



**UNIVERZITET U SARAJEVU
PEDAGOŠKI FAKULTET**

Prozor u svijet obrazovanja, nauke i mladih
ZBORNİK RADOVA



Sarajevo, 2019.

PROZOR U SVIJET OBRAZOVANJA, NAUKE I MLADIH

ZBORNIK RADOVA

Univerzitet u Sarajevu
Pedagoški fakultet Sarajevo

University of Sarajevo
Faculty of Educational Sciences Sarajevo

Prozor u svijet obrazovanja, nauke i mladih
Zbornik radova

A Window into the World of Education, Science and the Youth
Proceedings

Sarajevo, 2019.

Sarajevo, 2019

***Prozor u svijet obrazovanja, nauke i mladih / A Window into the World of Education,
Science and the Youth***

Zbornik radova / Proceedings

Izdavač / Publisher

Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu / **Faculty of Educational Sciences Sarajevo**

Za izdavača / For the Publisher

Fatih Destović, dekan / dean

Urednici / Editors

Sanela Nesimović
Emira Mešanović-Meša

Izdanje / Issue

Elektronsko izdanje / E-issue

Grafičko oblikovanje naslovnice / Graphic design of the cover page

Sanela Nesimović

Godina izdanja / Year

2019. / 2019

CIP - Katalogizacija u publikaciji
Nacionalna i univerzitetska biblioteka
Bosne i Hercegovine, Sarajevo

371.3(082)

PROZOR u svijet obrazovanja, nauke i mladih [Elektronski izvor] : zbornik radova = A window into the world of education, science and the youth : proceedings / [urednici, editors Sanela Nesimović Emira Mešanović-Meša]. - El. zbornik. - Sarajevo : Pedagoški fakultet = Faculty of Educational Sciences, 2019

Način pristupa (URL):

http://pf.unsa.ba/images/izdanja/Zbornik_radova_PFUNSA_Prozor_u_svijet_obrazovanja.pdf. - Nasl. sa nasl. ekrana. - Opis izvora dana 9. 4. 2019.

ISBN 978-9926-448-07-3

COBISS.BH-ID 27299590

ZBORNİK RADOVA / PROCEEDINGS

Urednici / Editors

Sanela Nesimović (glavni urednik / **chief editor**)
Emira Mešanović-Meša

Programsko-organizacioni odbor / Program and Organizing Committee

Sanela Nesimović (predsjednik / **chair**)
Elvira Nikšić
Emira Mešanović-Meša
Irma Čehić
Izela Habul-Šabanović
Merima Čaušević
Sanela Rustempašić

Naučni odbor / Scientific Committee

Daniel Maleč
Elma Selmanagić-Lizde
Elvira Nikšić
Emira Mešanović-Meša
Fatih Destović
Irma Čehić
Izela Habul-Šabanović
Jasmina Bećirović-Karabegović
Karmelita Pjanić
Lejla Silajdžić
Maja Pličanić
Maja Žmukić
Merima Čaušević
Mirela Omerović
Mirsada Zećo
Omer Mahmutović
Safet Velić
Sanela Nesimović
Sanela Rustempašić
Sanja Soče
Sejfo Papić

Tehnički odbor / Technical Committee

Sanela Nesimović
Emira Mešanović-Meša

ORGANIZATOR / ORGANIZER

Pedagoški fakultet Sarajevo / Faculty of Educational Sciences Sarajevo

Univerzitet u Sarajevu / University of Sarajevo

Skenderija 72, 71000 Sarajevo

Bosna i Hercegovina / Bosnia and Herzegovina

tel. 00 387 33 214 607

mail: dekanatpf@pf.unsa.ba

konferencijapfs.prozor@gmail.com

Sadržaj

Predgovor	12
-----------------	----

Plenarno izlaganje

Karmelita PJANIĆ <i>Paradigme naučnog istraživanja u (matematičkom) obrazovanju</i>	13
--	----

I

Ines BLAŽEVIĆ, Irena MIŠURAC, Antonija MARASOVIĆ <i>Mogućnosti primjene Montessori pristupa u početnoj nastavi matematike .</i>	21
--	----

Naida LIĐAN, Karmelita PJANIĆ <i>Strategije učenika 5. razreda u rješavanju tekstualnih matematičkih zadataka</i>	36
--	----

Irena MIŠURAC, Josipa JURIĆ <i>Učenje otkrivanjem na primjeru upoznavanja Talesova poučka</i>	49
--	----

Sanela NESIMOVIĆ <i>Stepen poznavanja programskih sadržaja iz oblasti razvoja početnih matematičkih pojmova budućih odgajatelja</i>	59
--	----

Sanela NESIMOVIĆ, Edina TOPUZOVIĆ, Minela CRNOVRŠANIN <i>Kvantite znanja učenika razredne nastave o geometrijskim pojmovima ...</i>	75
--	----

Aida RIZVANOVIĆ, Belma ALIHODŽIĆ <i>STEM pristup u podučavanju matematike</i>	97
--	----

II

Nela HASANBEGOVIĆ, Meliha SULJAGIĆ <i>Kulturna baština i strukturni elementi u udžbenicima za nastavu likovne kulture</i>	114
--	-----

Naira JUSUFOVIĆ, Darko RATKOVIĆ <i>Muzičko-metodičke kompetencije odgajatelja</i>	134
--	-----

Mirna MARIĆ, Sanja TATALOVIĆ-VORKAPIĆ, Doris BRLIĆ <i>Glazba i dijete s posebnim potrebama</i>	148
---	-----

Elvira NIKŠIĆ <i>Značaj primjene svakodnevne fizičke aktivnosti</i>	162
--	-----

III

Amra BAJRIĆ, Nermina USEJNOVSKI, Hajrija VELIĆ <i>Korelacija nastavnih sadržaja u višim razredima osnovne škole</i>	170
Memnuna HASANICA, Belma ŠATOR, Amela ĆURKOVIĆ <i>Paremiološki minimum u nastavi njemačkog jezika i njegovi ekvivalenti u bosanskom jeziku</i>	189
Emira MEŠANOVIĆ-MEŠA, Estela KASAPOVIĆ <i>Rodna osjetljivost u udženicima za razrednu nastavu</i>	200
Lejla OVCINA, Sanja SOČE <i>Neknjiževni tekstovi u funkciji razvoja čitateljskih kompetencija učenika razredne nastave</i>	218
Kristina RIMAN, Andrea HRVAČANIN <i>Prikaz obiteljskih vrijednosti kroz hrvatsku dječiju priču</i>	236

IV

Emina DEDIĆ BUKVIĆ, Anida SADIKOVIĆ <i>Pogled na interkulturalne dimenzije u nastavi: nastava namijenjena svim učenicima, a ne samo kulturalno različitim</i>	251
Mediha RIĐIĆ, Nusreta OMERDIĆ, Samira BEBA <i>Zastupljenost vršnjačkog nasilja u osnovnoj školi 21. vijeka</i>	267
Hazim SELIMOVIĆ, Nermin MULAOSMANOVIĆ, Zehrina SELIMOVIĆ <i>Stilovi učenja kod srednjoškolaca</i>	280
Šejla SMAJIĆ, Irmela MUJKIĆ <i>Učinkovitost provođenja inkluzivnog obrazovanja</i>	295
Sanja TATALOVIĆ VORKAPIĆ, Vesna KATIĆ <i>Kompetencije budućih odgajatelja iz područja prijelaza i prilagodbe: Analiza studijskih programa i implikacije za promjene</i>	309

V

Alema FAZLIĆ <i>Promicanje interkulturalnih komunikacijskih kompetencija u nastavi stranog jezika</i>	325
Enisa GOLOŠ, Lidija JERKOVIĆ <i>Indeks inkluzivnosti u funkciji planiranja i programiranja</i>	341

Izela HABUL-ŠABANOVIĆ	
<i>Integrirano učenje sadržaja i jezika putem metoda projektnog učenja u nastavi engleskog jezika struke na nivou visokog obrazovanja</i>	353

Marica SIMIĆ, Đukica MIRKOVIĆ	
<i>Book reports in learning English as a second language</i>	375

VI

Šemso AGANSPAHIĆ, Ivona ČELEBIČIĆ	
<i>Uloga nastavnika i kvalitet obrazovanja u uvjetima obrazovne reforme na području Bosansko-podrinjskog kantona Goražde</i>	384

Vesna KOSTOVIĆ VRANJEŠ, Mila BULIĆ, Katarina ŠUŠNJARA	
<i>Mogućnosti primjene obrazovne softverske platforme mozaBook u nastavi prirode i društva</i>	401

Filduza PRUŠEVIĆ SADOVIĆ	
<i>Saradničko učenje i njegovi efekti na kvalitet nastave</i>	418

Sanela RUSTEMPAŠIĆ, Adrijana KOŽLJAK	
<i>Mogućnosti razvijanja patriotizma u nastavi predmeta Moja okolina</i>	427

VII

Sandra KADUM, Jasminka BRKLJAČA, Tea ŠIŠKO	
<i>Međunarodni Erasmus+ projekt kao inovativni oblik rada s učenicima . . .</i>	442

Darko LONČARIĆ	
<i>Uloga empirijskih istraživanja i mjerni instrumenti u odgojno-obrazovnim znanostima</i>	453

Edina NIKŠIĆ REBIHIĆ, Amina NIKŠIĆ VITEŠKIĆ	
<i>Uloga učitelja u ostvarivanju odgojnih ciljeva u razrednoj nastavi</i>	472

Lejla SILAJDŽIĆ	
<i>Predrasude o nastavničkom pozivu</i>	489

VIII

Naida GADŽO	
<i>Referat kao vid samostalnog i individualnog rada učenika</i>	498

Nejra HADŽIĆ, Hurijeta NURKOVIĆ	
<i>Inovativnost i kreativnost budućih učitelja i odgajatelja</i>	511
Slađana LOLIĆ	
<i>Osnovne karakteristike simedonijskog pristupa u nastavi matematike</i>	518
Damir MUŠANOVIĆ	
<i>Procjenjivanje i samoprocjenjivanje u osnovnoj školi kao odgojno-obrazovni sistem po normama 21. vijeka</i>	534
Aldijana OMEROVIĆ	
<i>Djeca s teškoćama u razvoju u školama 21. vijeka</i>	547

IX

Admira DEDIĆ, Razija ZAHIROVIĆ	
<i>Seksualni odgoj djece s teškoćama u razvoju – tabu tema 21. vijeka</i>	567
Emina KOVAČIĆ	
<i>Uloga empatije učenika u sprečavanju vršnjačkog nasilja</i>	579
Sanja SKOČIĆ MIHIĆ, Maja OPAŠIĆ, Ana JAPUNDŽIĆ	
<i>Stavovi i iskustva učitelja o primjeni tematskih priča u razvoju inkluzivnih vrijednosti</i>	585
Nataša VLAH	
<i>Vrednovanje učenika s teškoćama u ponašanju: razlike s obzirom na pohađanje redovitog i primjerenog oblika školovanja</i>	603
Nataša VLAH, Stojanka VARDA, Vlatka DRUŽINEC	
<i>Razlike u simptomima impulzivnosti/hiperaktivnosti, emocionalnih problema, nepažnje i antisocijalnosti s obzirom na procijenjene potrebe za dodatnom pomoći u učenju i korekcije ponašanja</i>	620

X

Irma ČEHIĆ	
<i>Vrednovanje rada pedagoga u osnovnoj školi</i>	639
Elma MARIĆ	
<i>Vrednovanje rada učenika u inovativnoj nastavi</i>	659
Andreja PEHAR	
<i>Uloga razrednika u radu odjelske zajednice</i>	674

Amina SMAJOVIĆ	
<i>Vrednovanje rada učenika u nastavnom procesu</i>	685

XI

Renata ČEPIĆ, Vanessa ŠĆULAC	
<i>Skriveno u vidljivom: što nam otkrivaju obrazovne biografije odgajatelja?</i>	701
Amina ĐIPA, Jasmina BEĆIROVIĆ-KARABEGOVIĆ	
<i>Dimenzije kvalitete predškolske ustanove iz perspektive roditelja</i>	714
Amir GORAN, Elma SELMANAGIĆ-LIZDE	
<i>Uloga stručnog usavršavanja učitelja za odgojno-obrazovni rad u kombinovanim odjeljenjima</i>	733
Zehrina SELIMOVIĆ, Vernesa JAŠAREVIĆ, Haris JAŠAREVIĆ	
<i>Samoprocjena učenika o strahu od školskog ocjenjivanja</i>	748
Marijana ŠKUTOR	
<i>Učitelj i kreativnost u nastavnom procesu</i>	764

XII

Ajka ALJILJI	
<i>Kvalitet i metode u nastavi prirodnih nauka</i>	778
Zdravko BIJEIĆ	
<i>Istraživanje mogućnosti i ograničenja razvoja kvaliteta visokog obrazovanja u Republici Srpskoj</i>	793
Safet VELIĆ, Dženita DEMIR, Fahrija MURATOVIĆ	
<i>Informatika u razrednoj nastavi – inovativne tehnike i uticaj na promjenu paradigme učenja i poučavanja na visokom nivou obrazovanju</i>	807
Safet VELIĆ, Sejfo PAPIĆ, Adisa HASIĆ	
<i>Asistent u nastavi tehničke kulture kao podrška inkluziji u redovnom osnovnoškolskom obrazovanju</i>	817

Predgovor

Konferencija pod nazivom *Prozor u svijet obrazovanja, nauke i mladih* održana je 12-13. aprila 2019. godine u Sarajevu u organizaciji Pedagoškog fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Konferenciji je prisustvovao veliki broj učesnika iz Bosne i Hercegovine, Hrvatske, Srbije i Crne Gore, a cilj Konferencije bio je okupljanje naučnika i stručnjaka koji se bave odgojem i obrazovanjem, njihovim perspektivama i tendencijama, trenutnim poteškoćama i primjerima dobre prakse, kao i razmjena iskustava i saznanja iz ovih oblasti te razvijanje i jačanje bosanskohercegovačke nauke i struke.

U Zborniku radova nalaze se pozitivno recenzirani radovi prezentirani na Konferenciji, a bave se različitim pitanjima obrazovanja i nauke u Bosni i Hercegovini i u svijetu, savremenim tokovima, pojedinačnim područjima odgoja i obrazovanja, te drugim temama koje privlače pažnju mladih istraživača iz različitih oblasti kao što su: matematika, pedagogija, psihologija, lingvistika i književnost, metodike nastave itd. Radovi su objavljeni u verziji koju su dostavili autori, s naznakom imena lektora svakoga rada.

Sigurni smo da su postavljeni ciljevi Konferencije ostvareni, a kao poseban doprinos ove Konferencije i Zbornika ističemo svakako okupljanje velikog broja izlagača i radova s naših prostora te se nadamo da će *Prva međunarodna naučno-stručna konferencija* privući i druge naučnike i stručnjake i da će naredna konferencija, koja će se održati za dvije godine, biti još uspješnija i da će prerasti u tradicionalnu.

Zahvaljujemo se autorima, izlagačima i učesnicima Konferencije, Naučnom odboru, Programsko-organizacionom odboru, recenzentima i svima koji su na bilo koji način zaslužni za održavanje Konferencije i objavljivanje Zbornika.

Urednici

PARADIGME NAUČNOG ISTRAŽIVANJA U (MATEMATIČKOM) OBRAZOVANJU

Karmelita Pjanić

Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću

kpjanic@gmail.com

Sažetak

U ovom radu osvrnućemo se na principe naučnog istraživanja, koje se odnose i na naučna istraživanja u obrazovanju, a time i matematičkom obrazovanju. Na temelju pomenutih principa treba da se kreiraju i provode istraživanja u obrazovanju.

Polazeći od postavljanja značajnih istraživačkih pitanja kao prvog principa naučnog istraživanja, istraživači trebaju iznaći istraživačke put(eve) koji će efektno i bez narušavanja ostalih principa naučnih istraživanja doći do odgovora i zaključaka te omogućiti poboljšanja u procesu učenja i poučavanja.

Fokus ovog rada je stavljen na formulaciju značajnih istraživačkih pitanja u obrazovanju te paradigme istraživanja – pretpostavke koje određuju svrhu istraživanja u (matematičkom) obrazovanju i smjernice na koji način će se istraživanje odvijati.

Ključne riječi: naučno istraživanje u obrazovanju, istraživačko pitanje

PARADIGMS OF SCIENTIFIC RESEARCH IN (MATHEMATICS) EDUCATION

Abstract

In this paper, we will address at the principles of scientific research, which also apply to scientific research in education, and thus to mathematics education. On the basis of these principles, research in education should be created and implemented.

Starting from the formulation of significant research questions as the first principle of scientific research, researchers need to find a research path(s) that will effectively and without violating other principles of scientific research provide answers and conclusions and enable improvements in the learning and teaching process.

The focus of this paper is on the formulation of significant research questions in education and the paradigm of research - the assumptions that determine the purpose of research in (mathematics) education and the guidelines on how it will be carried out.

Key words: scientific research in education, research questions

Napredak u bilo kojoj sferi ljudske djelatnosti ne može se ostvariti bez istraživanja. Bez prethodnog istraživanja u obrazovanju ne možemo očekivati značajne učinke reformi. Naučno istraživanje u obrazovanju može da rasvijetli širok spektar pitanja u kompleksnom sistemu kao što je obrazovanje. Istraživanja u obrazovanju bave se problemima kao što su npr. metode poučavanja, mjerenje postignuća učenika, biološke i psihološke osnove učenja, ishodi obrazovnih ciklusa, cjeloživotno učenje, rukovođenje školama i slično.

Opravdano se postavljaju pitanja da li su sva istraživanja u obrazovanju naučna. Naučna istraživanja u svim naučnim poljima treba da počivaju na istim principima. Naučno istraživanje bilo u obrazovanju ili u medicini, fizici, ekonomiji, predstavlja neprekidan proces strogog rasuđivanja koje je potpomognuto dinamičkim međudjelovanjem teorije, metoda i nalaza istraživanja. Ovaj proces treba da dovede do novog razumijevanja u polju istraživanja u formi modela ili novih teorija koje će se testirati.

Principi naučnog istraživanja u obrazovanju

Nacionalno istraživačko vijeće (National Research Council - NRC) je 2002. godine objavilo je studiju *Naučno istraživanje u obrazovanju* u kojoj je predložilo šest principa koji služe kao smjernice za sva naučna istraživanja, uključujući istraživanja u obrazovanju.

Prvi naučni princip: *postavljati značajna istraživačka pitanja koja se mogu empirijski ispitati.* Pitanja se postavljaju u nastojanju da se popuni praznina u postojećem znanju ili da se traži novo znanje, da se identifikuju uzroci nekih pojava, ili da se formalno testira hipoteza. Naučna hipoteza je održiva ukoliko se empirijski može provjeriti. Pitanja i nacrti za njihovo rješavanje moraju odražavati solidno razumijevanje relevantnog teorijskog, metodološkog i empirijskog rada im je prethodio.

Drugi naučni princip: *povezanost istraživanja s relevantnom teorijom.*

Svako naučno istraživanje povezano je, bilo implicitno ili eksplicitno, s nekom sveobuhvatnom teorijom ili pojmovnim okvirom koji usmjerava cjelokupno istraživanje. Nauka stvara kumulativno znanje na osnovu nadograđivanja, usavršavanja i povremeno zamjene teorijskog razumijevanja.

Treći naučni princip: *upotreba metoda koje dopuštaju izravno istraživanje pitanja.*

Metode se mogu prosuđivati samo u smislu njihove prikladnosti i učinkovitosti u rješavanju određenog istraživačkog pitanja. Naučne tvrdnje su znatno ojačane kada podliježu testiranju na više načina. Pojedini nacrti i metode istraživanja pogodni su za određene vrste istraživanja i pitanja, no rijetko mogu rasvijetliti sva pitanja i pitanja u

istraživanju. Stoga se u različitim dijelovima niza srodnih istraživanja često moraju koristiti vrlo različiti metodološki pristupi.

Četvrti naučni princip: *obezbijediti koherentan i eksplicitan lanac zaključivanja*.

U srži nauke je inferencijalno razmišljanje: objašnjenja, zaključci ili predviđanja zasnovana na onome što je poznato i posmatrano. Izrada naučnih zaključaka zahtijeva razvoj logičkog lanca rezonovanja od dokaza do teorije i nazad, koji je koherentan i uvjerljiv skeptičnom čitaocu. Valjanost zaključaka proisteklih iz ovog procesa jača se utvrđivanjem ograničenja i pristranosti, procjenom nesigurnosti i greške, te, što je presudno, sistematičnim donošenjem odluka na racionalan i uvjerljiv način. Detaljni opisi postupaka i analiza ključni su za dopuštanje drugima da kritikuju, analiziraju i pokušaju ponoviti istraživanje.

Peti naučni princip: *ponavljanje i generalizovanje istraživanja*.

Naučno istraživanje naglašava provjeru i vrednovanje pojedinačnih nalaza i rezultata. Pošto se sve studije oslanjaju na ograničen skup opažanja, ključno pitanje je kako pojedinačni nalazi generaliziraju šire populacije i okruženja. U konačnici, naučna spoznaja napreduje kada se rezultati reprodukuju u rasponu vremena i mjesta i kada su nalazi integrisani i sintetizovani.

Šesti naučni princip: *objavljivanje istraživanja s ciljem poticanja profesionalne kontrole i kritike*.

Naučne studije ne pridonose većem obimu znanja sve dok se ne šire i ne podvrgavaju stručnoj provjeri od strane kolega. Ova stalna, kolaborativna, javna kritika je pokazatelj zdravlja naučnog poduhvata.

Paradigme naučnog istraživanja u obrazovanju – putevi istraživanja

Obrazovanje je višeslojno, stalno se mijenja i odvija se u interakciji između institucija, društvenih zajednica i porodica. Karakter obrazovanja oblikuje raznolik spektar ljudi i političkih snaga. Istraživanja u obrazovanju su neodvojiva od fizičkog, društvenog, kulturnog, historijskog i ekonomskog okruženja koji često značajno utiču na rezultate. Istraživanje u obrazovanju ima i određene karakteristike kao što su višestruke disciplinarnе perspektive koje utiču na proučavanje obrazovanja. S obzirom da provođenje istraživanja u obrazovanju uključuje proučavanje ljudi, ono treba biti regulisano tako da se osigura etički tretman ispitanika. Na posljetku, istraživanje obrazovanja zavisi od njegovog odnosa s praksom.

Obilježja obrazovanja, u kombinaciji s principima naučnog istraživanja, postavljaju granice za oblikovanje naučnog istraživanja obrazovanja. Da bi bio naučan, nacrt istraživanja mora omogućiti direktno, empirijsko istraživanje važnog pitanja, uzeti u obzir kontekst u kojem se studija provodi, uskladiti ga s pojmovnim okvirom, odražavati pažljivo i temeljito rasuđivanje te objaviti rezultate za poticanje rasprave u naučnoj zajednici.

Pod istraživačkim paradigmatama u obrazovanju mislimo na zbirku pretpostavki koje definišu svrhe istraživanja u obrazovanju, principe koji razlikuju istraživanja od drugih obrazovnih aktivnosti i smjernice za provedbu istraživanja. Drugim riječima, paradigme naučnog istraživanja u obrazovanju predstavljaju puteve kreiranja i provođenja istraživanja uz pridržavanje principa naučnog istraživanja. Mnogi istraživački putovi, koji predstavljaju izrazito različite pristupe istraživanju, mogu biti jednako naučno utemeljeni na pomenutim principima (Cai i ostali, 2019.a). No, prije nego odaberemo putanju istraživanja moramo postaviti istraživačko pitanje.

Značajna istraživačka pitanja

Šta se smatra značajnim istraživačkim pitanjem u obrazovanju i odakle dolaze takva pitanja nije uvijek jasno. Cai i ostali (2019.b) predlažu da značajna istraživačka pitanja u matematičkom obrazovanju treba da proizilaze iz okruženja u kojem se istraživanje matematičkog obrazovanja provodi rasprostranjenim, stabilnim partnerstvom nastavnika i istraživača i u kojima istraživanje istovremeno ukorjenjuje i oblikuje svakodnevne prakse poučavanja i učenja matematike. Naime, istraživanja mogu unaprijediti naše razumijevanje poučavanja i učenja matematike na načine koji su udaljeniji od učionice ili više povezani s nastavnom praksom. Cai i ostali (2019.b) ne umanjuju vrijednost istraživanja koja su udaljenija od prakse i koja bi na kraju mogla uticati na nastavu ili učenje u razredu, ali zastupaju stajalište da značajna istraživanja u matematičkom obrazovanju mogu, a možda bi trebala biti mnogo bliža učionici i nastojati izravno uticati na praksu. Dakle, istraživačko pitanje koje se bavi zajedničkim problemima nastavnika u procesu poučavanja i čiji odgovor pomaže nastavnicima, učenicima, kreatorima obrazovne politike i istraživačima da razumiju zašto i kako odgovor na postavljeno pitanje predstavlja rješenje problema, vjerovatno će biti značajno istraživačko pitanje. Ova paradigma istraživanja ne mora da bude ograničena samo na istraživanje matematičkog obrazovanja, već i šire.

Pitanja vezana za proces poučavanja

Confrey (2017) tvrdi da se istraživanje matematičkog obrazovanja temelji na “praktičnoj mudrosti” koja odražava izazov djelovanja u složenim okruženjima poput učionica i škola. Zbog toga značajna istraživačka pitanja mogu proizići ili izravno ili neizravno proizilaze iz problema nastavnika u praksi. Značajna istraživačka pitanja proizlaze iz interakcija između istraživača i nastavnika o izazovima s kojima se nastavnici susreću u uspostavljanju i pomaganju učenicima u postizanju dobro definisanih ciljeva učenja. Utvrđivanje istraživačkog pitanja koje je proizišlo iz nastavnih problema koji se pojavljuju u učionicama više nastavnika pomaže da se osigura da će odgovor na pitanje biti dovoljno opsežan da bude relevantan i značajan izvan lokalnog konteksta. Ova istraživačka pitanja mogu da se odnose na sadržaj matematike, prirodu i praksu matematike kao discipline, uvjerenja o matematici i afektivnu percepciju matematike kao moćnog i korisnog alata, te ulogu i upotrebu matematike (Cai et al., 2017b).

Ovakvo stajalište možemo zastupati i u istraživanjima u okviru ostalih nastavnih predmeta. Zašto su učenici naišli na poteškoće? Zašto se nije ostvarila predviđena prilika za učenje? Koje prethodno znanje učenici trebaju iskoristiti za ovu priliku za učenje? Ta se pitanja zasnivaju na obrazovnom problemu koji vjerovatno dijele mnogi nastavnici koji pokušavaju pomoći svojim učenicima u postizanju zacrtanog cilja učenja. Odgovaranjem na ova pitanja stvorio bi se uvid u učenje učenika, a također bi se rasvijetlili načini da se mogućnosti učenja učine dostupnim svim učenicima. Ukratko, značajna istraživačka pitanja proizilaze iz problema prakse uz istovremeno nastojanje da se razumiju temeljni mehanizmi obrazovanja i njihove interakcije s kontekstom.

Formulisanje istraživačkog pitanja

Formulacija istraživačkog pitanja bi trebala biti jasna praćena jakim argumentima koji podupiru značaj i važnost pitanja, povezana s teorijskim okvirom istraživanja. Pitanje mora biti izričito naznačeno specifično i precizno. Precizno postavljeno istraživačko pitanje trebalo bi razjasniti koje su vrste podataka potrebne za odgovor na pitanje i kako bi odgovor izgledao. Istraživačko pitanje istraživanja mora biti jasno povezano s prethodnim istraživanjima kako bi se smjestilo u šire područje istraživanja (matematičkog) obrazovanja. Značaj istraživačkog pitanja ne može se odrediti samo čitanjem već stavljanjem u kontekst područja istraživanja. Teorijski okvir oblikuje istraživačku koncepciju fenomena od interesa, daje uvid u nju i definiše vrste pitanja koja se o njoj mogu postaviti. Jasno i opravdano pitanje

mora biti predstavljeno na takav način da se može empirijski istražiti i da istraživačke metode budu smislene.

Putevi istraživanja

Istraživačka paradigma koja opstaje dugi niz godina sastoji se od niza istraživačkih studija koje, na linearan način, prelaze iz osnovnih istraživanja koja identifikuju obećavajuću obrazovnu intervenciju u malom kontrolisanom okruženju sve do velikih studija koji demonstriraju efikasnost intervencije u stvarnim učionicama. Iako je ovaj linearni put istraživanja bio dominantno provođen od strane nekoliko generacija istraživača u obrazovanju, naročito u SAD-u, postoje stalni prigovori da, kako se istraživanje širi, ono postaje previše udaljeno od određenog konteksta poučavanja da bi njegovi nalazi imali izravan uticaj na pojedine slučajeve (Cai i ostali, 2019.a).

No, pomenuta istraživačka paradigma nije jedina. John Dewey (1929) je predložio pristup poboljšanju prakse u učionici tako što bi se stalno stvarale i testirale obećavajuće ideje. U Deweyjevom pristupu nije bilo linearnog slijeda već su predlagani rekurzivni ciklusi hipoteze, testiranja, poboljšanja, ponovnih pretpostavki i tako dalje. Sličan istraživački put implicira Gage (1989) ističući da istraživanje u obrazovanju treba da doprinosi postojanom i trajnom napretku u ovoj oblasti ljudskog djelovanja. Cronbach (1986) poziva na više ponavljanja malih studija kao i na uključivanje implementacije (što je završni stadij na linearnom putu istraživanja) od samog početka kao sastavnog dijela istraživačkog procesa.

Naposljetku, osvrnimo se i na istraživanja zasnovana na dizajnu (design-based research). Istraživanje zasnovano na dizajnu je formativni pristup istraživanju, u kojem je proizvod ili proces (ili "alat") predviđen, dizajniran, razvijen i usavršen kroz cikluse implementiranja, posmatranja, analize i redizajna, sa sistematičnim povratnim informacijama od krajnjih korisnika (Swan, 2014). Dakle, to je takvo istraživanje u kojem iterativni razvoj rješenja (proizvoda, procesa, programa, obrazovnih politika) za praktične i složene obrazovne probleme pruža okruženje za naučno istraživanje. Pomenuta rješenja mogu, naprimjer, uključivati inovativne metode poučavanja, materijale, programe stručnog usavršavanja i / ili zadatke ocjenjivanja. Ovakva istraživačka paradigma ne samo da cilja na rješavanje značajnih problema s kojima se suočavaju praktičari u obrazovanju, već u isto vrijeme nastoji otkriti nova znanja koja mogu poslužiti kao model za rad drugih koji se suočavaju sa sličnim problemima. U konačnici, cilj ovakvog istraživanja je transformativan - nastojimo stvoriti nove mogućnosti poučavanja i učenja i proučiti njihov uticaj na nastavnike, učenike i druge krajnje korisnike. Primjeri ovakvih istraživanja u okviru matematičkog obrazovanja su

Gravemeijerova i van Eerdeova (2009) studija o učenju aritmetike zasnovana na nizu eksperimentalnih počavanja te niz eksperimenata u kojima su Gu i ostali (2017) tragali za načinima kako da se pomogne učenicima da razviju pojam okomitosti.

Odabir istraživačkog puta

Prvi korak u odabiru ili razvoju istraživačkog puta je duboko razumijevanje problema koji istraživanje pokušava da riješi. Što je problem bolje shvaćen veća je šansa da se iskoristi istraživački put koji je posebno pogodan za njegovo rješavanje. Razumijevanje zašto su prijašnja istraživanja imala tako mali uticaj na učenje u učionici ključ je za identifikovanje istraživačkih puteva koji bi mogli imati direktniji uticaj na praksu. Istraživači trebaju imati na umu neke moguće razloge koji su umanjili uticaj prijašnjih istraživanja na nastavnu praksu i koji mogu da umanje ili spriječe uticaj novih istraživanja:

- istraživači ne posvećuju pažnju stvarnim nastavnim problemima nastavnika,
- istraživači ne uviđaju koliki paket informacija, teorijske i praktične prirode, je potreban nastavnicima da bi poboljšali svoju nastavnu praksu,
- istraživači nedovoljno razumiju uticaj lokalnog konteksta na provođenje i učinkovitost pojedinačnih metoda poučavanja,

Pored toga, institucionalna ograničenja destimulišu istraživače i nastavnike od izgradnje produktivnog i održivog partnersta, a očito je nepostojanje mehanizma koji bi gradio bazu znanja o procesu poučavanja dostupnu svima.

Nove tehnologije mogu da omoguće virtualna partnerstva između nastavnika (praktičara) i istraživača prikupljajući i obrađujući podatke o procesu poučavanja i učenja u učionicama te dijeleći dobijene zaključke i predložena rješenja problema. Da bi se testirale pretpostavke o mogućim poboljšanjima procesa poučavanja i učenja te da bi se utvrdili razlozi uspjeha ili neuspjeha njihove primjene u određenom kontekstu, potrebno je prikupiti osežan i detaljan skup podataka. Dostupna baza znanja omogućila bi velikom broju nastavnika i učenika da budu uključeni u testiranje i poboljšanje ponuđenih pretpostavki o poučavanju i učenju.

Zaključak

Naučnici koji se bave istraživanjem u obrazovanju pri kreiranju istraživanja trebaju se pridržavati šest naučnih principa. Priklanjanje određenoj paradigmi naučnog istraživanja zavisi od istraživačkog problema te racionalnog sagledavanja prednosti i ograničenja različitih puteva istraživanja. Drugim riječima, odluka o odabiru istraživačke paradigme ne

predstavlja odabir između puteva istraživanja različite naučne strogosti već odabir onog istraživačkog puta koji najbolje odgovara problemu istraživanja. Istraživanje u obrazovanju je neodvojivo od prakse, istraživačka pitanja većinom i proizilaze iz uočenih problema u praksi. Stoga je neophodna neprekidna saradnja istraživača i praktičara.

Literatura

- Cai, J., Morris, A., Hohensee, C., Hwang, S., Robison, V., Hiebert, J. (2019.a). Research Pathways That Connect Research and Practice, *Journal for Research in Mathematics Education* Vol. 50, No. 1, 2–10.
- Cai, J., Morris, A., Hohensee, C., Hwang, S., Robison, V., Cirillo, M., Kramer, S.L., Hiebert, J. (2019.b). Research Pathways That Connect Research and Practice, *Journal for Research in Mathematics Education* Vol. 50, No. 2, 114–120.
- Confrey, J. (2017). Research: To inform, deform, or reform? In J. Cai (Ed.), *Compendium for research in mathematics education* (pp. 3–27). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. New York, NY: Horace Liveright.
- Gage, N. L. (1989). The paradigm wars and their aftermath: A “historical” sketch of research on teaching since 1989. *Educational Researcher*, 18(7), 4–10.
- Gravemeijer, K., van Eerde, D. (2009). Design research as a means for building a knowledge base for teachers and teaching in mathematics education. *The Elementary School Journal*, 109(5), 510–524.
- Gu, F., Huang, R., & Gu, L. (2017). Theory and development of teaching through variation in mathematics in China. In R. Huang & Y. Li (Eds.), *Teaching and learning mathematics through variation: Confucian heritage meets Western theories* (pp. 13–41). Rotterdam, the Netherlands: Sense.
- National Research Council. (2002). *Scientific research in education*. Committee on Scientific Principles for Education Research. Shavelson, R.J., and Towne, L., Editors. Center for Education. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.
- Swan, M. (2014). Design Research in Mathematics Education. In: Lerman S. (eds) *Encyclopedia of Mathematics Education*. Springer, Dordrecht.

MOGUĆNOSTI PRIMJENE MONTESSORI PRISTUPA U POČETNOJ NASTAVI MATEMATIKE

Ines Blažević

Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Republika Hrvatska

ines.blazevic1979@gmail.com

Irena Mišurac

Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Republika Hrvatska

irenavz@ffst.hr

Antonija Marasović

Osnovna škola Trilj, Trilj, Republika Hrvatska

marasovicantonija@gmail.com

Lektor: Sani Kunac

Sažetak

Montessori pristup je pristup koji je bio daleko ispred svog vremena i danas se u mnogo čemu slaže s idejama suvremene nastave kojoj težimo. Sami pristup nudi brojne mogućnosti primjene u različitim razvojnim područjima, a poseban naglasak je stavljen na matematičko područje. Pruža lepezu različitih didaktičkih materijala koji se mogu koristiti u početnoj nastavi matematike koji su osmišljeni i izrađeni sukladno načelima Montessori pedagogije.

Sa ciljem utvrđivanja mogućnosti primjene Montessori pristupa u početnoj nastavi matematike provedeno je istraživanje među učiteljima razredne nastave. Željelo se utvrditi u kojoj mjeri su učitelji razredne nastave upoznati sa Montessori pristupom, a posebice sa didaktičkim materijalom koji je izrađen za primjenu u početnoj nastavi matematike te koriste li ga u svom odgojno-obrazovnom radu. Također su se ispitale razlike s obzirom na socio-demografska obilježja ispitanika.

Dobiveni rezultati istraživanja mogu pomoći prilikom osmišljavanja programa inicijalnoga i cjeloživotnoga obrazovanja učitelja kako bi se učitelje na različitim razinama upoznalo sa Montessori pristupom kao i njegovim mogućnostima. Budućim i sadašnjim učiteljima rezultati mogu biti poticaj za moguću primjenu navedenog didaktičkoga materijala kako bi upotpunili svoju odgojno-obrazovnu praksu.

Ključne riječi: didaktički materijal, Montessori pristup, početna nastava matematike, učitelji

POSSIBILITIES OF USING MONTESSORI ACCESS TO THE INITIAL MATH CLASSES

Abstract

Montessori's approach is the approach that was far ahead of its time and today it is largely in agreement with the ideas of the contemporary teaching we aspire to. The approach itself offers numerous application possibilities in different development areas, with particular

emphasis on the mathematical field. It provides a range of different didactic materials that can be used in the initial math lessons that are designed and crafted in accordance with Montessori pedagogy principles.

In order to determine the possibility of applying Montessori's approach to mathematics, a survey was conducted among classroom teachers. The aim was to determine how much classroom teachers knew about the Montessori approach, particularly with the didactic material developed for the application in the initial math teaching course, and used in their curriculum. Differences were also examined, considering the socio-demographic characteristics of the respondents.

The obtained research results can help in designing initial and lifelong learning programs for teachers to get acquainted with the Montessori approach as well as its capabilities at different levels. Future and current teachers can be a source of encouragement for the possible application of the mentioned didactic material to supplement their educational practice.

Key words: didactic material, Montessori approach, initial math teaching, teachers

1. Uvod

Pedagoginja Maria Montessori već je u prošlom stoljeću primijetila kako aktivan učenik lakše uči i ima veću motivaciju od učenika koji pasivno promatra nastavu. Upravo promatranje djece je temelj pedagogije Marie Montessori koja se ne razlikuje puno od pristupa suvremene nastave kojoj težimo (Seitz i Hallwachs, 1997). Ideologiji usmjerenoj k učeniku, čiji je predstavnik i pedagogija Marije Montessori, cilj je da postane osnova za kreiranje kurikuluma koji u središte stavlja učenika, tj. njegove posebne interese (Jurčić i Markić, 2011). Važnost pedagogije Marie Montessori kao odgovor na brojne probleme koje imaju današnje odgojno-obrazovne ustanove ističu brojni znanstvenici u svijetu i kod nas teorijskim i nadasve istraživačkim doprinosom (Bašić, 2011; Donabella, Rule, Audrey, 2008; Irinnyi, 2007; Jagrović, 2007; Matijević, 2001; 2011; Seitz, Hallwachs, 1997; Wikefeldt, 2011).

Jedan od najvažnijih pedagoških načela u Montessori pedagogiji je sloboda dana učenicima, odnosno poticanje vlastitoga djelovanja i samostalnosti te poštivanje djetetove osobnosti. Maria Montessori je isticala: „U svakom slučaju, mislim, da stvarna i unutrašnja sloboda nikada ne može biti dana (...) nju može samo svatko u sebi graditi, kao dio osobnosti i zato ne može biti izgubljena. Od prvog početka moga odgajateljskog puta preporučivala sam i stvarala uvjete slobode za djecu. Slobodni izbor je prva povlastica u mom odgojnom konceptu“ (Montessori, 2003). U Montessori ustanovama dijete ima slobodu kretanja, biranja, ponavljanja, slobodu izražavanja osjećaja i slobodu stupanja u socijalne kontakte (Philipps, 2003). Iako mnogi smatraju kako djeca u Montessori ustanovama imaju previše slobode, to ne znači izostanak discipline. Učenici su slobodni izabrati aktivnost kojom će se baviti, slobodni su uzeti i vrijeme za sebe u kojem neće učiti, ali nisu slobodni ne raditi ništa.

Slobodan izbor materijala i vrijeme izabrano za učenje traži i određenu dozu unutarnje discipline (Buczynski, 2007).

U svojoj pedagogiji Maria Montessori govori o načelu *upijajućeg uma* (Montessori, 2013). Ona smatra kako dijete u dobi do šest godina uči nesvjesno primajući podražaje iz svoje okoline, te da upravo ovo razdoblje ima jako veliki utjecaj na budući razvoj (Britton, 1992).

U Montessori pedagogiji nailazimo i na termin *osjetljivih razdoblja*. Tijekom razvoja djeteta Maria Montessori je uočila da se pojedina razdoblja mogu primijetiti kod svakog djeteta. Ona smatra da je u takvom razdoblju djetetu lakše učiti i ono je živahnije. Tako navodi sljedeća razdoblja osjetljivosti: razdoblje posebne osjetljivosti za govor, razdoblje posebne osjetljivosti za red, razdoblje posebne osjetljivosti za uočavanje malih dijelova cjeline, razdoblje za poboljšanje osjetilnih sposobnosti, razdoblje posebne osjetljivosti za spretnost u kretanju te razdoblje posebne osjetljivosti za društveno ponašanje (Philipps, 2003). *Ljudske sklonosti* su još jedno pedagoško načelo u Montessori pedagogiji. Smatrala je da svako dijete ima posebne sklonosti koje mu pomažu u razvoju u ljudsko biće te je tražila od svojih pedagoga da potiču te sklonosti kod djece (Philipps, 2003). Sva navedena *pedagoška načela* nas upućuju na to koliko je Montessori pedagogija usmjerena na učenika i njegove sklonosti.

Montessori pedagogija navodi i osnovna *didaktička načela*. Pripremljena okolina je za Mariu Montessori bila od iznimne važnosti te je za nju postavila stroga pravila. Za nju pripremljena okolina podrazumijeva okolinu koja je primjerena djetetovim potrebama i nudi sve što mu treba za tjelesnu, umnu, duhovnu i duševnu prilagodbu (Seitz i Hallwachs, 1997). Cjelokupni pribor i vježbe koje se nalaze u okolini vode dijete od lakše do teže vježbe, od konkretnijeg materijala do apstraktnijeg, odnosno od lakše prema zahtjevnijoj razini (Philipps, 2003). Učenici sami znaju gdje se koji pribor nalazi i sami ga koriste. Montessori prostor u potpunosti je primjeren djeci, stolovi i stolice primjereni su njihovoj visini, dovoljno lagani kako bi ih djeca mogla premještati. Pogodna sredina može potaknuti pozitivan odnos između učenika i nastavnog predmeta, stvoriti dobar odnos između nastavnika i učenika, potaknuti na razmišljanje, kreativnost i znatiželju, izgraditi samopoštovanje, samopouzdanje i osjećaj vlastite vrijednosti, doprinijeti učenikovu osjećaju za odgovornost, osjećaju za pravednost i pozitivnim osjećajima prema školi. Jensen navodi da sve što je istraženo o mozgu u posljednjih 20 godina sugerira da je potrebno više poticaja, više promjena, više pokreta i više perspektiva u učionici (Jensen, 2003). U okruženju postoji

dovoljno mjesta za kretanje, hodanje, plesanje. Sav pribor izrađen je od prirodnih materijala, te ima mogućnost kontrole pogreške, što je jako važno za individualizaciju djeteta. Ono je sposobno samo uočiti pogrešku ako je napravi i ima priliku samo ispraviti svoj rad. Sve vježbe u Montessori pedagogiji prate određeni red. Tako se sve vježbe rade slijeva nadesno, te od gore prema dolje. Ovakav način rada djetetu osigurava određeni red i pravilnosti u životu i radu, osjećaj sigurnosti i lakši rad. Buđenje rane dječje senzibilnosti za red važno je i za buđenje matematičkog duha djeteta. Skupove, ordinalne i kardinalne brojeve dijete razumije i prije početka školskog obrazovanja (Schäfer, 2015). Postavljena didaktička načela u Montessori pedagogiji potiču individualizaciju i samostalni rad. Danas u učionicama možemo pronaći kutak za čitanje ili kutak za igru, a zanimljivo je da je Maria Montessori to uočila puno ranije i postavila kao jako bitno načelo. U raspravama o pedagoškoj koncepciji Marie Montessori često se naglašava utjecaj individualne lekcije na motorički i kognitivni razvoj djeteta (Krolo, 2011; Rajić, 2011).

Maria Montessori je razdoblje do osamnaeste godine života podijelila u tri faze tijekom kojih djeca uče na različite načine:

- *od rođenja do 6. godine* - dijete prema Maria Montessori uči upijajućim umom, odnosno nesvjesno primajući podražaje iz okoline. U ovom razdoblju djetetu treba dati dovoljno vremena i strpljenja za aktivnosti i učenje. Na kraju ovog razdoblja dijete prenosi znanje na svjesniji nivo (Philipps, 1999)

- *od 6. do 12. godine* - kognitivni razvoj u ovom razdoblju podrazumijeva razvoj mašte, mogućnost refleksije, usvajanje pisanog jezika te potrebu da se razumije zašto se nešto događa. Emotivni se razvoj temelji na razvijanju osobnosti, sposobnosti samovrednovanja, spokoja, smirenosti. Socijalni se razvoj očituje u tomu da dijete postaje poslušno i čini stvari za dobrobit zajednice, slijedi pravila ponašanja i običaje, razvija interes za stvari koje ga okružuju i ne želi se neprimjereno ponašati. Također je sposobno za veliki napor i koncentraciju (Seitz i Hallwachs, 1997). Ovo se razdoblje naziva i intelektualnim periodom jer se javlja velika dječja želja za znanjem, ne više izoliranim činjenicama kako je to bio slučaj u prethodnom razdoblju, već kompletnim činjenicama (Lillard, 2014)

- *od 12. do 18. godine.* - podrazumijeva razdoblje koje Maria Montessori smatra stupnjem odmaranja. Osjećaje koje je dijete razvilo za društvo kao individualno i konkretno sada pretvara u temeljne, apstraktne osjećaje (Seitz i Hallwachs, 1997).

2. Posebnosti rada u Montessori školi

Montessori škole nude učenje prema principima i načelima koje je postavila Maria Montessori. Postoji niz istraživanja koja ukazuju na veći interes, motivaciju, samostalnost i odgovornost učenika koja su pohađala škole Marie Montessori u odnosu na druge škole (Dohrma, Nishida, Gartner, Lipsky, Grimm, 2007; Rathunde, Csikszentmihalyi, 2005). Poseban naglasak je na pripremljenoj okolini i materijalima koji omogućuju razvoj učenika te posebno osposobljeni učitelji. Stručna sprema Montessori učitelja podrazumijeva, osim završenog studija na Učiteljskom fakultetu (ili kasnije za više razrede neke od grupa na kojima se školuje neki pedagoški kadar), i pohađanje tečaja Montessori pedagogije. Tek nakon diplome tečaja u trajanju od dvije godine, učitelj je spreman za rad u Montessori školi (Buczynski, 2007). Pripremljena okolina u Montessori školama podrazumijeva učionice opremljene odgovarajućim didaktičkim materijalom. I u nižim razredima opremljene su učionice matematike, hrvatskoga jezika, prirode i društva i slično.

U Republici Hrvatskoj postoji jedna Osnovna Montessori škola „Barunice Dédée Vranczyany“ koja se nalazi u Zagrebu. Iako se radi o školi koja ima svoja didaktička načela, ona je ipak obvezna pratiti propisani nastavni plan i program. Maria Montessori se zalagala za integriranje sadržaja koji će učenici učiti kroz njima potrebno vrijeme, dok je planom i programom određeno vrijeme i količina nastavnoga sadržaja koje i učitelj mora prenijeti učenicima.

Karakteristika rada u Montessori školama je rad s tjednim i dnevnim planovima te slobodni rad. Radni dan počinje baznim satom gdje je učitelji/ica sama sa svojim razredom. Tada s njima razgovaraju o raznim zaduženjima u razredu, osobnim postignućima, njihovim doživljajima izvan škole i sličnim temama o kojima učenici žele razgovarati. Najvažnija svrha baznoga sata je odraditi zadatke koje se tiču samo tog razreda, primjerice obrada slova. Svaki učenik ima svoj dnevni ili tjedni plan u kojemu se nalaze njegova zaduženja. Na njemu ostaje sloboda kada, na koji način i koliko će pojedinu stavku raditi. Učenici imaju uvid u tjedne planove, te sami bilježe svoj napredak križanjem ili bojanjem, a planovi obično sadržavaju teme iz propisanoga plana i programa. Ovakav način rada kod učenika razvija samoregulaciju i slobodu.

Nakon baznog sata slijedi slobodni rad. Slobodni rad je središnji oblik nastave i u tom periodu učenici slobodno biraju zadatke iz neke pripremljene sredine u kojoj su Montessori didaktički i dodatni materijali, različita nastavna i radna sredstva pripremljena s mogućnošću samokontrole. Učenici rade u mješovitim grupama i slobodni su kretati se i birati radna mjesta u školi (Buczynski, 2007). Mješoviti rad podrazumijeva da su učenici slobodni birati

hoće li raditi sami ili u grupama, a dopuštena je i suradnja i pomaganje. Socijalna interakcija je u ovom načinu poučavanja puno veća nego je to slučaj kod tradicionalne nastave u učionicama. Učenici na ovaj način pomažu svojim kolegama. Neki od njih ponavljaju nastavni sadržaj iz prošlih razreda, a neki se susreću s naprednijim nastavnim sadržajem viših razreda. Ovakav način rada omogućuje učenicima usvajanje novog znanja te ponavljanje postojećeg. Učenici su slobodni i koristiti internet ako im je potrebno ili žele znati više. Učitelji promatraju djecu u njihovom radu i pomažu im savjetima i usmjeravanjem, a suvremena nastava teži upravo učitelju koji će biti suradnik i potpora kao što je to slučaj u Montessori školama. Iako se na ovaj način može puno postići, ipak se neka područja moraju odraditi na predavački način.

U Montessori školama postoje još neke specifičnosti. Maria Montessori smatra da je djeci potrebno ponuditi sadržaj koji će im biti zanimljiv i kojim ćemo pobuditi njihov interes pa je stoga osmislila „Velike priče ili lekcije“ kojima učenicima budimo radoznalost i želju za znanjem. Riječ je o pričama koje pokušavaju predstaviti svijet kao cjelinu u kojoj je sve povezano (Lillard, 2012).

3. Montessori pristup u početnoj nastavi matematike

Maria Montessori je bila poznata po svom didaktičkom materijalu za učenje koji ima izrazito prepoznatljive materijalne, kognitivne i afektivno-motivacijske karakteristike za područja matematičkoga, jezičkoga i kozmičkoga odgoja i obrazovanja osnovnoškolske djece. Ovladavanje didaktičkim materijalom postaje temeljem za stjecanje kompetencija potrebnih za produblјivanje svrhe odgoja i obrazovanja (Cossentino, 2009). Posebno je poznat materijal za matematiku koji je namjenjen za kinestetičko učenje, odnosno za učenje radom, te djeca na praktičan način od konkretnih situacija dolaze do apstraktnih (Seitz i Hallwachs, 1997). Važnost didaktičkoga materijala uopće u početnoj matematici je izrazita (Markovac, 2001), a važnost didaktičkoga materijala Marie Montessori naglašavaju brojni autori (Hinz, 2011; Jackson, 2011; Lawrence, 2003; Perić, 2009; Rajšp, 2015; Sablić, Rački, Lesandarić, 2015). Većinu materijala je moguće izraditi samom učitelju u istom ili sličnom obliku. Materijali za matematiku podijeljeni su u šest skupina. U nastavku rada ćemo prikazati i opisati dio materijala koje smo koristili u empirijskome dijelu istraživanja. Opis materijala je preuzet iz materijala Metodika matematike (2016./2017.) DV Montessori dječja kuća – Stručno razvojnoga centra. Fotografije su preuzete sa službenih informacijskih Montessori stranica.

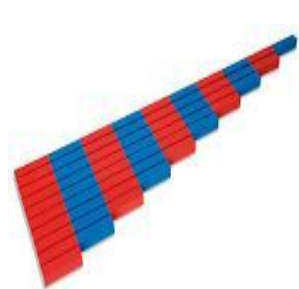
3.1. Količina i simboli do 10

Brojevne gredice (slika 1.) se sastoje od deset gredica koje su podijeljene na crvene i plave dijelove. Svaki dio je dug 10 centimetara. Prva gredica je duga 10 cm, a svaka sljedeća duža za 10. Gredice se slažu po veličini, a najduža je duga 1 metar. Najkraća gredica predstavlja broj 1, a najduža 10. Cilj rada s brojevnim gredicama je usvojiti pojam o količini i brojevima od 1 do 10 te stvaranje iskustva s metrijskim sustavom.

Kutije s vretenima (slika 2.) je materijal koji se sastoji od dviju kutija koje su podijeljene na 5 odjeljaka označenih brojkama od nula do devet, 45 vretena te 8 vrpce ili gumica. Pomoću ovoga materijala dijete uvodi koncept nule, povezuje brojeve i brojke od 0 do 9 te uočavaju prirodni slijed brojeva.

Brojke i žetoni (slika 3.) su materijal koji se sastoji od drvene kutije s dvama pretincima i poklopcem te olovkom. U većem su pretincu drvene crvene brojke od 0 do 9, a u manjem se nalazi 55 crvenih žetona. S pomoću ove vježbe učenici utvrđuju znanje o brojevima od 0 do 9, usvajaju pojmove o parnim i neparnim brojevima, utvrđuju brojevni niz te povezuju brojke i skup.

Slika 1. Brojevne gredice¹



Slika 2. Kutija s vretenima²



Slika 3. Brojke i žetoni³



3.2. Dekadski sustav

Zlatne perle (slika 4.) je materijal koji se sastoji od drvene kutije podijeljene na četiri dijela. U svakom dijelu se nalaze perle koje predstavljaju jedinice, desetice, stotice i tisućice. Ovim materijalom učenik upoznaje količinu kategorija dekadskog sustava i pripadajućeg naziva (jedinica, desetica, stotica, tisućica) te dobiva temelj za geometrijsku predodžbu pa tako jedinica predstavlja točku, desetica odgovara crti (liniji), stotica odgovara kvadratu (lik) dok tisućica odgovara kocki (tijelo).

¹ Slika 1.: <http://j1t.blogspot.hr/2013/07/the-poverty-paradox-criticism-of-modern.html>

² Slika 2.: <http://montessoritraining.blogspot.hr/2011/05/montessori-insights-and-reflections-of27.html>

³ Slika 3.: <http://www.montessorifromtheheart.com/my-blog/2016/12/christmas-holiday-odd-and-even-math-lesson-numerals-counters.html>

Kartice s brojevima (slika 5.) se sastoje od kartica koje su ispisane u različitim bojama za svaku kategoriju jedinica, desetica, stotica i tisućica. Razlikuju se i u veličini kako bi se mogle slagati jedne na drugu. Cilj vježbe je usvajanje i razlikovanje simbola za količinu jedinica, desetica, stotica i tisućica.

Slika 4. Zlatne perle⁴



Slika 5. Kartice s brojevima⁵



3.3. Aritmetičke tablice i apstraktna matematika

Ploča za zbrajanje (slika 6.) je materijal koji se koristi kao aritmetička tablica. Sastoji se od pravokutne ploče s ucrtanim kvadratnim poljima (2 cm x 2 cm), i to 18 stupaca i 12 redova. Iznad svakog kvadratnog polja, u prvom su redu ispisane brojevi od 1 do 18. Brojevi od 1 do 10 su crvene, a od 11 do 18 plave. Nakon broja 10, nalazi se okomita crta koja dijeli ploču na dva dijela (označava prelazak na drugu deseticu). Uz ploču se nalazi i kutija s plavim daščicama koja odgovara veličini od 1 do 9 kvadrata na ploči. S desne strane svake daščice ispisane su odgovarajuće brojke crvenom bojom. U kutiji se nalaze i crvene daščice koje odgovaraju veličini od 1 do 9 kvadrata na ploči. S desne strane daščice ispisane su odgovarajuće brojke plavom bojom. Učenicima je potrebno pripremiti i listiće sa zadacima zbrajanja, te kontrolnu ploču. Ovim materijalom učenici utvrđuju znanje zbrajanja. Na sličan način postoji ploča za oduzimanje, za množenje i dijeljenje.

Mali abakus (slika 7.) je materijal koji se koristi za apstraktnu matematiku. To je drveni okvir na kojemu se nalaze 4 žice. Na svakoj žici se nalazi po 10 perlica. Najgornja žica predstavlja jedinice i perlice na njoj su zelene boje. Na sljedećoj su žici plave perlice (desetice), crvene perlice (stotice) i na kraju opet zelene perlice koje predstavljaju tisućice. Svaka je kategorija označena na lijevoj strani okvira gdje se nalazi traka. Traka je obojena bijelo za skupinu jedinica, desetica i stotica te sivo za skupinu tisućica. Mali abakus namijenjen je za brojanje, zbrajanje i oduzimanje brojeva do 1000.

⁴ Slika 4.:<https://www.pinterest.com/pin/341288477981957773/>

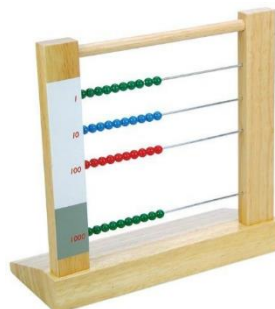
⁵ Slika 5.:

https://www.alisonsmontessori.com/Large_Plastic_Number_Cards_1_9000_Premium_Quali_p/pm40.htm

Slika 6. Ploča za zbrajanje⁶



Slika 7. Mali abakus⁷

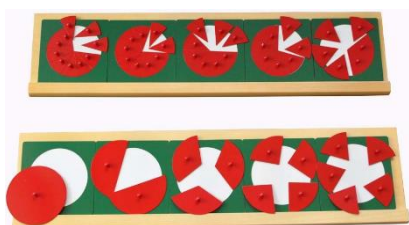


3.4. Razlomci

Krugovi (slika 8.) je materijal koji se sastoji od metalnih ili plastičnih krugova podijeljenih na jednake dijelove: dva, tri ili više. Na svakom dijelu napisana je vrijednost pojedinog dijela. Rad s ovim materijalom učenike uvodi u računске operacije s razlomcima, te proširivanje i skraćivanje razlomaka (Perić, 2009). Također se može koristiti kod uvođenja pojma dijeljenja brojeva.

Figurice (slika 9.) su materijal koji se može koristiti na način kao i krugovi. Sastoji se od čovječuljaka sličnima figuricama iz društvenih igara koji se mogu podijeliti na određeni broj dijelova te pomažu kod usvajanja dijeljenja razlomaka (Perić, 2009).

Slika 8. Krugovi⁸



Slika 9. Figurice⁹



4. Metodologija empirijskoga istraživanja

4.1. Cilj istraživanja

Cilj je istraživanja ispitati mogućnosti primjene Montessori pristupa u početnoj nastavi matematike kod učitelja razredne nastave. Željelo se utvrditi u kojoj mjeri su učitelji razredne nastave upoznati sa Montessori pristupom, a posebice sa didaktičkim materijalom koji je izrađen za primjenu u početnoj nastavi matematike te koriste li ga u svom odgojno-

⁶ Slika 6.: <https://www.amazon.in/Kid-Advance-Montessori-Addition-Strip/dp/B004LD8UT0>

⁷ Slika 7.: <https://www.amazon.co.uk/Montessori-Small-Bead-FrameSystem/dp/B00TL4BUDW>

⁸ Slika 8.: <https://www.brighttomato.com.au/montessori-materials-equipment-metal-fractions-circles-with-stand-mathematics.html>

⁹ Slika 9.: <https://www.leaderjoyusa.com/large-fraction-skittles-with-stand.html>

obrazovnom radu. Također su se ispitala razlike s obzirom na socio-demografska obilježja ispitanika.

4.2. Uzorak i postupak istraživanja

Anonimnim anketiranjem je provedeno istraživanje u listopadu i studenom 2018. godine među 250 učitelja razredne nastave zaposlenih u osnovnim školama Splitsko-dalmatinske i Dubrovačko-neretvanske županije (tablica 1.) što čini 25% od ukupnoga broja učitelja razredne nastave zaposlenih u osnovnim školama Splitsko-dalmatinske i Dubrovačko-neretvanske županije. Dobiveni podatci se mogu smatrati reprezentativnima zbog navedenoga.

Tablica 1. Struktura uzorka ispitanika

	županija		stručna sprema			dob			radni staž		
	SDŽ	DN Ž	VŠS	VSS	MR./DR.S C.	<30	31-50	>5 0	<5	6-20	> 20
f	146	104	86	158	6	34	160	56	60	124	66
%	59	41	34	63	3	14	64	22	24	50	26
Σ	250										

4.3. Instrument istraživanja i obrada podataka

Upitnik koji je konstruiran za potrebe ovog istraživanja sastojao se od dva dijela. *Prvi dio* ispitivao je socio-demografska obilježja ispitanika (pripadnost županiji, stručnu spremu, dob i radni staž). *Drugi dio* sastojao se od 7 pitanja koja su se odnosila na mogućnosti primjene Montessori pristupa u početnoj nastavi matematike. Primjenom odgovarajućih statističkih postupaka obrađeni su prikupljeni podatci pomoću statističkog programskog paketa SPSS 20.0. Pomoću tablica i deskriptivne statistike prikazani su rezultati istraživanja na kvantitativnoj i kvalitativnoj razini.

4.4. Rezultati i rasprava

4.4.1. Upoznatost sa principima i načelima Montessori pedagogije

Rezultati odgovara na prvo pitanje koje se odnosilo na upoznatost sa principima i načelima Montessori pedagogije ukazuje kako 65% anketiranih učitelja razredne nastave, prema vlastitoj procjeni, je upoznato s navedenima. Veći postotak ispitanika, njih 95%, je upoznat sa postojanjem predškolskih ustanova Marie Montessori koji rade po navedenim principima i načelima. Međutim, na pitanje jesu li poznati sa radom škola temeljenim na Montessori pedagogije, tek 5% ispitanika je pozitivno odgovorilo. Rezultatima koji ukazuju na

upoznatnost učitelja sa samim principima i načelima Montessori pedagogije možemo biti djelomično zadovoljni međutim ne i u potpunosti. Naime, s obzirom na sve mogućnosti koje nudi Montessori pedagogija u radu s učenicima, posebice u razrednoj nastavi i to u nastavi početne matematike, svakako bi bilo uputno da je znatno veći postotak ispitanih upoznat s navedenima kako bi nastavu učinili manje apstraktnom, a učenike aktivnije uključili u proces učenja. Podatak koji ne iznenađuje je podatak da su upoznati sa postojanjem predškolskih ustanova Marie Montessori, ali ne i škola. Razlog ovome rezultatu vrlo vjerojatno se nalazi u činjenici da u Republici Hrvatskoj postoji samo jedna škola i to u Zagrebu koja radi na principu pedagogije Marie Montessori. Svakako bi ovaj podatak se mogao iskoristiti kao podloga za snažnije upoznavanje sadašnjih kao i budućih učitelja sa svim mogućnostima rada u školi temeljenim na Montessori pedagogiji kako bi svoju nastavu oplemenili i učinili još kvalitetnijom.

4.4.2. Primjena didaktičkoga materijala Marie Montessori

U nastavku drugoga dijela upitnika učiteljima su bili prikazani didaktički materijali Marie Montessori koje smo već prikazali u teorijskom dijelu ovoga rada te se tražilo od ispitanika da navedu ako su neke od prikazanih koristili u originalnom obliku. Ni jedan od ispitanih učitelja nije bio u prilici nikada koristiti ni jedan od navedenih materijala. Razlozi koje su navodili kao odgovore su bili kod 65% ispitanika nemogućnost nabavke istih, a ostalih 35 % ispitanika su naveli nepoznavanje postojanja istih.

U nastavku upitnika su trebali navesti jesu li samostalno izradili ili koristili od kolega didaktički materijal koji je bio sličan izgledom originalom didaktičkom materijalu Marie Montessori. Također su trebali navesti za koje nastavne sadržaje su ga koristili u početnoj nastavi matematike. U tablici 2. su prikazani dobiveni rezultati.

Tablica 2. Primjena didaktičkoga materijala

rang	didaktički materijal	primjena	f	%
1.	Mali abakus	abakus – zbrajanje i oduzimanje	250	100
2.	Brojke i žetoni	različiti oblici – brojevni niz	250	100
3.	Kutija s vretenima	štapići – brojevni niz	250	100
4.	Kartice s brojevima	kartice – mjesne vrijednosti	250	100
5.	Krugovi	različiti oblici – dijeljenje	175	70
6.	Figurice	različiti oblici – dijeljenje	175	70
7.	Ploča za zbrajanje	tablica množenja – množenje i dijeljenje	170	68
8.	Zlatne perle	različiti oblici - geometrija	55	22
9.	Brojevne gredice	različiti oblici - mjerenje	15	6

Iz dobivenih rezultata je vidljivo kako didaktičke materijale: mali abakus, brojke i žetoni, kutiju s vretenima i kartice s brojevima koriste u izmjenjenom obliku svi ispitanici učitelji i to upravo u aktivnostima za koje su i namjenjeni. Također veliki postotak ispitanika, njih 70 %, koriste krugove i figurice, a njih 68 % ploču za zbarajanje u izmjenjenom obliku. Najmanje koriste u izmjenjenom obliku zlatne perle, njih 22%, a njih 6% brojevnice. Svi dobiveni rezultati su jako pozitivni u kontekstu dobiti nastavi koju pružaju navedeni materijali te spoznaje kako se početnu nastavu matematike bogati konkretnim didaktičkim materijalom koji ne mora biti izvornoga oblika, ali daje naznake kako su učitelji svjesni njenih dobiti kao i pravilne primjene.

U posljednjem dijelu upitnika svi učitelji razredne nastave su pokazali interes za edukaciju o Montessori didaktičkom materijalu kao i njegovoj primjeni što je izrazito motivirajuće. Također su u posljednjem otvorenom pitanju u kojem su mogli napisati svoja razmišljanja kao i komentar o primjeni Montessori didaktičkoga materijala navodili kako nisu znali kako izgleda originali, ali su dobili niz ideja kako izraditi sličan samostalni. Također su u manjem postotku navodili kako bi bilo dobro da se navedeni materijali digitaliziraju. Međutim, s obzirom na principe i načela pedagogije Marie Montessori ovom zahtjevu se neće moći udovoljiti jer je u suprotnosti sa temeljima pedagogije Marie Montessori.

Obradom podataka koja se odnosila na razlike s obzirom na socio-demografska obilježja dobili smo zanimljivi podatak. Pokazalo se kako nema statistički značajnih razlika s obzirom ni na jednu socio-demografsku varijablu ($p < 0,05$). Očekivalo se kako će mlađi ispitanici koji najčešće imaju i manji broj godina radnoga staža te visoku stručnu spremu pokazati veću upućenost u pedagogiju Marije Montessori te kako će i sama primjena sličnih materijala biti učestalija u odnosu na starije kolege. Međutim, rezultati su pokazali drugačije. Pokazalo se kako navedena socio-demografska obilježja ispitanika nisu presudna kod upoznatosti o principima rada pedagogije Marie Montessori kao i same primjene didaktičkoga materijala Marie Montessori u nastavnom procesu.

5. Zaključak

Primjena principa pedagogije Marie Montessori kroz povijest se pokazala veoma značajnom u procesu odgoja i obrazovanja. Poseban doprinos je dala u početnoj nastavi matematike s nizom didaktičkoga materijala visoke didaktičke i matematičke vrijednosti. Postavlja se pitanje koliko su današnji učitelji upoznati sa principima Montessori pedagogije i koliko ih primjenjuju u nastavi kako bi svoju nastavu usmjerili maksimalno prema učeniku potičući aktivno učenje što je osnova suvremene nastave.

Rezultati istraživanja su pokazali kako su učitelji razredne nastave uglavnom upoznati sa principima i načelima Montessori pedagogije, kao i sa postojanjem predškolskih ustanova koje rade na navedenim principima i načelima. Međutim, nisu upoznati sa školskim obrazovanjem po istom što je vjerojatno posljedica postojanja samo jedne osnovne Montessori škole u Republici Hrvatskoj i to u Zagrebu. Također je vidljivo nekorištenje originalnoga didaktičkoga Montessori materijala, ali je vidljivo u izrazito visokom postotku primjena sličnoga kojega samostalno izrađuju ili posuđuju od kolega te ga ispravno primjenjuju što je izuzetno dobar pokazatelj interesa za kvalitetno izvođenje početne nastave matematike.

Dobiveni rezultati istraživanja, kao i iskazani interes učitelja u posljednjem dijelu upitnika, ukazuje kako je nužno raditi na daljnjem usavršavanju učitelja za upoznavanje kao i primjenu principa rada Montessori pedagogije posebice korištenja didaktičkoga materijala koji svakako može unaprijediti postojeći odgojno-obrazovni proces te doprinijeti boljim ishodima učenja učenika.

6. Literatura

- Bašić, S. (2011). Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori. *Pedagojska istraživanja*, 8 (2), 205 – 216.
- Britton, Lesley (1992). *Montessori PLAY & LEARN: A Parents' Guide to Purposeful Play Two to Six*, London: Vermilion.
- Buczynski, N. (2007). *Hrvatska Montessori priča. Nastanak i metoda prve Montessori priče*. Zagreb: Agram naklada.
- Cossentino, J. (2009). Culture, Craft, & Coherence: The Unexpected Vitality of Montessori Teacher Training. *Journal of Teacher Education*, 60(5) 520–527. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487109344593>. (pristupljeno 10.10.2018.).
- Donabella, A., Rule, C. (2008). *Four seventh grade students who qualify for academic intervention services in mathematics learning multi-digit multiplication with the Montessori Checkerboard*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967477.pdf>. (pristupljeno 10.10.2018.).
- Dohrmann, K., Nishida, T., Gartner, A., Lipsky, D., & Grimm, K. (2007). High School Outcomes for Students in a Public Montessori Program. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(2), 205-217. <http://dx.doi.org/10.1080/02568540709594622> (pristupljeno 10.10.2018.).
- Hinz, A. (2011). Što znači prepustiti se pedagogiji Marije Montessori u školi. U: Ivon, H., Krolo, L. i Mendeš, B., (ur.) *Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma*, Split: Dječji vrtić Montessori dječja kuća, Udruga Montessori pedagogije.
- Irinyi, M. (2007). *The Montessori Teacher and Her Role: Learning More About The Method*. NAMC Montessori Blog za obuku učitelja.

<http://montessoritraining.blogspot.hr/2007/09/montessori-teacher-and-her-role.html>.
(pristupljeno 10.10.2018.)

- Jackson, R. L. W. (2011). *The Montessori Method's Use of Seguin's Three-Period Lesson and Its Impact on the Book Choices and Word Learning of Students who are Deaf or Hard of Hearing*, Submitted in partial fulfillment of the Requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the Graduate School of Arts and Sciences Columbia University. <https://core.ac.uk/download/pdf/27289914.pdf>. (pristupljeno 10.10.2018.).
- Jagrović, N. (2007). Sličnosti i razlike pedagoških modela Marije Montessori, Rudolfa Steinera i Celestina Freineta. *Školski vjesnik - Časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 56 (1.-2.), 65-77.
- Jensen, E. (2003). *Super-nastava, Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*, Zagreb: Educa.
- Jurčić, M. i Markić, I. (2011). Pedagoško – didaktička koncepcija, organizacija i praksa u Montessori školi. U: Ivon, H., Krolo, L. i Mendeš, B., (ur.) *Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma*, Split: Dječji vrtić Montessori dječja kuća, Udruga Montessori pedagogije.
- Krolo, L. (2011). Individualna lekcija u Montessori pedagogiji iz perspektive intersubjektivnih procesa U: Ivon, H., Krolo, L. i Mendeš, B., (ur.) *Pedagogija Marije Montessori- poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma*, Split: Dječji vrtić Montessori dječja kuća, Udruga Montessori pedagogije.
- Lawrence, L. (2003). *Montessori čitanje i pisanje: Kako pomoći djetetu da nauči čitati i pisati – Priručnik za roditelje i odgojitelje za djecu od 3 do 7 godina*. Zagreb: Hena com.
- Lilard, P. P. (2014). *Montesori danas: Sveobuhvatan pristup obrazovanju od rođenja do zrelosti*. Beograd: Propolis books.
- Markovac, J. (2001). *Metodika početne nastave matematike*, Zagreb: Školska knjiga.
- Matijević M. (2001). *Alternativne škole: didaktičke i pedagoške koncepcije*, Zagreb: Tipex.
- Matijević, M. (2011). Pedagoške ideje Marije Montessori – šansa za državne škole. U: Ivon, H., Krolo, L. i Mendeš, B., (ur.) *Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma*, Split: Dječji vrtić Montessori dječja kuća, Udruga Montessori pedagogije.
- Montessori, M. (2003). *Dijete – tajna djetinjstva*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Montesori, M. (2013). *Upijajući um*. Beograd: Miba books. Montessori matematički materijali. Preuzeto sa: <http://www.infomontessori.com/mathematics> (20.4.2018.)
- Perić, A. (2009). *Montessori iz prve ruke. Matematika i škola*, 11 (55), 12-20 18.
- Rajić, V. (2011). *Razvojne faze djeteta i obrazovna postignuća u Montessori pedagogiji*. U: Ivon, H., Krolo, L. i Mendeš, B., (ur.) *Pedagogija Marije Montessori- poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma*, Split: Dječji vrtić Montessori dječja kuća, Udruga Montessori pedagogije
- Philipps, S. (2003). *Montessori priprema za život: Odgoj neovisnosti i odgovornosti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Rajić, V. (2011). *Razvojne faze djeteta i obrazovna postignuća u Montessori pedagogiji*. U:

- Ivon, H., Krolo, L. i Mendeš, B., (ur.) *Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma*, Split: Dječji vrtić Montessori dječja kuća, Udruga Montessori pedagogije.
- Rajšp, N. (2015). *Področje matematike v Montessori pedagogiki*, Univerza v Mariboru: Pedagoška fakulteta – Oddelek za predšolsko vzgojo.
- Rathunde, K., & Csikzsentimahalyi, M. (2005). The Social Context of Middle School: Teachers, Friends and Activities in Montessori and Traditional School Environments. *Elementary School Journal*, 106(1), 59-79. <http://dx.doi.org/10.1086/496907>. (pristupljeno 10.10.2018.)
- Schäfer, C. (2015). *Poticanje djece prema odgojnoj metodi Marije Montessori : Priručnik za odgajatelje i roditelje*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). *Montessori ili Waldorf?*. Zagreb: Educa.
- Sablić, M, Rački, Ž, Lesandarić, M. (2015). Teachers' and Students' Evaluation of Selected Didactic Materials According to the Maria Montessori Pedagogy, *Croatian Journal of Education*, 17(3), 755-782. Stručno razvojni centar (2016/2017). DV Montessori dječja kuća. Stručno razvojni centar.
- Wikefeldt, U. (2011), Maria Montessori-holistički pristup životu. U: Ivon, H. i sur. (ur.), *Pedagogija Marije Montessori-poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma*. Split: Dječji vrtić Montessori dječja kuća: Udruga Montessori pedagogije.

STRATEGIJE UČENIKA 5. RAZREDA U RJEŠAVANJU TEKSTUALNIH MATEMATIČKIH ZADATAKA

Naida Lidan

JU OŠ „Cazin I“, Cazin

najo_ja@hotmail.com

Karmelita Pjanić

Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću

kpjanic@gmail.com; karmelita.pjanic@unbi.ba

Lektorica: Ratmira Pjanić

Sažetak

Iako mnoga istraživanja pokazuju da su efekti i ishodi učenja bolji ukoliko učenici sami (ili uz vođenje) otkrivaju nove matematičke sadržaje, svjedoci smo da se u našim školama nastava i dalje odvija po principu da nastavnik izloži, objasni, obrazloži nove sadržaje, a učenici nakon toga vježbaju slične zadatke prema viđenom „receptu“. Nasuprot tome, nastavni sistem nazvan problemska nastava ili učenje i poučavanje putem rješavanja problema (eng. Problem based learning) omogućuje učenicima i nastavnicima priliku da se izbjegn timer nedostaci tradicionalne nastave matematike i da se u prvi plan stavi misaona aktivnost učenika prilikom učenja novih sadržaja (Pjanić-Lipovača, 2014).

Cilj ovog rada je istražiti koje su strategije i metode rješavanja tekstualnih zadataka pri pismenoj provjeri znanja iz aritmetike koristili učenici 5. razreda poučavani sistemom problemske nastave i oni koji su pohađali tradicionalnu nastavu.

Rezultati istraživanja ukazuju na prednosti učenja matematike problemskim pristupom, a koje se ogledaju ponajprije u “odmaku“ od strategije „postavi i riješi jednačinu“ koja dominira kod učenika koji su učili tradicionalnim pristupom.

Ključne riječi: problemska nastava, aritmetika, strategije i metode rješavanja zadataka

STRATEGIES OF FIFTH GRADE PUPILS IN SOLVING MATHEMATICAL WORD PROBLEMS

Abstract

Although many studies show that the effects and learning outcomes are better if students themselves (or with guidance) discover new mathematical content, we are witnessing that teaching in our schools is based on demonstration and repetition. Namely, teacher expose, demonstrate and explain new contents and after that, students do similar tasks using the "recipe" they had seen. In contrast, the teaching system, called problem based learning, allows students and teachers the opportunity to avoid shortcomings in traditional mathematics teaching, and to prioritize the thoughtful activity of students in learning new content (Pjanić-Lipovača, 2014).

The aim of this paper is to investigate which strategies and methods for solving arithmetic word problems were used by those students of the 5th grade taught by system of problem based learning and those who attended traditional lessons.

The research results point to the benefits of problem based learning of mathematics which are reflected in the "retreat" of the "set up and solve the equation" strategy.

Keywords: problem-based learning, arithmetic, problem solving strategies and methods

1. Uvod

Učenje putem rješavanja problema opisuje takvo okruženje u učenju gdje brižljivo odabrani i pripremljeni problemi pokreću učenje. Na ovom principu počiva i sistem problemske nastave. Čas problemske nastave počinje postavljanjem problema koji treba riješiti, i to takvog problema za čije rješavanje učenici najprije moraju naučiti nešto novo i zatim tu novinu primijeniti u rješavanju zadanog problema. Umjesto da traže jedno tačno rješenje, učenici interpretiraju problem, prikupljaju informacije, predlažu i vrednuju moguće načine rješavanja problema, rješavaju problem i izvode zaključke. Ovakav način rada pruža učenicima mogućnost da misle kritički, budu kreativni, predstavljaju svoje ideje i međusobno komuniciraju koristeći matematički jezik (Krulik i Rudnick, 1999; Erickson, 1999; Hiebert i sar., 1996).

U ovom radu razmatramo efekte problemske nastave na odabir strategija i metoda rješavanja problemskih aritmetičkih zadataka među učenicima petog razreda.

2. Pregled rezultata istraživanja o efektima problemske nastave

Jones i saradnici (1996) ističu da je problemska nastava takav nastavni sistem u kojem su učenici suočeni sa problemskom situacijom, realnim problemom i često je prihvaćen kao moćan i privlačan način poučavanja koji vodi do trajnog i prenosivog znanja.

U posljednjih dvadesetak godina mnoge studije su posvećene problemskoj nastavi matematike na svim obrazovnim nivoima (Albanese i Mitchell, 1993; Pedersen i Liu, 2002; McPhee, 2002). Istraživanja koja su se odnosila na efekte problemske nastave na znanje učenika dovela su do oprečnih rezultata. Dochy i saradnici (2005) govore o tome kako problemska nastava nema efekta na znanje učenika. Slično, rezultati istraživanja Patel i saradnici (1993) ukazuju kako korištenje problemske nastave onemogućuje razvoj zaključivanja. S druge strane studija koju su proveli Derry i saradnici (2006) podržava primjenu problemske nastave. Istraživanje Mergendollera i saradnika (2006), provedeno u srednjoj ekonomskoj školi, dokazuje da učenici koji su učili po sistemu problemske nastave

imaju bolje znanje u odnosu na učenike koji su pohađali tradicionalno koncipiranu nastavu. Rezultati navedenih istraživanja pokazuju da ne poboljšava uspješnost učenika u rješavanju jednostavnih tekstualnih zadataka, ali značajno utiče na uspješnost učenika u rješavanju složenih tekstualnih problema i na druge vidove rješavanja problema.

S obzirom da se u ovom radu fokusiramo na efekte problemske nastave aritmetike na odabir i korištenje strategija i metoda rješavanja zadataka koje primjenjuju učenici petog razreda (uzrasna grupa učenika od 10 do 11 godina), u nastavku dajemo kratak prikaz strategija i metoda rješavanja problemskih zadataka u aritmetici primjerenih ovom uzrastu učenika.

3. Strategije rješavanja problemskih zadataka u aritmetici

Pod pojmom strategija podrazumijevamo namjerni postupak pomoću kojeg želimo ostvariti neki cilj, odnosno riješiti problem (Siegler i Jenkins, 1989). Za razliku od nestrategskog ponašanja, kao što je nasumično pogađanje rješenja, ili pak automatsko pozivanje neke činjenice iz dugoročnog pamćenja, strateško ponašanje uključuje prepoznavanje cilja te izbor sredstava kojima se taj cilj može ostvariti. Neke od strategija koje učenici mogu koristiti prilikom rješavanja velikog broja problemskih zadataka su: pokušaj i greška, načini organizovanu listu, eliminiši mogućnosti, razmotri specijalni slučaj, direktno zaključivanje, postavi i riješi jednačinu, uoči uzorak, shemu, nacrtaj sliku, riješi jednostavniji zadatak, koristi model, radi unazad, sastavi i riješi brojevni izraz, koristi formulu (Pjanić – Lipovača, 2014).

U nastavku ćemo opisati neke od navedenih strategija značajnih za naše istraživanje.

Pokušaj i greška je prihvatljiva strategija u situacijama kad nemamo bolju ideju jer nas osvrta i na propali pokušaj može dovesti do bolje ideje. Stoga je metoda pokušaja i grešaka prva metoda učenja koju primjenjujemo u svom životu. Primjenom ovakvog načina razmišljanja tokom rješavanja problemskog zadatka, zadatak rješavamo naslućivanjem njegova rješenja ili postupka koji vodi rješenju te provjerom. Prednost ove strategije je što obično ne iziskuje dublje razumijevanje problema i matematičkih koncepata u čijem se kontekstu primjenjuje. Nedostatak ove strategije je to što njenom primjenom nismo sigurni je li pogodeno rješenje jedinstveno, koliko postavljeni problem zapravo ima rješenja niti koja je njihova struktura. Nedostatak je i neefikasnost ovog pristupa jer iscrpljivanje svih mogućnosti nekada nije baš najracionalnije. Naime, pogađanje može potrajati duže nego li rješavanje zadatka nekom drugom strategijom, iako se može dogoditi da rješenje pogodimo i otprve.

Stoga je bolji pristup ako se metoda pokušaja i grešaka kombinuje s logičkim zaključivanjem.

Da bismo pokušali riješiti geometrijski problem bez crtanja tabela i grafikona bilo bi nezamislivo. Ipak, *tabele i grafikoni* mogu biti veoma korisna strategija i u rješavanju aritmetičkih problema. Bilježenje podataka daje vizuelan prikaz tako da učenici mogu vidjeti koju informaciju su prikupili. Tabela je često sastavni dio i drugih strategija koje se koriste u rješavanju problemskih zadataka.

Strategija rješavanja problema *vraćanjem unazad* temelji se na rekonstrukciji koraka koja se izvodi obrnutim hronološkim redom, tj. od zadnjeg izvršenog koraka prema prvom. Analiza počinje postavljanjem cilja, tj. očekivanog rezultata ili rješenja problema.

Rješavanje jednačina i brojevnih izraza ubraja se u najčešće postupke u nastavi matematike. Mnogo su složenije situacije u kojima se problemi tek trebaju svesti na rješavanje jednačina ili brojevnih izraza i to tako da se uslovi u njima, iskazani riječima, izraze matematičkim simbolima, tj. prevedu na matematički jezik.

Slike i dijagrami imaju velike prednosti pri vizualizaciji problema i razmišljanja o objašnjenju. Bitno je da se učenici ne izgube u crtežima koji su preopširni ili s previše detalja. Svrha crteža je ilustrovati situacijski problem. Označavanje dijagrama olakšava rečenice s brojevima i rješenje.

Učenici koji znaju riješiti zadani zadatak često znaju riješiti i one njemu slične, iako su možda malo teži. Uvid i razumijevanje koje dobiju rješavanjem elementarnog zadatka pomaže im u rješavanju složenijih. Kada se zadatak čini pretežak, učenici mogu iskoristiti ovu strategiju tako da taj zadatak nakratko zanemare i prvo *riješe jednostavniji problem* sličnog tipa. Neki se problemi čine težima jer uključuju veće brojeve ili složenije uzorke što otežava učenicima da uoče pravu metodu rješavanja. Rješavanje srodnog, ali jednostavnijeg zadatka prvo može pomoći učenicima da shvate pristup rješavanju originalnog zadatka.

4. Metode rješavanja problemskih zadataka u aritmetici

Nakon odabrane strategije rješavanja zadatka, pristupamo njegovom rješavanju na određeni način, tj. primjenom neke od metoda rješavanja zadataka. Metoda rješavanja zadatka predstavlja smišljen, planski postupak iznalaženja rješenja zadatka. U početnoj nastavi koriste se direktne i indirektne metode rješavanja problemskih zadataka.

Rješavanje zadataka podrazumijeva uspostavljanje veze između datih i traženih podataka. Ako se sve to utvrđuje neposrednim metodama matematičkog mišljenja, uz korištenje

originalnog problema rada (problem se ne zamjenjuje modelom), onda se govori o *direktnim metodama* rješavanja matematičkih problema. Direktne metode su: sintetička, analitička i analitičko – sintetička.

Sintetičkom metodom saznanja povezuje se ono što je dato (što se može povezati) i traži ono što je nepovezivo. Rezonovanje kod sintetičke metode ima oblik: „Znamo, šta trebamo dobiti?“ Kod rješavanja zadatka analitičkom metodom pretpostavi se da je nađeno ono što se traži, zatim se dovodi u vezu sa onim što je dato, što je poznato i iz toga izvodi zaključak. Rezonovanje kod analitičke metode je: „Šta treba znati da bi se dobio odgovor?“

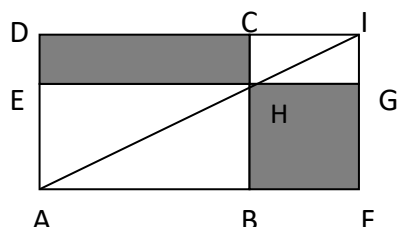
Sintetički metod pristupačniji je učenicima od analitičkog. Bliži je konkretnom, učenici računaju sa poznatim veličinama koje su date u uslovu zadatka ili su dobijene u izračunavanjima. Analitička metoda, naprotiv, zahtijeva da se apstraktno otkrije niz logičkih koraka koje će dovesti do veze između traženih i datih veličina.

U praksi se najčešće analitičko – sintetička metoda sastoji u tome da se dati zadatak rastavi na više lakših, koji se zatim rješavaju sintetičkom metodom. Iako je sintetička metoda pristupačnija od analitičke učenike treba stalno osposobljavati da aritmetičke zadatke rješavaju analitičko – sintetičkom metodom (Dejić, Egerić, 2007). Rasuđujući analitički, učenici se osposobljavaju da otkrivaju sve zavisnosti među datim i traženim veličinama i da prave put kojim treba ići sa izračunavanjima da bi se postigao cilj. Rasuđujući analitički, sigurno dolazimo do cilja. Sintetičkom metodom se ne stiže uvijek do cilja, u izračunavanjima može da se promaši pravi put i pri izračunavanju ne dovedu u vezu pravi podaci.

Kada dobijemo tekst zadatka ili neki drugi zahtjev nastave (da se formira određeni pojam, otkrije kakvo pravilo, itd.), mi pred sobom imamo tzv. original. Analiziranjem teksta zadatka dolazimo do ideje kako da ga riješimo i pristupamo razradi plana za rješavanje. Ukoliko zadatak ne možemo riješiti direktno, onda ga rješavamo modelovanjem, tj. koristimo indirektnu metodu rješavanja. Zakonitosti koje važe u okviru modela predstavljaju zakonitosti originala. Važan cilj nastave jeste i osposobljavanje učenika da samostalno izgrađuju modele (Dejić, Egerić 2007).

Indirektnu metodu koje se mogu koristiti unastavi aritmetike u petom razredu osnovne škole su metoda duži i metoda pravougaonika. *Metoda duži* podrazumijeva predstavljanje datih brojeva pomoću duži. Pri tome: jednaki brojevi predstavljaju se jednakim dužima; manji brojevi odgovaraju kraćim dužima, a veći većim dužima. *Metoda pravougaonika* zasniva se na sljedećem principu: ako se neke veličine u zadatku mogu predstaviti kao

proizvod dviju drugih veličina, onda se taj proizvod grafički može prikazati kao površina pravougaonika. Stranice tog pravougaonika predstavljaju faktore proizvoda. Posmatrane veličine moraju biti pozitivne. U nekim zadacima biće potrebno da se dati pravougaonik transformiše u drugi, koji ima jednaku površinu sa datim. U takvim slučajevima koristimo sljedeći grafički prikaz:



Kako dijagonala AI dijeli pravougaonike AFID, ABHE, HGIC na po par trouglova jednakih površina lako možemo zaključiti da su površine pravougaonika EHCD i BFGH jednake.

5. Metodologija istraživanja

Cilj ovog istraživanja jeste ispitati koje su strategije i metode rješavanja tekstualnih zadataka koristili učenici petog razreda devetogodišnje osnovne škole poučavani primjenom problemske nastave i primjenom tradicionalne nastave, pri pismenoj provjeri znanja iz aritmetike koja je uslijedila neposredno nakon procesa poučavanja.

Na osnovu navedenog cilja istraživanja postavljamo sljedeću hipotezu:

H_1 : Učenici koji su poučavani u sistemu problemske nastave odabirat će više različitih strategija za rješavanje zadataka te koristiti i direktne i indirektne metode rješavanja zadataka, dok će se učenici poučavani primjenom tradicionalne nastave koristiti manjim brojem strategija za rješavanje zadataka i rješavati zadatke isključivo direktnim metodama.

Uzorak i instrumenti istraživanja

Istraživanje je provedeno na uzorku učenika petih razreda Osnovne škole „Cazin I“ (N=48). Svi učenici petih razreda bili su uključeni u proces istraživanja. U uzorku je zastupljeno znatno više djevojčica (Nž=30, Nm=18). Eksperimentalnu grupu je činilo 17 učenika (10 djevojčica i 7 dječaka), dok je u kontrolnoj grupi bio 31 učenik (20 djevojčica i 11 dječaka) koji su bili raspodijeljeni u dva odjeljenja.

Kao instrument istraživanja korišteni su pisani kontrolni radovi za ispitivanje predznanja učenika o računskim operacijama sabiranja i oduzimanja (u daljem tekstu *inicijalni test*) te znanja o računskim operacijama sabiranja i oduzimanja nakon pouke (u daljem tekstu *finalni*

test). Inicijalni test za ispitivanje predznanja učenika sastojao se od tri zadatka unutar kojih su bili pismeno i usmeno sabiranje i oduzimanje brojeva u prvoj hiljadi. Test je služio kao provjera ujednačenosti grupa, te provjera predznanja na početku školske godine. Finalni test je poslužio za upoređivanje stečenog znanja kod učenika. Također se sastoji od tri tekstualna zadatka o sabiranju i oduzimanju zadatah u realnom kontekstu. Za uspješno rješavanje prvog zadatka neophodno je da učenici tekstualne informacije pravilno prevedu na matematički jezik uočavajući da se jedna od veličina mora koristiti dva puta. U drugom zadatku je važno odabrati relevantne informacije, a zanemariti irelevantne. Treći zadatak uključuje geografske podatke, konkretno tražila se razlika u visini najvišeg planinskog vrha u BiH i najdublje tačke Jadranskog mora. Svaki od zadataka se mogao riješiti na nekoliko načina.

Postupak istraživanja

Istraživanje je provedeno u okviru nastave matematike u odjeljenjima petog razreda Osnovne škole „Cazin I“. Tri odjeljenja petih razreda su bila uključena u proces istraživanja.

Učenici su u prvoj sedmici školske godine rješavali dijagnostički test za ispitivanje aritmetičkih predznanja. Od septembra do decembra je s učenicima u dva odjeljenja (kontrolna grupa) provedena tradicionalna nastava, a u jednom odjeljenju (eksperimentalna grupa) je provedeno učenje putem rješavanja problema. Odabrano je 26 različitih nastavnih jedinki u okviru teme *Računske operacije u skupu prirodnih brojeva* koje će se obrađivati u eksperimentalnom programu. Svako odjeljenje je imalo po jednu učiteljicu. U odjeljenjima svrstanim u kontrolnu grupu nastava se izvodila na uobičajen način gdje su učiteljice prilikom obrade novog gradiva, bez obzira na prethodno stečena znanja, „igrale“ glavnu ulogu. Provođeni su samo frontalni i individualni oblik rada. Kod eksperimentalne grupe sistem rada je bio suprotan radu kontrolne grupe. Učenici su radili, dok je učiteljica bila posmatrač.

Čas obrade novog gradiva u eksperimentalnoj grupi tekao je na sljedeći način:

U uvodnom dijelu časa pregleda se i analizira zadaća te autualizira prethodno naučeno. U glavnom dijelu časa učiteljica na tabli zapisuje jedan zadatak, ili dijeli učenicima nastavni listić. Učenici ga samostalno ili grupno pokušavaju riješiti bez pomoći učiteljice. Pri završetku analiziraju postupak, diskutuju o rješenju zadatka. Zatim rješavaju, samostalno ili grupno, još nekoliko zadataka, uočavaju sličnosti i razlike među zadacima i izvode zaključke (generalizaciju). Završni dio časa rezervisan je za evaluaciju i verifikaciju rada učenika. Učenici dobijaju zadaću koja je reproduktivnog ili produktivnog tipa, zavisno od nastavne jedinice.

Tok časa u kontrolnoj grupi na istu nastavnu jedinicu imao je sljedeću formu: Uvodni dio časa rezervisan je za kratko ponavljanje obrađenih sadržaja na prethodnim časovima. Učiteljica zatim najavljuje cilj časa, na tabli zapisuje zadatak te u cijelosti objašnjava postupak njegovog rješavanja. Nakon toga, učenici rješavaju nekoliko sličnih zadataka i uz pomoć učiteljice formulišu pravilo. Slijedi vježbanje organizovano tako da jedan učenik rješava zadatak na tabli, a ostali prate ili samostalno rješavaju pa upoređuju svoja rješenja s rješenjem na tabli. Zadaci su zatvorenog tipa. Završni dio časa je namijenjen ponavljanju, eventualno provjeri znanja. Na kraju svakog časa zadaje se zadaća reproduktivnog tipa.

U decembru, u šesnaestoj sedmici školske godine, provedeno je ispitivanje znanja učenika u sva tri odjeljenja finalnim testom.

6. Rezultati istraživanja i diskusija

Prije samog početka provođenja istraživanja htjeli smo utvrditi da li postoji statistički značajna razlika u znanju učenika koji su uključeni u proces istraživanja pri obradi usmenog i pismenog sabiranja i oduzimanja dvocifrenih i trocifrenih brojeva na početku školske godine. Kao instrument istraživanja korišten je test sastavljen od tri zadatka.

Kolmogorov – Smirnov test normalnosti distribucije rezultata na cijelom uzorku je pokazao da distribucija ukupnih rezultata svih učenika na testu ne odstupa značajno od normalne ($z = 0,942$, $df = 46$, $p = 0,337$) na osnovu čega je odlučeno da će se značajnost razlika u rezultatima učenika kontrolne i eksperimentalne grupe na inicijalnom testu testirati parametrijskim statističkim postupkom (t-test).

Tabela 1. *Rezultati provjere predznanja učenika*

Grupa	M	sd	t	df	p	95% interval	
Eksperimentalna	22.58	8.25	1.37	46	.177	-1.73	9.10
Kontrolna	17.90	8.96					

Analiza učeničkih odgovora na testu dala je odgovor na pitanje da li su formirane grupe jednakih predznanja. T - test pokazuje da ne postoji statistički značajna razlika među aritmetičkim sredinama, odnosno da ne postoji statistički značajna razlika u ukupnim rezultatima učenika eksperimentalne i kontrolne grupe na inicijalnom testu (Tabela 1).

Naš istraživački problem odnosio se na ispitivanje koje su strategije i metode rješavanja zadataka koristili učenici kontrolne i eksperimentalne grupe u finalnom testu. Uvidom u učenička rješenja uočili smo da su učenici najčešće koristili sljedeće strategije: pokušaj i

greška, jednačina, crtež (shema), vraćanje unazad, postavljanje brojevnog izraza, te rješavanje jednostavnijeg zadatka. Odavde proizilaze metode rješavanja. Strategije: pokušaj i greška, jednačina, riješi jednostavniji zadatak, postavi brojevni izraz upućuju na direktne metode rješavanja zadataka, dok indirektne metode proizilaze iz strategija: načini tabelu, nacrtaj crtež i dijagram. U nastavku analiziramo koje su strategije korištene u rješavanju svakog od zadataka.

Prvi zadatak finalnog testa

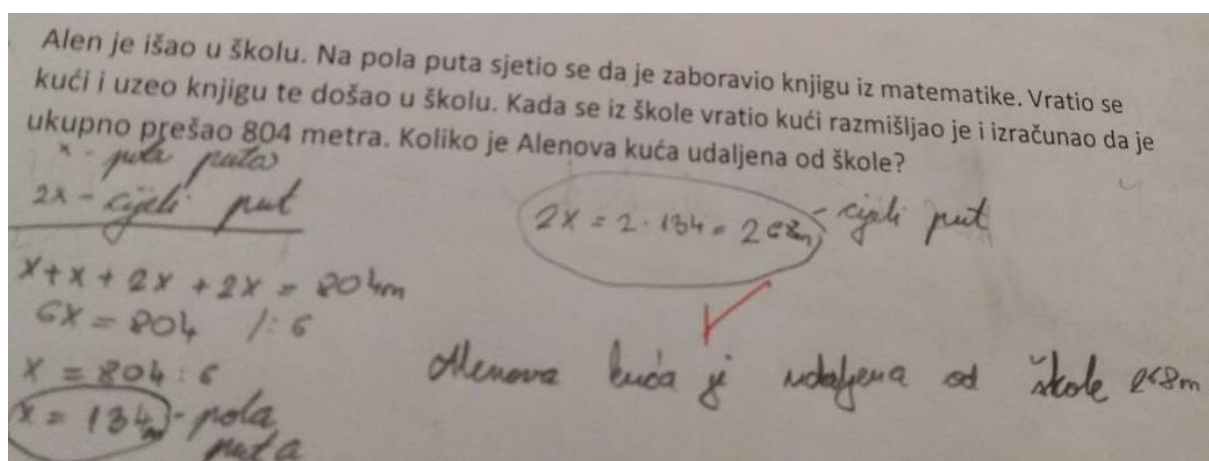
Iz tabele 2 vidimo da su učenici eksperimentalne grupe (E grupa) u prvom zadatku finalnog testa najviše koristili crtež. Trećina učenika je podatke date u zadatku prikazalo crtežom. U kontrolnoj grupi (K grupa) najfrekventnija je bila strategija pokušaj – greška, trećina učenika kontrolne grupe oslonila se na strategiju pokušaj – greška. Najmanje korištena strategija u eksperimentalnoj grupi je pokušaj – greška, samo dvoje učenika eksperimentalne grupe je pribjelo ovoj strategiji, dok su učenici kontrolne grupe najmanje koristili crtež.

Tabela 2. Korištene strategije u rješavanju prvog zadatka finalnog testa

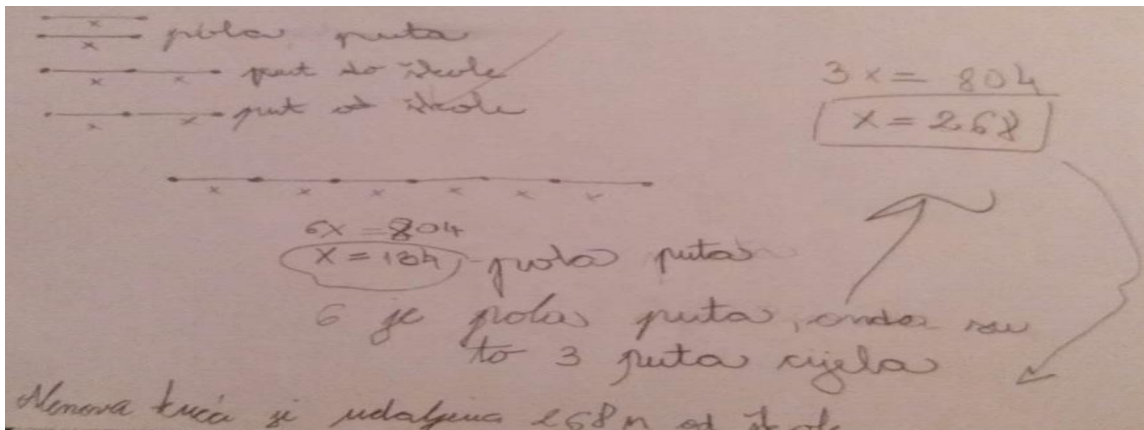
	Strategija			
	Jednačina	Izraz	Pokušaj-greška	Crtež
E grupa	4	5	2	6
K grupa	9	6	11	5

Na slikama 1 i 2 prikazana je upotreba dvije strategije rješavanja prvog zadatka. Na slici 1 je prikazano rješenje učenika koji je koristio strategiju postavljanja i rješavanje jednačine, a na slici 2 je prikazano rješenje do kojeg se došlo strategijom crteža, i to metodom duži.

Slika 1. Učeničko rješenje prvog zadatka finalnog testa strategijom jednačine



Slika 2. Učeničko rješenje prvog zadatka finalnog testa strategijom crteža



Drugi zadatak finalnog testa

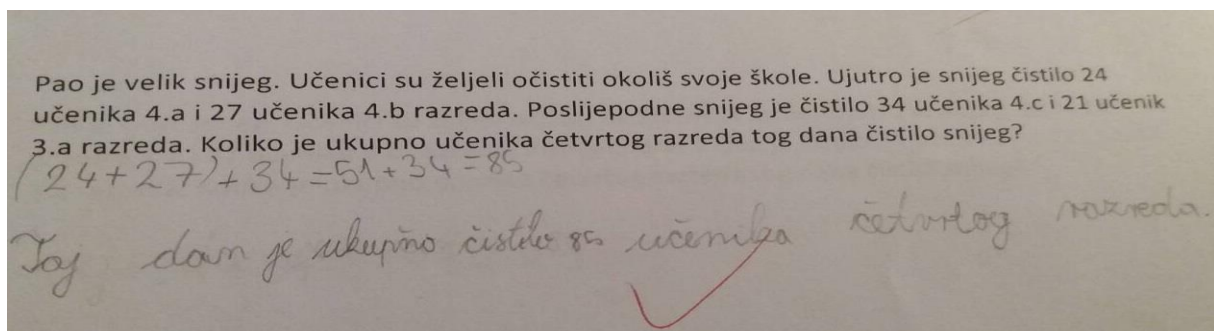
Učenici eksperimentalne grupe u drugom zadatku finalnog testa su najviše koristili tabelu da bi došli do rješenja zadatka, dok niko od učenika kontrolne grupe nije koristio tu strategiju, oni su u najvećem broju dolazili do rješenja formiranjem brojevnog izraza (Tabela 3).

Tabela 3. Korištene strategije u rješavanju drugog zadatka finalnog testa

	Strategija				
	Izraz	Pokušaj-greška	Jednostavniji zadatak	Tabela	Crtež
E grupa	4	0	0	9	4
K grupa	20	8	1	0	2

U eksperimentalnoj grupi su učenici još koristili crtež i brojevni izraz za rješavanje zadatka, dok u kontrolnoj grupi pored strategija crtanja i postavljanja brojevnog izraza učenici su pokušali riješiti zadatak primjenom strategija pokušaj – greška i rješavanjem jednostavnijih zadataka. Slika 3 prikazuje isti zadatak riješen strategijom crteža.

Slika 3. Rješavanje drugog zadatka finalnog testa strategijom brojevnog izraza



Treći zadatak finalnog testa

Iz tabele 4 možemo vidjeti da su učenici obje grupe koristili dvije jednake strategije: rješavanje jednostavnijeg zadatka i pokušaj - greška, s tim da je više učenika eksperimentalne grupe treći zadatak finalnog testa rješavalo strategijom rješavanja jednostavnijeg zadatka, njih 11, dok su učenici kontrolne grupe u većem broju, njih 19, koristili strategiju pokušaj - greška.

Tabela 4. *Korištene strategije u rješavanju drugog zadatka finalnog testa*

	Strategija	
	Jednostavniji zadatak	Pokušaj-greška
E grupa	11	6
K grupa	12	19

Navedeni rezultati prikazuju da se na razne načine upotrebom različitih strategija može doći do rješenja problema, te da su učenici eksperimentalne grupe koristili više različitih strategija u odnosu na kontrolnu grupu.

Tabela 5 prikazuje upotrebu direktnih i indirektnih metoda u rješavanju zadataka finalnog testa.

Tabela 5. *Primjena direktnih i indirektnih metoda u rješavanju zadataka finalnog testa*

Metode	Direktne		Indirektne	
	Eksperimentalna	Kontrolna	Eksperimentalna	Kontrolna
1. Zadatak	6	23	11	8
2. Zadatak	8	31	9	0
3. Zadatak	17	31	0	0

U prvom zadatku učenici eksperimentalne grupe su više koristili indirektne metode kako bi došli do rješenja zadatka, dok su učenici kontrolne grupe više koristili direktne metode rješavanja zadataka. U drugom zadatku, učenici eksperimentalne grupe su približno jednako koristili obje metode rješavanja zadataka, dok su u kontrolnoj grupi korištene samo direktne metode. U trećem zadatku učenici obje grupe koristili su isključivo direktne metode rješavanja zadataka.

Važno je istaći da su svi učenici u obje grupe zadatke rješavali na jedan način (odabirom jedne strategije). Iako su učenici eksperimentalne grupe u procesu poučavanja ohrabrivani da zadatke rješavaju na različite načine, oni su odabirali jedan put i način rješavanja svakog od zadataka.

7. Zaključak

Svaki zadatak u početnoj nastavi matematike može se smatrati problemom, no različiti su didaktičko - metodički ciljevi rješavanja zadataka (problema). U sistemu problemske nastave, odnosno poučavanja i učenja matematike putem rješavanja problema, didaktičko-metodički cilj rješavanja problema nije samo iznalaženje odgovora na postavljeno pitanje, uvježbavanje određenog postupka računanja i slično, već izvođenje zaključaka i generalizacija, tj. učenje novih matematičkih činjenica. Zadaci se mogu postaviti na nekoliko nivoa problemnosti. Kod biranja problemskih zadataka bitno je voditi računa o uzrastu učenika, te nivou znanja koje posjeduju.

U nastavi matematike u nižim razredima učitelji rijetko ili gotovo nikako ne provode problemsku nastavu, to je jedan od razloga kreiranja ovog istraživanja. Imajući u vidu da su najtrajnije i najsolidnije ona znanja učenika do kojih oni dođu samostalno ili uz vođeno otkrivanje, važno je sagledati mogućnosti koje pruža problemska nastava.

Cilj istraživanja bio je provjeriti pretpostavku o pozitivnom djelovanju problemske nastave na odabir strategija i metoda rješavanja aritmetičkih zadataka među učenicima petog razreda osnovne škole. Analizom učeničkih radova ustanovili smo da su ispitani učenici koristili različite strategije rješavanja zadataka. Učenici eksperimentalne grupe su primjenjivali više različitih strategija (pokušaj – pogreška, postavljanje i rješavanje jednačine, crtež - shema, vraćanje unazad, postavljanje i rješavanje brojevnog izraza, rješavanje jednostavnijeg zadatka) dok su učenici kontrolne grupe bili ograničeni u korištenju strategija rješavanja zadataka. Uglavnom su koristili strategije postavljanja i rješavanja brojevnog izraza ili jednačine što možemo smatrati „tradicionalnim“ pristupom rješavanju zadataka. S druge strane, učenici obje grupe su svaki zadatak rješavali na jedan način, tj. nisu ponudili različite načine rješavanja istog zadatka. Odabirali su „najsigurniji“ način rješavanja. Na osnovu navedenog možemo zaključiti da je hipoteza istraživanja potvrđena. Učenici koji su poučavani u sistemu problemske nastave odabirali su više različitih strategija za rješavanje zadataka te koristili i direktne i indirektne metode rješavanja zadataka, dok su učenici poučavani primjenom tradicionalne nastave koristili manji broj strategija za rješavanje zadataka i rješavali zadatke isključivo direktnim metodama.

Naše istraživanje, fokusirano na efekte primjene problemske nastave na odabir različitih strategija i metoda rješavanja aritmetičkih problemskih zadataka u petom razredu osnovne škole, možemo smatrati inicijalnim istraživanjem ove problematike na području USK i BiH. Svjesni smo njegovih ograničenja, osobito problema sa kontrolom drugih potencijalno važnih varijabli koje su mogle djelovati na dobivene razlike u rezultatima učenika kontrolne i

eksperimentalne grupe (npr. različite učiteljice, (ne)ohrabrivanje učenika u procesu poučavanja da rješavaju zadatke na različite načine, pri finalnoj provjeri nije napomenuto da se više načina rješavanja istog zadatka dodatno vrednovati). Stoga, rezultati ovog istraživanja mogu poslužiti kao osnova drugim istraživačima na istu temu kako bi se vjerodostojnije provjerio učinak primjene problemske nastave u nastavi matematike.

Literatura

- Albanese, M.A., Mitchell, S. (1993). Problem-based learning: A review of literature on its outcomes and implementation issue. *Academic Medicine*, 68, 52-81.
- Dejić, M., Egerić, M. (2007). *Metodika nastave matematike*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Derry, S.J., Hmelo-Silver, C.E., Nagarajan, A., Chernobilsky, E., Beitzel, B.D. (2006). Cognitive transfer revisited: Can we exploit new media to solve old problems on a large scale? *Journal of Educational Computing Research*, 35, 145–162.
- Dochy, F., Segers, M., Van den Bassche, P., Struyven, K. (2005). Students' perceptions of a problem-based learning environment. *Learning Environments Research*, 8, 41-66.
- Erickson, D. K. (1999). A problem-based approach to mathematics instruction. "Mathematics Teacher," 92 (6). 516-521.
- Hiebert, J., Carpenter, T. P., Fennema, E., Fuson, K., Human, P., Murray, H., Olivier, A., & Wearne, D. (1996). Problem solving as a basis for reform in curriculum and instruction: The Case of Mathematics. "Educational Researcher," 12-18.
- Jones, B. F., Rasmussen, C. M., Moffitt, M. C. (1996). *Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning*. Washington, DC: American Psychological Association
- Krulik, S., & Rudnick, J. A. (1999). Innovative tasks to improve critical- and creative-thinking skills. In I. V. Stiff (Ed.), "Developing mathematical reasoning in grades K-12." Reston. VA: National Council of Teachers of Mathematics. (pp.138-145).
- McPhee, A. D. (2002). Problem based learning in initial teacher education: taking the agenda forward. *Journal of Educational Enquiry*, 3(1), 60-78.
- Mergendoller, J.R., Maxwell, N.L., Bellisimo, Y. (2006). The effectiveness of problem-based instruction: A comparative study of instructional method and student characteristics. *Interdisciplinary Journal of Problem Based Learning*, 1, 49–69.
- Pedersen, S., Liu, M. (2002). The transfer of problem-solving skills from a problem-based learning environment: The effect of modeling an expert's cognitive processes, *Journal of Research on Computing in Education*, 35(2), 303-320.
- Pjanić - Lipovača, K. (2014). *Opšta metodika matematičkog obrazovanja*. Bihać: Pedagoški fakultet.
- Siegler, R.S., Jenkins, E. (1989). *How children discover new strategies*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersey.

UČENJE OTKRIVANJEM NA PRIMJERU UPOZNAVANJA TALESOVA POUČKA

Irena Mišurac

Filozofski fakultet u Splitu

irenavz@ffst.hr

Josipa Jurić

Filozofski fakultet u Splitu

jjuric@ffst.hr

Lektorica: Anđela Milinović Hrga

Sažetak

Matematička znanja i vještine u suvremenom su svijetu izuzetno važna kako za život pojedinca tako i za društvo u cjelini. Usprkos tomu, rezultati naših učenika nezadovoljavaju su, i to na svim razinama. U nastavi matematike jako je važno učenicima na njima blizak i razumljiv način približiti i prikazati sadržaje kako bi ih potpuno razumjeli i mogli primijeniti u svakodnevnom životu. Kako bismo postigli bolje rezultate kod učenika i poticali razvoj kompetencija poput rješavanja problema, komunikacije, logičkoga razmišljanja, prikazivanja i povezivanja matematike sa svakodnevnim životom, važno je odabirati učinkovite strategije poučavanja. Dok je u tradicionalnoj nastavi dominiralo poučavanje učitelja, u suvremenoj se sve više okrećemo strategijama u kojima dominira učenikovo istraživanje i zaključivanje. Takva je strategija upravo učenje otkrivanjem. Osim veće zanimljivosti prilikom učenja, ova strategija dovodi do trajnijega znanja učenika koji na ovaj način sam usustavljuje usvojene informacije te ih zbog toga lakše pronalazi kada su mu potrebne.

Kako bismo provjerili učinak ovakve strategije poučavanja, odlučili smo provesti eksperiment u dvama razrednim odjelima 7. razreda osnovne škole na primjeru matematičke teme „Odnos obodnog i središnjeg kuta – Talesov poučak“. Da bi utvrdili predznanje učenika, u obama smo odjelima proveli test poznavanja osnovnih geometrijskih pojmova.

Jedan je odjel poučavan strategijom otkrivanja, a drugi tradicionalnim metodama usmenoga izlaganja i demonstracije. Cilj nam je bio utvrditi jesu li rezultati postignuti kod učenja otkrivanjem dublji i trajniji od rezultata postignutih kod poučavanja istoga sadržaja. Nakon dva sata obrade navedenoga sadržaja, učenici iz obaju odjela ispitani su identičnim testom usvojenosti znanja.

Rezultati su pokazali da su učenici koji su radili strategijom otkrivanja postigli statistički značajno bolje rezultate od učenika koji su poučavani tradicionalno, i to neposredno nakon poučavanja, ali i u ponovljenom testiranju provedenom nakon tri mjeseca. Zaključili smo da u matematici treba što češće koristiti učenje otkrivanjem kako bi učenici bili motiviraniji, kako bi njihovi rezultati bili bolji i dugotrajniji. Iako ovakva strategija traži više vremena potrebnog za učenje i veliku pripremu od strane učitelja, sigurni smo da se isplati zbog boljih rezultata koje učenici postižu.

Ključne riječi: matematika, učenje otkrivanjem, suvremena i tradicionalna nastava, obodni i središnji kut, Talesov poučak

DISCOVERY LEARNING ON EXAMPLE OF TALES'S THEOREM INSTRUCTION

Summary

Mathematical knowledge and skills are extremely important for the life of an individual and society as a whole. Nonetheless, the results of our students are unsatisfactory at all levels. In math education, it is very important for students to approach and present math content in the appropriate and comprehensible way to fully understand it and apply them in everyday life. In order to achieve better student outcomes and to encourage the development of competencies such as problem solving, communication, logical thinking, representation, and connecting math to everyday life, it is important to choose an effective teaching strategy. While in the traditional approach to education dominated the explanation of the teacher, in contemporary teaching we are increasingly using strategies that are dominated by student research and conclusion. One such strategy is discovery learning. In addition to the greater interest in learning, this strategy leads to a more permanent knowledge of the learner who systematizes the adopted information and finds it easier to use.

In order to check the effect of this teaching strategy, we decided to conduct an experiment in the two grades of the 7th grade of the elementary school on the example of the mathematical topic "The relationship between inscribed and central angle - Tales' theorem." One class was taught by discovery learning strategy, and the other by traditional methods of teacher's presentation and demonstration. Our goal was to determine whether the results achieved by discovery learning are deeper and more durable than the results achieved in teaching the same content.

The results showed that the students who worked on the discovery learning strategy achieved statistically significantly better results than the students who were taught traditionally, just after teaching, but also in the repeated test conducted after three months. We have concluded that math should use discovery learning more frequently so students can be more motivated to make their results better and longer. Although such a strategy requires more time for learning and great preparation from a teacher, we are sure to be paid for the better results that students achieve.

Key words: mathematics, discovery learning, traditional and contemporary teaching, inscribed and central angle, Tales's theorem

1. UVOD

Matematička znanja i vještine u suvremenom su svijetu izuzetno važna kako za život pojedinca tako i za društvo u cjelini. Razumijevanje svijeta oko nas, načina njegova funkcioniranja, predviđanja budućega razvoja događaja te rješavanje životnih problema često ovise o pojedinčevoj matematičkoj pismenosti. Usprkos tome, Matematika često slovi kao težak nastavni predmet koji učenici teško razumiju i savladavaju. Rezultati učenika u matematici nisu ni blizu na zadovoljavajućoj razini što potvrđuju brojna međunarodna i nacionalna istraživanja (PISA, TIMSS, vanjska vrednovanja). Stoga je u nastavi matematike jako važno učenicima na njima blizak i razumljiv način približiti i prikazati sadržaje kako bi ih potpuno razumjeli i mogli primijeniti u svakodnevnom životu. Upravo ta potreba za efikasnijom primjenom matematičkih znanja i vještina dovela je do promjena u pristupu

nastavi matematike koje obično opisujemo konceptima tradicionalne i suvremene nastave matematike.

Prema Mišurac, Cindrić i Destović (2012.) tradicionalni koncept nastave matematike opisuje nastavu u kojoj je naglašena uloga učitelja kao neupitnoga autoriteta, izrazito hijerarhijski organiziranu, u kojoj je zadatak učitelja voditi dijete utabanim putovima spoznaje do razumijevanja novih matematičkih činjenica. U ovoj vrsti nastave potiču se i razvijaju proceduralna znanja i umijeća, usmjerena je na količinu sadržaja određenu strogo propisanim kurikulumom i primjenu matematike u brojnim standardiziranim, tipično matematičkim zadacima. „U tradicionalnoj se nastavi naglasak najviše stavlja na razvijanje deklarativnih i proceduralnih znanja“ (Miller i Hudson, 2007, 54), akonceptualna su matematička znanja zapostavljena. Njeguje se učenje napamet, a najviše se pažnje pridaje razvijanju i automatizaciji računskih vještina. Učenici upoznaju matematičke sadržaje kroz izdvojene nastavne teme, unutar kojih se uvježbava primjena naučenoga u zadacima iz udžbenika, a na kraju se provjerava usvojenost sadržaja kroz pisane testove sa sličnim zadacima. Ovakav pristup matematičkim sadržajima još uvijek dominira u našim školama, ali nije doveo do zadovoljavajućih rezultata jer učenici navedenim načinom naučena znanja i vještine ne znaju i ne uspijevaju primijeniti u stvarnim, osobnim ili profesionalnim kontekstima.

Posljednjih dvadesetak godina sve se češće provode brojne reforme matematičkoga obrazovanja, koje pokušavaju podići razinu razumijevanja matematičkih sadržaja i matematičkoga mišljenja i koje se, umjesto količini znanja i razvoju vještina, sve više okreću razvijanju kompetencija i primjeni matematike u realističnim kontekstima. Znatno se manje pažnje posvećuje količini naučenih sadržaja, a puno više razumijevanju i razvijanju kompetencija potrebnih za primjenu matematike u svakodnevnom životu. Kako bi učenici zaista razumjeli matematiku, trebaju je otkriti i osmisliti, što traži aktivno sudjelovanje učenika, otkrivanja, istraživanja i razrednu okolinu bogatu komunikacijom. Suvremena nastava matematike predstavlja pogled na učenje, poučavanje i vrednovanje matematike koji pomiče fokus kurikula s pamćenja, mehaničkoga učenja te primjene gotovih činjenica i procesa na konceptualno razumijevanje i razmišljanje. Težište učenja više nije na pamćenju pojmova i procedura, već na primjeni onoga što učenici znaju i uče u različitim realističnim, problemskim situacijama. Konceptualno razumijevanje matematike podrazumijeva poznavanje i razumijevanje koncepata i procesa, umijeće primjene u svakodnevnim životnim kontekstima, kritičko promišljanje i argumentiranje, povezivanje sa svakodnevnim životom, stvaranje vlastitih strategija u rješavanju problema i prikazivanje matematičkih sadržaja

različitim matematičkim znakovima i formama. Suvremena se nastava sve više usredotočuje na razvijanje kompetencija poput rješavanja problema, komunikacije, logičkoga razmišljanja, prikazivanja i povezivanja matematike sa svakodnevnim životom (NCTM, 2000.). Temeljena na psihološkoj teoriji konstruktivizma, suvremena se nastava okreće aktivnijoj ulozi učenika u procesu učenja, njegovu samostalnom istraživanju i otkrivanju te kreativnom rješavanju problema primjenom raznolikih strategija.

Prema Bognaru i Matijeviću (2002.) strategije poučavanja možemo razvrstati u: poučavanje, učenje otkrivanjem, doživljavanje, izražavanje i stvaranje, vježbanje i stvaranje. Dok je u tradicionalnoj nastavi dominiralo poučavanje učitelja, u suvremenoj se sve više okrećemo strategijama u kojima dominira učenikovo istraživanje i zaključivanje. Takva je strategija upravo učenje otkrivanjem, a temelji se na rješavanju problema pri kojem se učenik koristi predznanjem kako bi otkrio nove koncepte. Učenje otkrivanjem sadrži sve etape spoznajnoga procesa; polazi od uočavanja i definiranja problema, preko vlastite aktivnosti u pronalaženju rješenja do izvođenja zaključaka. Problemski usmjerene nastavne strategije poput učenja otkrivanjem kod učenika omogućuju razvijanje stvaralaštva, sposobnosti grupnoga rada, apstraktnoga mišljenja, generaliziranja te pojedinih karakteristika osobnosti poput upornosti, sustavnosti, radoznalosti, kritičnosti, suzdržavanja od donošenja zaključaka bez dovoljno argumenata (Matijević i Radovanović, 2011). Osim veće zanimljivosti prilikom učenja, ova strategija dovodi do trajnijega znanja učenika koji na ovaj način sam usustavljuje usvojene informacije te ih zbog toga lakše pronalazi kada su mu potrebne.

2. ISTRAŽIVANJE

2.1. PREDMET ISTRAŽIVANJA

Kako bismo provjerili učinak strategije poučavanja otkrivanjem u odnosu na tradicionalnu predavačku nastavu, odlučili smo provesti eksperiment u dvama razrednim odjelima osnovne škole. Sadržaj učenja u jednom bi razrednom odjelu bio prikazan na tradicionalan način u kojem učitelj objašnjava pojmove i demonstrira procedure, a u drugom bi učitelj učenike usmjeravao da samostalno otkrivaju sadržaje učenja.

Odlučili smo se za istraživanje u 7. razredu osnovne škole na primjeru matematičke teme „Odnos obodnog i središnjeg kuta – Talesov poučak“.

2.2. CILJ ISTRAŽIVANJA

Cilj nam je bio utvrditi jesu li rezultati postignuti kod učenika koji su učili otkrivanjem dublji i trajniji od rezultata postignutih kod učenika koji su isti sadržaj učili tradicionalno.

2.3. UZORAK ISTRAŽIVANJA

U tu smo svrhu odabrali dva jednako brojna razreda (po 20 učenika u svakom) iz Osnovne škole „Sućidar“ u Splitu. Učenici tih odjela u trenutku provođenja istraživanja imali su sličan školski uspjeh u matematici, odnosno slične ocjene i predznanja iz Matematike. U obama razrednim odjelima poučava ista učiteljica Matematike, što nam je dalo za pretpostaviti da njihove rezultate možemo uspoređivati i prije i nakon provedenoga eksperimenta.

2.4. POSTUPAK ISTRAŽIVANJA

Kao metodu istraživanja odabrali smo eksperiment u kojem je jedan odjel predstavljao kontrolnu skupinu (K), a drugi eksperimentalnu skupinu (E). U kontrolnom smo odjelu kroz blok-sat (90 minuta) na klasičan način objasnili i demonstrirali odnos obodnog i središnjeg kuta koristeći frontalni rad i metodu demonstracije. Učenicima je sadržaj izložen strogo se držeći udžbenika, svima na jednak način i tempom koji je odredio učitelj. Učenici nisu postavljali pitanja, već su pratili i zapisivali u svoje bilježnice sadržaj koji je demonstrirao učitelj. Nakon obrade uvježbavali su zadatke iste i slične demonstriranima.

U eksperimentalnom smo odjelu tijekom istoga vremenskoga intervala pripremili male zadatke koje su učenici samostalno proučavali i rješavali. Učenici su zadatke rješavali svojim tempom, a učitelj je pomagao po potrebi vodeći ih polako prema spoznaji o odnosu obodnog i središnjeg kuta. Učenici su pozitivno reagirali na listić, rješavali s velikom znatiželjom i zanimanjem. Svaki je učenik u razredu bio uključen u rad i aktivno se trudio napraviti zadani posao te doći do zaključka. Primijetili smo da je učenik koji je inače prosječan iz matematike prvi došao do zaključka, što ga je vidno razveselilo i motiviralo za daljnji rad. Nakon što su svi bili gotovi, komentirali su se zaključci, rezultati i zapažanja svakoga učenika.

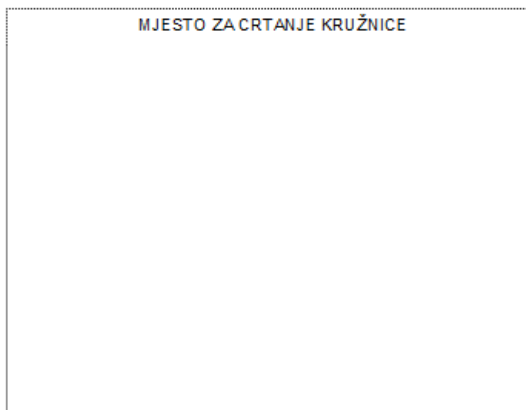
Slika 1. Nastavni listić

ZADATAK 1.

- 1) Nacrtaj kružnicu $k(S,r)$, njezin luk AB i središnji kut ASB.
- 2) Izmjeri kut ASB.
- 3) Nacrtaj četiri obodna kuta nad lukom AB.
- 4) Izmjeri ih i podatke upiši u tablicu.

\sphericalangle ASB	
kut 1	
kut 1	
kut 3	
kut 4	

MJESTO ZACRTANJE KRUŽNICE

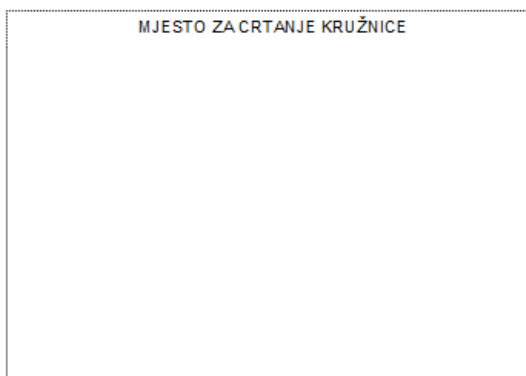


ZADATAK 2.

- 1) Nacrtaj kružnicu $k(S,r)$, njezin promjer AB i označi središnji kut ASB.
- 2) Nacrtaj četiri obodna kuta nad lukom AB.
- 3) Izmjeri ih i podatke upiši u tablicu.

\sphericalangle ASB	
kut 1	
kut 1	
kut 3	
kut 4	

MJESTO ZACRTANJE KRUŽNICE

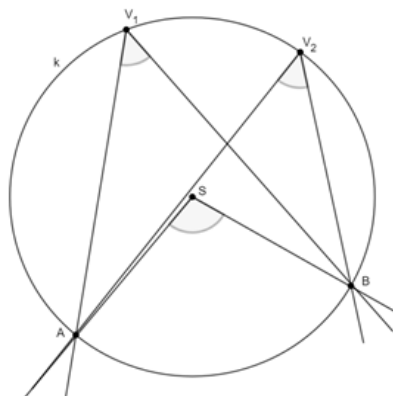


Slika 2. Nastavni listić

ZADATAK 3.

Izmjeri i u tablicu zapiši veličine kuteva sa slike:

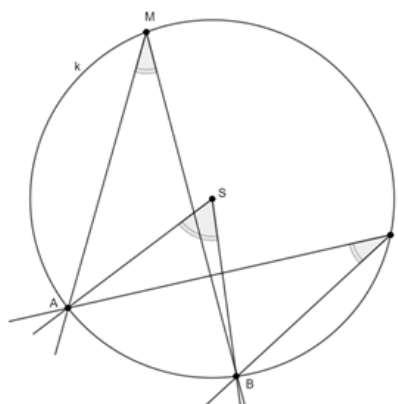
$\angle ASB$	
$\angle AV_1B$	
$\angle AV_2B$	



ZADATAK 4.

Izmjeri i u tablicu zapiši veličine kuteva sa slike:

$\angle ASB$	
$\angle AMB$	
$\angle ANB$	



ZAKLJUČAK

Analiziraj dobivene podatke iz svih zadataka. Što primjećuješ?

Na crte napiši zapiši zaključak / zaključke.

Učenici su radili svojim tempom pritom se konzultirajući međusobno i s učiteljem. Naglašeno im je da rade bez straha i pritiska te da će im biti pružena pomoć za sve što sami ne uspiju razumjeti i riješiti. Na ovaj način učenici su osjećali bitno veću odgovornost, ali i zadovoljstvo za vlastite rezultate, što je dovelo do povećanja intrinzične motivacije za uspjeh. Uočili smo velike razlike u brzini, ali i načinima kojima su učenici istraživali i dolazili do zaključka. Do kraja nastave svi su učenici savladali planirane sadržaje i uspješno ih primjenjivali u rješavanju konkretnih zadataka. Za vrijeme provođenja eksperimenta uočili smo da su čak i učenici koji inače nisu skloni matematici i nerado u njoj sudjeluju, u ovakvu tipu nastave pokazali velik interes za učenjem i zadovoljstvo te ponos na vlastiti uspjeh.

3. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Kako bismo utvrdili predznanje učenika, u obama smo odjelima proveli test poznavanja osnovnih geometrijskih pojmova. To su pojmovi krug, kružnica, središte, tetiva, kut, promjer, polumjer, kružni luk i slično. Rezultati poznavanja ispitanih pojmova u obamasu odjelima bili gotovo identični i to prosječno 67.35% u prvom i 69.85% riješenosti predtesta u drugom odjelu.

Nakon dva sata obrade navedenoga sadržaja, učenici iz obaju odjela ispitani su identičnim testom usvojenosti znanja. Rezultati učenika iz K skupine prikazani su u Tablici 1, a E skupine u Tablici 2.

Tablica 1. Rezultati učenika iz K skupine

ocjena iz matematike	test predznanja (%)	test nakon obrade (%)
5	100	100
5	95	100
5	95	100
5	89	100
5	74	88
4	74	100
3	95	100
3	89	88
3	84	13
3	79	63
3	68	100
3	58	75
3	47	75
3	26	50
2	74	25
2	47	25
2	32	75
2	26	0
1	58	50
1	37	0
prosjeck:	prosjeck (%):	prosjeck (%):
3.15	67.35	66.35

Tablica 2. Rezultati učenika iz E skupine

ocjena iz matematike	test predznanja (%)	test nakon obrade (%)
5	79	100
5	89	100
5	95	100
5	95	100
4	89	100
4	89	100
3	63	88
3	63	100
3	68	88
3	84	50
3	95	75
2	47	88
2	53	100
2	68	75
2	79	13
2	89	100
1	5	25
1	42	63
1	47	100
1	58	25
prosjek:	prosjek (%):	prosjek (%):
2.85	69.85	79.5

Pokazalo se da su učenici iz E odjela postigli bolje rezultate (prosječno 79.5% riješenosti) od učenika u K odjelu (prosječno 66.35% riješenosti). Napravili smo t-test kako bismo utvrdili je li ta razlika statistički značajna. Kao rezultat testa dobili smo $P=0.04 < 0.05$, što znači da je razlika statistički značajna, čime smo zapravo utvrdili da vrlo vjerojatno postoji razlika u rezultatima K i E odjela. Osim same uspješnosti pojedinih učenika i odjela u cjelini, iz navedenih tablica možemo promotriti i napredak pojedinih učenika u odnosu na njihov prethodni uspjeh u matematici (ocjenu), ali i rezultate predtesta. Naime, u tablicama su podebljano prikazani učenici koji su pokazali izrazito poboljšanje u testu nakon obrade s obzirom na njihovo prethodno znanje. Takvih je u prvoj tablici (poučavanje) samo dvoje, a u drugoj (učenje otkrivanjem) čak ih je šestoro od dvadesetero učenika u razredu.

Kako bismo provjerili hipotezu da zaključke do kojih su došli učenjem otkrivanjem učenici pamte dulje i uspješnije ih primjenjuju u matematici, nakon tri mjeseca ponovili smo testiranje o Talesovu poučku u ovim dvama odjelima. Test je bio identičan testu 1, samo su promijenjeni brojevi u zadacima. Pokazalo se da su učenici u odjelu E opet imali statistički značajno bolji rezultat (prosječno 73.33% riješenosti) od učenika u K odjelu (prosječno 67.5% riješenosti).

4. ZAKLJUČAK

Rezultati našega istraživanja potvrdili su učinkovitost metode učenja otkrivanjem u smislu rezultata učenika, ali i njihove motiviranosti za učenjem matematike. Ipak, svjedoci smo činjenice da se ova strategija u nastavi veoma rijetko primjenjuje. Razlog je tomu sigurno činjenica da ovakav način rada traži dosta vremena kako bi učenici mogli sami razmišljati, istraživati i dolaziti do zaključaka, a toga vremena u pretrpanom kurikulumu matematike obično nema. Uz vrijeme, ovakav način rada traži mnogo vremena i za pripremu učitelja koji mora samostalno osmisliti kreativan nastavni proces prilagođen njegovim učenicima te pripremu potrebnoga nastavnoga materijala. U okruženju u kojem učitelji nisu poticani na kreativnost i ulaganje dodatnoga angažmana, ovakav entuzijizam na žalost ulažu samo rijetki. Kako bi se ovakve ideje mogle učestalo realizirati u praksi, trebalo bi potpuno reorganizirati i reformirati obrazovni sustav u kojem bi i učenicima i učiteljima trebalo osigurati dovoljno vremena za rad, dovoljno nastavnih materijala, adekvatan poticaj u kojem bi i učitelji i učenici bili poticani na uspjeh te bitno ozbiljniji pristup obrazovanju od strane društva u cjelini.

Literatura

- Bognar, L.; Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Matijević, M.; Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Školske novine, Zagreb.
- Miller, S.; Hudson, P. (2007). Using Evidence-Based Practices to Build Mathematics Competence Related to Conceptual, Procedural and Declarative Knowledge, Learning Disabilities Research & Practice. *Learning Disabilities Research & Practice*, Vol. 22 (1), str. 47-57.
- Mišurac Zorica, I. ; Cindrić, M. ; Destović, F. (2012.). Traditional and contemporary approach to teaching mathematics. *Technics Technologies Education Management-TTEM (1840-1503)*, Vol. 7 (2), str. 882-888.
- NCTM (2000). *Principles and standards for school mathematics*. New York: National Council of Teachers of Mathematics.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.

STEPEN POZNAVANJA PROGRAMSKIH SADRŽAJA IZ OBLASTI RAZVOJA POČETNIH MATEMATIČKIH POJMOVA BUDUĆIH ODGAJATELJA

Sanela Nesimović

Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu

nesimovicsanela@hotmail.com

nesimovic@pf.unsa.ba

Lektorica: Emira Mešanović-Meša

Sažetak

U savremenom svijetu težimo da nastavni proces bude sinteza teorije i prakse, te da mladi nakon završenog obrazovnog perioda budu osposobljeni u svakom pogledu za svoj budući posao. Nažalost, vrlo često se čak i oni najbolji studenti ne snalaze najbolje, odnosno njihov rad nije onoliko učinkovit koliko se očekuje prema rezultatima koje su postigli u toku svog studija. Razloga za takve situacije ima mnogo, te bi ih trebalo istražiti i pronaći adekvatna rješenja.

U ovom radu problematizirali smo pitanje upoznatosti budućih odgajatelja sa programskim sadržajima iz oblasti razvoja početnih matematičkih pojmova. Dali smo odgovor na pitanje da li budući odgajatelji znaju šta je zapravo njihov budući posao i šta se od njih očekuje. U istraživanju smo koristili tehniku anketiranja. Istraživanje je bilo transferzalno, te su rezultati dali jasnu sliku trenutnog stanja na Odsjeku za predškolski odgoj Pedagoškog fakulteta Univerziteta u Sarajevu kada je riječ o oblasti razvoja početnih matematičkih pojmova.

Uzorak istraživanja čine studenti od prve do četvrte godine prvog ciklusa i prve godine drugog ciklusa Odsjeka za predškolski odgoj. Dakle, uzorak čine ukupno 102 studenta i to 32 studenta prve godine, 20 studenata druge godine, 19 studenata treće godine, 18 studenata četvrte godine i 13 studenata prve godine drugog ciklusa. Od tog su 101 student ženskog spola i 1 student muškog spola.

Ključne riječi: odgajatelj, matematički pojmovi, oblast razvoja početnih matematičkih pojmova

THE LEVEL OF KNOWLEDGE OF PROGRAM CONTENTS IN THE FIELD OF DEVELOPMENT OF EARLY MATHEMATICAL CONCEPTS FOR FUTURE EDUCATORS

Summary

In the modern world, we tend to make the teaching process as a synthesis of theory and practice, and we want that young people, after completing their education, become qualified for their future job in every respect. Unfortunately, it happens very often that even the best students do not find their way out properly, or their work is not as effective as expected according to the results they have achieved during their studies. There are many reasons for such situations which we should investigate and find adequate solutions for them. In this paper we raised the issue of future educators' familiarity with program contents in the field of development of early mathematical concepts. We provided the answer to the question

of whether future educators know what their future job is and what is expected of them. In the research, we used the survey technique. The research was transferable, and the results gave a clear picture of the current situation at the Department of Preschool Education when it comes to the development of early mathematical concepts.

The survey sample consisted of students from the first to the fourth year of the first cycle and the first year of the second cycle of the Department of Preschool Education at the Faculty of Educational Sciences of the University of Sarajevo. Thus, the sample consisted of 102 students in total, and among them 32 students of the first year, 20 students of the second year, 19 students of the third year, 18 students of the fourth year and 13 students of the first year of the second cycle. Out of this, there were 101 female students and 1 male student.

Key words: educator, mathematical concepts, field of development of early mathematical concepts

1. Umjesto uvoda

U vremenu konstantnih i čestih promjena dešava se da se bez ikakvih prethodnih istraživanja te promjene dešavaju i u cjelokupnom obrazovnom sistemu. Da bi se mogli dati konstruktivni prijedlozi u cilju poboljšanja trenutnog stanja, vrlo je važno istražiti rezultate, odnosno ishode učenja. Vođeni tom idejom, došli smo do vizije ovog rada.

2. Teorijski okvir rada

Matematička saznanja su odraz (u čovjekovom mozgu) bitnih, suštinskih kvantitativnih odnosa (relacija) i prostornih osobina (oblika, dimenzija) predmeta i pojava realnog svijeta. To znači da matematička saznanja (pojmovi) nisu rezultat nikakvog „čistog” mišljenja, već potiču iz objektivne stvarnosti, iz okoline koja neposredno (i posredno) okružuje svaku ljudsku individuu (Prentović i Prentović, 2011:138).

Cilj modernog matematičkog obrazovanja u okviru razvoja početnih matematičkih pojmova jeste da se putem matematičkih struktura razvijaju umne snage djeteta, kao što su npr. razvoj pokretljivosti uma i učenje djece da matematički misle (Dobrić, prema Prentović i Prentović, 2011). To početno obrazovanje ne podrazumijeva djelovanje na samo jedan segment razvoja djeteta. Ono se razvija kao ličnost u cjelini. Poštujući takav dječiji razvoj, potrebno je osmišljavati rad u vrtićima. Najbolji način podsticanja razvoja je upravo njegovo poznavanje, praćenje i stimulisanje (Ćebić, 2009). Sam proces razvoja određenim dijelom dešava se u vrtićima. Neposredna dječija okolina je nepresušan izvor primjera kroz koje dijete stiče svoja prva saznanja. Dijete uči praktično kroz percepcije i manipulacije određenim predmetima, te kroz misaone aktivnosti spoznaje razne predmete, pojave, relacije, zakonitosti i sl. Sredina u kojoj dijete uči treba biti pažljivo osmišljena. Dijete ne bi trebalo biti zatrpamo mnoštvom utisaka koji bi njegov razvojni put mogli odvesti u nekom sasvim drugom smjeru. Potrebno je

da odgajatelji dobro poznaju psihičke osnove razvoja djece kako ne bi ugušili njihov spontani razvoj (Egerić, 2009).

Učenje kroz ličnu aktivnost djeteta produbljuje dječiju radoznalost, te navodi dijete da uloži veće intelektualne sposobnosti i neposredno vježbaju logičko mišljenje (Kamenov, 2008).

Proces izgradnje nekog matematičkog pojma čine dvije faze. Prva faza je praktično-opažajna faza, a druga pojmovna ili simbolička (Prentović i Prentović, 2011). Uloga odgajatelja jeste da vodi računa o sadržajima koje dijete uči i da sredina u kojoj se dešava učenje bude dobro organizovana. Dakle, obrazovna sredina predškolske djece treba biti privlačna i razumljiva jer kao takva pruža im jasnu svrhu učestvovanja u njoj (Kamenov, 2008). Da bi odgajatelj mogao kreirati kvalitetnu obrazovnu sredinu, on mora dobro poznavati teorijski okvir svakog sadržaja koji će se realizovati u toku određene aktivnosti.

Dobro poznavanje teorijskih osnova rada prvi je uslov uspješnosti tog rada (Dobrić, 1981:10).

3. Metodologija istraživanja

Proučavajući rad odgajatelja u sarajevskim vrtićima i razgovarajući sa odgajateljima, došlo se do saznanja o mnogim problemima prisutnim u toj sferi rada sa djecom. Tako se došlo do ideje ovog rada. U cilju provođenja istraživanja postavljeni su problem, predmet i cilj.

3.1. Problem, predmet i cilj istraživanja

Problem ovog istraživanja je neupućenost odgajatelja na sve ono što je sastavni dio njihovog posla u području razvoja matematičkih pojmova. Predmet istraživanja je upoznatost budućih odgajatelja sa programskim sadržajima iz oblasti razvoja početnih matematičkih pojmova. Cilj istraživanja je ispitati i utvrditi koliko su budući odgajatelji upoznati sa matematičkim sadržajima koji se realizuju u vrtićima i da li su zadovoljni trenutnim programima obrazovanja odgajatelja.

3.2. Zadaci istraživanja

Na osnovu cilja istraživanja postavljeno je nekoliko zadataka istraživanja.

Prvi zadatak: ispitati i utvrditi da li su budući odgajatelji u mogućnosti da prepoznaju među ponuđenim pojmovima one koji su obuhvaćeni programima po kojima se realizuju aktivnosti iz oblasti razvoja početnih matematičkih pojmova.

Drugi zadatak: ispitati i utvrditi da li budući odgajatelji mogu nabrojati pet različitih matematičkih pojmova i pet različitih relacija koji su obuhvaćeni programima po kojima se realizuju aktivnosti iz oblasti razvoja početnih matematičkih pojmova.

Treći zadatak: ispitati i utvrditi da li je budućim odgajateljima poznato koji se matematički sadržaji realizuju u okviru predškolskog obrazovanja.

Četvrti zadatak: ispitati i utvrditi da li je budućim odgajateljima poznato koji se matematički sadržaji realizuju u okviru obaveznog predškolskog obrazovanja.

Peti zadatak: ispitati i utvrditi da li budući odgajatelji smatraju da im njihovo obrazovanje osigurava sve što je potrebno da bi bili dobri odgajatelji.

3.3. Hipoteze istraživanja

Na osnovu navedenih zadataka postavili smo glavnu hipotezu.

Glavna hipoteza: Budući odgajatelji Odsjeka za predškolski odgoj Pedagoškog fakulteta Univerziteta u Sarajevu obrazuju se putem programa koji im pruža dobre teorijske osnove kao jedan od uslova da budu dobri realizatori aktivnosti iz oblasti razvoja početnih matematičkih pojmova.

Osim glavne hipoteze postavili smo i pet pothipoteza.

Prva pothipoteza: Budući odgajatelji su sposobni da prepoznaju među ponuđenim pojmovima one koji čine sadržaj aktivnosti iz oblasti razvoja početnih matematičkih pojmova.

Druga pothipoteza: Budući odgajatelji mogu nabrojati pet različitih pojmova i pet različitih relacija koji čine sadržaj aktivnosti iz oblasti razvoja početnih matematičkih pojmova.

Treća pothipoteza: Budući odgajatelji mišljenja su da im je poznato koji se matematički sadržaji realizuju u okviru predškolskog obrazovanja.

Četvrta pothipoteza: Budući odgajatelji su stali na stavu da im je poznato koji se matematički sadržaji realizuju u okviru obaveznog predškolskog obrazovanja.

Peta pothipoteza: Budući odgajatelji smatraju da im njihovo obrazovanje osigurava kompetencije za poziv odgajatelja.

3.4. Populacija i uzorak istraživanja

Za potrebe ovog istraživanja određena je populacija, uzorak, vremenski okvir.

Populacija istraživanja su budući odgajatelji, trenutni studenti Univerziteta u Sarajevu. Uzorak čine 102 studenta Odsjeka za predškolski odgoj Pedagoškog fakulteta Univerziteta u Sarajevu i to 32 studenta prve godine, 20 studenata druge godine, 19 studenata treće godine, 18 studenata četvrte godine i 13 studenata pete godine¹. Kako je u uzorku bilo 101 student ženskog spola, a samo 1 muškog, rezultati se neće analizirati prema ovoj varijabli.

3.5. Tehnika istraživanja i instrumenti

Prilikom istraživanja koristili smo tehniku anketiranja. Instrument je napravljen specijalno za ovo istraživanje. Upitnik se sastojao od nekoliko pitanja. Na početku su bila pitanja općeg karaktera o spolu i godini studiranja. Nakon tog su bila dva pitanja otvorenog tipa u kojima su studenti trebali navesti po pet različitih pojmova i relacija koji se razvijaju tokom aktivnosti iz oblasti razvoja početnih matematičkih pojmova. Zatim je bilo jedno pitanje sa ponuđenih 30 različitih pojmova među kojima su studenti trebali izdvojiti one koji su predviđeni za učenje tokom predškolskog obrazovanja. Sljedeće pitanje sadržavalo je skalu stavova o tvrdnjama koliko su studentima poznati matematički sadržaji koji se realizujuu okviru predškolskog obrazovanja i u okviru obaveznog predškolskog obrazovanja, te tvrdnja koliko su zadovoljni sadržajem predmeta koje uče tokom studija. Svoj stav su izražavali zaokruživanjem jednog od ponuđenih pet brojeva.

3.6. Vremenski okvir istraživanja

Istraživanje je provedeno u toku zimskog semestra akademske 2018/2019.godine anketiranjem studenata. Nakon kratke upute studenti su anonimno ispunjavali upitnik, a vrijeme anketiranja je bilo ograničeno.

Anketiranjem se došlo do vrlo značajnih rezultata.

4. Rezultati istraživanja i diskusija

U svrhu odgovora na prvi istraživački zadatak u upitniku je bilo ponuđeno 30 pojmova od kojih se neki razvijaju u okviru predškolskog odgoja u vrtićima. Studenti su trebali prepoznati koji su to pojmovi. Rezultate do kojih smo došli klasifikovali smo u pet klasa prema postotku

¹ Pod izrazom studenti 5. godine smatraju se studenti 1. godine II ciklusa.

tačno uočenih pojmova (od 0% do 20%, od 20% do 40%, od 40% do 60%, od 60% do 80%, od 80% do 100%)².

Tabela 1. Broj tačno uočenih pojmova prema godini studija

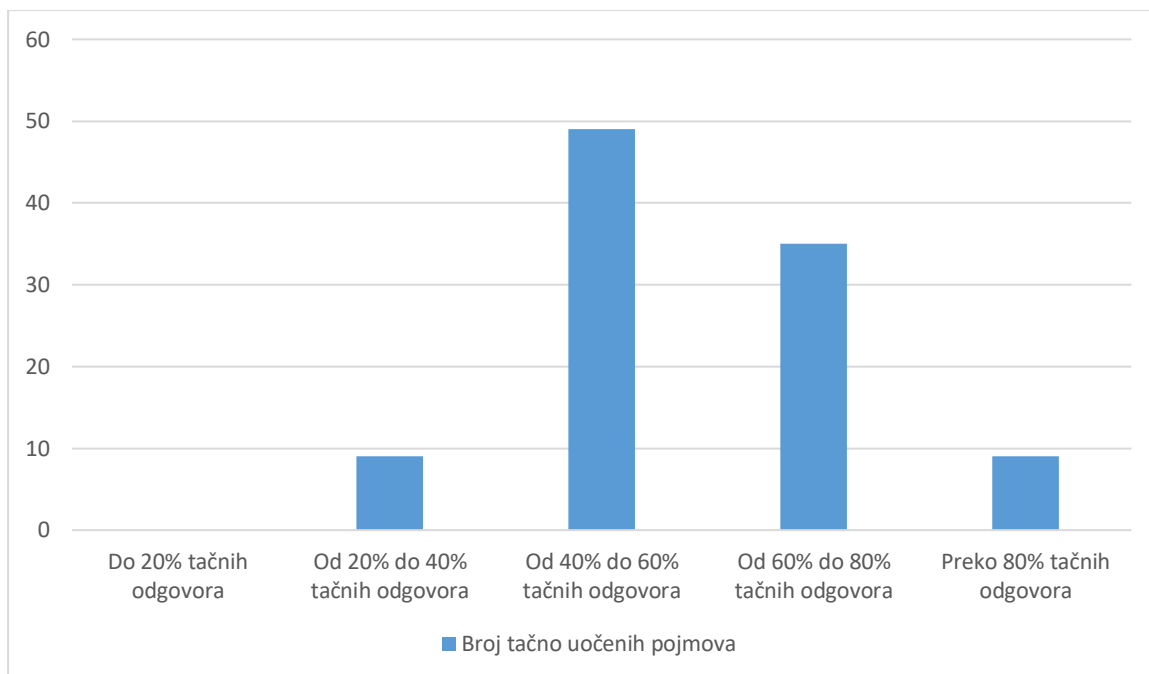
		Godina studija/frekvencija tačnih odgovora					Ukupno
		1.	2.	3.	4.	5.	
Postotak tačnih pojmova	1.klasa: do 20%	0	0	0	0	0	0
	2.klasa: od 20% do 40%	5	3	1	0	0	9
	3.klasa: od 40% do 60%	24	13	10	0	2	49
	4.klasa: od 60% do 80%	3	4	8	13	7	35
	5.klasa: preko 80%	0	0	0	5	4	9
Ukupno		32	20	19	18	13	102

Prvo smo prikazali dobijene rezultate prema godini studija (tabela 1). Prva klasa, tj. klasa sa najmanjim brojem tačno uočenih pojmova (do 20%) ne pojavljuje se ni na jednoj godini. Druga klasa (od 20% do 40% tačnih odgovora) pojavljuje se na prve tri godine studija, ali se svake godine taj broj smanjuje (na prvoj godini 5, na drugoj 3, a na trećoj 1). Treća klasa (od 40% do 60% tačnih odgovora) također se pojavljuje na prve tri godine u opadajućem broju (na prvoj 24, na drugoj 13, a na trećoj 10). Ova klasa je prisutna i na petoj godini (ukupno 2 studenta). Četvrta klasa (od 60% do 80% tačnih odgovora) prisutna je tokom svih godina studija i to u prve četiri godine u rastućem broju (na prvoj 3, na drugoj 4, na trećoj 8, na četvrtoj 13), dok se u petoj godini taj broj smanjuje (svega 7). Peta klasa (preko 80% tačnih odgovora) prisutna je na posljednje dvije godine studija. Na četvrtoj godini je taj broj (ukupno 5) nešto veći od onog na petoj godini (ukupno 4). Ako pogledamo zbirne podatke (grafikon 1), onda možemo vidjeti da najveći broj studenata (ukupno 49) može da identifikuje od 40% do 60% matematičkih pojmova koji se prema programu predškolskog obrazovanja

²Klase su zapravo intervali: [0%, 20%), [20%, 40%), [40%, 60%), [60%, 80%), [80%, 100%], pri čemu smo male zagrade koristili za otvorene/poluotvorene intervale, a srednje zagrade za zatvorene/poluzatvorene intervale.

trebaju da razvijaju. Nešto manji broj studenata (ukupno 44) prepoznaje više od 60% pojmova propisanih programom.

Grafikon 1. Broj tačno uočenih pojmova u odnosu na sve studente zajedno



Prva postavljena pothipoteza je glasila: *Budući odgajatelji su sposobni da prepoznaju među ponuđenim pojmovima one koji se realizujuu aktivnostima iz oblasti razvoja početnih matematičkih pojmova.*

Uzimajući u obzir prethodno izložene rezultate, dokazali smo da se većina studentskih odgovora nalazi u trećoj, četvrtoj i petoj klasi, tj. većina studenata (ukupno 91,2%) prepoznaje među ponuđenim pojmovima više od 40% pojmova koji se realizuju u aktivnostima iz oblasti razvoja početnih matematičkih pojmova. Napomenimo da studenti Odsjeka za predškolski odgoj u toku prve dvije godine studija ne izučavaju „metodičke“ predmete, a predmet Metodika razvoja matematičkih pojmova 1 izučavaju tek u VI semestru. Ako bismo iz prethodnih rezultata isključili one koji se tiču prve i druge godine, zapravo bismo imali podatke koji idu u prilog klasi/klasama sa preko 60% tačnih odgovora. Dakle, time smo prvu pothipotezu dokazali. *Budući odgajatelji su sposobni da među ponuđenim pojmovima prepoznaju one koji čine sadržaj aktivnosti iz oblasti razvoja početnih matematičkih pojmova.*

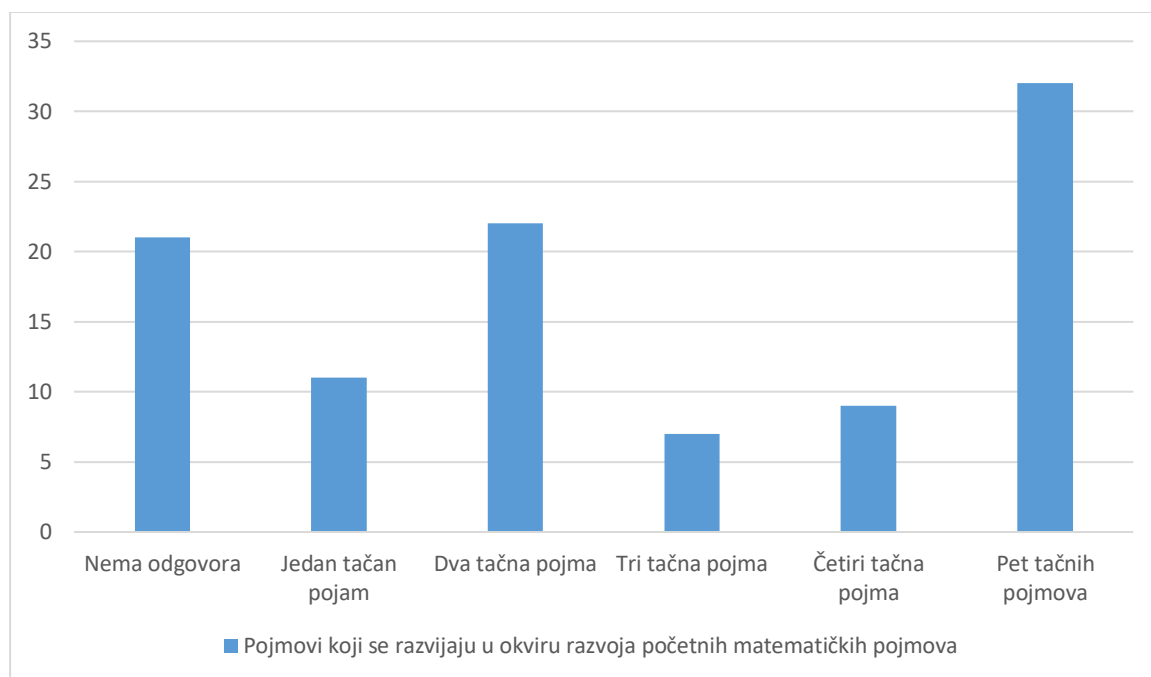
Drugi istraživački zadatak odnosio se na mogućnosti studenata da nabroje bar pet pojmova i relacija predviđenih programom za oblast razvoja početnih matematičkih pojmova. U upitniku se od studenata tražilo da nabroje pet različitih pojmova koji se razvijaju tokom aktivnosti koje se realizuju u vrtićima. Njihovi odgovori su razvrstani u šest kategorija prema broju tačnih odgovora (od 0 tačnih do svih 5 tačnih). Rezultati su prikazani u tabeli 2. Među odgovorima studenata prve godine studija uočavamo sve kategorije odgovora, a najbrojnija je ona u kojoj nema odgovora (ukupno 16 studenata). Na drugoj godini uočavamo četiri kategorije počevši sa onom bez odgovora do one sa tri tačna odgovora, a najbrojnija je ona sa dva tačna pojma (ukupno 12 studenata). Na trećoj godini je prisutno svih šest kategorija odgovora, a najbrojnije su one sa 2 i sa 4 tačna pojma (po 5 studenata). Odgovori studenata četvrte godine studija pripadaju posljednjim trima kategorijama. Kao najbrojnija se ističe posljednja kategorija sa svih pet tačnih pojmova (ukupno 16 studenata). Odgovori studenata pete godine studija pripadaju posljednjim dvjema kategorijama i ponovo je šesta kategorija (sa svih pet tačnih pojmova) najbrojnija (ukupno 11 studenata).

Tabela 2. Broj tačno nabrojanih pojmova prema godini studija

		Frekvencija tačno nabrojanih pojmova						Ukupno
		Nema odgovora	Jedan pojam	Dva pojma	Tri pojma	Četiri pojma	Pet pojmova	
Godina studija	1.	16	5	5	3	1	2	32
	2.	2	4	12	2	0	0	20
	3.	3	2	5	1	5	3	19
	4.	0	0	0	1	1	16	18
	5.	0	0	0	0	2	11	13
Ukupno		21	11	22	7	9	32	102

Ako analiziramo zbirne podatke, najveći je broj (ukupno 32) onih koji se nalaze u šestoj kategoriji (pet tačnih pojmova). Poslije dolaze treća (dva tačna pojma, 22 studenta) i prva kategorija (bez odgovora, 21 student) sa približno jednakim brojem. Zatim slijede druga (jedan tačan, 11 studenata), pa peta (četiri tačna, 9 studenata) i posljednja je četvrta kategorija (tri tačna, 7 studenata) (grafikon 2).

Grafikon 2. Broj tačno nabrojanih pojmova



U upitniku se također tražilo da studenti nabroje pet različitih relacija koje se obrađuju u vrtićima u okviru aktivnosti iz oblasti razvoja početnih matematičkih pojmova (tabela 3).

Tabela 3. Broj tačno nabrojanih relacija prema godini studija

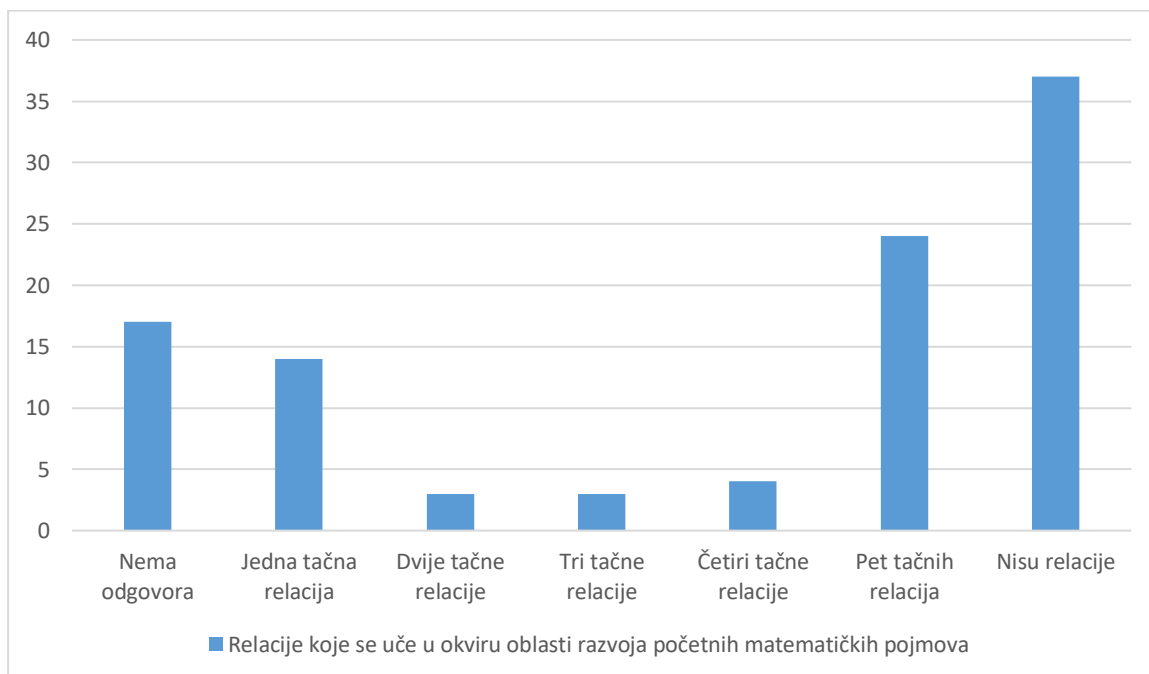
		Frekvencija tačno nabrojanih relacija						Ukupno	
		Nema odgovora	Jedna relacija	Dvije relacije	Tri relacije	Četiri relacije	Pet relacija		Nisu relacije
Godina studija	1.	12	0	0	0	0	0	20	32
	2.	1	7	0	0	0	0	12	20
	3.	4	7	0	1	1	1	5	19
	4.	0	0	1	1	2	14	0	18
	5.	0	0	2	1	1	9	0	13
Ukupno		17	14	3	3	4	24	37	102

Njihovi odgovori su razvrstani u sedam kategorija, počevši sa onom bez odgovora, pa sa jednim, dva, tri, četiri ili pet tačnih odgovora i posljednjom u koju smo svrstali one koji su

nabrajali nešto što nisu relacije. Na prvoj godini imali smo samo dvije kategorije. To su prva kategorija bez odgovora (ukupno 12) i sedma sa netačnim odgovorima (ukupno 20). Na drugoj godini se osim ove dvije kategorije (redom 1 i 12 studenata) pojavljuje i druga sa jednim tačnim odgovorom (ukupno 7 studenata). Na trećoj godini se osim ove tri kategorije (redom 4, 5 i 7 studenata) pojavljuju još tri. To su četvrta sa tri tačne relacije (1 student), peta sa četiri tačne (1 student) i šesta sa svih pet tačno napisanih relacija (1 student). Na četvrtoj i petoj godini se pojavljuju treća, četvrta, peta i šesta kategorija sa dva (1 na četvrtoj, 2 na petoj), tri (po 1 na trećoj i četvrtoj), četiri (2 na četvrtoj, 1 na petoj) i pet tačno napisanih relacija (14 na četvrtoj i 9 na petoj godini studija).

Ako bismo sada analizirali zbirne podatke, onda bismo vidjeli da je najveći broj onih sa netačnim odgovorima (ukupno 37). Taj broj čine studenti prve (ukupno 20), druge (ukupno 12) i treće godine (ukupno 5). Sljedeća po brojnosti je kategorija sa svih pet tačnih relacija (ukupno 24). Nakon nje dolazi kategorija bez odgovora (ukupno 17), a zatim sa jednim (ukupno 14), pa sa četiri (ukupno 4) i na kraju sa tri (ukupno 3) i dvije tačne relacije (ukupno 3) (grafikon 3).

Grafikon 3. Broj tačno nabrojanih relacija



Druga postavljena pothipoteza je glasila: *Budući odgajatelji mogu nabrojati pet različitih pojmova i pet različitih relacija koje se obrađuju u aktivnostima iz oblasti razvoja početnih matematičkih pojmova.*

Uzimajući u obzir prethodno opisane rezultate, možemo reći da ova pothipoteza nije potvrđena. Iako postoje studenti koji su korektno naveli pet pojmova i pet relacija, ipak postoji i znatno veći broj onih koji to nisu mogli uraditi. Dakle, dokazali smo da budući odgajatelji ne mogu nabrojati pet različitih pojmova i pet različitih relacija koji čine sadržaj aktivnosti iz oblasti razvoja početnih matematičkih pojmova.

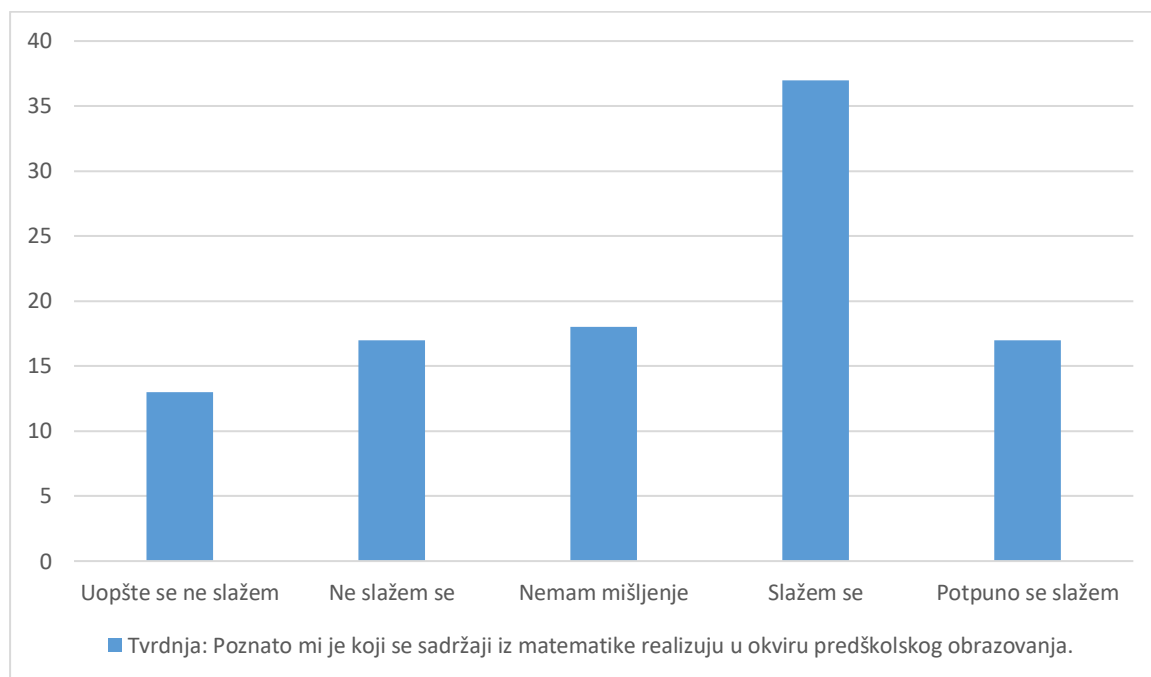
Za odgovor na treći istraživački zadatak u okviru upitnika studenti su imali priliku da iskažu svoj stav o tvrdnji da su im poznati matematički sadržaji koji se obrađuju u okviru predškolskog obrazovanja. Na prvoj godini preovladava stav da se ne slažu sa navedenom tvrdnjom (ne slaže se 13, a uopšte se ne slaže 8). Niko nema stav potpunog slaganja sa datom tvrdnjom. Na drugoj i trećoj godini imamo prisutne sve stavove, a najdominantniji je stav da se slažu sa datom tvrdnjom (9 na drugoj i 8 na trećoj godini). Na četvrtoj i petoj godini većina je onih koji se slažu (8 na četvrtoj i 9 na petoj) i koji se potpuno slažu sa navedenom tvrdnjom (9 na četvrtoj i 4 na petoj) (tabela 4).

Tabela 4. Stav studenata o njihovoj upoznatosti sa matematičkim sadržajima koji se realizuju u okviru predškolskog obrazovanja prema godini studija

		Tvrdnja: Poznato mi je koji sadržaji iz matematike se realizuju u okviru predškolskog obrazovanja.					Ukupno
		Uopšte se ne slažem	Ne slažem se	Nemam mišljenje	Slažem se	Potpuno se slažem	
Godina studija	1.	8	13	8	3	0	32
	2.	3	1	5	9	2	20
	3.	2	2	5	8	2	19
	4.	0	1	0	8	9	18
	5.	0	0	0	9	4	13
Ukupno		13	17	18	37	17	102

Ako bismo posmatrali zbirne podatke, onda bismo mogli primijetiti da je najveći broj onih koji se slažu sa datom tvrdnjom (ukupno 37). Generalno gledajući, veći je broj onih sa pozitivnim stavom o datoj tvrdnji (ukupno 54) u odnosu na one sa negativnim (ukupno 30) (grafikon 4).

Grafikon 4. Stav studenata o tvrdnji da su im poznati matematički sadržaji koji se realizuju u okviru predškolskog obrazovanja



Treća pothipoteza je glasila: *Budućim odgajateljima je poznato koji se matematički sadržaji realizuju u okviru predškolskog obrazovanja.*

Uzimajući u obzir prethodno prikazane rezultate, možemo smatrati da je treća pothipoteza potvrđena. Dakle, budući odgajatelji smatraju da im je poznato koji se matematički sadržaji realizuju u okviru predškolskog obrazovanja.

Za potrebe četvrtog istraživačkog zadatka u okviru upitnika studenti su imali priliku da iskažu svoj stav o tome koliko im je poznato koji se matematički sadržaji obrađuju u okviru obaveznog predškolskog obrazovanja. Na prvoj godini preovladava stav da nemaju mišljenje o datoj tvrdnji (ukupno 12). Na drugoj godini dominira stav prema kojem se slažu sa datom tvrdnjom (ukupno 11). Na trećoj godini najviše je onih koji nemaju mišljenje o datoj tvrdnji

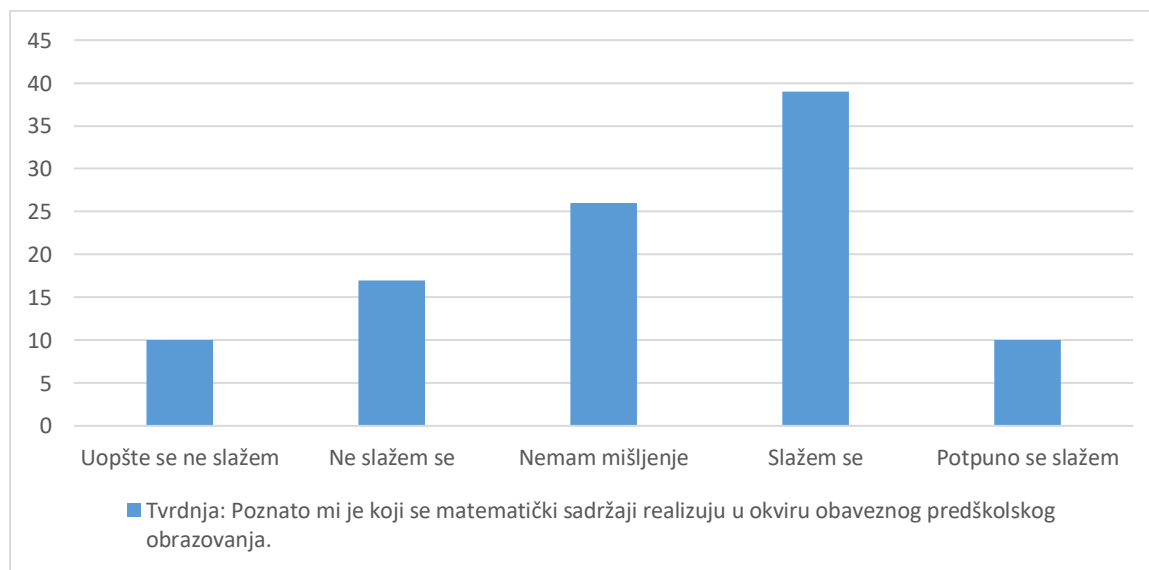
(ukupno 7). Na četvrtoj (ukupno 9) i petoj (ukupno 10) dominira stav prema kojem se slažu sa datom tvrdnjom (tabela 5).

Tabela 5. Stav studenata o tvrdnji da im je poznato koji se matematički sadržaji realizuju u okviru obaveznog predškolskog obrazovanja prema godini studija

		Tvrdnja: Poznato mi je koji se sadržaji iz matematike realizuju u okviru obaveznog predškolskog obrazovanja.					Ukupno
		Uopšte se ne slažem	Ne slažem se	Nemam mišljenje	Slažem se	Potpuno se slažem	
Godina studija	1.	7	10	12	3	0	32
	2.	2	2	4	11	1	20
	3.	1	4	7	6	1	19
	4.	0	1	3	9	5	18
	5.	0	0	0	10	3	13
Ukupno		10	17	26	39	10	102

Ako bismo analizirali zbirne podatke, onda bismo vidjeli da je najviše onih (ukupno 39) koji su rekli da se slažu sa datom tvrdnjom (grafikon 5).

Grafikon 5. Stav studenata o tvrdnji da im je poznato koji se matematički sadržaji realizuju u okviru obaveznog predškolskog obrazovanja



Četvrta pothipoteza je glasila: *Budući odgajatelji su stava da im je poznato koji se matematički sadržaji realizuju u okviru obaveznog predškolskog obrazovanja.*

Uzimajući u obzir prethodno prikazane rezultate, možemo smatrati da je četvrta pothipoteza potvrđena jer je veći broj onih koji su pozitivnog mišljenja prema datoj tvrdnji (ukupno 49) u odnosu na one koji imaju negativan stav (ukupno 27). Dakle, budući odgajatelji smatraju da im je poznato koji se matematički sadržaji realizuju u okviru obaveznog predškolskog obrazovanja.

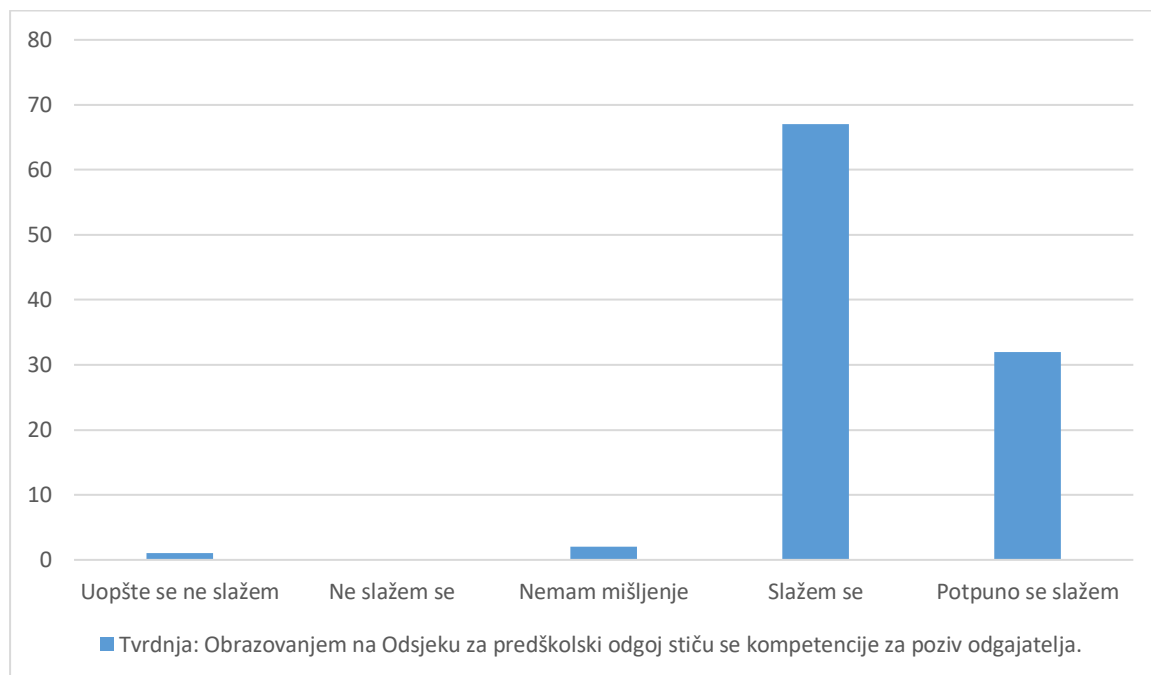
Peti istraživački zadatak odnosio se na mišljenja studenata o kvaliteti njihovog obrazovanja. U upitniku su studenti pitani da li smatraju da im studij osigurava postizanje kompetencija za rad u predškolskim ustanovama. Odgovori studenata idu u prilog kvaliteta. Od prve do pete godine prisutni su stavovi slaganja i to djelimičnog slaganja (redom 21, 13, 14, 9, 10) i slaganja u potpunosti sa datom tvrdnjom (redom 10, 7, 3, 9, 3). Samo je jedan student prve godine studija izrazio neslaganje sa datom tvrdnjom, dok su dva studenta treće godine studija navela da nemaju mišljenje o navedenoj tvrdnji (tabela 6).

Tabela 6. Stav studenata prema tvrdnji da se obrazovanjem na Odsjeku za predškolski odgoj stiču kompetencije za poziv odgajatelja prema godini studija

		Tvrdnja: <i>Obrazovanjem na Odsjeku za predškolski odgoj stiču se kompetencije za poziv odgajatelja.</i>					Ukupno
		Uopšte se ne slažem	Ne slažem se	Nemam mišljenje	Slažem se	Potpuno se slažem	
Godina studija	1.	1	0	0	21	10	32
	2.	0	0	0	13	7	20
	3.	0	0	2	14	3	19
	4.	0	0	0	9	9	18
	5.	0	0	0	10	3	13
Ukupno		1	0	2	67	32	102

Ako bismo posmatrali zbirne podatke, onda vidimo da je najveći broj studenata iskazao stav prema kojem se slažu (ukupno 67) ili se u potpunosti slažu sa datom tvrdnjom (ukupno 32) (grafikon 6).

Grafikon 6. Stav studenata prema tvrdnji da se obrazovanjem na Odsjeku za predškolski odgoj stiču kompetencije za poziv odgajatelja



Peta pothipoteza je glasila: *Budući odgajatelji smatraju da im njihovo obrazovanje osigurava kompetencije za poziv odgajatelja.*

Prema prethodno opisanim rezultatima možemo smatrati da je i ova pothipoteza potvrđena. Dakle, budući odgajatelji smatraju da im njihovo obrazovanje osigurava sticanje kompetencija za poziv odgajatelja.

5. Zaključna razmatranja

Cilj našeg istraživanja bio je da ispitamo i utvrdimo koliko su budući odgajatelji upoznati sa matematičkim sadržajima koji se realizuju u vrtićima i da li su zadovoljni trenutnim programima obrazovanja odgajatelja.

U tu svrhu postavili smo pet pothipoteza od kojih smo četiri i potvrdili. Pokazali smo da su budući odgajatelji sposobni da u nizu datih pojmova i relacija iz oblasti razvoja početnih matematičkih pojmova prepoznaju one koji su sastavni dio aktivnosti koje se realizuju u vrtićima. Ta sposobnost povećavala se sa godinom studija što je i bilo očekivano jer su prve

dvije godine općeg karaktera. Drugu pothipotezu nismo uspjeli potvrditi. Bio je veći broj onih koji nisu mogli nabrojati pet različitih pojmova i pet različitih relacija iz oblasti razvoja početnih matematičkih pojmova od onih koji su to mogli. S obzirom da su studenti nižih godina bili brojniji od studenata viših godina, sasvim je jasno zbog čega smo dobili ovakav zbirni rezultat. Napomenimo da smo uočili i značajan broj onih koji ne vladaju pojmom *relacije*, te su navodili određene pojmove koji nisu relacije. Analizom skale stavova došli smo do zaključka da studenti smatraju da su im poznati matematički sadržaji koji se obrađuju tokom aktivnosti iz oblasti razvoja početnih matematičkih pojmova. Također, putem iste skale došli smo do zaključka da studenti smatraju da su im poznati matematički sadržaji koji su obuhvaćeni obaveznim predškolskim programom. Naposljetku, analizom odgovora studenata došli smo i do zaključka da studenti smatraju da postojeći planovi i programi studija predškolskog odgoja obezbjeđuju potrebne kompetencije za poziv odgajatelja u predškolskim ustanovama.

Dakle, uvažavajući rezultate i saznanja do kojih smo došli, možemo smatrati da smo potvrdili našu glavnu hipotezu, tj. potvrdili smo da program studija Odsjeka za predškolski odgoj Pedagoškog fakulteta Univerziteta u Sarajevu pruža dobre teorijske osnove kao jedan od uslova da studenti ovog Odsjeka budu dobri realizatori aktivnosti iz oblasti razvoja početnih matematičkih pojmova. Samim tim mislimo da smo potvrdili kvalitet rada na Pedagoškom fakultetu Univerziteta u Sarajevu.

Literatura

- Ćebić, M. (2009). *Početno matematičko obrazovanje predškolske dece*. 1. izd. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Dobrić, N. (1981). *Razvijanje početnih matematičkih pojmova u predškolskim ustanovama*. 2. izd. Beograd: Pedagoška akademija za obrazovanje vaspitača predškolskih ustanova.
- Egerić, M. (2009). *Metodika razvijanja početnih matematičkih pojmova*. Jagodina: Pedagoški fakultet.
- Kamenov, E. (2008). *Obrazovanje predškolske dece*. 4. izd. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Prentović, R.; Prentović, B. (2011). *Metodika razvijanja početnih matematičkih pojmova*. 1. izd. Novi Sad: Didakta.

KVANTITET ZNANJA UČENIKA RAZREDNE NASTAVE O GEOMETRIJSKIM POJMOVIMA

Sanela Nesimović

Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu

nesimovicsanela@hotmail.com

snesimovic@pf.unsa.ba

Edina Topuzović

edina.topuzovic@yahoo.com

Minela Crnovršanin

minelacrnovrsaninpf@gmail.com

Lektorica: Emira Mešanović-Meša

Sažetak

Analizirajući kvalitet nekog obrazovnog sistema, moramo u nekom trenutku izvršiti i analizu kvantiteta znanja određene grupe ispitanika koji su dio tog sistema. Upravo smo se u ovom radu bavili takvim pitanjem. Fokusirali smo se na oblast Geometrija i mjerenja, specijalno na komponentu Figure u ravni i prostoru (likovi i tijela) i transformacije. U istraživanju su učestvovala 93 učenika četvrtog razreda osnovne škole. Istražili smo koliko učenici razredne nastave poznaju geometrijske pojmove, te samim tim smo utvrdili koliko su spremni da izučavaju geometrijske sadržaje viših razreda osnovne škole. Koristili smo dijagnostički test, koji je kreiran prema (nekim) pokazateljima područja vještina u skladu sa uzrastom od 8 ili 9 godina za oblast Geometrija i mjerenja. Rezultati do kojih smo došli predstavljaju vrlo značajne podatke koji bi trebali služiti kao parametri učiteljima za planiranje rada na časovima matematike na kojima se obrađuju geometrijski sadržaji.

Ključne riječi: geometrija, geometrijski pojmovi, ishodi učenja, pokazatelji vještina

THE QUANTITY OF KNOWLEDGE OF GEOMETRIC CONCEPTS FOR STUDENTS OF THE LOWER GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL

Summary

By analyzing the quality of an educational system, at some point we must also make an analysis of the quantity of knowledge of a particular group of respondents who are part of that system. It is in this paper that we dealt with such an analysis. We focused on the field of Geometry + Measurements, especially on the Figure in the Plane and Space (2D figures and 3D figures) and transformations. 93 pupils of the fourth grade of elementary school participated in the research. We studied to what extent lower-grade students are familiar with the geometric concepts, and by this we determined how much they are willing to study the geometric contents in higher grades of elementary school. We used a diagnostic test that was created according to (some) indicators in the area of skills related to the age of 8 or 9 years for Geometry and

Measurements. The results we came up with represent very important data that should serve teachers as parameters to plan their work at math classes that deal with the geometric contents.

Key words: geometry, geometric concepts, learning outcomes, skill indicators

1. Uvod

Svi matematički pojmovi, a posebno geometrijski veoma se dugo formiraju. Tokom cijelog školovanja se dopunjuju, proširuju, produbljuju. U okviru početnog nivoa geometrijskog mišljenja dijete može razlikovati geometrijske figure prema obliku. Razlikuje pravougaonik, kvadrat, romboid, ali ne može uočiti sličnost između romba i romboida. Tokom sljedećeg nivoa geometrijskog mišljenja geometrijske figure postaju nosači svojih osobina, ali još uvijek ne mogu prepoznati kvadrat kao pravougaonik (Prvanović, 1970). Rezultati većeg broja istraživanja pokazali su da do četvrte godine života u opažanju oblika najznačajniju ulogu imaju čula dodira (Prentović, Prentović, 2011). Dakle, proces izgrađivanja vizuelne predstave nekog oblika počinje dodirom, a prati ga pogled. U petoj godini čulo dodira i čulo vida postaju ravnopravni kad je u pitanju efikasnost poimanja geometrijskih oblika (Prentović, Prentović, 2011). Sistematizacija znanja je efikasno sredstvo za obezbjeđivanje trajnosti znanja. Predstave, pojmovi i pravila mogu se pojedinačno odlično poznavati, ali ako nisu sistematizovani, njihova vrijednost je veoma mala (Dejić, Egerić, 2010).

2. Teorijski okvir rada

Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje je 2015. objavila dokument pod nazivom Zajednička jezgra nastavnih planova i programa za matematičko područje definisana na ishodima učenja.¹ U Službenom listu BiH, broj 01-07-1-791/15, nalazi se Odluka o odobravanju Zajedničke jezgre nastavnih planova i programa za matematičko područje definisane na ishodima učenja (skraćeno ZJNPP), te se daje preporuka nadležnim obrazovnim vlastima da izvrše usklađivanje primjene odobrene ZJNPP u nastavne planove i programe. U Službenom glasniku BiH također je navedeno da ta Odluka stupa na snagu dan nakon objavljivanja u Službenom glasniku BiH,² a u Službenom glasniku BiH, broj 77/15, ZJNPP je objavljena (5. 10. 2015).³

Prema tom dokumentu matematičko područje čine četiri oblasti:

1. Skupovi, brojevi i operacije,

¹ <https://aposo.gov.ba/sadrzaj/uploads/ZJNPP-matemati%C4%8Dko-podru%C4%8Dje-BOSANSKI.pdf>

² <http://www.sluzbenilist.ba/page/akt/iuoNWlxihjo=>

³ http://cms.pztz.ba/userfiles/pztz/files/ZJNPP/ZJNPP_MatematickoPodricje_ishodiucenja.pdf

2. Algebra,
3. Geometrija i mjerenja,
4. Podaci i vjerovatnoća.

Svaku oblast čine određene komponente.

U ovom radu fokusirat ćemo se na oblast Geometrija i mjerenja, odnosno na njenu komponentu Figure u ravni i prostoru (likovi i tijela) i transformacije.

U okviru te komponente dati su sljedeći ishodi učenja:

1. analizira svojstva i odnose geometrijskih elemenata, te koristi simbole i različite prikaze,
2. sintetizira matematičke argumente o geometrijskim odnosima, analizira svojstva dvodimenzionalnih i trodimenzionalnih geometrijskih oblika i figura (likova i tijela),
3. utvrđuje geometrijska svojstva u objektima iz realnog svijeta, te modelira prostorne odnose pri rješavanju problema,
4. koristi geometrijske transformacije u skladnosti i sličnosti geometrijskih figura.

Pokazatelji područja vještina u skladu sa uzrastom za kraj 3. razreda (8, 9 godina) jesu:

- 1a. crta različite linije, prave, krive, zatvorene – otvorene, izlomljene i označava presjek linija,
- 1b. crta i označava tačku, duž, pravu, koristi geometrijske alate za crtanje linija i oblika,
- 1c. prikazuje položaj prirodnog broja na brojevnoj polupравоj,
- 2a. razlikuje i crta likove,
- 2b. razlikuje tijela, prepoznaje ravne i zakrivljene plohe,
- 2c. objašnjava sličnost likova i tijela u svojoj okolini,
- 3a. razvrstava predmete u svijetu oko sebe prema obliku i veličini,
- 4a. prepoznaje i crta oblike koji imaju simetriju, predviđa gdje treba da povuče realnu ili zamišljenu liniju da bi se dobila simetrija na igračkama i slikama.

Učenici 4. razreda nalaze se u fazi konkretnih intelektualnih operacija, što predstavlja početak logike i moralnih i socijalnih osjećanja saradnje (Pijaže, Inhelder, 1978). Standardi po nivoima i područjima za geometriju (3. razred) opisani su prema nivoima u Standardima učeničkih

postignuća Matematika treći razred (2012). Prema njima većina učenika na niskom nivou sposobnosti može da: prepozna pravu, identifikuje tačku presjeka datih pravih, označi duž na datoj pravoj, prepozna zatvorenu izlomljenu liniju, uoči djelimično tačke koje se nalaze unutar trougla i kvadrata, uoči figure unutar/izvan zatvorene linije, prepozna i osjenči trouglove djelimično u složenoj figuri, prebroji trouglove na jednostavnom crtežu, prepozna krug i osjenči ga na crtežu, prepozna oblik valjka koji odgovara datoj slici, imenuje valjak, prepozna piramidu, kupu, valjak. Na srednjem nivou sposobnosti učenik može da: prepozna zakrivljenu liniju, crta krivu liniju, uoči tačke izvan zatvorene krive linije, imenuje crtež koji predstavlja otvorenu izlomljenu liniju, uoči dijelove izlomljene linije i nabroji ih, označi tačkom i slovom presječnu tačku pravih na datom crtežu, razlikuje duž, trougao, kvadrat i pravougaonik na datim crtežima, identifikuje kvadrat kao stranicu kocke uz pomoć datog crteža, uoči parove tačaka na izlomljenoj liniji, označi vrh pravougaonika/kvadrata koji nedostaje na datoj mreži tačkom i slovom. Na visokom nivou sposobnosti učenik može da: crta krivu liniju koja prolazi datom tačkom, razmotri, uoči i pravilno zapiše sve duži na datom crtežu, razmotri i imenuje koje sve tačke leže unutar trougla u složenom crtežu, prepozna, broji i osjenči sve trouglove na crtežu, prepozna koji crtež predstavlja crtež kvadrata i pravougaonika, imenuje kvadar, imenuje dio kvadrata označen strelicom – vrh.

Redoslijed psihološkog obrazovanja prostornih operacija kod djeteta vrlo je blizak teorijskoj izgradnji geometrije koja se temelji na hijerarhijskim grupama transformacija, kao što su topološke (npr. obuhvatanje i redoslijed), euklidske (dovode do obrazovanja metrike i sistema prirodnih koordinata) i projektivne (dovode do koordinacije tačaka posmatranja) (Pijaže, Inhelder, 1978).

3. Metodologija istraživanja

Analizirajući prethodno spomenuti dokument, došli smo na ideju da istražimo da li se on u školama implementira. U cilju provođenja istraživanja postavljeni su problem, predmet i cilj.

3.1. Problem, predmet i cilj istraživanja

Problem ovog istraživanja je implementacija Zajedničke jezgre nastavnih planova i programa za matematičko područje definisane na ishodima učenja. Predmet istraživanja je kvantum znanja iz matematike učenika razredne nastave determinisan ishodima učenja. Cilj istraživanja je ispitati i utvrditi kakve rezultate učenici razredne nastave postižu iz matematike prema pokazateljima i ishodima navedenim u ZJNPP.

3.2. Zadaci istraživanja

Na osnovu cilja istraživanja postavljeno je nekoliko zadataka istraživanja.

Prvi zadatak: ispitati i utvrditi da li učenik nakon završenog 3. razreda može da crta različite linije (prave, krive, zatvorene, otvorene, izlomljene).

Drugi zadatak: ispitati i utvrditi da li učenik nakon završenog 3. razreda može da označava presjek linija kao tačku.

Treći zadatak: ispitati i utvrditi da li učenik nakon završenog 3. razreda može da crta duž.

Četvrti zadatak: ispitati i utvrditi da li učenik nakon završenog 3. razreda može da prikazuje položaj prirodnog broja na brojevnoj liniji.

Peti zadatak: ispitati i utvrditi da li učenik nakon završenog 3. razreda može da razlikuje i pravilno imenuje geometrijske likove.

Šesti zadatak: ispitati i utvrditi da li učenik nakon završenog 3. razreda može da razlikuje i pravilno imenuje geometrijska tijela.

3.3. Hipoteze istraživanja

Iz postavljenih zadatka proizašla je glavna hipoteza.

Glavna hipoteza – Učenici osnovne škole će nakon završenog 3. razreda postići ishode za komponentu *Figure u ravni i prostoru i transformacije*, čiji su pokazatelji vještina: crta različite linije (prave, krive, zatvorene, otvorene, izlomljene), označava presjek linija, crta duž, prikazuje položaj prirodnog broja na brojevnoj polupравоj, razlikuje i pravilno imenuje geometrijske likove, razlikuje i pravilno imenuje geometrijska tijela.

Na osnovu glavne hipoteze postavljeno je još pet pohipoteza.

Prva pohipoteza – Učenici će nakon završenog 3. razreda moći crtati različite linije (prave, krive, zatvorene, otvorene, izlomljene).

Druga pohipoteza – Učenici će nakon završenog 3. razreda moći označavati presjek linija kao tačku.

Treća pohipoteza – Učenici će nakon završenog 3. razreda moći crtati duž.

Četvrta pothipoteza – Učenici će nakon završenog 3. razreda moći prikazivati položaj prirodnog broja na brojevnoj liniji.

Peta pothipoteza – Učenici će nakon završenog 3. razreda moći razlikovati i pravilno imenovati geometrijske likove.

Šesta pothipoteza – Učenici će nakon završenog 3. razreda moći razlikovati i pravilno imenovati geometrijska tijela.

3.4. *Populacija i uzorak istraživanja*

Za potrebe ovog istraživanja određena je populacija, uzorak, vremenski okvir.

Populacija istraživanja su učenici 4. razreda osnovnih škola u Kantonu Sarajevo. Uzorak čine 93 učenika 4. razreda osnovne škole i to 51 dječak i 42 djevojčice (tabela 1). Osnovna škola u kojoj je provedeno istraživanje izabrana je metodom slučajnog izbora. Zbog zaštite podataka neće se navoditi ime škole.

Tabela 1. Uzorak prema spolu učenika

Spol učenika	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Muško	51	54,8	54,8
Žensko	42	45,2	100,0
Ukupno	93	100,0	

3.5. *Tehnika istraživanja i instrumenti*

Prilikom istraživanja koristili smo tehniku testiranja. Instrument istraživanja napravljen je specijalno za ovo istraživanje. Dijagnostički test se sastojao od 10 pitanja i zadataka. U prvom zadatku su trebali nacrtati pravu liniju, u drugom krivu, u trećem zatvorenu, u četvrtom otvorenu liniju, u petom izlomljenu, dok su u šestom trebali nacrtati linije koje se sijeku i njihov presjek označiti slovom A. U sedmom zadatku trebali su nacrtati proizvoljnu duž, a u osmom brojevu liniju. U devetom su trebali imenovati date geometrijske likove, a u desetom data geometrijska tijela. Svi zadaci prate ishode učenja na kraju 3. razreda iz geometrije.

3.6. Vremenski okvir istraživanja

Istraživanje je provedeno u toku novembra školske 2018/2019. godine testiranjem učenika četvrtih razreda osnovne škole.

Testiranjem se došlo do vrlo značajnih rezultata.

4. Rezultati istraživanja i diskusija

Da bismo odgovorili na prvi istraživački zadatak, u okviru prvih pet zadataka dijagnostičkog testa učenici su trebali nacrtati pravu, krivu, otvorenu, zatvorenu i izlomljenu liniju. Rezultate učenickog rada prikazali smo grafički (tabela 2, tabela 3a, tabela 3b, tabela 4, tabela 5, tabela 6).

Tabela 2. Rezultati 1. zadatka

<i>Nacrtaj pravu liniju.</i>	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Tačno	90	96,8	96,8
Netačno	1	1,1	97,9
Bez pokušaja	2	2,2	100,0
Ukupno	93	100,0	

Što se tiče crtanja prave linije, 3 učenika nisu uspješno uradili zadatak, a ostali jesu, pa možemo smatrati da učenici nakon završenog 3. razreda mogu uspješno crtati pravu liniju (tabela 2). Sasvim drugačije rezultate dobili smo kada smo od učenika tražili da nacrtaju krivu liniju.

Tabela 3a. Rezultati 2. zadatka

<i>Nacrtaj krivu liniju.</i>	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Tačno	52	55,9	55,9
Netačno	41	44,1	100,0
Ukupno	93	100,0	

Nešto više od polovine učenika (52) uspješno crta krivu liniju, dok preostali učenici (41) nisu uspješni u tom zadatku (tabela 3a). Čak 40 učenika pojam kose linije poistovjetilo je sa linijom

u kosom položaju (tabela 3b). Zbog toga ne možemo smatrati da učenici nakon završenog 3. razreda uspješno crtaju krivu liniju.

Tabela 3b. Rezultati 2. zadatka uz navođenje greške

<i>Nacrtaj krivu liniju. (greške)</i>	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Prava linija u kosom položaju	40	43,0	43,0
Ostalo	53	57,0	100,0
Ukupno	93	100,0	

Rezultate 3. zadatka (crtanje zatvorene linije) prikazali smo u tabeli 4.

Tabela 4. Rezultati 3. zadatka

<i>Nacrtaj zatvorenu liniju.</i>	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Tačno	52	55,9	55,9
Netačno	41	44,1	100,0
Ukupno	93	100,0	

Od ukupno 93 učenika 4 nisu uspješno riješili 3. zadatak, a preostalih 89 jesu, što znači da možemo smatrati da učenici nakon završenog 3. razreda uspješno crtaju zatvorenu liniju.

Rezultate 4. zadatka (crtanje otvorene linije) prikazali smo u tabeli 5.

Tabela 5. Rezultati 4. zadatka

<i>Nacrtaj otvorenu liniju.</i>	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Tačno	88	94,6	94,6
Netačno	4	4,3	98,9
Bez pokušaja	1	1,1	100,0
Ukupno	93	100,0	

Ukupno 5 učenika nije uspješno riješilo 4. zadatak, a preostalih 88 jeste što znači da možemo smatrati da nakon završenog 3. razreda uspješno crtaju otvorenu liniju.

Rezultate 5. zadatka (crtanje izlomljene linije) prikazali smo u tabeli 6.

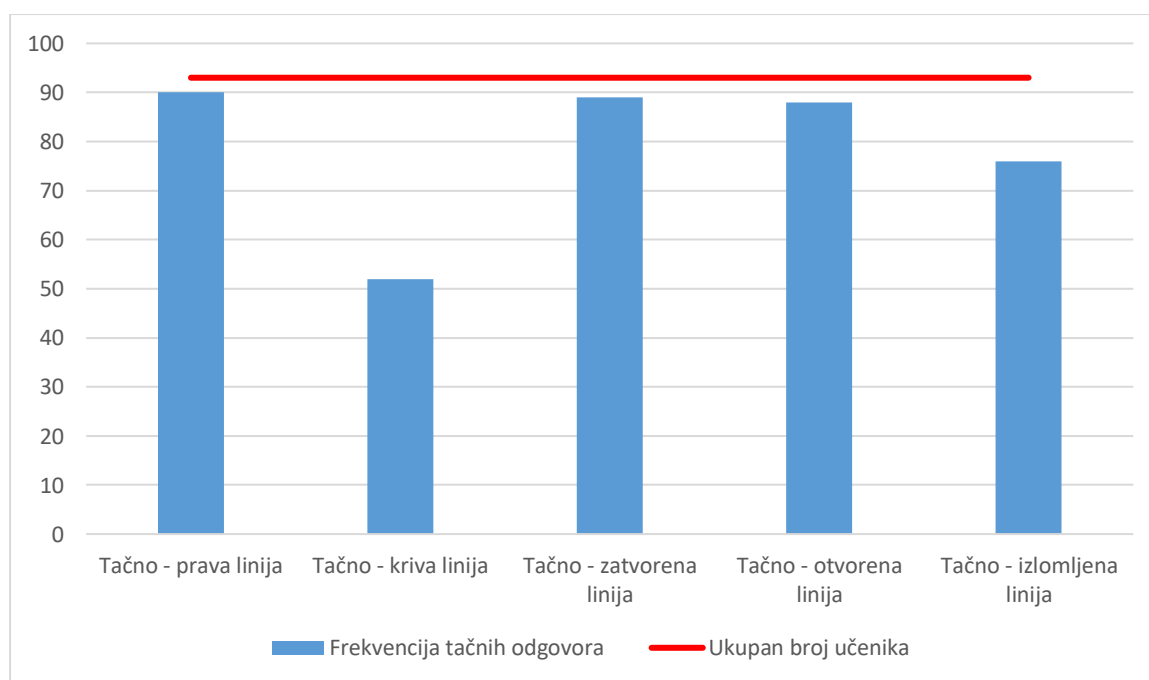
Tabela 6. Rezultati 5. zadatka

<i>Nacrtaj izlomljenu liniju.</i>	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Tačno	76	81,7	81,7
Netačno	16	17,2	98,9
Bez pokušaja	1	1,1	100,0
Ukupno	93	100,0	

Ukupno 17 učenika nije korektno riješilo 5. zadatak, a preostalih 76 jeste. Dakle, možemo smatrati da nakon završenog 3. razreda uspješno crtaju izlomljenu liniju.

Ako sada sumiramo sve rezultate do kojih smo došli, zaključujemo da nakon završenog 3. razreda učenici uspješno crtaju pravu, otvorenu, zatvorenu, izlomljenu liniju, što nije slučaj sa krivom linijom. Razlog za takav rezultat leži u terminu „kriva“. Učenici obično za nešto u kosom položaju kažu da stoji krivo, što implicira potrebu da učenicima naglašavamo da je kriva linija isto što i zakrivljena (grafikon 1). Dakle, prva pothipoteza nije potvrđena.

Grafikon 1. Zbirni podaci za prvih pet zadataka



Za drugi istraživački zadatak u okviru šestog zadatka učenici su trebali nacrtati dvije linije koje se sijeku i njihov presjek označiti slovom A. Rezultate učeničkog rada prikazali smo u tabeli 7.

Ukupno 11 učenika nije uspješno riješilo ovaj zadatak, a 82 jeste što znači da možemo smatrati da nakon završenog 3. razreda uspješno označavaju presjek dvije linije tačkom.

Tabela 7. Rezultati 6. zadatka

<i>Nacrtaj dvije linije koje se sijeku i označi njihov presjek slovom A.</i>	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Tačno	82	88,2	88,2
Netačno	11	11,8	100,0
Ukupno	93	100,0	

Dakle, druga pothipoteza je potvrđena.

Za treći istraživački zadatak u okviru sedmog zadatka učenici su trebali nacrtati proizvoljnu duž. Rezultate učeničkog rada prikazali smo u tabeli 8.

Tabela 8. Rezultati 7. zadatka

<i>Nacrtaj proizvoljnu duž.</i>	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Tačno	79	84,9	84,9
Netačno	12	12,9	97,8
Bez pokušaja	2	2,2	100,0
Ukupno	93	100,0	

Ukupno 14 učenika nije uspješno riješilo ovaj zadatak, a 79 jeste što znači da možemo smatrati da učenici nakon završenog 3. razreda uspješno crtaju duži. Time smo i treću pothipotezu potvrdili.

Za četvrti istraživački zadatak u okviru osmog zadatka učenici su trebali nacrtati brojevu liniju. Rezultate učeničkog rada prikazali smo u tabeli 9a. Skoro jedna trećina učenika (28) nije uspješno riješila ovaj zadatak.

Tabela 9a. Rezultati 8. zadatka

<i>Nacrtaj brojevu liniju.</i>	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Tačno	65	69,9	69,9
Netačno	28	30,1	100,0
Ukupno	93	100,0	

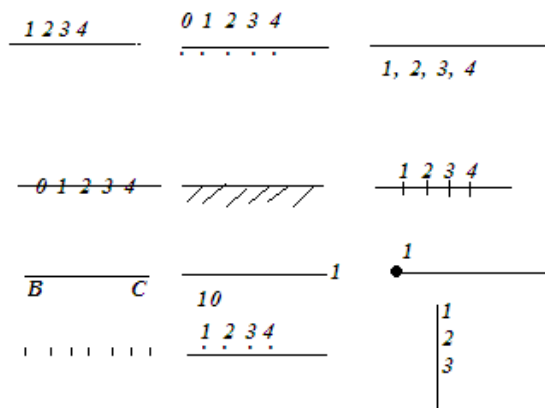
Čak 23 učenika pogrešno crtaju brojevu liniju (tabela 9b).

Tabela 9b. Rezultati 8. zadatka uz navođenje greške

<i>Nacrtaj brojevu liniju. (greške)</i>	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Tačno	23	24,7	24,7
Netačno	70	75,3	100,0
Ukupno	93	100,0	

Iako je više od polovine učenika uspješno riješilo postavljeni zadatak, broj onih koji to nisu uradili nije zanemariv. Zbog toga smatramo da bismo se procesom usvajanja ovog pojma trebali ozbiljnije pozabaviti. Na slici 1 prikazane su pogrešno nacrtane brojevu linije (ukupno 12 primjera).

Slika 1. Primjeri učeničkih brojevnih linija



Bez obzira na broj tačno riješenih zadataka ne možemo smatrati da su učenici nakon završenog 3. razreda uspješni u crtanju brojevnice linije, pa prema tome nisu uspješni ni u prikazivanju položaja prirodnog broja na brojevnoj liniji. Dakle, nismo uspjeli potvrditi četvrtu pothipotezu.

Što se tiče petog istraživačkog zadatka, analizirali smo rezultate do kojih smo došli u okviru dijela 9. zadatka koji se odnosi na pravougaonik. Utvrdili smo da više od jedne trećine učenika (tačnije njih 34) nisu uspješno riješili ovaj zadatak (tabela 10a).

Tabela 10a. Rezultati 9. zadatka (pravougaonik)

<i>Imenuj likove na slici – pravougaonik.</i>	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Tačno	59	63,4	63,4
Netačno	26	28,0	91,4
Bez pokušaja	8	8,6	100,0
Ukupno	93	100,0	

Uočili smo da među tim učenicima većina njih zapravo ne zna pravilno napisati ime ovog lika. Tako smo među odgovorima našli i sljedeće: PRAUGAONIK, PRAUVONIK, ČETVEROUGAONIK, PRAVUGAONIK, PRAUGONIK, TROUGAONIK, PRAGAONIK. Svi ovi nazivi se pojavljuju više puta tako da ih ne možemo smatrati slučajnom greškom u pisanju. Osim pogrešno naučenog imena imali smo i greške drugačijeg tipa u kojima su učenici imenovali pravougaonik imenom drugog geometrijskog lika. Te rezultate smo prikazali u tabeli 10b.

Ovakvi rezultati navode nas da smatramo da učenici nakon završenog 3. razreda ne mogu uspješno uočavati i pravilno imenovati posmatrani geometrijski lik (pravougaonik).

Tabela 10b. Rezultati 9. zadatka (pravougaonik) uz navođenje greške

<i>Imenuj likove na slici – pravougaonik. (greške)</i>	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Kvadar	9	9,7	9,7
Kvadrat	14	15,1	24,8
Trougao	1	1,1	25,9
Ostalo	69	74,2	100,0
Ukupno	93	100,0	

Što se tiče kruga, tu smo imali nešto bolju situaciju, pa svega 6 učenika nije uspješno riješilo ovaj zadatak, a ostalih 87 jeste (tabela 11a).

Tabela 11a. Rezultati 9. zadatka (krug)

<i>Imenuj likove na slici – krug.</i>	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Tačno	87	93,5	93,5
Netačno	5	5,4	98,9
Bez pokušaja	1	1,1	100,0
Ukupno	93	100,0	

Što se tiče pogrešnog imenovanja posmatranog geometrijskog lika, 4 učenika imenovali su ga loptom (tabela 11b).

Tabela 11b. Rezultati 9. zadatka (krug) uz navođenje greške

<i>Imenuj likove na slici – krug. (greške)</i>	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Lopta	4	4,3	4,3
Ostalo	89	95,7	100,0
Ukupno	93	100,0	

Dakle, možemo smatrati da učenici nakon završenog 3. razreda uspješno razlikuju i pravilno imenuju posmatrani geometrijski lik (krug).

Što se tiče kvadrata, tu je situacija veoma loša, jer više od polovine učenika (46) nije uspješno riješilo dati zadatak (tabela 12a).

Tabela 12a. Rezultati 9. zadatka (kvadrat)

<i>Imenuj likove na slici – kvadrat.</i>	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Tačno	44	47,3	47,3
Netačno	46	49,5	96,8
Bez pokušaja	3	3,2	100,0
Ukupno	93	100,0	

Čak 43 učenika kvadrat su imenovali kockom, a po jedan učenik kvadrom i trouglom. Te rezultate smo prikazali u tabeli 12b.

Tabela 12b. Rezultati 9. zadatka (kvadrat) uz navođenje greške

<i>Imenuj likove na slici – kvadrat. (greške)</i>	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Kocka	43	46,2	46,2
Kvadar	1	1,1	47,3
Trougao	1	1,1	48,4
Ostalo	48	51,6	100,0
Ukupno	93	100,0	

Dakle, kada je riječ o kvadratu, ne možemo smatrati da učenici nakon završenog 3. razreda uspješno prepoznaju i pravilno imenuju posmatrani geometrijski lik (kvadrat).

Kada se radi o trouglu, rezultate smo prikazali u tabeli 13a.

Tabela 13a. Rezultati 9. zadatka (trougao)

<i>Imenuj likove na slici – trougao.</i>	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Tačno	73	78,5	78,5
Netačno	19	20,4	98,9
Bez pokušaja	1	1,1	100,0
Ukupno	93	100,0	

Vidimo da 20 učenika nije uspješno riješilo postavljeni zadatak. Od toga je njih 17 pogrešno imenovalo figuru na slici, tj. trougao su imenovali piramidom, kvadratom ili pravougaonikom (tabela 13b).

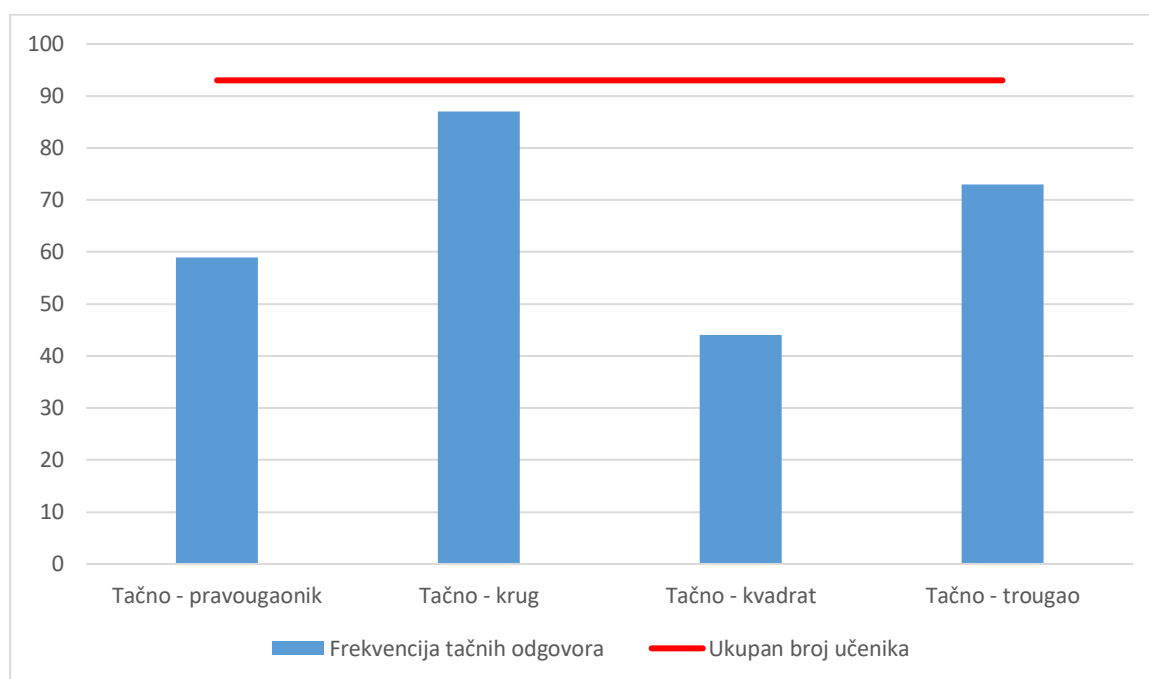
Tabela 13b. Rezultati 9. zadatka (trougao) uz navođenje greške

<i>Imenuj likove na slici – trougao. (greške)</i>	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Piramida	15	16,1	16,1
Kvadrat	1	1,1	17,2
Pravougaonik	1	1,1	18,3
Ostalo	76	81,7	100,0
Ukupno	93	100,0	

Veći broj učenika (73) uspješno je prepoznao i pravilno imenovao figuru trougla, te možemo smatrati da učenici nakon završenog 3. razreda uspješno razlikuju i pravilno imenuju posmatrani geometrijski lik (trougao).

Ako sada sumiramo sve rezultate koje smo prethodno predložili, zaključujemo da učenici nakon završenog 3. razreda uspješno razlikuju i pravilno imenuju krug i trougao, što nije slučaj sa pravougaonikom i kvadratom.

Grafikon 2. Zbirni podaci vezani za geometrijske likove



Prosječno je oko 71% tačnih odgovora. S obzirom na vrstu matematičkih sadržaja o kojima se ovdje radi, ovaj postotak nije zadovoljavajući i nikako nije prihvatljiv (grafikon 2). Dakle, peta pothipoteza nije potvrđena.

Što se tiče šestog istraživačkog zadatka, analogno kao što smo ispitivali znanja učenika o pitanju razlikovanja i pravilnog imenovanja geometrijskih likova za peti istraživački zadatak, tako smo ispitivali znanja učenika o pitanju razlikovanja i pravilnog imenovanja geometrijskih tijela. Rezultate smo prikazali grafički. Prvo tijelo koje smo analizirali bilo je kocka. Rezultate smo prikazali u tabeli 14a. Od ukupnog broja učenika (93) njih 19 nije uspješno riješilo dati zadatak (preciznije njih 15 pogrešno je uradilo). To znači da možemo smatrati da učenici nakon završenog 3. razreda uspješno razlikuju i pravilno imenuju posmatrano geometrijsko tijelo (kocka).

Tabela 14a. Rezultati 10. zadatka (kocka)

<i>Imenuj tijela na slici – kocka.</i>	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Tačno	74	79,6	79,6
Netačno	15	16,1	95,7
Bez pokušaja	4	4,3	100,0
Ukupno	93	100,0	

Među pogrešnim odgovorima našlo se 9 onih koji kocku zovu kvadratom i po jedan učenik koji je zove kvadrom, odnosno pravougaonikom (tabela 14b). Napomenimo ovdje da iako je kocka specijalan slučaj kvadra na posmatranom uzrastu to učenici ne znaju, te se zbog toga taj odgovor (bio je samo jedan) nije svrstao među tačne (iako je zapravo tačan).

Tabela 14b. Rezultati 10. zadatka (kocka) uz navođenje greške

<i>Imenuj tijela na slici – kocka. (greška)</i>	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Kvadrat	9	9,7	9,7
Kvadar	1	1,1	10,8
Pravougaonik	1	1,1	11,9
Ostalo	82	88,2	100,0
Ukupno	93	100,0	

Kada se radi o kupi, 24 učenika nisu uspješno uradili dati zadatak. Od toga je 11 učenika pogrešno uradilo (tabela 15a). To znači da možemo smatrati da učenici nakon završenog 3. razreda uspješno razlikuju i pravilno imenuju posmatrano geometrijsko tijelo (kupa).

Tabela 15a. Rezultati 10. zadatka (kupa)

<i>Imenuj tijela na slici – kupa.</i>	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Tačno	69	74,2	74,2
Netačno	11	11,8	86,0
Bez pokušaja	13	14,0	100,0
Ukupno	93	100,0	

Među pogrešnim odgovorima izdvojili smo one specifične, a to su trougao i piramida (tabela 15b).

Tabela 15b. Rezultati 10. zadatka (kupa) uz navođenje greške

Imenuj tijela na slici – kupa. (greške)	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Trougao	1	1,1	1,1
Piramida	2	2,2	3,3
Ostalo	90	96,8	100,0
Ukupno	93	100,0	

Kada se radi o kvadru, čak 44 učenika nisu uspješno uradila dati zadatak (tabela 16a). Od toga je 29 pogrešnih odgovora. Ovo znači da učenici nakon završenog 3. razreda ne mogu uspješno razlikovati i pravilno imenovati posmatrano geometrijsko tijelo (kvadar).

Tabela 16a. Rezultati 10. zadatka (kvadar)

Imenuj tijela na slici – kvadar.	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Tačno	49	52,7	52,7
Netačno	29	31,2	83,9
Bez pokušaja	15	16,1	100,0
Ukupno	93	100,0	

Među pogrešnim odgovorima nalazi se 14 odgovora pravougaonik i 12 odgovora kvadrat (tabela 16b).

Tabela 16b. Rezultati 10. zadatka (kvadar) uz navođenje greške

Imenuj tijela na slici – kvadar. (greške)	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Pravougaonik	14	15,1	15,1
Kvadrat	12	12,9	28,0
Ostalo	67	72,0	100,0
Ukupno	93	100,0	

Kada se radi o valjku, 12 učenika nije uspješno riješilo ovaj zadatak. Od toga su 2 odgovora bila pogrešna (tabela 17). To nas navodi da smatramo da učenici nakon završenog 3. Razreda uspješno razlikuju i pravilno imenuju posmatrano geometrijsko tijelo (valjak).

Tabela 17. Rezultati 10. zadatka (valjak)

Imenuj tijela na slici – valjak.	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Tačno	81	87,1	87,1
Netačno	2	2,2	89,3
Bez pokušaja	10	10,8	100,0
Ukupno	93	100,0	

Za valjak nemamo ni jedan slučaj da je učenik valjak zvao imenom nekog drugog geometrijskog tijela.

Kada se radi o lopti, imamo 22 učenika koji nisu uspješno riješili dati zadatak. Od toga je 14 netačnih odgovora (tabela 18a). To znači da možemo smatrati da učenici nakon završenog 3. razreda uspješno razlikuju i pravilno imenuju posmatrano geometrijsko tijelo (lopta).

Tabela 18a. Rezultati 10. zadatka (lopta)

Imenuj tijela na slici – lopta.	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Tačno	71	76,3	76,3
Netačno	14	15,1	91,4
Bez pokušaja	8	8,6	100,0
Ukupno	93	100,0	

Među netačnim odgovorima 10 učenika je loptu imenovalo krugom, a 1 polukrugom (tabela 18b).

Tabela 18b. Rezultati 10. zadatka (lopta) uz navođenje greške

Imenuj tijela na slici – lopta. (greške)	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Krug	10	10,8	10,8
Polukrug	1	1,1	11,8
Ostalo	82	88,2	100,0
Ukupno	93	100,0	

Kada se radi o piramidi, 13 učenika nije uspješno riješilo ovaj zadatak. Od toga je 7 odgovora bilo pogrešno (tabela 19a). To znači da možemo smatrati da učenici nakon završenog 3. razreda uspješno razlikuju i pravilno imenuju posmatrano geometrijsko tijelo (piramida).

Tabela 19a. Rezultati 10. zadatka (piramida)

<i>Imenuj tijela na slici – piramida.</i>	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Tačno	80	86,0	86,0
Netačno	7	7,5	93,5
Bez pokušaja	6	6,5	100,0
Ukupno	93	100,0	

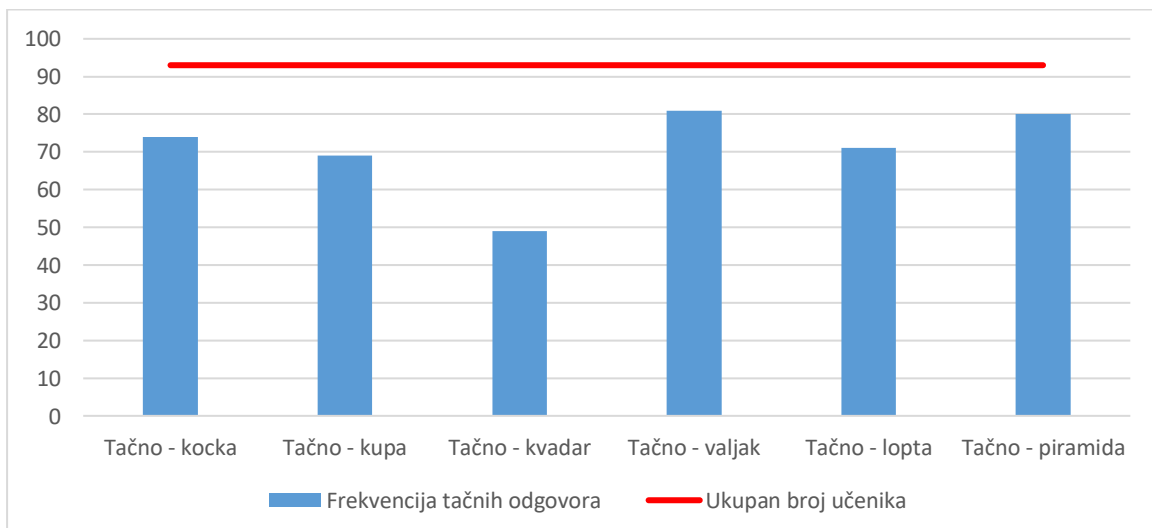
Među pogrešnim odgovorima nalazila su se 4 prema kojima učenici piramidu zovu trouglom (tabela 19b).

Tabela 19b. Rezultati 10. zadatka (piramida) uz navođenje greške

<i>Imenuj tijela na slici – piramida. (greške)</i>	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Trougao	4	4,3	4,3
Ostalo	89	95,7	100,0
Ukupno	93	100,0	

Ako sada sumiramo sve rezultate do kojih smo došli vezano za geometrijska tijela, zaključujemo da učenici nakon završenog 3. razreda uspješno razlikuju i pravilno imenuju kocku, valjak, loptu, kupu i piramidu, a dok sa kvadrom to nije slučaj. Ipak, bez obzira na pojedinačne rezultate do kojih smo došli, ne možemo smatrati da učenici nakon završenog 3. razreda uspješno razlikuju i pravilno imenuju geometrijska tijela. Prosječno smo imali oko 76% tačnih odgovora. Smatramo da su uočene greške i postotak netačnih odgovora neprihvatljivi (grafikon 3). Dakle, šesta pothipoteza nije potvrđena.

Grafikon 3. Zbirni podaci vezani za geometrijska tijela



4. Zaključna razmatranja

Za provedeno istraživanje postavili smo šest pothipoteza od kojih smo samo dvije potvrdili.

U okviru prve pothipoteze imali smo 96,77% tačno nacrtanih pravih linija, 55,91% tačno nacrtanih kosih linija, 95,70% tačno nacrtanih zatvorenih linija, 94,62% tačno nacrtanih otvorenih linija i 81,72% tačno nacrtanih izlomljenih linija. Također smo imali 43,01% odgovora u kojima se naziv kose linije poistovjećuje sa kosim položajem. S obzirom na važnost ispitivanih sadržaja i njihovu neophodnost za dalje učenje geometrijskih sadržaja, rezultati do kojih smo došli (prosječno oko 65,59% tačnih odgovora) nisu zadovoljavajući. Dakle, prvu pothipotezu nismo potvrdili. Mi smo zapravo dokazali da generalno gledajući učenici osnovne škole nakon završenog 3. razreda ne mogu uspješno crtati različite linije.

U okviru druge pothipoteze imali smo 88,17% tačno označenih presjeka dviju linija. Dakle, druga pothipoteza je potvrđena. Učenici osnovne škole nakon završenog 3. razreda mogu uspješno označavati presjek linija kao tačku.

U okviru treće pothipoteze imali smo 84,95% tačno nacrtanih duži, te smo tako i ovu pothipotezu potvrdili. Dakle, učenici osnovne škole nakon završenog 3. razreda mogu uspješno crtati duži.

U okviru četvrte pothipoteze imali smo 69,89% tačno nacrtanih brojevnih linija. Međutim, zbog prisustva većeg broja grešaka i vrste grešaka u rješenjima ovog zadatka smatramo da to nije zadovoljavajuća situacija niti optimalno stanje za uspješno dalje učenje geometrijskih sadržaja. Dakle, četvrta pothipoteza nije potvrđena. Učenici osnovne škole nakon završetka 3. razreda nisu uspješni u prikazivanju položaja prirodnih brojeva na brojevnoj liniji.

U okviru pete pothipoteze imali smo 63,44% tačno imenovana pravougaonika, 93,55% tačno imenovana kruga, 47,31% tačno imenovana kvadrata i 78,49% tačno imenovana trougla. To je prosječno oko 70,70% tačnih odgovora. S obzirom na neophodnost usvojenosti ovih sadržaja za uspješno dalje učenje geometrijskih istina, podaci do kojih smo došli nisu prihvatljivi kao zadovoljavajući. Dakle, peta pothipoteza nije potvrđena. Učenici osnovne škole nakon završenog 3. razreda ne mogu uspješno razlikovati i pravilno imenovati geometrijske likove.

U okviru šeste pothipoteze imali smo 79,57% tačno imenovane kocke, 74,19% tačno imenovane kupe, 52,69% tačno imenovana kvadra, 87,10% tačno imenovana valjka, 76,34% tačno imenovane lopte, 86,02% tačno imenovane piramide. To je prosječno oko 75,99% tačnih odgovora. Kao i u slučaju geometrijskih likova ovakav rezultat nije prihvatljiv. Dakle, šesta

pothipoteza nije potvrđena. Učenici osnovne škole nakon završetka 3. razreda ne mogu uspješno razlikovati i pravilno imenovati geometrijska tijela.

Dakle, u ovom radu smo potvrdili da će učenici nakon završenog 3. razreda moći uspješno označavati presjek linija tačkom i da će moći uspješno crtati duži. Osim ovog pokazali smo da učenici nakon završenog 3. razreda neće moći uspješno crtati različite vrste linija, zatim prikazivati položaj prirodnog broja na brojevnoj liniji, te razlikovati i pravilno imenovati geometrijske likove i tijela.

Ako sumiramo sve navedene podatke, dokazali smo da učenici osnovne škole nakon završenog 3. razreda nisu postigli ishode za komponentu Figure u ravni i prostoru i transformacije, čiji su pokazatelji vještina: crta različite linije, označava presjek linija, crta duž, prikazuje položaj prirodnog broja na brojevnoj polupравоj, razlikuje i pravilno imenuje geometrijske likove i geometrijska tijela.

Dakle, glavna hipoteza nije potvrđena.

Smatramo da bi se rezultatima ovog rada svi trebali ozbiljnije pozabaviti, jer ovakvi rezultati upućuju na to da će učenici u daljem obrazovanju imati sve više problema i poteškoća prilikom učenja matematičkih sadržaja. S obzirom da smo se u radu bavili matematičkim sadržajima iz geometrije u pojmovnom smislu, smatramo da problemi sežu do samih usvajanja matematičkih pojmova. Mišljenja smo da uzroci ne leže u nedovoljnom broju časova predviđenim za geometrijske sadržaje, niti u tome da su udžbenici neadekvatni kad su oni u pitanju. Smatramo da uzroci ovakvog stanja vuku korijene iz metodičkog pristupa izučavanju geometrijskih sadržaja.

Literatura

- Dejić, M.; Egerić, M. (2010). *Metodika nastave matematike*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Džumhur, Ž.; Smajlović, L.; Potkonjak, Ž.; Hasić, N.; Puzić, D.; Sarajlić, L.; Grošić, E.; Milinković Rosić, I. (2012). *Standardi učeničkih postignuća Matematika treći razred*. Sarajevo: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje.
- Džumhur, Ž.; Stojkić, M.; Naletilić, M.; Popić, B.; Nalo, J. (2015). *Zajednička jezgra nastavnih planova i programa za matematičko područje definisana na ishodima učenja*. Mostar: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje.
- Pijaže, Ž.; Inhelder, B. (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Prentović, R.; Prentović, B. (2011). *Metodika razvijanja početnih matematičkih pojmova*. Novi Sad: Didakta.

Prvanović, S. (1970). *Metodika savremenog matematičkog obrazovanja u osnovnoj školi*.
Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Srbije.

<https://aposo.gov.ba/sadržaj/uploads/ZJNPP-matemati%C4%8Dko-podru%C4%8Dje-BOSANSKI.pdf> (pristupljeno 10. 1. 2019.)

<http://www.sluzbenilist.ba/page/akt/iuoNWlxihjo=> (pristupljeno 10. 1. 2019.)

http://cms.pztz.ba/userfiles/pztz/files/ZJNPP/ZJNPP_MatematickoPodricje_ishodiucenja.pdf
(pristupljeno 10. 1. 2019.)

STEM PRISTUP U PODUČAVANJU MATEMATIKE

Aida Rizvanović

Ministarstvo za obrazovanje, nauku i mlade Kantona Sarajevo,
Prosvjetno-pedagoški zavod
aida.rizvanovic@mon.ks.gov.ba

Belma Alihodžić

Prva bošnjačka gimnazija
balihodzic@gmail.com

Lektorica: Arnela Trešnjo

Sažetak

U ovom radu razmatraju se novi pristupi odgoju i obrazovanju usmjereni prema razvoju učeničkih kompetencija. Kao posljedica pojave složenih, društvenih, kulturnih, ekonomskih, tehnoloških i globalnih izazova savremenog društva, na svim nivoima odgoja i obrazovanja uočava se značajan preokret u pristupu procesu podučavanja i učenja. Evropska komisija je identifikovala STEM vještine i kompetencije kao ključne za ekonomski razvoj jedne države. STEM je akronim sastavljen od početnih slova engleskog naziva za prirodne nauke, matematiku i tehniku (Science, Technology, Engineering, Mathematics). Napredak u nauci, tehnologiji i ekonomiji dolazi iz znanja koje je uspješno primijenjeno. Prema ekonomskim indikatorima Bosna i Hercegovina je daleko od ekonomije bazirane na znanju. Jedan od razloga za to je neintegriran, siromašan i administriran obrazovni sistem, koji je sadržajno neprilagođen ekonomiji baziranoj na znanju. Zato se ovdje javlja prostor za STEM kompetencije koje treba razvijati od najranijih godina učenja. STEM je način podučavanja baziran na interdisciplinarnom pristupu koji je u uskoj vezi sa situacijama i problemima iz svakodnevnog života. Osnovni cilj ovog rada je pružanje ideja i smjernica nastavnicima za kreativniji i inovativniji pristup nastavi predmeta Matematika. U okviru rada prikazujemo primjer pisane pripreme za realizaciju časa iz matematike (tema: eksponencijalna funkcija), u kojoj su jasno identifikovani ishodi učenja i koja je usredsređena na učenike. U pripremi predstavljamo eksponencijalnu funkciju, koristeći metode aktivnog učenja koje omogućavaju da učenici pokažu svoje stvaralačke sposobnosti i vještine, te je povezujemo sa svakodnevnim životom i znanjem iz drugih predmeta (hemija, biologija, fizika, informatika).

Ključne riječi: STEM, aktivno učenje, nastavna priprema

STEM - APPROACH TO TEACHING MATHEMATICS

Summary

The paper discusses new approaches to education aimed at developing students' STEM (science, technology, engineering, mathematics) competences. The particular use case is the process of teaching Mathematics. A significant shift in the approaches to teaching and learning processes can be observed at all levels of education. The shift is a consequence of the emerging complex challenges of contemporary societies which are cultural, economic,

technological, social, and global. The European Commission (EC) has identified STEM skills and competences as crucial for the economic development of a country. STEM is a way of teaching based on an interdisciplinary approach that is closely related to situations and problems from everyday life. The progress in science, technology and economics comes from the knowledge that has been successfully applied. The economic indicators point to the conclusion that Bosnia and Herzegovina is far from an economy based on knowledge. The unintegrated and heavily-administered education system is one of the reasons, as the curricula are not well adjusted to fit the economy based on knowledge. This opens the space in education system for an inclusion of STEM skills and competences, and thoroughly and systematically encouraging their adoption and development from early days of learning. The goal of this paper is to provide a framework for teachers, which could serve as a set of ideas and guidelines towards more creative and innovative approach to teaching Mathematics to highschool students (age 15-18) aimed at developing their STEM skills. We present an example of a lecture on exponential function, structured around clearly identified learning outcomes. We introduce the exponential function to students by using methods of active learning that enable them to demonstrate creative abilities and skills, while in close association with everyday life and knowledge in other subjects (chemistry, biology, physics, informatics.)

Key words: STEM, active learning, teaching preparation

1. STEM

STEM je akronim sastavljen od početnih slova engleskog naziva za prirodne nauke, matematiku i tehniku (Science, Technology, Engineering, Mathematics).

STEM predstavlja specifičan program, dizajniran s ciljem da se prilikom rješavanja problema iz svakodnevnog života koriste znanja iz matematike i nauke. Učenici koji slušaju nastavu po STEM principu razvijaju vještine koje su ključne za uspjeh: kritičko razmišljanje, kreativnost, inovativnost, komunikativnost, saradnju i poduzetništvo. Današnje tržište rada zahtjeva radnike sa vještinama koje mnogi diplomanti nemaju. Učenicima je potrebno pružiti više znanja iz matematike i nauke, te ih osposobiti da stečeno znanje znaju primijeniti u svakodnevnom životu (Jolly, 2014).

Studija iz 2014. godine, koju je objavilo Američko društvo za inženjerstvo u obrazovanju, identifikovalo je nekoliko karakteristika kvaliteta STEM programa:

1. Kontekst je motivirajući, primjenljiv i realan,
2. Učenici integrišu i primjenjuju značajan i važan matematički i naučni sadržaj,
3. Metode izučavanja su zasnovane na istraživanju i usmjerene su na učenike,
4. Učenici su uključeni u rješavanje inženjerskih izazova korištenjem inženjerskog dizajna,

5. Glavni fokus je na timskom radu i komunikaciji. Tokom čitavog programa, učenici imaju slobodu da kritički, kreativno i inovativno razmišljaju, kao i mogućnost da ne uspiju, te pokušaju ponovo u sigurnim okruženjima.

Umjesto da se prirodne nauke, matematika i tehnika podučavaju kao odvojene discipline STEM ih integrira u kohezivnu paradigmu učenja, temeljenu na praktičnim primjenama. Ono što odvaja STEM od tradicionalnog predmetnog obrazovanja jest mješovito okruženje za učenje i demonstracija primjene znanstvene metode u svakodnevnom životu. STEM metode uče učenike računalnom razmišljanju i usredotočuju se na primjene u stvarnom svijetu rješavanja problema. Od nedavno je popularna ideja dodavanja umjetnosti u STEM programe, kao posljedica istraživanja pozitivnih uticaja bavljenja raznim vrstama umjetnosti na razvoj djece (Popović, 2017).

Podučavanjem po STEM principu daje se visoka autonomija i samostalnost učeniku u rješavanju problema iz STEM područja, stvaraju se sadržaji i aktivnosti prilagođeni pojedinačnim potrebama učenika, prisutna je interaktivna nastava koja je usmjerena na razvoj kompetencija integriranja sadržaja iz različitih područja.

Savremeni trendovi u STEM području naglašavaju podučavanje u kojem učenici sami izrađuju makete, modele, mini robote, rakete, strujne krugove i sl. te pritom uče nove sadržaje često metodom uvida, te pokušaja i pogrešaka. Za izvedbu ovakve nastave potrebne su modernije STEM učionice opremljene brojnom opremom, u kojoj učenici imaju 3D printere, robote koji se mogu programirati, različite senzore za mjerenje, elektroničke setove (npr. LittleBits), (Glasnović i saradnici, 2018).

Neki dosadašnjih istraživački pokušaji STEM područja u Hrvatskoj rezultirali su spoznajama koje govore o niskom interesu učenika za STEM zanimanja, veoma lošoj i nepovoljnoj obrazovnoj strukturi roditelja, što predstavlja prijetnju ostvarenju mnogih ciljeva u STEM području. Također, uloga socioekonomskog statusa učenika u aspiracijama prema STEM zanimanjima je značajna i u pojedinim dijelovima obrazovnog sistema postoji izrazito niska participacija u izvan školskim STEM aktivnostima. Dodatno, dosadašnja razmatranja su pokazala, kako je matematika kao predmet među najomraženijim predmetima među učenicima (Glasnović i saradnici, 2018).

2. Ekonomija znanja i matematika

U modernim društvima obrazovanje, vještine i znanje su ključne komponente produktivnosti pojedinaca i privrede u cjelini. Mnoge, danas relativno bogate zemlje, svoj napredak ostvaruju prvenstveno zahvaljujući ulaganjima u obrazovanje i unapređenje zdravstvenog stanja stanovništva, kao i korištenju znanja (Cvetanović i Despotović, 2014).

Postoje dokazi koji potvrđuju tezu da ulaganje u obrazovanje i unapređenje zdravstvenog stanja populacije pozitivno utiču na ekonomski rast, kretanje prosječne produktivnosti rada i realni rast zarada. Također, postoji čvrsta korelacija između obrazovanja i zarada: više nivo obrazovanja implicira viši nivo plata, dok veće plate, pored ostalog, motivišu ljude da se neprekidno obrazuju. Obrazovanje na najrazličitije načine doprinosi različitim aspektima ekonomskog i društvenog razvoja pojedinih zajednica: demokratiji, građanskim pravima, raspodijeli dohotka, zdravlju, ishrani, smanjenju siromaštva. Sve se više, u skladu s pristupom bazičnih potreba, obrazovanje priznaje kao elementarna potreba koja pomaže u zadovoljavanju drugih potreba i unapređenju kvaliteta života (Cvetanović i Despotović, 2014).

Po riječima Pitera Drakera, znanje predstavlja najznačajniju i najprofitabilniju investiciju u svakoj zemlji (Drucker, 1995).

Kraj prethodnog vijeka karakteriše generisanje novog procesa intelektualne podjele svijeta koji se ogleda u izraženoj konkurenciji, prije svega razvijenih zemalja i njihovih transnacionalnih kompanija, sa ciljem sticanja prevlasti u domenu neopipljivog nematerijalnog i sve značajnijeg resursa – resursa aplikativnog znanja. Obrazovanje postaje svojevrsni centar društva znanja, a školovanje njegova ključna institucija (Cvetanović i Despotović, 2014).

Jedan od ciljeva nastave matematike u osnovnoj i srednjoj školi je da kod učenika razvije kreativnost i osposobi ih za primjenu stečenih znanja u svakodnevnom životu.

Jedna od nedoumica metodike nastave matematike je i odnos teorijskog i praktičnog u nastavi matematike. Međutim, činjenica je da je nastava matematike u osnovnim i srednjim školama nezamisliva bez korištenja korelacije nastave matematike sa drugim nastavnim predmetima i praktičnih primjera primjene matematike.

Nastavnici matematike u osnovnim i srednjim školama u svojoj nastavnoj praksi najčešće traže i teže korelaciji matematike sa srodnim, uglavnom prirodnim naukama, kao što su fizika, hemija, informatika. Ekonomija je, također, pogodna oblast za praktične primjene matematičkih znanja, jer je ekonomija, kao i matematika, svuda oko nas, a istovremeno neophodna savremenom čovjeku za svakodnevni život, bez obzira šta će mu sutra biti profesionalna aktivnost (Andrić, 2013).

3. Aktivno učenje

"Učenje je veoma važan proces neophodan svakoj osobi da bi postala socijalno biće. Zahvaljujući procesu učenja stvorena je cjelokupna kultura i umjetnost čovječanstva." (Tomić i Osmić, 2006: 113).

Učenje kao i čitanje može biti aktivno i pasivno. U procesu aktivnog učenja učenik razmišlja o onome što čita i trudi se da što više zapamti. U procesu pasivnog učenja učenik ne želi sve da zapamti niti povezuje ono što uči sa ranijim znanjem. To je jedan od razloga zašto je aktivno učenje efikasnije od pasivnog učenja (Omerović, 2012).

Aktivno učenje podrazumijeva razvijanje mišljenja u višesmjernoj komunikaciji. Kako bi učenje postalo aktivan proces, ponajprije treba zadane sadržaje dobro osmisliti, a potom otkriti i razraditi puteve i metode prezentacije istih (Kovačević, 2005).

U procesu učenja, učenika treba prvenstveno emocionalno i misaono probuditi. Ono što uči učenik treba percipirati svim svojim osjetilima, treba doživjeti sadržaje jer je kvalitetno (primjenljivo i trajno) samo ono znanje do kojeg se dolazi naporom vlastita uma. Imperativ aktivnog učenja je uvođenje novih strategija učenja. To daje nastavi novu dimenziju, a kod učenika razvija novi sistem vrijednosti. Kada, kroz niz misaonih i radnih aktivnosti, učenika dovedemo u interaktivan odnos sa sadržajima, učenje postaje IZAZOV (Kovačević, 2005).

Aktivno učenje je način novog pristupa procesu učenja. U ovaj proces svi dolaze s novim idejama, mišljenjima, iskustvima, s različitim stilovima učenja (Omerović, 2012).

U procesu učenja vrlo je važna uloga nastavnika. Njegova funkcija se mijenjala i prilagođavala potrebama savremenog vremena. Interakcija nastavnika i učenika u toku učenja i nastave odražava se na brzinu, trajanje i kvalitet usvojenog znanja (Omerović, 2012).

Prema Suziću (1999), uloge nastavnika u aktivnoj nastavi su:

- primjena novih metoda aktivne nastave,
- dijagnosticiranje,
- građenje novih interpersonalnih odnosa,
- građenje emocionalne klime u odjeljenju,
- uloga u ciljno-vođenom učenju,
- i druge uloge kao što je samoevaluacija učenika, individualizacija i sl.

Tabela 1. Razlike između učenja u tradicionalnoj i aktivnoj nastavi (Suzić, 1999):

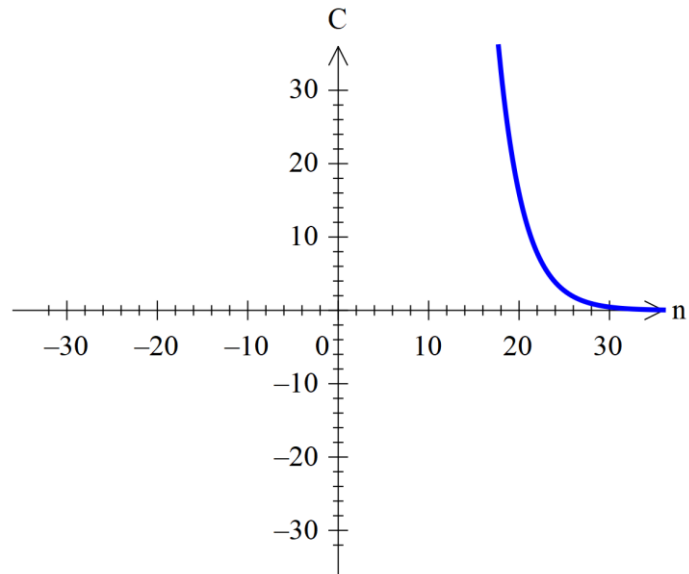
Tradicionalna nastava	Aktivna nastava
mehaničko (doslovno)	smisleno
Verbalno	multimedijsko, praktično
receptivno (primanje, usvajanje)	aktivno, učenje putem otkrića
konvergentno (logičko, deduktivno)	divergentno (stvaralačko, induktivno)
učenje uz minimum pomagala	samostalni rad učenika na izvorima znanja
preovladava frontalni rad	rad u malim grupama, timska nastava, individualizacija

4. Prikaz nastavne pripreme

Naziv nastavnog predmeta	MATEMATIKA
Razred	II razred srednje škole
Naziv nastavne jedinice	Eksponecijalna funkcija
Oblast	2. Algebra
Komponenta	1. Algebarski izrazi, funkcije, proporcije i primjena
Ishodi učenja	2.1.1. Analizira zakonitosti, odnose, zavisnosti, veze i funkcije u matematici i realnom svijetu
Preduslovni ishodi/pokazatelji	2.1.1b. Primjenjuje i formuliše operacije s potencijama i korijenima 2.1.3b. Primjenjuje proporcionalnost i procentni račun u konkretnim situacijama
Pokazatelji	2.1.1c. Analizira svojstva funkcija i procjenjuje njihove povezanosti 2.1.2a. Ispituje, primjenjuje funkcije i grafički ih prikazuje 2.1.4a. Formuliše i primjenjuje funkcije u stvarnim situacijama.
Korelacija sa drugim predmetima	Fizika Komponenta 1.1. Osnovna mjerenja u fizici. Biologija Prikaz funkcionalnih zavisnosti broja živih

	<p>organizama i prirodnih resursa u odgovarajućem biotopu. Ishod je 1.2.5. Objašnjava funkcionalne promjene u životnoj zajednici.</p> <p>Informatika</p> <p>Sve oblasti IT-a u kojima je potreban grafički prikaz, obrada i modeliranje podataka, npr. 3.4.11.d, 3.4.12c i slično.</p> <p>Geografija</p> <p>Sve oblasti geografije u kojima se javlja funkcionalna zavisnost između geografskih i ostalih (npr. ekonomskih, društvenih) faktora. Ishodi 1.2.4. Analizira povezanost prirodno-geografskih procesa utvrđujući postojanje varijabilnosti živih bića na zemlji, 2.1.2. Analizira kako različite strukture stanovništva utječu na razvoj zavičaja, domovine i svijeta, 2.2.2. Objašnjava prostorni razmještaj stanovništva na zemlji i utjecaj različitih čimbenika na prirodno i mehaničko kretanje stanovništva, 3.3.3. Dovodi u vezu tehnološki napredak i brojnost populacije s transformacijom prirodne sredine, 4.3.4. Objašnjava prirodno geografska i društveno-geografska obilježja susjednih zemalja.</p> <p>Hemija</p> <p>Javlja se u svim oblastima hemije u kojima ima potrebe za prikazom eksperimentalnih rezultata i rezultata mjerenja. Odgovarajuće komponente su 3.4. Istraživanje i prezentiranje rezultata i 4.4. Povezivanje eksperimentalnih rezultata s konceptualnim spoznajama. Zajednički KBE sektor: Materijali, Medicina i zdravstvo.</p>
Cilj časa	Postizanje osnovnog razumijevanja primjene eksponencijalne funkcije u svakodnevnom životu.
Motivacija	<p>Nastavnik razgovara sa učenicima i ističe da je eksponencijalna funkcija značajna pri analizi i opisivanju nekih značajnih prirodnih i društvenih pojava i fenomena. Kakva su očekivanja neke osobe kada je u pitanju njen životni vijek? Kojom se brzinom širi neka zarazna bolest? Koliko se komaraca može očekivati u nekom močvarnom području u ljetnjem periodu? Na ovo ali i druga, mnoga pitanja odgovor daje eksponencijalna funkcija.</p> <p>Na početku časa nastavnik predstavlja učenicima jednu važnu primjenu eksponencijalne funkcije u</p>

	stvarnom životu.												
Metodička izvedba časa	<p>Nastavnik: Nastavnik započinje čas predstavljajući sljedeći problem: Cijena polovnog automobila zavisi od nekoliko faktora, a jedan od njih je i godina proizvodnje. Pretpostavimo da se svake godine vrijednost automobila umanju za 30% u odnosu na prethodnu godinu. Ako je nov automobil koštao 20000 KM, izračunati kolika mu je vrijednost nakon n godina? Označimo cijenu novog automobila sa $C_0=20000$ KM. Nakon jedne godine cijena automobila se umanju za 30%, što znači da će automobil nakon jedne godine koštati $C_1=14000$ KM. Računajući analogno, dobijamo: $C_2= 9800$ KM, $C_3= 6860$ KM, $C_4= 4802$ KM, itd. Učenici: Iznose svoja zapažanja i primjedbe.</p> <p>Zaključak: Cijena automobila je funkcija vremena i možemo je zapisati u sljedećem obliku:</p> $C_n=20000 \cdot (0,70)^n.$ <p>Račun možemo predstaviti tablicom i grafikonom:</p> <p>Tabela 1. Tabela prikaz funkcije</p> <table border="1" data-bbox="699 1458 1409 1547"> <tr> <td>n</td> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>C_n</td> <td>20000</td> <td>14000</td> <td>9800</td> <td>6860</td> <td>4802</td> </tr> </table> <p>Grafikon 1. Funkcija $C_n=20000 \cdot (0,70)^n$</p>	n	0	1	2	3	4	C_n	20000	14000	9800	6860	4802
n	0	1	2	3	4								
C_n	20000	14000	9800	6860	4802								



Ova aktivnost može trajati do 10 minuta.

Nastavnik:

Nakon što nastavnik predstavi grafik funkcije $C_n = 20000 \cdot (0,70)^n$ (poželjno je da se to uradi na računaru u geogebri), učenicima objašnjava da nas opisani primjer uvodi u obradu jedne vrlo važne funkcije, **eksponencijalne funkcije**. Nastavnik definiše eksponencijalnu funkciju i ističe njene osobine.

U nastavku časa dijeli učenike u pet grupa i zadaje svakoj grupi po jedan problemski zadatak koji trebaju riješiti. U prilogu pripreme (Prilog 1.) su riješeni zadaci svake grupe.

Ova aktivnost traje do 10 minuta.

Učenici: Rješavaju problemski zadatak, postavljaju nastavniku pitanja u cilju pojašnjenja zadatka. Prilikom rješavanja zadatka učenici koriste kalkulator i računar.

Ova aktivnost traje 10 minuta.

Nastavnik:

Obilazi grupe i daje pojašnjenja. Prati rad učenika.

Učenici:

Svaka grupa daje objašnjenje svog zadatka i prezentira dobijene rezultate.

Ova aktivnost traje do 10 minuta.

Nastavnik:

Zadaje domaću zadaću kroz nekoliko zadataka. Zadaci za zadaću u prilogu pripreme (Prilog 2.) i daje

	učenicima povratnu informaciju o njihovim postignućima na času. Ova aktivnost traje 5 minuta.
Vrednovanje postignuća	Vrednovanje postignuća učenika na ovom času se vrši prema obrascu za formativno praćenje koji je dat u Prilogu 3.
Osvrt nastavnika	Nastavnik nakon realiziranog časa daje svoj osvrt i zapažanja sa časa.

Literatura

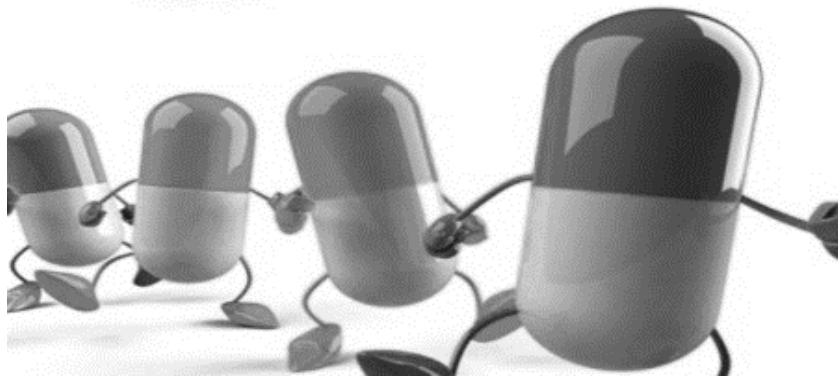
- Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje (2015). *Zajednička jezgra nastavnih planova i programa*. <https://aposo.gov.ba/sadržaj/uploads/ZJNPP-matematičko-područje-BOSANSKI.pdf> (pristupljano, 12.01.2019.).
- Andrić, V. (2013). *Matematika pomaže ekonomiji*. Pula: Naučni skup.
- Cvetanović, S., Despotović, D. (2014). *Znanje kao komponenta ljudskog kapitala u modelima ekonomskog rasta*. Niš: Ekonomski fakultet.
- Dakić, B. i saradnici (2014). *Matematika, udžbenik i zbirka zadataka za drugi razred ekonomskih škola*. Zagreb: Element.
- Drucker, P. (1995). *Postkapitalističko društvo*. Beograd: Privredni pregled.
- Glasnović Gracin, D. i saradnici (2018). *Kad bi mogli, koju bi ocjenu učenici dali svojim nastavnicim matematike?* Zadar: Zbornik radova.
- Jolly, A. (2014). *STEM vs. STEAM: Do the Arts Belong?* Education Week Teacher. <http://www.edweek.org/tm/articles/2014/11/18/ctq-jolly-stem-vs-steam.html>. (pristupljano, 12.01.2019.).
- Kovačević, M. (2005). *Aktivno učenje u interaktivnom odnosu sa sadržajima iz prirodoslovno-matematičkoga područja*. Život i škola br. 13 (1/2005.).
- Omerović, M., Džaferegić-Franca A. (2012). *Aktivno učenje u osnovnoj školi*. Tuzla: Filozofski fakultet.
- Popović, A. i saradnici (2017). *Glazbene aktivnosti u integriranoj i izvanučioničkoj nastavi prirodoslovlja*. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Roguljić, N. I saradnici (2013). *Eksponencijalna funkcija i njezina primjena u realnom životu*. Zagreb: Poučak.
- Suzić, N. i saradnici. (2001). *Interaktivno učenje I, II, III*. Banja Luka: Teacher Training Centre.
- Tomić, R. i Osmić, I. (2006). *Didaktika*. Tuzla: Denfas.

Prilog 1. Zadaci i rješenja za grupe učenika

I Grupa

Zadatak

Bolesniku je kao terapija propisan antibiotik čija je pojedinačna masa 250 mg. Tokom vremena, nakon uzimanja lijeka, količina lijeka se u krvotoku umanjuje pa nakon svakog sata u krvotoku ostaje 60% prethodne količine.



- 1) Odrediti $Q(t)$, količinu antibiotika izraženu u miligramima (mg) t sati nakon uzimanja.
- 2) Koliko često u toku 24 sata bolesnik mora uzimati antibiotik?
- 3) Nacrtati grafikon funkcije $Q(t)$.

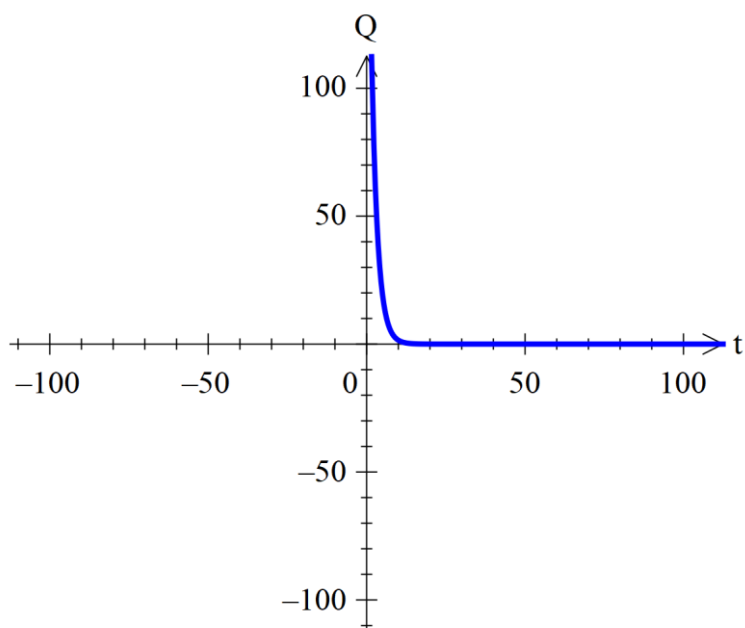
Rješenje

- 1) $Q(t) = 250 \cdot 0,6^t$
- 2) $Q(1) = 150$ mg
 $Q(2) = 90$ mg
 $Q(3) = 54$ mg
 $Q(4) = 32,4$ mg
 $Q(5) = 19,44$ mg
 $Q(6) = 11,66$ mg
 $Q(7) = 6,70$ mg
 $Q(8) = 4,02$ mg
 $Q(9) = 2,41$ mg
 $Q(10) = 1,45$ mg
 $Q(11) = 0,87$ mg
 $Q(12) = 0,52$ mg

Zaključak: Bolesnik treba svakih 12 sati uzimati antibiotik.

3) Grafikon funkcije

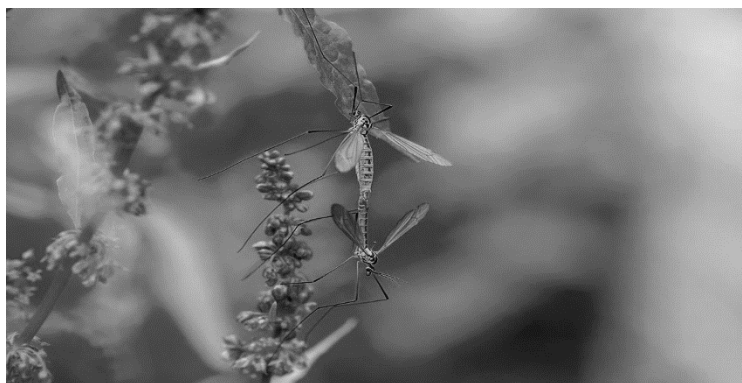
Grafikon 2. Funkcija $Q(t) = 250 \cdot 0,6^t$



II Grupa

Zadatak

U kopačkom ritu u proljeće broj komaraca naglo raste i njihov broj po jednom hektaru iznosi $n(t) = 2,5 \cdot 10^{0,1t+2}$, gdje je t broj dana nakon posljednjeg mraza.

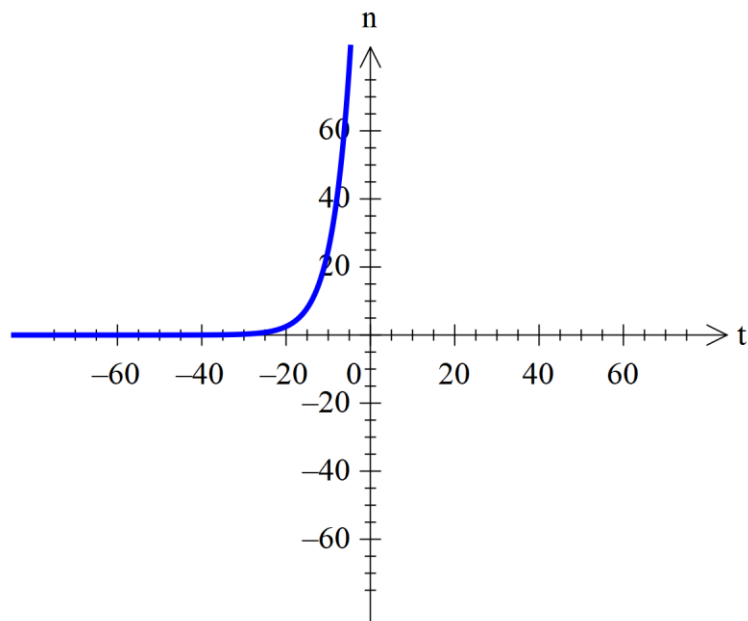


- 1) Koliko će komaraca biti u ritu nakon 15 dana?
- 2) Nacrtati grafikon funkcije.

Rješenje

- 1) $n(15) = 2,5 \cdot 10^{0,1 \cdot 15 + 2} = 2,5 \cdot 10^{3,5} = 7906$ komaraca.
- 2) Grafikon funkcije

Grafikon 3. Funkcija $n(t) = 2,5 \cdot 10^{0,1t+2}$



III Grupa

Zadatak

Iznos novca u banci kojim ulagač raspolaže nakon n godina dat je funkcijom $I(n) = I_0 \cdot r^n$, gdje je I_0 početni iznos novca, $I(n)$ konačni iznos novca nakon n godina, a $r = 1 + \frac{p}{100}$ je dekurzivni kamatni faktor.

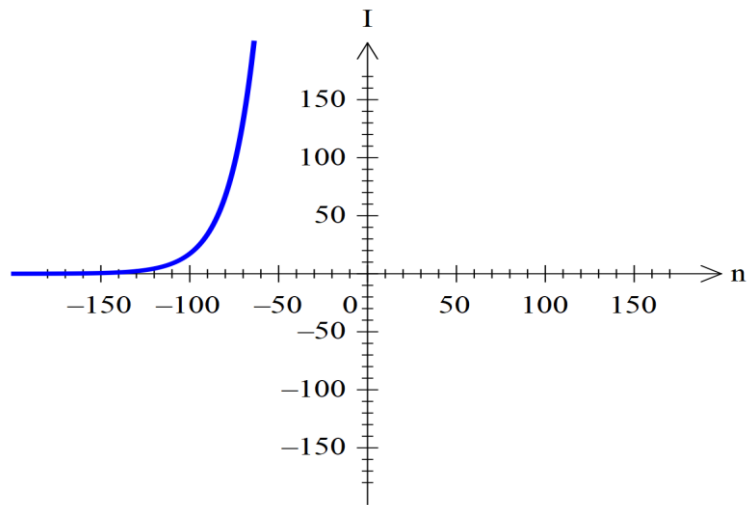


- 1) Ako ulagač uloži 15000 KM u banku uz godišnju kamatnu stopu od 7%, izračunati koliko će novca ulagač imati nakon 6 godina.
- 2) Nacrtati grafikon funkcije.

1) $I(6) = 15000 \cdot (1,07)^6 = 22500$ KM

- 2) Grafikon funkcije

Grafikon 4. Funkcija $I(n) = I_0 \cdot r^n$



IV Grupa

Zadatak

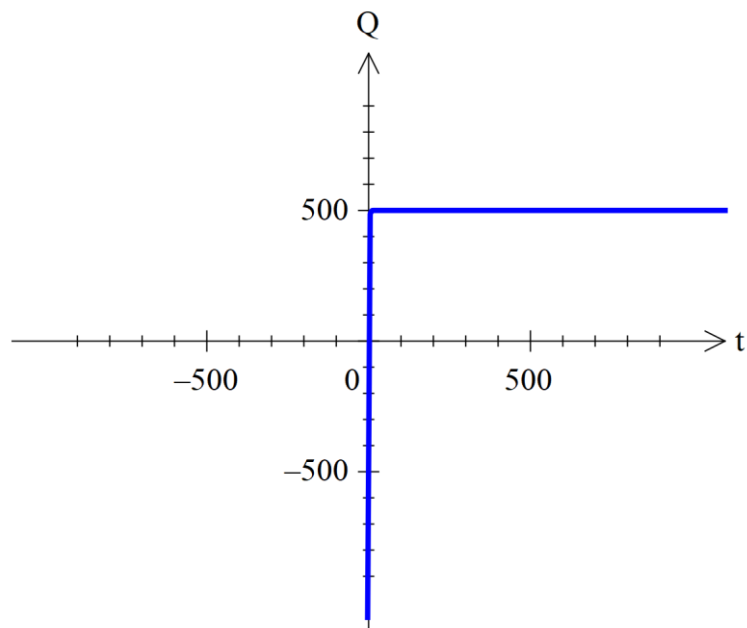
Graf funkcije u formi $Q(t) = B - Ae^{-kt}$ gdje su A , B i k pozitivne konstante, često se naziva krivulja učenja. Psiholozi su otkrili da za $t \geq 0$ funkcije ovog oblika često realno modeliraju odnos između efikasnosti s kojom pojedinac izvršava zadatak i količinom vremena za učenje ili iskustva koju pojedinac ima. Pretpostavimo da u velikom gradu nakon t mjeseci na radnom mjestu, prosječni službenik može sortirati $Q(t) = 500 - 250e^{-0.6t}$ pošiljki na sat.



- 1) Izračunati koliko pošiljki može sortirati novi službenik?
- 2) Nacrtati grafikon funkcije.

- 1) $Q(0) = 500 - 250e^{-0.6 \cdot 0} = 250$
- 2) Grafikon funkcije

Grafikon 5. Funkcija $Q(t) = 500 - 250e^{-0.6t}$



V Grupa

Zadatak

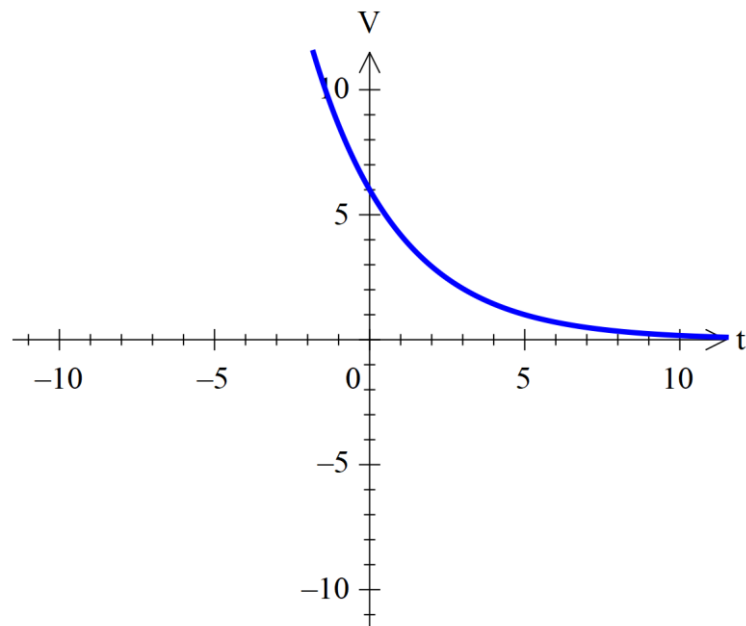
Ako dječiji, elastični, gumeni balon probušimo, s protokom vremena njegova će se zapremina umanjivati eksponencijalno po zakonu $V = V_0 a^t$. Ako je u balonu 6 litara zraka, a nakon 5 sekundi 1 litar, odrediti:

- 1) Eksponencijalnu funkciju koja opisuje smanjivanje zapremine zraka u balonu tokom vremena t .
- 2) Nacrtati grafikon funkcije.



- 1) Kako vrijedi: $1 = 6 \cdot a^5$, dobijamo da je $a = (1/6)^{0.2}$.
Na osnovu ovoga dobijamo da je eksponencijalna funkcija koja opisuje smanjivanje zapremine zraka u balonu tokom vremena t , data sa:
 $V = 6^{1-0.2t}$.
- 2) Grafikon funkcije

Grafikon 6. Funkcija $V=6^{1-0,2t}$



Prilog 2. Zadaci za domaću zadaću

Zadaci za domaću zadaću

1. Uroni termometar u vreli čaj i nakon toga u hladnu vodu (oko 5^0 C). Očitavaj temperaturu svakih 5 sekundi i podatak unosi u tablicu. Pretpostavi da se smanjivanje temperature odvija po eksponencijalnom zakonu. Odredi taj zakon i nacrtaj grafik.
2. Kolera je teška akutna bolest čiji je uzročnik bakterija vibrio cholerae. Ta bakterija proizvodi toksin koji napada crijeva. Bolest je u proteklom periodu uzrokovala razorne epidemije zahvaljujući prije svega vrtoglavom povećanju broja bakterija što se odvija po eksponencijalnom zakonu $N=N_0 \cdot e^{1,385t}$.
 - 1) Izračunati ako imamo samo jednu bakteriju, koliko će ih biti nakon 12 sati?
 - 2) Nacrtati graf funkcije.

Prilog 3. Tabela za formativno praćenje znanja učenika

Tabela za formativno praćenje (pomaže nastavniku da procijeni stepen usvojenosti znanja učenika na času)

Ime i prezime učenika	Kriterij								
	Razumije i korektno postavlja zadati problem primjenom eksponencijalne funkcije			Ispravno izvodi operacije sa eksponentima u zadacima, primjenjujući osobine eksponencijalne funkcije			Dobija ispravan odgovor i grafik funkcije uz ispravan zaključak i razumijevanje rješenja		
Učenik 1	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Učenik 2	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Učenik 3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
...

*Nastavnik kod svakog učenika zaokruži jedan od brojeva 1,2,3 koji označavaju sljedeće nivoe usvojenosti znanja:

- 1- Uz pomoć i dodatna obrazloženja nastavnika,
- 2- Samostalno uz malu pomoć nastavnika,
- 3- Potpuno samostalno i na kreativan način.

KULTURNA BAŠTINA I STRUKTURNI ELEMENTI U UDŽBENICIMA ZA NASTAVU LIKOVNE KULTURE

Nela Hasanbegović

Akademija likovnih umjetnosti Univerziteta u Sarajevu

nelahasanbegovic@gmail.com

n.hasanbegovic@alu.unsa.ba

Meliha Suljagić

Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu

meliha.suljagic@ff.unsa.ba

Lektorica: Merima Omeragić

Sažetak

Cilj rada je analizirati sadržaje udžbenika likovne kulture, sa svrhom propitivanja zastupljenosti kulturne baštine koja je vrijednosno ogledalo društva i riznica stvaralačkog potencijala te strukturnih elemenata koji se baziraju na njoj. Udžbenik kao središnji didaktičko-metodički medij ima svrhu da potiče i angažira misaonu aktivnost učenika, olakša učenicima razumijevanje jezgre nastavnog sadržaja pridonoseći izgradnji sistema osobnih vrijednosti, divergentnog mišljenja i kritičkog razmišljanja, podstičući samoaktualizaciju, slobodu izražavanja i oblikovanje stvaralačkih komponenti ličnosti. Teorijsko polazište rada temelji se na teoriji kognitivnog razvoja L. S. Vigotskog koja naglašava važnost kulturne sredine za razvoj socijalne interakcije između pojedinca i društvene sredine, i konstruktivističkoj teoriji učenja J. S. Brunera, prema kojoj se proces učenja tumači kao konstruktivni i situacijski proces u kojem se koriste strategije podučavanja koje osiguravaju istraživanje, refleksiju i praktične aktivnosti učenika. Istraživačka metoda teorijske analize je korištena za prikupljanje podataka o sadržaju kojima se učenici podučavaju o bosanskohercegovačkoj kulturnoj baštini u udžbenicima likovne kulture. Podaci su prikupljeni na uzorku udžbenika od petog do devetog razreda osnovne škole. Za potrebu prikupljanja podataka koristio se protokol za kvalitativnu analizu sadržaja udžbenika likovne kulture. Deskriptivna analiza prikupljenih podataka pokazala je da udžbenici u odnosu na razred i izdavača, različito interpretiraju sadržaje koji imaju za cilj podučavati učenika o bosanskohercegovačkoj kulturnoj baštini i to na način da pojedini udžbenici, nude bogatije i sadržajnije tekstove i zadatke kojima se kroz misaoni i praktični rad učenici podučavaju bosanskohercegovačkoj kulturnoj baštini.

Ključne riječi: kulturna baština, nastava likovne kulture, podučavanje učenika, strukturni elementi i udžbenik kao multimedijски izvor znanja

CULTURAL HERITAGE AND STRUCTURAL ELEMENTS IN TEXTBOOKS FOR THE VISUAL ARTS EDUCATION

Summary

The aim of the paper is to analyze the contents of a textbooks of visual arts education with the aim of questioning the representation of cultural heritage that is the valuable mirror

of society and the treasury of the creative potential and the structural elements that are based on it. The textbook as a central didactic-methodical medium has the purpose of stimulating and engaging the student's thought-making activity, facilitating understanding of the core of teaching content to pupils, contributing to the development of personal value systems, divergent opinions and critical thinking, stimulating self-actualization, freedom of expression and design of creative personality components. The theoretical starting point of the work is based on the theory of cognitive development of L. S. Vigotsky emphasizes the importance of the cultural environment for the development of social interaction between the individual and the social environment and the constructivist theory of J. S. Bruner that the learning process is interpreted as a constructive and situational process using the teaching strategies provide research, reflection and practical activity of the student.

The research method of theoretical analysis was used to collect content data that teaches students about Bosnia and Herzegovina's cultural heritage in textbooks of visual arts education. Data were collected on a sample of textbooks from the fifth to the ninth grade of elementary school. For the purpose of data collection, a protocol was used for qualitative analysis of the contents of the textbook of visual arts education. Descriptive analysis of collected data has shown that textbooks, in relation to the class and publisher, interpret differently the contents aimed at teaching students about Bosnia and Herzegovina's cultural heritage, in a way that individual textbooks offer richer and more contentable texts and tasks through thought and practical the work of students teaches the Bosnian cultural heritage.

Key words: cultural heritage, visual arts education, student teaching, structural elements and textbook as a multimedia source of knowledge

1. Uvod

U školi učenici uče i stiču znanja uz pomoć različitih nastavnih metoda i oblika nastavnog rada primjenjujući bogate izvore nastavnih sredstava i pomagala. U praksi nastavnog rada školski udžbenik je jedan od izvora obrazovanja. Teorijom udžbenika u kontekstu didaktičkih teorija bavili su brojni didaktičari, kao što su: Malić, 1986 i 1989; Poljak, 1980; Španović, 2008; Zujev, 1988 i mnogi drugi (Matijević, Rajić Topolovčan, 2013).

Prvi didaktičar koji se bavio udžbenicima bio je Jan Amos Komenski. U svom djelu *Velika didaktika* teorijski je objasnio fenomen razredno-predmetno-satnog sistema baveći se udžbenikom kao glavnim izvorom znanja učenika u nastavi. U *Velikoj didaktici* Komenski ukazuje na moguće načine strukturiranja i didaktičkog pripremanja knjiga iz kojih će učenici učiti, ali i upozorava na moguće opasnosti koje stvara pretjerano usmjeravanje nastavnih aktivnosti na učenje iz knjiga: „*Ljude valja učiti, do najveće mjere, da svoje znanje ne crpe iz knjiga, već da proučavaju nebo i zemlju, hrastove i bukve, tj. da proučavaju i ispituju same stvari, a ne tuđa zapažanja o stvarima*“ (Komenski, 1954: 137, prema Matijević, Rajić Topolovčan, 2013). Ovakvim tumačenjem Komenski ističe potrebu da udžbenici trebaju ispoštovati načela zornosti, sistematičnosti, postupnosti i primjerenosti uzrastu učenika kojima su namijenjeni. Komenski je vlastitim primjerom pokazao kako bi trebali biti

didaktički oblikovane knjige iz kojih učenici stiču znanja. Učenik kada u procesu učenja ima aktivan odnos prema prirodi i drugim medijima, pa i udžbeničkom tekstu, tada postaje kreator vlastitih znanja. Stoga možemo reći da je jedna od bitnih karakteristika udžbenika mogućnost da se učenici njime samostalno koriste.

U ovom radu ispitat ćemo da li sadržaji udžbenika likovne kulture, u okviru različitih likovnih problemskih cjelina, podučavaju učenike bosanskohercegovačkoj kulturnoj baštini. Za potrebe istraživanja analizirani su sadržaji udžbenika likovne kulture od petog do devetog razreda osnovne škole u izdanju Sarajevo Publishinga i udžbenika od petog do osmog razreda osnovne škole u izdanju Bosanska knjiga Tuzla. Interesovanje za istraživanje zastupljenosti kulturne baštine u sadržajima udžbenika likovne kulture ima obrazovnu ali i odgojnu dimenziju. Obrazovnu dimenziju prepoznamo u snazi koju kulturna baština posjeduje kao nositeljica identiteta određene društvene zajednice, što dokazuje i historijsko postojanje pojedinih ljudskih zajednica na određenom prostoru. Odgojnu dimenziju prepoznamo kao „kulturno dobro“, kao proces „njegovanja duše“ i kultivaciju atributa čovječnosti. Korelativnost pojmova kultura i odgoj Slatina (2009) uspoređuje sa preslicom i vretenom. Kao što se iz vune mogu ispredati najljepše, najfinije i najnježnije niti, tako je iz kulture moguće posredstvom učenja i podučavanja „ispredati“ fine, nježne „niti ličnosti“.

2. Pojam kulturne baštine

Pojam kulturna baština ima široko značenje, jer pojmovi kao što su „kultura“ i „baština“ čine posebnu stvarnost u kojoj je čovjek posebna vrsta živog bića. Pojam kultura latinskog je porijekla *cultus* koja u prevodu znači *gajenje, obrađivanje, odgoj, obrazovanost, poštovanje*. Edward Burnett Tylor je među prvim antropozima koji je formalno proučavao kulturu. Prema njegovom mišljenju kultura predstavlja složenu cjelinu koja uključuje znanje, vjerovanje, umjetnost, moral, pravo, običaje i sve druge sposobnosti i navike koje je čovjek stekao kao član društva (Kale, 1977). Marasović, iz ugla historičara umjetnosti i kulture, navodi da kultura obuhvata ukupnost tvorbi ili pojava u materijalnom i duhovnom životu svakoga naroda i čovječanstva u cjelini, dok baština podrazumijeva nasljeđe koje preci ostavljaju potomcima. Prema tome, pojam kulturne baštine odnosi se na dostignuća što su nam preci ostavili u jeziku i književnosti, graditeljstvu i likovnim umjetnostima, uključujući narodnu umjetnost, u muzici, pozorištu, filmu, nauci i u drugim područjima koja čine ukupnost kulture (Marasović, 2001. prema Šošić, 2014).

Nafziger razlikuje širi i uži pojam kulturne baštine. Tako bi se taj pojam u svom općenitijem značenju odnosio na mnoštvo manifestacija kulture koje je ljudski rod naslijedio od svojih predaka, dok bi u užem smislu kulturna baština bila ograničena na materijalne objekte i nematerijalne ideje povezane s tim objektima (Pallas, 2004 prema Šošić, 2014). Iz navedenih pokušaja pojmovnog određenja kulturne baštine može se zaključiti da se radi o vrlo „složenom konceptu“ kojem se pripisuju nova značenja i vrijednosti. Nema sumnje u to da kulturna baština ima univerzalnu vrijednost za nas kao pojedince, zajednicu i društvo. Važno ju je očuvati i prenijeti budućim generacijama. Na nju možemo gledati kao na nešto statično ili „iz prošlosti“, ali ona se zapravo razvija kroz svako naše djelovanje. Očuvanje kulturne baštine u cijelom svijetu se doživljava kao jedan od najvažnijih vidova ispoljavanja kolektivnog identiteta, a narodi i zemlje koji imaju dugu i bogatu historiju posebno su sretni tom činjenicom. Bosna i Hercegovina je zemlja sa veoma raznovrsnim materijalnim (građevine, spomenici, artefakti, odjeća, umjetnička djela, knjige, historijski gradovi, arheološka nalazišta), nematerijalnim (izrazi, znanja, instrumenti, jezik, usmena tradicija, književna djela) i prirodnim (krajolici, flora i fauna) kulturnim naslijeđem. Njegovanje kulturne baštine omogućava nam da otkrijemo našu raznolikost i ne dopustimo da kulturna baština propada, da se uništava ili njeno stanje pogoršava. Postoji li bolji način obogaćivanja života mladog čovjeka od poučavanja vrijednostima znanja koja su važna za njegov identitet?

3. Udžbenik kao multimedijски izvor znanja

Ako kažemo da je podučavanje i učenje proces interakcije u kojem učenici, uz podršku nastavnika, samostalno usvajaju određene forme znanja, promišljanja, vrednovanja i djelovanja, udžbenici u tom odgojno-obrazovnom procesu, u školi, imaju snažnu ulogu. Udžbenik kao nastavno sredstvo, pomoću kojeg učenici stiču znanja i umijeća ima svoje mjesto u sklopu multimedijских izvora znanja. Udžbenik kao multimedijски izvor znanja (Matijević, 2004) podrazumijeva da je u funkciji učenja traženja informacija a ne pukog memorisanja činjenica, zatim učenja kako se uči i učenja metoda istraživanja i otkrivanja. Dakle, osim učenja informacija, udžbenik kao multimedijски izvor znanja, traži od učenika da nauči kako se pronalaze informacije i kako pronađene informacije učenik može koristiti za upoznavanje okoline. To nam govori da je udžbenik kao multimedijски izvor znanja usmjeren na kognitivno, afektivno i voljno-djelatno područje razvoja učenika o kojem ovisi ponašanje i djelovanje učenika kako u školi ali i nakon školovanja.

Na didaktičko-metodičko oblikovanje udžbenika i nastavnog procesa snažan je uticaj imala didaktička teorija Poljaka (1980). Prema Poljaku bitna obilježja udžbenika su:

- udžbenik je osnovna školska knjiga, za razliku od ostalih knjiga kao dopunske i pomoćne literature u toku školovanja;
- udžbenik je pisan na osnovu propisanog nastavnog plana i programa, što ostala stručna, naučna i umjetnička literatura nije;
- udžbenik učenici gotovo svakodnevno upotrebljavaju u svom školovanju radi obrazovanja odnosno samoobrazovanja, dok ostalu literaturu proučavaju povremeno i privremeno;
- po svojoj osnovnoj namjeni udžbenik treba da bude didaktički oblikovan radi racionalnijeg, optimalnijeg, ekonomičnijeg i učinkovitijeg obrazovanja, što ostala literatura nije i ne mora biti (Poljak, 1980: 29).

Dobrim udžbenikom učenici i nastavnici smatraju onaj udžbenik koji učenicima omogućuje uspješno učenje, savladavanje nastavnoga programa iz nastavnoga predmeta za koji je napisan, a učiteljima uspješnu poduku (Bežen, 2004: 61). Današnje generacije učenika koje pohađaju osnovnu školu traže zanimljivije aktivnosti u procesima usvajanja nastavnih sadržaja od aktivnosti u kojima se samo “realizira program”. U tim aktivnostima učenici žele učiti otkrivanjem i istraživanjem. Aktivan odnos učenika prema nastavnom sadržaju u kojem dolaze do odgovora na pitanja kako? zašto? kada? i gdje? primarna je funkcija konstruktivističke teorije učenja (J. S. Bruner). Konstruktivističko učenje je definirano kao samoregulirani, interpretativni i nelinearni proces građenja spoznaja potpomognut aktivnom interakcijom s okolinom (Topolovčanin, Rajić i Matijević, 2017). To bi značilo da je važno pitanje kako organizirati nastavu, odnosno kako podučavati učenika i pružiti mu pomoć u procesu učenja, jer konstruktivističko učenje ima značenje “učiti kako učiti”. U didaktičkoj paradigmi, ovo pitanje bismo mogli označiti rečenicom “Kako organizirati nastavu orijentiranu na učenika?” Sigurno je da predavačko-pokazivačka nastava i nije najbolje rješenje, jer učenici od nastave očekuju sudjelovanje u raznovrsnim razrednim, grupnim, individualnim aktivnostima i projektima u kojima se upućuju na rad kao primarni izvor znanja i razvijanja radnih sposobnosti. Na tragu prethodno navedenog možemo reći da je konstruktivističko učenje zastupljeno u nastavi koja osigurava uvjete i okolnosti koji podupiru samostalno učenje učenika. Vladimir Poljak (1980) u svom djelu *Didaktičko*

oblikovanje udžbenika i priručnika ističe koji se didaktičko-metodički elementi trebaju ispoštovati da bi udžbenici bili orijentirani prema potrebama učenika. Ako je udžbenik osnovna školska knjiga, pisana na osnovu propisanog nastavnog plana i programa, koju učenici svakodnevno upotrebljavaju u svom obrazovanju, tada udžbenik po svom didaktičkom oblikovanju treba da bude u skladu sa zakonitostima procesa obrazovanja, i strukturom obrazovanja u nastavi kao najorganiziranijeg procesa obrazovanja. U sadržajima udžbenika potrebno je „ugraditi“ što brojnije i raznovrsnije aktivnosti iz različitih područja razvoja učenika – senzornih, praktičnih, izražajnih i misaonih u kojima učenici znanja i sposobnosti stiču, usvajaju i izgrađuju vlastitom aktivnošću. Tako će udžbenik upućivati učenike ne samo na čitanje teksta nego i na određene aktivnosti nužne za efikasno učenje. Impliciranjem brojnih i raznovrsnih aktivnosti, udžbenik će ujedno upoznati učenike kako treba učiti i kako treba raditi. Sigurno je da obrazovanje ne možemo tek tako „predati učenicima“. U procesu obrazovanja učenicima je potrebno pomoći podučavanjem. Što znači da didaktičko oblikovan udžbenik treba ponuditi rješenja putem kojih će se podučavanjem pružiti pomoć učenicima u učenju pojedinog nastavnog predmeta, tekstovno i misaono voditi učenik u procesu obrazovanja i ujedno podučavati uopće. Za udžbenik kažemo da predstavlja specifičan oblik izvora obrazovanja jer se razlikuje od drugih mogućih izvora obrazovanja u nastavi kao što su nastavnikova izlaganja ili audiovizuelna nastavna sredstva. Nastavnikovo izlaganje je vremenski i prostorno ograničeno dok formulacije u udžbenicima ostaju učenicima trajno prezentirane. Slika na filmu prilikom projiciranja promatra se i nakon toga fizički nestaje a slika u udžbeniku i dalje ostaje pristupačna učeniku. Šta nam to govori? Udžbenikom se dopunjuju, proširuju i kompletiraju izvori obrazovanja. Što znači da svi izvori obrazovanja imaju komplementarnu funkciju u nastavi.

Na tragu rečenog možemo zaključiti da didaktički oblikovan udžbenik poštuje strukturu cjelokupnog nastavnog procesa u svim njegovim dijelovima i aspektima (uvođenje učenika u nove nastavne sadržaje, obrada novih nastavnih sadržaja radi sticanja znanja, vježbanje aktivnosti radi sticanja sposobnosti, ponavljanje sadržaja radi trajnosti usvojenih znanja i provjeravanje rezultata), jer je nastava najorganiziraniji proces obrazovanja. Jedna od mogućnosti kako se posredstvom udžbenika učenici mogu upoznati sa novim nastavnim sadržajem, jeste ponuditi učenicima informacije o tome koje sve predradnje trebaju obaviti neposredno prije podučavanja nove nastavne teme. U ovome se naravno ne isključuje mogućnost nastavnika da prema potrebi “proširi” sadržaj pripremanja učenika uključujući i

druge izvore obrazovanja. Udžbenik ima svrhu da pomogne učeniku u procesu sticanja znanja iako takvu pomoć može pružiti i nastavnik u toku obrade novih nastavnih sadržaja uz upotrebu drugih izvora znanja, pa i svojim izlaganjem. Međutim, upotrebom udžbenika kao izvora znanja u nastavi proširuje se, udvostručava i samim tim povećava pomoć učenicima u procesu učenja. Strukturnom komponentom udžbenika vježbanje aktivnosti radi sticanja sposobnosti učenicima je omogućeno da vježbaju određene radnje, operacije i djelatnosti koje obuhvataju angažman različitih područja razvoja učenika (senzornih, praktičnih, izražajnih i misaonih). Zbog toga u didaktičkom oblikovanju udžbenika treba uzeti u obzir na koji način će učenici imati priliku ponoviti usvojeni nastavni sadržaj. Nastavni sadržaji se ponavljaju radi pamćenja, odnosno trajnosti znanja i u tome je veliki značaj udžbenika, tim više što se učenje učenika kod kuće odnosi na ponavljanje na temelju udžbenika. Ako nema direktnih uputa u udžbenicima šta treba da rade, učenici će svoje učenje svesti na višestruko čitanje teksta i mehaničko memoriranje, pa će i rezultati takvog rada biti slabi.

Samoprovjeravanjem usvojenog znanja i stečenih sposobnosti rada učenici će biti u prilici utvrditi da li su postigli stupanj znanja koji uključuje samo reprodukciju stečenog znanja ili rješavanje složenih zadataka.

4. Metodologija rada

Cilj istraživanja je analizirati sadržaj udžbenika likovne kulture od petog do devetog razreda osnovne škole, sa svrhom propitivanja u okviru kojih likovno-problemskih cjelina se učenici podučavaju/uče o bosanskohercegovačkoj kulturnoj baštini. U ovakvom postavljenom cilju istraživanja važno nam je bilo proučiti didaktičko-metodičke elemente udžbenika pomoću kojeg učenici imaju priliku i mogućnost da vježbanjem i vlastitom aktivnošću stiču znanja o bosanskohercegovačkoj kulturnoj baštini.

Na osnovu definisanog cilja postavili smo sljedeća istraživačka pitanja:

1. Ispitati koji oblici kulturne baštine su zastupljeni u udžbenicima likovne kulture od petog do devetog razreda osnovne škole.
2. Polazeći od toga da postoje individualne razlike u kognitivnim sposobnostima učenika, zanimalo nas je istražiti kojim zadacima i vrstama aktivnosti sadržaji udžbenika likovne kulture podučavaju/uče učenike o bosanskohercegovačkoj kulturnoj baštini.

U istraživanju su primijenjene metode teorijske analize, komparativna i deskriptivna metoda. Metoda teorijske analize ima značajnu ulogu pri istraživanju koncepcije i izrade

nastavnih programa i udžbenika (Hadžić-Suljkić, 2013: 118). Teorijskom analizom sadržaja udžbenika likovne kulture, želimo otkriti koja teorijska saznanja, izražena u obliku pojmova, definicija, opisa i primjera, podučavaju učenika o bosanskohercegovačkoj kulturnoj baštini. Komparativna metoda oslanja se na analizu i sintezu, omogućava konstatiranje sličnosti i razlika te veza i odnosa među uspoređivanim pojavama (Hadžić-Suljkić, 2013: 124). Za potrebe našeg istraživanja metodom komparacije utvrdit ćemo sličnosti i razlike u načinima prikaza sadržaja, u udžbenicima likovne kulture, koji govore o bosanskohercegovačkoj kulturnoj baštini, u odnosu na likovne problemske cjeline, razred i izdavača udžbenika. Primjenom deskriptivne metode istraživanja dobili smo podatke o zastupljenosti sadržaja o bosanskohercegovačkoj kulturnoj baštini u udžbenicima likovne kulture na nivou pitanja šta? kada? i kako? Instrumentarij koji se koristio kao glavno sredstvo za prikupljanje podataka je protokol za kvalitativnu analizu sadržaja udžbenika likovne kulture koji uključuje tri međusobno povezana postupka: redukciju podataka, prikazivanje podataka i izvođenje zaključaka (Milas, 2009: 602). Za potrebe istraživanja koristili su se udžbenici za nastavu likovne kulture čiji su izdavači: Sarajevo Publishing (peti, šesti, sedmi, osmi i deveti razred) i Bosanska knjiga Tuzla (peti, šesti, sedmi i osmi razred osnovne škole).

5. Rezultati i rasprava

Analizom prikupljenih podataka uočili smo da je sadržaj udžbenika likovne kulture, od petog do devetog razreda osnovne škole, sačinjen od pet likovnih programskih cjelina: tačka i linija, boja, ploha, površina i masa i prostor. S obzirom na postavljeni cilj istraživanja analizom prikupljenih podataka došli smo do rezultata da su u udžbenicima likovne kulture različito zastupljeni sadržaji u okviru kojih se učenici podučavaju/uče bosanskohercegovačkoj kulturnoj baštini. Razlika je evidentna po pitanju razreda učenika i izdavača. U udžbenicima likovne kulture za deveti razred osnovne škole bogatije su predstavljeni sadržaji kojim se podučavaju učenici bosanskohercegovačkoj kulturnoj baštini, u odnosu na sadržaj udžbenika nižih razreda osnovne škole (Grafikon 1 i 2).

Grafikon 1. Frekfencija zastupljenosti sadržaja kulturne baštine u udžbenicima likovne kulture izdavača Bosanska knjiga Tuzla



Grafikon 2. Frekfencija zastupljenosti sadržaja kulturne baštine u udžbenicima likovne kulture Izdavača Sarajevo Publishing



Prikupljeni podaci iz sadržaja udžbenika likovne kulture, čiji su izdavači Bosanska knjiga Tuzla i Sarajevo Publishing, podijeljeni su u dvije kategorije, a to su: *materijalni* i *nematerijalni* oblici bosanskohercegovačke kulturne baštine. U okviru materijalnih oblika bosanskohercegovačke kulturne baštine prepoznali smo sljedeće komponente: *radovi i djela bosanskohercegovačkih umjetnika* (slike, skulpture, grafike, umjetnička fotografija), *djela primijenjene umjetnosti u izradi bosanskohercegovačkih umjetnika* (dokumentaristička fotografija, plakat, industrijski dizajn, grnčarija, ukrasni predmet, ručni rad, tekstil, ćilim i numizmatika) i *arhitektonska bosanskohercegovačka baština* (javni i sakralni objekti, nadgrobni spomenici). U tabelarnom prikazu koji slijedi (Tabela 1) predstavljene su prepoznate komponente materijalne i nematerijalne bosanskohercegovačke kulturne baštine, na način da smo iz svakog udžbenika, po razredima, izdvojili radove i djela bosanskohercegovačkih umjetnika kao i prepoznata arhitektonska obilježja

bosanskohercegovačke kulturne baštine. U drugom dijelu tabele izdvojili smo elemente koje smo prepoznali kao nematerijalni oblici kulturne baštine.

Tabela 1. Bosanskohercegovačka kulturna baština u udžbenicima likovne kulture

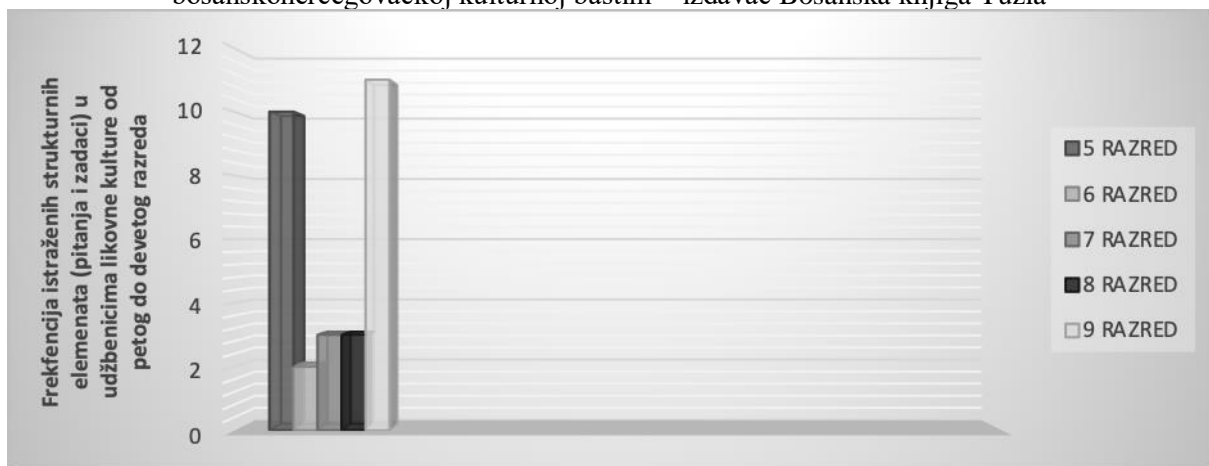
I DIO TABELE		
Materijalni oblici kulturne baštine	Razred	Primjeri iz udžbenika
Umjetnički radovi i djela (slike, skulpture, grafike, umjetnička fotografija)	V	Safet Zec „Molitva“, Ismet Mujezinović „Portret slikara Ekmeka“, Gabrijel Jurkić „naziv nepoznat“ i „Pejzaž“, Rizah Štetić „Dedo“, Halil Tikveša „Stara mlinica“ Izdavač: Bosanska knjiga Tuzla
	VI	Ćiril Raič „Stari most“, Ibrahim Bilajac „Glava“, Alija Kučukalić „Figura na stolici“, Roman Petrović „naslov nepoznat“, Branko Radulović „U šetnji“, Vojo Dimitrijević „Portret moje Tanjice“ Izdavač: Sarajevo Publishing
	VI	Indira Jaranović „Autoportret“, Jusuf Nikšić „Stari most“, Ismar Mujezinović „Žena“ i „Klizač“, Rizah Štetić „Ulica“, Gabrijel Jurkić „Livanjski krajolik“ Izdavač: Bosanska knjiga Tuzla
	VII	Ante Jurić „Grupa I“, Radoslav Tadić „U vrtu“, Sead Musić „Dječak sa pijetlom“, Vojo Dimitrijević „Sjećanje na Španiju“, Tomislav Dugonjić „Exodus“, *Bekir Misirlić „Crveni makovi“, Petar Šain „Pejzaž“, Emir Dragulj „Crvena avlija“, *Gabrijel Jurkić „Čempresi“, *Ibrahim Ljubović „Slika sa novinom“, Salim Obralić „Pomračenje uma“, Marina Finci „Bez riječi“, Safet Zec „Velika krošnja“, Dževad Hozo „Istinsko“, Amela Hadžimejlić „Anđeo“ Izdavač: Sarajevo Publishing
	VII	Nada Pivac „Mrtva priroda“, Indira Jaranović „Saksofon“, Ragib Lubovac „Autoportret“, Safet Zec „Lavor na stolu“ i „Lice kozmičke tragedije“, Behaudin Selmanović „Ponjava“, Gabrijel Jurkić „Autoportret“, Danijel Ozmo „Na splavu“, Ismet Mujezinović „Majka“ i „Zimski krajolik“, Affan Ramić „Stari most“, Alija Kučukalić „Par“ Izdavač: Bosanska knjiga Tuzla
VIII	Safet Zec „Krošnja“, Avdo Žiga „Nosorog“, Dževad Hozo „Sedam bijelih nišana“, Marina Finci „Iz ciklusa „Hrana“, Halil Tikveša „Panorama Mostara“, *Roman Petrović „Autoportret“, *Behaudin Selmanović „Mrtva priroda“, *Ibrahim Ljubović „Slika sa novinom“, *Gabrijel Jurkić „Čempresi“, *Bekir Misirlić „Crveni makovi“, Petar Šain „Planinski pejzaž“, Amer Bakšić „Iz ciklusa „Silueta i sjena“, Kemal Širbegović „Rubajje Omera Hajjama“, Mersad Berber „U slavu Gustava Klimta“, Đoko Mazalić „Kopači“, Gabrijel Jurkić „Zima“, Adis Fejzić <i>Portreti: Kulina bana i kralja Tvrtka</i> Izdavač: Sarajevo Publishing	
VIII	Đoko Mazalić „Kopači“, Miralem Srkalović „Drvored“, Safet Zec „Atelje“ i „Krpa na stolici“, Ibrahim Novalić iz ciklusa „Na brežuljku sjećanja“, Seid Hasanefendić „Bosanska tema“, Nada Pivac „Planinski vrh“, Halil Tikveša „Ubijanje Bosne“, Roman Petrović „Dječak sa balonom“, Ljubo Lah „Prozor“, Lazar Drljača „Stari most“, Affan Ramić „Mrtva priroda“, Mersad Berber „Šeik“, Boško Kućanski „Slika sa naslovne“, Emir Vražalica „Mostar“ i „Katedrala u Sarajevu“ Izdavač: Bosanska knjiga Tuzla	
VIII	Safet Zec „Sto sa muškatalama“, *Roman Petrović „Autoportret“, Behaudin Selmanović „Cvijeće“, Seid Hasanefendić „naziv nepoznat“, *Behaudin Selmanović „Mrtva priroda“, Halil Tikveša „Crvena jesen“, *Alija Kučukalić „Sjedeća figura“, Bekir Misirlić „Mali dio vrta“, Arfan Hozić „Navijači“, Mladen Kolobarić „Demonicni val“, *Mersad Berber „Diptih o Velasquezu“, Alija Kučukalić „Ljetni dan gospođe G“, Kenan Solaković „Objekat A“, Arfan Hozić „Kosmonaut“, Iva Despić „Dječak sa frulom“, Nikola Njirić „Kompromisno“, Mustafa Skopljak „Ostaci akta“, Boško Kućanski „Galija“, Fikret Libovac „Ptica“, Enes Sivac „Ekvilibrist“ Izdavač: Sarajevo Publishing	
IX	Mladen Kolobarić „naziv nepoznat“, *Mersad Berber „Diptih o Velasquezu“, Gabrijel Jurkić „Žena u žitu“, Ismet Mujezinović „Kafana“ i „Mrtva priroda“, Roman Petrović „U šumi“ i „Kozja ćuprija“, Petar Šain „Sa marša“, Branko Šotra „Drvorez“, Danijel Ozmo „Iz bosanskih šuma“, Milenko Atanacković „Studija djevojke“, Omer Mujadžić	

		„Kolporterka“, Petar Tiješić „Studija“, Karlo Mijić „Brat i sestra“, Nada Pivac „Polifonija“, Iva Despić Simonović „Utjeha“, Sreten Stojanović „Portret prijatelja“, Rajka Merćep „Glava dječaka“, Dževad Hozo iz ciklusa „Strašila“, *Alija Kućukalić „Sjedeća figura“ Izdavač: Sarajevo Publishing
Primijenjena umjetnost (dokumentaristička fotografija, plakat, industrijski dizajn, grnčarija, ukrasni predmet, ručni rad, tekstil, ćilim i numizmatika)	V	Čedomir Kostović <i>Sarajevska zima</i> , Krčag za vodu <i>Višnjica 1900</i> , Vaza <i>Nalazište Zecovi kod Prijedora, 1800. pr. n. e.</i> , Serdžada <i>Foča, 1800. god.</i> , Ćilim <i>Sarajevo, prva polovina 20. stoljeća</i> , Zlatko Ugljen „ <i>Sviječnjak</i> “ i „ <i>Klub sto</i> “, Fabrika „ <i>5 jazz fest</i> “, Ivo Boras <i>Vizuelni identitet ZOI 1984</i> Izdavač: Sarajevo Publishing
	VI	Kovanica od 10 feninga Izdavač: Bosanska knjiga Tuzla
	VIII	Fotografija Aleje na Vrelu Bosne Izdavač: Sarajevo Publishing
	IX	Butmirska plastika <i>Prahistorijska umjetnost u BiH</i> , Tradicionalni bosanski ćilim Izdavač: Sarajevo Publishing
Arhitektonska baština (javni i sakralni objekti nadgrobnih spomenici)	V	Josip Vancaš <i>Katedrala u Sarajevu</i> , *Stećak <i>Donje Zgošće (reljef – niski, srednji i visoki)</i> , *Vijećnica <i>Sarajevo (arhitektonski elementi)</i> Izdavač: Sarajevo Publishing
	VI	Manastir u Gračanici, rodna kuća Ive Andrića u Travniku, VF objekat Lukavac Izdavač: Bosanska knjiga Tuzla
	VII	Selo na Bjelašnici <i>Fotografija (prostorna organizacija naselja)</i> , Sarajevo-stari dio grada <i>Fotografija (prostorna organizacija naselja)</i> , Sarajevo-novi dio grada <i>Fotografija (prostorna organizacija naselja)</i> Izdavač: Sarajevo Publishing
	VIII	*Stećak <i>Donje Zgošće (reljef – niski i visoki)</i> Izdavač: Sarajevo Publishing
	IX	Kaligrafska rozeta <i>Sinanova tekija</i> , Juraj Neidhardt „ <i>Skupština, Sarajevo</i> “, *Vijećnica <i>Sarajevo</i> , Zlatko Ugljen <i>Hotel „Ruža“ u Mostaru, detalj unutrašnje komunikacije</i> , Stećak <i>(reljef – upotreba pravilnog ritma)</i> , Stećak <i>(površina)</i> Izdavač: Sarajevo Publishing
II DIO TABELE		
Nematerijalni oblici kulturne baštine	Razred	Primjeri iz udžbenika
Biografije bosansko-hercegovačkih umjetnika/arhitekata	VII	Safet Zec, Ismet Mujezinović, Lazar Drljača Izdavač: Bosanska knjiga Tuzla
Književna djela	IX	Mak Dizdar „ <i>Modra rijeka</i> “ Izdavač: Sarajevo Publishing
Pismo (najsnažnije obilježje kulturnog identiteta)	V	Latinica i ćirilica Izdavači: Bosanska knjiga Tuzla i Sarajevo Publishing
	VI	Latinica Izdavači: Bosanska knjiga Tuzla i Sarajevo Publishing
	VII	Latinica Izdavači: Bosanska knjiga Tuzla i Sarajevo Publishing
	VIII	Latinica Izdavači: Bosanska knjiga Tuzla i Sarajevo Publishing
	IX	Latinica Izdavač: Sarajevo Publishing

Iz predhodna dva grafikona i tabele možemo vidjeti da udžbenici likovne kulture od petog do devetog razreda osnovne škole nude nastavni sadržaj u okviru kojih se učenici podučavaju/uče o materijalnoj i nematerijalnoj bosanskohercegovačkoj kulturnoj baštini. Kako bismo pokušali doći do odgovora na drugi postavljeni istraživački zadatak, tokom

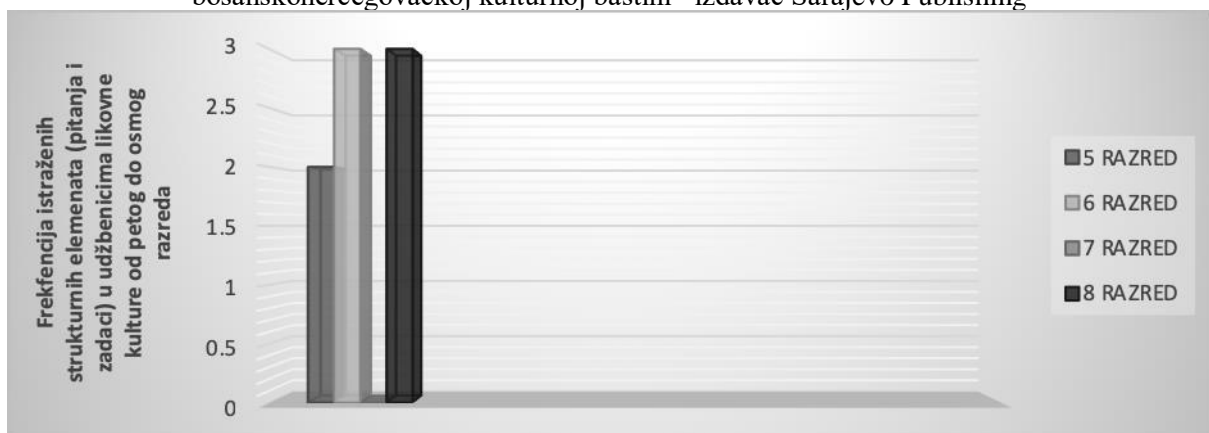
kvalitativne analize sadržaja udžbenika likovne kulture značajno nam je bilo i ispitati zastupljenost sadržaja u udžbenicima likovne kulture kojima se podstiče učenik na samostalni rad polazeći od teorijskog polazišta konstruktivističke teorije J. S. Brunera, prema kojoj se proces učenja pojedinca događa vlastitom aktivnošću, upotrebljavanjem sadržaja predmeta i procesom interakcije pojedinca s fizičkom i društvenom okolinom. Prema konstruktivističkoj teoriji, učenje je aktivan proces u kojem svaki pojedinac konstruira vlastiti sistem spoznaja na temelju aktivnog bavljenja raznim materijalima, medijima i čitanjem tekstova. U grafičkom prikazu (Grafikon 3) uočavamo da su pitanja i zadaci za učenike brojnija u petom i devetom razredu, u odnosu na šesti, sedmi i osmi razred osnovne škole.

Grafikon 3. Pitanja i zadaci u udžbenicima likovne kulture kojima se učenici podučavaju bosanskohercegovačkoj kulturnoj baštini – izdavač Bosanska knjiga Tuzla



U grafičkom prikazu 4 (Grafikon 4) uočavamo veću zastupljenost pitanja i zadataka za učenike u šestom i devetom razredu. Zanimljiv je podatak da u sedmom razredu nismo pronašli ni jedan zadatak kojim se podučava učenik bosanskohercegovačkoj kulturnoj baštini.

Grafikon 4. Pitanja i zadaci u udžbenicima likovne kulture kojima se učenici podučavaju bosanskohercegovačkoj kulturnoj baštini– izdavač Sarajevo Publishing



Didaktičko-metodički oblikovana pitanja i zadaci u devetom razredu, u odnosu na niže razrede osnovne škole, u okviru kojih se učenik podučava/uči bosanskohercegovačkoj kulturnoj baštini, zahtijevaju složenije misaone operacije, kreativne i stvaralačke aktivnosti, odnosno potiču učenika da nakon usvojenog novog znanja pristupe elaboraciji vlastitih stavova, misli, zaključaka i doživljaja.

U Tabeli 2 je vidljivo da se pitanja i zadaci temelje na zakonitostima likovno problemskih cjelina, a u svoj sadržaj integriraju djela i pojmove vezane za kulturnu baštinu bosanskohercegovačkih naroda. Podaci prikazuju da smo mapirali osam pitanja i zadataka kod izdavača Bosanska knjiga Tuzla koji su odgovorili na kontekst našeg istraživanja, dok se kod drugog izdavača, Sarajevo Publishing, broj pitanja i zadataka u okviru našeg istraživanja znatno povećava. Naime, kod ovog izdavača smo detektovali 29 pitanja i zadataka koji pored sadržaja vezanog za likovno problemske cjeline sadrže i primjere kulturne baštine koji su u funkciji uzora prilikom realizacije likovne zamisli. Kvalitativnom analizom sadržaja utvrđeno je da postoji značajna razlika između razreda u pitanjima i zadacima preko kojih se potiče divergentno mišljenje i reprodukcija stečenih znanja o kulturnoj baštini uz primjenu produktivne aktivnosti na način da se stečena znanja produbljuju i proširuju.

Tabela 2. Zadaci i pitanja u udžbenicima likovne kulture od V od IX razreda u kojima se učenici podučavaju bosanskohercegovačkoj kulturnoj baštini i ponavljaju sadržaji radi trajnosti usvojenih znanja – izdavači Sarajevo Publishing i Bosanska knjiga Tuzla

Likovno problemske cjeline	Razred	
TAČKA I LINIJA		Zadatak: „Na listu mape napravi predložak za tkaninu ili čipku. Koncem ili vunom oblijepi kompoziciju“ (primjer heklarija) Izdavač: <i>Bosanska knjiga Tuzla</i>
	V	Zadatak: „Posjetit ćemo Muzej starih predmeta u našem gradu, mjestu. Pažljivo ćemo pregledati predmete i opisati ih. Objasnit ćemo od čega su napravljeni i kakva im je bila namjena. Na listu mape, tušem i tankim kistom nacrtat ćemo odabrani predmet iz Muzeja.“ Zadatak: „Sve raznolike ukrase koje vidiš na reprodukcijama ucrtaj u pravougaonik. Ukrasi majicu sa crtama i likovima iz okvira“ (ponuđen primjer vaze pronađene kod Prijedora iz 1800. pr.n.e.) Izdavač: <i>Sarajevo Publishing</i>
	VI	Zadatak: „Koje rastere je umjetnik koristio da bi prikazao teksturu objekata? Pronađi što više rastera i pokušaj i ti nacrtati svoju ulicu“ Izdavač: <i>Bosanska knjiga Tuzla</i>

	VIII	<p>Zadatak: „Koristeći se perspektivom <u>sa jednim očištem</u>, nacrtaj crtež po želji gdje bi enterijer bio okvir za razmišljanje (niz zgrada, ulica, <u>drvored</u> i sl.“). Za primjer autorica koristi umjetnička djela: „Mostar“ autor Emir Vražalica i „Kopači“ Đoko Mazalić.</p> <p>Zadatak: „Nacrtaj vedutu koristeći se perspektivom <u>s dvije tačke očišta</u> (npr. drvored)“ Za primjer autorica koristi umjetničko djelo „Drvored“ Miralem Srkalović.</p> <p>Zadatak: „Podijeli crtež u planove U prvom planu nacrtaj oblike koji su najbliži (one koji će biti najveći) kako budeš prelazio/prelazila na naredne planove, oblici će biti sve manji. Uvijek pazi na odnose veličina!“ Za primjer autorica koristi sliku Iz ciklusa „Na brežuljku sjećanja, 2003.“ autora Ibrahima Novalića (Stari most u Mostaru).</p> <p>Izdavač: Bosanska knjiga Tuzla</p>
	IX	<p>Zadatak: „Na primjerima uoči dominantu smjera, veličine, oblika, boje“ (Za primjer autorica koristi umjetnička djela Mladena Kolobarića „nepoznat naziv“ i „Diptih o Velasquezu“ autora Mersada Berbera)</p> <p>Zadatak: Na reprodukovanim djelima uoči i objasni: karakter i osobine linije, domaintni kvalitet linije i dominantu u kompoziciji (za primjere autorica se poziva na umjetnička djela: „Žena u žitu“ autora Gabrijela Jurkića, „Kafana“ autora Ismeta Mujezinovića, „U šumi“ autora Romana Petrovića i „Sa marša“ autora Petar Šain)</p> <p>Zadatak: „Uporedi likovne vrijednosti nastale upotrebom različitih grafičkih tehnika“ (Za primjer autorica koristi umjetnička djela „Drvorez“ autora Branko Šotra“ i „Iz bosanskih šuma“ autora Danijel Ozmo</p> <p>Izdavač: Sarajevo Publishing</p>
BOJA	V	<p>Zadatak: „Naslikaj jednu kompoziciju“ (ponuđen primjer pokrivena žene)</p> <p>Izdavač: Bosanska knjiga Tuzla</p> <p>Zadatak: Dekoracija „Oboji papir voštanim bojama u tri pojasa. Zgrafito tehnikom ucrtaj šare slične šarama na ćilimu“ (ponuđen primjer sarajevskog ćilima iz prve polovine 20. st.)</p> <p>Zadatak: „Slikajući gustom bojom, naslikaj na listu iz mape proslavu rođendana. Upotrijebi tempere“ (ponuđen primjer: Vojo Dimitrijević, Portret moje Tanjice)</p> <p>Izdavač: Sarajevo Publishing</p>
	VI	<p>Zadatak: „Zamisli i naslikaj svoj doživljaj olujnog kišovito dana miješajući bijelu i crnu temperu tako da upotrijebiš sedam različitih tonskih stupnjeva, svjetline sive boje.“ (ponuđen primjer Tomislav dugonjić, Exodus)</p> <p>Zadatak: „Napravi grupu sa još četiri druga ili drugarice iz razreda. Razgledajte učionicu i razmislite koji su predmeti u učionici zanimljivi za slikanje. Od odabranih predmeta napravite postavku za slikanje. Kako se zove takva postavka? Svi članovi grupe treba da se rasporede oko postavke sa svojim priborom za slikanje. Naslikajte postavku koristeći jednu od tri tehnike: akvarel, gvaš ili temperu...“ (ponuđen primjer autora Emira Dragulja, Crvena avlija)</p> <p>Izdavač: Sarajevo Publishing</p>
	VII	<p>Zadatak: „Pogledaj reprodukciju slike Đoke Mazalića (Kopači) i pokušaj odgovoriti na sljedeća pitanja. Kakva je kompozicija? Šta je prikazano na reprodukciji? Jesu li sve figure iste veličine? Ako nisu zašto je to tako? Koji se oblici ritmično ponavljaju? Koje boje i kakve imitirane teksture primjećuješ na reprodukciji? Koje vrste kontrasta možeš uočiti?“</p> <p>Izdavač: Sarajevo Publishing</p>
	VIII	<p>Zadatak: Uporedi reprodukcije slika Noldea i Petrovića. Razlikuješ li tople i hladne boje? Kako su upotrebljene? Uočavaš li razlike u svjetlini boja? Da li si pročitao roman „Starac i more“, Ernesta Hemingwaya? Odaberi i naslikaj prizor iz romana koji ti je bio posebno upečatljiv. Upotrijebi tople i hladne boje. (za primjere autor je uzeo Roman Petrović „Autoportret“ i Emil Nolde „Sestre“)</p> <p>Izdavač: Sarajevo Publishing</p>
	IX	<p>Zadatak: „Uporedi kolorit na umjetničkim djelima“ (primjer Omer Mujadžić „Kolporterka“, Roman Petrović „Kozja ćuprija“ i Petar Tiješić „Studija“)</p> <p>Zadatak: Portret, pastel „Napravi uvećanu crno-bijelu fotokopiju svoje fotografije. Posmatrajući fotografiju i koristeći tople i hladne boje, bez korištenja crne i bijele boje, naslikaj autoportret. Sjene naslikaj hladnim bojama“ (za primjer autorica udžbenika koristi umjetničko djelo „Brat i sestra“ autora Karlo Mijić</p> <p>Zadatak: Mrtva priroda, rad po neposrednom posmatranju „Koristeći samo ahromatske boje, naslikaj mrtvu prirodu. Na rubu lista napravi skalu od osam tonova, od bijele do crne. Skalu koristi kao vodič za izbor tona na slici. Počinjemo od najsvjetlijih i idemo prema tamnim tonovima (Za primjer autorica koristi umjetničko djelo „Studija djevojk“ autora Milenko Atanacković)</p>

		<p>Zadatak: <i>Nacrtaj ulicu u kojoj živiš, ili predio u kojem se nalazi tvoja kuća. Prostor prikaži u perspektivi. Odaberi četverbojnu kombinaciju sa Ittenovog ili Ostwaldovog kruga boja i upotrijebi je u svojoj slici“</i></p> <p>Izdavač: <i>Sarajevo Publishing</i></p>
PLOHA	V	<p>Zadatak: <i>„...obojene papire koristit ćemo kao kolaž papir, za izradu ćilima.“(ponuđen primjer Serdžade)</i></p> <p>Zadatak: <i>„Odaberi nekoliko boja kolaž papira. Jednu boju odredi za podlogu, a ostale isijeci na trake jednake širine i dužine. Trake jedne boje postavi vodoravno, trake druge boje koso, a treće uspravno. Neka jedan smjer bude najjače izražen.“ (ponuđen primjer Zlatko Ugljen, Svijećnjak iz 1988. god. i Klub sto iz 1976. god)</i></p> <p>Izdavač: <i>Sarajevo Publishing</i></p>
	IX	<p>Zadatak: <i>Ćilim, kolaž „Iz bijelog papira izreži jedan motiv. Izaberi jednostavan motiv koji možeš lahko izrezati u velikom broju komada iz više slojeva papira. Veličina motiva je 2x2 cm. napravi dekorativnu kompoziciju koristeći različite vrste simetrije na plohi. Podloga je crni papir“ (primjer koji je ponudila autorica jeste znak sarajevske olimpijade – kao vrsta simetrije na plohi)</i></p> <p>Izdavač: <i>Sarajevo Publishing</i></p>
POVRŠINA	V	<p>Zadatak: <i>„Na listu mape napravi plakat za Dan planete Zemlje. Upotrijebi kolaž papir. Tekst napiši flomasterom ili tušem. Zapamti da su na plakatu i natpisi i slike jednako važni.“ (ponuđen primjer plakata Fabrika, 5 Jazz, Fest iz 2001.)</i></p> <p>Zadatak: <i>„Napravit ćemo piktograme na temu Izlaz. Kako izgleda piktogram na temu Izlaz koji se koristi u svim zemljama svijeta? Napraviti ćemo naš prijedlog piktograma. Napraviti ćemo nekoliko kopija i postaviti ih na odgovarajuća mjesta u školskim hodnicima. Koja su to mjesta? “ (ponuđen primjer piktograma ZOI 1984 autora Ive Borasa)</i></p> <p>Izdavač: <i>Sarajevo Publishing</i></p>
	VI	<p>Zadatak: <i>„Od glinamola napravi svoju kovanicu u niskom reljefu“ – kao primjer je ponuđena kovanica od 50 dinara iz Kraljevine Jugoslavije i kovanica od 10 feninga BiH“</i></p> <p>Izdavač: <i>Bosanska knjiga Tuzla</i></p>
	IX	<p>Zadatak: <i>„Odaberi jedno djelo iz školske lektire. Svaki učenik treba da odabere određeni odlomak i predstavi ga u formi horizontalnog friza. Visina friza je 12 cm. završni radovi se izlažu u smjeru naracije</i></p> <p>Zadatak: Stećak, crtež prema reprodukciji, tuš i pero <i>„Prema reprodukciji napravi crtež linearnom teksturom. Potrebno je prikazati plastičnost, trodimenzionalnost reljefa. Kamen ima zrnatu teksturu. Pokušaj je predstaviti (za primjer autorica se poziva na stećak)</i></p> <p>Izdavač: <i>Sarajevo Publishing</i></p>
MASA I PROSTOR	V	<p>Zadatak: <i>„Pronađi u učionici simetrične i nesimetrične predmete. Prisjeti se gdje u prirodi nalazimo simetriju“ (ponuđen primjer Josip Vancaš, Katedrala u Sarajevu)</i></p> <p>Zadatak: <i>„Koja je građevina u tvom gradu (mjestu) najljepša? Koristeći tuš i drvce, nacrtaj odabranu građevinu“ (ponuđen primjer Vijećnice u Sarajevu)</i></p> <p>Izdavač: <i>Sarajevo Publishing</i></p>
	VI	<p>Zadatak: <i>„Napravi staru bosansku kuću te je nakon toga oblijepi odgovarajućim rasterima“</i></p> <p>Izdavač: <i>Bosanska knjiga Tuzla</i></p>
	VII	<p>Zadatak: <i>„Promotri reprodukcije portreta i figura klesanih u kamenu. Možeš li pretpostaviti koliko je rada bilo potrebno da se isklešu? Koje ti se djelo najviše dopada? Pokušaj izraditi portret ili figuru u jednoj od kiparskih tehnika.....pokušaj zamisliti na koji način i u kojoj tehnici bi mogao/mogla realizirati svoju likovnu zamisao. Ako imaš mogućnosti da se nastaviš baviti klesanjem, najbolje je da koristiš sintetički građevinski kamen (siporeks) jer je zbog svoje mekane strukture vrlo podesan za oblikovanje.....Tokom oblikovanja vodi računa da što tačnije sagledaš i shvatiš trodimenzionalnu formu i da svoj rad tretiraš sa svih strana i da se kao takav može posmatrati. Na kraju kritiziraj svoj rad. Jesi li uspio/uspjela izraziti trodimenzionalnu formu? Je li ona bliska tvojoj prvobitnoj zamisli? Posjeduje li tvoj rad karakter motiva kojeg si radio/radila? Daj naziv svom radu.(za primjer autor koristi radove Adisa Fejzića, Portrete Kulina bana i kralja Tvrtka)</i></p> <p>Zadatak: Prostorna organizacija naselja <i>Promotri reprodukcije i odgovori: Kojem tipu sela pripada selo prikazano na fotografiji? Kako je organiziran život u ovakvom naselju? Uporedi raspršeno naselje i naselje u nizu i navedi moguće prednosti i nedostatke oba načina stanovanja. Uporedi način prostorne organizacije starog i novog dijela Sarajeva.(za primjer</i></p>

		<p>autor koristi fotografije: Selo na Bjelašnici, Sarajevo – stari dio grada i Sarajevo- novi dio grada)</p> <p>Izdavač: Sarajevo Publishing</p>
VIII		<p>Zadatak: Pogledaj reprodukciju djela Arfana Hozića i pokušaj po uzoru na ovo djelo oblikovati konstrukciju od kartona, koja će biti asimetrična, ali uravnotežena. Potrebno je da tvoj rad ima samo jedan oslonac (bazu) i da stoji u prostoru zahvaljujući tome što si uspio pronaći ravnotežu. Za primjer autor koristi djelo Arfana Hozića pod nazivom „Navijači“</p> <p>Zadatak: Pogledaj reprodukcije, uoči sličnosti i razlike. Koje vrste linija možeš uočiti? Kako su one nastale? Koristeći žicu pokušaj izmodelirati figuru neke životinje. Osim žice možeš koristiti glinu koju si valjanjem oblikovao u tanke izdužene oblike. Za primjere autor koristi djela Fikreta Libovca „Ptica“ i Enesa Sivca „Ekvilibrist“</p> <p>Izdavač: Sarajevo Publishing</p>
IX		<p>Zadatak: Kompozicija čistih oblika „Potrebno je napraviti prostornu kompoziciju od papira. Rad se izvodi u grupama po četiri učenika“ (za primjer autorica koristi radove Zlatka Ugljena, Hotel „Ruža“ u Mostaru, detalj unutrašnje komunikacije i „Skupština, Sarajevo“ autora Juraj Neidhardt</p> <p>Izdavač: Sarajevo Publishing</p>

U tabeli 2 možemo vidjeti da se pitanja i zadaci fundiraju na obrazlaganju, diskutiranju vlastitih ideja, dok se originalnost iskazuje kroz osmišljavanje i realizaciju vlastitih likovnih uradaka. U višim razredima je vidljivo da se od učenika traži određeno predznanje o likovnim fenomenima, koje će polučiti kvalitetno argumentiranje vlastitog stava, kao i pretpostavku za samostalno istraživanje i kreativnu produkciju zamisli. U određenim zadacima je vidljiva međupredmetna povezanost gdje se od učenika traži da realizira likovnu vizualizaciju književnih djela uz upotrebu pisma.

Preko analiziranih pitanja i zadataka, u udžbenicima od petog do devetog razreda osnovne škole, u kojima se učenici podučavaju bosanskohercegovačkoj kulturnoj baštini uočavamo kontinuirano pobuđivanje mašte i usmjerenost ka obogaćivanju vlastitog iskustva učenika. Strukturni elementi udžbenika postupno kroz razrede obogaćuju i proširuju likovni jezik preko likovnih elemenata (paradigme) i kompozicijskih načela (sintagme), dok preko kvalitetnih reprodukcija pobuđuju interpretacije i doživljaj umjetničkih djela.

Uzimajući u obzir osnovna obilježja konstruktivističke teorije učenja i sociokulturne teorije kognitivnog razvoja učenika, tokom procesa analize sadržaja udžbenika likovne kulture, uočili smo da se u udžbenicima ponavljaju isti primjeri, iz razreda u razred,¹ materijalne bosanskohercegovačke kulturne baštine (umjetnički radovi i djela, arhitektonska baština) za što možemo reći da nije dobar pristup budući da bi kognitivni razvoj učenika koji obuhvata razvoj složenih misaonih procesa kao što su rasuđivanje, rješavanje problema i kreativno stvaranje trebao biti u skladu sa uzrastom učenika. U tabelarnom prikazu (Tabela 3)

¹ Uočena ponavljanja u tabelarnom prikazu (Tabela 2) obilježili smo simbolom zvijezdica.

predstavljamo primjere materijalnih oblika kulturne baštine na koje se autor udžbenika poziva prilikom poučavanja učenika bosanskohercegovačkoj kulturnoj baštini.

Tabela 3. Prikaz ponavljanja primjera iz razreda u razred, kojima se poučavaju učenici bosanskohercegovačkoj kulturnoj baštini

Materijalni oblici kulturne baštine	Razred	Izdavač: Sarajevo Publishing
Umjetnički radovi i djela (slike, skulpture, grafike, umjetnička fotografija)	VI	*Ibrahim Ljubović „Slika sa novinom“, *Gabrijel Jurkić „Čempresi“, *Bekir Misirlić „Crveni makovi“
	VII	*Roman Petrović „Autoportret“, *Behaudin Selmanović „Mrtva priroda“, *Ibrahim Ljubović „Slika sa novinom“, *Gabrijel Jurkić „Čempresi“, *Bekir Misirlić „Crveni makovi“
	VIII	*Roman Petrović „Autoportret“, *Behaudin Selmanović „Mrtva priroda“, *Alija Kučukalić „Sjedeća figura“, *Mersad Berber „Diptih o Velasquezu“
	IX	*Mersad Berber „Diptih o Velasquezu“, *Alija Kučukalić „Sjedeća figura“
Arhitektonska baština (javni i sakralni objekti nadgrobni spomenici)	V	*Stećak Donje Zgošće (reljef – niski, srednji i visoki), *Vijećnica Sarajevo (arhitektonski elementi)
	VIII	*Stećak Donje Zgošće (reljef – niski i visoki)
	IX	*Vijećnica Sarajevo

Postavlja se pitanje koliko su smisljeni i svrhoviti isti primjeri, na koje se pozivamo u šestom, sedmom i osmom razredu osnovne škole, kada želimo podstaknuti učenike da kritički razmišljaju u procesu spoznavanja i tumačenja bosanskohercegovačke kulturne baštine. Na tragu otkrivenog, valja oprezno interpretirati ovakve prikupljene podatke, jer na kognitivni razvoj djeteta mogu uticati i drugi faktori osim udžbenika kao multimedijskog izvora znanja. S druge strane poznato nam je da se kvalitet nastave ogleda u takvoj organizaciji koja utječe na razvoj spoznajnih ali i općih intelektualnih sposobnosti učenika. Jedan od ključnih zadataka nastave trebao bi biti otkrivanje i usvajanje znanja na način da čine cjelovit i logičan sistem. Kvalitetno je ono podučavanje u nastavi u kojoj su stvoreni uvjeti za reorganizaciju učenikova osobnog razumijevanja na temelju refleksije. To je nastava u kojoj učenik koristi određene podatke kao mogućnosti za daljnju analizu i potkrepljivanje svojih razmišljanja, gdje vlastita značenja povezuje, uopćava i strukturira u odnosu na prethodna.

6. Zaključna razmatranja i preporuke

Školski udžbenici predstavljaju uređeni izvor znanja bez kojeg je gotovo nezamisliv rad u većini nastavnih predmeta. Oni su multimedijски izvor znanja pomoću kojih se učenicima prenose nove spoznaje, koji im omogućavaju bolje razumijevanje problema i tema predviđenih nastavnim programom, ali i koji ih motiviraju za učenje. Školski udžbenik bi trebao težiti da nastavnu materiju usmjeri ka učeniku, njegovom iskustvu, mogućnostima i

potrebama, pomoću kojih će se učenici podsticati na odgovornost za vlastito učenje, kreativnosti i istraživački rad.

Ovim radom se željela utvrditi zastupljenost sadržaja bosanskohercegovačke kulturne baštine u udžbenicima likovne kulture od petog do devetog razreda osnovne škole u okviru kojih je posebno bilo zanimljivo istražiti kojim zadacima i pitanjima udžbenici likovne kulture podučavaju učenike bosanskohercegovačkoj kulturnoj baštini. Zadaci i pitanja osnovni su strukturni elementi u didaktičko-metodičkom oblikovanju udžbenika, kojima se ostvaruje cjelovita i najproduktivnija prerada udžbeničkoga sadržaja u svijesti učenika, intelektualnim i emocionalnim aktiviranjima u procesu samostalnog usvajanja znanja. Upotrebom kreativnih, odnosno divergentnih pitanja i zadataka, izbjegava se monotonost pri vježbanju, ponavljanju i provjeri znanja učenika, te se povećava motivacijska i misaona aktivnost učenika. S obzirom na to da učenik iz udžbenika uči u školi i kod kuće, važno je kako je koncipiran.

Istraživanje u ovom radu je pokazalo da su sadržaji bosanskohercegovačke kulturne baštine u udžbenicima likovne kulture od petog do devetog razreda osnovne škole različito zastupljeni, i da u određenim udžbenicima pitanja i zadaci koji su fundirani na kulturnoj baštini u potpunosti izostaju što se upotpunosti kosi sa gledištem i stavom Vigotskog (1977) prema kojem nastava treba da “vuče” razvoj sposobnosti kod učenika, pa je s obzirom na to potrebno povećavati broj pitanja i zadataka u skladu sa uzrastom učenika. Odmak čini tek udžbenik za likovnu kulturu u devetom razredu osnovne škole koji pokazuje evidentnu usmjerenost na složenije misaone, kreativne i stvaralačke aktivnosti, odnosno poticaj učenika da nakon usvojenog novog znanja, pristupe elaboraciji vlastitih stavova, misli, zaključaka i doživljaja. Vjerovatno je intencija autora bila da učenicima omogući samostalno kreativno i stvaralačko djelovanje uz primjere oblika kulturne baštine, uz pretpostavku da su učenici preko sadržaja prethodnih razreda stekli ujednačeno znanje o likovnim elementima (paradigme) i kompozicijskim načelima (sintagme).

Uporedbom analiziranih sadržaja kojima se podučavaju učenici bosanskohercegovačkoj kulturnoj baštini u udžbenicima likovne kulture, s obzirom na izdavače udžbenika i razred učenika, uočene su dvije zastupljene kategorije bosanskohercegovačke kulturne baštine (materijalni i nematerijalni oblici kulturne baštine). U prvoj kategoriji uočeni su: umjetnički radovi i djela (slike, skulpture, grafike, umjetnička fotografija), primijenjena umjetnost (dokumentaristička fotografija, plakat, industrijski dizajn, grnčarija, ukrasni predmet, ručni rad, tekstil, ćilim i numizmatika) i arhitektonska baština (javni i sakralni objekti nadgrobni

spomenici). U drugoj kategoriji zapažene su: biografije bosanskohercegovačkih umjetnika/arhitekata, književna djela i pismo kao najsnažnije obilježje kulturnog identiteta. U analizi pitanja i zadataka u udžbenicima likovne kulture od petog do devetog razreda osnovne škole primjetna je zastupljenost zadataka kojima se podstiče divergentno mišljenje i kritički stav učenika prema vizuelnim, zvučnim, verbalnim, kinestetičkim osjetima i taktilnim podražajima iz bliže okoline. U pitanjima i zadacima "angažovani" su oblici učenja kojima se učenik podstiče na: stvaralačku – djelatnu aktivnost, terensko istraživanje i sistematsko posmatranje. Iako je udžbenik specifičan medij kome neki oblici učenja više "leže" od drugih, nema opravdanja za nepostojanje većeg repertoara oblika učenja, posebno kada imamo u vidu dugoročne ciljeve koji se odnose na formiranje intelektualnih navika i umijeća.

Literatura

- Bežen, A. (2004). Put do izvrsnog udžbenika. U: *Udžbenik i virtualno okruženje*. (ur. Halačev, S.). Zagreb: Školska knjiga, str.61-71
- Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke Bosne i Hercegovine za školsku 2018/2019. http://www.fmon.gov.ba/Upload/Ostalo/e258f190-6d63-4e57-8960-ad6b571ca9e3_Spisak%20odobrenih%20udzbenika%2003082018.pdf
(pristupljeno 2.1.2019)
- Hadžić-Suljić, M. (2013). *Metodologija istraživanja u odgoju i obrazovanju*. 2 izd. Tuzla: PrintCom
- Jaranović, I. (2009). *Likovna kultura udžbenik za šesti razred devetogodišnje osnovne škole*. Tuzla: Bosanska knjiga
- Jaranović, I. (2010). *Likovna kultura udžbenik za sedmi razred devetogodišnje osnovne škole*. Tuzla: Bosanska knjiga
- Jaranović, I. (2011). *Likovna kultura udžbenik za osmi razred devetogodišnje osnovne škole*. Tuzla: Bosanska knjiga
- Jaranović, I. (2016). *Likovna kultura udžbenik za peti razred devetogodišnje osnovne škole*. Tuzla: Bosanska knjiga
- Kale, E. (1977). *Uvod u znanost o kulturi*. Zagreb: Školska knjiga
- Matijević, M. (2004) „Udžbenik u novom medijskom okruženju.“ U: *Udžbenik i virtualno okruženje* (ur. Halačev, S.). Zagreb: Školska knjiga, str.73-82
- Matijević, M. Rajić, V., Topolovčan, T. (2013). Učenička percepcija srednjoškolskih udžbenika. *Život i škola*, vol. 29 (59). str. 64-78
- Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Naklada Slap: Jastrebarsko
- Mujkić, A. (2003). *Radni udžbenik likovne kulture za osmi razred osnovne škole*. Sarajevo: Sarajevo Publishing

- Mujkić, A. (2003). *Radni udžbenik likovne kulture za šesti razred osnovne škole*. Sarajevo: Sarajevo Publishing
- Mujkić, J. (2008). *Radni udžbenik za devetogodišnju osnovnu školu*. Sarajevo: Sarajevo Publishing
- Mujkić, A. (2010). *Udžbenik likovne kulture za sedmi razred devetogodišnje osnovne škole*. Sarajevo: Sarajevo Publishing
- Mujkić, J. (2013). *Likovna kultura udžbenik za deveti razred devetogodišnje osnovne škole*. Sarajevo: Sarajevo Publishing
- Poljak, V. (1980). *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*. Zagreb: Školska knjiga
- Slatina M. (2005). *Od individue do ličnosti*. Zenica: Dom štampe
- Šošić, M.T. (2014). Pojam kulturne baštine – međunarodnopravni pogled. U: *Zbornik radova Pravnog fakulteta u Splitu*, vol.4 (51). str. 833-860
- Topolovčanin, T., Rajić, V., i Matijević, M. (2007). *Konstruktivistička nastava*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- Vigotski, L. S. (1977) *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit

MUZIČKO-METODIČKE KOMPETENCIJE ODGAJATELJA

Naira Jusufović

Pedagoški zavod Zenica

naira.jusufovic@gmail.com

Darko Ratković

Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet

darko.ratkovic@ff.unibl.org

Lektor: Ibnel Ramić

Sažetak

Savremena istraživanja pokazuju da muzičke aktivnosti i razvoj muzičkih sposobnosti ujedno doprinose i razvoju niza posebnih sposobnosti predškolske djece kao što su: sluh, vid, verbalno izražavanje, sposobnost čitanja, učenje stranih jezika, matematička i kreativna sposobnost, socijalna prilagodljivost itd. Razvoj muzičkih, pa samim tim i ostalih sposobnosti djeteta u direktnoj je vezi sa kvalitetom sticanja i razvijenosti muzičko-metodičkih kompetencija odgajatelja. Istraživanjem smo obuhvatili 103 odgajatelja sa područja Zeničko-dobojskog kantona, s ciljem ispitivanja nivoa razvijenosti muzičko-metodičkih kompetencija na temelju samoprocjene odgajatelja, te ispitali njihove stavove o stručnom usvršavanju. Za potrebe istraživanja dizajnirali smo anketni upitnik i skaler procjena na petostepenoj ljestvici Likertovog tipa. Rezultati ukazuju da odgajatelji umjereno pozitivno procjenjuju svoje muzičko-metodičke kompetencije. Posebno slabo su procjenili vještinu sviranja na harmonskom instrumentu ($M=2,50$), koji se u praksi ne koristi ni približno u dovoljnoj mjeri ($M=2,48$). U odnosu na metodičke kompetencije iz drugih oblasti, odgajatelji najslabije procjenjuju svoje kompetencije potrebne za rad u muzičkom odgoju ($M= 3,79$). Statistički značajna razlika postoji i u procjenama o kompetencijama stečenim na fakultetu u korist prirodno-matematičkog i govornog područja u odnosu na umjetničko i motoričko područje. Kada je u pitanju stručno usavršavanje, odgajatelji uviđaju potrebu za organizovanjem stručnih seminara iz ove oblasti, izražavaju spremnost prisustvovanja istim, kao i opredijeljenost za cjeloživotno učenje. Isto tako postotak odgajatelja od 54,40 izjavljuje da nijednom nije prisustvovalo seminaru ili nekom vidu stručnog usavršavanja iz muzičkog odgoja tokom svog radnog vijeka, dok postotak odgajatelja od 32,00 izjavljuje da je samo jedanput prisustvovalo istim. Sve ovo ukazuje na potrebu ozbiljnijeg sagledavanja problema muzičkog obrazovanja odgajatelja i sistemskog djelovanja na muzičko-metodičke kompetencije.

Ključni pojmovi: muzičko-metodičke kompetencije, metodika muzičkog odgoja, muzičke aktivnosti/sadržaji, stručno usavršavanje, odgajatelj

MUSIC-METHODICAL COMPETENCES OF PRESCHOOL TEACHER

Abstract

Contemporary research show that musical activities and development of musical abilities simultaneously contribute to the development of a number of special abilities in preschool children such as: hearing, vision, verbal expression, reading ability, foreign language learning, mathematical and creative ability, social adaptability, etc. Development of musical abilities, and other children abilities are directly related to the quality of acquisition and

possession of music-methodical competences of educators. The research included 103 educators from the Zenica-Doboj Canton with the aim of examining the level music-methodical competencies development based on self-evaluation of educators and examining their attitudes towards professional development. For the purposes of the research, we designed a survey questionnaire and scalar for evaluation on a five-level scale of Likert type. The results indicate that educators moderately positively evaluate their music-methodical competencies. Particularly weak-evaluated component is the skill of playing a harmonic instrument ($M=2.50$), which is used in practice not even closely enough ($M=2.48$). Particularity weak-evaluated component are their competences required for work in music education ($M=3.79$). There is also a statistically significant difference in evaluations of competences acquired at the faculty in favour of the natural-mathematical and linguistic area in comparison to the art and motor area. With reference to professional training, the educators see the need for organising professional seminars in this field, expressing their willingness to attend these seminars as well as commitment to lifelong learning. Equally so, 54.40 percent of the educators state that they did not attend either a seminar or some kind of professional training in music education during their work lifetime while 32.00 percent of the educators attended one of these. All this indicates the need for a more serious viewing of the problem oriented to music education of educators and systemic action on music-methodical competences.

Key words: music-methodical competences, methodology of music education, music activities/content, professional development, preschool teacher

1. Uvod

Neurološke studije vezane za uticaj muzike na razvoj djeteta pokazuju pozitivne učinke muzičkog odgoja na razvoj kognitivnih potencija djeteta, posebno iz ugla razumijevanja plastičnosti mozga i međuuticaja izgradnje strukture mozga i optimalnog učenja na ranom uzrastu (Flohr i Persellin 2011; Habibia i sar. 2016; Cabanaca i sar. 2013). Dokazano je da muzika utiče na obrasce u mozgu, tj. na razvoj mreže neurona u prvih nekoliko godina života. Muzički odgoj predškolske djece temelji se na muzičkim aktivnostima pjevanja, slušanja muzike, sviranja na dječijim instrumentima i muzičkim igrama (Đurković-Pantelić, 1998). Oblici muzičkih aktivnosti isti su za sve uzrasne grupe, ali se razlikuju po složenosti zadataka i zahtjevima za njihovo ostvarivanje u odnosu na razvojne karakteristike djeteta.

Adekvatnom i kontinuiranom primjenom muzičkih aktivnosti, u skladu sa razvojnim karakteristikama djeteta, može se pozitivno uticati na razvoj muzičkih sposobnosti, ali i na cjelokupan razvoj djeteta predškolskog uzrasta. Studija koju je radila Angela Lee u Tajvanu sa djecom predškolskog uzrasta starosti 5 i 6 godina i koja je istraživala efikasnost korištenja muzičkih i integrativnih aktivnosti u cilju poboljšanja razvoja karaktera i moralnih osobina ličnosti, pokazuje pozitivne promjene u društvenim interakcijama i ponašanju. Istraživanje pokazuje da djeca koja su bila uključena u ovaj program proaktivno i uspješnije rješavaju probleme u svakodnevnom životu (Lee, 2014). Američki muzički psiholog Karl Seashore

ističe da postoji 25 sposobnosti vezanih za muzikalnost, a da je u praksi predškolskog odgoja i obrazovanja fokus na razvijanju sljedećih muzičkih sposobnosti: osjećaj za različitu visinu, jačinu, trajanje tonova, osjećaj harmonije i skladnosti tonova, obim pamćenja, odnosno memorije, i osjećaj za ritam (Kojov-Bukvić, 1989, str. 22). Gardnerov rad i teorije u velikoj su mjeri pokazali da muzika može pomoći djeci da lakše uče, van ograničenih konteksta u kojima se njihova muzička inteligencija uglavnom koristi (Gardner, 1983). Da je Gardnerova teorija primjenjiva na predškolskom i ranoškolskom uzrastu pokazuje studija/akciono istraživanje tima autora koju je predvodila Economidou Stavrou Natasa sa Univerziteta Nikozia. Njihovo istraživanje pokazuje napredak djece koja su muzički pojam visoko-nisko sticali kroz igrolike aktivnosti koncipirane prema osam tipova inteligencije (Stavrou, Chrysostomou, Socratous, 2011).

Jasno je da se svaka od muzičkih sposobnosti razvija kroz određene oblike muzičkih aktivnosti, koje, ako su pravilno odabrane i realizirane, u znatnoj mjeri doprinose cjelovitom razvoju djeteta predškolskog uzrasta. Prema istraživanjima Leithwood i Fowler (1996), djeca koja su vježbala motoričko-muzičke zadatke imala su kvalitetnije analitičke sposobnosti i bili su vještiji u socijalnim odnosima sa vršnjacima i odraslim. Slušanjem klasične muzike poboljšava se pamćenje i koncentracija, a učenje sviranja nekog instrumenta pokazuje da se uvećava spacijalno rasuđivanje. Đurković - Pantelić (1998) pojašnjava da muzičke igre doprinose estetskom odgoju i razvijaju raznovrsne pokrete, te da je njihova posebna uloga u oplemenjivanju ritma kretanja, rada značajnih funkcija organizma i niza drugih osobina i sposobnosti neophodnih u svakodnevnom životu.

Iz svega navedenog jasno je da muzika ima poseban značaj ne samo na razvoj muzičkih sposobnosti djece predškolskog uzrasta nego i za njihov opći razvoj (Čaušević, 2013). Muzička pedagogija, također, insistira na tzv. pedagoškom holizmu, što znači da „tek ravnomjeran odgoj psiholoških, estetskih, socijalnih, intelektualnih, jezičko-govornih i sličnih sposobnosti daje uspješne rezultate u odgoju muzičke ličnosti. „Dijete je kompleksan obrazovni lik kojemu treba cjelovito pristupiti, a ne samo njegovim muzičkim sposobnostima“ (Čavlović 2012, str. 61). Da bi muzika tj. muzički odgoj zaista bio u funkciji cjelovitog razvoja djeteta predškolskog uzrasta, neophodno je da odgajatelji imaju razvijene muzičko-metodičke kompetencije, koje su dio općih profesionalnih kompetencija odgajatelja.

2. Profesionalne kompetencije odgajatelja

Pored kurikuluma, ključni faktor za osiguranje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa je kompetentnost odgajatelja, jer ona doprinosi optimiziranju uvjeta za rast i razvoj svakog

djeteta ponaosob.

Definisanje nastavničkih kompetencija, pa samim tim i kompetencija odgajatelja, kao specifičnih profesionalnih kompetencija (Branković i Partalo, 2011), treba teorijski i metodološki zasnivati na bitnim pedagoškim polazištima i to:

- ✓ Nastavnik/odgajatelj treba posjedovati kompetencije koje će razvijati i kod učenika.
- ✓ Kompetencije nastavnika/odgajatelja trebaju sadržavati sve bitne konstrukte (znanje, umijeća, mišljenja i uvjerenja).
- ✓ Kompetencije nastavnika/odgajatelja ne treba definisati kao statične ciljeve, već ih određivati u skladu sa razvojem nauke, tehnike, tehnologije i društvenih odnosa u konkretnoj društvenoj sredini.

Kramar (1994, prema Šagud, 2005) smatra da uspješan odgajatelj posjeduje šesnaest neophodnih odgajateljskih kvaliteta, a to su: doživjeti sebe kao učenika, imati želju i mogućnost rasta, biti sposoban i pronicljiv posmatrač (djeteta, prakse), poznavati organizaciju u kojoj djeluje, dobro poznavati osobnosti dječijeg rasta i razvoja, imati različite sposobnosti (znanja, vještine), razumjeti kako djeca uče, imati mnogo energije, postavljati pitanja koja motivišu dijete, biti spreman preuzimati rizik, razumjeti da su organizacija i red važni, imati vještine u vođenju grupe, omogućiti učenje djeci i onda kada se to odraslima čini kao zbrka i nered, biti fleksibilan, biti povezan s prirodom i omogućavati djeci otkrivanje njenih misterija, voljeti svoju odgajateljsku ulogu.

Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje BiH razvila je standarde kvalitete rada odgajatelja koji su “utemeljeni na ključnim profesionalnim kompetencijama, koje predstavljaju najbolju kombinaciju vrijednosne orijentacije, osobina ličnosti, stavova, motiva, znanja, vještina i navika, koje omogućavaju pojedincu aktivno i učinkovito djelovanje u profesiji.” (APOS0,2011, str. 5) Definisano je pet profesionalnih kompetencija nužnih za rad s djecom predškolskog uzrasta, a to su: pedagoške, metodičko-akcijske, organizacijske, socio-komunikacijske kompetencije, te stalno profesionalno usavršavanje, odgovornost i etičnost odgajatelja.

Metodičko-akcijske kompetencije odnose se na planiranje odgojno-obrazovnog rada na principima integrisanog kurikulumu, koji se temelji na igri kao dječijem prirodnom obliku učenja, na praćenju i procjenjivanju razvoja i osobnosti napretka svakog djeteta, te na uvažavanju dječijih interesa, potreba i razvojnih mogućnosti. Takođe se odnose na primjenu strategija podrške razvoju i učenju kroz igru koje će omogućiti iskustveno, kontekstualno učenje i učenje s razumijevanjem, kako bi se kod djece potaknuli inovativnost i kreativnost, povećao interes za predmete i pojave neposredne stvarnosti, te produžilo vrijeme

učestvovanja u različitim vrstama igara i aktivnosti, samostalno ili u saradnji s vršnjacima.

Brojna istraživanja koja govore o bitnosti umjetnosti u odgojno-obrazovnom procesu idu u prilog činjenici da odgoj i obrazovanje putem umjetnosti postaje trend i koncept obrazovanja u svijetu, a pogotovo u predškolskom i ranoškolskom uzrastu (Emilson i Puroila, 2018). Muzičko obrazovanje posebno je bitno u ranom djetinjstvu, gdje umjetnost postaje medij za usvajanje različitih sadržaja (Karlsen i Väkevä, 2012, Kroflić i Turnšek 2018, Kroflić i Smrtnik Vitulić 2015; Kafol, Denac, i Znidarsic, 2015), dok bi metodički pristup umjetničkom odgoju predškolske djece trebao da slijedi dječije poimanje svijeta i da ima integrativnu dimenziju. “Kombinovanje izražajnih sredstava raznih umetnosti najuspješnije upotpunjuje i bogati dečji doživljaj bilo koje teme kojom se bave” (Kamenov 1996, str. 202).

2.1. Muzičko-metodičke kompetencije odgajatelja

Jedna od metodičko-akcijskih kompetencija su muzičko-metodičke kompetencije, koje se, zbog svoje specifičnosti, svrstavaju i u umjetničke kompetencije. Zbog svoje specifičnosti, za muzičko-metodičke kompetencije trebalo bi posebno da važi pravilo kako odgajatelj treba posjedovati kompetencije koje će razvijati kod djeteta. Ovdje se prije svega misli na muzičke kompetencije odgajatelja.

Muzičke kompetencije se vežu, između ostalog, za muzičke sposobnosti odgajatelja, koje mu, ukoliko ih posjeduje, „omogućavaju primanje, odnosno, doživljavanje muzičkih djela, ali i njihovo samostalno proizvođenje ili pak reprodukovanje“ (Pedagoški leksikon, 1996, str. 304). Prema Vasiljević (2000), muzičke sposobnosti su strukturirane i od ritmičkih sposobnosti u koje ubrajamo: održavanje ravnomjerne ritmičke pulsacije, sposobnost izvođenja ritma, adaptacija prema tempu, opažanje i izvođenje različitih ritmičkih vrsta, sposobnost razlikovanja visine tona i sposobnost pamćenja muzičkih cjelina – muzička memorija. U ovom kontekstu, muzičke sposobnosti imaju značenje muzičke dispozicije kao preduslova za bavljenje muzikom uopće (Ratković, 2010).

Dakle, muzičke kompetencije odgajatelja spadaju u uskostručne kompetencije i obuhvataju kompleksan sklop i spoj muzičkih znanja, sposobnosti i vještina potrebnih za uspješno obavljanje profesionalne muzičke odgojno-obrazovne djelatnosti. Njih čine: muzičke sposobnosti (ritmičke, vokalne i interpretativne), izgrađene muzičke izvođačke vještine (sviranje i ovladavanje vještinom sviranja harmonskog instrumenta) u sajedinstvu sa kvalitetno formiranim teorijskim muzičkim znanjima.

Jasno je da su muzičko-metodičke kompetencije u praksi skladan i neraskidiv sklop. Metodičke kompetencije vezane su za samostalno uspješno planiranje, pripremanje,

izvođenje i vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa. To znači da odgajatelj u svakom trenutku zna šta radi (sadržaj), s kim (uzrast i prethodna iskustva), kako (metode), zašto (muzička problematika koju rješava, zadatak) (Stojanović, 1996).

2.2. Formiranje i razvoj muzičko-metodičkih kompetencija odgajatelja

Muzičko-metodičke kompetencije, kao i sve ostale profesionalne kompetencije odgajatelja, trebale bi se formirati na dodiplomskom studiju, a razvijati i unapređivati kroz dalji profesionalni razvoj. Muzička komponenta muzičko-metodičkih kompetencija studenata trebala bi biti razvijena u periodu ranijeg školovanja. Studenti bi trebali doći sa određenim znanjima i vještinama iz ranijeg perioda školovanja. Međutim, istraživanja pokazuju da su muzička znanja veoma skromna, kako u pogledu muzičke pismenosti (Ignjačević, 2013) tako i poznavanju općih pojmova iz teorije muzike, poznavanja muzičkih instrumenata i historije muzike. Zbog ove činjenice, značaj dodiplomskog studija ima veoma bitnu zadaću da formira i razvija ovu komponentu. Značaj dodiplomskog studija za buduće odgajatelje ogleda se u jedinstvenoj prilici za sticanje profesionalnih muzičkih znanja i iskustava kroz vlastito muzičko učešće, tj. sticanje znanja o muzici kroz muziku. To podrazumijeva iskustven proces u obrazovanju budućih odgajatelja kroz izvođenje muzike pjevanjem, sviranjem, slušanjem, ali i kritičkim i kreativnim učešćem u procesu muzičkog stvaralaštva i vrednovanja sebe i svojih kolega (Ratković, 2010).

3. Metodološki okvir istraživanja

Istraživanje je realizirano s ciljem sagledavanja problematike formiranja i razvoja muzičko-metodičkih kompetencija odgajatelja, mogućnosti njihovog razvoja i unapređenja, kao i spremnosti samih odgajatelja da rade na svom rastu i razvoju.

Istraživačka pitanja:

- ✓ Ispitati percepciju odgajatelja u vezi sa njihovim profesionalnim kompetencijama, sa fokusom na muzičko-metodičke kompetencije.
- ✓ Ispitati postoji li razlika u percepciji ostalih profesionalnih kompetencija koje su stekli na dodiplomskom studiju u odnosu na muzičko-metodičke kompetencije.
- ✓ Utvrditi povezanost stručne spreme, dužine radnog staža odgajatelja, uzrasne grupe u kojoj radi odgajatelj i njihove percepcije o vlastitim muzičko-metodičkim kompetencijama.
- ✓ Ispitati frekvenciju muzičkih aktivnosti/sadržaja u radu sa djecom u odnosu na stručnu spremu, dužinu radnog staža odgajatelja i uzrasnu grupu u kojoj radi odgajatelj.

- ✓ Ispitati mogućnosti razvoja i unapređenja muzičko-metodičkih kompetencija odgajatelja, kao i spremnost samih odgajatelja da rade na ličnom rastu i razvoju

Empirijskim neeksperimentalnim istraživanjem obuhvaćena su 103 odgajatelja iz javnih i privatnih predškolskih ustanova sa područja Zeničko-dobojskog kantona. Za teorijsku opservaciju korištena je analitičko-deskriptivna metoda. Korištene su tehnike anketiranja i skaliranja. Za potrebe ovog istraživanja konstruisana su dva istraživačka instrumenta. Prvi je anketni upitnik koji se sastoji od 12 općih pitanja sa mogućnošću višestrukog izbora. Drugi instrument je skaler procjene odgajatelja o muzičko-metodičkim kompetencijama i mogućnosti stručnog usavršavanja (MMKO) sa 32 tvrdnje, strukturiran kroz tri subskele. Stepen slaganja sa datim tvrdnjama je ponuđen na petostepenoj skali Likertovog tipa. Izračunati Alfa Krombah ovog instrumenta ($\alpha=0,77$) ukazuje da instrument ima odgovarajuću pouzdanost. Podaci su obrađeni u statističkom paketu SPSS 20 for Windows. Nivo obrade podataka koji je obavljen je deskriptivna statistika: frekvencije, aritmetička sredina, te analitička statistika za procjenu značajnosti razlika aritmetičkih sredina određenih varijabli (jednofakorska analiza varijanse-ANOVA i t-test).

Rezultati istraživanja imaju naučnu i aplikativnu vrijednost i nude bitne informacije za unapređenje kako univerzitetske nastave metodičke grupe užestručnih predmeta tako i procesa stručnog usavršavanja odgajatelja.

4. Rezultati i interpretacija rezultata

U istraživanju je učestvovalo 103 odgajatelja. U Tabeli 1 data je strukturu uzorka prema godinama radnog staža, stepenu stručne spreme i uzrasne grupe u kojoj rade odgajatelji.

Tabela 1. Struktura uzorka prema stažu, stepenu stručne spreme i uzrasne grupe

Godine radnog staža	N	%	Stepen stručne spreme	N	%	Uzrasna grupa	N	%
0-10	49	47,6	Srednja	15	14,6	Mlađa	33	32,0
10-20	16	15,5	Viša	35	34,0	Srednja	15	14,60
20-30	22	21,4	Visoka	43	41,7	Starija	34	33,00
30-40	16	15,5	Master	10	9,7	Mješovita	21	20,04
Ukupno	103	100	Ukupno	103	100	Ukupno	103	100

Kada je u pitanju radni staž, najzastupljeniji su odgajatelji do 10 godina radnog staža (47,6%). Kada je u pitanju stručna sprema, najzastupljeniji su odgajatelji sa visokom (41,7%) i višom (34%) stručnom spremom, mada nije zanemariv broj odgajatelja ni sa srednjom stručnom spremom (14,6%). Uzorak je reprezentativan i po pitanju uzrasnih grupa u kojima rade odgajatelji.

U Tabeli 2 dati su deskriptivni pokazatelji procjene odgajatelja o nivou razvijenosti njihovih kompetencija za realizaciju aktivnosti iz oblasti muzičkog odgoja, ali i drugih odgojno-obrazovnih oblasti (razvoj govora, početni matematički pojmovi, moja okolina, tjelesni odgoj i likovni odgoj) formiranih na dodiplomskom studiju i unaprijeđenih kroz odgojno-obrazovnu praksu.

Tabela 2. Deskriptivna statistika procjene odgajatelja o metodičkim kompetencijama po odgojno-obrazovnim oblastima u odnosu na dodiplomski studij i odgojno-obrazovnu praksu

Procjena razvijenosti kompetencija po odgojno-obrazovnim oblastima u odnosu na dodiplomski studij	Procjena razvijenosti kompetencija po odgojno-obrazovnim oblastima u odnosu na dodiplomski studij		Procjena razvijenosti kompetencija po odgojno-obrazovnim oblastima u odnosu na praksu	
	M	SD	M	SD
Razvoj govora	3,31	1,56	4,34	,80
Formiranje početnih matematičkih pojmova	3,15	1,49	4,17	,83
Moja okolina	3,41	1,56	4,47	,79
Tjelesni odgoj	3,13	1,48	4,38	,78
Likovni odgoj	3,13	1,53	4,17	,81
Muzički odgoj	3,00	1,49	3,79	,90

Iz Tabele 2 je vidljivo da odgajatelji generalno procjenjuju kako je razvijenost njihovih metodičkih kompetencija stečenih na dodiplomskom studiju niža u odnosu na trenutno stanje, a što je bilo i za očekivati, jer se kompetencije razvijaju i unapređuju kroz njihov dalji profesionalni razvoj. Najniže rangirane kompetencije, formirane na dodiplomskom studiju, jesu kompetencije za realizaciju aktivnosti iz oblasti muzičkog odgoja (M=3,00), zatim iz oblasti tjelesnog odgoja (M=3,13), likovnog odgoja (M=3,13) i formiranja matematičkih pojmova (M=3,15), dok su najviše rangirane kompetencije za realizaciju aktivnosti iz oblasti razvoja govora (M=3,31) i poznavanja okoline (M=3,41).

Kada je u pitanju procjena odgajatelja o trenutnom nivou razvijenosti njihovih kompetencija za pojedine odgojno-obrazovne oblasti iz Tabele 2 vidljivo je da su ponovo najniže rangirane kompetencije za realizaciju aktivnosti iz oblasti muzičkog odgoja (M=3,79), a najviše rangirane za realizaciju aktivnosti iz oblasti moje okoline (M=4,47).

Pošto se skorovi aritmetičkih sredina u procjenama odgajatelja razlikuju zanimalo nas je da li je ta razlika statistički značajna. Pojedinačne skorove smo grupisali i sabrali u dvije grupe. Prva grupa se odnosi na kompetencije za jezičku i prirodno-matematičku oblast, a druga grupa na kompetencije za umjetničku i motoričku oblast. Oblast jezičkog i prirodno-matematičkog područja odnosi se na razvoj govora, formiranje matematičkih pojmova i poznavanje okoline. Umjetnička i motorička oblast odnosi se na tjelesni, likovni i muzički odgoj. Rezultati su predstavljeni u Tabeli 3.

Tabela 3. Značajnost razlika u procjenama o metodičkim kompetencijama formiranim na dodiplomskom studiju

Metodičke kompetencije formirane na dodiplomskom studiju	M	SD	p	t	sig	Sig.(2-tailed)
Prirodno-matematičko i jezičko područje	9,86	4,33	,906	3,33	,000**	,001**
Umjetničko i motoričko područje	9,25	4,23				

**p<0,01

Statistički značajan i pozitivan t-omjer ($t=3,33$, $p<0,01$) ukazuje na postojanje statistički značajne razlike aritmetičkih sredina u procjeni odgajatelja o formiranju kompetencija na dodiplomskom studiju iz prirodno-matematičke i jezičke oblasti u odnosu na formiranje kompetencija za umjetničku i motoričku oblast. Ovaj pokazatelj ukazuje i na potrebu za daljim istraživanjima sa fokusom na identificiranje mogućih uzroka ove razlike.

Analizirajući deskriptivne pokazatelje, kada je u pitanju samoprocjena odgajatelja o vlastitim muzičko-metodičkim kompetencijama, zanimalo nas je postojanje moguće veze tj. postojanje razlike u procjenama o muzičko-metodičkim kompetencijama s obzirom na staž i stručnu spremu. Testiranje smo obavili jednofaktorskom analizom varijanse ANOVA, kojom nismo našli statistički značajnu povezanost između procjene nivoa muzičko-metodičkih kompetencija i staža odgajatelja ($F=,899$; $p=,445$). Također, nema značajne statističke povezanosti ni sa stručnom spremom odgajatelja ($F=1,16$; $p=,327$).

Iako su muzičko-metodičke kompetencije skladan i u praksi jedinstven sklop, interesovala nas je procjena muzičkih i metodičkih kompetencija odgajatelja. U Tabeli 4 prikazani su rezultati njihove samoprocjene glede muzičko-metodičkih kompetencija.

Tabela 4. Značajnost razlika u procjenama komponenti muzičko-metodičkih kompetencija

Varijabla	N	Min.	Max.	Mean
Muzičke kompetencije	103	6,00	30,00	18,70
Metodičke kompetencije	103	17,00	47,00	33,39

** $p < 0,001$

Podaci iz Tabele 5 pokazuju da odgajatelji, generalno, pozitivnije procjenjuju svoje metodičke kompetencije ($M=33,39$) u odnosu na muzičke ($M=18,70$). Posmatrano po pojedinačnim stavkama subskele procjena o muzičkim kompetencijama (nisu prikazane u tabeli), odgajatelji najslabije procjenjuju vještinu sviranja na harmonskom instrumentu ($M=2,50$). Svoje pjevanje uglavnom ne prate sviranjem na instrumentu ($M=2,40$). Nešto bolje procjenjuju svoju muzičku pismenost ($M=3,16$) i sposobnost pjevanja ($M=3,30$), dok teorijska muzička znanja procjenjuju najbolje ($M=3,37$). Procjene ukazuju na zaključak da odgajatelji u praksi ne upotrebljavaju dovoljno harmonski instrument prilikom pjevanja, niti prilikom učenja pjesama, niti prilikom izvođenja muzičkih igara, te da su sigurniji u svoja teorijska muzička i metodička znanja nego u vještinu sviranja i poznavanja osnova muzičke pismenosti.

Budući da podaci iz Tabele 2 ukazuju na bitnost formiranja i razvoja muzičko-metodičkih kompetencija na dodiplomskom studiju, jer se to poslije reflektuje na kvalitetu realizacije odgojno-obrazovnog procesa, ali i dalji profesionalni razvoj odgajatelja, željeli smo istražiti, koji je način najefikasniji, prema procjeni odgajatelja, za formiranje i razvijanje muzičko-metodičkih kompetencija. Rezultati vezani za procjene odgajatelja dati su u Tabeli 6.

Tabela 6. Procjene odgajatelja o načinima sticanja i razvoja muzičko-metodičkih kompetencija

Muzičko-metodičke kompetencije se mogu steći i razvijati u najvećoj mjeri	N	%
Na dodiplomskom studiju	34	33,00
Kroz vlastitu praksu u predškolskoj ustanovi	15	14,6
Putem seminara koje organizira ustanova u kojoj radim	20	19,40
Putem seminara koje organiziraju druge institucije i ustanove	34	33,00
Ukupno	103	100

Rezultati pokazuju da 33 % odgajatelja smatra kako je najefikasnije raditi na formiranju i razvoju muzičko-metodičkih kompetencija na dodiplomskom studiju i putem seminara koje

organiziraju druge institucije, u odnosu na vlastitu praksu (N=15) i seminare koje organizira institucija u kojoj rade (N=20).

4.2. Procjena odgajatelja o mogućnostima stručnog usavršavanja u oblasti muzičkog odgoja

Kada je u pitanju stručno usavršavanje odgajatelja, kroz koje bi se radilo na daljem razvoju i unapređenju muzičko-metodičkih kompetencija, zanimala nas je frekvencija organizovanja i prisustva stručnim seminarima iz oblasti muzičkog odgoja u toku njihovog radnog vijeka. Rezultati, koji su poražavajući, prikazani su u Tabeli 7.

Tabela 7. Frekvencija organizacije i prisustvovanja stručnom seminaru iz oblasti muzičkog odgoja tokom radnog vijeka

Prisustvo stručnim seminarima tokom radnog vijeka	N	%
Jednom	33	32,00
Dvaput	5	4,90
Nijednom	56	54,40
Tri i više puta	9	8,70

Podatak da najveći procenat odgajatelja, 54,40%, nijednom nije prisustvovao stručnom seminaru iz oblasti muzičkog odgoja u toku radnog vijeka, te da je 32,00 % odgajatelja samo jednom prisustvovalo seminaru iz muzičkog odgoja, govori o odnosu društvene zajednice prema ovoj oblasti. Ova cifra bi bila mnogo veća da se, prema našim podacima, na području Zeničko-dobojskog kantona nije organizovao stručni seminar iz muzičkog odgoja za odgajatelje koji rade u Programu obaveznog predškolskog odgoja i obrazovanja za djecu u godini pred polazak u osnovnu školu u 2018. godini.

Budući da su razvoj i unapređenje kompetencija usko vezani za dalji profesionalni razvoj odgajatelja u sklopu kojeg je i stručno usavršavanje, posebno nas je zanimala procjena odgajatelja u vezi sa stručnim usavršavanjem, a što je vidljivo iz Tabele 8.

Tabela 8. Deskriptivni pokazatelji procjene odgajatelja o stručnom usavršavanju

Varijabla	N	M	Min	Max
Zadovoljstvo stepenom posvećenosti obrazovnih institucija stručnom usavršavanju	103	2,34	1	5
Spremnost odgajatelja da prisustvuju seminarima iz oblasti muzičkog odgoja	103	4,26	1	5
Seminari iz muzičkog odgoja su mi potrebni	103	3,83	1	5
Stručno usavršavanje odgajatelja treba da plaćaju institucije	103	4,32	1	5
Podržavam cjeloživotno učenje	103	4,54	1	5

Skorovi dati na petostepenoj skali Likertovog tipa iz subskale vezane za stručno usavršavanje odgajatelja pokazuju da odgajatelji nisu zadovoljni stepenom koji obrazovne ustanove posvećuju stručnom usavršavanju uopće (M=2,34). Rezultati pokazuju spremnost odgajatelja da prisustvuju seminarima iz oblasti muzičkog odgoja (M=4,26), smatraju ih potrebnim (M=3,83). Najviši skorovi su dati na stavci prisustva odgajatelja seminarima vezanim za muzički odgoj (M=4,26) i podršci konceptu cjeloživotnog učenje (M=4,54). Odgajatelji takođe smatraju kako stručno usavršavanje treba da organiziraju i plaćaju obrazovne i društvene institucije (predškolski centri, ministarstva obrazovanja i dr.) (M=4,32).

Dakle, potrebno je češće planirati i organizovati edukativne seminare iz oblasti muzičkog odgoja, s obzirom da postoji spremnost i volja samih odgajatelja, kao i svjesnost o stanju i potrebi unapređenja vlastitih kompetencija za rad u 21. vijeku.

Zaključak

Zbog značaja i uticaja muzike na cjelovit razvoj djece predškolskog uzrasta, neophodno je voditi računa o nivou razvijenosti muzičko-metodičkih kompetencija odgajatelja.

Jasno je da su muzičko-metodičke kompetencije skladan i neraskidiv sklop. Osim muzičko-izvođačkih i interpretativnih kompetencija, za kvalitetan i profesionalan rad odgajatelja bitne su i metodičke kompetencije. One se odnose na samostalno uspješno planiranje, pripremanje, izvođenje i vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa.

Generalno, malo je istraživanja u BiH, ali i u okruženju, kada je u pitanju procjena muzičko-metodičkih kompetencija, posebno kod odgajatelja. Rezultati predstavljenog istraživanja, ukazuju na probleme u muzičkom obrazovanju odgajatelja kada je u pitanju izvođačka vještina sviranja, tj. korištenja harmonskog instrumenta u praksi. Nalazi su kompatibilni sa sličnim istraživanjima u okruženju, iako su ona vezana za rad učitelja (Stošić, 2008; Ratković, 2010; Stojanović, 1996). Odgajatelji najslabije procjenjuju svoje muzičko-metodičke kompetencije u poređenju sa metodičkim kompetencijama iz drugih odgojno-obrazovnih oblasti. Ohrabrujuća je činjenica da odgajatelji izražavaju pozitivan stav ka mogućnosti razvoja i unapređenja svojih muzičko-metodičkih kompetencija, posebno kada je u pitanju sviranje na harmonskom instrumentu i muzička pismenost. Takvu opredijeljenost izražavaju svi odgajatelji bez obzira na staž, stepen stručne spreme i grupu u kojoj rade.

Istraživanje je pokazalo da postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni nivoa formiranih kompetencija na dodiplomskom studiju, i to u korist metodičkih kompetencija vezanih za jezičku i prirodno-matematičku oblast u odnosu na umjetničku i motoričku oblast. Rezultati ukazuju i na moguće refleksije nivoa formiranih kompetencija na praksu i dalji

profesionalni razvoj odgajatelja te otvaraju prostora za šira istraživanja u oblasti formiranja i razvijanja kompetencija iz umjetničke oblasti u smislu otkrivanja uzroka ovakvih procjena. Dakle, potrebno je raditi na kvalitetnom formiranju i unapređenju muzičko-metodičkih kompetencija odgajatelja, kako u procesu formalnog obrazovanja budućih odgajatelja tako još više kroz sistemski organiziran i kontinuiran profesionalni razvoj odgajatelja putem projekata stručnih seminara, radionica, predavanja i sl. Tačnije, potrebno je osigurati uslove za stručno usavršavanje iz oblasti muzičkog odgoja, tim prije što rezultati govore da su odgajatelji zainteresirani i da postoji njihova spremnost za učešće. Jedna od mogućnosti je organiziranje seminara i projekata kroz institucionalnu saradnju i partnersko učešće matičnih katedri sa nastavničkih fakulteta za obrazovanje budućih odgajatelja sa predškolskim ustanovama, ali i entitetskim i kantonalnim pedagoškim zavodima u smislu izrade kataloga stručnog usavršavanja odgajatelja.

Literatura

- Branković, D.; Partalo, D. (2001). Metodološki problemi teorijskog definisanja empirijskog istraživanja kompetencija nastavnika. U: *Nastava i učenje: stanje i problemi* (ur. Špijunović K.). Užice: Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu. Str. 39-50.
- Cabanaca, A.; Perlovsky L.; Cabanac, M.C.B.; and Cabanac, M. (2013). *Behavioural Brain Research* 256 . pp. 257– 260
- Čaušević, M. (2013). Interdisciplinarni karakter glazbe u radu s djecom do jedanaest godina. U: *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 3: interdisciplinarni pristup glazbi, istraživanje, praksa, obrazovanje* (ur.Orbanić-Vidulin S.). Pula: Sve učilište Jurja Dobrile. str. 151-157.
- Čavlović, I. (2012). *Uvod u muzikologiju*. Sarajevo: Muzička akademija, Muzikološko društvo FBIH.
- Đurković-Pantelić, M. (1998). *Metodika muzičkog vaspitanja dece predškolskog uzrasta*. Šabac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Flohr, J.W.; Persellin, D. C. (2011). Applying brain research to children’s musical experiences. In S.L.Burton, C.Crump Taggart (Eds.). *Learning from young children research in early childhood music*, str. 3 – 22. Lanham - New York - Toronto - Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Education.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Habibia, A.; Rael, B.; Cahna, B.; Antonio, D.; Hanna, D. (2016). Brain Neural correlates of accelerated auditory processing in children engaged in music training. *Developmental Cognitive Neuroscience*. 21 pp 1–14.
- Emilson, A.; Puroila, M. (2018). *Values education in early childhood settings: concepts, approaches and practices Cham*. Springer, str. 89–105.
- Economidou Stavrou, N.; Chrisostomoy, S.; Socratus, H. (2011). Music Learning in the Early Years: Interdisciplinary Approaches based on Multiple Intelligens. *Journal for Lear*

- ning through the Arts*, Center for Learning in the Arts, Sciens and Sustainability, UC Irvine.
- Kamenov, E. (1996). Povezivanje književnosti sa drugim umetnostima u dečijem vrtiću. U: *Pedagoška stvarnost br. 3-4*. Novi Sad: Pokrajinski odbor Redagoškog društva APV Novi Sad. str. 196-204.
- Karlsen, S.; Väkevä, L. (2012). In *Future Prospects for Music Education* (ur. Karlsen, S., and Väkevä, L.). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholar Publishing.
- Kafol, S. B.; Denac, O.; Znidarsic J. (2015). Opinion of the Slovenian preschool teachers about arts and cultural education in kindergarten. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences 197, 7th World Conference on Educational Sciences*. Athens, Greece. str. 1317 – 1325.
- Kojov-Bukvić, I.(1989). *Metodika nastave muzičkog vaspitanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kroflič, R.; Smrtnik-Vitulić, H.(2015). The effects of the comprehensive inductive educational approach on the social behaviour of preschool children in kindergarten. *CEPS journal : Center for Educational Policy Studies Journal*. 5(1), str. 53-69.
- Kroflič, R.; Turnšek, N. (2018). The challenges for future research and pedagogical practice on values and values education in early childhood settings. V: Johansson, E., Emilson, A.; Puroila, M. (ur.). *Values education in early childhood settings : concepts, approaches and practices*. Cham: Springer. str. 89–105.
- Lee, A. (2014). Implementing character education program through music and integrated activities in early childhood settings in Taiwan. *International Journal of Music Education, vol 34,3*. pp 340-351.
- Nikolić, M.; Grandić, R.; Pavlović, M. (2017). Kompetencija vaspitača za rad sa darovitim decom. U: *Inovacije u nastavi*, vol.17(1). Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu. str. 43–54.
- Pedagoški leksikon*. (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Radoš - Mirković, K. (1996). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ratković D. (2010). Značaj sticanja muzičko-metodičkih kompetencija za rad učitelja. U: *Kultura i obrazovanje – determinanta društvenog progressa*, (ur. Branković, D.), knjiga 11. Banja Luka: Filozofski fakultet. str.765 –775.
- Standardi kvaliteta rada odgajateljica, pedagogica i direktorica u predškolskom odgoju i obrazovanju* (2011). Sarajevo: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje.
- Stošić, A. (2008a). Polifunkcionalnost pesme u nastavi muzičke kulture. U: *Pedagogija*, 63 (1). Beograd. str. 62-74.
- Stojanović, G. (1996). *Nastava muzičke kulture od 1. do 4. razreda osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Šagud, M. (2011). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. U: *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), Zagreb: Školska knjiga. str. 259-267.
- Vasiljević, M.Z. (2000). *Metodika muzičke pismenosti*. Beograd: Univerzitet umetnosti.

GLAZBA I DIJETE S POSEBNIM POTREBAMA

Mirna Marić

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci
mmaric@uniri.hr

Sanja Tatalović-Vorkapić

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci
sanjatv@uniri.hr

Doris Brlić

Dječji vrtić Katarina Frankopan, Krk
doris.bralic@hotmail.com

Sažetak

Aktivnosti koje proizlaze iz analitičkoga pristupa, s posebnim naglaskom na ritam i ritamske obrasce koji snažno utječu na cjelovit razvoj djeteta, uspješno se mogu primijeniti u radu s djecom s različitim teškoćama. To se kod djece prvenstveno postiže integriranim aktivnostima, a očituje se u razvoju samoizražavanja, uspostavljanja socijalnoga kontakta, poboljšanja komunikacije i međuljudskih odnosa, u izgradnji psihološki optimalne ličnosti, u poboljšanju osobne slobode i kreativnosti, ritma govora, glasovne percepcije te u ublažavanju patoloških obrazaca ponašanja. Oduvijek se smatralo da je glazba sastavni dio života svakog čovjeka te da je ona ključna poveznica različitih kultura. Rezultati istraživanja pokazuju veliko zanimanje za glazbu kao adekvatan medij i njezinu učinkovitost u radu s djecom s posebnim potrebama jer potiče kod djece razne aspekte razvoja (motoričke, kognitivne, socio-emocionalne i dr.). Na temelju ovakvih nalaza definiran je cilj istraživanja provedenoga za potrebe ove studije – utvrditi učinke slušanja glazbe na razvoj sposobnosti djece s teškoćama u razvoju s dva aspekta: motoričkog i socijalnog. Odgojiteljevim sustavnim opažanjem male grupe djece s teškoćama u razvoju tijekom slušanja glazbe, ispitane su dvije postavljene hipoteze. Rezultati istraživanja upućuju na zaključak da djeca s teškoćama u razvoju na glazbu često reagiraju motoričkim aktivnostima, čime je potvrđena prva hipoteza „Slušanje glazbe potiče djecu na motoričke aktivnosti“, dok za drugu hipotezu „Slušanje glazbe potiče djecu na ostvarivanje socijalnog kontakta (kontakt očima, tjelesni kontakt i sl.)“ nije pronađen dokaz. Utvrđeni su rezultati raspravljani u svjetlu praktičnih implikacija za ostvarenje najviše razine dobrobiti djece s posebnim potrebama s obzirom na primjenu glazbe u odgojno-obrazovnom radu, te su ponuđene smjernice za buduća istraživanja na ovom području.

Ključne riječi: djeca s teškoćama u razvoju, glazba, motoričke aktivnosti, slušanje glazbe, socijalni kontakt

MUSIC AND A CHILD WITH SPECIAL NEEDS

Summary

The activities oriented towards an analytic approach, with special emphasis on rhythm and rhythmic patterns which have a strong influence on the whole some development of a child, can also be used successfully when working with children with various kinds of

difficulties. When working with children, this is primarily achieved through integrated activities, the effects of which can be seen in the development of self-expression, establishment of social contact, improvement of communicative skills and interpersonal relationships, development of a psychologically optimal personality, improvement of personal autonomy and creativity, of rhythm of speech, voice perception and the alleviation of pathological behavioural patterns. Music has always been considered an integral part of every individual's life as well as a key link between various cultures. The results of recent research indicate great efficacy and beneficial effects of the music therapy on the development of children with developmental difficulties. Music therapy encourages children's development in many different aspects of life (physiological, intellectual, social and emotional etc.). Based on these discoveries the purpose of this research is defined: to determine how listening to music affects the abilities of children with difficulties. Based on systematic observations that the educators of a small group of children with difficulties made, two hypotheses were tested. Results of the research indicate that children with developmental difficulties of ten react to music with motor activities, which confirms first hypothesis („Listening to music encourages children to engage in motor activities“), whilst the second hypothesis („Listening to music encourages children to achieve social contact (eye contact, touch etc.)“) is still not confirmed. These results are discussed bearing in mind the aim of achieving the greatest possible well-being of the children with special needs, through the educational use of music, and guidelines are offered for future research in this field.

Keywords: music, children with difficulties, listening to music, motor activities, social contact

UVOD

Prema Programskom usmjerenju odgoja i obrazovanja predškolske djece i Državnom pedagoškom standardu Republike Hrvatske od 1. siječnja 2014. godine,¹ pod terminom „djeca s posebnim potrebama“ podrazumijeva se „djecu s teškoćama u razvoju“ i „darovitu djecu“. U ovom radu govorit će se o djeci s teškoćama u razvoju. Prema Programskom usmjerenju odgoja i obrazovanja predškolske djece, teškoće u razvoju su urođena ili stečena stanja organizma koja prema svojoj prirodi zahtijevaju poseban stručni pristup kako bi se omogućilo izražavanje i razvoj sačuvanih sposobnosti djeteta i time što kvalitetniji daljnji odgoj i život.²

Djeca s teškoćama u razvoju, kao i ona urednog razvoja, najčešće se s glazbom susreću još u obitelji, dok im majka pjeva u kolijevci ili u svom naručju. Često su prva sredstva komuniciranja s djecom, pa i s djecom s teškoćama u razvoju, upravo ona putem glazbe, koja nije samo oblik glazbenog izražavanja, već je i sredstvo koje značajno oblikuje socijalni,

¹Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i obrazovanja (Narodne novine br.: 63/08 i 90/2010) donio je Hrvatski sabor na sjednici 16. svibnja 2008., a od 1. siječnja 2014. sve njegove odredbe stupile su na snagu. <https://mzo.hr/hr/drzavni-pedagoski-standardi-predskolskog-odgoja-obrazovanja> (pristupljeno 10. 11. 2018)

²Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece. http://www.academia.edu/5742040/Programsko_usmjerenje_odgoja_i_obrazovanja_pred%C5%A1kolske_djece (pristupljeno 10. 6. 2018)

emocionalni i psihomotorni razvoj djeteta. Iz tog razloga, glazba se može koristiti kao sredstvo terapije, jer na taj način omogućuje djetetu da kroz igru izrazi svoje unutarnje emocije, da surađuje s drugima, komunicira, gradi samopouzdanje kao i ostale socijalne vještine, što sveukupno pozitivno djeluje na socio-emocionalnu dobrobit djeteta (Hallam, 2015). Tijekom svakodnevnog boravka u vrtiću, djeci treba omogućiti slušanje glazbe, odnosno poticati ih glazbom jer ona potiče djecu na uvažavanje svojih vršnjaka bez obzira na njihove eventualne poteškoće. Glazba kao neverbalna komunikacija ponekad je i jedina komunikacija u kojoj se ne razlikuju djeca bez teškoća i ona s poteškoćama. Budući da dijete neprestano traži nova iskustva, potrebna mu je pripremljena okolina u kojoj će ono koristiti različite instrumente, sudjelovati u glazbenim improvizacijama te na taj način razvijati osjećaj za ritam, koordinaciju pokreta, memoriju i sposobnost slušanja. Uz slušanje glazbe, djeca bi trebala zajednički svirati, pa i sama stvarati male glazbene oblike (Breitenfeld i Majsec Vrbanić, 2008). Stoga bi glazbala trebala biti dio pripremljene okoline, a zajedničko sudjelovanje u glazbenim aktivnostima također bi trebalo biti svakodnevno. Pitanjima utjecaja glazbe na razvoj djece s poteškoćama dugi niz godina bavili su se Paul Nordoff³ i Clive Robbins⁴ te razvili metodu kreativne glazbene terapije koja je bila zamišljena kao terapija za djecu s psihološkim, fizičkim ili teškoćama u razvoju. (Nordoff i Robbins, 1965.; 1971.; 1977.; 1983., prema Škrbina, 2013: 163). Kreativna glazbena terapija prema Škrbina (2013) provodi se kroz tri proceduralne faze koje se odvijaju spontano, prateći pacijentove reakcije. Autorica navodi kako je zbog toga kod nekih pacijenata ponekad cijela terapija posvećena prvoj fazi, dok neki pacijenti prolaze kroz sve faze i ponavljaju ih nekoliko puta.

S obzirom na značajnu ulogu glazbe u životu ljudi općenito, a posebice u okviru socio-emocionalne dobrobiti djece s posebnim potrebama, u ovom se radu razmatra učinak glazbe na razvoj sposobnosti djece s teškoćama u razvoju. Drugim riječima, razmatra se na koji način glazbom možemo poticati kod djece opuštanje, poboljšati motoričku koordinaciju, motivirati ih na izvođenje tjelesnih vježbi, razvijati njihovo samopouzdanje i samopoštovanje, poboljšati govor, komunikaciju ili potaknuti dijete na suradnju.

Odgovitelji u skupinama djece s teškoćama u razvoju uviđaju da glazba pozitivno utječe na dječje raspoloženje, što dovodi do promjena u njihovu ponašanju. Takva i slična opažanja potaknula su nas na istraživanje o slušanju glazbe i njezinim učincima na razvoj sposobnosti djece s teškoćama u razvoju.

³ Paul Nordoff (1909. – 1977.), skladatelj i glazbeni terapeut, inicijator Nordoff-Robbinsove metode glazbene terapije. https://en.wikipedia.org/wiki/Paul_Nordoff (pristupljeno 10. 12. 2018)

⁴ Clive Robbins (1927. – 2011.), učitelj djece s posebnim potrebama, glazbeni terapeut i susonivač Nordoff-Robbinsovomeode glazbene terapije. https://en.wikipedia.org/wiki/Clive_Robbins. (pristupljeno 10. 12. 2018)

SVRHA, CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Svrha istraživanja⁵ je doznati potiče li slušanje glazbe djecu s teškoćama u razvoju na razvoj motoričkih sposobnosti i ostvarivanje socijalnog kontakta, a problemi istraživanja se odnose na utvrđivanje i opis učinaka slušanja glazbe na razvoj djece s teškoćama u razvoju, odnosno utjecaja na razvoj njihovih motoričkih sposobnosti i socijalizacije. U skladu s formuliranim ciljem i svrhom istraživanja, postavljene su sljedeće hipoteze:

H1: Slušanje glazbe potiče djecu na motoričku aktivnost

H2: Slušanje glazbe potiče djecu na ostvarivanje socijalnog kontakta (kontakt očima, tjelesni kontakt i sl.)

METODOLOGIJA RADA

Uzorak ispitanika

Uzorak čini mala grupa od šestoro djece s teškoćama u razvoju u dobi od tri do šest godina, od toga su tri dječaka i tri djevojčice. Radi se o skupini djece s višestrukim teškoćama: pervazivni razvojni poremećaj, izostanak govorno-glasovne komunikacije, nesamostalnost pri kretanju i epilepsija. Djeca su uključena u 5,5 satni program u posebnoj skupini u uvjetima integracije. Sva djeca imaju potrebnu kategorizaciju teškoća, odnosno Nalaz i mišljenje prvostupanjskog tijela vještačenja nadležnog Centra za socijalnu skrb. U grupi je dvoje odgojitelja, stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila (odgojitelj rehabilitator) i odgojitelj djece predškolske dobi.

Mjerni instrumenti i postupak

Mjerni instrument ovog istraživanja je skala procjene slušanja glazbe, odnosno promatranje hoće li glazba izazvati kakvo ponašanje kod djece s teškoćama u razvoju. Skala procjene sadrži 20 tvrdnji koje se procjenjuju na skali od 5 stupnjeva, pri čemu je značenje broječnih oznaka: 1 – nikad, odnosno ponašanje se uopće ne javlja; 2 – rijetko, odnosno ponašanje se rijetko javlja za vrijeme slušanja glazbe; 3 – ponekad tj. ponašanje se ponekad javlja za vrijeme slušanja glazbe; 4 – često, odnosno ponašanje se često javlja za vrijeme slušanja glazbe i 5 – uvijek tj. ponašanje se javlja za cijelo vrijeme slušanja glazbe. Odgojitelj je, promatrajući djecu za vrijeme slušanja glazbe, kroz iznesene tvrdnje bilježio kakve učinke

⁵ Istraživanje je za potrebe diplomske radnje naslova *Glazbena terapija i dijete s posebnim potrebama* u svojoj skupini provela odgojiteljica Doris Bralić. Mentorica diplomskog rada bila je izv. prof. dr. sc. Mirna Marić, rad je obranjen na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci.

stvara glazba na razvoj djece s teškoćama u razvoju, odnosno na razvoj njihovih sposobnosti.⁶

Podaci su se prikupljali kontinuirano tijekom dva mjeseca. Istraživačica, tj. odgojiteljica je nakon pribavljenih suglasnosti za provedbu istraživanja i potpisanih izvjava o povjerljivosti i anonimnosti prikupljenih podataka, promatrala i na skali procjene bilježila reakcije djece tijekom slušanja glazbe, najčešće u jutarnjem terminu nakon doručka. Prikupljeni rezultati obrađeni su pomoću statističkog paketa programa SPSS 17.0.

REZULTATI I RASPRAVA

Za vrijeme slušanja glazbe pratilo se 20 različitih ponašanja djece i na skali od 1 do 5 označavalo u kojoj se mjeri primjećuje pojava određena ponašanja. Slijedi prikaz skale procjene ponašanja djece za vrijeme slušanja glazbe te pojedinačan opis reakcija djece u Tablici 1. Vidljivo je da postoje kako individualne razlike, tako i sličnosti među djecom na pojedinim česticama opažanja. Specifičnosti kod svakog djeteta vidljive u Tablici 1 potkrijepljene su i detaljnim pojedinačnim opisima koji slijede.

Tablica 1: Skala procjene ponašanja djece za vrijeme slušanja glazbe

SLUŠANJE GLAZBE – DOŽIVLJAJ GLAZBE KOD DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	DIJETE 1.	DIJETE 2.	DIJETE 3.	DIJETE 4.	DIJETE 5.	DIJETE 6.
1. REAGIRA NA GLAZBU	4	4	3	5	5	5
2. SMIJE SE	4	3	3	4	4	4
3. PLAČE	1	2	1	2	1	1
4. UMIRUJE SE	2	3	3	3	1	1
5. MOTORIČKI SE UZNEMIRUJE	4	4	3	4	5	5
6. OSAMLJUJE SE (POVLAČI SE U PROSTOR ZA OSAMU)	2	3	3	1	1	1
7. VOKALIZIRA, GLASA SE (U POZITIVNOM SMISLU)	4	3	3	3	4	4
8. KREĆE SE PREMA IZVORU ZVUKA	3	2	2	3	4	4
9. POJAČANO SE KREĆE PROSTOROM	4	4	3	4	4	4
10. KREĆE SE U RITMU GLAZBE (PLESANJE I SL.)	3	3	2	3	5	5
11. PRUŽA RUKU (PREMA DJECI/ODRASLIMA) U SVRHU KRETANJA, OSTVARIVANJA KONTAKTA, KOMUNIKACIJE POKRETOM I SL.	3	2	2	3	3	3
12. PROIZVODI ZVUK VLASTITIM TIJELOM (LUPKANJE, PLJESKANJE I SL.)	3	3	2	2	3	3
13. PROIZVODI ZVUK PREDMETIMA OKO SEBE	3	3	2	2	4	4

⁶ Provođenju istraživanja prethodilo je upoznavanje ravnateljice, stručnoga tima i roditelja s ciljevima i svrhom istraživanja te im je ponuđena povratna informacija o rezultatima istraživanja. Roditelji su potpisali suglasnost za sudjelovanje njihove djece u istraživanju.

(UDARA PREDMETOM O PODLOGU, JEDNIM PREDMETOM O DRUGI I SL.)						
14. POKAZUJE ZANIMANJE ZA PREDMETE KOJI PROIZVODE ZVUK	3	4	3	2	4	4
15. UPOTREBLJAVA MALE GLAZBENE INSTRUMENTE, ŠUŠKALICE I ZVEČKE	3	3	3	2	4	3
16. PROMATRA SVOJ LIK U OGLEDALU	3	4	4	3	4	4
17. USPOSTAVLJA VIZUALNI KONTAKT (KONTAKT OČIMA)	4	3	4	4	4	4
18. PRILAZI DRUGIMA (DJECI/ODRASLIMA)	5	2	3	2	3	3
19. TRAŽI BLISKOST (FIZIČKI KONTAKT: ZAGRLJAJ I SL.)	4	2	3	2	2	2
20.IMITIRA DRUGE	4	2	3	2	2	2

Dijete 1 vrlo često reagira na glazbu, a to najčešće iskazuje tako da se motorički uznemiruje i pojačano kreće prostorom. Smije se naglas i od uzbuđenja ima potrebu za fizičkim kontaktom s odgojiteljima i djecom, najčešće iskazano zagrljajem. Vrlo često se kreće za drugima, oponašajući njihove pokrete. Najčešće se glasa neartikuliranim glasovima (uzvicima), a kada vokalizira, govor je vrlo nerazumljiv (nejasan). Ako se kreće u ritmu glazbe, to je najčešće prebacujući težinu s jedne noge na drugu. Ponekad pokazuje interes za predmete koji proizvode zvuk i male glazbene instrumente, ali najčešće kada vidi da to netko drugi upotrebljava (uzima djetetu iz ruke). Na priredbama i svečanostima pokazuje veliko uzbuđenje tijekom sudjelovanja u glazbenim improvizacijama, ali ne pjeva s drugom djecom.

Dijete 2 vrlo često reagira na glazbu, češće smijehom nego plačem (ovisno o raspoloženju). Najčešće se motorički uznemiruje, pojačano se krećući prostorom (trčeći dužinom sobe). Vrlo često to je kretanje uz ogledalo na zidu, promatrajući svoj lik. Kada se kreće u ritmu glazbe, najčešće poskakuje ili se kreće u krug poskakivanjem. Ponekad proizvodi zvuk pljeskanjem ili udaranjem dlanovima o neki predmet. Vrlo često pokazuje interes za predmete koji proizvode zvuk, gledajući i istražujući izvor zvuka (oslanjajući predmet na uho). Vrlo rijetko za vrijeme slušanja glazbe uspostavlja kontakt s drugima ili traži bliskost; većinu vremena voli provoditi u individualnim aktivnostima. Jako ga vesele mjesta i događanja na kojima je prisutna glazba, pa tako pozitivno reagira na predstave s glazbenom pozadinom (kreće se u ritmu glazbe, pleše i sl.), ali mu je na takvim mjestima pažnja vrlo kratkotrajna, zbog čega je potrebno nakon nekog vremena udaljiti se na mirnije mjesto.

Dijete 3 pokazuje najslabiju reakciju na glazbu te prema svemu što je novo i nepoznato u početku pokazuje strah i otpor. Ovisno o raspoloženju, ponekad se motorički uznemiruje za vrijeme slušanja glazbe, dok ga ona može i umiriti. U trenucima kada ga

motorički pokreće, češće se glasa vriskovima i uzvicima. Vrlo rijetko se kreće u ritmu glazbe, rijetko proizvodi zvuk vlastitim tijelom ili predmetima, ali ponekad može pokazati zanimanje za male glazbene instrumente i predmete koji proizvode zvuk (uglavnom kada ih netko drugi upotrebljava i ako su mu otprije poznati). Može se reći da ovo dijete ima nepredvidljivu reakciju na glazbu.

Dijete 4 gotovo uvijek reagira na glazbu i to najčešće smijehom, pojačanim kretanjem prostorom, a ponekad i neartikuliranim glasanjem (kombinirano sa smijanjem). Ponekad se kreće u ritmu glazbe, najčešće plješćući dlanovima, širenjem ruku i uspostavljanjem vizualnog kontakta s odgojiteljima (što je inače rjeđa pojava). Vrlo rijetko pokazuje zanimanje za predmete koji proizvode zvuk, kao i za male glazbene instrumente (upotrebljava ih na nefunkcionalan način – stavlja ih u usta). Također vrlo rijetko prilazi drugima s ciljem ostvarivanja kontakta. Može se reći da glazba izaziva samo motoričku aktivnost kod Djeteta 4.

Dijete 5 i Dijete 6 uvijek reagiraju na glazbu, najčešće motoričkim uznemiravanjem, smijanjem i proizvodnjom zvuka predmetima oko sebe. Kada se kreću, provode vrijeme slušajući glazbu njišući se u ritmu (sjedeci na koljenima). Gotovo ih nikada glazba ne umiruje, već suprotno, puzeći na koljenima vrlo često se kreću prema izvoru zvuka ili u potragu za predmetom kojim bi mogli proizvesti zvuk (lupajući njime o pod). Najčešće se uz smijeh javlja i neartikulirano glasanje ili izgovaranje samoglasnika (pjevušeći). Vrlo često se približavaju ogledalu proučavajući svoj lik (dok se njišu u ritmu, proizvode zvuk predmetima i sl.). Vrlo rijetko traže bliskost i kontakt, ali često uspostavljaju kontakt očima (najčešće s odgojiteljima). Dijete 5 i Dijete 6 su djeca iz iste obitelji i može se reći da imaju identičan odgovor na glazbu. Mala razlika prisutna je jedino kod uporabe malih glazbenih instrumenata, šuškalica i zvečki, koje Dijete 5 češće uzima i njima proizvodi zvuk, dok Dijete 6 to čini tek ponekad.

S obzirom na to da je uključen mali broj ispitanika, nije bilo moguće provesti inferencijalnu statističku analizu rezultata, već su izračunate prosječne vrijednosti (aritmetička sredina = M) i mjera disperzije (standardna devijacija = SD) za svaku tvrdnju na koju je odgojitelj odgovarao. Također su prikazani najveći izmjereni rezultat (Maksimum) i najmanji izmjereni rezultat (Minimum), što je vidljivo u narednim tablicama. Dobiveni rezultati interpretiraju se u kontekstu skale na kojoj je odgojitelj odgovarao. Za svaku tvrdnju maksimalan mogući prosjek rezultata iznosi 5 (jer je to najveći mogući odgovor), što bi značilo da je sve šestero djece za cijelo vrijeme slušanja glazbe izražavalo određeno ispitivano ponašanje. Minimalan mogući prosječni rezultat iznosi 1, što bi značilo da djeca

uopće nisu izražavala određeno ponašanje. U nastavku su tablično prezentirani rezultati ispitanika na 20 tvrdnji, raspoređenih u pet tablica radi preglednosti. Ispod svake tablice naveden je komentar rezultata u svjetlu postavljenih istraživačkih hipoteza provedenog istraživanja.

Tablica 2: Deskriptivna statistika prikaza rezultata ispitanika na navedene tvrdnje (N=6)

Tvrdnje	Minimum	Maksimum	M	SD
REAGIRA NA GLAZBU	3,00	5,00	4,33	,82
SMIJE SE	3,00	4,00	3,67	,52
PLAČE	1,00	2,00	1,33	,52
UMIRUJE SE	1,00	3,00	2,17	,98

Uvidom u Tablicu 2, na tvrdnju „Reagira na glazbu“ kao mjeru opće reaktivnosti na slušanje glazbu, raspon ocjena odgojitelja kreće se od 3 do 5, odnosno od „ponekad za vrijeme slušanja glazbe“ do „cijelo vrijeme slušanja glazbe – uvijek“. Prosjek ocjena odgojitelja iznosi 4,33 i upućuje da odgojitelj procjenjuje da djeca reagiraju na glazbu često do uvijek za vrijeme slušanja glazbe. Raspon ocjena za tvrdnju „Smije se“ je od 3 do 4, dakle djeca se smiju dok slušaju glazbu ponekad do uvijek. U prosjeku, odgojitelj ocjenjuje da se smiju ponekad do često (M=3,67). Drugim riječima, ima djece koja se za vrijeme slušanja glazbe smiju cijelo vrijeme, ali najčešće se ipak smiju ponekad do često. Djeca puno rjeđe plaču nego što se smiju dok slušaju glazbu, prema ocjenama odgojitelja. U prosjeku plaču gotovo nikad (M=1,33), odnosno izgleda da je jedno dijete rijetko zaplakalo za vrijeme slušanja glazbe. Ipak, zanimljivo je vidjeti da, iako glazba djecu ne rastužuje, samo rijetko ih umiruje (M=2,17), prema prosječnoj ocjeni odgojitelja. Mjere raspršenosti pokazuju nam da je raspršenost prve četiri tvrdnje umjerena i podjednaka za sve. Najveće razlike među rezultatima nalazimo kod tvrdnje „Umiruje se“, dakle, najveće su razlike u tome umiruje li glazba djecu koja je slušaju.

Tablica 3: Deskriptivna statistika prikaza rezultata ispitanika na navedene tvrdnje (N=6)

Tvrdnje	Minimum	Maksimum	M	SD
MOTORIČKI SE UZNEMIRUJE	3,00	5,00	4,17	,75
OSAMLJUJE SE (POVLAČI SE U PROSTOR ZA OSAMU)	1,00	3,00	1,83	,98
VOKALIZIRA, GLASA SE (U POZITIVNOM SMISLU)	3,00	4,00	3,50	,55
KREĆE SE PREMA IZVORU ZVUKA	2,00	4,00	3,00	,89

Sukladno prethodnom rezultatu da glazba djecu rijetko umiruje za vrijeme slušanja, procjene odgojitelja upućuju da glazba djecu često do uvijek motorički uznemiruje (M=4,17). Tako se neka djeca kreću prema izvoru zvuka i čine to ponekad za vrijeme slušanja glazbe (M=3,00), dok se druga djeca glasaju za vrijeme slušanja, također ponekad do često (M=3,50). Na tvrdnju „Osamljuje se (povlači se u prostor za osamu)“ odgojitelj odgovara da to djeca čine jako rijetko (M=1,83), odnosno samo se rijetka djeca osamljuju ponekad (Max=3). Vokaliziranje, tj. glasanje i kretanje prema izvoru zvuka procijenjeno je za svu djecu da se javlja ponekad.

Tablica 4: Deskriptivna statistika prikaza rezultata ispitanika na navedene tvrdnje (N=6)

Tvrdnje	Minimum	Maksimum	M	SD
POJAČANO SE KREĆE PROSTOROM	3,00	4,00	3,83	,40
KREĆE SE U RITMU GLAZBE (PLESANJE I SL.)	2,00	5,00	3,50	1,22
PRUŽA RUKE (PREMA DJECI/ODRASLIMA) U SVRHU KRETANJA, OSTVARIVANJA KONTAKTA, KOMUNIKACIJE POKRETOM I SL.	2,00	3,00	2,67	,52
PROIZVODI ZVUK VLASTITIM TIJELOM (LUPKANJE, PLJESKANJE I SL.)	2,00	3,00	2,67	,52

Na tvrdnju „Pojačano se kreće prostorom“ odgojitelj odgovara da to djeca čine često (3,83) što je u skladu s prethodno interpretiranim tvrdnjama da se djeca često motorički uznemiruju i da često reagiraju na glazbu. Također, djeca se često kreću u ritmu glazbe (prosječno slaganje M=3,5). Ovi rezultati upućuju na zaključak da djeca na glazbu često reagiraju motoričkim aktivnostima i potvrđuju prvu hipotezu: Slušanje glazbe potiče djecu na motoričke aktivnosti. Bitno je naglasiti da je varijabilitet rezultata za odgovore na tvrdnju „Kreće se u ritmu glazbe (plesanje i sl.)“ najveći u odnosu na sve ispitivane tvrdnje. Ovakav nalaz objašnjava se činjenicom da je praćenje glazbe gibanjem tijela aktivnost za koju neka djeca jesu, a neka nisu razvojno spremna. Raspon odgovora na tvrdnju o kretanju u ritmu glazbe, kreće se od „rijetko za vrijeme slušanja glazbe“ do „uvijek za vrijeme slušanja glazbe“ (M=2,67). Proizvodnja zvukova vlastitim tijelom (lupkanje, pljeskanje i sl.) rjeđe je od samog plesanja javlja se rijetko do ponekad za vrijeme slušanja glazbe kod djece.

Tablica 5: Deskriptivna statistika prikaza rezultata ispitanika na navedene tvrdnje. (N=6)

Tvrdnje	Minimum	Maksimum	M	SD
PROIZVODI ZVUK PREDMETIMA OKO SEBE (UDARA PREDMETOM O PODLOGU, JEDNIM PREDMETOM O DRUGI I SL.)	2,00	4,00	3,00	,89
POKAZUJE ZANIMANJE ZA PREDMETE KOJI PROIZVODE ZVUK	2,00	4,00	3,33	,82
UPOTREBLJAVA MALE GLAZBENE INSTRUMENTE, ŠUŠKALICE I ZVEČKE	2,00	4,00	3,00	,63
PROMATRA SVOJ LIK U OGLEDALU	3,00	4,00	3,67	,52

Vrlo sličan nalaz dobivamo (Tablica 5) i kod tvrdnji „Proizvodi zvuk predmetima oko sebe (udara predmetom o podlogu, jednim predmetom o drugi i sl.)“ (M=3,0) i „Pokazuje zanimanje za predmete koji proizvode zvuk“ (M=3,33). Djeca, slušajući glazbu, samo ponekad proizvode zvukove predmetima i pokazuju zanimanje za predmete koji proizvode zvuk. Gotovo identičan rezultat prikazuje se i kod tvrdnje „Upotrebljava male glazbene instrumente, šuškalice i zvečke.“ (M=3,0). Djeca upotrebljavaju glazbene instrumente, šuškalice i zvečke za vrijeme slušanja glazbe tek ponekad.

Druga hipoteza provedenog istraživanja odnosi se na socijalne kontakte djece i njihovu povezanost sa slušanjem glazbe. Na tvrdnju „Pružaju ruke (prema djeci/odraslima) u svrhu kretanja, ostvarivanja kontakta, komunikacije pokretom i sl.“ odgojitelj odgovara da djeca to čine rijetko do ponekad (M=2,67) što ne ide u prilog prethodno spomenutoj hipotezi. U Tablici 5 vidimo da djeca ponekad do često promatraju svoj lik u ogledalu za vrijeme slušanja glazbe (M=3,67). Gledanje sebe u ogledalu može se gledati kao razvojni put prema socijalnim kontaktima jer predstavlja stvaranje odnosa sa sobom koji je neophodan za stvaranje odnosa s drugima.

Tablica 6: Deskriptivna statistika prikaza rezultata ispitanika na navedene tvrdnje (N=6)

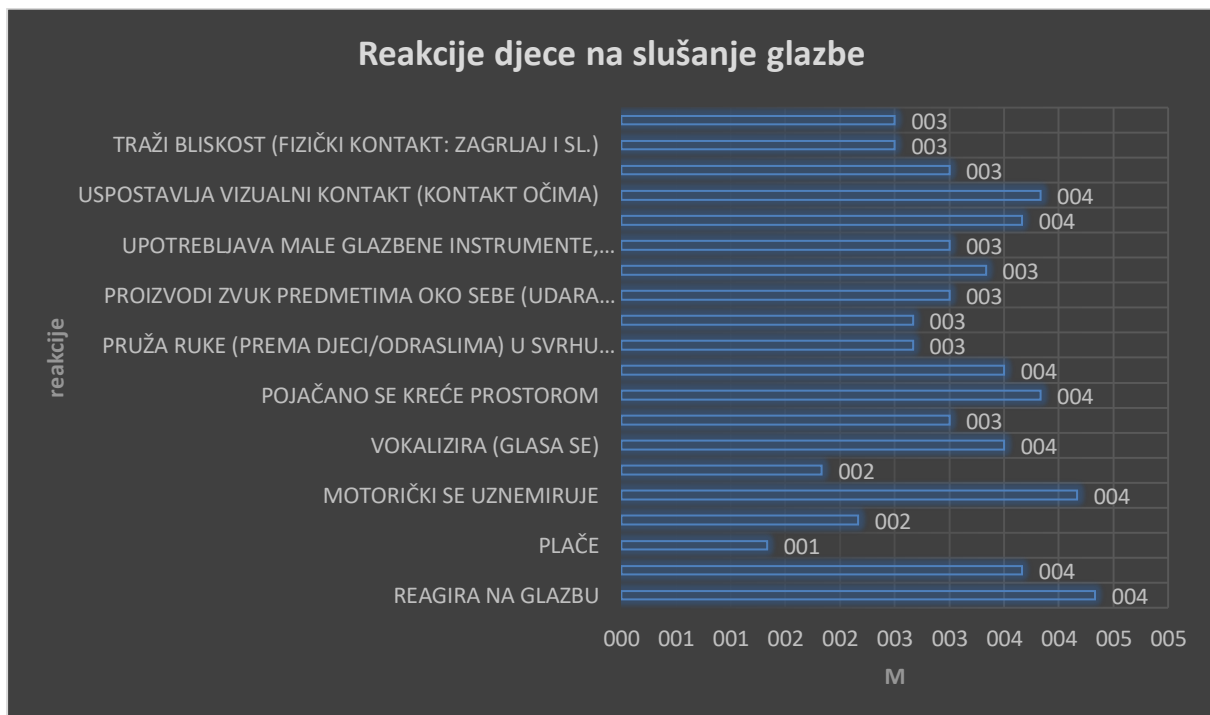
Tvrdnje	Minimum	Maksimum	M	SD
USPOSTAVLJA VIZUALNI KONTAKT (KONTAKT OČIMA)	3,00	4,00	3,83	,41
PRILAZI DRUGIMA (DJECI/ODRASLIMA)	2,00	5,00	3,00	1,10
TRAŽI BLISKOST (FIZIČKI KONTAKT: ZAGRLJAJ I SL.)	2,00	4,00	2,50	,84
IMITIRA DRUGE	2,00	4,00	2,50	,84

U Tablici 6 može se vidjeti da djeca ponekad do često uspostavljaju vizualni kontakt (kontakt očima) za vrijeme slušanja glazbe (M=3,83). U budućim istraživanjima bilo bi zanimljivo usporediti u kojoj mjeri se uspostavljanje kontakta očima razlikuje za vrijeme slušanja glazbe u odnosu na vrijeme kada ne slušamo glazbu. Na taj način moglo bi se ustanoviti uzrokuje li slušanje glazbe kod djece uspostavljanje češćeg kontakta očima. Kao i prethodne tvrdnje koje se odnose na uspostavljanje socijalnog kontakta, tvrdnja „Prilazi drugima (djeci/odraslima)“ ima prosječnu ocjenu koja znači da djeca tek ponekad prilaze drugima za vrijeme slušanja glazbe (M=3,0). Tvrdnje „Traži bliskost (fizički kontakt: zagrljaj i sl.)“ i „Imitira druge“ još su slabije ocijenjene od ostalih tvrdnji vezanih uz uspostavljanje socijalnog kontakta (M=2,5) s rasponom od 2,00 do 4,00. Djeca iz ispitivanog uzorka za vrijeme slušanja glazbe samo rijetko do ponekad traže bliskost ili imitiraju druge. Može se zaključiti da nije pronađen dokaz za hipotezu H2: Slušanje glazbe potiče djecu na

ostvarivanje socijalnog kontakta (kontakt očima, tjelesni kontakt i sl.). Za pouzdaniju provjeru ove hipoteze potrebno je provesti istraživanje na većem uzorku ispitanika i s eksperimentalnim nacrtom pomoću kojega bi se uspoređivale reakcije djece u eksperimentalnoj (slušanje glazbe) i kontrolnoj situaciji (bez slušanja glazbe).

Radi bolje preglednosti rezultata istraživanja, Slika 1 nudi grafički prikaz reakcija djece na glazbu.

Slika 1: Grafički prikaz reakcija djece na slušanje glazbe (N=6)



Slika 1 prikazuje usporedbu prosječnih procjena odgojitelja o ponašanju djece tijekom slušanja glazbe. Vizualna analiza usporedbe svih tvrdnji istodobno omogućila je grupiranje ponašanja koja je odgojitelj najviše primjećivao kod djece i ponašanja koja se prema procjeni odgojitelja najmanje često javljaju. Odgojitelj najčešće kod djece tijekom slušanja glazbe primjećuje da reagiraju na glazbu ($M=4,33$), da se motorički uznemiruju ($M=4,17$), pojačano kreću prostorom i uspostavljaju kontakt očima ($M=3,83$). Navedeni nalazi ponovno potvrđuju da slušanje glazbe potiče djecu na motoričke aktivnosti. Rezultat prema kojemu djeca tijekom slušanja glazbe često uspostavljaju kontakt očima možese protumačiti u korist druge hipoteze ovog istraživanja. Međutim, većina ostalih ispitanih ponašanja koji se odnose na uspostavljanje socijalnog kontakta javljaju se srednje često ili rijetko. Primjerice traženje bliskosti i imitiranje drugih ($M=2,50$) i pružanje ruku prema drugoj djeci u svrhu uspostavljanja kontakta i komunikacije ($M=2,67$) rijetko su izražena ponašanja za vrijeme

slušanja glazbe. S obzirom na to da se djeca s teškoćama u razvoju dok slušaju glazbu često smiju i promatraju svoj lik u ogledalu ($M=3,67$), čini se da rezultati upućuju da slušanje glazbe potiče i razvoj odnosa djeteta samog sa sobom što je preduvjet za razvoj socijalnih vještina i odnosa s drugim ljudima. Toj pretpostavci u prilog ide i nalaz da djeca, dok slušaju glazbu, vrlo rijetko plaču ($M=1,33$) i vrlo rijetko se osamljuju ($M=1,88$). Dakle, možemo zaključiti da glazba vrlo rijetko potiče neugodan afekt i izolaciju kod djece. Za pouzdanije zaključke potrebno je provesti istraživanje na većem uzorku djece homogene po dobi. Naime, djeca u rasponu dobi od tri do šest godina mogu se, bez obzira na poteškoće u razvoju, znatno razlikovati u stupnju razvoja odnosa samih prema sebi i razvoja socijalnih vještina.

Na temelju provedenog istraživanja i dobivenih rezultata, može se zaključiti da djeca pozitivno reagiraju na glazbu te da ih ona potiče na pokret, što će odgojiteljima ove skupine biti vrlo korisno za daljnje planiranje smislenih aktivnosti kretanja (npr. kretanje sa zadacima, kretanje u ritmu, kretanje uz promjenu tempa, kao i slične vrste kretanja čija je svrha poticanje razvoja grube motorike), a takvo ciljano kretanje uz glazbeni poticaj djeci će olakšati snalaženje u prostoru. U tome može pomoći i imitacija, pa odgojitelji mogu uz glazbu izvoditi jednostavne pokrete koje djeca mogu za njima ponavljati u ritmu te na taj način učiti jedni od drugih. Istraživanjem različitih vrsta glazbala, rukovanjem s njima i sviranjem, kod djece će se posredno poticati i razvoj fine motorike (Majsec Vrbanić, 2008). Na odgojiteljima je da osmisle poticajne vježbe kojima će djeca na što lakši i brži način ovladati finom motorikom ruku, odnosno prstiju. Gledajući i slušajući odgojitelja, djeca su izložena povoljnim uvjetima za usvajanje osnovnog jezičnog vokabulara i jezičnih struktura. Glazba će, općenito, služiti za opuštanje, motiviranje djece na aktivnost i suradnju te poticanje samopouzdanja i samopoštovanja, što ima optimalan i iznimno pozitivan efekt na socio-emocionalnu dobrobit djece (Hallam, 2015).

ZAKLJUČAK

Rezultati dosadašnjih recentnih istraživanja pokazuju da iz dana u dan sve više raste broj djece koja se rađaju s različitim teškoćama, te se sukladno tomu javlja sve veća potreba za primjenom različitih terapija koje bi omogućile djeci optimalno poticanje njihova rasta i razvoja, bolju kvalitetu življenja i ostvarivanje njihovih potencijala. Jedno od umjetničkih područja koje u ovakvim situacijama može vrlo kvalitetno odgovoriti na potrebe je glazba, odnosno glazbena terapija (Breitenfeld i Majsec Vrbanić, 2011). Ovime se ne želi reći da se primjenom metode glazbene kreativnosti, odnosno glazbene terapije djecu može izliječiti. Primjenom glazbe djeci će se nastojati pomoći da se lakše emocionalno prilagode, da budu

opušteniji te da se lakše uključe u društvenu komunikaciju i socio-emocionalnu interakciju (Sam Palmić, 1998; Motte-Haber, 1999). Prvi korak u ovom nastojanju je potpuna ili djelomična integracija, odnosno uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne programe, gdje će djeca svladavati redovne ili prilagođene programe uz primjenu individualiziranih postupaka u radu. U zajedničkim glazbenim aktivnostima, u kojima će se način rada i sredstva izražavanja prilagoditi djeci, oni će imati mogućnost razviti i poboljšati vještine poput dijeljenja stanja emocija, združene pažnje, imitacije i recipročne interakcije, što je povezano s razvojem jezika i socijalnih kompetencija.

Za potrebe ovoga rada grupa djece s teškoćama u razvoju izlagana je glazbi s ciljem utvrđivanja na koji način slušanje glazbe utječe na razvoj sposobnosti djece s teškoćama u razvoju. Na temelju sustavnih opažanja odgojitelja koji su pratili ponašanja djece i ocjenjivali izraženost pojedinih ponašanja djece, ispitane su dvije hipoteze. Zbog nedovoljno velikog uzorka promatrane djece rezultati istraživanja analizirani su na razini deskriptivne statistike. Rezultati upućuju na zaključak da djeca s teškoćama u razvoju na glazbu često reagiraju motoričkim aktivnostima, čime je potvrđena prva hipoteza da slušanje glazbe potiče djecu na motoričke aktivnosti. Za drugu hipotezu da slušanje glazbe potiče djecu na ostvarivanje socijalnog kontakta (kontakt očima, tjelesni kontakt i sl.) nije pronađen jasan dokaz. Rezultati upućuju na mogućnost da mjera u kojoj glazba potiče djecu na ostvarivanje socijalnog kontakta ovisi od stupnja razvoja njihovih vještina uspostavljanja odnosa samih sa sobom. Pretpostavlja se da kod djece koja su razvila vještine uspostavljanja odnosa sa sobom (kao što su upoznavanje vlastitih osjećaja, vlastitog lica i sl.), glazba potiče uspostavljanje odnosa s drugim osobama, dok kod ostalih slušanje glazbe potiče razvoj vještina uspostavljanja odnosa samih sa sobom. U budućim istraživanjima preporučuje se provedba eksperimentalnog istraživačkog nacrta s grupama ispitanika homogenih po dobi.

Poticanje glazbom i njezinim elementima neće doprinijeti samo usvajanju glazbe kao umjetnosti, nego i ovladavanju kretanjem i ravnotežom, finom motorikom ruku i prstiju, osjetilnosti slušanja, doprinijet će usvajanju neverbalne komunikacije i govora, shvaćanja i razumijevanja socijalnog ponašanja.

LITERATURA

Knjige:

Breitenfeld, D., Majsec Vrbanić, V. (2011). *Muzikoterapija: pomozimo si glazbom*. Zagreb: Music play.

Breitenfeld, D., MajsecVrbanić, V. (2008). *Kako pomoći djeci glazbom?* Zagreb: Udruga za promicanje različitosti, umjetničkog doživljavanja, kreativnosti i edukacije djece i mladeži.

Hallam, S. (2015). *The power of music: research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. Great Britain, London: Music Education Council.

MajsecVrbanić, V. (2008). *Slušamo, pjevamo, plešemo, sviramo*. Zagreb: Udruga za promicanje različitosti, umjetničkog doživljavanja, kreativnosti i edukacije djece i mladeži „Ruke“.

Motte-Haber, H. de la (1999). *Psihologija glazbe*. Jastrebarsko: Naklada slap.

Sam Palmić, R. (1998). *Glazbeni doživljaj u odgoju djeteta*. Rijeka: Glosa, d.o.o.

Škrbina, D. (2013). *Art terapija i kreativnost: multidimenzionalni pristup u odgoju, obrazovanju, dijagnostici i terapiji*. Zagreb: Veblecommerce.

Mrežno dostupni radovi:

Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i obrazovanja (Narodne novine br.: 63/08 i 90/2010) donio je Hrvatski sabor na sjednici 16. svibnja 2008., a od 1. siječnja 2014. sve njegove odredbe stupile su na snagu. <https://mzo.hr/hr/drzavni-pedagoski-standardi-predskolskog-odgoja-obrazovanja> (pristupljeno 10. 11. 2018)

Miočić, M. (2012). Kultura predškolske ustanove u svjetlu glazbenih kompetencija odgojitelja. http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=147092 (pristupljeno 22. 10. 2018)

Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece. http://www.academia.edu/5742040/Programsko_usmjerenje_odgoja_i_obrazovanja_predskolske_djece (pristupljeno 10. 11. 2018)

https://en.wikipedia.org/wiki/Paul_Nordoff (pristupljeno 10. 12. 2018)

https://en.wikipedia.org/wiki/Clive_Robbins (pristupljeno 10. 12. 2018)

ZNAČAJ PRIMJENE SVAKODNEVNE FIZIČKE AKTIVNOSTI

Elvira Nikšić

Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu

elvira.beganovic1982@gmail.com

Lektorica: Belma Turković-Ramović

Sažetak

Savremeno društvo karakterizira izrazito smanjena fizička aktivnost i sve je veći broj osoba čiji se način života može označiti „sedentarnim“, uključujući školsku omladinu i studentsku populaciju. Svakodnevno provode 4-5 sati sjedeći u školskoj klupi, 1-3 sata pred televizorom, 1-2 sata sjedeći za kompjuterom i još nekoliko sati za ostale „sedentarne aktivnosti“. Fizička aktivnost smanjuje opasnost od pojave gojaznosti, nepravilnog držanja tijela i pojave tjelesnih deformiteta, kao što su: deformiteti kičmenog stuba, grudnog koša, nogu i stopala.

Cilj ovog rada je ukazati na značaj primjene svakodnevne fizičke aktivnosti.

Budući profesori razredne nastave, odgajatelji, edukatori i rehabilitatori moraju znati koji je to značaj primjene svakodnevne fizičke aktivnosti da bi to i sami mogli prenijeti na učenika i spriječiti negativne efekte današnjeg sedentarnog načina života. Pet je važnih razloga zbog kojih bi trebalo svakodnevno vježbati. Bilo koja fizička aktivnost, aktivno ili rekreativno, sagorijeva kalorije, oblikuje mišiće, daje energiju, čuva zglobove i kroz bavljenje fizičkom aktivnošću lako se nauči koliko je organizmu potrebno te aktivnosti. Ono što je najvažnije je da smanjuje višak mase i pozitivno djeluje na raspoloženje, ublažava depresiju i podiže samopouzdanje, ubrzava metabolizam i pomaže osobama da se osjećaju važnim i prihvaćenim u društvu. Fizička aktivnost u početku trebalo bi da traje 60 minuta, frekvencijom od 2 puta sedmično. Čim dođe do osjećaja ugone i laganog savladavanja tog zadatka, a sa ciljem povećanja izdržljivosti, potrebno je povećati frekvenciju na 3 do 4 puta sedmično. Nakon toga potrebno je svoju kondiciju održavati svakodnevnom fizičkom aktivnošću od minimalno 60 minuta dnevno.

Iz svega navedenog možemo zaključiti da fizička aktivnost, neovisno o dobi i spolu, ima važnu ulogu. Potrebno je stvoriti naviku vježbanja u najranijoj dobi da bi kasnije prerasla u način življenja, a samim time utjecala i na kvalitetu življenja.

Ključne riječi: student, svakodnevna fizička aktivnost, značaj, zdravlje

SIGNIFICANCE OF APPLYING EVERYDAY PHYSICAL ACTIVITY

Summary

Today's contemporary society is characterized by extremely decreased physical activity and an increasing number of people whose lifestyle can be labeled as „sedentary“, including the school youth and student population. They spend 4-5 hours a day sitting in school benches, 1-3 hours in front of the TV, 1-2 hours on the computer and a couple of hours more for other „sedentary“ activities. Physical activity decreases the danger of obesity,

improper body posture and the occurrence of physical deformities, such as: spine deformity, chest deformity, legs deformity and feet deformity.

The goal of this paper is to highlight the importance of applying everyday physical activity. Future teachers of classroom teaching, educators and rehabilitators need to know the importance of applying daily physical activity so that they can transfer it to the student themselves and prevent the negative effects of today's sedentary lifestyle. There are five important reasons that should be practiced on a daily basis. Any physical activity actively or recursively burns calories, forms muscles, gives energy, protects the joints, and through physical activity it is easy to learn how much the body needs these activities. What is most important is reducing excess weight and positively affecting the mood, relieving depression and raising self-confidence, speeding up metabolism and helping people feel important and accepted in society. Physical activity initially should take 60 minutes, with a frequency of 2 times a week. As soon as there is a sense of comfort and easy overcoming of this task, and in order to increase endurance, it is necessary to increase the frequency to 3 to 4 times a week. After that, it is necessary to maintain its fitness by daily physical activity of at least 60 minutes a day.

From all of the above, we can conclude that physical activity, regardless of age and gender, plays an important role. It is necessary to create a habit of exercising at the earliest age in order to later grow into a lifestyle, and thus also affect the quality of life.

Key words: everyday physical activity, health, significance, students

Uvod

Savremeno društvo karakterizira izrazito smanjena fizička aktivnost i sve je veći broj osoba čiji se način života može označiti „sedentarnim“, uključujući školsku omladinu i studentsku populaciju. Svakodnevno provode 4-5 sati sjedeći u školskoj klupi, 1-3 sata pred televizorom, 1-2 sata sjedeći za kompjuterom i još nekoliko sati za ostale „sedentarne aktivnosti“. Fizička aktivnost smanjuje opasnost od pojave gojaznosti, nepravilnog držanja tijela i pojave tjelesnih deformiteta, kao što su: deformiteti kičmenog stuba, grudnog koša, nogu i stopala (Nikšić, 2018.).

Današnji savremeni način života, kao i mnoge druge obaveze, dovode do smanjenja fizičke aktivnosti. Primjenom jednostavnih aktivnosti, odnosno prirodnih oblika kretanja i to najčešće hodanja i trčanja, moguće je u savremenim uvjetima života nadoknaditi i nedovoljno kretanje. Trčanjem kao jednostavnom aktivnošću, možemo obezbjediti sebi svakodnevni kondicioni trening što je zamjena za teretanu i fitness. 32 km sedmičnog trčanja obezbjeđuje sagorijevanje masti (odnosno oko 4,5 km dnevno), gubljenje viška mase, održavanje optimalne tjelesne mase. Možemo izgubiti 2000-2500 kalorija sedmično, tj. do 1,5 kg mjesečno, pod uvjetom da svoju kondiciju održavamo svakodnevnom trčanjem od minimalno 60 minuta dnevno. Moramo potrošiti 3.500 kalorija da izgubimo pola kilograma mase. Danas,

zbog nedovoljnog kretanja, čovjeku nedostaje osnovna pokretačka snaga skoro svih vitalnih funkcija. Smanjene su i osnovne motoričke sposobnosti, prije svega brzina, snaga i izdržljivost. Danas se više umaramo psihički, nego fizički na radnom mjestu, tako da nakon radnog vremena najčešće odmor provodimo pasivno uz telefon, televiziju, kompjuter, novine, knjigu i slično. Fizička aktivnost je osnovna ljudska potreba, te je upravo zbog toga važno da postane navika i da se uvrsti u svakodnevni život čovjeka. Sve to je potrebno, jer nam kretanje omogućava stabilan biopsihosocijalni status. Samo 60 minuta bilo koje fizičke aktivnosti na dan dovoljno je za poboljšanje mišićnog tonusa, cirkulacije, pokretljivosti zglobova i poboljšanje srčane funkcije. Bavljenje fizičkom aktivnošću predstavlja idealno sredstvo za održavanje tjelesne kondicije, pomaže u smanjivanju napetosti, jača kosti, mišiće i zglobove, ima pozitivan utjecaj na disajni sistem, liječi nesanicu, jača se imunitet, povećava izdržljivost, te ubrzanje metabolizma, odnosno povećava snagu cjelokupnog organizma.

Poznato je da umjerena redovna fizička aktivnost pozitivno utječe na očuvanje zdravlja i prevenciju raznih bolesti srca i kardiovaskularnog sistema, kao i prevenciju nekih oblika tumora, dijabetesa i osteoporoze kod odraslih (Pate, Pratt, Blair, Haskell, Macera & Bouchard, 1995.).

Prema definiciji zdravlja Svjetske zdravstvene organizacije (WHO, 1946.) zdravlje se definira ne samo kao odsustvo bolesti već i kao stanje cjelovitog fizičkog, mentalnog i socijalnog blagostanja.

Dokaze o povezanosti fizičke aktivnosti sa psihološkim zdravljem daju mnoga istraživanja koja općenito ukazuju na činjenicu da je redovno bavljenje fizičkom aktivnošću povezano s većim osjećajem blagostanja, posebno s boljim raspoloženjem (Edwards, 2006.; Lauder, Mummery, Jones i Caperchione, 2006., Faulkner i Carless, 2006.) i smanjenjem stresa (Edwards, 2006.; Faulkner, 2006., Hallal, Victoria, Azevedo i Wells, 2006.).

Stephens, Jacobs & White (1985) navode da je nivo fizičke aktivnosti značajno u opadanju u periodu između adolescentske i odrasle dobi, a dob studenata predstavlja prijelazni period između adolescencije i odrasle dobi koje je prepoznato kao ključno za usvajanje i zadržavanje navika prema tjelesnom vježbanju. Studenti su u Hrvatskoj djelomično obuhvaćeni nastavom Tjelesne i zdravstvene kulture, a prema nalazu istraživanja (Vračan, Pisačić, Slačanac, 2009.) to je i najčešći, a kod većine studenata i jedini oblik, organizirane fizičke aktivnosti.

Glavni faktori rizika za zdravlje su uvjetovani lošim navikama i životnim stilom. Kod učenika, studenata, ali i odraslih osoba to su motorička neaktivnost i nepravilna ishrana.

Savremeno društvo karakterizira izrazito smanjena motorička aktivnost i sve je veći broj osoba čiji se način života može označiti „sedentarnim“, uključujući školsku omladinu i studentsku populaciju. 4-5 sati sjedenja u školskoj klupi, 1-3 sata sjedenja pred televizorom, 1-2 sata sjedenja za kompjuterom i još nekoliko sati za ostale „sedentarne aktivnosti“ izvan škole i kuće.

Fizička aktivnost smanjuje opasnost od pojave nepravilnog držanja tijela i pojave tjelesnih deformiteta, kao što su deformiteti kičmenog stuba (kifoza, skolioza, lordoza), grudnog koša (ispupčene grudi, udubljene grudi, ravne grudi), nogu (X noge, O noge, sabljaste noge), stopala (ravno stopalo, podignuto stopalo).

Ono što je najvažnije je da svakodnevna fizička aktivnost pozitivno djeluje na raspoloženje, smanjuje višak mase, ublažava depresiju i podiže samopouzdanje, pomaže nam da se osjećamo važnim i prihvaćenim u društvu.

Današnji način života sa dugotrajnim sjedenjem kod kuće i u školi, a sa premalo kretanja je siguran put ka pretilosti i lošem stanju kardiovaskularnog sistema. Fizička aktivnost potiče taj sistem na pojačani rad, da se troše dodatne kalorije i ubrzava metabolizam koji sa sjedenjem postaje sve sporiji i sporiji.

Glavni dio

Pet je važnih razloga zbog kojih trebamo svakodnevno vježbati tj. baviti se bilo kojom fizičkom aktivnošću, aktivno ili rekreativno:

1. Sagorijevanje kalorija

Poznato je da čak i kada pazimo na ishranu, a ne praktikujemo nikakvu fizičku aktivnost, nema šanse da sagorimo dovoljno kalorija da nam tijelo bude lijepo oblikovano i čvrsto. Svaka fizička aktivnost zahtijeva različit napor i zbog toga dovodi do različitog sagorijevanja kalorija. U tabeli su navedene neke od osnovnih fizičkih aktivnosti i broj kalorija koje možemo sagorjeti za 60 minuta. Sagorijevanje kalorija zavisi prije svega od fizičke aktivnosti i njenog intenziteta i trajanja, od kilaže, fizičkih sposobnosti kao i od metabolizma svakog pojedinca.

Tabela 1. Fizičke aktivnosti i prosječne vrijednosti sagorenih kalorija u 60 minuta

Fizička aktivnost	Masa		
	55 kg	60 kg	70 kg
Šetnja	130	150	170
Brzo hodanje	210	230	260
Trčanje sporijim tempom	440	480	560
Trčanje umjerenim tempom	610	660	770
Trčanje ubrzanim tempom	770	840	980
Vožnja biciklom 20 – 25 km/h	550	600	700
Vožnja sobnog bicikla umjerenim tempom	380	420	490
Plivanje (slobodni stil)	330	360	420
Ples	360	390	450
NASTAVAK TABELE			
Fizička aktivnost	Masa		
	55 kg	60 kg	55 kg
Aerobik	380	420	490
Gimnastika	220	240	280
Preskakanje vijače	550	600	700
Vježbanje sa tegovima	160	180	210
Boksanje na bokerskoj vreći	330	360	420
Kik-boks	550	600	700
Košarka	440	480	560
Rukomet	660	720	840
Odbojka	160	180	210
Tenis	380	420	490
Badminton	240	270	310
Planinarenje	440	480	560
Klizanje na ledu	380	420	490
Skijanje	440	480	560

2. Oblikovanje mišića

Sportisti su poznati po lijepo oblikovanom tijelu. Nije ni čudo s obzirom na to da u svakodnevnom fizičkim aktivnostima rade velike grupe mišića, mišiće potkoljenice, mišiće prednje i stražnje strane natkoljenice, mišiće stražnjice. Osim mišića nogu, aktivni su i ostali mišići: trbušni i mišići donjeg dijela leđa, mišići na rukama – biceps i triceps. Da bi tijelo bilo lijepo oblikovano, pored svakodnevne fizičke aktivnosti potrebno je voditi računa o pravilnoj ishrani. Izuzetno je važno da u organizam unosimo i dovoljnu količinu vode, kao i namirnice bogate vodom, mineralima i vitaminima. Ukoliko želimo povećati mišićnu masu moramo uključiti i odgovarajuću količinu proteina i ugljikohidrata. Potrebno je da imamo lagani obrok 1,5 h prije fizičke aktivnosti, jer je tijelu potrebna energija za određeni napor, a nakon fizičke aktivnosti potrebno je nahraniti mišiće nekom energetsom pločicom, voćkom ili tekućim obrokom kako se organizam ne bi previše opterećivao.

Tabela 2. Unos tečnosti u različitim fizičkim aktivnostima

Fizička aktivnost	Vremensko trajanje	Pauza za predah i unos tečnosti
Sprint Skokovi Bacačke discipline Gimnastika	Aktivnosti koje traju duže od 30 minuta	Kod ovih aktivnosti potrebno je praviti kratke pauze i unosi što više tečnosti.
Trčanje Aerobik Tenis	Aktivnosti koje traju manje od 60 minuta	Tečnost treba da se unosi na svakih 5 km i češće ako je velika vlažnost. Vodu treba nositi prilikom trčanja.
Maraton Biciklizam na 80 km Tenis	Aktivnosti izdržljivosti	Maratonci trebaju da konzumiraju tečnost na svakih 5 km, pa i češće. Biciklisti treba da uzimaju tečnost na svakih 5 – 10 km Teniseri treba da uzimaju tečnost prilikom svake promjene strana.
Košarka Odbojka Fudbal Rukomet	Timski sportovi koji traju oko 90 minuta	Unositi tečnost na pauzama, svakih 10 - 15 minuta.

3. Davanje energije

Svakodnevna fizička aktivnost je dobra za liječenje depresije, a podiže i raspoloženje, zbog čega se osjećamo sretnijim i punim pozitivne energije. Bez fizičke aktivnosti osjećamo se umorno i bezvoljno. Fizička aktivnost povećava nivo energije za 20% i smanjuje umor za

65%. Zbog čega? Fizička aktivnost potiče mozak da izlučuje neurotransmiter dopamine koji je povezan s energijom i ne moramo se jako forsirati kako bismo bili bolje volje.

4. Čuvanje zglobova

Jedan od najboljih načina da zaštitimo svoje zglobove je da svakodnevno vježbamo. Redovna primjena fizičke aktivnosti čini da krv bolje funkcioniše u zglobovima, jača i mišiće koji okružuju zglobove i sprječava trošenje hrskavica, a ujedno poboljšava i njihovu fleksibilnost. Vježbanje nam pomaže u održavanju optimalne tjelesne mase, a samim tim smanjuje i veći pritisak na zglobove, posebno leđa, kukove, koljena i noge. Jačanjem trbušnih i leđnih mišića doprinosimo boljoj ravnoteži. Kada nemamo poteškoća s ravnotežom, manja je vjerovatnoća da ćemo ozlijediti zglobove prilikom pada. Svakodnevna fizička aktivnost zahtijeva i pravilnu pripremu i zagrijavanje tijela, jer u suprotnom pri velikom naprezanju i nepripremljenom tijelu, često stradaju zglobovi i tetive. Upravo zbog toga potrebno je svakodnevno raditi na jačanju zglobova, tetiva i mišića, tako što ćemo se više kretati i sam tim manje osjećati ukočenost zglobova. Potrebno je često mijenjati položaj tijela dok se koristimo mobitelom, dok čitamo, radimo za računarom ili gledamo televiziju. Treba praviti kratke pauze kod dugotrajnog sjedenja i ležanja i prošetati. Pravilno držanje tijela sprječava pojavu tjelesnih deformiteta, a ujedno štiti i naše zglobove od vrata do koljena. Brzo hodanje pomaže našim mišićima da održe tijelo u uspravnom položaju. Najbolje fizičke aktivnosti za zglobove su bicikizam i plivanje.

5. Kroz bavljenje fizičkom aktivnošću lako ćemo naučiti koliko je organizmu potrebno te aktivnosti.

Fizička aktivnost u početku treba da traje 60 minuta, frekvencijom od 2 puta sedmično. Čim dođemo do osjećaja ugone i laganog savladavanja tog zadatka, a sa ciljem povećanja izdržljivosti, potrebno je da povećamo frekvenciju na 3 do 4 puta sedmično. Zapravo osnovni princip u početku planiranja treninga je slijedeći: prvo povećavamo frekvenciju broja treninga (broj treninga kroz sedmicu), zatim trajanje treninga, a tek na kraju povećavamo intenzitet treninga tj. frekvenciju rada srca.

Fizičkim aktivnostima se možemo baviti svi, bez obzira na dob, spol, masu, fizičku spremnost, kondiciju i intelektualnu teškoću. Svi u skladu sa svojim individualnim mogućnostima i sposobnostima možemo odabrati fizičku aktivnost kojom se možemo i želimo baviti.

Zaključak

Iz svega navedenog možemo zaključiti da fizička aktivnost neovisno o dobi i spolu ima jako važnu ulogu u sprječavanju sedentarnih navika, pretilosti, nepravilnog držanja tijela i pojave tjelesnih deformiteta, kao i mnogih drugih bolesti. Prije svega moramo znati koja je to važnost svakodnevne fizičke aktivnosti da bismo to mogli prenijeti na druge i spriječiti negativne efekte današnjeg sedentarnog načina života. Pet je važnih razloga zbog kojih bi trebalo svakodnevno vježbati. Bilo koja fizička aktivnost, aktivno ili rekreativno, sagorijeva kalorije, oblikuje mišiće, daje energiju, čuva zglobove i kroz bavljenje fizičkom aktivnošću lako se nauči koliko je organizmu potrebno te aktivnosti. Za studente se podrazumijeva da su zdravi, ali i da su to mladi koji često zanemaruju svoje zdravlje, posežu za cigaretama i alkoholom, nepravilno se hrane i rijetko se bave sportom. Sve te loše navike utječu na njihovo zdravlje. Vrlo je važno stvoriti naviku vježbanja u najranijoj dobi da bi kasnije prerasla u način življenja, a samim time utjecala i na kvalitetu življenja.

Literatura

- Edwards, S. (2006.). Physical exercise and psychological well-being. *South African Journal of Psychology*, vol. 36 (2), str. 357-373.
- Faulkner, G. i Carless, D. (2006.). Physical Activity in the Process of Psychiatric Rehabilitation: Theoretical and Metodological Issues. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, vol. 29 (4), str. 258-266.
- Hallal, P.C., Victoria, C.G., Azevedo, M.R. i Wells, J.C.K. (2006.). Adolescent Physical Activity and Health: A Systematic Rewiev. *Sports Med*, vol. 36 (12), str. 1019-1030.
- Lauder, W., Mummery, K., Jones, M. i Caperchione, C. (2006.). A comparison of health behaviours in lonely and non-lonely populations. *Psychology, Health and Medicine*, vol. 11(2), str. 233-245.
- Nikšić, E. (2018). Fizička aktivnost studenata Pedagoškog fakulteta, Sedmi naučno-stručni skup *OBRAZOVANJE, JEZIK, KULTURA: TENDENCIJE I IZAZOVI*, FFZ, Zenica, str. 225-232.
- Pate, R., Pratt, M., Blair, S., Haskell, W., Macera, C., & Bouchard, C. (1995.). Physical activity and public health: a recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine. *JAMA*, vol. 273 (5).
- Stephens. T., Jacobs, D.R., & White, C.C. (1985.). A descriptive epidemiology of leisure time physical activity. Dostupno na web stranici: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1424724/>. (Pristupljeno 3. 1. 2019.)
- Vračan, D., PISAČIĆ, T., Slačanac, K. (2009.). Stavovi prema vježbanju i interesi prema pojedinim sportskim aktivnostima studenata Arhitektonskog i Geodetskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. U B. Neljak (ur.), *Zbornik radova 18. Ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske*. Zagreb: Hrvatski kineziološki savez, str. 522-527.
- World Health Organisation (1946.). *Constitution*. New York: WHO.

KORELACIJA NASTAVNIH SADRŽAJA U VIŠIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE

Amra Bajrić

JU OŠ „Sokolje“, Sarajevo

amranermin@gmail.com

Nermina Usejnovski

JU „Deseta osnovna škola“, Ilidža

nermina.usejnovski@gmail.com

Hajrija Velić

JU OŠ „Behaudin Selmanović“, Sarajevo

hajrija_velic@live.com

Lektorica: Amra Bajrić

Sažetak

Korelacija nastavnih sadržaja, pored toga što olakšava obradu nastavnih jedinica, posebna je i potrebna jer učenicima daje mogućnost da znanja iz jednog nastavnog predmeta (za koja oni često znaju pretpostaviti kako im neće trebati u životu) upotrijebe kako bi shvatili nastavne jedinice iz drugih predmeta. Pored korelacije, u nastavnom procesu veoma je važna i motivacija koja je pokretač energije u učionici i od koje, u najvećoj mjeri, ovisi način obrade i stepen usvojenosti određenog gradiva. U ovom radu ćemo predstaviti kako doći do što većeg stepena motivacije učenika za rad kroz korelaciju nastavnih sadržaja u višim razredima osnovne škole sa konkretnim primjerima koreliranih nastavnih jedinica. U radu će biti predstavljeni svi izazovi s kojima se susreću nastavnici prilikom koreliranja nastavnih sadržaja jer je za kvalitetnu korelaciju važna i usklađenost nastavnih planova i programa na nivou razreda, ali i na nivou aktiva.

Kolika je mogućnost korelacije nastavnih sadržaja unutar nastavnih predmeta u osnovnoj školi, u ovom ćemo radu vidjeti na primjerima korelacije nastavnih sadržaja iz Bosanskog jezika i književnost sa nastavnim sadržajima iz predmeta Informatika, Biologija, Likovna kultura, Muzička kultura, Historija i Geografija.

Ključne riječi: korelacija, motivacija, osnovna škola, nastavni predmeti

CORRELATION OF TEACHING CONTENT IN ELEMENTARY SCHOOL

Summary

Correlation of teaching content, in addition to facilitating the processing of teaching units, is distinct and necessary because it gives students the ability to use knowledge from one subject (for which they often suppose they will not need in life) to understand teaching units from other subjects. In addition to the correlation, in the teaching process, motivation is

the driving force of the energy in the classroom. Motivation is very important since the media of delivery and the degree of adoption of curriculum depends on it. In this paper we will present how to achieve higher degree of student motivation through correlation of teaching contents in higher grades of elementary school with concrete examples of correlated teaching units. The paper presents all the challenges teachers face when correlating teaching contents, since the quality of correlation is important also for the harmonization of curricula at the class level, but also at the level of the teaching authority. In this paper we will see examples of the possibility of correlating teaching content within teaching subjects in elementary school with the subjects Bosnian language and literature with teaching contents in the field of Computer Science, Biology, Arts, Music Culture, History and Geography...

Key words: correlation, motivation, elementary school, school subjects

1 UVOD

U ovom radu ćemo se dominantno osvrnuti na koji način i u kojoj mjeri sadržaje drugih predmeta možemo involvirati unutar nastavnog procesa realizacije nastavnih sadržaja iz jezika i književnosti, pokazat ćemo i na koji način drugi predmeti mogu praviti korelaciju s jezikom i književnošću, te prikazati koja su nastavna područja najfrekventnija u korelaciji prvenstveno s književnošću i na koji način se mogu upotrijebiti informaciono-komunikacijske tehnologije u realizaciji nastavnih sadržaja. Osvrnut ćemo se i na motivaciju učenika u učenju sadržaja kao product korelacije i u konačnici izvesti zaključke u kojoj mjeri korelacijom postizemo zadatke i ciljeve časa, te ishode učenja.

2. KORELACIJA NASTAVNIH SADRŽAJA U VIŠIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE

2.1. Šta je korelacija?

U svom općem značenju pojam korelacija podrazumijeva međusobni odnos, uzajamnu zavisnost, povezanost u harmoničnu cjelinu (Klaić 2012:740), a korijen same riječi nalazimo u latinskom jeziku. O savremenim odgojno-obrazovnim procesima nemoguće je govoriti bez korelacije kao jednog od ključnih faktora postizanja odgojno-obrazovnih ciljeva i zadataka, te ishoda učenja. I u savremenim odgojno-obrazovnim procesima pojam korelacija u osnovi zadržava svoje primarno značenje, te se ogleda u međusobnoj povezanosti nastavnih sadržaja iz različitih nastavnih predmeta čineći jednu harmoničnu cjelinu. Kao jedna od bitnih prednosti korelacijsko-integracijskog sistema u pristupu književnom djelu, Šimunović i Blekić primjećuju da je *“unutarpredmetno i međupredmetno povezivanje nužno potreban oblik didaktičko-metodičke pripreme za nastavu u kojoj učitelj može voditi učenika do primjerenijih, lakših i uspješnijih načina, oblika i metoda rada kao i do predviđenih*

nastavnih zadataka: odgojnih, obrazovnih, funkcionalnih, komunikacijskih.“ (Šimunović, Blekić 2013:170). Dalje, Salopek navodi da se “uz pomoć korelacije promiču i odgojne vrijednosti, stječu nove vještine i navike” (Salopek, 2012:34) i ide korak dalje smatrajući da “sudjelujući u timskom planiranju, nastavnici omogućuju kreiranje nastavnog sadržaja koji će biti specifičan za svaku školu, a na taj način potiču razvoj i izgrađivanje vlastitih novih znanja i vještina izvan svog nastavnog područja.” (Salopek, 2012:35).

3. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I ANALIZA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Kako, kada i s kojim ciljevima nastavnici u osnovnim i srednjim školama Kantona Sarajevo koriste korelaciju s drugim predmetima prilikom realizacije nastavnih sadržaja iz Bosanskog jezika i književnosti, pokazat će nam rezultati istraživanja koje smo dobili nakon obrade anketiranih profesora Bosanskog jezika i književnosti u Kantonu Sarajevo. Anketa je sadržavala 7 pitanja, a rezultati su sljedeći:

Na postavljeno pitanje **“Da li u okviru realizacije Nastavnog plana i programa redovno planirate korelaciju s drugim predmetima, 92,3% učesnika tvrdi da redovno planira korelaciju s drugim predmetima, dok 7,7% korelaciju ne planira redovno.**

Drugo pitanje u anketi je glasilo **“Koja je nastavna oblast najpogodnija za međupredmetnu korelaciju? 71,9% ispitanika je potvrdilo da je književnost najpogodnija za korelaciju, 8,8% ispitanika smatra je to jezik, a 8,8% ispitanika tvrdi da je najpogodnija oblast za korelaciju medijska kultura. Zanimljiv postotak ispitanika za najpogodniju korelaciju smatra oblast kulture izražavanja, pravopisa, a imamo i stav ispitanika da su sve oblasti podjednako pogodne za korelaciju).**

S kojim predmetima najčešće pravite korelacije bilo je treće pitanje u anketi. 31 (54,3%) ispitanik izdvojio je Likovnu kulturu kao predmet s kojim najčešće pravi korelaciju, zatim slijedi Muzička kultura koja je najčešća kod 27 (47,3%) ispitanika, s Historijom dominantno pravi korelaciju 21 (36,8%), a s Geografijom 17 (29, 8%). Ispitanici su se u manjem omjeru izjašnjavali za druge predmete. Napominjemo da su ispitanici imali mogućnost da u okviru ovog anketnog pitanja navedu više predmeta što su i činili.

Na pitanje **Koliko često u okviru jedne nastavne jedinice pravite korelaciju s dva ili više predmeta** 59,6% ispitanika je odgovorilo da često pravi korelaciju s dva ili više predmeta tokom realizacije jedne nastavne jedinice, 38,6% to čini ponekad, a neznatan postotak ispitanika tvrdi da takvu korelaciju pravi rijetko.

Koji faktori utiču na korelaciju s drugim predmetima bilo je peto pitanje postavljeno u anketi. 70,2% ispitanika smatra da je tematski okvir nastavne jedinice ključan faktor na korelaciju s drugim predmetima, 19,3% smatra da na korelaciju utiče cilj časa, a neznatan broj ispitanika je mišljenja da je ključan faktor koji utiče na korelaciju s drugim predmetima spremnost učenika, obimnost nastavnih sadržaja, te uslovi rada.

Na postavljeno pitanje **“Koliko je korelacija s drugim predmetima bitna da bismo ostvarili ishode učenja** 56,1% ispitanika smatra da je korelacija s drugim predmetima poželjna kada je prirodna i tada je bitan faktor u dostizanju ishoda učenja, 33,3% ispitanika smatra da je korelacija s drugim predmetima jedan od ključnih faktora za dostizanje ishoda učenja, dok neznatan broj ispitanika smatra da korelacija s drugim predmetima čas čini dinamičnijim, ali da u konačnici nema bitnu ulogu u dostizanju ishoda učenja.

Posljednje pitanje u anketi bilo je **“Koliko je korelacija s drugim predmetima važna u realizaciji nastave iz jezika i književnosti?** 63,2% ispitanika smatra da je korelacija jako važna u realizaciji nastavnih sadržaja iz Bosanskog jezika i književnosti, 29,8% smatra da je korelacija s drugim predmetima poželjna, dok neznatan broj ispitanika smatra da se nastavni sadržaji mogu uspješno realizovati i bez korelacija.

3.1.Korelacija nastavnih sadržaja u nastavi književnosti

Kada je u pitanju izvođenje nastave iz Bosanskog jezika i književnost, korelacija s područjima koja su u fokusu izučavanja drugih predmeta je nezaobilazna. Njena funkcionalnost je višestruka; povezivanjem sadržaja koji su u fokusu drugih predmeta sa sadržajima koji su u našem fokusu na učenike djeluju višestruko. U ovom radu pokušat ćemo dokazati važnost međupredmetnih korelacije na primjerima korelacija s drugim predmetima u nastavi Bosanskog jezika i književnosti.

3.1.1. Likovna kultura

U nastavi književnosti često kao najprirodnija, pa samim tim i najčešća korelacija je ona s Likovnom kulturom. Korelaciju s Likovnom kulturom poželjno je upotrijebiti kad god za to imamo okolnosti koje će dati smisao i svrhu ovoj korelaciji.

Kada upotrijebiti korelaciju s ovim predmetom i koji joj je krajnji cilj?

Likovnim izražavanjem učenici pokazuju svoju sposobnost vizualizacije sadržaja koji obrađuju u okviru časa interpretacije književnog djela, te krajnji cilj likovnog izražavanja bio

bi taj da kod učenika razvijamo sposobnost vizualizacije književnih sadržaja pa i same koordinacije mašte i ilustracijskih sposobnosti učenika. Korelacija s Likovnom kulturom poželjna je uvijek prilikom obrade književnog djela, ali moramo voditi računa kada ćemo je involvirati u nastavni proces i koliko ćemo joj dati prostora jer ilustriranje sadržaja zahtijeva vrijeme, a moramo poštovati vrijeme naših učenika i pažljivo dozirati kada i koliko ćemo ih opterećivati ovakvim zadacima. Korelacija s Likovnom kulturom pokazala se zahvalnom prilikom obrade lektirnih djela. Naime, učenici lektirno djelo čitaju duži vremenski period (*tokom jednog mjeseca*), u koordinaciji s nastavnikom pristupaju interpretaciji, te je stoga u ovom dijelu realizacije nastave iz književnosti, likovni izražaj učenika opravdan. Dalje, prilikom interpretacija poetskog književnog djela (*lirska pjesma*) vizualizaciju sadržaja nazivamo lirskim slikama, te nakon definisanja lirskih slika, poželjno je od učenika zatražiti ilustraciju. Napomenut ćemo da učenici rado pristupaju zadacima kojima se od njih traži likovni izražaj. Razlog tome je svakako i u samoj ljudskoj prirodi u kojoj je naglašeno prisutna potreba za kreacijom, te i učenici vidno uživaju dok svoju maštu pretaču u slike i uvijek je u ovom vidu rada prisutan i djelić katarzičnog emotivnog naboja što za rezultat ima realizaciju i odgojnog i obrazovnog i, naglašeno, funkcionalnog cilja nastavnog procesa.

Kao dokaz tvrdnjama u ovom radu priložit ćemo nekoliko učeničkih ilustracija na određene teme.

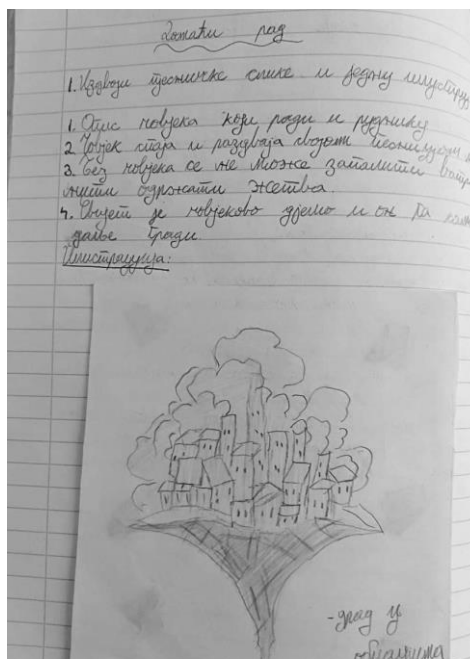
Slika 1. „*Kad sunce umiva oči*“, *Vesna Parun (ilustracija lirske slike), VIII razred*

Slika 2. „*Ašikovah tri godine dana*“, *narodna lirska pjesma (ilustracija lirske slike), VI razred*

Slika 3. „*Uspavanka*“, *romska narodna pjesma (ilustracija lirske slike), VI razred*

Slika 4. „*Voćka poslije kiše*“ *Dobriša Cesarić (ilustracija lirske slike) VII razred*

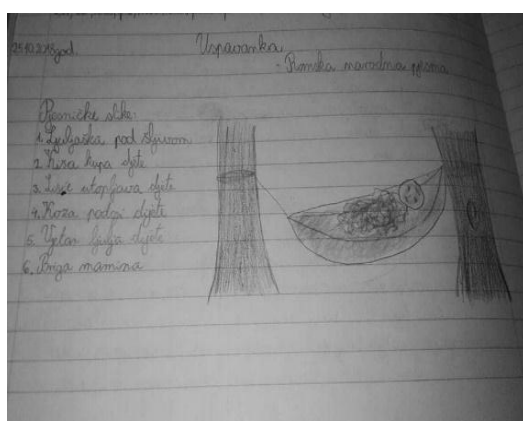
Slika 1.



Slika 2.



Slika 3.



Slika 4.



3.1.2. Muzička kultura

Muzička kultura također je prisutna na času Bosanskog jezika i književnosti. Iako je prisutna manje od Likovne kulture, značaj Muzičke kulture u upotpunjavanju sadržaja na času književnosti je ogroman, te je korelacija s njom neminovna.

Kada i s kojim ciljem koristiti korelaciju s Muzičkom kulturom?

Praksa pokazuje da korelaciju s Muzičkom kulturom u nastavi književnosti koristimo iz dva razloga. Prvi je da učenicima prikažemo muzičku obradu književnog teksta (*pjesma*), a drugi je da od učenika zatražimo da sami kreiraju melodiju za tekst pjesme.

Prvi razlog korelacije je neminovan kod tematsko-idejne interpretacije narodne lirske pjesme- sevdalinke jer bi, bez muzičkog dijela, interpretacija bila nepotpuna. A drugi razlog koristimo iz potrebe da učenicima pružimo priliku da razvijaju muzičku kreaciju kroz osmišljavanja melodija za stihove određenih pjesama.

Primjer 1. „Uspavanka“, romska narodna pjesma (VI razred) - Zadatak za kreativan rad (*Učenici će pokušati otpjevati stihove tako što će samo osmisliti melodiju*)

Peti korak (sekvenca) – vrednovanje učenika, domaća zadaća, pjevanje

Cilj: *Podsticanje učenika da zauzmu i iznesu svoj vlastiti stav, mišljenje i emocije.*

Rezimirati sadržaje časa tako što ćemo:

- ***Pokušati pjesmu interpretirati pjevušeći je u stilu uspavanke!***
- *Vrednovati učenike*
- *Dati zadatak za domaću zadaću: Ilustruj jednu lirsku sliku!*

Primjer 2. „Ašikovah tri godine dana“, narodna lirska pjesma (VI razred) - sevdalinka (*Na kraju časa učenici slušaju muzičku izvedbu*)

Završni dio časa

Pjesmu ćemo još jednom pročitati, a za kraj ćemo napomenuti da sevdalinka zasja u svojoj ljepoti tek kada se pjeva uz pratnju muzičkih instrumenata, te kao ilustraciju ćemo poslušati muzičku interpretaciju pjesme „Ašikovah tri godine dana“.

Primjećujemo da se oba primjera korelacije realizuju u završnom dijelu časa. Kada govorimo o korelaciji i s Likovnom i s Muzičkom kulturom zaključujemo da se ove korelacije dominantno realizuju na kraju časa kada poentiramo tematsko-idejnu ravan književnog djela i kada upotpunjujemo emotivni doživljaj književnog djela kod učenika. Korelacija s pomenutim predmetima dobiva potpuni smisao tek kada kao rezultat imamo kreativnost učenika proizišlu iz razumijevanja i doživljaja književnog djela upotpunjenu ovim korelacijama.

3.1.3. Historija i Geografija

Za razliku od korelacije s Likovnom i Muzičkom kulturom, korelacija s Historijom i Geografijom nema naglašen emotivni naboj. Svrha ovih korelacija najčešće je razmjena informacija. U nastavku ćemo pokušat pojasniti kada, kako i s kojim ciljem na času interpretacije književnog djela pravimo korelaciju s Historijom i Geografijom.

Kada i s kojim ciljem koristiti korelaciju s Geografijom i Historijom?

Geografija i Historija su često prisutni na času Bosanskog jezika i književnosti i to korištenje toponima i historijskih činjenica kao, usudit ćemo se reći, najjednostavniji oblik korelacije, u okviru razgovora o piscu kada učenike upoznajemo s njegovom biografijom, pa do korištenja geografskih pojmova i historijskih činjenica s ciljem razumijevanja književnog teksta prilikom tematsko-idejne interpretacije. Korelacija s ovim predmetima češća je u uvodnom i glavnom dijelu časa. Navedimo nekoliko primjera korelacije s ovim predmetima koja ima za cilj da upotpuni razumijevanje tematsko-idejne ravni književnog teksta.

Primjer 1. “*Starac i more*”, Ernest Hemingvej (IX razred)- obrada lektire

Slika 5. Kviz pitanje br.5.

TAČNO

NETAČNO

5. U jednom trenutku daleko na pučini, starac se osvrne i ugleda daleko na horizontu obale svoga grada. O kojem gradu je riječ?

a) Havana

b) La Paz

c) Montevideo

d) Majami

Zadatak:

Na internetu potražite više podataka o ovom gradu (*U kojoj državi se nalazi grad? Na kojem kontinentu se nalazi ta država? Koje more zapljuskuje obale ovog grada, more kojim plovi starac Santijago?*)

Odgovor:

Havana je glavni grad Kube. Kuba je država koja se nalazi u Srednjoj Americi. Obale Havane zapljuskuje **Karipsko more**.

Navedeni primjer pokazuje da korelaciju s Geografijom koristimo u glavnom dijelu časa s ciljem geografskog preciziranja mjesta radnje, a samo mjesto ima bitnu ulogu za razvoj radnje koji se ogledaju u postupcima likova.

Primjer 2. „Dnevnik Ane Frank“ –(VII razred) obrada odlomka

Potrebno je prisjetiti se pojedinih historijskih činjenica. Učenike pitati:

- Kada je počeo Drugi svjetski rat, a kada je završio?
(očekivani odgovor: Drugi svjetski rat počeo je 1939. godine, a završio je 1945.).
- Šta je uvjetovalo nastanak Drugog svjetskog rata?
(očekivani odgovor : 1. septembra 1939. godine Njemačka napada Poljsku, te se taj dan uzima kao početak Drugog svjetskog rata).

Sa učenicima razgovarati o tragičnoj sudbini Jevreja u tom ratu. Učenike pitati, šta znaju o Aušvicu i kakva je uloga Adolfa Hitlera u svemu tome?

(očekivani odgovor: Aušvic je najstrašnji koncentracioni logor nacističke Njemačke, nalazio se u Poljskoj. Tu je ubijeno oko 1, 1 milion ljudi, od toga su 90% bili Jevreji iz svih zemalja Europe. Adolf Hitler je njemački i austrijski političar, smatra se za glavnog i odgovornog za Drugi svjetski rat i progon Jevreja.

Nakon prisjećanja ovih historijskih činjenica, pitati učenike jesu li ikada čuli za Anu Frank i ko je ona. (Na taj način ih motivirati za današnju lekciju).

Očekivani odgovor: Ana Frank je djevojčica koja je pisala vlastiti dnevnik za vrijeme Drugog svjetskog rata.

Historijske podatke o Drugom svjetskom ratu od učenika ćemo zatražiti u uvodnom dijelu časa u konkretnom primjeru jer je historijski kontekst u kojem nastalo djelo od ključne važnosti za razumijevanje književnog teksta čak i u kontekstu prvog čitanja, tj. prije nego što uopće pristupimo tematsko-idejnoj interpretaciji pomenutog odlomka.

Iako tema našeg rada nije aktualizacija, ipak napomenimo da tematsko-idejna interpretacija „Dnevnika Ane Frank“ nije potpuna bez aktualizacije u kontekstu korelacije s nama bliskim historijskom činjenicom, a to je rat u našoj domovini čiji su sudionici i žrtve bili i roditelji učenika, te je prilikom korelacije s Historijom s ciljem aktualizacije, kod učenika evidentan snažan i emotivni naboj.

Iz svega navedenog možemo zaključiti da je interpretaciju književnog djela skoro nemoguće uraditi bez korelacije s Geografijom i Historijom jer je radnja književnog djela uvijek smještena u neki prostor (*često geografski definisan*) i u neko vrijeme (*često historijski precizirano*), te faktori mjesta i vremena nerijetko imaju ključnu ulogu za razumijevanje idejno-tematske ravni književnog teksta.

3.1.4. Biologija

Ne tako često kao Historija i Geografija, ali ponekad je prisutna i Biologija u korelacijskom kontekstu s Bosanskim jezikom i književnošću. Iako ne često, prisustvo Biologije je u interpretaciji nekih književnih tekstova ključno. Kada govorimo o ovoj korelaciji nezaobilazna je interpretacija pripovijetke „Hrt“ Ćamila Sijarića i već pomenutog romana „Starac i more“ Ernesta Hemingveja.

U pripovijetci „Hrt“ genetske predispozicije psa hrta u potpunosti će odrediti njegov odnos prema stvarnosti i samim tim njegov usud, a u romanu „Starac i more“ biološke karakteristike ribe sabljarku i zakonitosti hranidbenog lanca u moru u potpunosti će kreirati zaplet, vrhunac i rasplet romana.

Navest ćemo konkretne primjere korelacije s Biologijom pri interpretaciji romana „*Starac i more*“ Ernesta Hemingveja.

Primjer 1. “Starac i more” Ernest Hemingvej (IX razred)

Slika 6. Kviz pitanje br.6.

TAČNO

NETAČNO

6. Starac je ulovio ribu:

a) sabljarku

b) tunu

c) ajkulu

d) kita

Zadatak: Na internetu pronađi više informacija o ribi sabljarku?

Primjer 2.

Ako imamo u vidu da je jezik (*govor*) anatomski predodređena sposobnost ljudi, jasno je da nam se kao najprirodnija korelacija s jezikom otvara prilikom obrade ove nastavne jedinice. Tako je nemoguće obraditi spomenuti nastavni sadržaj, a da kao dominantnu korelaciju ne uzmemo jezik koji je glavni produkt govornih organa. Dalje, obradu nastavnih sadržaja iz Biologije možemo unaprijediti i tako što ćemo kroz prigodan igrokaz (npr. u uvodnom dijelu časa) postaviti problemsku situaciju, te će nam se na taj način otvoriti teme za istraživanje ili raspravu, kao što je to u slučaju prigodnog igrokaza koji problematizira učestalo oboljenje kičme kod djece.

Bolje spriječiti, nego liječiti

Na sceni se nalazi djevojčica koja nepravilno sjedi, tipka po mobitelu i jede čips. Prilazi brat, baca ruksak, uzima telefon, ne pozdravlja se, sjeda i on u nepravilan položaj i počinje gledati u telefon. Uzima od sestre čips, a ona, ne govori ništa, već ga udara po ruci. Majka priprema voće za sok (ili nešto drugo zdravo), gleda ih i klima glavom negodujući.

Majka: Kako to sjedite?

Djevojčica: (*Tiho se obraća bratu*) Čuj mamu (*Koluta očima*)....kao da sam u školi....kako to sjedite? (*Obraća se majci!*) Što kako sjedimo...fino...odmaramo se...ovako je najudobnije.

Majka: Ne bi trebalo da vam taj položaj tijela bude udoban, ustanite, stradat će vam kičma. (*Obraća se sinu*) I kako ono ulaziš bez pozdrava?

Sin: Ma, hajde, sve primjećuješ....Žurio sam, mobitel mi je bio prazan pa sam ga morao uključiti.

...

Djeca (*Uglas*) Joj, (*Negoduju*) kakav sad sistematski...

Djevojčica: (*Obraća se bratu, malo usplahireno!*) Hajde, vidi me! Kako stojim? Jesu li mi ravna ramena? Pogledaj lopatice! Jesu li paralelne!? A joj! A šta ako mi doktor utvrdi problem s kičmom!? Znaš ...satima smo iz dana u dan na mobitelu u nepravilnom položaju....

Brat: (*Gleda joj kičmu i govori*) Ma šta si se uspaničila! Sve je ok! Evo sva si u vinklu - sto posto. A i ta iskrivljenost kičme nije sigurno zbog onakvog sjedenja...to oni nas samo plaše... i oni u školi i majka...stvarno su dosadni

Djevojčica : (*Bojažljivo*) Misliš da je sve uredu!? A joj! A šta ako ne bude...

Brat: Znaš šta, hajdemo mi to malo istražiti....

(*autorski igrokaz*)

Književnost je kao korelat s Biologijom inspirativna i u okviru obilježavanja bitnih datuma u okviru sekcija koje u osnovi imaju tematiku blisku Biologiji. Tako prigodnim konkursom za pisanje literarnih radova, učenici će se osvrnuti na važnost zaštite životne sredine i svih elemenata koji čine bitnu kariku ekosistema. Kao dokaz ovoj tvrdnji prilažemo i primjer jednog literarnog rada koji je nastao iz pera učenice VIII razreda, a inspirisan ekološkom osviještenošću.

Apel za prirodu

Nekada davno

Priroda je bila čista

Sve je sjalo, bilo bajno

I moralo da blista.

Nije bilo ovoliko

Ni fabrika ni dimnjaka

Već je bilo toliko

Omorika i prašnjaka.

Danas se mnogo teže diše

Zraka je sve manje

Ovo vam jedno dijete piše

I moli da popravite stanje.

I zato prirodu čuvajmo

Je nam ona život znači

I saditi cvijeće hajdemo

Svima će nam osmijeh biti jači.

Hasanagić Medina, učenica VIII razreda

U primjeru 1. korelacija s Biologijom je prisutna u glavnom dijelu časa kada se sukob između starca Santijaga i ribe razvija do tačke koja neminovno vodi ka vrhuncu, te je u ovom dijelu interpretacije znanje o karakteristikama ribe sabljarke od ključne važnosti za razumijevanje književnog djela. S druge strane pokazali smo da i sadržaji iz jezika i književnosti itekako mogu biti prisutni prilikom realizacije nastave iz Biologije.

U ovom dijelu više pažnje smo posvetili korelaciji s Likovnom i Muzičkom kulturom, Geografijom i Historijom, te Biologijom s Bosanskim jezikom i književnošću, te pokazali i kako jezik i književnost mogu biti korelacijski predmet s drugim nastavnim predmetima na primjeru realizacije nastavnih sadržaja iz Biologije. Ovaj osvrt bazira se na časove interpretacije književnih djela. Navedene korelacije izdvajamo kao najfrekventnije, ali ćemo se kratko osvrnuti i na još neke korelacije. Tako, naprimjer, na čas interpretacije književnog djela u sebe će involvirati korelacije ovisno o sadržaju samog djela. Uzmimo za primjer pripovijetku „Vanjka“ A. P. Čehova u čijem središtu je dječak koji se nalazi u poziciji, nije pretjerano reći, roba. Ova tematika dominantno otvara mjesto korelaciji s Građanskim obrazovanjem, te ćemo se u okviru ove korelacije pozvati na neprikosnovenost ljudskih prava, a akcenat ćemo staviti na prava djeteta.

Ukoliko je u srži književnog teksta moralna ili religijska dilema, onda će korelacija s vjeronaukom biti dominantna. Ova korelacija se nameće prilikom obrade pjesme „Pokajanje jednog grešnog pjesnika“ Muse Ć. Ćatića u kojoj je glavni motiv moralni sunovrat lirskog subjekta i njegovo pokajanje upućeno Bogu koje rezultira ponovnim rađanjem vjere u njegovom srcu.

3.1.5. Informaciono-komunikacijske tehnologije u nastavi Bosanskog jezika i književnosti - korelacija sa nastavom Informatike

Informatika je postala sveprisutna na časovima većine nastavnih predmeta, pa tako i na časovima Bosanskog jezika i književnosti. Informaciono-komunikacijske tehnologije postale su važno nastavno sredstvo. Učenička znanja iz predmeta Informatike veoma su važna za razumijevanje nastavnih sadržaja iz jezika i književnosti. Kada je u pitanju realizacija nastavnog sadržaja iz Bosanskog jezika i književnosti, mogućnosti upotrebe informaciono-komunikacijskih tehnologija su velike. U svakoj oblasti ovog nastavnog predmeta moguće je napraviti korelaciju sa informatikom i koristiti informaciono-komunikacijske tehnologije kao nastavno sredstvo što ćemo i pokazati u ovom radu. U okviru realizacije nastavnih sadržaja iz jezika i književnosti, upotreba informaciono-komunikacijskih tehnologija ima ogroman utjecaj na ciljeve i zadatke časa, i u konačnici na ishode učenja.

3.1.5.1. Informatika i književnost

Da bismo uspješno realizovali nastavnu jединicu, potrebno je da pažljivo biramo korelativne predmete. Informaciono-komunikacijske tehnologije nam pružaju ogromne mogućnosti jer one u sebi sažimaju skoro sve druge korelate.

Na primjeru realizacije nastavne jedinice *Hrt Ćamila Sijarića* pokazat ćemo upotrebu informaciono-komunikacijskih tehnologija, a u fokusu korelacije su predmeti Informatika, Biologija i Geografija.

Kako napraviti korelaciju sa Informatikom i iskoristiti informaciono-komunikacijske tehnologije?

U uvodnom dijelu od učenika ćemo zatražiti da pristupe internetu i istraže karakteristike psa hrta. Karakteristike ove vrste psa su od ključne važnosti za razumijevanje fabularnog toka pripovijetke, te ćemo na ovaj način upotrijebiti informaciono-komunikacijsku tehnologiju, ali i posredno zaći na područje koje pripada predmetu Biologija, a kad god koristimo informaciono-komunikacijske tehnologije, mi se nalazimo na naučnom tlu predmeta Informatika, tako na ovaj način pravimo dvostruku korelaciju.

Primjer 1. – „*Hrt*“ Ćamil Sijarić

Uvodni dio časa:

Sa učenicima razgovarati o životinjama, kućnim ljubimcima, psima. Razgovarati o pasminama pasa.

Učenici će biti podijeljeni u pet grupa po 4 učenika. Svaka grupa će imati laptop povezan na internet te će dobiti zadatak u okviru SOLE¹ koncepta podučavanja. Zadatak se sastoji iz pitanja čiji odgovor učenici traže na internetu.

Pitanja:

I GRUPA – Izgled hrta?

II GRUPA – Vrste hrta?

III GRUPA – Karakteristike psa hrta?

IV GRUPA – Za šta ljudi najčešće koriste hrtove?

V GRUPA – Pronađi fotografije nekoliko vrsta hrtova.

¹SOLE podrazumijeva primjenu jednog sasvim novog koncepta podučavanja i učenja za učenike osnovnih škola, pod nazivom Samoorganizovano okruženje za učenje (SOLE - Self Organised Learning Environment). Dio je pilot projekta „Škola budućnosti“ Ministarstva za obrazovanje, nauku i mlade Kantona Sarajevo i Microsoft-a BiH. Primjena SOLE koncepta podrazumijeva da nastavnici podstiču učenike na zajednički rad prilikom podučavanja i učenja. SOLE je globalna obrazovna inicijativa pomoću koje učenici mogu krenuti u istraživanja i učiti kako da uče i usvajaju znanja uz upotrebu IKT tehnologija i novih obrazovnih konceptata.

Učenici imaju pet minuta da na internetu pronađu odgovore na pitanja, te nakon toga predstavnici grupa predstavljaju urađeno.

Napomena: *Ukoliko dođe do tehničkih problema, učenicima će biti ponuđen isprintan materijal iz kojeg će pronaći odgovore na pitanja.*

U glavnom dijelu časa kroz interpretaciju pripovijetke shvatamo da je mjesto radnje također veoma bitno za razumijevanje književnog teksta i bitno će uticati na fabularni tok. Mjesto radnje u ovoj priči je jasno definisano, te ga je moguće geografski locirati. Da ne bismo posezali za printanim geografskim kartama (*na kojima često nećemo ni naći ono što tražimo*), iskoristit ćemo informaciono-komunikacijske tehnologije i učenicima omogućiti „virtuelno putovanje“

U ovom dijelu časa učenicima nudimo aplikaciju *Google Earth* i pokazujemo reljef dvaju mjesta opisanih u priči. Ovom aplikacijom učenicima nudimo virtuelnu stvarnost koja će kod učenika probuditi veliko interesovanje za razumijevanje tematsko-idejne ravni književnog teksta, a ujedno osim, uvjetno rečeno, Informatike, ostvarujemo i korelaciju s Geografijom.

Primjer 2. – „Hrt“ *Ćamil Sijarić*

Glavni dio časa:

Nakon što učenici izraze svoje prve ekspresije, početak ćemo sa analizom odlomka na sljedeći način:

Odakle je i zašto hrt došao u Bihor?

Potražimo citat koji nam opisuje mjesto iz kojeg je došao pas.

Učenici će pročitati opis sela Doliće, nastavnica citat ispisan na hamer papiru stavlja na tablu, te prostor koji je opisan pokazuje učenicima pomoću aplikacije Google Earth.

Citat koji učenici trebaju pronaći i pročitati:

„U Pešteri ima selo Dolići. Oko njega sa istočne i južne strane povijaju se brežuljci, a tamo na sjever i zapad pukla, kao dlan, ravna polja, kojima, reklo bi se, kraja nema.,”²

²Čitanka za sedmi razred

Nakon što pogledaju reljef područja koje je hrt napustio i za kojim žali, učenicima postaviti pitanje: kakav je reljef sela Doliće, zbog čega je hrt volio trčati Peštarskom visoravni?

Hrt je poslan u Bihor, to je regija u Sandžaku koja sada pripada općini Petnjica. Potražimo opis mjesta u koje je hrt došao.

Učenici će pročitati citat koji opisuje Bihor, a nastavnica isti postavlja na tabli ispisan na hamer papiru, te ga, u obliku dvostruko vođenog dnevnika, pridružuje opisu Dolića, te isti učenicima pokazuje na Google Earth aplikaciji.

Citat koji učenici trebaju pronaći i pročitati:

„U Bihoru nije bilo hrtova, a ako je koji i bio, nije lovio, jer Bihor je kraj gorovit i lomovit i nije za hrtove.“³

Nakon što pogledaju reljef područja u koje je hrt došao, učenicima postaviti pitanja: Zbog čega se hrt nije snašao u Bihoru? Koja je razlika u reljefima Bihora i Dolića?

3.1.5.2. Informatika i jezik

Imajući u vidu rezultate ranije spomenutog istraživanja, koje je pokazalo da je korelacija u okviru realizacije nastavnih sadržaja iz jezika s drugim predmetima dosta rjeđa, te se očito smatra da nastava jezika ne pruža inspirativne korelacijske mogućnosti, pokazat ćemo da su sadržaji iz jezika također inspirativni za korelaciju s drugim predmetima, a posebno s Informatikom kroz upotrebu različitih informaciono-komunikacijskih tehnologija.

Prije svega, informaciono-komunikacijske tehnologije su jako zahvalne na časovima ponavljanja gradiva iz oblasti jezika. Za ovakve časove mogu se koristiti mnoge virtuelne učionice i aplikacije, ali i već spomenuti internet i SOLE metoda. Informaciono-komunikacijska tehnologija u nastavi jezika je većim dijelom nastavno sredstvo, jer može poslužiti za kreiranje raznih kvizova za ponavljanje, ali se može koristiti i u ostalim dijelovima časa.

Upotrebu informaciono-komunikacijskih tehnologija u korelaciji sa nastavom jezika pokazat ćemo na primjeru nastavne jedinice *Glagolski oblici koji iskazuju prošlo vrijeme - ponavljanje*. Učenici će kroz kviz „Glagoljaš“ ponoviti gradivo u uvodnom dijelu časa, a u

³Isto

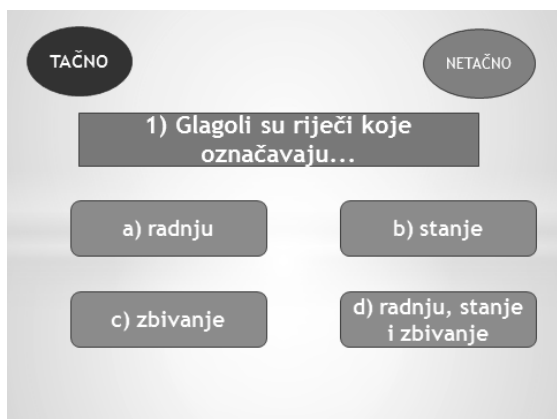
glavnom dijelu časa koristiti tablet, računare, internet i virtuelnu uočnicu Edmodo⁴. Naime, nakon podijele u grupe, svaka grupa će dobiti zadatak, da SOLE metodom na internetu pronađu odgovor na postavljeno pitanje i odgovor napišu u spomenutu učionicu Edmodo. Sva pitanja vezana su za prošlost, tako da će učenici prilikom pretraživanja i odgovaranja koristiti glagolske oblike za prošlo vrijeme.

Primjer 1. *Glagolski oblici koji iskazuju prošlo vrijeme – ponavljanje.*

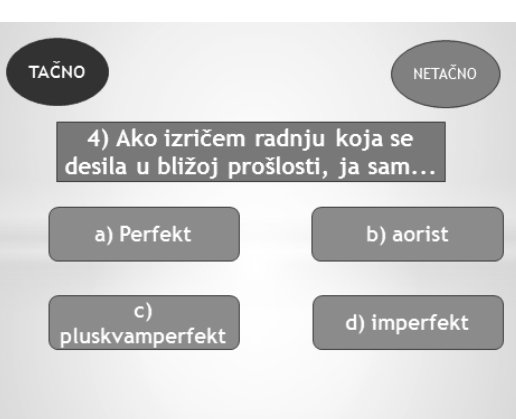
Uvodni dio časa:

U uvodnom dijelu časa sa učenicima kroz kviz GLAGOLJAŠ ponoviti glagole i glagolske oblike (nekoliko primjera kviza u nastavku).

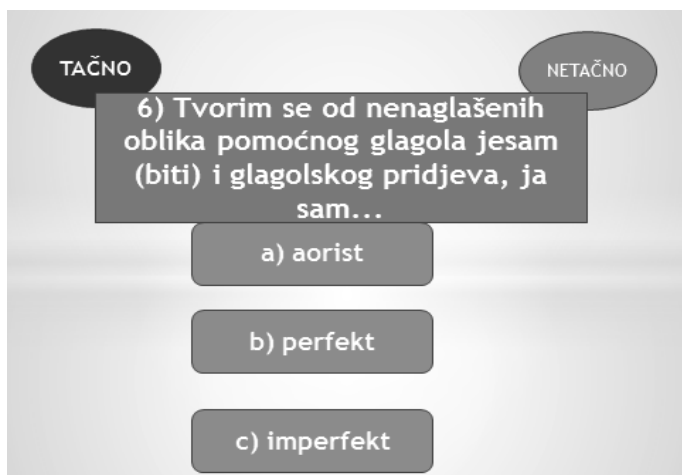
Slika 7. primjer kviza



Slika 8. primjer kviza



Slika 9. primjer kviza



⁴Edmodo je viruelna učionica koja na siguran i besplatan način povezuje učenike i nastavnike. Više na www.edmodo.com

Primjer 2. *Glagolski oblici koji iskazuju prošlo vrijeme – ponavljanje.*

Glavni dio časa:

Svaka grupa dobija zadatke za rad. U okviru SOLE koncepta podučavanja učenicima će biti postavljeno SOLE pitanje i to svakoj grupi posebno. Na SOLE pitanje odgovore će tražiti pomoću tablet računara (svaka grupa ima tablet koji je umrežen na internet). Učenici će odgovore na SOLE pitanje pisati u okviru EDMODO virtualne učionice koja će biti vidljiva na televizoru koji se nalazi iznad table. Sve što učenici i nastavnik budu pisali, bit će vidljivo svima koji su prisutni. Učenici, nakon što dobiju SOLE pitanje, imaju deset minuta da istraže na internetu i urade postavljeni zadatak te ga objave u virtualnoj učionici. Nakon isteka vremena, rezultati svih grupa pojedinačno bit će prokomentarisani.

Grupe će nositi naziv po rješenju križaljke sa početka časa.

SOLE pitanja:

I grupa – VUČKO – SOLE pitanje – Ko je dizajnirao Vučka i ko mu je pozajmio glas?

II grupa – BRAZIL – SOLE pitanje – U kojoj utakmici i čijim golom se BiH plasirala na Svjetsko nogometno prvenstvo u Brazilu?

III grupa – KULIN – SOLE pitanje – Kome je pisao ban Kulin i zašto?

IV grupa – PLOČA – SOLE pitanje – Po čemu je zanimljiva Humačka ploča?

V grupa – BOSANČICA – SOLE pitanje – Koji važan dokument za BiH je napisan bosančicom?

Učenici imaju zadatak da na tabletima istraže odgovore na postavljena pitanja, te da svi u svoju svesku napišu po jednu rečenicu kao odgovor. Uz zajedničku konsultaciju će nominovati rečenicu za koju smatraju da je najbolja za odgovor i napisati ju u virtualnoj učionici kako bismo ju vidjeli. Cilj ovog dijela časa jeste da se učenici nauče koristiti savremenim tehnologijama u svrhu podučavanja .

Kao što smo vidjeli u prikazanim primjerima, nastavni sadržaji iz jezika mogu ponuditi ogromne korelacijske mogućnosti, prije svega s Informatikom, a posredni i s drugim predmetima jer svaki naš primjer na kojem ćemo raditi obradu ili ponavljanje gradiva može biti inspirisan i Biologijom, Geografijom, Historijom ili bilo kojim nastavnim predmetom.

4. ZAKLJUČAK

Nakon što smo na ovaj način pristupili realizaciji nastavne jedinice *Hrt Ćamila Sijarića*, uveliko smo unaprijedili nastavni proces na način da smo, omogućujući učenicima da samostalno pristupe istraživanju i analitički selektuju rezultate istraživanja fokusirajući se na bitno (*karakteristike hrta*), unaprijedili, prije svega funkcionalne ciljeve časa, koji su, priznat ćemo, u tradicionalnom odgojno-obrazovnom procesu bili dosta zanemareni. Savremeni odgojno-obrazovni proces naglasak stavlja upravo na funkcionalni cilj obrazovnog procesa. Na ovaj način su i ishodi učenja u većem obimu postignuti jer smo učenicima ponudili aktivno učešće u realizaciji nastavnog sadržaja, a jasno je da se pamti ono što spoznamo kroz vlastita iskustva, a ne ono što nam je *servirano* kao gotov proizvod od strane nastavnika.

Bitno je napomenuti da realizacija jedne nastavne jedinice nerijetko zahtijeva korelaciju s više predmeta, te da je korelacija jedan od ključnih faktora kojima unapređujemo odgojno-obrazovni proces dostizanjem ciljeva i zadataka odgojno-obrazovnog procesa i u konačnosti ishoda učenja.

LITERATURA

- Klaić, B. (2012). *Novi rječnik stranih riječi*, Zagreb, Školska knjiga
- Salopek, A. (2012). *Korelacija i integracija u razrednoj nastavi: primjeri dobre prakse*, Zagreb, Školska knjiga
- Hemingvej, E. (1989). *Starac i more*, Sarajevo, Svjetlost
- Šimunovi I, Blekić I. (2013). *Prednosti korelacijsko-integracijskoga sustava u pristupu književnom djelu*, Život i škola, br. 29 (1/2013.), god. 59., str. 168. – 187. 168 UDK 371.3 : 82
- Hasić Z. (2009). *Čitanka za šesti razred osnovne škole*, Tuzla, Bosanska riječ,
- Verlašević A., Alić V. (2010). *Čitanka za sedmi razred osnovne škole*, Tuzla, NAM
- Verlašević A., Alić V. (2010). *Čitanka za osmi razred osnovne škole*, Tuzla, NAM
- Verlašević A., Alić V. (2010). *Čitanka za deveti razred osnovne škole*, Tuzla, NAM
- www.edmodo.com

PAREMIOLOŠKI MINIMUM U NASTAVI NJEMAČKOG JEZIKA I NJEGOVI EKVIVALENTI U BOSANSKOM JEZIKU

Memnuna Hasanica

Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici
memnunahasanica@gmail.com

Belma Šator

Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici
Belma.Prndelj@unmo.ba

Amela Ćurković

Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici
amela.curkovic@gmail.com

Lektorice: Belma Šator, Amela Ćurković

Sažetak

Paremiološki odnosno poslovični minimum predstavlja najfrekventnije poslovice koje se usmeno koriste u nekom jeziku. U ovom radu se polazi od 20 najučestalijih poslovice u njemačkom jeziku, koje su rezultat istraživanja eminentnog germaniste Kun Hwan Kima (1999). S obzirom da se radi o jezičkim izrazima koji se aktivno upotrebljavaju u standardnom njemačkom jeziku, cilj ovog rada je da se istraži koliko studenti germanistike I i II ciklusa poznaju poslovični minimum i kako bi poslovice objasnili u nastavnom procesu, kao budući nastavnici njemačkog jezika i književnosti. U tu svrhu je provedeno anketiranje studenata s namjerom da se detektira stepen poznavanja navedene jezičke građe, njena ispravna upotreba u datom kontekstu, te sposobnost adaptacije iste u bosanskom jeziku. Anketa je obuhvatila i pitanja koja tretiraju metodologiju obrade poslovičnog minimuma, s obzirom da postoji manjkavost u nastavnom procesu po pitanju zastupljenosti poslovice i frazema općenito, a sve s ciljem da se unaprijedi učenje stanog jezika čiji su sastavni dio i poslovice i frazemi.

Ključne riječi: frazeologija, paremiologija, poslovice, frazem, frazeodidaktika

ANALYSIS OF PAREMIOLOGICAL MINIMUM IN GERMAN LANGUAGE TEACHING AND ITS EQUIVALENTS IN THE BOSNIAN LANGUAGE

Summary

The paremiological or proverbial minimum represents the most frequent proverbs that are verbally used in some language. The 20 most frequent German proverbs, which resulted

from the research of the eminent German linguist Kun Hwan Kim (1999), are the basis for this paper. Given that the subject of this study are language expressions that are actively used in standard German, the aim of this paper is to explore to what extent the students of German studies of the I and II cycle are familiar with proverbs and how would they, as future teachers of German language and literature, explain proverbs in the teaching process. For this purpose students' surveys will be conducted with the intention of detecting the degree of knowledge of the given language material, its correct use in the given context and the ability to make its appropriate adaptation in Bosnian. The integral part of the survey will also cover issues that address the methodology of the analysis of the proverbial minimum, since proverbs and phrases in general are underrepresented in the teaching process, with the aim to improve the teaching of the foreign language including proverbs and phrases as its integral part.

Key words: phraseology, paremiology, proverbs phrases, phraseodidactics

1. Uvod

S obzirom na manjkavost aktualiziranih zbirki poslovice¹ u kojima su kodificirane i nove poslovice, bila bi potrebna stalno nova aktualna istraživanja o općoj upotrebi najuobičajenijih poslovice. Tradicionalno su se samo analizirale poslovice u pismenoj upotrebi, ali danas se sve više vrše istraživanja koja se koncentriraju na usmenu upotrebu poslovice. U Njemačkoj je Hain, prema mišljenju Peukesa (1977: 7) i Miedera (1992: 14), bila prva koja je sa svojim radom *Sprichwort und Volkssprache* (1951) pokrenula novi način istraživanja poslovice. Naime, bavila se poslovicama koje se upotrebljavaju u govoru. Kao inspiracija za pronalazak poslovičnog minimuma na međunarodnoj razini bilo je djelo *300 allgemeingebrauchliche russische Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten* ruskog paremiologa Grigori Permjakova (usp. Mieder, 1992: 15). Istraživanja, koja teže ka tome da se sakupi poslovični minimum u njemačkom jeziku, aktualna su tek nekoliko godina. Poslovični minimum je, prije svega, koristan za one koji uče njemački kao strani jezik. Prvi korak ka njemačkom poslovičnom minimumu napravili su, prema Miederu (1992:15-18), Hattemer i Scheuch 1983. godine. Kim je također sakupljao poslovice koje se najčešće koriste u govoru. Čak se njegovo istraživanje po ovom pitanju smatra jednim od najnovijih (1999: 87-102). Kimovo istraživanje je obuhvatilo 1322 osobe koje su navodile poslovice kojih bi se spontano sjetile. Istraživanje je sprovedeno u skoro svim njemačkim saveznm republikama, te su se uzimale u

¹ Prema Rječniku bosanskog jezika (2007: 724) poslovice je: „kratka poučna izreka, gnoma“. Prndelj-Šator, B./Hasanica, M. Kažu da je u njemačkom jeziku „pojam *poslovice* (*Sprichwort*) prema Seileru (1922: 1) prvobitno značio riječ koja se često koristi. U grčkom jeziku, kako navodi Seiler (1922: 2) riječ *Παροιμία* (*paroimia*) znači „Nebenrede“, isto što znače i riječi *parabola* i *redanje*, odnosno: pored slike se nalazi i misao ili uputa. Od grčke riječi *paroimia* se izvodi izraz *paremiologija* (nauka o poslovicama). Naziv *proverb* u francuskom jeziku i *proverb* u engleskom jeziku je nastao po uzoru na latinsku riječ *pro verbo* što znači „zamjenjuje pravu riječ“. Zbog svega navedenog riječ *proverbium* označava ono „što zamjenjuje izraz“ (up. Seiler, 1992: 41). To je riječ koja se ističe na osnovu svoga posebnog značenja.“ (2015: 12).

obzir osobe različite starosne dobi (440 gimnazijalaca, 441 student i 441 ostali). Pitanje koje je je Kim postavljao, bilo je: *Možete li navesti poslovice kojih se spontano sjetite?* Sakupljeno je 4860 poslovice. Kim (1999: 87-102) dodaje da su gimnazijalci navodili mnoge varijante poslovice koje su se odnosile na oblasti njihovog interesovanja (npr. seks, alkohol, novac, škola, droge). Poređenje pisanih i usmenih poslovice ukazuje na činjenicu da su se poslovice istraživale, prije svega, u pisanim izvorima. Kada se govori o usmenim poslovicama, misli se na one koje se koriste u govoru, a ne samo da su sastavni dio pismenih predaja. Nakon Kimovog istraživanja utvrđeno je 20 najfrekventnijih poslovice u njemačkom jeziku. To su:

1. *wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein;*
2. *Morgenstunde hat Gold im Munde;*
3. *der Apfel fällt nicht weit vom Stamm;*
4. *Lügen haben kurze Beine;*
5. *Reden ist Silber, Schweigen ist Gold;*
6. *was du heute kannst besorgen, verschiebe nicht auf morgen;*
7. *wer zuletzt lacht, lacht am besten;*
8. *man soll den Tag nicht vor dem Abend loben;*
9. *ehrlich währt am längsten;*
10. *besser den Spatz in der Hand als die Taube auf dem Dach;*
11. *ohne Fleiß kein Preis;*
12. *wer im Glashaus sitzt, soll nicht mit Steinen werfen;*
13. *was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.*
14. *was du nicht willst, das man dir tu', das füg' auch keinem andern zu;*
15. *wer den Pfennig nicht ehrt, ist des Talers nicht wert;*
16. *es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen;*
17. *wie man in den Wald schreit, so schallt es heraus;*
18. *einem geschenkten Gaul schaut man nicht ins Maul;*
19. *wer zu spät kommt, den bestraft das Leben;*

20. *der Krug geht solange zum Brunnen, bis er bricht.*

2. Analiza paremiološkog minimuma u nastavi njemačkog jezika i njegovi ekvivalenti u bosanskom jeziku

S obzirom da se radi o jezičkim izrazima koji se aktivno upotrebljavaju u standardnom njemačkom jeziku, cilj ovog rada je da se istraži koliko studenti germanistike I i II ciklusa poznaju poslovični minimum i kako bi poslovice objasnili u nastavnom procesu, kao budući nastavnici njemačkog jezika i književnosti. U tu svrhu je provedeno anketiranje studenata s namjerom da se detektira stepen poznavanja navedene jezičke građe, njena ispravna upotreba u datom kontekstu, te sposobnost adaptacije iste u bosanskom jeziku. Sastavni dio ankete obuhvatio je i pitanja koja tretiraju metodologiju obrade poslovičnog minimuma, s obzirom da postoji manjkavost u nastavnom procesu po pitanju zastupljenosti poslovice i frazama općenito, a sve s ciljem da se unaprijedi učenje stranog jezika čiji su sastavni dio i poslovice i frazemi.

Anketni list koji su popunjavali studenti sastojao se od tri pitanja/zadatka, i to: *Koje od najfrekventnijih poslovice u njemačkom jeziku iz tabele u produžetku poznajete, a koje ne?; Pokušajte navesti poslovični ekvivalent za poslovice iz zadatka br.1 u bosanskom jeziku!; Kako biste nekom ko je u fazi učenja njemačkog jezika objasnili navedene poslovice? (objašnjenje u kontekstu, objašnjenje crtežom, prijevodom i sl).* Nakon svakog postavljenog pitanja/zadatka navedene su najfrekventnije poslovice u njemačkom jeziku, redoslijedom kako je navedeno u uvodu ovog rada.

Na dodiplomskom studiju (I ciklus) je anketirano ukupno 45 studenata (I godina – 18 studenata, II godina - 12, III godina – 7 i četvrta godina - 8 studenata), a na master studiju (II ciklus) je anketirano svih 6 studenata, što čini ukupan broj od 51 ispitanika. Starosna dob ispitanika se kreće od 18 do 23 godine.

Sumarni prikaz odgovora svih ispitanika o poznavanju najfrekventnijih njemačkih poslovice:

Najfrekventnije poslovice u njemačkom jeziku	Poznajem	Poznajem i koristim	Ne poznajem	Ne poznajem i ne razumijem
1. wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein	21	25	3	2
2. Morgenstunde hat Gold im Munde	26	8	13	4
3. der Apfel fällt nicht weit vom Stamm	21	30		
4. Lügen haben kurze Beine	15	30	4	2
5. Reden ist Silber, Schweigen ist Gold	21	22	7	1

6. was du heute kannst besorgen, verschiebe nicht auf morgen	28	21	1	1
7. wer zuletzt lacht, lacht am besten	14	34		3
8. man soll den Tag nicht vor dem Abend loben	15	3	28	5
9. ehrlich währt am längsten	12	1	32	6
10. besser den Spatz in der Hand als die Taube auf dem Dach	28	18	4	1
11. ohne Fleiß kein Preis	20	21	9	1
12. wer im Glashaus sitzt, soll nicht mit Steinen werfen	9	2	35	5
13. was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr	8		34	9
14. was du nicht willst, das man dir tu', das füg' auch keinem andern zu	19	7	15	10
15. wer den Pfennig nicht ehrt, ist des Talers nicht wert	13	2	27	9
16. es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen	16	7	23	5
17. wie man in den Wald schreit, so schallt es heraus	9	2	32	8
18. einem geschenkten Gaul schaut man nicht ins Maul	26	10	10	5
19. wer zu spät kommt, den bestraft das Leben	13	2	29	7
20. der Krug geht solange zum Brunnen, bis er bricht	2	1	28	20

Može se zaključiti da od 20 najfrekventnijih poslovice studenti poznaju ili poznaju i koriste njih 10 (50%). To su poslovice pod rednim brojevima: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11. i 18. Poslovica koja je bila poznata svim ispitanicima je *der Apfel fällt nicht weit vom Stamm* (*jabuka ne pada daleko od stabla*). Ostale poslovice su studentima manje poznate, dok je poslovica *der Krug geht solange zum Brunnen, bis er bricht* (*ide vrč na vodu dok se ne razbije*) većini studenata, pa i onima II ciklusa studija, apsolutno nepoznata. Takvih poslovice je devet, dok je jedna na granici - 26 ispitanika je poznaje (uglavnom studenti koji imaju veći stepen poznavanja njemačkog jezika), dok ih je 25 koji je ne poznaju. Radi se o poslovice *was du nicht willst, dass man dir tu', füg' auch keinem andern zu* (*ne radi drugima ono što ne želiš da drugi rade tebi*).

Deset (10) najfrekventnijih poslovice, koje su poznate većini ispitanika, su sljedeće²:

1. wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein = <i>ko drugome jamu kopa, sam u nju pada</i> ³
2. Morgenstunde hat Gold im Munde = <i>ko rano rani, dvije sreće grabi</i>
3. der Apfel fällt nicht weit vom Stamm = <i>jabuka ne pada daleko od stabla</i>
4. Lügen haben kurze Beine = <i>u laži su kratke noge</i>
5. Reden ist Silber, Schweigen ist Gold = <i>šutnja je zlato</i>
6. was du heute kannst besorgen, verschiebe nicht auf morgen = <i>što možeš danas, ne ostavljaj za sutra</i>

² U tabelama koje slijede smo zadržali redne brojeve najfrekventnijih poslovice iz osnovne tabele koja je zadana u anketi.

³ Unutar tabele dodajemo i prijevod najfrekventnijih poslovice na bosanskom jeziku radi lakšeg razumijevanja i dalje analize.

7. wer zuletzt lacht, lacht am besten = <i>ko se zadnji smije, najslade se smije</i>
10. besser den Spatz in der Hand als die Taube auf dem Dach = <i>bolje vrabac u ruci, nego golub na grani</i>
11. ohne Fleiß kein Preis = <i>bez muke nema nauke</i>
18. einem geschenkten Gaul schaut man nicht ins Maul = <i>poklonjenom konju se ne gleda u zube</i>

Sumarni prikaz o poznavanju poslovičnog ekvivalenta u bosanskom jeziku za poslovice koje su poznate većini ispitanika iz zadatka br.1:

10 najfrekventnijih poslovice koje su poznate većini ispitanika i njihov prijevod na bosanski jezik	Tačan prijevod	Djelimično tačan prijevod	Netačan prijevod	Bez odgovora
1. wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein = <i>ko drugome jamu kopa, sam u nju pada</i>	49			2
2. Morgenstunde hat Gold im Munde = <i>ko rano rani, dvije sreće grabi</i>	41	1	1	8
3. der Apfel fällt nicht weit vom Stamm = <i>jabuka ne pada daleko od stabla</i>	45	1	5	
4. Lügen haben kurze Beine = <i>u laži su kratke noge</i>	38	7		6
5. Reden ist Silber, Schweigen ist Gold = <i>šutnja je zlato</i>	30	14	3	4
6. was du heute kannst besorgen, verschiebe nicht auf morgen = <i>što možeš danas, ne ostavljaj za sutra</i>	34	13		4
7. wer zuletzt lacht, lacht am besten = <i>ko se zadnji smije, najslade se smije</i>	45	6		4
10. besser den Spatz in der Hand als die Taube auf dem Dach = <i>bolje vrabac u ruci, nego golub na grani</i>	37	12		2

11. ohne Fleiß kein Preis = <i>bez muke nema nauke</i>	23	8	1	19
18. einem geschenkten Gaul schaut man nicht ins Maul = <i>poklonjenom konju se ne gleda u zube</i>	18	1	14	18

Iz gornje tabele se vidi da ispitanici ne znaju uvijek tačan prijevod na bosanski jezik poslovice koje poznaju. Često se dešava da daju djelimično prihvatljiv prijevod, dok kod poslovice pod rednim brojem 18 daju netačan odgovor ili ne daju nikakav odgovor, iako su navedenu poslovicu označili kao onu koju poznaju ili poznaju i koriste.

Sumarni prikaz o poznavanju poslovičnog ekvivalenta u bosanskom jeziku za poslovice koje nisu poznate većini ispitanika iz zadatka br.1:

10 najfrekventnijih poslovice koje nisu poznate većini ispitanika i njihov prijevod na bosanski jezik	Tačan prijevod	Djelimično tačan prijevod	Netačan prijevod	Bez odgovora
8. man soll den Tag nicht vor dem Abend loben = <i>ne pravi ražanj dok je zec još u šumi</i>		6	9	36
9. ehrlich währt am längsten = <i>iskrenost je najbolja politika / iskrenost se najviše isplati</i>	2	1	10	38
12. wer im Glashaus sitzt, soll nicht mit Steinen werfen = <i>počisti prvo pred svojim vratima</i>			6	45
13. was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr = <i>staro drvo se ne savija</i>		4		47
14. was du nicht willst, das man dir tu', das füg' auch keinem andern zu = <i>ne radi drugima</i>	33	2		16

<i>ono što ne želiš da drugi rade tebi</i>				
15. wer den Pfennig nicht ehrt, ist des Talers nicht wert = <i>ko ne cijeni na orahu, ne zna ni na tovaru</i>	1	2	2	46
16. es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen = <i>niko se nije naučen rodio</i>	25	1		25
17. wie man in den Wald schreit, so schallt es heraus = <i>sve se vraća, sve se plaća / kako daš tako i dobiješ⁴</i>	7	1		43
19. wer zu spät kommt, den bestraft das Leben = <i>onaj ko zakasni, njega kažnjava život</i>	3	4		44
20. der Krug geht solange zum Brunnen, bis er bricht = <i>ide vrč na vodu dok se ne razbije</i>		2		49

Iz ove tabele se vidi da za poslovice, koje ne poznaju, ispitanici, u većini slučajeva, ne znaju ni prijevodni ekvivalent u bosanskom jeziku. Ne samo da su navodili netačan prijevod, nego su se ispitanici ustručavali da daju bilo kakav odgovor/prijevod za te poslovice. Samo je kod dvije poslovice (redni broj 14 i 16) više od 50% ispitanika navodilo tačan prijevodni ekvivalent.

U trećem zadatku ispitanicima je zadano da se izjasne kako bi navedene poslovice objasnili u nastavi njemačkog kao stranog jezika. Najčešći oblik objašnjavanja je bila parafraza, posebno kod poslovice koje su navodili da poznaju. Na drugom mjestu po frekventnosti, kao oblik objašnjavanja, je neposredni prijevod poslovice. Objašnjenje poslovice crtežom ili u kontekstu bilo je rijedak slučaj. Međutim, ono što iznenađuje, jeste da studenti kod većine poslovice ne navode nikakvo rješenje, u 15 primjera više od 50% ispitanika ostavilo je praznu rubriku. To je bio slučaj čak i kada se radi o poslovicama koje razumiju i koriste. Da se

⁴ Usp. Hasanica/Prndelj-Šator (2017: 85)

zaključiti da se najfrekventnijim poslovicama u njemačkom standardnom jeziku mora posvetiti više pažnje u nastavnom procesu, njihovoj obradi na jezičkim predmetima, a nakon toga i u nastavi metodike.

Sumarni prikaz odgovora svih ispitanika o načinu objašnjavanja najfrekventnijih njemačkih poslovice u nastavi:

Najfrekventnije poslovice u njemačkom jeziku	Parafraza	Kontekst	Prijevod	Netačan prijevod	Bez odgovora
1. wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein	35		5		11
2. Morgenstunde hat Gold im Munde	20		4	3	24
3. der Apfel fällt nicht weit vom Stamm	20		11	3	17
4. Lügen haben kurze Beine	30		6	5	10
5. Reden ist Silber, Schweigen ist Gold	28		6		17
6. was du heute kannst besorgen, verschiebe nicht auf morgen	28	1	6		16
7. wer zuletzt lacht, lacht am besten	10		9	4	28
8. man soll den Tag nicht vor dem Abend loben	4		3	2	42
9. ehrlich währt am längsten	10		2	1	38
10. besser den Spatz in der Hand als die Taube auf dem Dach	20		4	1	26
11. ohne Fleiß kein Preis	22		4	1	24
12. wer im Glashaus sitzt, soll nicht mit Steinen werfen	8		2	2	39
13. was Hänchen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr	9		1		41
14. was du nicht willst, das man dir tu', das füg' auch keinem andern zu	13		10	2	26
15. wer den Pfennig nicht ehrt, ist des Talers nicht wert	8		3		40
16. es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen	13		7	1	30
17. wie man in den Wald schreit, so schallt es heraus	9		2		40
18. einem geschenkten Gaul schaut man nicht ins Maul	19		3	3	26
19. wer zu spät kommt, den bestraft das Leben	4		5	1	41
20. der Krug geht solange zum Brunnen, bis er bricht	3		1	1	47

3. Zaključak

Ovaj rad je nastao sa ciljem da se utvrdi stepen poznavanja najfrekventnijih poslovice kod studenata Odsjeka za njemački jezik i književnost Filozofskog fakultet u Zenici, zatim sposobnost studenata da njemačkim poslovicama pridruže poslovični ekvivalent u bosanskom jeziku. Na kraju je još i cilj da se ispita da li studenti znaju prenijeti poslovični minimum kao frekventan i sastavni dio govornog njemačkog jezika, i kako bi to uradili u nastavi njemačkog

kao stranog jezika, s obzirom da po završetku studija ispitanici postaju profesori njemačkog jezika i književnosti. Došli smo do zaključka da od 20 poslovice studenti poznaju i razumiju tek 50% (njih deset), s tim da nema nekih značajnih razlika između studenata početnika i onih koji su napredniji. Nisu navodili tačne prijevodne ekvivalente kod poslovice koje ne poznaju, a kod onih koje poznaju, u većini slučajeva su navodili tačan prijevodni ekvivalent. Analizirajući treći zadatak došli smo do zaključka da studenti u većini slučajeva nemaju ideje kako objasniti neku poslovicu u nastavi. Od 20 poslovice više od 50% ispitanika kod 15 poslovice ne nudi nikakvu mogućnost. Kod pet poslovice, koje navode da su im poznate, nude parafraze kao mogući način njihovog objašnjavanja. Tek u jednom slučaju se navodi kontekst kao mogućnost objašnjavanja poslovice. Prijevod na bosanski jezik je, također, jedna od solucija.

Zaključno se može kazati da su najfrekventnije poslovice u njemačkom jeziku oblikovani dio njemačkog jezika i da se podrazumijeva da njima vladaju oni koji uče njemački jezik, u pismenoj i usmenoj komunikaciji, aktivno i pasivno. Samim tim se nameće i zadatak, s obzirom na rezultate istraživanja, da se navedene poslovice moraju detaljnije obrađivati na jezičkim predmetima studija germanistike, jer ispitanici poznaju samo 50% poslovice. Pored parafraze, poželjno je i da se navodi poslovični ekvivalent u bosanskom jeziku. U sklopu nastave iz metodičkih predmeta sa studentima bi se trebalo poraditi na tome kako da se objašnjava, reproducira i producira poslovični minimum u nastavi njemačkog kao stranog jezika, što otvara prostor za dalja istraživanja na ovu temu iz područja metodike nastave stranih jezika.

Literatura

Rječnici

Anić, V. (1994): *Rječnik hrvatskoga jezika*, Zagreb, Novi Liber.

Čedić, I. (et al.) (2007): *Rječnik bosanskog jezika*, Sarajevo, Institut za jezik u Sarajevu.

Duden (2002): *Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich, Dudenverlag.

Duden (2006): *Deutsches Universalwörterbuch*, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich, Dudenverlag.

Hall, J. (1998): *Rječnik tema i simbola u umjetnosti*, Zagreb, Školska knjiga.

Hansen-Kokoruš, R. (et al.) (2005): *Deutsch-kroatisches Universalwörterbuch. Njemačko-hrvatski univerzalni rječnik*, Zagreb, Nakladni zavod Globus, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.

- Isaković, A. : *Rječnik karakteristične leksike u bosanskoj jeziku*, Sarajevo, Svjetlost.
- Karadžić, V. Stefanović (1972): *Srpski rječnik*, Beograd, Nolit.
- Karadžić, V. Stefanović (1975): *Srpske narodne poslovice*, Beograd, Nolit.
- Lukić, Z. (2005): *Bosanska sehara: poslovice, izreke i fraze u BiH*, Sarajevo, Šahinpašić.
- Ljubušak, M. Kapetanović (2003): *Narodno blago*, Sarajevo, Preporod.
- Prndelj-Šator, B./Hasanica, M. (2015): *Njemačko-bosanski poslovični rječnik*, Mostar, Univerzitet „Džemal Bijedić“ Mostar.
- Röhrich, L. (2006): *Lexion der sprichwörtlichen Redensarten*, Bde. I-III. Freiburg/Basel/Wien, Herder Verlag.

Stručna literatura

- Ćurković, A. (2013): “Frazeologizmi u nastavi njemačkog kao stranog jezika”. *Didaktički putokazi*. br. 66. Zenica, str. 11-16. ISSN 1512-5998, UDK 37.
- Flew, A. (1979). *A Dictionary of Philosophy*, London, Pan Books.
- Hain, M. (1951). *Sprichwort und Volkssprache*, Gießen, Wilhelm Schmitz.
- Hasanica, M./Prndelj-Šator, B. (2017). *Phraseologie*, Zenica, Univerzitet u Zenici.
- Kim, K. H. (1999). Deutsche Sprichwörter im Spiegel der Gesellschaft. Analyse der von Deutschen am häufigsten genannten Sprichwörter. *Zeitschrift für deutsche Philologie*, 118: 87-102.
- Matulina, Ž. (1995): *Dvojezični rječnik kao interkulturalni posrednik. Na primjeru poslovice koje sadrže pojam životinje*, Prevođenje, Suvremena strujanja i tendencije, HDPL, Zagreb; 505-5016.
- Matulina, Ž. (2002): *Obrada poredbenih pridjevskih frazema u njemačko-hrvatskom i hrvatsko-njemačkom općem rječniku*, Filologija 38-39, Zagreb; 33-48.
- Matulina, Ž. (2005): Poslovice u hrvatskom i njemačkom televizijskom programu, *Fluminensia*, god.17, br. 2, Rijeka, 67-84.
- Mieder, W. (1992). *Sprichwort – Wahrheit!?: Studien zur Geschichte, Bedeutung und Funktion deutscher Sprichwörter*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Peukes, G. (1977). *Untersuchungen zum Sprichwort im Deutschen. Philologische Studien und Quellen*, Berlin, Erich Schmidt.
- Prndelj-Šator, B. (2013): *Zoonimska sastavnica frazema kojima se opisuju čovjekove osobine (na građi njemačkog i bosanskog jezika)*, Mostar, Univerzitet „Džemal Bijedić“ Mostar.
- Vensky, H. (2010): *Wer zu spät kommt, den bestraft das Leben*. Preuzeto sa: <https://www.zeit.de/wissen/geschichte/2010-03/gorbatschow-sowjetunion>, (09. 12. 2018).
- Wermke, M./Kunkel-Razum, K./Scholze-Studenrecht, W. (2002). *Duden 11. Redewendungen*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, Dudenverlag.

RODNA OSJETLJIVOST U UDŽBENICIMA ZA RAZREDNU NASTAVU

Emira Mešanović-Meša

Pedagoški fakultet u Sarajevu

mesanovicemira@hotmail.com

Estela Kasapović

estela.kasapovic@hotmail.com

Lektorica: Emira Mešanović-Meša

Sažetak

U novije vrijeme u središtu lingvističkog i društvenog interesiranja našla se rodna osjetljivost i ravnopravnost. Bosanski, hrvatski i srpski jezik, službeni jezici Bosne i Hercegovine, jesu rodno osjetljivi jezici i u njihovoj se upotrebi sve više koristi i ženski rod koji se dosada tek podrazumijevao u muškom rodu. Kako je obrazovanje izuzetno važno područje u kojem se jezička ravnopravnost od samog početka obrazovnog procesa može razvijati i njegovati, tako udžbenici za razrednu nastavu predstavljaju izvor iz kojeg će se najprije rodna ravnopravnost ili usvojiti ili potpuno zanemariti. U ovom radu analizirat će se rodna osjetljivost i ravnopravnost u udžbenicima za razrednu nastavu (od prvog do petog razreda osnovne škole) koji se koriste u osnovnim školama na području Federacije Bosne i Hercegovine.

Ključne riječi: mocija, mocijski parnjak, muški rod, ženski rod, spol

GENDER SENSITIVITY IN TEXTBOOKS FOR LOWER ELEMENTARY CLASS TEACHING

Abstract

Recently, the focus of linguistic and social interest has been placed on gender sensitivity and equality. Bosnian, Croatian and Serbian, the official languages of Bosnia and Herzegovina, are gender-sensitive languages, and their use is increasingly being enriched by the usage of the female gender that has only been implied in the male gender so far. Since education is an extremely important area where linguistic equality can be developed and nurtured from the very beginning of the educational process, textbooks for lower elementary class teaching are the source from which gender equality will either be adopted or completely neglected. In this paper, gender sensitivity and equality will be analyzed in the textbooks for lower elementary class teaching (from the first to the fifth grade of elementary school), which are used in elementary schools in the Federation of Bosnia and Herzegovina.

Key words: Nomina Mota, gender pairs, female gender, male gender, gender

1. Uvod

Bosanski, hrvatski i srpski jezik, službeni jezici Bosne i Hercegovine, poznaju gramatičku kategoriju roda. Rod nije isto što i spol, te „rod riječi ili gramatički rod ne podudara se uvijek sa spolom“ (Težak, Babić, 2005: 92). Bića u prirodi razlikuju se po spolu (muškom i ženskom) i takav rod naziva se prirodni rod (Jahić, Halilović, Palić, 2000: 189). Sve druge stvari ili pojave nemaju spol, imaju gramatički rod (muški, ženski, srednji), koji dobivaju prema paradigmatskom (tip promjene) i kongruencijskom pokazatelju (način slaganja u sintagmi) (Jahić, Halilović, Palić, 2000: 189). Spol je „skup fizioloških i psihičkih obilježja koja čine muškarca, odnosno mužjaka, i ženu, odnosno ženku, na drugoj strani“ (Halilović, Palić, Šehović, 2010: 1232), tj. „spol predstavlja biološke i psihološke karakteristike po kojima se razlikuju osobe muškog i ženskog spola, a označava i gender/rod kao sociološki i kulturološki uvjetovanu razliku između osoba muškog i ženskog spola i odnosi se na sve uloge i osobine koje nisu uvjetovane ili određene isključivo prirodnim ili biološkim faktorima, nego su prije proizvod normi, prakse, običaja i tradicije i kroz vrijeme su promjenljivi“ (*Zakon o ravnopravnosti spolova BiH /2010/, član 9*). Dakle, u gramatičkoj strukturi bosanskog, hrvatskog, srpskog jezika postoje oblici za izražavanje i muškog i ženskog roda i ne postoji nikakva gramatička smetnja da se osobe ženskog spola ne označavaju ženskim, a ne muškim rodom kao što se to nerijetko i čini, odnosno, i bosanski i hrvatski i srpski jezik mogu biti rodno osjetljivi jezici. Rodno osjetljivi jezik „odgovara angliciziranom terminu *gender senzitivni* jezik i podrazumijeva osvještavanje da u jeziku postoje muški, ženski i srednji rod i da se u govoru trebaju koristiti oni oblici koji će odražavati svijest o ravnopravnosti spolova“ (Čaušević, Zlotrg, 2011: 9), odnosno, predstavlja „ponašanje u pisanoj i govornoj jezičkoj praksi tako da se pomoću jezika signalizira shvatanje o ravnopravnosti polova u društvu“ (Savić, 2010: 318). *Zakonom o ravnopravnosti spolova u BiH (2010)* regulirana je i pravno ravnopravnost spolova u javnom i privatnom životu, te je diskriminacija na osnovu spola strogo zabranjena, a „diskriminacija u jeziku postoji kada se koristi isključivo jedan gramatički rod kao generički pojam“ (*Zakon o ravnopravnosti spolova BiH, član 9*).

Obrazovanje je, svakako, uz medije područje veoma jakog utjecaja na cjelokupni društveni razvoj, a tako i na shvatanje jezika, uloga u jeziku i društvu, i, naravno, na jezičke promjene. Stoga smo smatrale da je korpus sačinjen od prvih obaveznih udžbenika, koji su u skladu s obrazovnim politikama naše zemlje, te samim tim i usvojenim nastavnim planovima

i programima, i koji će, na koncu, utjecati na oblikovanje jezičkog identiteta učenika, izuzetno važan i zaslužuje našu istraživačku pažnju. Cilj našeg rada jeste utvrđivanje da li se i na koji način ostvaruje rodna ravnopravnost u udžbenicima za razrednu nastavu koji se koriste na području Federacije Bosne i Hercegovine. Istraživanje je obuhvatilo 28 udžbenika za niže razrede devetogodišnje osnovne škole.

2. Mocija, mocijska tvorba i mocijski parnjaci

Feministička posmatranja jezika počela su u drugoj polovici prošlog stoljeća.¹ Na našim prostorima interesiranja u lingvistici za ovaj fenomen javila su se nešto kasnije, a predmet istraživanja² bili su najprije *mocija*, *mocijska tvorba* i *mocijski parnjaci*³ i njihova upotreba. Tvorba imenica jednog roda od imenice drugog roda pri čemu se mijenja i spol naziva se *mocijska tvorba*. Takve imenice čine *mocijski par* i jedna drugoj su *mocijski parnjaci*. Parnjaci mogu biti *leksički* (netvorbene imenice značenjski suprotstavljene po spolu: *pijetao – kokoš*, *konj – kobila*), *tvorbeni* (nastaju mocijskom tvorbom i sufiksima za ženski: *-a*, *-ica*, *-ka*, *-inja*, *-kinja*, i muški mocijski parnjak: *-a/c*, *-a/k*, *-ān*), te *semantički mocijski parnjaci* (imenice čine mocijski par, iako nisu izvedene jedna od druge, npr. *starac* i *starica* čine mocijski par, i jedna i druga imenica izvedene su od pridjeva *star*) (Barić i dr., 1997: 304-305). Ženski mocijski parnjak je jednoznačan (Barić, 1989: 18), što znači da muški parnjak kao neobilježen obuhvata i osobe muškog i ženskog spola, a ženski samo osobe ženskog spola (npr. *studenti su zainteresirani* – znači osobe oba spola, a *studentice su zainteresirane* – samo ženskog). Nedugo zatim svijest o postojanju i upotrebi i ženskog roda širi se smjelije i ne više tako stidljivo, i ne samo u lingvističkoj literaturi, nego i drugim naučnim područjima, npr. u filozofiji, sociologiji, psihologiji, antropologiji itd., što rezultira brojnim priručnicima o rodnoj ravnopravnosti u svim sferama života⁴. I udžbenici za osnovnu i srednju školu bili su predmetom različitih istraživanja i posmatranja u susjednoj Hrvatskoj i

¹ Počeci se vežu za članak Robin Lakoff *Language and Women's Place* iz 1973, te istoimene knjige dvije godine kasnije. O feminističkoj kritici jezika vidjeti u (Bertoša, 2001).

² Radovi Eugenije Barić pod nazivima *Mocijski parnjaci i njihova upotreba* (1987), *Tvorbeni status ženskog mocijskog parnjaka* (1988), te *Ženski mocijski parnjak kao funkcionalna komunikacijska kategorija* (1989) izazvali su brojna reagiranja, i kritička i afirmativna, i potakli druge, u prvom redu, lingvistice na dalja istraživanja.

³ Umjesto termina *mocijski parnjak* kojem Eugenija Barić daje prednost (Barić, 1987: 10), koristi se još i *parne imenice* (Barić i dr., 1997: 304; Babić, 2006: 83), a latinski je naziv *nomina mota*.

⁴ U politici, lokalnoj samoupravi, zakonodavstvu, medijima itd.

Srbiji⁵, no analiza za koju smo se opredijelile u ovom radu na području FBiH dosada je izostala.

3. Standardnojezičke norme i rodna ravnopravnost

Prije negoli se upustimo u ovakvo istraživanje, utvrdit ćemo kako se norma bosanskog, hrvatskog i srpskog jezika odnosi prema rodnoj ravnopravnosti. Amela Šehović bavila se također mocijskim sufiksima u tzv. *nomina agentis et professionis* i posmatrala odnos normi prema „imenovanju osoba ženskog spola – kada su one vršiteljice radnje i predstavnice profesije, eventualno nositeljice titule“ (Šehović, 2003: 74) i ustanovila da pravopisi triju standarda⁶ ne sadrže u velikoj mjeri forme ženskog roda, te da se jedino hrvatski standard izdvaja po nešto zastupljenijim formama za ženski rod (Šehović, 2003: 77). Kako je od tog istraživanja objavljen *Rječnik bosanskoga jezika* (Halilović, Palić, Šehović, 2010) i *Pravopis bosanskoga jezika* (Halilović, 2017), pogledat ćemo da li ima promjena u novim priručnicima.

U *Rječniku bosanskoga jezika* zauzet je sljedeći stav: „Ako je odrednička riječ imenica koja označava vršioce radnji, nosioce osobina, zvanja, zanimanja i sl., u obliku zagradama navodi se i imenica ženskog roda koja je u tvorbenoj vezi s odgovarajućom imenicom muškog roda, npr.: *učitelj m. (učiteljica ž.)*“ (Halilović, Palić, Šehović, 2010: IX). Dakle, imenica u ženskom rodu ne navodi se kao posebna, samostalna odrednička riječ, nego se navodi u zagradi, s desne strane odredničke riječi u muškom rodu. Ovakav pristup, iako za naše područje, društveni poredak i naučnu tradiciju veliki pomak ka rodnoj ravnopravnosti, ne može umiriti već probuđenu i razvijenu svijest o položaju žena u društvu, niti se žene žele pomiriti s tim da nisu „posebne, samostalne“ u svakodnevnom životu, u jeziku, pa niti kada

⁵ Izdvojiti ćemo tek nekoliko naslova: *Rodnoosjetljiva analiza čitanki za osmi razred osnovne škole za srpski jezik, srpski kao nematernalni i mađarski jezik* (Margareta V. Bašaragin, Svenka L. Savić, Zbornik Odseka za pedagogiju, Filozofski fakultet u Novom Sadu, sv. 25, 2016), *Analiza srednjoškolskih udžbenika za hrvatski jezik i književnost: primjer rodnog čitanja* (Juliette Janušić, Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja, Hrvatsko filozofsko društvo, vol. 15, no. 1, 2008), *Analiza istraživanja rodne osjetljivosti udžbenika za srpski jezik* (Mirjana M. Stakić, Nastava i vaspitanje, Pedagoško društvo Srbije, Beograd, Univerzitet u Beogradu, vol. 66, no. 3, 2017), *Jesu li čitanke književnosti za osnovnoškolsko obrazovanje u Hrvatskoj rodno osjetljive?* (Branislava Baranović, Karin Doolan, Ivana Jugović, Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, vol. 48, no. 2, 2010). Istraživanja su obuhvatala zastupljenost autorica udžbenika, omjer ženskih i muških likova u književnim tekstovima, moralne i druge vrijednosti muških i ženskih likova, rodne stereotipe, uloge u porodici, analizu nastavnih planova, kurikulumu i druge aspekte.

⁶ Autorica je analizirala *Pravopis srpskohrvatskog jezika* (ur. M. Stevanović, Lj. Jonke, školsko 15. izdanje, MS – MH, Novi Sad – Zagreb, 1989), *Pravopis bosanskoga jezika* (Halilović, 1996, 1999), *Hrvatski pravopis* (Babić, Finka, Moguš, 1996), *Pravopis srpskoga jezika* (Pešikan, Jerković, Pižurica, 1993).

se tretiraju kao „odrednička riječ“, a pogotovo ne prihvataju objašnjenje da su zbog *ekonomičnosti* izgubile svoje mjesto u rječnicima, pravopisima ili gramatikama.

Pravopis bosanskoga jezika (Halilović, 2017), drugo, izmijenjeno i dopunjeno izdanje, prati govornu praksu u kojoj se sve češće koristi i ženski rod imenica za označavanje osoba ženskog spola vršiteljica radnje, nositeljica osobina, zvanja ili zanimanja (Šehović, 2003), te je danas uobičajeno *upoznati agrotehničarku, akademkinju, apotekaricu, avijatičarku* i sve imenice u ženskom rodu nalaze se zasebno navedene u novom izdanju *Pravopisa bosanskoga jezika* (Halilović, 2017: 177, 178, 183, 188)⁷. Dakle, konačno su ženski mocijski parnjaci našli svoje mjesto u priručnicima, a tako i u normi bosanskoga jezika.

4. Upotreba imenica ženskog mocijskog parnjaka u korpusu istraživanja

Već smo spomenule brojne priručnike nastale s ciljem osiguravanja što veće i lakše rodne ravnopravnosti u svakodnevnoj upotrebi. Za potrebe našeg istraživanja izdvojit ćemo priručnik pod nazivom *Načini za prevladavanje diskriminacije u jeziku u obrazovanju, medijima i pravnim dokumentima*⁸, čije su autorice Jasmina Čaušević i Sadra Zlotrg (Čaušević, Zlotrg, 2011). Autorice su kroz niz općih uputa i savjeta dale prijedloge kako da se prevaziđe dosadašnja upotreba generičkog muškog roda u situacijama kada se bez ikakvih problema može koristiti ženski rod, te se podrobnije pozabavile davanjem preporuka za pisanje udžbenika. Kako naš korpus istraživanja čine upravo udžbenici, upoređivat ćemo i kako su pojedine pojave tretirane u priručniku, a kakva su rješenja u udžbenicima.

4.1. Imenice ženskog roda za označavanje zanimanja i titula

Kako se na poledini naslovnica svih izvora ovog istraživanja nalaze informacije o osobama koje su saradivale prilikom objavljivanja udžbenika, tu se odmah i susrećemo s upotrebom ovakvih imenica. Opća preporuka jeste da se imenice za označavanje naziva profesija, zanimanja, zvanja, titula, radnih mjesta žena dosljedno koriste u ženskom gramatičkom rodu (Čaušević, Zlotrg, 2011: 13). No, moramo se osvrnuti i na „dvije situacije: opću ili neutralnu upotrebnu situaciju i pojedinačnu ili konkretnu upotrebnu situaciju“ (Barić, 1987: 15) pri upotrebi mocijskih parnjaka. „Neutralna je situacija dakle situacija u kojoj naziv zvanja ili zanimanja i spol vršitelja tog zvanja ili zanimanja n i s u ni u kakvoj gramatičkoj vezi. Imenica za oznaku osobe (...urednik, lektor, korektor,...) ovdje dakle n i s u a p o z i c i j a vlastitom imenu, kojega, uostalom, uglavnom i nema, (...), a i kad ga navodimo, npr. u

⁷ Ove imenice uzete su slučajnim odabirom, a isti način unosa u *Pravopisu bosanskoga jezika* (2017) pronalazi se i kod ostalih ovakvih imenica ženskog roda.

⁸ Priručnik je rezultat rada na projektu *Gender senzitivni jezik u obrazovanju, medijima i pravnim dokumentima*.

stalnim izdavačevim rubrikama, ono se navodi neovisno o imenici za zvanje ili zanimanje (koje često označuje samo trenutnog izvršitelja npr. lektorskog, korektorskog ili sličnog posla, dakle uz njega i nije obavezno određeno ime), što se i tehnički iskazuje: osobno ime uglavnom dolazi ispod imenice za oznaku zvanja ili zanimanja, o d v o j e n o dakle, ponekad i pojačano dvotočkom.“ (Barić, 1989: 12) To znači da je u impresumu u ovom slučaju „neutralna upotrebna situacija“, a ne „pojedinačna, konkretna“.

U udžbenicima za razrednu nastavu nalazimo nekoliko načina navođenja imenica za označavanje ženskog roda:

- a) upotrebu imenica u ženskom rodu uz ime osobe ženskog spola i u jednini i množini, npr.:

Urednica: Alma Šuman

Recenzentice: Selma Porobić, Iva Sušac, Larisa Begić, Nusreta Kepeš i Amira Fafulić (Muzička/glazbena kultura I⁹)

- b) upotrebu imenica u ženskom rodu uz ime osobe ženskog spola u jednini, a u množini imenica u muškom rodu iako su sve osobe ženskog spola, npr.:

Urednica: Indira Tahmaz

Recenzenti: Anita Ivanković, Azra Kadić, Zineta Pleh, Sanela Jusufović i Dženita Buljugić (Moja okolina II)

- c) upotrebu imenica u ženskom rodu uz ime osobe ženskog spola u jednini, a u množini imenica u muškom rodu s imenima osoba muškog spola, npr.:

Urednica: Aleksandra Junuzović

Recenzenti: Senada Kalabušić, Merzuk Kamber i Omer Kurtanović (Matematika IV)

- d) upotrebu imenica u muškom rodu uz ime osobe ženskog spola, npr.:

Autor: Zehra Hubijar

Lektor: Aida Kršo (Leptir i cvijet II)

Lektor: Velida Tinjak (Moja okolina III)

- e) upotrebu opisnog, neutralnog izraza za osobu ženskog spola, npr.:

Korektura: Nihada Karač (Moja matematika III)

Lektura i korektura: Fatima Zimić (Čitanka III)

Koncept i dizajn naslovne strane: Ana Matić (Kultura življenja V)

⁹ Svi podaci o analiziranim udžbenicima nalaze se u popisu izvora na kraju rada. Iz tehničkih razloga u tekstu rada navodimo samo naziv udžbenika i broj koji predstavlja razred za koji je namijenjen.

U izvorima našeg istraživanja vidljivo je da se i u impresumu, kada se radi o „neutralnoj upotrebnoj situaciji“, gdje navedene osobe samo stalno, povremeno ili trenutno obavljaju djelatnost određenog zanimanja, koriste imenice ženskog roda uz ime osobe ženskog spola¹⁰, da generički muški rod još uvijek opstaje u upotrebi ili da su osobe ženskog spola skrivene iza izraza tipa „lektura“, „korektura“ i slično. Dakle, ženski rod ovih imenica prodire i na ovim mjestima, ali da je broj takvih primjera zadovoljavajući – sigurno nije.

Par *učitelj – učiteljica* ubraja se među najstarije profesijske parnjake (Barić, 1987: 14). Kasnije su se, uz nova zanimanja i sve češću pojavu žena koje obavljaju takve poslove, razvili parovi s istim mocijskim sufiksom: *pedagog – pedagogica, nastavnik – nastavnica, profesor – profesorica, direktor – direktorica* i sl. Uz sufiks *-ica* u tvorbi je učestvovao i sufiks *-inja*¹¹, pa se uz izvedenicu *pedagogica* u *Rječniku bosanskoga jezika* nalazi i *pedagoginja* (Halilović, Palić, Šehović, 2010: 887), a uz odredničku riječ *psiholog* samo *psihologinja* (Halilović, Palić, Šehović, 2010: 1089). U *Pravopisu bosanskoga jezika* (2017) ne navode se uopće ove imenice niti u jednom rodu.

U korpusu istraživanja naišli smo opet na raznovrsnu upotrebu imenica ženskog i muškog roda za označavanje zanimanja i profesijskih poziva.

a) Izdvojit ćemo prvo upotrebu imenica za označavanje zanimanja navedenih u oba roda, jednu pored druge:

Kreativni proces postepeno prelazi u koracima uz pomoć učitelja/učiteljice.

(Likovna kultura I, str. 12)

Učitelj/učiteljica

Pedagogica/pedagog

Sekretarica/sekretar

Direktorica/direktor

Higijeničarke/higijeničari (Moja okolina I, str. 11)

Pedagogica/pedagog savjetuje učitelje/učiteljice i nastavnike/nastavnice o organizaciji nastave. (...) Školom rukovodi direktorica/direktor. (Moja okolina II, str. 13)

Poslušat ćemo muzičko djelo po izboru nastavnika ili nastavnice... (Likovna kultura III, str. 59)

¹⁰ Usto možemo primijetiti i nemali broj ženskih osoba koje su autorice udžbenika, urednice, lektorice ovih udžbenika.

¹¹ Ostali sufiksi navedeni su ranije u radu.

Postoje producenti i producentice... Filmove snimaju snimateljice i snimatelji. Oni sarađuju sa scenografkinjama i scenografima. (...) Oni koji se brinu da maske izgledaju stvarno zovu se maskerice i maskeri. U tom poslu ključnu ulogu imaju montažeri i montažerke. Od svega što vidimo na filmu najradije se sjećamo glumaca i glumica. (Čitanka III, str. 121)

Ovaj ogled radite samo uz prisustvo učitelja/učiteljice. (Moja okolina IV, str. 24)

Knjige koje imaš za lektiru dio su duge tradicije pisaca i spisateljica za djecu. (Čitanka V, str. 98)

Nastavnica (nastavnik) se predstavljaju i kažu nešto o sebi... (Kultura življenja V, str. 16)

U ovakvim slučajevima navode se paralelni oblici za iskazivanje osoba i ženskog i muškog spola što se, uostalom, i preporučuje pri pisanju tekstova s rodnom ravnopravnošću (Čaušević, Zlotrg, 2011: 16; Savić, 2010: 309), a vidjeli smo da je i poredak na strani ženskog roda koji stoji ispred muškog. Oblici se navode s kosom crtom, koristi se veznik *ili* između dva oblika ili tako što se jedan oblik stavi u zagradu.

b) U drugom slučaju javlja se samo jedan mocijski parnjak, muški ili ženski *Učiteljica je štapićima odsvirala ritam brojalice „Pliva patka preko Save“*. (Muzička/glazbena kultura I, str. 22)¹²

Učiteljica im je pokazala nacrtane predmete... (Matematika I, str. 29)

Nastavnik će postavljati pitanja. (Leptir i cvijet II, str. 25)

O održavanju zgrade brinu upravitelji. (Moja okolina III, str. 108)

U pripremnoj fazi to su: dramaturg, glumac, kompozitor-aranžer, koreograf (pokret), scenograf. (Muzička/glazbena kultura IV, str. 47)

To su državnici i naučnici i književnici... (Boja sreće IV, str. 75)

Opera je muzičko-scensko djelo u kojem pojedini pjevači, solisti igraju kao što glumci igraju likove u drami. (Muzička/glazbena kultura V, str. 28)

Lijepo oblikovana kosa (frizura) ističe ljepotu i prikriva nedostatke lica, zato se obavezno posavjetujte s frizerom. (Kultura življenja V, str. 50)

Ukoliko se navodi samo ženski mocijski parnjak, to je riječ isključivo o imenici *učiteljica*. Razlog za upotrebu samo imenice ženskog roda tražit ćemo u pretpostavci da

¹² Zanimljivo je da je autor udžbenika muškarac.

danas žene rade u znatno većem broju od muškaraca u razrednoj nastavi.¹³ Međutim, jednako kako se ženama ne smije uskratiti pravo da budu *učiteljice*, tako se i muškarcima mora osigurati pravo da budu *učitelji*. Ipak, mnogo više je primjera kada se navodi generički muški rod za oznake zanimanja.

4.2. Obraćanje učenicima i učenicama u udžbenicima

Na samom početku udžbenika, tj. predgovora, autori i autorice obrate se djeci s ciljem da olakšaju prvi susret s udžbenikom, da ih oslobode straha od nepoznatog i novog, da ih motiviraju i zainteresiraju za nastavni proces. Direktno obraćanje je pogodno za takav pristup, pa autori i autorice pozovu na druženje, igru i ples ili se udžbenik „sam“ predstavi djeci kao oživljeni lik. Tako je to prvo mjesto u udžbeniku gdje djeca postaju ili samo učenici ili i učenici i učenice. Dakle, od tog trenutka djecu „učimo“ da budu samo jednog, naravno, muškog roda ili im razvijamo svijest da ne postoji jedan rod koji će podrazumijevati i drugi, tada im predočavamo dva različita shvatanja svijeta, života i jezika.

- a) Autori i autorice koriste imenicu *đak* koja nema mocijskog parnjaka¹⁴, pa je koriste u vokativu jednine ili množine:

Drago đaće... (Matematika I, predgovor)

Dragi moji đaci prvaci... (Muzička/glazbena kultura I, predgovor)

Upotrebom ove imenice vješto se izbjegava imenovanje muških i ženskih osoba, ali je ipak ovo imenica gramatičkog muškog roda, pa i nije najsretniji izbor ako želimo razvijati kod djece osjećaj za jezičku rodnu ravnopravnost.

- b) Upotreba imenice u muškom rodu ne preporučuje se, posebno ne u obraćanju učenicama (Čaušević, Zlotrg, 2011: 17). No, ipak se koristi:

Dragi učenici... (Likovna kultura I, predgovor)

- c) U većem broju udžbenika upotrebljavaju se rodno osjetljivi oblici, u jednini i množini:

Draga učenice i dragi učenice! (Čitanka III, predgovor)

Dragi učenici i učenice... (Moja okolina II, predgovor)

Drage učenice i dragi učenici! (Muzička/glazbena kultura III, predgovor)

Dragi učenici/učenice! (Moja okolina IV, predgovor)

¹³ Podaci iz 2016. o učešću žena u nastavnom procesu navedeni u *Gender akcionom planu Bosne i Hercegovine od 2018. do 2022. godine*, objavljenom u oktobru 2018, kazuju da žene čine 71,22% zaposlenih u osnovnim školama (str. 23).

¹⁴ Parnjaka nemaju ni imenice *rodilja, dojlja, dadilja, dvorkinja, primalja* (Barić, 1987: 12), imenice na *-ič* (*vodič, gonič, branič, ribič*), većina imenica na *-ac* (*pisac, kupac, tvorac, borac, kosac, znalac...*) (Barić, 1987: 13).

Drage učenice i dragi učenici... (Čitanka V, predgovor)

Drage učenice i učenici... (Naš jezik V, predgovor)

Dragi učenici i učenice... (Društvo V, predgovor)

Bilo koji način upotrebe ovih oblika, s veznikom *i* ili kosom crtom između, prihvatljiviji je u odnosu na upotrebu samo muškog roda, pa i „neutralne“ imenice *đak*. Međutim, to ne znači da se u svim ovdje navedenim udžbenicima dosljedno upotrebljava ženski rod. O načinu prevladavanja pravopisnih dilema govorit ćemo u zaključnim razmatranjima ovog rada.

5. Iskazivanje rodne jednakosti glagolskim oblicima

S obzirom na to da se u udžbenicima autori i autorice direktno obraćaju učenicima i učenicama potičući ih na obavljanje neke radnje, vrlo je čest imperativ. Kako je imperativ glagolski oblik koji ima posebne oblike za 2. lice jednine, 1. i 2. lice množine i u svom osnovnom značenju izriče zapovijed (Jahić, Halilović, Palić, 2000: 281) i kako se rod za 1. i 2. lice razaznaje iz konteksta (govornik – sagovornik), imperativ je izuzetno pogodan, te je možda i najzastupljeniji glagolski oblik u udžbenicima za razrednu nastavu i nije opterećen iskazivanjem roda.

Krenimo s Makom u istraživanje, kroz svijet muzike i mašte. (Muzička/glazbena kultura I, str. 4)

Računaj kako je započeto! (Moja matematika III, str. 4)

Pročitaj ovu pjesmu naglas. (Čitanka III, str. 6)

Pronađi i imenuj poznate planine. (Moja okolina III, str. 36)

Saberi brojeve na najbrži način. (Matematika IV, str. 12)

Pročitaj naslove ove basne. (Boja sreće IV, str. 26)

Prikupi što više slika živih bića. (Moja okolina IV, str. 13)

Slobodno zaplešite uz ovu lijepu muziku. (Muzička/glazbena kultura V, str. 70)

Usmeno računaj, pa kaži o kojim se brojevima radi. (Matematika V, str. 6)

U svesku prepiši atribute iz teksta. (Naš jezik V, str. 32)

Provjeri svoje znanje. (Priroda V, str. 6)

Nacrtajte u radnu bilježnicu simbole naše države! (Društvo V, str. 8)

Postavi trougao na osnovnu liniju. (Osnove tehnike V, str. 12)

Pored imperativa česti su i drugi glagolski oblici u 1. i 2. licu, gdje rod nije jasno izražen:

I mi brinemo o čistoći škole. (Maštalica I, str. 38)

Pomažemo jedni drugima. (Moja okolina, str. 14)

Razgovaramo o sadržaju priče:... (Leptir i cvijet II, str. 24)

Vrijeme je da napišemo prvo pismo i da ga pošaljemo prijateljima. (Moja okolina II, str. 36)

Posmatram cifre i tražim... (Moja matematika III, str. 26)

Papir ćemo premazati ljepilom za papir. Zalijepit ćemo na papir dugačke niti vunice, kao da crtamo labirint. (Likovna kultura III, str. 46)

Broj množimo s 10 tako da mu dopišemo jednu nulu. (Matematika IV, str. 73)

Dakle, glagolski oblici koji nemaju glagolskog pridjeva često se koriste u izvorima našeg istraživanja (prednjači 1. i 2. lice tako da nije potrebno ni imenovati vršioce radnje bilo kakvom formom), bez bojazni da će se ugroziti bilo koji rod niti da će se tekst opteretiti paralelnim formama, a upravo se ova forma preporučuje za udžbenike (Čaušević, Zlotrg, 2011: 18)¹⁵.

Gramatički rod kod glagola poznaju glagolski pridjevi, radni i trpni (Jahić, Halilović, Palić, 2000: 264). Prilikom upotrebe glagolskog oblika koji u svom sastavu ima glagolske pridjeve (radni u aktivnom glagolskom stanju perfekta, pluskvamperfekta, futura I, potencijala I i II, trpni u pasivnom glagolskom stanju) potrebno je izabrati rod glagolskog pridjeva: muški, ženski ili srednji. Opće pravilo o slaganju subjekta s predikatom jeste gramatičko slaganje u licu i broju, a „uz predikatski glagol u 3. licu jednine i množine mogu doći lične zamjenice za 3. lice jednine ili množine ili koja druga riječ u ulozi subjekta u jednini ili množini“ (Jahić, Halilović, Palić, 2000: 374). Lična zamjenica za 3. lice ima različite oblike za sva tri roda, pa rod predikatskog glagola kongruira s njima, kao i s imenicom u ulozi subjekta. No, kada se radi o 1. i 2. licu jednine ili množine, onda rod nije unaprijed zadan, pa se može upotrijebiti ili muški ili ženski rod, npr.: *ja sam čitala* ili *ja sam čitao*, *ti si čitala* ili *ti si čitao*, *mi smo čitale* ili *mi smo čitali* itd. Kontekst iz kojeg se razaznaje rod govornika (1. lice) ili sagovornika (2. lice) u ovom slučaju nije od velike pomoći, jer autori i autorice ne znaju spol djeteta kojem se obraćaju (ili u čije ime pišu), odnosno, znaju da se ispred njih nalaze i dječaci i djevojčice, pa se moraju opredijeliti ili će koristiti samo muški rod ili će pronaći način da se i ženski rod navede uz muški.

Olovkom opcertaj oko predmeta, a zatim podigni predmete koje si opcertao.
(Moja okolina III, str. 73)

¹⁵ „Ti-oblik“ neutralan je i treba ga preferirati (misli se na 2. lice).

Cifre koje si dobio bacanjem kockica daju jedan trocifren broj. Onda opet ponovi i dobio si dva broja koja treba sabrati. (Matematika V, str. 16)

Ti bi želio slušati muziku, a tvoj susjed je bolestan. (Leptir i cvijet II, str. 72)

Šta si dobio/dobila? (Matematika I, str. 50)

...koristeći materijal koji si donio/la... (Likovna kultura I, str. 30)

Na tanjire (u krugove) nacrtaj ono što bi mogao/mogla jesti... (Moja okolina I, str. 146)

Kada si se ti rodio/rodila? (Leptir i cvijet II, str. 48)

U kojima si se ti vozio/vozila? U koji si razred išao/išla prošle godine?

(Moja okolina II, str. 23, 66)

Dobio/dobila si pravu... (Matematika III, str. 49)

O čemu govori tekst koji je pročitao/pročitala? Šta si saznao/saznala o Dini? (Čitanka III, str. 27)

Ispričaj koje si životinje tamo vidio/vidjela. (Moja okolina III, str. 24)

Ponovi šta si naučio/naučila u Radnoj svesci. Sigurno si uočio/la da je... (Muzička/glazbena kultura IV, str. 41, 59)

Da li si vidio/vidjela neku šumsku životinju? Opiši šta si vidio/vidjela na gradilištu? (Likovna kultura IV, str. 57, 83)

Šta si rekao/rekla svakom od njih? (Boja sreće IV, str. 37)

Podsjeti se u koje vas je kulturne i javne ustanove vodio/la učitelj/učiteljica, a u koje roditelji. Da li si ikada bio/bila u pozorištu, u kinu, u domu zdravlja?

Da li si ikada gledao/gledala neku lutkarsku predstavu? (Moja okolina IV, str. 85)

U izvorima istraživanja mnogo češće se koriste paralelne forme glagolskog pridjeva radnog u muškom i ženskom rodu negoli samo u muškom, što je veoma ohrabrujuće kada je u pitanju rodna jednakost u jeziku.

6. Druge riječi s kategorijom roda u korpusu

Od ostalih promjenljivih riječi koje mogu iskazati muški, ženski ili srednji rod izdvojiti ćemo pridjeve kao nesamostalne riječi koje se upravljaju prema imenicama u rodu, broju i padežu, te imaju posebne oblike za sva tri roda, za oba broja i za padeže (Jahić, Halilović, Palić, 2000: 238). U udžbenicima koje smo analizirale primijetile smo da se i pridjevi sve više upotrebljavaju i u ženskom rodu.

Uradi sam! (Moja okolina III, str. 16, 50)

Na osnovu crteža postavi sam/sama račun u svesku. (Matematika II, str. 14)

Evo te opet u školi. Stariji/starija si godinu dana. Kada si bolesna/bolestan, gdje se liječiš? (Moja okolina II, str. 6, 33)

Pokušaj biti radoznao/radoznala kao Dino! Možda si i ti nekada bio/bila nezahvalan/nezahvalna? (Čitanka II, str. 27, 88)

Čitaj bez žurbe jer ćeš sam/a i analizirati bajku i sam/a prepričavati (usmeno i pismeno). (Boja sreće IV, str. 81)

I pridjevi se navode obično s kosom crtom između punih oblika muškog i ženskog roda ili s kosom crtom iza koje slijedi nastavak za ženski rod.

7. Zaključna razmatranja

Nakon provedenog istraživanja vezanog za rodnu osjetljivost u udžbenicima za razrednu nastavu ističemo da od ukupno 28 udžbenika koje smo uzele kao korpus istraživanja u samo 5 udžbenika jezik nije rodno osjetljiv, odnosno, nikako se ne koriste ženski rod u posmatranim pojavama već samo generički muški rod. U ostalim udžbenicima, negdje u potpunosti, negdje nedosljedno, ženski rod prodire u upotrebu i već sada možemo konstatirati da se u udžbenicima za razrednu nastavu naziru jezičke promjene uvjetovane društvenim napretkom i pomacima u poimanju žena u svijetu i kod nas. To, dakle, nije jezik koji u potpunosti koristi sve forme u ženskom rodu, ali smo sigurne da je proces „orodnjavanja“ jezika u osnovnoškolskom obrazovanju otpočeo i da je nezaustavljiv. Postoje, međutim, pravopisna pitanja koja muče autore i autorice:

- na koji način pisati oblike muškog i ženskog roda kada su jedan pored drugog (s veznicima *i*, *ili*, s kosom crtom, bez bjeline ili s bjelinama: *učenici i učenice*, *učenici ili učenice*, *učenici/učenice*, *učenici / učenice*),
- da li treba pisati pune oblike ili samo nastavak, završetak za ženski rod (*učitelj/učiteljica*, *učitelj/ica*, *učitelj/-ica*, *došao/došla*, *došao/la*, *sam/sama*, *sam/a*),
- kada se ispred imenica nalazi adjektivna sintaksema (pridjev, pridjevska zamjenica, neki brojevi), da li i njih navesti kao paralelnu formu ili je dovoljan samo rod prve imenice (npr. *vaš učitelj/ica* ili *vaš/a učitelj/ica*),
- kako ispoštovati rodnu ravnopravnost, a ne opteretiti, „zagušiti“ tekst paralelnim formama itd.

Taj posao treba prepustiti lektorima i lektoricama zaduženim za pravopisnu i gramatičku normu udžbenika, a pošto pravopisi naših standardnih jezika malo ili gotovo nikako ne razmatraju ove probleme, ponudit ćemo nekoliko rješenja u nedostatku pravopisnih tumačenja¹⁶:

- paralelne oblike s veznikom *i* koristi kada se pretpostavlja prisustvo osoba oba spola (*Učenici i učenice razgovarat će o pročitanoj priči.*),
- paralelne oblike s veznikom *ili* kao i s kosom crtom koja se koristi umjesto riječi *odnosno, ili* (Halilović, 2017: 83) – bjeline mogu, a i ne moraju biti slijeva i zdesna (Halilović, 2017: 84) upotrijebiti kada jedan oblik isključuje drugi (*Učitelj/učiteljica pročitat će priču.*),
- pune oblike pisati u nižim razredima s veznicima *i, ili*, posebno u prvom razredu (*Pomoći će ti učitelj ili učiteljica. Šta si dobio ili dobila? Uradi sam ili sama.*)¹⁷, oblike s kosom crtom uvoditi u višim razredima kada su djeca upoznata s osnovnim pravopisnim znacima i njihovom funkcijom (*Pomoći će ti učitelj/učiteljica. Šta si dobio/dobila? Uradi sam/sama.*), pa tek onda samo s nastavkom za ženski rod ili završetkom (*Pomoći će ti učitelj/ica. Šta si dobio/la? Uradi sam/a.*),
- ukoliko uz imenice u mocijskom paru dolazi i neka riječ u funkciji kongruentnog atributa, valjalo bi ih pisati tako da se svaka adjektivna riječ slaže i u rodu s imenicom uz koju dolazi, npr. *dragi učenici i drage učenice, dragi učenice i draga učenice.*

Najveći je izazov, sigurne smo, kako osigurati rodnu ravnopravnost, a pritom ne opteretiti tekst navođenjem oba roda, posebno kada ima veliki broj takvih primjera u nizu. Jedan od načina jeste da se u takvim primjerima koriste i druge forme koje mogu biti opisne, tj. iskoristiti „neutralno govorenje“ i umjesto *učitelji i učiteljice* reći *nastavno osoblje*, a takve su i riječi *lice, dijete, ljudi, roditelji* (Savić, 2010: 309). U pojedinim udžbenicima lik dječaka i djevojčice vode djecu kroz sadržaje udžbenika ili su zadaci osmišljeni s likom djevojčice i dječaka, pa je na taj način osigurana rodna ravnopravnost u jeziku i upotrijebljeni oblici i za muški i za ženski rod (npr. dječak Mak i djevojčica Maša u udžbeniku za muzičku/glazbenu

¹⁶ Niti u jednom od pravopisa u dijelovima koji govore o kosoj crti ne nalaze se ni pravila, preporuke niti bar primjeri navođenja nekog oblika u ženskom rodu (Halilović, 1996: 94-95; Halilović, 2017: 83-84; Anić, Silić, 2001: 83; Babić, Finka, Moguš, 2004: 133-134; Pešikan, Jerković, Pižurica, 2005: 150).

¹⁷ Učenici i učenice u nižim razredima kosu crtu gledaju kao slovo *l* ili broj *1*, a nekada je jednostavno zanemare, jer ne razumiju šta predstavlja i oblik *uradio/la* čitaju „uradiola“.

kulturu za prvi razred). Dakle, postoje brojni načini da se i ove teškoće prebrode (jedanput na prvo mjesto staviti muški rod, sljedeći put obrnuti postupak, nekada upotrijebiti samo jedan rod i sl.)¹⁸, a pitanje je samo da li je naše obrazovanje spremno prihvatiti ove jezičke promjene.

Oprečna su mišljenja o pitanju rodne ravnopravnosti u obrazovanju. Za jedne je ovo način da se sasvim bespotrebno jezički komplicira pitanje roda u udžbenicima kada je oduvijek muški rod podrazumijevao i ženski i sasvim „korektno“ funkcionirao, sve je to rezultat hira nekolicine žena koje svoj izgubljeni identitet traže u nekoliko gramatičkih nastavaka, a za druge je ovo konačno buđenje iz letargičnog stanja ženske svijesti i o jeziku koji prati sve ostale promjene¹⁹.

Kako smo već istakle, proces uvođenja ženskog roda u osnovnu školu već je zahvatio udžbenike za razrednu nastavu²⁰ i bez ikakve dvojbe će u skorije vrijeme svi udžbenici koristiti rodno osjetljivi jezik. Do tada je, svakako, prijeka potreba da se i pravopisni priručnici pozabave ovim pitanjima. Pored toga nužno je načiniti upute koje bi nadležne institucije (federalna i kantonalna ministarstva, zavodi itd.) usvojile i dale im zakonsku snagu, a koje bi uređivale ovakva i slična jezička pitanja, tj. jezičku politiku udžbenika. U nedostatku ovih temeljnih naučnih i pravnih odredaba istraživanjima i radovima vezanim za jezik udžbenika na području naše zemlje ostaje da skreću pažnju na bitne jezičke promjene, prate ih i ukazuju na njih.

Izvori

- Cvijetanović, M.; Ljubović, S. (2008). *Osnove tehnike*. Udžbenik za 5. razred devetogodišnje osnovne škole. Sarajevo: Bosanska riječ.
- Dizdar, E. (2017). *Matematika*. Udžbenik za drugi razred devetogodišnje osnovne škole. Sarajevo: Bosanska knjiga.
- Dizdar, E. (2018). *Matematika*. Radni udžbenik za prvi razred devetogodišnje osnovne škole. Sarajevo: Bosanska knjiga.
- Ferović, S. (2007). *Muzička/glazbena kultura*. Udžbenik za četvrti razred devetogodišnje osnovne škole. Sarajevo: Sarajevo-Publishing d. d.
- Hamidović, Ž.; Kovačević, D.; Mujakić, V. (2008). *Matematika*. Udžbenik za peti razred devetogodišnje osnovne škole. Tuzla, Zenica: NAM Tuzla & Vrijeme Zenica.

¹⁸ Za pravne tekstove rješenje se našlo u jednoj rečenici koja se navodi na početku tekstova – *svaka gramatička upotreba jednog roda odnosi se i na drugi rod*.

¹⁹ Internet-portali imaju najizraženiji rodno osjetljivi jezik u upotrebi.

²⁰ I udžbenici za više razrede trebaju biti predmetom istraživanja.

- Hamidović, Ž.; Kovačević, D.; Mujakić, V. (2008). *Priroda*. Udžbenik za peti razred devetogodišnje osnovne škole. Tuzla, Zenica: NAM Tuzla & Vrijeme Zenica.
- Hamidović, Ž.; Kovačević, D.; Mujakić, V. (2011). *Moja matematika*. Udžbenik za treći razred devetogodišnje osnovne škole. Tuzla, Zenica: NAM Tuzla & Vrijeme Zenica.
- Hodžić, R. (2007). *Muzička/glazbena kultura*. Udžbenik za treći razred devetogodišnje osnovne škole. Tuzla, Zenica: NAM Tuzla & Vrijeme Zenica.
- Hodžić, R. (2008). *Muzička/glazbena kultura*. Udžbenik za peti razred devetogodišnje osnovne škole. Tuzla, Zenica: NAM Tuzla & Vrijeme Zenica.
- Hrga, G.; Kunovac, V.; Tinjak, M. (2011). *Moja okolina*. Udžbenik za treći razred devetogodišnje osnovne škole. Tuzla, Zenica: NAM Tuzla & Vrijeme Zenica.
- Hrvanović, M.; Jaranović, J. (2017). *Likovna kultura*. Radni udžbenik za prvi razred devetogodišnje osnovne škole. Sarajevo: Bosanska knjiga.
- Hubijar, Z. (2007). *Boja sreće*. Čitanka za 4. razred devetogodišnje osnovne škole. Sarajevo: Bosanska riječ.
- Hubijar, Z. (2011). *Maštalica*. Početnica za prvi razred devetogodišnje osnovne škole. Sarajevo: Bosanska riječ.
- Hubijar, Z. (2015). *Leptir i cvijet*. Čitanka za 2. razred devetogodišnje osnovne škole. Sarajevo: Bosanska riječ.
- Idrizović, A. (2009). *Društvo*. Udžbenik za peti razred devetogodišnje osnovne škole. Tuzla, Zenica: NAM Tuzla & Vrijeme Zenica.
- Jagodić, B. (2007). *Matematika*. Udžbenik za četvrti razred devetogodišnje osnovne škole. Sarajevo: Sarajevo Publishing d. d.
- Kapić, S. (2011). *Kultura življenja*. Udžbenik za 5. razred devetogodišnje osnovne škole. Sarajevo: Bosanska riječ.
- Lugavić, S. (2018). *Moja okolina*. Udžbenik za četvrti razred devetogodišnje osnovne škole. Sarajevo: Bosanska riječ.
- Lugavić, S.; Pašić, M. (2017). *Moja okolina*. Udžbenik za drugi razred devetogodišnje osnovne škole. Sarajevo: Bosanska knjiga.
- Lugavić, S.; Pašić, M. (2018). *Moja okolina*. Udžbenik za prvi razred devetogodišnje osnovne škole. Sarajevo: Bosanska knjiga.
- Mujkić, J. (2007). *Likovna kultura*. Udžbenik za četvrti razred devetogodišnje osnovne škole. Sarajevo: Sarajevo Publishing d. d.
- Mujkić, J. (2008). *Likovna kultura*. Radni udžbenik za 5. razred devetogodišnje osnovne škole. Sarajevo: Sarajevo-Publishing d. d.
- Mujkić, J. (2011). *Likovna kultura*. Udžbenik za treći razred devetogodišnje osnovne škole. Sarajevo: Sarajevo Publishing d. d.
- Šehabović, J.; Šehabović, Š. (2008). *Čitanka*. Udžbenik za peti razred devetogodišnje osnovne škole. Tuzla, Zenica: NAM Tuzla & Vrijeme Zenica.
- Šehabović, J.; Šehabović, Š. (2008). *Naš jezik*. Udžbenik za peti razred devetogodišnje osnovne škole. Tuzla, Zenica: NAM Tuzla & Vrijeme Zenica.

- Šehabović, J.; Šehabović, Š. (2011). *Čitanka*. Udžbenik za treći razred devetogodišnje osnovne škole. Tuzla, Zenica: NAM Tuzla & Vrijeme Zenica.
- Šuman, E. (2017). *Muzička/glazbena kultura*. Udžbenik za 2. razred devetogodišnje osnovne škole. Sarajevo: Bosanska knjiga.
- Šuman, E. (2018). *Muzička/glazbena kultura*. Udžbenik za 1. razred devetogodišnje osnovne škole. Sarajevo: Bosanska knjiga.

Literatura

- Anić, S.; Silić, J. (2001). *Pravopis hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber, Školska knjiga.
- Babić, S. (2006). „Hrvatski jezik, zakonodavstvo i ravnopravnost spolova“. *Jezik*, god. 53, br. 3, str. 81-87.
- Babić, S.; Brozović, S.; Škarić, I.; Težak, S. (2007). *Glasovi i oblici hrvatskoga književnoga jezika*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Babić, S.; Finka, B.; Moguš, M. (2004). *Hrvatski pravopis*. VII izdanje. Zagreb: Školska knjiga.
- Barić, E. (1987). „Mocijski parnjaci i njihova upotreba“. *Rasprave Zavoda za jezik*, sv. 13, str. 9-18.
- Barić, E. (1988). „Tvorbeni status ženskog mocijskog parnjaka“. *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, sv. 14/1, str. 43-49.
- Barić, E. (1989). „Ženski mocijski parnjak kao funkcionalna komunikacijska kategorija“. *Jezik*, br. 37, sv. 1, str. 12-21.
- Barić, E.; Lončarić, M.; Malić, D.; Pavešić, S.; Peti, M.; Zečević, V.; Znika, M. (1997). *Hrvatska gramatika*. II. promijenjeno izdanje. Zagreb: Školska knjiga.
- Bertoša, M. (2001). „Jezične promjene i feministička kritika jezika“. *Revija za sociologiju*, br. 32, sv. 1-2, str. 63-75.
- Čaušević, J.; Zlotrg, S. (2011). *Načini za prevladavanje diskriminacije u jeziku u obrazovanju, medijima i pravnim dokumentima*. Sarajevo: Udruženje za jezik i kulturu Lingvisti i Centar za interdisciplinarnu postdiplomske studije Univerziteta u Sarajevu.
- Gender akcioni plan Bosne i Hercegovine za period od 2018. do 2022. godine*. (2018). Ministarstvo za ljudska prava i izbjeglice Bosne i Hercegovine. Agencija za ravnopravnost spolova.
- Halilović, S. (1996). *Pravopis bosanskoga jezika*. Sarajevo: Preporod.
- Halilović, S. (1999). *Pravopis bosanskoga jezika: priručnik za škole*. Sarajevo: Dom štampe.
- Halilović, S. (2017). *Pravopis bosanskoga jezika*. Drugo, promijenjeno i dopunjeno izdanje. Sarajevo: Slavistički komitet.
- Halilović, S.; Palić, I.; Šehović, A. (2010). *Rječnik bosanskoga jezika*. Sarajevo: Filozofski fakultet u Sarajevu.
- Jahić, Dž.; Halilović, S.; Palić, I. (2000). *Gramatika bosanskoga jezika*. Zenica: Dom štampe.

- Kuna, B.; Nujić, D. (2015). „O rodno osjetljivom jeziku“. *Poznańskie Studia Slawistyczne. Publishing House of the Poznań Society for the Advancement of the Arts and Sciences*, str. 303-318.
- Pešikan, M.; Jerković, J.; Pižurica, M. (2005). *Pravopis srpskoga jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Novi Sad: Matica srpska.
- Savić, S. (2010). *Uputstva za standardizaciju rodno osetljivog jezika*. PDF. Preuzeto s: http://www.zenskestudije.org.rs/01_o_nama/svenka_savic/svenka_savic.html
- Šehović, A. (2003). „Upotreba mocionih sufiksa (u nomina agentis et proffesionis) u savremenom razgovornom bosanskom jeziku“. *Pismo*, I/1. str. 73-92.
- Šehović, A. (2009). „Mocioni sufiksi u bosanskom, hrvatskom i srpskom jeziku (u nomina agentis et proffesionis)“. U: *Bošnjački pogledi na odnose između bosanskog, hrvatskog i srpskog jezika* (ur. Branko Tošović, Arno Wonisch). Sarajevo: Institut für Slavistik der Karl-Franzens-Universität Graz, Institut za jezik Sarajevo.
- Težak, S.; Babić, S. (2005). *Gramatika hrvatskoga jezika (priručnik za osnovnoškolsko obrazovanje)*. 15. izdanje. Zagreb: Školska knjiga.
- Zakon o ravnopravnosti spolova u Bosni i Hercegovini*. (2010). Službeni glasnik BiH, god. XV, br. 32.

NEKNJIŽEVNI TEKSTOVI U FUNKCIJI RAZVOJA ČITATELJSKIH KOMPETENCIJA UČENIKA RAZREDNE NASTAVE

Lejla Ovčina

Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću

lejla.ovcina@unbi.ba

olejla@hotmail.com

Sanja Soče

Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu

ssoce@pf.unsa.ba

soces@lol.ba

Lektorica: Samra Hrnjica

Sažetak

S obzirom na problematiku čitanja u 21. vijeku gdje se od učenika traži da ovlada kritičkim čitanjem i promišljanjem te povezivanjem sa situacijama iz stvarnog života, rad aktuelizira potrebu za poticanjem razvoja čitateljskih kompetencija učenika razredne nastave. Dosadašnja istraživanja osnovnoškolske nastavne prakse u području jezičnog i književnog obrazovanja ukazuju na dominantnu zastupljenost književnih tekstova u strukturi nastavnih planova i programa. Neknjiževni tekstovi su nedovoljno zastupljeni u nastavnoj praksi i udžbenicima razredne nastave, iako bi kao lingvometodički predlošci mogli poslužiti za različite oblike animacije čitateljskih sposobnosti učenika u svim nastavnim predmetima i kvalitetnijem izvannastavnom čitanju. Vodeći se tim spoznajama, u radu se razmatraju metodički aspekti primjene neknjiževnih tekstova u razrednoj nastavi i navode strategije razumijevanja pri čitanju koje pospješuju stepen razvoja čitateljskih kompetencija. Sadržaj neknjiževnih tekstova, kao izvor stručnih i naučnih informacija, može doprinijeti povezivanju i proširivanju prethodno stečenog znanja u školi i van nje. Pri tome, značajnu ulogu ima životno i čitateljsko iskustvo koje učenici imaju u pojedinim fazama svog literarno-intelektualnog razvoja.

Ključne riječi: neknjiževni tekst, metodički aspekti, razredna nastava

NON-LITERARY TEXTS WITH THE ROLE OF DEVELOPING READING COMPETENCIES OF CLASSROOM EDUCATION STUDENTS

Abstract

Considering the reading issues in the 21st century, where students are required to master by critical reading and reflection, and connecting with actual life situations, the paper presents the need to stimulate the development of reading competencies of classroom education students. Previous research in elementary school teaching in the field of language

and literary education points to the dominant representation of literary texts in the structure of curricula. The non-literary texts are insufficiently represented in classroom practice and textbooks, although they could serve as linguistic models for different forms of animation of student's reading competencies in all teaching subjects and in higher quality of extra curricular reading. Led by this knowledge, the paper discusses the methodological aspects of non-literary texts in classroom teaching and lists reading comprehension strategies that enhance the degree of development of reading competencies. The content of non-literal texts, as a source of professional and scientific formation, can contribute to linking and extending previously acquired knowledge at and outside school. In this context, the life and reading experience that students have in some phases of their literary-intellectual development plays a significant role.

Key words: non-literary text, methodological aspects, classroom teaching

Uvod

Nastava maternjeg jezika i književnosti¹ u razrednoj nastavi je nastavak jezičnog razvoja učenika koji započinje još u predškolskom uzrastu djeteta. Aktivnosti u prvoj razvojnoj fazi usmjerene su na slušanje koje se postepeno povezuje s govorom, čitanjem i pisanjem. U skladu s razvojnim sposobnostima učenika jezične kompetencije se usložnjavaju i postaju sve kompleksnije. Za odgojno-obrazovne aktivnosti su nužni sadržaji koji razvijaju ključne kompetencije za cjeloživotno učenje. U dokumentu *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*² navodi se osam ključnih kompetencija koje se određuju kao znanja, vještine, vrijednosti i stavovi. Ključne kompetencije, koje bi pojedinac trebao steći formalnim obrazovanjem, a nadalje produbiti i proširiti neformalnim i informalnim obrazovanjem su: komunikacija na maternjem jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije iz nauke i tehnologije, digitalna kompetencija, učiti kako se učiti, društvena i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost, kulturna svijest i izražavanje. Stoga je, tokom školovanja, neophodno prethodno stečena znanja učenika nadograđivati novim i raznovrsnim spoznajama, poticati razvijanje vještina, usvajanje i organiziranje vrijednosti, stvaranje vlastitih stavova i argumentiranje istih te prihvatanje važnih i etičkih stavova drugih. To se postiže ponajprije čitanjem i pisanjem jer „Bez sposobnosti vještog čitanja i pisanja nemoguće je aktivno uključivanje pojedinca u život suvremenog društva te odlučivanje o pitanjima od osobnog i društvenog interesa“ (Sabolović-Krajina, 1999: 5).

¹Na prostorima Bosne i Hercegovine to je bosanski, hrvatski, srpski jezik i književnost.

²Dokument je nastao na osnovu Lisabonske deklaracije Vijeća Evrope (2000) nakon kojeg su zemlje članice Evropske unije uvele ključne kompetencije u svoje nacionalne sustave savremenog obrazovanja.

Kompetencije čitanja su ključne kompetencije gotovo u svim školskim predmetima jer aktivno uključivanje u proces čitanja je sredstvo pomoću kojeg se uči kako se uči. Kvalitetno podučavanje čitanja nije zadaća samo maternjeg jezika, već je to jedan od osnovnih prioriteta gotovo svih nastavnih predmeta (Soče, 2010). U tom kontekstu Zimmermann i Hutchins kažu: „Čitanje praktički otvara vrata svakom drugom čitanju. Morate znati čitati da biste naučili matematiku, prirodu, povijest, tehniku, mehaniku, političku znanost, a da ne spominjemo pretraživanje interneta ili rukovanje novim DVD uređajem. Čitanje, pisana i usmena komunikacija su sastavni dio učenja, znanja i svih sfera života. Općenito, morate znati čitati da biste uspjeli” (Zimmermann i Hutchins, 2009: 3). Slično stajalište zastupa i Kolić-Vehovec: “Čitanje je temeljna generička intelektualna vještina nužna za uspješno djelovanje u suvremenom svijetu“ (Kolić-Vehovec, 2013: 23).

Mattes ističe značaj teksta kao osnovu za spoznajne aktivnosti: “Onaj tko priprema nastavu mora se suočiti s uporabom tekstualnih materijala. Stjecanje stručnog znanja i stručne kompetencije nezamislivo je i ne može se realizirati bez obrade tekstova” (Mattes, 2007: 135). Posebnu pažnju treba posvetiti odabiru tekstova s obzirom na razinu čitanja već formiranog čitača koji posjeduje zavidna teorijska znanja o tekstu i na razinu čitanja učenika koji tek ulaze u svijet knjige. Nužna je različitost tekstova jer kompetencija čitanja “obuhvata pet stupnjeva, od razumijevanja jednostavnih tekstova uz pomoć, razumijevanja jednostavnih tekstova u velikoj mjeri bez pomoći, razumijevanja osrednje teških tekstova, razumijevanje složenih tekstova do samostalnog razumijevanja složenih tekstova“ (Isto, 142).

U nastavnoj praksi razredne nastave dominantnu ulogu imaju književni tekstovi. Oni su u osnovi realizacije brojnih zahtjeva u ukupnom odgoju i obrazovanju. Biraju se prema programskoj strukturi nastave maternjeg jezika i književnosti te određenim kriterijima i definiranim ishodima učenja kao sastavni dio udžbenika i lektirnih djela. Neknjiževni tekstovi nedovoljno su zastupljeni u razrednoj nastavi, iako kao „nastavni izvor neknjiževni se tekstovi mogu javiti u svim predmetnim područjima hrvatskoga jezika“ (Nemeth-Jajić, 2013: 108).

Uvidom u aktuelni Nastavni plan i program devetogodišnje osnovne škole u Federaciji Bosne i Hercegovine (2018/19) u prvom i drugom razredu zastupljeni su književni tekstovi koji su u funkciji usvajanja slova, razvijanja tehnike čitanja i pisanja te pripreme za samostalno čitanje i razumijevanje. U trećem, četvrtom i petom razredu i dalje prevladavaju književni tekstovi, ali se javlja mogućnost uključivanja neknjiževnog teksta kao didaktičkog predloška za nastavno područje medijske kulture (filmske vrste: igrani film, film za djecu, dokumentarni

film, crno-bijeli film i film u boji, nijemi i zvučni film, izražajna sredstva filmske umjetnosti: filmska slika, zvuk, tišina, muzika, internet kao medij i sigurnost na internetu, školska biblioteka, televizijske i radijske emisije). Nadalje, u školskoj interpretaciji književnih tekstova i lektirnih djela biografije pisaca mogu se realizirati kao neknjiževnilingvodidaktički predlošci. Vijest, novinarski tekst, obavijest (za učenike i roditelje), pismo, e-poruka, oglas, zahvalnica, pozivnica su neknjiževni sadržaji koji su kontinuirano ili periodično prisutni u svakodnevnom životu, pa kao takvi, osim primjene u nastavi, uključuju i pripremu za funkcionalu primjenu u praktičnim situacijama iz života. Informativni, naučno-popularni, ekspozitorni (izlagački), komunikacijski tekstovi, priopćenja, prikazi i bilješke su izvor informacija za većinu školskih predmeta. Prikupljanje informacija iz različitih tekstova, njihovo razumijevanje, promišljanje i vrednovanje je „nešto što se mora znati“ (Mattes, 2007: 148).

Karakteristike književnih i neknjiževnih tekstova

Govoreći o savremenoj metodici jezičnog odgoja i obrazovanja Visinko ukazuje na važnost čitanja tekstova pisanih različitim stilovima i različitog stepena složenosti kako bi se: „ostvarilo načelo cjelokupnosti komunikacijske jezične prakse“ (Visinko, 2010: 36). Svaki standardni jezik ima osnovne funkcionalne stilove, a njihova podjela nije ujednačena među brojnim autorima koji se bave problematikom funkcionalne stilistike. Pavličević-Franić razlikuje tekstovne vrste napisane funkcionalnim stilom i to: „književnoumjetničke tekstove (umjetnost riječi u poetskom i proznom obliku), znanstvene tekstove (stručno-znanstvene rasprave, disertacije, članci...), administrativne tekstove (zamolbe, poslovna pisma, pravni i sudski dopisi...) i novinske tekstove (vijesti, obavijesti, članci, reportaže...)“ (Pavličević-Franić, 2005: 182). U okviru teorije književnosti, s posebnim naglaskom na opisnu stilistiku, postoji podjela između različitih vrsta stilova „odnosno razlikovanje u kojem je književnoumjetnički stil takav način izražavanja koji se može suprotstaviti ostalim tipovima izražavanja“ (Solar, 2005: 93). Pored književnoumjetničkog stila, Solar (2005) navodi razgovorni, znanstveni i administrativni stil. Spomenuti autor osobine književnoumjetničkog stila (slikovitost, konkretnost, emocionalnost i ritmičnost) ne posmatra u kontekstu razlikovanja umjetničkog od neumjetničkog teksta. Sloboda izbora pri upotrebi jezičnih sredstava koja dozvoljava i povremeno odstupanja od određene norme književnog jezika, u književnoumjetničkom stilu najčešće nije dopuštena u ostalim vrstama stilova (Isto, 2005). S druge strane, ako se za određivanje vrste teksta pozove na tekstologiju, onda bi podjela imala oblik književnog, historiografskog i naučnog teksta (Popović i sar., 2007). Iako navedene

klasifikacije ne određuju sam pojam neknjiževnog teksta, one se mogu uzeti kao polazište za navođenje tekstova koje pripadaju neknjiževnim. Stoga, u neknjiževne tekstove spadaju one vrste tekstova koje ne pripadaju književnim kao što su: pripovjedački tekst (pisanje o nekom događaju, doživljaju ili osobi, pismo prijatelju), izlagački tekst (kratka informacija, objašnjenje, poređenje, novinski članak, uputstvo za igru, recept za jelo, uputstvo za upotrebu aparata), argumentativni tekst (kratko izlaganje stava, prikaz knjige, poslovno pismo, uvodnik), istraživački tekst (opisni – o nekoj osobi, o životinji, o mjestu), vizuelni tekst (dijagrami, mape, grafikoni, tabele, fotografije i ilustracije s legendama) i drugi oblici neknjiževnih tekstova (spiskovi, obrasci za prijavu, upitnici, obavještenja, oglasi) (Mur, 2010).

U svrhu pronalaženja razlika između književnih i neknjiževnih tekstova polazna osnova je njihova struktura. Sam pojam strukture može se pojasniti kao „cjelina određena rasporedom i odnosima među dijelovima koji je čine i koji su sami isključivo njom određeni“ (Solar, 2007: 347). Naziv se upotrebljava u mnogim naukama, a kada je u pitanju savremena nauka o književnosti ona na strukturu gleda različito.³Književnoumjetnički tekst predstavlja određenu strukturu, bez obzira na koji način se ona posmatra. Strukturu neknjiževnog teksta moguće je objasniti kroz strukturu teksta, koju Čudina-Obradović (2014) razlikuje prema tome da li je tekst narativni (priča) ili ekspoziorni (izlaganje, iznošenje činjenica i objašnjenja). Narativni tekst „ima uobičajenu strukturu: početak, sredinu i kraj ili sadržajno: uvod, ekspoziciju (događaj i sukob likova, kriza) i zaključak (razrješenje sukoba, ishod događanja)“ (Isto, 195). Ekspoziorni tekst ima više struktura, a najčešće se spominju: opis, redosljed, usporedba i kontrast, uzrok i posljedica, te problem i rješenje (Moss, 2004). U svojoj preglednoj studiji Meyer&Rayja (2011) dodaju još jednu strukturu, a to je zbirka (prikupljanje). Svaka od navedenih struktura posjeduje određene obrasce i nerijetko ključne riječi. Radi potpunijeg pojašnjavanja strukturalnih obrazaca prikazat će se njihove karakteristike i dati neke od mogućih ključnih riječi. One pomažu u uočavanju prisutnosti spomenutih obrazaca i često više impliciraju nego što navode čitatelja (Moss, 2004). Strukturalne obrasce ekspoziornog teksta u navedenom pregledu date su na osnovu prikaza Meyer&Rayja (2011) (poređenje, problem i rješenje, uzorak i posljedica, redosljed, opis i prikupljanje) i prijedloga Mossovih (2004) grafičkih organizatora (npr. *Venov dijagram*, *paukova mreža* i sl.). Primjena grafičkih organizatora u nastavi omogućuje prepoznavanje relevantnih činjenica, organiziranje

³Vidi više u Popović i sar. (2007).

informacija na smislen način, prikazivanje odnosa između ideja i fakta u tekstu i čini učenje aktivnim i značajnim procesom (Ovčina, 2017).

Poređenje (usporedba/kontrast) uključuje identifikaciju razlika i/ili sličnosti s činjenicama, konceptima i slično. Okvirne ideje organizirane su kako bi pružile usporedbu, kontrast ili alternativni pogled. Ključne riječi za usporedbu i kontrast su: *umjesto toga, s druge strane, iako, u usporedbi, u suprotnosti, u opoziciji, svi osim, imaju zajedničko, nalikuju, više nego, manje od, djelovati kao, izgledati, unatoč*. Za usporedbu razlika i sličnosti između predmeta poređenja može se upotrijebiti *Venov dijagram* koji se, kao grafički organizator, koristi i kod narativnih tekstova. *Problem-i-rješenje* se odnosi na identifikaciju uzroka problema i načina njihovog smanjenja, odnosno rješenja. Ova struktura organizirana je u dva dijela: problemski dio (ili pitanje) i dio rješenja (ili odgovora) koji odgovara na problem. Ključne riječi za problem su: *prepreka, prijetnja, zagonetka i sl.*, dok su za rješenje: *kako bi se zadovoljili problemi, način da se smanji problem, kako riješiti te probleme, zaštitu od problema, preporučiti, predložiti, odgovoriti*. Skice problema i rješenja (grafički organizator) vizuelno ilustriraju rješavanje problema koji određuje njegovu složenost i moguća rješenja. *Uzrok i posljedica* (uzročnost) podrazumijeva povezanost puteva uzroka i posljedica. Organiziran je na način traženja i opisivanja uzoraka i posljedica. Ključne riječi su: *uzrokovati, dovesti, provesti, stvoriti, proizvesti, omogućiti, izvršiti, ako/onda, na račun nečega, u obrazloženju, kao rezultat, tako, posljedica, stoga, prema tome, u svrhu*. Organizator uzroka i posljedica načinjen je od krugova i kvadrata povezanih sa strelicama koji na taj način ilustriraju relacije između uzroka i rezultata tog učinka (posljedica). *Redoslijed* stavlja činjenice, događaje, ili koncepte u njihov red ili način pojavljivanja, npr. kroz vrijeme. Organiziran je na osnovu koraka. Ključne riječi su: *kasnije, potom, nakon toga, poslije, zatim, onda, kako je vrijeme prolazilo, tada, nastavljajući dalje, sljedeće i sl.* Serija lanca događaja može se vizuelno organizirati pomoću pravougaonika i strelica kako bi se prikazali redoslijed i koraci nekog događanja. *Opis* predstavlja temu i daje detalje koji pomažu čitatelju razumjeti karakteristike osobe, stvari, mjesta, ideja i ciljeva. Organiziran je da prezentira aspekte teme koju autor odabere. Teško je odrediti ključne riječi koje su tipične za opis, ako se uzme u obzir da je primjer te strukture novinski članak. Za vizuelni prikaz opisa najčešće se upotrebljavaju razgranati grafovi (*paukove mreže*), u literaturi poznati kao semantički organizatori, a informacije se grupiraju po kategorijama. Posljednja struktura je *prikupljanje* koje je u uskoj vezi sa nabranjem. Ideje su organizirane oko grupnog popisa i veoma su slične kao redoslijed za kojeg Meyer&Rayja (2011) kažu da je podvrsta prikupljanja. Prema tome, za

vizuelni prikaz ove strukture može se koristiti identičan grafički organizator kao i za redoslijed. Ključne riječi su: *osim toga, dodatno, zatim, slijedi, nadalje, istovremeno, i tako dalje*.

Strukture teksta „određuje njegovu težinu i razumljivost za djecu“ (Čudina-Obradović, 2014: 243). One su put koji učenike vodi kroz tekst. Poznavanje strukture neknjiževnog teksta i organizacijskih obrazaca omogućuje učenicima bolje i jasnije razumijevanje namjere autora (Moss, 2004). Narativni tekstovi obično upotrebljavaju teme koje se ponavljaju u specifičnom kontekstu (McNamara i sar., 2011). To je „mikrosvijet“ likova, njihovih osobina i mentalnih stanja, događaja, sukoba, emocionalnih reakcija, prostornih odnosa, objekta i njegovih svojstava. Sadržaji prikazani u dječijoj književnosti imaju sličnosti s onim što dijete doživljava u svakodnevnom životu. To vrijedi i za sadržaje fantastične književnosti gdje vjerodostojnost ima svoje mjesto i kada je u pitanju čudesno. Prilikom čitanja priča i drugih oblika narativnog teksta, čitatelj se zabavlja, upoznaje i prihvata životne mudrosti (Graesser i sar., 2003). Čitatelji, u ovom slučaju djeca, uglavnom posjeduju potrebno iskustvo i znanje o događajima i situacijama prikazanim u tipičnim narativnim tekstovima. Iako narativni tekstovi mogu sadržavati nešto novo i nepoznato (lokacije, likove i specifične događaje), mnoga djeca, iz vlastitog iskustva, razvijaju sheme o situacijama, djelovanjima i događajima predstavljenim u narativnim tekstovima. Stoga, može se reći da većina djece posjeduje potrebno znanje za razumijevanje narativnih tekstova (McNamara i sar., 2011). Za razliku od narativnih, ekspoziorni tekstovi su napisani kako bi čitatelje informirali o novim idejama s kojima nisu upoznati (Graesser i sar., 2003). Oni su zahtjevniji za razumijevanje zbog složene strukture i informacija koje sadrže (McNamara i sar., 2011). Za njih se može reći da prenose i komuniciraju sa čitateljem na osnovu činjeničnih informacija. Takvi tekstovi posjeduju više nepoznatih riječi i pojmova i manje informacija koje su direktno povezane s ličnim iskustvom (Hall i sar., 2005). Veliki je dio tog sadržaja apstraktan (Graesser i sar., 2003) i sadrži složene logičke odnose koje se teško mogu interpretirati (Kamberelis&Bovino, 1999. u McNamara i sar., 2011), posebno za djecu od trećeg do petog razreda osnovne škole. Autori upotrebljavaju različite „alate“ kako bi konstruirali narativni ili ekspoziorni tekst. Njihova svrha je različita. Osnovna svrha narativnog teksta je pričanje priče, dok ekspoziorni tekst ima namjeru objasniti, opisati ili informirati (Moss, 2004; Čudina-Obradović, 2014). Narativnu strukturu za kreiranje priče upotrebljavaju autori koji osmišljavaju ljude i događaje iz njihove mašte. Prilikom pisanja ekspoziornog teksta, autori moraju provesti istraživanje o određenoj temi,

organizirati informacije logički i zanimljivo upotrebljavajući različite strukture takvog teksta (Moss, 2004).

Narativni tekstovi sadrže više-manje poznate sadržaje i s njima se djeca više susreću u školi i kod kuće (Read i sar., 2008). U ranoj osnovnoškolskoj dobi čitanje je usmjereno na razvoj osnovnih vještina čitanja, pri čemu se najčešće upotrebljavaju narativni tekstovi. Prelaskom iz čitanja narativnih u ekspozitorne tekstove javljaju se poteškoće, jer učenici trebaju iz razine čitanja preći u razinu učenja (McNamara i sar., 2017). Temelj razumijevanja je povezanost teksta i kada ona izostane javljaju se praznine koje čitatelj može ispuniti ako posjeduje prethodno znanje (Graesser i sar, 2003). U slučajevima kada djeca nemaju prethodno znanje o određenom području razumijevanje je ograničeno, jer nove informacije ne mogu integrirati i asimilirati. Nedovoljno prethodno znanje učenika potrebno za razumijevanje ekspozitornih tekstova koje im se u određenom razdoblju nude, jedna je od poteškoća koja se javlja (McNamara i sar., 2011). Nadalje, teškoće s razumijevanjem ekspozitornih tekstova su nepoznavanje novih riječi, pasivno pristupanje tekstu i nedostatak metakognitivnih vještina (Čudina-Obradović, 2014). Poteškoće mogu proizići iz različitih izvora kao što su: dostupnost dobro napisanih tekstova, ograničena upotreba ekspozitornih tekstova, nedovoljna metodička edukacija za rad sa tom vrstom teksta (Hall i sar., 2005). Mnogi postojeći ekspozitorni tekstovi nisu isključivo napisani za mlađu djecu, a njihova struktura nije dovoljno jasna što doprinosi teškoćama u razumijevanju. Prilikom odabira ovih tekstova učitelj mora biti posebno pažljiv jer oni trebaju biti odgovarajući, dobro strukturirani i kvalitetni (Isto, 2005). Od količine iskustva koje učenici imaju s tekstem ovisit će i sposobnost njegovog razumijevanja. Učenici moraju naučiti čitati i pisati, prije nego što se susretnu s ekspozitornim tekstem, kako bi isti mogli razumijeti. U svim razredima osnovne škole prisutan je ekspozitorni tekst bilo da je u usmenoj ili pisanoj formi. Nerijetko su učenici, u višim razredima osnovne škole, izloženi situaciji pisanja istog. Neiskustvo s ovim tekstovima može uzrokovati poteškoće kod učenika posebno kada se od njih očekuje pisanje zahtjevnijih tekstova kao što su eseji i seminarski radovi (Isto, 2005). Dakle, nedostatak adekvatnog susreta s ekspozitornim tekstovima prilikom čitanja prelazi i na poteškoće koje će se javiti i kod pisanja. Nedovoljna edukacija učitelja za podučavanje pomoću ekspozitornih tekstova, posljednje je ograničenje. Mnogi učitelji nisu sigurni kako pomoći učenicima u razumijevanju ovih tekstova. To uključuje i potrebna znanja kao što su: prilagođavanje tekstova za djecu, podupiranje dječijeg razumijevanja služeći se usmenim i vizuelnim sredstvima, produktivni pristup tekstu, bez obzira na njegovu strukturu važan je kod učenja.

Navedene poteškoće s kojima se učenici suočavaju mogu se prevazići kvalitetnom edukacijom učitelja za korištenje strategija razumijevanja ekspozitornog teksta (Isto, 2005).

Za djecu dobi četvrtog i petog razreda osnovne škole očekuje se da su razvojno spremni za zaključivanje dok čitaju i uče iz teksta. U toj dobi se očekuje da će vještine dekodiranja u većoj mjeri biti uspostavljene i sve češće se zahtijeva da čitaju i uče iz neknjiževnih tekstova. Poznato je da stvaranje zaključaka ovisi o prethodnom znanju, što implicira da će zaključci biti neuspješni ako čitatelj ne posjeduje dovoljno predznanja. Prema tome, oni učenici koji nisu stekli dovoljno znanja o svijetu imat će problema sa razumijevanjem. Vještine dekodiranja su značajne i njihove nedostatak vidljiv je kod čitanja svih vrsta tekstova (McNamara i sar., 2011). Dobri čitatelji grade povezane mentalne predodžbe o onom što čitaju, što pokazuju razumijevanjem različitih struktura teksta, generiranjem zaključaka, nadgledanjem razumijevanja i korištenjem više strategija za konstruiranje značenja (Meyer&Ray, 2011). Santoro i sar. (2008) su proučavali uticaj čitanja naglas na ukupno razumijevanje i rječnik. Istraživanje je pokazalo da glasno čitanje, uz izričito učenje strategijama razumijevanja i aktivno sudjelovanje u raspravama o tekstu, može unaprijediti razumijevanje i rječnik čak i kada učenici uče čitati. U istraživanju su koristili narativne i informativne tekstove sa učenicima nižih razreda osnovne škole. Razumijevanje pročitnog narativnog teksta i prepričavanje istog provjereno je na osnovu grafičkog organizatora sa sljedećim natuknicama: *ko, problem, rješenje i kraj*. Grafički organizator korišten za informativne tekstove je K-W-L, za odgovaranje na pitanja: *Šta znaš? Šta bi volio da znaš? Šta si naučio?* Spomenuti grafički organizator čest je u upotrebi kod neknjiževnih tekstova. Učenje učenika čitanju zahtijeva prepoznavanje razlika između narativnog i informativnog teksta, prepoznavanja značenja riječi, te aktivno učestvovanje u namjenskim raspravama o tekstovima (Santoro i sar., 2008). Poznavanje strukture teksta može pomoći učenicima nižih razreda osnovne škole da prevladaju teškoće čitanja tekstova. Istraživanje provedeno sa 72 učenika drugog razreda osnovne škole imalo je za cilj utvrditi djelotvornu strategiju za poboljšanje razumijevanja čitanja ekspozitornih tekstova. Rezultati su pokazali djelotvornost strategije strukture teksta na osnovu koje su učenici pokazali bolje razumijevanje ekspozitornih tekstova. Učenici koji su prošli obuku o strukturi teksta koristili su dvije strategije za razumijevanje ekspozitornih tekstova (ključne riječi i grafičke organizatore), stekli konceptualno razumijevanje usporedbe i kontraksta, bolje struktuirali sažetke od grupe učenika fokusiranih na sadržaj ili na praćenje uobičajenih uputa (Hall i sar., 2005). Pri oblikovanju djelotvornih strategija strukture teksta važno je razumjeti potrebe pojedinih

čitatelja. Nažalost, individualne potrebe pojedinog čitatelja ne moraju uvijek biti jasne s obzirom na složenu prirodu odnosa između čitatelja i teksta (Ray&Meyer, 2011). Sticanje kompetencija za prepoznavanje i upotrebu strukture teksta, u ovom slučaju ekspozitornog, bit će najdjelotvornije uz direktno podučavanje. Santoro i sar. (2008) smatraju da je za podučavanje neknjiževnih tekstova (informativnog ili izlagačkog) značajno čitanje naglas. Spomenuti autori, pozivajući se na Duke i Kays (1998), upotrebu složenih organizacijskih struktura ekspozitornih tekstova poput usporedbe i kontrasta, uzroka i posljedice, problema i rješenja dovode u vezu s poznavanjem strukture teksta i književnog jezika koji se ne smije zanemariti. Dvostruka je svrha čitanja neknjiževnih tekstova, a to je pronalaženje određenih informacija i učenje nečeg novog. Tome se učenici mogu naučiti uz direktno podučavanje upotrebe strategija strukture teksta. Dobna granica nije definirana, što znači da se ovim strategijama mogu učiti djeca svih dobnih skupina, pa čak i oni koji su manje vješti čitatelji. Pilot projekat proveden s djecom predškolskog uzrasta za podučavanje vještine razumijevanja ekspozitornih tekstova ukazuje na to da su djeca u stanju iskoristiti izričitu, svrsishodnu i eksplicitnu pouku koja je usmjerena na teme od prirodnog interesa za njih. Relevantne, zanimljive i prihvatljive aktivnosti za djecu predškolskog uzrasta, pa i ako je riječ o ekspozitornim tekstovima, omogućuju razvijanje nekih mentalnih procesa kod djece u obrasce razmišljanja koje će uticati na razumijevanje i potrebno učenje u školi (Culatta i sar. 2010). Korist za učenike od strategije strukture teksta nalazi se u mogućnostima praćenja logičke strukture teksta kako bi razumjeli organizaciju i ideje autora; paralelnoj upotrebi obrazaca (usporedba, pronalaženje uzročno-posljedičnih veza, traženje rješenja za zaustavljanje uzroka problema) sa strukturom teksta, kako bi proces učenja i razmišljanja znatno povećao; korištenjem strukture teksta za organiziranje vlastitog pisanja kao što je pisanje sažetaka, eseja i podsjetnika (Meyer&Ray, 2011). Učenje strukturama neknjiževnog teksta trebalo bi početi još u predškolskom razdoblju, kako navode mnoga istraživanja. U razrednoj nastavi učenici trebaju biti osposobljeni za korištenje različitih struktura teksta. One se učenicima prezentiraju odvojeno jedna od druge kako bi imali dovoljno vremena da ih upotrebljavaju i zapamte prije učenja nove strukture teksta (Moss, 2005).

Metodički aspekti neknjiževnog teksta

Neknjiževni tekst prezentira sadržaj iz različitih područja prirode i društva, medicine, nauke, tehnike i oblasti. U tim tekstovima izostaje emocionalna obojenost i gotovo da nisu prisutni likovi kao nosioci radnje, izuzev kad oni, kroz dijalog, iznose činjenice. Likovi su irelevantni i nisu važni za analizu kao što je to slučaj u književnomjetničkim tekstovima. Sadržinska

analiza u misaonom poimanju i razumijevanju je u prvom planu u neknjiževnim tekstovima. Svrha je podsticanje želje za znanjem. Povremeno je u neknjiževnim tekstovima prisutan i etički momenat, posebno u tekstovima kada se govori o historijskom događaju ili o otkriću u medicini i nauci koji je od životnog značaja za čovječanstvo. Jezik je primjeren strukturi pojmova koji su obuhvaćeni sadržajem. Nema pjesničkog kazivanja, sve je podređeno kognitivnim aspektima. Misli su u ovome tekstu kreirane bez simbolike u jeziku. Činjenice se iznose logičkim redoslijedom i na realan se način opisuju neke pojave poput plime, oseke, vaccine, pčelarstva, ekologije, otpada i sl. Neknjiževni tekstovi mogu biti veoma zanimljivi i korisni učenicima. Realno opisivanje ili objašnjavanje određenih pojava i pojmova koji su prisutni u samim prirodnim i društvenim interesima oduvijek je bilo zanimljivo učenicima.

Suštinska razlika između neknjiževnog i umjetničkog teksta je u sadržaju i načinu prezentiranja. Priprema za interpretaciju usmjerena je za izazivanje intelektualne radoznalosti, a to se može postići pitanjima problemskog karaktera modeliranih na predznanju i iskustvu učenika koja usvajaju i podsredstvom televizijskih i radioemisija, putem interneta i drugih medija. U interpretaciji neknjiževnih tekstova, učenici se susreću sa sasvim novim lingvodidaktičkim predloškom. Prema tome, potrebno ih je pripremiti za usvajanje novih znanja koja posjeduju logičko usvajanje sadržaja. Neknjiževni tekstovi mogu poticajno djelovati na intelektualnu radoznalost učenika. Ključni momenat je usvajanje znanja, za razliku od umjetničkih tekstova gdje je više prisutna emocija. Potrebno je objasniti manje poznate riječi, termine, smisao pojedinih rečenica. Pojačano prisustvo manje poznatih riječi u neknjiževnim tekstovima sugerira učitelju da pripremi nastavna sredstva i pomagala kao pomoć u objašnjavanju novih pojmova. To mogu biti fotografije, film, dijafilm, dijagrami, videosadržaji, rječnici, leksikoni, publikacije, enciklopedije, knjige, udžbenici. Ako tekst obiluje manje poznatim riječima od kojih zavisi razumijevanje teksta, onda je nužno u uvodnom dijelu sata tumačiti manje poznate riječi (Visinko, 2014). Nepoznata riječ u samom naslovu teksta isto tako traži tumačenje značenja i prije samog čitanja teksta. Mogu im se podijeliti rječnici, leksikoni, publikacije da učenici istražuju i pronalaze značenja riječi, pojmova. Čitanje teksta mogu realizirati: nastavnik, učenik, uspješniji čitač, učenici (samostalno čitaju). Odabir pristupa uslovljava struktura odjeljenja. U interpretaciji neknjiževnog teksta već u toku prvog čitanja učenici obilježavaju manje poznate riječi koje su u suštini razumijevanja teksta. Nekad je potrebno postaviti pitanja na koje će učenici odgovoriti prije, a na neka poslije čitanja teksta (Čudina-Obradović, 2014). Pitanja usmjeriti

na sadržaje koji učenicima pomažu u pronalaženju informacija u tekstu. Tako Hubijar navodi: „Čitanje složenijeg teksta ili teksta koji je oslobođen viška riječi zahtijeva usmjerenje pažnje na svaku riječ. To je detaljno, a ne letimično i selektivno čitanje. Složeniji sadržaj zahtijeva potpunu koncentraciju, uživljavanje, trud“ (Hubijar, 2010: 241). Forma rezimea je poželjna za iskazivanje sadržaja pročitano­g teksta. Pitanja učenike trebaju navoditi na razmišljanje i izvođenje zaključaka s ciljem da razviju kreativna izražavanja po redosljedu: uočavanje bitnih pojednini, analiza, upoređivanje, sinteza, zaključivanje, pamćenje i primjena. Uspjeh u radu na neknjiževnom tekstu može se mjeriti u odnosu na stepen razumijevanja tih novih pojmova, a na njihovo razumijevanje utiče stepen razvoja intelektualnih sposobnosti učenika. Od jezičnog iskustva učenika zavisi stepen njegovog individualnog učešća.

Sadržaj i značenje neknjiževnog teksta se posmatra na denotativnoj razini jer je u pitanju neposredna identifikacija činjenica i istinitih informacija o predmetima, bićima i pojavama. Čitanjem i interpretacijom nije nikada moguće otkriti sva moguća značenja i tanke niti koje stvaraju uvijek nova značenja. Rječnik je test inteligencije, inteligencija ne može biti razvijena ukoliko nije razvijen rječnik. Nastavni predmeti sadrže bogatstvo riječi pojmova i kategorija, a suština kompletnog procesa učenja je u razumijevanju tih pojmova uvezanih u sistem znanja. Jedan od zadatak nastave je da dijete usvoji što veći broj riječi i pojmova, ali da ih razumije kako bi ih mogao koristiti u usmenom i pismenom govoru. Važan je kvantitet rječnika (u komunikaciji razumije značenje riječi), kao i kvalitet (u potpunosti razumije značenje riječi u različitom situacionom kontekst, kao i mogućnost primjene tih riječi u različitim situacijama u usmenoj i pisanoj formi) (Visinko, 2010).

Neknjiževni tekstovi mogu biti motivirajući za govor o značenju znanja, učenja i istraživanja. Primjera ima mnogo: pronalazak električne energije, otkriće pojedinih lijekova, osvajanje novih prostranstava, tajne svemira i tajne života uopšte. Mogu to biti zahtjevi tipa: objasni šta znače riječi: larva, leptir, kupusar, otpad, reciklaža i slično. Važno je da se kod učenika izazove radoznalost, odnosno želja da usvoje nešto novo i da to znanje koriste u životnim situacijama. Smisao je u praćenju toka i rješavanju problema. Ti tekstovi mogu biti veoma interesantni učenicima. Nekada je potrebno učenike podstaći na razmišljanje i vlastitim pripovijedanjem o nekom naučnom otkriću. Cilj je razvijati težnju da uče, rade i otkrivaju i da se u tom uzrastu opredjeljuju za pojedine oblasti. Potrebno je dopustiti da učenici pričaju o pročitano­m ono što su čuli i vidjeli i sve to koristiti ne samo u obrazovne nego i u odgojne svrhe. Na ovoj vrsti teksta, moguće je objektivno ocijeniti uspješnost rada na času za razliku

koja se bitno razlikuje od interpretacije umjetničkog teksta. Kompleksniju analizu neknjiževnih tekstova moguće je očekivati tek u predmetnoj nastavi.

Strategija postizanja razumijevanja neknjiževnih tekstova

Jedna od strategija razumijevanja pri čitanju je i postavljanje pitanja i davanja odgovora. Ona „osigurava aktivan odnos prema tekstu, potiče angažirano čitanja“ (Čudina-Obradović, 2014: 225). Strategija postavljanja pitanja odabrana je kao mogući primjer rada na neknjiževnim tekstovima sa učenicima razredne nastave. Prilikom korištenja ove strategije bitno je naučiti učenike na koji način postavljati pitanja i koja su pitanja bitna za određene dijelove teksta. Kako bi se olakšao rad i prezentirala im se spomenuta strategija korišten je *Insert postupak* i *K-W-L* grafički organizatori. Za određivanja strukture sličnosti i razlika između neknjiževnog i književnog teksta odabran je grafički organizator *Venov dijagram*. Kroz pitanja prije čitanja otkriva se o kojoj je vrsti teksta riječ (književni ili neknjiževni). Pitanja koja se koriste tokom čitanja predstavljaju viši stepen vještine mišljenja (Santoro i sar., 2008). Nakon čitanja i pitanja značajno je da učenici znaju prepričati neknjiževni tekst. Primjeri strategije nikako nisu ponuđeni kao jedina rješenja, već samo kao primjeri rada s neknjiževnim tekstovima.

1. POSTAVLJANJE PITANJA - UČITELJ

a) Prije čitanja teksta učenicima postavlja pitanje u vezi s tekstom⁴

- Postaviti jedno od ponuđenih pitanja: Zašto čitamo knjige? Kako su nastale prve knjige? Od kojih materijala su pravljene te knjige? Šta su to elektroničke knjige? O čemu bi se moglo govoriti u tekstu koji nosi naziv *Knjiga je veliko otkriće*? Ko sve učestvuje u „stvaranju“ knjige?

b) Za vrijeme čitanja teksta

- Postavlja pitanja i zadatke pomoću grafičkih organizatora.

U nižim razredima razredne nastave, na početku uvođenja u ovakav oblik rada, moguća je primjena *T* tabele (*To znam* i *To nisam znao/znala*). Čim prije ovladaju tim primjerom, prelazimo na primjenu *K-W-L* tabele za praćenje procesa učenja kroz tri elementa: *know* (znam), *want to know* (želim da znam) i *learn* (naučio sam). Slijedeći

⁴Tekst se nalazi u: Zehra Hubijar (2011). *Čitanka za 4. razred devetogodišnje osnovne škole – Boja sreće*. Sarajevo: Dječija knjiga – Bosanska riječ. Tekst *Knjiga je veliko otkriće* je neknjiževni tekst informativnog sadržaja.

ovaj proces učenici viših razreda razredne nastave se pripremaju za čitanje tekstai njegovo razumijevanje pomoću *Insert postupka* (Tabela 1).

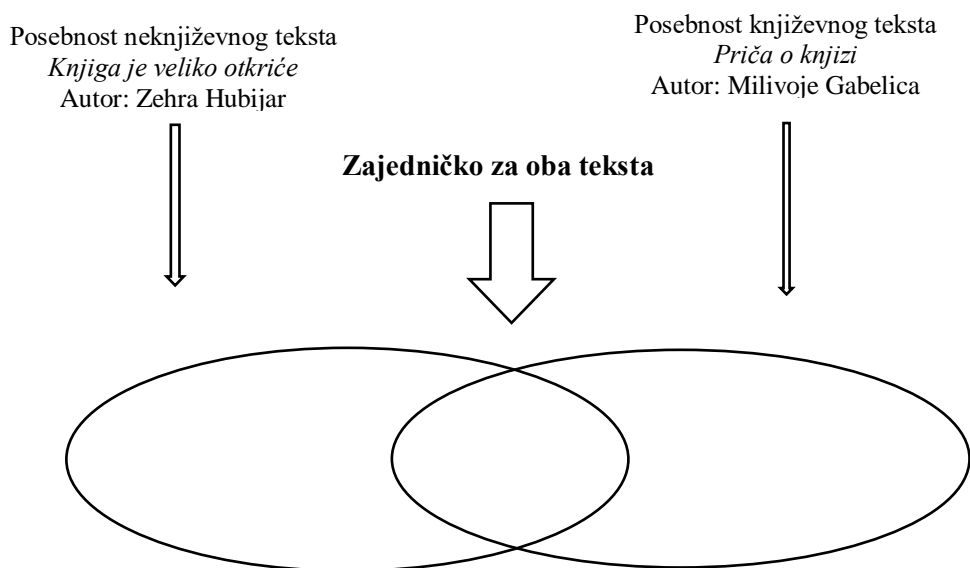
Tabela 1.
Insert postupak na primjeru neknjiževnog teksta

Knjiga je veliko otkriće Autor: Zehra Hubijar	To sam znao/la Stavite znak √ ukoliko nešto što ste pročitali već znate ili mislite da znate	Novo informacije Stavite znak + ako je ono što ste pročitali novo za vas, što prije niste znali	Suprotno od onog što sam mislio/mislila ili znao/la Stavite znak –	Imam pitanje Stavite znak? ako vam nije jasno ono što ste pročitali
Knjige čuvari				
Razvoj knjige				
Materijali za pravljenje knjiga				
Prve štampane knjige				
Izvori znanja				

c) Poslije čitanja teksta učenicima se postavlja pitanje u vezi s tekstom

- Pitanja: Šta si novo naučio/naučila iz teksta? Zašto priča ima naslov *Knjiga je veliko otkriće*? Šta bi se desilo kad ne bi bilo knjiga? Šta ti se posebno sviđa u ovom tekstu? Gdje možeš potražiti značenje manje poznatih riječi? Šta bismo mogli još istražiti o knjigama? Šta još ne znamo? Gdje ćemo to istražiti? Šta još možemo naučiti iz knjiga? Gdje to još možeš primijeniti? (refleksija na novo znanje). Koje sličnosti i razlike ima ovaj tekst u odnosu na tekstove koje smo do sada čitali? Odgovor na ovo pitanje moguće je prikazati pomoću grafičkog organizatora *Venov dijagram* na primjeru neknjiževnog i književnog teksta slične tematike (*Knjiga je veliko otkriće, Priča o knjizi*⁵) (Slika 1).

⁵Hubijar, Z. (2011). *Čitanka za 3. razred devetogodišnje osnovne škole - Žubor radosti*. Sarajevo: Dječija knjiga - Bosanska riječ. Odabrani tekst *Priča o knjizi* je književni.



Slika 1.
Venov dijagram sličnosti i razlika na primjeru neknjiževnog teksta

2. POSTAVLJANJE PITANJA - UČENIK

a) Prije čitanja teksta učenici samostalno postavljaju pitanja

- Svaki učenik dobije jednu samoljepljivu karticu ili papir u boji i na njega piše pitanje na koje želi dobiti odgovor u vezi sa tekstom *Knjiga je veliko otkriće* (sadržaj teksta učenicima nije nepoznat). Učenici samostalno rade, postavljaju napisana pitanja na pano oko naslova priče. Svi čitaju postavljena pitanja i ono koje ih posebno zanima označe kvačicom ili nekim drugim dogovorenim znakom. Na kraju se izdvoje pitanja koja su dobila najviše kvačica. Pitanja se zatim podijele učenicima da samostalno, u paru ili grupama kreativno odgovore na njih.

b) Za vrijeme čitanja

- Učenik samostalno čita tekst i pronalazi odgovore na pitanja koja formulira učitelj, postavlja ih sam sebi ili to čine ostali učenici u odjeljenju.

c) Poslije čitanja teksta

- Učenik postavlja pitanja samom sebi i drugima (učitelju, drugovima, drugu sa kojim radi u paru), odgovara na postavljena pitanja i neposredno dobiva odgovore.
- Vježbaju primjenu *misaonih mapa* kao vizuelni prikaz naučenog.

Zaključak

Savremene teorije nastave doprinose proširivanju faktora koji zagovaraju čitanje neknjiževnih tekstova u razrednoj nastavi. Čitanje je motivirajuće ako izazove radoznalost i želju za saznavanjem novog ili nedovoljno poznatog. Neknjiževni tekstovi su pogodno štivo za razvijanje interesa za čitanje, jer interpretiraju razne oblasti, naučno objašnjenje: historiju, geografiju, fiziku, računalne tehnologije, svemir, medicinu, prirodu. U ranom djetinjstvu, još od predškolskog odgoja, zanemaruju se neknjiževni tekstovi, dok narativni tekstovi preovladavaju. Razumijevanje neknjiževnih testova u nižim razredima osnovne škole sastavni su dio uspjeha u kasnijem školovanju i životu. Stoga je važno uvođenje ovih tekstova u ranom djetinjstvu i u razrednoj nastavi kako bi se djeca pripremila za razumijevanje sadržaja ostalih nastavnih predmeta.

U posljednje vrijeme sve više učitelja svih profila pokazuju interes za razvijanje razumijevanje neknjiževnih tekstova. To se odnosi na tekstove s kojima se učenici najčešće susreću u školi, kao što su tekstovi u udžbenicima i ostali pisani izvori informacija. Neknjiževni tekstovi se koriste u svrhu sticanja novih informacija i često sadrže nove sadržaje za djecu školske dobi koja počinju učiti o njima. Još je jedan razlog zbog kojeg učitelji teže boljem razumijevanju, a odnosi se na zahtjeve savremenog života. Kroz upoznavanje i razumijevanje neknjiževnih tekstova, učenici se pripremaju za život u ubrzanom tehničkom napretku. Učitelji trebaju iskoristiti prirodnu znatiželju učenika o svijetu koristeći i neknjiževne tekstove tokom podučavanja sadržaja pismenosti (Read i sar. 2008). Entuzijizam koji pokazuju u vezi s neknjiževnim tekstovima, uz pažljivo odabrane strategije i njihovu primjenu, mogu učenicima pružiti bogato iskustvo s ovim tipom teksta. Potpuno razumijevanje ovih tekstova ovisi o korištenju visokokvalitetnih neknjiževnih tekstova s dobro osmišljenim eksplicitnim uputama o strukturi teksta. Na taj način čitanje neknjiževnih tekstova ići će dalje od jednostavnog čitanja, razvijanja razumijevanje i otkrivanje osnovnih ideja samog teksta. Podučavanje učenika korištenju strategije strukture teksta podrazumijeva razumijevanje ne samo obavezne književne literature, već i neknjiževnih tekstova.

LITERATURA

Culatta, B., Hall-Kenyon, K. M., & Black, S. (2010). Teaching expository comprehension skills in early childhood classrooms. *Topics in Language Disorders, 30(4)*, 323-338.

- Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja: od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Goldenmarketing-Tehnička knjiga.
- Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Louwerse, M. M. (2003). What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text. *Rethinking reading comprehension*, 82-98.
- Hall, K. M., Sabey, B. L., & McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading psychology*, 26(3), 211-234.
- Hubijar, Z. (2010). *Metodika nastave čitanja i pisanja*. Sarajevo: Bosanska riječ.
- Hubijar, Z. (2011). *Čitanka za 3. razred devetogodišnje osnovne škole - Žubor radosti*. Sarajevo: Dječija knjiga - Bosanska riječ.
- Hubijar, Z. (2011). *Čitanka za 4. razred devetogodišnje osnovne škole - Boja sreće*. Sarajevo: Dječija knjiga - Bosanska riječ.
- Kolić-Vehovec, S. (2013). Kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja. *Čitanje za školu i život*, ur. M. Mićanović (Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje), 23-32.
- Mattes, W. (2007). *Rutinski planirati – učinkovito poučavati*, prev. Slavica Bilić, Zagreb: NAKLADA LJEVAK d.o.o.
- McNamara, D. S., Ozuru, Y., & Floyd, R. G. (2017). Comprehension challenges in the fourth grade: The roles of text cohesion, text genre, and readers' prior knowledge. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 229-257.
- Meyer, B. J., & Ray, M. N. (2011). Structure Strategy Interventions: Increasing Reading Comprehension of Expository Text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 127-152.
- Moss, B. (2004). Teaching expository text structures through information trade book retellings. *The reading teacher*, 57(8), 710-718.
- Mur Dž.E. (2010). *Kako pisati neknjiževne tekstove*. Kreativni centar. Beograd: Branmil.
- Nemeth-Jajić, J. (2013). Metodički aspekti čitanja neknjiževnih tekstova u nastavi hrvatskoga jezika. u *Čitanje za školu i život*, ur. M. Mićanović (Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje), 105-115.
- Ovčina, L. (2017). Upotreba grafičkih organizatora pri karakterizaciji likova u Čopićevoj priči Čudesna sprava. *Post Scriptum*. (6/7)169-183.
- Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.
- Popović, T., Bošković, A., Marković, N., Mirčetić, P., Mitrović, D., & Stević, A. (2007). *Rečnik književnih termina*. Beograd: Logos Art.
- Ray, M. N., & Meyer, B. J. (2011). Individual differences in children's knowledge of expository text structures: A review of literature. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 67-82.
- Read, S., Reutzel, D. R., & Fawson, P. C. (2008). Do you want to know what I learned? Using informational trade books as models to teach text structure. *Early Childhood Education Journal*, 36(3), 213-219.

- Sabolović-Krajina, D. (1999). Čitanje–sposobnost nužna u svim medijima. Mladi i čitanje u multimedijalnom okruženju–zbornik radova međunarodnog stručnog skupa/uredila Ivanka Stričević. Koprivnica: Hrvatsko čitateljsko društvo, 5-6.
- Santoro, L. E., Chard, D. J., Howard, L., & Baker, S. K. (2008). Making the very most of classroom read-alouds to promote comprehension and vocabulary. *The Reading Teacher*, 61(5), 396-408.
- Soče, S. (2010). Istraživačko čitanje kao sredstvo motivacije za samostalno čitanje u razrednoj nastavi. *Hrvatski časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture*, 8(1), 73-89.
- Solar M. (2005). *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Solar, M. (2007). *Književni leksikon: pisci, djela, pojmovi*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Visinko, K. (2010). *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika. Pisanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Visinko, K. (2014). *Čitanje – poučavanje i učenje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Zimemermann S. i Hutchins C. (2009). *7 ključeva čitanja s razumijevanjem. Kako pomoći djeci da čitaju i razumiju pročitano!* Buševac: Ostvarenje.
- *** (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)*, Official Journal of the European Union, L 394/10.
- <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=CS> (pristupljeno 19. 12. 2018)
- ****Nastavni plan i program za prvi, drugi, treći, četvrti i peti razred devetogodišnje osnovne škole (2018/19)* Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke Kanton Sarajevo, Federacija Bosna i Hercegovina. <http://mon.ks.gov.ba/> (pristupljeno 10. 12. 2018).

PRIKAZ OBITELJSKIH VRIJEDNOSTI KROZ HRVATSKU DJEČJU PRIČU

Kristina Riman

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli, Hrvatska

kriman@unipu.hr

Andrea Hrvaćanin

andreahrvacanin@gmail.com

Lektorica: Kristina Riman

Sažetak

Dječja književnost je kulturni, umjetnički i društveni fenomen izravno povezan s poviješću djetinjstva. Mnogi tekstovi namijenjeni djeci sadržajno reflektiraju odnose koji ih okružuju u stvarnom svijetu. S obzirom na to, djeca su u književnim tekstovima najčešće prikazana u okruženju koje je karakteristično za njihov život, a to su najčešće obitelj i škola.

Obitelj je osnovna društvena skupina povezana srodstvom u kojoj se vodi briga o djeci te ih se odgaja. Obiteljski odnosi često su tema dječjih priča i usko su povezani s promjenama koje se dešavaju u obiteljskim zajednicama pod utjecajem društvenih promjena. Književni tekstovi namijenjeni djeci često u sebi prikazuju pojedini model obitelji koji često korespondira s modelima obitelji prisutnim u društvu. Stoga, promatrajući književna djela, naročito ona koja opisuju obitelji, treba imati na umu i njihovu spoznajnu i odgojnu funkciju. U radu se promatraju obitelji i obiteljski odnosi u dječjim pričama objavljenima u hrvatskom dječjem časopisu *Radost*, koji se koristi i kao dopuna školskoga gradiva. Na temelju odabranih priča analiziraju se prikazani obiteljski odnosi i obitelji se klasificiraju s obzirom na različite tipove obitelji koji se u pričama javljaju. Čitanje priča o obiteljima djeci pruža mogućnost poistovjećivanja s pročitanim, ali i spoznaju o drugačijim obiteljima, čime se djecu odgaja i obrazuje za toleranciju i razumijevanje.

Ključne riječi: dječja književnost, dječja priča, obitelj, odgoj, časopisi

REPRESENTATION OF FAMILY VALUES IN CROATIAN CHILDREN'S STORY

Summary

Children's literature can be defined as a cultural, artistic and social phenomenon that is directly related to the history of childhood. So many texts intended for children reflect contentically on the relationships that surround them in the real world. Because of this, children are most often presented in literary texts in an environment that is characteristic of their life, most often family and school.

A family is a basic social group associated with affection in which children are cared for and upgraded. Family relationships are often the theme of children's stories and are closely related to changes that occur in family communities under the influence of social change. Literary texts that are offered to children often depict a particular family model that often

corresponds to the family models that are present in society. Hence, by looking at literary works, especially those describing families, they should also keep in mind their cognitive and educational function.

This paper deals with family and family relationships in children's stories published in the Croatian children's magazine *Radost*, which is also used as a supplement to school material. Based on the selected stories, the presented family relationships are analyzed and families are classified with respect to the different types of families that occur in the stories. Reading stories about families to children provide the ability to identify with read, but also know about other families, by which children are raised and educated for tolerance and understanding.

Key words: children's literature, children's story, family, education, magazines

1. Uvod

Kad se govori o književnosti, ne govori se samo o posebnoj vrsti tekstova i njihovog posebnog načina predstavljanja, već se govori o skupu tekstova koji se iz različitih razloga nazivaju književnim (Hameršak i Zima, 2015). Jasno je da svako književno djelo ima svoju funkciju, jer bez funkcije ne bi imalo smisla. Hranjec (2006) smatra da će dječja književnost kao književnost namijenjena djeci ispuniti svoju funkciju ukoliko pisac postigne uspješan spoj izraza i sadržaja, estetskog i etičkog, te kao takva, književnost sebi ne smije dopustiti izostavljanje jednog ili drugog. Dječji pisac piše za ciljanu publiku, on ne samo da mora poznavati dječju psihu, već mora uhvatiti i duh djetinjstva.

Dječja je književnost umjetnost riječi i njoj pripadaju sve značajke kojima se književnost određuje kao umjetnost. Ona, stoga, ne pomaže pedagogiji u bilo kojem njezinom smjeru, ali u velikoj mjeri pridonosi odgoju. I dječja književnost, baš kao i književnost za odrasle, može imati neknjiževne vrijednosti; može pozitivno djelovati na cjelokupni djetetov razvoj, pružiti informacije o raznim stvarima ili pojavama, proširiti znanja i iskustva. No, te vrijednosti svrstavaju se u drugi plan i prema njima se ne mogu vrednovati djela dječje književnosti. Ukoliko u djelu nema umjetničkih i književnih kvaliteta, ono pripada informativnoj, poučnoj, udžbeničkoj ili sličnoj književnosti (Crnković i Težak, 2002).

Dječja književnost opisuje se, pa samim time i definira, kao književnost u kojoj prevladavaju dječji likovi. Mnogi tekstovi dječje književnosti doista sadržavaju dječje junake, no ako bi se dječja književnost definirala s obzirom na tu činjenicu, vidjet će se da junaci tekstova koji se tradicionalno ubrajaju u dječju književnost nisu nužno djeca, te tako postoje i neljudski junaci kao što su životinje, predmeti i čudesna bića (Hameršak i Zima, 2015).

2. Dječja priča

Dječja priča je najopsežnija vrsta dječje književnosti. Ona je uz djecu od onog trenutka kada počinju usvajati jezik i s njima je sve do kraja djetinjstva. Hranjec (2006) ističe da djeca priču rado čitaju i rado se poistovjećuju s njezinim svijetom. Priče svoje podrijetlo imaju u usmenoj književnosti i kao takve nisu uvijek ciljano bile namijenjene djeci, pa su tako neke od najstarijih bajki bile namijenjene odraslim čitateljima, ali su usputno evocirale i djecu kao svoju publiku (Hameršak i Zima, 2015).

Crnković (1987) podsjeća da narodna priča postoji još iz davnih vremena. Procvat dječje priče počinje početkom 19. stoljeća kada se djeci nudi narodna priča, a iz nje se razvija umjetnička priča. U umjetničku su se priču uvodili novi elementi, pa se njezina struktura mijenjala sve dok se potpuno nije oslobodila narodne priče.

Nakon druge polovice 19. stoljeća najveći broj priča bio je objavljivan u dječjim časopisima koji su se u hrvatskoj književnosti za djecu i mladež počeli javljati u drugoj polovici 19. stoljeća. U razdoblju između 1990. godine do danas priča se pojavljuje u svim značajnim hrvatskim dječjim časopisima, jer su najprije bile objavljivane upravo u časopisima, a tek su kasnije sakupljane u zbirke (Visinko, 2005).

Priča je u svojim počecima označavala kraću proznu vrstu (Težak, 1991). Ukoliko se promatra kao kraća prozna vrsta, može se grupirati u jednostavne oblike (mit, legenda, narodna bajka, predaja, anegdota, crtica) i u nešto složenije oblike (umjetnička bajka, fantastična priča, novela, pripovijetka). Svaka vrsta ima svoju posebnu estetiku koja se ponekad izgrađivala stoljećima, ali se može dijeliti i s obzirom na teme, sadržaje i iskustva koja preferira (Crnković 1978).

Težak (1991) je priču podijelila s obzirom na različita značenja. Pojam priče može biti shvaćen kao kategorija u kojoj se isprepliću odnos mašte i zbilje, naziv se upotrebljava i kao strukturalni element mnoštva književnih vrsta (svih pripovjednih oblika), odnosno, priča je i određeni oblik književnosti, tj. jedna od književnih vrsta.

Dječja priča zauzima značajno mjesto u hrvatskim dječjim časopisima. Među autorima dječjih priča velik je broj uglednih književnika koji pišu za djecu. Također, priče za djecu pisali su i manje poznati ili gotovo nepoznati dječji spisatelji, koji se svojim prilozima pojavljuju tek rijetko, ali su uspjeli objaviti vlastitu zbirku priča (Visinko, 2005).

Hrvatski časopisi namijenjeni djeci i mladeži javljaju se u drugoj polovici 19. stoljeća. Prvi hrvatski časopis za djecu i mladež bio je *Bosiljak* koji je počeo izlaziti 1864. godine. Batinić (2010) navodi da je do 1945. godine pokrenuto oko pedeset časopisa za djecu i mladež. Piscu za djecu tijekom 19., ali i u prvim desetljećima 20. stoljeća ustrajali su na jakoj

odgojnoj funkciji svojih tekstova, pa su se tako promjene pedagoških paradigmi znatno odnosile na koncepciju i sadržaj u dječjim časopisima.

U devedesetim godinama dvadesetog stoljeća i početkom novog stoljeća pojavljuje se niz novih časopisa, namijenjenih djeci i odraslima, za igru i učenje, odgoj i obrazovanje (Čičko, 2010).

Suvremeni dječji časopisi uglavnom nadopunjuju gradivo u školi te služe kao zabava i poticaj dječjem stvaralaštvu (Čičko, 2010). U hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu najzastupljeniji su dječji književni časopisi koji nude dodatni materijal za čitanje. Upravo urednici najpoznatijih hrvatskih dječjih književnih časopisa inzistiraju na dječjem časopisu kao pomoćnom nastavnom sredstvu koje se može koristiti u redovnom radu, između ostaloga i zato što se na taj način djeca upoznaju s različitim književnim vrstama (Majdak i Riman 2015).

Također, prilikom sastavljanja školskih udžbenika, u njima se nerijetko pojavljuju tekstovi koji su prije bili objavljeni u časopisima. Na taj se način djeca upoznaju stvaralaštvom pojedinih autora, a učitelji i odgojitelji časopise rado koriste u svome radu (Zalar, Gabelica i Milković, 2010).

3. Dječja priča i dječji razvoj

Osvrćući se na dječju recepciju književnih tekstova, Crnković i Težak (2002) naglašavaju da se dječje poimanje svijeta bitnorazlikuje od slike svijeta koju imaju odrasli. Dijete gleda svijet kao nešto nepoznato, njemu se divi, ali ga se i boji. Ovisno o svojoj dobi, ne shvaća kategoriju vremena, prostora i uzroka, nema predodžbu o sadašnjem, budućem i prošlom vremenu, ne shvaća daljinu i blizinu, veličinu, odnose vidljivog i nevidljivog, smrt, zakone sile teže i ostale granice ljudskih mogućnosti. Zbog svih tih čimbenika, dijete bez čuđenja, čak s radošću ili strahom, prihvaća likove ili pojave koje u stvarnosti ne postoje.

Visinko (2005) navodi da slušanje, čitanje i kazivanje dječjih priča pridonosi razvijanju osjetljivosti za književni izraz. Dječjom pričom razvijaju se bliski odnosi između najmlađih i odraslih, ostvaruju se radost, toplina, blizina, razgovor i mnogo drugih dragocjenosti koje su potrebne u životu današnjice. Kad je riječ o bajci, priči s elementima čudesnoga, roditelji strahuju da će djeca izgubiti osjećaj za stvarno i nestvarno i tada se zalažu za realizam u dječjoj priči. Ipak, postoje roditelji koji shvaćaju važnost bajke u životu njihova djeteta. Kad se ono susretne s bajkom, dijete ima izrazitu sposobnost suosjećanja, čistoće misli te razlikovanja dobra i zla.

Hranjec (2006) smatra da dijete s radošću prihvaća bajku, privlačna mu je zbog svoje pustolovnosti te zbog optimistične i idealne projekcije stvarnog života. Nadalje, dijete ne

razumijeva kompleksnost međuljudskih odnosa te takav odnos prihvaća na način da dobro uvijek pobjeđuje zlo. Također, privlače ga likovi koji dolaze iz čudesnog svijeta.

Lovrenčić (2004) navodi da se u prilikom recepcije dječje priče, zahvaljujući raznolikim likovima i situacijama u knjigama, na djecu može odgojno djelovati. Najbolji posrednik između djeteta i knjige svakako je netko tko voli knjigu, kome je čitanje važan dio života i tko ima potrebu o tome i govoriti. U istraživanju koje je provela Visinko (2005), većina ispitanih odgojitelja smatra da je priča izvrstan način za razvijanje jezičnog izraza djece i bogaćenje njihovog rječnika. Priču se smatra važnom za razvijanje dječje osjetljivosti na umjetničku riječ, ali i za bogaćenje njihovog svijeta. Nadalje, mnoge odgojiteljice koriste priču kao odgojno sredstvo, kao poticaj za razvijanje mašte i kao polazište u različitim vrstama stvaralačkog izražavanja. Književnومjetnički tekst može biti izvrsna podloga za poticanje i realizaciju mnogih aktivnosti.

Priča je djetetu veoma bliska i djetinjstvo je utoliko više djetinjstvo ukoliko je prisutna priča, a priča je utoliko više priča koliko je bliža djetinjstvu (Crnković i Težak, 2002). S obzirom da je djeci motiv obitelji jedan od najbližijih motiva u prvim godinama života, u ovom radu posebno su analizirane dječje priče u kojima se na neki način javlja motiv obitelji.

4. Djeca i obitelj

Maleš (2013) obitelj definira kao promjenjivu društvenu zajednicu koja se mijenja kroz povijest, ovisno o društveno-gospodarskim odnosima. Obitelj se, stoga, može promatrati kao dinamičan sustav odnosa u interakciji koji ima velik utjecaj upravo na najmlađe članove obitelji (Warner-Jakab, 2008). Nužno je imati na umu znatan utjecaj koji obitelj ima u formiranju osobe kroz djetinjstvo, pojedinačan utjecaj njezinih članova, ali i značaj ukupne atmosfere u kojoj dijete odrasta.

Kroz povijest, obitelji i odgoju u obitelji pridavalo se različito značenje (Maleš, 2013). Nekada se odgojem mlade osobe nastojalo pripremiti za život u zajednici i odgovornost prema drugima. U tom smislu, njegovale su se veze s članovima proširene obitelji, poticalo se obiteljsko jedinstvo i solidarnost. Promjene u shvaćanju djeteta utjecale su i na odgojne ciljeve i postupke. Danas se dijete doživljava kao subjekt s pravima i stoga je u odgoju naglasak na razvoju dječje nezavisnosti.

Rečić (2003) ističe stav sociologa koji smatraju da obitelj mora biti izvor ljubavi i sretnog djetinjstva, no valja imati na umu da to, nažalost, ne može postići svaka obitelj. Ispitivanja socijalnih psihologa pokazuju da je najvažniji uvjet za sretan brak emocionalna stabilnost supružnika koja je usko povezana sa sretnim brakom njihovih roditelja. Ako u obitelji

prevladava topla atmosfera, tako će i dječja igra (koja je najvažniji pokazatelj slike obitelji i cjelokupne aktivnosti, sposobnosti, želja i motiva djeteta) biti veselija (Maleš, 2013; Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Na taj način djeca upoznaju okolni svijet te se odvija proces djetetove socijalizacije. Skladnu obiteljsku zajednicu karakteriziraju međusobna ljubav i povjerenje. Nju čini svaka obitelj u kojoj roditelji vode obitelj, a djeca se u njoj odgajaju. Na taj način razvijaju se najvažnije osobine ličnosti poput čvrstoće karaktera, hrabrosti i optimizma (Rečić, 2003).

Premda je majka u najranijim godinama djetetova života primarni oslonac u odgoju, Juul (1995) naglašava da se nipošto ne smije zanemariti uloga oca. Zajedništvo između oba roditelja razvija se samo onoliko koliko se očevi druže sa svojom djecom. Njihovom međusobnom suradnjom, obitelji se daje obilježje prve zajednice, odnosno potpune obitelji. Rečić (2003) navodi da na taj način djeca uživaju brigu, ljubav i razumijevanje roditelja, upoznaju ulogu majke kao žene i oca kao muškarca te je to neophodno za njihovu identifikaciju i pravilan emocionalni, moralni i socijalni razvitak.

Wagner Jakab (2008) navodi da još nije u potpunosti jasno kakav je utjecaj specifičnih veza među pojedinim članovima na cijelu obitelj, ali je ipak većina studija usmjerena na odnose roditelja s ostalim članovima obitelji. Očekivano, rezultati pojedinih studija ukazuju na to da pozitivna suradnja roditelja u odgoju pridonosi razvoju potencijala djeteta, kao što mu konflikti štete.

Nepotpune obitelji su obitelji u kojoj nedostaje jedan roditelj. Juul (1995) napominje da su razvodi brakova, a time posljedično i obitelji s jednim roditeljem učestalije nego ikada u povijesti čovječanstva. U slučaju krnjih obitelji koje su iskusile gubitak jednog, preminulog roditelja, djeca se više vežu za preostalog roditelja, zajedno prihvaćaju i rješavaju probleme te shvaćaju realnost. U slučajevima u kojima je obitelj nepotpuna zbog razvoda roditelja, djeca teško prosuđuju tko je u pravu i nije im jasno zašto ne žive zajedno s oba roditelja. Rečić (2003) navodi da u nepotpunim obiteljima ne postoji topla emocionalna atmosfera, ne vlada toplina i sklad i prisutna je nedovoljna briga roditelja za dijete.

Čudina-Obradović i Obradović (2006) smatraju da se generalizirano može govoriti o povoljnim čimbenicimazdrave obitelji i nepovoljnim čimbenicima rizične obitelji. Wagner Jakab (2008) podsjeća da je obitelj dinamična struktura koja se mijenja u skladu s okolnostima i zbog toga se ne može govoriti o stalnosti utjecaja obitelji na razvoj pojedinca. Međutim, izvjesno je da na dijete u ranom djetinjstvu obitelj ima velik utjecaj. Doživljavajući

prirodnu, iskrenu i pravilno usmjerenu roditeljsku ljubav, dijete postepeno uči voljeti roditelje, braću i sestre, vršnjake, bračnog druga i svoju djecu, domovinu i sve ljude svijeta (Rečić, 2003:28).

5. Motivi obitelji u dječjoj priči

U dječjoj su književnosti djeca često prikazana u okolini u kojoj žive, a to znači da su prikazana u okviru obitelji, u školskom kontekstu, u druženju s prijateljima i slično. Stoga je upravo motiv obitelji čest u proznim djelima za djecu. Promatrajući hrvatske dječje romane Hranjec (2009) je analizirao obiteljske odnose u njima i uspostavio nekoliko modela obitelji koji se u tim romanima javljaju. Čvrsto strukturirana, homogena obitelj opisana je kao zajednica koja se temelji na kršćanskim načelima. Svaki problem je rješiv ukoliko se kršćanski ljubi i oprašta. Takav je model obiteljske zajednice karakterističan za hrvatske dječje romane s početka 20. stoljeću. Socijalno-staleška obiteljska zajednica prikazuje članove obitelji koji žive u izuzetno teškim socijalnim uvjetima te su prepušteni na milost i nemilost okoline i često ovise o društvenoj skrbi. Ovaj tip obitelji čest je u hrvatskim dječjim romanima koji su nastajali u vrijeme ekonomske krize. Luckasta obitelj prikazuje zajednicu u kojoj je svakodnevica prikazana na duhovit način, s ciljem upozoravanja na funkcioniranje suvremenih obiteljskih zajednica. Krnja obitelj prikazuje zajednice u kojima obitelj nije cjelovita, a najčešće su to obitelji u kojima je prisutan samohrani roditelj. Razorena obiteljska zajednica prikazuje obitelji koje su obilježene ratnim nedaćama. Supstitucijska obitelj prikazuje djecu koja žive u udomiteljskim obiteljima. U urbanoj formalnoj obitelji relativizira se uloga roditelja kao uzora, pri čemu oni uglavnom nemaju vremena za obitelj i djecu.

Ova Hranjecova (2009) klasifikacija modela obitelji ima svoje uporište u analizama romana hrvatske dječje književnosti i u velikoj se mjeri podudara s izvanknjiževnom stvarnošću. Maleš (2012) ističe problem koji se odnosi na definiranje obitelji, utoliko što klasične definicije u obzir uzimaju brak i krvno srodstvo, a to više nisu bitna određenja koja bi obuhvatila sve tipove obitelji koje u suvremenom društvu postoje. Različitost obiteljskih struktura se može promatrati uzimajući u obzir različite kriterije. S obzirom na to, može se govoriti o tradicionalnoj obitelji (koju čine biološki otac i majka i njihovo dijete), posvojiteljskoj obitelji, obitelji s jednim biološkim roditeljem (što uključuje rekonstruirane obitelji (novi brak nakon razvoda) i jednoroditeljske obitelji), izvanbračne zajednice, udomiteljske obitelji, višegeneracijske obitelji, samačka kućanstva, istospolne obitelji i surogat obitelji. Ovi se tipovi obitelji u velikoj mjeri poklapaju s klasifikacijom obitelji u

književnosti, čime se potvrđuje činjenica da dječja priča u velikoj mjeri preuzima modele iz izvanknjiževne stvarnosti.

6. Slika obitelji u pričama objavljenima u časopisu *Radost*

U ovom radu analizirane su dječje priče objavljene u časopisu *Radost*¹, u razdoblju od 2003. do 2016. godine. Među promatranim pričama prevladavaju one realističkog diskursa u kojem se mogu prepoznati različiti modeli obitelji. Na temelju odabranih priča: *Djetelina s četiri lista* Larise Mravunac, *Stric* Mirjane Mrkele, *Moj ujak Petar*, *Obiteljska sloga*, *Mama se odmara i Tužan sam* Sanje Pilić te *Bakine mudrolije* Nikoline Bošnjak, analizirani su u njima prisutni tipovi obitelji koji se susreću u svakodnevnom dječjem životu.

U priči *Djetelina s četiri lista* autorica govori o peteročlanoj obitelji koja se sastoji od roditelja i troje djece. Obitelj je krenula na izlet, ali ih je omela kiša i morali su stajati u zaklonu. Braća iz priče su se od dosade počela zadirkivati, a netom prije nego što su se uspjeli potući, jedan od braće je našao djetelinu s četiri lista. Ubrzo nakon njega, i drugi brat je našao istu takvu djetelinu. Obojica su zaželjeli materijalne stvari. I treći je brat našao djetelinu i dok je razmišljao što će zaželjeti, majka ga je podučila da jedna djetelina može vrijediti mnogo više ako se zaželi prava stvar. Shvativši da je prava želja ona koja ne podrazumijeva materijalne stvari, dječak je zaželio *da cijelu našu obitelj sunce sije iznutra čak i onda kad se s neba slijevaju kiše* (Mravunac 2004:10). Upravo je ova priča jedan od primjera zdrave obitelji koje karakterizira emocionalna toplina i sposobnost njezinih članova da se prilagođavaju situaciji i ulogama koje u njima imaju. Majka pruža dječaku razumijevanje (u situaciji u kojoj on osjeća tugu zbog toga što su braća pronašla veći broj četverolisnih djetetlina i time si omogućila veći broj zaželjenih želja), i istovremeno ga poučava pravim vrijednostima koje su u suvremenom materijalistički usmjerenom društvu zanemarene.

U priči *Stric* autorica govori o dječaku koji opisuje članove svoje šire obitelji koja živi u drugom gradu. Odnos s članovima proširene obitelji opisuje kao ugodan: *Maze me, hvale i kupuju darove. Znae, ja sam najmlađi od sve rodbine!* (Mrkela 2003:10). Ipak, nedostaje mu društvo njegovih vršnjaka s kojima se može zabavljati kod kuće. Dječak u dalekoj zemlji ima

¹Časopis *Radost* počinje izlaziti 1951. godine i od svojih početaka znatno doprinosi publiciranju pripovijetki koje pripadaju hrvatskoj dječjoj književnosti. U sadržaj časopisa uključeni su sadržaji iz područja kulture, umjetnosti, povijesti te sadržaji iz prirode i društva. Časopis je od prvih brojeva sadržajno povezan s nastavnim procesom i školskim životom, te svojom aktualnošću dopunjuje čitanke i druge udžbenike. U časopisu se objavljuju poezija, proza i dramsko-scenski tekstovi, kao i tekstovi tzv. velike književnosti. Temeljni program časopisa poštivali su svi njegovi urednici i suurednici, a dominirala je književna i likovna kvaliteta te prilagođenost časopisa velikom broju mladih čitatelja (Skok, 2010).

strica kojeg nije nikada vidio: *Za blagdane nam pošalje čestitku. Najljepše želje! Čestitke uopće ne budu zanimljive. Uostalom, ni ne znam je li to pisao stric* (Mrkela 2003:10). Zamjenu za strica s kojim je u krvnom srodstvu, dječak pronalazi u susjedu Peri. Njega djeca iz susjedstva nazivaju stricem, iako im on to nije, ali ga njegova prisutnost čini bliskijim nego što su to mnoga djeca sa svojim članovima proširene obitelji.

U priči *Moj ujak Petar*, dječak pripovijeda o odnosu sa svojim ujakom. Dječak rijetko viđa roditelje: *Moja mama je prezaposlena i preozbiljna. A tata isto. Nose naočale i stalno moraju raditi. Od jutra do mraka. Rijetko se smiju. Uglavnom da me utješe* (Pilić 2016b:24). Međutim, kao antiteza ozbiljnim i uvijek zaposlenim roditeljima javlja se ujak s kojim dječak redovito provodi vrijeme. Ujak zarađuje šetajući pse, nema televizor i uvijek je nasmiješen. Osim u karakternom smislu, on predstavlja suprotnost dječakovim roditeljima i po načinu života: *Ujak Petar se puno smije. Voli čitati šaljive knjige i druži se s prijateljima iz kvarta. Onda otputuje na mjesec dana. Luta po nekoj zanimljivoj zemlji s ruksakom na leđima* (Pilić 2016b:24). Pri tome treba naglasiti da ujak Petar nema svoju obitelj, već se zadovoljava biti dijelom proširene obitelji svoje sestre i upravo mu samački život omogućuje stil života u kojem ima mnogo slobodnog vremena što ga provodi s nećakom. To, uostalom, odgovara i dječaku: *Ne bih rado svog ujaka dijelio ni sa kim. Sebičan sam. Volim što je samo moj* (Pilić 2016b:24). U priči su prikazane negativni utjecaji koji zaposlenost roditelja može imati na obitelj, a usamljenost koju odsustvo roditelja izaziva u dječaku kompenzira član proširene obitelji koji se u potpunosti može posvetiti dječaku.

U priči autorice Nikoline Bošnjak, *Bakine mudrolije*, govori se o djevojčici koju zanima djeitnjstvo njezine majke. Odgovor na to pitanje potražila je od bake jer *Mama puno radi pa se ne stigne zamaratati pretjeranim razmišljanjem* (Bošnjak 2015:20). Baka joj je opisala kakav je život bio nekada, naglašavajući razumijevanje koje su ljudi imali jedni za druge i potrebu da dijele ono malo što imaju. Iako nije odmah razumjela o čemu baka govori, djevojčica se osvjedočila o važnosti pomaganja i zajedništva kada joj je nova prijateljica iz nove škole ponudila pomoć oko savladavanja gradiva dok je bila bolesna. U priči se ističe važnost proširene i međugeneracijske obitelji u kojoj bake i djedovi često posvećuju unucima više pozornosti nego što im mogu posvetiti njihovi roditelji. Upravo promjena načina života u kojoj su roditelji orijentirani na egzistencijalne aspekte obiteljskoga života potiču jačanje međugeneracijskih veza u proširenim obiteljima.

U priči *Obiteljska sloga* glavni lik je dječak koji opisuje svoj svakodnevni obiteljski život i način na koji percipira ostale ukućane, uključujući i kućnog ljubimca. Svoju majku doživio je kao prezaposlenu. Ona poslije posla juri u teretanu i pije kave s prijateljicama umjesto da

dođe kući. S druge strane, tata je nezaposlen te obavlja kućanske dužnosti. Dječak ovakvu situaciju komentira riječima: *Sve je naopako* (Pilić 2015:25). Ipak, dječak prihvaća obiteljske uloge koje se razlikuju od tradicionalnih obiteljskih uloga i zaključuje da je njegova obitelj skladna obitelj jer se svi vole. Kada otac dobiva posao, situacija u obitelji se mijenja, te se čini da su svi zaposleniji. Roditelji se, osim poslom, bave rekreacijom, a dječak uči kuhati. Ipak, i dalje svoju obiteljsku zajednicu doživljava skladnom i sretan je. I u ovoj se priči problematizira zaposlenost roditelja, međutim naglašavaju se pozitivni aspekti koji posao može imati na pojedinca. Također, ističe mogućnost obiteljske zajednice na prilagodbu i sposobnost pojedinaca u obiteljskoj zajednici da se prilagode novonastalim situacijama.

U priči *Mama se odmara* autorica govori o djevojčici koja opisuje svoje dane s majkom. Otac je otputovao, a majka je na godišnjem odmoru i samo se izležava. Djevojčica navodi da mama ni ne kuha, ni ne posprema i stalno priča na mobitel te zaključuje: *Ustvari, ponaša se kao ja* (Pilić 2016:18). Majka iskazuje potrebu za odmakom od svoje uobičajene uloge roditelja: *Misliš li da je lako biti mama? Uvijek nešto zahtijevati? Kontrolirati? Nadgledati? Čistiti?* Djevojčici se ne sviđa majčin odmor od uobičajene obiteljske uloge koja tradicionalno zahtijeva obavljanje većine kućanskih poslova i brigu za ostale članove obitelji, te se veseli trenutku kada će se majka dovoljno odmoriti i ponovno vratiti u uobičajenu roditeljsku ulogu.

Iako se na prvi pogled čini da je u priči prikazano nekvalitetno roditeljstvo s obzirom da je otac na putu, a majka odbija roditeljsku ulogu, zapravo se radi o obitelji u kontekstu humorno-fantazijskog svijeta u kojem se djevojčica čudi majci koja odbija biti „mama“ i odmara se tako što se ponaša kao lijena djevojčica. Iako je iznenađena ovakvom promjenom u uobičajenom ponašanju, očito odgovornog roditelja, njezina kći to prihvaća i djelomično je ovakva podjela uloga i zabavlja, uglavnom zato što zna da je ovakvo majčino ponašanje prolazno.

U priči *Tužna sam* glavni lik je djevojčica koja opisuje svoje osjećaje tuge i izjavljuje da je nitko neće. Osjećaj tuge djelomično je vezan uz krnju obitelj u kojoj djevojčica živi: *I svima sam na teret. Mami, jer je samohrana. Tati, jer ima novu ženu i novo dijete. Baki jer je umorna od života* (Pilić 2016c:23). Djevojčici nedostaje pozornost članova obitelji, pa svoje emocije sakriva i ni sa kim ih ne dijeli, nego ih potiskuje u sebi. Iako se iz navedenoga može zaključiti da se radi o nefunkcionalnoj obitelji, bližnji su za djevojčicu potražili pomoć iako ona smatra da ju psihologinja promatra kao nekog kukca. Odmak od svakodnevice djevojčica pronalazi u knjigama i televiziji koja joj omogućuje da se barem na trenutak udalji od tužnih misli.

7. Značajke obitelji u analiziranim dječjim pričama

U većini analiziranih priča objavljenima u časopisu *Radost* prevladava model tradicionalne obitelji koju čine majka, otac i djeca. Model tradicionalne obitelji prikazan je u priči *Djetelina s četiri lista*. Obitelj je cjelovita i svi članovi zajedno provode svoje vrijeme, ali majka je ta od koje je dječak naučio važnu lekciju. Tradicionalni model obitelji podrazumijeva očevu prisustvo, međutim dominantnu ulogu u njima, kada se radi o odnosu prema djeci, ima majka. U priči se prikazuje model zdrave obitelji (Wagner Jakab 2008) u kojoj djeca dobivaju adekvatnu skrb koja, između ostaloga, podrazumijeva organiziranje vremena, rada i zajedničkih aktivnosti u obitelji. U ovoj priči obitelj svoje slobodno vrijeme zajedno provodi na izletu na kojem majka uči sina životnim vrijednostima i prioritetima. Majka poštuje individualne razlike među svojim sinovima i u priči komunicira sa sinom kojem je u opisanom trenutku bila potrebna njezina podrška.

Tradicionalni pristup obiteljskoj svakodnevnici koja uključuje i održavanje bliskih odnosa s članovima proširene obitelji prisutan je u priči *Stric*. U njoj je opisan odnos dječaka prema baki, teti i stricu, pri čemu se može vidjeti da suvremeni način života otežava bliskost među ljudima povezanim krvnim srodstvom. U kontekstu doživljavanja djeteta kao „*aktivnog, kompetentnog i sposobnog bića*“ (Maleš 2012:14) dječak kritički i analitički promišlja svoje obiteljske odnose i uspostavlja odnose bliske obiteljskima s osobama u svojoj neposrednoj okolini. Pri tome kompenzira obiteljske odnose koje ne može ostvariti, a koji mu nedostaju.

Valja naglasiti da su priče *Djetelina s četiri lista* i *Stric* priče objavljene 2003., odnosno 2004. godine. Ostale izdvojene priče, u kojima se mogu promatrati modeli obitelji koji odstupaju od tradicionalnih obitelji, objavljene su desetak godina kasnije i pokazuju značajke postmodernih obitelji (Maleš 2012) u kojima su prisutne tendencije prema dominaciji osobnih interesa, umjesto stremljenja općem dobru. Ovaj tip obitelji karakterizira kultura individualizma koja je u sukobu s vrijednostima i zahtjevima života u zajednici, a teškoćama u funkcioniranju obitelji pridonosi i roditeljska težnja napredovanju na profesionalnom planu i materijalnom blagostanju.

Model suvremene urbane obitelji prikazan je u priči *Moj ujak Petar* u kojoj dječak nedostatak roditeljske pažnje kompenzira intenzivnijim druženjem sa svojim ujakom. Priča također problematizira dva stila života koja počivaju upravo na opisanim težnjama. Roditelji nastoje ispuniti svoju težnju za realizacijom u profesionalnom smislu i na taj način zanemaruju obiteljsku zajednicu, dok ujak teži za slobodom i nezavisnošću koja se može prepoznati kao sebičnost (bez obzira što on ima vremena za nećaka) i slabljenje potrebe za pripadanjem, odnosno stvaranjem partnerskog odnosa i obiteljske zajednice.

I u priči *Bakine mudrolije* prikazan je negativan utjecaj koji zaposlenje može imati na odnose između roditelja i djece. Kao i roditelji u prethodnoj priči, majka je prezaposlena da bi se bavila kćeri na onaj način na koji bi djevojčica to željela. Zaposlenost roditelja može dvojako utjecati na zadovoljstvo u obitelji (Čudina-Obradović i Obradović 2000). Iako se smatralo da u prvom redu ženska odsutnost nepovoljno utječe na dinamiku obitelji, dvostruke su karijere postale uobičajeni dio ljudskoga obiteljskoga života. Situacije koje su opisane u ovim pričama proizlaze iz sukoba uloga koji se u roditelja javlja i upravo je zato naglašena uloga članova proširene obitelji, naročito one koja se odnosi na međugeneracijske obitelji (Maleš 2012). Životna mudrost starijih članova (u promatranim pričama najčešće je to baka) i njihova spremnost na podršku djeci, ali i unucima, svakako je važni aspekt suvremenog obiteljskog života i doprinosi održavanju obiteljskih vrijednosti.

Iako se u kontekstu suvremenog roditeljstva često ističu negativni aspekti činjenice da oba roditelja rade, u priči *Obiteljska sloga* kao motiv se uzima pozitivni aspekt zaposlenja i dječje iskustvo života u obitelji sa zadovoljnim i ispunjenim roditeljima (Čudina Obradović i Obradović 2000). U priči je prikazana promjena koju doživljava otac. Kao nezaposlena osoba, svoje je aktivnosti uglavnom ograničavao na dom i kućanske poslove, te na brigu o djetetu. Nakon što se zaposlio, počeo je njegovati i druge aspekte društvenoga života. Promjena očeve životne situacije utjecala je i na majku. Ona je veći dio svog vremena provodila izvan kuće. U kontekstu pojačane potrebe za individualizmom, ali i želje za zadovoljavanjem vlastitih potreba (Maleš 2012), majka je njegovala svoj društveni život i redovito odlazila na rekreaciju. Kada otac više nije mogao preuzimati odgovornost za kućanstvo, moralo je doći od preraspodjele uloga. Majka je morala zanemariti neke od svojih aktivnosti, a i dječak je trebao preuzeti neke od zadataka te je on trebao snositi odgovornost za normalno funkcioniranje obitelji. Takva situacije pozitivno utječe i na obitelj jer su ojačali njihovi međusobni odnosi. Malo vremena koje im je preostalo za zajednička druženja počeli su provoditi kvalitetnije nego dok je otac bio nezaposlen.

U priči *Mama se odmara* mogu se prepoznati značajke nekvalitetnog roditeljstva (Wagner Jakab, 2008), s obzirom da majka zanemaruje svoje roditeljske obaveze. Potreba da se, barem na kratko, ne bude roditelj, već osoba slobodna od svih obaveza i zadataka, usmjerena isključivo na vlastito zadovoljstvo i nezavisnost, prisutna je u postmodernoj obitelji (Maleš 2012). Raskorak između zadovoljavanja vlastitih i obiteljskih potreba u ovoj je priči prikazana u kontekstu humorno-fantazijskog svijeta. Majčino ponašanje, stoga, ne predstavlja svakodnevnu realnost obiteljskih odnosa glavnoga lika, već odmak od uobičajenog

angažiranog roditeljstva, te osvještavaju brojne uloge koje pojedinac ima, kao i sukobe tih uloga koje, potencijalno, mogu dovesti do teškoća u funkcioniranju obitelji.

U priči *Tužna sam* prikazan je motiv krnje, jednoroditeljske obitelji i nepovoljan utjecaj koji ona ima na djevojčicu, a po svemu sudeći je uvjetovan stresom zbog raspada obitelji. Kao temeljni motiv priče naznačuje se tuga (koja može biti značajka depresivnog poremećaja) kao jedan od problema koji se može javiti u rizičnim obiteljima (Wagner Jakob 2008). Obiteljska situacija u kojoj djevojčica živi s majkom (i bakom) jer je otac osnovao drugu obitelj stresna je, a priča pokazuje da se djevojčica ne uspijeva sa stresom nositi na zadovoljavajući način. S obzirom da su djevojčici omogućili stručnu pomoć, optimistična je poruka priče da će se uz razumijevanje roditelja i vršnjačku podršku pozitivno razriješiti životna situacija u kojoj djevojčica osjeća veliku tugu.

8. Zaključak

Obitelj je jedna od temeljnih zajednica u kojima djeca stječu svoj prvi odgoj i obrazovanje. Odgojni se postupci mogu provoditi na različite načine, a jedan od njih je i recepcija književnih djela namijenjenih djeci. Upravo je dječja priča jedan od najprimjerenijih književnih oblika koji se djeci mogu nuditi od najranije dobi. Iako se dječju priču treba u prvom redu promatrati kao književno-umjetničku tvorevinu, neosporno je da ona može imati i izrazitu odgojnu funkciju.

Promatrajući odabrane priče objavljene u časopisu *Radost*, zaključujemo da se najčešće prikazuju obitelji s oba roditelja, ali su u njoj na određen način prisutni i članovi proširene obitelji. Veći broj priča objavljen u razdoblju od 2003. do 2016. godine prikazuje tradicionalne obitelji u kojima dominira lik majke i djeteta, dok se lik oca manje tematizira. Priče u kojima se javlja model urbane postmoderne obitelji, prisutne su u novijim godištim časopisa. Prikazuje se obiteljski život uvjetovan različitim društvenim i socijalnim okolnostima u kojima ljudi žive, ali i pojavama u obiteljskom životu u kojem se mijenja odnos prema djetetu i njegovom odgoju u obitelji. Na taj se način može pratiti kako je suvremena dječja priča povezana s aktualnom društvenom situacijom. Potvrđuju se znanstvene spoznaje o promjenama koje se u obitelji dešavaju pod utjecajem društvenih faktora, kao što se potvrđuje i tvrdnja da su motivi u tekstovima dječje književnosti usko vezani uz izvanknjiževnu stvarnost.

Književni tekstovi rezultat su umjetničke obrade riječi, međutim, mogu predstavljati i velik odgojni potencijal. Čitajući tekstove o različitim tipovima obitelji, djeca se senzibiliziraju za različitost, neovisno o tome predstavlja li priča s motivom obitelji izvor za posredno razumijevanje izazova s kojima se susreću netradicionalne obitelji, bilo da takve

priče predstavljaju mogućnost identifikacije i komparacije. U svakom slučaju, priče u kojima se javljaju motivi različitih tipova obitelji predstavljaju dobro polazište za razgovor o obiteljskom životu, njegovo bolje razumijevanje i odgoj u okviru obitelji, potaknut dječjom pričom.

Izvori

- Bošnjak, N. (2015). Bakine mudrolije. *Radost*, vol. 65 (6). str. 20-21.
- Mravunac, L. (2004). Djetelina s četiri lista. *Radost*, vol. 55 (8). str. 10.
- Mrkela, M. (2004). Stric. *Radost*, vol. 55 (1). str. 19.
- Pilić, S. (2015). Obiteljska sloga. *Radost*, vol. 66 (3). str. 25.
- Pilić, S. (2016a). Mama se odmara. *Radost*, vol. 67 (2). str. 18-19.
- Pilić, S. (2016b). Moj ujak Petar. *Radost*, vol. 67 (9). str. 24.
- Pilić, S. (2016c). Tužna sam. *Radost*, vol. 67 (8). str. 23.

Literatura

- Batinić, Š. (2010). Pedagoške paradigme u hrvatskim dječjim časopisima između dvaju svjetskih ratova. U: Javor, R. (ur.). *Časopisi za djecu i mladež*. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba.
- Crnković, M. (1978). *Hrvatska dječja književnost do kraja XIX. stoljeća*. Zagreb: Školska knjiga
- Crnković M. i Težak, D. (2002). *Povijest hrvatske dječje književnosti od početaka do 1955. godine*. Zagreb: Znanje.
- Crnković, M. (1987). *Sto lica priče*. Zagreb: Školska knjiga.
- Čičko, H. (2010). Časopisi – skriveno blago najstarije dječje knjižnice u Hrvatskoj. U: *Časopisi za djecu i mladež* (ur. RankaJavor). Zagreb: Knjižnice grada Zagreba. str. 43-64.
- Čudina- Obradović, M. i Obradović, J. (2000): Obitelj i zaposlenost izvan kuće: međusobno ometanje i/ili pomaganje. *Revija za socijalnu politiku*.vol. 7 (2).str. 131-145.
- Čudina- Obradović, M., Obradović, J. (2006.): *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
- Hameršak, M. i Zima, D. (2015). *Uvod u dječju književnost*. Zagreb: Leykam International.
- Hranjec, S. (2009). *Ogledi o dječjoj književnosti*. Zagreb: Alfa.
- Hranjec, S. (2006). *Pregled hrvatske dječje književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Juul, J. (1995). *Vaše kompetentno dijete*. Zagreb: Educa.
- Juul, J. (2008). *Život u obitelji*. Zagreb: Naklada Pelago.
- Lovrenčić, S. (2004). O knjigama i odgoju. U: *Književnost i odgoj*(ur. RankaJavor). Zagreb: Knjižnice grada Zagreba. str. 7-10.
- Majdak, S. i Riman, K., (2015). Kompetencije studenata u prosudbi i odabiru hrvatskih dječjih časopisau razrednoj nastavi. U: *Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja / Researching Paradigms of Childhood and Education* (ur. Lidija Cvikić,

- Blaženka Filipan-Žignić, Iva Gruić, Berislav Majhut, Lovorka Zergollern-Miletić) Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. str. 250-260.
- Maleš, D. (1993). Škola-roditelji-djeca. *Obnovljeni život : časopis za filozofiju i religijske znanosti*. vol. 48 (6). str. 587-593.
- Rečić, M. (1996). *Odgoj u obitelji*. Đakovo: Tempo.
- Skok, J. (2010). Uz šezdesetu obljetnicu Radosti. U: *Časopisi za djecu i mladež* (ur. Ranka Javor). Zagreb: Knjižnice grada Zagreba. str. 68-82.
- Težak, D. (1991). *Hrvatska poratna dječja priča*. Zagreb: Školska knjiga.
- Visinko, K. (2005). *Dječja priča – povijest, teorija, recepcija i interpretacija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Warner-Jakab, A. (2008). Obitelj - sustav dinamičnih odnosa u interakciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, vol. 44 (2). str. 119-128.
- Zalar, D., Gabelica, M., Milković, I. (2010). Recepcija dječjih časopisa kod budućih odgojitelja i učitelja. U: *Časopisi za djecu i mladež* (ur. Ranka Javor). Zagreb: Knjižnice grada Zagreba. str. 121-135.

POGLED NA INTERKULTURALNE DIMENZIJE U NASTAVI: NASTAVA NAMIJENJENA SVIM UČENICIMA, A NE SAMO KULTURALNO RAZLIČITIM

Emina Dedić Bukvić

Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu
emina.dedic.bukvic@ff.unsa.ba

Anida Sadiković

Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu
anida.sadikovic@ff.unsa.ba

Lektorica: Elma Durmišević-Cernica

Sažetak

Interkulturalni odgoj i obrazovanje je usmjeren ka promicanju različitosti kao društvenog bogatstva, a takvo shvatanje različitosti pronalazi svrhu odgoja i obrazovanja u promišljanjima, razumijevanju i bogatstvu odnosa u koje ulazimo u procesu prenošenja znanja i vrijednosti. Ukoliko želimo odgajati i obrazovati mlade kao autonomne, hrabre, empatične sudionike društva, onda trebamo promicati interkulturalne dimenzije kroz nastavne sadržaje i sam proces poučavanja. Ovim radom želimo doprinijeti rekonstrukciji odnosa u školi s naglaskom na prepoznavanje i razvijanje kulturno responzivnih i inkluzivnih metoda poučavanja i unapređenja školske kulture. Tim povodom, analizirali smo nastavne planove i programe nastavnog predmeta *Društvo/kultura/religija* u devetogodišnjem osnovnom obrazovanju u Kantonu Sarajevo. Analizom i deskripcijom smo prepoznali interkulturalne dimenzije (etičnost, suživot, solidarnost, poštovanje i sl.) u nastavnim planovima i programima i shodno tome propitali mišljenje nastavnika koji realiziraju sadržaje ovog nastavnog predmeta o stvarnim mogućnostima zastupljenosti interkulturalnih dimenzija u odgojno-obrazovnim situacijama. Ujedno, ostvarili smo uvid u nastavne materijale koje nastavnici koriste za realizaciju nastavnih jedinica ovog predmeta. Ovim istraživanjem smo prepoznali (ne)prisustvo interkulturalnih dimenzija u nastavnim planovima i programima, nastavnim materijalima i nastavnoj praksi. Rezultati doprinose unapređenju pristupa u promicanju interkulturalnih dimenzija u odgoju i obrazovanju mladih generacija. Kako većina evropskih obrazovnih sistema još uvijek ne prepoznaje interkulturalne dimenzije kao važan dio odgojno-obrazovnog procesa, namjera nam je ovim radom ponuditi smjernice za kreiranje interkulturalnog koncepta odgoja i obrazovanja koji je namijenjen svim učenicima, a ne samo kulturalno različitim.

Ključne riječi: inkluzivnost, interkulturalne dimenzije, nastava, različitost, vrijednosti

OVERVIEW OF INTERCULTURAL DIMENSIONS IN TEACHING: TEACHING INTENDED FOR ALL STUDENTS, NOT JUST THE CULTURALLY DIFFERENT ONES

Summary

Intercultural education is aimed at promoting diversity as social wealth. Such an understanding of diversity finds the purpose of education in the reflection, understanding and richness of the relationship that we enter while transmitting knowledge and values. If we want to educate young people as independent, brave, empathic individuals, then we need to promote intercultural dimensions through teaching content and the teaching process. Through this paper we want to contribute to the reconstruction of school relations emphasizing the need to recognize and develop culturally responsive and inclusive methods of teaching and improving school culture. Considering that, we have analyzed the curriculum of the *Society/Culture/Religious* course in elementary school education in Canton of Sarajevo. Through analysis and description, we have recognized the intercultural dimensions (ethics, coexistence, solidarity, respect etc.) in the curricula and inquired teachers about their opinion on probability of intercultural dimension being present in education. We had a look at teaching materials that teachers use for this course, as well. It was noticed that intercultural dimensions were (not) present in the curricula, teaching materials and practice. The results of the research will contribute to revising the approaches in promotion of intercultural dimensions in education of youth. As most of the European education systems still do not recognize intercultural dimension as an important component of education, our intention is to provide guidelines for intercultural educational concept created for all students, not only the culturally different ones.

Key words: inclusion, intercultural dimension, teaching, diversity, values

1. Uvod

Interkulturalne dimenzije u nastavi trebaju polaziti od ideje da nastava koja govori o kulturi i običajima manjine, potrebama drugih i drugačijih treba biti namijenjena svima, a ne samo kulturalno različitim učenicima. Nastavnici¹ kroz cjelokupne sadržaje predviđene kurikulumom trebaju njegovati vrijednosti koje razvijaju osjetljivost, solidarnost, razumijevanje i uvažavanje drugog i drugačijeg. U radu predstavljamo fenomenologiju interkulturalizma u nastavi kroz prizmu školskog etosa, nudeći faze interkulturalne transformacije škole. Jedan od zadataka obrazovanja jeste da omogući afirmaciju ljudskih prava, slobodu i međusobno uvažavanje, te shodno tome uporište pronalazimo u zakonskim aktima, konvencijama i deklaracijama koje je ratificirala Bosna i Hercegovina. Upravo s

¹ Termin nastavnik predstavlja sve stručnjake koji direktno učestvuju u odgojno-obrazovnom procesu, odnosno stručnjaci koji podučavaju učenike u okviru nastavnog procesa.

namjerom da se svim učenicima osigura poštivanje prava, a pri tom pruži mogućnost izbora, u obrazovni sistem uvodi se nastavni predmet *Društvo/kultura/religija*, koji nam je bio orijentir pri istraživanju, s polaznom tezom da bi sadržaj ovog predmeta trebao biti prožet interkulturalnim dimenzijama, što smo i analizirali kroz Nastavni plan i program. Nastavni predmet *Društvo/kultura/religija* uvodi se u Nastavni plan i program 2011. godine², s nastojanjem da osigura mogućnosti osposobljavanja učenika da upoznaju sebe, da jačaju pozitivnu sliku o sebi i drugima, te da razvijaju odnose drugarstva i saradnje sa vršnjacima i odraslima. Interkulturalne kompetencije nastavnika postaju važan cilj koji se promatra na globalnom nivou. Stoga smo nastavnike osnovnih škola stavili u fokus istraživanja, sa namjerom da prepoznamo koje interkulturalne dimenzije promovišu kroz predmet *Društvo/kultura/religija*, što je bio prostor za kreiranje smjernica za buduće unapređenje odgojno-obrazovne prakse.

2. Interkulturalizam u nastavi

Pored porodice, škola predstavlja glavno mjesto socijalizacije djece i zbog toga se treba kreirati okruženje koje uči mlade obilježjima vlastite kulture, kao i kulture drugih i drugačijih. Školsko okruženje i sam etos škole treba da kreira jednake društvene i obrazovne prilike za svu djecu, da potiče razvoj kulturnog pluralizma, da osvještava mlade o kulturnim razlikama, kao i načinima suprotstavljanja diskriminaciji i, svakako, da ih uči da se konstruktivno nose sa konfliktima. „Odgoj i obrazovanje za interkulturalizam pretpostavlja holistički i cjeloživotni proces usvajanja znanja, vještina, vrijednosti i perspektiva koje su nužne za promicanje dostojanstva osobe i demokratskog društva“ (Mrnjauš i sar., 2013:129). Ovo ukazuje na potrebu razumijevanja onoga što se uči kako bi nastava poprimila interpersonalne karakteristike i omogućila prilike za odgoj za empatiju, odgoj za solidarnost, odgoj za priznanje i poštovanje različitosti, odgoj protiv bilo koje vrste diskriminacije, kao i razvijanje svijesti o nacionalnom, vjerskom, jezičkom i kulturnom identitetu. Znači, nastava treba da bude isprepletena interkulturalnim dimenzijama koje odgajaju mlade u pravcu prihvatanja različitosti, a ne da bude odnos koji Freire (2002) naziva „bankarski koncept“ obrazovanja. Bankarski koncept obrazovanja predstavlja nastavu kao koncept u kojem je nastavnik onaj koji „ima“ znanje i „ulijeva“ ga u učeničke umove, a učenici su samo poslušni i pokorni primaoci znanja. Ovdje je značajno naglasiti ulogu sadržaja ili znanja koje

² Prema podacima preuzetim sa digitalne platforme Ministarstva za obrazovanje, nauku i mlade Kantona Sarajevo: mon.ks.gov.ba. Datum posjete web stranici: (3.10.2018).

nastavnik „daje“ učenicima. Naime, sadržaj nastave predstavljaju iscjepkane i nepotpune informacije koje ne provociraju promišljanja i znatiželju.

Kako bi škola i nastavni proces odgovorili na brojne interkulturalne izazove, potrebno je da sami nastavnici promijene stavove prema učenicima, učenici prema nastavnicima, kao i sami učenici među sobom. Ovakve obrazovne politike neće samo utjecati na izmjene u zvaničnim dokumentima, kao što su nastavni planovi i programi, sadržaji u literaturi i tome slično, nego će se učiti nova ponašanja u školama koja su potrebna da bi mladi izrasli u građane svijeta. Kroz nastavu se učenici trebaju učiti socijalnim vještinama i razvijati sposobnost za komunikaciju sa okolinom, kao i razvijati sposobnosti za partnerstvom, što predstavlja osnovne elemente odgoja i obrazovanja za interkulturalizam (Mrnjauš i sar., 2013).

Prilikom uvođenja interkulturalnog odgoja i obrazovanja odvija se „interkulturalna transformacija škole“ (Grupa MOST, 2007:24) što predstavlja proces postepenih i značajnih promjena u životu i radu škole. Riječ je o sljedećim promjenama:

- Faza odsustva promjene ili Status Quo: predstavlja školu koja njeguje tradicionalnu obrazovnu praksu, te kritički ne promišlja o postojećim nejednakostima.
- Faza heroja i praznika: škola uvodi male novine koje su vezane za uočljive i površne osobine određene kulture i koje su zasnovane na pretjeranom uopćavanju i stereotipima. Primjeri za to su organiziranje tzv. festivala hrane ili kampanje za prava žena, pri čemu se prave samo plakati i panoi.
- Faze interkulturalnog (etničkog) podučavanja i učenja: predstavlja školu koja uvodi u kurikulum proučavanje običaja i ponašanja kultura iz kojih potječu njihovi učenici s ciljem da razumiju kako bi trebalo da se odnose prema njima. U ovoj fazi nastavnicima je dostupna literatura koja ih priprema za susrete sa specifičnim grupama.
- Faza međuljudskih odnosa: škola u kurikulum unosi novine koje se odnose na uviđanje i prihvatanje različitosti s namjerom njegovanja odnosa među pripadnicima različitih kulturnih grupa. U ovoj fazi nastavnici se oslanjaju na iskustva svojih učenika različitog kulturnog nasljeđa i kreiraju okruženje koje omogućava učenje jednih od drugih kroz razmjenu ličnih iskustava.

- Faza selektivnog interkulturalnog obrazovanja: škola uvodi novine u kurikulum koje se odnose na prepoznavanje nejednakosti i nepravdičnosti u različitim aspektima obrazovanja, s tim da se ovim pitanjima bavi povremeno u okviru školskih projekata, sastanaka ili tome slično. Najčešće je riječ o reakciji na aktuelni problem ili događaj.
- Faza transformativnog interkulturalnog obrazovanja: u ovoj fazi škola sistemski uvodi novine i transformiše kurikulum tako da svaki aspekt škole i odgojno-obrazovnog procesa učini podjednako dostupnim i pravednim za sve učenike koji pripadaju različitim kulturama, odnosno škola pokušava ostvariti socijalnu pravdu i pravedno obrazovanje.

Osmišljavanje i uvođenje interkulturalnog odgoja i obrazovanja nije lagan niti jednostavan zadatak. Upravo prethodno opisane faze govore o težini i složenosti ovog procesa. No, važno je naglasiti da škola i nastavnici trebaju gledati i promišljati o perspektivama različitih socijalnih događaja koje ih/nas okružuju, te pokušavati učiti iz istih i pripremati mlade za pravedno i odgovorno nošenje sa životom.

Opći cilj odgoja i obrazovanja za interkulturalizam jeste jačanje uzajamnih odnosa među različitim grupama, priznavanje različitih kulturoloških identiteta i promicanje poštivanja, solidarnosti i razvijanje interkulturalnog identiteta. U skladu sa ciljem odgoja i obrazovanja za interkulturalizam biraju se strategije i metode u nastavi. Riječ je o primjeni različitih metoda, tehnika i socijalnih oblika rada, kao što su: participacija ili sudjelovanje, interakcija ili saradnja i zajedničko djelovanje, refleksija ili cjelovito osvještavanje te anticipacija ili predviđanje (Sablić, 2014).

Saradničko učenje u okviru interkulturalnog odgoja i obrazovanja omogućava da svaki učenik/ca sudjeluje u učenju te da se jednako vrednuju i cijene različitosti. Ovaj način rada omogućava i potiče razvoj osjećaja pripadnosti grupi, solidarnost među članovima, izgradnju međusobnog odnosa, podjelu odgovornosti i razvijanje zajedničke vizije. U saradničkom učenju pružene su prilike za učenje putem razlika, kao i učenje u zajednici.

3. Obrazovne politike u interkulturalnom odgoju i obrazovanju

Obrazovanje je oduvijek bilo usmjereno ka širenju vidika, spoznaje i upoznavanju sebe drugih. Kao takvo ima za cilj osnaživanje pojedinca, ali i cjelokupne društvene zajednice. Jedan od zadataka obrazovanja jeste da omogući afirmaciju ljudskih prava, slobodu i

međusobno uvažavanje. Kako bi se taj zadatak uspješno realizirao, ističe se važnost interkulturalnog odgoja i obrazovanja, koje podrazumijeva obrazovanje koje daje pravo na različitost, pridonosi ostvarivanju jednakih mogućnosti i priprema sve učenike za zajednički život u demokratskom društvu (Hrvatić, 2007). Ljudska prava su univerzalna i neotuđiva prava svake osobe, na kojima kroz niz međunarodnih dokumenata počivaju i interkulturalne dimenzije u obrazovanju. Najvažniji dokument kojima se priznaju prava svake osobe bez obzira na bilo koju vrstu različitosti jeste Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima (1948). Nakon ovog dokumenta, razvijaju se dokumenti kojima se dodatno naglašavaju prava djece, žena, nacionalnih manjina, izbjeglica, osoba s invaliditetom, kao i dokumenti koji jamče toleranciju i uvažavanje svih različitosti, te navodimo najznačajnije dokumente: Konvenciju o zaštiti prava djeteta (1989); Međunarodnu konvenciju o ukidanju svih oblika rasne diskriminacije (1965); Deklaraciju o eliminaciji svih formi netolerancije i diskriminacije na osnovu vjerske pripadnosti (1981) i Konvenciju o uklanjanju svih formi diskriminacije žena (1982). Svi navedeni dokumenti naglašavaju zaštitu prava svake osobe bez obzira na spol, rasu, boju kože, jezik, vjeroispovijest, porijeklo, sposobnosti ili bilo koji drugi status. Posebnu pažnju njegovanju ovakvog koncepta promoviraju dokumenti kojima se univerzalna prava i vrijednosti implementiraju u obrazovni sistem, pa možemo govoriti o dokumentima koji naglašavaju važnost obrazovanja i uvažavanja svakog pojedinca kroz: Milenijumske ciljeve razvoja (2002), Svijet po mjeri djeteta (2002) i Kvalitetno obrazovanje za sve, Dakar (2002)³. Vodeći se interkulturalnim dimenzijama, specifični ciljevi obrazovanja koje je navela Međunarodna komisija za obrazovanje za 21. vijek navode četiri stuba obrazovanja: učiti znati, učiti činiti, učiti biti i učiti živjeti zajedno sa drugima. Ovim se dodatno pojašnjava da obrazovanje treba da poštuje kulturni identitet učenika kroz pružanje kulturalno odgovarajućeg i kvalitetnog obrazovanja za sve, kao i da treba da pruži svim učenicima kulturalna znanja, vještine i stavove koji ih osposobljavaju da doprinose poštovanju, razumijevanju i solidarnosti među pojedincima, etničkim, socijalnim i kulturnim grupama i nacijama (Delors i sar., 1996).

Pored međunarodnih dokumenata Ustav BiH naglašava da će država osigurati najviši nivo međunarodno priznatih ljudskih prava i osnovnih sloboda. Okvirnim zakonom o osnovnom i srednjem obrazovanju BiH (2003) u Članu 3. navodi se da opći ciljevi

³ Popis navedenih Međunarodnih dokumenata na kojima se između ostalog temelji i interkulturalni pristup u odgoju i obrazovanju, naveden je na osnovu analize izvora Mrnjauš i sar., 2013.

obrazovanja proizilaze iz općeprihvaćenih, univerzalnih vrijednosti demokratskog društva, te vlastitih vrijednosnih sistema zasnovanih na specifičnostima nacionalne, historijske, kulturne i vjerske tradicije naroda i nacionalnih manjina koje žive u Bosni i Hercegovini. Zakonom se osiguravaju jednake mogućnosti na svim nivoima obrazovanja, bez obzira na bilo koju različitost. Cilj uvođenja predmeta *Društvo/kultura/religija* jeste prihvatanje temeljnih ljudskih vrijednosti, koje su preduslov i temelj kvalitetnog života. Ovaj predmet zbog svog nastavnog sadržaja počiva na interkulturalnim dimenzijama, međutim interkulturalne dimenzije bi trebale biti prožete kroz cjelokupni kurikulum tokom školovanja.

4. Interkulturalni nastavnici

Da bismo razvijali interkulturalne vrijednosti kod mladih, neophodno je odgajati i obrazovati one koji rade u području odgoja i obrazovanja, prvenstveno nastavnike. Glavni pokretači i medijatori interkulturalnog odgoja i obrazovanja jesu nastavnici, te im je zbog toga važno omogućiti kvalitetnu izobrazbu i programe stručnog usavršavanja.

Sredinom 20. vijeka ovi programi postepeno se uvode u formalno i neformalno opće obrazovanje i u izobrazbu i stručno usavršavanje nastavnika u većini demokratskih zemalja interkulturalni/multikulturalni odgoj i obrazovanje (Mrnjauš i sar., 2013). Kao posebno područje odgoja i obrazovanja sadrži niz teorijskih modela, strategija i programa, a spominje se u tri temeljna oblika: kao kroskulturalno načelo, kao poseban predmet ili program te kao nova filozofija obrazovanja.

U odgojno-obrazovnu ustanovu nastavnici sa sobom unose kulturne modele zajednica, različita shvatanja 'društvene stvarnosti', odgojne strategije koje oni primjenjuju u odgojnom nastojanju i u znatnoj mjeri utječu na sam tok odgojno-obrazovnog procesa (Piršl, 2002, prema Mrnjauš i sar., 2013).

Interkulturalne kompetencije postaju sve važnije zadnjih desetljeća pojavom globalizacije, mobilnosti stanovništva i internacionalizacije obrazovanja. Škola se dolaskom kulturalno drugačijih učenika suočila sa jednom od važnijih promjena u svojoj historiji, tako da prelazi iz monokulturalne i nacionalne u kulturnu pluralnu školu. Položaj i uloga nastavnika u savremenim školama zahtijeva posjedovanje interkulturalne kompetencije.

Interkulturalna kompetencija je sposobnost zadovoljavajuće interakcije i komunikacije s osobama druge kulture i zemlje na stranom jeziku, te je sposobnost usvajanja interkulturalnih

stavova, znanja i vještina u cilju boljeg razumijevanja i poštovanja različitih kultura (Hrvatić, Piršl, 2007).

Interkulturalno kompetentan nastavnik je sposoban „vidjeti“ i razumjeti odnos/e među različitim kulturama, razumjeti i shvatiti vjerovanja i ponašanja pripadnika pojedinih kultura, konstruktivno djelovati i rješavati pitanja koja se javljaju među kulturama unutar društvene zajednice. Višekulturalno znanje nastavniku omogućava vješto korištenje znanja o praktičnim običajima višekulturalnog područja u pedagoškoj praksi (izbor materijala za učenje, oblika i metoda rada sa učenicima), sposobnost razumijevanja unutarnjeg svijeta učenika, emocionalnu čvrstoću, ljubav prema djeci, toleranciju, dobrotu, odgovornost, psihičku stabilnost, itd (Kuzmenko, Goncharenko, 2007).

Novom ulogom, nastavnici trebaju osposobiti učenike da znaju komunicirati i prihvatiti drugačije od njih, osjećati ih ravnopravnim članovima zajednice, onemogućiti stvaranje diskriminirajućeg okruženja, ali istovremeno zadržavanje osobnih usvojenih kulturalnih vrijednosti.

Kulturalno osjetljiv nastavnik ima razvijen osjećaj za socijalne i kulturne različitosti, afirmativan pogled na učenike koji imaju drugačije porijeklo, a sebe vidi kao osobu koja je spremna na promjene (Sablić, 2014).

Pred kraj prošlog vijeka, Banks je izdvojio četiri ključne kompetencije nastavnika (Mrnjaus i sar., 2013):

1. Poznavanje osobina učenika;
2. Detaljno i fleksibilno povezivanje predmeta/sadržaja;
3. Vještina upravljanja razrednim odjeljenjem i
4. Svijest o etici vlastite profesije (pedagogije).

Nastavnik treba da poznaje svoje učenike, njihov stil učenja i na osnovu toga treba da prilagodi svoj stil podučavanja svakom od učenika. Da bi ih uspješno podučio, nastavnik treba razumjeti kako različiti sadržaji jednog predmeta mogu biti povezani i kako se mogu reflektirati na sadržaje drugih predmeta. Svakako da podučavanje treba osloniti na vlastita iskustva, kao i na iskustva svojih učenika. Uz ovo, nastavnik treba poticati i održavati saradnju među učenicima, pozitivno i odgovorno ponašanje učenika uz korištenje asertivne komunikacije, potom reguliranje i upravljanje ponašanjem, te u konačnici da potiče različite

kulturne obrasce koji su specifični kako za školu tako i za sredinu u kojoj svi borave. Sve ovo doprinosi podizanju svijesti o vlastitoj profesiji i propitivanju trenutne školske prakse i otkrivanja načina za unapređenje odgojno-obrazovnog procesa.

Uzimajući u obzir navedene kompetencije, nastavnici kreiraju *kulturalno odgovornu školu* (Sablić, 2014) koja uzima u obzir prijašnje iskustvo i lične stilove različitih učenika kako bi se učenje učinilo ugodnim i prihvatljivim.

5. Interkulturalni odgoj i obrazovanje u kurikulumu

Osnovni cilj interkulturalnog odgoja i obrazovanja omogućuje kvalitetno obrazovanje za svakoga. Interkulturalno obrazovanje usmjereno je prema promicanju različitosti kao društvenog bogatstva, a takvo shvaćanje različitosti svrhu obrazovanja pronalazi u razumijevanju odnosa u koje ulazimo u procesu učenja i poučavanja (Bartulović i Kušević, 2016). Ovakvo poimanje obrazovanja treba biti implementirano u školski kurikulum. Pojam kurikulum različito se definira, te se smatra sinonimom za nastavni program. Međutim, kako je tekao razvoj i unapređenje nastavnog procesa, tako se i sam pojam kurikuluma mijenjao i nadograđivao. Postojanje različitih poimanja kurikuluma pozitivan je znak kritičkog promišljanja o njegovoj složenosti i važnosti, s obzirom na njegovo izjednačavanje s nastavnim planom i programom s jedne strane, te upućivanje na njegovo šire značenje s druge strane (Jukić, 2010). Kurikulum bi trebalo smatrati dokumentom kojim se definira društveni aspekt odgoja i obrazovanja u dijelu školskog sistema. Kurikulum čine odgojni i obrazovni ciljevi i zadaci, nastavni plan, nastavni programi pojedinih predmeta ili područja, metodička i medijska oprema, organizacijski aspekt i evaluacija (Bognar, 2007). Školski kurikulumi savremenih evropskih odgojno-obrazovnih sistema nastoje izgrađivati programe koji će biti usmjereni na obrazovanje koje ima u cilju smanjenje stereotipa, predrasuda i stigmatizacije, stvarajući školu koja će svijet gledati dosta šire i kompleksnije iz različitih uglova (Sablić, 2014). Time uviđamo da interkulturalni odgoj i obrazovanje ne mogu biti dodatak u nastavnom planu i programu, već trebaju biti sveobuhvatna ideja i koncept koji se temelji na obilježima škole, učenika, nastavnika i cijele zajednice, te se trebaju odnositi na sve dimenzije obrazovnog procesa. S obzirom na to da interkulturalni odgoj i obrazovanje ovise o nastavnim sadržajima, metodama i nastavničkim kompetencijama, važno je kreirati nastavne planove i programe koji će imati interkulturalne dimenzije. Vođeni tom idejom, u radu se baziramo na pet dimenzija interkulturalnog obrazovanja:

1. *integracija sadržaja*: ukazuje na mjeru zastupljenosti sadržaja, nastavnih materijala, koncepata i vrijednosti različitih kulturnih grupa u kurikulumu,
2. *pedagogija jednakosti*: podrazumijeva kompetenciju nastavnika da u poučavanju primjenjuje različite oblike i stilove poučavanja s obzirom na razlike među učenicima,
3. *konstrukcija znanja*: odnosi se na usvajanje znanja i razumijevanje da su znanja podložna promjeni i ovisna o kontekstu, u tom procesu važnu ulogu imaju nastavnici i učenici,
4. *smanjenje predrasuda*: usmjereno je na mijenjanje predrasuda učenika i afirmiranje pozitivnog odnosa prema različitosti bilo koje vrste, što se postiže aktivnošću nastavnika i korištenjem različitih nastavnih metoda,
5. *osnaživanje školske kulture*: polazi od shvatanja škole kao zajednice u kojoj se prepoznaje različitost kao bogatstvo koje svojim vrijednostima doprinosi izgradnji školske kulture (Banks, 2002, prema Bartulović i Kušević, 2016).

Kreiranjem interkulturalnih dimenzija koje će biti ugrađene u kurikulum i sprovoditi se u praksi možemo govoriti i o mogućim ishodima interkulturalnog obrazovanja. Takvo će obrazovanje pripremiti učenike za svakodnevni susret s različitostima i time će prihvatiti različitosti kao nešto prirodno i kao priliku za sticanje novih iskustava. Zajednica koja počiva na tim vrijednostima osigurat će razvoj socijalne osjetljivosti, kritičkog mišljenja i uspješnijih komunikacijskih vještina, gdje će se svakom pojedincu omogućiti potpuno uživanje osnovnih ljudskih prava.

6. Metodologija istraživanja

Cilj ovog rada jeste analizom i deskripcijom utvrditi prisustvo interkulturalnih dimenzija u Nastavnom planu i programu, kao i u nastavnim materijalima za predmet *Društvo/kultura/religija* u devetogodišnjem osnovnom obrazovanju u Kantonu Sarajevo, te propitati mišljenje nastavnika koji realiziraju ovaj predmet o stvarnim mogućnostima zastupljenosti interkulturalnih dimenzija u odgojno-obrazovnim situacijama.

Za potrebe ovog istraživanja krenuli smo od sljedećih istraživačkih pitanja:

1. Da li su zastupljene interkulturalne dimenzije u Nastavnom planu i programu predmeta *Društvo/kultura/religija* u devetogodišnjem osnovnom obrazovanju u Kantonu Sarajevo?

2. Da li nastavnici prepoznaju interkulturalne dimenzije u sadržajima koje realiziraju u okviru predmeta *Društvo/kultura/religija*?
3. Koje interkulturalne dimenzije nastavnici potiču kroz odgojno-obrazovni rad?

Postavljeni cilj i istraživačka pitanja realizirale smo uz pomoć sljedećih metoda, tehnika i instrumentarija istraživanja. Uz pomoć metode analiza sadržaja analizirani su Nastavni plan i program predmeta *Društvo/kultura/religija* i nastavni materijal koji nastavnici koriste u realizaciji navedenog predmeta u devetogodišnjem osnovnom obrazovanju u Kantonu Sarajevo. Deskriptivnom metodom smo opisali i tumačili interkulturalne dimenzije u Nastavnom planu i programu, u nastavnim materijalima, kao i prilikom analize i interpretacije odgovora učesnika u istraživanju. Tehnike koje smo koristili u istraživanju su rad na dokumentaciji i intervjuiranje, dok su instrumentariji u istraživanju matrica za analizu dokumenata i protokol intervjua.

U ovom radu primijenili smo stratificirani uzorak, odnosno odabrali smo posebna obilježja populacije koja su važna za ovo istraživanje. Tako da u uzorak spada Nastavni plan i program predmeta *Društvo/kultura/religija* devetogodišnjeg osnovnog obrazovanja u Kantonu Sarajevo, nastavni materijal koji se koristi u nastavi navedenog predmeta, te deset nastavnika koji realiziraju nastavu predmeta *Društvo/kultura/religija*.

7. Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

7.1. Nastavni plan i program iz predmeta *Društvo/kultura/religija* za devetogodišnje obrazovanje

Interkulturalna zajednica temelji se na univerzalnim ljudskim pravima i na vrijednostima koje počivaju na slobodi, pravdi, pravednosti, solidarnosti, odgovornosti i uvažavanju drugog i drugačijeg. Da bismo govorili o interkulturalnoj školskoj zajednici potrebno je kreirati interkulturalni kurikulum kojim se predviđa i planira uvođenje novih pedagoških pristupa, metoda i praksi na razini cijele škole. Takav bi kurikulum trebao biti otvoren, demokratičan, inkluzivan i uravnotežen odgojnim i obrazovnim područjem, te sadržavati evropsku dimenziju zajedničkih vrijednosti i odgovornosti za razvoj (Mrnjauš i sar., 2013).

Vodeći se dimenzijama interkulturalnog odgoja i obrazovanja (Banks, 2002. prema Bartulović i Kušević, 2016), analiziran je Nastavni plan i program devetogodišnjeg

obrazovanja za predmet *Društvo/kultura/religija*. Za razrednu nastavu kroz ovaj predmet ukazuje se na doprinos osposobljavanja učenika da upoznaju sebe, da jačaju pozitivnu sliku o sebi, da se socijalno integrišu, tj. uspostavljaju i razvijaju odnose drugarstva i saradnje sa vršnjacima i odraslima, usvoje navike kulturnog ponašanja i moralne osobine ličnosti. Navedeno se nastoji ostvariti kroz: interaktivne radionice, iskustveno učenje, razmjenu iskustava, te individualni angažman učenika kroz izradu plakata i razrednih panoa i prezentacija. Teme se najčešće odnose na upoznavanje sebe, svojih osjećanja, prijateljstva, kulture ponašanja, te upoznavanja značajnih praznika i dešavanja iz okoline. Od petog do devetog razreda, naglasak je na razvoju identiteta ličnosti učenika, svijesti o sebi, o drugom i drugačijem i osposobljavanju za kvalitetan društveni život. Kroz ovako kreiran plan i program prepoznajemo da navedene teme nude sadržaje koji omogućavaju kreiranje nastavnih sati kojima će se promovirati vrijednosti različitih kulturnih grupa. U devetom razredu teme obuvataju sadržaje kojima se učenicima nastoji ukazati na oblike kulturnog dijaloga i adekvatnog odnosa prema različitostima, kroz pojašnjavanje tema o predrasudama, stereotipima, diskriminaciji i pravilima i normama ponašanja. Tim sadržajima se djeluje na mijenjanje predrasudnih stavova učenika i afirmiranje pozitivnoga odnosa prema različitosti bilo koje vrste, međutim to se posebno postiže aktivnošću nastavnika i korištenjem različitih nastavnih metoda. Priručnik za nastavnike⁴ za predmet *Društvo/kultura/religija* sadrži operacionalizirane teme, sa detaljnom nastavnom pripremom, koja oslikava sadržaje putem kojih se realizacijom navedenog u velikoj mjeri može djelovati na osnaživanje školskog etosa, a time i cjelokupnog društva. U priručniku se polazi od pojedinca pa do zajednice koja dijeli određene vrijednosti, prepoznaje različitost kao bogatstvo i stvara specifičnu kulturu, čijoj izgradnji bi trebali da doprinose svi njeni učenici i nastavnici. Specifično je da ovaj predmet ponuđen kao izborni predmet, a nastavnici koji mogu realizirati časove ovog predmeta od I do IV razreda osnovne škole jesu nastavnici/ce razredne nastave, dok nastavu od V do IX razreda osnovne škole mogu izvoditi nastavnici/ce koji su završili fakultet humanističkih i društvenih nauka, i to:

- Filozofski fakultet (Odsjek za filozofiju, Odsjek za sociologiju, Odsjek za historiju) nastavničko usmjerenje,
- Fakultet političkih nauka – nastavničko usmjerenje,

⁴ Izdavač Priručnika za nastavnike jeste Ministarstvo za obrazovanje, nauku i mlade Kantona Sarajevo. Na dokumentu nije navedena godina izdanja.

- Teološki fakulteti – nastavničko usmjerenje, te
- Akademiju likovnih umjetnosti – studijski program nastavničkog usmjerenja (NPP za predmet *Društvo/kultura/religija*, 2011).

7.2. Analiza i interpretacija odgovora nastavnika (rezultati intervjua)

Intervjuiranjem smo obuhvatili deset nastavnika koji realiziraju predmet *Društvo/kultura/religija* u osnovnim školama Kantona Sarajevo. Odgovore koje smo dobili u toku intervjua predstavljamo u nastavku rada, grupisani u teme: načela interkulturalnog dijaloga u nastavi, nastavni materijal i interkulturalne dimenzije.

- Načela interkulturalnog dijaloga u nastavi

Kao temeljni zahtjevi prema kojima se organizira odgojno-obrazovni proces, pa tako i interkulturalni dijalog u nastavi, prepoznamo načela poštovanja ljudskih prava, jednakih prilika za sve, usmjerenosti na dijete/učenika, jednako dostojanstvo i poštovanje, otvorene i dostojanstvene razmjene mišljenja, aktivnog učešća u svim zadacima i sl. Nastavnici su istakli da u nastavi potiču razvoj sljedećih načela interkulturalnog dijaloga: razumijevanje, prihvatanje, poštovanje, slušanje, uvažavanje, savjetovanje, samovrednovanje i sl. Navedena načela pružaju prilike za razvoj moralnih vrednota kod učenika u nastavi, što je jedan od zadataka interkulturalnog dijaloga. Ujedno, nastava bi trebala biti okrenuta prema kognitivnim, kulturnim, političkim i drugim vrijednostima koje se prelamaju kroz interkulturalni dijalog, jer je riječ o dugoročnom zadatku poštivanja koncepta interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

- Oblici rada i nastavni materijal

Nastavnici u nastavi predmeta *Društvo/kultura/religija* najčešće primjenjuju frontalni i individualni oblik rada. Česte su prilike da posjećuju vjerske ustanove i organiziraju nastavu u toku tih posjeta. Međutim, ukoliko „obrazovanje za sve“ treba da bude prioritet odgojno-obrazovnog procesa, onda je neophodno obogatiti nastavu metodama učenja i podučavanja, kao što su saradničko učenje i projekti u nastavi koji omogućuju jačanje individualne i kolektivne odgovornosti kod učenika.

U nastavi predmeta *Društvo/kultura/religija* u osnovnim školama Kantona Sarajevo nastavnici primjenjuju Priručnik koji je odredilo kantonalno ministarstvo i sadržaj ovog

Priručnika realiziraju u okviru odgojno-obrazovnog procesa. Međutim, uz spomenuti materijal, nastavnici veoma često koriste i nastavne materijale iz oblasti historije, filozofije, teologije, kao i odabrane digitalne izvore.

➤ Interkulturalne dimenzije

U okviru predmeta *Društvo/kultura/religija* nastavnici su istakli da u nastavi daju poseban značaj sadržajima koji potiču razvoj sposobnosti opažanja, prihvatanja i osjećanja poštovanja prema sličnostima i prema različitostima između nastavnika, učenika i između samih učenika, sadržajima koji potiču razvoj sposobnosti za sagledavanje problema iz perspektive učenika uvažavajući pri tome porijeklo, dob i razinu obrazovanja, te sadržajima koji potiču razvoj sposobnosti sagledavanja sebe i učenika kao aktera zbivanja na lokalnoj i nacionalnoj, međunarodnoj razini. Nastavnici izdvajaju sadržaje koji ih uče poštivanju prava učenika i osjetljivosti na njihove potrebe, te ističu i spremnost da obrađuju kontraverzne teme sa učenicima. Nastavnici su mišljenja da sadržaji predmeta *Društvo/kultura/religija* omogućavaju da:

- se učenici osjećaju važnim, cijenjenim i jedinstvenim,
- promovišu empatiju, poštovanje i poštivanje drugog,
- potiču razumijevanje sebe, svojih ideja i osjećaja o sebi i drugima,
- učenici ravnopravno učestvuju u svim aktivnostima.

Prema mišljenju nastavnika unapređenje nastave predmeta *Društvo/kultura/religija* ogleda se u obogaćivanju nastavnih materijala, kako onih koji koriste u nastavi, tako i u ponudi drugih savremenih sadržaja. Pored nastavnih materijala, nastavnici smatraju da je neophodno kontinuirano usavršavanje iz ove oblasti, posebno jer je riječ o nastavnicima koji su završili različita nastavnička usmjerenja, a uključeni su u realizaciju sadržaja predmeta *Društvo/kultura/religija*.

8. Umjesto zaključka

Poznavajući strukturu obrazovnog sistema u Bosni i Hercegovini, kao i samu strukturu društva, historijski i savremeno, država koja odiše različitostima, kreira škole koje postaju mjesta susreta različitih tradicija, vrijednosti i obrazovne prakse. Stoga je temelj interkulturalnog odgoja i obrazovanja imati kompetentne nastavnike koji će biti spremni odgovoriti izazovima u učionici, te kreirati okruženje gdje će učenici sa različitim

sposobnostima, obilježjima i vrijednostima učiti jedni od drugih. Stoga u nastavku rada navodimo smjernice koje mogu koristiti kako nastavnicima koji realiziraju predmet *Društvo/kultura/religija*, tako i svim drugim nastavnicima, jer interkulturalne dimenzije trebaju prožimati cjelokupan školski kurikulum. Prva smjernica jeste da se pri inicijalnom obrazovanju nastavnika, na svim studijskim grupama, uvede predmet koji će buduće nastavnike pripremati za prenošenje interkulturalnih vrijednosti. S obzirom na to da i sami nastavnici naglašavaju potrebu za usavršavanjem i dodatnim znanjima, potrebno je više usavršavanja na temu interkulturalnih dimenzija u nastavnom procesu. Analizom Nastavnog plana i programa uvidjelo se da postoje adekvatni sadržaji kojima se mogu promicati interkulturalne dimenzije, međutim nastavnici trebaju biti spremni na proširivanje postojećih tema koje su zahtjevne ili čak kontraverzne. Istraživanja pokazuju da poučavanje o kontraverznim temama jača empatiju, kritičko mišljenje i uvažavanje tuđeg mišljenja (Driel, Kerzil, 2016, prema Bartulović i Kušević, 2016). Zato je ključno pitanje da li su nastavnici spremni i vješti pripremiti i realizirati sadržaje na ovakav način. Stoga je važno u inicijalno obrazovanje nastavnika i programe stručnog usavršavanja uvrstiti interkulturalne sadržaje koji će pružiti prilike za razvoj vještina za prepoznavanje i razumijevanje, te adekvatno reagovanje u interkulturalnom okruženju. S obzirom na to da predmet u sebi nosi i naziv religija, potrebno je učenicima osvijestiti vrijednosti vlastite ali i drugih religija, kroz vjersko obrazovanje. Važno je unaprijediti metode u radu, a ne samo sadržaje, jer smo kroz intervjue došli do spoznaje da se nastavnici striktno drže didaktičko-metodičkih uputa iz Nastavnog plana i programa, pa je nužno da nastavnici analiziraju novije publikacije. S obzirom na to da je predmet uveden prije osam godina, potrebno je uvesti inovacije poput: projektnog učenja, tjelesno orijentiranog učenja, učenja uz primjenu IKT-a, korištenja tehnika za kritičko mišljenje, itd. Učenicima treba osigurati iskustveno učenje, tako što će nastavnici pored uobičajenih posjeta vjerskim objektima, osigurati da učenici posjete različite ustanove gdje je važno proširiti dijapazon na centre iz lokalne zajednice, nevladine organizacije i slično. Zajednica je veoma važan resurs, stoga je potrebno kreirati strategiju kojom će škola koristiti interkulturalna dobra i vrijednosti lokalne zajednice, te njegovati uzajamne odnose poštivanja, dijaloga i prenošenja vrijednosti. Škola može kroz kulturno javnu djelatnost implementirati različite aktivnosti koje učenici i nastavnici realiziraju u nastavnim aktivnostima. Možemo zaključiti da su interkulturalne dimenzije zastupljene u planu i programu, te da nastavnici nastoje kreirati okruženje koje uvažava različitosti. Međutim, naglašavamo da kurikulum treba biti orijentiran ka stvaranju novih stajališta i perspektiva

gdje će se formirati interaktivni dijalog između svih sudionika u odgojno-obrazovnom procesu. Interkulturalni nastavnik ne prenosi samo znanja, nego potiče učenike da postanu svjesne, odgovorne, empatične osobe koje uvažavaju drugog i drugačijeg. Takvi učenici će postati interkulturalno osjetljivi i time kreiramo prostor da se interkulturalne dimenzije ostvare kroz različite koncepte, gdje će primarno različitost biti resurs za učenje i širenje vidika.

9. Literatura

- Bartulović, M. Kušević, B. (2016). *Što je interkulturalno obrazovanje? Priručnik za nastavnike i druge znatiželjнике*. Zagreb: Centar za mirovne studije.
- Bognar, L. (2007). *Hrvatski nacionalni kurikulum*. Osijek: Filozofski fakultet Osijek.
- Delors, J. Al Mufti, I. Amagi, I. Carneiro, R. Chung, F. Geremek, B. Gorham, W. Kornhauser, A. Manley, M. Padron Quero, M. Savane, M. Singh, K. Stavenhagen, R. Won Suhr, M. Nanzhao, Z. (1998). *Učenje blago u nama: Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*. Zagreb: Educa.
- Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: Nacionalna i sveučilišna knjižnica.
- Grupa MOST. (2007). *Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja*. Beograd: Fond za otvoreno društvo.
- Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: Nove paradigme. *Pedagogijska istraživanja*. Vol. 4. (2). str. 241–252.
- Hrvatić, N, Piršl, E. (2007). Interkulturalne kompetencije učitelja. *Zbornik radova „Kompetencije i kompetentnost učitelja“*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Učiteljski fakultet. str. 221-228.
- Jukić, T. (2010). Odnos kurikuluma i nastavnoga plana i programa. *Pedagogijska istraživanja*. Vol. 7. (1). str: 55–64.
- Kuzmenko, V, Goncharenko, L. (2007). Polycultural competence as component of professional competence of pedagogue. U: *Zbornik radova „Kompetencije i kompetentnost učitelja“*. Osijek, str. 287–293.
- Mrnjauš, K, Rončević, N, Ivošević, L. (2013). *Inter/kulturalna dimenzija u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Nastavni plan i program za devetogodišnje obrazovanje za predmet Kultura/društvo/religija*. (2011). Ministarstvo za obrazovanje, nauku i mlade KS. Preuzeto: <http://mon.ks.gov.ba/propisi> (3.10.2018).
- Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju BiH*. (2003). Službeni glasnik Bosne i Hercegovine. 18/03.
- Priručnik za predmet Društvo/kultura/religija*. (n.d). Ministarstvo za obrazovanje, nauku i mlade KS.
- Sablić, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Nakladnik Ljevak.

ZASTUPLJENOST VRŠNJAČKOG NASILJA U OSNOVNOJ ŠKOLI 21. VIJEKA

Mediha Ridić

Osnovna škola "Turbe" Turbe
mediha.ridjic@hotmail.com

Nusreta Omerdić

Osnovna škola "Turbe" Turbe
nusi.o@hotmail.com

Samira Beba

Osnovna škola "Turbe" Turbe
samirabeba68@gmail.com

Lektorica: Nusreta Omerdić

Sažetak

Nasilje među vršnjacima u osnovnoj školi u posljednje vrijeme zahvata sve veći broj djece, veoma je česta pojava, kompleksan i složen problem, koji je u radu obrađen teorijski i empirijski. U teorijskom dijelu rada obrađena je tema nasilja, vrste i osnovne karakteristike. Cilj istraživanja je ispitati prisutnost nasilja među mlađim učenicima osnovne škole s obzirom na spol, uspjeh i razred. Uzorak ispitanika obuhvata učenike trećeg i petog razreda osnovne škole „Turbe“, ukupno 161 ispitanik. Na osnovu dobivenih rezultata utvrđeno je da je vršnjačko nasilje prisutno u osnovnoj školi, da ne postoji statistički značajna razlika između učenika u primjeni vršnjačkog nasilja obzirom na spol, uspjeh i razred. Rezultati do kojih se došlo imat će svoju praktičnu primjenu u nenasilnom rješavanju konflikata među učenicima mlađe školske dobi i podsticati razvoj tolerancije i humanih odnosa.

Ključne riječi : učenici, porodica, škola, zlostavljači, zlostavljani

THE PRESENCE OF BULLYING IN THE ELEMENTARY SCHOOL OF THE 21ST CENTURY

Summary

Recently violence among students in the elementary school has increased in numbers and is a frequent occurrence and a complex problem. This work analyses violence theoretically and empirically. The theoretical part deals with the topic of violence, types of it and its basic characteristics. The main goal of the research is to investigate the presence of violence among younger elementary school students in relation to gender, class and school achievement. The sample includes students of the third and fifth grade of the "Turbe" elementary school in the total of 161 examinees. The obtained results suggest that bullying is present in elementary school and that there is no statistically significant difference in application of bullying among

the students based on gender, class and school achievement. The results that have been reached will have their practical application in the non-violent conflict resolution among younger school students and will encourage the development of tolerance and human relations.

Keywords: students, family, school, abusers, abused

1. Uvod

Pojava nasilja među učenicima je česta. Nasilje u osnovnim školama u posljednje vrijeme zahvata sve veći broj djece. Prvu definiciju nasilja među vršnjacima dao je Olweus (1998) koji navodi da je učenik zlostavljan ili viktimiziran kada su ona ili on opetovano i trajno izloženi negativnim postupcima jednoga učenika ili više njih. U zavisnosti od vida zlostavljanja različite su i definicije. Tomić, Šehović i Hatibović (2005) pod zlostavljanjem podrazumijevaju postupke roditelja ili djetetovih staratelja kojima se djetetu nanosi tjelesna i /ili emocionalna bol ili ga se zanemaruje u toj mjeri da je ugroženo njegovo emocionalno zdravlje i razvoj. Isti autori pod vršnjačkim nasiljem smatraju događanja u širem prostoru škole u kojima pojedini učenici ili još češće, grupa učenika, izvodi trajno nasilje nad svojim vršnjakom ili mlađim djetetom kojim se tom djetetu – žrtvi nasilja nanose povrede ili pričinjava bol i neprijatnost. Sindbad (2005) pod terminom vršnjačkog zlostavljanja podrazumijeva da je učenik iznova i trajno izložen negativnim postupcima od strane jednoga ili više učenika. Ovdje se ne radi o povremenim napadima na jednog učenika od strane drugog, nego kada se učenik ili učenica koja je izložena napadima s teškoćom brani i donekle je bespomoćna u odnosu na drugog učenika ili učenicu koji ga/nju napada. Vršnjačko nasilje podrazumijeva svako fizičko ili psihičko nasilno ponašanje usmjereno na djecu od strane njihovih vršnjaka, koje je počinjeno sa ciljem povređivanja i ponavljanja istog obrasca ponašanja sa namjerom da se drugi povrijedi (Ombudsmen za djecu Republike Srpske, 2010). Pehar-Zvačko (2000) navodi da je karakteristika učenika, koji je nasilan, njegova agresivnost prema vršnjacima, ali i prema nastavnicima, roditeljima.

Prema Buljan Flander (2004) u Republici Hrvatskoj svako četvrto dijete (27% ispitanih) doživljava barem jedan od oblika nasilja u školi gotovo svakodnevno. Kad su u pitanju oblici nasilja, dječaci obično pribjegavaju fizičkom i verbalnom načinu nasilja, dok se djevojčice priklanjaju suptilnijim i psihološki manipulativnijim ponašanjima poput otuđivanja, isključivanja iz grupe, ogovaranja (Seals i sur., 2003, prema Obrdalj, 2008).

Razmatrajući istraživanja u zemljama svijeta, postoji djece koja doživljavaju pojedine oblike nasilja znatno varira. Tasgin (2007) navodi 51,1% djece koja doživljavaju verbalni oblik nasilja i 10,8% onih koji doživljavaju fizičko nasilje u osnovnim školama u Turskoj,

dok britansko istraživanje govori o 30% djece žrtava verbalnog i 36% žrtava fizičkog nasilja (Wolke i sur., 2001).

Prema trenutno raspoloživim međunarodnim podacima, Republika Hrvatska je s obzirom na broj žrtava nasilja među vršnjacima pri dnu ljestvice, a u donjoj trećini ljestvice prema broju djece koja zlostavljaju svoje vršnjake (Kuzman i sur., 2011). Tipične žrtve nasilja često se boje ići u školu, imaju glavobolje i stomačne tegobe, iskazuju manjak samopouzdanja, koncentracije, bespomoćnosti, uz stalnu prisutnost straha i zabrinutosti kao i izloženost riziku da kasnije postanu anksiozni, depresivni, ponekad i suicidalni ili društveno neprilagođeni i sami postanu nasilnici (Đulić, 2008).

Ispitujući rodne razlike u počinjenom i doživljenom vršnjačkom nasilju, vodi zaključku da je više dječaka uključeno u nasilje kao počinitelji, dok je veći broj djevojčica koje su žrtve nasilja (Vejmelka, 2012; Baldry, 2003) te su izložene različitim oblicima socijalne izolacije i relacijske agresije (Marušić, Pavin Ivanec, 2008, prema Klarin i Matešić, 2014).

Ipak druga istraživanja govore da su dječaci češće i žrtve i počinitelji vršnjačkog nasilja (Frisen, Jonsson i Persson, 2005; Olweus, 1995; Solberg i Olweus, 2003).

Jedna od podjela vršnjačkog nasilja je ona Olweusa (1998) prema kojoj autor razlikuje fizičko i verbalno nasilje. Fizičko nasilje je uočljivo jer uključuje fizičku snagu koja se koristi kako bi se drugo dijete istuklo, gurnulo, ozlijedilo, kako bi se uništile njegove stvari. Fizičko nasilje uključuje korištenje tjelesne agresije prema drugome. Verbalno nasilje uključuje vrijeđanje, zadirkivanje, prijetnju, širenje glasina, ogovaranje.

Bilić i Karlović (2004) predlažu finiju tipologiju nasilja među vršnjacima ističući emocionalno nasilje koje se odnosi na isključivanje djeteta iz zajedničkih aktivnosti, ignoriranje, kulturno nasilje koje uključuje vrijeđanje na nacionalnoj, religijskoj i rasnoj osnovi i ekonomsko nasilje koje se odnosi na iznuđivanje novca i krađu (Klarin i Matešić, 2014). Ovo istraživanje je koncipirano s namjerom da se putem dobivenih saznanja i rezultata skrene pažnja na problem zlostavljanja u osnovnoj školi. Takođe, primjetan je nedostatak profesionalnog znanja o ovoj oblasti u svim strukturama gdje su djeca prisutna kao subjekti ove pojave. Da bi bilo moguće na tačnim osnovama pripremiti i realizirati organizacijske i stručne preduvjete za provođenje efikasnih mjera sprečavanja zlostavljanja među učenicima, potrebno je raspolagati odgovarajućim analizama ove pojave.

Pojavu zlostavljanja nad djecom, povezuje i nešto što će ih zaštititi od istog, koje se danas garantuje Konvencijom o pravima djeteta kao veoma važan faktor u prevenciji i rješavanju problema zlostavljanja nad djecom. Konvencija je tu da usmjerava ka putu ostvarivanja prava djeteta koja su pisana s ciljem da podrže razvoj i napredovanje djeteta (Save the children,

2002). Osim Konvencije o pravima djece, drugi vid zaštite djece od zlostavljanja, odnosi se na zakonsku regulativu koja definiše ovo područje.

Problem rada odnosi se na pitanje: U kojoj mjeri je vršnjačko nasilje zastupljeno u osnovnoj školi? Cilj ovog istraživanja je ispitati prisutnost i vrste vršnjačkog nasilja u osnovnoj školi. Pretpostavili smo da postoji značajna razlika u stavovima učenika nižih razreda osnovne škole o prisutnosti vršnjačkog nasilja s obzirom na spol, uspjeh i razred koji učenici pohađaju.

2. Metode rada

Postupak

Na osnovu anketnog upitnika koji je sastavljen od 28 pitanja ispitivali smo da li je vršnjačko nasilje prisutno u školi, u kojoj mjeri i koje vrste vršnjačkog nasilja se pojavljuju u osnovnoj školi. Ankentiranje su vršile osobe koje su odgovorne i upoznate sa načinom popunjavanja. U nižim razredima osnovne škole to su razredne učiteljice. Učenici su anketu popunjavali na dobrovoljnoj bazi. Istraživanje je sprovedeno u saradnji sa pedagogom i psihologom u Osnovnoj školi „Turbe.“

Uzorak ispitanika:

Uzorak ispitanika činilo je 161 učenik Osnovne škole „Turbe“ i to 83 učenik V-ih razreda, 78 učenik III-ih razreda. Od ukupnog broja ispitanika 87 (54,00%) je dječaka i 74 (46,00%) su djevojčice. Prema uspjehu, 4 (2,50%) je dovoljnih, 15 (9,30%) je dobrih, 41 (25,50%) vrlo dobrih i 101 (62,70%) odličnih učenika.

Instrumenti:

U istraživanju smo koristili anketni upitnik. Prva grupa pitanja, njih ukupno 3, koja se nalazi na početku upitnika, namijenjena je prikupljanju osnovnih sociodemografskih podataka o učenicima koji su uključeni u istraživanje. To su: spol, razred i školski uspjeh na I polugodištu. Zatim slijedi 25 pitanja na koja su učenici odgovarali petostepenom skalom Likertovog tipa i to: 1 (nikad, nimalo); 2 (veoma rijetko); 3 (rijetko); 4 (često, pretežno) i 5 (veoma često).

Statistička analiza

Provjeru pouzdanosti skale ispitivali smo Alpha Crombach kriterijem, zatim smo izračunali osnovne deskriptivne parametre. χ^2 (Hi-kvadrat) testom (2xk) smo ispitali da li se dječaci i djevojčice razlikuju u primjeni vršnjačkog nasilja. Kruskal-Volisov test smo koristili

za ispitivanje razlika između učenika obzirom na uspjeh u primjeni vršnjačkog nasilja. Mann-Whitney U test smo koristili za ispitivanje razlika između učenika obzirom na razred koji pohađaju. Nivo značajnosti $p < 0,05$.

3. Rezultati i diskusija

Istraživanje na temu „*Vršnjačko nasilje u osnovnoj školi*“ provedeno je u Osnovnoj školi „Turbe“ u Turbetu.

Provjera pouzdanosti mjerne skale, po procjeni učenika osnovne škole, od 13 indikatora *vršnjačko nasilje u ulozi žrtve* (Tabela 1) Kronbahovim koeficijentom ALFA = 0,85, ukazuje na dobru unutrašnju saglasnost skale za ovaj uzorak ispitanika.

Rezultati istraživanja (Tabela 1) su pokazali da su učenici za sve varijable vezane za obilježje *vršnjačko nasilje u ulozi žrtve* davali odgovore nikad i veoma rijetko, što upućuje na zaključak da su učenici u našoj školi veoma rijetko izloženi nasilju. Iz Tabele 1 vidimo da je četvrtina ispitanika (25,00%) bila žrtvom laži i ogovaranja te da su ih udarali ili namjerno gurali (21,50%). Očekivali smo ovakve rezultate jer su učenici mlađe školske dobi najviše izloženi ovoj vrsti nasilja.

Tabela 1. Mjere centralne tendencije, varijabilnosti i distribucije frekvencije obilježja

Vršnjačko nasilje u ulozi žrtve

Rb.	Varijable	N	Md	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %
1.	Vrijeđali su me, nazivali pogrđnim imenima	161	2,00	45,70	16,40	17,90	7,90	12,10
2.	Poticali su druge vršnjake da me vrijeđaju ili ponižavaju	161	1,00	54,30	17,90	12,90	7,90	7,10
3.	Pričali su laži o meni i pokušavali su da odvrte ostale učenike od mene.	161	2,00	45,70	15,00	14,30	11,40	13,60
4.	Prijetili su mi udarcima ili ozljedama	161	1,00	66,40	9,30	12,90	5,00	6,40
5.	Udarali su me ili namjerno gurali	161	2,00	45,70	20,00	12,90	7,90	13,60
6.	Udarali su me predmetom ili šakom	161	1,00	70,70	11,40	10,00	4,30	3,60
7.	Tražili su mi novac ili prisiljavali na kupnju	161	1,00	87,90	7,90	1,40	0,70	2,10
8.	Namjerno su mi uništavali ili oduzimali stvari	161	1,00	74,30	10,00	6,40	5,00	4,30
9.	Koristili su SMS ili MMS poruke u svrhu vrijeđanja ili ponižavanja	161	1,00	82,10	8,60	4,30	2,10	2,90
10.	Koristili su facebook ili internet i vrijeđali me	161	1,00	73,60	5,70	8,60	6,40	5,70
11.	Snimali su ili fotografisali su meu ponižavajućim ili neugodnim situacijama	161	1,00	80,70	7,10	6,40	2,90	2,90
12.	Prisiljavali su me da činim ono što nisam htio/htjela.	161	1,00	74,30	10,00	9,30	3,60	2,90
13.	Doživio/doživjela sam neki drugi oblik nasilja	161	1,00	80,70	10,00	2,90	2,10	4,30

Napomena: N-ukupan broj ispitanika; Md-medijana

Provjera pouzdanosti mjerne skale, po procjeni učenika osnovne škole, od 12 indikatora *vršnjačko nasilje u ulozi nasilnika* (Tabela 2) Kronbahovim koeficijentom ALFA = 0,85, ukazuje na dobru unutrašnju saglasnost skale za ovaj uzorak ispitanika.

Na osnovu rezultata istraživanja (Tabela 2) vidimo da su učenici za sve varijable vezane za obilježje *vršnjačko nasilje u ulozi nasilnika* davali odgovore nikad i veoma rijetko, što upućuje na zaključak da učenici u našoj školi nisu nasilni. Iz Tabele 2 vidimo da su ispitanici

najviše skloni lažima i ogovaranju, prijetnjama i koriste internet da bi vrijeđali vršnjake. Očekivali smo ovakve rezultate jer su učenici mlađe školske dobi najviše skloni ovoj vrsti nasilja. Prema tome, *nije potvrđena naša pretpostavka da je vršnjačko nasilje u većoj mjeri prisutno u osnovnoj školi.*

Tabela 2. Mjere centralne tendencije, varijabilnosti i distribucije frekvencije obilježja

Rb.	Varijable	N	Md	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %
1.	Vrijeđao/la sam druge učenike, nazivao/la pogrdnim imenima	161	1,00	71,40	16,80	8,10	2,50	1,20
2.	Poticao/la sam druge vršnjake na vrijeđanje ili ponižavanje	161	1,00	81,40	11,20	4,30	2,50	0,60
3.	Pričala/o sam laži o drugima i pokušavao/la da odvratim ostale učenike	161	1,00	82,00	10,60	3,70	1,20	2,50
4.	Prijetio/la sam udarcima ili ozljedama vršnjacima	161	1,00	80,70	9,90	3,70	1,90	3,70
5.	Udarao/la sam ili namjerno gurao druge učenike	161	1,00	82,60	9,90	5,60	0,60	1,20
6.	Udarao/la sam vršnjake predmetom ili šakom	161	1,00	79,50	14,30	3,10	1,90	1,20
7.	Tražio/la sam novac ili prisiljavala na kupnju	161	1,00	95,00	1,90	1,20	0,60	1,20
8.	Namjerno sam drugim učenicima uništavao/la ili oduzimo/la stvari	161	1,00	93,20	3,70	1,20	1,90	0,00
9.	Koristio/la sam SMS ili MMS poruke da vrijeđam ili ponižavam nekog	161	1,00	93,80	2,50	2,50	0,00	1,20
10.	Koristio/la sam facebook ili internet i vrijeđala vršnjake	161	1,00	88,20	4,30	1,90	2,50	3,10
11.	Snimala sam ili fotografisala u ponižavajućim ili neugodnim situacijama	161	1,00	95,00	1,90	1,20	0,00	1,90
12.	Prisiljavao/la sam vršnjake da čine ono što nisu htjeli	161	1,00	88,80	5,00	5,60	0,00	0,60

Vršnjačko nasilje u ulozi nasilnika

Napomena: N-ukupan broj ispitanika; Md-medijana

Tabela 3. Vršnjačko nasilje – upoređivanje značajnosti po spolu (χ^2 test 2xk)

Parametri	N	Chi-Square	df	p	C
Uloga žrtve	161	40,557	30	0,095	0,95
Uloga nasilnika	161	20,933	18	0,283	0,85

Napomena: N- ukupan broj ispitanika; Chi-Square- vrijednost χ^2 testa; df- broj stepeni slobode; p – statistička značajnost; C- koeficijent kontigencije

Analizom dobivenih rezultata (Tabela 3) vidimo da ne postoje statistički značajne razlike između dječaka i djevojčica u vršnjačkom nasilju u ulozi žrtve i ulozi nasilnika. Razlike nisu utvrđene kada je u pitanju vršnjačko nasilje u ulozi žrtve i u ulozi nasilnika, te time nije potvrđen prvi dio naše pretpostavke da *postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika osnovne škole o vršnjačkom nasilju u ulozi žrtve i nasilnika obzirom na spol, uspjeh i razred koji učenici pohađaju*. Nismo očekivali ovakve rezultate s obzirom na spol jer pretpostavljamo da su dječaci skloniji vršnjačkom nasilju u odnosu na djevojčice.

Tabela 4. Vršnjačko nasilje - upoređivanje značajnosti obzirom na uspjeh (Kruskal- Volisov test)

Test Statistics ^{a,b}	
	UŽRT
Chi-Square	3,027
df	3
Asymp. Sig.	,388

Napomena: ChiSquare- vrijednost χ^2 testa; df-stepen slobode; Sig.-značajnost

Tabela 5. Mediana (Kruskal- Volisov test)

Report		
UŽRT		
uspjeh	Md	N
"dovoljan"	2,15	4
"dobar"	2,00	15
"vrlo dobar"	1,54	41
"odličan"	1,46	101
Total	1,54	161

Napomena: UŽRT- uloga žrtve; N- ukupan broj ispitanika; Md-median

Kruskal-Volisov test je otkrio da nema statistički značajne razlike u vršnjačkom nasilju u ulozi žrtve u odnosu na uspjeh, $\chi^2(3, n=161) = 3,027, p=0,388, C=0,22$. Dovoljni učenici imaju veću medijanu rezultata (Md=2,15) u odnosu na učenike sa dobrim, vrlodobrim i odličnim uspjehom. Dakle, učenici sa dovoljnim uspjehom su više u ulozi žrtve u odnosu na ostale učenike.

Tabela 6. Vršnjačko nasilje u ulozi nasilnika-upoređivanje značajnosti obzirom na uspjeh (Kruskal- Volisov test)

	UNAS
Chi-Square	3,246
df	3
Asymp. Sig.	,355

Napomena: Chi-Square- vrijednost χ^2 testa; df-stepen slobode; Sig.-značajnost

Tabela 7. Median (Kruskal- Volisov test)

UNAS		
Uspjeh	N	Md
"dovoljan"	4	1,00
"dobar"	15	1,08
"vrlo dobar"	41	1,08
"odličan"	101	1,00
Total	161	1,00

Napomena: UNAS- uloga nasilnika; N- ukupan broj ispitanika; Md-median

Kruskal-Volisov test nije otkrio statistički značajnu razliku vršnjačkog nasilja u ulozi nasilnika u odnosu na uspjeh, $\chi^2(3, n=161) = 3,246, p=0,355, C=0,24$. Učenici sa dobrim i vrlodobrim uspjehom imaju veću medijanu rezultata (Md=1,08) u odnosu na ostale učenike, što znači da su dobri i vrlo dobri učenici više nasilni u odnosu na ostale učenike.

Tabela 8. Vršnjačko nasilje u ulozi žrtve-upoređivanje značajnosti obzirom na razred (Mann-Whitney U)

Test Statistics ^a	
	UŽRT
Mann-Whitney U	2,730
Wilcoxon W	5,812
Z	-1,718
Asymp. Sig. (2-tailed)	,086

a. Grouping Variable: Razred

Napomena: UŽRT- uloga žrtve; Mann-Whitney U- vrijednost; Sig.- značajnost

Tabela 9. Mediana Mann-Whitney U

UŽRT	
Razred	Md
"treći"	1,42
"peti"	1,54
Total	1,54

Napomena: UŽRT-uloga žrtve; Md-Median

Man-Vitnijev U test nije otkrio statistički značajnu razliku vršnjačkog nasilja u ulozi žrtve u odnosu na razred, treći (Md = 1,42, n=78) i peti (Md=1,54, n= 83), U= 2,730, z= -1,72, p=0,086, r= 0,02. Učenici petih razreda imaju veću medijanu rezultata u odnosu na učenike trećih razreda. Rezultati su očekivani jer su učenici starije dobi više izloženi nasilju, pa su prema tome i češće žrtve nasilja.

Tabela 10. Vršnjačko nasilje u ulozi nasilnika-upoređivanje značajnosti obzirom na razred (Mann-Whitney U)

Test Statistics ^a	
	UNAS
Mann-Whitney U	2,360
Wilcoxon W	5,441
Z	-3,188
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001

a. Grouping Variable: Razred

Napomena: UNAS- uloga nasilnika; Mann-Whitney U- vrijednost; Sig.- značajnost

Tabela 11. Mediana (Mann-Whitney U)

UNAS	
Razred	Md
"treći"	1,00
"peti"	1,08
Total	1,00

Napomena: UNAS- uloga nasilnika; Md-Median

Man-Vitnijev U test je otkrio statistički značajnu razliku vršnjačkog nasilja u ulozi nasilnika u odnosu na razred, treći (Md= 1,00, n=78) i peti (Md=1,08, n= 83), U= 5,441, z= -3,19, p=0,001, r= 0,04. Učenici petog razreda imaju veću medijanu rezultata u odnosu na učenike trećeg razreda. Rezultati su očekivani jer sa većim uzrastom učenici postaju više nasilni. Smatramo da time žele da se dokažu među vršnjacima.

4. Zaključak

Rezultati istraživanja su pokazali da u osnovnoj školi nije prisutno vršnjačko nasilje. Istraživanja su nam pokazala da ne postoji statistički značajna razlika između učenika osnovne škole u vršnjačkom nasilju s obzirom na spol, uspjeh i razred koji učenici pohađaju. Razlike su jedino utvrđene kod vršnjačkog nasilja u ulozi nasilnika s obzirom na razred koji učenici pohađaju.

S obzirom na navedeno možemo zaključiti da nije potvrđena osnovna hipoteza našeg istraživanja da *postoji značajna razlika u stavovima učenika nižih razreda osnovne škole o prisutnosti vršnjačkog nasilja s obzirom na spol, uspjeh i razred koji učenici pohađaju.*

Problemom nasilja nad djecom moramo se baviti prvenstveno preveniranjem, uz puno uvažavanje i zaštitu prava djece.

Potrebno je kontinuirano raditi:

- na realizaciji programa odjeljenskih zajednica;
- na redovnim informativnim i savjetodavnim razgovorima sa roditeljima;
- na redovnoj edukaciji roditelja u školi;
- na aktivnom učešću roditelja na roditeljskim sastancima, Vijeću roditelja i u okviru drugih organa u školi koji mogu doprinijeti boljoj odgojno-obrazovnoj klimi;
- na edukaciji učenika kroz radioničarski pristup ovom problemu kako bi isti znali prepoznati, uočiti i nenasilno djelovati u konfliktnim i nasilnim situacijama;
- na edukaciji i aktivnom učešću nastavnog kadra kroz rad stručnih aktiva, odjeljenskih i nastavničkih vijeća;
- na saradnji sa nevladinim organizacijama u realizaciji programa koji su bazirani na nenasilnoj komunikaciji;
- na koordiniranom radu nastavnog kadra i stručnih saradnika u školi;
- na revidiranju NPiP (povećati broj časova likovne, muzičke kulture, te tjelesnog i zdravstvenog odgoja u školama);
- da se poboljša saradnja škole i zajednice kroz rad organa i institucija koji mogu rasvijetliti i sanirati posljedice nasilnog ponašanja u našem društvu koje je u stalnom porastu.

Literatura

Baldry, A.C. (2003). *Bullying at School and Exposure to Domestic Violence*. Child Abuse & Neglect, 27-7, 713-732.

Bilić, V., Karlović, A. (2004). *Nasilje među djecom*. Zagreb: Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba.

Buljan Flander, G. (2004). *Nasilje među djecom*. Zagreb: Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba.

Černi Obrdalj, E.(2008). *Vrste nasilja među djecom i osjećaj sigurnosti u školama Bosne i Hercegovine*. Medicinski fakultet, Mostar.

Đulić, H. (2008). *Nasilje među učenicima i prevencija nasilja*. Didaktički putokazi, br. 48.

- Frisen, A., Bjarnelind, S. (2005). *Health-relates quality of life of life and bullying in adolescence*. Acta Paediatrica, 99, 4, 597-603.
- Klarin, M., Matešić, S. (2014). *Vršnjačko nasilje među adolescentima u kontekstu roditeljskog ponašanja*. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 50, 1, 81-92.
- Kuzman, M., Pavić Šimetin, I., Pejnović Franelić, I. (2011). *Ponašanje u vezi sa zdravljem u djece školske dobi 2009/2010. Djeca i mladi u društvenom okruženju*, Zagreb.
- Marušić, I., Pavin Ivanec, T. (2008). *Praćenje vršnjačkog nasilja u osnovnim školama: rodne razlike u učestalosti i vrstama nasilnog ponašanja*. Ljetopis socijalnog rada, 15, 1, 5-19.
- Olweus, D. (1999). Sweden, U Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R.F., Slee, P. (Ur.) *The natur of school bullying: A cross- national perspective*. (str. 7-27). Florence: Taylor & Frances/Routledge.
- Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Olweus, D. (1995). *Bullying or peer abuse at school: facts and intervention*. Current Directions in Psychology Science, 4, 6, 196-200.
- Ombudusmen za djecu Republike Srpske, (2010). *Vršnjačko nasilje u obrazovnom sistemu – primjena Protokola o postupanju u slučajevima vršnjačkog nasilja među djecom i mladima u obrazovnom sistemu Republike Srpske*. Banja Luka.
- Pehar-Zvačko, L., (2000). *Oduzeto djetinjstvo*. Zenica, Dom štampe.
- Save the children UK, (2002). *Sa one strane tišine – Izvještaj na temu nasilja nad djecom u BiH*. Sarajevo (Konvenciji Ujedinjenih nacija (UN) o pravima djeteta u Članu 1 ove Konvencije).
- Sindbad, S. (2005). *Obeležja vršnjačkog nasilja u školama*.
- Seals, D., Young, J. (2003.). *Bullying and victimization: prevalence and gender. relationship to grade level, ethnicity, self-esteem, and depression*. Adolescence, 38: 735-747.
- Solberg, M. E., Olweus, D. (2003). *Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Aggressive Behavior, 29, 3, 239-268.
- Tomić, R., Šehović, M., Hatibović, Č. (2005). *Prisutnost zlostavljanja međudjecom i mladima*. Tuzla.
- Tasgin, O. (2007). *The types of bullying in Turkish primary schools*. Education Science and Psychology. 10: 12-18.
- Vejmelka, L. (2012). *Neke determinante nasilja u adolescenciji*. Ljetopis socijalnog rada, 19, 2, 215-240.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., Shulz, H. (2001). *Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: prevalence and school factors*. British Journal of Psychology, 92: 673-696.

STILOVI UČENJA KOD SREDNJOŠKOLACA

Hazim Selimović

Edukacijski fakultet Univerziteta u Travniku

hazim.selimovic@gmail.com

Nermin Mulaosmanović

Edukacijski fakultet Univerziteta u Travniku

nerminmulaosmanovic81@gmail.com

Zehrina Selimović

Edukacijski fakultet Univerziteta u Travniku

zehrina.selimovic@gmail.com

Lektor: Dženan Kos

Sažetak

Rad proučava stilove učenja koje primjenjuju učenici srednjih škola. Cilj rada je istražiti koje stilove koriste učenici srednjih škola, te da li postoje spolne razlike u samoprocjeni učenika u korištenju stilova učenja i da li ima povezanosti između školskog uspjeha učenika i stilova koje učenici koriste.

Istraživanje je provedeno u srednjim školama na Tuzlanskom, Zeničko-Dobojskom, Srednjobosanskom i Sarajevskom kantonu na populaciji koju su činili učenici trećih razreda srednjih škola. U ispitivanju je sudjelovalo 1118 učenika.

Za potrebe istraživanja korištena je Skala stilova učenja na kojoj su ispitanici vršili samoprocjenu korištenja određenih stilova učenja. Rezultati su pokazali da učenici koriste sva četiri stila učenja, ali da je dominantan analitički. Istraživanje je pokazalo i da učenici sa boljim školskim uspjehom primjenjuju različite stilova učenja i da djevojčice češće koriste različite stilove učenja u odnosu na dječake. Dobijeni nalazi mogu pomoći profesorima srednjih škola da odaberu odgovarajuće stilove rada koji će odgovarati stilovima koji učenici koriste u učenju.

Ključne riječi: stilovi učenja, zdravorazumski stil, imaginativni stil, analitički stil, iskustveni stil, učenici srednjih škola

LEARNING STYLES OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Summary

This paper focuses on the learning styles of high school students. The aim of the study is to examine which learning styles do high school students use; to determine whether gender plays a role in students' self-assessment and whether there is a connection between students' academic achievements and their preferred learning styles.

The research was conducted in high schools in Tuzla Canton, Zenica-Doboj Canton, Central Bosnia Canton, and Sarajevo Canton. The samples of the study consisted of 1118 third-grade high school students.

A learning style inventory was used for the purpose of this research, and it was used for students' self-assessment of their learning styles. The results show that students use all

four learning styles but the dominant one is the analytical learning style. The results also show that students with better academic achievements use a combination of different learning styles and that girls use different learning styles more often than boys. The obtained results may help high school teachers choose the right teaching style which will correspond to the students' learning styles.

Keywords: learning styles, common sense style, imaginative style, analytical style, experiential style, high school students

1. UVOD

Na uspjeh u školskom učenju djeluje čitav niz faktora, stoga ih je potrebno poznavati i kontrolisati ako se želi uspješno upravljati procesom školskog učenja. Stvaralački oblici sticanja znanja, kao što su traganje i otkrivanje, formulisanje i rješavanje problema mogu da prerastu u stil učenja i rješavanja problema ako se učenici vježbaju da ih koriste u svakodnevnom školskom učenju. Uniformna nastava dovodi do većeg učešća opštih sposobnosti a manje učešća drugih bitnih faktora uspješnog učenja kao što su: stilovi učenja, uspješne tehnike učenja, motivi učenja, stavovi i radne navike. Potrebno je znati da su nastavnici ti koji mogu pomoći učenicima da bolje upoznaju svoje kognitivne stilove i stilove učenja kako bi formirali adekvatniju sliku o sebi i svojim sposobnostima i osobinama ličnosti. Pouka Gardnerove teorije sposobnosti jeste u tome da svaka osoba kao svoj osnovni stil saznavanja i učenja koristi svoju jaču stranu. Potrebno je da nastavnik koristi različite metode i postupke rada. Smatra se da su učenici u školi mnogo uspješniji kada im se dopušta da uče u uvjetima i načinom kojiim odgovara. Zbog toga je neophodno omogućiti učenicima da odaberu odgovarajući način učenja, odnosno odgovarajući stil. Stilovi učenja se odnose na to koji način ljudi preferiraju ili koriste u svom učenju i radu.

2. TEORIJSKA ANALIZA PROBLEMA

2.1. Stilovi učenja

Učenje je sastavni dio razvoja svakog pojedinca. Ono se prema Tarpy i Mayer (1978) definira kao relativno trajna promjena u ponašanju izazvana iskustvom. Neki drugi autori učenje definiraju kao proces kojim iskustvo ili vježba proizvode promjene u mogućnostima obavljanja određenih aktivnosti (Zarevski, 1997). U procesu učenja ljudi se koriste različitim načinima, kako što uspješnije savladati sadržaje koje uče. Ti načini su ustvari stilovi učenja. Oni predstavljaju karakteristične kognitivne, bihevioralne, emocionalne i fiziološke osobine pojedinaca koje služe kao relativno stabilni pokazatelji o tome kako učenici percipiraju,

reagiraju i odgovaraju na okruženje za učenje. Postoje različite teorije o stilovima učenja i različiti načini konceptualizacije stilova u tim teorijama. Grigorenko i Sternberg (1997) navode nekoliko različitih pristupa. Prvi pristup se odnosi na to da učenici preferiraju one metode podučavanja (npr. projekte, vježbe, predavanja, diskusiju, poučne igre, programirane instrukcije, simulacije itd.) koje im (prema sposobnostima i ugodi) najviše odgovaraju, te se u skladu s tim javljaju i različiti stilovi učenja; drugi sugeriraju razlikovanje dubokog (naglašavajući dubinu) i "elaborativnog" (naglašavajući širinu) stila učenja; treći zastupa gledište po kojem interesi za određene vrste zanimanja mogu biti predviđeni načinima težnje ljudi za usvajanjem i korištenjem znanja: realističnim, istraživačkim, umjetničkim, socijalnim, preduzetničkim i konvencionalnim.

Kolb (1974, 1978) je identificirao četiri tipa stila učenja zasnovana na dvije dimenzije- konvergenciji nasuprot divergenciji i asimilaciji nasuprot akomodaciji (Pušina, 2014).

U literaturi se veoma često koriste bliski pojmovi za stilove učenja poput kognitivni stilovi i strategije učenja.

Kognitivni stilovi predstavljaju individualne razlike u načinu na koji pojedinci primaju informacije i razmišlja o rješavanju probleme. Stilovi učenja odnose se na tendenciju korištenja određenih aktivnosti s ciljem učenja, a proizlaze iz kombinacije sklonosti i uočenih sposobnosti pojedinca. Strategija učenja odnosi se na konkretnu kombinaciju aktivnosti učenja koja je prilagođena pojedinoj situaciji.

Ljudi s različitim stilovima učenja koriste različite strategije učenja. Navodi se da su ovi pojmovi usko povezani i često se u literaturi koriste kao sinonimi. To je posebno čest slučaj s terminima kognitivni stilovi i stilovi učenja. U literaturi se navodi: da se stilovi učenja mogu smatrati širim pojmom koji uključuje i pojam kognitivnog stila i druge dimenzije učenja. Obično se smatra da su kognitivni stilovi (ili načini obrade informacija) više određeni neurofiziološkim faktorima pa ih je zato teže i mjenjati, dok su stilovi učenja i strategije učenja naučeni postupci prilagođavanja u situacijama gdje postojeći kognitivni stil nije adekvatan ili se ne može uspješno koristiti (Stojaković, 2006). Strategije učenja se najvećim djelom stiču iskustvom i mogu biti modifikovane, dok je kognitivni stil više „fiksirana“ karakteristika ličnosti koja postoji kao takva. Također se ističe da su kognitivni stilovi više povezani sa sposobnostima nego stilovi učenja a stilovi učenja više nego strategije učenja.

Većina osoba nije svjesna koji im stil učenja odgovara, iako znaju da iz nekih aktivnosti i situacija uče uspješnije nego iz drugih. Stilovi učenja su načini učenja, stil učenja je preferirani način razmišljanja, obrade i razumijevanja informacija. (Jensen, 2003).

Kocinski (1984) stil učenja definiše kao način na koji osoba najčešće uči ili način na koji osoba najbolje uči. Po ovoj definiciji korištenje određenog stila učenja zavisi od pripadnosti pojedinom tipu ličnosti. Preferencija određenog stila učenja predstavlja, dakle, refleksiju tipa ličnosti, odnosno stil učenja je manifestacija sklopa osobina ličnosti. Povezanost stilova učenja i osobina ličnosti osobe koja uči ukazuje da su stilovi učenja relativno trajno svojstvo ličnosti, te da se i sami mogu posmatrati kao osobina ličnosti.

Smatra se da jednu od najpotpuniju i, shodno tome, najviše citiranu definiciju stilova učenja formulisao je Keffe (1987). Po njemu, stilovi učenja su kognitivne, afektivne i fiziološke crte ličnosti koje predstavljaju relativno trajan indikator (toga) kako učenici opažaju i kako se odnose prema sredini koja služi kao izvor znanja.

Kako bi stilovi učenja bili uspješni u praktičnoj primjeni veoma je bitno njihovo poznavanje. Postoji jasna razlika između poznavanja stilova učenja i njihovog korištenja u procesu učenja. Ne može se, na primjer, očekivati od učenika da svjesno i namjerno primjenjuje stil učenja koji mu najviše odgovara ako ne posjeduje ni elementarna znanja o ovom psihološkom problemu. S druge strane, samo poznavanje različitih stilova učenja ne garantuje i njihovu primjenu u skladu sa individualnim karakteristikama osobe koja uči.

Između poznavanja stilova učenja uopće i korištenja onog stila učenja koji je za konkretnu osobu najdjelotvorniji posreduju saznanja do kojih se došlo naučnim proučavanjem ove problematike. Tako, na primjer, učenici koji koriste stil učenja koji im najviše odgovara, bez obzira o kom stilu učenja se radi, lakše uče, brže pamte i imaju pozitivniji stav o sadržaju koji uče u poređenju sa onim učenicima koji prilagođavaju svoj način učenja gradivu koji uče. Štaviše, empirijskim istraživanjima stilova učenja je utvrđeno da već samo svijest o tome da postoje različiti stilovi učenja, kao i da postoji način rada koji određenom učeniku odgovara više od drugih, izaziva pozitivne promjene u pristupu radu i učenika i nastavnika.

Pored velikog broja teorija i pristupa o stilovima učenja kao dominantan pristup stilovima učenja izdvojen je pristup Kolb (1975). Kolb je osmislio model stilova učenja koji pouzdano opisuje i diferencira stilove učenja učenika adolescentnog uzrasta i onih starijih, uz pretpostavku da je primenljiv i na mlađe uzraste (uz nedostatak dovoljnog broja empirijskih potvrda).

Kolb je (1975) identificirao četiri tipa stila učenja zasnovana na dvije dimenzije – konvergenciji nasuprot divergenciji i asimilaciji nasuprot akomodaciji. U skladu s tim imamo i različite vrste učenika – npr. konvergeri preferiraju hipotetičko – deduktivno mišljenje dok divergeri više preferiraju imaginativne i intuitivne vrste mišljenja. On je definisao i ciklus učenja koji se sastoji od četiri faze: konkretnoiskustvo – ono može biti

planirano ili slučajno i ono pruža osnovu za refleksivno zapažanje koje uključuje aktivno razmišljanje o iskustvu i njegovom smislu koje se dalje destiliše u apstraktnu konceptualizaciju (teoretisanje) koje predstavlja uopštavanje iskustva s ciljem stvaranja različitih koncepata i ideja koje mogu biti primijenjene u sličnim situacijama i predstavlja osnov za aktivno eksperimentisanje – testiranje koncepta ili ideje u ovim situacijama. To će prouzrokovati novo konkretno iskustvo i ciklus ponovo započinje.

Ključ Kolbovog modela je da je to jednostavan opis pretvaranja iskustva u koncepte koji se zatim koriste kao smjernica za izbor novog iskustva. Da bi efikasno učili, ljudi moraju da od posmatrača postanu učesnici, od direktno uključenih - objektivni analitičari.

Međutim, u praksi se najviše koriste opisi za stilove učenja koje su postavili autori Honey i Mumford (1986). Oni su, kao analitičari stilova učenja, identifikovali četiri stila (koja se u velikoj mjeri poklapaju i sa Kolbovim fazama učenja):

- *Aktivisti* se potpuno posvećuju novim iskustvima i uživaju u novim izazovima.
- *Misliloci* stoje i posmatraju nova iskustva iz različitih uglova. Oni prikupljaju podatke, razmišljaju o njima i onda donose zaključke.
- *Teoretičari* prilagođavaju i primjenjuju svoje opservacije u vidu logičkih teorija. Skloni su perfekcionizmu.
- *Pragmatičari* žele da eksperimentišu sa novim idejama, pristupima i konceptima i uvjere se da li funkcionišu.

Ipak, nijedan od ovih stilova nije isključiv. Sasvim je moguće da jedna osoba bude istovremeno mislilac/teoretičar a neko drugi aktivist/pragmatičar, mislilac/pragmatičar ili čak teoretičar/pragmatičar. Također, stil učenja je kategorija koja se mijenja u zavisnosti od teme, iskustva, konteksta u kojem se uči, stepena zainteresovanosti i drugog.

Svaka osoba ima svoj lični stil učenja, treba da razvije usklađivane sopstvenog pristupa sa stilovima učenja onih koji uče.

Dakle, svaki pojedinac pronalazi svoj način učenja koji je efikasniji od nekih drugih načina. Međutim razvijajući se, možemo da otkrijemo da naginjemo učenju iz jedne od faza u ciklusu, više nego iz neke druge faze – i to nazivamo omiljeni stil učenja (skolonost ka stilu učenja). Ni jedan stil nije bolji ni gori od drugih. Problem je u tome što stilovi učenja velikog broja djece ne odgovaraju stilovima poučavanja u školi. U tradicionalnoj školi dominira frontalna nastava koju preferiraju učenici kod kojih dominira auditivni, vizuelni i apstraktni stil i koji su nezavisni od polja. Glavni kandidati za neuspjeh u tradicionalnom školskom

sistemu su učenici koji najbolje uče kinestetičkim i taktilnim putem. Njima je potrebno da se kreću, da osjećaju, da dodiruju, da čine ...” (Dryden i Vos, 2001).

Uspjeh učenika je vezan za stilove učenja jer od 8 do 16% učnički uspjeh zavisi od stila koji primjenjuje u svom učenju. Kako bi taj uspjeh bio bolji obično se preferira dva ili više stila učenja, veoma rijetko samo jedan. Uobičajeno je da one stilove učenja koje osoba ne preferira, kroz njih prolazi brzo i površno, a one koje preferira temeljno proučava i usavršava u svojoj praksi.

3. METODE RADA

3.1. Postupci

Ispitivanje stilova učenja vršilo se anketnim upitnikom. Prije samog anketiranja ispitanici su upoznati sa značajem samog istraživanja i načinom popunjavanja pitanja u upitniku. Takođe ispitanicima je objašnjeno da je anketiranje anonimno i da služi za naučne svrhe. Svaki učenik je dobrovoljno odgovarao na postavljena pitanja tako što je na listu za odgovore zaokruživao svoje procjene u odnosu na tvrdnje koje je čitao testator. Ritam postavljanja pitanja omogućio je da se odgovori daju brzo i iskreno, a ispitanik kome nešto ne bi bilo jasno mogao je dići ruku i postaviti pitanje tokom testiranja. Ovim načinom željelo se postići da istraživanje teče odgovarajućim tempom i da se uklone sve nejasnoće ukoliko se pojave. Trajanje ankete bilo je od 30 minuta.

3.2. Uzorak

Uzorak istraživanja čini 1118 učenika III razreda iz srednjih škola sa područja četiri kantona i to 280 ispitanika ili 25 % iz Srednjobosanskog kantona; 295 ili 26,4% iz Zeničko-Dobojskog, 269 ili 24,1% sa područja kantona Sarajevo i 274 ili 24,5 iz Tuzlanskog kantona. Vrijednost Hi-kvadrat testa 1,363 uz $p=0,714$ govori o ujednačenosti uzorka prema kantonu.

Muškog spola je bilo 558 ili 49,9% i ženskog spola 560 ili 50,1%. Vrijednost Hi-kvadrat testa 0,004 uz $p=0,952$ govori o ujednačenosti uzorka prema spolu

Uzorak učenika s obzirom na uspjeh je činilo 113 ili 10.1% učenika sa dovoljnim uspjehom; 303 ili 27,1% sa dobrim uspjehom; 390 ili 34,9% sa vrlo dobrim i 312 ili 27,9% sa odličnim uspjehom.

3.3. Instrument

Za ispitivanje stilova učenja učenika korišten je anketni upitnik koji je konstruiran za potrebe ovog istraživanja. Metrijske karakteristike pokazale su da je anketni upitnik pouzdan

jer je vrijednost, Kronbahovog koeficijent $Alfa = 0.91$, te da se njegovom primjenom mogu dobiti pouzdani rezultati o stilovima učenja učenika srednjih škole. Anketni upitnik se sastojao od dva dijela. U prvom dijelu upitnika ispitivani su opći podaci o ispitaniku: škola, spol, razred i školski uspjeh učenika. U drugom dijelu upitnika ispitanici su se kroz 41 ajtemu izjašnjavali o različitim stilovima učenja.

Stilovi učenja je skaler u kome su učenici vršili procjenu upotrebe stilova učenja. Skala stilova učenja ima četiri subskale koji predstavljaju određene stilove koji učenici koriste u svom učenju i to: zdravorazumski stil (11 ajtema), imaginativni stil (11 ajtema), analitički stil (11 ajtema) i iskustveni stil (8 ajtema),

Instrument se primjenjivao na nivou subskala, a na pitanja će se odgovarati petostepenom skalom Likertovog tipa i to: 1 (nikad, nimalo); 2 (ponekad, malo); 3 (srednje ili 50%,); 4 (često, pretežno); 5 (uvijek, u potpunosti).

3.4. Statistička analiza

Kako bi ispitali primjenu stilova učenja kroz 41 ajtemu koristili smo deskriptivnu statistiku i to aritmetiču sredinu i standardnu devijaciju. Utvrđivanje razlika između varijabli rađena je je t-testom za nezavisne uzorke i F-testom. Povezanost između različitih stilova učenja vršili smo Pirsonovim koeficijentom korelacije. Sve analize su izvedene uz pomoć statističkog paketa za analizu podataka (SPSS 23.0 – Statistical Package of Social Sciences – for Windows).

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Naš prvi cilj je ispitivanje zastupljenosti određenih stilova učenika u školskom učenju. S obzirom da smo ovaj problem ispitivali kroz četiri subskale i njihova analiza će biti rađena na isti način.

Stilovi	M	SEM	SD	Medijana	Mod
Zdravorazumski stil	3,45	0,02	0,75	3,55	3,82
Imaginativni stil	3,43	0,02	0,72	3,45	3,55
Analitički stil	3,62	0,02	0,76	3,72	3,82
Iskustveni stil	3,53	0,02	0,72	3,63	3,50

Tabela1. Mjere centralne tendencije i distribucije obilježja zdravorazumskog stila

Prema rezultatima prikazanim u (Tabeli 1) srednje vrijednosti subskala se kreću od najnižih $M=3,43$ za *Imaginativni stil* do $3,62$ za *Analitički stil*. Na osnovu analize rezultata može se ustanoviti da su ispitanici iznad prosječno procijenili sve subskale ($mode \geq 3,5$) koje se odnose na stilove učenja. Dakle ispitanici koriste različite stilove kod učenja i svaki od navedenih stilova skoro u podjednakoj mjeri zastupljeni.

Potvrda hipoteze nalazi se u sumarnim rezultatima za cjelokupan instrument *Stilovi učenja* Tabela 2. Nalaz aritmetičke sredine svih tvrdnji od $3,51$ pokazuje da je procjena učenika o primjeni stilova učenja iznad prosječna. To potvrđuju rezultati One Sample t koji provjerava da li se aritmetička sredina jedne varijable u ovom slučaju stilova učenja razlikuje od određene konstante. U našem istraživanju smo uzeli konstantu 3 kao prosječnu procjenu korištenja stilova učenja. Vrijednost t-testa ukazuje da ispitanici iznad prosječno procjenjuju stilove koje koriste ($t=28,345$; $p=0.000$; $mean_{diff}=0.51$, $test\ value=3$).

Vrijednost standardne devijacije $0,61$ ukazuje da je rasipanje oko aritmetičke sredine mala što potvrđuje i koeficijent varijabilnosti $17,37\%$, koji ukazuje na dobru homogenost dobijenih rezultata.

Vrijednost skewness $-0,666$ ukazuje na to da su rezultati blago negativno asimetrični, dakle rezultati su orijentisani prema većim vrijednostima, odnosno većem korištenju stilova učenja.

Vrijednost kurtosisa $0,953$ ukazuje na to da je riječ o leptokurtičnoj distribuciji, mala disperzija rezultata oko aritmetičke sredine.

Tabela 2. Deskriptivna statistika i t- test za stilove učenja

Varijabla	M	SD	df	Mean Difference	Sk.	Ku.	t-test	Sig.
Stilovi učenja	3,51	0,61	1115	0,51	-0,666	0,953	28,345	0,00

Dobijeni nalazi za skjunis i kurtosis bez obzira na vrijednost K-S testa koji ukazuje na odstupanje distribucije od normalnosti ($K-S=0.051$; $p=0.000$) opredjeljuje nas da u područje inferencijalne statistike koristimo parametrijske statističke testovima budući da je riječ o velikom uzorku, unimodalnoj distribuciji, umjerene disperzije, blage asimetrije.

Drugi cilj našeg istraživanja se odnosio na ispitivanje razlika između dječaka i djevojčica kod primjene stilova učenja. Rezultati su prikazani u Tabeli 3.

Tabela 3. Razlike u stilovima učenja s obzirom na spol učenika

Parametri	Razred	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t-vrijed.</i>	<i>Znač.</i>
Zdravorazumski stil	M	558	3,36	0,75	-3,784	0,00
	Ž	560	3,53	0,74		
Imaginativni stil	M	558	3,35	0,70	-3,898	0,00
	Ž	560	3,51	0,68		
Analitički stil	M	558	3,56	0,79	-2,646	0,01
	Ž	560	3,68	0,72		
Iskustveni stil	M	558	3,48	0,74	-2,125	0,03
	Ž	560	3,57	0,70		
Stilovi učenja-suma	M	558	3,44	0,62	-3,792	0,00
	Ž	560	3,58	0,57		

Rezultati u Tabeli 3 pokazuju da postoji statistički značajna razlika aritmetičkih sredina (*M*), između ispitivanih skupina kod svih subskala sva četiri stila učenja koja je utvrđena *t*-testom i to za zdravorazumski stil ($t=-3,784$), imaginativni stil ($t=-3,898$), analitički ($t=-2,646$) i iskustveni stil ($t=-2,125$). Svi rezultati su na nivou značajnosti od ($p<0,01$), i svaki od njih je u korist djevojčica. Dobijeni rezultati pokazuju da djevojčice više primjenjuju svaki od navedenih stilova učenja u odnosu na dječake.

Kroz treći cilj smo ispitivali uticaj uspjeha učenika za njihovu opredjeljenost za određeni stil učenja (Tabela 5). Rezultati pokazuju da uspjeh bitno utiče na upotrebu svakog od stilova učenika jer postoji statistički značajna razlika između učenika različitog uspjeha. Vrijednost analize varijanse iznosi za zdravorazumski stil ($F=5,362$), imaginativni ($F=10,071$), analitički ($F=21,330$) i iskustveni ($F=13,209$) uz nivo zaključivanja ($p=0,00$).

Nalazi pokazuju da odlični učenici najviše primjenjuju svaki od četiri navedena stila, zatim vrlo dobri, dobri i dovoljni. Takav je odnos kod svakod od četiri analizirana stila učenja.

Tabela 5. Razlike u stilovima učenja s obzirom na školski uspjeh

Parametri	Kantoni	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>Znač.</i>
Zdravorazumski stil	Dovoljan	113	3,24	0,82	5.362	0.00
	Dobar	303	3,42	0,73		
	Vrlo dobar	390	3,43	0,77		
	Odličan	312	3,56	0,68		
Imaginativni stil	Dovoljan	113	3,20	0,71	10,071	0.00
	Dobar	303	3,37	0,64		
	Vrlo dobar	390	3,43	0,74		
	Odličan	312	3,58	0,65		
Analitički stil	Dovoljan	113	3,30	0,83	21.330	0.00
	Dobar	303	3,48	0,73		
	Vrlo dobar	390	3,66	0,76		
	Odličan	312	3,85	0,67		
Iskustveni stil	Dovoljan	113	3,27	0,79	13.209	0.00
	Dobar	303	3,42	0,69		
	Vrlo dobar	390	3,54	0,72		
	Odličan	312	3,70	0,68		

Četvrti cilj je bio da se utvrdi stepen povezanosti između navedena četiri stila učenja. Rezultati koeficijenta korelacije *r* pokazuju da postoji velika povezanost između njih i ona se kreće u vrijednosti $r=0,55$ između zdravorazumskog i imaginativnog, $r=0,51$ između zdravorazumskog i analitičkog. Veličina korelacije $r=0,48$ je između zdravorazumskog i iskustvenog, $r=0,62$ imaginativnog i analitičkog, $r=0,58$ imaginativnog i iskustvenog i $r=0,65$ između analitičkog i iskustvenog.

Tabela 6. Korelacija između stilova učenja

		Zdravorazumski stil	Imaginativni stil	Analitički stil
1. Imaginativni stil	<i>r</i>	0,55**		
2. Analitički stil	<i>r</i>	0,51**	0,62**	
3. Iskustveni stil	<i>r</i>	0,48**	0,58**	0,65**

Možemo primjetiti da je najjača veza između stila koji se odnosi na učenje uz razmišljanje i stila koji se odnosi na praksu, dakle jedinstvo teorije i prakse što potvrđuje konstataciju da su ova dva fenomena međusobno jako isprepletena, jer su ona i najdominantnija kod učenika. Smjer korelacije je pozitivan za sve stilove učenja i govori da promjene kod jednog stila utiču i na pozitivne promjene kod drugog stila. Sve korelacije su statistički značajne na nivou od ($p<0,01$).

5. DISKUSIJA

Rezultati istraživanja pokazuju da učenici koriste različite stilove učenja od kojih dominira analitički stil koji se bazira na tome da učenik koristi logičko mišljenje dok uči, promišlja i razmišlja o onome o čemu uči koristeći se misaonim procesom analize i uči sa razumjevanjem. Ovakav rezultat nam pokazuje da učenici najčešće uče racionalno i sa razumjevanjem što je i suština učenja koje doprinosi razvoju intelektualnih potencijala osobe.

Mogući razlozi za dominantnost ovog stila su ti što nastavni proces obiluje velikim brojem pojedinačnih informacija. Iako se očekivalo da učenici ne koriste sve navedene stilove učenja imajući u vidu nedovoljan nivo interaktivnosti u nastavnom procesu, pokazalo se da upravo ta različitost učenika i učenje na različite načine zahtjeva i raznovrsnost strategija poučavanja. Učenici danas više nego ikad primaju informacije od različitih izvora: nastavnika, savremene tehnologije, društvene mreže, za razliku od tradicionalne nastave kada je dominantan izvor informacija bio nastavnik. Jedna od karakteristika je svakako iznošenje mnogo detalja, što je karakteristika više tradicionalne nastave. Također je evidentan induktivni način mišljenja kod učenika koji je baziran na velikom broju informacija, što je upravo karakteristika analitičkog stila.

Drugi stil koji učenici koriste je iskustveno-logički koji se temelji na praktičnim aktivnostima učenika. Ovaj nalaz pokazuje da učenici nakon sticanja osnovnih znanja o sadržajima prakticiraju njihovu praktičnu primjenu, a pošto je veza teorije i prakse neizbježna u savremenom pristupu nastavi primjena ovog stila je sasvim očekivana i nezaobilazna za njih.

Činjenica da je nekad nastavni plan i program bio baziran na konkretnom iskustvenom stilu učenja (CE) koji je bio snažniji od apstraktnog stila učenja (AC), međutim zbog današnje tehnologije i informatike to nije slučaj, što povećava preferiranje (AC) stila učenja. Rezultati ispitivanja AC i CE ne pokazuju značajnu razliku u odnosu na neka pređašnja istraživanja, dok refleksivno promatranje i razumijevanje (RO) mijenja (smanjuje) s napretkom istraživanja, aktivno eksperimentiranje (AE) se neznatno povećava (Toth, 2014)

Ostala dva stila učenici podjednako koriste u svom učenju. Imaginativni stil vezan je za gledanje i slušanje što učenicima predstavlja problem jer su naše škole upravo zasnovane na dominaciji slušanja tj. predavačkoj nastavi koja učenicima vremenom postaje dosadna i izaziva monotoniju, a to direktno negativno utiče i na razvijanje ovog stila kod učenika.

Mnogi istraživači prema Stojaković (2006) su pokazali da su kognitivni stilovi i stilovi učenja kao što su: divergentni, intuitivni i imaginativni stil najviše povezani sa kreativnošću.

Obzirom da naš nastavni poroces prema mišljenju mnogih autora nije dostigao potreban nivo poticanja kreativnosti kod učenika moguće je da iz tog razloga ovaj stil iako se koristi ne dominira u učenju.

Stil učenja baziran na konkretnom iskustvu se zasniva na osjećajima odnosno na emocionalnoj komponenti. Poznato je da naše škole ne pridaju puno emocijama svojih učenika i na taj način ne podstiču to ni kod svojih učenika i kao direktna posljedica takvog odnosa imamo najmanju zastupljenost ovog stila kod naših ispitanika. Ovom tipu učenika najviše odgovara promatranje konkretne situacije, a najbolji su u generiranju ideja, preferiraju rad u grupi i otvoreni su za primanje povratnih informacija. Uzimajući u obzir trenutnu situaciju u nastavnoj praksi kada je u pitanju povratna informacija i konkretne siituacije, može se zapaziti da su rezultati u skladu sa okolnostima i trenutnom situacijom.

Postojanje različitih stilova učenja se podudara sa nekim drugim istraživanjima. Prema Hong i Milgram (2000) u nekim kulturama djeca uče promatranjem (vizuelno), oponašanjem i iskustvom (kinestetičkim i taktilnim), dok se u današnjim učionicama uči uglavnom auditivno i vizualno.

Neki učenici preferiraju kinestetički stil, drugi iskustveni, dok neki auditorno i vizualno orijentirani (Dunn, 1991, prema Abidin, Rezaee, Abdullah, Singh, 2011).

Dobiveni rezultati za stilove s obzirom na spol pokazuju da su djevojčice mnogo više opredjeljene za svaki od navedenih stilova i da to možemo tvrditi sa visokim stepenom pouzdanosti. Najveća razlika se pojavila kod stila koji je vezan za osjećaje. S obzirom da su djevojčice po prirodi osjećajnije rezultat je sasvim opravdan. Postojanje razlika kod svih stilova možemo pripisati kvalitetnijem pristupu i većoj posvećenosti djevojčica učenju u odnosu na dječake.

Dobijeni rezultati u ovom radu se djelimično podudaraju sa nekim prethodnim istraživanjima, kada je u pitanju ženski spol i konkretno iskustvo te reflektirajući stil. Maccoby i Jacklin (1974) su zaključili da postoje razlike među spolovima dajući prednost ženama u verbalnim sposobnostima i performansama, a muškarcima u sposobnosti računanja (posebno u rješavanju problema, više nego računanja, u periodu adolescencije) i u sposobnosti prostorne orijentacije.

U svojim člancima o spolnim razlikama u ovim područjima, Hyde i Linn (1988) i Linn i Hyde (1989) tvrde da su mnoge od tih razlika smanjene do tačke gdje su zanemarive. Kada je u pitanju postignuće, motivacija, stilovi učenja Ruble and Martin & Berenbaum (1998), smatraju da djevojke i dalje nadmašuju dječake u školi, ako su ocjene pokazatelji uspješnosti. Stoga je moguće da neka opravdanja ovih rezultata tražimo i u pomenutom smjeru.

Kolb (1984) pokazao je da su žene sklonije konkretno iskustvenim stilovima učenja. Baxter Magolda & Rogers (1987) su došli do sličnih rezultata, no rezultati nisu statistički značajni. Vernon-Gerstenfeld (1989) otkrili da su žene bile nešto više sklone reflektirajućim stilovima u odnosu na muškarca, ali ponovno, razlike nisu bile statistički značajne. Dippelhofer-Stiem (1989) su uradili studiju u pet evropskih zemalja (Austrija, Njemačka, Nizozemska, bivše Jugoslavije i Poljska). U svim zemljama, muški ispitanici su imali istraživački orijentiran stil učenja. Određene meta-analize su pokazale rodne razlike u stilu učenja i to muškarci su pokazali više prednost od žena za apstraktni način učenja. U nekoliko studija, muškarci su pokazali češće dubok pristup učenju, žene češće površini pristup učenju.

Školski uspjeh je još jedna varijabla koja bitno određuje primjenu stilova učenja kod učenika. Određenje školskih strategija i stilova učenja može doprinijeti egzaktnijem upravljanju procesa učenja i boljem uspjehu učenika (Stojaković, 2006). Učenici koji postižu najbolji uspjeh su ujedno oni učenici koji najviše primjenjuju pojedine stilove učenja ili njihovu kombinaciju. Imajući u vidu sve navedeno vidljivo je da vrlodobri i odlični učenici upravo koriste navedene stilove i njihove kombinacije sa prelaskom iz jednog u drugi stil. Upravo motiv postignuća je ono što ove učenike pokreće na aktivnost, a svijest o rezultatima svoga rada ih dodatno podstiče da iznalaze različite stilove kako bi taj uspjeh podigli na još jedan veći nivo. Uticaj školskog uspjeha na odabir stilova je značajan jer je često stil učenja identificiran kao prednost za školsko postignuće. To potvrđuju i brojna istraživanja Dunn, Beaudry & Klavas (1989), Chuah Chong-Cheng (1988) govori o važnosti stilova učenja za akademska postignuća (Abidin, Rezaee, Abdullah, Singh, 2011). Prema Renzulli (1984) studije također pokazuju da odgovarajuće učenje i podučavanje stilova može značajno poboljšati akademski uspjeh na razini osnovnih i srednjih škola. Felder & Henriques (1995) smatraju da učenici uče više kada su informacije dobili u različitim pristupima, nego kad se primjenjuje samo jedan pristup.

Svi stilovi dobro koreliraju među sobom što nam govori o njihovoj međusobnoj povezanosti jer se to u potpunosti poklapa sa Kolborgovom teorijom koja govori o tome da se ovi stilovi međusobno prepliću tvoreći četiri nova stila i to akomodativni, divergentni, konvergentni i asimilativni stil.

Kada je u pitanju međusobna povezanost stilova učenja, mali je broj istraživanja koji su dostupni, a sa kojima bi se mogli uporediti dobijeni rezultati.

6. ZAKLJUČCI

U istraživanju stilova učenja kod srednjoškolaca, provedenom na uzorku od 1118 ispitanika na području Tuzlanskog, Sarajevskog, Srednjobosanskog i Zeničko-Dobojskog kantona došlo se do slijedećih zaključaka.

Rezultati istraživanja ukazali na zastupljenost sva četiri stila učenja ali da je dominantan analitički stil.

Nalazi pokazuju i da spol bitno utiče na primjenu stilova učenja. Razlike između spolova u stilu učenja su statistički značajne i to u korist učenica, dakle one više koriste sve ispitivane stilove učenja.

Rezultati pokazuju da postoji razlika u korištenju stilova učenja s obzirom na uspjeh i to da odlični i vrlodobri učenici više od ostalih primjenjuju sva četiri stila učenja.

Povezanost između stilova učenja kod učenika postoji i ona je naizraženija kod iskustvenog i analitičkog.

Obzirom da se nastavnički stil poučavanja uglavnom istražuje u kontekstu stila učenja, odnosno podudarnosti između stila učenja i stila poučavanja, potrebno je znati da su nastavnici ti koji mogu pomoći učenicima da bolje upoznaju svoje kognitivne stilove i stilove učenja. Stoga generalni zaključak ovog istraživanja je da dobijeni rezultati pokazuju potrebu za prilagođavanjem i diferencijacijom nastave prema stilovima učenika u cilju postizanja većeg uspjeha i zadovoljstva učenika.

6. LITERATURA

- Abidin, M. J. Z., Rezaee A. A., Abdullah, H. N., Singh, K. K. B. (2011). *Learning Styles and Overall Academic Achievement in a Specific Educational System. International Journal of Humanities and Social Science, Vol. 1 No. 10*
- Baxter Magolda, M. B., & Rogers, J. L. (1987). Peer tutoring: Collaborating to enhance intellectual development. *College Student Journal*.
- Dippelhofer-Stiem, B. (1989). The development of research-oriented learning in five European countries. *European Journal of Psychology of Education, 4(4)*, 489.
- Dryden, G. i Vos, J. (2001). *Revolucija u učenju – Kako promijeniti način na koji svijet uči*. Zagreb: Educa.
- Felder, R. M., & Henriques, E. R. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign language annals, 28(1)*, 21-31.
- Grigorenko E.L i Sternberg, R.J. (1997). Styles of thinking, abilities, and academic performance. *Exceptional children, 63(3)*, 295 – 312.

- Honey, P., & Mumford, A. (1986). *Using your learning styles*. Chartered Institute of Personnel and Development.
- Hong, E., & Milgram, R. M. (2000). *Homework: Motivation and learning preference*. Greenwood Publishing Group.
- Hyde, J. S., & Linn, M. C. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 104(1), 53.
- Jensen E. (2003). *Super nastava*. Zagreb: Educa
- Keffe, J. W. (1987): *Learning Style, Theory and Practice*, Reston
- Kocinski, R. R. (1984). The effect of knowledge of one's learning style by freshman nursing students on student achievement (MBTI, learning style, self knowledge). *Rutgers University, the State University of New Jersey. New Brunswick, NJ: Doctorate of Education Dissertation*, 250.
- Kolb, D. (1975). Towards an applied theory of experiential learning. *Theories of Group Process.*, 33-56.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning, Experience as the Source of Learning and Development*. NJ: Prentice Hall.
- Linn, M. C., & Hyde, J. S. (1989). Gender, mathematics, and science. *Educational researcher*, 18(8), 17-27.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). Myth, reality and shades of gray-what we know and dont know about sex differences. *Psychology Today*, 8(7), 109-112.
- Pušina, A. (2014). *Stil u Psihologiji: Teorije i istraživanja*: Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Renzulli, J. S. (1984). The triad/revolving door system: A research-based approach to identification and programming for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 28(4), 163-171.
- Ruble, D. N., Martin, C. L., & Berenbaum, S. A. (1998). Gender development. *Handbook of child psychology*
- Stojaković, P. (2006). *Višestruke sposobnosti za učenje*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Tarpy, RM, & Mayer, RE (1978). *Foundations of learning and memory*. Oxford, England.
- Toth, P. (2014). *The Role of Individual Differences in Learning*. Acta Polytechnica Hungarica Vol. 11, No. 4.
- Vernon-Gerstenfeld, S. (1989). Serendipity? Are there gender differences in the adoption of computers? A case study. *Sex Roles*, 21(3-4), 161-173.
- Zarevski, P. (1997). *Psihologija pamćenja i učenja*. Jasterbarsko: Naklada Slap.

UČINKOVITOST PROVOĐENJA INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

Šejla Smajić

Univerzitet u Travniku

sejla.smajic2016@outlook.com

Irmela Mujkić

Univerzitet u Travniku

irmela_mujkic@hotmail.com

Lektorica: Irmela Mujkić

Abstrakt

Inkluzivno obrazovanje važan je pojam za savremene odgojno-obrazovne reforme u kojima unapređenje inkluzivnog obrazovanja podrazumijeva prepoznavanje inkluzije kao procesa kojem je dijete u centru pažnje, kao i osnaživanje i edukacija onih koji direktno utječu na edukaciju djece. Koncept inkluzivnog obrazovanja ne odnosi se samo na integraciju djece sa posebnim obrazovnim potrebama u formalni sistem obrazovanja već obuhvata promjene i modifikacije sadržaja, pristupa i strategija sa ciljem osiguranja kvalitetnog obrazovanja za svu djecu. U cilju poboljšanja inkluzivnog obrazovanja u Bosni i Hercegovini, postoji potreba da se osnaže i educiraju oni koji direktno rade i utječu na edukaciju djece. Dakle cilj obrazovne inkluzije nije samo integrirati djecu u redovne škole, već osigurati uslove u kojima će njihove potrebe biti zadovoljene. Iako se prakse razlikuju od škole do škole rad redovnih obrazovnih ustanova je i dalje otežan. U većini škola nastavnici još uvijek nemaju osiguranu potrebnu stručnu pomoć u direktnom radu sa djecom, a otežavajuće okolnosti predstavljaju i loši prostorni i materijalni uslovi, nedostatak individualiziranih programa i didaktičkih pomagala.

Cilj ovog istraživanja bio je da se ispituju stavovi i mišljenja nastavnika i direktora osnovnih škola kada je riječ o djeci sa posebnim obrazovnim potrebama, njihovom obrazovanju kako i na koji način se oni nose sa promjenama koje iziskuje inkluzivno obrazovanje. Ispitanici u istraživanju činili su prosvjetni radnici sa područja općine Travnik.

Ključne riječi: inkluzija, inkluzivno obrazovanje, dijete

EFFECTIVENESS OF INCLUSIVE EDUCATION IMPLEMENTATION

Abstract

Inclusive education is an important term for modern educational reforms where enhancing inclusive education implies recognition of inclusion as a process in which the child is at the center of attention, as well as the empowerment and education of those who directly influence the education of children. The concept of inclusive education does not only concern the integration of children with special educational needs into a formal education system, but includes changes and modifications of content, approaches and strategies to ensure quality education for all children. In order to improve inclusive education in Bosnia and Herzegovina, there is a need to strengthen and educate those who work directly and influence the education of children. Thus, the goal of educational inclusion is not just to integrate children into regular schools, but to ensure the conditions in which their needs will be met.

Although practices differ from school to school, regular education facilities are still difficult. In most schools, teachers still lack the necessary professional assistance in direct work with children, and the aggravating circumstances are also poor physical and material conditions, lack of individualized programs and didactic aids.

The aim of this study was to examine attitudes and opinions of teachers and principals of primary schools when it comes to children with special educational needs, their education and how and in what way they are carrying the change that requires inclusive education. Respondents in the survey were educators from the area of Travnik municipality.

Key words: inclusion, inclusive education, child

1. INKLUZIJA

Šezdesetih godina je dominirao pokret integracije gdje se nastojala ostvariti integracija manjinske djece, djece druge rase, jezičkog, kulturnog porijekla te siromašne djece kao i djece koja prema nekom drugom kriteriju nisu pripadala, uslovno rečeno, grupi vršnjaka u koju ih je bilo potrebno integrirati. Pokret multikulturalnosti koji je bio snažno podstankut integracijom, omogućavao je da proces integracije bude prožet uzajamnim poštovanjem, uvažavanjem i razumijevanjem drugih i drugačijih. Upravo je ovaj pokret prethodio pokretu inkluzije (Tomić, 2007). Prema Tinjak (2013), škola je organizacija koja stalno radi na usavršavanju, unapređivanju i poboljšavanju unutarnjih procesa pa prema tome i obrazovni sistemi su sve više prilagođeni svim grupama djece a nastava se svakodnevno podvrgava promjenama koje idu ka individualiziranju nastave. Kada govorimo o individualiziranoj nastavi i principu individualizacije, prema Selimović, Tomić (2011), to znači da se svi odgajanci razlikuju jedan od drugoga po hronološkoj dobi, mentalnoj zrelosti, predznanju, interesima itd. Polazeći od ovog pojma, možemo pretpostaviti kako se, mijenjanjem obrazovnih sistema, mijenja i uloga učenika i nastavnika te dolazi do povećanja potreba za dodatnom pomoći učiteljima i nastavnicima u razredu.

Govoreći o inkluziji kao pokretu, različiti autori su dali različite definicije, pa prema tome, Vujaklija (1980), smatra da je inkluzija pokret koji znači „uključenje, obuhvatanje, sadržavanje u sebi, uračunavanje, podrazumijevanje“ (Vujaklija, 1980; citirano kod Tomić, 2008: 110). Nadalje, inkluzija pored toga što znači ujedinjenje, priključenje, kombinaciju, sudjelovanje, prihvaćenost, znači i i druženje na osnovu novog edukacijskog koncepta, koncepta kooperativnog učenja, kritičkog mišljenja i edukacije odraslih ali označava i vjerovanje da inkluzija vodi u samu bit različitih vrijednosti (Begović, Mešalić, 2017). Treća definicija kaže da je inkluzija skup principa koji osiguravaju učeniku s poteškoćama u razvoju da vidi sebe kao cijenjenog i potrebnog člana školske zajednice u svakom pogledu, grupi prijatelja, školskoj zajednici ili susjedstvu (Uditsky, 1993). Pri definisanju inkluzije

moгуće je govoriti o mnogo širim određenjima. Uzimajući u obzir ta određenja, inkluziju posmatramo kao ideju, proces, aktivnost, filozofiju, način mišljenja te mnoga druga određenja inkluzije. Ukoliko uzmemo sam pojam inkluzije, prema Hrasnica, Babić, Topić (2005), onda ga određujemo kao stavljanje djece sa smetnjama u redovne razrede, to je obrazovna praksa kojom su djeca sa smetnjama integrirana u regularne razrede. Ova različitost u pristupu određenja inkluzije i njezinog definisanja govori o složenosti i postojanju prepreka i barijera u samom implementiranju inkluzije a što je i tema ovog našeg rada. Za razvoj pojedinca veliki utjecaj imaju njegove genetske predispozicije, okruženje u kojem se razvija i njegova aktivnost. Ova tri faktora, zajedno, čine sistem na osnovu kojeg će pojedinac u određenoj mjeri steći znanja, vještine, navike i kompetencije. U domeni inkluzije, ova tri faktora uvjetuju stepen razvoja djeteta sa nekom poteškoćom u razvoju ili pak nadarenog djeteta. S te strane posmatrajući problem implementacije inkluzije u osnovne škole, smatra Pašalić-Kreso (2003), inkluziju treba definisati kao pedagoško-humanistički reformski pokret koji teži ostvarivanju ravnopravnosti svakog djeteta, objezbjeđivanju takvih uslova u školi koji će omogućiti optimalan razvoj svakog pojedinca u skladu s njegovim mogućnostima.

1.1. Istraživanja u oblasti inkluzije

Različita istraživanja provedena u oblasti inkluzije, više u svijetu nego u Bosni i Hercegovini, govore o problemima koji se nalaze u ovom segmentu obrazovnih struktura, počevši od straha roditelja da se njihovo dijete podvrgne procesu kategorizacije, kompetencijama edukatora da primjene nužne prilagodbe, kako i treba li pripremati učitelje za rad sa djecom s posebnim potrebama i brojni drugi problemi. Prema pregledu istraživanja rađenih u drugoj polovici 20. stoljeća, Scruggs i Mastropieri (1996), našli su da je dvije trećine učitelja za uključivanje. Odgovori učitelja različiti su između škola a ta razlika uvjetovana je time da li škole daju prikladnu potporom ili ne. Nadalje, istraživanja o percepciji učitelja zadnjih dvadesetak godina u svijetu, te zadnjih desetak godina u susjednoj Hrvatskoj, više se odnose na stvarnu nego na hipotetsku situaciju uključivanja te se govori o razlici između učitelja koji u razredu imaju djecu s teškoćama a koja je velika ovisno o tome jesu li ili nisu imali izvore potpore i neophodnu edukaciju (Werts i sur., 1996; citirano kod: Igrić i sur., 2015). U svojim istraživanjima, Bennet i suradnici (1997), našli su da postoji povezanost između samopouzdanja učitelja i dostupnosti resursa te njihova odnosa prema inkluziji. Ispravno je razmotriti iskustva edukatora koji su isprobali inkluzivni pristup te njihov primjer svakako može poslužiti kao odličan putokaz svim učesnicima u odgojno-

obrazovnom radu sa djecom sa posebnim potrebama. U jednom projektu provedenom u USA, Virginiji, na 10 škola koje su bile voljne promijeniti dotadašnju praksu, učestvovala su 53 učitelja i uposlenika lokalne uprave na kojima se primjenio polustrukturirani intervju. Cilj je bio prikazati njihovu inkluzivnu praksu (Janney i sur., 1995). Promjene u smjeru inkluzivne škole dinamičan su proces, s potrebom stalnog reflektiranja i provjeravanja prakse (Brubacher, Case i Reagan, 1994).

2. ZAKONSKA LEGISLATIVA

Pravo na obrazovanje pripada kategoriji osnovnih ljudskih prava. Konvencija o pravima djeteta kao i Opća deklaracija o ljudskim pravima definišu jačanje poštivanja ljudskih prava, u ovom dijelu, prava na školovanje svakog pojedinca. Prema članu 26. Opće deklaracije o pravima djeteta:

1. Svako ima pravo na obrazovanje. Obrazovanje treba biti besplatno, barem na osnovnim i temeljnim stupnjevima. Osnovno obrazovanje treba biti obvezno. Tehničko i stručno obrazovanje treba biti opće dostupno, a visoko obrazovanje treba biti jednako dostupno svima na osnovu uspjeha.
2. Obrazovanje treba biti usmjereno punom razvoju ljudske ličnosti i jačanju poštivanja ljudskih prava i temeljnih sloboda. Ono treba promicati razumijevanje, toleranciju i prijateljstvo među svim narodima, rasnim ili vjerskim grupama te podupirati djelovanje Ujedinjenih naroda u održanju mira.
3. Roditelji imaju pravo prvenstva u izboru obrazovanja koje će biti pruženo njihovoj djeci (<https://www.living-democracy.com/hr/textbooks/volume-1/part-1/unit-1/chapter-2/>)

Modernizacija obrazovnog sistema koji je u skladu sa evropskim standardima i koji je u stanju prilagoditi se društvenim promjenama, osnovni je cilj reforme. Engleski sistem obrazovanja, sa manjim izmjenama u odnosu na naše tradicije, prihvaćen je zajedničkim dogovorom u Bosni i Hercegovini (Dmitrović, 2005). Inkluzivno obrazovanje je ugrađeno u Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u BiH u julu 2003. godine, a odredbe iz ovog zakona ugrađene su u entitetske, kantonalne zakone i zakon Distrikta Brčko. Bosna i Hercegovina je potpisala veliki broj konvencija i instrumenata o ljudskim pravima, pa uključujući i pravo na obrazovanje svakog pojedinca, te samim time ima obavezu pružiti kvalitetno obrazovanje svoj djeci i pod jednakim uvjetima (Hajder, 2011). Prema Dmitroviću

(2005), prioriteti u realizaciji Okvirnog zakona o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini predviđeni su:

1. „analiziranje potreba za obuku nastavnika, stručnih saradnika i direktora škola,
2. umrežavanje postojeće lokacije stručnog usavršavanja i
3. profesionalnog napredovanja nastavnika koji su prošli obuku o modernim metodologijama podučavanja, inkluzivnom obrazovanju i obrazovnom menadžmentu, formiranju grupa mentora, korišćenju modernih nastavnih materijala i rada sa djecom sa posebnim potrebama“ (Dmitrović, 2005: 39).

3. ULOGA UČITELJA/NASTAVNIKA I DIREKTORA

Bitan faktor implementacije inkluzije u redovnim osnovnim školama pored obitelji su i učitelji/nastavnici. Reforma školskog sistema zahtjeva stalno usavršavanje nastavnika kao i njegovu profesionalizaciju. Nastavnici treba da shvate da se zahtjevi permanentnog usavršavanja mogu promijeniti nekoliko puta u toku njihove profesionalne karijere zbog čega otvorenost kao osnovnu vještinu treba shvatiti i naučiti. Reforma koja je u toku podrazumijeva „obrazovanje za sve“ a što obuhvata uključivanje učenika različitih emocionalnih, socijalnih, fizičkih, intelektualnih sposobnosti, nacionalnih, kulturnih i drugih osobina. Ovdje ubrajamo i promjenu nastavnih planova i programa. Ove karakteristike treba imati u vidu obzirom da ni integracija nije prihvaćena u mnogim školama a i inkluzija se teško prihvata u redovnim školama. Edukacija nastavnika kroz metodiku rada sa učenicima posebnih potreba veoma je značajna. Podsticanje kreativnosti, motiviranje učenika, uočavanje posebnih potreba učenika, obimnija primjena nastavnih sredstava, aktivna nastava, saradnja učitelja, nastavnika i pedagoga su samo neke od neophodnih kompetencija nastavnika u reformi obrazovanja koja podrazumijeva uvođenje inkluzije u redovnu nastavu (Dmitrović, 2005).

„Menadžer u obrazovanju mora istodobno upravljati ljudima i poslom. Upravljati ljudima znači upravljati ljudskim potencijalima kao aktuelnim i potencijalnim resursom“ (Slatina, 2008; citirano kod Hajder, 2011: 39). Upravljanje, rukovođenje, menadžment su najčešće sinonimi. Cilj menadžmenta prema Slatini (2008) jeste da on upravlja i brine o ljudskim potencijalima (misleći na učenike, nastavnike, roditelje i sve druge kadrove), da utiče na razvoj znanja i općenito razvoja kod svih ljudskih potencijala u odgoju i obrazovanju, da razvija etičke vrijednosti kod svih zainteresiranih subjekata u odgoju i obrazovanju. Menadžer je osoba koja zna da bez kvalitetnih nastavnika nema dobro organiziranog

obrazovnog procesa. Zbog toga, direktor mora da traga za kvalitetnim nastavnicima i istima omogući uvjete u kojima mogu uspješno edukacijski djelovati. Pored toga, obitelj kao posebna društvena grupa odnosno društvena ustanova ima veliku ulogu u načinu na koji će se dijete uključiti u rad odjeljenja (Tomić, 2008). Za napredak i razvoj tokom odgojno – obrazovnog rada i rehabilitacije djece s teškoćama u razvoju, smatra (Tomić 2008) „jako je bitna suradnja roditelja i stručnjaka. Cilj roditelja i stručnjaka je zajednički pomoći i podstaci odgoj djeteta s teškoćama u razvoju!“ (Tomić, 2008, str. 208). Mnoga istraživanja govore o ključnoj ulozi odgajatelja kao glavnih nosilaca promjena od kojih zavisi šta će od kurikuluma postati stvarnost. U tom smislu, izrada novih programa i njihova primjena u praksi koja će dovesti do kvalitativnih promjena, u prvom redu zavisi od aktivnog učešća praktičara, koji će imati osjećaj autorstva i odgovornosti za njegovo donošenje i primjenu (Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, 2011).

4. INKLUZIJA KAO HUMANISTIČKA INOVACIJA

U Sparti, piše Obralić (2016) „slabašnu i ružnu djecu su ubijali, izlagali zvijerima i bacali u ponor planinskih masiva Tajget, na poluotoku Peloponezu, dok su zdravu i jaku djecu povjeravali iskusnim dojiljama da zaustave plač djeteta i spriječe dječije hirove, odnosno najboljim odgajateljima koji će ih podučavati pokretima tijela, da budu umjereni u jelu da ne probiru hranu, da se ne boje mraka, da se ne plaše“ (Obralić, 2016, str.55). Međutim, početkom 19. stoljeća dolazi do promjena u odnosu prema djeci sa posebnim potrebama. Inkluzivno obrazovanje naglasak stavlja na pozitivan i zdrav razvoj, socijalizaciju i socijalno-psihološku poziciju učenika i komunikaciju. U ovakvom procesu učenja i razvoja, razvija se i tolerancija i pozitivna socijalno-psihološka klima u kojoj se učenici oslanjaju jedni na druge, uče jedni od drugih i pomažu jedni drugima. Bolji učenici su primjer i uzor drugima a drugi učenici uče od njih i oponašaju ih. Uzajamno pozitivno djelovanje i tolerancija razvijaju pozitivna individualna i interakcijska iskustva a samim tim i humanizam. U inkluzivnoj nastavi svakom djetetu ponaosob pružena je mogućnost napretka u skladu sa svojim specifičnim razvojnim karakteristikama i te karakteristike su osnova za razvoj individualno-prilagođenih inkluzivnih programa koji se kontinuirano razvijaju kroz zdrav i pozitivan razvoj. Prema Shepard, Brody-Hasazi (2007), upravljanje inkluzivnom kulturom škole odnosno socijalna pravednost u školama i samoj zajednici, zapravo se temelji na vjerovanju da organizacija svih društvenih ustanova treba održavati vrijednosti, iskustva i perspektive svih njezinih članova. Nastavni proces treba prilagođavati upravo ovim individualno-razvojnim karakteristikama. Važno je da se u redovnoj, dopunskoj, dodatnoj nastavi kao i u

radu slobodnih aktivnosti otkriju posebne razvojne karakteristike (fizičke, emocionalne, kognitivne, motivaciono-voljne, socijalne, zdravstvene) i na njih treba odgovoriti individualno-razvojnim programima rada. Svaku školsku zajednicu bi trebalo razvijati kao inkluzivnu zajednicu gdje svi imaju jednaka prava i mogućnosti za svoj razvoj, shodno njihovim razvojnim mogućnostima i potrebama. Na ovaj način će se razvijati inkluzivna svijest u društvenoj zajednici a što je jedan od ciljeva inkluzije (Hajder, 2017).

Booth i Ainscow (2002) daju sljedeći uvid u to šta obuhvata inkluzija u obrazovanju:

1. „jednako uvažavanje svih učenika i zaposlenih;
2. povećanje učešća učenika u kulturi škole, nastavnom planu i programu, školskoj zajednici i smanjenje njihovog isključivanja iz njih;
3. promjena školske kulture, politike i prakse kako bi se odgovorilo na različitosti učenika u lokalnoj zajednici;
4. smanjivanje prepreka za učenje i participaciju svih učenika, ne samo onih ometenih u razvoju ili sa posebnim obrazovnim potrebama;
5. učenje iz pokušaja da se prevaziđu prepreke za pristup i učešće određenih učenika, kako bi se napravile promjene za dobrobit učenika na jednom širem planu;
6. gledanje na različitosti među učenicima kao na resurse za podršku učenju, a ne probleme koji se moraju rješavati;
7. priznavanje prava učenika na obrazovanje u lokalnoj zajednici;
8. unapređenje škole za zaposlene i za učenike;
9. isticanje uloge škole u izgradnji zajednice i razvijanju vrijednosti, kao i u povećanju postignuća u svim oblastima rada i života;
1. njegovanje odnosa uzajamne podrške između škola i svih zajednica;
2. prihvatanje da je inkluzija u obrazovanju jedan vid inkluzije u društvo“ (Booth, Ainscow, 2002: 6).

5. INDEKS INKLUZIVNOSTI

Indeks inkluzivnosti je sredstvo podrške razvoju inkluzivnih škola, koji su razvili Booth T. i Ainscow M. (2002). Indeks inkluzivnosti ima za cilj da pomogne menadžmentu, nastavnicima i ostalim zaposlenim u školama da, uz podršku roditelja i lokalne zajednice, otklone prepreke za učenje i učešće svih učenika u školi te da uz pomoć kreiranja i implementacije inkluzivnog školskog razvojnog plana poboljšaju inkluzivnost u svojoj školi.

Razvoj učenja i učešća u školama Bootha i Ainscowa (2002) se navodi da se proces korištenja Indeksa inkluzivnosti u školi provodi kroz pet faza i to:

1. Početak rada s Indeksom (traje jedno tromjesečje), koji obuhvata uspostavljanje koordinacionog tima za implementaciju Indeksa u školi.
2. Procjena postojećeg stanja u školi kada je inkluzija u pitanju (traje jedno polugodište), a obuhvata istraživanje postojećeg znanja o inkluziji osoblja i menadžmenta škole, učenika, roditelja/staratelja i članova lokalne zajednice te utvrđivanje prioriteta za razvoj;
3. Kreiranje inkluzivnog školskog razvojnog plana kroz uvođenje okvira Indeksa i prioriteta u školski razvojni plan;
4. Provođenje prioriteta (kontinuirani proces), što uključuje provođenje utvrđenih prioriteta u praksi, održavanje razvoja inkluzivnosti u školi i praćenje napretka;
5. Praćenje i procjena rada s Indeksom (kontinuirani proces), koje obuhvata procjenu razvoja, procjenu rada sa Indeksom i nastavak procesa korištenja Indeksa (Booth, Ainscow, 2002).

6. METODOLOGIJA RADA

U istraživačkom radu kao postupak istraživanja koristilo se anketiranje a instrument istraživanja je bio anketni upitnik za nastavnike i direktore osnovnih škola na području općine Travnik. Ukupno je anketirano 33 ispitanika. Upitnik je posebno konstruisan za potrebe ovog istraživanja. Sastojao se iz 4 pitanja zatvorenog tipa, na koja su ispitanici trebali upisati odgovor koji su spol, dob, da li su imali iskustvo u radu sa djecom s posebnim potrebama i da li su u posljednje tri godine prisustvovali edukaciji o radu s djecom s posebnim potrebama, i šesnaest pitanja zatvorenog tipa na koja su ispitanici trebali da zaokruže odgovor u skladu sa stavom koji oni zastupaju. Korištena je deskriptivna analiza podataka. Istraživanje je provedeno u decembru, 2018. godine.

6.1. Zadaci istraživanja bili su:

1. Ispitati stavove ispitanika o uključivanju učenika sa posebnim potrebama u redovnu nastavu
2. Ispitati stavove ispitanika o njihovim ličnim kompetencijama u radu sa djecom sa posebnim potrebama

3. Ispitati stavove ispitanika o ulozi menadžmenta škole u radu sa djecom sa posebnim potrebama

6.2. Hipoteze istraživanja

Glavna hipoteza: Pretpostavlja se da nastavnici i menadžment škole imaju pozitivne stavove o provođenju inkluzivnog obrazovanja u redovnoj nastavi.

Pomoćne hipoteze:

1. Pretpostavlja se da ispitanici imaju pozitivno mišljenje o uključivanju učenika sa posebnim potrebama u redovnu nastavu
2. Pretpostavlja se da ispitanici posjeduju kompetencije za rad sa djecom sa posebnim potrebama
3. Pretpostavlja se da menadžment škole pruža podršku u radu sa djecom sa posebnim potrebama

6.3. Sudionici

U istraživanju su učestvovala 33 ispitanika.

7. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Na pitanje da li su imali iskustva u radu sa djecom sa posebnim potrebama, 27 ispitanika je odgovorilo sa da a 6 ispitanika sa ne (Tabela 1). Na pitanje da li su u posljednje tri godine prisustvovali edukaciji o radu s djecom sa posebnim potrebama, 21 ispitanik je odgovorio sa da a 12 ispitanika sa ne (Tabela 2). Sa konstatacijom da učenici sa posebnim potrebama treba da se odgajaju i obrazuju u redovnim školama, niti jedan ispitanik nije odgovorio da se uopće ne slaže, 6 ispitanika je odgovorilo da se ne slaže, 6 ispitanika je bilo neutralno, 12 ispitanika se usaglasilo sa ovom konstatacijom a 9 ispitanika se u potpunosti usaglasilo sa ovom konstatacijom (Tabela 3). Na konstataciju da ispitanik posjeduje sposobnost korištenja posebnih metoda u radu s djecom sa posebnim potrebama, niti jedan ispitanik nije odgovorio da se uopće ne slaže sa konstatacijom, 6 ispitanika je odgovorilo da se ne slaže, 3 ispitanika su odgovorilo sa neutrala/na sam, 15 ispitanika se usaglasilo sa ovom konstatacijom a 9 ispitanika se u potpunosti usaglasilo sa konstatacijom (Tabela 4). Sa konstatacijom da ispitanik posjeduje sposobnost zadovoljavanja potreba djeteta sa posebnim potrebama, niti jedan ispitanik nije odgovorio sa uopće se ne slažem, 6 ispitanika se ne slaže sa ovom konstatacijom, 6 ispitanika je neutralno, 12 ispitanika se usaglasilo sa ovom konstatacijom a njih 9 se u potpunosti usaglasilo sa ovom konstatacijom (Tabela 5). Na konstataciju da ispitanik posjeduje znanje za izradu individualiziranog odgojno-obrazovnog plana za dijete sa

posebnim potrebama, niti jedan nije odgovorio da se uopće ne slaže sa ovom konstatacijom, 3 ispitanika su odgovorila da se ne slažu sa ovom konstatacijom, 6 ispitanika je neutralno, 15 ispitanika se usaglasilo a 12 ispitanika se u potpunosti usaglasilo sa ovom konstatacijom (Tabela 6). Na konstataciju da uprava škole pruža pomoć nastavnicima prilikom rada sa djecom sa posebnim potrebama, niti jedan ispitanik nije odgovorio da se uopće ne slaže sa ovom konstatacijom, također, niti jedan ispitanik se ne slaže sa ovom konstatacijom, 6 ispitanika je neutralno, 18 ispitanika se usaglasilo sa ovom konstatacijom a 9 ispitanika se u potpunosti usaglasilo sa ovom konstatacijom (Tabela 7). Na konstataciju da uprava škole podržava razvoj učenika sa posebnim potrebama u školi, niti jedan ispitanik nije odgovorio da se uopće ne slaže, također niti jedan ispitanik nije odgovorio da se ne slaže, nije bilo neutralnih ispitanika, 6 ispitanika se usaglasilo sa ovom konstatacijom a čak 27 ispitanika se u potpunosti usaglasilo sa ovom konstatacijom (Tabela 8). I na posljednju konstataciju da uprava škole obezbjeđuje edukacije za nastavno osoblje o radu sa djecom sa posebnim potrebama, niti jedan od ispitanika nije odgovorio da se uopće ne slaže, da se ne slaže i da je neutralan, 3 ispitanika su se usaglasila sa ovom konstatacijom a čak 30 ispitanika se u potpunosti usaglasilo sa ovom konstatacijom (Tabela 9). Za svaku od navedenih konstatacija a koje su odraz stavova 33 ispitanika, prikaz u tabelarnom i u procentualnom prikazu se nalazi u prilogu ovog rada.

8. ZAKLJUČAK

U cilju detaljne rasprave vezane za rezultate istraživanja, eventualne nedostatke istraživanja i probleme za kasnija istraživanja, tumačenjem rezultata provedene ankete među ispitanicima došli smo do određenih zaključaka. Ispitivanjem stavova nastavnika i direktora osnovnih škola o učinkovitosti provođenja inkluzije došlo se do zaključka da većina ispitanika ima iskustva u radu sa djecom sa posebnim potrebama, prisustvovali su edukacijama o radu s djecom sa posebnim potrebama. Zatim, daljim ispitivanjem došlo se do zaključka da su stavovi nastavnika iz redovnih škola o inkluziji učenika s posebnim potrebama općenito pozitivni, da većina nastavnika posjeduje kompetencije za rad sa djecom sa posebnim potrebama kao i da provode inkluzivno obrazovanje u školama. Rezultati su također pokazali da menadžment škole pruža podršku u radu kao i da obezbjeđuje uslove za dodatno profesionalno usmjeravanje i osposobljavanje. Na osnovu urađene ankete, potvrdili smo hipoteze ovog istraživanja. Moramo naglasiti da je mali uzorak ispitanika iz razloga što je istraživanje rađeno u dvije osnovne škole. Inkluzija kao reformski pokret, u svakom slučaju, zaslužuje veću pažnju, posvećenost i bolje rezultate u praksi. Kao relativno nova na

ovim prostorima, polahko zauzima svoje mjesto u cilju postizanja ravnopravnosti i individualnosti svakog djeteta bez obzira na neku poteškoću koju dijete ima bilo da je riječ o fizičkoj, mentalnoj ili emocionalnoj teškoći s jedne strane i darovitosti, nadarenosti i genijalnosti s druge strane a u svemu ovome ne umanjujući vrijednost svake druge individue uključene u odgojno-obrazovni proces.

9. PRILOG

1. Na pitanje da li su imali iskustva u radu sa djecom sa posebnim potrebama

Tabela 1. Iskustvo

Da	Ne
81,8%	18,2%

2. Jeste li u posljednje tri godine prisustvovali edukaciji o radu s djecom sa posebnim potrebama?

Tabela 2. Edukacija

Da	Ne
63,3%	36,4%

3. Učenici sa posebnim potrebama treba da se odgajaju i obrazuju u redovnim školama;

Tabela 3. Učenici sa posebnim potrebama

Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Neutralan/na sam	Slažem se	U potpunosti se slažem
	18,2%	18,2%	36,4%	27,3%

4. Posjedujem sposobnost korištenja posebnih metoda u radu s djecom sa posebnim potrebama;

Tabela 4. Sposobnost korištenja posebnih metoda

Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Neutralan/na sam	Slažem se	U potpunosti se slažem
	18,2%	9,1%	45,5%	27,3%

5. Posjedujem sposobnost zadovoljavanja potreba djeteta sa posebnim potrebama;

Tabela 5. Sposobnost zadovoljavanja potreba djeteta sa posebnim potrebama

Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Neutralan/na sam	Slažem se	U potpunosti se slažem
	18,2%	18,2%	36,4%	27,3%

6. Posjedujem znanje za izradu individualiziranog odgojno-obrazovnog plana za dijete sa posebnim potrebama;

Tabela 6. Znanje za izradu individualiziranog odgojno-obrazovnog plana

Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Neutralan/na sam	Slažem se	U potpunosti se slažem
	9,1%	18,2%	45,5%	36,4%

7. Uprava škole pruža pomoć nastavnicima prilikom rada sa djecom sa posebnim potrebama;

Tabela 7. Pomoć nastavnicima

Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Neutralan/na sam	Slažem se	U potpunosti se slažem
		18,2%	54,5%	27,3%

8. Uprava škole podržava razvoj učenika sa posebnim potrebama u školi;

Tabela 8. Razvoj učenika sa posebnim potrebama

Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Neutralan/na sam	Slažem se	U potpunosti se slažem
			18,2%	81,8%

9. Uprava škole obezbjeđuje edukacije za nastavno osoblje o radu sa djecom sa posebnim potrebama;

Tabela 9. Obezbjedenje edukacije za nastavno osoblje

Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Neutralan/na sam	Slažem se	U potpunosti se slažem
			9,1%	90,9%

LITERATURA

- Begović, E., Mešalić, Š. (2017). *Inkluzivno vaspitanje i obrazovanje u reformskoj školi*. Tuzla: Off-set.
- Dmitrović, P. (2005). *Edukacija nastavnika za inkluzivno obrazovanje*. Bijeljina: Pedagoški fakultet
- Hajder, M. (2011). *Ličnost nastavnika i promjene u obrazovanju*. Sarajevo: Sarajevo Publishing
- Hajder, M. (2017). *Positivne razvojne inovacije u učenju i nastavi*. Sarajevo: Sarajevo Publishing
- Hrasnica, N., Babić, M., Topić, M. (2005). *Bosansko-engleski pojmovnik za edukatore = Terminology for educators Bosnian-English*. Sarajevo: Connectum.
- Igrić, L.J., Clark, S., Cimperman, R., Ivančić, Đ., Johnsen, B.H., Johnson, K., Rioux, M., Sekušak-Galešev, S., Skelac, M., Stančić, Z. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.
- Obralić, T, Obralić, H. (2016). *Historija pedagogije i školstva*. Travnik: Univerzitet u Travniku
- Tomić, R. (2007). *Integrativna pedagogija*. Tuzla: Off-set.
- Tomić, R. (2008). *Obiteljska pedagogija*. Tuzla: Off-set.
- Selimović, H. i Tomić, R. (2011). *Pedagogija I*. Travnik: Univerzitet u Travniku
- Shepard, H., Brody-Hasazi, S.B. (2007). *Leadership for social justice and inclusion*. London: SAGE publication.
- Tinjak, M. (2013). *Školski menadžer*. Zenica: Vrijeme, Sarajevo: Centar za napredne studije
- Bennet, T., DeLuca, D., Bruns, D. (1997). *Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents*. *Exceptional Children*. 64 (1), 115-131.
- Booth T., Ainscow M. (2002) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Prijevod i adaptacija na bosanskom jeziku: *Indeks inkluzivnosti: Razvoj učenja i učešća u školama*. U okviru Save the Children UK programa u Bosni i Hercegovini, mart 2008. Zenica: Pedagoški zavod.
- Brubacher, J. W., Case, C. W., i Reagan, T. G. (1994). *Becoming a Reflective Educator: How to Build a Culture of Inquiry in the Schools*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Janney, R.E., Snell, M.E., Beers, M.K., Raynes, M. (1995). *Integrating students with moderate and severe disabilities into general education classes*. *Exceptional Children*. 61 (5), 425-439.
- Pašalić-Kreso, A. (2003). *Geneza sazrijevanja ideje inkluzije ili inkluzija u funkciji smanjivanja neravnopravnosti u obrazovanju*. Sarajevo: Zbornik radova Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine, 2-24.
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A. (1996). *Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A reasearch synthesis*. *Exceptional Children*. 63 (1), 59-74.
- Slatina, M. (2008). *Ka pojmu menadžmenta u obrazovanju*. Zenica: Časopis "Didaktički putokazi", br., 46

Uditsky, B. (1993). *From Integration to Inclusion: The Canadian Experience in Slee, R. (Ed.) Is There a Desk With my Name On It: The Politics of Integration*. London: The Falmer Press.

Tibbitts.; F, (2009). Napomene Felise Tibbitts, pripremljene za Evaluacijsku konferenciju Vijeća Europe na temu Europske godine građanstva u odgoju i obrazovanju.

<<https://www.living-democracy.com/hr/textbooks/volume-1/part-1/unit-1/chapter-2/>>

(pristupljeno 16.11.2018.)

KOMPETENCIJE BUDUĆIH ODGAJATELJA IZ PODRUČJA PRIJELAZA I PRILAGODBE: ANALIZA STUDIJSKIH PROGRAMA I IMPLIKACIJE ZA PROMJENE¹

Sanja Tatalović Vorkapić

Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet, Republika Hrvatska
sanjatv@ufri.uniri.hr

Vesna Katić

Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet, Republika Hrvatska
vesna.katic@ufri.uniri.hr

Lektorica: Emilija Reljac-Fajs

Sažetak

Prijelazna razdoblja i prilagodbe koje ih slijede u ranoj i predškolskoj dobi predstavljaju velik izazov za dijete s obzirom na njegov cjelokupni psihički razvoj i njegovu dobrobit. Prema suvremenim modelima razumijevanja prijelaza i prilagodbe, dijete i njegove intrapersonalne karakteristike su u središtu promjena koje se događaju i koje predstavljaju neke od značajnih determinanti njegovog cjelokupnog psihičkog doživljavanja i funkcioniranja s dugoročnim efektima. Aspekti koji nisu u središtu, ali u značajnoj mjeri određuju kvalitetu prijelaza i prilagodbe su različiti interpersonalni čimbenici: primarni skrbnici, dinamika obitelji, odgajatelji kao „značajni drugi“, organizacija rada u dječjem vrtiću, lokalna zajednica, kultura i društvene vrijednosti u kojima dijete živi te njihove međusobne interakcije. Odgajatelji kao „značajni drugi“ imaju važnu ulogu, kako u odnosu na kvalitetu prijelaza i prilagodbe samog djeteta, tako i u suradnji s roditeljima, stoga je važno tijekom inicijalnog obrazovanja odgajatelja osigurati stjecanje potrebnih kompetencija u ovom izazovnom periodu života djeteta. Vezano uz to cilj ovog istraživanja bio je provesti kvalitativnu analizu postojećih studijskih programa u Hrvatskoj, kako bi se dobio objektivan uvid u mogućnosti stjecanja potrebnih kompetencija za rad s djecom i roditeljima tijekom perioda prijelaza i prilagodbe u dječjem vrtiću. Kao što smo i pretpostavile, provedena analiza, koja je obuhvatila sveučilišne studijske programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja javno dostupnog Informacijskog sustava visokih učilišta u RH, pokazala je da ne postoje eksplicitni i izravno povezani kolegiji s ciljem osiguravanja stjecanja kompetencija za rad s djecom i roditeljima tijekom prijelaza i prilagodbe. S obzirom da postoji vrlo mali broj kolegija koji minimalno obrađuju ovu temu, postavlja se pitanje dostatnosti potrebnih kompetencija tijekom prijelaza i prilagodbe u radu s djecom i roditeljima. U radu se raspravlja o mogućnostima promjene postojećih studijskih programa u domeni oblika nastave koji bi omogućili studentima stjecanje potrebnih kompetencija, kao i o prijedlozima uvođenja programa cjeloživotnog učenja.

¹ Ovaj rad je sufinancirao Učiteljski fakultet i Sveučilište u Rijeci projektom *Dobrobit djece u prijelaznim životnim periodima: empirijska provjera ekološko-dinamičkog modela*.

Ključne riječi: kompetencije, odgajatelji, prijelaz i prilagodba, studijski program

THE ANALYSIS OF FUTURE EARLY CHILDHOOD EDUCATORS' COMPETENCES IN THE FIELD OF TRANSITION AND ADAPTATION: THE ANALYSIS OF STUDY PROGRAMS AND IMPLICATIONS FOR CHANGES

Abstract

The transitional periods and adaptations that follow them in the early and preschool age represent a great challenge for the child in view of its overall psychological development and well-being. According to contemporary theoretical models of understanding of transition and adaptation, the child and its intrapersonal characteristics are at the center of the changes that occur and represent one of the significant determinants so fits over all psychological functioning with long-term effects. Aspects that are not in the focus, but to a significant extent determine the quality of transition and adaptation, are different interpersonal factors: primary care givers, family dynamics, educators as significant others, work organization in kindergarten, local community, culture and social values in which the child lives and their mutual interactions. Educators as significant others have an important role, both in relation to the quality of transition and adaptation of the child and in cooperation with the parents, so it is important during the initial education of the educators to ensure the acquisition of the necessary competences in this challenging life period of the child. In this regard, the aim of this study was to carry out a qualitative analysis of existing study programs in Croatia in order to gain an objective understanding of the possibilities to acquire the necessary competences for working with children and parents during the transition period and adaptation in the kindergarten. As it was also assumed, the conducted analysis, that included university study program so far early and pre-school education of the publicly available Higher Education Information System in the Republic of Croatia, showed that there are no explicit and directly related courses to ensure the acquisition of competences for working with children and parents during transition and adaptation. Given that, there are a very small number of courses that handle this topic minimally. Therefore, the questionnaires regarding the adequacy of the required competences during transition and adaptation to work with children and parents. The paper discusses the possibilities of changing the existing university curriculum in the field of teaching and the proposals for the introduction of lifelong learning programs, which would enable students to acquire the necessary competences.

Key words: competencies, early childhood educators, transition and adaptation, study program

Uvod

Rani i predškolski period vrlo je dinamičan i intenzivan period u razvoju djece s obzirom na značajan broj promjena koje se događaju (Berk, 2015). Posebno je značajan socio-emocionalni razvoj djece (Brajša-Žganec, 2003) u okviru kojeg se razvijaju vještine koje djeci omogućuju uspjeh u dječjem vrtiću, školi i životu općenito, a odnose se na sposobnost prepoznavanja i razumijevanja tuđih osjećaja i emocionalnih stanja, upravljanje

snažnim osjećajima i načinima na koje ih izražavaju, razvijanje empatije te uspostavljanje i održavanje odnosa i razvoj privrženosti. Prijelazna razdoblja i način prilagodbe djece u tim periodima predstavljaju pravi izazov za početke socio-emocionalnog razvoja, pri čemu je uloga odraslih (roditelja, obitelji) te odgojno-obrazovnih djelatnika (odgajatelja, učitelja, stručnih suradnika) od iznimne važnosti. Drugim riječima, pri suočavanju s novom i nepoznatom situacijom, posebice s aspekta razvoja privrženosti, upravo je podrška roditelja i odgajatelja ključna za osiguranje socio-emocionalne dobrobiti djece u prijelaznim razdobljima (Brajša-Žganec, 2018).

Životna iskustva obitelji diljem svijeta prepoznatljiva su u različitim teorijskim modelima koja su nastojala na znanstvenoj razini razumjeti i analizirati složenost odnosa i utjecaja tijekom prijelaznih razdoblja u životu. Prvi od njih je poznati Bronfenbrennerov model ekoloških sustava (1979) koji ističe važnost razvoja djeteta u kontekstu okarakteriziranog različitim prijelazima iz jednog ekološkog sustava u drugi. Pritom autor ovog modela ističe prvi i najveći ekološki prijelaz djece u okviru njihovog odgojno-obrazovnog života, a to je prijelaz iz obiteljskog doma u ustanovu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Osim ovog modela, poznat je i socio-kulturalni model Lava Vygotskog (1978) unutar kojeg je temeljna teza o značajnom utjecaju kulture na život djece te odnos i komunikacija između obiteljskog doma i dječjeg vrtića pri čemu su kulturalne, povijesne i društvene vrijednosti iznimno značajne u njihovom oblikovanju.

Suvremena istraživanja o prijelazu, definiranom kao promjena konteksta, odnosno kretanje iz jednog institucijskog okvira ili faze u drugu na odgojno-obrazovnom kontinuumu (Blatchford, Battle i Mays, 1982; Dockett i Perry, 2001; Pianta i Cox, 1999), rezultirala su poznatim modelom Ekološko-dinamičkih efekata autora Rimm-Kaufman i Pianta (2000). Navedeni model ističe dva aspekta prijelaza i prilagodbe: prvi je interakcija između dva različita konteksta koji se mijenjaju, npr. komunikaciju između dječjeg vrtića i škole; a drugi je kontinuitet između različitih konteksta koji ostaje stabilan tijekom vremena, npr. ukoliko dijete ostaje uvijek u istom susjedstvu bez obzira na prijelaze i prilagodbe u koje ulazi. U okviru toga, važni su efekti niza čimbenika, kao i njihovi međuodnosi, a koji se grupiraju kao: inter-personalni čimbenici obitelji (ličnost i osjetljivost roditelja, roditeljski stil, komunikacijski stil, itd.) te čimbenici djece (temperament i druge karakteristike djece) i odgajatelja/učitelja (ličnost odgajatelja/učitelja, kompetencije, stavovi); interpersonalni čimbenici djece-skrbnika-odgajatelja/učitelja (stil privrženosti, tijek i ishod prilagodbe, odnos sa skrbnikom, odnos s odgajateljem/učiteljem, način rada u dječjem vrtiću/osnovnoj školi,

odnos obitelj-vrtić-škola, odnos između obitelji, odnos vrtić-škola-lokalna zajednica, društvene vrijednosti).

Kao što je vidljivo temeljem prikazanog modela koji je u osnovama suvremenog diskursa o prijelazu i prilagodbi djece rane i predškolske dobi, nameće se pitanje kompetencija odgajatelja da udovolje potrebama djece koja se nalaze u izazovnom periodu života kao što su prijelaz i prilagodba, u okviru njihovog inicijalnog obrazovanja. Naime, početak 21. stoljeća obilježava vrijeme postmodernog društva u kojem se redefinira odnos prema znanju. Ograničena postojanost razina znanja u dinamičnim društvenim i tehnološkim okolnostima zahtijevaju sposobnosti brzog i učinkovitog djelovanja kao i njihovo kontinuirano prerađivanje. S tog razloga se i obrazovanje smješta u kontekst kompetencija (Fatović, 2016; Loewen, 2011). Razvoj kompetencijskog okvira profesionalaca u odgoju i obrazovanju definiran je dokumentima Europske komisije, što je i predmet istraživanja na lokalnoj, državnoj i međunarodnoj razini, u okviru čega se i istraživanje provedeno na Učiteljskom fakultetu u Rijeci postavlja kao ishodište analize. Teorijsko polazište razvoja tog okvira predstavlja socijalno – konstruktivistička teorija dječjeg razvoja, te pedagoški model razvojno usmjerenog pristupa na dijete (Rangelov Jusović, Vizek Vidović i Grahovac, 2013).

Premda nije pronađeno slaganje u određenju pojma kompetencija, iz radova brojnih autora može se uočiti da se pod pojmom kompetencije najčešće podrazumijeva integrirana i dinamična kombinacija znanja, vještina i vrijednosti koje omogućuju profesionalno djelovanje (Rangelov Jusović, Vizek Vidović i Grahovac, 2013). Znanja najčešće podrazumijevaju teorijske spoznaje u raznim akademskim područjima kao i njihovo razumijevanje u kontekstu profesije. Vještine se određuju kao praktična primjena znanja u profesionalnim situacijama. Vrijednosti podrazumijevaju filozofiju načina življenja s drugima u profesionalnom okruženju (Rangelov Jusović, Vizek Vidović i Grahovac, 2013). Navedeni kompetencijski okvir primijenjen na kompetencije odgajatelja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju naglašava njihovu dinamičnu strukturu prvenstveno zbog pomaka od *„bavljenja sadržajem poučavanja na upravljanje procesom učenja djece, uz uvažavanje potreba svakog pojedinog djeteta“* (Fatović, 2016:630). Život u multikulturalnom i inkluzivnom okruženju zahtijeva različite vještine poučavanja, kao i vještine timskog rada, suradnje sa stručnjacima, roditeljima, odnosno razne komunikacijske i socijalne vještine. Uvažavajući navedeno, Europska komisija je razvila okvir kompetencija svih profesionalaca u odgoju i obrazovanju (Caena, 2011), koji čine: kompetencije za rad s ljudima; kompetencije za rad s informacijama, tehnologijom i znanje; kompetencije za rad u zajednici i za zajednicu. Operacionalizirajući predloženi okvir, Rangelov Jusović i suradnice (2013) definiraju

kompetencije u odnosu na područja djelovanja (*Što je blisko i prijedlogu provedenog projekta u Rijeci.*). Predloženo je šest područja djelovanja koja uključuju sve tri dimenzije kompetencija (Fatović, 2016): Dijete i učenje; Okruženje za učenje; poučavanje i procjena ishoda učenja; Ustanova, obitelj i zajednica; Profesionalni razvoj i odgovornost; te Razvoj ustanove i unaprjeđenje sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Fatović, 2016; Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014). Imajući na umu potrebe djeteta i njegove obitelji tijekom prijelaza i prilagodbe, značajno je istaknuti da svako od navedenih šest područja navodi ove važne kompetencijske pretpostavke (prema Fatović, 2016, str. 631-632):

- a. Poznavanje obilježja pojedinih razvojnih faza djeteta u okviru svih razvojnih područja, te individualnih razlika među djecom
- b. Posjedovanje vještina kreiranja primjerenog konteksta za učenje koji uvažava mogućnosti, interese, potrebe i individualna obilježja svakog djeteta
- c. Posjedovanje znanja i vještina u vezi s objektivnim razumijevanjem čimbenika koji doprinose stvaranju sigurnog, inkluzivnog, primjerenog i podržavajućeg okruženja za svako dijete, te kreiranja sigurnog i poticajnog okruženja, uz uvažavanje svakog djeteta bez obzira na podrijetlo i druga obilježja, te poučavanje koje se temelji na djetetovim snagama
- d. Posjedovanje znanja i vještina timskog rada, izgradnje partnerstva i povjerenja sa stručnjacima, članovima obitelji te zajednicom
- e. Motiviranost za iniciranjem i kreiranjem promjene i mogućnosti koje vode unaprjeđivanju prakse i vlastitog profesionalnog razvoja.

Hrvatskim kvalifikacijskim okvirom (HKO) postavljeni su jasni kriteriji skupa kompetencija koje se stječu završetkom inicijalnog obrazovanja odgajatelja. Tim dokumentom uvažavaju se je hrvatska obrazovna tradicija, odrednice Europskog kvalifikacijskog okvira te europske smjernice i međunarodni propisi. Njegovo osnovno obilježje je mjerenje i uspoređivanje skupa kompetencija, a time i povezivanje s potrebama tržišta rada, odnosno jasno ukazuju koje kompetencije studenti trebaju steći za odgajatelja (Krstović, Vujičić i Pejić Papak, 2016). Tako su za odgajatelja utvrđene sljedeće kompetencije (Krstović, Vujičić i Pejić Papak, 2016, str. 36-43) : 1) poznavati zakonsku regulativu u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju; 2) provesti godišnji plan i program na osnovi praćenja i prepoznavanja potreba djeteta; 3) primijeniti suvremene modele inkluzivnog odgoja i obrazovanja; 4) planirati dnevne, tjedne, mjesečne i godišnje aktivnosti na osnovi praćenja i prepoznavanja potreba i interesa djece; 5) sudjelovati u procesu razvijanja refleksivnih

vještina, sposobnosti praćenja i vrjednovanja djetetova načina učenje i rješavanja problema u različitim situacijama; 6) kreirati prostorno – materijalno okruženje u skladu s potrebama i interesima djeteta; 7) realizirati fleksibilan vremenski ritam življenja djece u dječjem vrtiću i odvijanje različitih aktivnosti s ciljem zadovoljavanja potreba i interesa svakog djeteta; 8) aktivno sudjelovati u timskom radu; 9) demonstrirati vještine kvalitetnog rješavanja problema, kooperacije i komunikacije; 10) demonstrirati sposobnost kreiranja i obogaćivanja odgojno – obrazovnog konteksta uvažavajući pritom dječje sposobnosti, potrebe i interese i na tim osnovama ostvarivati i vrednovati integriranu odgojno – obrazovnu praksu; 11) osmisliti i pripremiti prostor za početak odgojno – obrazovnog procesa; 12) osmisliti i izraditi poticaje; 13) organizirati aktivnosti; 14) poticati raznovrsne samoinicirajuće i samoorganizirajuće aktivnosti djece; 15) kontinuirano promišljati, osmišljavati i mijenjati prostorno – materijalno okruženje (promjene u organizaciji prostora, centara aktivnosti i materijala) u skladu s uočenim interesima i potrebama djece; 16) primijeniti suvremene teorije dječjeg razvoja i učenja u integriranom kurikulumu; 17) pratiti i poticati individualni razvoj djeteta; 18) primijeniti koncept interkulturalnosti; 19) izvoditi kurikulum Predškole; 20) izvoditi posebne i alternativne odgojno – obrazovne programe i programe javnih potreba; 21) koristiti različite metode dokumentiranja odgojno – obrazovnog procesa; 22) vrednovati realizaciju godišnjeg plana i programa dječjeg vrtića na temelju dokumentacije; 23) demonstrirati znanje u promatranju i procjeni djetetovih aktivnosti i mogućnosti kao pretpostavci za konstrukciju integriranog kurikuluma temeljenog na razvojnim i odgojno – obrazovnim potrebama djece; 24) identificirati ključne aspekte odgojno – obrazovnih potreba i formulirati strategiju za njihovo rješavanje u kineziološkom, umjetničkom, jezično – komunikacijskom, istraživačko – spoznajnom području; 25) voditi propisanu pedagošku dokumentaciju i evidenciju o djeci; 26) izraditi godišnje izvješće; 27) prezentirati rad dječjeg vrtića roditeljima i lokalnoj zajednici; 28) predstaviti elemente rada dječjeg vrtića na raznim javnim manifestacijama, stručnim skupovima; 29) pokazati odgovarajuće prezentacijske i komunikacijske vještine: fleksibilnost, otvorenost, empatiju, asertivnost i aktivno slušanje; 30) demonstrirati profesionalnu odgovornost u svakodnevnom radu prema djeci i sustručnjacima; 31) pripremiti i provoditi suvremene modalitete ili organizacijske forme za realizaciju partnerstva (kreativne radionice, grupni roditeljski sastanci, proslave, posjeti); 32) informirati i konzultirati roditelje te iskazati empatiju u individualnom radu s djecom i roditeljima (skrbnicima); 33) uspostaviti suradnju s roditeljima na partnerskoj razini; 34) uspostaviti suradnju s osnovnom školom na partnerskoj razini; 35) ostvarivati suradnju s kulturnim ustanovama i civilnim društvom; 36) aktivno sudjelovati u provođenju istraživanja;

37) sudjelovati u procesu vrednovanja i samovrednovanja ustanove RiPOO; 38) kritički prosuđivati uspješnost realizacije kurikuluma dječjeg vrtića / skupine; 39) analizirati i vrednovati elemente odgojno – obrazovnog procesa; 40) pokazati vještinu refleksije i samorefleksije; 41) pridržavati se protokola vezanih za zdravstveno – higijenske uvjete rada i sigurnost; 42) uočiti moguće prepreke u zaštiti zdravlja i sigurnosti; 43) predvidjeti potencijalno opasne situacije; 44) provoditi preventivne mjere u zaštiti zdravlja i sigurnosti; 45) planirati, izrađivati i provoditi osobni plan kontinuiranog stručnog usavršavanja; 46) pratiti stručnu i znanstvenu literaturu; 47) demonstrirati sposobnost prilagođavanja novim i neočekivanim situacijama na način aktivne primjene stečenih znanja, vještina i sposobnosti; 48) identificirati i analizirati koncepte cjeloživotnog učenja zalaganjem za osobni profesionalni razvoj; 49) voditi mapu profesionalnog razvoja; 50) aktivno djelovati na razvoj profesionalizma i osobnog profesionalnog identiteta; 51) znati i prakticirati profesionalni etički kodeks; 52) promovirati profesionalnu etičnost; 53) aktivno surađivati s drugim ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja s ciljem razmjene ideja, informacija, iskustava...; 54) aktivno participirati u profesionalnim udrugama i organizacijama; te 55) demonstrirati osnovnu razinu digitalne pismenosti.

Premda navedene kompetencije implicitno podrazumijevaju znanja i vještine i stavove u radu s djecom rane i predškolske dobi, koja se primjenjuju s ciljem zadovoljenja razvojnih potreba u različitim kontekstima, pa tako i tijekom prijelaza i prilagodbe, uočljivo je da se unutar opisanog kompetencijskog okvira ne navode termini prijelaza (tranzicije) i prilagodbe (adaptacije) djece rane i predškolske dobi. Samim time su opravdanost provedbe ovog istraživanja, kao i mogući istraživački doprinosi, kako za znanost, tako i za praksu, više nego značajni.

Cilj i istraživačka pitanja

Cilj ovog istraživanja bio je provesti kvalitativnu analizu postojećih studijskih programa u Hrvatskoj, kako bi se dobio objektivan uvid u mogućnosti stjecanja potrebnih kompetencija za rad s djecom i roditeljima tijekom perioda prijelaza i prilagodbe u dječjem vrtiću. Temeljem postavljenog cilja definirale smo sljedeća istraživačka pitanja:

- 1) Naziv kolegija – Polazeći od kriterija analize sadržaja prema nazivima postojećim kolegijima, postoje li kolegiji u okviru sveučilišnih preddiplomskih i diplomskih studijskih programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja RH koji u svojem nazivu uključuju termine prijelaza (tranzicije) i/ili prilagodbe (adaptacije)?

- 2) Sadržaj kolegija – Polazeći od kriterija analize sadržaja svih kolegija u okviru sveučilišnih preddiplomskih i diplomskih studijskih programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja RH, postoje li kolegiji koji unutar svojeg sadržaja obrađuju teme iz područja prijelaza i/ili prilagodbe? Ako postoje, u kojoj mjeri?
- 3) Obveznost/Izbornost kolegija – Polazeći od kriterija obveznosti/izbornosti kolegija u okviru sveučilišnih preddiplomskih i diplomskih studijskih programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja R Hrvatske, je li takav kolegij koji na bilo koji način uključuje temu prijelaza/prilagodbe obavezan ili izborni?
- 4) Područje kolegija – Polazeći od kriterija interdisciplinarnosti prijelaza/prilagodbe, unutar kojih područja se obrađuje tema prijelaza/prilagodbe s obzirom na nositelje kolegija (pedagogije, psihologije, edukacijsko-rehabilitacijskih znanosti i slično)?

Metoda

U ovom istraživanju korištena je kombinacija kvantitativne i kvalitativne metodologije u okviru koje je primijenjena tehnika prikupljanja podataka pod nazivom „Nenametljiva istraživačka metoda (analiza sadržaja)“.

Analiza sadržaja se unutar znanstvenih istraživanja može koristiti kao kvantitativna ili kvalitativna metoda, ovisno o tome kako je definiran cilj istraživanja (Milas, 2005). Uzimajući u obzir cilj ovog istraživanja, analiza sadržaja izvedbenih studijskih programa Učiteljskih fakulteta u Hrvatskoj koji izvode sveučilišne studijske programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Osijek, Rijeka, Split, Zadar, Zagreb) i jedna stručni (Pula), koristit će obje metode: kvantitativnu kod broja kolegija s ključnim riječima u nazivu i sadržaju, broja kolegija koji su obavezni ili izborni, te broju kolegija iz pojedinog znanstvenog područja (prva četiri istraživačka pitanja), a kvalitativnu kod sadržaja kolegija (drugo istraživačko pitanje). Ova se metoda nerijetko koristi u znanstvenim istraživanjima jer omogućuje analizu sekundarnih podataka o prethodnim ponašanjima i komunikaciji, pri čemu je njezin cilj utvrditi učestalost određenih, specifičnih jedinica analize (npr. kao u ovom istraživanju, ključne riječi) u nekom tekstu (studijski programi javno dostupni u Informacijskom sustavu javnih učilišta Republike Hrvatske, <https://www.isvu.hr/javno/hr/sveRijeka.shtml>). Ona ujedno pruža objektivan, kvantitativan i kvalitativna opis sadržaja prema unaprijed zadanim kriterijima, koji su navedeni na početku svakog istraživačkog pitanja prethodno. S obzirom na postavljena istraživačka pitanja u ovom radu, analiza je provedena temeljem podataka iz ISVU RH, kao i opisa studijskih programa dostupnih na web-stranicama svakog navedenog fakulteta.

Rezultati i rasprava

Analiza sadržaja sveučilišnih studijskih programa RH (Osijek, Rijeka, Split, Zadar, Zagreb) i jednog stručnog (Pula)

Polazeći od prvog istraživačkog pitanja o tome postoje li kolegiji u okviru sveučilišnih preddiplomskih i diplomskih studijskih programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja RH koji u svojem nazivu uključuju termine prijelaza (tranzicije) i/ili prilagodbe (adaptacije), analizom ISVU-a i dostupnih studijskih programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na preddiplomskoj i diplomskoj razini u Osijeku, Rijeci, Splitu, Zadru i Zagrebu, te Puli, utvrđeno je da ne postoji niti jedan obvezni kolegij. Rezultati kvalitativne i kvantitativne analize ISVU-a i studijskih programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja s obzirom na nazive, sadržaje, obveznost i područja kolegija o prijelazu i prilagodbi djece u dječjem vrtiću/osnovnoj školi prikazani su u Tablici 1. Utvrđeno je da postoji jedan izborni kolegij koji u svojem nazivu sadrži ključnu riječ, a to je kolegij na preddiplomskom sveučilišnom studiju Rani i predškolski odgoj i obrazovanje Sveučilišta u Splitu, pod nazivom: „**PRIJELAZ DJETETA IZ VRTIĆA U OSNOVNU ŠKOLU**”, koji se izvodi u normi od dva sata predavanja i jednog seminara tjedno, a sadrži 4 ECTS-a. Analizirajući ovaj nalaz u odnosa na preostala istraživačka pitanja, kako u svojem nazivlju, tako i u sadržaju kolegij obuhvaća sadržaje vezane uz prijelaz i prilagodbu djece iz dječje vrtića u osnovnu školu, a cilj kolegija je steći znanja o pedagoškom kontinuitetu u ranom i predškolskom te primarnom odgoju i obrazovanju. Ishodi učenja kolegija su vezani uz razumijevanje pedagoškog kontinuiteta, stjecanje znanja i vještina pripreme za osnovnu školu, poticanje razvoja predmatematičkih i predčitačkih vještina, te kvalitete rada s djecom u Predškoli. Kolegij se kao izborni nudi na trećoj godini studija, točnije u petom semestru a nositelj kolegija jest iz područja pedagogije. Kao što je i bilo za očekivati, premda prethodno opisani temeljni dokumenti iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ističu individualne potrebe djece te odgojno-obrazovni rad usmjeren na dijete, analiza je pokazala da područje prijelaza i prilagodbe nije obuhvaćeno jednim obveznim kolegijem, a samo jednim izbornim kolegijem na Sveučilištu u Splitu.

Tablica 1. Prikaz rezultata kvalitativne i kvantitativne analize ISVU-a i studijskih programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja s obzirom na nazive, sadržaje, obveznost i područja kolegija o prijelazu i prilagodbi djece u dječjem vrtiću/osnovnoj školi

Grad Fakultet	Studijski program	Vrsta kolegija/područje	Kolegiji koji imaju u nazivu ključne riječi	Kolegiji koji imaju ključne riječi u sadržaju kolegija
Osijek Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti	RPOO preddipl.	O/PEDAG. I/PEDAG.	0	2 <i>Obiteljski odgoj i partnerstvo s roditeljima (prijelaz)</i> <i>Roditeljstvo (prijelaz)</i>
	RPOO dipl.	O/PSIH.	0	1 <i>Odabrane teme iz psihologija odraslih (prilagodba)</i>
Rijeka Učiteljski fakultet	RPOO preddipl.	O/PSIH.	0	1 <i>Razvojna psihologija (prilagodba)</i>
	RPOO dipl.	0	0	0
Split Filozofski fakultet	RPOO preddipl.	I/ PEDAG. I/PEDAG.	1 – <i>Prijelaz djeteta iz vrtića u osnovnu školu(2p+1s): 4 ECTS</i>	1 <i>Interaktivna pedagogija (adaptacija)</i>
	RPOO dipl.	O/PSIH.	0	1 <i>Psihologija obitelji i roditeljstva (prilagodba)</i>
Zadar Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja	RPOO preddipl.	0	0	0
	RPOO dipl.	O/PSIH.	0	1 <i>Psihologija obitelji i roditeljstva (prilagodba)</i>
Zagreb Učiteljski fakultet	RPOO preddipl.	O/KROAT. O/PSIH. O/PSIH.	0	3 <i>Metodika Hrvatskog jezika i književnosti 2 (prijelaz: 4)</i> <i>Psihologija dječje igre (prijelazni objekt)</i> <i>Socio-emocionalni razvoj (prilagodba)</i>
	RPOO dipl.	O/PSIH.	0	1 <i>Psihologija roditeljstva (tranzicija i prilagodba)</i>
Pula Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti	RPOO preddipl. stručni	I/PSIH.	0	1 <i>Rani emocionalni poremećaji (prilagodba)</i>
UKUPNO			1	12

Nastojeći odgovoriti na drugo istraživačko pitanje vezano uz pitanje o tome postoje li kolegiji koji unutar svojeg sadržaja obrađuju teme iz područja prijelaza i/ili prilagodbe, te ako da, u kojoj mjeri, analiza je pokazala slijedeće (Tablica 1). Utvrđeno je da ukupno 12 kolegija na svim analiziranim sveučilišnim (i jednom stručnom) preddiplomskim i diplomskim

studijskim programima Rani i predškolski odgoj i obrazovanje unutar postojećih kolegija uključuju sadržaje prijelaza i/ili prilagodbe, a to su: *Razvojna psihologija*, *Metodika Hrvatskog jezika i književnosti 2*, *Psihologija dječje igre*, *Socio-emocionalni razvoj*, *Psihologija roditeljstva*, *Interaktivna pedagogija*, *Psihologija obitelji i roditeljstva* (unutar dva različita studijska programa), *Obiteljski odgoj i partnerstvo s roditeljima*, *Roditeljstvo*, *Odabrane teme iz psihologije odraslih*, te *Rani emocionalni poremećaji*. Detaljnijom analizom, te u odnosu na preostala istraživačka pitanja o izbornosti i područjima nositelja kolegija, od navedenih 12 kolegija devet je obveznih a tri izborna, doke su nositelji osam kolegija iz područja Psihologije, tri iz područja Pedagogije, te jedan iz područja Kroatistike. Također, jedanaest kolegija je utvrđeno na sveučilišnim preddiplomskim i diplomskim studijskim programima Rani i predškolski odgoj i obrazovanje, a jedan na stručnom preddiplomskom studiju u Puli.

Analizirajući zasebno prema pojedinim fakultetima, pri Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku u okviru sveučilišnog studijskog programa Rani i predškolski odgoj i obrazovanje na preddiplomskoj razini utvrđeno je da se termin prijelaza spominje u dva kolegija: jednom obveznom kolegiju *Obiteljski odgoj i partnerstvo s roditeljima* i jednom izbornom kolegiju *Roditeljstvo*. Uz to, na diplomskoj razini istog studija spominje se termin prilagodba u jednom obveznom kolegiju pod nazivom *Odabrane teme iz psihologije odraslih*.

Što se tiče zastupljenosti sadržaja o prijelazu i/ili prilagodbi unutar navedenih kolegija pri Učiteljskom fakultetu u Rijeci, prilagodba se spominje jedanput unutar manje cjeline u okviru obveznog kolegija sveučilišnog preddiplomskog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje, pod nazivom *Razvojna psihologija*.

Nadalje, u okviru sveučilišnog preddiplomskog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje Učiteljskog fakulteta u Zagrebu, prijelaz se spominje 4 puta pri opisu obveznog kolegija *Metodika Hrvatskog jezika i književnosti 2*, te se veći dio kolegija posvećuje radu s djecom iz ovog područja u situacijama prijelaza. Preostali kolegiji pokazuju manju zastupljenost ključnih riječi u svojem sadržaju, pa tako *Psihologija dječje igre* spominje skup riječi „prijelazni objekt“ jednom, a kolegij *Socio-emocionalni razvoj* riječ „prilagodba“ jednom. Na istom Fakultetu, ali na diplomskoj razini sveučilišnog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje, riječi „tranzicija“ i „prilagodba“ su sastavni dio obveznog kolegija *Psihologija roditeljstva*. S obzirom da su rezultati analize jednaki i u okviru analize studijskih programa dislociranih studija u Čakovcu i Petrinji, one se ne prikazuju zasebno.

Odjel za odgojne i obrazovne znanosti u Zadru, na diplomskoj razini sveučilišnom studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje, sadrži jedan obvezni kolegij pod nazivom *Psihologija obitelji i roditeljstva*, a u čijem opisu se može naći riječ „prilagodba“.

Obvezni kolegij istog naziva *Psihologija obitelji i roditeljstva* je sastavni dio diplomske razine sveučilišnog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje pri Filozofskom fakultetu u Splitu u okviru kojeg se spominje riječ „prilagodba“. Također, na istom Fakultetu i studijskom programu, ali na preddiplomskoj razini, ponuđen je izborni kolegij *Interaktivna pedagogija* koji sadrži riječ „adaptacija“.

I na kraju, analizom stručnog studijskog programa Rani i predškolski odgoj i obrazovanje Sveučilišta u Puli, utvrđeno je da se nudi jedan izborni kolegij pod nazivom *Rani emocionalni poremećaji*, a čiji opis uključuje riječ „prilagodba“.

Iz analize se može vidjeti da svaka analizirana institucija tranziciju i prilagodbu ne obrađuje u domeni obveznih kolegija, već je ponuđen jedan izborni kolegij samo pri Filozofskom fakultetu u Splitu. Prijelaz i prilagodba djece obrađuju se fragmentarno na svim analiziranim fakultetima, te se ključni sadržaji smještaju uglavnom u prostor psihologijskog područja usmjeravanjem pozornosti na obitelj i roditeljstvo. Dakle, važna uloga se pridaje članovima obitelji, posebno roditeljima, što je u skladu s poznatim istraživanjima (Mihić, Divljan, Stojić i Avramov, 2011; Stojić, Divljan i Avramov, 2010). Također se može zaključiti da se na prilagodbu ne gleda kao na višedimenzionalni proces koji uključuje djecu, njihove roditelje/skrbnike, članove obitelji (uže i šire), te cjelokupno okruženje djetetova odrastanja, koje ovisi kako o njihovim biološkim predispozicijama, tako i o okruženju (fizičkom, socijalnom), odnosno društvu u cjelini. To znači da su u proces prilagodbe nužno uključeni pored djece i njihovih roditelja i odgajatelja te odgojno – obrazovna ustanova u cjelini, kao i potpora koju društvo kroz različite instrumente politika može osigurati bilo za obitelj, bilo za odgojno – obrazovnu ustanovu. Navedeno može biti posljedica malobrojnih istraživanja usmjerenih ka cjelovitom sagledavanju navedene problematike (Griebel i Niesel, 2012; Johhaneson, 2012; Miljak, 2009; Osmak-Franjić, 2008; Somolanji Tokić i Kretić Majer, 2015), stoga se rad može smatrati doprinosom koji društvo kroz ustanovu za obrazovanje budućih odgajatelja daje.

Uvažavajući dosege znanosti, prijelaz i prilagodba kao višedimenzionalni proces, nužno zahtijevaju različite kompetencije odgajatelja usmjerene radu s ljudima, informacijama, tehnologijom i znanjem, te uzajednici i za zajednicu (Caena, 2011). Analizirani studijski programi to i osiguravaju, ali bez usmjerenosti na detaljni pristup prijelazu i prilagodbi, što je u skladu s nalazima da je riječ o individualnom procesu, pa se ne može propisati direktivama

ili zakonima, već se odgovornost prepušta odgojno – obrazovnim ustanovama koje aktivnosti vezane za prilagodbu ugrađuju u kurikulum svoje ustanove (Pianta, Cox, Taylori Early, 1999). Upravo stoga se događa da postoje vrlo različite prakse u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, što je također jedan od razloga provedbe ovog istraživanja.

Kada se analizira prikaz stanja studijskih programa, također se može vidjeti da se tranzicija i prilagodba često specifično vezuju uz procese prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, što može predstavljati logičnu posljedicu uvođenja programa Predškole u obvezni početak obveznog obrazovanja u Republici Hrvatskoj (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014). Bez obzira na to, činjenica jest da složenost prijelaza i prilagodbe koja je vidljiva u suvremenim teorijskim modelima, nije obuhvaćena analiziranim studijskim programima u našoj zemlji, o čemu bi valjalo voditi računa pri budućoj konstrukciji relevantnih studijskih programa iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Zaključak

Premda Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2014) ističe poznavanje temeljnih razvojnih smjernica u jednakoj mjeri kao i individualne karakteristike djece rane i predškolske dobi, prijelazni period i prilagodba djece nisu istaknuti kao značajna razdoblja u razvoju djece. Slijedom toga, jednako je tako i u studijskim programima u Hrvatskoj, čija je analiza pokazala da postoji samo jedan kolegij, i to izborni, koji se zasebno bavi ovim vrlo posebnim i izazovnim periodima u razvoju djece, te dvanaest kolegija koji u manjoj mjeri unutar svojih sadržaja obrađuju i sadržaje vezane uz prijelaz i prilagodbu. Ovi nalazi nisu u skladu s očekivanjima koja su utemeljena na potrebama djece tijekom prijelaza i prilagodbe, te dugoročnim efektima koja ta iskustva mogu imati na razvoj njihovih snaga i poteškoća. Rana iskustva oblikuju i u značajnoj mjeri izravno utječu na socio-emocionalni razvoj djece, a time i na njihovu ukupnu psihološku dobrobit. Stoga je iznimno važno, izazovnim situacijama kao što su prijelazi i prilagodbe omogućiti posebno mjesto i pažnju, budući da je kvalitetan odnos i rad odgajatelja s djecom u tim razdobljima ključna determinanta daljnjeg razvoja socio-emocionalne dobrobiti djece, posebice u domeni razvoja privrženosti.

Pred sveučilištima, odnosno institucijama za inicijalno obrazovanje odgajatelja (fakulteti, odjeli) kao predstavnicima cijelog društva, nalazi se odgovorna zadaća u pripremanju budućih odgajatelja za rad u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, kao i pružanje podrške onim odgajateljima koji već rade. Programe koje

realiziraju treba shvatiti kao vrlo dinamičan i otvoren sustav koji omogućuje sinergiju znanja, sposobnosti i djelovanja usmjerenih prijelazu i prilagodbi budućih i postojećih odgajatelja. U tu svrhu bilo bi dobro poduzeti sljedeće:

- Jasno odrediti potrebne kompetencije odgajatelja za osiguravanje uvjeta djetetu primjerenog prijelaza iz obitelji u dječji vrtić, iz dječjeg vrtića u školu, te prilagodbe na nove uvjete života;
- U skladu s definiranim kompetencijama odgajatelja, osmisliti interdisciplinarnu kolegiju usmjerenu prijelazu i prilagodbi iz obitelji u dječji vrtić, te prijelazu i prilagodbi iz dječjeg vrtića u osnovnu školu;
- Osmisliti programe cjeloživotnog učenja koji mogu doprinijeti cjelovitom upotpunjavanju kompetencija, ali i pojedinačno, usmjerenih na podizanje kvalitete i za dijete osiguranih uvjeta prijelaza i prilagodbe (poznavanje djeteta u kontekstu suvremenih spoznaja o djetetu i njegovim pravima, podrška roditeljstvu tijekom prijelaza i prilagodbe, profesionalni razvoj odgajatelja);
- Kontinuirano provoditi istraživanja usmjerena širenju spoznaja o prijelazu i prilagodbi kao višedimenzionalnom procesu koji ovisi kako o djetetu, tako i o cjelokupnom fizičkom, socijalnom okruženju u kome se odvija prijelaz i prilagodba iz obitelji u dječji vrtić, kao i prijelaz i prilagodba iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

Literatura

- Berk L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Blatchford, B. P., Battle, S. i Mays, J. (1982). *The First Transition, Home To Pre-School*. National Foundation for Educational Research - Nelson, Windsor, UK.
- Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj - Emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Brajša-Žganec, A. (2018). Sigurna privrženost i rani socio-emocionalni razvoj djeteta u obiteljskom i vrtićkom okruženju. U: Krolo, L. i Vučenović, D. (ur.) *Interdisciplinarni pristup razvoju osjetila i osjećaja u djetinjstvu: znanstvena monografija* (str. 11-28). Split: Društvo psihologa Zadar i Udruga Montessori pedagogije Split.
- Braun, V. i Clarke, V. (2006). Using the matic analysis in psychology. *Qualitative research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Caena, F. (2011). Literature review Teachers' core competences: requirements and development. European Commission, Brussels,

http://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teacher-competences_en.pdf

- Clarke, V. i Braun, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. London: Sage.
- Dockett, S. i Perry, B. (2005) Researching with children: Insights from the Starting School Research Project. *Early Childhood Development and Care* 175(6): 507–521.
- Fatović, M. (2016). Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja. *Školski vjesnik*, 65(4), 623-639.
- Griebel, W. i Niesel R. (2012). Prijelaz u osnovnu školu – razumijevanje svih uključenih i učinci njihove suradnje. *Djeca u Europi*, 4(7), 4-6.
- Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Johhaneson, H. (2012). Pedagoški kontinuitet – prijelaz iz vrtića u školu. *Djeca u Europi*, 4(7), 13-14.
- Krstović, J., Vujičić, L. i Pejić Papak, P. (2016). *Standardi kvalifikacija i unapređivanje kvalitete studijskih programa odgajatelja i učitelja*. Rijeka: Učiteljski fakultete Sveučilišta u Rijeci.
- Loewen, B. (2011). *Informalno i neformalno učenje – analiza i perspective*. Giz.
- Mihić, I., Divljan, S., Stojić, O. i Avramov, N. (2011). *Vrtić kao baza emocionalne sigurnosti – jačanje kapaciteta za socioemocionalni razvoj deteta*. Zemun: Publik praktikum.
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Miljak, A. (2009.): *Življenje djece u vrtiću. Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb: SM.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski Odgoj i obrazovanje (2014). Zagreb: Republika Hrvatska Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. <http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>
- Osmak-Franjić, D. (2010). *Djeca i konfliktni razvodi: Zbornik priopćenja s Godišnje konferencije Mreže pravobranitelja za djecu Jugoistočne Europe i stručnih rasprava Pravobranitelja za djecu RH*. Pravobranitelj za djecu, Zagreb.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283.
- Pianta, R. C., & Cox, M. J. (1999). *The transition to kindergarten*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L. i Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *Elementary School Journal*, 100(1), 71-86. <https://doi.org/10.1086/461944>
- RangelovJusović, R., Vizek Vidović, V. i Grahovac M. (2013). Framework of teacher competences - atepie approach. U: Vizek-Vidović, V. i Velkovski, Z. (ur.) *Teaching profession for 21st century* (str. 24-37). Beograd: Centar za obrazovne politike.

- Rimm-Kaufman, S. E. i Pianta, R. C. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology* 21(5), 491–511.
- Somoljani Tokić, I. i Kretić Majer, J. (2015). Dijete kao aktivni sudionik polaska u osnovnu školu. *Život i škola, LXI (1)*, 103-110.
- Stojić, O., Divljan, S. i Avramov, N. (2010). Adaptacija dece jaslenog uzrasta u kontekstu teorije afektivne vezanosti: iskustva predškolskih ustanova Srema, *Primenjena psihologija*, 4, 357-376.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

PROMICANJE INTERKULTURALNIH KOMUNIKACIJSKIH KOMPETENCIJA U NASTAVI STRANOG JEZIKA

Alema Fazlić

JU Osnovna škola Gnojnice, Mostar

fazlic.alema@gmail.com

Lektorica: Aida Džih

Sažetak

Nedvojbena je činjenica da su jezik i kultura čvrsto povezani i da se jezik usvaja uporedo s kulturom i suštinski je vezan uz nju. Savremeni pristupi poučavanja jezika vežu se za nastojanja da učenici u kontekstu učenja stranog jezika stječu, osim komunikacijske, i *interkulturalnu kompetenciju*. Ukoliko naše škole hoće da prate trendove u životu i obrazovanju u višejezičnoj i multikulturalnoj Evropi, onda se u nastavne programe stranih jezika na svim nivoima obrazovanja moraju obavezno uključiti interkulturalne komunikacijske kompetencije. Osnovni cilj istraživanja bio je sticanje uvida u zastupljenost elemenata kulture u nastavi stranog jezika i njihov uticaj na interkulturalne komunikacijske kompetencije učenika u višim razredima osnovne škole, te najčešći načini na koje su nastavnici inkorporirali i promicali interkulturalne komunikacijske kompetencije u nastavu stranog jezika kroz različite nastavne sadržaje. Istraživanje je realizovano u tri osnovne škole na području Hercegovačko-neretvanskog kantona u općini Mostar: Osnovna škola „Mustafa Ejubović – Šejh Jujo“, Osnovna škola „Vrapčići“ i Osnovna škola „Gnojnice“ na uzorku od 294 učenika osmog i devetog razreda i 15 nastavnika stranih jezika (engleski, njemački i turski). U radu su korištene sljedeće metode: metoda teorijske analize i sinteze, empirijsko-neeksperimentalna metoda (survey), komparativna i deskriptivna metoda. Istraživanje je pokazalo da su interkulturalni sadržaji u velikoj mjeri zastupljeni u nastavi stranih jezika, ali da se uglavnom prezentuju uz pomoć udžbenika, te da su naše škole počele, iako još uvijek u nedovoljnoj mjeri, da se priključuju savremenim trendovima u obrazovanju koji promovišu interkulturalni pristup u nastavi.

Ključne riječi: kompetencije u nastavi, interkulturalne komunikacijske kompetencije, nastavni sadržaji, strani jezici

PROMOTING INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Summary

It is indisputable that language and culture are closely connected and that language is adopted side by side with culture and it is essentially related to it. Modern approaches to language teaching are referred to efforts to get students in the context of foreign language learning apart from communication and intercultural competence. If our schools want to follow trends in life and education in multilingual and multicultural Europe, then the curriculum of foreign languages at all levels of education must include intercultural communication competencies. The main aim of our research was to gain insight into the

representation of the culture elements in the teaching of foreign languages and their influence on the intercultural communication competences of pupils in higher grades of the elementary school, and also to find out the most common ways in which the teachers incorporate and promote intercultural communication skills in teaching process through different teaching contents. The research was conducted in three primary schools in the area of Herzegovina-Neretva Canton, Mostar Municipality: Elementary school "Mustafa Ejubović-Šejh Jujo", Elementary school "Vrapčići" and Elementary school "Gnojnice" on a sample of 294 students of the eighth and ninth grade and 15 foreign language teachers (English, German and Turkish). The following methods have been used: the method of theoretical analysis and synthesis and the empirical-nonexperimental method (survey), comparative and descriptive method. The research has shown that intercultural content is largely represented in foreign language teaching but it is mainly presented through the textbooks and that our schools have begun, although still insufficiently, to engage with contemporary trends in education which promote intercultural approach in teaching.

Key words: competences in teaching, intercultural communication competence, teaching contents, foreign languages

Uvod

Jedan od važnijih zadataka savremene nastave stranih jezika je da između ostalog učenicima omogući uočavanje međukulturnih odnosa i pripremi ih na interakciju sa drugim kulturama. Škola je danas više nego ikada mjesto susreta različitosti i ukoliko naše škole hoće da prate trendove u životu i obrazovanju u višejezičnoj i multikulturalnoj Evropi, onda se u program nastave stranih jezika na svim nivoima obrazovanja moraju obavezno uključiti interkulturalne komunikacijske kompetencije čije stjecanje je propisano ne samo u evropskim jezičkim dokumentima¹ već i u kurikulumima svih evropskih zemalja. Kada učimo strani jezik, neminovno je da usvajamo i saznanja o kulturi zemlje odakle taj jezik potiče jer bez poznavanja kulture jezika koji se uči zanemarujemo njegovu primarnu funkciju, a to je komunikacija. Dakle, pored lingvističke dimenzije, veoma je bitno učenike poticati i na uočavanje međukulturnih odnosa i pripremati ih na interakciju sa drugim kulturama. Učeći strani jezik, učenici neminovno usvajaju i elemente kulture toga jezika, razvijaju sopstveni način razmišljanja i pogleda na svijet, uče kako da vrednuju sebe, ali i one koji su drugačiji od njih.

Intenzivnije uključivanje interkulturalne komunikacijske kompetencije u nastavu stranog jezika od nastavnika zahtijeva dodatni napor za koji oni, uglavnom zbog nepriklanih

¹Zajednički evropski referentni okvir za žive jezike - ZEROJ (eng. *Common European Framework of Reference for Languages* - CEFRL ili CEF)

Bijela knjiga o interkulturnom dijalogu - *White Paper on Intercultural Dialogue* (2008)

Referentni okvir za pluralističke pristupe jezicima i kulturama – *The Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* – FREPA

Evropski jezični portfolio - *European Language Portfolio* - ELP

nastavnih uslova, nisu adekvatno pripremljeni. Da bi se uspješno ostvarila načela interkulturalne nastave u svim nastavnim predmetima, potrebno je o ovoj temi organizirati više edukativnih seminara i radionica, te poticati sve učesnike odgojno-obrazovnog procesa da se priključe svim projektima koji promiču ovakve sadržaje.

1. Teorijski okvir istraživanja

U multikulturalnom okruženju u kakvom živimo danas, međukulturalnim odnosima pridaje se veliki značaj, a u svemu tome obrazovanje ima ključnu ulogu u smislu poticanja interkulturalnih vještina, sposobnosti i znanja koja su potrebna za život u takvom okruženju. Dakle, odgoj i obrazovanje za kvalitetan život u 21. stoljeću usmjeren je prema izgrađivanju kompetencija različitih od onih koje su dominirale u prošlim vremenima, zastupljen je pristup nastavi koji počiva na ishodima, odnosno ključna je sposobnost da se pokaže naučeno.

U literaturi nalazimo različite definicije pojmova interkulturalizam, kompetencije, interkulturalne i komunikacijske kompetencije, zavisno o pristupu i modelima proučavanja. Postoje različita tumačenja i značenja riječi *kompetencija*, a najjednostavnije je reći da je to sposobnost kojom neko raspolaže. Dolazi od latinskoga glagola *competare*, što znači *postizati, biti bolji* (Anić, 2001: 710), a može označavati i priznatu stručnost u nekoj oblasti, osposobljenost, mjerodavnost (Čedić i sar., 2007: 299). Izraz *interkulturalna kompetencija* prvi put se spominje krajem 50-ih godina prošlog stoljeća (Lujić, 2015 prema Hall, 1959), a počinje se sistematičnije proučavati sredinom 80-ih godina. U nastavi stranih jezika intenzivnije se proučava tek od sredine prvog desetljeća 21. stoljeća (Lujić, 2015 prema Petravić, 2010), a možemo još reći da ona označava u kojoj mjeri osoba može efektivno prilagoditi verbalne i neverbalne poruke na način da su prikladne u drugačijem kulturalnom kontekstu. Piršl (2005) ističe da ovaj pojam obuhvaća sljedeće bitne dimenzije: osobne stavove, znanje, komunikaciju, automanifestaciju (razvoj osobnosti)² i društvene odnose. Byram (1997) definiše interkulturalnu kompetenciju kao sposobnost zadovoljavajuće interakcije i komunikacije s osobama druge kulture i zemlje na stranom jeziku, odnosno po Bayramu i Zarateu (1997) interkulturalna kompetencija je sposobnost usvajanja interkulturalnih stavova, znanja i vještina u cilju boljeg razumijevanja i poštivanja različitih kultura.

²<https://vsmti.hr/wp-content/uploads/2018/06/DOKTORSKA-DISERTACIJA-Vesna-Bedekovi.pdf>

U savremenoj nastavi stranih jezika razlikujemo dvije kompetencije: *jezičnu (lingvističku)* i *jezično-komunikacijsku (komunikacijsku)*. Jezična (lingvistička) kompetencija podrazumijeva teorijsko znanje jezika, dok jezično-komunikacijska kompetencija podrazumijeva konkretno znanje jezika u određenim komunikacijskim situacijama (Pavličević-Franić, 2005: 74). Dva su podjednako važna cilja savremene nastave stranih jezika, a to su razvijanje jezično-komunikacijske kompetencije i razvijanje interkulturalne kompetencije, što nas onda dovodi do termina *interkulturalna komunikacijska kompetencija* koja se definiše kao „sposobnost uspješnog komuniciranja među pripadnicima različitih kultura, a osim lingvističke i sociolingvističke kompetencije zahtijeva i određena znanja, vještine i stavove“ (Bilić-Štefan, 2008: 231). To označava dinamične i interaktivne veze i odnose među različitim kulturama koje se uvažavaju i prožimaju.

Mnogi autori ističu važnost interkulturalne svjesnosti i učenja, pa tako Neuner (Neuner, 2002, 2009) smatra da svjesno poređenje sličnosti i razlika više kultura, kao i interkulturalnih sadržaja može doprinijeti razvoju interkulturalne kompetencije. Ove kompetencije istražene su i u radu *Intercultural Communicative Competence* (Arāja i Aizsila, 2010), gdje su autorice provele istraživanje o razini interkulturalne komunikacije kompetencije u osnovnoj školi, s naglaskom na znanje stranih jezika, u ovom slučaju engleskog jezika. Došle su do zaključka da su strani jezik i proučavanje kulture nerazdvojni, te se jezik ne može naučiti bez proučavanja pripadajuće kulture.

Brojna istraživanja ukazala su na pozitivne učinke nastave utemeljene na načelima interkulturalnog pristupa (Lujčić, 2015, prema Barrett, 2008; Bohinski i Leventhal, 2015), ali isto tako i na poteškoće pri korištenju ovoga pristupa u praksi. Naime, on od nastavnika se zahtijeva da drugačije pristupaju nastavnim temama i prilagođavaju sadržaje i materijale novim nastavnim ishodima. Stoga se nameće pitanje da li je moguće, uz ograničenu satnicu i preveliki broj učenika u razredima, istodobno ostvariti dva podjednako važna cilja nastave stranih jezika, razvijanje komunikacijske kompetencije i razvijanje interkulturalne kompetencije (Lujčić, 2015 prema Häusler, 2001; Novak-Milić, 2006). Bilić-Štefan (2006, 2008) se, također, bavi interkulturalnim komunikacijskim kompetencijama u nastavi stranih jezika, kao i analizom udžbenika za engleski jezik u osnovnoj školi, te analizirajući udžbenike, koji su u upotrebi u sedmom i osmom razredu, dolazi do zaključka da su sadržaji sa kulturalnim fokusom relativno brojni i većim su dijelom prezentirani odvojeno od gramatičkih i leksičkih sadržaja. Sablić (2014) opisuje razvoj pojmova interkulturalizam/multikulturalizam, proučava teorijski pristup interkulturalnom odgoju i obrazovanju, te zagovara sveobuhvatne promjene kurikuluma i školske organizacije.

Značaj ove kompetencije naglašen je i u novim, izmijenjenim nastavnim planovima i programima za strane jezike koji se izučavaju u osnovnim i srednjim školama na području Bosne i Hercegovine. Pogotovo je to istaknuto u nastavnim planovima i programima za engleski jezik kao najdominantniji strani jezik, odnosno prvi strani jezik koji se proučava u svim osnovnim i srednjim školama na području Bosne i Hercegovine. Tako se u NPP-u za predmet Engleski jezik za Kanton Sarajevo iz 2016. godine navodi da ishodi proizašli iz domene *Interkulturalna jezična kompetencija* vode ka osposobljenosti za uočavanje i interpretaciju sličnosti i razlika među kulturama, kao i učinkovitu i kontekstu primjerenu komunikaciju s govornicima stranog jezika. Na taj način se potiče izgradnja skladnih interkulturalnih odnosa i spoznaja da drugo i drugačije ne znači loše ili gore od onoga što je „naše“. Ovladavanje ovim ishodima podiže svijest učenika da razlike među kulturama postoje i da se one trebaju poštovati. Na kraju osnovnog obrazovanja, nivo stečenih interkulturalnih vještina i interkulturalna jezična kompetencija omogućit će učenicima uspješniji nastavak školovanja, uspješniju komunikaciju s ljudima kao i bolje razumijevanje svijeta i konteksta u kojem žive.

2. Metodologija istraživanja

Predmet ovog istraživanja su interkulturalne komunikacijske kompetencije, odnosno zastupljenost i promicanje elemenata kulture u nastavi stranog jezika. Osnovni cilj istraživanja, kao što se može vidjeti iz definisanja njegovog predmeta, bio je sticanje uvida u zastupljenost elemenata kulture u nastavi stranog jezika i njihov uticaj na interkulturalne komunikacijske kompetencije učenika u višim razredima osnovne škole, te najčešći načini na koje su nastavnici inkorporirali i promicali interkulturalne komunikacijske kompetencije u nastavu stranog jezika kroz različite nastavne sadržaje.

U skladu s temom istraživanja postavljeni su sljedeći zadaci:

1. Utvrditi zastupljenost interkulturalnih sadržaja u nastavi stranih jezika u višim razredima osnovne škole;
2. Ispitati uticaj sadržaja sa elementima kulture na interkulturalne komunikacijske kompetencije učenika;
3. Utvrditi najčešće načine na koji se interkulturalni sadržaji prezentuju u nastavi stranih jezika.

U skladu s navedenim zadacima istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:

1. Nastavni sadržaji sa elementima kulture su u dovoljnoj mjeri zastupljeni u nastavi stranih jezika u višim razredima osnovne škole;
2. Nastavni sadržaji sa elementima kulture pomažu u razvoju učeničkih komunikacijskih kompetencija;
3. Ne postoji statistički značajna razlika između stavova učenika i nastavnika o načinu na koji se vrši promicanje interkulturalne komunikacijske kompetencije u nastavi stranog jezika kroz različite nastavne sadržaje.

U radu su korištene sljedeće metode: metoda teorijske analize i sinteze (kroz razradu teorijske osnove istraživanja i pri upoznavanju i analizi sadržaja prethodnih istraživanja koja su predmetno i metodološki srodna ovom problemu), empirijsko-neeksperimentalna metoda (survey) za tipično terensko istraživanje na izabranom uzorku pomoću instrumenata odabranih za potrebe ovog istraživanja, te komparativna i deskriptivna metoda kojima smo ispitali i opisali pojave vezane za predmet istraživanja.

Da bismo realizovali postavljeni cilj i zadatke istraživanja, a na osnovu odgovarajućih tehnika, kao instrument korišten je anketni upitnik za nastavnike i učenike obuhvaćene istraživanjem. Anketni upitnik se sastojao od skala procjene Likertovog tipa sa devet tvrdnji pomoću kojih su ispitanici izražavali stepen slaganja ili neslaganja sa predloženim tvrdnjama i jednim pitanjem zatvorenog tipa. Istraživanjem su obuhvaćeni učenici osmog i devetog razreda, njih 294, u tri osnovne škole na području Hercegovačko-neretvanskog kantona u općini Mostar, te 15 nastavnika stranih jezika koji predaju u tim školama.

U svim školama na području HNK izučava se engleski jezik kao prvi strani jezik, a od šestog razreda osnovne škole djeca se opredjeljuju za drugi strani jezik, a to je njemački ili turski. Struktura uzorka ispitanika prikazana je u Tabeli 1.

Tabela 1. Populacija i uzorak ispitanika

	OŠ „Gnojnice“		OŠ „Mustafa Ejubović – Šejh Jujo“		OŠ „Vrapčići“		Ukupno	
	f	%	F	%	F	%	f	%
Učenici	94	31,98	144	48,98	56	19,04	294	100
Nastavnici	5	33,33	6	40	4	26,67	15	100

Istraživanje je provedeno krajem novembra i početkom decembra 2018. godine. Ispitanici su popunjavali anketni upitnik metodom papir-olovka, potpuno anonimno i dobrovoljno, te su mogli u bilo kom trenutku odustati od popunjavanja anketnog upitnika. Za statističku obradu podataka koristili smo SPSS program.

3. Rezultati istraživanja

3.1. Zastupljenost interkulturalnih sadržaja u nastavi stranih jezika

U ovom dijelu ćemo prikazati najznačajnije rezultate istraživanja i napraviti njihovu kratku analizu. Prvi zadatak istraživanja bio je utvrditi zastupljenost elemenata kulture i interkulturalnih sadržaja u nastavi stranih jezika, a na osnovu njega postavili smo prvu hipotezu koja glasi: *Nastavni sadržaji sa elementima kulture su u dovoljnoj mjeri zastupljeni u nastavi stranih jezika.*

U novijim udžbenicima stranih jezika za osnovnu školu sadržaji iz područja kulture i civilizacije zemalja engleskog, njemačkog ili turskog govornog područja obrađuju se najčešće u sklopu pojedinih nastavnih jedinica. Jedan od primarnih ciljeva ovih sadržaja je osvještavanje razlika unutar kultura, ali isto tako i pronalaženje sličnosti, tj. dodirnih tačaka među kulturama.

U Tabeli 2 prikazani su stavovi učenika i nastavnika o zastupljenosti interkulturalnih sadržaja u nastavi stranih jezika.

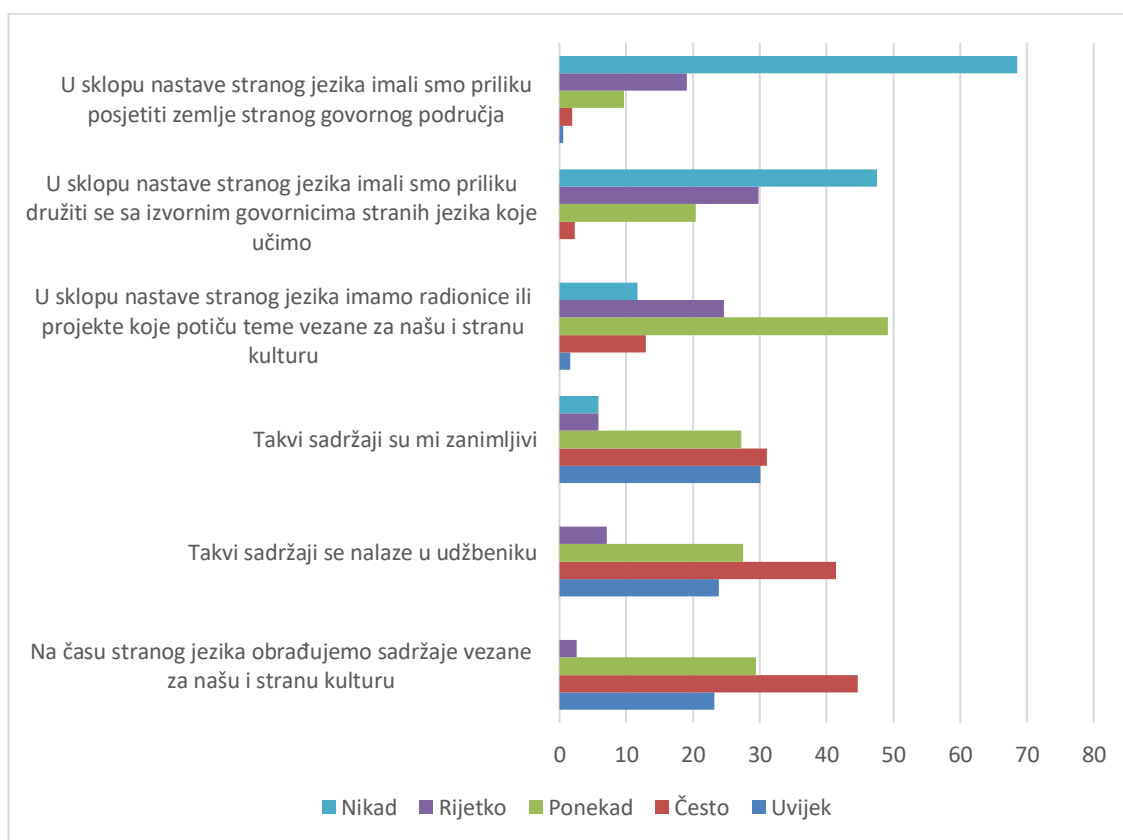
Tabela 2. Stavovi učenika i nastavnika o zastupljenosti interkulturalnih sadržaja u nastavi stranih jezika

Tvrdnje	Uvijek		Često		Ponekad		Rijetko		Nikad		Mean	St. deviation
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Na času stranog jezika obrađujemo sadržaje vezane za našu i stranu kulturu	72	23,2	138	44,7	91	29,4	8	2,6	0	0	2,11	0,78
2. Takvi sadržaji se nalaze u udžbeniku	74	23,9	128	41,4	85	27,5	22	7,1	0	0	2,18	0,87
3. Takvi sadržaji su mi zanimljivi	93	30,1	96	31,1	84	27,2	18	5,8	18	5,8	2,26	1,12
4. U sklopu nastave stranog jezika imamo radionice ili projekte koji potiču teme vezane za našu i stranu kulturu	5	1,6	40	12,9	152	49,2	76	24,6	36	11,7	3,32	0,89
5. U sklopu nastave stranog jezika imali smo priliku družiti se sa izvornim govornicima stranih jezika koje učimo	0	0	7	2,3	63	20,4	92	29,8	147	47,6	4,23	0,84
6. U sklopu nastave stranog jezika imali smo priliku posjetiti zemlje stranog govornog područja	2	0,6	6	1,9	30	9,7	59	19,1	212	68,6	4,53	0,80

Prema procjeni ispitanika (učenika i nastavnika) uočavamo da je zastupljenost interkulturalnih sadržaja u nastavi stranih jezika na zavidnom nivou, što možemo vidjeti iz prikazanih podataka u frekvencijama i procentima, te zahvaljujući aritmetičkoj sredini

(mean). Za tvrdnju „na času stranog jezika obrađujemo sadržaje vezane za našu i stranu kulturu“ 44,7% njih je odgovorilo da često obrađuju takve sadržaje, 41,4% da se takvi sadržaji često nalaze u udžbeniku, a 31,1% da su im takvi sadržaji često zanimljivi. Što se tiče radionica i projekata koje potiču teme vezane za našu i stranu kulturu, oni se polako počinju realizovati u našim školama, pa se 49,2% ispitanika izjasnilo da ponekad učestvuju u takvim projektima. Na tvrdnje vezane za druženje sa izvornim govornicima stranog jezika 29,8% ispitanika odgovorilo je da je rijetko imalo priliku da se druži sa izvornim govornicima jezika koji uči, a čak 47,6% ispitanika nikad nije imalo tu priliku. Što se tiče posjete zemljama stranog govornog područja samo 1,9% ispitanika izjavilo je da je za to često imalo priliku, a 68,6% njih da nikada nije imalo za to priliku što nas dovodi do zaključka da ovaj segment aktivnosti u školi, a i van nje nije na zavidnom nivou. Stoga je potrebno poticati i učenike i nastavnike da se, kad god im se ukaže prilika, uključe u razne projekte i natjecanja koja će im omogućiti putovanja i upoznavanje novih kultura.

Stavove ispitanika o zastupljenosti interkulturalnih sadržaja u nastavi stranih jezika prikazali smo i u Grafikonu 1.



Grafikon 1. Stavovi ispitanika o zastupljenosti interkulturalnih sadržaja u nastavi stranih jezika

Na osnovu analize podataka u Tabeli 2, prikazanih i u Grafikonu 1, te na osnovu dobivenih vrijednosti možemo potvrditi prvu hipotezu koja je glasila: *Nastavni sadržaji sa elementima kulture su u dovoljnoj mjeri zastupljeni u nastavi stranih jezika.*

3.2. Uticaj sadržaja sa elementima kulture na razvoj učeničkih komunikacijskih kompetencija

Drugi zadatak istraživanja bio je da ispitamo uticaj sadržaja sa elementima kulture na interkulturalne komunikacijske kompetencije učenika, a na osnovu njega postavili smo drugu hipotezu koja glasi: *Nastavni sadržaji sa elementima kulture pomažu u razvoju učeničkih komunikacijskih kompetencija.*

U Tabeli 3 prikazani su stavovi učenika i nastavnika o uticaju sadržaja sa elementima kulture na razvoj učeničkih komunikacijskih kompetencija.

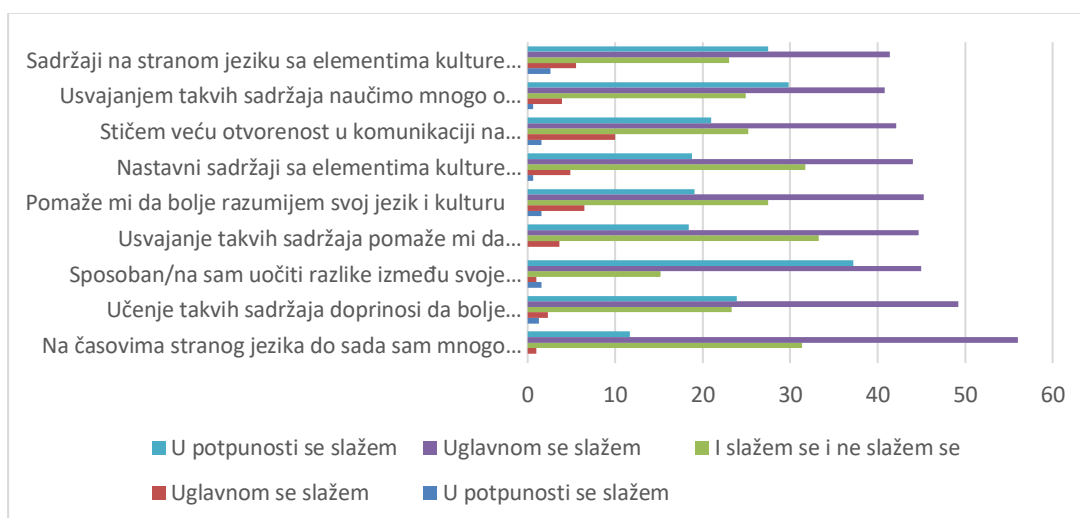
Tabela 3. Stavovi učenika i nastavnika o uticaju sadržaja iz oblasti kulture na razvijanje interkulturalnih komunikacijskih kompetencija učenika

Tvrdnje	Uopšte se ne slažem		Uglavnom se ne slažem		I slažem se i ne slažem se		Uglavnom se slažem		U potpunosti se slažem		Me an	St. devia tion
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Na časovima stranog jezika do sada sam mnogo naučio/la o kulturi i običajima zemalja engleskog/njemačkog/turskog govornog područja	0	0	3	1,0	97	31,4	173	56,0	36	11,7	3,78	0,65
2. Učenje takvih sadržaja doprinosi da bolje razumijem strane kulture	4	1,3	7	2,3	72	23,3	152	49,2	74	23,9	3,92	0,82
3. Sposoban/na sam uočiti razlike između svoje kulture i kulture stranog jezika koji učim	5	1,6	3	1,0	47	15,2	139	45,0	115	37,2	4,15	0,82
4. Usvajanje takvih sadržaja pomaže mi da uvažavam govornike stranih jezika koji učim	0	0	11	3,6	103	33,3	138	44,7	57	18,4	3,78	0,78
5. Pomaže mi da bolje razumijem svoj jezik i kulturu	5	1,6	20	6,5	85	27,5	140	45,3	59	19,1	3,74	0,89
6. Nastavni sadržaji sa elementima kulture doprinose mojim boljim komunikacijskim vještinama na času stranog jezika	2	0,6	15	4,9	98	31,7	136	44,0	58	18,8	3,75	0,83
7. Stičem veću otvorenost u komunikaciji na stranom jeziku	5	1,6	31	10,0	78	25,2	130	42,1	65	21,0	3,71	0,96
8. Usvajanjem takvih sadržaja naučimo mnogo o	2	0,6	12	3,9	77	24,9	126	40,8	92	29,8	3,95	0,87

specifičnostima kulture i običaja engleskog/njemačkog/turskog govornog područja												
9. Sadržaji na stranom jeziku sa elementima kulture potiču moju želju za komuniciranjem sa drugim i drugačijim	8	2,6	17	5,5	71	23,0	128	41,4	85	27,5	3,86	0,97

Na osnovu analize podataka predočenih u Tabeli 3, moguće je uočiti da se ispitanici, njih 50,0% uglavnom slaže da su na časovima stranog jezika mnogo naučili o kulturi i običajima stranog govornog područja, njih 49,2% da učenje takvih sadržaja doprinosi boljem razumijevanju strane kulture. Za ponuđenu tvrdnju „*sposoban sam uočiti razlike između svoje kulture i kulture stranog jezika koji učim*“ 45,0% ispitanika izjasnilo se da se „uglavnom slaže“, a njih 44,7% uglavnom se slaže i da im usvajanje takvih sadržaja pomaže da uvažavaju strane govornike. Takvi sadržaji doprinose i boljem razumijevanju vlastitog jezika i kulture, a njih 45,3% izjasnilo se da se uglavnom slaže sa pomenutom tvrdnjom. Njih 44,0% izjasnilo se da sadržaji sa elementima kulture doprinose boljim komunikacijskim vještinama na času stranog jezika, a njih 42,1% uglavnom se slaže da time stiču veću otvorenost u komunikaciji. Ispitanici su se izjašnjavali i o tome da li su usvajanjem takvih sadržaja naučili mnogo o specifičnostima kulture i običaja stranih govornih područja, pa se njih 40,8% izjasnilo da se uglavnom slaže sa tom tvrdnjom. I na kraju, 41,4% ispitanika uglavnom se slaže sa tvrdnjom da sadržaji sa elementima kulture potiču njihovu želju za komuniciranjem sa drugim i drugačijim.

Stavove ispitanika o uticaju sadržaja iz oblasti kulture na razvijanje interkulturalnih komunikacijskih kompetencija učenika prikazali smo i u Grafikonu 2.



Grafikon 2. Stavovi ispitanika o uticaju sadržaja iz oblasti kulture na razvijanje interkulturalnih komunikacijskih kompetencija učenika

Na osnovu analize rezultata i dobivenih vrijednosti možemo potvrditi drugu hipotezu koja je glasila: *Nastavni sadržaji sa elementima kulture pomažu u razvoju učeničkih komunikacijskih kompetencija.*

3.3. Prezentovanje i promicanje interkulturalnih sadržaja u nastavi stranih jezika

Da bi razvili učeničke kompetencije, neophodno je da nastavnici kroz različite nastavne sadržaje potiču učenike da u komunikaciji, uz lingvističke, prenose i kulturološke elemente te kreiraju nastavno okruženje koje podupire razvoj interkulturalnih kompetencija

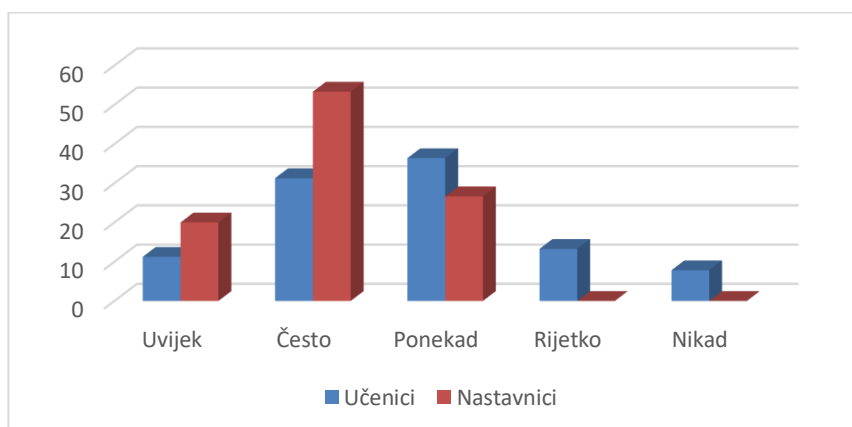
Treći zadatak istraživanja bio je utvrđivanje najčešćih načina na koji se interkulturalni sadržaji prezentuju i promiču u nastavi stranih jezika, a na osnovu toga postavili smo sljedeću hipotezu: *Ne postoji statistički značajna razlika između stavova učenika i nastavnika o načinu na koji se vrši promicanje interkulturalne komunikacijske kompetencije u nastavi stranog jezika kroz različite nastavne sadržaje.* U Tabeli 4 poredili smo stavove nastavnika i učenika o toj tvrdnji.

Tabela 4. Stavovi učenika i nastavnika o promicanju interkulturalnih sadržaja u nastavi

Tvrdnje		Uvijek		Često		Ponekad		Rijetko		Nikad		Mean	St. deviat ion
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Pored sadržaja u udžbeniku, materijale vezane za našu i stranu kulturu donosi i nastavnik	N	33	11,24	92	31,29	107	36,39	39	13,26	23	7,82	2,72	1,06
	U	3	20	8	53,33	4	26,66	0	0	0	0		
2. Nastavnik potiče učenike da i sami istražuju takve sadržaje	N	50	17	85	28,91	90	30,61	49	16,66	20	6,80	2,63	1,14
	U	6	40	7	46,66	2	13,33	0	0	0	0		
3. Pri obradi takvih sadržaja nastavnici skreću pažnju učenicima da uočavaju razlike između naše i strane kulture	N	71	24,15	100	34,01	95	32,31	23	7,82	5	1,70	2,26	0,96
	U	6	40	9	60	0	0	0	0	0	0		

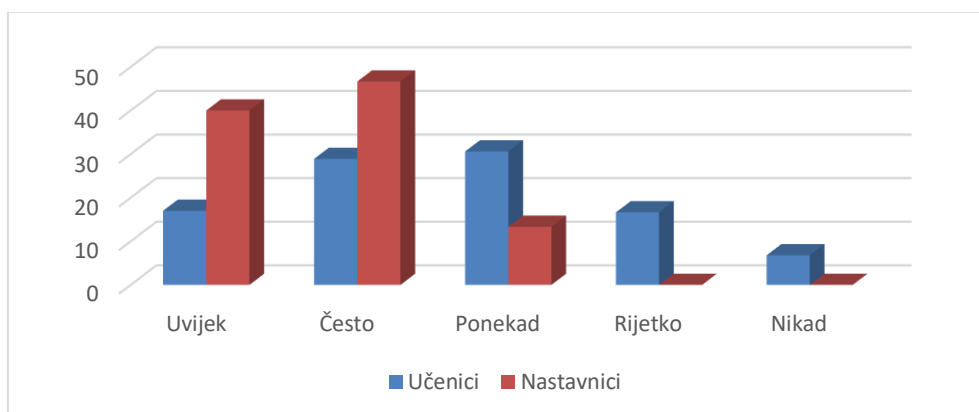
Na osnovu analize podataka predočenih u Tabeli 4, moguće je uočiti da je za sva tri navedena indikatora (*Pored sadržaja u udžbeniku, materijale vezane za našu i stranu kulturu donosi i nastavnik; Nastavnik potiče da i učenici istražuju takve sadržaje; Pri obradi takvih sadržaja nastavnici skreću pažnju da učenici uočavaju razlike između naše i strane kulture*) dobijena vrijednost Hi kvadrat testa manja od graničnih vrijednosti $0,05=9,49$ i za $0,01=13,23$, za $df=4$.

Stavove ispitanika o tome da li nastavnici, pored udžbenika, donose i dodatne sadržaje sa elementima kulture prikazali smo i u Grafikonu 3.



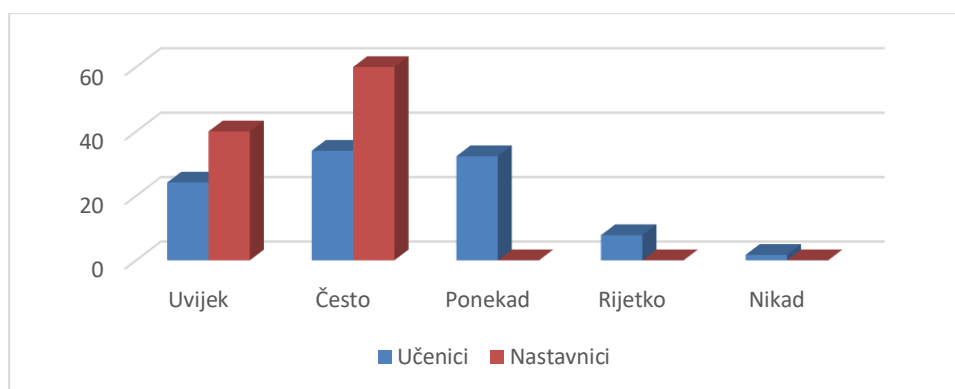
Grafikon 3. Stavovi ispitanika o tome da li nastavnici, pored udžbenika, donose dodatne sadržaje sa elementima kulture

Stavove ispitanika o tome da li nastavnici potiču učenike da i sami istražuju takve sadržaje prikazali smo u Grafikonu 4.



Grafikon 4. Stavovi ispitanika o tome da li nastavnici potiču učenike da i sami istražuju takve sadržaje

Stavove ispitanika o tome da li nastavnici pri obradi sadržaja sa elementima kulture skreću pažnju učenicima da i sami uočavaju razlike između svoje i strane kulture prikazali smo u Grafikonu 5.



Grafikon 5. Stavovi ispitanika o tome da li nastavnici pri obradi sadržaja sa elementima kulture skreću pažnju učenicima da uočavaju razlike između svoje i strane kulture

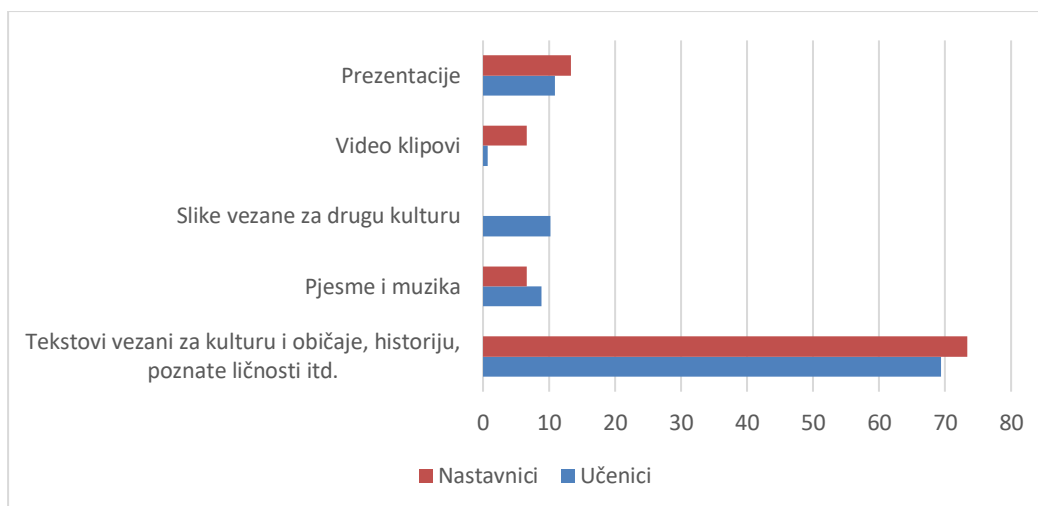
U Tabeli 5 prikazani su stavovi učenika i nastavnika o tome u kojoj formi se sadržaji sa elementima kulture najčešće prezentuju u nastavi stranih jezika.

Tabela 5. Forma u kojoj se sadržaji sa elementima kulture najčešće prezentuju

Tvrdnje		Tekstovi vezani za kulturu i običaje, historiju, poznate ličnosti itd.		Pjesme i muzika		Slike vezane za drugu kulturu		Video klipovi		Prezentacije		Mean	St. deviaton
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Ukoliko na času stranog jezika obrađujete sadržaje sa elementima kulture, u kojoj formi se ti sadržaji najčešće prezentuju	U	204	69,38	26	8,84	30	10,20	2	0,68	32	10,88	1,75	1,32
	N	11	73,33	1	6,66	0	0	1	6,66	2	13,33		

Za tvrdnju „Ukoliko na času stranog jezika obrađujete sadržaje sa elementima kulture, u kojoj formi su ti sadržaji najčešće prezentovani“, izračunata vrijednost Hi kvadrat testa je, kao i za prethodne tri tvrdnje, manja od graničnih vrijednosti $0,05=9,49$ i $=,01=13,23$, za $df=4$.

Stavove ispitanika o formi u kojoj su sadržaji sa elementima kulture najčešće prezentovani u nastavi stranih jezika prikazali smo i u Grafikonu 6.



Grafikon 6. *Forma u kojoj se sadržaji sa elementima kulture najčešće prezentuju*

Ako pogledamo grafikon (Grafikon 6), vidimo da je dominantan stav da se sadržaji sa elementima kulture na časovima stranih jezika najčešće obrađuju kroz tekstove vezane za kulturu, običaje, historiju, poznate ličnosti i sl, što je donekle očekivano jer se ti tekstovi uglavnom nalaze u udžbenicima stranih jezika, često ih prate slike i audio-zapisi, te su pogodni za usvajanje svih vještina koje se trebaju usavršavati u nastavi stranih jezika (čitanje, pisanje, govor, slušanje).

Na osnovu analize rezultata i dobivenih vrijednosti možemo potvrditi treću hipotezu koja je glasila: *Ne postoji statistički značajna razlika između stavova učenika i nastavnika o načinu na koji se vrši promicanje interkulturalne komunikacijske kompetencije u nastavi stranog jezika kroz različite nastavne sadržaje.*

4. Zaključak

Na temelju teorijske osnove istraživanja i analize sadržaja prethodnih istraživanja srodnih ovoj temi, te na osnovu provedenog empirijskog-neeksperimentalnog istraživanja, opravdano smo izveli pojedine zaključke. Naravno da i drugi predmeti u školi imaju ulogu da pomognu mladim naraštajima da se integrišu u društvo i postanu pravi demokratski građani, ali neosporna je činjenica da poučavanje jezika tome najviše doprinosi. Primarni cilj nastave stranih jezika nije samo učenje jezika, već i usvajanje i interkulturalne kompetencije jer uvođenjem elemenata kulture u nastavu stranih jezika učenicima učenje stranog jezika postaje smisleno, te je bez elemenata kulture njima teže pojmiti izvorne govornike nekog jezika kao stvarne osobe.

Rezultati istraživanja pokazuju da su sadržaji sa elementima kulture itekako prisutni u nastavi stranih jezika i da su učenicima uglavnom zanimljivi. Nastavnici su ti od kojih najviše zavisi stepen usvojenosti ovakvih sadržaja, a istraživanje je pokazalo da oni za prezentovanje takvih sadržaja uglavnom koriste užbenik i ponuđene tekstove u njemu, što je sasvim očekivano, ali da ponekad donose i dodatne sadržaje vezane za to, te da učenicima skreću pažnju i potiču ih da i sami istražuju takve sadržaje. S obzirom na veoma mali broj seminara i radioinica vezanih za ovu tematiku, nastavnici se oslanjaju na vlastite interkulturalne komunikacijske kompetencije koje, naravno, trebaju biti na zavidnom nivou. Koliko su u tome uspješni, tj. koji je nivo učeničkih usvojenih interkulturalnih i komunikacijskih kompetencija po završenoj osnovnoj školi, to je već predmet za neko naredno istraživanje.

Važno je još napomenuti da interkulturalni nastavni ciljevi znače i veliki doprinos u prevazilaženju predrasuda i razvoju zajedničkih interesa i tolerancije jer se kontakti i prijateljstva s drugima ne stvaraju ispravnom upotrebom gramatike i vokabulara, već načinom na koji se stupa u komunikaciju. Otvorenost prema drugima ne znači zanemarivanje vlastite kulture, nego naprotiv, ukoliko prihvatimo i razumijemo vlastitu kulturu, sposobni smo prihvatiti i razumjeti kulturu drugih i drugačijih.

Komunicirajući na stranom jeziku, učenici uče kako prepoznavati i uvažavati jedinstvenost drugih kultura razvijajući pri tome kulturnu svjesnost, interkulturalnu kompetenciju, izgrađuju vlastite pozicije i uloge u različitim komunikacijskim odnosima, a time razvijaju i kompetencije potrebne za cjeloživotno učenje i razvoj.

Literatura

- Anić, V. (2001). *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Liber.
- Arāja, A., Aizsila, A., (2010) Intercultural Communicative Competence. *Research for Rural Development - International Scientific Confer*, vol. 2, str. 220. Dostupno na: <http://connection.ebscohost.com/c/articles/71728733/intercultural-communicativecompetence> (pristupljeno 20. 2. 2019)
- Bedaković, V. (2011). *Interkulturalne kompetencije nastavnika*. Doktorski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet. Preuzeto sa <https://vsmti.hr/wp-content/uploads/2018/06/DOKTORSKA-DISERTACIJA-Vesna-Bedekovi.pdf> (pristupljeno 20. 2. 2019)
- Bennett, M. J. (2004). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. U: *Education for the intercultural experience* (ur.R. M. Paige). Yarmouth: Intercultural Press. str. 21-71.
- Bohinski, C. A. i Leventhal, Y. (2015) Why in the world would I want to talk to someone else about my culture?. *The EUROCALL Review*, sv. 23 (1). str. 11-17.

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Zarate, G. (1997). Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. U: M. Byram, G. Zarate, G. Neuner, *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bilić-Štefan, M. (2006). Uključivanje interkulturalne komunikacijske kompetencije u poučavanje stranih jezika. *Odgojne znanosti*, sv. 8 (11), str. 279-288.
- Bilić-Štefan, M. (2008). Interkulturalna komunikacijska kompetencija u udžbenicima za engleski jezik u osnovnoj školi. *Odgojne znanosti*, 10 (1(15)). str. 231-240. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/28687> (pristupljeno 14. 1. 2019)
- Čedić, I. et.al. (2007). *Rječnik bosanskog jezika*. Sarajevo: Institut za jezik.
- Lujić., R. (2015). Mogućnosti i ograničenja autobiografije interkulturalnih susreta u nastavi stranih jezika iz perspektive učitelja francuskoga jezika. Sveučilište u Zadru: Odjel za francuske i iberoromanske studije.
- Nastavni plan i program, osnovna škola. Predmet: Engleski jezik (I strani jezik)*. (2016). Sarajevo: Ministarstvo za obrazovanje, nauku i mlade. Preuzeto s https://mon.ks.gov.ba/sites/mon.ks.gov.ba/files/engleski_jezik.pdf (pristupljeno 10. 1. 2019)
- Neuner, G. (2002). *Policy approaches to English (Provisional Version)*, Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Neuner, G. et al. (2009). *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.
- Piršl, E.(2005). Verbalna i neverbalna interkulturalna komunikacija. U: *Bez predrasuda i stereotipa: Interkulturalna komunikacijska kompetencija u društvenom i političkom kontekstu*. (ur. M. Benjak i V. Požgaj Hadži). Rijeka: Izdavački centar Rijeka. str. 50 –90.
- Sablić, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Vodič za unapređivanje interkulturalnog obrazovanja*. (2007). Beograd: Fond za otvoreno društvo. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/283123055_Vodic_za_unapredenje_interkulturalnog_obrazovanje (pristupljeno 13. 1. 2019)

INDEKS INKLUZIVNOSTI U FUNKCIJI PLANIRANJA I PROGRAMIRANJA

Enisa Gološ

Pedagoški zavod, Mostar
enisa64mostar@gmail.com

Lidija Jerković

Zavod za školstvo, Mostar
lidija.jerkovic@zavod-skolstvo.ba

Lektorica: Lejla Juklo

Sažetak

Govoreći u savremenom kontekstu o odgoju i obrazovanju, neizostavno govorimo o planiranju i programiranju kao polaznoj tački u nastavnom procesu predstavljenom cikličnim krugom gdje je realizacija prve faze važna za realizaciju ostalih faza.

Cilj rada je predstaviti primjenu metodologije Indeksa inkluzivnosti u procesu planiranja i programiranja kroz pristup učenju u kojem svi učenici aktivno učestvuju povezujući ono što uče sa sopstvenim iskustvom i usmjeravajući pažnju na ono što treba učiniti da bi se unaprijedilo obrazovanje za svako dijete.

Budući da su u fokusu rada nastavnici tjelesnog i zdravstvenog odgoja, to smo ukazali na unapređenje nastave tjelesnog i zdravstvenog odgoja u skladu sa potrebama svakog učenika, a na osnovu procjene postojećeg stanja.

U isto vrijeme trebalo je ispitati i utvrditi potrebe nastavnika koji smisleno planiraju uzimajući u obzir cilj i ishode učenja definisane nastavnim planom i programom, i koji dnevni plan usklađuju sa potrebama učenika poštujući individualnost svakog učenika.

U ovakvom procesu planiranja i programiranja važna je samoprocjena rada nastavnika i samovrednovanje rada škole kao polazna osnova za dalje aktivnosti u već navedenom procesu. Samo tako je moguće očekivati dostizanje standarda kvaliteta u nastavi tjelesnog i zdravstvenog odgoja.

Ključne riječi: planiranje i programiranje, nastavnik, kvalitet, samoprocjena

INCLUSION INDEX IN PLANNING AND PROGRAMMING FUNCTION

Abstract

Taking into consideration the aspects of upbringing and education in the contemporary context, planning and programming in the teaching process are of great importance. They are introduced as a cyclical circle where the realization of the first stage is crucial for the realization of the other stages.

The aim of this paper is to present the application methodology of inclusion index in the planning and programming process through a learning approach in which all students actively participate by linking what they learn with their own experiences. They give attention to the aspects that need to be amended in order to improve education for every child.

Having in mind that the key focus is on the teachers of physical and health education, the improving of physical and health education according to the needs of each student is crucial, based on an assessment of the current situation.

At the same time, this paper detects and examines the demands of the teachers that are responsible for the planning by taking into consideration the goals and the outcomes of learning defined in the curriculum. They prepare the agenda in accordance with the needs of the students respecting the individuality of each student.

In this process of planning and programming, self-evaluation of the work of teachers as well as self-evaluation of the work of the school as a starting point for further activities in the already mentioned process is very important. Only in this way it is possible to expect the achievement of quality standards in the teaching of physical and health education.

Key words: planning and programming, teacher, quality, self-evaluation

1. Uvod

Planiranje i programiranje su dva osnovna pojma i dva neodvojiva procesa jednako važna u nastavnom procesu. Planiranjem raspoređujemo sadržaje (cjeline, teme) kroz određeni vremenski period (godišnje, tromjesečno, mjesečno, sedmično i dnevno planiranje), dok programiranjem pobliže određujemo zadatke u temama i cjelinama – nastavnim jedinicama. U isto vrijeme u procesu programiranja navodimo ciljeve i ishode za navedene nastavne jedinice, sredstva i pomagala neophodna za savladavanje određene nastavne jedinice, te planiramo metode i oblike rada za svaku nastavnu jedinicu kao i tip časa - učenje, ponavljanje, uvježbavanje i provjera. U procesu planiranja polazimo od analize prethodnog znanja, vještina i izgrađenih stavova učenika, uvažavamo različite stilove učenja učenika, dakle vodimo računa o potrebama svakog učenika pri čemu svakako poštujemo propisani nastavni plan i program (Centar za obrazovne inicijative Step Bay Step: 2016). Za razliku od planiranja koje može biti ograničeno na kraći – dnevni i duži – godišnji plan, programiranje je uvijek vremenski određeno na kraći vremenski period – mikroprogramiranje ili mjesečno programiranje radi kvaliteta koji je vezan za povratnu informaciju o usvojenosti sadržaja.

Ako govorimo o kvalitetu programiranja, onda je najvažnija subjektivna procjena nastavnika i profesora kao izvoditelja programskog sadržaja koji prati realizaciju navedenog sadržaja (savladanost sadržaja u skladu sa postavljenim ciljem i ishodima učenja) i naravno u skladu sa potrebama interventno djeluje mijenjajući program u skladu sa zahtjevima koje nalažu potrebe svih učenika podjednako. Samo na taj način je moguće govoriti i o dostizanju standarda u nastavi određenog predmeta. Puko slijeđenje izvršenja zadatog programa vodi realizaciji bez kvaliteta.

U savremenom kontekstu proces planiranja i programiranja dovodi se u vezu sa primjenom metodologije Indeksa inkluzivnosti koja služi kao sredstvo podrške inkluzivnom

razvoju škola, odnosno razvoju učenja i učešća svih učenika u školama (Pravo na obrazovanje). Navedena metodologija Indeksa inkluzivnosti implicira stalnu brigu o podizanju nivoa kvaliteta, a ogleda se u jasnim sistemskim vrijednostima, u razvojnoj viziji i misiji te ciljevima koji se ostvaruju u optimalnim uvjetima rada škole uz primjenu uspješnih strategija.

1. 1. Promjena paradigme – rezultat reformskih procesa u obrazovanju

Stalnim razvojem informacijskih i komunikacijskih tehnologija i intenzivnom mobilnošću kao neophodnost nameće se promjena u obrazovnom sistemu. U takvoj uzročno-posljedičnoj vezi potrebno je promišljati u smjeru unapređenja obrazovanja koje će obezbijediti obrazovnim ustanovama adekvatno mjesto u društvu znanja, slobodno se može reći, na svjetskom tržištu. Stoga ulaganje u obrazovanje naše djece/učenika treba biti na listi prioriteta, što znači pomjeranje fokusa sa sadržaja, koje predaju nastavnici, na ishode – ono što je učenik u stanju da uradi (Razvoj kvalifikacijskog okvira za opće obrazovanje: 2016.)

Ovdje se dolazi do ključnog izazova - inkluzivne škole, mjesta gdje su svi učenici dobrodošli i gdje svi osjećaju pripadanje školskoj zajednici, jednako su prihvaćeni, podržavaju jedni druge i imaju razvijenu empatiju. Dakle, inkluzivna politika škole jasno daje do znanja da treba razvijati školu za sve i podržati različitosti. Na tom putu dostizanja postavljenog cilja svi nastavnici/profesori teže samoprocjeni analizirajući postavljene ciljeve i vrednujući vlastiti rad u odnosu na standarde kvaliteta. Podsticanjem učenika na učešće i planiranjem u skladu sa različitostima učenika i dostignutim nivoom njihova znanja i iskustva, nastavnici/profesori direktno utječu na kvalitet inkluzivne prakse i vode školu prema unapređenju. U inkluzivnom pristupu važno mjesto ima i inkluzivna kultura škole koja, uz sve navedene faktore kvaliteta, podrazumijeva uspostavljanje inkluzivnih vrijednosti, izgradnju podsticajne zajednice svih učesnika direktno i indirektno obuhvaćenih obrazovanjem (Booth i Ainscow: 2010). Dakle, izjednačavaju se prava na obrazovanje svih članova društvene zajednice, bez obzira na različitosti.

2. Metodološki okvir istraživanja

2.1. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja jest ispitati, analizirati i utvrditi stavove nastavnika i profesora tjelesnog i zdravstvenog odgoja osnovnih i srednjih škola o primjeni metodologije Indeksa inkluzivnosti u procesu planiranja i programiranja nastave navedenog predmeta, budući da se pomenuta metodologija koristi u svim osnovnim i srednjim školama HNK-a pri izradi razvojnog plana

škole (Gološ i Jerković: 2016). U isto vrijeme, potrebno je ispitati koliko su nastavnici i profesori pomenutoga predmeta kao pojedinci na nivou jedne škole spremni i koliko koriste navedenu metodologiju u procesu planiranja i programiranja vezano za predmet koji podučavaju. Posebno je potrebno ispitati pristup učenju u kojem svi učenici aktivno učestvuju povezujući ono što uče sa sopstvenim iskustvom kao i pristup u kojem se usmjerava pažnja na ono što treba učiniti da bi se unaprijedilo obrazovanje za svako dijete.

2.2. Problem istraživanja

U skladu sa navedenim ciljem istraživanja definisani su slijedeći problem istraživanja:

1. Ispitati stavove nastavnika i profesora o primjenjivosti i valjanosti metodologije Indeksa inkluzivnosti u procesu planiranja i programiranja nastave tjelesnog i zdravstvenog odgoja.
2. Ispitati stavove nastavnika i profesora o uključivanju i učešću svih učenika u nastavnom procesu.

2.3. Hipoteze rada

Pošli smo od pretpostavke da svi nastavnici i profesori tjelesnog i zdravstvenog odgoja u procesu planiranja i programiranja nastave koriste metodologiju Indeksa inkluzivnosti. Isto tako smo pretpostavili da planiranje temelje na prethodno urađenim analizama, samoprocjeni, rezultat koje su kvalitetniji godišnji i mjesečni planovi i programi kao i sama realizacija dnevnih planova – nastavnih priprema.

2.4. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

Istraživanje je provedeno pomoću deskriptivne i survey metode. Prvu metodu smo koristili za ukazivanje stvarnog stanja u školama HNK-a, na važnost inkluzivne škole koju odlikuje inkluzivna politika, praksa i kultura. U isto vrijeme, ukazali smo na potrebu praćenja razvoja tehnologija i mobilnosti te težnju za obrazovanjem koje treba da ide u korak s napretkom i razvojem društva zasnovanog na znanju. Upotrebom upitnika pokazali smo kako nastavnici i profesori koriste metodologiju Indeksa inkluzivnosti u procesu planiranja i programiranja, šta je krajnji rezultat samoprocjene i koje su prednosti takvog pristupa učenju i podučavanju svakog od uključenih učenika u nastavnom procesu.

Ispitivanjem smo obuhvatili sedamdeset i dvoje nastavnika i profesora tjelesnog i zdravstvenog odgoja iz osnovnih i srednjih škola HNK-a.

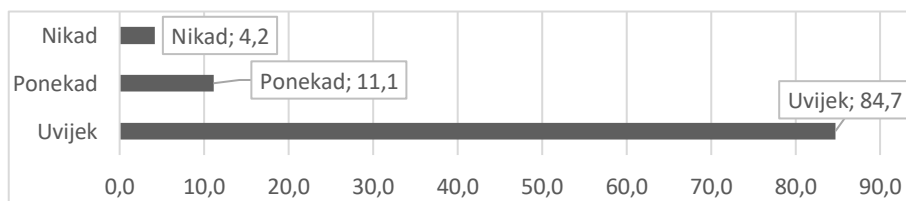
3. Rezultati i diskusija

3.1. Rezultati ankete

Upotrebom anketnog lista kao oblika anonimnog iznošenja stavova i mišljenja došli smo do određenih saznanja ključnih za unapređenje planiranja i programiranja. Važno je istaći da smo koncepciju anketnog lista zasnovali na tvrdnjama i da su upitnici ukazali na pojedinosti o kojima se ne govori javno. Budući da je razvoj stavova složen proces koji ovisi o znanju i iskustvima pojedinca, istraživanjem smo ukazali da postoji razumijevanje i spremnost većine nastavnika/profesora za planiranjem i programiranjem u skladu sa potrebama svakog učenika. Zanimljivo je da većina nastavnika/profesora i nije prošla neku dodatnu obuku za rad s djecom s posebnim obrazovnim potrebama. Isto tako je zanimljiv podatak da većina prisutnih radi samoprocjenu radi podizanja nivoa kvaliteta nastave što znači da su spremni za dodatne obuke i razmjenu iskustava dobre prakse (Bratković i Teodorović, 2003).

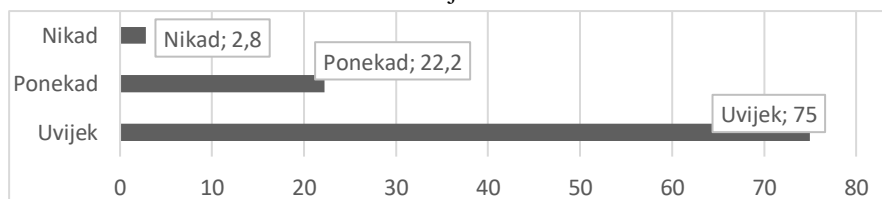
Analiziranjem postavljenih tvrdnji u odnosu na postavljeni cilj i hipoteze rada došli smo do sljedećih saznanja:

Dijagram 1. Godišnji i mjesečni plan i program rada izrađujem na osnovu prethodno urađene analize učeničkih postignuća.



Statistički podaci pokazuju da najveći broj nastavnika i profesora, njih 84,7% izradu godišnjeg plana i programa temelji na rezultatima analize učeničkih postignuća. 11,1% ispitanika ponekad izradu temelji na navedenoj analizi, dok 4,2% ispitanika nikada ne radi analizu učeničkih postignuća u cilju izrade godišnjeg plana i programa rada.

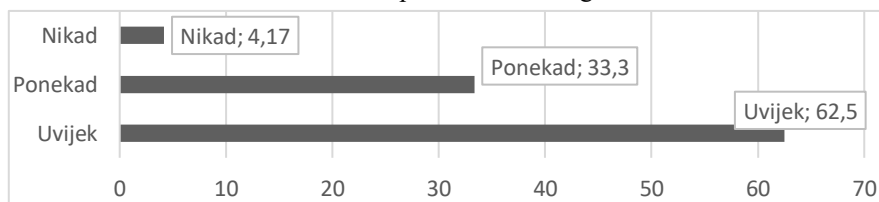
Dijagram 2. Prilikom izrade godišnjeg i mjesečnog plana u obzir uzimam ishode koji su definisani NPP



Željeli smo saznati da li ispitanici prilikom izrade godišnjeg i mjesečnog plana uzimaju u obzir ishode koji su definisani NPP-om kako bi utvrdili koja znanja, vještine i uvjerenja učenici trebaju steći na kraju određene oblasti. Analizom upitnika došli smo do saznanja da njih 75% uvijek uzimaju ishode kao polazište za izradu navedenih planova, dok 22,2% ispitanika ponekad planiranje zasniva na ishodima koje propisuje NPP-om, a tek 2,8%

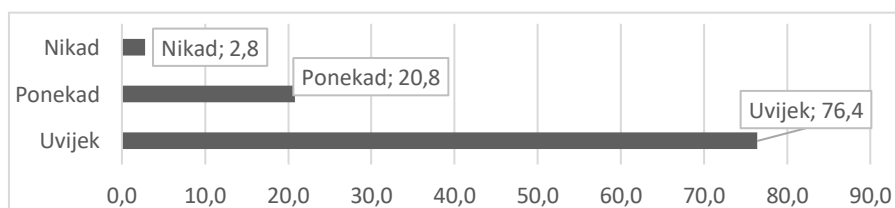
nastavnika i profesora ne koristi ishode definisane NPP-om za izradu godišnjeg i mjesečnog plana.

Dijagram 3. Godišnji i mjesečni plan i program rada utemeljeni su na individualnim potrebama svakog učenika



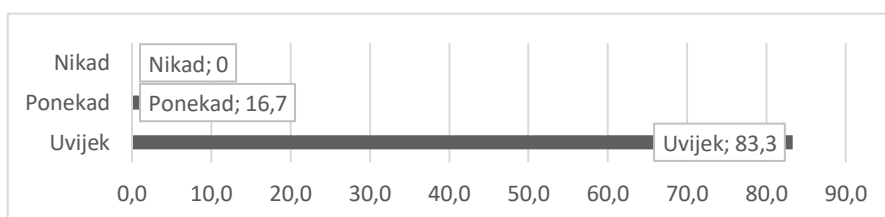
Rezultati koji su predstavljeni (Dijagram 3) jasno pokazuju da najveći broj ispitanika, njih 62,5% godišnji i mjesečni plan rada temelje na individualnim potrebama svakog učenika, odnosno kao polazište za izradu navedenih individualnih planova služi im trenutni fizički, kognitivni, jezički, socijalni i emocionalni aspekt razvoja učenika. 33,3% ispitanika planira na takav način ponekad, a 4,17% ispitanika nikad ne planira u skladu sa individualnim potrebama učenika.

Dijagram 4. U procesu planiranja polazim od poznatog ka manje poznatom ili nepoznatom



Na osnovu dobivenih rezultata saznajemo da 76,4% ispitanika u procesu planiranja polazi od poznatog ka manje poznatom ili nepoznatom. Njih 20,8% planira koristeći poznato, odnosno stečeno znanje i vještine učenika kako bi lakše usvojili manje poznato ili nepoznato, dok 2,8% ispitanika nikada ne planira poštujući navedeni princip planiranja.

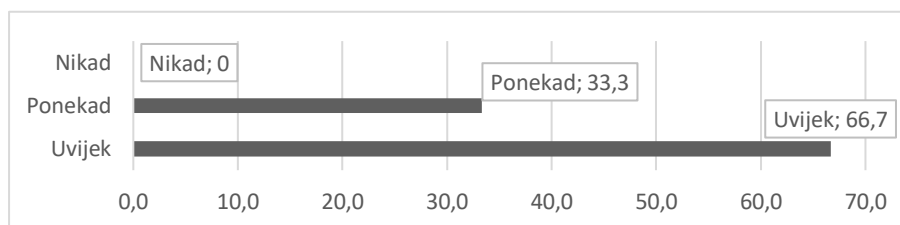
Dijagram 5. Planiram u skladu sa interesovanjima učenika



Za razliku od prethodno dobivenih rezultata, ovdje uočavamo samo dvije opcije: uvijek i ponekad, tako da 83,3% ispitanika planiranje sadržaja podučavanja zasniva na interesovanjima učenika. 16,7% samo ponekad planira u skladu sa interesovanjima, dok 0% ispitanika planiranje ne zasniva na tome, odnosno među ispitanicima nije bilo nastavnika/profesora koji pri planiranju ne uzimaju u obzir interesovanja učenika. Ovo je jedan

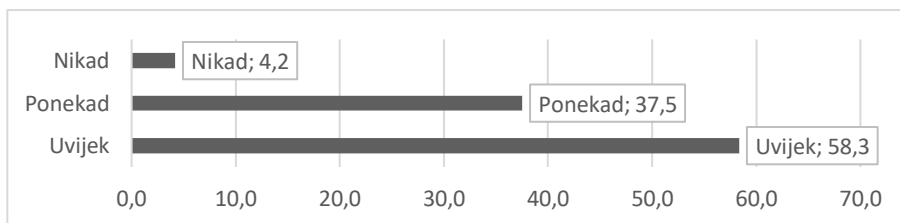
od pokazatelja inkluzivnog pristupa u planiranju koja je zaživjela u nastavi tjelesnog i zdravstvenog odgoja.

Dijagram 6. U procesu planiranja koristim različite aktivnosti, metode i strategije u zavisnosti od stila učenja svakog učenika



Kad je riječ o planiranju u skladu s interesovanjima učenika, slično posljednjim rezultatima (Dijagram 5) i ovdje učavamo samo dvije opcije: uvijek i ponekad, tako da 66,7% ispitanika u procesu planiranja uvijek koristi različite aktivnosti, metode i strategije u zavisnosti od stila učenja svakog učenika, njih 33,3% kao i u prethodnoj tvrdnji ponekad planira na takav način, dok niti jedan od ispitanih nastavnika i profesora ne planira bez upotrebe različitih aktivnosti, metoda i strategija. Dakle, imamo ozbiljan pristup planiranju u skladu sa raznolikošću i kreativnošću ispitanika.

Dijagram 7. Pri izradi nastavne pripreme planiram različite oblike motivacije učenika



Rezultati dobiveni na osnovu tvrdnje: Pri izradi nastavne pripreme nastavnici i profesori, njih 58,3% planira različite oblike motivacije učenika, u skladu sa postavljenom tvrdnjom, njih 37,5% to čini samo ponekad, dok 4,2% ispitanika pri izradi nastavne pripreme nikad ne planira motivaciju. Iako se radi o malom postotku ispitanika, ipak je zabrinjavajući podatak da ima i takvih nastavnika/profesora jer je motivacija pokretač svih aktivnosti na času, bilo da se radi o podučavanju, ponavljanju/vježbanju ili vrednovanju postignuća učenika.

3. 2. Diferencirano podučavanje unutar nastavnog plana i programa usmjerenog na učenika

Pored navedenih rezultata dobivenih analizom, bilo je potrebno opisati i stanje u školama HNK-a radi stvaranja potpune slike o upotrebi metodologije Indeksa inkluzivnosti

Nastavni plan i program¹ usmjeren na učenika sadrži široku lepezu načina podučavanja što je direktno povezano s različitim odgojno-obrazovnim potrebama učenika pri čemu se imaju u vidu njihove posebnosti i/ili teškoće. Jedan od prihvatljivijih oblika podučavanja kad su u pitanju različite osobine učenika i različit nivo usvajanja nastavnih sadržaja jest individualizacija, kojom se postiže efikasnost procesa nastave (Dmitrović: 2003). Idealno bi bilo kad bismo imali odnos jedan nastavnik/profesor-jedan učenik, ali taj uvjet nije moguće ispoštovati na nivou razreda pa se u cilju postizanja zadatog cilja planiraju drugi oblici rada tipa dopunske, dodatne, izborne, fakultativne, problemske i dr. oblika nastave kako bi se svim učenicima zadavali zadaci u skladu sa njihovim interesovanjima i individualnostima. Važno je imati na umu da se postavljanjem realnih ciljeva nastave, odabirom adekvatnih metoda, oblika rada kao i zadataka/aktivnosti kojima se realizuju definisani ishodi učenja, lakše vrednuju postignuća učenika i realizuju planirani sadržaji NPP-a. Isto tako je važno uzeti u obzir činjenicu, da su svi dijelovi NPP-a povezani i da utječu jedni na druge. Nedostatak učeniku primjerenih postupaka unutar bilo kojeg dijela NPP-a negativno se odražava i dovodi do loših pedagoških rezultata tj. nižih postignuća učenika unatoč njegovim stvarnim sposobnostima. Ključna zadaća je uspostaviti sklad između učenikovih sposobnosti i teškoća kao i svih elemenata NPP-a, a nastavnikova/profesorova je uloga da osigura taj sklad primjenom različitih načina podučavanja uz primjerenu interakciju kako bi učenik bio uspješan u radu postupno usvajajući kompetencije koje se očekuju.

Nastavnik/profesor koji provodi diferenciranu nastavu vodi brigu o različitim nivoima složenosti u odnosu na nekoliko etapa:

1. Identifikacija nivoa i struktura znanja učenika (i ostalih individualnih potreba i potencijala relevantnih za uspjeh u učenju),
2. Pripremanje vježbi različitih nivoa složenosti i materijalno-tehničkih uvjeta i ostalih elemenata za uspješan inkluzivni rad učenika,
3. Izvođenje inkluzivne nastave različitih nivoa složenosti,
4. Vrednovanje inkluzivne nastave različitih nivoa složenosti.

Istraživanjem koje je provedenou HNK-u o načinu planiranja i programiranja na nivou škole, a u skladu sa metodologijom Indeksa inkluzivnosti, došli smo do saznanja da su pozitivni učinci tamo gdje su nastavnici/profesori prilagodili nivo rada učenikovim potrebama i gdje je ostvarena dobra komunikacija učenika s nastavnikom/profesorom i svih učenika u razredu ili učenika raspoređenih u male grupe. Dobiveni rezultati pokazuju da

¹U radu ćemo umjesto punog naziva nastavni plan i program koristiti skraćenicu NPP.

dobro osmišljeno podučavanje zahtijeva izradu individualiziranog odgojno-obrazovnog programa. To je cjelovit dokument za čiju realizaciju su ključna tri koraka: individualni plan procjene, planiranje usmjereno na individualnu podršku i vrednovanje i ocjenjivanje postignuća učenika.

Postupkom procjene nastavnici/profesori razvijaju sposobnost opažanja bitnih učenikovih osobina i sposobnost prilagođavanja svog pristupa opaženim osobinama te određuju koji je nivo očekivanih kompetencija, jer sve to čini osnovu ili polazište za pružanje podrške u učenju (Mirela Barbaroša-Šikić: 2014).

Planiranjem podrške potrebno je odrediti učeniku moguće ostvarive ciljeve/ishode podučavanja te odabrati individualizirane postupke podrške koji će omogućiti ostvarenje postavljenog. Podrška se odnosi na primjenu onih strategija podučavanja koje odgovaraju posebnostima učenika.

3. 3. Kompetencije nastavnika/profesora u inkluzivnoj nastavi

Nastavnik/profesor inkluzivne nastave svoj stil rada i vođenja prilagođava ponašanju učenika u inkluzivnoj nastavi. Ako postoji usklađenost u postupcima učenika i nastavnika/profesora, mogu se i očekivati rezultati. U suprotnom, oni će sigurno izostati (Vukajlović: 2004). Zato je potrebno da nastavnik/profesor u radu s učenicima treba pokazati zainteresiranost za njihove probleme i obrazovne potrebe. Zapravo, nastavnik/profesor bi u inkluzivnoj nastavi trebao biti savjetnik i pomoćnik u učenju učenicima, ali i osoba koja motiviše učenika za učenje i postizanje očekivanih rezultata učenja, kreiranja i podučavanja do optimalnog razvoja. Stoga nastavnik/profesor svoje ponašanje treba usmjeriti ka učeniku i na način koji će pomoći učeniku da najefikasnije razvije sve svoje potencijale i vrijednosti i da se, osim obrazovanja, ostvari kao ličnost. Zato i pristup učeniku treba biti umjeren i odmjeren, ali i topao, prislan i uvjerljiv (Dmitrović: 2003). Na taj način učenik se oslobađa straha i nesigurnosti a istovremeno se potiče na veće angažovanje u inkluzivnoj nastavi. Osim toga, potrebno je da nastavnik/profesor dobro poznaje osobine svakog učenika i u skladu s tim postavlja zahtjeve koje će učenik realno moći ostvariti. Pri tom uvijek treba ostaviti mogućnost da učenik postigne i više od očekivanog, što će imati dodatnu efikasnost inkluzivne nastave.

3. 4. Uloga nastavnika/profesora tjelesnog i zdravstvenog odgoja

Budući da je u centru istraživanja bila nastava, odnosno planiranje i programiranje nastave tjelesnog i zdravstvenog odgoja, to smo posebnu važnost dali ulozi nastavnika/profesora navedenog predmeta, kao i problemu tjelesnog i zdravstvenog odgoja, koji se često stavlja na

marginu, a nastavnici/profesori na nivo društvenog djelovanja, čija je uloga održavanje tjelesne kondicije. Radi se o nerazumijevanju smisla tjelesnog i zdravstvenog odgoja i njegove širine. Vrijeme u kojem živimo treba da nadilazi takvu predrasudu, jer je poznato da nastava tjelesnog i zdravstvenog odgoja čuva mentalno i tjelesno zdravlje učenika i poboljšava motoriku. Sportske aktivnosti učenika treba poticati jer služe kao most, veza među ljudima koja će povezati mogućnost i nemogućnost, sposobnost i nesposobnost. Zajedničkim djelovanjem i saradnjom doprinijet će da inkluzija zaživi i pokaže dobre strane sportskih aktivnosti. U isto vrijeme pojedincima će pomoći da se socijaliziraju i pokažu svoje mogućnosti (Cerić: 2003). Tjelesni i zdravstveni odgoj može biti odgoj i kreativnost u pet temeljnih odgojnih područja (uz moralni, intelektualni, estetski i radni odgoj) ukoliko ga odgajatelj, učitelj, nastavnik, profesor, trener, roditelj interpretira i provodi u skladu s onim što on jeste. U sinergiji s ostalim odgojnim područjima može itekako pozitivno djelovati na sve aspekte čovjekova života.

4. Zaključak

Na osnovu dobivenih rezultata istraživanja koji su imali postavljene tvrdnje na tri nivoa: uvijek, ponekad i nikad, a u skladu sa hipotezama rada došli smo do slijedećih zaključaka:

- nastavnici/profesori tjelesnog i zdravstvenog odgoja – nivo **uvijek**, koriste metodologiju Indeksa inkluzivnosti, odnosno u procesu planiranja polaze od samoprocjene u rasponu od 58,3% što je najniži postotak koji se odnosi na izradu nastavnih priprema baziranih na motivaciji učenika u odnosu na 84,7% što se odnosi na izradu godišnjeg i mjesečnog plana i programa rada baziranog na urađenim analizama učeničkih postignuća;
- na nivou **ponekad** raspon planiranja i programiranja kreće se od 11,1% što se odnosi na izradu godišnjeg i mjesečnog plana i programa rada baziranog na urađenim analizama učeničkih postignuća u odnosu na 37,5% što se odnosi na izradu nastavnih priprema baziranih na motivaciji učenika;
- izneseni podaci jasno pokazuju da se na dva nivoa radi o istim tvrdnjama koje su zamijenile mjesta na ljestvici. Ono što ima najviši postotak na nivou samoprocjene **uvijek** u srednjem nivou – **ponekad**, taj postotak je najniži;
- nivo **nikad** kreće se u rasponu od 0% (2X) u dijelu planiranja koji iziskuje korištenje različitih aktivnosti, metoda i strategija čija upotreba zavisi od stila učenja kao i u dijelu planiranja u skladu sa interesovanjima učenika. Ovi pokazatelji stvaraju jasnu sliku da je planiranje u nastavi tjelesnog i zdravstvenog odgoja uvijek bazirano na navedenim

tvrdnjama i da nije bilo nastavnika/profesora koji u svom planiranju rade bez analize i samoprocjene. Dakle, sve je zasnovano na samoprocjeni kao polazištu budućeg plana. Postoji jedan broj nastavnika, njih 4,2% koji u svom planiranju koje se odnosi na godišnji i mjesečni plan i program rada ne polazi od prethodno urađene analize. U odnosu na broj ispitanika, to je nizak postotak, ali u isto vrijeme i zabrinjavajući, jer u inkluzivnim školama se očekuje jednako i kvalitetno obrazovanje za svako dijete utemeljeno na njihovoj individualnosti.

Budući da je primjena metodologije Indeksa inkluzivnosti u stalnom, cikličnom procesu to znači da je u nekoj budućoj analizi moguće očekivati poboljšanje u onim segmentima planiranja i programiranja koji su se pokazali kao slaba karika, odnosno izdvojili su se kao prioriteti na nivou, ne samo planiranja nastavnika tjelesnog i zdravstvenog odgoja, već i na nivou razvojnog plana škole.

Ovim istraživanjem ukazali smo na važnost samoprocjene i primjenu metodologije Indeksa inkluzivnosti u tom procesu s ciljem dostizanja postavljenog standarda kvaliteta u nastavi tjelesnog i zdravstvenog odgoja.

Literatura (knjige, članci)

- Booth, T.; Ainscow, M. (2010). *Indeks inkluzivnosti*. Zenica: Pedagoški zavod.
- Bratković, D., Teodorović, B. (2003). Od integracije prema inkluzivnoj edukaciji. U: *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama* (ur. A. Dulčić i M. Pospiš) Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži. str. 83-98.
- Cerić, H. (2003). Kultura i odnos prema djeci s posebnim potrebama. U: *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine* (ur. Adila Pašalić Kreso, Mladen Bevanda, Edina Dmitrović, Matti Kuorelahti, Hašim Muminović i Mujo Slatina). Sarajevo: Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju. str. 127-136.
- Dmitrović, P. (2003). Edukacija nastavnika za inkluzivno obrazovanje i vaspitanje. U: *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine* (ur. Adila Pašalić Kreso, Mladen Bevanda, Edina Dmitrović, Matti Kuorelahti, Hašim Muminović i Mujo Slatina). Sarajevo: Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju. str. 225-242.
- Gološ, E.; Jerković, L. (2016). Uloga roditelja u procesu implementacije Indeksa inkluzivnosti. *Suvremena pitanja*, godište XI (21). str. 70-83.
- Vukajlović, B. M. (2004). *Inkluzivno obrazovanje*. Banja Luka: IP GRAFID.

Literatura preuzeta s interneta

- Barbaroša-Šikić, M. Zašto je važno planirati poučavanje? Hrvatski jezik 2014. broj 2. file:///C:/Users/golos/Downloads/04_Barbarosa_Sikic.pdf (pristupljeno 23. 12. 2019)
- Centar za obrazovne inicijative Step Bay Step. Vodič kroz planiranje. <https://www.google.com/search?q=vodi%C4%8D+kroz+planiranje&oq=vodi%C4%8D>

D+kroz+planiranje&aqs=chrome..69i57.7090j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8
(pristupljeno 24. 12. 2019.)

Pravo na obrazovanje. ETC Grac. http://www.etc-graz.at/typo3/fileadmin/user_upload/ETC-Hauptseite/manual/versionen/croatian/pog09.pdf (pristupljeno 24. 12. 2019)

Radna grupe Razvoj kvalifikacijskog okvira za opće obrazovanje. Smjernice za moderniziran pristup nastavi i učenju utemeljen na ishodima učenja. http://www.mcp.gov.ba/org_jedinice/sektor_obrazovanje/dokumenti/drugi_doc/default.aspx?id=8676&langTag=bs-BA (pristupljeno 27. 12. 2019)

INTEGRIRANO UČENJE SADRŽAJA I JEZIKA PUTEM METODA PROJEKTOG UČENJA U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA STRUKE NA NIVOU VISOKOG OBRAZOVANJA

Izela Habul-Šabanović

Pedagoški fakultet u Sarajevu

izela.habulsabanovic@gmail.com

Lektorica: Emira Mešanović-Meša

Sažetak

Ovaj rad prezentira ključne principe Integriranog učenja sadržaja i jezika (engl. CLIL) i Projektnog učenja (engl. PBL) kao dva savremena pristupa u nastavi i učenju engleskog kao stranog jezika (engl. EFL) ili engleskog jezika struke (engl. ESP), te također istražuje mogućnosti njihove primjene u jednom bosanskohercegovačkom kontekstu visokog obrazovanja. Tradicionalni kursevi engleskog jezika struke naglašavaju učenje jezika u kojem se sadržaj lekcija preuzima iz posebne oblasti koju studenti izučavaju (npr. medicina, pravo, psihologija, pedagogija, itd.) i oni se uglavnom baziraju na razvoju akademskih vještina. S druge strane, CLIL je inovativni pristup koji objedinjuje učenje jezika i sadržaja tako što nudi nelingvistički sadržaj kao osnovu za učenje i podučavanje, gdje se jezik posmatra kao sredstvo, a ne kao cilj sam po sebi. PBL je metod učenja koji je kompatibilan sa principima CLIL-a, jer angažira studente u sticanju znanja i jezičkih vještina kroz duži proces istraživanja koji je strukturiran oko autentičnih pitanja i zadataka. Ovo akciono istraživanje manjeg obima istražuje stavove studenata ka implementaciji integriranog učenja jezika i sadržaja putem aktivnosti projektnog učenja kako bi se podržao njihov profesionalni razvoj, te nastava i učenje engleskog kao stranog jezika ili engleskog jezika struke. Učesnici u ovom istraživanju su bili studenti treće i četvrte godine (cca 70) na Pedagoškom fakultetu Univerziteta u Sarajevu koji su pohađali izborni predmet iz engleskog jezika. Projekat je proveden u zimskom semestru akademske 2018/2019. g. i podaci su prikupljeni od studenata u formi upitnika na kraju semestra. Rezultati istraživanja pokazuju da su studenti imali generalno pozitivan stav prema upotrebi CLIL-a i PBL-a na časovima engleskog jezika.

Ključne riječi: engleski jezik struke (engl. ESP), engleski kao strani jezik (engl. EFL), integrirano učenje sadržaja i jezika (engl. CLIL), projektno učenje (engl. PBL)

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING THROUGH THE METHOD OF PROJECT-BASED LEARNING IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES AT HIGHER-EDUCATION LEVEL

Abstract

This paper presents the key principles of Content and Language Integrated Learning (CLIL) and Project-Based Learning (PBL) as two contemporary approaches to teaching and

learning of English as a foreign language (EFL)/ English for specific purposes (ESP), and it also explores the possibilities of their application in a Bosnian-Herzegovinian higher education context. Traditional ESP courses emphasize language learning in which the lesson content is taken from the students' particular field of study (e.g. medicine, law, psychology, pedagogy, etc.), and they are mainly based on developing academic skills. On the other hand, CLIL is an innovative approach which integrates language and content learning by offering non-linguistic content as the basis for learning and teaching where language is viewed as means and not as a goal in itself. PBL is a learning method which is compatible with the CLIL principles, as it engages students in acquiring knowledge and language skills through an extended inquiry process structured around authentic questions and tasks. This small scale action research explores students' attitudes to the implementation of content and language integrated learning by means of project-based learning activities in order to support their professional development and EFL/ESP teaching and learning. The participants for this study were the third and fourth year students (n= cca.70) of the Faculty of Educational Sciences at the University of Sarajevo attending an English elective course. The project was conducted in the winter semester of the academic year of 2018/2019 and data were collected from students through a questionnaire at the end of the term. The results of the research reveal that students had an overall positive attitude towards using CLIL and PBL in their English classes.

Key words: English for Specific Purposes (ESP), English as a Foreign Language (EFL), Content and Language Integrated Learning (CLIL), Project-Based Learning (PBL)

1. Uvod

U doba globalizacije koje je dovelo do toga da je engleski jezik postao *lingua franca*, smatra se da je učenje engleskog jezika jedan od glavnih preduslova za razvoj ljudskih resursa, dok je posjedovanje naprednog nivoa znanja engleskog jezika neophodna vještina za svakog mladog obrazovanog čovjeka na savremenom tržištu rada. Akademska zajednica, koja obrazuje stručni kadar, ima važan zadatak da obezbijedi neophodne uslove za sticanje najnovijih znanja kako iz oblasti modernih tehnologija, tako i iz oblasti opšteg engleskog jezika, ali i specifičnog engleskog jezika struke. Kroz internacionalizaciju svih nivoa obrazovanja, a posebno visokog školstva, kroz sve veći broj studentskih razmjena i studija međunarodnog karaktera, koji promovišu studentsku mobilnost, akademski engleski jezik i jezik struke u univerzitetskoj nastavi sve više dobijaju na značaju. Bolonjski proces obrazovanja u Evropi, koji podstiče studentsku mobilnost i interkulturalnu komunikaciju, doveo je do toga da se na čak 45 evropskih univerziteta nude kursevi koji se odvijaju na engleskom, a ne na maternjem jeziku (Lis, 2009), a danas je broj tih univerziteta sigurno i mnogo veći. Programi studiranja na daljinu (engl. *distance learning*) također intenziviraju učenje i upotrebu engleskog jezika, te omogućavaju studentima iz raznih dijelova svijeta da pohađaju nastavu. Graddol (2006) tvrdi da je uloga engleskog jezika u akademskoj praksi sve značajnija, jer je kroz njegovu upotrebu moguće prevazići granice lokalnog i dati priliku

akademske građanima da se uključe u međunarodne naučne tokove, te da razmjenjuju ideje i znanja. U skladu s tim, veliki broj akademskih institucija u svojim nastavnim planovima i programima predviđaju nastavu engleskog jezika kao općeg predmeta putem kojeg bi studenti stekli potrebna znanja i vještine za razne vidove komunikacije na engleskom jeziku.

Općenito, strani jezici su sastavni dio nastavnih planova i programa na svim nivoima obrazovanja, gdje je bez ikakvih dilema engleski jezik najzastupljeniji, što je i razumljivo s obzirom na njegovu neophodnost u svim sferama savremenog života i trend opće globalizacije. Učenje engleskog jezika kao obaveznog nastavnog predmeta u osnovnoj i srednjoj školi, nastavlja se tako i na višim školama i fakultetima, gdje se pored usavršavanja stečenih znanja i vještina na prethodnim nivoima obrazovanja, obezbjeđuju i neki dodatni nivoi učenja, kroz upoznavanje studenata sa novim sadržajima sa kojim se do tada nisu susretali. Uglavnom je riječ o engleskom jeziku za specifične svrhe (engl. *English for Specific Purposes* – ESP), tj. engleskom jeziku struke, gdje se pored opštih ciljeva i ishoda učenja engleskog jezika kao općeg predmeta, dodaju i novi elementi, kao što je npr. učenje i usavršavanje osnovnog rječnika struke, osposobljavanje za čitanje i razumijevanje stručnih tekstova, kao i konstantni rad na osposobljavanju za sve vidove komunikacije na engleskom jeziku u cilju budućeg stručnog i kompetentnog uključivanja bosanskohercegovačkih mladih naraštaja u savremene tokove nauke i struke u Evropi i svijetu.

Integrirano učenje jezika i sadržaja (engl. *Content and Language Integrated Learning* – CLIL) predstavlja jedan nov i inovativni pristup u obrazovanju općenito, kao i u učenju stranog jezika. Sam termin CLIL je poznat i koristi se u EU već više od decenije, a prvi put ga uvode i definišu autori D. Marsh i G. Lange u periodu 1994-1996. g. CLIL pristup je 'integrirano učenje sadržaja i jezika koje uključuje učenje nastavnih sadržaja kroz medij stranog jezika i učenje stranog jezika kroz medij nastavnog sadržaja' (British Council, 2009). Osim što promovise principe multiklulturalnosti i višejezičnosti u (budućoj) ujedinjenoj Evropi, ovaj pristup uvodi i jednu novu dimenziju u učenju jezika, tako što se kao osnova za učenje i podučavanje uzima nelingvistički sadržaj, a jezik posmatra kao sredstvo, a ne cilj sam po sebi. Prema riječima autorica Kordić i Papa (2014), 'učinkovito podučavanje utemeljeno na CLIL pristupu podrazumijeva usvajanje znanja i vještina, interakciju u komunikacijskom kontekstu te interkulturalnu svjesnost i toleranciju. U središtu su toga pristupa stručni sadržaji ukomponirani u akademske, stručne i autentične nastavne materijale

u kojima su od primarne važnosti stručna terminologija i frazeologija' (Kordić i Papa, 2014: 74).

Među savremenim pristupima u nastavi i učenju engleskog jezika izdvaja se i tzv. projektno učenje (engl. *Project-Based Learning* – PBL), kao metod učenja i podučavanja koji se fokusira na učenika i aktivno učenje. Projektno učenje predstavlja problemski i istraživački usmjerenu nastavu koja se organizira oko projekta (Thomas, 2000). Prema Meyeru (2002), projektno učenje je osnovni oblik nastave, u kojem se posebno ističe zajednički rad nastavnika i učenika na rješavanju problema. Pri tome se od učenika zahtijeva da postave istraživanje, provedu istraživanje i riješe problem, s tim da se utvrdi određeni proizvod tog istraživanja koji će oni na kraju javno prezentirati. Prema tome, PBL je metod učenja koji je kompatibilan sa principima CLIL-a, budući da angažira studente u sticanju znanja i jezičkih vještina kroz duži proces istraživanja koji je strukturiran oko autentičnih pitanja i zadataka. Cilj ovog rada je upravo ispitati kako aktivnosti projektnog učenja mogu podržati integrirano učenje jezika i sadržaja, podstaći dalji profesionalni razvoj studenata, te unaprijediti nastavu i učenje engleskog kao stranog jezika ili engleskog jezika struke na nivou visokog obrazovanja.

2. Engleski jezik kao nastavni predmet na fakultetima

Kada je u pitanju zastupljenost nastavnog predmeta *Engleski jezik*, kao i *Engleskog jezika struke*, na nivou Univerziteta u Sarajevu, možemo reći da on ima različit status na našim fakultetima. Bez pretenzija da ovom prilikom dajemo bilo kakvu detaljniju i opsežniju analizu, što bi svakako izlazilo iz okvira ovog rada, navest ćemo samo neke činjenice. Naime, ako izuzmemo Filozofski fakultet u Sarajevu kao matični fakultet za izučavanje engleskog jezika i književnosti, na ostalim nefilološkim fakultetima Univerziteta u Sarajevu se *Engleski jezik* kao obavezni kolegij izučava obično kao jednosemestralni ili dvosemestralni predmet, najčešće na prvoj godini studija, sa po jednim časom predavanja i vježbi. Međutim, evidentna je poprilična neujednačenost na svim nefilološkim fakultetima Univerziteta u Sarajevu, kad je u pitanju zastupljenost nastave engleskog kao stranog jezika ili engleskog jezika struke u nastavnim planovima i programima prvog ciklusa studija, ako se uzme u obzir broj časova, trajanje kolegija, godina studija na kojoj se izučava i sl. Nažalost, postoje i fakulteti koji su u potpunosti ukinuli predmet *Engleski jezik*, ili općenito *Strani jezik*, u najvećem broju slučajeva zbog nemogućnosti angažovanja stalnog predavača, ali i zbog nepridavanja

odgovarajućeg značaja ovom kolegiju na nivou visokog obrazovanja i u kontekstu izučavanja određene naučne oblasti i struke. Čini se da je situacija slična i u zemljama regije, npr. u Srbiji i Hrvatskoj. Autorice Maksimović i Osmanović (2014) za tzv. 'jezik struke' navode kako je to 'na srpskim fakultetima već decenijama predmet rasprava kako na nivou Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, tako i u krugovima njegovih predavača. Strani jezik struke na našim fakultetima ima različit status: od uvažavanja njegove vrednosti (pogotovo engleskog jezika) za stručno uključivanje naših mladih istraživača u profesionalne krugove u Evropi i svetu, do potcenjivanja njegove važnosti i svođenja stranog jezika struke na fakultativni predmet, za koji na nekim fakultetima ne postoji ni stalni predavač. Na nekim se fakultetima strani jezik uči tokom svih godina studija, na nekima tri godina, a na nekima samo na prvoj i drugoj godini studija.' (Maksimović i Osmanović, 2014: 445). Autorice Matić i Kovač (2009) navode da se u Hrvatskoj 'nastava stranih jezika na tehničkim fakultetima, poglavito stručnoga engleskog jezika, kreće između dviju krajnosti – ili uopće ne postoji, čak ni kao izborni ili fakultativni predmet ili se odvija u svih šest semestara na preddiplomskome studiju. S druge strane, neki fakulteti već uvode nastavu na engleskome jeziku za neke kolegije.' (Matić i Kovač, 2009: 388).

U skladu sa gore navedenim, nameće se zaključak da negativan trend sa smanjenjem broja časova ili neadekvatnim pozicioniranjem i zastupljenošću predmeta *Engleski jezik* u nastavnim planovima i programima nefiloloških fakulteta, a da ne spominjemo njegovo potpuno ukidanje, predstavlja potpuni apsurd, jer se sve to događa u vrijeme kada težimo biti dio Evropske unije, kada se putem različitih evropskih fondova i našim studentima sve više otvaraju mogućnosti da se uključuju u razne programe razmjene, a posebno zato što je engleski jezik postao ne samo neizostavni dio poslovnog svijeta i politike, nauke i obrazovanja, već i sastavni dio svakodnevne komunikacije. Stavovi koji ne podržavaju učenje stranih jezika, pa tako i engleskog, zaostaju za savremenim društvenim i obrazovnim kretanjima, a svi naši studenti definitivno zaslužuju priliku da i na fakultetu usavršavaju svoja znanja i vještine kako iz općeg engleskog jezika, tako i iz engleskog jezika struke, što će ih pripremiti za potrebe savremenog tržišta rada i dalje naučno i profesionalno usavršavanje. Ames (1992: 263) naglašava neke bitne smjernice koje se moraju imati na umu pri izradi studijskih planova i programa, a to je da će studenti biti više angažirani u nastavi ako vide smislene razloge za uključivanje u aktivnost, što podrazumijeva razumijevanje sadržaja, poboljšanje postojećih i sticanje novih vještina, kao i naglašenost ličnog doprinosa sadržaju

aktivnosti. U svakom slučaju, studijski programi stranih jezika, a pogotovu engleskog jezika struke, moraju biti prilagođeni savremenim potrebama društva i novog tržišta rada.

3. Engleski jezik struke

Kada je u pitanju definisanje pojma 'engleski jezik struke' ili 'engleski jezik za specifične svrhe' (engl. *English for specific purposes*, u nastavku ESP), Dudley-Evans (2001) tvrdi da je ESP osmišljen na takav način da ima za cilj zadovoljavanje specifičnih potreba učenika, te korištenje metodologije i aktivnosti onih naučnih grana koje predstavljaju predmet proučavanja. Dakle, ESP ne podrazumijeva isključivo podučavanje jezika (npr. gramatičkih struktura, vokabulara, registra), već i određenih vještina i sadržaja. Kao posebna podkategorija u okviru engleskog jezika struke (ESP) izdvaja se i tzv. engleski jezik za akademske potrebe (engl. *English for Academic Purposes* – EAP), a neki autori, npr. Johns i Price-Machado (2001), uvode i dodatnu podjelu na 'engleski jezik za akademske potrebe' (EAP) i 'engleski za potrebe radnog mjesta' (engl. *English for Occupational Purposes* – EOP).

Engleski jezik struke (ESP) se razlikuje od općeg engleskog jezika (engl. *General English* – GE), a o tim osnovnim razlikama su raspravljali brojni autori (Alexander i sar., 2008; Hutchinson i Waters, 1987; Johns i Dudley-Evans, 1991). Ovdje ćemo navesti samo neke od osnovnih razlika, a koje se tiču samog pristupa u nastavi engleskog jezika, uloge nastavnika u nastavnom procesu, kao i samih materijala koji se koriste u nastavi. Kada je riječ o nastavi engleskog jezika kao općeg predmeta, ona se uglavnom vezuje za osnovne i srednje škole, ali često i prvu godinu studija na fakultetu, gdje je fokus na usvajanju osnovnog jezičkog znanja i vještina iz engleskog jezika, a nastava se odvija u skladu sa nivoom znanja koji studenti posjeduju. Sa druge strane, u ESP-u se ne uzima previše u obzir nivo znanja iz jezika, koliko ciljevi koje studenti moraju savladati u skladu sa zahtjevima određenih akademskih kurseva. Kada je u pitanju uloga nastavnika, u nastavi engleskog jezika kao općeg predmeta nastavnik je u nadređenoj poziciji u odnosu na studente, jer ga oni doživljavaju kao 'stručnjaka za jezik', od kojeg oni kao 'početnici' uče i dobijaju neophodne informacije. Sa druge strane, ESP podrazumijeva veći stepen ravnopravnosti između nastavnika i studenata, jer imaju priliku da uče jedni od drugih, tako što nastavnik nudi znanja iz oblasti jezika, a studenti pomažu nastavniku da proširuje svoja znanja o raznim naučnim oblastima i različitim nejezičkim sadržajima koji se vezuju uz određenu struku. Dudley-Evans i St John (1998) navode nekoliko uloga nastavnika u ESP-u: nastavnik,

istraživač, procjenjivač, kreator nastavnih kurseva i saradnik. Što se tiče nastavnih materijala koji se koriste u nastavi engleskog jezika, kad je u pitanju engleski kao opći predmet, tu je fokus na izučavanju gramatike i vokabulara, te engleskog jezika u cjelosti. U ESP-u, težište se prebacuje na akademski stil, te izučavanje gramatike i vokabulara koji se vežu za specifičan akademski diskurs i jezik određene struke.

4. CLIL kao savremeni pristup u nastavi i učenju engleskog jezika

Općenito, integrirano učenje jezika i sadržaja (u nastavku CLIL) podrazumijeva pristup u podučavanju jednog ili više nastavnih predmeta na stranom jeziku, gdje strani jezik ima posredničku ulogu u prenošenju sadržaja, pri čemu se istovremeno vrši usvajanje i sadržaja i stranog jezika. Prema autoru Marshu (2002), *'it does not give emphasis to either language teaching or learning, or to content teaching and learning, but sees both as integral parts of the whole'* (Marsh 2002: 58). Autorica Coyle definiše CLIL kao *'a powerful pedagogic tool which aims to 'safeguard' the subject being taught whilst promoting language as a medium for learning as well as an objective of the learning process itself'* (Coyle u Marsh 2002: 27). Wolff (2002) nudi zanimljivo tumačenje okruženja za učenje koje stvara CLIL za razliku od onog tradicionalnog: *'the classroom is seen as a learning laboratory, a place in which learners and teachers jointly work in projects, a place in which the different subjects are not divided arbitrarily and taught in isolation, but are seen as a complex whole, a place of autonomous learning in which the learners deal independently with the learning content'* (Wolff u Marsh 2002: 48).

CLIL se prvenstveno vezuje za Evropu i posebnu jezičku politiku koja se zasniva na bilingvizmu, pri čemu jedan od svjetskih jezika, najčešće engleski, služi za komunikaciju sa svijetom, a maternji jezik za identifikaciju.¹ Kada je u pitanju politika učenja stranih jezika, u aktuelnim stavovima i preporukama Evrope se često provlači pojam višejezičnosti kao jedan od osnovnih načela politike evropskog jedinstva i ravnopravnosti. Tako je jedan od ciljeva Evropske komisije koji je utvrđen Akcionim planom 2004-2006 da se promoviše višejezičnost, a to podrazumijeva da stanovnici Evropske unije treba da pored svog maternjeg jezika govore još dva strana jezika (Commission of the European Communities, 2003: 7). Vrlo često su u opticaju i dva pojma, mnogojezičnost ili multilingvizam (engl. *multilingualism*) i višejezičnost ili plurilingvizam (engl. *plurilingualism*). Potrebno je

¹ Za maternji jezik se koristi engl. oznaka L1, a za strani, tj. drugi jezik koji se uči engl. oznaka L2.

naglasiti i terminološku razliku između ova dva pojma, jer plurilingvizam podrazumijeva funkcionalnu jezičku kompetenciju u više od dva jezika, kad je u pitanju individualna višejezičnost, dok, sa druge strane, multilingvizam označava znanje nekoliko jezika u određenom društvu. Ti jezici se mogu izučavati u obrazovnim institucijama, što je vrlo često određeno i jezičkom obrazovnom politikom date države. CLIL je kao savremeni pristup u nastavi stranih jezika izuzetno pogodan za ostvarivanje navedenih evropskih ciljeva i stvaranje višejezičnog okruženja.

Osnovna karakteristika CLIL metode učenja je tzv. dvostruki fokus, gdje se jednaka pažnja poklanja i jeziku i sadržaju. Kao krovni termin, CLIL '*encompasses any activity in which a foreign language is used as a tool in the learning of a non-language subject in which both language and subject have a joint role*' (Marsh 2002: 58). Neki autori prave razliku između tzv. jakog (engl. *strong*) i blagog (engl. *soft*) CLIL pristupa (Ball, 2009; Bentley, 2010). Verziju jakog CLIL-a predstavljaju oni CLIL moduli u sklopu kojih se određeni nejezički predmeti uče na stranom jeziku kroz odgovarajući fond časova i fokus je na sadržaju. Sa druge strane, blagi CLIL pristup je kad se određeni predmeti i sadržaji uče na samim časovima jezika, kao što je npr. engleski jezik struke (stručni engleski jezik), gdje je fokus više na lingvističkom segmentu. U ovom radu i istraživanju je korišten blagi CLIL pristup.

Uloga jezika u CLIL-u je trostruka, kroz tzv. jezički triptih (engl. *Language Triptych*), gdje se posmatra odnos između jezika i nejezičkog predmeta (Coyle 2000, 2002):

- (1) jezik učenja (engl. *language of learning*) se odnosi na jezičku analizu koja je neophodna za shvatanje osnovnih koncepata i sadržaja nejezičkih predmeta, a nastavnik nejezičkog predmeta mora poznavati jezičku složenost datog predmeta kako bi bio svjestan svih specifičnosti koje nosi pisana i usmena komunikacija na posredničkom jeziku (Coyle i sar., 2010: 37);
- (2) jezik za učenje (engl. *language for learning*) koji podrazumijeva da učenici usvajaju strategije koje im omogućavaju da koriste strani jezik i jezičke vještine u nastavi, a nastavnik treba da stvori uslove da učenici koriste strani jezik za opisivanje određenih pojava, rasuđivanje i izvođenje zaključaka i sl. (ibid.);

- (3) jezik kroz učenje (engl. *language through learning*) podrazumijeva da se strani jezik najbolje uči kroz aktivnu upotrebu jezika i razmišljanje, pri čemu učenici usvajaju novi jezik i nova značenja kroz unaprijeđivanje procesa mišljenja i istovremeno usavršavanje jezičkog znanja (Coyle i sar., 2010: 38).

CLIL podrazumijeva neke od najvažnijih komponenti kvalitetnog savremenog obrazovanja, kao što su metode aktivnog učenja, upotreba autentičnih zadataka i materijala, usmjerenost ka učeniku (engl. *learner-centeredness*), fokus na projektnoj nastavi i sl. (Mehisto i sar., 2008). CLIL je u skladu sa konstruktivističkom filozofijom učenja, gdje se od učenika očekuje da sami konstruišu svoje znanje kroz saradnički rad u grupama, ali i u skladu sa holističkom filozofijom obrazovanja, koja podrazumijeva integraciju cjelokupnog procesa učenja, a ne njegovu rascjepkanost ili razdvajanje na različite predmete i vještine (Miller, 2007). Osnovne karakteristike CLIL metodologije koje se najčešće navode u literaturi su sljedeće (Lesca, 2012: 4):

(1) **pristup sa višestrukim fokusom** (engl. *multiple focus approach*), koji podrazumijeva visok stepen integracije jezika i sadržaja u okviru različitih predmeta;

(2) **bezbjedno i bogato okruženje za učenje** (engl. *safe and enriching learning environment*), gdje nastavnici CLIL-a ohrabruju učenike da eksperimentišu sa jezikom i sadržajima tako što im pružaju pomoć u pronalaženju autentičnih materijala za učenje;

(3) **autentičnost** (engl. *authenticity*), gdje je bitno neprekidno uspostavljanje veze između nastave i svakodnevnog života učenika, kao i sa maternjim govornicima posredničkog jezika; autentični materijali se trebaju što češće koristiti na časovima;

(4) **aktivno učenje** (engl. *active learning*), koje podrazumijeva da učenik ima centralnu ulogu na CLIL časovima, dok nastavnik preuzima ulogu voditelja ili facilitatora (engl. *facilitator*); aktivnosti učenika trebaju biti koncipirane na zajedničkom radu sa drugim učenicima (kooperativno učenje), a u skladu s tim trebaju biti koncipirani i sadržaj, jezik i ishodi učenja;

(5) **nadogradnja na prethodno znanje** (engl. *scaffolding*), gdje nastavnik treba da omogući i olakša učeniku usvajanje novih sadržaja koji se naslanjaju na njegovo ranije stečeno znanje; u samom procesu nastave nastavnik nastoji plasirati informacije na lako razumljiv način i ima u vidu različite stilove učenja;

(6) **saradnja** (engl. *cooperation*), pri čemu se misli na visok stepen saradnje među nastavnicima različitih predmeta, posebno kad se radi o planiranju časova, a poželjno je uključivanje roditelja i/ili lokalne zajednice.

Zbog svega navedenog, može se reći da CLIL pristup predstavlja značajan iskorak u učenju i podučavanju engleskog kao stranog jezika. CLIL se temelji na komunikacijskom pristupu u učenju jezika, ali pri tome CLIL nije ni isključivo učenje jezika, kao ni isključivo učenje nejezičkog sadržaja, već predstavlja integraciju i jednog i drugog. CLIL je svakako jedan od načina učenja jezika, ali se rijetko smatra kao način pukog podučavanja jezika. Iako je podučavanje jezika bitno u samom procesu, ono se mora odvijati uporedo sa podučavanjem i učenjem određenog autentičnog sadržaja. Prema Wolffu (2009), *'the CLIL approach is based on the well-known assumption that foreign languages are best learnt by focusing in the classroom not so much on language – its form and structure – but on the content which is transmitted through language'* (Wolff 2009: 545).

5. Projektno učenje u nastavi engleskog kao stranog jezika

Pojam 'projektna nastava' ili 'projektno učenje' (engl. *Project-Based Learning*; u nastavku PBL) prvi put se pojavljuje unutar pravca reformske pedagogije² u 1970-im godinama, a John Dewey se smatra njegovim začetnikom kroz čuvenu englesku krilaticu *'learning by doing'*. PBL model nastave podrazumijeva organizaciju učenja oko projekata. Projekti su osmišljeni kao kompleksni zadaci, koji se baziraju na pitanjima ili problemima koji predstavljaju izazov i aktivno uključuju studente u razne aktivnosti istraživanja, rješavanja problema i donošenja odluka, pri čemu im se pruža prilika da ostvare relativnu autonomnost u radu tokom dužeg perioda vremena, što kumulativno rezultira ostvarivanjem nekog realnog produkta ili prezentacije (Jones i sar., 1997; Thomas i sar., 1999). Blumenfeld i sar. (1991: 373) ističu brojne koristi projekata, kako za učenike, tako i za nastavnike:

Projects can increase student interest because they involve students in solving authentic problems, in working with others, and in building real solutions (artifacts). Projects have the potential to enhance deep understanding because students need to acquire and apply information, concepts, and principles, and they have the potential to improve competence in thinking (learning and metacognition) because

² Fundamentalne postavke na kojima počiva reformska pedagogija je da se kroz aktiviranje svih osjetila, ne samo glave, već i srca i ruku, učenici podstiču da stiču znanje na cjelovit i prirodan način. Praktičnim radom u jednom opuštenom okruženju učenja, podstiče se verbalno i neverbalno izražavanje učenika, te razvoj njihovih vještina, interesovanja i ličnih prioriteta (Tomljenović i Novaković, 2012; Bognar i Matijević, 2002).

students need to formulate plans, track progress, and evaluate solutions. (Blumenfeld i sar., 1991: 373)

Postoje brojne definicije PBL-a, kako u stranoj, tako i u domaćoj literaturi, od kojih ćemo navesti samo neke. Blumenfeld i sar. (1991) definiraju PBL kao ‘a comprehensive approach to teaching and learning that is designed to engage students in investigation of authentic problems (Blumenfeld i sar., 1991: 369). Krauss i Boss (2013: 5) navode da kroz PBL ‘*students gain important knowledge, skills, and dispositions by investigating open-ended questions to ‘make meaning’ that they transmit in purposeful ways*’. Bognar i Matijević (2002) definiraju projektnu nastavu kao rad učenika na određenom istraživačkom projektu u određenom vremenskom trajanju, a Cindrić (2006) je određuje kao dobro planiranu i osmišljenu nastavu s ciljem dolaska do spoznaja i rezultata istraživanjem neke situacije. U projektnoj nastavi važnost se ne pridaje toliko sadržaju i cilju, koliko samom procesu dolaska do konačnog produkta, tj. cilja projekta, pri čemu PBL model zasnovan na aktivnoj nastavi nadilazi intelektualno učenje i potiče cjelovit razvoj učenika. Mnogi autori, a i nastavnici-praktičari dijele mišljenje da PBL potiče radoznalost učenika i učenje s razumijevanjem, za razliku od tradicionalnog oblika nastave koji se temelji na akumuliranju činjenica i podataka (Kranjčev, 1985).

Larmer i Mergendoller (2010) navode sedam ključnih elemenata PBL-a:

- (1) potrebu za znanjem (engl. *a need to know*)
- (2) pokretačko pitanje (engl. *a driving question*)
- (3) glas i izbor studenta (engl. *student voice and choice*)
- (4) vještine za 21. stoljeće (engl. *21st century skills*)
- (5) ispitivanje i inovacija (engl. *inquiry and innovation*)
- (6) povratne informacije i proces revizije (engl. *feedback and revision*)
- (7) javno predstavljeni projekat (engl. *a publicly presented project*).

Dok rade na projektu, studenti su aktivno uključeni u prikupljanje i procesuiranje relevantnih informacija, kritički razmišljaju i primjenjuju svoje znanje na načine koji vode ka dubljem razumijevanju, te smislenom učenju i komunikaciji, koji za konačan cilj imaju unaprijeđeno znanje sadržaja i jezika. Ravitz i sar. (2012: 3) ističu kako PBL doprinosi razvoju 8 ključnih vještina za 21. stoljeće: (1) kritičkog razmišljanja; (2) saradnje; (3) komunikacijskih vještina; (4) kreativnosti i inovativnosti; (5) vještina samousmjerenja (engl. *self-direction skills*); (6) globalnog povezivanja; (7) lokalnog povezivanja; (8) upotrebe tehnologije kao sredstva za učenje.

Primjena PBL-a u nastavi engleskog kao stranog jezika ili u nastavi engleskog jezika struke ima višestruke koristi. Kroz rad na projektu, studenti su aktivnije uključeni u nastavu i motivirani da uče engleski jezik sa svrhom, a sam nastavni proces se odvija na manje direktan način nego u nekom tradicionalnom okruženju u kojem dominira nastavnik i učenje iz određenog udžbenika. U PBL-u se uloga nastavnika mijenja, pa tako više nije osnovni izvor znanja i informacija, već voditelj ili facilitator koji pomaže i usmjerava učenje svojih studenata. Dakle, PBL predstavlja model učenja koji je u potpunosti usmjeren na studenta, njegove potrebe i interesovanja, te podrazumijeva da studenti sami konstruišu svoje znanje, budući da je ovaj pristup utemeljen i na principima konstruktivizma. Kroz saradnički rad na projektu, PBL unaprijeđuje saradnju i osjećaj zajedništva među studentima, gdje oni imaju više mogućnosti ne samo da uče za sebe, već i zajedno sa svojim vršnjacima, te postaju odgovorni za vlastiti napredak, ali i ostvarivanja zajedničkih ciljeva učenja unutar grupe.

Budući da je PBL kompatibilan sa osnovnim principima CLIL-a, možemo reći da se ova dva modela savršeno nadopunjuju u nastavi engleskog jezika. Učenje engleskog kao stranog jezika dobija novi smisao i odmiče se od tradicionalnijih metoda učenja jezika, jer više nije u prvom planu učenje jezika samog po sebi, već i učenje nejezičkog sadržaja i sticanje znanja i vještina koje su neophodne u 21. stoljeću. Kroz rad na projektu, studenti razvijaju jezičke vještine i stiču znanja koja će im biti od koristi i izvan učionice, a pri tome su upućeni da koriste engleski jezik na smislen način u i stvarnom životnom kontekstu.

6. Metodologija istraživanja

6.1. Predmet istraživanja

Predmet istraživanja u ovom radu je implementacija integriranog učenja sadržaja i jezika putem metoda projektnog učenja u nastavi engleskog jezika struke i engleskog kao stranog jezika na nivou visokog obrazovanja, s ciljem unaprijeđenja kvalitete nastave i učenja engleskog jezika i pružanja podrške profesionalnom napredovanju studenata.

6.2. Ciljevi istraživanja i zadaci

Cilj ovog akcionog istraživanja manjeg obima je istražiti kakve su mogućnosti primjene kombinacije dviju savremenih metoda, PBL-a i CLIL-a, u nastavi engleskog jezika struke u visokom obrazovanju i potencijalni benefiti za učenje engleskog jezika i razvoj profesionalnih kompetencija, te ispitati stavove studenata o tome kako implementacija integriranog učenja jezika i sadržaja putem aktivnosti projektnog učenja doprinosi njihovom

profesionalnom razvoju s posebnim naglaskom na usavršavanje vještina za 21. stoljeće, te unaprijeđenju nastave i učenja engleskog kao stranog jezika i engleskog jezika struke.

U skladu sa navedenim ciljevima istraživanja, izdvojeni su i sljedeći zadaci:

- (1) Utvrditi da li primjena integriranog učenja jezika i sadržaja putem metoda projektnog učenja u nastavi engleskog jezika struke ima pozitivan utjecaj na unaprijeđenje kvalitete nastave i učenja engleskog jezika i profesionalni razvoj studenata.
- (2) Ispitati stavove i mišljenja ciljane grupe studenata o primjeni integriranog učenja jezika i sadržaja putem metoda projektnog učenja u nastavi engleskog jezika struke.
- (3) Ispitati stavove i mišljenja ciljane grupe studenata o tome da li i u kojoj mjeri primjena ova dva savremena pristupa, PBL-a i CLIL-a, u nastavi engleskog jezika struke pozitivno utječe na usavršavanje njihovog znanja i vještina iz engleskog jezika i da li im pomaže u profesionalnom razvoju i unaprijeđenju nekih ključnih vještina za 21. stoljeće.

6.3. Ispitanici

Ciljana grupa ispitanika u ovom istraživanju je bila grupa od 70 redovnih i redovnih samofinansirajućih studenata treće i četvrte godine studija na Odsjeku za razrednu nastavu i Odsjeku za predškolski odgoj na Pedagoškom fakultetu Univerziteta u Sarajevu. Studenti su pohađali *Engleski jezik* kao izborni predmet na petom i sedmom semestru, koji je uglavnom koncipiran kao engleski jezik struke, a u Nastavnom planu i programu je zastupljen sa dva časa sedmično (2 x 45 min.). Radi se o mješovitoj grupi po pitanju nivoa znanja iz engleskog jezika, tj. od 'intermediate' do 'upper-intermediate' prema CEFR skali.³

Projekat primjene integriranog učenja jezika i sadržaja putem metode projektnog učenja u nastavi iz predmeta *Engleski jezik – izborni predmet* na petom i sedmom semestru je proveden u toku zimskog semestra akademske 2018/2019. g. i trajao je deset sedmica.

6.4. Instrument, metode i postupak istraživanja

Instrument istraživanja je bio upitnik za studente na kraju semestra koji je koncipiran tako da ispita njihove stavove i mišljenja o učincima i koristima primjene integriranog učenja

³ Radi se o Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike (engl. *Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*), koji za engleski jezik podrazumijeva sljedeće nivoe: *English Basic User (A1 – Beginner; A2 – Elementary English)*, *English Independent User (B1 – Intermediate English; B2 – Upper-Intermediate English)*; *Proficient English User (C1 – Advanced English; C2 – Proficiency English)*.

jezika i sadržaja putem primjene metode projektnog učenja u nastavi engleskog jezika, te koliko je to i kako doprinijelo unaprijeđenju njihovog znanja i vještina iz engleskog jezika, kao i profesionalnom napredovanju u okviru struke i razvoju nekih bitnih vještina za 21. stoljeće.

Upitnik se sastojao od dva dijela, tako da prvi dio obuhvata skalu stavova sa 20 tvrdnji koje su prilagođene navedenim ciljevima i zadacima u ovom radu, a ocjenjivanje je po Likertovoj skali gdje se svaka tvrdnja ocjenjuje prema petostepenoj skali vrijednosti:

1 –slažem se u potpunosti; 2 – djelimično se slažem; 3 – neodlučan; 4 – djelimično se ne slažem; 5 – u potpunosti se ne slažem. Navedeni stavovi u upitniku se mogu sadržajno grupisati u nekoliko kategorija: tvrdnje koje se odnose općenito na primjenu CLIL-a i PBL-a u nastavi engleskog jezika (tvrdnje 1,2, 5, 18, 20), tvrdnje koje se odnose na uticaj primjene CLIL-a i PBL-a u nastavi engleskog jezika na unaprijeđenje znanja i vještina iz engleskog jezika kod studenata, te povećanje njihove motivacije i aktivnosti na nastavi (tvrdnje 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11), i tvrdnje koje se odnose na uticaj primjene CLIL-a i PBL-a u nastavi engleskog jezika na unaprijeđenje njihovih profesionalnih kompetencija i nekih ključnih vještina za 21. stoljeće (tvrdnje 4, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19).

Drugi dio upitnika je sadržavao 5 pitanja otvorenog tipa, gdje su studenti mogli napisati svoje komentare i mišljenja o tome šta im je bilo od najveće koristi u ovako koncipiranoj nastavi engleskog jezika, da li su imali nekih poteškoća prilikom izrade projekata, da li im je ovakva nastava pomogla da unaprijede svoje znanje i vještine iz engleskog jezika, te da uporede ova dva savremena pristupa, CLIL i PBL, sa nekim tradicionalnijim načinima izvođenja nastave engleskog jezika i daju svoje kritičko mišljenje o mogućim prednostima i nedostacima.

Kada su u pitanju metode istraživanja u ovome radu, pored metode teorijske analize, korištena je i analitičko-deskriptivna metoda prilikom obrade dobivenih rezultata putem navedenog upitnika. Nakon provedenog postupka anketiranja studenata, izvršena je kvantitativna i kvalitativna analiza dobivenih podataka, te proveden postupak procjene i prosuđivanja prilikom interpretacije dobijenih rezultata iz upitnika. Prilikom interpretacije rezultata dobijenih skalom stavova koristili smo frekvencije, tj. procentni račun. Procenti su izračunati na osnovu ukupnog broja svih odgovora u svakoj od navedenih kategorija procjene prema Likertovom modelu.

Kada je riječ o samoj proceduri provedbe ovog projekta i istraživanja, već smo naveli da su se sve aktivnosti u primjeni CLIL-a i PBL-a odvijale u toku nastave iz predmeta

Engleski jezik – izborni predmet u zimskom semestru akademske 2018/2019.g., s tim da je dio aktivnosti i zadataka realizovan na samim časovima engleskog jezika, a dio su studenti obavljali samostalno i kroz rad u grupama i izvan učionice. Studenti su prvenstveno upoznati za osnovnim principima PBL-a i CLIL-a, kao dva savremena pristupa u nastavi engleskog jezika. Osnovna ideja ovog projekta je bila da se unaprijedi nastava engleskog jezika koju oni imaju u sklopu izbornog predmeta na trećoj i četvrtoj godini studija, a koji je uglavnom koncipiran kao engleski jezik struke, gdje studenti imaju priliku da obogate svoj rječnik iz šire oblasti odgoja i obrazovanja, da se osposobe za čitanje i razumijevanje stručnih tekstova i da steknu znanje i kompetencije za sve vidove komunikacije na engleskom jeziku. Jedan od osnovnih ciljeva je svakako bio i motivisati studente za aktivnije učešće u nastavi engleskog jezika, podstaći njihovu kreativnost i ohrabriti ih da što više koriste engleski jezik.

U skladu sa CLIL principima, nastava se izvodila na engleskom jeziku, a teme koje smo obrađivali na časovima bile su usko vezane za struku, tj. oblast odgoja i obrazovanja, kao npr. osobine uspješnog nastavnika/odgajatelja, aktivno učenje, različiti stilovi učenja, vršnjačko nasilje u školama i sl. Sve to je bila svojevrsna priprema studenata za finalni samostalni rad, a to je bio individualni ili rad u manjim grupama (4-5 studenata) na izradi mini projekata, tj. da podrobno istraže neku od predloženih stručnih tema ili neku po vlastitom izboru, uz korištenje literature na engleskom jeziku, te da na kraju naprave kratku prezentaciju (poster, PowerPoint, usmeno izlaganje uz diskusiju i sl.) koju će prezentirati ostalim studentima na engleskom jeziku. Studenti su se uglavnom opredijelili da rade u grupama, s tim da je svaki član u grupi imao svoj zadatak i doprinos u cjelokupnom radu na projektu, te samostalni dio izlaganja na engleskom jeziku prilikom prezentacije. Nakon svake prezentacije, uslijedila je i kraća diskusija na engleskom jeziku na datu temu, kao i u vezi sa eventualnim poteškoćama i izazovima sa kojima su se studenti susretali prilikom rada na svojim projektima, te svemu onome što su kroz ovaj projekat naučili ili unaprijedili. Povratne informacije od studenata u vezi sa cjelokupnim projektom primjene integriranog učenja jezika i sadržaja putem metode projektnog učenja u nastavi engleskog jezika prikupljene su i putem upitnika na kraju semestra.

7. Analiza rezultata istraživanja i diskusija

Općenito, rezultati dobiveni analizom podataka prikupljenih putem upitnika za studente pokazuju da su studenti generalno iskazali pozitivan stav prema upotrebi CLIL-a i PBL-a u nastavi engleskog jezika. Prema rezultatima iz prvog dijela upitnika, tj. skale stavova,

studenti su uglavnom na sve tvrdnje odgovarali sa opcijom 'slažem se u potpunosti' ili 'djelimično se slažem'. Za gotovo sve tvrdnje je to bilo više od 50% odgovora sa 'slažem se u potpunosti' i prosječno 10-20% odgovora sa 'slažem se djelimično'.

Stavke iz upitnika sa najviše odgovora 'slažem se u potpunosti' su hijerarhijski istaknute u nastavku:

- (1) 'Projekat na kojem sam radio/la sa svojim kolegama/icama je bio zanimljiv.'
(Tvrđnja br. 2 – 84.28% odgovora 'slažem se u potpunosti')
- (2) 'Sviđa mi se ideja o primjeni integriranog učenja jezka i sadržaja (CLIL-a) kroz projektno učenje (PBL) na našim časovima engleskog jezika.'
(Tvrđnja br. 1 – 78.57% odgovora sa 'slažem se u potpunosti')
'Generalno, mislim da je PBL veoma koristan metod za integrirano učenje jezika i sadržaja na našim časovima engleskog jezika.'
(Tvrđnja br. 20 – 78.57% odgovora sa 'slažem se u potpunosti')
- (3) 'Rad na projektu sa mojim kolegama/icama je bio od velike pomoći i koristi za moje učenje engleskog jezika.'
(Tvrđnja br. 3 – 75.71% odgovora sa 'slažem se u potpunosti')
- (4) 'Stekao/la sam znanje iz specifične pedagoške teme/a prilikom obavljanja zadataka u okviru PBL-a.'
(Tvrđnja br. 4 – 70% odgovora sa 'slažem se u potpunosti')
- (5) 'Rad sa kolegama/icama na zadacima u sklopu PBL-a i CLIL-a je bio dobar način da se promoviše i razvija saradnja među studentima.'
(Tvrđnja br. 12 – 68.57% odgovora sa 'slažem se u potpunosti')

Najbolje rangirana stavka iz upitnika, tj. tvrdnja br. 2 *'Projekat na kojem sam radio/la sa svojim kolegama/icama je bio zanimljiv'*, jasno govori o tome koliko su studenti bili motivisani i zainteresovani za rad u ovako koncipiranoj nastavi engleskog jezika, tj. kada je ono što rade dovoljno poticajno za učenje i odgovara njihovim stvarnim potrebama i interesovanjima. Na drugom mjestu sa najvećom frekvencijom odgovora 'slažem se u potpunosti' su dvije stavke, tj. tvrdnja br. 1 *'Sviđa mi se ideja o primjeni integriranog učenja jezka i sadržaja (CLIL-a) kroz projektno učenje (PBL) na našim časovima engleskog jezika'* i tvrdnja br. 20 *'Generalno, mislim da je PBL veoma koristan metod za integrirano učenje jezika i sadržaja na našim časovima engleskog jezika'*, što jasno pokazuje generalno pozitivan stav studenata kada je u pitanju primjena PBL-a i CLIL-a na našim časovima engleskog

jezika, te kako projektna metoda učenja zapravo podržava i olakšava integrirano učenje sadržaja i jezika na časovima engleskog jezika. Treće mjesto sa najvećim brojem pozitivnih odgovora je tvrdnja br. 3 *'Rad na projektu sa mojim kolegama/icama je bio od velike pomoći i koristi za moje učenje engleskog jezika'*, koja ukazuje na to da su PBL metoda i kooperativno učenje zaista pozitivno utjecali na učenje engleskog jezika kod studenata. Kroz rad na projektima, studenti su imali priliku da međusobno intenzivno saraduju i uče jedni od drugih, kao i da podrže jedni druge u zajedničkim nastojanjima da izvrše svoj zadatak iz engleskog jezika na korektan način i na vrijeme. Tvrdnja br. 4 *'Stekao/la sam znanje iz specifične pedagoške teme/a prilikom obavljanja zadataka u okviru PBL-a'*, koja zauzima četvrto mjesto po frekvenciji odgovora 'slažem se u potpunosti', jasno pokazuje koliko su zadaci iz PBL-a doprinijeli usvajanju novih znanja i spoznaja iz struke, te unaprijeđenju profesionalnih kompetencija studenata. Na petom mjestu je tvrdnja br. 12 *'Rad sa kolegama/icama na zadacima u sklopu PBL-a i CLIL-a je bio dobar način da se promoviše i razvija saradnja među studentima'*, što ukazuje na činjenicu da su studenti prepoznali koliko je primjena PBL-a i CLIL-a na našim časovima engleskog jezika i rad na projektima podstakao i unaprijedio saradnju među studentima, uz posebnu napomenu da su u ovom istraživanju sudjelovali studenti sa dva različita odsjeka na Pedagoškom fakultetu, što je u konačnici svakako doprinijelo i njihovom profesionalnom napretku kroz razmjenu ideja i iskustava.

Kroz svoje odgovore u skali stavova, studenti su također iskazali svoj pozitivan stav o tome da im primjena PBL-a i CLIL-a u nastavi engleskog jezika pomaže da unaprijede sve osnovne vještine iz engleskog jezika, npr. za tvrdnju br. 6 *'PBL i CLIL su pružili mnogo prilika za uvježbavanje svih osnovnih vještina iz engleskog jezika općenito'*, gdje je 60% studenata odgovorilo sa 'slažem se u potpunosti'. Kada su u pitanju izdvojene vještine (govor, čitanje, pisanje itd.), studenti su se izjasnili da im primjena PBL-a i CLIL-a u nastavi engleskog jezika najviše pomaže da unaprijede čitanje (64.28% odgovora 'slažem se u potpunosti'), zatim govor (62.85%), a onda i vokabular (57.14%) i pisanje (55.71%). Ovdje bi bilo zanimljivo istaknuti i činjenicu da je tvrdnja br. 8 koja glasi *'PBL i CLIL su mi pomogli da učvrstim i unaprijedim svoje znanje iz gramatike'* jedina stavka u upitniku za studente koja je bila ocijenjena na nešto drugačiji način u odnosu na ostale. Naime, za ovu tvrdnju je bilo 45.71% odgovora 'slažem se u potpunosti' i 45.71% odgovora 'djelimično se slažem'. Dok su za sve ostale tvrdnje u upitniku preovladavali odgovori 'slažem se u potpunosti' sa frekvencijom učestalosti sa preko 50%, za navedenu tvrdnju br. 8 su odgovori bili jednako

zastupljeni i u kategoriji 'slažem se u potpunosti' i 'djelimično se slažem', što se u neku ruku može uzeti i kao pozitivan odgovor ako ove dvije kategorije posmatramo sa krovnim imeniteljem 'slažem se'. Odgovor ispitanika na ovu tvrdnju bi mogao ukazivati na to da oni još uvijek nisu sigurni u svoje znanje iz gramatike, koja im najčešće predstavlja i najveću poteškoću kada je u pitanju učenje engleskog jezika, ali i na to da vjerovatno još uvijek smatraju da im neke tradicionalnije metode učenja engleskog jezika mogu više pomoći u savladavanju gramatičkih sadržaja, nego što to čine PBL i CLIL. To bi donekle i moglo imati neke osnove, jer kod PBL-a i CLIL-a fokus svakako nije na gramatici i tradicionalnom podučavanju jezičkih sadržaja, već na unaprijeđenju jezičkih vještina i komunikacije uz primjenu odgovarajućih sadržaja. Ipak, za tvrdnju br. 18 *'Više mi se sviđaju PBL i CLIL u odnosu na tradicionalniji način podučavanja engleskog jezika'* bilo je 64.28% odgovora 'slažem se u potpunosti'.

Kada su u pitanju tvrdnje koje se odnose na unaprijeđivanje profesionalne kompetencije i razvijanje nekih ključnih vještina za 21. stoljeće kroz primjenu PBL-a i CLIL-a u nastavi engleskog jezika, studenti su u skali stavova uglavnom odgovarali sa 'slažem se u potpunosti', pa je za pozitivan utjecaj primjene PBL-a i CLIL-a na unaprijeđenje saradnje među studentima bilo 68.57% takvih odgovora, za unaprijeđenje interpersonalnih vještina 64.28%, za unaprijeđivanje samopouzdanja za primjenu tehnologije u nastavi 58.57%, za unaprijeđivanje vještina određivanja prioriteta i obavljanja zadataka korektno i na vrijeme 51.42%, te unaprijeđivanje vještine rješavanja problema i kritičkog razmišljanja 50%.

Kvalitativna analiza drugog dijela upitnika, u kojem su studenti napisali svoje komentare i iskazali mišljenje o primjeni PBL-a i CLIL-a u nastavi engleskog jezika kroz odgovore na 5 pitanja otvorenog tipa, također je pokazala generalno pozitivne stavove studenata o primjeni ova dva savremena pristupa na našim časovima engleskog jezika. Uglavnom su se izjasnili da nisu imali nikakvih poteškoća u radu. Na pitanje šta im je bilo najkorisnije u ovom projektu, najčešći su odgovori bili grupna saradnja, istraživanje relevantnih tema u okviru struke, prezentiranje na engleskom jeziku, unaprijeđenje vokabulara, unaprijeđenje komunikacijske vještine, unaprijeđenje vještina govora i čitanja na engleskom jeziku i sl. Studenti su takođe u najvećem broju odgovora istakli da im se više dopadaju ova dva savremena pristupa u nastavi engleskog jezika u odnosu na neke tradicionalnije načine podučavanja, te da im oni više pomažu u unaprijeđivanju nekih ključnih kompetencija koje su neophodne za 21. stoljeće. U nastavku ćemo radi ilustracije navesti samo nekoliko komentara studenata iz ovog dijela upitnika:

'Najkorisnije je bilo to što smo mogli aktivno raditi na poboljšanju naše komunikacije i proširenju vokabulara iz engleskog jezika.'

'PBL i CLIL su mi pomogli da poboljšam svoje samopouzdanje na časovima engleskog jezika.'

'Unaprijedila sam svoju vještinu govora i prezentiranja na engleskom jeziku.'

'Najkorisniji dio ovog projekta je grupna saradnja i istraživanje tema koje su od važnosti za našu struku.'

'PBL i CLIL su zanimljiviji od tradicionalnih metoda, a studenti su aktivnije uključeni u nastavi i više motivisani za učenje engleskog jezika.'

Generalno, odgovori studenata u upitniku pokazuju da su shvatili osnovne principe PBL-a i CLIL-a i iskazali veoma pozitivan stav o tome koliko ova dva savremena metoda u nastavi engleskog jezika doprinose ne samo učenju engleskog jezika, već i razvoju profesionalnih kompetencija. Zanimljivo je istaći i da se za tvrdnju br. 17 *'Planiram koristiti PBL u mom budućem radu kao nastavnik / odgajatelj'* 64.28% studenata izjasnilo sa odgovorom 'slažem se u potpunosti'.

8. Zaključak

Općenito, rezultati ovog istraživanja su pokazali da je ciljana grupa ispitanika pokazala veoma pozitivan stav kada je u pitanju primjena integriranog učenja jezika i sadržaja putem metode projektnog učenja na nastavi engleskog jezika struke na fakultetu. Ova dva savremena pristupa u učenju engleskog jezika ne samo da pomažu studentima da unaprijede svoje znanje i vještine iz engleskog jezika, već ih ujedno i bolje motivišu za učenje i aktivnije učešće u nastavi, nego što je to slučaj sa nekim tradicionalnijim metodama nastave engleskog jezika. Studenti su na ovaj način maksimalno izloženi engleskom jeziku i podstaknuti da ga samostalno koriste što više i što češće na nastavi. Osim toga, studenti su upućeni da uče specifičan engleski jezik struke, ali i sadržaj koji je vezan za specifičnu naučnu oblast koju studiraju, pa to svakako doprinosi i unaprijeđivanju njihovog znanja iz struke. Rezultati analize ankete su pokazali i da se motivacija i zainteresovanost studenata za učenje povećavaju kada su angažovani oko smislenih zadataka i kad koriste autentične materijale, a posebno ako su im pružene prilike da iskažu svoju kreativnost i produktivnost kroz grupni rad. Od studenata se očekuje da konstruišu svoje vlastito znanje i preuzmu odgovornost za svoj vlastiti napredak, ali istovremeno da prepoznaju značaj saradnje sa drugim studentima i doprinesu postizanju zajedničkih ciljeva. Kroz primjenu PBL-a i CLIL-a, studenti su prepoznali značaj kooperativnog učenja i podrške u učenju koju mogu dobiti od svojih

vršnjaka. Nastavnik više nije glavni izvor informacija u razredu, već ima ulogu pomagača koji usmjerava i pomaže svoje studente kada im je to potrebno.

Rezultati analize ankete su pokazali i da primjena PBL-a i CLIL-a u nastavi engleskog jezika doprinosi u velikoj mjeri unaprijeđivanju profesionalnih kompetencija studenata, kao i nekih ključnih vještina za 21. stoljeće, kao što su saradnja, interpersonalne vještine, komunikacijske vještine, kritičko razmišljanje, primjena moderne tehnologije i sl. Ciljana grupa ispitanika je kroz svoje odgovore u upitniku pokazala i da više preferiraju ova dva savremena pristupa u nastavi u odnosu na neke tradicionalnije metode učenja engleskog jezika, jer im oni pružaju više mogućnosti za aktivnije sudjelovanje u nastavi, te pomažu da postanu aktivniji i kompetentniji korisnici engleskog jezika. Međutim, studenti su iskazali i određenu zadržku kada je u pitanju učenje i vježbanje gramatike, jer se to više vezuje za tradicionalnu nastavu, a definitivno nije u fokusu pažnje PBL-a i CLIL-a.

Iako je ovo akciono istraživanje bilo manjeg obima i sa relativno malim uzorkom ispitanika, dobiveni rezultati ipak idu u prilog inicijalnim pretpostavkama da primjena integriranog učenja jezika i sadržaja putem metode projektnog učenja u nastavi engleskog jezika ima pozitivne učinke ne samo na učenje engleskog jezika i unaprijeđenje osnovnih jezičkih vještina, već i na profesionalni razvoj studenata, kroz usvajanje novih sadržaja i spoznaja iz struke, unaprijeđivanje profesionalnih kompetencija i razvoj nekih ključnih vještina za 21. stoljeće. PBL i CLIL definitivno pomažu u stvaranju dinamičnog, fleksibilnog i motivirajućeg okruženja za učenje engleskog jezika.

Literatura

- Alexander, O., Argent, S., Spencer, J. (2008). *EAP Essentials: A teacher's guide to principles and practice*. Reading: Garnet Publishing Ltd.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 84, No. 3, 261-271.
- Ball, P. (2009). Does CLIL work?, in D. Hill and P. Alan (eds.), *The Best of Both Worlds?: International Perspectives on CLIL*. (32-43). Norwich: Norwich Institute for Language Education.
- Bentley, K. (2010). *The Teaching Knowledge Test: CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26 (3&4), 369-398.
- Bognar, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

- British Council (2009). Content and Language Integrated Learning. Dostupno na: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/content-languageintegrated-learning>
- Cindrić, M. (2006). Projektna nastava i njezine primjene u nastavi fizike u osnovnoj školi, *Magistra Iadertina*, Sveučilište u Zadru, vol. 1, br. 1, str. 33-47.
- Commission of the European Communities (2003). Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006. Brussels. Dostupno na: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:en:PDF>
- Coyle, D. (2000). Meeting the challenge: Developing the 3 Cs curriculum. U: Green, S. (prir.) (2000). *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages*. (158-182). Clevedon: Multilingual Matters.
- Coyle, D. (2002) From little acorns. U: So, D. & Jones, G. M. (prir.) (2002) *Education and Society in Plurilingual Contexts*. (37-55). Brussels: Brussels University Press.
- Coyle, D. Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Dudley-Evans, T., St John, M. J. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T. (2001). *English for Specific Purposes*. U The Cambridge Guide to TESOL. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graddol, D. (2006). *English next*. London, England: British Council.
- Hutchinson, T., Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johns, A. M., Dudley-Evans, T. (1991). English for Specific Purposes: International in Scope, Specific in Purpose. *TESOL Quarterly* 25 (2), 297-314.
- Johns, A.M., Price-Machado, D. (2001). English for Specific Purposes: Tailoring Courses to Student Needs – and to Outside World. U Celce-Murcia, M. (ed). *Teaching English as a second foreign language*. Boston: Heinle & Heinle, 43-54.
- Jones, B. F., Rasmussen, C. M., Moffitt, M. C. (1997). *Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinarity learning*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kordić, Lj., Papa, D. (2014). Suradnja među katedrama u svrhu podizanja kvalitete nastave stranih jezika struke – komparativni pristup, *Pravni vjesnik*, god. 30, br. 1, 73 – 88.
- Kranjčev, B. (1985). *Uvođenje učenika u istraživački rad*. Školska knjiga, Zagreb.
- Krauss, J., Boss, S. (2013). *Thinking Through Project-Based Learning: Guiding Deeper Inquiry*.
Corwin: A Sage Publishing Company
- Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2010). Seven Essentials for Project-Based Learning. *Educational Leadership*, 68 (1), 34-37.
- Lesca, U. (2012). *An introduction to CLIL*. Istituto di Istruzione Superiore - “Quintino Sella” – Biella. Dostupno na: http://www.itis.biella.it/europa/pdf-europa/CLIL_Report.pdf

- Lis, A. (2009). Mobility of students and internationalization of higher education as a factor supporting competitiveness of Poland in the European Union. *Kultura i edukacija* 5: 60–72.
- Maksimović, J. , Osmanović, J. (2014). Stavovi studenata društvenih i humanističkih nauka o proučavanju stranih jezika. *Philologia Mediana*, 6(6), 443-460. Niš: Filozofski fakultet.
- Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential Public Services Contract DG EAC: European Commission. Dostupno na: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/david_marsh-report.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Matić, D., Kovač M. (2009): Studenti o nastavi engleskoga kao stranog jezika na jednome tehničkom fakultetu. *Strani jezici* 38 (2009) 4, 387-404. Zagreb: Hrvatsko filološko društvo.
- Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL*. Macmillan.
- Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake: Rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole*. Zagreb: Educa.
- Miller, P. (2007). *The Holistic Curriculum*. Second edition. Toronto: University of Toronto Press.
- Ravitz, J., Hixon, N., English, M., Mergendoller, M. (2012). Using project-based learning to teach 21st century skills: Findings from a statewide initiative (1-9). Vancouver, BC: AERA. Dostupno na: <http://www.bie.org/images/uploads/general/21c5f7ef7e7ee3b98172602b29d8cb6a.pdf>
- Thomas, J. W., Mergendoller, J. R., Michaelson, A. (1999). *Project-based learning: A handbook for middle and high school teachers*. Novato, CA: The Buck Institute for Education.
- Thomas , J.W. (2000). A Review of Research on Project- Based Learning. San Rafael, CA: Autodesk Foundation. Dostupno na: https://documents.sd61.bc.ca/ANED/educationalResources/StudentSuccess/A_Review_of_Research_on_Project_Based_Learning.pdf
- Tomljenović, Z., Novaković, S. (2012). Integrirana nastava- projekt u izbornoj nastavi likovne kulture u osnovnoj školi. *Metodički obzori* 7 (1), 119-134.
- Wolff, D. (2002). On the importance of CLIL in the context of the debate on plurilingual education in the European Union. In Marsh, D. (2002) (ed.) *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Public Services Contract DG EAC: European Commission. Available at: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/david_marsh-report.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Wolff, D. (2009). Content and Language Integrated Learning. U Knapp, K-F. i Seidelhofer, B. u saradnji sa Henry Widdowson (eds.): *Handbook of Foreign Language Communication and Learning* 5 (21), 545-572. Berlin: Mouton de Gruyter.

BOOK REPORTS IN LEARNING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE

Marica Simić

JU OŠ Knez Ivo od Semberije, Bijeljina

micic.eng@gmail.com

Dukica Mirković

Foreign Languages Centre 'Big Ben', Brčko

djukica.m@hotmail.com

Lektorica: Danijela Simić

Sažetak

Učenici osnovnih škola u Republici Srpskoj trenutno nemaju obavezne lektire u nastavnom planu i programu. Bilo bi moguće uvesti pisanje lektira na engleskom kao stranom jeziku zahvaljujući nekim knjigama koje imaju kao planirano obavezno štivo na časovima maternjeg jezika. Ovo bi bilo korisno za oba predmeta, srpski jezik i engleski jezik. Učenici od šestog do devetog razreda osnovne škole učestvovali su u ovoj studiji. Obavezno štivo za njihov maternji jezik uključuje djela „Zov divljine“ Džeka Londona, „Tom Sojer“ Marka Tvena, „Veliki talas“ Perl Bak i „Mali princ“ Antoana de Sent Egziperija. Isti princip mogao bi se primijeniti na učenje engleskog kao drugog jezika kada se radi o pisanju lektira. Radeći tako, učenici poboljšavaju fond riječi i gramatiku, kao i vještine čitanja i pisanja. Istovremeno, mogli bi se pripremiti za drugi predmet, srpski jezik, ili bi mogli iskoristiti znanje i iskustvo sa časova srpskog jezika i uključiti ga u lektire na engleskom jeziku. Druge prednosti koje bi ovo moglo donijeti su prirodniji način usvajanja stranog jezika, razvijenije analitičko razmišljanje, usvajanje novih informacija, poboljšanje pamćenja i bolje vještine pisanja.

Ključne riječi: lektira, osnovno obrazovanje, engleski kao strani jezik, jezičke vještine

Summary

Primary school students in the Republic of Srpska currently have no compulsory book reports in the school curriculum. It would be possible to introduce writing book reports in English as a foreign language thanks to some of the books they have as planned compulsory reading in their native language lessons. This would be beneficial for both subjects, the Serbian language and the English language. Students from the sixth to the ninth grade of primary school have participated in this study. Compulsory reading for their native language includes *'The Call of the Wild'* by Jack London, *'Tom Sawyer'* by Mark Twain, *'The Big Wave'* by Pearl Buck and *'The Little Prince'* by Antoine de Saint-Exupéry. The same principle could be applied to learning English as a second language when it comes to writing book reports. By doing so, students improve their vocabulary and grammar, as well as reading and writing skills. At the same time, they could prepare for their other subject, the Serbian language, or they could use the knowledge and experience from their Serbian lessons and incorporate it into the book reports in English. Other advantages this might bring would be a more natural way of adopting a foreign language, more developed analytical thinking skills, learning new information, memory and concentration improvement and better writing skills.

Key words: book reports, primary education, English as a second language, language skills

INTRODUCTION

Primary school students in the Republic of Srpska start learning English as a second language in the third grade. During their first year of learning, the focus is on listening, repeating and speaking. They look at pictures, colour them and learn simple phrases and basic vocabulary referring to family, homes and houses, colours, everyday life, animals, school and free time. With each new year of learning, they expand on these topics and add some new topics. Hence, in the fourth grade, students start reading and writing as well. The topics remain the same, with some expanded vocabulary. Students learn how to deduce the meaning from the context, how to use computers for the purpose of learning a language, and how to form simple sentences and questions, mostly based on textbook materials. At the same time, they learn how to respect other people's opinions and different cultures, and how to exchange ideas. They also make interdisciplinary connections with other school subjects. During the third year of learning English, students revise the vocabulary from previous two years in cycles, and they also introduce a new topic referring to countries and nationalities. This way, they learn more about different cultures and habits, mainly of the people living in English-speaking countries. The focus is still on communication. Students' mistakes should not be corrected while they are speaking, but they should rather correct themselves or be given feedback when they finish talking. From the sixth to the ninth grade of primary school, other topics are added to the list, such as: weather, food, health, clothes, environment, science and technology, education, holidays, travel, superstitions and careers. (Nastavni plan i program za osnovno obrazovanje)

When it comes to grammar, students learn certain forms, but it is not something which should be emphasised. The classical method or grammar-translation method is considered to be obsolete and not necessary for learning a language. The focus is on the acquisition of a language in a natural way, which is by listening, speaking and, lastly, reading. This opens up new possibilities in teaching English and in modernising the curriculum, while, at the same time, bringing literature closer to new generations which are surrounded by technology. Reading brings numerous advantages, from life lessons to learning how to explore the world and literature on one's own, and not to mention the wealth of vocabulary which is brought by reading. When it comes to reading novels in a foreign language, especially contemporary

literature with interesting themes for children and teenagers, it makes learning a language more spontaneous and natural.

BOOK REPORTS

Primary school students start doing book reports in their native language as early as the second grade. A book report in the native language is certainly more detailed, but the form could be adapted to be suitable for someone who is learning a foreign language. Another option would be having a reading journal. This might be a less formal alternative, which would motivate students to express their creativity. It would also make an impression that it is not simply a compulsory task which must be completed, but rather something they could enjoy in their free time. Teaching experience has already shown that reading for meaning is the best way to learn. This process is facilitated when readers can use what they know to help comprehend a text and when they can learn together in understanding a text and applying knowledge from it. Even lower-level readers can read relatively long texts in English and reading such texts contributes to the development of both reading skills and language acquisition in general. (Krahnke, 2001)

In the beginning, students would be taught how to explore on their own. This means they could start with writing general information and some interesting facts about the author. They would be able to find different sources online and in libraries. Parallels could be drawn to their native language, as this part is something which their book reports must contain in their native language as well. At the same time, they are practising their writing skills and handwriting.

The next step would be reading the book. While reading the book, chapter by chapter, students make a note of new words and expressions. Some of them they can deduce from the context so there is no need for them to note every single new word. The teacher is there to guide them through this process. At the same time, or while rereading a given chapter, students write a brief summary of the chapter. They can either write complete sentences or just make short notes about the key events. These notes can help them retell the story and, by doing so, they practice their speaking skills. This is the part where they can exchange ideas by asking questions and hearing different points of view from the whole class. They share among themselves the messages they have understood from reading the book.

Another benefit comes from audio books which are available nowadays. Listening to the text can be organised during different stages, either before reading, during the reading or even after the reading. This improves students' listening skills and it can also serve as a reminder for something they have read before checking the comprehension of the text. There is also the opportunity to combine reading and listening, where students might listen to one chapter, or only a part of a chapter because of their attention span, and read the other one. We must not forget the film adaptations of books, which are appealing to children, and which can have an educational purpose, when selected properly.

Furthermore, students can write about the characters from the given book. This is also something they do for their native language lessons. They can describe the physical appearance of the character, as well as learn and use some character and personality adjectives.

Something that teenagers might especially enjoy is writing quotes from books in their reading journals. This could be a part of their book reports in English. Students would write quotes and later explain why they chose some particular quotes. It might also awaken their creative side where they might wish to make a poster with quotes from the books they have read.

When it comes to older primary school students, they can discuss themes from the given book. This might require much help and guidance from the teacher, but it provides students with expressing their ideas and points of view. By doing so, they learn how to appreciate other people's opinions, how to see things from other person's perspective and how to be more tolerant and open-minded.

On the other hand, this might be a challenging task for the teacher, given that not all students have the same interests nor the same level of knowledge. This is the reason for using the books which are a part of their compulsory reading for their native language lessons. Books in English could be read after they have finished reading the book in their native language. By doing so, students would already be familiar with the story, hence, they could recognise the main parts of the plot. It might also boost their confidence when they recognise certain parts of the story so it might encourage them to continue reading in order to test themselves. On the other hand, if they read the book in English, and afterwards read it in their native language lessons, they would be better prepared and they would already have different conclusions about the book. This kind of reading would be beneficial for two school subjects,

as well as for the student. It would certainly help the student develop oral skills, and improve his vocabulary which would make his arguments in a discussion more convincing. Now more than ever, young generations need to improve on their verbal expressions.

Last but not least, introducing book reports in the curriculum of a foreign language would help the communicative method in teaching, given the contemporary tendency to talk about grammar less and to speak more. Only one book for each grade, starting with the sixth grade and ending with the ninth grade, might make a difference in students' understanding and self-confidence when it comes to speaking a foreign language. This would not affect the curriculum greatly, yet the benefits that might come from it would be enormous. As previously mentioned, the number of books could vary from class to class, due to the diversity of children's interests, reactions to this new way of learning and the level of knowledge. One should not be restricted only by the books which are already in the school curriculum for their native language, such as 'The Call of the Wild' by Jack London, 'Adventures of Tom Sawyer' by Mark Twain, 'The Big Wave' by Pearl Buck or 'The Little Prince' by Antoine de Saint-Exupéry. The teacher is the one who can feel the atmosphere in the classroom, hence he could suggest different and contemporary books or students themselves might be the ones who make suggestions for reading.

'THE CALL OF THE WILD' – IDEAS FOR ANALYSIS

'The Call of the Wild' is a novel which consists of seven chapters. Students could read one chapter every two weeks, which would not be too demanding nor would it take up too much of their time. Provided they start as early as September, it would only take them one semester to finish the whole book.

Their first task would be to find some information about the author. In the beginning, the teacher might provide a list of new words and expressions for the first chapter so that students might ease into reading. When they finish the first chapter, they can spend one lesson discussing it and perhaps even doing some vocabulary and grammar exercises. For example, students would be given words which they would need to use to complete the gaps in a paragraph from the text. When it comes to grammar, the first chapter could be used to practise past simple and past perfect simple tense. As a matter of fact, the whole book is a good practice for past tenses.

The second chapter would be analysed by students individually, which means they would make a list of 15 new words and expressions, read the chapter and prepare a brief summary. The teacher would once again guide them, combine their lists and make a unified list with the most important words for all the students. During the lesson, students would orally present their summaries.

When it comes to the third chapter, students would prepare questions for their classmates. They would spend a lesson discussing the events in this part of the book and answering each other's questions. At the end of this part, the teacher would provide corrective feedback, but would not interrupt the discussion.

The fourth chapter is not very long so the fourth lesson dedicated to this novel might be a good opportunity for the students to work on their listening skills. The teacher would prepare several tasks. One of them would be a gapped text which would have the given words which students would hear from the recording and use them to complete the gaps, in the other gapped text they would need to provide their own answers which they would only hear. The third task would have true and false statements from the recording. Another option might be for them to tick the sentences they hear.

After the students finish reading the fifth chapter, they would already have a certain notion about the characters. This means it would be a good opportunity for them to present the characters. Each student would choose one or two characters and they could be creative as they wish – this means they could draw the character, they could mask into a character, they could act out a part which depicts the chosen character.

Once they have finished reading, analysing and interpreting the book, students would have the task to watch several scenes from the film adaptation of the book. They would note any differences from the novel and then provide their own opinion on the book. The beauty of analysing a book is that everyone is entitled to his own opinion, as long as they can provide arguments for it. This is beneficial in the long term, given that students would start to feel more secure about themselves and would have no fear of saying the wrong answer, since this is a major problem with insecure students who would rather keep quiet.

'THE BIG WAVE' IN THE CLASSROOM

Analysing and reading 'The Big Wave' by Pearl Buck would be an opportunity for students to include the skills from other subjects into their English lessons. This means that

their task would be to read the novel, watch the film and then make a presentation. As one of the purposes of doing book reports in English is to get students to enjoy reading, they would incorporate technology, which is something they cannot picture a day without, with reading.

TASKS FOR ‘THE ADVENTURES OF TOM SAWYER’

‘The Adventures of Tom Sawyer’ is a novel which consists of 35 chapters. This means it would take students a longer time period to read the whole book. Hence, this requires a more detailed preparation by the teacher. There are several alternatives when it comes to choosing the right approach. Everything would depend on the students’ level of knowledge, motivation and interest. We shall provide some example tasks in the appendix.

Appendix 1 shows an example task where students need to focus on grammar, that is to find examples of past simple tense in the given paragraph. Students could also be asked to fill in the gaps with the past simple tense of the given verbs or to separate the regular verbs from the irregular ones. This type of task could be applied to any part of the text, as well as to any verb tense. Appendix 2 shows an example task which focuses on vocabulary. They could start with only a sentence or even a paragraph. The next step could be using the given words in sentences (gap filling) or for the students to write their own example sentences. Appendix 3 shows an example task which focuses on the storyline. This type of task could be used for other chapters as well. It would serve as great help for summarising the novel to students who have difficulty expressing themselves in English.

CLASSROOM DISCUSSION - ‘THE LITTLE PRINCE’

There are 27 chapters in this novel by Antoine de Saint Exupéry but it should not take students too much time to read it. This is something students could analyse when they are older, for example when they are about to reach the end of primary school. Given that it is the time when they develop their personality and when they wish to express their own opinion on any given topic, it would be suitable for them to choose quotes or situations from the novel which they would explain. By doing so, they would be given the opportunity to present their own point of view. Psychologically speaking, it would benefit their self-confidence at a very sensitive age because there is no right or wrong answer, as long as they can provide reasons for their opinion.

Another thing this novel would be useful for is an open discussion among students. They could ask each other questions and give their own answers. Our own experience has a great

influence over our interpretation of any book. Such method of analysing and interpreting a novel would expand students' horizons and make them see other points of view.

CONCLUSION

It can be concluded that reading and writing book reports in English brings numerous benefits and advantages. First, students are exposed to new vocabulary repeatedly, as well as 'old' vocabulary in different contexts. Students also encounter a variety of writing styles and types of information – from writing notes about the author, over the summary of a text, all the way to quotes and thoughts on the text. Furthermore, the introduction of book reports in the curriculum of learning English as a foreign language would modernise the teaching process. This would benefit the teacher too, as he or she would need to think of new ways of presenting a book. Finally, it helps students when it comes to their native language as well, provided that the books are compulsory reading for their native language lessons. However, they should not be limited only to books which are compulsory for their native language lessons even though these provide a good starting point.

Appendix 1:

Find examples of past simple tense in the following paragraph.

'The new boy went off brushing the dust from his clothes, sobbing, snuffling, and occasionally looking back and shaking his head and threatening what he would do to Tom the 'next time he caught him out.' To which Tom responded with jeers, and started off in high feather, and as soon as his back was turned the new boy snatched up a stone, threw it and hit him between the shoulders and then turned tail and ran like an antelope. Tom chased the traitor home, and thus found out where he lived. He then held a position at the gate for some time, daring the enemy to come outside, but the enemy only made faces at him through the window and declined. At last the enemy's mother appeared, and called Tom a bad, vicious, vulgar child, and ordered him away.' (Twain, 1876:12)

Appendix 2:

Read the sentence and match the words to their definitions.

'He worshipped this new angel with furtive eye, till he saw that she had discovered him; then he pretended he did not know she was present, and began to 'show off' in all sorts of absurd boyish ways, in order to win her admiration.' (Twain, 1876:23)

1) worship	a) to give a false appearance of
2) furtive	b) a feeling of strong approval or delight with regard to someone or something
3) pretend	c) characterized by or suggesting stealth or a desire to avoid discovery
4) show off	d) to honor and love as a deity
5) admiration	e) to display or behave in an ostentatious or conspicuous way

Appendix 3:

Put the events that occurred in Chapter 4 into the proper sequence. Fill in the blanks as needed. (Study guide, page 2)

Tom...

1. _____ only pretends to wash up.
2. _____ annoys several kids as he shows up for Sunday School.
3. _____ tries to memorize his Bible verses.
4. _____ turns in enough tickets for a Bible.
5. _____ trades _____ for Bible verse tickets.
6. _____ blurts out the wrong answer.
7. _____ was in awe of the visitor, who was a _____, as well as _____'s _____.
8. _____ gets asked to name the first two disciples.

REFERENCES

- De Saint-Exupéry, A. (2003) *The Little Prince* The Bomoo Ebook
http://www.yoanaj.co.il/uploadimages/The_Little_Prince.pdf (pristupljeno 7.1.2019)
- Krahnke, K. (2001) *Reading Together* Second edition, Cambridge University Press
- London, J. (1903) *The Call of the Wild* Elegant Ebooks
<https://www.ibiblio.org/ebooks/London/Call%20of%20Wild.pdf> (pristupljeno 15.12.2018)
- Nastavni plan i program za osnovno obrazovanje i vaspitanje <https://www.rpz-rs.org/21/rpz-rs/Za/osnovno/obrazovanje/i/vaspitanje#.XC-h0IVKjIU> (pristupljeno 8.12.2018)
- Twain, M. (1876) *The Adventures of Tom Sawyer* <https://www.planetebook.com/free-ebooks/the-adventures-of-tom-sawyer.pdf> (pristupljeno 7.1.2019)
- Dictionary, Thesaurus and Translations* www.thefreedictionary.com (pristupljeno 7.1.2019)
- The Adventures of Tom Sawyer – Study guide*
<https://www.sps186.org/downloads/basic/246145/Tom%20Sawyer%20study%20guide.pdf> (pristupljeno 7.1.2019)

ULOGA NASTAVNIKA¹ I KVALITET OBRAZOVANJA U UVJETIMA OBRAZOVNE REFORME NA PODRUČJU BOSANSKO- PODRINJSKOG KANTONA GORAŽDE

Šemso Aganspahić

JU OŠ "Hasan Turčalo Brzi", Goražde
sensem@bih.net.ba

Ivona Čelebičić

proMENTE socijalna istraživanja, Sarajevo
ivona@promente.org

Lektorica: Melika Balić

Sažetak

Kvalitetno obrazovanje pruža rezultate potrebne za pojedince, zajednice i društva s ciljem napredovanja. Omogućuje školama usklađivanje i potpuno integrisanje sa svojim zajednicama te pristup različitim uslugama u sektorima koji su namijenjeni podršci obrazovnom razvoju svojih učenika.

Uloga nastavnika u doprinosu kvaliteta obrazovanja je sastavni dio cjelokupnog sistema kao i reformi koje se provode u tom području. Suštinska uloga se, ustvari, ogleda u razvoju takvih obrazovnih sistema koji će visokoobrazovnim pojedincima doprinijeti u pogledu potrebnih znanja, ključnih kompetencija, boljih socijalnih vještina te većoj mogućnosti zaposlenja. Ovim se radom nastoji utvrditi uloga nastavnika u obrazovnom procesu i procesu reforme, poteškoće s kojima se susreću te mogući načini poboljšanja kvaliteta obrazovanja.

Istraživanje koje je provedeno u nastajanju ovog rada, ima kao cilj uviđanje uloga nastavnika u realizaciji odgojno-obrazovnog procesa, kao i u provedbi reformskih procesa na području Bosansko-podrinjskog kantona Goražde. Istraživački uzorak je 112 nastavnika iz svih sedam osnovnih škola u navedenom području, od kojih su pedeset i dva nastavnika predmetne nastave i šezdeset nastavnika razredne nastave.

Korištena je survey ili empirijsko-neeksperimentalna metoda, metode teorijske analize i analize pedagoške dokumentacije te kvantitativne i kvalitativne metode za triangulaciju podataka iz više izvora.

Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici imaju pozitivan stav prema reformi obrazovanja, ali da nisu odlučujući faktor u tom procesu. Nedovoljna educiranost nastavnika za reformske promjene je prisutna kao i materijalna nepripremljenost škola za ovaj proces, tako da postoji generalni stav da nadležne institucije ne ulažu dovoljno u profesionalno usavršavanje nastavnika i opremanje škola.

Ovakvi se nalazi mogu iskoristiti kao osnova za stvaranje što boljih uvjeta za provedbu reforme i unapređenje kvaliteta nastavnog procesa.

Ključne riječi: učenik, nastavnik, obrazovanje, reforma, kvalitet

¹ Svi pojmovi upotrijebljeni u muškom rodu u ovom radu podrazumijevaju i odnose se i na ženski i na muški rod pojmova o kojima je riječ.

THE ROLE OF TEACHERS AND THE QUALITY EDUCATION IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL REFORMS IN THE BOSNIAN-PODRINJE CANTON – GORAŽDE

Abstract

Quality education provides the results needed for individuals, communities and societies to progress. It enables schools fully harmonization and integration with their communities and access to different services in the sectors that are intended to support their students' educational development.

The role of teachers in contributing to the quality education is an integral part of the overall system as well as the reforms implemented in this area. The key role of teachers is reflected in the development of such educational systems that will contribute to highly educated individuals in terms of necessary knowledge, key competences, better social skills and greater employment opportunities. This paper seeks to determine the role of teachers in the educational process and process of the reform as well as the difficulties they face and possible ways of improving the quality of education.

The research conducted in the course of this paper aims to inspect the role of teachers in the realization of the educational process as well as in the implementation of the reform processes in the Bosnian - Podrinje Canton Gorazde. The research sample was 112 teachers from all seven elementary schools in this area, out of which are fifty-two subject teachers and sixty class teachers.

The survey or empirical - no experimental method, methods of theoretical analysis and analysis of pedagogical documentation, as well as the quantitative and qualitative methods for triangulation of multiple source data were used.

Research results show that teachers have a positive attitude towards education reform but they are not the deciding factor in the process. There is a lack of teacher education for reform changes as well as the infrastructure unpreparedness of schools for this process. Moreover, there is a general attitude that the relevant institutions do not invest enough in professional teacher training and equipping schools.

Such findings can be utilized as the basis for creating better conditions for implementing the reform and improving the quality of the teaching process.

Key words: student, teacher, education, reform, quality

1. UVOD

Škola, u bilo kom vremenu, ima veliki značaj za cjelokupni razvoj i život čovjeka. Danas, škola u potpunosti ne odgovara svima i ne prati društveni, naučni i tehnološki razvitak, kako društva, tako ni pojedinca. Intenzitet saznanjnih procesa, izvori informisanja i kapacitet znanja djece toliko je dinamičan i unaprijeđen da pedagoški standardi, planovi i programi, koji se sada primjenjuju u nižim razredima osnovne škole, postaju razlogom za temeljnu reformu organizacije nastave, odgoja i obrazovanja.

Zato svi mi koji se bavimo obrazovanjem djece, malim koracima svakodnevno moramo ići u susret novoj školi koja će biti u funkciji djeteta te koja će moći zadovoljiti

njegove potrebe. Težnja je svakog savremenog društva i savremene škole da se teorijske postavke o položaju učenika u školi ostvare u što većoj mjeri svakodnevnog života i rada škole. Najveću odgovornost u obezbjeđivanju povoljnog položaja učenika u školi imaju nastavnici i uprava škole. Savremena pedagoška nauka se sve više bavi razmatranjem položaja i uloge učenika u odgojno-obrazovnom procesu. Ukazuje se na negativne posljedice položaja učenika u školi, gdje je on imao položaj objekta. U ranijem se konceptu odgojno-obrazovnog procesa nisu mnogo uvažavale individualne karakteristike, mogućnosti i potrebe učenika. Odnosi između učenika i nastavnika su bili formalizirani. Dominirao je autoritarni odnos nastavnika, gdje se od učenika zahtijevalo strogo poštivanje školskih pravila ponašanja i poslušnost. Da bi škola mogla pripremiti učenike za potrebe savremenog društva, potrebno je da vodi računa o pravima, potrebama i obavezama učenika. Neophodno je uključivanje učenika u odlučivanje i donošenje pravila.

Promovišući i uvodeći interaktivnost u nastavi od 1998. godine, nastojali smo školu prilagoditi djeci koja su različita. Kognitivni model škole ne može odgovoriti potrebama i zahtjevima obrazovne inkluzije. Kako škola mora biti ustrojena po mjeri i potrebama učenika, neophodno je graditi školu za čovjeka, školu za život koja će promovisati različitost i cijeliti individualnost. Kognitivni model škole, kognitivne edukacijske forme i sadržaji nemaju višedimenzijalnost koja je oličenje ljudi. Promjena škole od kognitivne ka školi ustrojenoj po mjeri „ljudske prirode“ je dugoročan i najvažniji put koji treba preći kako bismo ne samo obezbijedili dobro tlo za obrazovnu inkluziju, nego i zadovoljili potrebe učenika, budućnosti i budućnosti društva, a one se ogledaju u odgojnim i obrazovanim individuama - ličnostima.

Obilježja kvalitetne i inovativne škole

Kako bi škola bila kvalitetna, Vilijam Glazer (Glasser, 1994) izdvaja šest uvjeta. On naglašava da postoje dva osnovna stila nastavnog rada: šefovanje i vođenje.

Prvi način podrazumijeva represiju, prijetnje kaznama, nametnuti autoritet, prisilu, tako da učenici rade zato što moraju, a ne iz unutrašnje potrebe, dok se voditeljski stil temelji na saradnji u nastavnom procesu, na upućivanju i podsticanju. Uvjeti za kvalitetnu školu su:

1. Prijatna i podsticajna odjeljenjska atmosfera
2. Učenici trebaju raditi nešto što je korisno
3. Od učenika je potrebno tražiti da rade najbolje što mogu
4. Učenici trebaju ocjenjivati i poboljšavati svoj rad

5. Kvalitetan rad je uvijek prijatan

6. Kvalitetan rad nikad nije destruktivan (Glasser, 1994, 35-37)

Osim ovih šest uvjeta za kvalitetnu školu, Glazer je naveo i kriterije za prepoznavanje kvalitetne škole koje ćemo u sažetoj formi izložiti:

- Orijentisanost na uspjeh
- Pedagoška angažovanost i motivisanost nastavnika
- Spremnost za primjenu didaktičkih inovacija
- Visoki zahtjevi u nastavi.

Značajan utjecaj na kvalitet odgojno-obrazovnog rad u školi, školski uspjeh i razvoj učenika, kao i produktivnost rada nastavnika, imaju materijalno-tehnički uvjeti u kojima se odvija odgojno-obrazovni rad u školi. Materijalno-tehnički uvjeti u školi obuhvataju: školski prostor, opremu, namještaj, nastavna i pomoćno-tehnička sredstva, uređenost, opremljenost, funkcionalnost i prijatnost ambijenta u kome se odvija odgojno-obrazovni rad. Sve navedeno treba doprinijeti većoj efikasnosti odgojno-obrazovnog rada, kao i obezbjeđivanju mogućnosti za realizaciju raznovrsnih oblika odgojno-obrazovnog rada. Specijalizovane učionice se opremaju u skladu sa svojom namjenom, odgovarajućim nastavnim sredstvima i pomagalicama. Nastavna sredstva treba da su lako dostupna učenicima i nastavnicima i da se bez većih teškoća mogu koristiti za različite oblike frontalnog, grupnog i individualnog rada. Prilikom projektovanja školskog prostora, posebna pažnja se mora posvetiti obezbjeđivanju uvjeta za korištenje savremene obrazovne i informatičke tehnologije (Glasser, 1994).

Šta nam donosi reforma?

Pojam reforme² u svrhu poboljšanja nekog stanja, predstavlja proces, nešto dinamično, kreativno i stvarno. Reforma u skladu sa svojim izvornim značenjem treba podrazumijevati kontinuirano poboljšavanje i unapređivanje različitih segmenata društvene zajednice, u našem konkretnom slučaju, odgojno-obrazovne prakse na svim nivoima odgojno-obrazovnog sistema.

Potrebu za reformom nalažu zadaci vremena, informacijsko-komunikacijska tehnologija, proces decentralizacije i demokratizacije te potreba da svaki učenik što optimalnije razvije svoje potencijale. U razvijenim zemljama se velika pažnja poklanja

² Latinski reformare = preoblikovati, preobraziti, promijeniti.

obrazovanju nastavnih kadrova. Dokument „Reforma obrazovanja“ su potpisali ministri obrazovanja, nauke, kulture i sporta, novembra 2002. u Briselu. Ovim dokumentom se ističe da je obrazovanje ključni element za razvoj Bosne i Hercegovine. Početkom ljeta 2003. u Bosni i Hercegovini je usvojen Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju i njegovom implementacijom se počinje školske 2004/2005. U Zakonu se normiraju dvije izuzetno važne stavke:

1. Obavezno obrazovanje počinje u kalendarskoj godini u kojoj dijete do 1. aprila navršava šest godina života i traje bez prekida tokom perioda koji ne može biti kraći od osam godina.
2. Nadležne obrazovne vlasti i škole u Bosni i Hercegovini obavezne su, najkasnije do juna 2004. godine, stvoriti sve potrebne uvjete za normalno otpočinjanje osnovne škole u trajanju od devet godina.

Nastavnici i učitelji dobijaju autonomiju pri oblikovanju kurikuluma i izvođenju nastave, uz primjenu različitih metodičkih postupaka, strategija, metoda i oblika rada, u ambijentu prilagođenom konkretnom obrazovnom i odgojnom kontekstu (Okvirni Zakon, 2003).

Proces obrazovanja nastavnika mora biti stalan kako bi se mogle pratiti sve promjene koje se dešavaju u društvu. Reforma osnovnog obrazovanja je i dalje aktuelan društveni problem jer su se u toku njene implementacije pojavile mnoge nedoumice kod javnosti, roditelja, učitelja i uprave škola.

2. CILJ ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog istraživanja je utvrđivanje pripremljenosti nastavnika i njihove uloge u procesu reforme obrazovanja u Bosansko-podrinjskom kantonu Goražde. U istraživanju smo definisali osnovu hipotezu:

- Nastavnici, kao i ostali subjekti odgojno-obrazovnog procesa, imaju poteškoće u provedbi reforme i unapređenju kvaliteta obrazovanja.

3. ZADACI ISTRAŽIVANJA

Za ostvarivanje određenih ciljeva istraživanja definisali smo zadatke istraživanja:

1. Analizirati zakonski okvir (Okvirni zakon o osnovnom odgoju i obrazovanju, Zakon o osnovnom odgoju i obrazovanju Bosansko-podrinjskog kantona Goražde, Pedagoški standardi za osnovno obrazovanje u Bosansko-podrinjskom kantonu Goražde)
2. Analizirati pripremljenost škole za implementaciju reforme (nastavna sredstva, prostor, namještaj, edukacija nastavnika, materijalne mogućnosti...)
3. Istražiti stavove i mišljenja nastavnika osnovnih škola s područja Bosansko-podrinjskog kantona Goražde prema implementaciji reforme (uloga nastavnika, opremljenost škola, edukacija nastavnika, finansijska podrška, saradnja s roditeljima).

4. METODE ISTRAŽIVANJA

Ovo istraživanje je vršeno uz pomoć sljedećih metoda: survey ili empirijsko-neeksperimentalna metoda, metoda teorijske analize, metoda analize pedagoške dokumentacije. Također je korištena tehnika intervjuisanja i skaliranja s primjenom upitnika za nastavnike razredne i predmetne nastave osnovnih škola.

Uzorak u ovom istraživanju je sedam osnovnih škola s područja Bosansko-podrinjskog kantona Goražde. U istraživanju je učestvovalo 112 (stotinu dvanaest) ispitanika i to: 52 (pedeset i dva) nastavnika predmetne nastave i 60 (šezdeset) nastavnika razredne nastave.

5. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Pregled zakonske regulative

Zakonska regulativa na području Bosansko-podrinjskog kantona Goražde je u potpunosti pripremljena za dolazak reforme i njenu provedbu u praksi. U daljnjem tekstu izdvajamo neke od članova Okvirnog zakona o osnovnom i srednjem obrazovanju koji se odnose na reformske promjene.

U **članu 1.** se navodi kako je svrha obrazovanja da se kroz optimalni intelektualni, tjelesni, moralni i društveni razvoj pojedinca, a u skladu s njegovim mogućnostima i sposobnostima, doprinese stvaranju društva zasnovanog na vladavini Zakona i poštivanju ljudskih prava. Također, da se doprinose njegovom ekonomskom razvoju koji će osigurati najbolji životni standard za sve građane.

Isto je pojašnjeno u **članu 5.** koji osnovnu školu definiše kao ustanovu u kojoj se obavlja odgoj i osnovno obrazovanje učenika normalnog psihičkog i tjelesnog razvoja, kao i učenika s posebnim potrebama u psihičkom i tjelesnom razvoju, osnovno muzičko obrazovanje, dodatno obrazovanje nadarenih učenika i osnovno obrazovanje odraslih, te da osnovna škola može biti: redovna, specijalna i paralelna.

Član 6. propisuje osnovno obrazovanje za svu djecu besplatno, dok je dijete, u smislu ovog zakona, svaka osoba do navršene šesnaeste godine života.

Član 7. predviđa da će se jezici konstitutivnih naroda u Bosni i Hercegovini (bosanski, srpski i hrvatski) upotrebljavati u svim školama u skladu sa Ustavom Bosne i Hercegovine.

U **članu 10.** se nalaže unapređivanje i zaštita vjerske slobode, tolerancija i kultura dijaloga.

Član 12. propisuje nadležnost kantona pri osiguravanju sredstava za utemeljenje i rad škola u skladu s Pedagoškim standardima i normativima školskog prostora, opreme, nastavnih sredstava i učila za odgoj i osnovno obrazovanje na području kantona.

Ovdje smo izdvojili neke od najbitnijih stvari koje se tiču provedbe reforme na području Bosansko-podrinjskog kantona Goražde iz Zakona o osnovnom odgoju i obrazovanju i Pedagoških standarda. Može se konstatovati da je mnogo toga zakonski regulisano, ali da se malo toga provodi u praksi.

Ekonomska podrška nastavnicima

Na području Bosansko-podrinjskog kantona Goražde 2004. godine je uveden trezorski način poslovanja, pri čemu je i finansijsko poslovanje škola centralizovano. Iako su škole u ovom kantonu neadekvatno opremljene, ekonomski kod koji se odnosi na nabavku opreme je predviđen u minimalnom iznosu, što su dodatni problemi za nastavnike. Škole koje su bile totalno uništene su došle u povoljniji položaj jer su dobile novi namještaj. One koje nisu doživjele tu sudbinu, i dalje imaju namještaj star i po nekoliko decenija. Od 1996. su vršene rekonstrukcije školskih objekata, ali se to samo odnosilo na uređenje školskog prostora i nabavku školskog namještaja.

Zidovi učionica su bili prazni, a što se tiče kabineta i kabinetske nastave, ona nije ni postojala. Iznosi za nabavku opreme su nedovoljni za realizaciju određenih nastavnih

jedinica, tako da se nastavnici snalaze na različite načine. Realizovani su projekti rekonstrukcija školskih objekata, opremanje kabineta hemije, biologije, informatike, tehničkog odgoja, geografije, historije i nabavka školske lektire za biblioteku. Osim ovoga je neophodno i kontinuirano održavanje objekata, opreme, školskog vozila te sitne popravke. Sav teret organizovanja rada škole uz skromna sredstva neophodna za funkcionisanje jedne javne ustanove, padaju na teret menadžmenta škole.

Iz kvalitativnih nalaza dobijenih od direktora osnovnih škola koje se nalaze na području Bosansko-podrinjskog kantona Goražde zaključujemo da opremljenost škola nije na zadovoljavajućem nivou te da su se za provođenje reforme trebali stvoriti bolji preduvjeti. Škole su i danas skromno opremljene.

Nastavni planovi i programi

Nakon provedene analize Nastavnog plana i programa od prvog do devetog razreda osnovne škole koju su neformalno proveli aktivni nastavnika u Bosansko-podrinjskom kantonu Goražde 2017. godine i kvalitativnih nalaza dobijenih od nastavnika zaključujemo da u redoslijedu gradiva u udžbenicima ne postoji međupredmetna povezanost. Prisutna je neusklađenost sadržaja u udžbeniku s nastavnim programom te ne postoji praćenje pokazatelja kvaliteta devetogodišnjeg obrazovanja. Uvođenjem reforme obrazovanja, nastavnicima je bila data sloboda da svaki za svoj predmet biraju udžbenik, tako da je došlo do konfuzije budući da je u upotrebi bilo po nekoliko različitih udžbenika za jedan predmet. Brzo se uvidjela manjkavost ovog pristupa te se na nivou ovog kantona za svaki predmet formirao aktiv nastavnika koji je zajednički birao jedan udžbenik za svoj predmet.

Edukacija nastavnika

Jedan od osnovnih vidova profesionalnog usavršavanja su redovni seminari svih učesnika u odgojno-obrazovnom procesu. U cilju što bolje i kvalitetnije nastave, nastavnicima se nastoji omogućiti profesionalno usavršavanje. Uz svu želju menadžmenta i nastavnika mali broj nastavnika sebi može obezbijediti finansijska sredstva za svoje profesionalno usavršavanje, a zbog trezorskog poslovanja, menadžment škole nije u mogućnosti snositi troškove. Razlog leži u pogrešnom percipiranju obrazovanja kao potrošačke djelatnosti, tako da se svi troškovi nastoje svesti na minimum. Ovo je još jedan izazov za menadžment škole u procesu primjene savremenih metoda i provedbi reforme obrazovanja.

Pedagoški standardi

U cilju obezbjeđivanja što kvalitetnije reforme odgojno-obrazovnog procesa, moraju se u obzir uzeti i Pedagoški standardi (Skupština BPK Goražde, 2004) kao polazna osnova za njihovo kreiranje. Početak reforme se desio bez nekih posebnih priprema što je otežalo njenu provedbu. U Bosansko-podrinjskog kantona Goražde se pristupilo izradi zakonskih dokumenata koji su predviđeni po prihvaćenoj reformi. Između ostalog se u svrhu obezbjeđenja odgovarajućih pedagoških i materijalnih uvjeta u svim osnovnim školama na području ovog kantona utvrđuju Pedagoški standardi i opšti normativi za osnovno obrazovanje i odgoj. Utvrđuju se normativi radnog prostora, opreme, nastavnih sredstava i učila po predmetima za osnovnu školu, kao zajednička osnova u obezbjeđenju osnovnih uvjeta za odgojno-obrazovni rad te uspješno ostvarivanje ciljeva i zadataka iz nastavnih planova i programa za sve osnovne škole, odgojne ustanove, centre, zavode i dječije domove. Namjera je da se osavremeni i podstakne nastavni proces u cjelini i udovolji zahtjevima nastavnih planova i programa pojedinih predmeta. Standardima su utvrđeni zajednički kriteriji.

Kada napravimo osvrt na ove kriterije, može se konstatovati da dosta toga nije ispunjeno, a istovremeno, različita su uvjetovanja koja stoje pred ispunjenjem. Ako se krene od samog broja odjeljenja koje škole imaju, može se zaključiti da ima škola koje ne zadovoljavaju ovaj kriterij. Razlog je udaljenost od centra kantona i samo formiranje određenih administrativnih jedinica u kantonu, dok su gradske škole prebukirane i imaju nedostatak školskog prostora. Broj učenika u odjeljenju je različit od škole do škole jer se u gradskim školama u vezi sa ovim pitanjem mogu poštivati standardi, što se i praktikuje, dok je u ruralnim dijelovima kantona to nemoguće, budući da ne postoji dovoljan broj učenika za formiranje odjeljenja.

Što se tiče predmetne nastave, i tu je situacija teška kada su pitanju ruralna područja, s obzirom na to da se viši razredi ne kombinuju i tako mali broj učenika u odjeljenju predstavlja problem. Prednost u svemu ovome je što je u školama zastupljen adekvatan stručni kadar za izvođenje nastave. Većina škola ima pedagoga i socijalnog radnika, mada u prigradskim dijelovima i pedagozi i socijalni radnici pokrivaju i po dvije do tri škole.

Stavovi nastavnika razredne nastave prema reformi

U ovom dijelu rada ćemo prikazati rezultate istraživanja i stavove nastavnika prema reformi.

S tvrdnjom „Dovoljno sam obaviješten o reformi osnovne škole“ saglasno je 60% ispitanih nastavnika razredne nastave, 25% ih je neopredjeljeno, dok njih 15% ne dijeli ovu tvrdnju. Skoro 74% nastavnika je saglasno s tvrdnjom da je reforma nametnuta, 15% je djelimično saglasno, dok 11% nikako nije saglasno.

Da su dovoljno edukovani za reformske promjene, smatra 37% nastavnika, dok ih 30% ne dijeli ovaj stav. Također, njih 33% nema određeni stav po ovoj tvrdnji.

S brojem seminara koji su organizovani u proteklom periodu je zadovoljno 22% nastavnika, 18% ih nema jasan stav, dok je više od polovine (60%) nezadovoljno ovim brojem.

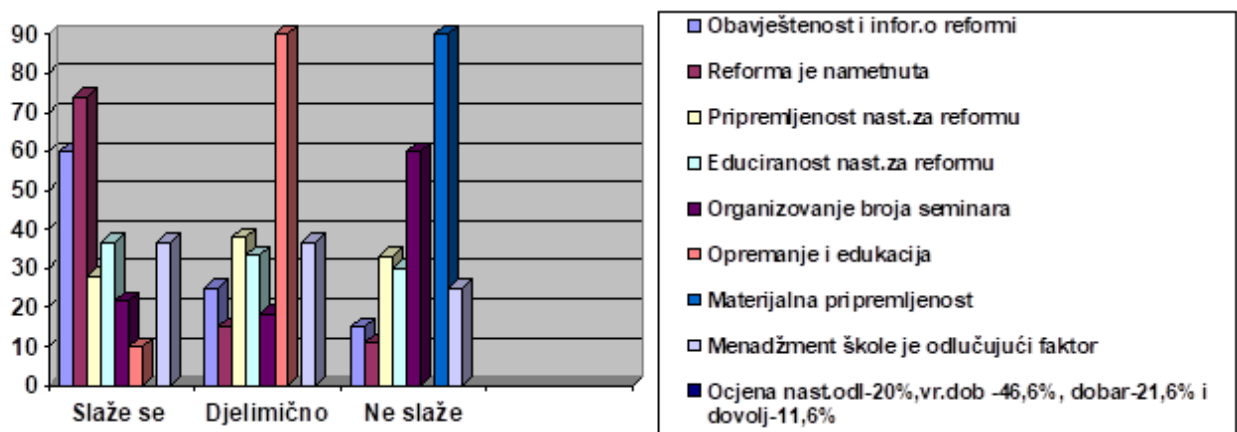
„Ono čime sam u posljednje vrijeme zadovoljna u procesu implementacije reforme su intenzivnija obuka nastavnika i nova oprema koju nabavlja menadžment škole.“

Nastavnica razredne nastave

Djelimičnu i nikakvu saglasnost s tvrdnjom da nadležne institucije dovoljno ulažu u edukaciju i opremanje škola dijeli 90% nastavnika, a samo 10,0% ih biva zadovoljno onim što je do sada urađeno.

Samo 10% nastavnika je saglasno s tim da nadležne institucije ulažu dovoljno u edukaciju i opremanje škola za provedene reforme, a također samo 15% nastavnika dijeli mišljenje da samostalno mogu načiniti individualno prilagođeni program.

Grafikon 1. Stavovi nastavnika razredne nastave prema reformi



Mišljenja nastavnika o tvrdnji da je „Menadžment škole odlučujući faktor u implementaciji reforme“ su podijeljena. Njih 37% su sa ovom tvrdnjom saglasni, 25% nije, a 36% nema stav o ovoj tvrdnji. S tvrdnjom „O reformskim promjenama u školi se ne pitaju nastavnici za mišljenje“ je saglasno 55% nastavnika, dok ih čak 45% smatra da nastavnici razredne nastave nisu odgovorni za provedbu reforme.

„Prema mom mišljenju, škole nisu u dovoljnoj mjeri pripremljene za implementaciju reforme. Nedovoljna pripremljenost se ogleda u nedostatku adekvatnih nastavnih sredstava za rad. Većina škola nema osnovna sredstva za rad u jednom primjerku, a pogotovo ne za rad u paru ili u grupi. Opremljenost škola nastavnim sredstvima ovisi o tome gdje se škole nalaze. U prigradskim i seoskim školama ta je neopremljenost više izražena negoli u gradskim školama. Materijalne mogućnosti za implementaciju reforme obrazovanja su minimalne.“

Nastavnica razredne nastave

Iako rezultati analize upitnika pokazuju da su problemi pri implementaciji reforme obrazovanja raznoliki, 20% nastavnika je ocijenilo uspješnost svog rada ocjenom odličan, 47% ocjenom vrlo dobar, 22% nastavnika ocjenom dobar i 12% ocjenom dovoljan. Iz ovoga se može zaključiti da je percepcija kvaliteta vlastitog rada nastavnika veoma visoka.

„Mišljenja sam da su škole uglavnom pripremljene nastavnim sredstvima, posjeduju adekvatan prostor i namještaj. Što se tiče nastavnika, smatram da su u dovoljnoj mjeri educirani, ali treba još edukativnih seminara. Međutim, materijalne mogućnosti su minimalne.“ Nastavnik razredne nastave

Stavovi nastavnika predmetne nastave prema reformi

Da su dovoljno obaviješteni o reformi škole je saglasno 39% nastavnika predmetne nastave, dok 50% nema određen stav spram ove tvrdnje. Samo 11% ispitanih nije saglasno s navedenom tvrdnjom, 65% nastavnika smatra da je reforma nametnuta, dok njih 4% ne dijeli stav ove tvrdnje.

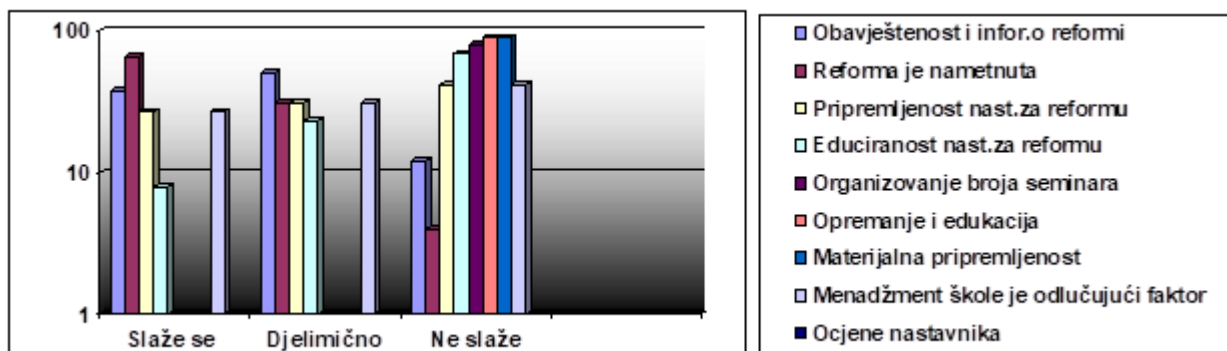
Kada je u pitanju pripremljenost nastavnika za implementaciju reforme koja se odnosi na njihovu stručnu osposobljenost i predznanja koja su dobili na fakultetima, rezultati ukazuju da 42% ispitanih nastavnika nije saglasno sa istim, dok 69% nastavnika smatra da nisu dovoljno educirani za provedbe reformskih promjena.

„Reformom nisam u potpunosti zadovoljan, dosta se uradilo, ali smo tek na pola puta.“ Nastavnik predmetne nastave

Nezadovoljstvo brojem organizovanih seminara je iskazalo 80% nastavnika, dok njih skoro 90% djelimično ili nikako nije saglasno s tvrdnjom da nadležne institucije ulažu dovoljno u edukaciju i opremanje škola. Samo 4% smatra da samostalno mogu kreirati individualno prilagođeni program dok niko od ispitanih nije saglasan s tvrdnjom da su „Materijalni uvjeti u školi za provođenje reforme“ zadovoljavajući. Samo je 11,5% ispitanih nastavnika saglasno s tvrdnjom da „Nadležne institucije ulažu dovoljno u edukaciju i opremanje škola“.

Blizu 90% nastavnika predmetne nastave smatra da škola nije pripremljena za provedbu reforme, 30% nastavnika smatra da je menadžment škole odlučujući faktor u implementaciji reforme kroz podršku i saradnju, dok 42% ne dijeli ovaj stav.

Grafikon 2. Stavovi nastavnika predmetne nastave prema reformi



Kao i kod nastavnika razredne nastave, nastavnici predmetne nastave su svjesni poteškoća koje su prisutne pri njenoj implementaciji, ali i pored navedenog, rezultati analize pokazuju da su nastavnici uspješnost svog rada ocijenili veoma visoko. Njih 23% ocijenilo je uspješnost svog rada ocjenom odličan, 38% ocjenom vrlo dobar, 35% nastavnika ocjenom dobar i 3% ocjenom dovoljan. Iz ovoga se može zaključiti da je samoprocjena kvaliteta vlastitog rada nastavnika veoma visoka.

„Prema mom mišljenju, reforma školstva (kompletnog školstva) nije ni provedena. U nastavnoj praksi u kojoj učestvujem, ne uočavam procese i promjene koje bi se mogle okarakterisati kao reforma školstva. Nabavka nastavnih sredstava, savremenih u datom momentu, potreban prostor, namještaj, edukacija nastavnog osoblja, tj. praćenje promjena u struci je normalan proces. Temelj reforme nije postavljen na pravi način – nisam siguran jesmo li sigurni šta to nazivamo reformom.“ Nastavnik predmetne nastave

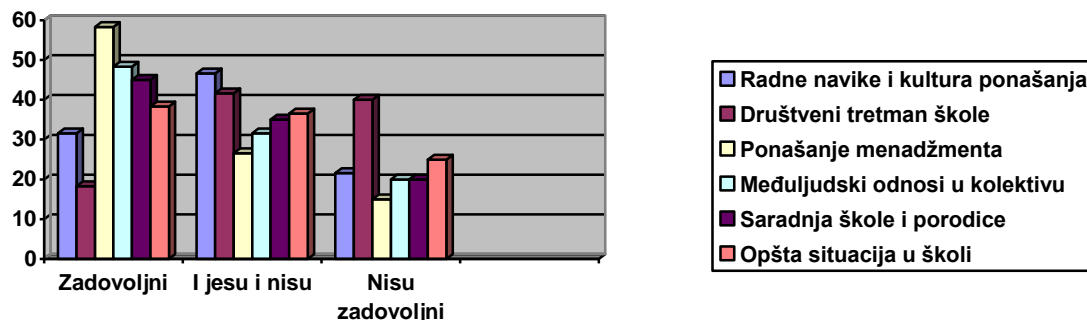
Zadovoljstvo nastavnika razredne nastave procesima u školi

Nastavnici su bili pitani za procjenu zadovoljstva procesima u školi koji su sastavni dio reforme koja se provodi. Analizirani podaci daju sljedeći uvid. Društvenim tretmanom je zadovoljno 18% nastavnika, dok čak 40% nije zadovoljno.

Više od polovine ispitanih nastavnika (58%) je zadovoljno ponašanjem menadžmenta škole. Međuljudskim odnosima u školi je zadovoljno 48% nastavnika dok ih 20% nije zadovoljno.

„Potrebno je što više komunikacije, ali ne i tolerancije. Neophodno je poštivati profesionalne odnose kako bi nastavnici bili uspješniji u svom poslu. Treba više komunikacije unutar škole, ali i s roditeljima kako bi se uključili u proces nastave. Neophodno je organizovati radionice za roditelje i odrediti dan roditelja.“
Nastavnica razredne nastave

Grafikon 3. Zadovoljstvo nastavnika razredne nastave procesima u školi



Zadovoljstvo procesom saradnje škole s porodicom izražava 45% nastavnika razredne nastave, dok ih 35% nema stav spram ovog procesa.

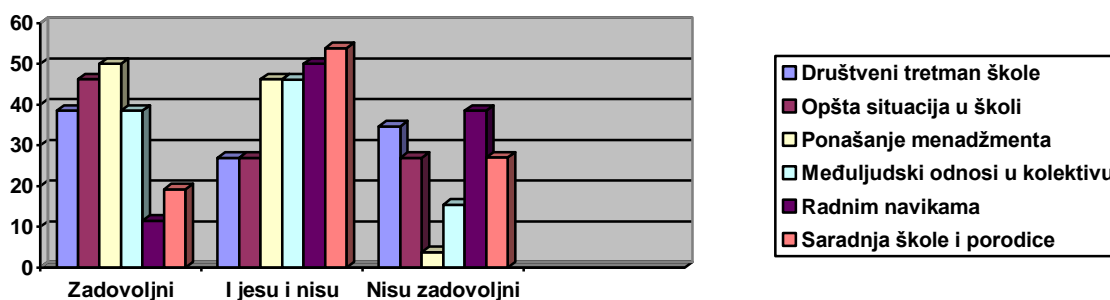
„Godinama se radi na poboljšanju reformskih procesa na svim poljima, ali bi naglasak trebalo staviti na poboljšanje dvosmjerne komunikacije između škole i porodice.“ Nastavnik razredne nastave

Opštom situacijom u školi je zadovoljno 38% ispitanih nastavnika, dok ih je 37% bez određenog stava. Međutim, 25% nastavnika ili četvrtina ispitanika nije zadovoljna opštom situacijom u školi.

Zadovoljstvo nastavnika predmetne nastave procesima u školi

Zadovoljstvo društvenim tretmanom u školi je iskazalo 38,5% ispitanih nastavnika predmetne nastave, dok njih 27% nema određeni stav. Zadovoljstvo opštom situacijom u školi je iskazalo 46% nastavnika, dok njih 27% time nije zadovoljno.

Grafikon 4. Zadovoljstvo nastavnika predmetne nastave pojavama u školi



Polovina nastavnika predmetne nastave (50%) je zadovoljno rukovodstvom škole, dok je

46% bez stava. Zadovoljstvo međuljudskim odnosima u kolektivu je iskazalo 38,5% nastavnika, dok 46% nema određeni stav po ovoj tvrdnji. Što se tiče saradnje škole i porodice, samo 19% nastavnika predmetne nastave izražava svoje zadovoljstvo.

„Trebalo bi navikavati roditelje da počnu shvatati značaj znanja koje bi dijete u toku školovanja trebalo steći, a da je ocjena samo prpratni element. Odgojni proces bi značajno trebalo preusmjeriti – da se poštuju ljudi i ljudske vrijednosti u učenicima, nastavnicima, onih iz bližeg i daljnjeg okruženja. Sadašnje stanje u tom smislu je ispod svakog nivoa. Kvalitet rada je odavno zanemaren. Kao mjera poboljšanja reformskih procesa na prvo mjesto bih stavila saradnju s porodicom i jačanje komunikacije.“ Nastavnica predmetne nastave

Diskusija

Osnovno obrazovanje u Bosni i Hercegovini već duži period prolazi kroz razne oblike reforme koja kao cilj ima povećanje sveobuhvatnog kvaliteta obrazovanja. Ona je zahtijevala znatne izmjene u zakonskoj legislativi i praksi. Pripreme koje su se trebale izvršiti prije negoli se započne proces provedbe, vršene su u samom toku implementacije reformskih procesa. Bilo je neophodno izvršiti opremanje škola, obuku nastavnog kadra, pripremanje roditelja i zajednice za ove promjene.

Ne postoje podaci o efektima implementacije, koja prvenstveno ovisi o kvalitetu, obučenosti i spremnosti nastavnog osoblja za provedbu novih planova i programa. U periodu od 2004. godine do danas, u Bosansko-podrinjskom kantonu Goražde, profesionalno se usavršavanje provodilo sporadično.

Nije bilo značajnog i kontinuiranog profesionalnog usavršavanja nastavnog osoblja za novu ulogu u nastavnom procesu. Sva djeca kao i njihovi roditelji žele i očekuju veću pomoć kroz pedagoško djelovanje, brigu, njegu i zaštitu, koja će osigurati ostvarivanje prava svoj djeci na razvoj, odgoj i obrazovanje.

Međutim, odlazak na stručna usavršavanja nastavnika izvan kantona je rijetkost, osim za one nastavnike koji su u mogućnosti samofinansirati svoje stručno usavršavanje. Ista je situacija i sa opremanjem učionica didaktičkim materijalom i namještajem.

Kada je započela implementacija reforme 2004, postojala je dobra volja i veliki entuzijizam svih onih koji su na bilo koji način uključeni u odgojno-obrazovni proces. U proces reforme se ušlo sa onim što je bilo na raspolaganju, a svaka se škola na svoj način snalazila u rješavanju nadolazećih prepreka. Rukovodstvo škole i nastavnici su shvatili da je

reforma nešto što se mora provesti, stoga su svoje snage usmjerili u obezbjeđivanje minimuma uvjeta koji su postavljeni pred njih i školu.

Nastavnici se u procesu reforme snalaze sami i uz podršku rukovodstva škole. Pojedine škole nemaju čak ni pedagoga i socijalnog radnika ili je jedan pedagog na dvije škole, a tako i socijalni radnik. To se posebno odnosi na škole u ruralnim dijelovima ovog kantona. Navedeno je samo dio stvarnih prilika u kojima se odvija proces reforme obrazovanja u kantonu u kome je izvršeno ovo istraživanje.

Rukovodstvo škole ima značajnu ulogu kao odlučujući faktor u implementaciji reforme, no ulogu rukovodstva škole ne percipiraju svi nastavnici na jednak način. Njih 37% su sa ovom tvrdnjom saglasni dok skoro isti postotak (36%) nema stav o ovoj tvrdnji. Zabrinjavajuće je da 55% nastavnika razredne nastave i 89% ispitanih nastavnika predmetne nastave dijeli stav da nisu pitani za mišljenje o reformskim promjenama u školi, dok ih 45% smatra da nastavnici razredne nastave nisu odgovorni za provedbu reforme, a 54% nastavnika predmetne nastave dijeli isto mišljenje.

Da nisu dovoljno educirani za reformske promjene, smatra 4% nastavnika predmetne nastave i 8% nastavnika razredne nastave. Samo 15% ispitanih nastavnika razredne nastave i 4% nastavnika predmetne nastave samostalno mogu kreirati individualno prilagođeni program.

Samo 10% nastavnika razredne nastave i 12% ispitanih nastavnika predmetne nastave smatra da „Nadležne institucije ulažu dovoljno u edukaciju i opremanje škola“. Samo 18% ispitanih nastavnika razredne nastave je zadovoljno društvenim tretmanom, dok je 50% ispitanih nastavnika predmetne nastave zadovoljno istim.

Za pronalazke razloga ovoj značajnoj razlici u rezultatima bilo bi potrebno uraditi dodatna kvalitativna istraživanja. Međuljudskim odnosima u školi je zadovoljno 48% nastavnika razredne nastave i 38% nastavnika predmetne nastave.

U objema grupama ispitanih nastavnika više od polovine je zadovoljno podrškom i saradnjom s rukovodstvom škole. Dok je 45% nastavnika razredne nastave zadovoljno saradnjom škole i porodice, u slučaju predmetnih nastavnika to se ogleda u 19%.

Zaključak

Nastavnici predmetne i razredne nastave, kao direktni nosioci nastavnog procesa i promjena u odgojno–obrazovnom radu, u suštini su nezadovoljni reformskim promjenama u školi. U većini slučajeva su saglasni da im je reforma nametnuta. Razlog može ležati u

činjenici da je prisutan veliki pritisak na provedbu reformskih procesa, a nisu zadovoljeni uvjeti za njihovo provođenje, stoga se nastavnici ne osjećaju dovoljno sposobnim za njihovu izvedbu.

Nadalje, nastavnici nisu bili pripremljeni za primjenu novih metodologija. Stručno usavršavanje nastavnika nije bilo dostupno u mjeri koju je uspješno provođenje reforme zahtijevalo. Ministarstvo za obrazovanje, mlade, nauku, kulturu i sport Bosansko-podrinjskog kantona Goražde u tom periodu nije imalo kadar koji bi nastavnicima dao stručnu pomoć u vezi s pitanjem uvođenja promjena. Opremana je samo po jedna učionica u svakoj školi, kao eksperimentalno odjeljenje za tu školu. Donirana oprema, ali i obuka za pojedine nastavnike nisu zadovoljavale potrebe škola.

Iako nastavnici smatraju da nisu dovoljno obučeni za reformske procese, uočen je pozitivan stav nastavnika prema reformi. Većina nastavnika nije zadovoljna organizovanjem broja seminara, kao ni podrškom nadležne institucije u edukaciji i opremanju škola. Štaviše, prisutno je nezadovoljstvo saradnje škole s drugim subjektima u lokalnoj zajednici. Nastavnici su spremni na profesionalno usavršavanje, uvođenje novih metoda i oblika rada u odgojno-obrazovni proces, no nemogućnost profesionalnog usavršavanja nastavnika, neopremljenost škola, njena potreba za didaktičkim materijalima ih onemogućava da daju svoj puni doprinos ovom procesu.

Nastavnici razredne nastave su dovoljno informisani o procesima koje reforma obrazovanja nosi, ali nisu dovoljno pripremljeni za njeno provođenje. Osim navedenog, nisu zadovoljni društvenim tretmanom škole, ali su zadovoljni ponašanjem menadžmenta škole i međuljudskim odnosima u nastavnom kolektivu.

Prednost u odnosu na predmetnu nastavu je to što se ostvaruje veća saradnja s roditeljima učenika. Dodatni naponi trebaju biti uloženi kako bi se svakom učeniku pružio maksimum u skladu s njegovim potencijalima i potrebama.

Da bi se postigla uspješnost u implementaciji reforme osnovnog obrazovanja, potrebno je ispuniti niz uvjeta. Analizirajući Zakon o osnovnom odgoju i obrazovanju, koji je donijela Skupština Bosansko-podrinjskog kantona Goražde 23. aprila 2004, ustanovljeno je da su ispoštovani svi zakonski preduvjeti za implementaciju reforme u osnovnim školama s područja BPK Goražde. Ipak, u praksi je to znatno drugačije.

Kvalitetna i stalna edukacija nastavnika, kontinuirana saradnja s porodicom i sredinom, uz podršku i pomoć (stvaranje partnerskih odnosa), realizacija projekata kojim bi se obezbijedili bolji uvjeti za rad i kvalitetniji odgojno-obrazovni proces, stalno praćenje i testiranje učeničkih postignuća, rasterećenje nastavnih planova i programa, trebali bi biti prioritetni zadaci nadležnih institucija kako bi reformski procesi dostigli željeni cilj.

Literatura

Glasser W. (1994) Kvalitetna škola, Zagreb: Educa

Parlamentarna skupština BiH (2003) Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u BiH, Sarajevo: Službeni glasnik BiH

Skupština BPK (2004) Pedagoški standardi za osnovno obrazovanje, Goražde: Službene novine BPK Goražde

Skupština BPK (2004) Zakon o osnovnom odgoju i obrazovanju Bosansko-podrinjskog kantona Goražde, Goražde: Službene novine BPK Goražde

MOGUĆNOSTI PRIMJENE OBRAZOVNE SOFTVERSKÉ PLATFORME MOZABOOK U NASTAVI PRIRODE I DRUŠTVA

Vesna Kostović-Vranješ

Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Republika Hrvatska
kostovic@ffst.hr

Mila Bulić

Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Republika Hrvatska
mbulic@ffst.hr
bulic.mila@gmail.com

Katarina Šušnjara

Sinj, Republika Hrvatska
kata.susnjara7@gmail.com

Lektorica: Maja Čop

Sažetak

Suvremeno društvo i nagli razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije naglasak stavljaju na razvoj niza kompetencija učenika među kojima je digitalna kompetencija izuzetno važna. Upravo ta činjenica je razlog zašto je potrebno implementirati informacijsko-komunikacijsku tehnologiju u odgojno-obrazovni proces kao jedan od alata za ostvarivanje ishoda učenja u nastavi općenito pa tako i u nastavi prirode i društva. Mnogi digitalni alati i platforme pomažu u učenju i konceptualnom razumijevanju nastavnih sadržaja, poput u ovom radu primijenjene softverske platforme mozaBook.

S ciljem utvrđivanja mogućnosti primjene softverske platforme mozaBook u nastavi prirode i društva provedeno je istraživanje u dvjema osnovnim školama u Splitu. Eksperimentalnu skupinu, koja je primjenjivala obrazovnu platformu mozaBook, činila su tri četvrta razreda jedne osnovne škole, a kontrolnu skupinu učenici tri četvrta razreda druge osnovne škole. Istraživanjem se želio utvrditi utjecaj softverske platforme mozaBook, ostvarenost obrazovnih ishoda nastavnih sadržaja prirode i društva četvrtog razreda, razumijevanje specifičnih koncepata u sklopu nastavne cjeline *Život biljkete* istražiti zadovoljstvo učenika korištenjem platforme mozaBook.

Dobiveni rezultati pokazuju kako postoji statistički značajna razlika u ostvarenosti obrazovnih ishoda između kontrolne i eksperimentalne skupine te ukazuju na postojanje statistički značajne razlike u konceptualnom razumijevanju traženih koncepata vezanih uz život biljke. Istraživanje je pokazalo kako su učenici imali visoka očekivanja od mozaBook-a koja su bila i ispunjena.

Ključne riječi: informacijska i komunikacijska tehnologija u obrazovanju, konceptualno razumijevanje, mozaBook, obrazovna softverska platforma, priroda i društvo

POSSIBILITIES OF APPLYING EDUCATIONAL SOFTWARE PLATFORM MOZABOOK IN TEACHING SCIENCE

Abstract

Contemporary society and the sudden development of information and communication technology, which emphasizes the development of many competences, among which the digital competence is extremely important. Therefore, it is necessary to implement information and communication technology in the educational process because it can help students to achieve the desired learning outcomes, regarding learning in general, as well as learning Science. Many digital tools and platforms help students in learning and conceptual understanding of the required teaching contents, such as the application of the software platform mozaBook in this paper.

In order to determine the possibility of applying the software platform mozaBook in teaching Science, a research was conducted in two primary schools in Split. The experimental group, which applied the mozaBook education platform in teaching, was the third grade of primary school. The control group consisted of three fourth grades of the second elementary school. The research was aimed to determine the impact of mozaBook software platform on the achievement of the educational outcomes of the fourth grade Science learning and understanding of specific concepts related to life of a plant, as well as to explore the satisfaction of students using the mozaBook platform.

The results show that there is a statistically significant difference in the achievement of educational outcomes between the control and experimental groups, that indicate the existence of statistically significant differences in the conceptual understanding of the concepts of a plant's life. The research has shown that students had high expectations of the mozaBook platform, which were met.

Key words: Information and Communication Technology in Education, Conceptual Understanding, MozaBook, Science, Teaching Impact

1. Uvod

Implementacija informacijsko-komunikacijske tehnologije (engl. *Information and Communication Technology* – ICT, u daljnjem tekstu IKT) u odgojno-obrazovni proces te njezina pravilna primjena imperativ su suvremene obrazovne politike jer korištenje IKT-e može biti pomoć učenicima u ostvarivanju traženih obrazovnih ishoda u nastavi općenito pa tako i u razrednoj nastavi (Bulić, 2018). Uvođenje IKT-e u nastavni proces traži od učitelja mijenjanje nastavnih scenarija prema novom modelu učenja, nastavi kojoj je u središtu učenik koji aktivno uči okružen suvremenim resursima za učenje (Kostović-Vranješ, 2011). Kako bi se uvođenje IKT-emoglo ostvariti potrebno je zadovoljiti objektivne i subjektivne čimbenike, tj. nužno je postojanje potrebne infrastrukture i materijalnih uvjeta u školama, ali i digitalno kompetentni učitelji (Kostović-Vranješ i Bulić, 2015).

Rezultati primjene IKT-e u Hrvatskoj vrlo su pozitivni, no problem je što se radi o još uvijek nedovoljnom broju primjera u nastavnoj praksi (Kostović-Vranješ i sur., 2015). Istražujući učinkovitost primjene e-učenja u nastavi prirode i biologije Bulić (2018) je zaključila kako učenici e-učenje i primjenu IKT-e doživljavaju pozitivno, zanimljivo i blisko. S tim zaključcima koreliraju rezultati istraživanja Pavičić-Zajec (2017) o prednostima, nedostacima i stupnju korištenja IKT-e u 3. i 4. razredu osnovne škole. Ujedno Pavičić-Zajec (2017) navodi kako je veće zadovoljstvo učenika koji su koristili IKT-u nego onih koji su poučavani na tradicionalan način, a posebice onih koji su IKT koristili na satu matematike. Dosadašnja istraživanja ukazuju kako implementacija IKT-e u nastavi rezultira boljim uspjehom učenika i razumijevanjem traženih koncepata u odnosu na učenike u tradicionalnoj nastavi (Stankov i sur., 2004).

U Republici Hrvatskoj razvijeni su digitalni obrazovni sadržaji za učenike i učitelje u sklopu pilot projekta e-škole, ali i eksperimentalnog programa *Škola za život*. U sklopu eksperimentalnog programa *Škola za život*, uz tiskane udžbenike, autori su izradili i digitalne udžbenike koji su postavljeni na određene digitalne obrazovne platforme i koristi ih u nastavnom procesu 48 eksperimentalnih osnovnih škola. Iz pojedinih nastavnih predmeta postoji veći broj udžbenika i pripadajućih nastavnih materijala, a za nastavni predmet Priroda i društvo u eksperimentalnom programu u uporabi su tri odobrena udžbenika i svaki ima svoju digitalnu inačicu.

Važni faktori u učinkovitom korištenju IKT-e u nastavnom procesu su integracija raznih obrazovnih softvera ali i stav učitelja prema korištenju tehnologije u procesu učenja (Jones, 2010). Zasiurno nove tehnologije pružaju nevjerojatne mogućnosti u nastavi, ali ih je važno koristiti kao sredstvo, a ne kao cilj (Gardner, 2005 prema Rogulj, 2014). Polazeći od činjenice kako je korištenje IKT-e u odgojno-obrazovnom procesu jedan od čimbenika koji učenike dodatno motivira (Hoffman, 2002) nužno je promišljeno didaktičko oblikovanje nastavnog procesa u suvremenom digitalnom okružju.

Za primjenu IKT-e, a sa svrhom unapređenja poučavanja i učenja rađena su mnoga istraživanja, a Kalaš i sur. (2014) su utvrdili da je neophodna podrška obrazovne politike i učinkoviti profesionalni rad učitelja, ali i identificirati uvjete koji podupiru ili ometaju ovaj oblik suvremene nastave. Upravo rezultati ovih istraživanja provedenih za UNESCO pokazuju kako se IKT-a može koristiti za realizaciju različitih nastavnih sadržaja, različitih nastavnih predmeta (jezik, matematika, robotika, prirodoslovlje, programiranje, glazbeni odgoj i poduzetništvo) i razvijanje različitih vještina uključujući: vještine snalaženja u prostoru, orijentaciju, razvijanje fine motorike, autonomni razvoj i neovisno učenje, čitanje,

kritičko razmišljanje, akademsko pisanje, pisanje bilježaka, rješavanje zadataka uz vremensko ograničenje, samostalno donošenje odluka i planiranje.

Nacionalni kurikulumi nastavnih predmeta u Republici Hrvatskoj jasno ukazuju na odgojno-obrazovna očekivanja i obrazovne ishode koje odgojno-obrazovni sustav postavlja pred učenike. Osnovnu strukturu svakog nastavnog predmeta, pa tako i nastavnog predmeta Priroda i društvo, čine domene ili koncepti. Temeljni koncepti u nastavi prirode i društva su: organiziranost svijeta oko nas, promjene i odnosi, pojedinac i društvo te energija. Unutar navedenih makrokonceptata definirani su traženi obrazovni ishodi, koji su formulirani na način da je određena i njihova razrada (koja uključuje aktivnosti i sadržaj pojedinog ishoda), preporuke za ostvarivanje (tablica 1) te opis razina njihove usvojenosti. Od učenika se očekuje ostvarivanje svih odgojno-obrazovnih ishoda na pojedinom stupnju obrazovanja, a učitelj ima mogućnost samostalnog odlučivanja kada će i na kojim primjerima pojedini ishod ostvarivati u odgojno-obrazovnom procesu (Nacionalni kurikulum nastavnog predmeta Priroda i društvo-prijedlog, 2016). Uz navedeno, učitelj ima i autonomiju u izboru metoda rada, strategija i korištenju IKT-e.

U prijedlogu nacionalnog kurikulumu nastavnog predmeta Priroda i društvo (2016) navedene su detaljne preporuke za implementaciju IKT-e (tablica 1.), ali implementacija IKT-e u nastavi ovisit će o digitalnoj kompetenciji samoga učitelja i materijalnoj opremljenosti škole. Iako se ističe kako je učenicima na početku primarnog obrazovanja vrlo bitan neposredan kontakt s učiteljem ipak se on može kvalitetno ostvariti i tijekom primjene IKT-e pa je stoga najvažniji zadatak učitelja da pažljivo odabere digitalne materijale koje će koristiti u nastavnom procesu te dobro procijeniti vrijeme koje će učenici provesti radeći s njima.

Tablica 1. Mogućnosti primjene IKT-eu 1. obrazovnom ciklusu u nastavnom predmetu priroda i društvo (NOK, 2016)

r.	koncept	prijedlog primjene IKT-e (od strane učenika)
1.	Organiziranost svijeta oko nas	<ul style="list-style-type: none"> prikazuje i reda/nije dane u tjednu, koristi se različitim online igrama za učenje oblikuje i prepoznaje prometne znakove, putokaze i upute
	Promjene i odnosi	<ul style="list-style-type: none"> poznaje vremensko ograničenje rada s IKT-om prikazuje svoje obveze, aktivnosti i događaje na vremenskoj crti
	Pojedinac i društvo	<ul style="list-style-type: none"> sigurno i odgovorno koristi IKT-u, primjereno se ponaša na internetu, prepoznaje utjecaje tehnologije na zdravlje i okoliš, pravilno komunicira u digitalnom okruženju
	Energija,	<ul style="list-style-type: none"> prepoznaje uređaje koji za rad trebaju električnu energiju, opisuje i razvrstava uređaje iz svakodnevnoga života (računalo, kućanski aparati, mobitel)
2.	Organiziranost svijeta oko nas	<ul style="list-style-type: none"> koristi računalne didaktičke igre razvrstavanja, prikazuje vremenski slijed služeći se internetom istražuje nove izume – električni i solarni automobili
	Promjene i odnosi	<ul style="list-style-type: none"> pazi na duljinu rada s IKT-om, koristi aplikacije na mobitelima i računalima koje mjere buku u razredu, izrađuje e-čestitku, digitalni kolaž
	Pojedinac i društvo	<ul style="list-style-type: none"> proučava podrijetlo imena škole i ulicekorištenjem interneta, treba znati komu se i kako obratiti zbog neprimjerenih sadržaja ili ponašanja u digitalnome okruženju
	Energija	<ul style="list-style-type: none"> objašnjava načine uštede energije na koje može utjecati (rad računala, mobitela)
3.	Organiziranost svijeta oko nas	<ul style="list-style-type: none"> izrađuje prikaz razvrstanih biljaka i životinja koristi računalo za prikazivanje vremenskoga slijeda, komunicira pomoću IKT-e
	Promjene i odnosi	<ul style="list-style-type: none"> učenik se koristiti digitalnim interaktivnim uslugama (npr. geografske karte)
	Pojedinac i društvo	<ul style="list-style-type: none"> izrađuje prezentacije turističkog vodiča zavičaja raspravlja o pravilima u digitalnome okruženju, odgovorno koristi IKT-u
	Energija	<ul style="list-style-type: none"> koristi IKT-u i računalne simulacije o pretvorbi energije iz jednog oblika u drugi
4.	Organiziranost svijeta oko nas	<ul style="list-style-type: none"> na internetu istražuje nacionalne simbole
	Promjene i odnosi	<ul style="list-style-type: none"> zna komu i kako se obratiti zbog neprimjerenih sadržaja ili ponašanja u digitalnome okruženju, snalazi se na geografskoj karti, istražuje obilježja RH
	Pojedinac i društvo,	<ul style="list-style-type: none"> istražuje prirodne i društvene raznolikosti, odgovorno se ponaša prema zdravlju, okolišu i u primjeni IKT-e, štiti osobne podatke te poštuje tuđe
	Energija	<ul style="list-style-type: none"> povezuje energiju s promjenama tvari i procesima, koristi računalne simulacije

2. Obrazovna softverska platforma mozaBook

Mnogi digitalni alati i platforme pomažu učenicima u učenju i konceptualnom razumijevanju potrebnih nastavnih sadržaja, a softverska platforma mozaBook jedna je od

njih. MozaBook je osnovni proizvod platforme mozaLearn, a ima brojne digitalne obrazovne sadržaje i alate za nastavu koji omogućuju oblikovanje i stjecanje znanja vizualizacijom, simulacijom i interakcijom. Osim mozaBooka, mozaLearn obuhvaća još *mozaMap*, *mozaWeb*, *Euklides*, *Euler3D* te *mozaLoog* (MOZAIKeducation i dr.).

MozaBook je namijenjen za stvaranje i reproduciranje izvora znanja korištenjem višenamjenskih ilustracija, animacija i prezentacija te pomaže učitelju u kreativnom organiziranju nastave korištenjem digitalnih udžbenika kojisadrži sve što i tiskani, ali su dodatno nadograđeni digitalnim sadržajima: 3D modelima, video zapisima, slikama, igrama, audio zapisima i slično. Učenik, listajući stranice digitalnog udžbenika, nailazi na brojne zadatke, križaljke, 3D animacije, filmove i drugo te radom na navedenim zadacima aktivno uči te uspješnije ostvaruje potrebne obrazovne ishode. Važna komponenta mozaBook-a su alati u kojima se nalaze didaktičke računalne igre kreirane za vježbanje, ponavljanje ili obradu novoga nastavnog sadržaja. Učitelj ima mogućnost da u didaktičkim igrama oblikuje pitanja koja se primjenjuju u igri po izboru učenika (MOZAIKeducation, ***) ili može koristiti već postavljene zbirke pitanja. Osim potpuno oblikovanih i postavljenih digitalnih udžbenika, na platformi mozaBook učitelji mogu oblikovati vlastite bilježnicekoristeći već postavljene sadržaja na mozaBook ili sadržaje iz vlastitih zbirki te tako oblikovati potrebne materijale za neposredan rad u razredu ili upućivatiučenike na korištenje internetskih izvora.

3. Nastava prirode i društva

Priroda i društvo interdisciplinarnan je nastavni predmet koji objedinjuje znanstvene spoznaje prirodoslovnoga, društveno-humanističkoga i tehničko-informatičkoga područja. Učenike se u ovom predmetu uvodi u istraživanje i spoznavanje prirode, u život ljudi i društvene odnose a sve kroz pravilnu, sigurnu i svrsishodnu uporabu različitih tehnologija, a posebno IKT-e. Znanja, vještine i stavovi koje učenik stječe omogućuju mu razumijevanje svijeta koji ga okružuje, snalaženje u novim situacijama prirodnoga i društvenoga okruženja te donošenje pravilnih odluka. U nastavi prirode i društva važno je koristiti različite strategije aktivnoga učenja i poučavanja (Kostović, 2015), a ovisno o predznanjima i interesima učenika učitelji izabiru metode i oblike radakojima će motivirati učenike za aktivan angažman te ostvarenje planiranih ishoda i razvoj učeničkih kompetencija. Upravo sadržaji nastavnog predmeta Priroda i društvo omogućavaju istraživački usmjerenu nastavu te poticanje učenika za prikupljanje, analizu i prikazivanje različitih podataka, a ako pri tome koriste suvremene tehnologije razvijaju informacijsku i digitalnu pismenost.

Učenicima neki sadržaji nastavnog predmeta Priroda i društvo nisu zanimljivi ili su im koncepti teški za razumijevanje poput miskoncepcija vezanih za koncept život biljke u 4. razredu (Lukša, 2012). Upravo stoga imod najranije dobi treba omogućiti aktivno učenje i pravilno razumijevanje koncepata vezanih uz sadržaje nastavnog predmeta Prirode i društvo jer su oni temelj nizu nastavnih predmet u drugom i trećem obrazovnom ciklusu (priroda, povijest, geografija, biologija, kemija i fizika).

4. Metodologija istraživanja

4.1 Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je utvrditi utjecaj softverske platforme mozaBook na ostvarenost obrazovnih ishoda učenika prvoga obrazovnog ciklusa (4. razred) u nastavi prirode i društva. Također se željelo utvrditi razumijevanje traženih koncepata vezanih uz život biljke te zadovoljstvo učenika radom na platformi mozaBook.

4.2. Uzorak ispitanika

Istraživanje je provedeno 2018. na uzorku od 125 učenika (4. razred) dviju osnovnih škola (OŠ Manuš i OŠ Pujanki) iz Splita (tablica 2.). Od 60 učenika eksperimentalne skupine (ES) 52% su djevojčice, a 48% su dječaci. Od 65 učenika kontrolne skupine (KS) 49% su djevojčice, a 51% su dječaci te se može govoriti o ujednačenosti ES i KS po spolu.

Tablica 2. Uzorak ispitanika

Razred	Eksperimentalna skupina	Kontrolna skupina	Ukupno učenika
4.a	17	22	39
4.b	25	22	47
4.c	18	21	39
Ukupno	60	65	125

4.3. Uzorak mjernih instrumenata i metode obrade podataka

Kako bi se realiziralo istraživanje primijenjeni su mjerni instrumenti: predispit znanja, pisana provjera znanja, anketa o očekivanjima od rada na mozaBook-u i anketa o ispunjenim očekivanjima od rada na mozaBook-u. *Predispitom znanja* ispitivalo se inicijalno znanje učenika o biljkama općenito. *Pisanu provjeru znanja* učenici su pisali nakon obrade nastavnih sadržaja i ponavljanja nastavne jedinice *Život biljke*. *Pisanom provjerom znanja* istraživala se ostvarenost obrazovnih ishoda vezanih uz život biljke. *Ankete o očekivanjima i*

ispunjenim očekivanjima od rada na mozaBook-u provedene su u ES, prije i nakon rada na mozaBook-u.

S ciljem identifikacije značajnosti razlika u ostvarenosti obrazovnih ishoda između ES i KS koristila se dvofaktorska analiza varijance (ANOVA). Izračunate su značajnosti glavnog efekta faktora *Grupa*, *Vrijeme* te njihove interakcije $Grupa \times Vrijeme$. Korištenjem *Bonferonijeve post hoc* korekcije ispitane su značajnosti razlika između grupa u inicijalnoj točki mjerenja. S ciljem identifikacije statistički značajne razlike u ostvarenosti obrazovnih ishoda ES i KSs obzirom na spol napravljena je trofaktorska analiza varijance (ANOVA). Izračunate su značajnosti glavnog efekta faktora *Spol*, faktora *Vrijeme*, faktora *Grupa* te interakcije $Grupa \times Spol$, $Vrijeme \times Spol$, $Grupa \times Spol \times Vrijeme$. S ciljem identifikacije statistički značajne razlike u razumijevanju traženih koncepata vezanih uz život biljke između ES i KS, nakon primjene mozaBook platforme u radu ES, koristila se jednofaktorska analiza varijance (ANOVA). Izračunata je značajnost glavnog efekta faktora *Grupa*. S ciljem identifikacije značajnosti razlika u zadovoljstvu učenika korištenjem mozaBook-a koristili su se postotci, podatci deskriptivne statistike i napravljen je t-test za nezavisne uzorke.

4. 4. Nacrt i tijek istraživanja

Roditelji učenika potpisali su suglasnost za sudjelovanje djece u istraživanju te je oblikovan nacrt istraživanja (slika 1.). Sadržaji nastavne jedinice *Život biljke* za ES oblikovani su na softverskoj platformi mozaBook, a KSimala je tradicionalnu nastavu. Nastavu u ES održala je studentica učiteljskog studija, a nastavu u KS održale su učiteljice tih razreda.



Slika 1. Tijek eksperimentalnog postupka

Napisane su nastavne pripreme za dva školska sata obrade i sat ponavljanja nastavne jedinice *Život biljke*. U istraživanju je za rad ES korišten digitalni udžbenik Priroda, društvo i ja 1 (Bulić i sur., 2018), najzastupljeniji udžbenik u eksperimentalnim školama u 1. razredu osnovne škole Republike Hrvatske. Za potrebe rada s ES oblikovana je bilježnica na mozaBook-u, u koju su stavljene video materijali, slike, 3D modeli, igre, kvizovi i slično. Bilježnica je imala 2 lista, a svaki je bio za jedan školski sat. Pripreme za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu bile su jednake u smislu planiranih obrazovnih ishoda učenja prema važećem Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (MZOŠ, 2006). U radu ES korištene su strategije aktivnog učenja u digitalnom okruženju. Tjedan dana nakon obrade i ponavljanja učenici su pisali pisanu provjeru znanja.

5. Rezultati i rasprava

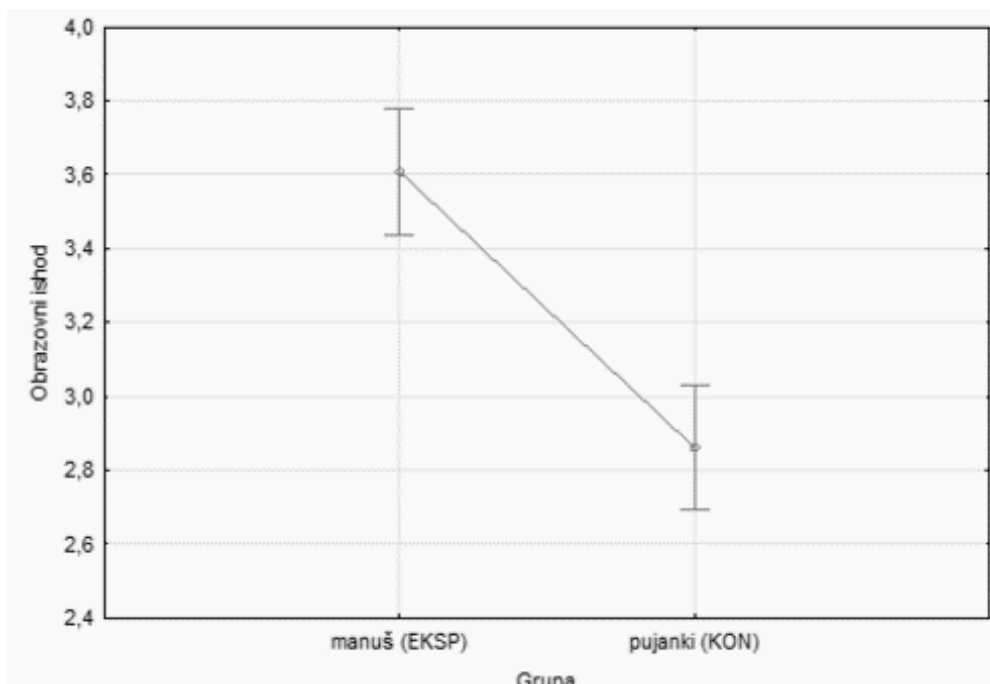
Promatrajući deskriptivne pokazatelje ostvarenosti obrazovnih ishoda ES i KS (tablica 3.), može se vidjeti kako obje skupine pokazuju relativno ujednačene vrijednosti u predispitu znanja. To potvrđuju aritmetičke sredine 2,87 kod učenika OŠ Manuš te 2,74 kod učenika OŠ Pujanki. Minimum i maximum postignutih vrijednosti eksperimentalne i kontrolne skupine iznose isto, minimum je 1, a maximum 4. Iz podataka se može uočiti kako je u objema školama najniža ocjena predispita znanja bila nedovoljan, a najviša ocjena vrlo dobar. Rezultati pisane provjere znanja razlikuju se. Veći su rezultati u ES (AS=4,35) u odnosu na rezultate KS (AS=2,99).

Tablica 3. Deskriptivni pokazatelji ostvarenosti obrazovnih ishoda eksperimentalne i kontrolne skupine

varijable ¹	grupa	broj ispitanika	aritmetička sredina	minimum	maximum	standardna devijacija
početak m	OŠ M (EKSP)	60	2,87	1,00	4,00	0,73
kraj m	OŠ M (EKSP)	60	4,35	1,00	5,00	1,06
početak p	OŠ P (KON)	65	2,74	1,00	4,00	0,74
kraj p	OŠ P (KON)	65	2,99	1,00	5,00	0,72

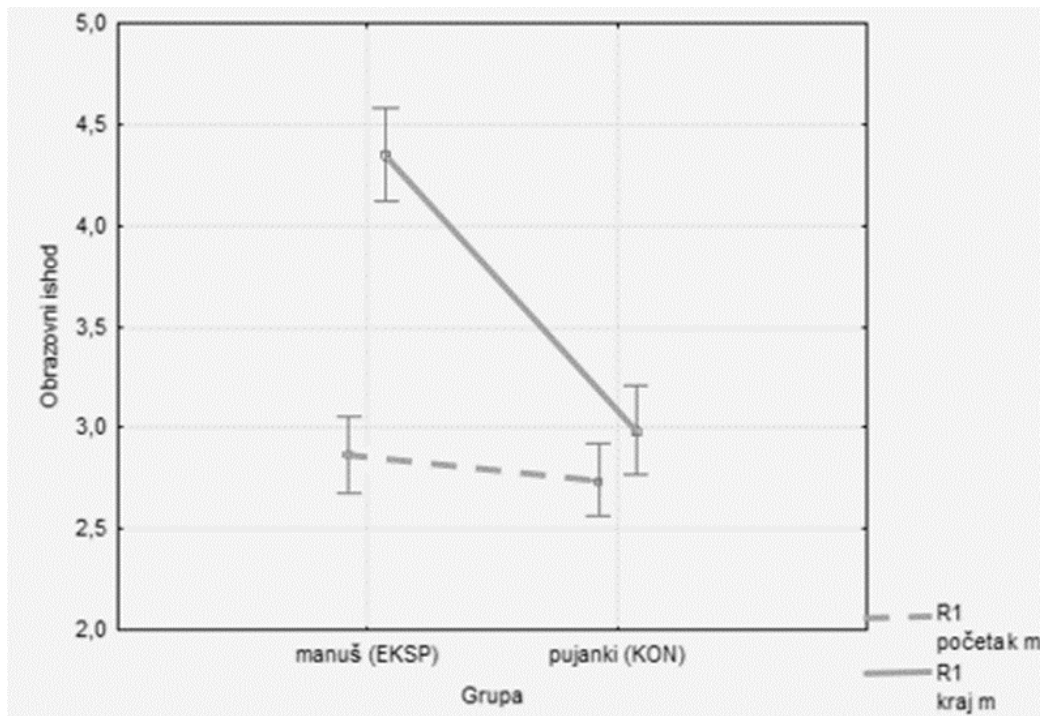
¹ početak m - predispit znanja proveden u OŠ Manuš; kraj m - pisana provjera znanja provedena u OŠ Manuš; početak p - predispit znanja proveden u OŠ Pujanki; kraj p - pisana provjera znanja provedena u OŠ Pujanki

Na slici 2. nalazi se prikaz aritmetičke sredine i 95% interval pouzdanosti za efekt *Grupa* koji uključuje ES i KS i njihove aritmetičke sredine predispita znanja i pisane provjere znanja. Iz slike 2. razvidno je kako je ES ostvarila veće rezultate od kontrolne skupine, promatrajući aritmetičku sredinu svih rezultata predispita znanja i pisane provjere znanja. Ukupna aritmetička sredina rezultata KS je 2.86, dok je ukupna aritmetička sredina rezultata ES 3.6.



Slika 2. Aritmetičke sredine i 95% interval pouzdanosti za efekt *Grupa*

Promatraju li se aritmetičke sredine i 95% interval pouzdanosti za efekt *Grupa* × *Vrijeme* (slika 3.), može se uočiti kako su veći rezultati postignuti na kraju eksperimentalnog postupka. Slika 3. prikazuje ostvarenost obrazovnih ishoda ES i KS na početku i na kraju. Odvojeno su prikazane aritmetičke sredine predispita znanja i aritmetičke sredine pisane provjere znanja, kako eksperimentalne, tako i kontrolne skupine. Donja linija označava ostvarenost obrazovnih ishoda na početku, a gornja ostvarenost obrazovnih ishoda na kraju primijenjenoga procesa poučavanja korištenjem mozaBook-a. Eksperimentalna je skupina ostvarila bolje rezultate od kontrolne skupine.



Slika 3. Aritmetičke sredine i 95% interval pouzdanosti za efekt Grupa × Vrijeme

Tablica 4. prikazuje rezultate dvofaktorske analize varijance, izračunatu testnu vrijednost (F), nivo značajnosti (p) te veličinu učinka (η^2). *Bonferroni post hoc* analiza ukazuje kako početno nema razlike u mjerenoj varijabli između KS i ES.

Tablica 4. Dvofaktorska ANOVA-e u ostvarenosti obrazovnih ishoda između ES i KS

	F	P	η^2
Glavni efekt Grupa	38,015	<0,001	0,236
Glavni efekt Vrijeme	111,396	<0,001	0,475
Interakcijski efekt Grupa×Vrijeme	57,003	<0,001	0,317

Gledajući rezultate glavnih efekata *Grupa* i *Vrijeme* te interakcijskog efekta *Grupa×Vrijeme*, može se uočiti kako je nivo značajnosti (p) u svim trima efektima manji od 0.001, iz čega se može zaključiti kako postoji statistički značajna razlika u ostvarenosti obrazovnih ishoda između eksperimentalne i kontrolne skupine. ES, koja je imala korištenjem softverske obrazovne platforme mozaBook, ostvarila je statistički bolje rezultate od kontrolne skupine.

Eksperimentalna je skupina imala nastavu u koju je implementirana IKT-a korištenjem obrazovne platforme mozaBook. Rezultati pokazuju kako je učenicima rad s

digitalnim alatima odgovarao te se može zaključiti kako je mozaBook, koji objedinjuje interaktivne sadržaje, utjecao na bolje razumijevanje i bolju ostvarenost obrazovnih ishoda eksperimentalne skupine. Postavljeni video materijali, animacije biljke i procesa oprašivanja i rasprostranjivanja te 3D modeli pružili su detaljan uvid učenicima u nastavnu građu života biljke što im je u konačnici pomoglo u konceptualnom razumijevanju i ostvarivanju statistički značajno boljih rezultata na pisanoj provjeri znanja.

Ranije provedena istraživanja pokazuju kako primjena raznih platformi, e-učenja, općenito IKT-e u nastavi, dobro utječe na učenike i ostvarenost obrazovnih ishoda. Vjerojatno je korištenje IKT-e u nastavi bio dodatni motivacijski faktor za ES. Njihovu odličnu uspjehu zasigurno je doprinijela i organizacija svih aktivnosti tijekom nastavnih satova u kojima se tražio neprestan angažman učenika i aktivno sudjelovanje. Još je Hoffman (2002) ukazao kako učenike učenju može zainteresirati osim nastavnih sadržaja korištenje IKT-e u nastavi.

Kako bi učitelji bili kompetentni primijeniti u radu obrazovnu platformu mozaBook nužno je razvijati i njihove digitalne kompetencije jer su oni ti koji će učenicima omogućiti stjecanje znanja i razvijanje kompetencija potrebnih za život u 21. stoljeću (Kostović-Vranješ i Bulić, 2013). Primarni cilj obrazovanja je razviti potencijale učenika i pripremiti ih za izazove života. Stoga je važno cjeloživotno profesionalno usavršavanje učitelja i razvijanje njihovih stručno-profesionalnih kompetencija primjene IKT-e u nastavnom procesu.

Istraživanjem se željelo utvrditi utječe li spol učenika na rezultate korištenja softverske platforme mozaBook. U tablici 5. prikazani su rezultati trofaktorske analize varijance. Promatrajući rezultate glavnoga faktora *Spol* te interakcijskih faktora *Grupa*×*Spol*, *Vrijeme*×*Spol*, *Grupa*×*Spol*×*Vrijeme*, može se uočiti kako je nivo značajnosti u svim trima efektima veća od 0.001. Iz toga se može zaključiti kako ne postoji statistički značajna razlika u ostvarenosti obrazovnih ishoda između ESi KS s obzirom na spol.

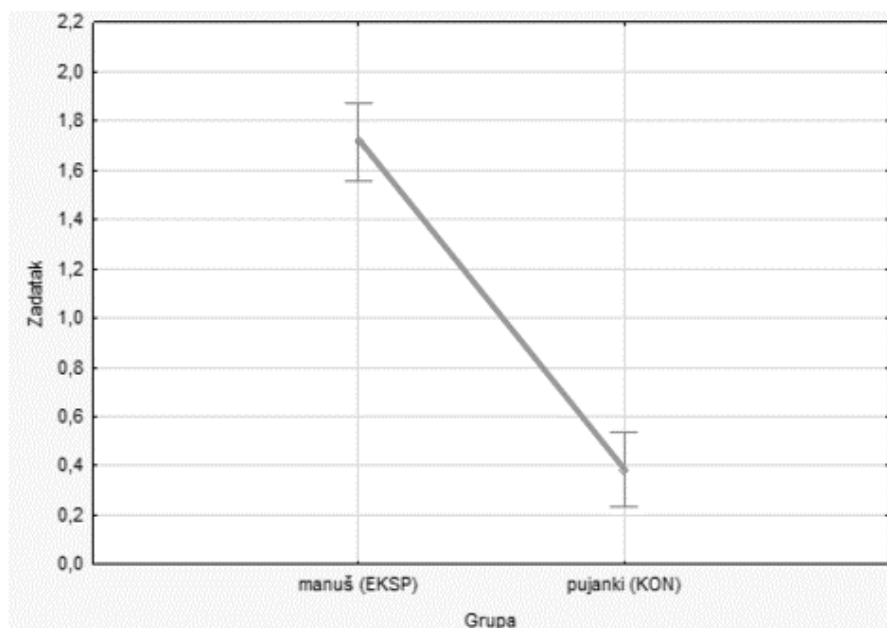
Tablica 1. Rezultati trofaktorske ANOVA-e u ostvarenosti obrazovnih ishoda između eksperimentalne i kontrolne skupine

	F	P	η^2
Glavni efekt <i>Grupa</i>	37,732	<0,001	0,238
Glavni efekt <i>Spol</i>	1,538	0,217	0,013
Glavni efekt <i>Vrijeme</i>	109,521	<0,001	0,475
Interakcijski efekt <i>Grupa</i>×<i>Spol</i>	0,004	0,950	<0,001
Interakcijski efekt <i>Vrijeme</i>×<i>Spol</i>	0,148	0,701	<0,001
Interakcijski efekt <i>Grupa</i>×<i>Spol</i>×<i>Vrijeme</i>	0,185	0,667	0,002

Neovisno o tome što je ES bila na nastavi oblikovanoj korištenjem softverske platforme mozaBook, a KS na tradicionalnoj nastavi, jednaka pažnja posvećena je i djevojčicama i dječacima, svi su imali ista prava i dužnosti, tako da su rezultati potpuno očekivani. Iako brojna istraživanja pokazuju kako se razlikuju interesi dječaka i djevojčica za teme u prirodi i biologiji, ovdje je obrađivana tema Život biljke za koju istraživanja pokazuju kako nije interesantna ni dječacima ni djevojčicama (Bulić, 2018). S obzirom na to da su iste razlike između dječaka i djevojčica eksperimentalne i kontrolne skupine, ne možemo to pripisati radu na mozaBook-u, već istim preferencijama učenika prema nastavnoj jedinici *Život biljke*. Rezultati provedenog istraživanja koreliraju s rezultatima istraživanja Pavičić-Zajec (2017) te se može zaključiti kako spol često nema utjecaj na zadovoljstvo i ostvarene rezultate nakon rada na računalu.

Istraživanjem se također željelo utvrditi razumijevanje koncepata vezanih uz život biljke (oprašivanje i rasprostranjivanje biljaka). Na slici 4. može se uočiti kako je ES pokazala bolje konceptualno razumijevanje traženih pojmova u odnosu na kontrolnu skupinu. Ukupna aritmetička sredina rezultata KS je 0.38, a ukupna aritmetička sredina rezultata ES je 1.72.

Izvršena je jednofaktorska analiza varijance u razumijevanju koncepata oprašivanje i rasprostranjivanje te rezultati pokazuju kako postoji statistički značajna razlika u razumijevanju koncepata oprašivanje i rasprostranjivanje biljaka između ES i KS. ES je ostvarila statistički značajno bolji rezultat i pokazuje statistički značajno bolje razumijevanje navedenih koncepata. ($F=143,149$; $p=0,001$; $\eta^2 =0,538$).

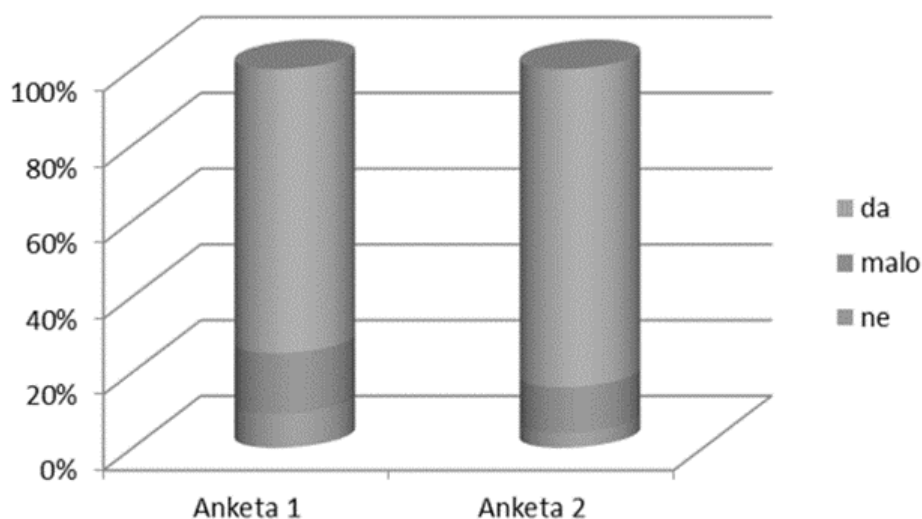


Slika 4. Aritmetičke sredine i 95% interval pouzdanosti za efekt Grupa

Hong Kwen (2005) bavio se istraživanjem miskoncepcija vezanih za život biljke. Govori kako bi učenici trebali promatrati proces klijanja sjemenki i daljnji razvoj biljke te tako ovladati konceptima o klijanju i rastu biljke. Primijetio je miskoncepciju učitelja da se iz cvijeta najprije razvije plod, a tek naposljetku sjemenka u plodu. Ispravan koncept bio bi da se nakon oprašivanja stvaraju sjemenke, a plod se formira tek na kraju radi zaštite sjemenke. Plod služi zaštiti sjemenke, ali i privlačenju životinja koje će pojesti mesnati dio ploda, a sjemenke rasprostraniti. Promatrajući rezultate provedenoga istraživanja, može se postaviti pitanje jesu li učitelji kontrolne skupine potpuno razumjeli koncepte oprašivanja i rasprostranjivanja jer rezultati sva tri razredna odjela kontrolne skupine pokazuju nerazumijevanje navedenih koncepata. Izuzetno je važno da se učenicima pojasne ovi pojmovi kako ne bi nastale miskoncepcije koje se kasnije teže ispravljaju.

Istraživanje autorice Lukše i suradnika (2013) provedeno je u svrhu otkrivanja miskoncepcija kod učenika različite dobi. Dvije stavke koje koreliraju s rezultatima ovoga istraživanja su da učenici osnovnih škola smatraju kako plod služi biljci za razmnožavanje te da učenici miješaju pojmove oprašivanje i oplodnja. Autorice su dokazale da učenici četvrtog razreda osnovne škole ne razlikuju pojmove oprašivanje i rasprostranjivanje biljaka. U ovom se istraživanju također može uočiti kako učenici četvrtog razreda KS ne razlikuju pojmove oprašivanje i rasprostranjivanje biljaka. Učenici eksperimentalne skupine pokazali su odlično konceptualno razumijevanje navedenih pojmova, a zasigurno je takvom razumijevanju doprinio rad na mozaBook-u jer su im detaljno prikazani filmovi oprašivanja i rasprostranjivanja biljaka te građa cvijeta. Kroz brojne zadatke učenike ES se vodilo konceptualnom razumijevanju navedenih pojmova.

Istražujući zadovoljstvo učenika radom na softverskoj obrazovnoj platformi mozaBook, uočilo se kako su učenici ES iskazali veliko zadovoljstvo ovakvim radom (slika 5.). Na kraju rada, provedena anketa 2 pokazala je da su bili zadovoljni. Kako su u početku imali visoka očekivanja, ona su i na kraju još viša, ali ne statistički značajno. To je dovoljan razlog da se u nastavnoj praksi primjenjuju najrazličitiji digitalni alati i implementira IKT.



Slika 5. Zadovoljstvo korištenjem mozaBook-a

Do sličnih rezultata došla je i autorica Bulić (2018) ispitujući očekivanja učenika od e-učenja i ispunjenje tih očekivanja. Kod učenika eksperimentalne skupine nije identificirana statistički značajna razlika između očekivanja i ispunjenja očekivanja primjenom e-učenja jer su učenici imali visoka očekivanja od e-učenja koja su primjenom e-učenja bila ispunjena. Suvremeni učenici, pripadnici *always online* generacije, žive u digitalnom društvu gdje im IKT-a omogućuje pristup informacijama, a oni sami žele i očekuju uključivanje IKT-e u odgojno-obrazovni proces (Bulić i Novoselić, 2016).

Zaključak

Implementacija IKT-e potrebna je u suvremenom svijetu u kojem djeca odrastaju u digitalnom okruženju. Međutim, važno je naglasiti kako je nužno paziti na količinu digitalnih sadržaja i vrijeme koje će djeca provesti pred računalom. Iako je u Republici Hrvatskoj započela provedba eksperimentalnog programa *Škola za život*, nameće se pitanje jesu li učitelji u školama spremni za ovo multimedijalno okruženje, imaju li razvijenu digitalnu kompetenciju, poznaju li zakonitosti rada u digitalnom okruženju, mogu li samostalno kreirati nastavne scenarije uporabom IKT-a i različitih obrazovnih platforma poput mozaBook-a.

Rezultati provedenoga istraživanja, prikazani u ovom radu, pokazali su prednosti korištenja IKT, odnosno obrazovne softverske platforme mozaBook jer je, neovisno o spolu, ostvarenost obrazovnih ishoda irazumijevanje istraživanih koncepata veća nego u tradicionalnoj nastavi. Navedeno ukazuje na važnost primjene IKT-au ostvarivanju planiranih ishoda učenja i može poslužiti kao poticaj učiteljima razredne nastave, ali i drugih nastavnih predmeta, na implementaciju IKT-e u nastavi, a posebno softverske obrazovne

platforme mozaBook. Ujedno rezultati ovog rada ukazuju na potrebu kontinuiranog educiranja učitelja koji moraju biti u tijeku s informacijsko komunikacijskim tehnologijama koje se svakodnevno munjevito razvijaju te biti smjernice obrazovnim politikama kako je nužno razvijati i nadograđivati digitalne kompetencije učitelja.

Literatura

- Bulić, M. (2018). *Sustavi e-učenja u promicanju obrazovanja za zdrav i održiv život*. Doktorski rad. Prirodoslovno matematički fakultet, Sveučilište u Splitu.
- Bulić, M., Kralj, G., Križanić, L., Hlad, K., Kovač, A., Kosorčić, A. (2018). *Priroda, društvo i ja 1, udžbenik iz prirode i društva za prvi razred osnovne škole*. Alfa, Zagreb.
- Bulić, M. i Novoselić, D. (2016). *Kompetencije učitelja biologije za izradu računalnih sadržaja i uporabu informacijsko-komunikacijskih tehnologija*. Magistra Iadertina, 11(1.), 89-104, Zadar.
- Hoffmann, L. (2002). *Promoting girls' interest and achievement in physics classes for beginners*. Learning and Instruction, 12(4), 447-465.
- Hong Kwen, B. (2005). *Teachers' misconceptions of biological science concepts as revealed in science examination papers*. Australian Association for Research in Education Conference, Parramatta, Australia.
- Jones, J. (2010): *Infusing ICT Use within the Early Years of Elementary Education*. Department of science and Mathematics Education, Australia.
- Kalaš, I., Lavel, E., Laurillard, D. i sur. (2014): *ICT in Primary Education – Analytical survey*. Vol. 2, UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 7-113.
- Kostović-Vranješ, V. (2011). *Information-communication technologies in biology teaching: present states and possibilities*. In Digital technologies and new forms of learning= Digitalne tehnologije i novi oblici učenja= Technologie digitali e nuove forme di apprendimento. Faculty of philosophy University of Split, Faculty of education University of Chieti-Pescara.
- Kostović-Vranješ, V. (2015). *Metodika nastave predmeta prirodoslovnog područja*. Školska knjiga, Zagreb.
- Kostović-Vranješ, V., Bulić, M., Novoselić, D. (2015). *Kompetencije učitelja biologije za primjenu informacijsko-komunikacijskih tehnologija u nastavnom procesu*. U: Brčić Kuljiš M.(ur.). Zbornik radova Znanstvenog skupa s međunarodnom suradnjom, Sveučilište u profesionalnom usavršavanju učitelja u osnovnoj školi (98-107). Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Split. 111.
- Lukša, Ž., Radanović, I., Garašić, D. (2013). *Očekivane i stvarne miskonceptije učenika u biologiji*. Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu, vol 154, 527-548.
- MZOŠ (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb.
- MZOS (2016). *Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Priroda i društvo, prijedlog*. Zagreb.

- Pavičić-Zajec, T. (2017). *Učinkovitost korištenja informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi matematike nižih razreda osnovne škole*. Doktorski rad. Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Rogulj, E. (2014). *New Media in the Children's Environment*. U: Prskalo, I., Jurčević Lozančić, A., Braičić, Z., ur. 14th Mate Demarin Days: Contemporary Challenges to Educational Theory and Practice. Zagreb: Učiteljski fakultet, str. 243-252.
- Stankov, S., Rosić, M., Granić, A., Maleša, L., Grubišić, A., i Žitko, B. (2004). *Paradigma e-učenja & Inteligentni tutorski sustavi*. Fakultet prirodoslovnomatematičkih znanosti i odgojnih područja, Sveučilište u Splitu
- MOZAIKeducation, (***) . <https://www.mozaweb.com/hr/mozalog> (preuzeto: 20. 3. 2018.)

SARADNIČKO UČENJE I NJEGOVI EFEKTI NA KVALITET NASTAVE

Filduza Prušević Sadović

Univerzitet u Beogradu, Učiteljski fakultet

filduza@yahoo.com

Lektorica: Filduza Prušević Sadović

Sažetak

Bez saradnje njenih članova društvo ne može da opstane, a ljudska civilizacija je opstala zahvaljujući saradnji među ljudima.

Saradnja među učenicima je uglavnom zanemaren aspekt nastave. Veliki deo nastavnog procesa nastavnik provodi u organizaciji odgovarajućeg odnosa između učenika i nastavnih sredstava (udžbenika, nastavnih planova i sl.), dok jedan deo nastavnog rada posveti izgrađivanju bolje komunikacije samih nastavnika sa učenicima. Međutim, problem komunikacije među samim učenicima je zapostavljen. Način na koji nastavnik organizuje saradnju između učenika u velikoj meri će uticati na kvalitet učenja, osećanja učenika prema školi i nastavniku, odnose koje razvijaju sa vršnjacima, kao i osećaj samopoštovanja.

Saradničko učenje se ostvaruje tako što učenici rade zajedno, saradujući, kako bi došli do rešenja određenog zadatka. Unutar saradničkog učenja rad pojedinca doprinosi njegovom sopstvenom napredovanju i učenju, ali i napredovanju svih članova grupe. Saradničko učenje se najčešće realizuje u malim grupama, tako da učenici mogu iz zajedničkog rada izvući maksimum za sebe kao i za ostale članove grupe. Kako bi saradničko učenje postiglo svoj puni efekat, nastavnik mora postaviti određena pravila ponašanja koja podrazumevaju uputstva i obaveze članova grupe. U radu je opisana artikulacija saradničke nastave, kao i efekti koje ovakav model ima na kvalitet nastave, a na osnovu parametara kao što su intenzitet i smer komunikacije, rezultata učeničkih postignuća, socijalnih odnosa među članovima grupe.

Ključne reči: saradnja, učenik, nastavnik, učenje, nastava

COOPERATIVE LEARNING AND ITS EFFECTS ON THE QUALITY OF TEACHING

Abstract

Without the cooperation of its members, society can not survive, and human civilization has survived thanks to cooperation among people.

Cooperation among students is largely neglected as an aspect of teaching. A large part of the teaching process is carried out by the teacher in organizing the appropriate relationship between students and teaching materials (textbooks, curricula, etc.), and one part devotes itself to building better communication between teachers and pupils themselves. However, the problem of communication among students is neglected. The way a teacher organizes co-

operation between students will greatly affect the quality of learning, the student's feelings towards school and teacher, the relationships that develop with peers, and the sense of self-esteem.

Collaborative learning is accomplished by the students working together, working together in order to reach a solution to a specific task. Within collaborative learning, the work of an individual contributes to his own progression and learning, as well as to the advancement of all members of the group. Collaborative learning is most often realized in small groups, so that students can extract maximum from each other for themselves as well as for other members of the group. In order for collaborative learning to achieve its full effect, the teacher must set certain behavioral rules that include the instructions and obligations of group members.

The article describes the articulation of associate teaching, as well as the effects that this model has on the quality of teaching, based on parameters such as the intensity and direction of communication, the results of student achievements, social relations among group members.

Keywords: cooperation, student, teacher, learning, teaching

Uvod

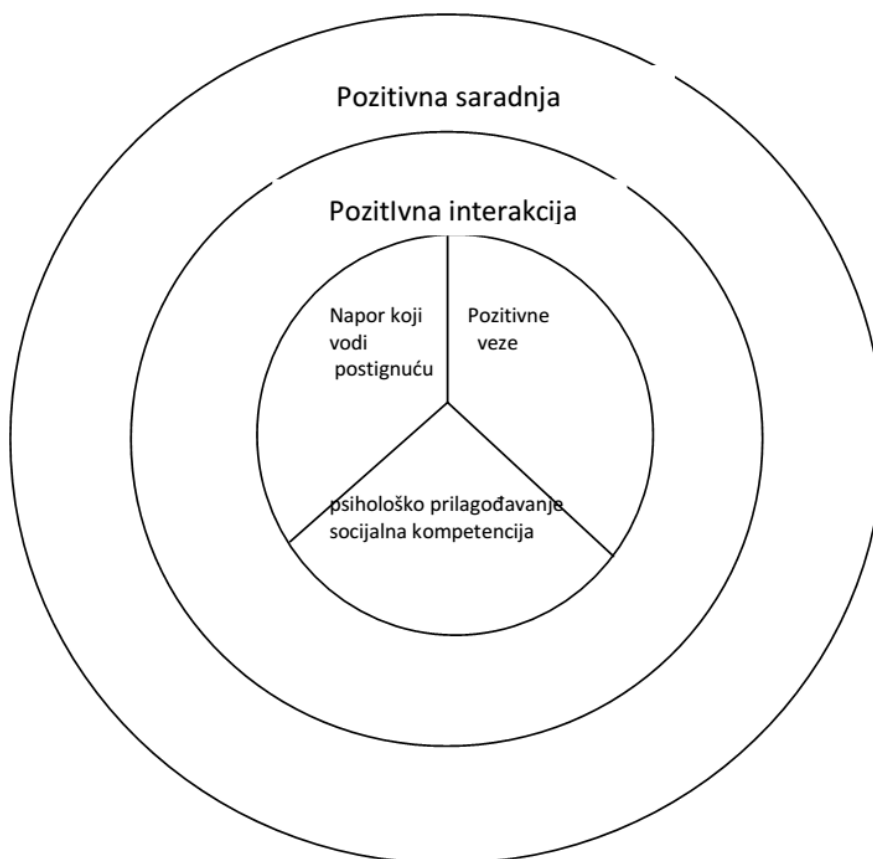
U ljudskom društvu pojedinci mogu preživeti i napredovati jedino u svojim grupama (Montagu, 1965). Savladavanje nastavnih sadržaja kroz saradnju učenika, odnosno saradnju onih koji su sličnog uzrasta, intelektualnih mogućnosti, iskustava i interesovanja, ostvaruje se kroz poseban vid interakcije u kome svaki učenik ima priliku da ispolji svoje misao, radne i voljne odlike. Ovakvim oblikom rada i procesa dolaženja do znanja doprinosi se pozitivnim promenama u razmišljanju i ponašanju učenika.

Pre nego se počne sa primenom saradničkog učenja, važno je postaviti pravila ponašanja u grupi. Pravila ponašanja predstavljaju uputstva i obaveze članova grupe koje imaju dok rade zajedno. Pravila rada u grupi se u velikoj meri razlikuju od pravila rada u tradicionalnoj nastavi. Na primer, u tradicionalnoj nastavi učenici samostalno ostvaruju svoje zadatke. Na času saradničkog učenja učenici sarađuju jedni sa drugima kako bi rešili zadatke. Ukoliko se na pravi način postave, pravila ponašanja dovode do pozitivne i potkrepljujuće atmosfere za učenje (Prušević Sadović, 2018).

Organizacija i realizacija saradničkog učenja

Džonsonovi (Johnson and Johnson, 1989, prema Vilotijević i Mandić, 2016) su grupne odnose predstavili grafički kroz tri koncentrična kruga: spoljni krug predstavlja pozitivnu saradnju, središnji pozitivnu interakciju, a unutrašnji postignuće.

Grafikon 1. Grupni odnosi u saradničkom učenju



Johnson and Johnson, 1989, (prema Vilotijević i Mandić, 2016)

Saradničko učenje najčešće u nastavi organizujemo kroz grupni oblik nastavnog rada. Grupni rad učenika predstavlja socijalni oblik rada koji je karakterističan po unutarljivoj dinamici i didaktičkim vrednostima. Taj socijalni oblik rada omogućuje da se uklone neki nedostaci frontalnog rada učenika: veće mogućnosti komuniciranja učenika, određene mogućnosti poštovanja individualnih razlika među učenicima, te odgajanje nekih pozitivnih karakteristika ličnosti (saradnja, prihvatanje sagovornika, kultura dijaloga, tačnost, samostalnost i dr.) (Bognar i Matijević, 2002).

Neka pravila grupnog rada mogu biti i:

- Obraćanje članova grupe jednih drugima sa poštovanjem.
- Podsticanje članova grupe na nove ideje, razmatraju se svi predlozi.
- Članovi grupe argumentuju svoje mišljenje ostalima u timu.
- Odluke se donose zajedno, timski.

Artikulacija nastave u kojoj se realizuje saradničko učenje prolazi kroz sledeće faze (Marzano, Pickering and Pollock 2001):

Priprema:

Učenike grupišemo tako da svi članovi grupe mogu izvući maksimum iz procesa učenja. Način grupisanja učenika može zavisiti od različitih činilaca i u zavisnosti od načina formiranja grupe može doći do različitih rezultata. Grupe najčešće kreiramo na osnovu kriterijuma kao što su društvenost, intelektualne mogućnosti, interesovanja učenika, kao i nastavni sadržaj koji treba učiti. Vilotijević i Mandić (2016) navode sledeće načine formiranja grupa: grupe formirane prema obdarenosti, grupe formirane prema određenom zadatku, grupe formirane prema interesovanjima, grupe za pomoć slabijim učenicima, grupe formirane prema međusobnim afinitetima.

U zavisnosti od broja učenika, didaktičari najčešće preporučuju grupe od 3 do 6 ili od 5 do 7 učenika. Pouzdano je da će se bogatija komunikacija događati u grupi od tri člana nego u grupi od šest članova (Bognar i Matijević, 2002). Međutim, Mori (1959) smatra da je grupa od tri učenika nedopustivo mala, motivacija u maloj grupi je na nižem nivou, duh nadmetanja manje prisutan. On ističe prednosti grupe od četiri člana gde je ovakva grupa lako pokretljiva, lakše se ostvaruje komunikacija među članovima grupe. Prilikom rada na zajedničkom zadatku učenici u grupi verbalno i neverbalno međusobno komuniciraju, neposredno i dvosmerno. U grupama koje funkcionišu bez rivaliteta među članovima ostvaruje se simetrična komunikacija, a tamo gde članovi grupe ne osećaju jednakost ostvaruje se nesimetrična interakcija. Jedan član grupe, najčešće vođa grupe, preuzima dominantnu ulogu i komunikacija u grupi je svedena na minimum. Prodanović i Ničković (1974) navode četiri obeležja koja čine dobro organizovanu grupu, a to podrazumeva grupu u kojoj se ostvaruje dobra komunikacija:

- a) adekvatan sastav grupe (izbor članova grupe, uz učešće i nastavnika i učenika, treba da obezbedi adekvatan sastav kako bi se omogućili saradnički odnosi u grupi i svi potrebni uslovi za realizovanje zadataka grupe)
- b) specifična organizacija grupnog rada (grupni rad karakteriše šira samostalnost, radna istraživačka osnova, projektovanje, planiranje, evidentiranje i verifikovanje rada grupe i njenih članova, kao i precizna raspodela radnih dužnosti)

v) permanentna komunikacija s nastavnikom (u svim etapama grupnog rada treba da se oseća permanentna, bilo direktna ili indirektna komunikacija, kao i živ vremenski pravilno raspoređen kontakt sa nastavnikom

g) kontaktiranje u radu s drugim grupama (grupa ne sme da ugrožava jedinstvo i čvrstoću razrednog kolektiva; ona je strogo uzevši, živa karika kolektivnog lanca, zato je neophodno da se obezbedi intergrupno kontaktiranje, razmena mišljenja u radu i sjedinjavanje grupnog rada u kolektivna postignuća).

Nakon formiranja grupa učenika, definišemo zadatke učenja i zadatke rada grupe. Nastavnik utiče na izgradnju pozitivnih modela međuučeničkih odnosa, podstiče učenike da usavršavaju te veštine, i omogućava im da te veštine koriste u različitim situacijama.

Davanje uputstva i rad u grupama

Kada su grupe određene, počinje najvažnija faza. Uputstva se odnose na sadržaj učenja i na način na koji će učenici kroz saradnju obraditi taj sadržaj. Učenicima treba objasniti šta su njihovi zadaci, dati im uputstva za rad i šta se očekuje kao pozitivan rezultat njihovog rada. Tokom rada u grupama, nastavnik nadgleda njihov rad, podstiče učenike na saradnju, posmatra učeničko ponašanje, procenjuje socijalne veštine učenika i razgovara sa njima.

Ocena rezultata saradničkog učenja

Nakon što su završili rad u grupama, učeničko postignuće možemo proveriti u vidu pismenog testa ili na neki drugi način. Nastavnik mora pronaći način da oceni i individualni i grupni učinak na času. Nakon rada u grupama, učenici, takođe u grupama, ocenjuju uspešnost svog rada. Treba obezbediti dovoljno vremena kako bi članovi grupa mogli da predstave rezultate svoga rada, jer se očekuje da su različite grupe došle do različitih rešenja. Osim rešenja, oni treba da objasne i način na koji su radili u grupama. U ovom delu časa celo odeljenje uči iz rezultata svake grupe ponaosob.

Nastavnik mora isplanirati na koji će način odrediti i oceniti odgovornost svakog člana grupe za uspeh grupe. U saradničkom učenju vrlo često je teško dati pojedinačne ocene članovima grupe. Neki nastavnici se odlučuju za ocene koje su grupne, odnosno svi članovi grupe bivaju ocenjeni istom ocenom. To često može da bude loše, jer se dešava da jedan ili dva učenika ponesu najveći teret zajedničkog rada. Postoji mogućnost da svaki učenik dobije

dve ocene, kao član grupe i pojedinačno za sopstveni rad. Kao jedno od mogućih rešenja može poslužiti i zadatak za svakog člana grupe, gde će oni napisati izveštaj ili na neki drugi način prikazati rezultate rada grupe, njegovo viđenje i slično.

Organizovanje saradničkog učenja najčešće se realizuje kroz učeničke uloge, odnosno svaki učenik dobija ulogu ili zadatak, čime će doprineti ostvarivanju zajedničkog cilja. Zahtevniji i kompleksniji zadaci se moraju u vidu uloga i zaduženja podeliti članovima grupa. Uloge moraju biti jednostavne, jasne i važne za uspeh cele grupe. Uloge koje su previše jednostavne, nedovoljno jasne ili preteške, mogu izazvati nezadovoljstvo članova grupe. One mogu biti sledeće:

Organizator – rukovodi celokupnim procesom rada grupe.

Zapisničar – vodi beleške o načinu i dinamici rada grupe.

Proveritelj – proverava da li su zadaci i ciljevi rada jasni svim članovima grupe.

Postavljač pitanja – postavlja pitanja i uključuje sve članove grupe.

Procenitelj – procenjuje svaku etapu grupnog rada.

Onaj koji izvodi zaključke – sumira rezultate i rešenja do kojih je došla grupa.

Portparol – predstavlja članove grupe i prezentuje rezultate grupe ostalim članovima odeljenja.

Upravitelj vremenom – vodi računa o dinamici rada i rokovima grupe.

Grupni facilitator – upravlja diskusijama u toku rada grupe, vodi računa da li su zadaci ispunjeni kako treba i brine o tome da li svi članovi grupe imaju podjednake mogućnosti da uče i učestvuju u radu grupe.

Elaborator – povezuje diskusiju sa prethodnim znanjima i iskustvima.

Nabavljač materijala – nabavlja potreban materijal, komunicira sa ostalim grupama i sa nastavnikom.

Učenicima treba ponuditi da sami odaberu sopstvene uloge. Međutim, u trenutku kada nastavnik proceni da su učenici dovoljnoiskusni u ovakvom obliku saradnje, treba da promeni uloge kako bi učenici stekli i neka druga iskustva u grupnom radu.

Saradničko učenje daje najbolje rezultate onda kada učenici naviknu da rade jedni sa drugima i znaju šta se očekuje od njih. Ovaj način učenja možemo koristiti u različitim nastavnim predmetima.

Čitanje/maternji ili strani jezik

Možemo koristiti saradničko učenje prilikom čitanja u paru. Učenici u početku čitaju u sebi, a zatim naizmenično čitaju naglas. Slušalac može ispraviti onoga ko čita ako je to potrebno. Učenici u grupama razgovaraju i izvode zaključke o knjizi ili poglavlju koje su pročitali. Takođe, može biti zanimljivo preporučivanje pročitane knjige drugovima iz odeljenja.

Pisanje

Saradničko učenje može koristiti prilikom ispisivanje ideja, prepisivanja, ili učeničkog dopisivanja. Takođe može koristiti i kod učeničkog pismenog davanja uputstava drugim učenicima kako da naprave ili nacrtaju nešto. Nakon toga učenici razmenjuju ono što su napisali i zajedno prema uputstvu koje su dobili crtaju ili prave modele. Učenici čitaju isti tekst ili članak iz novina, pišu kritiku i mišljenja, a zatim razmenjuju mišljenja sa drugovima i na osnovu toga pišu zajednički izveštaj o pročitanoj.

Matematika

Koristeći saradničko učenje učenici mogu vežbati strategije za rešavanje zadataka. Učenici u parovima rešavaju problem dajući jedan drugome objašnjenja na koji se način problem može rešiti. Na primer, učenici u grupama mogu izvršiti podelu geometrijskih figura, a zatim objašnjavaju drugim grupama na koji način su podelu izvršili.

Društvene nauke

Učenici u grupama prave spiskove pojmova, pojava, relacija za koje smatraju da su važne i da mogu biti pitanja na testu. Zatim na osnovu pojmova koje su izdvojili sastavljaju moguća pitanja. Nakon toga biraju nekoliko najboljih pitanja i postavljaju ih članovima suprotne grupe.

Prirodne nauke

Mogu se kreirati saradničke grupe kako bi učenici unutar njih postavljali hipoteze i raspravljali o njima. Učenici se u tom procesu oslanjaju na prethodno iskustvo i znanje.

Kao i svi inovativni modeli nastave i saradničko učenje ima i prednosti i nedostatke. U prednosti ovog načina dolaženja do znanja Džonson i Džonson (Johnson i Johnson,1989) ubrajaju sledeće odlike:

- Efekti na učeničko postignuće su pozitivni i dugoročni, bez obzira na to o kojoj je oblasti ili predmetu reč.
- Menja se odnos prema školi. Učenici su motivisani da učestvuju u procesu nastave, jer se njihovo mišljenje i aktivnost uvažavaju i cene.
- Unapređuju se odnosi među učenicima. Učenici koji međusobno sarađuju izgrađuju pozitivan odnos jedni prema drugima.
- Unapređivanje sposobnosti kritičkog mišljenja. Kroz saradničko učenje učenici su u prilici da razvijaju mišljenje, tako da se vremenom kod učenika primećuje značajan razvoj intelektualnih veština.
- Unapređivanje veštine komuniciranja. Učeći u grupama učenici poboljšavaju svoj usmeni govor kroz komunikaciju sa vršnjacima.
- Poboljšavaju se društvene veštine.
- Povećava se samopoštovanje. Kada se rad pojedinca vrednuje u grupi, njegovo samopoštovanje se u velikoj meri povećava.

U nedostatke saradničkog učenja možemo ubrojati sledeće: (Randall, 1999)

- U grupama koje su raznolike prema uspehu učenika, često se dešava da bolji učenici odrađuju najveći deo posla, dok su slabiji učenici nedovoljno aktivni.
- Često se grupni oblik rada zasniva na podsticanju nižih misaonih struktura, zanemarujući kritički pristup i više oblike intelektualnih aktivnosti.

Zaključak

Saradničko učenje kao način dolaženja do znanja, utiče na osamostaljivanje učenika u procesu učenja. Učenici preuzimaju odgovornost za sopstveno napredovanje, ali i odgovornost za uspeh grupe jer svojim delovanjem utiču na celokupan ishod rada. Podstiče se komunikacija među članovima grupa, samim tim i misaone aktivnosti. Motivacija učenika

nakon uspešno obavljenog zadatka raste. Komunikacija koja se ostvaruje među učenicima tokom saradničkog učenja, priprema učenike za život i rad u realnom okruženju, u kome ljudi saraduju na različitim poljima delovanja. Učenici se uče argumentovanju sopstvenih stavova, konstruktivnom dolaženju do rešenja konflikata i aktivnom pristupu rešavanja problema. I ako se saradničko učenje u svom punom obliku ne može koristiti u najranijem učeničkom uzrastu, njegove prednosti su višestruke i nastavici ga trebaju uvoditi postepeno u nastavni proces.

Literatura

- Bognar, L. i Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Johnson D. W. i Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: interaction Book Company
- Marzano, J. R., Pickering, D. i Pollock, E. J. (2001). *Classroom instruction that works: research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development
- Montagu, A. (1965). *The Human Revolution*. Bantam Books.
- Mori, F. (1959). *Individualizovana nastava i grupni rad*, Beograd: Pedagoško društvo.
- Prodanović, T. i Ničković, R. (1974). *Didaktika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Prušević Sadović, F. (2018). *Futurološki pristup nastavi*. Novi Pazar: Narodna biblioteka „Dositej Obradović“.
- Randall, V. (1999). Cooperative Learning: Abused and Overused?. *The education diges,t* 65, 2, 29–32.
- Vilotijević, M. i Mandić, D. (2016). *Upravljanje razvojnim promenama u vaspitno-obrazovnim ustanovama*. Beograd: Učiteljski fakultet.

MOGUĆNOSTI RAZVIJANJA PATRIOTIZMA U NASTAVI PREDMETA MOJA OKOLINA

Rustempašić Sanela Merjem

Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu

merjemr@yahoo.com

Kožljak Adrijana

Privatna osnovna škola „Bloom“

adrijana.kozljak@hotmail.com

Lektorica: Emira Mešanović-Meša

Sažetak

Dejtonski mirovni sporazum, koji je formalno potpisan u Parizu 14. decembra 1995. godine, priveo je kraju agresiju nad Bosnom i Hercegovinom te regulirao način na koji će Bosna i Hercegovina biti uređena. Punu i nepodijeljenu nadležnost u obrazovanju imaju Federacija BiH i svih njenih 10 kantona, Republika Srpska i Distrikt Brčko. Ovim sporazumom dogovoreno je da obrazovni sistem u Bosni i Hercegovini ostaje izvan nadležnosti države. Dvadeset i tri godine poslije imamo dvije škole pod jednim krovom, sve manje upisanih učenika u školama, nacionalizam u udžbenicima i još uvijek smo bez nacionalnog kurikuluma. Jedan od načina poboljšanja ove situacije vidimo u razvijanju patriotizma koji najjednostavnije definiramo kao ljubav prema domovini. Naš cilj bio je utvrditi u kojoj mjeri predmet Moja okolina pruža mogućnosti za razvijanje patriotizma kod učenika od I do IV razreda. Ispitali smo zastupljenost sadržaja koji direktno razvijaju patriotizam kod učenika, te smo komparirali nastavne programe u Bosni i Hercegovini (Federacija BiH, Republika Srpska), Srbiji i Hrvatskoj. U radu smo iznijeli i stavove učitelja o važnosti razvijanja patriotizma kao sastavnog dijela odgojno-obrazovnog procesa.

Ključne riječi: patriotizam, domovina, moja okolina, nastavni program

POSSIBILITIES OF DEVELOPING PATRIOTISM IN THE TEACHING OF THE COURSE ‘MY ENVIRONMENT’

Abstract

The Dayton Peace Agreement, formally signed in Paris on 14 December 1995, ended the aggression against Bosnia and Herzegovina and regulated the way Bosnia and Herzegovina would be structured. Full and undivided jurisdiction in education is provided by the Federation of B&H and all its 10 cantons, the Republic of Srpska and the Breko District. This agreement stipulates that the education system in Bosnia and Herzegovina remains outside the jurisdiction of the state. Twenty-three years later, we have two schools under one roof, fewer enrolled students in schools, nationalism in textbooks, and we are still without a national curriculum. One of the ways of improving this situation is seen in the development

of patriotism, which is most simply defined as love for the native country. Our goal was to determine the extent to which the subject 'My Environment' provides opportunities for developing patriotism among students from the 1st to the 4th grade. We examined the representation of the contents that directly develop patriotism among students, and we compared the curricula in Bosnia and Herzegovina (Federation of Bosnia and Herzegovina, Republic of Srpska), Serbia and Croatia. In this paper we also presented the teachers' views on the importance of developing patriotism as an integral part of the educational process.

Key words: patriotism, native country, my environment, curriculum

I UVOD

Mirovna konferencija u američkoj vojnoj bazi u Daytonu, u saveznoj državi Ohio, završena je 21. novembra 1995. godine. Opći okvirni sporazum, koji je formalno potpisan u Parizu 14. decembra iste godine, priveo je kraju agresiju nad Bosnom i Hercegovinom koja je trajala od 1992. do 1995. godine i regulirao je način na koji će Bosna i Hercegovina biti uređena nakon rata.

Dejtonski mirovni sporazum ostavio je obrazovni sistem Bosne i Hercegovine izvan nadležnosti države i dodijelio ga entitetima, odnosno etničkim zajednicama. Postoje određena istraživanja vezana za probleme nastale kao posljedica navedenog uređenja: dvije škole pod jednim krovom, nacionalizam u udžbenicima, mržnja prema drugom i drugačijem, te nepostojanje nacionalnog kurikuluma. Nije pronađeno nijedno istraživanje koje proučava razvijanje patriotizma i njegove efekte u ranom školskom uzrastu.

Djeca uzrasta od 6. do 11. godine počinju razumijevati svijet oko sebe, njihove sposobnosti učenja su na visokom nivou, uzore traže u osobama koje su im bliske, pa pored porodice važnu ulogu u razvoju djeteta imaju i edukatori. Djeca ovog uzrasta stječu temeljne spoznaje o prirodnom i društvenom okruženju u okviru nastavnog predmeta Moja okolina. Sadržaji ovog predmeta obuhvataju znanja iz prirodnih nauka, društvenih nauka i tehnologije, a njihov obim se iz godine u godinu postepeno širi, te pridonosi cjelovitom razvoju učenika kao umnog, moralnog i duhovnog bića u skladu sa njihovim sposobnostima i sklonostima. Edukatori trebaju omogućiti razvoj sveukupnog potencijala učeničke ličnosti kako bi mogli postati djelotvorni članovi ljudske zajednice.

1. Značaj predmeta Moja okolina

Prema Lekiću „predmet nastave prirode i društva je elementarno proučavanje prirode, društva, tehnike i delatnosti ljudi radi uvođenja učenika u svet objektivne stvarnosti. [...] To je metodički sinkretizovan sadržaj svih prirodnih, društvenih i tehničkih disciplina iz kojih su

uzeti elementi za obrazovanje, vaspitanje i praktično osposobljavanje učenika I, II, III i IV razreda osnovne škole“ (Tomić, 2009:12, citirano prema Lekić, 1993:264).

U školskoj praksi od I do IV razreda osnovne škole sva ta saznanja, u skraćenom i pojednostavljenom obliku, našla su mjesta u jednom predmetu. Širom svijeta taj predmet ima različite nazive, oblike realizacije i drugačije satnice, ali njegova suština je zajednička za sve – uvesti dijete u svijet stvari i pojava koje ga okružuju na način primjeren njegovoj dobi i psihofizičkim mogućnostima.

„Uloga ove nastavne oblasti je da sređuje i bogati dečje iskustvo saznanjima o stvarima i pojavama koje su deci bliske, pristupačne njihovom posmatranju, da uvodi decu u razumevanje prirodnih pojava, života i rada ljudi u sredini u kojoj oni žive, tj. u njihovom zavičaju. Ova nastava je usmerena na konkretnu stvarnost u neposrednoj okolini deteta“ (Tomić, 2009:14, citirano prema Đikić, 1959:53). Kao takva Moja okolina ne samo da pruža učenicima priliku da usvoje znanja, već i da razviju vještine, navike i sposobnosti, pa s tim u vezi Tomić navodi kako „nastava prirode i društva ima obrazovni, odgojni i praktični značaj“ (Tomić, 2009:14). Ovaj predmet učenike priprema za svakodnevni život, razvija osjećaj odgovornosti prema sebi i svim drugim živim bićima, kao i neživoj prirodi, pa tako ima veliki utjecaj na formiranje pogleda na svijet kod učenika tog uzrasta.

Prema Vukasoviću (Vukasović, 1999:65) odgojni zadaci predstavljaju konkretiziranje cilja i njegovo raščlanjivanje na više elemenata koji se posebno ostvaruju. De Zan (1999) posebnu pažnju pridaje zadacima koji utječu na razvijanje patriotizma kod učenika, pa tako navodi da učenici trebaju upoznati prirodne ljepote zavičaja i domovine i razviti osjećaj za njihovo očuvanje i unapređenje, poznavati svoj zavičaj kako u stvarnosti tako i na karti, razlikovati događaje po vremenskom slijedu i upoznati one koji su najvažniji za vlastiti zavičaj i domovinu, te poznavati privredne prilike i njihov utjecaj na život ljudi u zavičaju i domovini. Svi navedeni zadaci preduslov su za razvijanje odgovorne, savjesne ličnosti, koja je spremna da utječe na tok događaja u svom vlastitom životu, ali i u društvu, počevši od zavičaja i domovine.

2. Patriotizam u odgoju i obrazovanju

Kako je navedeno u Pedagoškoj enciklopediji (Pedagoška enciklopedija, 1989:172), “patriotizam je snažno osjećanje pripadnosti svom narodu i domovini i spremnost da se svoja djelatnost uskladi s interesima domovine i da se interesi domovine stave, ako bude potrebno i

iznad sopstvenih ličnih interesa. Najveći broj pedagoga vidi u patriotizmu sastavni dio vaspitanja svestrane ličnosti. Internacionalističko osjećanje predstavlja ljubav prema pozitivnom i dobrom, i to ne samo u svojoj već i u drugim zemljama, spremnost na suzbijanje negativnih i neprihvatljivih pojava u svojoj zemlji. Patriotizam se time dopunjava internacionalizmom i predstavlja jedno od najuzvišenijih osjećanja, koje ima veliki pedagoški značaj ulazeći u bitne sadržaje intelektualnog i moralnog formiranja ličnosti.”

Slično tome Vukasović smatra da se patriotizam (domoljublje ili rodoljublje) očituje u ljubavi prema domovini, svom rodnom kraju i narodu, a zasniva se na razvijenoj spoznaji o pripadnosti tom narodu, njegovoj prošlosti i sadašnjosti, pripadnosti određenoj etničkoj zajednici, njenom kulturnom razvoju i postignućima. On uključuje osjećaj ponosa vezan za ljepote, bogatstva i vrijednosti svoje domovine. Dužnost je učitelja da njeguju i razvijaju ljubav prema domovini, da upozoravaju na ljepote i bogatstva domovine, njenu kulturnu baštinu, njenu prošlost, demokratsku stvarnost i perspektive budućnosti. Istovremeno je potrebno razvijati i razumijevanje i toleranciju prema pripadnicima drugih naroda. Zajednički život u višenacionalnoj sredini traži određeni takt i osjetljivost za osjećaje drugih naroda i narodnosti. (Vukasović, 1991:135)

Prema Potkonjaku i Šimleši „vaspitanje i obrazovanje u duhu patriotizma ima poseban značaj u zemljama i sredinama sa višenacionalnim sastavom stanovništva, u kojima zajedno živi više naroda i narodnosti. U tim zemljama patriotizam dobija i neka nova obilježja – izraz je bogatstva različitih kultura i ravnopravnosti, saradnje i jedinstva naroda i narodnosti. Istinski patriotska ličnost, uspješno vaspitana i obrazovana, ima u svojim mislima i osjećanjima prostora za sve što je dobro, napredno i uzvišeno kod drugih naroda i narodnosti. Istovremeno, to je kritičko osjećanje i sposobnost osporavanja svega što nije prihvatljivo u sopstvenoj naciji, svom narodu i domovini” (Pedagoška enciklopedija 2, 1989:172).

Sjedinjene Američke Države, Velika Britanija, Belgija, Španija, Švicarska tipični su primjeri višenacionalnih zajednica spomenutih u prethodnom navodu i upravo ta raznovrsnost stanovništva jeste njeno bogatstvo i pokazatelj šta zapravo podrazumijeva istinski patriotizam, te kako su različitosti prednost, a ne nedostatak. Navedene države imaju brojne jezičke, vjerske ili etničke skupine od kojih nijedna nema prevlast.

U jednonacionalnim državama patriotizam se veže za narod i teško ga je razlikovati od nacionalizma u pozitivnom smislu te riječi. Postavlja se pitanje: Kakve ciljeve postavlja vlast u Bosni i Hercegovini i čemu teži? Koliko politika utječe na obrazovanje? U Bosni i Hercegovini odgojno-obrazovni sistem je nerijetko sredstvo za širenje nacionalističkih težnji i ideala koje su u stalnom sukobu sa reformama školstva i potrebama savremenog društva koje

bi trebalo poticati razvoj kreativnih, kritički usmjerenih, slobodnih ličnosti, spremnih na stalne promjene i napredak.

II METODOLOGIJA

1. Predmet istraživanja

Ovim istraživanjem ispitali smo kolike su mogućnosti razvijanja patriotizma u nastavi Moje okoline kod učenika od I do IV razreda osnovne škole.

Patriotizam u udžbenicima i nastavnom planu i programu nema svoje mjesto kao zasebna nastavna jedinica, ali je na latentan način sastavni dio određenih sadržaja iz raznih predmeta. Analizom nastavnih jedinica i sadržaja predmeta Moja okolina (odnosno Priroda i društvo u Hrvatskoj, te Svet oko nas – u I i II razredu, i Priroda i Društvo – u III i IV razredu u Srbiji) urađena je komparacija zastupljenosti sadržaja koji se odnose na patriotizam. Komparirani su nastavni programi Bosne i Hercegovinesa nastavnim planovima i programima Republike Srbije i Republike Hrvatske. Važno je napomenuti da su na prostoru BiH zastupljena tri nastavna plana i programa: NPiP Federacije BiH, NPiP RS-a i NPiP za škole na hrvatskom jeziku.

Kroz skalu stavova utvrdili smo koliko su učitelji/ce posvećeni ovoj temi i smatraju li je bitnom, te koji predmeti razredne nastave pružaju najviše mogućnosti za razvijanje patriotizma kod učenika/ca.

2. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je utvrditi koliko sadržaji predmeta Moja okolina pružaju mogućnosti u pogledu razvijanja patriotizma kod učenika.

3. Zadaci istraživanja

Istraživački zadaci su:

1. ispitati brojčanu zastupljenost sadržaja koji direktno razvijaju patriotizam kod učenika/ca u predmetu Moja okolina od I do IV razreda, unutar nastavnih planova i programa u Bosni i Hercegovini (Federacija, Republika Srpska), Srbiji i Hrvatskoj
2. ispitati stavove učitelja/ica o važnosti patriotizma kao sastavnog dijela odgojno-obrazovnog procesa
3. ispitati stavove učitelja/ica o tome koji predmet pruža najveću mogućnost za razvijanje patriotizma kod učenika/ca u razrednoj nastavi

4. Hipoteze

4.1. Generalna hipoteza

H – Pretpostavlja se da određeni sadržaji predmeta Moja okolina pružaju raznovrsne i brojne mogućnosti za razvijanje patriotizma kod učenika.

4.2. Pothipoteze

H1– Pretpostavlja se da nastavni planovi i programi Srbije i Hrvatske posjeduju veći broj sadržaja koji direktno razvijaju patriotizam kod učenika od I do IV razreda u okviru predmeta Moja okolina.

H2– Pretpostavlja se da učitelji/ce smatraju da je patriotizam bitan dio odgojno-obrazovnog procesa.

H3– Pretpostavlja se da učitelji/ce smatraju da je Moja okolina predmet koji pruža najveću mogućnost za razvijanje patriotizma kod učenika/ca u razrednoj nastavi.

5. Metode istraživanja

U ovom istraživanju koristili smo sljedeće metode: metodu ispitivanja, metodu teorijske analize, analizu pedagoške dokumentacije i komparativnu metodu.

6. Uzorak

Uzorak obuhvata 120 učitelja/ica sarajevskih osnovnih škola.

III REZULTATI

1. Komparacija nastavnih planova i programa u Bosni i Hercegovini, Srbiji i Hrvatskoj

Prvi zadatak ovog istraživanja bio je odrediti zastupljenost sadržaja koji razvijaju patriotizam kod učenika/ca u predmetu Moja okolina od I do IV razreda unutar tri nastavna plana i programa u Bosni i Hercegovini, te u dvije susjedne države Republici Hrvatskoj i Republici Srbiji. Nakon analize svih pet nastavnih planova i programa uslijedilo je kompariranje istih u pogledu zastupljenosti patriotskih sadržaja.

1.1. Jedna država – tri nastavna plana i programa

Obrazovni sistem Bosne i Hercegovine je izvan nadležnosti države i podijeljen je na tri nezavisna sektora čiji su interesi ugrađeni u odgovarajuće zakone, a razrađeni su u posebnim nastavnim planovima i programima (Veličković, 2015). „Tri različita nastavna plana i programa posljedica su zakonom propisanih nadležnosti u okviru obrazovanja – u RS-u

obrazovanje je na nivou entiteta i njime upravlja resorno ministarstvo preko Republičkog pedagoškog zavoda RS-a. U Federaciji BiH nadležnost je u rukama kantona, ali Zavod za školstvo iz Mostara brine o svim školama koje rade po NPP-u za nastavu na hrvatskom jeziku, a kantoni u kojima su Bošnjaci većina koriste Okvirni NPP FBiH koji prilagođavaju, mijenjaju i dopunjavaju.“ (Ibrahimović, 2015)

1.2 Komparativni prikaz

Slijedi tabelarni prikaz komparacije sadržaja iz svih pet nastavnih planova i programa i to za svaki razred posebno. Počinjemo od I razreda.

I razred

Tabela br. 1 Komparativni prikaz – I razred

	Bosna i Hercegovina			Republika Hrvatska	Republika Srbija
	FBiH	RS	Škole na hrv. jeziku		
Nastavni sadržaj	/	/	/	- Blagdani	- Praznici i običaji
%	0%	0%	0%	4,3%	2,43%

U prvom razredu na cijeloj teritoriji Bosne i Hercegovine učenici/e ne usvajaju sadržaje koji se mogu dovesti u vezu sa razvijanjem patriotizma. U dvije susjedne države u pitanju su dva slična sadržaja koji se odnose na praznike općenito pri čemu se obrađuju i oni državni. Na osnovu prikazanog, sva tri nastavna plana i programa u BiH su jednaka.

II razred

Tabela br. 2 Komparativni prikaz – II razred

	Bosna i Hercegovina			Republika Hrvatska	Republika Srbija
	FBiH	RS	Škole na hrv. jeziku		
Nastavni sadržaj	- Moja domovina - Državni i međunarodni praznici	/	/	- Blagdani i praznici	/
%	3,27%	0%	0%	4%	0%

Unutar Bosne i Hercegovine u tri nastavna plana i programa možemo primijetiti razliku. Za Nastavni plan i program za devetogodišnju osnovnu školu u Federaciji Bosne i Hercegovine

predviđena su dva sadržaja koja direktno razvijaju patriotizam kod učenika/ca, dok NPP Republike Srpske i NPP za škole na hrvatskom jeziku ne sadrže nijedan sadržaj koji se može dovesti u vezu sa razvijanjem patriotizma kod učenika. U susjedne dvije države situacija je takva da se u Republici Hrvatskoj opet obrađuje nastavna tema *Blagdani i praznici*, a u Republici Srbiji ne postoje sadržaji koji direktno razvijaju patriotizam kod učenika/ca.

III razred

Tabela br. 3 Komparativni prikaz – III razred

	Bosna i Hercegovina			Republika Hrvatska	Republika Srbija
	FBiH	RS	Škole na hrv. jeziku		
Nastavni sadržaj	- Moja domovina Bosna i Hercegovina - Praznici	/	/	- Sadašnjost, prošlost i budućnost – pretci i potomci - Moj zavičaj u prošlosti	- Kako otkrivamo prošlost - Tragovi prošlosti: materijalni, pisani, usmeni i običajni - Čuvamo i negujemo ostatke prošlosti - Moj zavičaj i njegova prošlost: kulturna i istorijska - Likovi iz naših narodnih pesama, pripovedaka i bajki: povezanost događaja iz prošlosti sa mestom i vremenom događanja - Znameniti ljudi našeg kraja - Stanovništvo našeg kraja (sličnosti, razlike, suživot)
%	7,4%	0%	0%	11,11%	14%

Nastavni sadržaji Federacije BiH u poređenju sa sadržajima iz Republike Hrvatske ne razlikuju se po broju, ali se razlikuju po tematici, jer učenici/e u BiH proširuju već postojeća saznanja o domovini i praznicima, a učenici/e u Republici Hrvatskoj postepeno se upoznaju sa historijskim sadržajima. Najveći broj sadržaja koji direktno razvijaju patriotizam nalazimo u planu i programu Republike Srbije, čiji učenici/e naglo i bez primjenjenog principa postupnosti prelaze na sadržaje vezane za prošlost Srbije i njen narod. Javlja se pitanje koliko su navedeni sadržaji primjereni devetogodišnjacima i koliki je stepen razumijevanja istih? U NPiP za III razred možemo uočiti značajne različitosti u propisanim sadržajima. Programi entiteta RS kao i programi na hrvatskom jeziku u Federaciji BiH još uvijek niti jednom riječju ne spominju državu BiH, niti bilo koji sadržaj koji bi mogao biti u funkciji razvijanja ljubavi prema domovini.

IV razred

Tabela br. 4 Komparativni prikaz – IV razred

	Bosna i Hercegovina			Republika Hrvatska	Republika Srbija
	FBiH	RS	Škole na hrv. jeziku		
Nastavni sadržaj	- Prošlost, sadašnjost i budućnost kraja	- Republika Srpska - Stanovništvo RS-a - Glavni grad RS-a i veći gradovi - Obilježja RS-a - Narodi, etničke grupe, zajedničko porijeklo	/	- Hrvati i nova domovina - Hrvatska u europskom okruženju - Kulturno-povijesne znamenitosti RH - Samostalna Republika Hrvatska - Simboli domovine - Zagreb – glavni grad RH - Stanovništvo RH - RH i susjedne zemlje	- Osnovne odrednice države - Osnovne odrednice države Srbije - Razvoj moderne srpske države - Strateški položaj Srbije - Stanovništvo Srbije: prirodno kretanje stanovništva (broj, gustina, naseljenost, migracije); strukture stanovništva (starosna, obrazovna, nacionalna, verska, jezička) - Građenje demokratskih odnosa - Očuvanje nacionalnog identiteta i ugrađivanje u svetsku kulturnu baštinu - Tragovi prošlosti (pratiti tragove prošlosti: svoje i svoje porodice, naselja – kraja u kome živim) - Način života u srednjem veku – na teritoriji Srbije - Prošlost srpskog naroda - Uočiti vezu između istorijskih zbivanja u svetu i kod nas - Na vremenskoj lenti hronološki odrediti razvoj države Srbije i upoznati se sa njenim vladarima, počev od loze Nemanjića pa sve do danas
%	3,8%	4,9%	0%	30,76%	21,42%

Kada su u pitanju patriotski sadržaji u NPiP u Bosni i Hercegovini, možemo uvidjeti tri potpuno različite situacije. NPiP Federacije BiH tretira sadržaje vezane za državu Bosnu i Hercegovinu. NPiP entiteta RS-a obrađuje sadržaje vezane isključivo za entitet RS, bez spomena države Bosne i Hercegovine. NPiP za škole na hrvatskom jeziku ne tretira u svojim sadržajima niti pojam države, niti pojam domovine. S obzirom na to da unutar BiH postoje tri

različita nastavna plana i programa, te različita shvatanja pojmova domovina i patriotizam, pretpostavili smo da dvije susjedne države više pažnje posvećuju razvijanju navedenih sadržaja. NPiP Republike Hrvatske sistematično i uz uvažavanje osnovnih didaktičkih i principa raspoređivanja sadržaja, uvode učenike u sadržaje vezane za upoznavanje domovine i razvijanje patriotizma. Na osnovu prikaza sadržaja Republike Srbije za IV razred možemo uočiti veoma kompleksne historijske i geografske sadržaje (očuvanje nacionalnog identiteta, život u srednjem vijeku na teritoriji Srbije, srpski vladari od loze Nemanjića do danas, strateški položaj Srbije i sl.). Smatramo da su kreatori NPiP Republike Srbije trebali više voditi računa o didaktičkim principima raspoređivanja sadržaja.

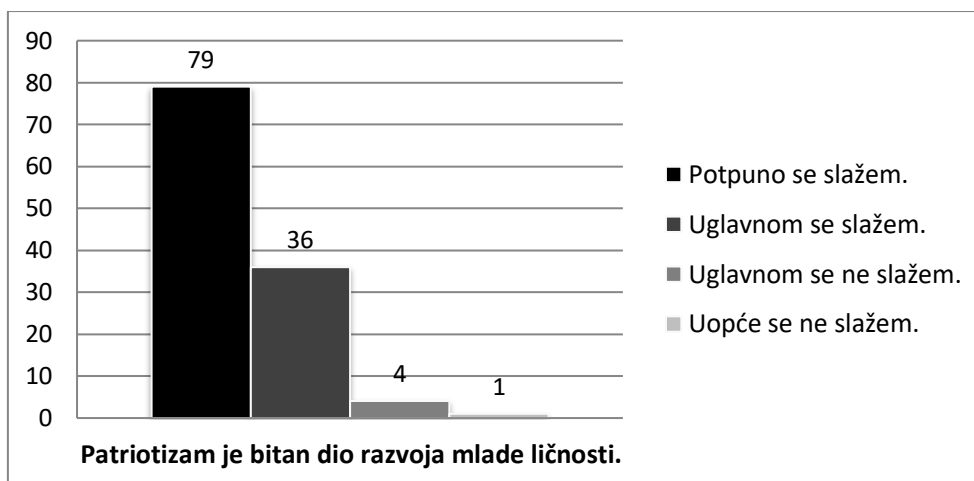
Na osnovu prethodno navedenih rezultata i ukupne komparacije NPiP od I do IV razreda, možemo potvrditi prvu pothipotezu koja glasi: nastavni planovi i programi Srbije i Hrvatske posjeduju veći broj sadržaja koji direktno razvijaju patriotizam kod učenika/ca od I do IV razreda u okviru predmeta Moja okolina.

2. Značaj patriotizma u nastavi

U istraživanju je učestvovalo 120 učitelja/ica sarajevskih osnovnih škola. Slijedi prikaz stavova učitelja/ica.

Tabela br. 5 *Patriotizam je bitan dio razvoja mlade ličnosti.*

	Frekvencija	Postotak
Potpuno se slažem.	79	65,8%
Uglavnom se slažem.	36	30%
Uglavnom se ne slažem.	4	3,3%
Uopće se ne slažem.	1	0,8%
Ukupno	120	100%

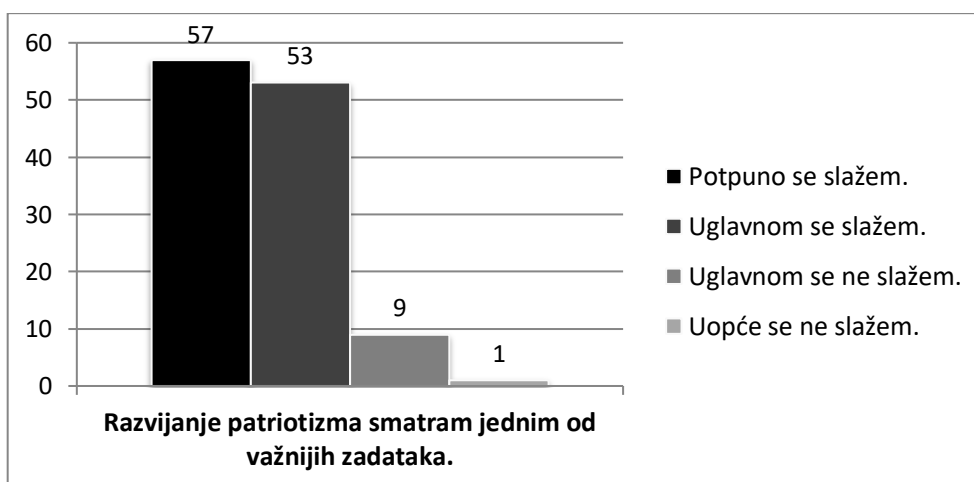


Grafikon br. 1

Ukoliko objedinimo odgovore u kojima se ispitanici potpuno slažu i uglavnom slažu sa datom tvrdnjom, dolazimo do zaključka da se većina ispitanika (preko 90%) slaže sa tvrdnjom da je patriotizam bitan faktor u razvoju ličnosti. Mali postotak ispitanika (nešto iznad 4%) ne slaže se sa ovom tvrdnjom. Učitelji su svjesni važnosti patriotizma u odgoju i obrazovanju učenika koji će izrasti u odgovorne građane, spremne da preuzmu inicijativu i naprave pozitivne promjene u društvu.

Tabela br. 6 *Razvijanje patriotizma smatram jednim od važnijih zadataka u odgojno-obrazovnom procesu.*

	Frekvencija	Postotak
Potpuno se slažem.	57	47,5%
Uglavnom se slažem.	53	44,2%
Uglavnom se ne slažem.	9	7,5%
Uopće se ne slažem.	1	0,8%
Ukupno	120	100%



Grafikon br. 2

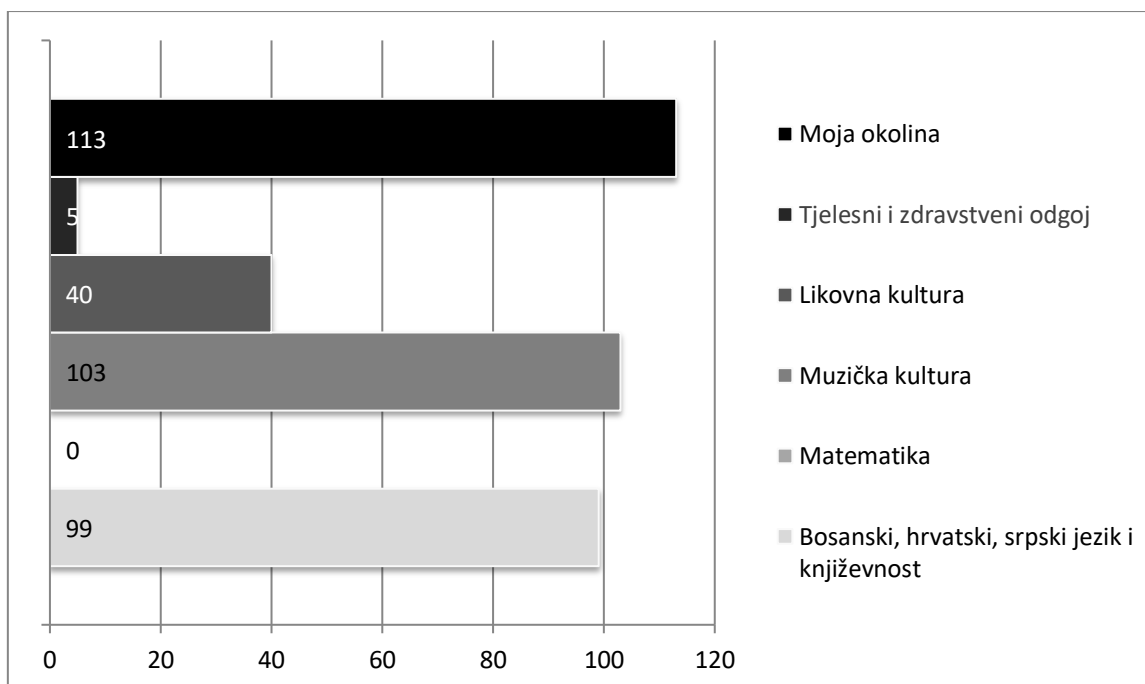
Blizu 92% ispitanika se slaže sa tvrdnjom da je razvijanje patriotizma jedan od važnijih zadataka u odgojno-obrazovnom procesu. Ovakav rezultat se nadovezuje na prethodni i potvrđuje svjesnost učitelja o važnosti patriotizma u odgoju i obrazovanju. S obzirom na ovakve tvrdnje, nastavni plan i program bi trebao pružati veće mogućnosti tj. veći broj nastavnih sadržaja putem kojih će učenici upoznavati svoju domovinu te koji će biti u funkciji razvijanja patriotizma kod učenika/ica.

S obzirom na prethodno navedene rezultate došli smo do zaključka da veći broj ispitanika smatra patriotizam bitnim za razvoj mlade ličnosti i jednim od važnijih zadataka u odgojno-obrazovnom radu. Na osnovu navedenog potvrđujemo drugu pothipotezu koja kaže da učitelji/ce smatraju da je patriotizam bitan dio odgojno-obrazovnog procesa.

3. Predmeti razredne nastave

U nastavku rada ćemo prikazati stavove učitelja/ica koji se, prema osobnom iskustvu, odnose na rangiranje nastavnih predmeta razredne nastave prema mogućnostima koje pružaju u pogledu razvijanja patriotizma.

Odabir tri od šest predmeta u razrednoj nastavi koji pružaju najveću mogućnost za razvijanje patriotizma



Grafikon br. 3

Iako predmet Moja okolina, kao što smo dosad zaključili, ne posjeduje veliki broj sadržaja koji direktno razvijaju patriotizam kod učenika, ispitanici su ga prepoznali kao predmet koji ipak u najvećoj mjeri izvršava taj zadatak i pruža mogućnosti za to. Pozitivni su nalazi i da su

učitelji/ce naveli i ostale nastavne predmete (posebno Muzičku kulturu, Bosanski, hrvatski i srpski jezik te Likovnu kulturu) u značajnom broju u razrednoj nastavi, što je pokazatelj svjesnosti o bitnosti integrisanja nastavnih sadržaja u razrednoj nastavi.

Ovim potvrđujemo našu treću pothipotezu da učitelji/ce smatraju da je Moja okolina predmet koji pruža najveću mogućnost za razvijanje patriotizma kod učenika/ca u razrednoj nastavi.

IV ZAKLJUČAK

Odgoj i obrazovanje su ključni faktori u formiranju građana koji će biti punopravni članovi zajednice i pozitivno utjecati na društvene i političke prilike u Bosni i Hercegovini. U svemu tome naglasak ne smije biti samo na društvu već prije svega na pojedincu, koji počevši od najranijeg doba treba da uz podršku porodice, odgojno-obrazovnog sistema i društva općenito doživi svoj puni potencijal i razvije se maksimalno, u skladu sa svojim mogućnostima.

Patriotizam djeluje kao integrirajući faktor. Na osnovu prikazanih rezultata istraživanja možemo uočiti značajne razlike u propisanim sadržajima u svim nastavnim planovima i programima. Sadržaji koji se odnose na domovinu u NPiP Republike Hrvatske postepeno se uvode i proširuju iz razreda u razred te prate psihofizički razvoj djece. Sadržaji predmeta Moja okolina Republike Srbije za III i IV razred kompleksni su, ambiciozni i ne zadovoljavaju osnovne didaktičke principe. Ipak najveća odstupanja u NPiP možemo percipirati na teritoriji BiH. Sadržaji u Federaciji BiH obrađuju se u vrlo malom postotku. Isti sadržaji ne postoje u programima Federacije BiH na hrvatskom jeziku. Apsolutno se ne tretiraju pojmovi koji se mogu povezati sa pojmom države BiH. U drugom bosanskohercegovačkom entitetu u RS-u od I do III razreda ne tretiraju se sadržaji vezani za državu. Tek u IV razredu obrađuju se sadržaji koji se odnose isključivo na entitet RS-a. Država Bosna i Hercegovina se ne spominje. Možemo zaključiti da je politički utjecaj itekako prisutan u nastavnim programima BiH. Ovaj prikaz otvara mnoga pitanja i mnoge dileme. Prijedlozi za promjene u nastavnom planu i programu kada je patriotizam u pitanju odnose se prije svega na potrebu kreiranja nacionalnog kurikulumu. Međutim, to je nemoguće implementirati bez konsenzusa dva entiteta, tj. sva tri naroda. Bez obzira da li je obrazovanje regulirano na državnoj razini ili na razini entiteta i etnitetā, potreban je politički konsenzus za temu razvijanja patriotizma u smislu da se patriotizam više veže za pojam (više)nacionalne države, a manje za pojam roda, jezika i naroda, više domoljublje, manje rodoljublje. Nadalje je potrebno postepeno uvođenje patriotskih sadržaja uz poštivanje pedagoških načela kroz svaki

razred dosljedno, uključivanje učenika u patriotske sadržaje na zoran i zanimljiv način (ne samo kroz slušanje himne i učestvovanje u priredbama već kroz učenje o važnosti domovine), osvijestiti koristi koju pojedinci imaju od domovine, ali i domovina od pojedinaca, mirno rješavanje sukoba i rješavanje problema na konstruktivan način, na način prilagođen dječijem uzrastu. Kopiranje i prilagođavanje praksi koje su se pokazale dobrim u višenacionalnim državama, te povezivanje učenika na međunarodnom nivou kroz online razgovore i projekte, ekskurzije i razmjene trebala bi biti vodilja. Smatramo da veći broj patriotskih sadržaja, onih koji predstavljaju vrlinu, a ne porok, može unaprijediti našu državu i kvalitet života bosanskohercegovačkog čovjeka, te učiniti je boljom za generacije koje dolaze.

V LITERATURA

- De Zan, I. (1999). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- Grupa autora (2017). *Obrazovanje u BiH: Čemu (ne) učimo djecu?*. Sarajevo: Mas Media Sarajevo, Fond otvoreno društvo BiH.
- Kundačina, M. i Bandur, V. (2007). *Akademsko pisanje*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Ibrahimović, N. (2015). Osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje u BiH. *Inicijativa za monitoring evropskih integracija Bosne i Hercegovine*. [online] Dostupno na: <http://eu-monitoring.ba> (pristupljeno 9. 1. 2019)
- Potkonjak, N. i Šimleša, P. (1989). *Pedagoška enciklopedija II*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Tomić, R. (2009). *Metodika nastave prirode i društva (moje okoline)*. Tuzla: „OFF-SET“.
- Veličković, N. (2015). *Školokrečina, Nacionalizam u bošnjačkim, hrvatskim i srpskim čitankama*. Sarajevo: Mas Media Sarajevo, Fond otvoreno društvo BiH.
- Vukasović, A. (1999). *Pedagogija*. Zagreb: Hrvatski katolički zbor „MI“.
- Zgodić, E. (2011). *Kultura patriotizma: o vrlinama i porocima jedne ljubavi*. Sarajevo: BZK „Preporod“.
- Ministarstvo obrazovanja, nauke i mladih Kantona Sarajevo, Nastavni plan i program za 1. razred devetogodišnje osnovne škole
- Ministarstvo obrazovanja, nauke i mladih Kantona Sarajevo, Nastavni plan i program za 2. razred devetogodišnje osnovne škole
- Ministarstvo obrazovanja, nauke i mladih Kantona Sarajevo, Nastavni plan i program za 3. razred devetogodišnje osnovne škole
- Ministarstvo obrazovanja, nauke i mladih Kantona Sarajevo, Nastavni plan i program za 4. razred devetogodišnje osnovne škole
- Nastavni plan i program na hrvatskome jeziku za devetogodišnje osnovne škole u Bosni i Hercegovini za Hercegbosansku Županiju, Hercegbosanska Županija, Ministarstvo znanosti, prosvjete, kulture i športa

Nastavni plan i program za osnovno obrazovanje i vaspitanje, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Istočno Sarajevo, Republika Srpska, Ministarstvo prosvjete i kulture, 2014.

Nastavni plan i program za osnovnu školu, Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa

Nastavni plan za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Republika Srbija

MEĐUNARODNI ERASMUS+ PROJEKT KAO INOVATIVNI OBLIK RADA S UČENICIMA

Sandra Kadum

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
skadum@unipu.hr

Jasminka Brkljača

Osnovna škola Veruda u Puli
jasminka.brkljaca@skole.hr

Tea Šiško

Osnovna škola Veruda u Puli
tea.sisko@skole.hr

Lektorica: Jelena Urošević Husak

Sažetak

Nastava predstavlja organizirani proces u koji su prvenstveno uključeni učenici i učitelji. Glavni akteri u tom procesu jesu učenici i samo njihovom aktivnošću nastava postaje djelotvorna. Od učitelja se traži planiranje i pripremanje raznovrsnih aktivnosti, a od učenika aktivnost, istraživanje, otkrivanje, rješavanje problema... Učenici traže poticaj u radu pa je na učitelju da im raznim strategijama udovolji. Zato je potrebno nastavu usmjeriti na učenike, odnosno organizirati je tako da od samog početka školovanja učenici stječu iskustva sudjelovanjem u individualnim, razrednim i/ili školskim projektima.

Međunarodni Erasmus+ projekt pod nazivom *Male pričopričalice* trajao je od rujna 2016. do rujna 2018. godine. Ostvaren je u suradnji sa srednjom školom iz Gotheburga u Švedskoj, Osnovnom školom iz Jaena iz Španjolske i Osnovnom školom Veruda iz Pule u Hrvatskoj. Cilj projekta bio je utvrditi može li izrada autorskih učeničkih knjiga ojačati čitalačke i poduzetničke vještine učenika. Kod mlađih učenika željelo se ciljano raditi na čitalačkim vještinama fokusirajući se pritom na vještinu čitanja i pisanja, analize i diskusije te kritičkog promišljanja, komunikacijskim vještinama, radom u grupi u svakodnevnom i transnacionalnom okruženju. Kod starijih učenika cilj je bio ojačati želju za nastavkom tercijarnog obrazovanja kao i cjeloživotne čitalačke i poduzetničke vještine.

U ovom radu mogu se pronaći primjeri dobre prakse rada na projektu. Rad na projektu pokazao je potrebu prilagodbe rada učitelja, tj. odgojno-obrazovnih djelatnika s učenicima. Na taj način će učenici najbolje napredovati jer su svi akteri u obrazovanju – učitelji, stručni suradnici, roditelji i učenici – usklađeni. Osim suradnje, zadaća svakog odgojno-obrazovnog djelatnika je da gradi i razvija uspješnu nastavu, pružajući učenicima sigurnost i uspješan napredak.

Ključne riječi: inovativna nastava, Projekt Male pričopričalice, projektna nastava, učitelj, uspješna nastava

THE INTERNATIONAL ERASMUS+ PROJECT AS AN INNOVATIVE FORM OF WORK WITH STUDENTS

Abstract

Teaching represents an organized bipolar process involving pupils and teachers with students as the main actors and only through their activity in class teaching becomes effective. Teachers are expected to plan and prepare a variety of activities, and students are expected to be active, explore, discover, solve problems... Students seek for inspiration in their work which the teacher stimulates with various strategies. Therefore, it is necessary to direct the teaching towards the students, i.e., from the very beginning of the schooling, students should gain experience by participating in individual, class and/or school projects.

The international Erasmus + project titled "Young Storytellers" lasted from September 2016 to September 2018. It was realized in cooperation with Goteborg High School in Sweden, elementary school in Jaen, Spain and Primary School Veruda in Pula, Croatia. The scope of the project was to determine whether the development of students' books can strengthen students' reading and entrepreneurial skills. In younger students, a special focus was set on reading skills, focusing on the ability to read and write, analyze and discuss critical thinking, communication skills, group work in everyday and transnational environment. In older students the aim was to strengthen their desire to continue tertiary education as well as lifelong reading and entrepreneurial skills.

This paper presents examples of good practice in the project. The work on the project has shown the need for adjusting the work of teachers, i.e. educational staff with students. In this way, students will make major progress because everyone included in the educational process, teachers, professional associates, parents and students, cooperates. In addition to cooperation, the task of each educator is to build and develop successful lessons, providing students with security and successful progress.

Key words: innovative lessons, Project Young Storytellers, project teaching, teacher, successful teaching

*Ne vjeruj svojim očima. Njihove su mogućnosti ograničene.
Gledaj s pomoću razumijevanja, istraži ono što već znaš
i tada ćeš shvatiti kako se leti...*

Richard Bach, *Galeb Jonathan Livingston*

Uvod

U današnjem svijetu gdje je pristup informacijama svima brzo dostupan uloga učitelja poprima nove dimenzije. Svakodnevno se susrećemo s promjenama koje su brze i velike, kao npr. u tehnologiji i znanosti, što dovodi do promjena u učenicima koji su otvoreni, jasni i direktni. Takvi učenici traže učitelja koji prati nove inovativne trendove i konstantno se usavršava, i slijedom toga i nastava je inovativna.

Obveza odgoja i obrazovanja je da učenika „pripremi“ za doživotno učenje, a to zahtijeva angažiranog učitelja motiviranog i osposobljenog za permanentno učenje i samovrednovanje

osobnog stručno-znanstvenog djelovanja. To je učitelj koji ima ulogu voditelja, koji primjenjuje različite forme nastave ovisno o ciljevima i sadržajima nastave i uzrastu učenika. Pritom se „nastava promatra kao akt uravnoteženja“ (Tot, 2010:66).

Učitelj je, ne tako davno, bio jedini izvor i prenositelj znanja. Arbunić i Kostović-Vranješ (2007) navode da ograničavanje „znanja“ isključivo na sadržaje koje nastavnik poznaje i prezentira te na nastavni materijal u suvremenim uvjetima može predstavljati ograničavajući faktor za stjecanje znanja.

Danas je učitelj osoba koja, osim što prenosi znanje, ujedno i prati učenike, usmjerava ih, vodi i potiče u otkrivanju novih znanja, te ih uči vještinama učenja, to jest preuzima funkciju mentora. To predstavlja prilično velik teret za učitelja, no ujedno je i jedini pravi put do zadovoljnog učenika, jer zadovoljan i motiviran učenik rado uči, a njegovo je znanje time i trajnije. Na taj je način fokus premješten sa znanja na usvajanje vještina. Treba naglasiti činjenicu da se današnji učitelji nalaze u izazovnoj situaciji u kojoj trebaju pripremati učenike za život i buduće poslove koje će ti učenici obavljati. Zbog brzih promjena ne možemo gotovo ni pretpostaviti *koji će i kakvi* to poslovi biti, pa se onda javlja i logično pitanje *kako* pripremati učenike za to i *koje će* im vještine biti potrebne. Zato je potrebno nastavu usmjeriti na učenike, tj. od samog početka školovanja učenici bi trebali stjecati iskustva sudjelovanjem u individualnim, razrednim i/ili školskim projektima.

Nastava predstavlja organizirani proces u koji su prvenstveno uključeni učenici i učitelji. Glavni akteri u tom procesu jesu učenici i samo njihovom aktivnošću nastava postaje djelotvorna. U tom procesu ti akteri zajednički nešto rade, tj. možemo reći da temeljito planiraju i pripremaju, zatim ostvaruju zamišljene scenarije i na kraju sve to procijene, odnosno vrednuju. Isto se to događa u svakom nastavnom scenariju (nastavnom satu, nastavnom projektu) (Matijević, 2010). Jedan od glavnih problema nastave je na koji način motivirati učenike za učenje, tj. kako osmisliti nastavu da potiče učenje i rezultira osamostaljivanjem učenika.

Najjednostavnije rečeno projektna nastava je nastava koja je problemski i istraživački usmjerena i gdje se ističe samostalni istraživački rad učenika. Crnković-Nosić (2007) navodi da je začetnik ideje projektne nastave američki pedagog John Dewey kojise još u prvoj polovini 20. stoljeća zalagao za obrazovanje usmjereno na dijete, odnosno na ostvarivanje interesa djeteta. Škola je bila ustanova gdje su se trebali ostvariti ti interesi. Početkom dvadesetoga stoljeća Dewey ističe četiri osnovna prirodna interesa kod djece: (1) *interes za*

razgovor i kontakt s ljudima, (2) interes za istraživanje, (3) interes za stvaranje i građenje te (4) interes za umjetničko izražavanje. „Budući da školski sustav nije bio u mogućnosti zadovoljiti te potrebe, Dewey (i mnogi drugi pedagozi u Americi, Engleskoj, Francuskoj, SSSR-u, Japanu i drugdje) ponudili su metodu projekata u nastavi kojima su u nastavu uveli istraživanje.“ (Crnković-Nosić, 2007: 58).

Munjiz i sur. (2007) definiraju projektnu nastavu kao organiziran proces aktivnog učenja u kojem učenici uz definirani plan istraživanjem dolaze do novih znanja. Za učenika je to složen zadatak koji zahtijeva da postavi problem istraživanja, provede samo istraživanje i riješi problemsku situaciju, s time da rezultat istraživanja i javno prezentira. (Fabijanić, 2014; Thomas, 2000).

Obilježja projektne nastave prema Munjiz i sur. (2007) jesu:

- *usmjerenost prema interesima učenika*: za izbor projektnih tema odlučujuće su važnosti i interesi i učenika i učitelja;
- *samoorganizacija i samoodgovornost*: učenici s učiteljem utvrđuju ciljeve projekta, vrste i metode rada, te kriterije procjenjivanja, tj. zajedno će potražiti potrebne informacije i sredstva, i na njima će temeljiti planiranje rada;
- *planiranje usmjereno k cilju*: za uspješno provođenje projekta potrebno je zajedničko utvrđivanje ciljeva učenja i aktivnosti;
- *razgrađivanje predmetnih granica (interdisiplinarnost)*: projektna nastava podržava umreženo razmišljanje i način cjelovitog promatranja;
- *usvajanje socijalnih kompetencija*: komunikacija i suradnja, analiza kritike, ocjenjivanje, kontrola i sl. postaju samim time područja učenja;
- *vanjska povezanost*: učenici i učitelji aktivno sudjeluju na oblikovanje društvene sredine;
- *uloga učitelja*: pored predmetne stručnosti, odražava se u njegovoj podršci strukturiranju procesa planiranja, odlučivanju i osiguravanju potrebnih didaktičko-metodičkih i organizacijskih uvjeta;
- *povezivanje čula*: povoljno spajanje duhovnog i tjelesnog rada, počevši od stjecanja spoznaja i praktične uporabe, kao i povezivanje više čula, predstavlja važnu komponentu kvalitete projektne nastave.

Kadum i Hozjan (2015) ističu da projekt u nastavi podrazumijeva svestranu obradu neke zadane teme. Radi se o timskom radu u kojem svaki pojedinac svojim udjelom doprinosi rješenju problemske situacije, odnosno problemskog zadatka. Samim time, projekt u nastavi

nije "strano tijelo" i ne može biti sam sebi svrha. Projekt treba planirati i na prirodan način ukomponirati u nastavne sadržaje te mora doprinijeti ostvarivanju ciljeva učenja.

Međunarodni Erasmus + projekt

Strategija Europa 2020. program je EU-a za rast i otvaranje radnih mjesta u ovom desetljeću. Njome se naglašava pametan, održiv i uključiv rast kao način prevladavanja strukturnih slabosti europskog gospodarstva i poboljšanja njegove konkurentnosti i produktivnosti te podupiranja održivog socijalnog tržišnog gospodarstva. https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_hr (posjećeno 10. 10. 2018.)

Jedan od ciljeva Strategije vezan uz obrazovanje je ojačavanje čitalačkih i matematičkih vještina učenika. Međunarodni Erasmus+ projekt pod nazivom *Male pričopričalice* ostvaren u suradnji sa srednjom školom iz Gotheburga (Švedska), Osnovnom školom iz Jaena (Španjolska) i Osnovnom školom Veruda iz Pule (Hrvatska) pokušaj je rada na tim vještinama i doprinos ostvarenju tog cilja. Projekt je trajao od rujna 2016. do rujna 2018. godine. Ciljevi projekta bili su:

- ojačati pismenost učenika i sposobnost komunikacije na materinskom i stranom (engleskom) jeziku;
- ojačati poduzetničke vještine učenika (suradnju, rad u grupi, suočavanje s nesigurnošću, sposobnost donošenja odluka i preuzimanje odgovornosti);
- ojačati učitelja u korištenju novih inovativnih metoda i alata u poučavanju;
- povećati interes za rad i suradnju s drugim europskim školama;
- povećati sposobnosti za rad u grupi (lokalno i transnacionalno);
- povećati sposobnosti međupredmetnog pristupa poučavanju;
- povećati interes i ponos u obavljanju učiteljskog posla;
- povećati interes za rad s osobama izvan učionice;
- povećati interes za razvoj i rad s inovativnim metodama u ojačavanju pismenosti;
- povećati interes za čitanje i pisanje;
- povećati interes za književnost;
- povećati interes za španjolsku, švedsku i hrvatsku kulturu i tradiciju.

Projekt je činilo pet strukturiranih procesa, istih za sve škole, iako je školama bilo dopušteno naglasiti određene dijelove pojedinih procesa zbog specifičnih interesa ili okolnosti u kojima pojedina škola djeluje. Procesi na kojima su učenici radili bili su:

1. *Oluja ideja*: aktivnosti motivacije i inspiracije poput razgovora s piscima, posjeta knjižarama i knjižnicama te radionice.
2. *Proces stvaranja knjiga*: pisanje knjiga o raznim temama.
3. *Proces izdavaštva*.
4. *Proces marketinga i strategija prodaje knjiga*.
5. *Izložba/sajam knjiga, izbor najuspješnijih radova*.

Stručni tim škole (pedagog, psiholog i knjižničar) pratio je projekt, aktivno se u njega uključivao i evaluirao ga. Provedene su ankete na početku i na kraju projekta kako bi se utvrdilo je li i koliko je projekt utjecao na razvoj čitalačkih i istraživačkih navika kod učenika. Formirane su tri testne skupine (I.a, IV.b i V.a) i tri kontrolne skupine (I.b, IV.a i V.b) kroz zapažanja (objektivnog tipa) učitelja te kroz opisno praćenje i brojčane ocjene, subjektivna zapažanja učitelja – upitnik i stavove učenika.

Izazov je bio i potpuno individualno praćenje i ojačavanje svakog učenika, te su se tako tijekom procesa stvaranja knjiga spontano pojavile dvije metode koje su se pokazale ključnima za postizanje motivacije i oslobođenje kreativnosti; to su metoda *miješane salate* i metoda *stvaranja interaktivnih knjiga*.

Budući da je cilj bio ojačati učenike u pisanju na engleskom jeziku, metoda *miješane salate* kojom se dopušta ubacivanje hrvatskih riječi i fraza u pisani tekst na engleskom jeziku, u početnoj fazi pisanja omogućila je učenicima da slobodnije krenu u proces stvaranja knjige jer učenici petog razreda nemaju još dovoljno razvijen vokabular te zbog toga odustaju od pisanja osjećajući se nesposobnima za izricanje svojih misli, osjećaja i ideja na engleskom jeziku. Kako se učenicima širio rječnik, učenici su postepeno odustajali od uporabe hrvatskih riječi i počeli su se potpuno izražavati na engleskom jeziku.

Kako bi se pomoglo učenicima razviti radne navike, samopoštovanje i samopouzdanje, važno je staviti ih u poziciju aktera i nositelja aktivnosti. Učitelj je u poziciji podrške i usmjeravanja učenika tijekom aktivnosti i kroz aktivnost. Učenici stvarajući vide smisao i svrhu svoga djelovanja, što je osnova za razvoj motivacije.

Zbog stereotipnog shvaćanja knjige te početnog stanja nemotiviranosti učenika za čitanje uzrokovanog nedovoljnim razumijevanjem pročitane teksta, predugog i ponekad nezanimljivog teksta koji je učenicima ponuđen za čitanje, nove generacije učenika sve manje čitaju, što direktno utječe na lošiji razvoj tehnike čitanja i razumijevanja pročitane

teksta, a time smanjuju motivaciju za čitanje i knjigu. Poticala se želja za čitanjem i pisanjem kroz sljedeće aktivnosti:

- pronalaženje tekstova, priča i bajki na temu zavičaja: Istra;
- motivacija učenika i čitanje tekstova na zadanu temu;
- posjet Arheološkom muzeju Pula s ciljem upoznavanja s postavom muzeja;
- likovno osmišljavanje zavičajne tematike;
- izrada likovnih radova (motivi Istre);
- poticanje učenika na literarni izričaj;
- izrada panoa o zavičaju (literarni i likovni radovi);
- mjesec knjige;
- Sa(n)jam knjige Pula¹.

Važno je bilo utvrditi što učenici vole čitati. Anketa je provedena među učenicima sedmog razreda. Učenici sedmog razreda bili su peti razred kad se projekt počeo provoditi, pratili smo povezanost čitalačkih navika i projekta. Pokazalo se da postoji povezanost između projekta i čitalačkih navika. Anketa je pokazala da učenici najčešće čitaju (1. najčitanije; 7. najmanje čitano):

1. časopise za mlade,
2. kriminalističke romane,
3. pustolovne romane,
4. ljubavne romane,
5. novine,
6. stripove,
7. poeziju.

Iz sustavnog praćenja učenika valja izdvojiti nekoliko misli samih učenika o sudjelovanju u projektu:

- *Izrađujući knjige više čitamo, upoznajemo nove kulture, dobili smo nove zanimacije umjesto igrice.*
- *Staviti se u ulogu pisca jako je zabavno.*
- *Svidjelo mi se kako su osobe s invaliditetom napravile knjigu.*

¹**Sa(n)jam knjige u Istri** najveći je autorski sajam knjigâ u Hrvatskoj i najveći festival autora u široj regiji. Osnovan je 1995. godine i od tada se u Puli održava u neprekinutom nizu. Novinari su ga proglasili *hrvatskim Leipzigm*, autori *sajmom s ljudskim licem*, a publika mu je dodijelila titulu *najoriginalnijeg kulturnog događaja u Hrvatskoj*. Okuplja gotovo 300 nakladnika, a u programima festivala sudjeluje više od 200 autora, urednika, prevoditelja i književnih kritičara. (<http://www.sanjamknjige.hr>)

- *Razvijamo maštu, skupio sam hrabrost.*
- *Bogatimo rječnik.*
- *Dokazali smo sebi da možemo izraditi knjigu.*
- *Dobio sam nove ideje, a i škola mi je postala popularna.*
- *Pišemo, čitamo, vježbamo motoriku.*
- *Suradujemo s prijateljima i to nas zbližava.*
- *Dobro je da drugi vide ono što smo napravili.*

Nakon procesa izrade knjige krenulo se na usvajanje i ojačavanje prezentacijskih vještina i umijeća govorenja te javnih nastupa. Zbog povjerenja koje su učenici stekli u inicijalnoj fazi stvaranja knjige, podrške i suradnje učitelja i učenika koja ih je pratila tijekom procesa izrade te pozitivnim reakcijama na gotove knjige učenicima je poraslo samopouzdanje i ojačana je motivacija. “...*Možemo se izdići iz neznanja, možemo postati umješna, pametna i savršena bića. Možemo biti slobodni. Možemo naučiti letjeti.*”govorio je Jonathan, a taj se osjećaj počeo javljati i u učenicima.

Sljedeća faza bila je prezentacija radova učenika i održavanje kraćih radionica. Način prezentacije i sadržaj radionica ostavljeni su potpuno na slobodu izbora samih učenika. Međusobno su prezentirali svoje ideje, komentirali ih i predlagali moguće preinake, marljivo ih usavršavali. U aktivnosti su uključivali neke od načina i metoda koje se inače provode u razredu, no dodavali su i mnogo novih metoda koje su do tada učiteljima bile nepoznate, a kao razlog tome navodili su da oni sami na takav način najbolje uče i pamte, da su im te aktivnosti puno zanimljivije i kvalitetnije i da vjeruju da će i drugim učenicima one biti zanimljive. Nakon radionica učenici su provodili vršnjačko vrednovanje te su pri sljedećoj radionici usavršavali metode i aktivnosti. Uz sve navedeno učenicima je rasla motivacija, a samopoštovanje je jačalo iz radionice u radionicu. Uz učenike koji su aktivno pratili i sudjelovali, u radionice su bili uključeni i učitelji, stručni suradnici, kao i ravnateljica, što je učenicima bio dodatni izvor nelagode, ali i ponosa nakon obavljenog posla.

Ojačani iskustvom radionica u školi, učenici su održali i dva predstavljanja knjiga na Sajmu knjiga *Monte Librić* kao i prezentacije na dva školska sajma. Nakon toga učenici su održali prezentaciju knjiga u Ekonomskoj školi u Puli, kao i na Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli. Tijekom transnacionalnih mobilnosti učenici su također prezentirali svoje radove i na sajmovima u Švedskoj i Španjolskoj. Od početnog stanja apsolutnog nepoznavanja prezentacijskih vještina i umijeća govorenja, učenici su izvanredno napredovali te su njihove prezentacije dobile visoke ocjene gledatelja. Opisani su kao pouzdani, sigurni, zanimljivi,

stručni i kvalitetni, s dozom potrebne duhovitosti i s odličnim osjećajem za direktnu komunikaciju s publikom. Ovdje valja uzeti u obzir nekoliko ključnih detalja: učenici su dobi od 11 do 13 godina, s određenim teškoćama te nisu bili rasterećeni ostalih predmeta i zahtjeva škole, već su ovo sve radili u slobodno vrijeme.

Tijekom dvije godine održana su dva izbora najuspješnijih knjiga. Taj zahtjevni zadatak odgovorno je odradio stručni žiri u sastavu: profesor likovne umjetnosti, književnica, književna kritičarka, dječja psihologinja, učitelj, učenik i roditelj. Žiri je odabrao najuspješnije radove između 189 autorskih knjiga po sljedećim kriterijima: dječji crtež, duhovitost, dječja priča, prepoznat emocionalni stav, dječji tekst, tema, autentični dječji izričaj, poruka zajedništva i kreativnost. Kriteriji su nastali po uvidu i prije izbora najuspješnijih radova. Kategorije su bile po razredima i to kategorija A (I. i II. razred), kategorija B (III. i IV. razred), kategorija C (V. i VI. razred) i kategorija D (VII. i VIII.razred).

U svakom slučaju rad na motivaciji, podizanju samopouzdanja, ojačavanju pozitivne slike o sebi, želje za učenjem i stvaranjem, poticanje kreativnosti, sposobnosti donošenja odluka i nošenja sa nesigurnošću smatramo bitnim za budućnost. Te karakteristike je potrebno prvenstveno ojačavati u samih učitelja kako bi ih onda oni mogli prenijeti na učenike jer samo motiviran učitelj može motivirati druge. Stoga veliki cilj ovog projekta bio je i rad s učiteljima na ojačavanju njihovih vještina i pozitivnih stavova, jačanju samopouzdanja i ponosa, kao i izmjena ideja i praksi s drugim učiteljima bilo iz škole ili iz partnerskih škola iz Švedske i Španjolske. Zbog toga su održane i četiri transnacionalne mobilnosti učitelja tijekom kojih su se učitelji upoznali s kolegama iz drugih zemalja, prenijeli svoja iskustva, razmijenili ideje i metode te stvorili podlogu za kvalitetnu buduću suradnju i partnerstvo.

U srpnju 2017. i 2018. godine provedena je evaluacija s učiteljima. Od trideset učitelja devetnaest je sudjelovalo. Neka od pitanja iz provedene evaluacije:

1. Je li potreban ovaj projekt u školi? Svi učitelji slažu se da je školi bio potreban projekt i obrazlažu:

- Promjena metoda poučavanja,
- Razvoj ljubavi prema knjizi,
- Učenici su aktivniji u drugačijem sadržaju,
- Izradom vlastitih knjiga učenici istražuju i pokazuju svoje vještine,
- Suradnja učitelja i učenika,

- Projekt naglašava vrijednost čitanja,
 - Suradnja učenika različitih odjeljenja.
2. Što je vrijednost /mana ovog projekta?
- Navode da su na prethodno pitanje naveli vrijednosti projekta,
 - Učitelji isključivo navode vrijednosti projekta,
 - Učenici imaju slobodu u izboru,
 - Poticanje kreativnosti kod učenika kroz projektne zadatke, što se pretoči u knjigu,
 - Jačanje pedagoškog trokuta,
 - Razvijanje navike čitanja.
3. Što te sprečava da se uključiš u projekt?
- Nedostatak informacija i vremena,
 - Dodatne privatne i poslovne obveze,
 - Vrijeme,
 - Nisam razmišljao o tome.

Suradnja s roditeljima odvijala se kroz različite formalne i neformalne oblike rada. Naglasak je stavljen na kvalitetnu i pravovremenu informiranost roditelja o projektu. Na početku roditelji su bili sumnjičavi, u razmišljanjima da će ove aktivnosti dodatno opteretiti djecu (anketirani su na početku projekta pokazujući otvorenost za suradnju, ali i sumnje). Tijekom projekta roditelji su bili uključeni, zainteresirani, pokazivali su sve veći interes za aktivnosti projekta. Analiza jednog upitnika provedenog s roditeljima govori o njihovoj podršci i zadovoljstvu što su njihova djeca bila uključena: smatraju da je škola bila otvorena za suradnju, smatraju da je rad u projektu utjecao na učenička postignuća i motivaciju, što se vidjelo na zaključnim ocjenama, roditelji ističu da im je uspjeh učenika važan jer će to utjecati na mogućnost upisa u srednju školu, zadovoljni su suradnjom s učiteljima koju su ostvarili tijekom projektnih aktivnosti, zadovoljni su svojim sudjelovanjem u pripremi, realizaciji i aktualizaciji projektnih aktivnosti, mogli su dati mišljenje i podršku aktivnostima čime su osnaživani kao suradnici i partneri i sudjelovali su u vrednovanju projekta.

Zaključak

Rad na projektu pokazao je potrebu prilagodbe rada učitelja, tj. odgojno-obrazovnih djelatnika s učenicima. Na taj način učenici će najbolje napredovati jer su svi akteri u obrazovanju, učitelji, stručni suradnici, roditelji i učenici, usklađeni. Osim suradnje, zadaća svakog odgojno-obrazovnog djelatnika je da gradi i razvija uspješnu nastavu, pružajući

učenicima sigurnost i uspješan napredak. Koludrović i Reić Ercegovac (2010) navode da škola ima zadaću naučiti učenike kako pronaći informacije te ih potom koristiti u svakodnevnom životu. Kreativni uradci rezultat su kreativnog potencijala i u nastavi mogu rezultirati ako omogućimo učenicima da svojim prijedlozima i željama sudjeluju u kreiranju istih.

Došavši na kraj vremena predviđenog za rad na projektu mišljenja smo da smo sve unaprijed postavljene ciljeve ostvarili u cijelosti, ali ostvarili smo i neke ciljeve koje inicijalno nismo predvidjeli. Ovaj projekt stručno nadgleda i evaluira Nacionalna agencija za mobilnost i programe EU koja je projektu dodijelila i tri dodane vrijednosti što potvrđuje uspjeh projekta.

No radeći na projektu uočili smo da je vrijeme od 25 mjeseci prekratko kako bi se doista ojačale čitalačke i matematičke vještine te posljedično podigla opća pismenost kod učenika, te zaključujemo i planiramo nastaviti i dalje raditi na ovim ciljevima, pomno prateći i evaluirajući cijeli proces te nakon pet do deset godina usporediti podatke početnog stanja.

Literatura

- Arbunić, A. i Kostović-Vranješ, V. (2007). Nastava i izvori znanja. *Odgojne znanosti*, Vol. 9, br.2, str. 97-111.
- Bach, R. (1997). *Galeb Jonathan Livingston*. V.B.Z. d.o.o. Zagreb.
- Crnković-Nosić, V. (2007). Projekt u nastavi hrvatskog jezika. *Život i škola*, 18 (2), 57-63.
- EU strategiju 2020. https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_hr (posjećeno 10. 10. 2018.)
- Fabijanić, V. (2014). Projektna nastava: Primjena u izradi istraživačkih radova učenika. *Educatio biologiae: časopis edukacijebilogije*, Vol. 1, No. 1, 89-96.
- Kadum, S. i Hozjan, D. (2015). *Darovitost u nastavi*. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Koludrović M. i Reić Ercegovac I. (2010). Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi. *Odgojne znanosti* Vol. 12, br. 2, 2010, str. 427-439.
- Matijević, M. (2010). Između didaktike nastave usmjerene na učenika i kurikulumske teorije. *Zbornik radova Četvrtog kongresa matematike*. Zagreb: Hrvatsko matematičko društvo i Školska knjiga, str. 391-408.
- Munjiz, E., Peko, A. i Sablić, M. (2007). *Projektno učenje*. Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera.
- Thomas, J. W. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. Dostupno na: http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf (posjećeno: 18. 8. 2018.).
- Tot D. (2010). Učeničke kompetencije i suvremena nastava. *Odgojne znanosti*, Vol. 12, br. 1, 2010, str. 65-78.

ULOGA EMPIRIJSKIH ISTRAŽIVANJA I MJERNI INSTRUMENTI U ODGOJNO-OBRAZOVNIM ZNANOSTIMA¹

Darko Lončarić

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci

dloncaric@uniri.hr

Lektorica: Kristina Riman

Sažetak

Politike obrazovanja, odgojne i edukacijske intervencije trebale bi biti utemeljene na provjerenim modelima za koje su provedena metodološki korektna evaluacijska istraživanja. Djelatnici u odgoju i obrazovanju susreću se s brojnim programima namijenjenim predškolskoj ili školskoj djeci koji bi trebali doprinijeti razvoju njihovih motoričkih, kognitivnih i socio-emocionalnih vještina i osobina. Samo rijetki programi prolaze metodološki korektnu evaluacijsku studiju, a još rjeđi povezuju karakteristike okoline učenja i poučavanja s ključnim kompetencijama i ishodima učenja kod djece.

Takva situacija se odražava i u znanstvenim te stručnim publikacijama. Preliminarna analiza časopisa u području edukacijskih znanosti u Hrvatskoj ukazuje da se empirijski radovi po učestalosti izjednačuju s brojem teorijskih i preglednih radova tek u zadnjih nekoliko godina. Empirijska, kvantitativna istraživanja uglavnom se provode na razini ustanova, odgajatelja, učitelja, nastavnika ili stručnih suradnika. Manji broj istraživanja prikuplja informacije od djece, a još manji broj usmjeren je na provjeru poveznica između aktivnosti na razini ustanove, odgajatelja ili učitelja s učincima tih aktivnosti na mjerljive ishode učenja kod djece. Vrlo je mali broj evaluacijskih istraživanja, a replikacijska istraživanja inicijalnim pregledom nisu pronađena.

Inicijativa za osnivanje Laboratorija za učenje i poučavanje pri Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci motivirana je podrškom kreiranju politika obrazovanja i odgojno-obrazovnih intervencija zasnovanih na empirijskim dokazima o učinkovitosti („Evidencebased education“). Predstavljene su aktivnosti autora i njegovih suradnika na izradi ili prevođenju i normiranju instrumenata namijenjenih mjerenju (a) socio-emocionalne dobrobiti predškolske djece, (b) grafomotoričkih, predčitačkih i predmatematičkih vještina, (c) kreativnosti EPoC testom potencijalne kreativnosti za predškolsku i školsku djecu te (d) komponenti samoreguliranog učenja. Nakon kratkog prethodnog priopćenja s inicijalnim rezultatima pregleda istraživanja te prikaza odabranih mjernih instrumenata, izveden je zaključak o važnosti empirijskog pristupa i mjerenja u odgojno-obrazovnim znanostima i potrebi međunarodne suradnje u prilagodbi, primjeni i normiranju mjernih instrumenata.

Ključne riječi: mjerenje u obrazovanju, učenici, djeca, kreativnost, samoregulacija, socio-emocionalni razvoj

¹ Napomena: Izlaganje i objavu ovog rada podržao je projekt Sveučilišta u Rijeci „Učiteljska uvjerenja kao odrednice samoregulacije i kreativnosti učenika u STEM području obrazovanja“ (uniri-drustv-18-209).

THE ROLE OF EMPIRICAL RESEARCH AND MEASUREMENT INSTRUMENTS IN EDUCATIONAL SCIENCES

Summary

The education policies and educational interventions should be based on proven models for which methodologically correct evaluation studies have been carried out. Educational workers are faced with numerous programs designed for preschool or school children supposedly contributing to the development of their motor, cognitive and socio-emotional skills and characteristics. Only a few programs go through methodologically correct evaluation studies, and just a few of them connect the characteristics of a learning environment and teaching with key competences and learning outcomes in children.

This situation is reflected in both scientific and professional publications. Preliminary analysis of the papers published in the field of educational sciences in Croatia indicate that number of empirically oriented papers is balancing the number of theoretical and review papers only in last several years. Empirical, quantitative studies are carried out mainly at the level of institutions, educators, teachers, or professional associates. Smaller number of studies collect information from children, and an even smaller number focus on verifying relations between activity at the institution, educator or teacher level with the effects of these activities on measurable learning outcomes in children. There are very few evaluation studies, and replication studies have not been found in initial review.

The initiative for founding of the Laboratory for Learning and Teaching at the Faculty of Teacher Education, University of Rijeka is motivated by the need to support educational policies and interventions based on empirical evidence of their effectiveness („Evidence-based education“). Activities of the author and his associates on the original construction or translation and standardization of instruments intended to measure (a) socio-emotional well-being of pre-school children; (b) tests of graphomotor, pre-reading and pre-mathematic skills; (c) translation and standardization of EPoC test of potential creativity for preschool and school children; and (d) creation of battery of self-regulated learning components are presented. After a brief preliminary announcement with the initial results of the research review and presentation of selected measurement instruments, a conclusion was drawn on the importance of empirical approach and measurement in educational sciences and the need for international cooperation in adaptation, application and standardization of measuring instruments.

Key words: Measurement in Education, Students, Children, Creativity, Self-regulation, Socioemotional development

1. Uvod

Stvaranje novih znanja u suvremenom svijetu izrazito je ovisno o interdisciplinarnoj suradnji. Na razini principa i politika obrazovanja interdisciplinarnost se potiče u znatnoj mjeri, ali u izvedbi postoje brojni problemi koje je potrebno nadići kako bi se ostvarila prava sinergija različitih znanstvenih područja (Hall i Weaver, 2001). Neki problemi odnose se na „prevođenje“ terminologije iz jedne discipline u drugu. Pri tome se istraživači nerijetko susreću sa situacijama u kojima iste ili slične predmete istraživanja nazivaju različitim

terminima i obratno, iza istih naziva često se kriju suštinski različite pojave i procesi (Aboeela i sur. 2007). Drugi, širi problem odnosi se na različite razine analize na kojima se proučavaju različite razine sustava koji čine jedinstven istraživački problem (npr. biološko-fiziološka razina, ponašajna i doživljajna razina pojedinca, različiti nivoi socijalnih razina i odnosa među grupama i širim društvenim zajednicama). U konačnici, različite znanstvene discipline imaju donekle specifične metodologije istraživanja fenomena iz „svoga područja znanosti“ koje je ponekad teško prilagoditi drugim područjima i disciplinama, upravo zbog ranije spomenutih razloga (Wear, 1999).

Odgoj i obrazovanje uključuju predmete istraživanja koji po svojoj prirodi možda u najvećoj mogućoj mjeri traže interdisciplinarnan pristup proučavanju. Teško je naći bolji primjer koji potkrepljuje ovu tvrdnju od rješenja kojem su pribjegli kreatori politika znanosti („policymakers“) pri imenovanju interdisciplinarnog polja Obrazovnih znanosti u hrvatskom Pravilniku o znanstvenim i umjetničkim područjima, poljima igranama (Narodne novine broj 118/09...,34/16; zadnja dopuna 2016.), u kojem to polje ima jedno od najdužih naziva. Uz naziv Obrazovne znanosti u zagradama su popisana brojna druga polja i grane, pri čemu taj popis zasigurno nije cjelovit i konačan: psihologija odgoja i obrazovanja, sociologija obrazovanja, politologija obrazovanja, ekonomika obrazovanja, antropologija obrazovanja, neuroznanost i rano učenje, pedagoške discipline. Polje je navedeno u Interdisciplinarnom području znanosti, a složenost fenomena i procesa u odgoju i obrazovanju odražava i činjenica da se još dva polja usko bave pitanjem odgoja i obrazovanja: Pedagogija i Edukacijsko-rehabilitacijske znanosti. Svemu navedenom treba dodati i metodike navedene kao grane znanosti u okviru drugih područja i polja znanosti: Metodike nastavnih predmeta prirodnih znanosti, Metodike nastavnih predmeta društvenih znanosti i Metodike nastavnih predmeta humanističkih znanosti. Možemo zaključiti da je problematika istraživanja u odgoju i obrazovanju prilično složena i razgranata.

Znatna je i raznolikost u metodološkim pristupima istraživanju odgoja i obrazovanja. To se posebice odnosi na kvalitativno-kvantitativnu dihotomiju u metodološkom pristupu (Lach, 2014). Zbog složenosti područja istraživanja i fenomena, povijesno su dominirali kvalitativni i idiografski pristupi istraživanju. Kvalitativan pristup omogućuje dubinsko sagledavanje problematike iz više različitih perspektiva i bio je prirodan odabir brojnih istraživača u ovom području. Ipak, treba istaknuti da kvalitativna istraživanja imaju vrlo složenu metodologiju kojom zadovoljavaju osnovne odlike znanstvenog istraživanja poput valjanosti, pouzdanosti i objektivnosti prezentiranog nalaza. Nerijetko pri tome istraživač

mora imati iznimna znanja i vještine koje su jednake ili čak nadilaze znanja i vještine potrebne u kvantitativnim istraživanjima.

U usporedbi s kvalitativnim istraživanjima, kvantitativna istraživanja istražuju kvantitativne opise i odnose između različitih pojava i procesa. Veća je usmjerenost na nomotetski pristup utvrđivanju rezultata pojedinca u odnosu na grupu i na grupne razlike. Najvažnija odlika ovog pristupa su detaljno razrađeni mehanizmi osiguranja valjanosti, pouzdanosti, objektivnosti, provjerljivosti i ponovljivosti znanstvenog istraživanja koje je, u usporedbi s kvalitativnim istraživanjima, relativno lakše primijeniti. Nedostaci pristupa uglavnom se vezuju uz probleme pri kvantifikaciji fenomena (tom problematikom bave se teorije mjerenja, koje imaju svoje specifičnosti u različitim znanstvenim područjima) i uz tendenciju korištenja površnog, usko specijaliziranog, kontroliranog, ali ponekad artificijelnog pristupa predmetu istraživanja (Krstović i Lončarić, 2011).

Kvantitativna istraživanja postaju sve dominantnija u obrazovnim znanostima, posebice s razvojem kvantitativnih metoda koje omogućavaju dublje i šire sagledavanje istraživanih problema te daju relevantne odgovore na zahtjevnija pitanja iz područja odgoja i obrazovanja. U tom kontekstu može se istaknuti nekoliko pravaca razvoja kvantitativnih metoda. Najranije su se razvile brojne multivarijatne analize koje istovremeno obuhvaćaju više različitih podataka i njihovu složenu interakciju te obrasce kovariranja (Rao, C.R., 1983). U okviru multivarijatnih analiza nešto kasnije je došlo do preusmjeravanja interesa s obrazaca korelacija među fenomenima na složene obrasce rezultata pojedinaca ili grupa. Taj pristup poznat je pod krovnim nazivom „analize usmjerene na osobu“ („person centered analysis“) koji obuhvaća različite statističke metode klasteriranja podataka i utvrđivanja grupa sa specifičnim obrascima rezultata na nizu kvantitativnih i kvalitativnih indikatora (Bauer, i Shanahan, 2007). Također, važan doprinos razvoju popularnosti kvantitativnih metoda dale su i metode analize ugniježđenih podataka („nested data“) jer je ta struktura podataka u odgoju i obrazovanju najučestalija. Brojni protivnici kvantitativnog pristupa ispravno su isticali da se ne može zanemarivati hijerarhijska struktura promatranih fenomena u kojem su pojedinci grupirani u uže socijalne kontekste poput obitelji i razreda, a ti socijalni konteksti se nalaze unutar širih organizacijskih cjelina poput škola, kvartova, regija i sl. Prigovor da nije nevažno „tko predaje djetetu“ i u kojoj kontekstualnoj okolini se dijete nalazi, predstavljao je veliki problem kvantitativnim pristupima do pojave statističkih metoda poput hijerarhijskog linearnog modeliranja ili višerazinskog modeliranja (Hox i sur. 2017).

1.1 Status empirijskog pristupa i mjerenja u odgojno-obrazovnim znanostima

Ovaj rad usmjeren je upravo na prilike koje se pružaju u smislu većeg uključivanja empirijskih, kvantitativnih, nomotetskih pristupa u proučavanju fenomena u odgoju i obrazovanju i širenju tih pristupa iz znanstvene sfere u konkretne stručne alate koji mogu biti od koristi stručnjacima u djelatnostima odgoja i obrazovanja. Brojni autori naglašavaju važnost sustavnijeg uključivanja kvantitativnih analiza u odgojno-obrazovna istraživanja. Brojnost kvantitativnih, empirijskih radova izravno je vezana uz mogućnost kvantifikacije istraživanih fenomena. U tom smislu interdisciplinarnost odgoja i obrazovanja predstavlja poseban izazov primjeni osnovnih načela teorije mjerenja u obrazovanju (Lester i sur. 2014).

Trenutno dominantno rješenje je preuzimanje metoda i instrumenata iz drugih disciplina koje su odavno etablirale svoje teorije i prakse mjerenja čak do razine nazivlja poput psihometrije, sociometrije, biometrije, ekonometrije, kineziometrije, stehiometrije, itd. Ipak, interdisciplinarni razvoj odgojno-obrazovnih znanosti dobit će puni zamah tek formuliranjem, definiranjem i razvojem edukometrije u smislu specifičnog područja teorije mjerenja koje se bavi pitanjima objektivnog, valjanog, pouzdanog, osjetljivog i praktičnog pripisivanja brojeva interdisciplinarno složenim fenomenima i procesima odgoja i obrazovanja kao funkcionalnim cjelinama koje su više od jednostavnog zbroja i slagalice elemenata iz drugih znanstvenih disciplina. Da se radi o specifičnom području ukazuju brojni odgojno-obrazovni procesi koji na izrazito interdisciplinarni način uključuju temeljne dionike procesa: učenike i poučavatelje, procese osobnog rasta i razvoja, specifične informacijske procese poput stvaranja i procesiranja informacija i specifične okolinske odrednice usmjerene na kreiranje okoline poticajne za učenje i osobni rast i razvoj. To za sobom povlači šire reformske promjene u kojima će odgajatelji i učitelji postati dizajneri okoline poticajne za učenikov osobni i samoregulirani proces učenja, rasta i cjelovitog, osobnog razvoja. U međuvremenu, status i učestalost empirijskih, kvantitativnih radova bit će ograničeni stupnjem razvoja interdisciplinarnog pristupa mjerenju fenomena i procesa u odgoju i obrazovanju.

1.2 Preliminarni rezultati analize CROSBİ baze znanstvenih radova

Kao naznaka trenutne situacije, u ovom radu je, u formi prethodnog priopćenja, prikazan dio analize radova iz područja odgoja i obrazovanja, objedinjenih u bazi Hrvatska

znanstvena bibliografija². Osnovni cilj ove preliminarne analize je bio utvrditi učestalost teorijskih/preglednih i empirijskih istraživanja u radovima koji su u bazi kategorizirani u područje obrazovnih znanosti. Također, cilj je bio detaljnije utvrditi karakteristike empirijskih istraživanja. Pri klasifikaciji radova vodilo se računa o tome postoje li u bazi dostupne informacije za procjenu empirijskog rada u smislu klasifikacije na: kvalitativno, kvantitativno ili kombinirano istraživanje; je li istraživanje evaluacijsko; jesu li među ispitanicima učitelji/odgajatelji; jesu li među ispitanicima učenici/predškolska djeca; jesu li među ispitanicima roditelji učenika/predškolske djece; jesu li među ispitanicima ravnatelji/stručni suradnici; jesu li među ispitanicima studenti. Nakon analize znanstvene kategorizacije i sudionika istraživanja, posebno je provjereno uključuje li istraživanje analize kojima se povezuju rezultati učitelja/odgajatelja/stručnih suradnika s rezultatima učenika/djece.

Analizirana baza, pod kategorijom Obrazovne znanosti, do trenutka provođenja inicijalnog pregleda imala je ukupno 774 rada. Postavljeni su daljnji kriteriji za odabir radova koji će biti analizirani. U obzir su uzeti radovi objavljeni između 2001. i 2018. godine (ograničenje baze za navedenu kategoriju rada) u časopisima, zbornicima skupova i poglavljima u uredničkim knjigama, što su najčešće forme u kojima se objavljuju recenzirani empirijski, kvantitativni radovi. Uz navedene filtere, u bazi je obuhvaćen 431 rad. Nadalje, odabrani su samo radovi koji su imali puni pristup cjelovitom tekstu u samoj bazi ili preko linka dostupnog u bazi te je napravljen slučajan odabir 97 radova koji su zadovoljavali navedene kriterije (svaki rad je numeriran, a slučajan odabir napravljen je pomoću programskog sustava SPSS, Verzija 22, postavkom odabira približno jedne četvrtine radova).

Analiza uzorkom obuhvaćenih radova pokazala je najveću učestalost radova objavljenih u časopisima (N=60; 61,90%), zatim radova objavljenih u zbornicima (N=27; 27,80%), a najmanje je bilo radova objavljenih kao poglavlja u uredničkim knjigama (N=10; 10,30%). U uzorku su dominirali empirijski radovi (N=60; 61,86%) u odnosu na teorijske ili pregledne radove (N=37; 38,14%).

Analiza je nastavljena pregledom empirijskih radova među kojima su dominirala kvantitativna istraživanja (N=44; 73,30%) uz manji broj kvalitativnih (N=13; 21,70%) i vrlo mali broj kombiniranih istraživanja (N=3; 5%).

²Hrvatska znanstvena bibliografija (<https://www.bib.irb.hr/>) na jednom mjestu, na sistematičan i sveobuhvatan način, okuplja znanstvenu publicistiku hrvatskih istraživača. Počela je s djelovanjem 1997. u okviru Knjižnice Instituta Ruđer Bošković, a trenutno djeluje u okviru njegovog Centra za znanstvene informacije. Sadrži podatke o više od 520.000 radova hrvatskih znanstvenika.

Među promatranim empirijskim radovima utvrđena je vrlo niska zastupljenost evaluacijskih istraživanja (N=9; 15%). Najproblematičnijim nalazom čini se (ne)zastupljenost replikacijskih istraživanja i istraživanja u kojima se povezuju rezultati dobiveni na razini ustanove, učitelja, odgajatelja ili stručnih suradnika s njihovim učincima na odgojno-obrazovne ishode na razini učenika/djece. Naime, pregledom uzorka nije pronađeno niti jedno takvo istraživanje.

Tablica 1: Udio različitih skupina sudionika u uzorku analiziranih istraživanja

Kategorija sudionika istraživanja	Postotak
Sudionici istraživanja su učenici/predškolska djeca	38,30%
Sudionici istraživanja su učitelji/odgajatelji	38,30%
Sudionici istraživanja su studenti	18,60%
Sudionici istraživanja su roditelji učenika/predškolske djece	3,30%
Sudionici istraživanja su ravnatelji/stručni suradnici	1,70%
Ukupan broj uzorkom obuhvaćenih istraživanja	N=60

Napomena: U tablici nisu prikazane najmanje zastupljene kategorije sudionika opisane u tekstu

Iz tablice je vidljivo da su učenici i odgojitelji ili učitelji podjednako zastupljeni u analiziranim istraživanjima. Relativno manji broj istraživanja uključuje studente kao sudionike, a najmanji broj istraživanja podatke prikuplja od roditelja, ravnatelja ili stručnih suradnika. U tablici nisu prikazane najmanje zastupljene kategorije sudionika poput ostalih punoljetnih osoba nevezanih uz uloge u odgoju i obrazovanju i maloljetnih osoba izvan organiziranih oblika ranog, predškolskog, školskog i visokoškolskog odgoja i obrazovanja (npr. uzorkom je obuhvaćeno samo jedno istraživanje provedeno na predškolskoj djeci koja ne pohađaju ustanovu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja).

Iako baza obuhvaća period od 2001. do 2018. godine, u uzorak su ušla istraživanja od 2006. do 2018. godine, pri čemu je kroz godine vidljivo eksponencijalno povećanje broja radova kategoriziranih u područje obrazovnih znanosti. Čak 68% radova objavljeno je godine 2017. i 2018. Taj pokazatelj može ovisiti o ukupnom broju radova koji su uneseni u bazu, ali vjerojatnije odražava trend sve učestalijeg interdisciplinarnog pristupa odgoju i obrazovanju i prebacivanje istraživačkog usmjerenja s tradicionalnih područja poput pedagogije, psihologije, sociologije ili edukacijsko-rehabilitacijskih znanosti u novo, interdisciplinarno područje. Također, rezultat može biti indikativan i u smislu povećanja interdisciplinarnе suradnje. Ne treba zanemariti i činjenicu da sve veći broj znanstvenika započinje svoju karijeru u tom, nedavno definiranom interdisciplinarnom području. U tom smislu i rezultati odražavaju suvremenije trendove u istraživanju odgoja i obrazovanja.

Kvantitativan pristup i prikupljanje podataka od djece i učenika sve su zastupljeniji u istraživačkim radovima. Ipak, zabrinjava niska učestalost evaluacijskih istraživanja i potpuni izostanak replikacijskih istraživanja i istraživanja koja bi pokušala utvrditi poveznice mjera na razini cijele ustanove ili njenih djelatnika s relevantnim odgojno-obrazovnim ishodima kod djece. Metodološka složenost takvih istraživanja i složenost obrade takvih podataka moguć su uzrok ovakvih nalaza.

Rezultati su donekle iskrivljeni činjenicom da su dobiveni samo na radovima koji su bili elektronski dostupni u sustavu pa stoga ne odražavaju pravo stanje u Hrvatskoj znanstvenoj publicistici. Također, interesantno bi bilo vidjeti bi li se dobili slični rezultati pregledom „tradicionalnih“ područja znanosti koje se bave odgojem i obrazovanjem, a među kojima, iz Pravilnika o znanstvenim i umjetničkim područjima, poljima i granama, možemo još prepoznati pedagogiju i edukacijsko-rehabilitacijske znanosti.

2. Laboratoriji kao organizacijska struktura u obrazovnim znanostima

Povećani naglasak na empirijskim istraživanjima (kvalitativnim ili kvantitativnim) sustavi visokog školstva i znanosti trebaju popratiti primjerenom infrastrukturom i pružanjem optimalnih uvjeta za provođenje takvih istraživanja i za nastavni rad sa studentima doktorskih studija, budućim aktivnim istraživačima. U društvenim i humanističkim znanostima laboratoriji nisu uobičajena organizacijska forma istraživanja, dok su gotovo sveprisutni u prirodnim znanostima. Klasično obrazloženje odnosilo se na niske materijalne zahtjeve i veći individualizam u društvenim i humanističkim znanostima. Obrazovne znanosti naslijedile su navedena stereotipna obrazloženja izostanka laboratorijske organizacije rada, iako postoje činjenice koje sugeriraju korisnost takvog oblika rada. Obrazovne znanosti su interdisciplinarne što sugerira usmjerenost na timski rad i potrebu za većim, interdisciplinarnim timovima koji bi bili produktivniji uz laboratorijsku organizacijsku podršku. Također, materijalna opremljenost postaje ključna za suvremena edukacijska istraživanja, posebice s obzirom na sve veću prisutnost informacijsko-komunikacijske tehnologije u obrazovanju kao i potrebe za istraživanjem i bilježenjem složenih interakcija između dionika procesa učenja i poučavanja. Ulaskom istraživača iz područja prirodnih znanosti u timove u kojima su tradicionalno dominirali istraživači iz društvenih i humanističkih područja također se povećava potreba za laboratorijskom organizacijom rada.

Imajući u vidu suvremene trendove, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci je usvajanjem Elaborata o osnivanju Laboratorija za učenje i poučavanje (Lončarić, 2018)

iskoračio prema novim oblicima organizacije rada u obrazovnim znanostima. Taj oblik organizacije nije nepoznat u svjetskim razmjerima. Jedan od poznatijih laboratorija sa sličnim područjem djelovanja je Laboratorij za poučavanje i učenje „MIT Teaching and Learning Laboratory“ osnovan na sveučilištu Massachusetts Institute of Technology³. Kao svoju misiju, taj laboratorij navodi partnerstvo sa studentima i nastavnicima MITa u kreiranju stimulativne obrazovne okoline. Podrška nastavnicima i studentima je u osnovi principa djelovanja laboratorija (grupa autora, 2017).

Djelatnici Katedre za obrazovne znanosti Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci od akademske godine 2016./17. imaju aktivnu suradnju s prof.dr.sc. Toddom Lubartom, direktorom organizacijskog laboratorija u okviru Sveučilišta Paris Descartes⁴. Upravo je ta suradnja omogućila provođenje aktivnosti na prilagodbi i normiranju testa potencijalne kreativnosti za djecu koji će biti kratko prikazan u završnim poglavljima. Navedena suradnja dobar je primjer doprinosa interdisciplinarnosti i laboratorijskog oblika rada rješavanju temeljnih izazova obrazovnih znanosti poput izrade mjernih instrumenata i njihove standardizacije te normiranja.

Laboratoriji se udružuju u veće, međunarodne mreže pomoću kojih realiziraju specifične zadatke koji traže još veći stupanj kolaborativnosti u okviru međunarodnih projekata. Time je omogućena provjera kulturoloških učinaka, provođenje kros-kulturalnih istraživanja i povećanje zastupljenosti podzastupljenih populacija u obrazovnim istraživanjima. Dobar je primjer međunarodne mreže laboratorija „Psychological Science Accelerator“ (Chartier, 2017) u kojoj je Sveučilište u Rijeci zastupljeno kroz sudjelovanje autora elaborata za osnivanje Laboratorija za učenje i poučavanje u privremenom upravnom odboru. Organizator mreže je izv.prof.dr.sc. Christopher R. Chartier iz sveučilišta Ashland University, Ashland Ohio, SAD.

Samo osnivanje laboratorija treba povezati s potrebama u njegovom neposrednom i širem kontekstualnom okruženju. Pri osnivanju i izradi plana aktivnosti uzeti su u obzir razvojni strateški planovi na razini fakulteta (grupa autora, 2016), sveučilišta (grupa autora, 2014), ali i razvojna strategija Grada Rijeke (grupa autora, 2013) i Primorsko-goranske županije (grupa autora, 2015). Osnivanje Laboratorija u skladu je sa Strateškim programom znanstvenih istraživanja Učiteljskog fakulteta u Rijeci za razdoblje od 2016. do 2020.,

³ Laboratorij za poučavanje i učenje MIT Teaching and Learning Laboratory (Massachusetts Institute of Technology): <http://tll.mit.edu/about/who-we-are-and-what-we-do>

⁴ LATI: Laboratoire Adaptations Travail-Individu: http://recherche.parisdescartes.fr/LATI_eng

posebice u vezi strateških ciljeva: 2. Povećanje broja, razine interdisciplinarnosti i kvalitete znanstvene produkcije u interdisciplinarnom području znanosti, polju obrazovne znanosti; 4. Sustavna briga za razvoj istraživačkih karijera; 5. Nastava i znanost i 6. Razvoj međunarodne suradnje i mobilnosti. Osnivanje laboratorija posebno korespondira sa strategijom predviđenom znanstvenom temom 2. Učenje i poučavanje i temom 4. Metodologija istraživanja u obrazovanju. Djelovanje laboratorija oslanja se na izvršenje misije i vizije Učiteljskog fakulteta u Rijeci. Kroz rad sa studentima osnažuju se njihove metodološke, ali i stručne kompetencije suradnje i rada u ustanovama iz područja odgoja i obrazovanja. Također, laboratorij će na osnovama znanstvenih postignuća u obrazovnim znanostima doprinosti misiji postizanje izvrsnosti u obrazovanju studenata.

Osnivanje laboratorija u skladu je i sa strateškim dokumentima iz šireg konteksta djelovanja laboratorija poput Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije (grupa autora, 2014) koju je donio Hrvatski sabor 17. listopada 2014. godine, a objavljena je u Narodnim novinama, broj 124/2014., 24. listopada 2014. godine. U okviru tog dokumenta posebno se ističe usklađenost s ciljem br. 3 iz područja Znanost i tehnologija: Okružje koje omogućuje i potiče interakcijske i transferne mehanizme suradnje istraživačke zajednice s inovativnim gospodarstvom i društvenim djelatnostima.

Također, širi kontekst osnivanju laboratorija daje i Strategija razvoja Grada Rijeke za razdoblje 2014.-2020. godine, usvojena na sjednici Gradskog vijeća Grada Rijeke 19. rujna 2013. Translacijske aktivnosti laboratorija usmjerene na primjenu novih znanja u stručnom radu djelatnika iz područja odgoja i obrazovanja u lokalnoj zajednici u skladu su sa Strateškim ciljem 2. navedene strategije koji glasi: Na temeljima društva znanja i novih tehnologija razviti konkurentno gospodarstvo. Djelovanje laboratorija može se kontekstualizirati i u okviru Razvojne strategije Primorsko-goranske županije 2016.-2020., posebice u kontekstu Strateškog cilja 3. Razvoj ljudskih potencijala i povećanje kvalitete života. Usmjerenost na stručno i obrazovno djelovanje laboratorija u lokalnoj zajednici u skladu je i s planom jačanja Treće (Civilne) misije sveučilišta (Ćulum i Ledić, 2011) kao nositelja pozitivnih promjena koje doprinose društvenom razvoju i jačanju integracija sveučilišta u lokalnu zajednicu.

Osnivanje i vođenje laboratorija zahtjevan je zadatak koji treba biti usklađen s potrebama razvoja obrazovnih znanosti, ali i uključen u realizaciju strateških ciljeva različitih organizacijskih cjelina u čijem kontekstu laboratorij djeluje. U laboratoriju se ne provode

samo znanstveno-istraživačke djelatnosti. On je i nastavna baza za edukaciju budućih i mladih znanstvenika te podrška stručnim aktivnostima odgojno-obrazovnih ustanova u neposrednom i širem okruženju. Ipak, na početku rada svaki laboratorij si mora osigurati osnovne preduvjete koji uključuju pribavljanje ili izradu instrumentarija. To je usko povezano s ranije opisanim izazovima edukacijskih znanosti u području mjerenja. Stoga će u narednim poglavljima biti kratko opisani primjeri izrade ili prilagodbe postojećih instrumenata koji predstavljaju temelj za inicijalni rad Laboratorija za učenje i poučavanje.

3. Prikaz odabranih mjernih instrumenata

U završnom poglavlju prikazani su konkretni primjeri instrumenata u čijoj su izradi ili prilagodbi sudjelovali inicijatori ideje o osnivanju Laboratorija za učenje i poučavanje. Neke mjere poput komponenti samoregulacije učenja namijenjene su prvenstveno školskoj djeci, dok su druge mjere poput grafomotoričkih, predčitačkih i predmatematičkih vještina te mjera socio-emocionalne dobrobiti predškolske djece namijenjene prvenstveno djeci predškolskog uzrasta. Najsloženija od svih mjera prikazanih u ovom radu je mjera potencijalne kreativnosti predškolske i školske djece, koja se može primjenjivati na vrlo različitim dobnim skupinama jer se uradci djece boduju kontekstualno, u odnosu na ostale uratke djece iste dobi.

3.1 Mjera socio-emocionalne dobrobiti djece predškolske dobi

S obzirom na kognitivna ograničenja u davanju samoiskaza, opažanje je najprimjerenija metoda objektivnog i valjanog utvrđivanja osobina i vještina djece rane i predškolske dobi. Mayr i Ulrich (2009) napravili su pregled spoznaja o mentalnom zdravlju, otpornosti i spremnosti za školu predškolske djece i teorijski konceptualizirali šest kategorija za mjerenje njihove socio-emocionalne dobrobiti i psihološke otpornosti: (1) Uspostavljanje kontakata i socijalne vještine; (2) Samokontrola i promišljenost; (3) Asertivnost; (4) Emocionalna stabilnost i suočavanje sa stresom; (5) Orijentiranost na zadatak i (6) Uživanje u istraživanju. To je bila osnova izrade mjere opažanja PERIK "Positive Entwicklung im indergartenalltag" koju su na hrvatski jezik preveli i prilagodili Tatalović Vorkapić i Lončarić (2014). Tijekom prilagodbe originalnim česticama na kojima odgajatelji procjenjuju djecu dodane su nove čestice, a postojeće su pažljivo prilagođene hrvatskom odgojno-obrazovnom i kulturološkom kontekstu. Nakon provjere metrijskih karakteristika, u hrvatskoj verziji instrumenta zadržano je 5 originalnih dimenzija s manjim promjenama u broju i sadržaju čestica, dok je šesta dimenzija - Orijentiranost na zadatak izostavljena jer nije demonstrirala

zadovoljavajuće pokazatelje konstruktne valjanosti i pouzdanosti u hrvatskom socio-kulturalnom kontekstu. I same odgojiteljice primijetile su, i u osvrtu na primjenu testa naglasile neprimjerenost termina „zadatak“ s obzirom da djeca u ustanovama ranog i predškolskog odgoja ne izvršavaju zadatke, već sudjeluju u osmišljenim aktivnostima. To je povezano i s određenim kulturološkim razlikama između njemačkog i hrvatskog kurikuluma ranog i predškolskog obrazovanja.

3.2 Mjera grafomotoričkih, predčitačkih i predmatematičkih vještina

U vrtiću se razvijaju brojne vještine koje čine osnovu kasnijem razvoju akademskih vještina u školi (Burchinal i sur. 2002). One se mogu podijeliti na grafomotoričke, predčitačke i predmatematičke vještine, a upravo ta podjela predstavljala je osnovu izrade Testa za procjenu predškolskih vještina (Zoretić i Lončarić, 2018; Zoretić, 2018). Test je izrađen s ciljem utvrđivanja specifičnih razvojnih postignuća ključnih za uspješno savladavanje aktivnosti u ranoj fazi osnovnog školovanja, a s obzirom da ima paralelne forme, može se koristiti i u evaluaciji programa razvoja predškolskih vještina u ustanovama ranog i predškolskog odgoja ili za utvrđivanje individualnog napretka u pojedinim vještinama. Testom se stupanj razvijenosti grafomotoričkih vještina ispituje zadacima (1) precrtavanja linija, (2) precrtavanja geometrijskih oblika i (3) bojanja unutar iscrtanog lika. Usvojenost predčitačkih vještina ispituje se zadacima (1) slogovnog stapanja riječi, (2) slogovne raščlambe riječi, (3) raspoznavanja rime, (4) fonemske raščlambe riječi, (5) fonemskog stapanje riječi, (6) prepoznavanja početnog glasa u riječi i (7) prepoznavanja završnog glasa u riječi. Usvojenost predmatematičkih vještina ispituje se zadacima (1) kategorizacije, (2) uspoređivanja, (3) uočavanja prostornih odnosa, (4) brojanja, (5) prepoznavanja brojki i pridruživanjem broja količini, (6) relacijama: jednako, više, manje - u verziji s konkretnim materijalima ili mentalnim predodžbama broja. Inicijalna provjera metrijskih karakteristika pokazala je da većina zadataka ima zadovoljavajuću pouzdanost i diskriminativnost djece s različitim stupnjem usvojenosti predškolskih vještina. Također, paralelnost formi potvrđena je za većinu zadataka, s određenim iznimkama u kojima zadaci nisu bili podjednako teški u paralelnim formama. Test je u ranoj fazi razvoja, ali predstavlja dobar temelj za utvrđivanje stupnja razvijenosti predškolskih vještina na individualnoj i grupnoj razini.

3.3 Mjera potencijalne kreativnosti predškolske i školske djece

Na pariškom sveučilištu Université Paris Descartes ToddLubart, MaudBesançon i Baptiste Barbot (2012; Lubart, ZenasniBarbot, 2013) razvili su mjeru potencijalne kreativnosti EPoC. Test je namijenjen evaluaciji potencijalne kreativnosti djece i mladih od 5. do 18. godina. Iako je test predviđen za individualnu primjenu s djecom predškolske i osnovnoškolske dobi, u praksi se koristi i grupna primjena sa srednjoškolskom populacijom. Radi se o bateriji testova kojom se kreativnost mjeri u nekoliko domena: jezično-literarnoj, grafičko-slikovnoj, socijalno-interpersonalnoj, istraživačkoj (prirodoslovni i društveni fenomeni), matematičkoj, glazbenoj i tjelesno-kinestetskoj (ples i pokret) domeni.

Testovi iz različitih domena trenutno su u različitim fazama razvoja, što određuje mogućnost i modalitete njihovog korištenja u Hrvatskoj (Lončarić, 2018a i b). U najvišoj fazi razvoja su jezično-literarna i grafičko-slikovna domena koju je uz popratne priručnike objavio međunarodni nakladnik testova Hogrefe. Socijalno-interpersonalna, istraživačka i matematička domena su u zreloj istraživačkoj fazi i na Učiteljskom fakultetu u Rijeci koriste se uz potpisan ugovor o suradnji s prvim autorom testa, Toddom Lubartom.

Specifičnost ovog testa jest stavljanje djeteta u situaciju stvaranja kreativnog uratka, što je samo po sebi djetetu poticajna i zabavna situacija koju često ne doživljava kao „pravi test“ nego kao igru. EPoC test je poput simulatora zadatka kreativnosti u kojem se dijete potiče na korištenje dva temeljna procesa kreativnog stvaralaštva: divergentno-eksplorativnog procesa generiranja različitih ideja ili rješenja i konvergentno-integrativnog procesa evaluacije, odabira, kombiniranja i integriranja elemenata ili dijelova ideje u jednu, novu ideju koja vodi jednom, cjelovitom kreativnom uratku.

Po pitanju mjerenja u odgojno-obrazovnim znanostima, testovi kreativnosti su vjerojatno najzahtjevniji za konstrukciju, primjenu i bodovanje, ali možda i najvažniji s obzirom na ciljeve odgoja i obrazovanja koji naglašavaju potrebu razvoja cjelovite, kreativne osobe sposobne za kritičko mišljenje i rješavanje problema mimo ustaljenih obrazaca, čime stvaramo generacije koje će biti u stanju ponuditi nova i učinkovita rješenja za postojeće ili buduće probleme pred kojima će se naći pojedinci ili cijelo čovječanstvo.

3.4 Mjera komponenti samoreguliranog učenja

Današnje klasično obrazovanje pretjerano regulira djecu striktnim zadavanjem ciljeva (ishoda učenja) i koraka koji se moraju poduzeti da bi djeca, ekstrinzično motivirana, ostvarila ciljeve koje su im drugi zadali. Samoregulirano učenje je ključan preduvjet

cjeloživotnog učenja i obrazovanja jer, nakon formalnog obrazovanja, za kontinuirano osobno i profesionalno usavršavanje potrebno je imati specifičan obrazac osobina i vještina koji uključuju (1) metakognitivne: planiranje, postavljanje ciljeva, organizacija, samonadgledanje, samoevaluacija; (2) motivacijske: intrinzična motivacija, samoučinkovitosti atribucije uspjeha i neuspjeha i (3) ponašajne elemente: odabir, strukturiranje i kreiranje okoline poticajne za učenje (Zimmerman, 2002).

Pojednostavljeno, samoregulaciju učenja možemo povezati s popularnom frazom „Učiti kako učiti“, ali u osnovi razvijanja te kompetencije nalazi se vrlo opsežan katalog osobina, strategija i sposobnosti. Zadatak mjerenja svih relevantnih komponenti samoregulacije učenja čini se nemogućom misijom, ali određen trud je uložen u kreiranje baterije skala i upitnika kojom se mogu izmjeriti pojedine komponente. Iako su različiti inozemni modeli i mjere usmjereni isključivo na proaktivnu samoregulaciju, u našem obrazovnom kontekstu koji u velikoj mjeri ne poštuje dječju individualnost i potrebe, proaktivne modele potrebno je proširiti s obrambenim (defanzivnim) obrascima samoregulacije. Mjere proaktivne i obrambene samoregulacije (Lončarić, 2008, 2011, 2013; Lončarić i Peklaj, 2008) primjerene djeci starije osnovnoškolske dobi ili adolescentima u srednjoj školi objedinjeno su predstavljene u priručniku Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena (Lončarić, 2014). U priručniku prikazani mjerni instrumenti obuhvaćaju nekoliko komponenti samoreguliranog učenja.

Komponenta kognitivnih uvjerenja:

Skala uvjerenja o kontroli sastoji se od subskala 1) Proaktivna uvjerenja o kontroli (uvjerenje da se trudom može postići uspjeh i opće uvjerenje o mogućnosti kontrole u situacijama učenja); 2) Obrambena uvjerenja o kontroli (uvjerenja da vanjski čimbenici ili sposobnost određuju uspjeh te uvjerenje da je inteligencija stabilna, nepromjenjiva osobina učenika).

Komponenta motivacijskih uvjerenja:

Skala ispitne anksioznosti sastoji se od 3 subskale: 1) Fiziološka komponenta anksioznosti; 2) Emocionalna komponenta anksioznosti i 3) Kognitivna i bihevioralna komponenta anksioznosti.

Skala akademske samoefikasnosti sastoji se od subskala: 1) Samoefikasnost u procesu učenja i 2) Samoefikasnost u postizanju željenih ishoda učenja.

Skala ciljnih orijentacija sastoji se od subskala: 1) Ciljevi učenja usmjereni na učenika (Cilj učenja; Cilj izbjegavanja pogrešaka); 2) Ciljevi izvođenja usmjereni na druge (Cilj kompeticije; Cilj izbjegavanja kompeticije; Cilj samozaštite; Cilj samopromocije) i 3) Neakademski ciljevi (Cilj izbjegavanja truda; Prosocijalni cilj).

Skala atribucija školskog uspjeha i neuspjeha sastoji se od subskala: 1) Atribucija uspjeha unutrašnjim stabilnim uzrocima: Sposobnost; 2) Atribucija uspjeha unutrašnjim nestabilnim uzrocima: Trud; 3) Atribucija uspjeha vanjskim stabilnim uzrocima: Učitelj; 4) Atribucija uspjeha vanjskim nestabilnim uzrocima: Sreća; 5) Atribucija neuspjeha unutrašnjim stabilnim uzrocima: Nedostatak sposobnosti; 6) Atribucija neuspjeha unutrašnjim nestabilnim uzrocima: Nedostatak truda ; 7) Atribucija neuspjeha vanjskim stabilnim uzrocima: Škola i 8) Atribucija neuspjeha vanjskim nestabilnim uzrocima: Slučajnost.

Komponenta motivacijskih strategija:

Skala motivacijskih strategija sastoji se od subskala: 1) Motivacijske strategije za poticanje procesa učenja (Postavljanje ciljeva; Reguliranje truda; Upravljanje radom, vremenom i okolinom); 2) Motivacijske strategije za zaštitu samopoštovanja (Samohendikepiranje; Obrambeni pesimizam).

Komponenta kognitivnih strategija:

Skala strategija učenja sastoji se od subskala: 1) Ciklus (meta)kognitivne kontrole učenja (Ponavljanje i uvježbavanje; Kontrola tijeka i ishoda učenja); 2) Duboko kognitivno procesiranje (Elaboracija; Organizacija; Primjena; Kritičko mišljenje); 3) Površinsko kognitivno procesiranje (Usmjerenost na minimalne zahtjeve; Memoriranje).

Skala suočavanja sa školskim neuspjehom sastoji se od subskala: 1) Suočavanje usmjereno na problem (Aktivno rješavanje problema; Razmišljanje o problemu); 2) Suočavanje usmjereno na ublažavanje emocija udaljavanjem (Izbjegavanje; Maštanje; Skretanje pažnje); 3) Zaštita ega udaljavanjem (Odustajanje i reinterpretacija; Ignoriranje problema; Ismijavanje problema).

Skala traženja socijalne podrške sastoji se od subskala: 1) Traženje emocionalne i instrumentalne podrške od prijatelja; 2) Traženje emocionalne i instrumentalne podrške od roditelja; 3) Traženje emocionalne podrške od nastavnika i 4) Traženje instrumentalne podrške od nastavnika.

Analiza latentne strukture rezultata na svim skalama potvrdila je podjelu samoregulacije učenja na proaktivnu i obrambenu komponentu (Lončarić, 2011). Proaktivna komponenta podrazumijeva visok rezultat na proaktivnim osobinama i strategijama poput proaktivnih uvjerenja o kontroli, samoefikasnosti, cilju učenja, strategijama za poticanje procesa učenja, (meta)kognitivnoj kontroli učenja, dubokom kognitivnom procesiranju i suočavanju s neuspjehom usmjerenom na problem. Obrambena komponenta podrazumijeva visok rezultat na obrambenim uvjerenjima o kontroli, ispitnoj anksioznosti, cilju izbjegavanja pogrešaka, ciljevima kompeticije, samozaštite, samopromocije i izbjegavanja truda, strategiji zaštite samopoštovanja, površinskom kognitivnom procesiranju i suočavanju s neuspjehom usmjerenom na ublažavanje emocija udaljavanjem. Rezultati provedenih istraživanja uglavnom ukazuju na zabrinjavajuće visoke razine obrambene samoregulacije kod naših učenika, koja je čak povezana s nekim pozitivnim ishodima što ocrta prilično sumornu sliku našeg školskog sustava od kojeg se djeca moraju aktivno braniti da bi bila uspješna i sačuvala zdravlje.

4. Zaključak

Pri razmatranju važnosti kvantitativnog pristupa ne treba zanemariti niti aktualni trend u društvu koji u sve većoj mjeri zahtjeva svojevrsna pojednostavljenja za potrebe masovnijih procesa poput selekcije i identifikacije. Sposobnost provedbe evaluacijskog istraživanja postaje preduvjet svim planiranim i financiranim aktivnostima. Sveprisutnost sustava osiguranja kvalitete, traženja odgovornosti za privatno i javno financirane aktivnosti, projekte ili intervencije, inzistiranje na strategijama, planovima, politikama i odlukama zasnovanim na dokazima („evidencebased“) te ekonomska usmjerenost na objektivan izračun povrata za uložene resurse (ROI – Return on Investment“) stavljaju kvantitativan, empirijski pristup u prvi plan ne samo znanstvenih istraživanja, već i stručnih, razvojnih aktivnosti i projekata (Psacharopoulos i Patrinos, 2004). Opisani trend ima brojne nedostatke, ali predstavlja set trenutno važećih pravila i principa, a osnovni cilj ovog rada nije opravdavanje ovakvog pristupa odgoju i obrazovanju, nego preliminarni prikaz vrsta istraživanja u obrazovnim znanostima u kontekstu navedenih promjena i kratak prikaz mogućih rješenja i odabranih primjera. Ta rješenja i primjeri mogu poslužiti kao smjernice kako iskoristiti potencijale empirijskog, kvantitativnog elementa za unaprjeđenje spoznaja u području odgoja i obrazovanja, a da se pri tome umanje problemi inherentni tom pristupu i ne izgubi bogatstvo i složenost promatranih pojava i procesa. Poznavatelju prilika zadatak se može učiniti

neizvedivim, ali znanost je na sreću puna idealista koji nisu malodušni i s veseljem prihvaćaju velike i, na prvi pogled, nepremostive razlike i izazove.

5. Literatura

- Aboelela, S. W., Larson, E., Bakken, S., Carrasquillo, O., Formicola, A., Glied, S. A., ... iGebbie, K. M. (2007). Defining interdisciplinary research: Conclusions from a critical review of the literature. *Health services research*, 42(1p1), 329-346.
- Bauer, D. J., & Shanahan, M. J. (2007). Modeling complex interactions: Person-centered and variable-centered approaches. *Modeling contextual effects in longitudinal studies*, 255-283.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., i Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of school psychology*, 40(5), 415-436.
- Chartier, C.R. (2017). The Psychological Science Accelerator: A Distributed Laboratory Network. OSF. <https://osf.io/93qpg/>
- Ćulum, B. i Ledić, J. (2011). Sveučilišni nastavnici i civilna misija sveučilišta. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Grupa autora (2014). Strategija razvoja Sveučilišta u Rijeci 2014. - 2020. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
- Grupaautora (2017). Teaching and Learning Lab. MIT Massachusetts Institute of Technology <http://tll.mit.edu/about/who-we-are-and-what-we-do>
- Grupa autora (listopad, 2014). Strategija obrazovanja znanosti i tehnologije. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Grupa autora (listopad, 2015). Razvojna strategija Primorsko-goranske županije 2016.-2020. Rijeka: PGŽ.
- Grupa autora (rujan, 2013). Strategija razvoja Grada Rijeke za razdoblje 2014.–2020. godine. Rijeka: Grad Rijeka.
- Grupa autora (travanj, 2016). Strateški program znanstvenih istraživanja za razdoblje od 2016. do 2020. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
- Hall, P. i Weaver, L. (2001). Interdisciplinary education and teamwork: a long and winding road. *Medical education*, 35(9), 867-875.
- Hox, J. J., Moerbeek, M., & Van de Schoot, R. (2017). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. Routledge.
- Krstović, J. i Lončarić, D. (2011). Vodič u postupku izbora u zvanja. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.

- Lach, D. (2014). Challenges of interdisciplinary research: reconciling qualitative and quantitative methods for understanding human–landscape systems. *Environmental management*, 53(1), 88-93.
- Lester, P. E., Inman, D., & Bishop, L. K. (2014). *Handbook of tests and measurement in education and the social sciences*. Rowman & Littlefield.
- Lončarić, D. (2008). Kognitivni in motivacijski dejavnik i procesov samoregulacije pri učenju in soočanju s šolskim neuspehom. Doktorska disertacija, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Lončarić, D. (2011). To Flourish, Arm or Fade Away? Proactive, Defensive and Depressive Patterns of Self-Regulated Learning. U I. Brdar (Ur.), *The Human Pursuit of Well-Being* (str. 175-189). London: Springer.
- Lončarić, D. (2013). Putovi i stranputice samoreguliranog učenja. Okrugli stol u organizaciji 6. tjedna psihologije u Hrvatskoj, Rijeka psihologije 2013. Rijeka, Hrvatska.
- Lončarić, D. (2014). Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
- Lončarić, D. (2018). Elaborat o osnivanju Laboratorija za učenje i poučavanje pri Katedri za obrazovne znanosti Učiteljskog fakulteta u Rijeci. Elaborat usvojen na vijeću Učiteljskog fakulteta u Rijeci.
- Lončarić, D. (2018a). Osnovne informacije o prilagodbi i primjeni EPoC testa potencijalne kreativnosti u Hrvatskoj. Izlaganje na stručnom skupu odgojno-obrazovnih djelatnika „Poučavanje za darovitost, inovativnost i kreativnost“ u suorganizaciji Centra za poticanje darovitosti - Rijeka, Učiteljskog fakulteta u Rijeci i Agencije za odgoj i obrazovanje, 12. - 13. siječnja 2018., Učiteljski fakultetu u Rijeci, Rijeka, Hrvatska.
- Lončarić, D. (2018b). Procjena potencijalne kreativnosti djece i adolescenata. Teorijski uvod u primjenu EPoC testa. Predavanje na edukaciji za primjenu EPoC testa u organizaciji Društva psihologa Istre, 10.-12. travnja 2018, Novigrad, Hrvatska.
- Lončarić, D. i Peklaj, C. (2008). Proaktivna i defenzivna samoregulacija pri učenju. *Psihološka obzorja*, 17(4), 73-88.
- Lubart, T. (2017). *Laboratoire Adaptations Travail-Individu*. Paris: Universite Paris Descartes. http://recherche.parisdescartes.fr/LATI_eng
- Lubart, T. I., Zenasni, F. i Barbot, B. (2013). Creative potential and its measurement. *International Journal of Talent Development and Creativity*, 1(2), 41-51.
- Lubart, T.I., Besançon, M., i Barbot, B. (2012). *EPOC Evaluation of creative potential: Test and Manual*. Paris: Editions Hogrefe France.
- Mayr, T. i Michaela Ulich, M. (2009). Social-emotional well-being and resilience of children in early childhood settings – PERIK: an empirically based observation scale for practitioners, *Early Years*, 29 (1), 45-57. DOI: 10.1080/09575140802636290
- Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. A. (2004). Returns to investment in education: a further update. *Education economics*, 12(2), 111-134.

- Rao, C. R. (1983). Multivariate Analysis: Some Reminiscences on Its Origin and Development. *Sankhyā: The Indian Journal of Statistics, Series B (1960-2002)*, 45(2), 284–299.
- Tatalović Vorkapić, S. i Lončarić, D. (2014). Validacija hrvatske verzije ljestvice socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (2), 102-117.
- Wear, D. N. (1999). Challenges to interdisciplinary discourse. *Ecosystems*, 2(4), 299-301.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zoretić, T. (2018). Poticanje samoregulacije i pripremne aktivnosti za stjecanje predškolskih vještina. Diplomski rad. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
- Zoretić, T. i Lončarić, D. (2018). Konstrukcija baterije testova za procjenu stupnja razvijenosti predškolskih vještina. Rukopis u postupku objavljivanja.

ULOGA UČITELJA U OSTVARIVANJU ODGOJNIH CILJEVA U RAZREDNOJ NASTAVI

Edina Nikšić Rebihić

Filozofski fakultet u Sarajevu
niksic.edina@gmail.com

Amina Nikšić-Viteškić

6. Osnovna škola u Sarajevu
niksic.amina@gmail.com

Lektor: Nehrudin Rebihić

Sažetak

Odgojne ciljeve u nastavi nužno je analizirati u dva konteksta: prvi je formalni kojim promatramo odgojne ciljeve koji su „izvana“ definirani nastavnim kurikulumom, a drugi se odnosi na neformalni dio, kojim otkrivamo odgojne ciljeve „iznutra“- pohranjene u implicitnoj teoriji svakog učitelja. Svako odgojno djelovanje, naime, utemeljeno je u vrijedonosnom normativnom okviru odgajatelja. Cilj rada je propitati proces ostvarivanja odgojnih namjera ili ciljeva razredne nastave, koji direktno kreira, ali istovremeno i biva uvjetovan pedagoškim odnosom. Teorijski tretiramo pedagoški odnos kao podlogu za transmisiju odgojnih vrijednosti, kao jedino moguću u kvalitetnom pedagoškom odnosu s učenicom. Kada je riječ o metodološkom okviru, u ovom radu, usmjerene smo na analizu postavljenih odgojnih ciljeva kroz nastavnu pripremu za čas iz svih predmeta koje realiziraju učiteljice četvrtog razreda u jednoj osnovnoj školi– metoda pedagoške dokumentacije. Drugi dio empirijskog istraživanja odnosi se na analizu pedagoške stvarnosti u realizaciji nastavnog sata. Primjenom tehnike individualnog intervjuiranja razgovarali smo s tri učiteljice čije smo nastavne pripreme analizirale, te dobile podatke o njihovom odgojnom djelovanju u procesu realizacije nastave.

Rezultati istraživanja su pokazali da se unaprijed definirani odgojni ciljevi u nastavnim pripremama veoma često ponavljaju na uopćenom nivou. Ispitanice su mišljenja da nastavna priprema čini smjernicu u njihovom djelovanju, ali da često izlaze iz okvira priprema, naravno, osluškujući potrebe učenika u procesu nastave. Istakle su, također, da više pažnje posvećuju sadržaju, nego li odnosu te da su vještije prepoznati potrebu učenika u aspektu odnosa, negoli u usvajanju nastavnog sadržaja. Prepoznavajući potrebe i dinamiku nastavnog procesa, učitelj kao odgajatelj ne odriče se svog pedagoškog takta i odnosa koji je temelj za odgojno i obrazovno djelovanje. Ovaj rad odgovara na analizu odgojnih namjera na razini teorijske spoznaje, te pravi uvid u praksu odgojnog djelovanja u nastavi.

Ključne riječi: učitelj, odgoj, odgojni ciljevi, pedagoški odnos

THE ROLE OF TEACHERS IN ACHIEVING EDUCATIONAL GOALS IN CLASSROOM TEACHING

Abstract

Educational goals in the class are necessarily analysed with two contexts. The first is the formal part- we observe the educational goals which are "outward" defined by the curriculum. The other refers to the informal part, which reveals the educational goals "inside" - stored in the implicit theory of each teacher. Every educational activity is basically worthy normative framework of a teacher. The aim of the paper is to research the process of achieving educational goals of classroom teaching, which directly creates and determines the pedagogical relationship. Theoretically, we also treat the pedagogical relationship as a platform for the transmission of educational values, as only possible in a quality pedagogical relationship with the student. In methodological framework we are focusing on the analysis of the set educational goals through the lesson plan for all subjects realized by the fourth grade teachers in one elementary school using the method of pedagogical documentation. The second part of empirical research refers to the analysis of pedagogical reality in the realization of the classroom. Using the techniques of individual interviews, we discussed with three teachers, whose lesson plans was analysed, to get information about their educational activity in the teaching process.

The results of the research have shown that pre-defined educational goals are often repeated at a general level in the curriculum. Opinion of teachers is that lesson plan are more less a guideline in their work but they often exit from the preparation framework by listening to the needs of students in the teaching process. They also noticed that they pay more attention to the content, but to the relationship, but also that they are more skilled in identifying the need of the student in terms of relationship than in the comprehension of educational content. Recognizing the needs and dynamics of the teaching process, the teacher does not give up on their pedagogical attitude and the relationship that is the foundation for educational activities. This work corresponds to the analysis of educational intent at the level of theoretical knowledge and a real insight into the practice of teaching.

Key words: teacher, education, educational goals, pedagogical relationship

Uvod

Nastava je odgovorno i usmjereno djelovanje učitelja u okvirima unaprijed utvrđenog nastavnog plana i programa, s ciljem odgoja i obrazovanja učenika. Kako se nastavom treba odgovoriti na zahtjeve realizacije nastavnog sadržaja i usvajanja osnovnih znanja, vještina i navika, isto tako ona treba odgovoriti i na potrebe cjelovitog razvoja učenika. Učitelj kreira optimalne uvijete za maksimalni razvoj i emancipaciju učenika u razredu. Naime, učenik kroz nastavni proces razvija spoznajnu snagu, sposobnost za življenje, učenje i djelovanje. Također, učenik kroz nastavni proces kreira (nadograđuje) vlastiti sistem vrijednosti i konstelaciju osobina ličnosti, koje se drže vrijednim. Kroz ovaj rad nastojat ćemo prikazati teorijski konstrukt i obilježja odgojne nastave te važnost odgojnih ciljeva za pedagošku djelatnost. Drugi dio rada odnosi se na rezultate dobivene intervjuom s tri učiteljice jedne osnovne škole, te analizom nastavnih priprema za IV razred ispitanica ovoga istraživanja.

Nastava kao odgojni konstrukt

Nastava se realizira u odgojno-obrazovnoj ustanovi koja treba biti prožeta i jednim i drugim. Naime, Herbartovo shvatanje nastave je *da nastava nepostoji ukoliko kroz nju nije prožet odgoj, odnosno ako ona nije sama odgoj* (Herkart, 1902). Upoznavanjem, razumijevanjem i usvajanjem nastavnog sadržaja učenik se i odgaja, ali ne samo nastavnim sadržajem, nego i načelima poučavanja, organiziranja nastavnih i vannastavnih aktivnosti, te filozofijom i kulturom škole. Palekčić (2015) donosi pregled pedagoškog pristupa nastavi kao odgojnom konstrukturu autora Sunkela, Kocha i Heitgera. Naime, sva trojica autora mišljenja su da je nastava odgojni konstrukt te da je kao takva neodvojiva od odgoja. Sunkel (2002, 2011) smatra da školsko pedagoški zahtjev nastave treba biti odgoj, ali pod tim nepodrazumijeva odvojenost odgoja od nastave. Lutz Kocha (2004) smatra da je nastava bez odgojne prizme puka instrukcija, imajući na umu da odgojna nastava ne predstavlja odgoj kao aditiv didaktičkom materijalizmu, dok je Heitiger (2004) mišljenja da nastava ne treba nadopunu nekih formi socijalnog učenja jer pedagoška nastava to u sebi svakako posjeduje. Nastava koja istodobno ne odgaja sumnjive je vrijednosti, zapravo, nastava koja nema pedagoški sadržaj, nema ni pedagošku vrijednost (Pataki, 1948). Nastava koja služi cjelovitom razvoju ličnosti je ona nastava koja odgaja obrazovanjem, a obrazuje odgojem. Ona nastava koja posjeduje samo didaktički materijalizam,¹ bez utjecaja na afektivno područje i ponašanje učenika, nema odgojne vrijednosti, jer ne ispunjava osnovni postulat odgojnog djelovanja – svestrani razvitak ličnosti učenika. Svrha odgojne nastave prema Herbartu je prikazana kroz dvije prizme: moralnost – koja se „nikako ne može razviti kroz određeni vanjski način djelovanja, nego razumijevanje zajedno s odgovarajućom voljom u umu učenika“, (Herkart, 1902: 111) i svestranost – koju opisuje kao "skladnu kultivaciju svih moći" – „mnoštvom duševnih moći“ (Herkart, 1902:111)

Uvidom u teorijske konstrukte odgojne nastave mnogi teoretičari (Herbat, 1902., Slatina, 1998., Palekčić, 2010., König i Zedler, 2001., Bašić, 2015.) ne isključuju nastavni sadržaj, već, naprotiv, smatraju da je način kognitivne obrade nastavnog sadržaja i učenika i nastavnika jedan od segmenata odgojne nastave. Međutim, bavljeno samo nastavnim sadržajem, tj. baziranjem na razvoj intelektualne sfere učenika, zanemaruje se odgojni aspekt (u užem smislu²) u nastavi. Visokoapstraktni pojam *odgoja* mnogi teoretičari pokušavaju

¹ Pojam uveo didaktičar Derpfeld.

² O užem i širem promatranju odgoja pročitati više u : Bašić, S. (1990a). Odgoj kao predmet pedagoške spoznaje, Pedagogija ČASOPIS SAVEZA PEDAGOŠKIH DRUŠTVA JUGOSLAVIJE, 90br. 2

normativno, deskriptivno i empirijski dokučiti i objasniti. Mi ćemo se u ovome radu bazirati na normativnom određenju odgoja u užem smislu, tj. afektivno područje ličnosti i formiranje pogleda na svijet (Malić-Mužić, Bakovljević, Potkonjak, prema Bašić 1990a). Nastojat ćemo operacionalizirati značenje odgoja kako bismo učitelja smjestili samo na nivo praktičnog djelovanja u nastavnom procesu.

Odgojni cilj(evi)

Pedagoška perspektiva učitelja i nastave leži u težnji misaonog procesa kako učitelja tako i učenika ka humanističkom idealu i postizanju ciljne iskonske vrijednosti odgojno-obrazovnog procesa. Odgojne vrijednosti su bezvremenske vrijednosti; one su i kulturalno, duhovno i socijalno ispunjenje čovjeka. Teorijsko tumačenje odgojne nastave je da brine za izgradnju slobodnih, sposobnih i samodiscipliniranih učenika koji će biti spremni graditi sebe i braniti svoj stav na temelju snage misli i utemeljenih argumenata. Prema Hentingu (2008), smisao svake pedagoške djelatnosti je samoukidanje – vođenje u korist samo-vođenja. U toj fazi učitelj uviđa da je učenik sposoban sam odlučivati. Dewey (1938) također razvoj samokontrole pripisuje odgojnom cilju, a Wolfgang Sunkel u teoriji odgoja da je cilj odgoja prelazak sa procesa prisvajanja na posredovanje (Palekčić, 2016), tj. spremnost za posredovanje sebi (samoodgoj) i drugima (odgoj).

Pedagoška znanost vidi važnim odgojne ciljeve u pripremi odgojnog djelovanja: „Odgoj je „planski, organiziran proces sa svrhom da ljudske individue oblikuje kao ličnost u skladu s društvenim težnjama“ i da je „Neovisno o tome kada i gdje se ostvaruje, njegovo bitno obilježje (...) svjesnost cilja, točno određena namjera, svrha, intencija“ (Vukasović, 1990; usp. Malić-Mužić 1981, Pregrad, 1929, 1967, Šimleša 1971, Matičević 1938, Pataki 1934 i dr.) implicira *da osvješćivanje cilja prethodi realizaciji odgojne namjere* i da je uvjetuje.“ Bašić (1994:334)

Naime, svaki odgojni cilj pokušaj je deskripcije ili normiranja pravca u kojem odgajatelj treba ići zajedno s odgajanicom, ali predstavlja i kriterij vrednovanja željenih osobina, sposobnosti i htijenja u odgojnom procesu. Odgojni cilj ima dva smjera: prvi se odnosi na stanje ličnosti kakva bi trebala biti, a drugi na normu, propis ili zahtjev za djelovanje odgajatelja. O odgojnim ciljevima teško je jednostrano govoriti. Mnogi autori (Herbart (1902), Pavlović (1932), Keršenštajner (1939), Slatina (2015) itd.) smatraju da postoje samosvrhovite, bezvremenske i bezuvjetno valjane vrijednosti koje je nužno prenositi u procesu odgajanja. Naravno, odgojno djelovanje ne zanemaruje misaoni krug učenika u

prosuđivanju i razumijevanju vrednota kako bi ih internalizirali kroz individualni i socijalni izraz. S druge strane, predstavnik hermeneutičke teorije Dilthey (1960. prema König i Zedler, 2001) smatra da ne postoje općevažeće životne norme, ali da odgoj može doprinijeti „uzdizanju i usavršavanju u razvitku djeteta“. Međutim, na tragu spomenutog možemo zaključiti da je na osnovu razumijevanja pedagoške situacije i određene odgojne stvarnosti moguće određivati norme specifične za tu situaciju, budući da cilj odgoja pokazuje samo smjer djelovanja, a ne i način. Pedagoška je odgovornost i autonomija svakog učitelja da odredi metode, postupke i organizaciju nastave.

Pedagoški odnos

Odgojno djelovanje zahtjeva socijalnu interakciju i komunikaciju odgajnika i odgajatelja, u ovom kontekstu nastavnika i učenika. Da bi učiteljica uopće mogla odgojno djelovati nužno je ostvariti pedagoški odnos. Bašić (1994:335) naglašava da „cilj odgoja konstituira pedagoški odnos - samo onaj interpersonalni odnos koji je ciljem odgoja usmjeravan imenuje se pedagoškim odnosom.“ Kako bi se realizirao odgojno-obrazovni proces kao što je nastava, nužno je uložiti u izgradnju pedagoškog odnosa odgajatelja i odgajnika. Da je pedagoški odnos osnovica za odgojno djelovanje zaključuju mnogi teoretičari odgoja (Bratanić 1990., Bašić 1999., 2015., Strugar 1999., Nohl, 1968, prema König i Zedler, 2001., Jagić i Jurčić 2006., Širanović, 2016. itd.) Prema Bašić (2015), struktura pedagoškog odnosa je trijadna konstelacija faktora: *pedagog (odgajatelj, učitelj), sadržaj odgoja i obrazovanja i učenik*.

Obilježja pedagoškog odnosa temelje se na intenciji; pedagoškom povjerenju i pozitivnoj orijentaciji u odgojnom djelovanju; dvojnomo pristupu djetetu, njegovom trenutnom i zamišljenom idealnom stanju njegova razvoja; posredovanju između učenika i društva – prevođenje kulture u pedagoške zadatke i zastupanje interesa djeteta; spremnosti za stalne promjene oslušujući odgojni proces; uzajamnom prihvaćanju uloga u odnosu; pedagoškom autoritetu i slobodnom pristajanju uz autoritet – nije unaprijed dan, nego se stiče (Bašić, 1999). Pedagoški odnos nužno posjeduje snažno pedagoško razumijevanje, poznavanje djeteta, slušanje, ophođenje i djelovanje u smjeru ostvarivanja odgojnih ciljeva. Svrha pedagoškog poznavanja djeteta je razumjeti dijete, uživjeti se u njegove životne ciljeve, očekivanja i strahove (König i Zedler, 2001) da bi se moglo uopće odgojno djelovati. Učitelj koji ne poznaje učenike, svrhu i bit nastave, ne može ostvariti pedagoški odnos i, kao takav, ne bi se trebao ulaziti u odgojni proces. Cilj odgojnog djelovanja prema Herbartu (1902) ne

leži u stavu i djelovanja učiteljana poboljšanje mentalnog stanja učenika, već u odnosu koji kreira odgajatelj s njima, u zaštiti koju im pruža, prevenciji nediscipliniranosti te, na posljetku, u spremnosti dobrovoljne skrbi za pravilan razvoj budućeg razumnog bića.

Učitelj kao odgajatelj

Pedagoške interakcije su utemeljene na pozitivno usmjerenoj intenciji i racionalnom uvidu u odgojnu situaciju. Da bi odgojno djelovanje bilo pedagojsko, nužno je da postoji cilj ili namjena koja određuje i usmjerava taj proces. Uloga učitelja prvenstveno je biti odgajatelj, pa tek onda poučavatelj, voditelj i organizator pedagoškog rada usmjerenog na dijete. Tako, „učitelj je čovjek koji ima stručnu spremu da može obučavati, odnosno uzgajati; učitelj je u zbilji uvijek i uzgajatelj.“ (Pedgoški leksikon, 1939:433) Učitelj je stručnjak koji odgojno-obrazovni proces temelji na pedagoškim, psihološkim, metodičkim, didaktičkim i humanističkim spoznajama i vrijednostima. O važnosti uloge učitelja u realiziranju odgojno obrazovnih ciljeva pobliže objašnjava Bašić (2005:181): „Zato je zauvijek zahtijevano da učitelj ne smije biti loš model, da mora biti autentičan, dosljedan sebi, svjedočiti istinu itd. Sami učitelji najvažnije su „sredstvo“ za izvršenje svojih profesionalnih zadaća i norma nadređena svima ostalima glasi: *„učitelj mora biti zdrava osobnost ako hoće učenike odgojiti kao zdrave osobnosti.“* On u svoju profesionalnu djelatnost unosi i vlastitu osobnost kao „sredstvo“: stavove prema životu, ljudima, znanja i vještine, jezik i govor, geste i pokrete, značenja i obrazac ponašanja.“ Reakcije, ponašanje i držanje nastavnika u različitim pedagoškim situacijama, najčešće nisu dio formalnog kurikulumu, niti su dio nastavne pripreme, nego isječak njihove implicitne teorije, njihovog ličnog ja. Skriveni kurikulum, koji nastavnik nosi i prenosi svojim odgojnim djelovanjem, determinira kvalitet i ishodenastave. (Gordon 1983., Lynch, 1989., Dauber, 1994., Marsh, 1994., Giroux, 2001., Myles, Trautman, Schelvan, 2004., Yuksel, 2005., Previšić, 2010., Apple, 2012., Giroux, 2013., Kolak, 2016., Mlinarević, 2016.)

Međutim, uloga učitelja u realizaciji nastave u teorijskom konstrukt posmatrana je dvojako. Ukoliko bi se nastava promatrala kao sredstvo za ispunjenje ciljeva, onda bi to dovelo do „tejlORIZACIJE“, odnosno do izostavljanja svake aktivnosti koja nije već unaprijed isplanirana, tj. ne dovodi do već planiranog cilja. Tako, Terhart (2001, prema Vujčić, 2013) smatra da nastava gubi odgojnu kvalitetu ako joj se oduzme spontanost, neposrednost, otvorenost i nepredvidivost, a time se direktno obezvrjeđuje profesionalni diskurs učiteljskog poziva. Ako bi se proces nastave ograničio nastavnom pripremom i formalnim sadržajem nastavnih

jedinica, gušila bi se autonomija učitelja i njegovo djelovanje kao humaniste i pedagoškog stručnjaka. Ako se ne prihvati spontanost nastavnog procesa, poriče se sposobnost i pokretljivost učiteljeva uma da osluškuje procese i dinamizme nastave i shodno tome realizira sadržaj i gradi odnos s učenicima. Ovim se direktno narušava pedagoška autonomija učitelja, koja se odnosi na temeljni pedagoški zahtjev da učitelj određuje ciljeve nastave nakon njegovog uvida u potrebe odgajnika (Bašić, 2003). A ako učitelj bude slijepo slijedio tehničke upute iz formalnog kurikulumu (koje pedagogija kao znanost apriori ne prihvata) dovest će do „robotizacije učiteljskog poziva“. Stoga, emancipirani učitelj prestaje biti provoditelj obrazovne politike, odnosno važećeg kurikulumu u razredu, a postaje istinski pedagog kada zajedno s učenicima otkriva i traži saznanja i spoznaje (Freire, 2002). Ako se pedagoška ne-mislenost imputira u nastavu kroz recepte i upute za realizaciju nastavnog procesa, odričući se zdravog razuma učitelja, pedagoška se kultura spušta ili drži na istoj razini. Stoga je Slatina (1998) mišljenja da ljudi čija je pedagoška vještina lišena misaonosti može uništiti zdravu snagu djeteta, te da je nužno da se učitelj koristi pedagošku logiku i znanje koje će mu omogućiti kreativnu snagu i pedagoško htijenje. Učitelj na osnovu znanstvenih spoznaja o razvoju djeteta, funkciji i svrsi odgoja, te zahtjeva koje socio-kulturološko okruženje postavlja planira i kreira nastavu.

Nastavna priprema

Pripremajući se za nastavu, učitelj kreira *nastavnu pripremu*, obrazac koji ispunjava shodno planu koji je načinio za nastavni sat. Priprema nastave smatra Klafki (1957, prema König i Zedler, 2001:117) treba sadržavati jednu ili više mogućnosti za „plodan susret“ učenika sa sadržajem, a učitelj analizira značenje tog sadržaja kroz riznicu znanja određene kulture, za dijete i za budućnost djeteta kao odrasle osobe.

Nastavna priprema nije okvir kojeg učitelj ne treba napuštati, ali nije ni puko slovo na papiru (učitelj je piše, predlaže i realizira!) Učitelj treba uložiti dosta truda u kreiranje nastavne pripreme. On će njen sadržaj planirati shodno *stanju čudi*³, saznanjima i iskustvima učenika. Dewey (1938) smatra da se stanje trenutne zbilje učenika uzima kao osnovica za pripremu nastave i određenje cilja, a to stanje učenika rezultat je prethodno stečenih različitih iskustava. Svako odgojno djelovanje zahtjeva intenciju, određenje ciljeva, i to ne s namjerom da bi se obrazovanje standardiziralo, već da bi se mapirao odgojni proces, ali se učitelj u tom procesu ne bi smio odreći kritičkog analiziranja, osluškivanja sudionika nastavnog procesa.

³ Palekčić, M. (2010). Herbartova teorija odgojne nastave- izvorna pedagojska paradigma, Pedagojska istraživanja, 7 (2), 319 – 340 (2010)

Hermeneutički postupak (razumijevanje konteksta) prethodi svakom donošenju odluke o planiranju kao i o daljem odgojnom djelovanju.

Učitelj ne smije dozvoliti da ishodi, koje potenciraju savremeni pedagozi, istisnu odgojno planiranje iz nastavne pripreme. Bloomova taksonomija je donekle valjan put za određenje ishoda kojim učitelj planira šta učenici trebaju „*znati, moći i razumjeti*“. Ovom taksonomijom olakšat će određivanje ishoda na različitim razinama (kognitivna, afektivna i psihomotorička), ali se postavlja pitanje da li ovakav pristup istiskuje *odgojno* u „užem smislu riječi“. Koncept planiranja nastave utemeljenog na ishodima učenja⁴⁵ ne bi trebao isključivati „odgojne ciljeve“ nastave. Prema didaktičaru Vilotijević, (2001:144), odgojne ciljeve nužno je osmisliti, planski organizirati i nastavne sadržaje rasporediti i iskoristiti tako da bi se ostvarili maksimalni odgojni efekti. Razvoj odgojnih vrijednosti, duhovnosti i socio-emocionalnog sazrijevanje kod učenika dio su od svakog nastavnog sata, susreta i aktivnosti. „Odgojne ishode“ često je nemoguće ponašajno uokviriti i mjeriti. Mnogi pedagozi stoga izostavljaju planiranje odgojnog djelovanja (posebno ako se traži od njih da to postavljaju kroz mjerljive ishode), a obrazovna politika ga nastoji isključiti iz kurikuluma jer ga nije nemoguće evaluirati i rangirati, a što standardizacija obrazovanja ne trpi. Učitelj, odgajatelj treba biti svjestan da je odgojno djelovanje nužno planirati!

Metodološki okvir

Empirijski dio rada oslanja se na analizu nastavnih priprema s posebnim akcentom na planirane odgojne ciljeve. Cilj analize pedagoške dokumentacije, u ovom slučaju nastavnih priprema, bio je utvrditi koji su odgojni zadaci najfrekventniji i na koju sferu razvoja učenika su usmjereni. Prva etapa empirijskog dijela bazira se na analizi ukupno 96 nastavnih priprema iz šest predmeta školske 2017/2018. godine (Bosanski jezik, Matematika, Moja okolina, Likovna kultura, Muzička kultura i Tjelesni zdravstveni odgoj) u IV razredu osnovne škole. Ukupan broj nastavnih priprema koje uradi učiteljica u toku jedne školske godine na nivou IV razreda osnovne škole je 512 za svih šest predmeta za osam mjeseci nastavnog procesa. Selekcija nastavnih priprema je rađena po principu slučajnog odabira jedne pripreme iz korpusa mjesečnih priprema, što je ukupno 8 nastavnih priprema po predmetu. Analizirali smo pripreme tri učiteljice, a od toga su dvije „paralelke“⁶. Korpus analize nastavnih

4 Npr. : Ur. Rangelov. Jusović, R., Ramčilović-Lakota E. i Zečević I., (2016). Vodič kroz planiranje-Nastanici za nastavnike, Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative

⁵ Npr. U Naletilić, M. (2013), ZJNPP-a za bosanski, hrvatski i srpski jezik definirana na ishodima učenja, Mostar: Agencija za predškolsko, osnovnoškolsko i srednje obrazovanje.

⁶*paralelke* – termin u praksi za učiteljice koje rade nastavne pripreme u tandemu.

priprema je $96 = 8$ (nastavnih priprema) \times 6 (nastavnih predmeta) \times 2 (primjera: jedna učiteljica i jedan tandem).

Drugi dio našeg istraživanja je primjena tehnike intervjuiranja kojom smo dobili uvid u kompatibilnost između nastavnih priprema i realizacije nastavnog sata učitelja. Individualnim struktuiranim intervjuom ispitali smo tri učiteljice IV razreda (školske 2017/2018. godine) jedne od osnovnih škola u Sarajevu o njihovom angažmanu u kreiranju nastavnih priprema, percepciji važnosti istih, te povezanosti planiranog s realiziranim.

Analiza rezultata istraživanja

Analiza nastavnih priprema

Analizom pedagoške dokumentacije – nastavnih priprema – dobili smo uvid u planirane odgojne, obrazovne i funkcionalne ciljeve nastave za šest predmeta koje realizira učiteljica u četvrtom razredu osnovne škole. Veoma je izazovno govoriti o odvojenosti ovih ciljeva budući da su protkani kao neodvojivi elementi kroz nastavni proces. Paritkularnim pristupom usredsredit ćemo se na sva tri navedena cilja, s posebnim naglaskom na odgojne ciljeve.

Rezultati analize nastavnih priprema pokazali su da se obrazovni ciljevi najčešće odnose na usvajanje „pojmovna, definicija i znanja“. Obrazovni ciljevi u nastavnim priprema okarakterizirani su kao usvajanje i učenje nastavnog sadržaja (koji se često eksplicitno navodi) i vještina koje su u vezi s planiranom nastavnom jedinicom. Tako, naprimjer, „usvajanje pojmova umanjjenik, umanjilac i razlika, usvajanje načina usmenog i pismenog oduzimanja bez prelaza“ iz predmeta Matematike. Obrazovni ciljevi često su i općeg karaktera, pa je tako iz predmeta Bosanski jezik i književnost planiran: „bogaćenje rječnika, osposobljavanje učenika za samostalno čitanje“. Obrazovni ciljevi se ne razlikuju mnogo unutar različitih predmeta, osim onih ciljeva koja tretiraju eksplicitan sadržaj nekog predmeta. Analizirani obrazovni ciljevi su najčešće bazirani na kognitivnu sferu, bez naglašavanja misaonog kruga učenika.

Za razliku od obrazovnih ciljeva, funkcionalni ciljevi većinom su bazirani na kritičkom razmišljanju, logičkom zaključivanju te razvijanju misaonih procesa (analogija, sinteza, analiza, indukcija i dedukcija). Prisutni su, također, i odgojni ciljevi koji su usmjereni na razvoj psihofizičkih sposobnosti: mašte, mišljenja, interesa i volje, te razvijanje doživljajnih, perceptivnih, emocionalnih procesa i osjećaj za ritam i metriku. Na ovakav način postavljeni funkcionalni ciljevi afirmiraju koncept misaonog kruga kod učenika, upućujući tako na

odgojnu nastavu. Tako se javljaju i funkcionalni ciljevi o razvoju sposobnosti za pravilnu upotrebu i djelovanju učenika u praksi i zajednici.

Fokus našeg istraživanja je detaljna analiza odgojnih ciljeva. Uočili smo dvije razlike u postavljanju odgojnih ciljeva. Prva se temelji na sadržaju odgojnog cilja: *socijalni odgoj, afektivno sazrijevanje i univerzalne vrijednosti*. Socijalni odgoj u vezi je sa socijalnim procesom učenja, socijalizacijom, usvajanjem kulturoloških normi, pravila škole. Afektivno sazrijevanje se odnosi na jačanje psihičkih snaga, samokontrole, empatije, prihvatanje kritike, poraza, uspjeha kod učenika. Usvajanje univerzalnih vrijednosti odnosi se na prihvatanje različitosti, razumijevanje drugoga i drugačijeg, duhovno sazrijevanje, te internaliziranje moralnih i etičkih vrijednosti. Odgojni, obrazovni i funkcionalni ciljevi su neodvojivi u procesu odgojnog djelovanja.

Druga uočena razlika je prema predmetima. Kada je riječ o predmetu *Matematika*, u analiziranim nastavnim pripremama uvidjeli smo najčešću frekvenciju sljedećih odgojnih ciljeva: razumijevanje značenja matematike u svakodnevnom životu, razvoj urednosti, tačnosti, preciznosti i istrajnosti u razredu, pozitivan odnos prema radu, razvoj interesa za otkrivanje, pronalaženje, prezentiranje i sposobnosti za samostalan rad itd. Tako, naprimjer, *„razumijevanje značaja matematike u svakodnevnom životu“* pojavilo se u 9 (od 16) nastavnih priprema za predmet Matematike. To ukazuje na pokušaj učitelja da približi nastavni sadržaj učenicima na primjeru svakodnevnog života. Drugi najzastupljeniji odgojni cilj (u 7 nastavnih priprema) odnosio se na *„razvoj pozitivnog i korektnog odnosa prema radu, navika redovnog vježbanja i istrajnost u radu“*. Ovim ciljem se nastoji razviti pozitivna orijentacija i upornost u izvršavanju zadataka. Također, uočava se usmjerenost ka afektivnom sazrijevanju i socijalnom odgoju.

Odgojni ciljevi iz predmeta *Likovna kultura* bazirani su na razvijanju estetskih, radnih i moralnih osobina. Najfrekventniji odgojni cilj je *„razvijanje potrebe i sposobnosti za estetskim doživljavanjem, izražavanjem i vrednovanjem“*. Ovim ciljem učitelji nastoje razviti senzibilitet učenika prema likovnom izražaju i vrednovanju umjetnosti. Također, ciljevi iz ovog predmeta usmjereni su na razvoj upornosti, samostalnosti, urednosti, estetičke vrijednosti, pozitivnog odnosa prema radu, kreativnosti i originalnosti, poticanju maštovitog, kreativnog i spontanog izraza te razvijanje osjećaja za rad svojih kolega. Ovakvi odgojni ciljevi usmjereni su na usvajanje i promišljanje učenika o vrijednostima, kao i njihovom afektivnom sazrijevanju.

Muzička kultura ima slične odgojne ciljeve kao i *Likovna kultura* budući da pripadaju području umjetnosti. U oba predmeta javljaju se sljedeći ciljevi: (1) razvoj sposobnosti za izražaj i vrednovanje kulturno-umjetničkih manifestacija, (2) razvijanje interesa i ljubavi za umjetnost. Odgojni ciljevi iz *Muzičke kulture* su: razvoj odgovornosti i samostalnosti u vježbanju, postizanje tačnosti interpretacije, doživljaj muzičke igre, buđenje ljubavi za pokretne igre uz muziku, te buđenje interesa i razvoj pozitivnog odnosa prema narodnoj muzičkoj tradiciji, razvoj doživljaja mjere i ritma kroz pokret. Od svih ponuđenih ciljeva, najzanimljiviji je „*kreiranje vedrog raspoloženja na času i međusobne učeničke saradnje i druženja*“. U ovom cilju izražava se briga učitelja o socioemocionalnoj klimi u razredu. Smatrajući ovaj cilj često podrazumijevajućim, učitelji ga nisu u tolikoj mjeri bilježili u nastavnim pripremama. Javljaju se tako i oni odgojni ciljevi koji su usmjereni na konkretni nastavni sadržaj: „razvoj ljubavi i pozitivnog odnosa prema domovini, prirodi, praznicima, vjeri“ (shodno nastavnom sadržaju za tu nastavnu jedinicu!). Ovakve primjere nismo uočili u analizi odgojnih ciljeva za predmet *Likovna kultura* iako neke nastavne pripreme tretiraju iste teme (npr. Dan državnosti). U pripremama iz predmeta *Muzičke kulture* prisutna su sva tri spomenuta segmenta odgoja.

Analizom nastavnih priprema predmeta *Bosanski jezik i književnost* uočili smo razlike postavljenih odgojnih ciljeva u nastavnim jedinicama iz jezika (pravopis, gramatika i sl.) i književnosti (lirska pjesma, roman). Kada je u pitanju prvi korpus nastavnih jedinica (jezik), zastupljeni su odgojni ciljevi: razvoj navike redovnog čitanja, upotrebe punih rečenica u svakodnevnom životu, razvijanje urednosti, preciznosti i istrajnosti u radu, pravilno izgovaranje glasova, poticanje učenika za redovnom vježbom čitanja i pisanja, razvoj samostalnosti u radu i vlastite jezičke kreativnosti učenika, i sl. Najfrekventniji odgojni ciljevi, između ostalih, su: „razvijanje smisla za tačnost, urednost, preciznost u radu“ i „razvijati ljubav prema maternjem jeziku, interesovanje i naviku čitanja, svijesti o značaju kulture pismenog izražavanja“. Kada je riječ o nastavnim jedinicama iz književnosti, prisutni su sljedeći odgojni ciljevi: razvoj patriotskih osjećanja i ljubav prema domovini, afirmacija vrijednosti: dobrote, plemenitosti, poštenja, marljivosti, discipliniranosti, osjećaj za mjeru, suosjećanja, altruizma itd. Najfrekventniji odgojni cilj je razvoj pozitivnih osobina prema knjizi i afirmacija moralnih vrijednosti koje se prepoznaju u likovima književnog djela.

Specifični odgojni ciljevi koji su direktno povezani s nastavnim sadržajem odnose se na razvijanje sposobnosti doživljaja teksta, pa se tako, naprimjer, javljaju ciljevi: (1) „razvijanje pozitivnih osobina npr. suosjećajnosti prema dječacima koji zarađuju samostalno novac,

naučiti djecu da nije uredu izrugivati se djeci koja su u takvoj situaciji“ i (2) „razvijanje poštovanja i susosjećanja djece sa posebnim potrebama – slijepih“. Analizom likova i događaja u književnim djelima otvara se prostor za odgojno djelovanje, razvoj univerzalnih vrijednosti, ali i prilika za afektivno sazrijevanje učenika i internalizacija društveno poželjnih oblika ponašanja.

Na kraju slijedi analiza odgojnih ciljeva predmeta *Moja okolina*. Planirani odgojni ciljevi ovog predmeta su opći: razvijanje potrebe za čuvanjem prirode kao osnovom života, razvijanje pozitivnog stava prema značaju zdravlja, zdrave ishrane i čuvanju vlastitog organizma, razvijanje radnih i higijenskih navika, urednosti, preciznosti i tačnosti. Specifičnim ciljevima eksplicitno povezani s nastavnim sadržajem su: „razvoj pozitivnog odnosa prema svim živim bićima i poštivanje sebe, čovjeka kao razumnog i društvenog bića, razvoj interesovanja za stjecanje znanja o čovjeku kao najsavršenijem živom biću, pozitivan stav o ljudima bez obzira na boju, naciju i vjeroispovijest“ i „razvoj pravilnog odnosa prema saobraćaju, saobraćajnim znacima i pravilima“. U pripremama iz predmeta *Moja okolina* prisutna su sva tri spomenuta segmenta odgoja.

U velikom broju nastavnih priprema uočeni su identični ciljevi općeg karaktera u različitim nastavnim jedinicama. Takvi odgojni ciljevi usmjereni su na razvoj odgovornosti i samostalnosti u vježbanju i djelovanju, razvijanje urednosti, preciznost i istrajnost u radu te na razvoj interesa i pozitivnog odnosa prema nastavnom sadržaju ili nastavnom području.

Jedan od najinteresantnijih odgojnih ciljeva, a koji je bio prisutan u svim predmetima, jeste „razvoj interesa za istraživanje i spoznaju“, ili „razvijanje potrebe za proširivanjem znanja, kao i samokritičnosti kod učenika“. Ovaj cilj, između ostalog, i direktno upućuje na odgojnost nastave (razvoj svestranosti⁷).

Analiza intervjua s učiteljicama

Drugi dio istraživanja usmjeren je na individualni intervju s tri učiteljice IV razreda osnovne škole. Ispitanice imaju između 20-25 godina radnog staža. Koristili smo polustrukturirani intervju s izdvojenim tematskim cjelinama.

Kao pedagoški dokument, nastavna priprema nacrt je odgovornog i kreativnog pristupa nastavnom satu. Pisanje pripreme zahtjevan je posao i on podrazumijeva poznavanje nastavnog sadržaja, učenika i odnosa u razredu. Uvidom u stanje ćudi učenika, atmosfere u

⁷Više pročitati u: Palekčić, M. (2010). Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagojska paradigma. *Pedagojska istraživanja*. Vol.7., br.2, str. 319 – 338

razredu, nivo interesovanja i raspoloženja za nastavu učitelj treba da kreira nastavnu pripremu. Percepcija naših ispitanica o nastavnoj pripremi je raznolika. Naime, učiteljica H.B. je stava da je nastavna priprema važna kao segment pedagoške dokumentacije, ali da se učitelji uglavnom ne drže okvira nastavne pripreme. Učitelji najčešće ispoštuje onaj dio pripreme koji se tiče nastavnog sadržaja, ali veoma rijetko dio o organizaciji nastave zbog čega nastavnoj pripremi ne pridaju toliko "praktičnog" značaja. Osluškujući potrebe učenika na nekom satu, učiteljica će usmjeriti svoje pedagoško djelovanje bez obzira na planirano. Učiteljica A.N. smatra da joj nastavna priprema pomaže, ali da je ne piše za svaki nastavni sat, već da često modificira već postojeće nastavne pripreme da radi nastavne pripreme u paru s drugom učiteljicom I.Ž. Učiteljica I.Ž. smatra da je nastavna priprema često administrativno opterećenje i da su učiteljice „primorane“ da kopiraju nastavne pripreme od prethodnih godina. U krajnjem slučaju, pripreme pišu zajedno s kolegicama. Obje učiteljice su kazale da su „paralelke“ – to bi značilo da jedna učiteljica za jednu sedmicu radi nastavne pripreme za sve nastavne časove, a druga učiteljica za narednu. Obje su mišljenja da im ovakav pristup odgovara, ali da im je lakše realizirati onaj sat za koji su baš one pisale nastavnu pripremu. Nastavna priprema je putokaz za organizaciju nastavnog sata, pa onaj ko kreira prilagođava je svojim učenicima jer poznaje specifičnosti vlastitog odjeljenja. Pored toga, na kreiranje nastavne pripreme utiče i doživljaj učitelja svake nastavne jedinice ponaosob, tj. njegov odnos prema tom sadržaju.

Sve tri ispitanice stava su da je potrebno izlaziti iz okvira nastavnih priprema pri realizaciji nastave. Nastava je dinamičan proces u kojem je potrebno osluškivati trenutne želje, i mogućnosti učenika, te u skladu s tim kreirati dalje korake u realizaciji nastave. Tako, učiteljica I.Ž. konstatira: "često izlazim iz okvira nastavne pripreme, npr. kada razgovaram s djecom, posebno darovitom, onda nastojim da proširim njihove percepcije i da im omogućim dostupnost većeg broja informacija, te da ih uputim na sadržaje gdje mogu pronaći više o temi o kojoj razgovaramo."

Kad je riječ o aspektu sadržaja i aspektu odnosa, mišljenja kod ispitanica nisu ujednačena. Ispitanice H.B. i A.N. ocjenjuju iznimno važnim i aspekt odnosa i aspekt sadržaja, ali smatraju da postoje sadržaji koji su važniji od odnosa, te shodno situaciji pridaju važnost nekada jednom, a nekada drugome aspektu. Ispitanica I.Ž. smatra da je mnogo važniji aspekt odnosa i da se tome više posvećuje u nastavi a da se sadržaj može nadoknaditi i kroz domaću zadaću.

Učiteljeva posvećenost aspektu odnosa u nastavi determinira kvalitetu pedagoškog odnosa. Sve tri učiteljice pedagoški odnos vide kao iznimno važnu bazu za realizaciju nastave. Učitelji bi trebali biti svjesni utjecaja ostvarenog pedagoškog odnosa na zadovoljenje socijalnih potreba i emotivnog stanja učenika – to je poticaj za njihov kognitivni angažman. Pedagoškim razumijevanjem, prihvatanjem, slušanjem i poznavanjem svojih učenika učitelj potiče njihovo samopoštovanje, asertivnu komunikaciju, kritičko mišljenje, osjećaj ugone, pripadanja i sigurnosti itd. Učiteljica H.B. objašnjava put kreiranja pedagoškog odnosa: „za izgradnju pedagoškog odnosa je potrebno je poštovati dostojanstvo i integritet učenika, a s druge strane i učitelja. Dakle, pronaći i povezati ono što je dobro i korisno za oboje.“

Naša ispitanica, također, prepoznaje veoma važnu činjenicu da kvalitetan pedagoški odnos podrazumijeva međusobno razumijevanje, prihvatanje i uvažavanje. Pedagoški odnos nije jednosmjernan, već je uvjetovan međusobnom toplom i empatičnom povezanošću subjakata. Promatrajući pedagoški odnos, ne smije se zanemariti karakteristika pedagoškog odnosa kao trijadne veze između odgajatelja odgajnika i odgojnog sadržaja.

Sve tri učiteljice se slažu da je nastava odgojni konstrukt, te da se kroz realizaciju nastave nastoje prenijeti odgojne vrijednosti: moral, poštenje, poštovanje drugoga i drugačijeg, iskrenost, plemenitost. Razvoj i izgradnja vrijednosnog sistema učenika usmjeren je na kratkoročne i dugoročne odgojne ciljeve. Učiteljice su mišljenja da se dugoročni ciljevi odnose na razvoj univerzalnih humanističkih vrijednosti i samostalnosti učenika. Učiteljica A.N. planira odgojne ciljeve koje piše u nastavnim pripremama, ali ih često korigira unutar same nastave. Učiteljica A.N.: „Odgojne ciljeve planiram i upisujem ih u nastavnu pripremu, ali se često spontano javi potreba za korekcijom kroz nastavni proces.“

Ako se javi potreba za neplaniranom pedagoškom reakcijom učitelja u nastavi, on najčešće odgojne ciljeve prilagođava novonastaloj situaciji. U tom kontekstu često je riječ o implicitnoj teoriji koju svaki učitelj posjeduje u svom habitusu. Učiteljica H.B. izdvaja: „Oni (učenici) učitelja poštuju, slušaju njegove savjete, oponašaju i slijede njegove upute i sugestije. Često kažu - „Tako je učiteljica rekla.“ Ovo direktno upućuje na implicitno, ali na i eksplicitno odgojno djelovanje učitelja.

Sve tri ispitanice su rekle da se nakon završenog sata ne vraćaju na nastavnu pripremu kako bi napravile refleksiju na planirano i realizirano. Svjesne su da ne pridaju dovoljno pažnje nastavnim pripremama, ali se mnogo više trude na nastavnom satu. Planiranje odgojnih ciljeva smatraju nužnim, ali i da učitelji iskustvom steknu saznanja i osjećaj kad i koji

odgojni cilj mogu realizirati. Učiteljica I.Ž. smatra da bi svaki učitelj trebao imati dugoročne odgojne ciljeve pohranjene kao korpus odgojnih ciljeva na nivou godine. Učitelj te ciljeve ostvaruju direktno kroz planirano nastavno gradivo ili indirektno i spontano kroz nastavni proces. Ostvarivost odgojnih ciljeva zavisi od emotivnog stanja i stanja čudi učitelja i učenika. Ispitanice smatraju da kontinuiranom nastavom popunjavaju sve ono što nisu postigle za jedan nastavni sat. To im i pruža priliku za nove spoznaje i promišljanje o narednom odgojnom djelovanju.

Rezultati intervjua su pokazali da nastavne pripreme nisu u potpunosti relevantne za otkrivanje stvarne pedagoške prakse na nastavi, ali da su učiteljice svjesne važnosti intencije u odgojnom djelovanju. Ono što je posebno značajno jeste njihova spremnost da oslušuju svoje učenike i da ih to usmjerava u realizaciji nastave. Učitelji bi trebali nastavnu pripremu percipirati kao pomoć i smjernicu za realizaciju nastavnog procesa, ali im priprema ne bi trebala biti okov odgojnog djelovanja. Pored kognitivnog, nastava ima i socijalni i emocionalni utjecaj na učenike. Učenici očekuju iskonsko pedagoško vođenje kako bi se osposobili za samovođenje.

Zaključak

Očekivani korpus profesionalnog znanja učitelja svakim danom raste, ali se, na drugoj strani, zanemaruje pedagoški takt koji je dio svakog odgojnog djelovanja. Zbog svoje složenosti, odgojna praksa ne dozvoljava striktnu primjenu uputa navedenih u nastavnoj pripremi. Značajan je broj faktora koji u svakoj situaciji utiču na nastavni proces zbog čega je nemoguće imati unaprijed razrađen plan koji će odgajatelj slijepo slijediti a da, pritom, ne uključi vlastite prosudbe o daljem djelovanju. Konstantno promišljanje zasigurno daje vrijednost i važnost svakom odgajatelju, jer odgajatelj ne smije prestati opservirati, analizirati, odlučivati, evaluirati i djelovati. Odgovornost učiteljeva poziva ne završava s učinjenim, nego i s neučinjenim, mada je „bilo je prilike za odgojno djelovanje“- u tome je sažet smisao odgoja.

Rezultati analize nastavnih priprema iz 6 predmeta IV razreda osnovne škole pokazali su da su odgojni ciljevi definirani na općoj i specifičnoj razini. Odgojni ciljevi općeg karaktera usmjereni su na izgradnju odgovornosti i moralnih vrijednosti učenika. Specifični ciljevi odgoja najčešće su povezani s nastavnim sadržajem koji se obrađuje na nastavnom satu. Ispitanice su stava da planiranje nastave pomaže u realizaciji nastavnog sata, ali i da im često predstavlja administrativno opterećenje. Učiteljice su pokazale pozitivan stav prema aspektu

odnosa u nastavi. Učiteljice su pokazale spremnost da osluškuju nastavni proces, ali su isto tako ukazale i na vanjske faktore koji sužavaju krug njihovih spremnosti.

Možemo zaključiti da odgojna nastava nije samo ostvarivanje postavljenih odgojnih ciljeva, nego i umijeće nastavnika da ih kreira, ostvaruje i korigira, dajući tako prednost učeniku kao aktivnoj individui u odgojno-obrazovnom procesu. Pedagoška kompetencija učitelja leži u njegovom dignitetu, pronicljivosti i humanističkom djelovanju.

Literatura

- Apple, M. W. (2012) *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Bašić, S. (2000) Koncept prikriivenog kurikuluma. *Napredak*, 141 (2), 170-180
- Bratanić, M. (1993), *Mikropedagogija-interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*, Zagreb: Školska knjiga.
- Bašić, S. (1990a). Odgoj kao predmet pedagogijske spoznaje, *Pedagogija ČASOPIS SAVEZA PEDAGOŠKIH DRUŠTVA JUGOSLAVIJE*, 1-2,150-173.
- Bašić, S. (1990b). Deskriptivni i normativnipojamodgoja, *Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru*, Zadar, 29 (6), 167-178.
- Bašić, S. (1994). Cilj odgoja u strukturi pedagoškog polja, *Napredak: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 135 (3), 334-341.
- Bašić, S. (1995). Pokušaj konceptualizacije pojma "cilj odgoja", *Theleme :časopis za istraživanje edukacije i kulture*, 41 (1-4), 1-14.
- Bašić, S. (1999) Odgoj. U: Mijatović, A. (ur.) *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 175-203.
- Bašić, S. (2003). Slobodna škola i autonomija učitelja, *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva- Zbornik radova sabora pedagoga Hrvatske*, Zagreb: Hrvatski pedagoško- književni zbor.
- Bašić, S. (2005). Pedagogijsko utemeljenje učiteljske etike, *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*,vol. 7, br. 2. str. 179-194.
- Bašić, S. (2015). Svrha i osnovna obilježja pedagoškog odnosa U: Opić, S.; Bilić, V.; Jurčić, M. (ur). *Odgoj u školi*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- Dauber, H. (1994) Radikalna kritika škole kao teorija škole? Perspektive kulturalne revolucije kod Freire i Illicha. U: urednik Klaus-Jürgen Tillmann: *Teorije škole*, Educa, 1994, str. 123-135.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*, New York: TOUCHSTONE.
- Freire, P. (2002) *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: Odraz.
- Gordon, D. (1983) Rules and Effectivness of the Hidden Curriculum, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 17, No. 2
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija: temeljnaznanja*. Zagreb: Educa.
- Giroux, H. (2013) Ideologija i ljudsko djelovanje u procesu obrazovanja. U: ur. Ivana Perica: *Političko - pedagoško: Janusova lica pedagogije*. Zagreb: Udruga Blabreon, str. 11-

36. Dostupno na: <https://blaberon.files.wordpress.com/2013/09/politic48dko-pedagogoc5a1ko-janusova-lica-pedagogije1.pdf>
- Herbart, J.F. (1902). *The science of education- Its general principles deduced from its aim and The aesthetic revelation of the world*, Boston: D.C: HEATH & CO., PUBLISHERS
- Henting, V. H. (2008). *Što je obrazovanje*, Zagreb: Educa
- Jagić, S. i Jurčić, M. (2006) Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom. *ActaIadertina*, 3, 29-43.
- Kolak, A. (2014). Implicitne pedagogije odgojno-obrazovnih djelatnika i *odnosi u školi*, u ur. Bilić, V. i Bašić, S. (2014) *Odnosi u školi: prilozi za pedagogiju odnosa*, Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu
- Konig, E. i Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*, Zagreb: Educa
- Mlinarević, V. (2016) Implicitne poruke u skrivenom kurikulumu savremene škole, *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, Vol.LXII No.2 str.13-26.
- Palekčić, M. (2015). Pedagogijska teorijska perspektiva, Zagreb: Erudita
- Palekčić, M. (2010). Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagogijska paradigma. *Pedagogijska istraživanja*. Vol.7., br.2, str. 319 – 338.
- Previšić, V. (2010) Socijalno i kulturno biće škole: Kurikulumske perspektive, *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 165 – 176 (2010)
- Slatina, M. (2005) Od individue do ličnosti,
- Slatina, M. (1998). Nastavni metod, Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu
- Strugar, V. (1999). Učitelj temeljni nositelj sustava odgoja i obrazovanja, u: ur. Mijatović, A. Vrgoč, H. Peko, A. Mrkonjić, A: i Ledić, J. (1999). *Osnovi suvremene pedagogije*, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor
- Širanović, A. (2016). *Poštovanje prava djeteta kaopokazatelj kvalitete odnosa učenika i učitelja*. Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet (doktorska disertacija)
- Vujčić, V. (2013). *Opća pedagogija - novi pristup znanosti o odgoju*, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Yuksel, S. (2005). Kohlberg and Hidden Curriculum in Moral Education: An Opportunity for Students' Acquisition of Moral Values in the New Turkish Primary Education Curriculum, *Educational Science: Practice and theory*, 5 (2) November 2005, 329-338
- Ur. Rangelov. Jusović, R., Ramčilović-Lakota E. i Zečević I., (2016). *Vodič kroz planiranje- Nastanici za nastavnike*, Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative
- Vilotijević, M. (2001) *Didaktika I*, Sarajevo: BH MOST
- ZJNPP-a za bosanski, hrvatski i srpski jezik definirana na ishodima učenja, Mostar: Agencija za predškolsko, osnovnoškolsko i srednje obrazovanje, 2013

PREDRASUDE O NASTAVNIČKOM POZIVU

Lejla Silajdžić

Pedagoški fakultet u Sarajevu

lejlasilajdzic@gmail.com

Lektorica: Emira Mešanović-Meša

Sažetak

Rad nastavnika određen je složenim sistemom očekivanja i neposrednih zadataka iz kojih u praksi proizlaze ostale povezane, kontinuirane ili povremene aktivnosti. Neke su jasno vidljive i učestale, više poznate širem okruženju, neke se javljaju u specifičnim situacijama u odgojno-obrazovnom procesu, nisu toliko poznate, a često zahtijevaju dodatno opterećenje pojedinca ili grupe. Rad nastavnika se razlikuje, prilagođava u odnosu na programske aspekte, uzrast učenika i druge faktore koji direktno ili indirektno određuju obavezne, zakonom propisane ili pak nepisane, ali očekivane akcije u svjetlu uobičajene percepcije nastavničkog poziva. Faktori koji djeluju na ulogu i profesionalno ponašanje nastavnika potiču iz šireg sociokulturnog okruženja u kojem nastavnik živi i realizuje svoju profesionalnu ulogu kao što su obrazovna i kulturna tradicija, obrazovna struktura stanovništva, aktuelna društvena, ekonomska i politička situacija. U ovom radu skreće se pažnja na okolnosti u kojima nastavnici rade, na faktore koji djeluju svakodnevno na nastavnika i ukupni školski sistem te se posebno ukazuje na prisutna uvjerenja da je to relativno lak posao, sa kratkim radnim vremenom, uz mnogo povlastica. Nedostatak informacija, nezainteresovanost, izbjegavanje objektivnog pristupa i analize te nekad pogrešno prikazivanje uloge i važnosti nastavnika u društvu mogu dovesti do predrasuda koje onda škode svima uključenima u odgojno-obrazovni proces.

Ključne riječi: nastavnici, faktori u odgojno-obrazovnom procesu, predrasude

PREJUDICES ABOUT THE TEACHER'S PROFESSION

Summary

The teacher's work is determined by a complex system of expectations and direct tasks out of which other related, continuous or occasional activities arise. Some of them are clearly visible and frequent, or more familiar to the wider environment, whereas others occur in specific situations in the educational process, they are not so well known, and they often require an additional burden on an individual or a group. The teacher's work differs, it is adapted to the program aspects, the age of students, and other factors that directly or indirectly determine the mandatory, legally prescribed, or otherwise unwritten but expected actions in the light of what is usually perceived as the teacher's work. The factors that affect the teacher's role and professional behavior come from a wider socio-cultural environment in which a teacher lives and accomplishes his professional role, such as educational and cultural traditions, the educational structure of the population, the current social, economic and political situation. In this paper, the focus is put on the circumstances that determine teachers' work and the factors that have a daily effect on the teacher and the overall school system, and

furthermore we want to point out the present beliefs that it is a relatively easy job, with short working hours and many benefits. The lack of information, the lack of interest, the avoidance of having an objective approach and analysis, or sometimes the misinterpretation of the teacher's role and importance in the society can lead to prejudices that may in return cause harm to all those who are included in the educational process.

Key words: teachers, factors in the educational process, prejudices

Uvod

Odgojno-obrazovni procesi na svim nivoima od presudnog su značaja za razvoj i funkcionisanje društva i svakog pojedinca. Osnovna škola ostvaruje visok stepen obuhvatnosti djece te je tako još uvijek glavni oblik organizovanog pedagoškog rada kojim društvena sredina neposredno utiče na individualni i socijalni razvoj cijelih generacija. Trajanje osnovnog i srednjeg obrazovanja podudara se sa periodom života u kojem je vidljiv intenzivan psihofizički razvoj djece i mladih. Škola ima razvojnu funkciju i dobar je instrument za poticanje unapređenja kvaliteta društva, za bolje planiranje i rad na nivou razreda, škole i lokalne zajednice. Pored svega, obrazovanje je aktivnost koja obuhvata veliki broj učesnika i u svakom trenutku je najmanje trećina stanovništva na neki način uključena u funkciju tog sistema. Nastavnici su profesionalci čiji je rad stalno izložen sudu javnosti, a nerijetko se ovo zanimanje smatra laganim, umanjuju se izazovi i teškoće profesije, navode brojne privilegije koje često u praksi i ne postoje ili se krivo tumače. Posao koji nastavnici obavljaju i izvan radnog mjesta, odnosno izvan propisanog radnog vremena često je nevidljiv ili ako se i priznaje, smatra se usputnim i opet često laganim poslom koji ne zahtijeva preveliki napor i ne oduzima puno vremena. Predrasude koje se pojavljuju u odnosu na ulogu i posao nastavnika često su odraz nepoznavanja stvarnog stanja, doživljenog lošeg individualnog iskustva ili jednostavno nezainteresovanosti za propitivanje prevladavajućih stavova i površnog prenošenja informacija iz različitih neprovjerenih izvora, čak i uz korištenje zlonamjernih namjerno plasiranih dezinformacija. Naravno da i među nastavnicima ima onih kojima treba uputiti kritike, treba preispitivati i korigovati postupke u radu, ali zbog velikog broja nastavnika na svim nivoima obrazovanja koji savjesno i posvećeno rade ovaj posao potrebno je skrenuti pažnju gdje god je to moguće na vrlo složene zadatke koje nastavnici obavljaju i na teškoće na koje nailaze. Predrasude, uz različite pritiske iz okruženja i dodatna opterećenja koja se posebno u današnjem vremenu pojavljuju otežavaju svakodnevne aktivnosti nastavnika i na duže staze ugrožavaju cjelokupni odgojno-obrazovni proces gdje onda bivaju oštećeni i nastavnici, a nikako ne smijemo zaboraviti da tu trpe i

djeca i roditelji, što je posebno zabrinjavajuće posmatrano i u širem kontekstu od onog koji imamo u vidu kada mislimo na trenutni proces školovanja, bez obzira na poziciju iz koje to radimo. Ovaj posao je veoma odgovoran i važan za svako društvo te je potrebno ukazivati na teškoće i moguća rješenja i stalno raditi na stvaranju boljih uslova rada za nastavnike i djecu uz stalno poboljšavanje teorije i prakse u našim odgojno-obrazovnim institucijama.

Različite uloge nastavnika

Nastavnik ima ulogu prvenstveno u nastavi koja sama po sebi predstavlja složenu i dinamičnu organizaciju sa svojim zahtjevima provođenja ciljeva i zadataka odgoja i obrazovanja te djelotvorne komunikacije sa učenicima kao pojedincima i komunikacije i stvaranja pozitivne klime u odnosu na manje i veće grupe koje se u školi formiraju. Stvaraju se složeni procesi na personalnom i interpersonalnom planu. Nastavnik stvara posebnu vrstu situacije – situaciju učenja, ali i doživljavanja, ekspresije i razmjene. Nastavnik sve ove situacije planira i kreira, obezbjeđuje neophodne preduslove, održava, prati i usmjerava dinamiku, posmatra, registruje, analizira i vrednuje efekte. On sve to čini i onda kada posmatraču sa strane izgleda da samo mirno čeka da učenici odgovore na pitanje, nacrtaju, riješe zadatak ili kad govori o nekoj prirodnoj, društvenoj ili umjetničkoj pojavi (Havelka, 2000). Od nastavnika se očekuje da radi po planu. Čak i onda kada je nastava maksimalno nedirektna, on mora da ima jasan plan. Nedirektnost nije mentalno odsustvo nastavnika iz obrazovne situacije, već intelektualni angažman koji je jednako ili više intenzivan od angažmana u situacijama tipičnim za direktnu nastavu. Nastavnik radi sa ciljem i onda kad učenici sami sebi postavljaju ciljeve budući da on temeljitije razmišlja o takvoj situaciji i planira nastavnu jedinicu, nego kada odluči da uglavnom sam postavlja i realizira ciljeve i zadatke.

Andrilović i Čudina (1996), govoreći o problemu nediscipline, navode neke preporuke iz kojih se može vidjeti sa kakvim se zahtjevima, između ostalih, nastavnici susreću u konkretnoj i svakodnevnoj situaciju podučavanja. Za dobro upravljanje nastavnim procesom i dobru organizaciju rada prijeko je potrebno da nastavnik uvijek zna šta se u razredu događa, bilo da su to određeni pojedinačni incidenti, bilo da je pojava koja traje duže i vremenom je manje ili više vidljiva. Nastavnik treba da učenicima na to ukazuje i da reaguje, da istovremeno usmjerava pažnju na nekoliko različitih zbivanja u razredu, da osigura neprekinuti tok aktivnosti tako da je dobro isplanira i uspješno provede, da svakom učeniku

jasno zada zadatak i uspostavi relativno brzo odvijanje aktivnosti, a sve u skladu sa specifičnim sadržajem i zadatkom i sposobnostima učenika određene dobi.

Pored uloge u nastavi, u užem smislu, nastavnik učestvuje u stručnim i društvenim aktivnostima u školi koje onda djeluju i na njegov dalji rad i zadatke koji se nastavniku postavljaju. U odnosu na nastavni program nastavnik ima integrativnu ulogu – da poveže u jedinstvenu akcionu cjelinu školski ambijent, nastavni program, učeničko ponašanje i svoj način rada. Iz te integrativne uloge proizlaze mnoge manje ili više specifične uloge nastavnika: planiranje, iniciranje, podsticanje, organizacija, usmjeravanje, vođenje, modeliranje, praćenje, analiziranje, vrednovanje, korigovanje, inovacije u toku i dinamici nastavnog procesa. Nastavnik je i aktivni član nastavničkog kolektiva, stručnjak za nastavu i istraživač. Ako se gleda iz ugla nastave i cjelokupnog odgojno-obrazovnog rada, uloga nastavnika je da učenicima predstavi određena znanja i uvjerenja, da kod njih razvija vještine i umijeća, da podstiče razvoj sposobnosti, samostalnog i kritičkog mišljenja, da usmjerava formiranje ličnih i socijalnih motiva, da utiče na razvoj karakternih osobina, stavova i vrijednosti.

Lortie (1975, prema Grgin, 1997) navodi da je školsko podučavanje izrazito stresna aktivnost, ne samo zbog mnogo sati rada na poslovima edukacije, nego i zbog rada sa nemotivisanim i dijelom otuđenim učenicima. On, također, kao i ostali istraživači, ističe da nastavnik u procesu podučavanja igra mnoge uloge: i roditelja, i voditelja, i motivatora i osobe koja je izvor informacija. Nastavnik ulazi i u interakciju sa školskom administracijom, roditeljima, upravom i drugim školskim organima, pa je tako i njegova akademska i profesionalna sloboda narušena mnogim zahtjevima koji proizlaze iz spomenutih faktora obrazovanja. Nastavnik doživljava i afektivne pritiske uzrokovane razlikama između onoga što izlaže i prenosi učenicima i onoga što oni uspiju razumjeti, usvojiti, integrisati u vlastiti sistem znanja i primijeniti. Pored svega toga, od nastavnika se očekuje da je optimističan i vedar, bez pokazivanja frustracija, čak i ako je dugo izložen mnogim životnim i profesionalnim poteškoćama i neugodnostima.

Tokom rada, vodeći računa o propisanim sadržajima, kratkoročni i dugoročni ciljevi za učenike često se razlikuju i kvalitativno i kvantitativno. Nastavnik treba svakodnevno prilagođavati metode, pristupe, evaluaciju dječijih postignuća, kreirati i posebne programe i ciljeve u skladu sa djetetovim sposobnostima te intenzivno sarađivati sa roditeljima na obuhvatnom razvoju ličnosti gdje vidimo važnost psiholoških i drugih znanja koja, možda više nego inače, posebno dolaze do izražaja u inkluzivnom obrazovanju i radu sa djecom sa veoma različitim posebnim potrebama. Variranje pojedinih postupaka u smislu dodatnih

zadataka i poticaja za darovitu djecu također bi trebalo biti sastavni dio svakodnevnog posla koji često izostaje, jer su nastavnici opterećeni različitim drugim obavezama i onda se propušta obratiti pažnja na djecu koja bi mogla dobiti više, uraditi više, što je, kako u praksi vidimo, teško u ovako postavljenom i organizovanom sistemu odgoja i obrazovanja sa mnogo administrativnih zadataka, opterećenja i ograničenja. Tu onda ne ostaje dovoljno prostora za darovitu djecu, njihove ideje, projekte i vrhunska postignuća. Ovaj vid rada kod nastavnika koji uspiju organizovati dodatne aktivnosti, voditi, motivisati darovite učenike često ostane neprepoznat, nema podrške niti priznanja, gubi se motivacija kod njih samih, ali i kod djece koja mogu da postizu izvrsne rezultate u različitim područjima.

U odnosu na učenike kao pojedince postoji i stara dilema: da li je primarna uloga obrazovanje ili odgoj? Tipičan odgovor glasi da nastavnik spaja obje funkcije, jer su ti procesi u visokoj korelaciji i ne mogu se razdvojiti i kada izgleda da se prividno jedan izostavlja iz trenutnog fokusa pažnje, ali se ne može nikada izostaviti iz ukupne školske realnosti. Iako nerazdvojni, odgoj i obrazovanje se ne mogu izjednačiti. Razlikuju se po svojim ciljevima, a time i po svojim neposrednim zadacima. Vještine podučavanja i odgoja razlikuju se od nastavnika do nastavnika. Neki nastavnici u prvi plan stavljaju odgoj, a neki obrazovanje, ali većina nastoji da uravnoteži ta dva procesa i dobije obje grupe efekata (Havelka, 2000). Svi ovi složeni procesi se prilagođavaju i uzrastu učenika te trenutnim znanjima i sposobnostima. Povezano sa ovim poljem djelovanja i uglom gledanja uočavaju se i druge važne uloge nastavnika: nastavnik kao oslonac, kao agens razvoja ličnosti učenika, nastavnik kao ocjenjivač, kao mentor. Ako rad nastavnika posmatramo u odnosu na grupu, možemo dalje govoriti i o ulozi vođe, trenera, modela za komunikaciju i izgradnju odnosa te čak i arbitra. Ako pogledamo u budućnost, ne smijemo izgubiti iz vida da svi budući profesionalci i osobe koje će izgrađivati društvo prolaze kroz školski sistem i susreću se s različitim nastavnicima i, kako naglašava Bahtijarević-Šiber (1999), ljudski su potencijali iznimno važan poslovni resurs, te se u smislu ekonomskog napretka posebna pažnja treba obratiti na kvalitetno obrazovanje.

Uz sve nabrojano nastavnik svojom stručnošću i osobinama ličnosti presudno utiče na konačno uobličavanje sopstvene uloge i odnosa koje uspostavlja sa učenicima i ostalima u školskom sistemu što onda omogućava ili pak otežava uspješan proces učenja i razvoja mladog čovjeka uz sve izazove modernog vremena.

Karakteristike nastavnika značajne za uspješan odgojno-obrazovni rad

Ako se makar i površno osvrnemo na istraživanja koja se bave pitanjem osobina koje su poželjne kod nastavnika, ubrzo uviđamo da se u rezultatima pojavljuje stotine tih karakteristika. Ovdje se nećemo posebno baviti ovom problematikom, njenim metodološkim i drugim teškoćama, ali u svrhu isticanja složenih očekivanja od nastavnika navest ćemo pregled tih, sada već tradicionalnih karakteristika, koje je izdvojio Barr (1958, prema Ornstein, 1995). On je analizirao istraživanja provedena u toku 50 godina s početka prošlog vijeka te načinio pregled radova i definisao nekoliko složenih karakteristika uspješnih nastavnika kao što su: snalažljivost, što onda uključuje i originalnost, kreativnost, inicijativu, imaginaciju, progresivnost. Isti autor navodi inteligenciju koja prema njemu uključuje predviđanje, intelektualni kapacitet i britkost uma, zdrav razum i razumijevanje. Barr spominje i emocionalnu stabilnost koja uključuje staloženost, samokontrolu, stabilnost, trezvenost, dostojanstvo, emocionalnu zrelost, prilagodljivost, realističnost, dosljednost, lojalnost i odsustvo neurotičnih crta i eksplozivnog reagovanja te obzirnost koja uključuje razumijevanje, ljubaznost, blagonaklonost, učtivost, taktičnost, strpljenje i toleranciju. Pored ovih nabrojanih karakteristika isti autor dalje navodi i optimizam, entuzijazam, smisao za humor, živahnost, budnost, izražajnost, pravednost, moralnost, skromnost, načitanost, fleksibilnost, povjerenje, samopouzdanje, toplinu, nesebičnost, pouzdanost, preciznost, velikodušnost, odgovornost, iskrenost, produktivnost, ambicioznost, dobar ukus, izdržljivost, brzinu, snagu, hrabrost i brojne druge osobine. Iako sve ove karakteristike nisu i preduslov da bi neko bio nastavnik, tj. ne posjeduju ih naravno svi nastavnici, sama očekivanja od strane društva, roditelja i djece usmjerena na nastavnike da se, pored širokog obrazovanja, od njih i sve ovo nerijetko očekuje, stvaraju veliki pritisak i nastavnici koji se i nakon završenog formalnog obrazovanja nastavljaju educirati u različitim područjima često ne mogu udovoljiti narastajućim zahtjevima okoline, prisutnoj neizvjesnosti, posebno u današnjem vremenu brzih i neočekivanih promjena gdje nema mogućnosti da se dovoljno brzo prilagode ni nastavnici, ni djeca.

Stručnost nastavnika je složena karakteristika i treba razlikovati njene dvije glavne dimenzije: programsku i pedagošku stručnost. Programska stručnost odnosi se na poznavanje sadržaja koji se obrađuju u nastavi i koje nastavnik poznaje u većem obimu od onog koji predaje učenicima, a pored toga treba da poznaje i ostale srodne discipline. Pedagoška stručnost podrazumijeva poznavanje onih faktora koji će odgojno-obrazovni proces učiniti efikasnim. Nastavnik treba da poznaje razvojne osobine i mogućnosti učenika, didaktička

načela organizacije nastave, oblike rada u nastavi, nastavne metode, psihološke uslove i mehanizme uspješnog učenja. Ove dimenzije koje opisuju stručnost nastavnika zahtijevaju odgovarajuće obrazovanje i bez zastupljenosti obje dimezije ne može se govoriti o profesionalnom obavljanju nastavničke uloge (Havelka, 2000). Pored toga, nastavnik svakako treba da voli svoj predmet i da taj entuzijazam prenese na učenike. Ako u tome uspije, oni će učiti i bez raznih prinuda i borbe za ocjene. Za uspješan rad svakog nastavnika neophodna su i brojna psihološka znanja. Na osnovi poznavanja potreba, interesa i mogućnosti učenika dobar nastavnik sam određuje onu suptilnu kombinaciju strukturiranja i slobode, vođenja i prepuštanja inicijative, davanja i uskraćivanja informacija koja će nastavni proces iz međusobne borbe između nastavnika i učenika pretvoriti u saradnju sa zajedničkim ciljem (Andrilović i Čudina, 1996).

U pogledu kognitivnih zahtjeva od nastavnika se očekuje da ima visoko razvijene intelektualne sposobnosti koje onda utiču i na aktivnosti u nastavi i njihove efekte. Nastavniku je potrebno dobro pamćenje, ne samo zbog sadržaja koje izlaže i o kojima raspravlja sa učenicima, nego i zbog pamćenja raznih podataka o učenicima koji mu pomažu da nastavni proces i ishodi budu efikasno ispunjeni. Nastavnici se svakodnevno suočavaju s raznim složenim izazovima od kojih su mnogi povezani i sa učeničkim socijalnim i emocionalnim potrebama. Uspješnost nastavnika, u odnosu na rješavanje različitih problema, zavisi od toga kako dobro mogu prepoznati najvažnije aspekte određene situacije te od odluka koje donose na osnovu tih zapažanja. Nastavnici, direktori i svi stručni saradnici moraju istovremeno razmišljati, prosuđivati i djelovati, svaki dan i u skladu sa dugoročnim ciljevima (Salovey i Sluyter, 1999). Svi uključeni u odgojno-obrazovni proces stalno trebaju prilagođavati svoje akcije koje često javnosti promaknu, bilo da su specifične za školski ambijent, jednokratne, usko stručne pa i ne mogu biti jasno vidljive onima koji nisu direktno uključeni, bilo da su njihovi efekti vidljivi tek u budućnosti, što je za obrazovanje jedna od glavnih karakteristika i tu ne bi smjelo biti nestrpljenja, ubrzavanja neminovnih procesa, uvođenja kratkoročnih, a moguće i potencijelno štetnih intervencija, nego upravo suprotno, treba pažljivo planirati strategije i pratiti njihovo provođenje duži vremenski period.

Ličnost nastavnika, pored sposobnosti i motivacije, uključuje mnoge crte, stavove, vrijednosti, obrasce socijalnog ponašanja. U komunikaciji i saradnji sa kolegama te u radu sa učenicima, kako onim koji su veoma sposobni, brzo napreduju, tako i sa onima koji nešto teže prate izlaganja o različitim temama, zatim sa učenicima koji imaju već formirane određene stavove, do izražaja dolazi profesionalna i opšta kultura, fleksibilnost, iskustvo, kreativnost, smisao za humor, ljubaznost i tolerancija nastavnika.

Dakle, ono što vidimo kao realno ponašanje nastavnika povezano je sa nizom faktora čija je konstelacija dijelom ista ili slična za sve nastavnike, dijelom se razlikuje od škole do škole koja je važan faktor stvaranja ambijenta za komunikaciju i učenje, a dijelom se razlikuje od nastavnika do nastavnika kao i kod svih drugih profesija. Ipak, kao glavni faktor kvalitetnog rada nastavnika i funkcionisanja škole kao važne institucije obrazovnog sistema najčešće se navode lične osobine nastavnika, od njegove profesionalne stručnosti, preko intelektualnih i motivacionih, do karakternih i emocionalnih osobina.

U literaturi koja se bavi ovim područjem, iz različitih uglova gledanja, od nastavnika se zahtijeva gotovo uvijek toliko različitih sposobnosti, osobina da je uopšte teško povjerovati da se to može naći u jednoj osobi. Uz sve nabrojano, radi boljeg uvida u složenost profesije, važno je opet na jednom mjestu ponoviti i navesti samo neka očekivanja društva koja se odnose na ličnost nastavnika: učenici ih trebaju poznavati, voljeti, nastavnici trebaju biti dostupni, raspoloženi, vedri, optimistični, strpljivi, dosljedni, profesionalni u svakom mogućem smislu, duhoviti, iskreni, pravični, objektivni, društveni, širokog obrazovanja u struci i srodnim granama uz edukaciju iz psihologije i pedagogije. Dalje, nastavnici trebaju biti taktični, entuzijasti, altruisti. Neke od ovih osobina su usko definisane i nekad u kratkom vremenu vidljive, a neke su tako široke da u sebi onda sadrže još cijeli niz drugih osobina koje se povremeno pojavljuju ili se od nastavnika pak očekuje da ih na neki način nauči, usvoji, usavršava i prikazuje u radu. Mnoge osobine su povezane, preklapaju se ili se traži kompenzacija na drugi način kada očekivano ponašanje izostaje iz različitih razloga. Sve ovo može izazvati kod nastavnika osjećaj da nije uradio dovoljno, da jednostavno za neke situacije nema kompetencije da ih riješi, da mora mobilisati dodatne potencijale, a posebno stresno je kada se određeni zahtjevi kose sa ličnim uvjerenjima, nanose štetu ili izlaze iz domena profesionalne uloge. Nastavnici, posebno u današnjem vremenu, preuzimaju ili im se nameću i uloge na koje i nisu spremni poput uloge policajca, socijalnog radnika pa i roditelja. Ovakva prisutna nejasnoća uloge ili njeno stalno mijenjanje te otvoreni ili prešutni pritisak društva mogu itekako negativno djelovati na nastavnike koji onda ne znaju šta se od njih u kojem trenutku, ustvari, očekuje te ne mogu ni adekvatno djelovati.

Zaključna razmatranja

Iz pregleda određenih uloga i očekivanih osobina, uz stalno podsjećanje na kompleksnu situaciju u ukupnom funkcionisanju svakog školskog sistema, vidljivo je koliki se zahtjevi stavljaju pred nastavnika, koliko je složena i odgovorna njegova uloga. Predrasude koje se

pojavljaju u društvu su, vjerujemo, pretežno rezultat nedostatka informacija te je i ovdje istaknuto šta sve nastavnici rade, koje osobine se od njih očekuju, kakvi izazovi su svakodnevni, a sve to rade uz vrlo različito dostupne resurse u praksi. Negdje je stvoreno i stalno se poboljšava okruženje koje omogućava uspješan rad nastavnika i učenika, očuvan je integritet i jasno definisana profesionalna uloga, a negdje to, nažalost, nije slučaj i obično se tada i svakodnevni, pa i očekivani problemi dodatno usložnjavaju. Na rad nastavnika utiču i brojni faktori izvan škole, u užem smislu, tako da dio ovih problema treba svakako rješavati u institucijama koje se bave odgojem i obrazovanjem, a nemamo ih obično na umu kada posmatramo svakodnevno funkcionisanje škole, posebno u kraćem vremenskom periodu, ne uzimajući u obzir faktore koji su ranije djelovali, nemajući sve relevantne informacije ili ako je to posmatranje iz nekog drugog razloga površno. Društvo treba da prepozna važnost posla koji nastavnici obavljaju i da im pruži podršku, jer je to u našem zajedničkom interesu, pritom nikada ne gubeći iz vida populaciju sa kojom ovi profesionalci rade i kakve posljedice propusti u tom pogledu mogu da ostave. Sve što se tiče odgoja i obrazovanja veoma je kompleksno područje, izuzetno važno za svako društvo i svako vrijeme.

Literatura

- Andrilović, V.; Čudina, M. (1996). *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bahtijarević-Šiber, F. (1999). *Management ljudskih potencijala*. Zagreb: Golden marketing.
- Grgin, T. (1997). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ornstein, A. C. (1995). *Strategies for Effective Teaching*. Chicago: Wm.C.Brown Communications.
- Salovey, P.; Sluyter, D. J. (1999). *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: pedagoške implikacije*. Zagreb: Educa.

REFERAT KAO VID SAMOSTALNOG I INDIVIDUALNOG RADA UČENIKA

Naida Gadžo

JU OŠ „Aleksa Šantić“

naidagadzo@yahoo.com

Lektorica: Nermina Dedić

Sažetak

U posljednje vrijeme smo svjedoci brojnih promjena u odgojno - obrazovnom sistemu, koje su najvećim dijelom uslovljene razvojem informaciono - komunikacijskih tehnologija, njihovom integracijom u nastavni proces, pojavom mnogih inovativnih pristupa i strategija nastalih na osnovu promišljanja o poboljšanju kvalitete nastave koja će dovesti do njene efikasnosti, ali i promjenama u načinu razmišljanja i učenja učenika današnjice. Uočavajući činjenicu da je učenicima, u svakom trenutku, na dohvat ruke neograničen broj raznovrsnih podataka iz različitih oblasti, te da je imperativ nastave naučiti učenike na koji način da pronađu, selektuju i na kraju iskoriste te podatke, pri čemu uče na potpuno nov i drugačiji način, postajemo svjesni da postepeno prevazilazimo tradicionalnu nastavu, u čijoj se osnovi nalazi memorisanje i reprodukovanje sadržaja i njegovih bitnih karakteristika, kao i frontalni stil poučavanja, a otvaramo vrata novim pristupima u učenju i poučavanju. U radu, kroz teorijski i istraživački pristup, nastojimo objasniti na koji način učenički referat, kao vid samostalnog i individualnog rada učenika, udovoljava zahtjevima savremene nastave da djeluje na razvoj praktičnih i izražajnih sposobnosti, kao i formiranje kompetentnih i motivisanih mladih ljudi koji posjeduju sposobnosti samostalnog učenja i primjene stečenog znanja, te ukazati na koje je načine moguće motivisati učenike za aktivno učešće, kreativno i stvaralačko izražavanje u radu na nastavi i kod kuće. Istraživanjem su obuhvaćeni učenici razredne nastave petog razreda devetogodišnje osnovne škole iz predmeta Priroda, koji su radili referat iz oblasti Građa životinjskog organizma. Učenici su ocjenjeni na osnovu unaprijed utvrđenih i objašnjenih kriterija, te su ispunili anketni listić, kako bismo došli do traženih podataka, koji potvrđuju vrijednost i značaj učeničkog referata u nastavi.

Gljučne riječi: referat, nastava, učenici, aktivno učenje, stvaralaštvo

THE REPORT AS A FORM OF INDEPENDENT AND INDIVIDUAL WORK OF STUDENTS

Summary

Lately, we are witnessing numerous changes in the educational system, which are largely conditioned by the development of information and communication technologies, their integration into the teaching process, the emergence of many innovative approaches and strategies based on reflection on improving the quality of teaching that will lead to its efficiency, as well as changes in the way of thinking and learning of today's students. Noting the fact that at any moment, at the fingertips, an unlimited number of diverse data from different fields is at hand, and that it is imperative to teach pupils how to find, select, and ultimately use these data, learning at a completely new and different way, we become aware

that we gradually go beyond the traditional teaching, on the basis of which we store and reproduce content and its essential characteristics as well as the frontal teaching style, and open the door to new approaches in learning and teaching. In our research, through a theoretical and research approach, we are trying to explain how the student's paper, as a form of independent and individual work of students, meets the requirements of contemporary teaching to work on the development of practical and expressive abilities, as well as the formation of competent and motivated young people who have the ability of an independent learning and applying acquired knowledge, and to indicate which ways it is possible to motivate students for active participation, creative and creative expression in the work of teaching and at home. The research included students of the fifth grade primary school elementary school in the Nature course, who worked on the report from the field of the Animal Life. Students were graded on the basis of pre-determined and explained criteria, and they filled in the questionnaire in order to obtain the requested data, which confirm the value and significance of the student's teaching in teaching.

Keywords: lectures, classes, students, active learning, creativity

Uvod

Od pojave prvih pedagoških promišljanja o organiziranim i sistematskim oblicima učenja i poučavanja, školi kao odgojno - obrazovnoj ustanovi u kojoj se takvo učenje i poučavanje dešava, svako razdoblje ljudske historije, u kontekstu civilizacijskih prilika, društvenih i tehnoloških karakteristika, te u skladu sa dostignutim saznanjima o djetetu, temeljnim fiziološkim i neuralnim procesima, koji su u osnovi učenja, pokušava dokučiti koje su metode i strategije učenja najefektnije, najadekvatnije za ostvarenje postavljenih ciljeva odgoja i obrazovanja.

Dugo vremena se smatralo da formalističko učenje zasnovano na slušanju nastavnikovih riječi, njihovom memorisanju i reprodukciji u izvornom obliku, upravo onako kako su rečene, bez propitivanja, provjeravanja i promišljanja o sadržaju i značenju, predstavlja najefektniji način usvajanja znanja, vještina i navika. Vremenom, uviđajući mnoge nedostatke takvog učenja, razvojem pedagoških teorija o učenju i poučavanju, počinje se posvećivati veća pažnja učeniku, mijenjaju se položaji i uloge učenika i nastavnika u nastavnom procesu, a sve više se ističe značaj aktivnog i interaktivnog učenja, te oblika takvog učenja kao što su problemsko, projektno, programirano učenje.

Danas, razvoj informacijsko - komunikacijske tehnologije i ekspanzija uređaja koji čine dostupan neograničen broj podataka i omogućavaju brzo širenje informacija, neovisno o prostornoj i vremenskoj udaljenosti, uveliko mijenja standard i način života u svim sferama, pa tako i u obrazovanju. Dolazimo do novih saznanja o funkcionisanju „cara“ učenja, glavnog organa zaduženog za usvajanje, prenos i učvršćivanje informacija - mozga, čime se

otkrivaju i nove metode i strategije, koje uz primjenu multimedijских paketa olakšavaju proces učenja i poučavanja i doprinose kvaliteti i trajnosti znanja.

Jedna od savremenih strategija u obrazovanju, kojoj treba posvetiti pažnju jeste učenički referat, kao oblik učeničkog samostalnog i individualnog rada, koji objedinjuje elemente aktivnog, problemskog i projektnog učenja, te iskorištava sve prednosti navedenih modela, a sam je nedovoljno iskorišten i zastupljen u nastavi i učeničkom samostalnom učenju. Proučavanjem dostupne naučne i stručne relevantne literature, u radu nastojimo objasniti sam pojam referata, njegove karakteristike i specifičnosti, ukazati na mnogostruke prednosti referata kada je u pitanju učenje različitih sadržaja, pri čemu do izražaja dolazi samostalnost, inicijativa i kreativnost učenika, a poštuju se temeljni principi učenja i poučavanja poput individualnosti, primjerenosti, relevantnosti, postupnosti i slično. Usvajanje znanja zasnovano na postavkama koje nudi referat je lakše i zanimljivije, a kvaliteta i trajnost znanja, vještina i navika je neupitna.

Uočavajući aktualnost teme, formirali smo problem i cilj istraživanja, te proveli istraživanje u tri odjeljenja petog razreda osnovne škole na predmetu Priroda, kroz temu Životinje. Uporedo smo prikupljali naučnu građu, kroz pretraživanje literature, bibliografskih baza podataka, a na temelju prethodno definisanih ključnih riječi, koje su olakšale pretraživanje elektronskih baza podataka. Za relevantne izvore saznanja izabrali smo one koji tretiraju problem, odgovaraju postavljenom cilju, te daju odgovore na željena pitanja. Njih smo analizirali, kritički procijenili, uporedili, te zajedno sa rezultatima istraživanja, sažeto prikazali u radu, s nadom da će rad rasvijetliti tretiranu problematiku, te dati opće smjernice za korištenje i mogućnosti primjene referata u nastavi.

Samostalnost i aktivnost kao karakteristike referata

Referat u nastavi predstavlja metodu aktivnog, stvaralačkog i samostalnog rada učenika na određenoj temi, te njeno usmeno ili pismeno izlaganje. Nakon formulisanja zadatka od strane nastavnika i uvodnog objašnjenja i uputa, učenici samostalno rade na zadatku služeći se različitim izvorima znanja, različitim metodama i tehnikama rada, te pripremaju konačni izvještaj o zadanoj temi. Glavna odrednica i vrijednost referata je učenička samostalnost, iz koje proizilaze i druge ne manje važne karakteristike i dobrobiti po učenika, koje se ogledaju u razvijanju i usavršavanju funkcionalnih i drugih sposobnosti. „To je planirana, metodički pripremljena i stimulirana samostalnost, koja podrazumijeva nastavnikovu istrajnu pomoć, prvenstveno u stvaralačkom usmjeravanju učenika i posebnom vrednovanju originalnosti,

istraživačke smelosti, kritičkog duha i divergentnog mišljenja“ (Nikolić, 2009: 70). Prema istom autoru osnovni cilj koji ima referat jeste da potakne zanimanje učenika, da ih zainteresuje za određenu temu, ukaže im na bitne probleme, te ponudi odgovarajuća rješenja. Isti autor razlikuje tri vida referata: individualni, grupni i kolektivni referat. Stevanović (1998), istražujući i objašnjavajući metodu recepcije, koja omogućava učeniku samostalno učenje i stjecanje znanja, ističe da tokom samostalnog učenja naglasak nije toliko na gradivu, kao što je to dosadašnji slučaj, već se stavlja na samog učenika i razvoj učeničkih potencijala, omogućava učeniku da kroz neposredan odnos s gradivom, sagledavajući i upoznavajući njegovu opću strukturu i strukturne dijelove, napreduje prema sopstvenoj mjeri, razvija svoju kreativnost kroz odabir različitih načina usvajanja i prerade informacija. Takvo samostalno učenje treba biti i smisao nastave: „Spoznaja gradiva više nije krajnji cilj, koliko osposobljenost učenika da samostalno stvara i otkriva nova znanja (za njega nepoznata) i da izgrađuje nove osobne načine gledanja na dane podatke“ (Stevanović, 1998: 53). Prednost takvog načina učenja jeste to što nastavnik više nije izvor informacija, ne tumači i objašnjava gradivo, dajući učenicima gotove informacije, nego sami učenici aktivno rade na sadržaju, prema svojim mogućnostima, na svoje vlastite načine i prema vlastitim misaonim procesima. Učenike je potrebno podučiti zakonitostima učenja i učenju s razumijevanjem, te im ponuditi adekvatnu povratnu informaciju o procesu i rezultatima učenja.

Napominjući da je zadatak savremene škole da osposobi učenike za samoučenje i cjeloživotno učenje, Vilotijević (2008) ukazuje i da samostalno učenje može imati i neke negativne efekte na socijalnoj, intelektualnoj i emocionalnoj razini, pa se tako neki učenici mogu tokom samostalnog učenja osjećati nemoćno, povući se u sebe, može doći do smanjene radoznalosti učenika, samoživosti, izostanka saradnje i druženja sa drugim učenicima, neosposobljenost za timski rad, nedostatak altruizma.

Referat u projektnom i problemskom učenju

Kao samostalan i individualan rad učenika referat je jedno od prihvatljivih, racionalnih i kvalitetnih rješenja projektnog i problemskog učenja, jer se i kod referata i navedenih oblika učenja zapravo podudaraju ciljevi i metode te očekivani ishodi. „Projektna nastava se definira kao metoda rješavanja problema koja uvodi učenika u istraživanje i pronalaženje rješenja te pisano ili verbalno izvještavanje o istom“ (Reece, J. and Walker, S. 1994:498). Autori Auchmann, Bauer, Doppelbauer, Hlzl and Winkler (2002) navode ciljeve projektne nastave, koji su ujedno i ciljevi koje želimo ostvariti kroz učenički referat: osposobiti učenike za

samostalno učenje i aktivnost, razvijanje učeničkih sposobnosti i potreba, razvijati inicijativnost i odgovornost, opažanje društveno - historijskih problema u svijetu, uočiti problem, pristupiti njegovom rješavanju, te pronaći kreativna rješenja tog problema. Prema Fabijanić (2014) nastavnikova uloga tokom projektne nastave je izbor teme, postavljanje ciljeva i zadataka, pomoć učenicima tokom rada i poticanje na stvaralačko izražavanje, predlaže savremene sadržaje i metode, potiče socijalizaciju i zajedno sa učenicima kritički vrednuje sadržaje, dok učenici rade samostalno prema svojim individualnim mogućnostima i potrebama, samostalno pronalaze informacije, aktivno planiraju sve etape i tok rada, iznalaze rješenja problema, donose odluke, te sudjeluju u samoocjenjivanju i vrednovanju rezultata rada. U svemu navedenom prepoznajemo osnovne karakteristike nastavničke i učeničke uloge tokom izrade učeničkog referata.

Slična tumačenja nalazimo i kod problemske nastave. Problemsko učenje je „didaktička strategija aktivnog učenja u kojoj subjekt aktivno uči i rješava probleme; važno je uočiti da se subjekt koji uči sučeljava s problemom; problem je tu shvaćen kao teškoća, zapreka, složeno neriješeno pitanje; uz rješavanje problema traže se stvaralačke i istraživačke aktivnosti subjekta koji uči“ (Matijević, Bilić i Opić, 2016: 455). Rustempašić (2018) kao ključne karakteristike problemske nastave navodi: „Proces rješavanja problema u situacijama koje se općenito odnose na stvarne životne situacije, istraživačka aktivnost, kreativnost i samostalnost učenika“ (Rustempašić, 2018 : 45).

I problemsko učenje, kao i projektno učenje u osnovi imaju formulisanje problema, određivanje toka njegovog rješavanja, rješavanje problema, kritički odnos prema rezultatima rada, dok sam referat može imati istu problematiku, ili predstavljati izvještavanje o zadanoj temi, čime zapravo to izvještavanje postaje problem koji treba riješiti.

Dakle, uviđamo višestruke prednosti izrade učeničkog referata u nastavi, kao i mogućnosti njegove primjene i usku povezanost sa projektnom i problemskom nastavom, kroz koje referat dobija svoje puno značenje i ostvarenje.

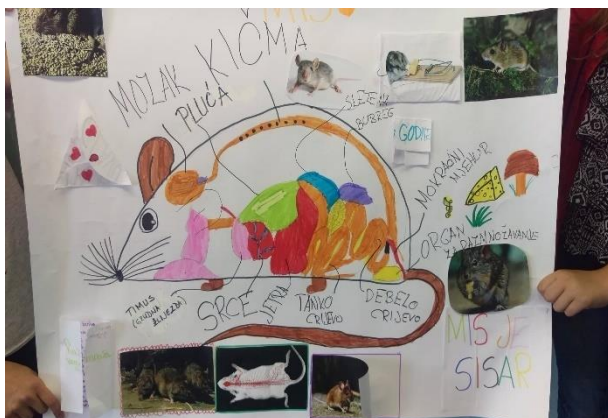
Referat u nastavi

Mogućnosti primjene referata u nastavi su neiscrpne: može se primjenjivati u svim nastavnim predmetima, na svim tipovima časova, u bilo kojem dijelu časa, može biti individualan referat, ali se pri izradi referata učenici mogu organizovati i u veće ili manje grupe i na taj način pristupiti radu.

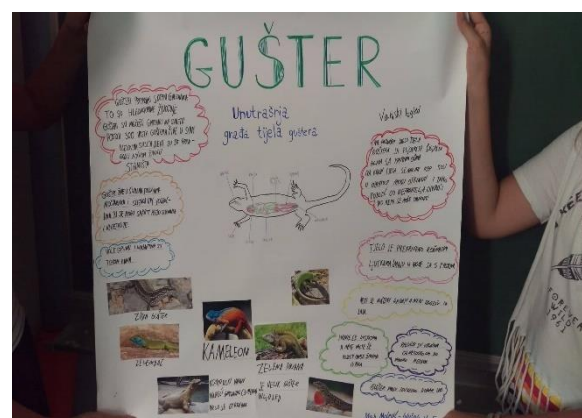
Našim istraživanjem primjene referata u nastavi je obuhvaćeno 45 učenika razredne nastave petog razreda devetogodišnje osnovne škole „Aleksa Šantić“ iz Sarajeva i to iz predmeta Priroda, koji su radili referat iz oblasti Građa životinjskog organizma. Cilj istraživanja je

opisati najznačajnije karakteristike primjene učeničkog referata u nastavi i ustanoviti njegov značaj, kada su u pitanju učenička postignuća, njihova motivacija i odnos prema radu, kako bi se ukazalo na pozitivne strane i nedovoljno iskorištene prednosti referata u odnosu na druge oblike i načine rada, te proširila njegova primjena u nastavi. U istraživanju polazimo od hipoteze da će primjena učeničkog referata u nastavi doprinijeti većoj zainteresiranosti učenika za rad, više uvažiti njihove individualne mogućnosti, interese i potrebe, te dovesti do bolje produktivnosti i dobrih postignuća iskazanih kroz brojčane ocjene. Istraživanje je trajalo jedno polugodište.

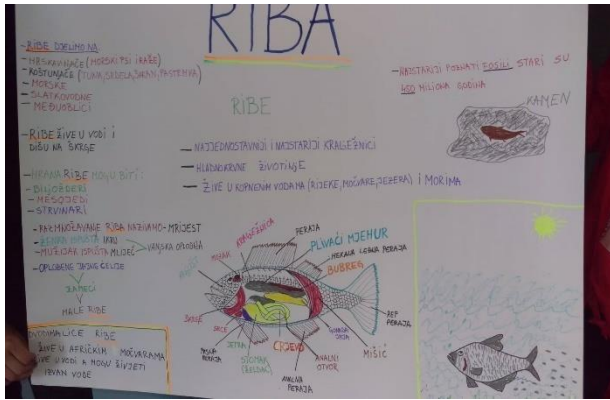
Kroz oblast Životinje učenici su se, prema Nastavnom planu i programu za devetogodišnju osnovnu školu, već upoznali sa podjelom životinja na šest glavnih kategorija: insekti, ptice, vodozemci, gmizavci, ribe i sisari, te su usvojili osnovne karakteristične osobine navedenih grupa životinja. Učenicima je prvo predstavljena tema i njene komponente. S obzirom da su učenici prethodne godine izučavali građu ljudskog organizma, imali su jasan i konkretan primjer koncepcije i strukture sadržaja obuhvaćenih temom. Učenici su upućeni da u svom radu pored udžbenika, kao primarne literature, koriste i druge raznolike izvore znanja, kao što su enciklopedije, rječnici, novinski članci, dokumentarni filmovi, serije, zvučni zapisi, slike, ilustracije, crteže i sl. Forma u kojoj će učenici predstaviti svoj referat je zavisila od stvaralačkog umijeća učenika, ali su pri tome utvrđeni i objašnjeni elementi koje treba sadržavati svaki rad i kriteriji na osnovu kojih će se radovi ocjenjivati. Objasnjena je dinamika rada, mogućnost dodatnih objašnjenja i konsultacija tokom rada, te dat rok za izradu rada. Učenici su referat radili individualno, a sami su birali grupu životinja i njenog predstavnika kojeg će proučavati. Tokom izlaganja svi učenici su imali zadatak da pažljivo prate izlaganje, vode bilješke o bitnim segmentima rada i kriterijima ocjenjivanja, te da daju svoj komentar na referat, uz eventualna pitanja i diskusiju.



Slika 1. Miš - referat



Slika 2. Gušter - referat

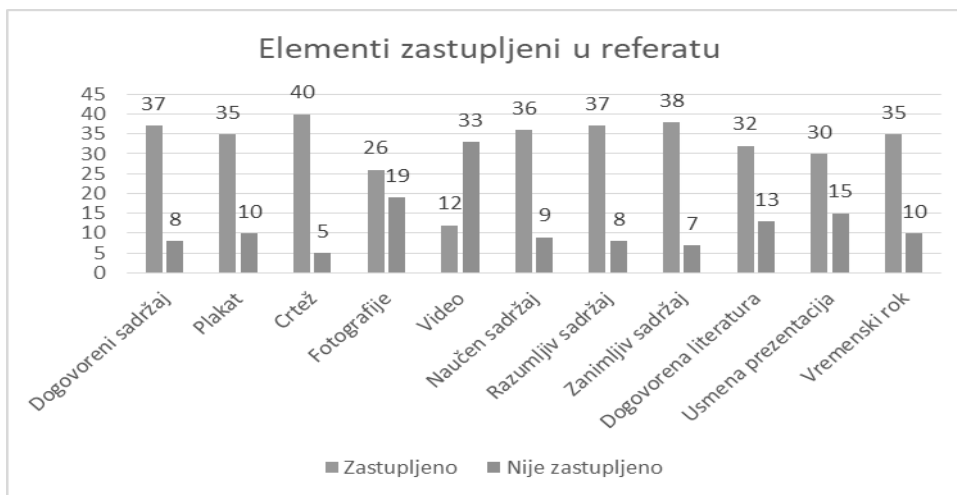
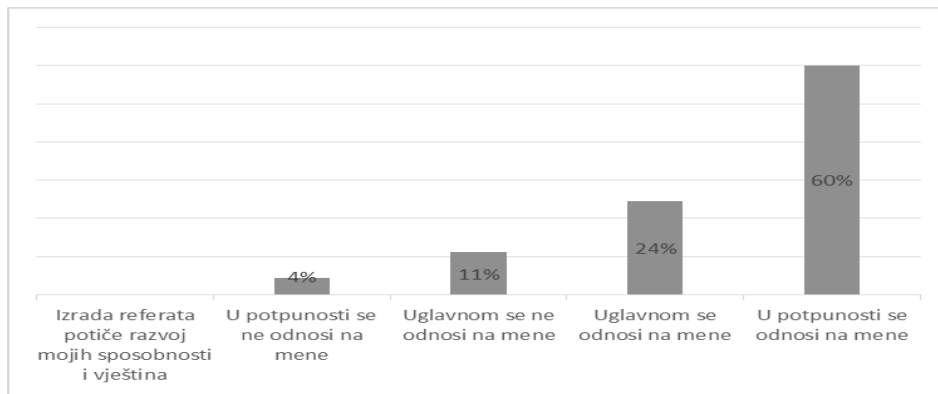


Slika 3. Riba - referat



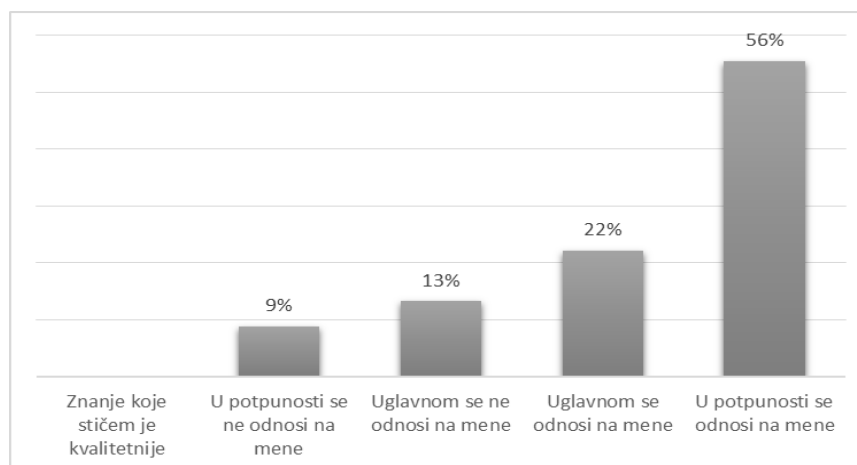
Slika 4. Šišmiš - referat

Slike prikazuju detaljnost u izradi referata i sadržajnost dogovorenih kriterija, te mogu poslužiti kao pomoć pri planiranju i organizovanju ovakvog načina rada u nastavi. Nakon prezentovanja referata i analize, učenici su popunili anketu, koja je sadržavala pitanja o zastupljenosti dogovorenih sadržaja u njihovim referatima, te su iznijeli svoj stav o ovakvom načinu rada.

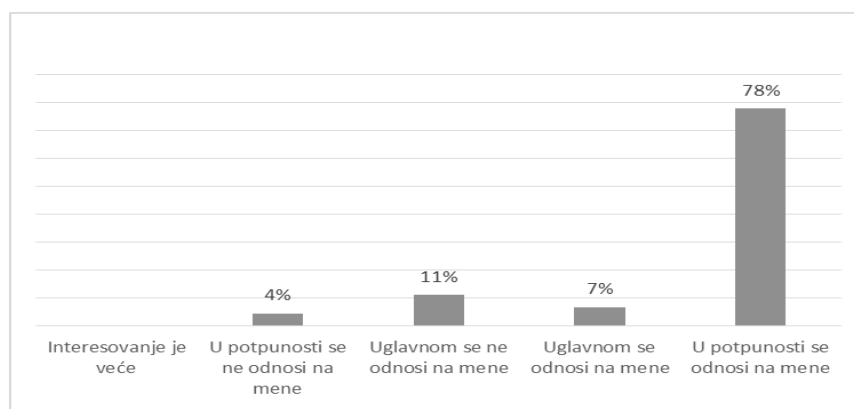


Grafikon 1. Elementi zastupljeni u referatu

Od dogovorenih komponenti referata najzastupljeniji su crtež građe životinjskog organizma (89%), zanimljivost izloženih informacija (84%) i njihova razumljivost ostalim učenicima (82%), kao i odgovarajući, dogovoreni sadržaj (82%), koji podrazumijeva da su referatom obuhvaćeni tačno oni podaci koje su učenici trebali usvojiti iz oblasti građe životinjskog tijela (vanjski izgled životinje, građa i funkcija organa za disanje, varenje, krvotok, kretanje, razmnožavanje, nervni sistem, način ishrane, neke zanimljive životne navike i sl.). Učenici su koristili i plakat (78%), fotografije (58%), video sadržaje (27%). 32 učenika ili 71% je koristilo dogovorenu literaturu, dok su ostali učenici dolazili do podataka na druge načine. 80% učenika smatra da je naučilo pripremljeni sadržaj te da imaju adekvatnu usmenu prezentaciju (tempo i način izlaganja, vladanje sadržajem, tumačenjima i objašnjenjima) u predviđenom vremenskom roku.



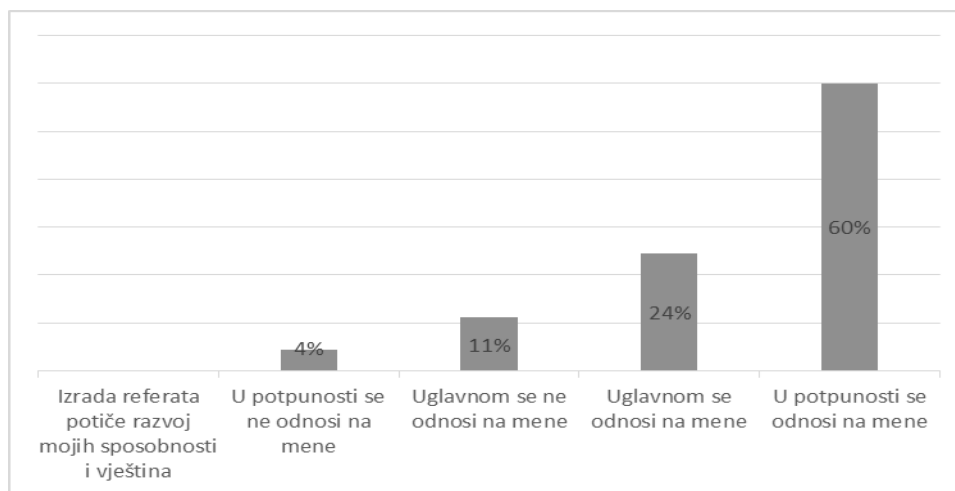
Grafikon 2. Kvaliteta znanja



Grafikon 3. Interesovanje učenika

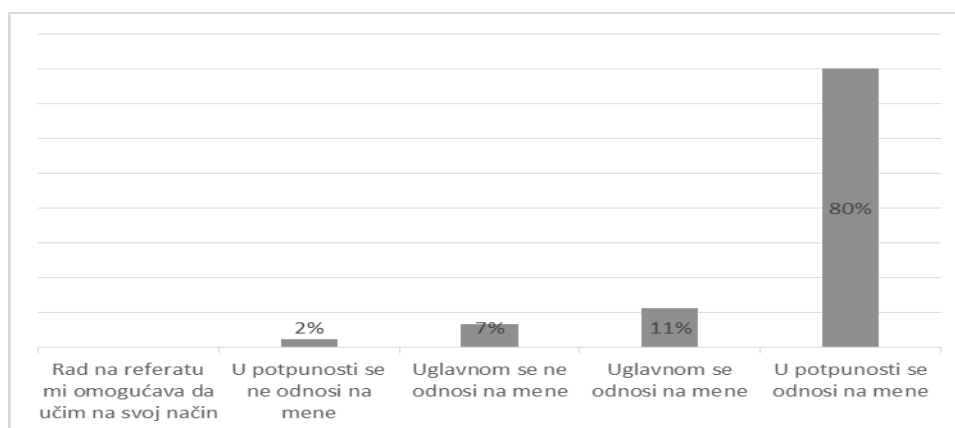
Veliki broj učenika (56% i 22%) smatra da im referat omogućava sticanje kvalitetnijeg znanja, dok 21 % učenika ne smatra znanje stečeno referatom kvalitetnijim znanjem (Grafikon 2.). Kada je u pitanju interes za učenje i izradu referata rezultati pokazuju da 78% učenika u

potpunosti smatra da je i interes za učenje i rad na izradi referata veći (Grafikon 3.). Dakle, prema odgovorima učenika možemo zaključiti da referat posjeduje prednosti u odnosu na druge načine rada, pri kojima uglavnom preovladava frontalni oblik rada, i to kada su u pitanju interesovanje učenika za rad i kvaliteta znanja koje u toku izrade referat usvajaju.

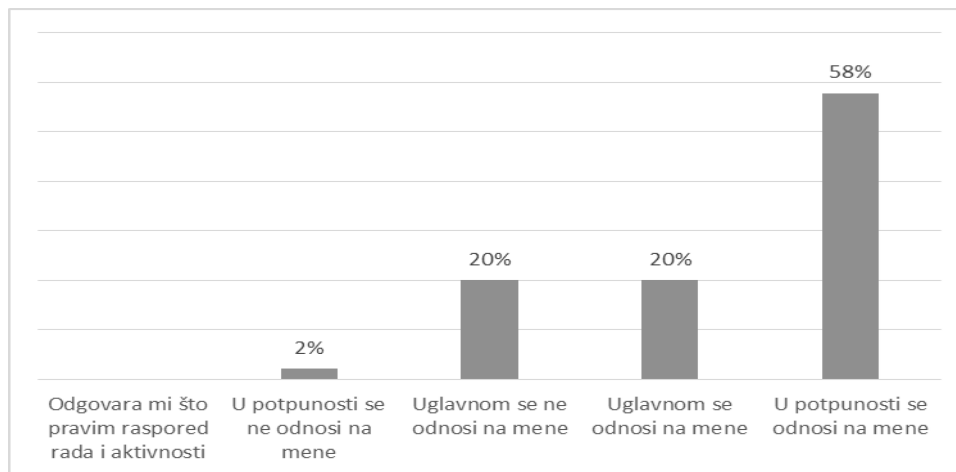


Grafikon 4. Referat kao poticaj razvoja sposobnosti i vještina

Izrada referata kod 27 učenika potiče razvoj sposobnosti i vještina, dok su se samo 2 učenika izjasnila da takav način rada ne potiče razvoj njihovih sposobnosti i vještina (Grafikon 4.). Imajući na umu da svaki učenik uči na njemu svojstven način, da ima svoj specifični način i stil učenja, koji zasigurno ne može biti ispoštovan u tradicionalnoj frontalno - predavačkoj nastavi, zanimalo nas je na koji način izrada referata dozvoljava i omogućava učenicima da uče na vlastiti način, te smo dobili odgovore prema kojima izrada referata omogućava najvećem broju učenika (11%, 80%) da uče na vlastiti način (Grafikon 5.), te smatraju da im odgovara što pri tome mogu samostalno praviti raspored aktivnosti (Grafikon 6.).

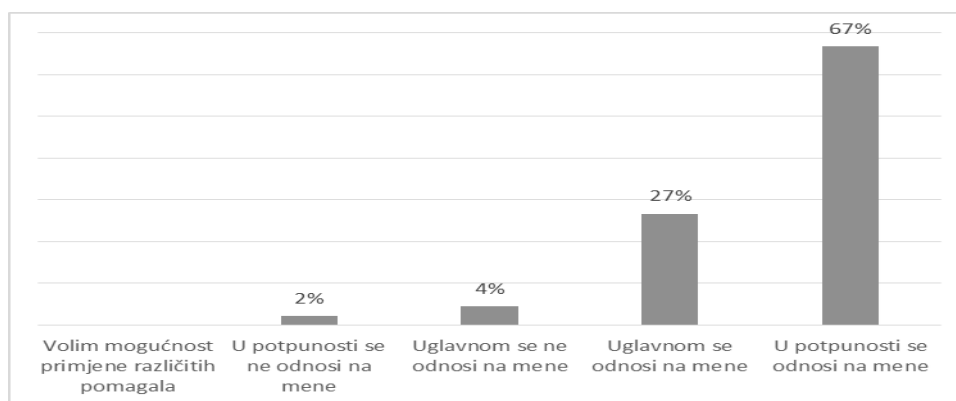


Grafikon 5. Način učenja

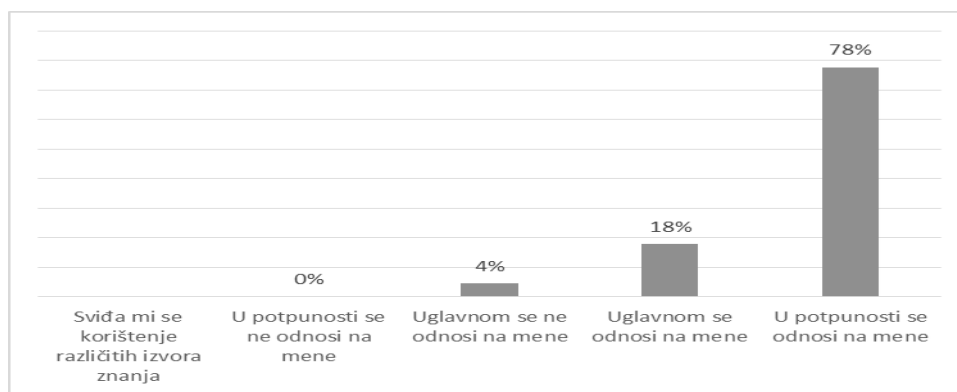


Grafikon 6. Samostalno planiranje rada i aktivnosti

Izrada referata nudi mogućnost primjene i korištenja različitih pomagala i različitih izvora literature kao što su enciklopedije, rječnici, novinski članci, dokumentarni filmovi, serije, zvučni zapisi, slike, ilustracije, crteži i slično, što u potpunosti odgovara većini učenika (Grafikoni 7. i 8.). Na osnovu iskustva iz prakse poznato je da učenici uglavnom uče iz osnovnih izvora znanja: udžbenika ili sveske koja sadrži bilješke sa predavanja nastavnika, tako da kao prednost referata ističemo to što u većoj mjeri potiče učenike da, na njima zanimljiv i prilagođen način, koriste i druge vrijedne izvore znanja, čija je dostupnost, danas, u doba napretka tehnologije neupitna.

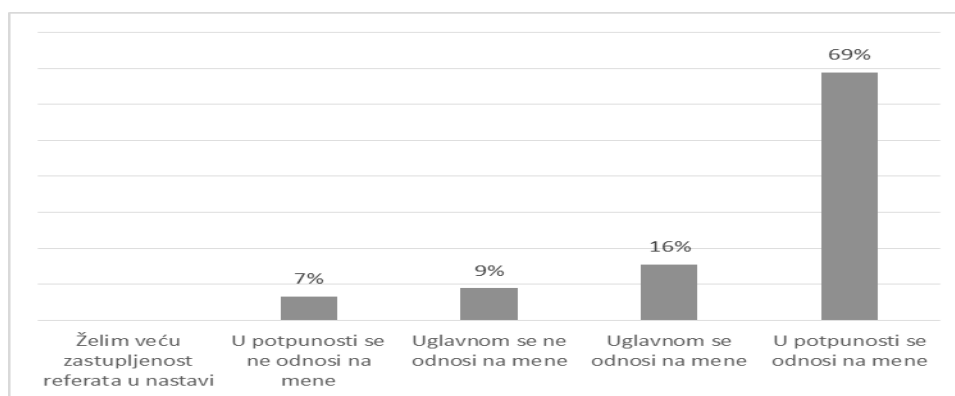


Grafikon 7. Primjena pomagala



Grafikon 8. Izvori znanja

Kada je u pitanju zastupljenost referata u nastavi 31 učenik se izjasnio da u potpunosti želi veću zastupljenost referata u nastavi, dok 3 učenika u potpunosti ne žele veću zastupljenost referata u nastavi (Grafikon 9.)



Grafikon 9. Zastupljenost referata u nastavi

Prilikom istraživanja obratili smo pažnju i na učeničke ocjene, pri čemu smo zahvatili ocjene iz kontrolnog rada i ocjenu iz referata. Tabela 1. prikazuje učenička postignuća na kontrolnom radu i prilikom izrade referata. Na kontrolnom radu iz prirode učenici su postigli sljedeći uspjeh: nedovoljnih 4, dovoljnih 7, dobrih 8, vrlo dobrih 11 i odličnih 15. Isti učenici su pri izradi referata ostvarili uspjeh: nedovoljnih 0, dovoljnih 1, dobrih 0, vrlo dobrih 10 i odličnih 34.

Kategorije	Ocjena 1	Ocjena 2	Ocjena 3	Ocjena 4	Ocjena 5	Ukupno
Kontrolni rad	4	7	8	11	15	45
Referat	0	1	0	10	34	45
Ukupno	4	8	8	21	49	90

Tabela 1. Empirijske frekvencije

Na osnovu uvida u ocjene zaključujemo da pri izradi referata niti jedan učenik nije dobio nedovoljnu ocjenu, dok su pri izradi kontrolnog rada 4 učenika dobila nedovoljnu ocjenu, samo jedan učenik je uradio referat za ocjenu 3, dok je najveći broj učenika iz referata ocjenjeno ocjenama 4 i 5, ukupno njih 44, a pri izradi kontrolnog rada te ocjene je dobilo 18 učenika manje.

S obzirom da je istraživanje provedeno na istoj grupi učenika u dvije različite aktivnosti (kontrolni rad i referat) u kojim su opažene razlike u ocjenama, statističke razlike je pogodno utvrditi računanjem hi kvadrat testa.

f_o	f_t	$f_o - f_t$	$(f_o - f_t)^2$	$\frac{(f_o - f_t)^2}{2}$
4	2	2	4	2
7	4	3	9	2,25
8	4	4	16	4
11	10,5	0,5	0,25	0,0238095
15	24,5	-9,5	90,25	3,6836735
0	2	-2	4	2
1	4	-3	9	2,25
0	4	-4	16	4
10	10,5	-0,5	0,25	0,0238095
34	24,5	9,5	90,25	3,6836735
				$\Sigma 23,914966$

Tabela 2. Rezultati hi kvadrat testa

Uz odgovarajući broj stupnjeva slobode $df=4$ na zadatim razinama značajnosti 0,05 i 0,01 veća od 9,488 i 13,277, pa zaključujemo da je razlika između raspodjele ocjena koje su učenici postigli na kontrolnom radu i prilikom izrade referata statistički značajna.

Na osnovu učeničkih ocjena iz referata i kontrolnog rada možemo zaključiti da su učenici produktivniji i da postižu bolje rezultate pri izradi referata.

Zaključna razmatranja

Na osnovu izloženih teorijskih podataka, kao i rezultata istraživanja, možemo zaključiti da učenički referat u nastavi ima višestruke prednosti za učenike i nastavnike. Može se primjenjivati kao vid problemskog učenja i projektne nastave, pri čemu iskorištava sve njihove prednosti, te doprinosi realizaciji savremenih ciljeva odgojno - obrazovnog procesa. Učenicima omogućava rad prema vlastitim mogućnostima, vlastitim tempom, pri čemu sami učenici prave raspored aktivnosti i plan rada, te planiraju različite izvore znanja i pomagala pri učenju.

Uvidom u rezultate istraživanja možemo zaključiti da su učenici prepoznali prednosti izrade referata, da ih takav način rada više motiviše za učenje i istraživanje, povećava njihov interes za određenu temu, te ih upućuje da koriste raznovrsne izvore znanja, čime problem sagledavaju iz različitih uglova i sveobuhvatno. Jasno određeni kriteriji i elementi referata pomažu učenicima u pripremi i učenju referata. Referat poboljšava i učenička postignuća, o čemu svjedoče i ocjene iz kontrolnog rada i referata, pri čemu su ocjene iz referata mnogo bolje. Učenicima odgovara rad na referatu, te žele da referat bude više zastupljen u nastavi.

Zbog svega navedenog, smatramo da se izradi učeničkog referata u nastavi treba pružiti više pažnje i veći značaj, te ga primjenjivati svrsishodno i racionalno, u situacijama koje pogoduju takvom načinu rada i učenja, a posebno kao sastavni dio projektnog i problemskog učenja.

U praksi treba iznalaziti nove načine i nove metode koje će doprinijeti da se iskoriste sve prednosti referata, u skladu sa učeničkim stavovima i prijedlozima o planiranju, realizaciji i evaluaciji ovakvog vida učenja.

Literatura

Auchmann M.; Bauer L.; Doppelbauer A.; Hlzl E.; Winkler S. (2002). Projektna nastava, prijedlozi za primjenu. Austrian Federal ministry of education, science and culture and Kulturkontakt Austria

Fabijanić, V. (2014). Projektna nastava: primjena u izradi istraživačkih radova učenika. *Educatio biologiae* : časopis edukacije biologije, Vol. 1 No. 1

Matijević, M.; Bilić, V.; Opić, S. (2016). Pedagogija za učitelje i nastavnike, Zagreb: Školska knjiga

Nikolić, M. (2009). Metodika nastave srpskog jezika i književnosti, Beograd: Zavod za udžbenike

Rustempašić, S. (2018). Problemsko učenje, Sarajevo: Pedagoški fakultet

Stevanović, M. (1998). Metoda recepcije u nastavi, Tuzla: R@S

Vilotijević, N. (2008). Interaktivna - saradnička nastava, Vranje: Učiteljski fakultet

Reece, I.; Walker, S. (1994) *Teaching, Training and Learning: A practical Guide*. Durham: Business Education Publishers Ltd.

INOVATIVNOST I KREATIVNOST BUDUĆIH UČITELJA I ODGAJATELJA

Nejra Hadžić

hadzicnejra@gmail.com

Hurijeta Nurković

hurijetanurkovic@gmail.com

Lektorica: Senida Šljivo

Sažetak

U današnjem društvu sve više se izlazi iz okvira tradicionalnog odgoja i obrazovanja a sve više pristupamo savremenom načinu odgoja i obrazovanja. Kreativnost i inovativnost postaju sve bitnije karakteristike jednog učitelja. Smatramo da svi mi imamo urođen određen stepen kreativnosti i inovativnosti, a pitanje je da li naš obrazovni sistem to razvija tokom našeg školovanja ili vremenom postajemo sve manje kreativni i inovativni.

Sproveli smo istraživanje na Pedagoškom fakultetu Univerziteta u Sarajevu, koristeći anketni upitnik. Anketu je popunilo 50 studentica dobi 20-25 godina. Cilj istraživanja jeste utvrditi šta studenti smatraju, koje su to odlike kreativne osobe. Odlike kao što su maštovitost i snalažljivost su među najučestalijim odgovorima studenata. Nakon toga slijede zanimljivost, originalnost, dosjetljivost, inteligencija. Manji broj studenata smatra da su odlike kreativne osobe inovativnost i svestranost.

Studentice su u velikoj mjeri motivisane za budući rad s djecom od strane profesora ali obrazovni sistem ne posvećuje dovoljno pažnje razvoju kreativnosti. Vrlo je važno da mi kao budući učitelji i odgajatelji posjedujemo visok stepen kreativnosti i inovativnosti kako bi kvalitet nastave bio što bolji.

Ključne riječi: kreativnost, inovativnost, učitelji, odgajatelji

INNOVATION AND CREATIVITY OF FUTURE TEACHERS AND PRESCHOOL TEACHERS

Abstract

In today's society we are getting more and more out of the traditional framework of education and increasingly accessing the modern way of education. Creativity and innovation are becoming more and more important characteristics of a teacher. We consider that we all have inborn a certain degree of creativity and innovation and the question is, does our educational system develop that throughout our education or are we becoming less and less creative and innovative over time.

We conducted a research at Faculty of Educational Sciences of the University of Sarajevo, using a questionnaire. The questionnaire was answered by 50 students at the age of 22 to 25. The goal of this research was to determine what students think, what are the features of creative person.

Features such as imagination and resourcefulness are the most common answers. Then follow interestingness, originality, wit, intelligence. A small number of students think that features of creative person are innovation and versatility.

Students are highly motivated for future work with children by the professors but education system doesn't pay enough attention developing creativity. It is very important that we, as a future teachers and preschool teachers, have a high degree of creativity and innovation so that the quality of teaching could be as better as it can.

Key words: creativity, innovation, teachers, preschool teachers

Uvod

Čovjek je genetski kreativno biće, čovjek kao stvaralac ili homo creator predstavlja važnu odrednicu razvoja i napretka, što se često zanemaruje. Polazeći od teze da je kreativnost opća ljudska osobina i kvaliteta, univerzalna i svojstvena svim ljudskim bićima, koju pojedinci posjeduju u različitom rasponu i različitim intenzitetom, i osnova je za razvoj svakog društva, tada smo kao društvo odgovorni omogućiti i poticati njezin razvoj. (Gajder i Mlinarević, 2010)

Svaki pojedinac ima urođen kreativni potencijal, a obrazovni sistem je taj koji pojedincu omogućava ili ga sputava u otkriću kreativnosti. Kreativnost i darovitost se mogu otkriti još i u predškolskom periodu i što ranije se otkrije tim prije je potrebno stvarati uvjete u kojima će djeca razvijati svoje potencijale. Učitelji/odgajatelji se razlikuju upravo u tom smislu kreativnosti i inovativnosti. Nisu svi imali mogućnost da budu u efikasnoj okolini koja će dovesti do razvoja njihovog punog potencijala, a efikasna okolina je upravo jedan od najvažnijih faktora koji omogućavaju razvoj kreativnosti.

Ne može se svaki nastavnik/odgajatelj nazvati "kreativnim" bez obrisa što nastavu izvodi "dobro". Kada bi se svakog nastavnika/odgajatelja koji nastavu izvodi "dobro" nazvalo "kreativnim nastavnikom" došlo bi to do pojednostavljenja pojma kreativnosti, njezinog koncepta i funkcije. Stoga razlikujemo dva modela nastavnika: reproduktivni i kreativni nastavnik (Matijević, 2009).

Reproduktivni učitelj djeluje prema principu naučenom na studiju. Radi se o principu rada koji je desetljećima prisutan, provjeravan i kao takav i ustaljen. Reproductivni nastavnik održava nastavu onako kako je to opisano u udžbenicima i propisano službenim dopisima iz ministarstva. Stevanović naziva ovaj tip nastavnika i rigidnim modelom. Tu se ubrajaju verbalni

modeli (predavanje, razgovor i rad na tekstu) i vizualno-praktični modeli 18 (demonstriranje, pokusi/eksperimenti, grafički i laboratorijski radovi). Ono što je važno je to da svi ti modeli ističu nastavnika u prvi plan dok su učenici u poziciji objekta. Nasuprot reproduktivnom modelu nastavnika nalazi se kreativni nastavnik. Ovaj model nastavnika posvećen je akcijskim istraživanjima i kreiranju novih pedagoških scenarija u kojima sudjeluju zajedno sa svojim učenicima. Svaki nastavni sat nastoje organizirati na drugačiji način u kojima ja na prvom mjestu aktivno sudjelovanje učenika. (Beč, 2011)

Zdzisława Załona (2009) naglašava važnost odricanja nastavnika od konzervatizma, rigidnosti mišljenja, a nasuprot tome stavlja naglasak na usvajanju inovacija i fleksibilnost u pristupu stvarnosti koja ga okružuje.

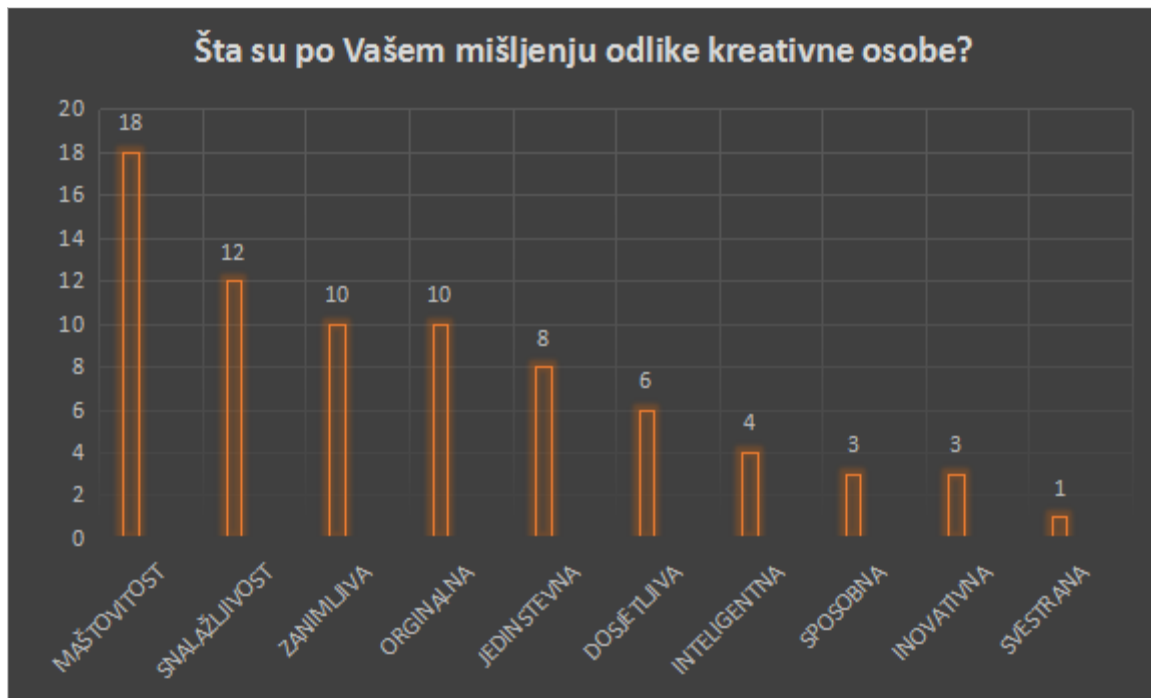
Život u vremenu modernog obrazovanja nudi širok spektar mogućnosti razvoja kreativnosti i inovativnosti učenika. Obrazovanje po principu tradicionalne škole, gdje su učenici bili pasivni, zahtijevalo je samo reprodukciju znanja što se najviše i ocjenjivalo. Upravo taj način obrazovanja sputavao je nas mnoge u kreativnosti i inovativnosti pa čak djelomično odredilo i to kakvi ćemo mi biti kao budući učitelji/odgajatelji. Ono što je predstavljalo najveći problem jeste što se većina stvari u obrazovnom sistemu šabloniziralo, nije se podsticalo kritičko i stvaralačko mišljenje i to automatski vodi gušenju kreativnosti pojedinca.

Cilj ispitivanja

Anketnim ispitivanjem provedenim u martu 2019. godine željelo se ispitati šta studenti misle koje su to odlike kreativne osobe.

U ispitivanju je učestvovalo 50 studentica Pedagoškog fakulteta u Sarajevu. Raspon dobi sudionika je od 20-25 godina.

Rezultati ispitivanja



Prema istraživanju najveći broj ispitanih studenata, njih 18, smatra da je odlika kreativne osobe maštovitost. Sljedeća odlika koja je najviše zastupljena, prema istraživanju, jeste snalažljivost. Dvanaest studenata smatra da je snalažljivost jedna od odlika kreativnih osoba. Kreativna osoba je originalna i zanimljiva i to je napisalo 10 studenata. U manjem broju se nalaze sljedeće osobine: jedinstvena (8 studenata), dosjetljiva (6 studenata), inteligentna (4 studenta), sposobna (3 studenta), inovativna (3 studenta) i svestrana (1 student).

Kreativnost je mentalni proces koji uključuje stvaranje novih ideja, pojmova ili rješenja problema. Kreativnost i stvaralaštvo direktno su povezani sa srećom djeteta, sa njegovom slobodom i nezavisnošću. Kreativno dijete stvara novi svijet, svijet koji je dio njega samog, koji ga karakteriše kao individualca.

Kao osobine kreativnosti uzimaju se dva elementa:

- kreativni pojedinac uočava, vidi, doživljava, kombinira stvari i pojave na nov, svjež, neuobičajen način.
- kreativni pojedinac proizvodi nove, neuobičajene, drugačije ideje i djela.

Kreativni pojedinci, koje posebno odlikuje stvaralačka produktivnost, imaju izražene specifične osobine ličnosti:

- a) Felskibilnost mišljenja i ponašanja

- b) Čvrst osjećaj nezavisnosti ličnog mišljenja
- c) Sposobnost podnošenja neodređenih ili nejasnih situacija
- d) Spremnost da se prihvataju izazovi i svjesno preuzima rizik
- e) Nekonvencionalnost stavova. Način mišljenja ili ličnog stila.
- f) Visok stepen samodiscipline i predanosti poslu ili preokupaciji
- g) Unutrašnji osjećaj posebne važnosti onoga što je predmet preokupacija
- h) Potreba da sebe lično vidi/procjenjuje kao imaginativnu i originalnu osobu. (Bajraktarević, 2013).

Jedna od temeljnih stvari koja je potrebna učenicima jeste kreativnost učitelja. Ali, jedan od problema s kojima se budući učitelji susreću jeste i činjenica da ih obrazovni sistem sputava jednim dijelom u tome. Vrlo je važno njegovati interesovanja pojedinca i biti otvoren prema tome kako bi se što efikasnije djelovalo u nastavnom procesu. Različita okruženja u kojem se pojedinac nalazi može na različite načine dovesti do razvoja pojedinih osobina. Naposljetku, ono što je najvažnije jeste pružiti učenicima što kvalitetniju nastavu. Važno je otkriti i njegovati sposobnosti i razvijati kreativnost na svaki način.

Istraživanje je pokazalo da određene učiteljske osobine pomažu učenicima da budu kreativne. Odgovori se uglavnom podijeljeni u dvije skupine: otvorena i dobra komunikacija (iskrenost, strpljenje, razumijevanje, spremnost da pomogne, vedrinu, smisao za humor) i usmjeravanje (dobro objašnjenje postupka i teme, davanje prijedloga, česte pohvale i poticaje). O tome kako različiti učenici očekuju i cijene različite učiteljske poticaje, govori i odgovor: "Strogi učitelj koji zadaje puno domaćeg!" Učenici znaju da su ostvarili nešto kreativno kada drugi pepoznaju rezultat njihovog rada (kada ih pohvale, kada dobiju dobru ocjenu, kada se njihov rad sviđa nastavniku i njihovim prijateljima) ili kada su sami zadovoljni rezultatom (kada im uspije ono što su naumili, kada su zadovoljni svojim radom, ponosni na sebe, kada stvore nešto novo, kada spoje nespojivo). Ili, kako je to jedna učenici napisala: "Znam tako što mi se to sviđa, što je veselo i nekako različito od svega drugog." (Perić, 2013)

Prema istraživanjima 450 studenata na Yazd univerzitetu u Iranu, više od 40% studenata vjeruje da trenutne obrazovne strategije značajno smanjuju motivaciju za kreativnošću. Ostalih 30,4% su izjavili da se to dešava ponekad i njih 28,4% vjeruje da trenutne strategije rijetko ili nikako smanjuju motivaciju. (Hosseinia, 2011)

1968. godine George Land je sproveo istraživanje da testira kreativnost 1,600 učenika u dobi od 3 do 5 godina koji su bili uključeni u Head Start program. To je bio isti test kreativnost koji je on osmislio i za NASA-u kako bi im pomogao da izaberu inovativne inženjere i naučnike. Procjena je bila toliko dobra da je on odlučio da je isproba i sa djecom. On je ponovo sproveo to istraživanje s istom djecom kada su imali 10 godina, a kasnije i kada su imali 15 godina. Rezultati su bili zapanjujući. Sposobnost da stvore nove, drugačije, inovativne ideje i rješenja problema pokazalo je 98% ispitanika. Longitudinalno istraživanje pokazalo je da su u dobi od deset godina ispitanici dramatično izgubili vizionarstvo. Svega 30% djece moglo se kategorizirati kao kreativni geniji. U dobi od 15 godina tim se darom moglo pohvaliti samo 12% ispitanika. Među odraslima je taj rezultat još i bolniji – neznatnih dva posto odraslih sačuvalo je kreativnost. (Land, Jarman, 1993)

Za razvoj kreativnosti su prema mnogim autorima važna 3 zadatka roditelja, edukatora i učitelja:

Razvijanje kreativne mašte (4-6 godina)

Sprečavanje pada kreativnosti (7- 11 godina)

Njegovanje verbalne kreativnosti (adolescencija) (Bajraktarević, 2013).

Postoje tri vrste ljudi: oni koji vide, oni koji vide kada im se pokaže i oni koji ne vide. (Leonardo da Vinci). Razumijevajući ovu izreku možemo razlikovati kreativne osobe od ostalih. Upravo oni imaju neke odlike i sposobnosti koje ih čine drugačijima od ostalih. Kreativnost i inovativnost sposobnosti su koje se mogu i trebaju razvijati kontinuirano. Potrebno je njegovati i razvijati to od najranijeg perioda pa i u odrasloj dobi. Primarni cilj treba biti pružanje kvalitetnog znanja učenicima a koristeći kreativne potencijale dobija se mogućnost da se nastavni proces još više obogati i oplemeni.

Zaključak

Prema dobivenim rezultatima imamo više odlika kreativne osobe. Kao što smo prethodno pokazali, maštovitost je najzastupljenija odlika a odmah iza toga je i snalažljivost. Zanimljiv je podatak da su samo 4 studenta stavili inteligenciju kao odliku kreativne osobe. Koliko su inteligencija i kreativnost povezani to je već pitanje koje ostavlja prostor za neka druga istraživanja. Sa druge strane, samo 1 student smatra da su kreativne osobe svestrane. Na temelju ovih rezultata možemo uočiti da su odgovori bili poprilično raznoliki ali da ipak većina povezuje kreativnost sa maštovitošću stavljajući to kao najčešći odgovor. Iako su inovativnost i kreativnost dva različita pojma, ipak rezultati su pokazali da je par studenata stavilo

inovativnost kao odliku kreativne osobe. Inovativnost nam omogućava da svoju ideju pretvorimo u nešto uspješno. Stoga, kreativnost i inovativnost može se reći da su dva pojma koja su usko vezana, ali se također i razlikuju. Nije dovoljno biti samo kreativan učitelj, potrebno je znati i biti sposoban tu kreativnost sprovesti u djelo. Rezultati ovog istraživanja mogu se koristiti za razvijanje upravo ovih osobina koje većina smatra da su odlike krativne osobe s ciljem da se što više njeguje i razvija kreativni potencijal pojedinca. Ovo istraživanje uzimalo je u obzir samo manji broj studenata Pedagoškog fakulteta. U budućnosti bi bilo korisno provesti slično istraživanje ali sa većim brojem studenata kako bi dobili još raznolikiji prikaz odlika kreativnih osoba.

Literatura

- Land,G,; and Jarman,B. Breaking Point and Beyond. San Francisco: HarperBusiness, 1993. <<https://www.coursehero.com/file/p6u3rlh/Source-George-Land-and-Beth-Jarman-Breaking-Point-and-Beyond-San-Francisco/>> (pristupljeno 9. 1. 2019)
- Hosseinia, A.S. University student's evaluation of creative education in universities and their impact on their learning
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811005532>
(pristupljeno 11.1.2019)
- Beč, O. Kreativnost u nastavi, Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku. Osijek, 2011. <<https://zir.nsk.hr/islandora/object/ffos:3531/preview>> (pristupljeno 11.1.2019)
- Matijević, M. (2009): Od reproduktivnog prema kreativnom učitelju. Zbornik: Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju. PROFIL, Zagreb, str. 17-23
- Zaclona, Z. (2009). Creative approach towards teacher training
<https://www.ibo.org/ib-world-archive/may-2011-issue-62/its-not-what-you-know/>
- Perić, B. Kreativnost u nastavi, Gradac, Hrvatska, 2013.
<<https://hrcak.srce.hr/file/224204>> (pristupljeno 10. 1. 2019)

OSNOVNE KARAKTERISTIKE SIMEDONIJSKOG PRISTUPA U NASTAVI MATEMATIKE

Lolić Sladana

Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci, Bosna i Hercegovina

lolicm@blic.net

Lektorica: Enea Hotić

Apstrakt

U savremenim uslovima života, kada se pred školu postavljaju novi izazovi sve je očiglednije da vaspitanje i obrazovanje ne obezbjeđuju radosno učenje, više učenje kao obaveza, učenje zbog ocjene, učenje da se dokažemo drugima, naručito učenje u nastavi matematike.

Upravo simedonijski karakter vaspitanja i obrazovanja u osnovnim školama razvija želju za učenjem sa uživanjem, učenje na principima razumijevanja drugih, učenje sa interesovanjem za učenje, učenje uz osmijeh i želju da pomognemo drugima, da usvojimo matematičko znanje. Sve ovo je ostvarivo uz dobru uzajamnu vršnjačku podršku i saradnju kao i bogatu interakciju između učenika, učenika i nastavnika, učenika i roditelja, roditelja i nastavnika, a pri tome da smo altruisti, empatični, sijemo sreću, pomažemo i radujemo vlastitom, ali i uspjehu drugih.

Ključne riječi: simedonija, eudemonizam, altruizam, empatija, sreća, interakcija

BASIC CHARACTERISTICS OF THE SYMHEDONIAN APPROACH AT THE INITIAL TEACHING OF MATHEMATICS

Abstract

In modern living conditions, when new challenges are posed to the school, it is more obvious that education do not provide joyful learning, it is more learning as a commitment, learning for grades, learning to prove to others, particularly learning of mathematics.

It is the symhedonic nature of education in elementary schools that develops a desire for learning with enjoyment, learning on the principles of understanding others, learning with an interest in learning, learning with a smile and a desire to help others to adopt mathematical knowledge. All this is achievable with good mutual peer support and cooperation, as well as a rich interaction between students, students and teachers, students and parents, parents and teachers, which implies that we are symisionally oriented, that we are altruistic, empathic, we sow luck, help and we are looking forward to somebody's else success and our own as well.

Key words: symhedonia, eudemony, altruism, emphaty, happiness, interaction

UVOD

Najveći dar čovjeku je znanje, sposobnost, razumijevanje, otkrivanje i stvaranje. Učenici su učitelji budućih generacija, zato im trebamo pomagati da uče, gledaju, razumiju svijet, dolaze do novih otkrića i da neizmjereno razumiju vlastite potrebe i potrebe drugih.

Čovjek je jedan, obični građani djelići su čovječanstva, a čovječanstvo se ogleda u čovjeku. Dobrobit jednog je dobrobit svih. Nema razdvajanja među ljudima, potpuno smo povezani, i zbog toga jedni drugima treba da pomažemo, da se radujemo i da smo srećni zbog toga.

Fokusiranje na pozitivno razmišljanje, pozitivne emocije, pomaganje drugima ima jasne vizije, vodi nas ka tome da postanemo bolji, da učimo, da izbjegnemo loše, borimo se protiv „negativnog“, a jačamo „pozitivno“. Sa zrelijom i prosvijetljenijom sviješću dolazi i viši nivo sposobnosti. Roditelji i profesori imaju ključnu ulogu u obrazovanju mladih i trebali bi da im pomognu da razumiju svijet oko sebe, da pomažu drugima, da bi i oni mogli prihvatiti ove principe i prirodno ih koristiti. Ovakvi planovi mogu uspjeti samo ako se svi potrudimo i djelujemo zajedno, odnosno ako karakteristike svijesti i ponašanja usmjerimo ka dobroti drugog, ka podršci drugog, pomaganju drugima, radovanju i njihovom napretku, uspostavljanju odnosa sa drugima, učenju o drugima, razumijevanju drugih, i naravno da volimo druge.

U modernom društvu ljudi treba da savladaju osnovne vještine kao što su: čitanje, pisanje, računanje i steknu opšte znanje o svom fizičkom, društvenom i ekonomskom okruženju. U isto vrijeme važno je da uče, da znaju kako da uče, da bi ovladali novim i tehnički veoma složenim oblicima informacija.

Paideja (grč. Paideía), odgoj nastava, poučavanje, obrazovanje vladanja i duha; općenito: paideja je suprotnost zanatskom umijeću. Cilj paideje je duhovno i tjelesno odgajanje (kalokagahtija, vrlina ljepote i dobrote, ideal grčke pedagogije da se odgojem oblikuju oba ta svojstva kako bi građani bili što sposobniji za službu u polisu (država). Paideja kao način učenja počinje s riječima i dobrim uputama (to je umijeće opominjanja i poticanja). Sljedeći stupanj je općenito misaoni pristup da bi se oni, koji ne znaju, a misle da znaju, oslobodili toga pogrešnog uvjerenja. To se može lako uvidjeti i povjeriti na primjerima spajanja i razdvajanja pojmova. To je oblik čišćenja od zabluda (metoda katarze mišljenja); tko tako nije očišćen, nužno je neobrazovan i ne može biti istinski sretan (dijalog, Sofist). Kasnije, u literaturi humanista, termin paideja označavao je ukupnost učenja koje je u sebi imao grčki duh” (Bošnjak, 1989: 221).

Čovjekom biti čovjeku je ono najteže. Postavlja se pitanje: Šta zapravo čovjek jeste? A na to pitanje nemoguće je odgovoriti. Nemogućnost toga odgovora iskrsava iz ličnog, narodnog, historijskog traženja svog „identiteta“. Odgovor dobijamo tek na putu propitivanja samoga sebe.

„Čovjekom biti isto je što i istinski filozofirati. Istinski filozofirati je isto što i bivati odista čovjekom. Bivati odista čovjekom isto je što i istinski se "odgajati" i "obrazovati". Ovdje leži mogućnost i nužnost nečega takvog kao što je PAIDEIA. Paideja je jedno od imena za filozofiju, to će reći, ime za jedan od bitnih načina na koji filozofija jest u filozofiranju. Paideja ili "odhrana" prethodi razlikovanju "odgoja" i "obrazovanja". Odgaja se i obrazuje vazda čovjek, kao biće, po ovoj ili onoj instituciji (na primjer: porodica, društvo, država), a za ovu ili onu svrhu (npr. domesticirano, društveno biće, moralno i građanski lojalno, unutar "mrvljenja" rada upotrebljivo). Paideja pak pogađa "ono" kojega nema i nije "odhrana" za nešto (izvanjska svrha), nego je "stega i uzgoj" za sebe sama“ (Despot, 1991: 107 i 109).

Čovjek uči, obrazuje se, nadograđuje cijeli svoj život. Kada čini dobra djela osjeća se predivno, to je upravo ono osjećanje koje treba da traje. Kada nešto želimo to možemo i postići, treba nam strpljenje, naporan rad, prava borba i vrijeme. To je moguće učiniti! Ta vjera je preduslov, vjera nas drži u životu, a živimo da bismo jedni drugima pomagali i život učinili lakšim i ljepšim, upravo u tome se ogleda simedonijske karakteristike pristupa u nastavi, a naročito u nastavi matematike.

1. SIMEDONIJA

Simedonija (symhedonia) se najjednostavnije definiše kao simpatija za sreću drugih ljudi, to je sklonost čovjeka da podrži drugoga, da mu pomogne u uspjehu i napredovanju, da se raduje sreći drugog (Suzić, 2008: 8). Svaka osoba je individualna, originalna, neponovljiva, sa sebi svojstvenim motivima, željama i kao takva ima sposobnost da voli, razumije, raduje se, stvara. Način na koji izražavamo ove sposobnosti jedinstven je za svakog pojedinca i grupu. Ljudska bića nisu samo predmet biološkog rasta, nego se razvijaju i kao emocionala, spoznajna, društvena. Taj put, kada se život razvija od jedinstvenosti i zrelosti, protkan je vaspitanjem i obrazovanjem od čijeg kvaliteta će zavisiti krajnji ishod. Da bi ljudsko biće imalo simedonijski karakter kulture, treba da bude u stanju da ostvari jedinstvo sa čovječanstvom, kao i da bude u stanju da neprestano razvija svoj mentalni sklop. Takva osoba postaje katalizator i njeguje i poboljšava vaspitno obrazovni proces.

Uspostavljanje saradnje je veoma bitno. Moramo imati dobre ideje kako simedoniju sprovesti u nastavi matematike. Trebamo biti u mogućnosti prepoznati svoju energiju i talente i upotrijebiti ih za dobrobit drugih. Učenicima treba pružiti priliku da znaju kako da

pomognu jedni drugima u nastavi matematike, kako uspostaviti dobre interakcijske odnose, kako bi učenje sadržaja matematike bilo lakše.

Profesori, učenici i njihovi roditelji kao i uprava škole su najvažniji katalizatori uvođenja simedonije u vaspitanje i obrazovanje u osnovnim školama. Ako smo vrlo važni, vrlo moćni i želimo doprinijeti dobrostanju našim bližnjim kroz pozitivne stvari, promijenice se naš način ophođenja, odnos i pružanje pomoći drugima. Kreirati sopstveno ljudsko biće da se raduje sreći i napredovanju drugih je dug proces, što znači da zahtijeva vrijeme i napor. Za početak moramo vidjeti možemo li kreirati taj osjećaj unutar nas samih kao jedinstvene osobe, možemo li podržati drugog, pomoći mu, radovati se njegovoj sreći. Zatim moramo uspostaviti dobre odnose sa drugim osobama različitih mišljenja, iskustava, moramo biti voljni da učimo jedni o drugima, da razumijemo, volimo jedni druge.

Ljubav je ujedinjujuća i sveobuhvatna i učenicima treba pomoći da uče da vole sebe, druge i zadovoljavaju svoje želje i želje drugih. U svojoj čistoj i zreloj formi ljubav nema granica, ne zna ni za kakve granice, nema izuzetaka. Iznad svega zrela, zdrava ljubav, ljudska volja i želja da se pomogne drugima je najviši nivo ljudske slobode.

Svaki učenik sa sobom donosi svoje jedinstvene misli, osjećaje i iskustva. Mi kreiramo na dva nivoa:

- 1) Kreiramo naše sopstveno ljudsko biće i
- 2) Radujemo se sreći i napredovanju drugog.

Cjelokupna vaspitno-obrazovna djelatnost koja uvažava potrebe i mogućnosti svakog učenika, maksimalno razvija njihove duhovne i fizičke potencijale, obezbjeđuje uslove za stvaralačko uključivanje u vaspitno-obrazovni proces. Simedonija nije svojstvena samo za pojedince, ona se odnosi na narode i civilizacije.

Svaka osoba sa sobom donosi svoje jedinstvene misli, osjećaje, iskustva. Ona je sposobna da izrazi svoju kreativnost.

Posmatrano sa pozicije školskog obrazovnog sistema, može se reći da cjelokupna vaspitno-obrazovna djelatnost treba da uvažava potrebe i mogućnosti svakog učenika i da maksimalno razvija njegove duhovne i fizičke potencijale i obezbjeđuje uslove za stvaralačko uključivanje u vaspitno-obrazovni proces, a naročito u nastavi matematike.

„Posao nastavnika je posao bogova. Dok obavlja složen posao vaspitača, on mora kontrolisati svoju kogniciju i emocije, mora glumiti, kontrolisati izraz svog lica i pokrete tijela, imati čitavo odjeljenje pred sobom, njihovo ponašanje, kogniciju, emocije svih

pojedinaca i cjeline. Mora jasno vidjeti svrhu svoje cjelokupne pedagoške djelatnosti, kuda vodi njegov sveukupni pedagoški posao. Tim poslom bave se i roditelji, ali bez jasnog plana, mnogo manje sistematski i organizovano, a mnogo više vođeni emocijama, aspiracijama i željama. Domete obrazovanja ne možemo sagledati ako ne zahvatimo društvenu i vremensku dimenziju ovog procesa“ (Suzić, 2008: 14).

1.1. Ograničenje simedonije

Sedam studija je testiralo hipoteze koji su upoređene sa simedonijom simpatija (simpatija prema tuđem bogatstvu) i koje pokazuju da je simedonija urođeno jače povezana sa osnovnim ljudskim emocijama. Epizode simedonije su više izražene nego simpatije, posebno ako je cilj nepoznat. Često pitanje je da li smo i koliko zaista sretni zbog drugih ljudi. Zdrav razum upućuje na to da su takva osjećanja česta i rasprostranjena. Ali neki moderni mislioci smatraju drugačije. Adam Smith u „Teoriji o moralnim sentimentima“ kaže da je simpatija sa žaljenjem bolje primjećena od simpatije sa radošću. Šopenhauer smatra da nas simpatija prema drugima vodi do vlastite patnje. Žan Pol kaže da je „sažaljenje za ljude, a radost za anđele“. Aldoks Haksli kaže: „Mogu se suosjećati sa tuđim bolom, ali ne i sa tuđom radošću. Postoji nešto dosadno u vezi sa tuđom srećom“ (Royzman, Edward & Rozin, 2006: 82-93).

Nakon dva i po vijeka poslije Smita, različiti izvori nastavljaju tretirati simpatiju (ili empatiju) kao nominalno neutralan termin. Ipak teži više ka negativnom značenju. Grubo rečeno, izraz „simpatijska (saosjećajna) radost“ (simedonija) je neobičan, čak i neadekvatan. Postoji više termina kojima se izražava saosjećanje za nešto negativno, ne postoji niti jedan koji izražava saosjećanje za pozitivno osjećanje. Zapanjujući je nedostatak interesovanja za simedoniju. Čak simedonija uopšte ne nalazi svoje mjesto u analizi pozitivnih osjećanja, iako može da postoji kao model pozitivnog osjećanja. Ključna razlika između simpatije i simedonije je u stepenu prethodne emocionalne povezanosti kao preduslova za pojavljivanje. Smatra se da je simedonija više djelimična, selektivna i manje rasprostranjena. U nastavi matematike simedonijski pristup se ogleda u neposrednoj interakciji, pomaganju i radovanju sreći drugih.

1.2. Distribucija osnovnih osjećanja

Osnovna osjećanja: sreća, radost, ljubav, ljutnja, tuga, gađenje prepliću se, smjenjuju, ponavljaju kod svakog učenika stvarajući pozitivne i negativne misli, ideje, postupke. Od smjene osnovnih osjećanja zavisi kakav će učenik biti tog trenutka. Mnogi naučnici su

proučavali emocije u svakodnevnom životu. Učesnici su tokom dana tri puta prijavljivali preživljene emocije i tako mjesec dana. Riječ je o pozitivnim emocijama koje su i intenzitetom i učestalošću nadmašile negativne emocije.

Prepliću se ili povezuju ljutnja i tuga, i ljutnja i gađenje. Mnogi smatraju da postoji mali set osnovnih emocija. Neke se prepliću. Ekman smatra da postoji devet kriterija: izrazi lica, prisustvo kod drugih, drugačija filozofija, prethodni događaji, obrazac koherentne reakcije, brzo pojavljivanje, kratko trajanje, odgovarajući popratni događaj i nezabranjeno dešavanje (Royzman, Edward, Rozin, 2006: 82-93).

Međusobna povezanost pozitivnih emocija, mišljenja trebalo bi da bude metoda samoostvarenja kako bi se dostiglo osjećanje sreće, radosti, ljubavi, lagodnosti. Već ujutru treba početi sa „pozitivnim stavom prema danu“, to se onda može proširiti do „pozitivnog stava prema životu“. Pošto negativne misli izazivaju samo bijes i tugu, treba ih zamijeniti „dubokim pozitivnim mislima“. Uostalom, svaka nelagodnost se mora odbaciti, ona ionako potiče od unutrašnje napetosti i negativnih misli i osjećanja.

Ko ovako razmišlja rijetko će biti razočaran, a čak iako bi trebalo da se razočara, onda samo prijatno. Pozitivno mišljenje se izlaže prinudama za uspjeh. „Pozitivno“ znači imati uspjeh, doživjeti uspjeh, radovati se uspjehu. Biti pozitivno raspoložen, dobro se osjećati, biti zadovoljan znači „biti pobjednik“. Pozitivno mišljenje nema svoje korijene, ono ne stoji ni u kakvom filozofskom kontekstu i ono nije zamišljeno kao računica u okviru životne umjetnosti, ono se nalazi u svakom učeniku. U savremenim uslovima života, kada se pred školu postavljaju novi izazovi, a pogotovo u nastavi matematike, očigledno je da je sve manje radovanja i pomaganja jednih drugima.

2. EUDEMONIZAM

Ako je ljudska priroda nasljedno plemenita, naš pogled na život i svijet pogoduje zdravom i integrisanom razvoju života. Teško je uskladiti biološke, psihološke i duhovne dimenzije ljudske prirode, a da ne zapostavimo ili odbacimo bilo koju od njih. Ali ako smo plemeniti, znamo da volimo, radost, sreća i zadovoljstvo se razvijaju u nama. Što se više razvijaju u nama, mi znamo da biramo, a samim tim naši stavovi i ponašanje su okarakterisani istinom, pravednošću, jedinstvom. Ljudska priroda je u osnovi plemeniti subjekt stvarnosti, najplemenitiji kreativni impuls svakog čovjeka je ostvarenje zadovoljstva, a to je i cilj svakog nastavnika-stvaranje zadovoljstva kod učenika.

Eudemonizam (grč. Eudaimonia), stanje zadovoljstva, sreće blaženstva, shvatanje da sreća nastaje zbog toga što u sebi imamo dobrog demona, pa je ostvarenje takvog zadovoljstva cilj života. To može imati ne samo individualni već i opšti karakter (altruizam), (Bošnjak, 1989: 188). Ako shvatimo ljude kao biološka, psihološka i duhovna bića koja prolaze kroz razvojne procese, vidjećemo u ljudima veće mogućnosti za dobrim životom. Za sreću je važno šta želimo. Hedonizam zastupa gledište da se dobrobit sastoji od ugone i sreće. Eudemonizam – dobrobit povezuje sa aktualizacijom ljudskih potencijala, a ispunjenjem ili ostvarenjem istinske prirode pojedinca.

Učenik je ostvaren kada je zadovoljan, zadovoljstvo proizilazi iz razumijevanja. Da bi razumijeli druge trebamo da budemo simedonijski nastrojeni. Simedonijski karakter je jedino sredstvo kojim se mogu oblikovati sloboda, zdravlje i radost kako u pojedincu tako i u čitavom ljudskom rodu, a u tome se ogleda i eudemonizam – stanje sreće, blaženstva, zadovoljstva.

3. ALTRUIZAM

Altruizam, (lat. Alter, drugi), altruismus; altruisme. Osećanje ljubavi za druge bilo instinktivno ili nastalo iz odnosa sa bićima iste vrste ili poteklo iz razmišljanja i individualnog odricanja; moralna doktrina po kojoj je motiv moralnog djelovanja saosjećanja sa ljudima, a njegov cilj je raditi za dobro drugih (Marić, 1991: 14).

Altruizam je naklonost i ponašanje kojem je cilj pomaganje drugome u kojem se ne očekuje neka vrsta nagrade od drugih. To je ono ponašanje koje se obično opisuje kao „nesebično” jer su interesi drugih stavljeni iznad interesa pomagača. Altruistični postupci su svjesni i sadrže namjeru da se nekome pomogne i zahtijevaju određeno žrtvovanje ili odricanje. Stoga bi, prema ovom određenju, altruističko ponašanje bilo jedna posebna vrsta prosocijalnog ponašanja.

Altruizam je poseban oblik pomažućeg ponašanja koje je nesebično. Dokle god neko voljno prosocijalno djeluje, tj. nije na to prisiljen, može se tvrditi da ta osoba namjerava pomoći drugome. Međutim, razlozi zbog kojih neko pomaže drugima mogu biti različiti: istinska briga za drugu osobu ili pak želja da se ostvare vlastiti interesi, očekivanje da će osoba kojoj se pomaže uzvratiti i slično. Oblik pomažućeg ponašanja je veoma bitan u nastavi matematike.

Da bi se kod djece školskog uzrasta potsticao altruistički način ponašanja, posebno u nastavi matematike djecu treba više nagrađivati, jer pozitivni uticaji nagrade u razvoju

ličnosti djeteta školskog uzrasta mogu reducirati snagu i dovesti do internalizacije nesebičnih vrijednosti. Veliku ulogu u oblikovanju altruističkog ponašanja imaju roditelji, nastavnici, uloga okoline i drugih ljudi, njihova pozitivna, uzajamna interakcija i saradnja. Oni predstavljaju podsticaj za raznovrsna iskustva i postupke kod djece, jer djeca uče od njih.

4. EMPATIJA

Osoba koja je sposobna da se nosi sa vlastitim emocionalnim doživljajima, u stanju je da na zdrav način prilazi tuđem emocionalnom doživljaju. Naši pogledi na ljudsku prirodu odražavaju naša očekivanja ljudskog potencijala, i proširuju naše granice da saosjećamo sa drugim ljudskim bićima. Osoba koja je sposobna da otkrije stvarnost, da razlikuje raznolikost među ljudima, odnosima, da razumije njihova ponašanja, njihove osobine biće u stanju da na zdrav način priđe drugom čovjeku, razumije ga i moći će djelovati na njega.

U svakodnevnom govoru empatična osoba se opisuje kao ona koja je senzitivna na potrebe i osjećanja drugih, a altruistično, saosjećajno, taktično ili povlađujuće ponašanje smatra se empatičnim. Empatija, upotrijebljena u altruističke svrhe, je proces koji inicira i unapređuje socioemocionalni razvoj subjekta i objekta empatisanja, kao i odnosa između osoba u stanju empatije. Ona je nezamjenjivo sredstvo i metod emocionalnog saznavanja u nastavi matematike, u odnosima, ali i specifična socijalna vještina koju pojedine profesije rafinirano upotrebljavaju.

Samopoštovati sebe, vjerovati u sebe svoju uspješnost i vrijednost sebe, u velikoj mjeri je uslov da ćemo tako vjerovati i cijeniti druge. Takve osobe su zadovoljne, raspoložene, saraduju s drugima, manje su depresivne, lakše podnose kritike, sretniji su. Osobe koje su brižne i tople, pokazuju interes za druge i više vremena provode u druženju, u interakciji s drugim ljudima i samim tim ti ljudi djeluju altruistično.

U školi u kojoj je razvijen simedonijski karakter vaspitanja i obrazovanja dijete treba učiti da postaje svjesno za druge osobe, doživljava njihova zadovoljstva, neugodu, i da pokuša razumjeti njihove različite situacije. Uvažavanje drugih, razumijevanje njihovog položaja, uživljavanje kao i pomaganje osnovni je uslov za razvijanje empatije u osnovnoj školi koja ima simedonijski karakter vaspitanja i obrazovanja. Empatičan stav simedonijskog karaktera u nastavi matematike bi bio: Znam kako se osjećaš, razumijem te, spreman sam za pozitivnu interakciju, pomoću ti.

5. SREĆA

Često postavljamo pitanje u kojim odnosima živimo i da li nas oni čine sretnim i kako se mogu uspostaviti odnosi kojima se može živjeti u sreći sa drugima. Ako nismo zdravi, nismo ni vedri, smanjuju se izgledi za ličnu sreću. Sreća zavisi od stava koji čovjek zauzme u zavisnosti od uslova. Sreća, Gluck, Bonheur – potpuno zadovoljavanje svih naših naklonosti, razvoj svih naših sposobnosti, odsustvo bolova i briga, stanje u kome preovladava zadovoljstvo nad bolom i po broju i po jačini (Marić, 1991: 13).

Samo vedar učenik sije sreću, pomaže drugima, čini ih sretnima. Sreća je preduslov za životne procese. Učenje je sastavni dio života bez koga učenik ne može postojati. Učenje matematike na principima simedonijskog karaktera daje ideje, programe koji će podržati razvoj različitih segmenata ličnosti djeteta kako bi učenje postalo srećno učenje, učenje bez prisile, nelagode, učenje s radošću, kako bi se postigla vlastita sreća, ali i pomaganje drugima u učenju, radovanje njihovom napretku – zajedničkoj sreći.

6. INTERAKCIJA

Određivanje pojma učenja nije sasvim jednostavan intelektualni posao. Laičko shvatanje učenja se u izvjesnoj mjeri razlikuje od onoga što psihologija podrazumijeva pod učenjem, mada neke podudarnosti postoje.

Pojam učenja u psihologiji je oduvijek imao veliki značaj. Razlog je jednostavan: učenje prožima skoro svaku ljudsku aktivnost. Ova tvrdnja može, na prvi pogled, laiku djelovati pretjerano. No, činjenica da se u okviru psihologije razvila posebna disciplina, psihologija učenja, sa posebnom metodologijom istraživanja i ogromnim brojem objavljenih radova koje pojedinac više ne može da pročita. Za psihologiju učenja bi se moglo reći da predstavlja jednu malu naučnu oblast.

Kao i drugi psihološki pojmovi, tako i pojam učenja ima porijeklo u svakodnevnom govoru. Ipak, to nije jedini izvor značenja savremenog naučnog pojma učenje. Naučnici su otišli dalje od tog svakodnevnog značenja, koje je raznovrsno i ponekad, principijelno gledano, nedosljedno. Kada današnji psiholog pokušava da odredi pojam učenja, on ima u vidu mnoštvo fenomena koje danas psiholozi smatraju pojavama učenja, i pokušava da u njima nađe ono što je opšte i zajedničko. Fenomene koje će svrstati u pojam učenja, psiholozi su određivali na osnovu više decenija razmišljanja i istraživanja, počevši svakako od svakodnevnog značenja pojma učenja i pamćenja, izgrađujući postepeno današnji pojam učenja.

U skladu s tim, danas postoji više definicija učenja koje se, uopšteno gledano, mogu podijeliti na klasično, laičko i moderno shvatanje i definisanje pojma učenja. Laičko i klasično psihološko poimanje učenja se u velikoj mjeri poklapaju. Učenje u nastavi prilagođeno je učeničkim mogućnostima koje su u razvoju. Sadržaji učenja su pažljivo odabrani i smišljeno raspoređeni kako bi vaspitno djelovali. Proces učenja prolazi kroz sljedeće relativno samostalne, prožete i povezane etape (Branković i Ilić, 2003: 193):

- sticanje percepcija i predstava;
- formiranje pojmova i usvajanje zakona misaonim putem;
- utvrđivanje znanja, vještina, i navika;
- primjena znanja u praksi;
- provjeravanje znanja, vještina i navika.

Učenje je vezano za mišljenje i inteligenciju. Procesi koji se odigravaju pri učenju su raznovrsni. Oni su obično mješavina mehaničkog učenja („zapamćivanja“) i viših intelektualnih procesa (mišljenja, razumijevanja) koji dolaze do izražaja pri rješavanju raznih matematičkih zadataka.

Nedostatak klasičnog poimanja učenja je u tome što je preusko. Ako uzmemo u obzir samo svakodnevni govor, u optičaju su raznovrsne upotrebe riječi za učiti. Za dijete i odraslog čoveka kažemo da je od malih nogu naučio da se bori za ostvarenje onog što želi; za drugu djecu kažemo da su ih roditelji naučili da plaćem i drugim oblicima ucenjivanja postižu svoje ciljeve. Za razmaženu djecu koja su uvijek imala sve što su željela i uvijek postizala samo uspjehe kažemo da nisu naučila da podnose poraze, neuspjehe, ograničenja. Nekad se konstatuje da su neki učenici u školi stekli izvjesna znanja, ali da nisu naučili da misle. Podsjetimo se fraze koja počinje onim: „naučiću ja njega“... koju obično izgovaraju roditelji i vaspitači.

Čime se bavi psihologija učenja? Ona, najprije, treba da odredi osnovne i složene oblike i principe učenja. Zatim, na osnovu otkrivenih zakona učenja, mogu se objašnjavati drugi psihološki procesi i osobine ličnosti, a principi učenja se mogu praktično primijeniti u različitim situacijama. Ono od čega psihologija učenja zapravo polazi su osnovni oblici učenja i njihova klasifikacija. Tako, psihologija učenja ima dva značajna doprinosa: jedan koji se tiče njenog ličnog usavršavanja kao naučne discipline i drugi koji se odnosi na usavršavanje drugih disciplina i pristupa na osnovu saznanja o učenju i psihologije kao nauke uopšte.

Razni načini učenja iz jedinstvenih doživljaja, iz tragedije, braka, roditeljstva, uspeha, trijumfa, zaljublivanja, bolesti, smrti, učenje iz bola, bolesti, potištenosti, tragedije, neuspeha, starosti, trebalo bi da postanu sve više važni.

Zato bi se pedagoška psihologija trebala mnogo baviti priznanjima, nagrađivanjem, razumijevanjem, dobrim rasuđivanjem, dobrim djelima. Vaspitanje u praksi isuviše često prilagođava dijete onome što odraslina odgovara. Pozitivnije orijentisano vaspitanje se više bavi izrastanjem i budućim samoostvarivanjem djeteta. Šta znamo o tome kako da naučimo dijete da bude jako, da sebe poštuje, da bude opravdano ogorčeno, da se odupire dominaciji i eksploataciji, propagandi i slijepoj ankulturaciji, nagovaranjima i modi?

Mali broj ljudi zna šta je učenje, kao i šta sve može uticati na učenje, te kako se najefikasnije uči. Veliki broj faktora utiče na učenje i pamćenje: fiziološki, psihološki, organizacijski, fizički i drugi posebni faktori, kao i šta sve utiče na učenje. I odrastanje je učenje. Djeca trebaju podršku i pomoć ne samo u ranom djetinjstvu, nego i u školi, kada se javljaju novi izazovi koje treba savladati u životu, naučiti. Učenje je vezano za usklađivanje sa obavezama, sa okolinom vršnjaka i odraslih, istovremeno sa brojnim unutrašnjim dilemama neusklađenosti i konfliktima. Sa svim ovim izazovima učenik se suočava sa više ili manje uspjeha, naručito učenjem sadržaja u matematici. Za sve to mu je potrebna podrška i interakcija. Pitanje je koliko su drugi spremni za podršku i interakciju? Ovo pitanje bi se moglo postaviti na više različitih načina. Simeđonijski karakter vaspitanja i obrazovanja podrazumijeva pomoć pri rješavanju svih ovih pitanja. Razvoj je važan, a njega nema bez podrške, interakcije, pomoći i podsticanja drugih. Uloga nastavnika nije samo da predaje i brine se o usvajanju gradiva, njegova uloga je i da podstiče, suosjeća, podržava, potpomogne učenje i razvoj mladih i omladine, kao i da razumije potrebe, probleme, mogućnosti i brigu o njemu kao o važnoj ličnosti, da podstiče drugarski odnos između učenika, njeguje interakcijske odnose na principima simedonijskog karaktera. Samim tim mijenja se i funkcija roditelja. Simeđonijski karakter stvara nove potrebe roditelja da se prilagode situaciji u kojoj djeca zahtijevaju više autonomije, razumijevanja, podrške. Nastavnik treba da pomogne roditeljima da ne zanemaruju emocionalne stavove, „učenje srca“ – učenje onog što dijete hoće, učenje da voli drugog, pomaže mu i raduje se svom i uspjehu drugog, a naš zadatak je upravo da se učenjem mjenjamo, razvijamo, stičemo novo iskustvo, širimo naše vidike, interesovanja, kratko: Učimo se za život na principima simedonije.

Radost učenja u osnovnoj školi možemo razvijati. Danas u školama imamo malo radosnog učenja, što se najviše ogleda u učenju sadržaja matematike, a više učenje kao

obaveza, učenje zbog ocjene, učenje da se dokažemo roditeljima... Upravo simedonijski karakter u osnovnim školama kod djece treba da razvije želju za učenjem sa uživanjem, učenje na principima razumijavanja drugih, učenje sa interesovanjem za učenje, učenje uz osmijeh i želju da pomognemo drugima, da usvojimo znanje i razvijamo interakcijske odnose. Sve ovo je moguće i ostvarivo uz dobru uzajamnu vršnjačku podršku i saradnju kao i uz bogatu interakciju između učenika i nastavnika, učenika i roditelja, roditelja i nastavnika na principima simedonije, što je u stvari i svrha ovog istraživanja.

Cilj ovog rada je odgovoriti na pitanje u kojoj mjeri je zastupljen simedonijski pristup u nastavi matematike, odnosno ispitati kako razmišljaju učenici, roditelji, nastavnici i u kojoj mjeri zastupljen simedonijski pristup u nastavi matematike u interakcijskim odnosima učenik – nastavnik i to iz ugla učenika, roditelja i nastavnika.

Pretpostavka je da između učenika i nastavnika zastupljen simedonijski pristup u nastavi matematike i da vladaju bogati interakcijski odnosi u nastavi matematike na principima simedonije.

Primijenjeno je nekoliko statističkih postupaka. Svi su se na jedan ili drugi način bavili razmatranjem interakcije učenik – nastavnik i to iz ugla samih učenika, ali i roditelja i nastavnika.

U prvom redu je izvršena analiza mjera deskriptivne statistike da bi se ustanovile tendencije u okviru kojih se kreću dobijeni rezultati. Nakon toga je izvršena provjera odstupanja dobijenih distribucija u odnosu na normalnu. Poslije toga je razmatran stepen slaganja učenika, njihovih roditelja i nastavnika oko procjene kvaliteta u kojoj mjeri je zastupljen simedonijski pristup u nastavi matematike u interakcijskim odnosima učenik – nastavnik. Na osnovu svih ovih podataka dobili smo odgovor.

Tabela 1. Mjere deskriptivne statistike za procjenu interakcije učenik – nastavnik od strane učenika, roditelja i nastavnika

	Pozitivno vrednovanje od strane učenika	Pozitivno vrednovanje od strane roditelja	Pozitivno vrednovanje od strane nastavnika
N	213	113	213
M	41,52	41,94	41,35
SE M	0,49	0,42	0,32
SD	7,23	6,15	3,44
W	52,31	37,94	11,85
Sk	-1,027	-0,52	-0,003
Ku	1,40	-0,65	-0,081
Min	11,00	26,00	33,00
Maks	50,00	50,00	50,00
X ²	132,14	59,86	63,000
df	28	22	15
P	0,00	0,00	0,00

Izvor: Tabela je rezultat sopstvene analize autora

- N – Uzorak
- M – Aritmetička sredina
- SEM – Standardna greška aritmetičke sredine
- SD – Standardna devijacija
- W – varijansa
- Sk – skjunis
- Ku – kurtozis
- X² – hi kvadrat test
- df – stepen slobode
- P – nivo statističke značajnosti

Podaci koji se odnose na kvalitet interakcije na principima simedonije u nastavi matematike kada su u pitanju učenik – nastavnik pokazuju vrlo visoke rezultate bez obzira na to da li se radi o procjeni samih učenika, nastavnika ili roditelja. Sve tri varijable imaju vrijednosti aritmetičke sredine koje prelaze vrijednost 40. Imajući u vidu da je maksimalna moguća vrijednost za sve tri varijable 50, možemo jasno zaključiti da se radi o procjeni interakcije na principima simedonije u nastavi matematike učenik – nastavnik kao vrlo kvalitetne i frekventne.

Ukoliko se pogledaju vrijednosti skjunisisa kao indikatora horizontalnog pomjeranja distribucije skorova vidimo da su sve tri dobijene vrijednosti negativnog predznaka, što jasno sugerira da su rezultati svih ispitanika pomjereni ka višim skorovima, odnosno ka pozitivnom maksimumu. S druge strane, kurtozis kao mjera vertikalnog odstupanja za procjenu datu od strane učenika pokazuje da je spljoštena, odnosno da učenici daju značajno različite odgovore u odnosu na nastavnike i roditelje. S druge strane vidimo, da su rezultati nastavnika i roditelja sa negativnim vrijednostima skjunisisa, što pokazuje spljošteniju distribuciju od normalne, odnosno manji raspon skorova koje nastavnici i učenici postižu.

Konačno, ukoliko se navedena odstupanja posmatraju u cjelini i ukoliko se dobijene procjene interakcije učenik – nastavnik uporede sa normalnom distribucijom, onda možemo zaključiti da sve tri procjene interakcije značajno odstupaju od normalne raspodjele. Naime, za sve tri procjene (učenici, nastavnici i roditelji) je statistička vrijednost hi kvadrat testa statistički značajna. Napominjemo da su sve tri dobijene vrijednosti hi kvadrat testa statistički značajne na nivou 0,01. Drugim riječima, procjene interakcije od strane učenika, nastavnika i roditelja su pomjerene ka pozitivnim vrijednostima odnosno na osnovu do sada dobijenih rezultata mogli bismo reći da je ispitivna interakcija na principima simedonije u nastavi matematike iz ugla učenik – nastavnik bogata.

Dalje razmatranje samo izvršili na osnovu poređenja rezultata procjene interakcije učenik – nastavnik dobijenih od strane učenika i roditelja. S obzirom na to da su podaci tako pripremljeni da odgovaraju zahtjevima primjene t testa za nezavisne uzorke, ovdje samo u isto vrijeme posmatrali i postojanje statistički značajne razlike između procjena učenika i roditelja. Istovremeno će na ovaj način biti moguće dobiti i podatak o postojanju eventualnog stabilnog odnosa procjene interakcije učenika – nastavnika od strane roditelja i učenika.

Tabela 2. Provjera značajnosti razlika u procjeni nastavnika od strane roditelja i učenika putem t testa

Varijabla	N	M	SD	t	p
Pozitivno vrednovanje nastavnika od strane učenika	213	41,52	7,23		
Pozitivno vrednovanje nastavnika od strane roditelja	213	41,94	6,15		

Izvor: Tabela je rezultat sopstvene analize autora

- N – uzorak
- M – aritmetička sredina
- SD – standardna devijacija
- W – varijansa

- t – t test za zavisne uzorke
 p – nivo statističke značajnosti

Posmatrani podaci pokazuju da u procjeni kvaliteta interakcije učenik – nastavnik između samih učenika i njihovih roditelja nije zabilježena ni jedna statistički značajna razlika niti na jednom nivou statističke značajnosti. Skorovi u procjenama koje postižu i jedni i drugi su vrlo visoki i među njima nema značajne razlike, odnosno i jedni i drugi procjenjivane interakcije označavaju bogatim i kvalitetnim.

Tabela 3. Korelacija procjena interakcije učenik – nastavnik od strane roditelja i učenika

Varijabla	Pozitivno vrednovanje nastavnika od strane roditelja
Pozitivno vrednovanje nastavnika od strane učenika	0,240**

Izvor: Tabela je rezultat sopstvene analize autora

** -statistički značajno na nivou 0,01

Ukoliko se pogledaju korelacije između procjena interakcije učenik – nastavnik koje daju roditelji i učenici, vidi se da je dobijena korelacija vrijednosti 0,240 statistički značajna na nivou 0,01, što bi trebalo da znači ne samo da su procjene učenika i nastavnika ujednačene, već i da u manjoj mjeri ali pouzdano variraju.

ZAKLJUČAK

Nastavnici, roditelji i učenici su oblike interakcije u nastavi matematike posmatrali, i o njima zaključivali na jedan poseban ali objektivan način. Stepen, kvalitet i učestalost interakcija koje predstavljaju indikatore simedonijskog aspekta u nastavi matematike, po ocjeni učenika, po ocjeni nastavnika, i po ocjeni roditelja su da postoji bogata interakcija učenik – nastavnik na principima simedonije u nastavi matematike.

Ovim ispitivanjem su utvrđene jasne i stabilne osnove za razvoj i njegovanje interaktivnog simedonijskog pristupa u nastavi matematike.

Za ostala istraživanja ostaje da se provjeri koliko je ovakve nalaze moguće uopštavati, odnosno koliko oni variraju od škole do škole. Takođe, na kraju se treba istaći da je primarni zadatak svakako traženje konkretnih načina i strategija da se u okviru nastave matematike, vaspitno–obrazovnog procesa i sistema razvija i njeguje njegov simedonijski karakter.

LITERATURA

- Amonašvili, A. (1999). Škola života. Beograd: Zajednica učiteljskih fakulteta Srbije.
- Bandur, V., Potkonjak, N. (1999). Metodologija pedagogije. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Branković, D. i Ilić, M. (2003). Osnovi pedagogije. Banjaluka: Komesgrafika.
- Clark S., Margaret, Mills, J. (1979). Interpersonal Attraction in Exchange and Communal Relationships, *Journal of personality and Social Psychology*, Vol. 37, No. 1 12-24.
- Joksimović, S., Gašić-Pavišić, S., Miočinović, LJ. (1997). Vaspitanje i altruizam. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Krebs, D. (1975). Empathy and Altruism. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 32, No. 6, 1134-1146.
- Kundačina, M., Bandur, V. (2004). Akciona istraživanja u školi – nastavnici kao istraživači. Užice: Učiteljski fakultet.
- Maričić, S. (2004). Učenik kao faktor uspješne interakcije učenik – nastavnik. *Obrazovna tehnologija* br. 3.
- Marić, S. (1991). Filozofski riječnik. Beograd: Derata.
- Maslow, H. A. (1982). Motivacija i ličnost. Beograd: Nolit.
- Mužić, V. (1969). Metodologija pedagoških istraživanja. Sarajevo: Svjetlost.
- Royzman, B., Edward, R., Rozin., P. (2006). Limits of Symbhedonia: The Differential Role of Prior Emotional Attachment in Sympathy and Simpathetic Joy, *Emotion* Vol. 6, No 1, 82- 93.
- Shaw L., L., Batson D., C., Todd R., M., (1994). Empathy Aviodance: Forestalling for Another in Order to Escape the Motivational Consequences, *Journal of Peronality and Social Psychology* Vol. 67, No. 5, 879-887.
- Suzić, N. (2001). Teorija vaspitnog djelovanja: Nastava i vaspitanje, L, 5.
- Suzić, N. (2003). Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi. Banja Luka: Narodna i univerzitetska biblioteka.
- Suzić, N. (2005). Pedagogija za XXI vijek. Banja Luka: TT – centar.
- Suzić, N. (2007). Primenjena pedagoška metodologija. Banja Luka: XBS.

PROCJENJIVANJE I SAMOPROCJENJIVANJE U OSNOVNOJ ŠKOLI KAO ODGOJNO-OBRAZOVNI SISTEM PO NORMAMA 21. VIJEKA

Damir Mušanović

JU OŠ „Mehmed-beg Kapetanović Ljubušak“, Sarajevo

demihus@gmail.com

Lektor: Behdija Mustafić

Sažetak

Evaluacija se u obrazovanju obično definira kao sistematski proces prikupljanja i diskutovanja o informacijama kako bi dokumentirali ishode učenja učenika i nivo postignuća učenika. Međutim, obrazovna teorija i praksa dramatično su se promijenile tokom posljednjih nekoliko desetljeća. Ova promjena uključuje različit pristup procesu poučavanja i učenja, uključujući i novi pristup mjerenju tih pokazatelja. Naglasak je stavljen na pitanje zašto je važno naučiti nešto i kako se stečeno znanje može uspješno primijeniti u rješavanju složenih, stvarnih problema. Procjena se počela shvaćati kao složen proces koji se treba provesti korištenjem različitih metoda koje mogu omogućiti pristup višestrukim pokazateljima napredovanja učenika. U radu se namjeravamo baviti samoprocjenom učeničkih postignuća. Uz uobičajenu procjenu koju daje nastavnik u ovom procesu bi bila uključena i procjena koju daju učenici, kako za svoj rad tako i za rad ostalih učenika. To samoocjenjivanje uključivalo bi određeni period za sve učenike unutar odjeljenja. Svako bi imao protokol posmatranja, skalu procjena i komentar za dodijeljenu ocjenu. Lista faktora koji utiču na ocjenu bila bi sastavni dio učeničkih bilješki na tim časovima. Procjena bi trebala biti provedena u obrazovnom procesu i trebala bi biti realizovana paralelno s planiranjem procesa učenja i poučavanja. Uporedimo li tradicionalni naspram savremenog i naprednog koncepta ocjene i procjene uvidjet ćemo da je naglasak na sumativnoj procjeni formalnih stavki kod prve, za razliku od formativnih i neformalnih oblika kod druge. Tradicionalni pristup daje prednost znanju o sadržaju i reprodukciji činjenica koje dovode do rangiranja i upoređivanja ocjena učenika s drugim učenikima, a napredni koncept kontinuirano i integrirano pristupa učenju i poučavanju s unaprijed određenim kriterijima gdje učenici imaju konstantnu povratnu informaciju.

Ključne riječi: evaluacija, procjena, samoocjenjivanje, kompetencije

ASSESSMENT AND SELF-ASSESSMENT IN ELEMENTARY SCHOOL AS AN EDUCATIONAL SYSTEM ACCORDING TO THE NORMS OF THE 21ST CENTURY

Abstract

Evaluation in education is usually defined as a systematic process of gathering and discussing information to document student learning outcomes and student achievement levels. However, educational theory and practice have changed dramatically over the last few decades. This change involves different approaches to teaching and learning, including a new approach to measuring these indicators. The emphasis is on why it is important to learn something and how acquired knowledge can be successfully applied in solving complex, realistic problems. The assessment began to be perceived as a complex process to be carried out using different methods that could allow access to multiple indicators of student

progression. The paper intends to address self-assessment of student achievement. In addition to the usual assessment provided by the teacher in this process, the assessment given by the students, both for their work and for the work of other students, would be included. This self-assessment would include a specific period for all students within the department. Each would have an observation protocol, a scale of estimates, and a commentary for the appraisal. A list of factors influencing the score would be an integral part of the student note at those times. The assessment should be carried out in the educational process and should be realized in parallel with the planning of the learning and teaching process. If we compare the traditional versus contemporary and advanced concept of assessment and assessment, we will see that the emphasis on the summative assessment of formal items in the first, unlike the formative and informal forms in the other. Traditional approaches give priority to knowledge of content and reproduction of facts that lead to ranking and benchmarking of students with other learners, and the advanced concept of continuous and integrated access to learning and teaching with predefined criteria where students have constant feedback.

Key words: evaluation, estimate, self-assessment, competence

1. Uvod

U aktuelnom odgojno-obrazovnom trenutku evidentno je suprotstavljanje klasičnim formama učenja. Sve više jača kritika formalizma i enciklopedizma čime se nastoje prevazići ustaljeni načini učenja. Svi pokušaji prevazilaženja trenutnog sistema učenja i poučavanja, te neprilagođenosti programa društvenim potrebama i nedovoljnim stepenom angažmana učenika u nastavnom procesu, žele rezultirati unapređenjem nastave čime bi se opravdala njena potreba u savremenom dobu. To su razlozi zbog kojih se svi pitaju da li će nešto konkretno biti učinjeno na tom planu ili će ponovo stvarnost ostati na praznim riječima. Premda jača kritika razredno-predmetno-časovnog sistema još uvijek je prisutan širom svijeta. Posmatran u onom klasičnom smislu on svakako treba mnoge promjene, a prvenstvene razloge njegovog opstanka obrazložimo s obzirom na cijenu savremenog obrazovanja. Na bazi pravilnih i potpunih mjerenja moći će se ustvrditi u kojoj mjeri su promjene doprinijele unapređenju takvog sistema.

Sa pedagoško-psihološkog i didaktičko-metodičkog aspekta veliki je značaj primjene mjerenja, posebno onih koja se odnose na postignuća. Time se u prvom redu utiče na efikasnost odgojno-obrazovnog rada, ubrzan razvoj mentalnih sposobnosti i psihičkih funkcija jer svi žele ostvariti visok uspjeh, a osigurano je aktivno i kontinuirano učenje. Svi postupci mjerenja zanimljivi su učenicima iako nose određeni stepen stresa, kao i njihovim nastavnicima i roditeljima. U ovom radu ćemo istraživati mjerenje učeničkih znanja i postignuća u savremenoj školi. Savremena škola podrazumijeva permanentnu primjenu testova, ali i njihovu nadogradnju na bazi iskustva i znanja koje je primat u školskom sistemu. Život u brzim i kontinuiranim promjenama na svim poljima u kojima se nova znanja

i vještine traže na tržištu, pa s toga i škola mora odgovoriti novim strategijama i upotrijebiti stvaralački i istraživački pristup u mjerenju tih znanja. Podižući vrijednost nastave povećava se i efikasnost odgojno-obrazovnog rada i daje nova dimenzija u provjeri učeničkih znanja i sposobnosti.

2. Aktuelna testiranja u Bosni i Hercegovini

U 2018. godini Bosna i Hercegovina je bila obuhvaćena PISA testiranjem. Korištena je metoda slučajnog uzorka putem koje je odabrano 213 škola za nešto više od 7 000 petnaestogodišnjaka iz cijele BiH. Probno testiranje je realizovano godinu dana prije. Treba izdvojiti eksternu maturu kao evaluaciju znanja za učenike završnih razreda osnovnih i srednjih škola. Još treba pomenuti eksternu evaluaciju znanja koja se počela primijenjivati kao pilot projekat 2018. godine, a koja se zagovara kao stalna praksa za mjerenje učeničkih postignuća po trijadama; na kraju trećeg i šestog razreda. U osnovnim školama se još provodi interna evaluacija znanja u ostalim razredima. Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje realizovala je u aprilu 2018. god. probno istraživanje TIMSS 2019 u kojem je učestvovalo oko 1 200 učenika petih razreda osnovnih škola u Bosni i Hercegovini. Učenici iz 31 osnovne škole odgovarali su na pitanja iz matematike i prirodnih nauka, a realizovani su i upitnici za učenike, školu, nastavnike, kao i upitnici o ranom učenju. Putem evaluacije znanja dolazi se do egzaktnih pokazatelja na kojima se temelji dalja reforma. Takav pokušaj je i kurikularna reforma u Kantonu Sarajevo.

3. Put do procjene

Procjena ili ocjena (mjerenje, evaluacija) u obrazovanju obično se definira kao sistematski proces prikupljanja i diskutovanja o informacijama kako bi dokumentirali ishode učenja i nivo postignuća učenika. Međutim, obrazovna teorija i praksa dramatično su se promijenile tokom posljednjih nekoliko desetljeća. Ova promjena uključuje različit pristup procesu poučavanja i učenja, uključujući i novi pristup mjerenju tih pokazatelja. Dominantnost paradigme prijenosa znanja značajno se smanjuje u korist novih paradigmi kao što je pristup koji je usredsređen na proces učenja i obrazovanje temeljeno na razvoju učeničkih kompetencija. Obrazovanje temeljeno na razvoju učeničkih kompetencija obuhvata holistički razvoj učenika, uključujući njihove kognitivne, afektivne i konativne sposobnosti i njihov razvoj integrirane i složene vještine. Realizacija gore navedenih ciljeva zahtijeva integrirani pristup koji će biti usmjeren prema procesu učenja i procjena koje se stavljaju u realnu dimenziju. Naglasak je stavljen na pitanje zašto je važno naučiti nešto i kako se

stečeno znanje može uspješno primijeniti u rješavanju složenih, stvarnih problema. Unutar okvira takvog učenja i poučavanja, jača kritika tradicionalne procjene koja je razvijena i ustaljena, a tim prije jer i obrazovni naučnici ukazuju na njegove nedostatke (Akerson i sur., 2002). Procjena se počela shvaćati kao složen proces koji se treba provesti korištenjem različitih metoda koje mogu omogućiti pristup višestrukim pokazateljima napredovanja učenika. Također, to je naglašeno jer bi procjena trebala biti provedena u obrazovnom procesu i trebala bi biti realizovana paralelno s planiranjem procesa učenja i poučavanja.

3.1. Tradicionalni i novi koncepti procjene i ocjene

Uporedimo li tradicionalni naspram savremenog i naprednog koncepta ocjene i procjene uvidjet ćemo da je naglasak na sumativnoj procjeni formalnih stavki kod prve, za razliku od formativnih i neformalnih oblika kod druge. Tradicionalni pristup daje prednost znanju o sadržaju i reprodukciji činjenica koje dovode do rangiranja i upoređivanja ocjena učenika s drugim učenicima, a napredni koncept kontinuirano i integrirano pristupa učenju i poučavanju s unaprijed određenim kriterijima gdje učenici imaju konstantnu povratnu informaciju.

Sve češće nailazimo na zajednički koncept u obrazovanju koji za cilj ima pružiti sveobuhvatnu sliku i jedinstvenu informaciju o učenicima, njihovom učenju, znanju i svemu što se razvija putem nastave. Analizom naučne literature koja se odnosi na procjenu u obrazovanju, nedvosmisleno nailazimo na dva pristupa koji utiču na način procjene u obrazovnoj praksi. Prvog čine zagovornici standardiziranih testiranja, koji razumiju Nastavni plan i program koji se sastoji od znanja i činjenica koje se lahko prenose od učitelja do učenika. Naspram tog pristupa je drugačija procjena koja u fokus stavlja multidimenzionalnost kurikuluma s ishodima učenja i učeničkim kompetencijama.

Akumulacija činjenica i informacija koje zagovornici tradicionalne procjene žele, povezani su sa sadržajem kao dio nastavnih planova i programa, a za njih primarni instrument procjene je standardiziran test. Standardizirani testovi pokušavaju izmjeriti količinu znanja koje je stekao učenik tokom određenog vremenskog razdoblja. Ovo gledište podrazumijeva da znanje postoji odvojeno od učenika, a učenici rade na akumuliranju znanja, a ne o konstruiranju. Zagovornici te paradigme smatraju da je standardizirani test jedini pouzdan i objektivni oblik ocjenjivanja koji omogućava brzu i jednostavnu identifikaciju i praćenje napretka učenika (Kwak, 2003). Međutim, iako standardizirani testovi mogu biti sami sebi svrha, vode do postizanja određenih znanja i jednostavno se tumače, a ne mogu pružiti učitelju potrebne informacije za donošenje odluka o odgoju učenika i njegovog napretka.

Njihovi posebni nedostaci su stvaranje konkurentnosti, okruženje i anksioznost koja može ograničiti učenike u znanju i vještinama izraženim tokom procjene. Vremensko ograničenje koje dominira u standardiziranim testovima izaziva primjenu jednostavnih oblika pitanja koja zahtijevaju reprodukciju činjenica i primjena nižih nivoa znanja. Suprotno mišljenje ističe proces učenja učenika, njihovu demonstraciju onoga što su oni naučili i okolnosti u kojima se uče, jednako važne kao i sadržaj učenja. Ova paradigma traži alternativu standardiziranom testiranju i pronalazi ih u alternativnim oblicima procjene. Konstruktivistička teorija imala je značajniji uticaj na njihov razvoj (Steffe & Gale, 1995; Dixon-Krauss, 1996). Pojam alternativne procjene obično podrazumijeva odklon od tradicionalne procjene kako bi se postigao veći nivo obrazovnih ishoda (Buhagiar, 2007). Kelvin Tan (2012) razlikuje konzervativni, pragmatični i progresivni koncept alternativne.

Duhovnoznanstvena pedagogija krčila je put školstva kroz spregu ekonomsko-socijalnog, političkog i kulturnog razvoja. Isticala je sve veću podjelu rada, društvenu ulogu odgoja i veću nezavisnost školstva. Tada se spominje i relativna autonomija škole čime država donekle svoje upravljanje školom želi ograničiti. Za strukturalno-funkcionalne teorije funkcija odgoja je u očuvanju strukture društva putem prenošenja sistema vrijednosti i normi idućoj generaciji. Nastavljeno je širenje pedagoške misli kroz druge srodne nauke što je bilo od velikog značaja za razumijevanje funkcije i strukture škole. Upravo taj integracijski pristup raznih nauka doprinio je proučavanju škole i još čvršćem pozicioniranju spram drugih nauka. Dalje se psihoanalitički posmatra škola. Dolazi se do spoznaje da škola kao institucija djeluje na razvoj određenih struktura ličnosti, te da kao takva uspostavlja vezu školskih i društvenih struktura. Očito je da škola proizvodi ono što je društvu potrebno za održavanje njegove strukture. Također, jasan je konačan proizvod kojim društvo oblikuje tip škole koji takvom društvu odgovara. U interakcijskom smislu škola je ustanova određena ponašanjem svih svojih članova. Tu se ističe njena uloga socijalizacije u kojoj su zastupljeni svi članovi, a doprinos ovakve teorije škole vidjet će se u kombinaciji s ostalim pristupima.

Znanje se kao najvažnije svojstvo današnjeg društva rapidno mijenja i unapređuje. Razvoj u području nauke i tehnologije posebno utiče na društveni, ekonomski i kulturni život (Demirel, 2009; Keser, Uzunboylu i Ozdamli, 2010; Pieri i Diamantini, 2010; Hussein, 2010), zbog čega se zanimanja i njihovi opisi obnavljaju. Štaviše, stalno se mijenja potreban profil radne snage u skladu s promjenama u zanimanjima, a stečena znanja nisu presudna. Zbog tih razloga stvara se potreba kontinuirane nadogradnje znanja i vještina kako bi se prilagodili tehnološkim promjenama i radnim uslovima (Fahr, 2005). Permanentno učenje može društvu i pojedincima pružiti mogućnosti da se kreću u korak s tim promjenama i

razvojem. To znanje se stalno pokazuje i demonstrira. Tako često se i vrednuje i provjerava. U literaturi je moguće pronaći mnoštvo provedenih istraživanja vezanih za mjerenje učeničkih postignuća u različitim poljima.

U bosanskohercegovačkom odgojno-obrazovnom sistemu procjena učeničkih postignuća regulisana je Pravilnikom o praćenju i vrednovanju učeničkih postignuća u osnovnoj i srednjoj školi. Ovim je određeno sistematsko prikupljanje podataka o učenju učenika i postignutim nivoima kompetencija. Naglasak je stavljen na usmeno i pismeno ispitivanje, te praktično koje se posebno bilježi.

Pod vrednovanjem podrazumijevamo pristup učeniku s različitih stajališta, interpretirajući razne indikatore ponašanja učenika, pri čemu se ne ocjenjuje samo znanje kao rezultat intelektualne aktivnosti. S utvrđenih četiri (odnosno pet) komponenata vrednovanja, tj. praćenja i ocjenjivanja, predvidjeli smo mjerenju dostupnu spoznajno-verbalnu komponentu, tj. poznavanje činjenica i pojmova, te praktičnu primjenu znanja. Praktičnu komponentu tretiramo s kvalitativne i kvantitativne strane, vrednujući usvojenost vještina i navika. Ocjenjivačkom rešetkom samo je djelimično obuhvaćeno evidentiranje interesa učenika i stava prema radu (aktivnost) i njegove subjektivne mogućnosti (što i nije tako dostupno mjerenju).

Želimo li uzeti u obzir sve raznovrsne faktore koji učestvuju u mijenjanju učenika tokom nastavnog procesa, onda je nužno koristiti se raznovrsnim postupcima i tehnikama praćenja i evidentiranja svih aktivnosti, uočenih ponašanja i reakcije učenika. Takav pristup učeniku je zapravo vrednovanje. Ocjena donijeta na osnovi takvog vrednovanja mnogo svestranije i temeljitije odražava napredak učenika i njegova nastojanja. Vrednovanje, osim toga, polazi od detaljnije formulacije zadataka i šireg opsega postavljenih ciljeva, a definiranje tih zadataka i ciljeva uskladuje se s očekivanim ponašanjem učenika u konkretnim problemskim nastavnim situacijama. Vrednovanje zahtjeva kontinuiran nadzor nad svim aktivnostima učenika, pa se na osnovi dobijenih pokazatelja sagledava njegov cjelokupan napredak. Opredjelivši se za četiri (odnosno pet) komponenti za praćenje učenikova razvoja, ne opterećuje učitelja previše, a dobiveni rezultati ukazuju na ozbiljnije vrednovanje, dobivena ocjena je preciznija i odražava šire angažiranje učenikovih nastojanja i što je jednako tako značajno, ovakvo analitičko vrednovanje učenika u nastavi daje bolje prognostičke pokazatelje za profesionalno usmjeravanje učenika. Naime, ocjene iz pojedinih komponenti imaju i za učenika veću informativnu vrijednost od zajedničke globalne ocjene jer mu ukazuje na one djelatnosti kojima ne posvećuje dovoljno pažnje. Pored toga, ako

učenik ne zadovoljava na jednom području, postoji mogućnost kompenzacije na drugom, što djeluje motivacijski i ne obeshrabruje učenika.

4. Metodologija rada

U okviru promišljanja o problematici provjeravanja znanja i sposobnosti te ocjenjivanja učenika u školama, provedeno je ispitivanje u jednom odjeljenju redovne osnovne škole s 25 učenika.

Cilj je bio utvrditi mišljenja učenika o obliku samoocjenjivanja kroz realizaciju provjeravanja i ocjenjivanja u nastavi. Također su sagledane mogućnosti ovakvog ocjenjivanja u trenutnom procesu reformske agende (alternative poznatim oblicima evaluacije).

Zadaci su uključivali:

- utvrđivanje nivoa samoocjenjivanja učenika osnovne škole
- sagledati značaj samoocjenjivanja i trenutne okolnosti pogodne ovom vidu procjene
- povezati ocjenu i samoprocjenu kao objektivnu zadaću procjenjivanja
- procijeniti pravednost i objektivnost pri ovakvom ocjenjivanju
- utvrditi najučestalije oblike provjeravanja i ocjenjivanja znanja i sposobnosti
- ispitivanje učestalosti učeničkog samoocjenjivanja u nastavi.

Praćene nezavisne varijable bile su spol ispitanika i stepen obrazovanja.

U ovom ispitivanju korišten je postupak anonimnog anketiranja, a korišteni instrument (anketni list) konstruisan u svrhu prikupljanja podataka za navedeno ispitivanje sadržavao je ukupno 12 pitanja zatvorenog tipa s ponuđenim odgovorima.

Utvrđena su mišljenja učenika jednog odjeljenja četvrtog razreda osnovne škole (N=25). Riječ je o prikladnoj grupi ispitanika koju ne možemo smatrati reprezentativnim uzorkom, ali čiji nam odgovori ipak indiciraju kakva su mišljenja učenika o ispitivanoj problematici. Anketno ispitivanje je provedeno tokom mjeseca decembra 2018. godine, a primjena ovog vida ocjenjivanja realizovana je u periodu od septembra do decembra. Prilikom obrade i analize prikupljenih podataka korišteni su osnovni pokazatelji deskriptivne statistike (frekvencije i postoci).

5. Analiza i interpretacija rezultata

5.1. Najčešći oblici provjeravanja i ocjenjivanja

Od šest ponuđenih odgovora koji su se odnosili na različite oblike provjeravanja i ocjenjivanja znanja i sposobnosti učenika (usmeno ispitivanje, pismeno ispitivanje – kontrolni ispiti, testovi i sl., provjeravanje i ocjenjivanje domaćih zadaća, ocjenjivanje aktivnosti učenika tokom nastavnog rada, ocjenjivanje izvršenih projekata te eseja i sastava

na zadanu temu), učenici su birali dva, po njihovu mišljenju, najučestalija oblika. U skladu s očekivanjima prikupljeni su podaci pokazali kako su najčešći oblici usmeno (100%) i pismeno (97%) ispitivanje i ocjenjivanje učeničkih znanja i sposobnosti, dok se ostali oblici pojavljuju tek sporadično. Dakle, učenici su jednoglasni u isticanju pismenog i usmenog oblika provjeravanja i ocjenjivanja znanja i sposobnosti kao najčešće zastupljenih u nastavi. Ovdje valja napomenuti kako upravo raznovrsnost u načinima provjeravanja i ocjenjivanja učeničkih postignuća omogućuje poticanje otkrivanja i razvijanja individualnih stilova učenja te pruža bolji uvid u napredak učenika. Osim toga, raznovrsnost nastavnog rada, koja se očituje i u korištenju različitih oblika evaluacije, oslobađa skrivene potencijale učenika, a nastavu čini dinamičnijom i zanimljivijom.

5.2. Dominantni oblici provjeravanja i ocjenjivanja

Tabela 1. Dominantni oblici provjeravanja i ocjenjivanja učenika u nastavi

OBLICI PROVJERAVANJA I OCJENJIVANJA	f
Usmeno ispitivanje	12
Pismeno ispitivanje	8
Domaća zadaća	1
Aktivnost	3
Projekt	1
Esej/sastav	0
UKUPNO	25

Analizom je utvrđeno da su učenicima najomiljeniji načini provjeravanja i ocjenjivanja znanja i sposobnosti usmeno (48%) i pismeno (32%) ispitivanje. Ostali oblici provjeravanja i ocjenjivanja daleko su rjeđe birani, a prvenstveno ocjenjivanje eseja.

Tabela 2. Dominantni oblici provjeravanja i ocjenjivanja učenika s obzirom na stepen obr. i spol

OBLICI PROVJERAVANJA I OCJENJIVANJA	f	SPOL	
		M	Ž
	f	f	f
Usmeno ispitivanje	11	7	4
Pismeno ispitivanje	6	4	2
Domaća zadaća	3	2	1
Aktivnost	3	1	2
Projekt	1	1	0
Esej/sastav	1	0	1
UKUPNO	25	15	10

Ispitanici su češće opredjeljeni za usmeno ispitivanje (Tabela 2). Također je vidljiva raznovrsnost u odabiru različitih dominantnih oblika provjeravanja i ocjenjivanja što može upućivati na raznolike oblike nastavnog rada.

Uzimajući u obzir varijablu spol ispitanika (Tabela 2), utvrđeno je da se učenici podjednako često opredjeljuju za usmeno (40%) i pismeno (20%) ispitivanje. Daleko su rjeđe birani oblici ocjenjivanje aktivnost tokom nastave i pisanih radova, tj. eseja/sastava. Učenice preferiraju usmeno ispitivanje (40% i više). Iza toga slijede pismeno ispitivanje, provjeravanje i ocjenjivanje domaćih zadaća te ostali navedeni oblici provjeravanja i ocjenjivanja znanja i sposobnosti. Dok su učenici birali sve ponuđene odgovore rijetki su se učenici odlučili za ocjenjivanje eseja i izvršenih projekata.

Također, ispitanici ističu usmeno ispitivanje kao dominantni oblik provjera što njima odgovara. Dakle, zaključak je jasan: učenicima odgovara dominantno usmeno provjeravanje jer je to i njihov izbor.

5.3. Provjeravanje i ocjenjivanje učenika na bazi samoprocjene i samoocjene

Poznati standard samoprocjenjivanja ovdje je primjenjen tokom prvog polugodišta. Učenici su dobili posebna uputstva i opise koji su korišteni u Zakonu o osnovnom odgoju i obrazovanju, te Pravilniku o praćenju, vrednovanju i ocjenjivanju učenika u KS. Isto možemo predstaviti u sljedećoj tabeli:

Tabela 3. Opis skale ocjena od 1 do 5

POSTUPCI	OPIS	BROJČANA OCJENA
Primjena znanja	Brzo, samostalno, tačno i uspješno	5
	Umjereno brzo, tačno i uspješno bez pomoći učitelja	4
	U poznatim situacijama ili uz pomoć učitelja tačno rješava	3
	Sporo, pravi greške, ali uz pomoć učitelja ih ispravlja	2
	Ni uz učiteljevu pomoć ne uspijeva riješiti zadato	1
Obrazloženje postupka	Samostalno, tačno i logično s temeljitim pristupom	5
	Tačno i logično s razumijevanjem	4
	Djelimično, logično i uvjerljivo	3
	Nepotpuno, površno i s evidentnim greškama	2
	Nelogično i bez razumijevanja	1

Prikaz skale ocjena korištene tokom istraživanja

U novije vrijeme posmatramo komponente vrednovanja, tj. praćenje i ocjenjivanje koje smo predvidjeli kroz mjerenje: jezičko-komunikacijskih kompetencija, matematičke pismenosti, kompetencija u nauci i tehnologiji, informatičke pismenosti i kreativno-produktivne kompetencije. Posebna komponenta *učiti kako se uči* ovdje dolazi do izražaja upravo kroz samoocjenjivanje.

Želimo li uzeti u obzir sve raznovrsne faktore koji sudjeluju u mijenjanju učenika tokom nastavnog procesa, onda je nužno koristiti se raznovrsnim postupcima i tehnikama praćenja i evidentiranja svih aktivnosti, učenih ponašanja i reakcije učenika. Takav pristup učeniku je zapravo vrednovanje. Ocjena donijeta na osnovu takvog vrednovanja mnogo svestranije i temeljitije odražava napredak učenika i njegova nastojanja. Koristeći se prethodno navedenim komponentama za praćenje učenikova razvoja, ne opterećuje učitelja previše, a dobiveni rezultati ukazuju na ozbiljnije vrednovanje, dobivena ocjena je preciznija i odražava šire angažiranje učenikovih nastojanja i što je jednako tako značajno, ovakvo analitičko vrednovanje učenika u nastavi daje bolje prognostičke pokazatelje za profesionalno usmjeravanje učenika. Naime, ocjene iz pojedinih komponenata imaju i za učenika veću informativnu vrijednost od zajedničke globalne ocjene jer mu ukazuje na one djelatnosti kojima ne posvećuje dovoljno pažnje. Pored toga, ako učenik ne zadovoljava na jednom području, postoji mogućnost kompenzacije na drugom, što djeluje motivacijski i ne obeshrabruje učenika.

Učenicima je postavljeno pitanje jesu li njihova znanja i sposobnosti ocijenjeni na odgovarajući način i da li je prema njihovom sudu donijeta pravedna procjena.

Tabela 4. Provjeravanje i ocjenjivanje prema odgovarajućim i pravednim kriterijima

PROVJERAVANJE I OCJENJIVANJE JE PREMA MENI BILO ODGOVARAJUĆE I PRAVEDNO	f
Nikad	2
Ponekad	5
Često	18
UKUPNO	25

Učenici su odgovorili pozitivno na postavljeno pitanje (72%) što doprinosi tezi da je samoocjenjivanje i samoprocjenjivanje uspješno provedeno i da je ocjena nastavnika bila pravedna. 8% ispitanika je odgovorilo da se njihova znanja i sposobnosti nisu procjenjivala na odgovarajući način, 20% je reklo da se to desilo ponekad, a čak 72% je reklo da je ta procjena realizovana na odgovarajući način.

5.4. (Ne)korektnost u ocjenjivanju

Prilikom realizacije ovog zadatka ispitivanja krenuli smo od pitanja u kojem su učenici iskazivali svoj opći dojam o tome jesu li bili korektno ocijenjeni s obzirom na sljedeće: tokom provjeravanja, iskazana znanja i sposobnosti. 90% ispitanih učenika odgovorilo je potvrdno na postavljeno pitanje, dok ih je svega 10% mišljenja da nikad nisu bili korektno ocijenjeni, tj. da dobivene ocjene nisu bile u skladu s iskazanim znanjima i

sposobnostima. I u ovom slučaju učenici su iskazali svojevrsnu jedinstvenost, budući da se podaci nisu razlikovali s obzirom na spol. Kao jedan od indikatora nekorektnosti ocjenjivanja jest situacija u kojoj se ispituju i ocjenjuju učenička znanja o sadržajima koji nisu obrađivani tokom nastave niti su sadržani u školskim udžbenicima (poput ogleđa i eksperimenata koje je trebalo opisati). Opet su odgovori učenika, bez evidentnih razlika s obzirom na spolnu pripadnost, bili usklađeni; većina ispitanika (88%) odgovorila je da su ispitivani o sadržajima koji su obuhvaćeni nastavnim programom i koji su bili obrađivani u nastavi, dok je samo 12% učenika odgovorilo kako nikad nisu bili u takvoj situaciji. Iako su ispitivanjem obuhvaćeni samo učenici, te je ispitana tek mala skupina osnovnoškolskih učenika, ipak bi trebali obratiti pažnju na rezultate ovog ispitivanja (posebice iz razloga što su učenici u odgovorima često jedinstveni). Oni bi nas trebali potaknuti na daljnja promišljanja i ispitivanja problematike provjeravanja i ocjenjivanja u nastavnoj praksi kako bismo dobili konkretnije i pouzdanije odgovore na postavljena pitanja te stekli uvid u moguće razloge pojedinih pojava. Ocjena bi trebala što je moguće objektivnije odražavati znanja i sposobnosti učenika i na njega djelovati motivirajuće. U slučaju kad učenik ima osjećaj da je nekorektno ocijenjen iluzorno je očekivati da će ga ocjenom utvrđeni uspjeh u nastavi motivirati na daljnji aktivan rad. Osim navedenog rezultati učenja iskazani ocjenama bitan su segment općeg doživljaja škole te učeničkog osjećaja zadovoljstva, ali i značajno određuju tok (trajanje, vrstu i uspješnost) daljnjeg školovanja. Ocjena nikako ne bi smjela na učenika djelovati obeshrabrujuće, već bi uviđanjem i pozitivnim vrednovanjem individualnog napretka trebalo upravo poticati učenike na daljnje učenje, ali i razvoj samopouzdanja.

5.5. Transparentnost procjenjivanja i evaluacije

Prema važećem Pravilniku o praćenju, vrednovanju i ocjenjivanju učeničkih znanja i postignuća nastavnik je poslije provjere obavezan učenicima saopćiti i obrazložiti stepen usvojenosti gradiva i dodijeljene ocjene. Pismene provjere znanja se daju učenicima na uvid (roditelji također imaju pravo uvida u ove radove). Odgovori učenika su pokazali da nastavnici poštuju ove odredbe i da su sve ocjene transparentno dodijeljene. Također, sve pismene provjere znanja su date na uvid učenicima i roditeljima.

Narednim smo pitanjem nastojali utvrditi pojašnjavaju li nastavnici učenicima dobivene ocjene, dakle, dobivaju li učenici od nastavnika povratne informacije o utemeljenosti dodijeljenih ocjena. U odgovorima na navedeno pitanje učenici su bili izričiti; 82% učenika odgovorilo je kako nastavnici s njima razgovaraju o dobivenoj ocjeni, dok ih je 12% odgovorilo kako nastavnici s njima o navedenoj temi ne razgovaraju. Izostanak razgovora između nastavnika i učenika zasigurno je jedan od razloga često prisutnog

učeničkog dojma o nekorektnosti dobivene ocjene, ali ispitanici su nedvojbeno istakli da je to rijetka pojava. Međutim, zbog velikog obima nastavnih sadržaja predviđenih nastavnim programima, nedovoljno raspoloživog nastavnog vremena te velikog broja učenika, nastavnici objektivno nisu uvijek u mogućnosti svakom se učeniku individualno posvetiti te pojedinačno eksplicirati dobivene ocjene. Posebice je to slučaj kod ocijenjenih pisanih radova, kad nastavnici ponekad daju opće informacije o postignutim rezultatima upućene svim učenicima.

5.6. Samoocjenjivanje

Učenici se u okviru institucionalnog odgoja i obrazovanja, između ostalog, trebaju pripremati i osposobljavati, dakle, sticati kompetencije za samostalno donošenje odluka, razvijanje kritičkog mišljenja, usvajanje aktivnih oblika učenja. Kako bi se to ostvarilo, ključno je da su učenici tokom školovanja u poziciji da budu aktivni akteri i kreatori vlastitog obrazovnog puta te da im je omogućeno samoprovjeravanje i samoocjenjivanje svog znanja, kao i znanja drugih učenika. Posljednje je pitanje u ovom ispitivanju stoga bilo usmjereno na samoevaluaciju. Upitani jesu li bili u prilici sami procijeniti i ocijeniti svoj rad, znanja, sposobnosti, zalaganje tokom nastave i sl., niti jedan od ispitanika nije odgovorio da nije bio u takvoj situaciji. 76% učenika odgovorilo je kako su bili uključeni u samoocjenjivanje, a 24% ih je odgovorilo da je to tek ponekad slučaj. Navedeni bi nas podaci trebali ohrabriti. Zanimljivo je da se učenički odgovori nisu razlikovali ni s obzirom na spol.

Tabela 6. Učestalost učeničkog samoocjenjivanja u nastavi

UČENIČKO SAMOOCJENJIVANJE	f
Nikad	0
Ponekad	6
Često	19
UKUPNO	25

6. Zaključak

Sagledavanjem učeničkih znanja i sposobnosti do kojih dolazimo provjeravanjem i ocjenjivanjem svakog učenika, sagledat ćemo neke dijelove nastavnog procesa putem ove povratne informacije. Sam proces evaluacije jako je složen, što proizlazi iz složenosti nastavnikova, ali i učeničkog rada tokom nastave. Složenosti pridonose i nepostojanost pojava koje se mjere indirektno, temeljem pruženih odgovora, obavljenih operacija ili oblika iskazana ponašanja.

Ispitivanje i ocjenjivanje u novije se vrijeme, u okviru kurikularnog pristupa odgoju i obrazovanju, sagledavaju mnogo šire te osim znanja i sposobnosti obuhvaćaju i cjelokupnu učenikovu ličnost, pa čak i kontekste i okolnosti u kojima se učenje i razvoj ličnosti ostvaruju (Dryden i Vos, 2001). Uvijek treba imati na umu da je svaki učenik specifičan subjekat, aktivni akter nastave koji značajnim dijelom učestvuje u njenoj organizaciji, njenom toku i dinamici. Osim navedenog, dok nastavnici procjenjuju rad učenika, ne smije se zaboraviti da je riječ o živim ljudima, a ne o objektivnim mjernim instrumentima, koji procjenjuju dinamična misaona i osjećajna bića, a ne pasivne predmete. Nastavno je provjeravanje i ocjenjivanje stoga određeno nizom subjektivnih i objektivnih okolnosti koje ga čine izuzetno kompleksnim. Iako se takvom smatra, ocjena nije potpuno realan odraz učenikova znanja, psihofizičkih sposobnosti i njegova napretka.

S obzirom na postojeće stanje u nastavi, predstavljenoj problematici trebamo pristupiti s nastojanjem da se praćenje učenika i postojeće ocjenjivanje kontinuirano unapređuje i sistemski usavršava. Važno je istaći sveobuhvatnost ovog segmenta zbog čega je neophodno da isto bude i ekonomično u pogledu trošenja vremena. Istakli smo i objašnjenje koje daje nastavnik učenicima prilikom ocjenjivanja iz kog će učenici saznati šta su dobro uradili, a gdje ima prostora za dodatno napredovanje. Ako su strogo određene norme ocjenjivanja, učenici će se s vremenom priviknuti da prate i kontrolišu učiteljevo ocjenjivanje. Kao osnov za svako praćenje i ocjenjivanje treba da posluže ciljevi i zadaci nastave, koje treba razraditi za svaki razred, nastavnu oblast, pa i konkretne nastavne jedinice. Tek tada se mogu tražiti mjerne metode i instrumenti za mjerenje postignuća.

Literatura

- Dryden, G. i Vos, J. (2001) *Revolucija u učenju: kako promijeniti način na koji svijet uči*. Zagreb, Educa.
- Furlan, I. (1966), *Upoznavanje, ispitivanje i ocjenjivanje učenika*. Zagreb: Pedagoško–književni zbor
- Kadum–Bošnjak, S. – Kadum, V. (2006), *Nastava različitih razina zahtjevanosti, Metodički obzori, časopis za odgojno–obrazovnu teoriju i praksu. Pula: Visoka učiteljska škola u Puli*, str. 26–36
- Kyriacou, C. (2001) *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb, Educa.
- Matijević, M. (2004) *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb. Tipex.
- Meyer, H. (2005) *Što je dobra nastava?* Zagreb, Erudita.
- Muminović, H. (2000) *Mogućnosti efikasnijeg učenja u nastavi*. DES Sarajevo

DJECA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U ŠKOLAMA 21. VIJEKA

Aldijana Omerović
dijanab90@gmail.com

Lektorica: Aldijana Omerović

Sažetak

Obrazovanje u 21. vijeku nije samo usmjereno na upotrebu novih nastavnih sredstava već predstavlja i priliku da sva djeca pa i djeca s teškoćama u razvoju dobiju kvalitetno obrazovanje. Svrha obrazovanja jeste preoblikovati život djece na bolje i omogućiti im da kao i ostali građani uživaju u društvu. Obrazujući se djeca doživljavaju uspjeh, njihovo samopoštovanje biva podignuto što im omogućava da razviju nivo emocionalne otpornosti. Zadatak škola jeste stvoriti dinamično i inovativno okruženje u kojem će se njegovati i oblikovati obrazovanje djece s teškoćama u razvoju s ciljem da djeca postanu aktivni učesnici u procesu učenja. Ovaj rad će prikazati koja je misija i svrha inkluzivnog obrazovanja u 21. vijeku, prednosti inkluzije te kako asistivna tehnologija može pomoći učenicima s teškoćama u razvoju, te na koji način učitelj može pomoći i doprinijeti uspješnom obrazovanju djece.

Zaključeno je da je odnos društva prema djeci s teškoćama u razvoju do 20. vijeka determiniran različitim društvenim i kulturnim faktorima, koji su izazvali prepreke za pružanje obrazovanja i onemogućavali su uključivanje djece s teškoćama u razvoju u sve sfere društvenog života. 21. vijek je omogućio mnogobrojne promjene kao što su prevazilaženje prepreka za inkluzivno obrazovanje, razvile su se nove nastavne metode i sredstva, a upotreba asistivne tehnologije doprinijela je poboljšanju života i eliminisanju teškoća u učenju kod djece s teškoćama u razvoju. Svrha rada jeste pružiti osnovne informacije o obrazovanju i ukazati da savremene nastavne metode i sredstva, zatim prilagođeni Nastavni plan i program mogu uspješno uticati na obrazovanje djece s teškoćama u razvoju. Rad će povećati svijest društva o obrazovanju i prihvatanju djece s teškoćama u razvoju.

Metode korištene za izradu rada su metoda deskripcije, metoda analize, dok je za zaključak korištena induktivna i deduktivna metoda.

Ključne riječi: obrazovanje 21. vijeka, djeca s teškoćama u razvoju, asistivna tehnologija, inkluzija

Summary

Education in the 21st century is not only focused on the use of new teaching tools but provides the opportunity for all children and children with disabilities to get a quality education. The purpose of education is to transform children's lives to the better and to enable them, like other citizens, to enjoy in society. By educating, children achieve success, their self-esteem is raised so that they can develop the level of emotional resistance. The task of schools is to create a dynamic and innovative environment in which children with disabilities will be nurtured and formed with the goal of becoming active participants in the learning process.

This paper will show the mission and purpose of inclusive education in the 21st century, the benefits of inclusion, and how assistive technology can help students with disabilities, and how the teacher can help and contribute to the successful education of children.

It was concluded that the attitude of the society towards children with difficulties until the 20th century was determined by various social and cultural factors that caused obstacles to the provision of education and prevented the inclusion of children with disabilities in all spheres of social life. The 21st century has enabled many changes, such as overcoming obstacles to inclusive education, new teaching methods and tools have been developed, and the use of assistive technology has contributed to improving life and eliminating learning difficulties in children with developmental disabilities. The purpose of this research is to provide basic information about education and to indicate that modern teaching methods and resources, then the adapted Curriculum and Program can successfully influence the education of children with developmental disabilities. The work will increase the awareness of the society about the education and acceptance of children with disabilities.

The methods used in this work are the method of description, the method of analysis, while for the conclusion the inductive and deductive method is used.

Key words: education of the 21st century, children with disabilities, assistive technology, inclusion

1. Uvod

Djeca s teškoćama u razvoju zaslužuju jednak pristup kvalitetnom obrazovanju koji im omogućava da se razviju u korisnog člana društva i doprinesu ekonomskom rastu njihove neposredne zajednice, bez obzira na njihove teškoće. Rast ljudskog društva gotovo u potpunosti zavisi od doprinosa njegovih članova. Zbog toga danas, mnogobrojni specijalni edukatori, roditelji učenika s teškoćama u razvoju, kreatori politike i drugi akteri nastavljaju raspravljati o prednostima i izazovima inkluzivnog obrazovanja. Školski sistemi se sada suočavaju sa povećanim pritiskom za podizanje standarda pa razvojem socijalnih i ličnih vještina, proširenjem nastavnih planova i programa, posvećena je veća pažnja jednakim mogućnostima obrazovanja i pripremi mladih za svijet koji se brzo mijenja.

Potrebno je sagledati specijalne škole i njihov položaj u našem obrazovnom sistemu. Posljednje četiri decenije, u specijalnom obrazovanju, karakterišu brze promjene, rast i razvoj. U nekim dijelovima zemlje postojeće specijalne škole su značajno restrukturirane ili su čak zatvorene. Možemo se prisjetiti uvođenja nacionalnog kurikulumu, njegove procjene, debate o integraciji / segregaciji i evolucije ka inkluziji. Svjedoci smo revolucionarnog uticaja informacionih tehnologija (u daljem tekstu ICT-a) na podučavanje i učenje djece sa čitavim nizom teškoća u razvoju. U 21. vijeku, doprinos specijalnih škola u okviru inkluzivnog sistema obrazovanja mora biti u potpunosti prepoznat. One su neodvojiv dio obrazovnog sistema. Njihova uloga treba da bude revolucionarna, inovativna i kreativna. Dakle, postavlja se pitanje koja je misija i svrha specijalnog obrazovanja? Glavna svrha je još

uvijek socijalizacija. U središtu obrazovanja 21. vijeka jeste obrazovanje djece s teškoćama u razvoju, gdje se nastoji preoblikovati život djece na bolje i omogućiti im da kao i ostali građani uživaju u društvu.

2. Definisane osnovnih pojmova

2. 1. Djeca s teškoćama u razvoju

Heward (2003) navodi da djeca s teškoćama u razvoju imaju manju šansu da započnu školu i ako to ne učine, manja je vjerovatnoća da će preći u srednju školu. Pristup školi za djecu s teškoćama u razvoju često je ograničen nedostatkom razumijevanja njihovih potreba i nedostatkom obučanih nastavnika, zatim resursima, prilagođenom infrastrukturom i sadržajima za podršku u učionici. Uskraćivanje prava na obrazovanje djeci s teškoćama u razvoju ima doživotni uticaj na učenje, postignuća i mogućnosti zapošljavanja, čime se sprečava njihov potencijalni ekonomski, socijalni i ljudski razvoj. Na Schemi 1 prikazano je nekoliko definicija koje nam pomažu da shvatimo ko su djeca s teškoćama u razvoju.

Schema 1. Djeca s teškoćama u razvoju¹

Djeca koja nisu upisana u školu, ali koja mogu da učestvuju ako škole imaju kapacitet u smislu znanja, vještina i opreme da odgovore na njihove potrebe.

- **Primjer:** *Nedostupna školska infrastruktura koja sprečava djecu sa fizičkim invaliditetom da idu u školu; ili nedostatak prilagođenih nastavnih metoda i instrukcija za djecu s teškoćama u razvoju.*

Djeca s teškoćama u razvoju upisana u školu, ali isključena iz učenja, jer nastavni plan i program nije prilagođen njihovim potrebama ili nastavnici nemaju kapacitet ili vrijeme da izvrše potrebne prilagodbe i / ili nemaju pristup pomoćnim sredstvima potrebnim za njihovo učenje koje je prilagođeno njihovim potrebama.

- **Primjer:** *Djeca sa slabim vidom koja ne mogu da vide tablu bez naočara.*

Djeca sa teškim invaliditetom kojima je potrebna dodatna specijalizovana podrška, bilo u školi ili ne. Ova grupa je relativno mala (2-3% sve djece sa smetnjama u razvoju).

- **Primjer:** *Djeca sa umjerenim do teškim invaliditetom ili djeca s višestrukim invaliditetom*

¹ Izvor: Rad autora prema Heward, 2003

2.2. Inkluzivno obrazovanje

Inkluzivno obrazovanje se smatra reformom koja podržava različitost među svim učenicima (UNESCO, 2001). Upravo, inkluzivno obrazovanje insistira da sva djeca sa poteškoćama u razvoju budu uključena u tradicionalnu učionicu kako bi se obrazovala sa svojim vršnjacima koji su bez teškoća u razvoju (Abosi, 2001), jer će socijalizacija ove djece biti urađena u ovoj fazi budući da imaju priliku u interakciji sa redovnim učenicima. Prema navedenim definicijama možemo zaključiti da se inkluzija temelji na ljudskim pravima, socijalnoj pravdi i idealima pravednosti, kroz koju su eliminisane segregacijske prakse i učenici imaju koristi od socijalizacije i obrazovanog procesa. To dalje može značiti da se inkluzija se odnosi na proces obrazovanja u kojem učenici s teškoćama u razvoju imaju svoj cjelokupni akademski program u općem obrazovnom programu.

Staub i Peck (1994) navode da se inkluzija odnosi na stalno uključivanje djece sa blagim, umjerenim i teškim teškoćama u redovno obrazovanje. Oni ističu da inkluzija predstavlja sredstvo kojim škola nastoji da odgovori svim učenicima kao pojedincima, preispitivanjem i strukturiranjem svoje organizacije, pružanja nastavnih planova i programa, te dodjeljivanjem resursa za povećanje jednakih mogućnosti kroz proces obrazovanja.

Inkluzivno obrazovanje se bavi minimiziranjem i uklanjanjem prepreka koje ometaju pristup, učešće i učenje djece, posebno one koja su socijalno diskriminirana zbog siromaštva, invaliditeta, spola, religije, etničke pripadnosti ili bilo koje druge nejednakosti (UNESCO, 2009).

Prema Nacionalnom centru za restrukturiranje i inkluziju u obrazovanju (1995), inkluzivno obrazovanje se odnosi na pružanje svim učenicima, uključujući i one sa značajnim invaliditetom, jednake mogućnosti za primanje efektivnih obrazovnih usluga, sa potrebnim dodatnim pomoćnim sredstvima i uslugama podrške, u učionicama koje su prilagođene njihovom uzrastu, kako bi se učenici pripremili za produktivni život kao punopravni članovi društva. Knight (1999) navodi da cilj inkluzivnog obrazovanja nije brisanje razlika kod djece, već da se omogući da sva djeca pripadaju istoj obrazovnoj zajednici (Schema 2).

Praksa potvrđuje da je kritičan aspekt inkluzivnog obrazovanja za dijete s teškoćama u razvoju prihvatanje od strane ostalih drugova iz razreda. Zaključujemo da ovakva vrsta podrške pomaže u napretku djece s teškoćama u razvoju i pomaže im da steknu povjerenje u školskom okruženju. Saznanja iz prakse potvrđuju da školsko okruženje mora biti prilagođeno djeci i njihovim potrebama. Škole moraju biti dobro opremljene u svim aspektima kako bi se zadovoljile potrebe i pružilo kvalitetno obrazovanje za svu djecu. To uključuje uravnotežen nastavni plan i program koji je prikladan za sve kategorije djece,

nastavnike koji imaju sposobnost da se nose s učeničkim teškoćama u učionici i na taj način promoviraju okruženje u kojem se snažno potiče razvoj njihove ličnosti, socijalne vještine i učenička aktivnost.

Schema 2. Inkluzivno obrazovanje²

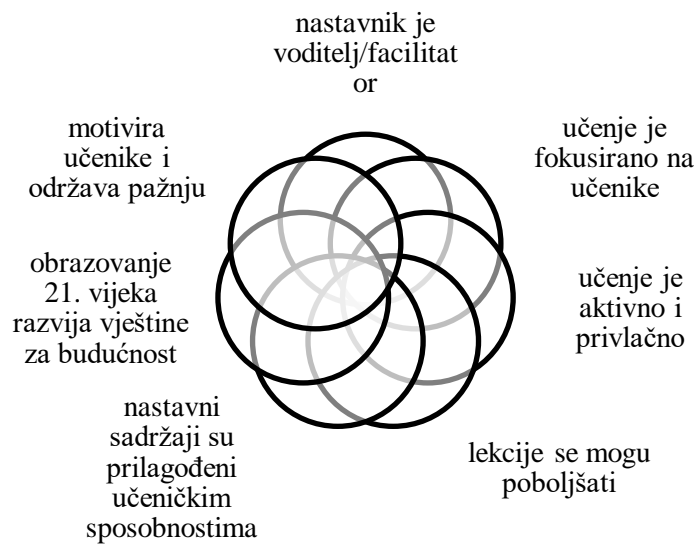


3. Obrazovanje 21. vijeka

Obrazovanje je jedan od najefikasnijih načina da se prekine ciklus diskriminacije i siromaštva sa kojim se djeca s teškoćama u razvoju često suočavaju. Nikada nije lako utvrditi kako najbolje obezbijediti obrazovanje za dijete jer ono što je najbolje za jedno dijete možda nije najbolje za drugo. Cilj obrazovanja je osposobiti učenike za uspješno snalaženje u svakodnevnom životu i radnim mjestima. Kako tehnologija postaje sastavni dio našeg svijeta, ona može biti vrijedna i za nastavnike i za učenike. Ona može pomoći nastavnicima da ostvare taj cilj na kreativan i motivirajući način. Saznanja iz prakse potvrđuju da je većina nastavnika već prepoznala prednosti koje tehnologija ima za učenje nastavnih sadržaja pa je sve češće koriste u svom radu. Pored tehnologije i različite primjene oblika rada u učionici pomažu učenicima u izgradnji prakse za timski rad koji će im pomoći u boljem snalaženju na njihovom budućem radnom mjestu. Još nekoliko karakteristika obrazovanja 21. vijeka prikazane su na Schemi 3.

² Izvor: Rad autora prema Balasubramanian (2012)

Schema 3. Karakteristike obrazovanja 21. vijeka³



Kada kažemo da je nastavnik voditelj, prije svega mislimo da je njegov fokus da vodi učenike i olakšava učenje nastavnih sadržaja. Kada nastavnici olakšavaju učenje, učenici postaju aktivni učesnici, što dovodi do povećanog razumijevanja i primjene nastavnih sadržaja. Učenici uče na višem nivou jer uspostavljaju veze sa stvarnim životnim iskustvima i otkrivaju kako postati samostalni. U učionici 21. vijeka učenje je usmjereno na učenika i omogućava učenicima da donose odluke o svom učenju. To im daje pravo na planiranje, postavljanje ciljeva i procjenu, što im pomaže da preuzmu odgovornost za svoje učenje. Ova vrsta učenja u učionici najbolje simulira situacije u stvarnom svijetu dok učenici prate vlastiti napredak i postaju samostalniji.

Kada se učenik ohrabruje da preuzme aktivnu ulogu u učenju, veća je vjerovatnoća da će zadržati znanje koje je usvojio i na taj način izgraditi osnovne vještine koje će ubrzati njegovo učenje prema pripremama za više nivoe obrazovanja i spremnosti za karijeru (Olivarez i sar., 2006).

Praksa je pokazala da nastavnici mogu koristiti tehnologiju kako bi dopunili rad aktivnostima koje se mogu prilagoditi i fokusirati na problematična područja učenika. Olivarez i sar. (2006) navode da tehnologija, također, može omogućiti nastavniku da personalizuje rad tako da on bolje odgovara stilu učenja učenika. Ako učenici žele ići dalje u dubinu o nekoj temi nego što to udžbenik dopušta, brza veza sa internetom nudi širok spektar informacija dostupnih jednim klikom.

³ Izvor: Rad autora prema Olivarez i sar. (2006)

Treba imati na umu da su svi učenici jedinstveni. Oni uče na različitim koracima i različito obrađuju stvari. Michaels i sar. (2003) ističu da tehnologija podstiče učenje na taj način da ono bude prilagodljivije učenicima, kako bi im pomogla da maksimiziraju svoje jedinstvene stilove učenja. Oni navode da tehnologija u učionici također omogućava učenicima da uče svojim tempom. U praksi se pokazalo da obrazovanje 21. vijeka priprema učenike za upravljanje projektima, kritičko razmišljanje i rješavanje problema, a sve to će pomoći u stvarnim scenarijima života.

3.1. Djeca s teškoćama u razvoju u školama 21. vijeka

Obrazovanje djece s teškoćama u razvoju predstavlja izazov i za porodice i za profesionalce u domovima i školama. U pokušaju da se pronađu rješenja za ove izazove u ovom savremenom svijetu, jedan od glavnih izazova s kojim se suočavaju nastavnici i drugi profesionalci u ispunjavanju socijalnih, bihevioralnih, kognitivnih, perceptivnih i motoričkih potreba djece s teškoćama u razvoju je korištenje tehnologije (Liman, Adebisi, Jerry & Adewale, 2015). Važno je znati primjereno rukovati tehnologijom, zatim pravilno odabrati i koristiti pomoćnu tehnologiju, te znati kako procijeniti njenu efikasnost.

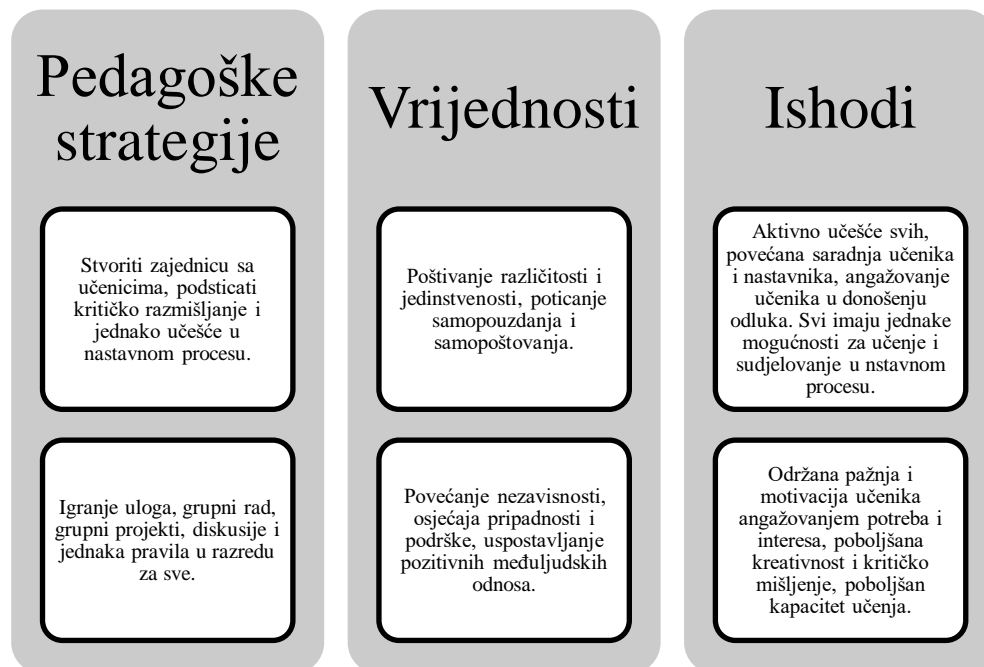
Liman i sar. (2015) navode da su prije novog vala inkluzivne prakse i obrazovanja, učenici bili podijeljeni u učionice koje su se temeljile na invaliditetu, socijalno-emocionalnim potrebama i poremećajima u ponašanju. Ove učionice nazvane su specijalnim i sprečavale su učenike da komuniciraju sa svojim vršnjacima te na taj način su bili u nemogućnosti da nauče važne društvene vještine koje bi bile neophodne i korisne u svakodnevnom okruženju, tj. izvan obrazovnog okruženja (Tchombe, 2014). Iako specijalne učionice i dalje postoje (ponekad i iz nužde), mnoge škole počinju da favorizuju novu metodu obrazovanja koja se zove inkluzija.

U dvadeset prvom vijeku, pokret za ljudska prava počeo je da širi obrazovni sistem u cjelini i podstiče stvaranje inkluzivne prakse. Tchombe (2014) ističe da inkluzivna praksa se zasniva na vjerovanju ili filozofiji da učenici s teškoćama u razvoju trebaju biti potpuno integrirani u svoje školske zajednice, redovne škole, te da njihova nastava treba biti zasnovana na njihovim sposobnostima, a ne na teškoćama. Na osnovu njegovog shvatanja može se zaključiti da će u takvom okruženju, učenici s teškoćama u razvoju dobiti priliku da komuniciraju sa svojim vršnjacima dok nastavljaju da dobijaju posebnu obrazovnu podršku. Tchombe (2014) navodi da se za obrazovanje koriste različite metode koje podržavaju potrebe mnogih učenika. One uključuju višestruke načine predstavljanja sadržaja učenicima, kao što su modeliranje, slike, grafički organizatori, usmeni i pisani odgovori i tehnologija.

Iako su nastavnici još uvijek nervozni u vezi sa implikacijama takve integracije, mnogi edukatori, istraživači i kreatori politike su osmislili praksu u vezi sa inkluzijom koja se pokazala efikasnom u svakodnevnom životu ovih učenika. Tilstone (1991) ističe da se ta praksa uglavnom zasnivala na posebnim metodama kao što su učenje kroz igru. U većini slučajeva ovakve inkluzivne prakse, smatraju se vrijednim iskustvom za sve učenike koji uče u jednom takvom okruženju.

Schema 4 ilustruje moguće dimenzije nastavnika zasnovane na uvjerenjima, stavovima, znanju, vrijednostima i vještinama koje se mogu koristiti u učionicama za inkluzivne prakse. Ona također pruža neke početne perspektive koje treba razmotriti za obrazovanje nastavnika.

Schema 4. Inkluzivna praksa⁴



Fox (1997) ističe da su rezultati niza studija pokazali da se većina nastavnika protivi inkluziji. Jedan od razloga zbog kojih se nastavnici odupiru ovoj univerzalnoj promjeni je što zahtijeva dodatni napor sa njihove strane koji bi trebao osigurati da se takva integracija odvija glatko. Ovaj dodatni napor uključuje mnogo više saradnje između općih edukatora, specijalnih edukatora i roditelja. Uključivanje inkluzivnih praksi unutar učionice zahtijevalo bi od nastavnika da provode više vremena u planiranju prilagođenih nastavnih sadržaja i koordinaciji sa nastavnicima za specijalno obrazovanje. Međutim, treba imati na umu da je do sada većina nastavnika već implementirala mnoge strategije podučavanja koje obuhvata inkluzija. Iako je inkluzija često frustrirajuća tema, nastavnici bi trebali shvatiti da je njihova dužnost da podučavaju sve oblike učenika, od učenika općeg obrazovanja do učenika koji zahtijevaju posebno obrazovanje.

⁴ Izvor: Rad autora prema Tchombe (2014)

Ukoliko se predloži da bi inkluzivna praksa bila korisna za učenika s teškoćama u razvoju potrebno je ispuniti nekoliko uslova kako bi učenici stekli veće iskustvo u obrazovnom sistemu i uspješno se prilagodili školskom okruženju. Takvi prijedlozi uključuju:

- priliku za učešće učenika u procesu donošenja odluka;
- pozitivan stav o mogućnostima učenja svih učenika;
- znanje nastavnika o teškoćama u učenju;
- iskusna primjena specifičnih metoda podučavanja;
- podrška i saradnja roditelja i nastavnika (Tilstone, 1991:22).

3.2. Asistivna tehnologija (AT)

Michaels i sar. (2003) ističu da je asistivna tehnologija ili pomoćna tehnologija (AT) bilo koji uređaj koji pomaže učeniku s teškoćama da završi svakodnevni zadatak. Oni navode da alat za pomoćnu tehnologiju (AT) može biti prilagođen, poput magnetofona. Ako neko ima slab vid, par naočara ili povećalo je pomoćna tehnologija. To mogu biti i držači za knjige ili pomoćni mehanizmi za okretanje stranica i pisanje. Quenneville (2002) je tvrdio da je potencijal za pomoćnu tehnologiju za djecu sa smetnjama u učenju veliki i da njegove prednosti uključuju poboljšanje akademskog uspjeha u pisanom izražavanju, čitanju, matematici i pravopisu, poboljšanje organizacije, podsticanje društvenog prihvatanja.

Da bi se postigao odgovarajući rezultat i postiglo poboljšanje u učenju kod djece s teškoćama u razvoju i učenju, Allen (2015) je identifikovala sljedeće principe uvođenja tehnologije u proces nastave – učenja:

- Pomoćna tehnologija može samo poboljšati osnovne vještine. Treba da se koristi kao dio obrazovnog procesa i može se koristiti za podučavanje osnovnih vještina.
- Djeca s teškoćama u razvoju koriste pomoćne tehnologije kako bi uspješno izvršili kompletne obrazovne zadatke i ravnopravno učestvovali sa svojim vršnjacima u razvoju obrazovnog okruženja.
- Procjena asistivne tehnologije koju provodi profesionalac je potrebna da bi se utvrdilo da li dijete zahtijeva pomoćne tehnologije i usluge te ih treba navesti u nastavnim planovima za djecu.

Djeca s teškoćama u razvoju imaju veliku pomoć od svojih roditelja, prijatelja, nastavnika itd. Raskind (2000) navodi da upotreba asistivne tehnologije može povećati nezavisnost djece s teškoćama u razvoju. On ističe da oslanjanje na druge može usporiti prelazak u

odraslo doba i također može smanjiti samopoštovanje, jer od djece s teškoćama u razvoju se zahtijeva da zavise od drugih, a ne od sebe. Spriječeni su da samostalno riješe problem. Iz tog razloga, asistivna tehnologija omogućava djeci sa smetnjama u učenju da samostalno ostvare određene zadatke.

Higgins i Raskind (2000) navode da dijete koje ima teškoće u pisanju može sastaviti pismenu vježbu tako što ju diktira i na taj način glas pretvara u tekst posebnim softverom. Pod pojmom asistivna tehnologija se uglavnom misli na računar i elektronske alate. Higgins i Raskind (2000) tvrde da elektronski alati pomažu djeci s teškoćama u razvoju kako bi razvili vještine slušanja, matematičke i organizacijske vještine, pamćenje, te vještine čitanja i pisanja. Tako npr. dijete koje ima disleksiju (teškoće u čitanju) sluša snimljene tekstove iz udžbenika, a zatim ih pokušava prepričati i o njima diskutovati. Također, za djecu koja imaju disleksiju je koristan program za optičko prepoznavanje znakova, koji omogućava da dijete uz pomoć tastature ispiše štampani tekst na kompjuteru, a zatim ima mogućnost da vidi taj tekst i da čuje kako se taj tekst čita (Higgins i Raskind, 2000).

Elektronski matematički listovi su se pokazali kao velika pomoć kod djece s aritmetičkim problemima. Osnovni matematički problemi kao što su sabiranje, oduzimanje, množenje i dijeljenje se unose u kompjuter preko tastature. Unešene brojeve dijete čita naglas uz pomoć sintetizatora govora, ovdje pomažu i kalkulatori sa velikim tipkama koje proizvode zvuk.

Djeca koja imaju probleme sa sluhom, mogu unaprijediti svoje učenje uz pomoć FM⁵ slušnog sistema.

Nastavnici u svom radu koriste i projektor kako bi nastavne sadržaje učinili zanimljivijim. Korištenje interaktivne bijele ploče ili table (koja zamjenjuje tradicionalnu) povezano je s visokim angažmanom učenika. Učenje je zanimljivije, jer uz pomoć elektroničke olovke učenici mogu pisati na ploči. Nastavni sadržaji se pripremaju uz pomoć računarskih programa koji se prikazuju uz pomoć projektor, a odlikuju se različitim animacijama i primjerima na osnovu koji se nastavni proces unapređuje. On postaje raznolik, zanimljiv i na taj način dodatno motiviše učenike. Korištenjem kompjutera i druge tehnologije prilikom obrazovanja djece s teškoćama u razvoju i učenju doprinijelo je da mnoga djeca uče u skladu sa svojim potrebama i sposobnostima.

Nkwoagba (2011) smatra da tehnologija može otvoriti vrata i razbiti barijere s kojim se suočavaju djeca s teškoćama u razvoju. U današnjem okruženju za učenje, širok spektar

⁵FM sistemi zajedno sa slušnim aparatom pojačavaju glas govornika i čine govor razumljivijim. Više dostupno na: <http://www.slusni-aparati.com/pdf/Uputstvo-za-nastavnike-za-rad-sa-decom-ostecenog-sluha.pdf>; pristupljeno: 12.1.2019.

tehnologija stvara nove mogućnosti za različito podučavanje i podržavanje učešća u obrazovanju sve djece, uključujući djecu s teškoćama u razvoju.

Deficit čitanja, slušanja, matematičkih vještina, pisanja i pamćenja kod djece s teškoćama u razvoju nastaje zbog kasne upotrebe asistivne tehnologije kod kuće ili u školi. Za mnoge zemlje u razvoju autor rada smatra da problemi mogu biti posljedica sljedećeg:

- Nedostatak specijalizovanih ICT nastavnika za djecu s teškoćama u razvoju.
- Ograničena dostupnost specijalizovanih hardverskih i softverskih resursa za djecu s teškoćama u razvoju.
- Nedostatak formalnog uključivanja vladinih organizacija i podrške EU.
- Predrasude prema djeci s teškoćama u razvoju.
- Nedostatak i implementacija odgovarajućeg zakonodavstva i politika prema djeci s teškoćama u razvoju.

4. Prednosti inkluzije

Smith i sur. (2006) ističu da učenici s teškoćama u razvoju koji su uključeni u nastavne planove općeg obrazovanja mogu imati koristi u društvenom i obrazovnom smislu, a da se ne suoče sa stigmom segregacije. Standardi za odgoj i podučavanje su znatno veći, a učenici s teškoćama imaju više prilika da dostignu više standarde i postanu samostalni učenici. Iz tog razloga, možemo reći da inkluzija ima obrazovne i društvene koristi za sve učenike, bez obzira da li su sa ili bez teškoća u razvoju, kao što su povećana komunikacija i socijalne mogućnosti interakcije, aktivnije sudjelovanje u školskoj zajednici, individualizirani obrazovni ciljevi, kao i pristup bogatom osnovnom nastavnom planu i programu (Grenot Scheyer Jubala, Bishop & Cootset, 1996).

I učenici bez teškoća mogu imati koristi od inkluzivnog okruženja. Vollmer (2002) navodi da su prijateljstva i svijest o različitosti korisni za osobe bez teškoća u razvoju, jer u jednom inkluzivnom nastavnom procesu djeca razvijaju empatiju i socijalizaciju.

Na interpersonalnom nivou, inkluzivno obrazovanje omogućava djeci da razvijaju prijateljstva sa svojim vršnjacima i osjećaju manje društvene napetosti u vezi sa svojim teškoćama (Vollmer, 2002).

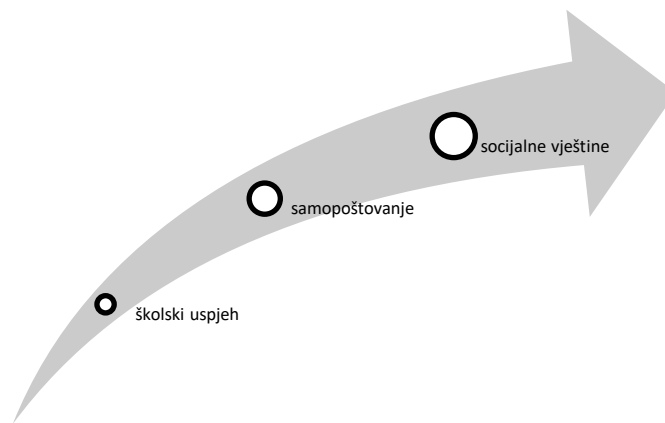
Implementacija inkluzivnog obrazovnog sistema ima mnogobrojne prednosti. To uključuje činjenicu da inkluzivno obrazovanje:

- ohrabruje učenike bez teškoća da prihvate i tolerišu djecu s teškoćama u razvoju;
- poboljšava socijalizaciju djece s teškoćama u razvoju;

- smanjuje troškove pružanja odvojenog obrazovanja za djecu sa i bez teškoća u razvoju;
- uklanja ili smanjuje predrasude prema djeci koja imaju teškoće u razvoju;
- pruža svestrani razvoj djeteta sa i bez teškoća u razvoju;
- omogućava djeci bez teškoća u razvoju razvijanje pozitivnog stava prema osobama s teškoćama u razvoju (Gesinde, 2010).

Jednostavno rečeno, učenici sa i bez teškoća u razvoju uče više. Kroz inkluzivno obrazovanje, učenici s teškoćama u razvoju imaju veća postignuća, poboljšane socijalne vještine i razvijaju samopoštovanje (Schema 5).

Schema 5. Prednosti inkluzije⁶



Efekti inkluzije utiču i na postignuće učenika. U svom istraživačkom pregledu, Freeman & Alkin (2000) su pronašli devet empirijskih studija koje uspoređuju obrazovna postignuća djece s teškoćama u razvoju u specijalnim školama ili posebnim učionicama, nasuprot obrazovanja u redovnim učionicama. Ove studije otkrivaju da postoji značajna razlika između obrazovnih postignuća ove dvije grupe, odnosno djeca u redovnim učionicama postižu bolje rezultate od svojih vršnjaka u odvojenim okruženjima.

Neke novije studije istražile su efekte inkluzije na obrazovno postignuće djece i tinejdžera sa Daunovim sindromom. Laws i sar. (2000) su utvrdili da su djeca u učionicama općeg obrazovanja ostvarila znatno veće ocjene kada je u pitanju rječnik i gramatika. Također, bilo je i više učenika koji su razvili vještine čitanja među djecom u redovnim školama nego djecom u specijalnim školama.

Turner i sar. (2008) su otkrili da je nivo kognitivnih sposobnosti daleko najznačajniji faktor obrazovnog postignuća učenika, pa je pohađanje redovne škole imalo povoljan efekat

⁶ Izvor: Rad autora prema Gesinde (2010)

na školski uspjeh učenika. Dvije studije sa većim uzorcima ispitale su efekte inkluzije na školsko postignuće djece sa blažim teškoćama. Većina učesnika ovih studija su djeca sa smetnjama u učenju, ali jedan dio njih je s blagim intelektualnim teškoćama. Prva studija, koju su vodili Peetsma i sar. (2001), uspoređivala je razvoj parova primarnih učenika starije dobi u osnovnoj i specijalnoj školi. Nakon dvije godine, nije bilo razlike u napretku koje su postigle ove dvije grupe u njihovom školskom uspjehu. Međutim, nakon četiri godine, rezultati otkrivaju da su učenici koji su obrazovani u inkluzivnim okruženjima ostvarili znatno veći školski napredak od vršnjaka u specijalnim školama.

Shinn, Powell-Smith, Good and Baker (1997:7), u svojoj studiji, proučavali su uspjeh učenika osnovnih škola iz čitanja u toku probnog perioda. Probni period je trajao do 12 sedmica za sve učenike. Učenici specijalnog obrazovanja su u toku probnog perioda boravili sa učenicima općeg obrazovanja. I jedni i drugi bili su ocijenjeni prije i na kraju studije. Oni su otkrili da "... reintegrirani učenici postižu poboljšanja i smanjuju svoje razlike u vještinama od njihovih vršnjaka iz opšteg obrazovanja" (Shinn i sar., 1997:72).

Važno je napomenuti da uključeni nastavnici također imaju veliki uticaj na uspjeh ili neuspjeh inkluzivnog programa. Ispitivanja su pokazala da mnogi nastavnici imaju pozitivan stav prema inkluziji i pozitivnim efektima koji iz nje proističu. Janney, Snell, Beers i Raynes (1995) su ustanovili da su intervjuisani nastavnici izjavili da koristi od inkluzije nadmašuju negativan aspekt utrošenog vremena i energije. Oni su primijetili povećanu nezavisnost kod učenika, poboljšane funkcionalne vještine i povećanu pažnju i interes za okruženje.

4.1. Potencijalni nedostaci inkluzivnog obrazovanja

Kada se kritički osvrnemo na usvajanje inkluzivnog obrazovanja ili uključivanja učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole, jedno od prvih pitanja koje se pojavljuje jeste budžet. Većina škola nema dovoljno sredstava da osigura sav potreban materijal i infrastrukturu kako bi se djeca uspješno integrisala u osnovnu školu.

Još jedan potencijalni nedostatak je da se dijete s teškoćama u razvoju lako može izgubiti u redovnoj učionici. U nekim slučajevima, oni mogu ometati ili ugroziti okruženje za učenje drugih učenika.

Primjer iz prakse:

Učenik I razreda s teškoćama u razvoju⁷

⁷ Još uvijek čekamo procjenu o vrsti i stepenu teškoće kod učenika.

„Verbalna komunikacija s njim je veoma teška, skoro nikakava, pogotovo što učenik ima i smetnje govora. Ne razumije naloge, naredbe i ne izvršava ih pravilno ili nikako. Na trenutke prisloni svoju glavu na rame učiteljice dok sjedi na jutarnjem sastanku, kao da bi se mazio, ali to traje sekundu-dvije, a zatim se može uočiti grčenje prstiju ruku, nagli pokreti rukama i glavom, tada ustane i odlazi po učionici. Uzima stolicu i „gura“ je po učionici, ispušta nerazumljivi govor, na upozorenje da ostavi stolicu, ne reaguje već nastavlja s tim dok mu se stolica ne oduzme. Nakon molbe da sjede, učiteljica ga mora odvesti do stolice da sjede sa ostalim učenicima, međutim tada svoje lice unosi drugoj djeci u lice, pokušava ih rukama dirati bockati prstima, na što djeca reaguju preplašeno. Za vrijeme rada, samostalno uzima bojice u ruke, u obje ruke po bojicu, naglim pokretima šara po listu, udara s njima dok ih ne polomi, ne samo da vrh bojice polomi, već polomi i kompletnu bojicu, a zatim ih baca na pod. Na naredbu i demonstraciju kako da pokupi bojice ne reaguje, već ustaje s mjesta i odlazi po cijeloj učionici da hoda bez nekog cilja. List papira uništi, razbacuje ga oko sebe. Na zadatku da slaže visoku i nisku zgradu od lego kocki, on je uzeo cijelu kutiju lego kocki i prosuo na pod, nije ih htio ni pokupiti, a nije ništa uradio od traženog zahtjeva. Poslije toga uslijedili su pokušaji rada s plastelinom, da oblikuje neke jednostavne oblike. Njegovo zanimanje za to je trajalo minutu, a nakon toga je plastelin bacao po učionici. Pri svim tim njegovim „ispadima“ ostali učenici nisu u mogućnosti da normalno rade na času već stalno prate šta on radi i naravno plaše se da ih ne ozlijedi bojicama ili nekim drugim predmetom iz učionice koji uzme u ruke. Na časovima tjelesnog odgoja ne sluša naloge, ne izvršava ih već nekontrolisano trči po fiskulturnoj sali, pri čemu s njim stalno mora biti neko da se ne povrijedi, ili da on ne povrijedi nekoga“ (Autor)

Navedeni primjer pokazuje da niti uvrštavanje u glavne tokove niti bilo kakva inkluzija nije ispravna za svako dijete, pa je važno da se razvije individualni obrazovni plan i program za svako dijete s teškoćama kako bi im se pomoglo da pronađu ravnotežu između redovnog izlaganja u učionici i dobivanja pažnje koju svaki od njih zahtijeva.

Primjeri iz prakse pokazuju da djeca koja imaju problema sa sluhom se suočavaju sa posebnim izazovom jer značajne komunikacijske barijere između njih i njihovih drugara tj. učenika bez teškoća u razvoju mogu izazvati osjećaj nižeg samopoštovanja i izolacije. Kada se radi o potrebama učenika s teškoćama u razvoju, važno je zapamtiti potrebe ostatka razreda. Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovnu učionicu može biti ometajuće za druge učenike i učenicima učenje učiniti težim. Međutim, treba imati na umu da djeca bez teškoća mogu imati i koristiti od interakcije s djecom koja se na neki način „bore“. Bez obzira

da li je osoba s teškoćama dijete ili odrasla osoba, na kraju krajeva oni imaju više zajedničkih osobina nego razlika sa osobama bez teškoća.

Većina školskih okruga danas su inkluzivne škole, što znači da učenici sa blagim do umjerenim teškoćama učestvuju u općem obrazovnom programu. Nedavne studije su pokazale različite rezultate o tome da li je ovaj tip programa uspješan za ove učenike. Prema istraživanju koje je sprovedela Jovanović-Popadić (2016) u osnovnim školama u Kruševcu rezultati su pokazali da su nastavnici bili protiv inkluzivnog obrazovanja. Razlog tome može biti nedovoljno obrazovanje nastavnika na polju inkluzije, zatim neopremljenost škole didaktičkim materijalima za inkluzivnu nastavu. Baš kao što je Heward (2003: 201) sugerisao: „Najveći razlog zbog kojeg ne podučavamo više djecu sa smetnjama u razvoju je taj što ih ne poznajemo dovoljno i što ih ne učimo kako bi trebalo. Isti stavovi nauke koji su nam pomogli da otkrijemo djelotvornu nastavnu praksu mogu nam pomoći da naučimo kako da poboljšamo primjenu tih praksi u inkluzivnom obrazovanju.“ Ispitivanja su pokazala da mnogi nastavnici smatraju da nisu kvalificirani za učinkovito podučavanje učenika s teškoćama u razvoju, nemaju adekvatnu obuku, ne mogu se nositi s razinama ponašanja, ne mogu adekvatno individualizirati nastavu, otporni su na saradnju s drugim stručnjacima i nemaju administrativnu podršku (Jovanović-Popadić, 2016). Ovo je ogromna prepreka za uspjeh ove vrste programa. Također je rečeno da je za učenike čiji su nivoi invaliditeta kognitivno teži ili bihevioralno manji, obrazovanje u specijalnim školama proizvelo bi veće rezultate.

Murphy (1996) izvještava da nastavnici općeg obrazovanja osjećaju da nemaju odgovarajuću obuku koje ti učenici trebaju i ne mogu pružiti specijalizirano obrazovanje. Kavale i Forness (2000) podržavaju ovu tvrdnju i dodaju da ovi strahovi uzrokuju da nastavnici imaju negativan stav prema inkluziji.

Istraživanje koje je sprovedeno u oblasti socijalnih odnosa učenika sa teškoćama u razvoju na srednjem nivou predstavilo je pozitivne efekte inkluzije (Kennedy, Shukla i Fryxell, 1997: 31). Ovi učenici su bili podijeljeni u dvije grupe, od kojih je jedna bila u specijalnom obrazovanju, a druga u redovnoj učionici općeg obrazovanja. Kennedy i sar. (1997) došli su do sljedećih rezultata:

Učenici koji su podučavani u učionicama za opšte obrazovanje

- češće komuniciraju sa vršnjacima bez teškoća,
- brže sklapaju prijateljstva,
- imaju veće mreže prijateljstva koje se sastoje prvenstveno od vršnjaka bez teškoća i

- imaju trajnije odnose sa vršnjacima bez teškoća (Kennedy i sur., 1997: 43).

Da bi inkluzija bila uspješna, potrebno je uspostaviti mnogo resursa. Ovi resursi mogu uključivati, pomoćne tehnologije, dodatnu obuku za nastavnike i angažovanje asistenata u nastavi koji djeluju kao podrška nastavnicima, socijalizaciji i fizičkim potrebama u skladu sa potrebama pojedinca. Giangreco, Edelman, Luiselli i MacFarland (1997) su otkrili da blizina asistenta može zapravo ometati razvoj učenika. Giangreco i sar. (1997) isitiču da neka područja ometanja mogu uključivati:

- odvajanje od razreda,
- zavisnost od odraslih,
- uticaj na interakcije vršnjaka,
- gubitak lične kontrole,
- ometanje nastave drugih učenika (Giangreco i sar., 1997:7).

4.2. Diskusija

Opisane studije pokazuju različite aspekte ideje inkluzije. U ovim pojedinačnim situacijama, pokazalo se da ima mnogo koristi kao i nedostataka. U mnogim oblastima resursi mogu biti ograničeni i ljudi se mogu osjećati nespremni za rješavanje posebnih potreba učenika s teškoćama u razvoju. Oni tvrde da ovi učenici ne dobijaju specijalizovano obrazovanje koje zaslužuju u odgovarajućem okruženju (misli se na učenike sa teškim teškoćama u razvoju).

Međutim, za učenike sa blagim teškoćama, čini se da inkluzija ima drugačiji rezultat. Ako postoje odgovarajući resursi, ovi učenici se mogu obrazovati u redovnoj obrazovnoj učionici i pokazati poboljšanja u mnogim oblastima kao što su matematika, društvene vještine i dr. Smatramo da s obzirom na odgovarajuće resurse i podršku, inkluzivno obrazovanje može biti uspješno za većinu učenika sa teškoćama u razvoju.

Također vjerujemo da je dužnost države i škola da obrazuju i pripreme sve one koji su uključeni u sprovođenje programa inkluzije.

Mnoge studije o kojima je bilo riječ ne pokrivaju širok spektar situacija koje se mogu pojaviti u školskom okrugu. Mnogi istraživači su razmatrali samo jedan tip teškoća prilikom procjenjivanja efikasnosti inkluzije. Bilo bi neophodno sprovesti studiju u školama ruralnih i urbanih sredina u kojima se sprovodi inkluzivno obrazovanje u kojoj su razmatrani svi učenici, bez obzira na težinu teškoće. Postignuća i socijalne vještine učenika s teškoćama u razvoju trebalo bi promatrati i u prvom i drugom polugodištu. Ako bi učenici pokazali

napredak i poboljšanje u oba ova područja, to bi bio smislen način da se pokaže da okruzi koji teže punom uključivanju mogu postići uspjeh za sve svoje učenike.

5. Zaključak

Svako dijete ima sposobnost učenja, ali način na koji djeca uče i koliko znanja mogu apsorbirati može značajno varirati - posebno za dijete s teškoćama u razvoju. Iako naporno radimo da bismo obezbijedili najmanje restriktivno okruženje za sve učenike, broj učenika koji su identifikovani sa teškoćama također nastavlja da raste. Oni se pitaju da li se škole zaista trude da se uključe, kada mnogi učenici i dalje primaju obrazovanje kroz programe neprilagođene njihovim potrebama i sposobnostima.

Ipak, kao društvo svoj djeci dugujemo šansu da dostignu svoj potencijal, tako da je važno stvoriti najbolje moguće okruženje za učenje da bi se to dogodilo. Zbog toga, mnogi predlažu da se djeca s teškoćama u razvoju uključe u redovne učionice, umjesto da im se dodjeljuju isključivo posebni časovi obrazovanja.

Postoji nekoliko prepreka za pružanje obrazovanja djeci s teškoćama u razvoju u redovnoj nastavi, a to su svi oblici predrasuda prema djeci s teškoćama u razvoju. Njihovo prevazilaženje će omogućiti da djeca steknu posebno iskustvo kroz inkluzivno obrazovanje zajedno sa ostalim učenicima koji pohađaju redovnu nastavu. Prepreke inkluzivnom obrazovanju mogu se prevazići stvaranjem svijesti o tome šta je inkluzija i koje su njene koristi za društvo, zatim, škole koje imaju resurse i sposobnost da preoblikuju svoj nastavni plan i program kako bi zadovoljile sve tipove učenika, zapošljavanjem nastavnika koji imaju vještine i sposobnost da zadovolje različite zahtjeve u učionici. Pored svega navedenog, veoma je važna i podrška porodice. Obrazovanje 21. vijeka učenicima s teškoćama u razvoju treba da omogući da učenik ima ravnopravan pristup mogućnostima koje će garantovati uspješne rezultate obrazovanja, njihovo zapošljavanje i uspješnu integraciju u društvenu zajednicu.

Kako nastavnici uče svoje učenike, oni će razviti vlastitu metodologiju inkluzivne prakse. Uz pravilan pristup takvim praksama i život učenika bez teškoća i život učenika specijalnog obrazovanja bi trebao značajno da se poboljša; ako ne na akademskom nivou, onda svakako na socijalnom nivou. Uostalom, šta smo mi, ako ne i bića društvene interakcije. Na kraju krajeva, svi imamo posebne potrebe, a mnoge od njih će otkriti roditelji, nastavnici, mentori, poslodavci i prijatelji tokom našeg života. Integrisanje specijalnog obrazovanja može biti način da se uvjerimo da smo spremni za sve izazove koji su pred nama.

6. Preporuke

Kako bi se postigla uspješna integracija djece s teškoćama u razvoju u redovne škole, prvi važan korak je:

- Promjena diskriminatornih stavova, prema mladima i odraslima koji imaju teškoće u razvoju, koje su rezultat sujeverja o uzročnosti nastanka teškoća (Ajuwon & Sykes, 1988).
- Nastavnici trebaju biti obučeni o tome koje njihove uloge bi trebale da budu najdjelotvornije kako bi se uspješno sprovelo inkluzivno obrazovanje.
- Nastavni plan i program treba prilagoditi učeničkim mogućnostima i sposobnostima, te razviti različite stilove učenja.
- Omogućiti učenicima u inkluzivnom obrazovnom sistemu da uče vlastitim tempom jer će to dovesti do postizanja ciljeva učenja.
- Nastavnici treba da budu motivisani da prihvate ovaj sistem obrazovanja.
- Poboljšati političku situaciju, svaki obrazovni sistem (osnovni, srednji i visokoškolski) treba da ima saradnju Ministarstva obrazovanja kao i Ministarstva koja pružaju socijalnu i zdravstvenu zaštitu te zajednički da započnu reforme obrazovanja sa inkluzivnom orijentacijom.
- Treba osigurati potpunu saradnju škola sa ostalim stručnim saradnicima (pedagozima, psiholozima, socijalnim radnicima, logopedima itd.)
- Potrebno je osigurati nove programe, seminare i radionice za dodatno obrazovanje nastavnika.

Literatura

- Abosi C. O. (2001). Thoughts on an Action Plan for the Development of Inclusive Education in Africa in Stout, K. S. (2001) *Inclusive Education*, Updated by Huston, J. (2007).
- Allen, E. (2015). Assistive Technology for Students with Multiple Disabilities. *Education Masters*. Paper 299.
- Avramidis E, Bayliss P, Burden R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special education needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*; 20(2): 191-212.
- Fox, Norman E. (1997). Implementing Inclusion at the Middle School Level: Lessons from a Negative Example. *Exceptional Children* 64.
- Freeman S. F. N. & Alkin M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education* 21, 3–18.

- Grenot-Scheyer M, Jubala KA, Bishop KD, Coots JJ (1996). *The inclusive classroom*. Westminster: Teacher Created Materials, Inc.
- Giangreco, M.F., Edelman, S.W., Luise Ili, T.E, & MacFarland, S.Z.c. (1997). Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities. *Exceptional Children*, 64(1), 7-18.
- Heward, W. L. (2003). Ten faulty notions about teaching and learning that hinder the effectiveness of special education, *Journal of Special Education*, 36 (4), 186–205.
- Higgins, E. L. & Raskind, M. H. (2000). Speaking to read: The effects of continuous vs. discrete speech recognition systems on the reading and spelling of children with learning disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 15 (1), 19 – 30.
- Janney, R.E., Snell, M.E., Beers, M.K., & Raynes, M. (1995). Integrating students with moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children*, 61 (5), 425-439.
- Jovanović, A. (2016). Inkluzivno obrazovanje: Ideja i praksa. *Sinteze*. 35-46, doi: 10.5937/sinteze 0-12363.
- Kavale, K.A. & Forness, S.R. (2000). History, rhetoric, and reality: Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education*, 21 (5), 279-296.
- Kennedy. C.H., Shukla, S., & Fryxell, D. (1997). Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 64(1), 31-47.
- Knight B.A. (1999). Towards Inclusion of Students with Special Educational Needs in the Regular Classroom. *British Journal of Learning Support*. 14 (1), 3-7.
- Laws G., Byrne A. & Buckley S. (2000). Language and memory development in children with Down syndrome at mainstream and special schools: a comparison. *Educational Psychology* 20, 447–57.
- Murphy, D.M. (1996). Implications of inclusion for general and special education. *The Elementary School Journal*, 96(5), 469-493.
- Michaels, C. A., & McDermott, J. (2003). Assistive technology integration in special education teacher preparation: Program coordinators' perceptions of current attainment and importance. *Journal of Special Education Technology*, 18(3), 29-44.
- National Centre on Educational Restructuring and Inclusion (1995). *National Study of Inclusive Education*. New York: The City University of New York.
- Nkwoagba, O. S. (2011). Independent living for persons with special needs through assistive technology. In A. Olabisi (Ed.), *Child Care and Special Needs Education in Nigeria*, (Vol.3(1), Pp. 16 – 25). Jos: Centre for Learning Disabilities and Audiology.
- Olivarez, M. M., & Arnold, M. (2006). Personal and demographic characteristics of retained teachers of special education. *Education*, 126(4), 702-711.
- Peetsma T., Vergeer M., Roeleveld J. & Karsten S. (2001). Inclusion in education: comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review* 53, 35-125.
- Shinn, M .R., Powell-Smith, K.A., Good, R.H., & Baker, S. (1997). The effects of reintegration into general education reading instruction for students with mild disabilities. *Exceptional Children*, 64(1), 59-79.

- Smith, T.E.C., Polloway, E.A., Patton, J.R., & Dowdy, C.A. (2006). Teaching students with special needs in inclusive settings, (revised IDEA edition). Boston: Allyn& Bacon.
- Turner S., Alborz A. & Gayle V. (2008) Predictors of academic attainments of young people with Down's syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research* 52,380–92.
- UNESCO.(2009). *New UNESCO Guidelines on Inclusive Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2001). *Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO.
- Zambelli F, Bonni R (2004). Beliefs of teachers in Italian schools concerning the inclusion of disabled students: A Q-sort analysis. *European Journal of Special Needs Education*; 19(3): 351-364.

Izvori sa interneta

- Balasubramanian, A. (2012). Inclusive education for children with special needs; Preuzeto sa: <http://www.thehindu.com/todays-paper/tpfeatures/tpopportunities/inclusive-education-for-children-with-specialneeds/article3959638>; (pristupljeno: 8. 1. 2019)
- Gesinde M. A. (2010). Inclusive Education: Problems, and Remedies 102 - 105 in Theo-Ajobiwe, Adebisi B. A and Olubela O. L (2010) *Professional Standard of Practice for Special*; Preuzeto sa : <http://eprints.covenantuniversity.edu.ng/632/1/Inclusive%20Education.%20Problems%2C%20And%20Remedies.pdf> (pristupljeno: 10. 1. 2019.)
- Staub D, Peck C. (1994/95) What are the outcomes for nondisabled students? *Educational Leadership* 52 (4) 36-40. Preuzeto sa: http://staff.pausd.org/~areyes/B_Park_Inclusion/Resources/Resources_files/Inclusion%20Research.pdf (pristupljeno:4.1.2019.)
- Vollmer R, Vollmer, J R (2002) *Engaging Students in the Inclusive Classroom: Research and Theoretical Underpinning*; Preuzeto sa: http://www.sagepub.com/upmdata/39528_Pages_from_Green_ch1.pdf, (pristupljeno: 4. 1. 2019.)

SEKSUALNI ODGOJ DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU – TABU TEMA 21. VIJEKA

Admira Dedić

Centar za odgoj, obrazovanje i rehabilitaciju „Vladimir Nazor“, Sarajevo
admira2601@yahoo.com

Razija Zahirović

Centar za odgoj, obrazovanje i rehabilitaciju „Vladimir Nazor“, Sarajevo
razijazahirovic@yahoo.com

Lektorica: Sanela Dumanjić

Sažetak

O seksualnom odgoju djece s teškoćama u razvoju se veoma malo govori, iako postoje mnogobrojna istraživanja koja ukazuju na značaj pravilnog pristupa i razvijanja svijesti o potrebama ove populacije. U istraživanju provedenom na nivou Federacije BiH, uočeno je da je seksualni odgoj tabu tema kako za roditelje tako i za nastavnike obuhvaćene ovim istraživanjem. Istraživanjem je obuhvaćeno 49 roditelja djece s teškoćama u razvoju iz tri udruženja s područja Federacije BiH (Mostar, Bugojno, Žepče), 22 roditelja i 20 nastavnika/defektologa/edukatora-rehabilitatora iz Centra „Vladimir Nazor“ Sarajevo. Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici/defektolozi/edukatori-rehabilitatori i roditelji smatraju da djeca s teškoćama u razvoju prolaze kroz iste faze razvoja kao i djeca bez teškoća u razvoju i da imaju seksualne nagone koje treba da zadovolje. Prema ovom istraživanju, i roditelji i nastavnici se susreću s problemima u seksualnom ponašanju kod djece s teškoćama u razvoju, najčešće u periodu puberteta, ali nije isključeno takvo ponašanje ni kod djece mlađeg uzrasta. Iako postoji potreba za komunikacijom i razgovorima o ovoj temi od najranije dobi, roditelji najčešće izbjegavaju ove vrste razgovora do perioda kada dijete počinje ispoljavati seksualne nagone. Razlog tome je činjenica da je seksualni odgoj tema o kojoj se veoma malo govori, kako u porodici, tako i u odgojno-obrazovnim ustanovama.

Ključne riječi: seksualni odgoj, djeca s teškoćama u razvoju, razvojne potrebe

SEXUAL EDUCATION FOR CHILDREN WITH DISABILITIES – A TABOO OF THE 21ST CENTURY

Abstract

We don't speak a lot about the sexual education of children with disabilities, although there are numerous studies suggesting the importance of a proper approach and raising awareness of the needs of this population. In a research conducted at the level of the Federation of BiH, it has been noticed that sexual education is a taboo both for parents and for teachers involved in that survey. The survey covers 49 parents of children with disabilities from the three associations in the territory of the Federation of Bosnia and Herzegovina (Mostar, Bugojno, Žepče), 22 parent and 20 teachers/special education teachers/educators/rehabilitators from the Centre "Vladimir Nazor" in Sarajevo. The results of the research show

that teachers/educators/special educators-rehabilitators and parents believe that the children with disabilities pass through the same development stages as the children without developmental difficulties do and that they have sexual urges needed to be satisfied. According to this study, both parents and teachers face the problems in sexual behavior with the children having developmental difficulties, most often in the period of puberty, but such conduct is not excluded even with children of the younger ages. Although there is a need for communication and conversations on this topic from an early age, parents usually avoid these kinds of conversations to the period when the child starts to manifest sexual urges. The reason for this is the fact that sexual education is a subject which is very little talk about, both in the family and in educational institutions.

Key words: sexual education, children with disabilities, development needs

1. Uvod

Spolnost je normalan i zdrav dio ljudskog života, koji počinje rođenjem i nastavlja se tokom života. Stvaranje spolnog identiteta i razvoj svijesti o spolu kod djece je vrlo složen i dug proces. U tom procesu veoma važnu ulogu imaju roditelji na način da pomažu djetetu da shvati samo sebe kao spolno biće, a o tome će ovisiti djetetova seksualnost u odrasloj dobi.

Djeca već u predškolskoj dobi istražuju svoju spolnost, zanimaju se za svoj „nastanak“, svoje tijelo i slična pitanja. Zbog toga je neophodno s djecom niže hronološke dobi biti iskren i odgovarati im istinito na postavljena pitanja, primjereno djetetovoj dobi. Neiskrenost pri odgovaranju na djetetova pitanja o seksualnosti, kad-tad će dovesti do zbunjenosti djeteta i nepovjerenja prema roditeljima. Nažalost, istraživanja su pokazala da se o seksualnosti mladi najčešće informiraju putem medija – časopisa, televizije i knjiga, nešto rjeđe kroz razgovore s prijateljima i vršnjacima, a najmanje o tome saznaju u razgovoru s roditeljima, učiteljima i profesorima. Roditelji su danas prezaposleni, mnogi neinformirani, a nerijetko je to i „tabu“ tema u krugu porodice. S druge strane, u odgojno-obrazovnim ustanovama o spolnom razvoju i seksualnosti se veoma rijetko govori, a samo dio sadržaja se obrađuje u predmetu Biologija, što je nedovoljno.¹

Kada se radi odjeci i mladima s teškoćama u razvoju, reakcije okoline prema njihovoj spolnosti u velikoj su mjeri opterećene negativnim stavovima i predrasudama, pa i od strane osoba iz njihovog najbližeg okruženja. Njima su često nedostupne i osnovne informacije ili mogućnosti edukacije, savjetovanja i drugih oblika podrške. U posebno nepovoljnom položaju su osobe s većim razvojnim teškoćama, kao što su osobe s intelektualnim teškoćama i motoričkim poremećajima, koje su u većoj mjeri ovisne o podršci okoline. Iako

¹Seksualni odgoj mladih - Roditelji.hr. www.roditelji.hr (pristupljeno 05.01.2019)

psihoseksualno sazrijevanje ovih osoba može odstupati od prosjeka ili tipične populacije, ono je važan aspekt njihovog osobnog identiteta, individualnog i socijalnog funkcioniranja te ostvarivanja spolnih uloga u skladu s hronološkom dobi.²

U ovom segmentu razvoja, najvažniji su, posebno u ranijim fazama razvoja, neformalni izvori, kao što su roditelji. Uloga stručnjaka u ovom procesu uobičajeno nije naglašena, što je razumljivo, jer se pomoć stručne osobe gotovo uvijek traži samo kad se pojavi problem.

Zato je neophodno da seksualni odgoj bude dio općeg obrazovanja i na taj način utječe na razvoj osobnosti djeteta. Njegova preventivna narav pridonosi prevenciji negativnih posljedica vezanih za spolnost, a ujedno može poboljšati kvalitetu života i zdravlja. U Evropi seksualni odgoj kao predmet školskog kurikulumu ima povijest dužu od pola vijeka. Službeno je započeo u Švedskoj gdje je obaveznim predmetom postao 1955. godine. Međutim, u praksi je prošlo mnogo godina dok se seksualni odgoj kao predmet nije integrirao u kurikulum, jer je trebalo vremena za obuku učitelja, izradu smjernica, priručnika i drugih obrazovnih materijala.³

1.1. Karakteristike spolnog razvoja djece s teškoćama u razvoju

Kroz povijest su osobe s teškoćama u razvoju smatrane aseksualnima, pa prema tome nesposobnima za ostvarivanje intimne ili partnerske veze. Noviji pogledi negiraju ove predrasude, shvaćajući spolnost kao dio razvoja svake osobe jer svi smo spolna bića, bilo da se to odnosi na djecu, mlade ili odrasle osobe, s razvojnim teškoćama ili bez njih.

U osoba s teškoćama u razvoju, u pravilu ne postoje odstupanja u tjelesno-biološkom aspektu spolnog razvoja u odnosu na tipičnu populaciju. Međutim, istraživanja o spolnom izražavanju i ponašanju osoba s teškoćama u razvoju, kao i njihovoj svijesti, znanju i odnosu prema vlastitoj spolnosti, ukazuju na specifična obilježja njihovog spolnog razvoja kao što su: dominantno zadovoljavanje seksualnih potreba putem masturbacije, učestalija pojava homoseksualne orijentacije, manje intimnih kontakata i iskustava spolnog odnosa te izražavanje socijalno neprimjerenih oblika seksualnog ponašanja, najviše vezanih uz nerazumijevanje norme javnog i privatnog ponašanja te nivoa intimnosti s više ili manje poznatim i bliskim osobama. U osnovi navedenih obilježja su teškoće razumijevanja vlastite spolnosti i njezinog izražavanja u interakciji s okolinom (Bratković, 2011).

²Podrška osobama s intelektualnim i drugim razvojnim teškoćama u ostvarivanju partnerskih odnosa, roditeljstva i drugih prava na području spolnosti. <https://mdomsp.gov.hr/> (pristupljeno 20.11.2016)

³Standardi spolnog odgoja u Europi – Agencija za odgoj i obrazovanje. <https://www.azoo.hr/> (pristupljeno 05.01.2019)

Iako ove teškoće proizlaze iz nesrazmjera između nivoa tjelesno-biološkog i psihosocijalnog razvoja, povezane su i s nepovoljnim uvjetima života i mogućnostima za prirodno učenje i stjecanje iskustva. Jednako kao i u djece bez teškoća u razvoju, u djeteta s teškoćama u razvoju primarna je uloga roditelja u poticanju toga razvoja. Ponašanje roditelja u prisutnosti djeteta s teškoćama često je drugačije, opterećeno drugačijim očekivanjima i reakcijama koje su nerijetko povezane sa svjesnim ili podsvjesnim obeshrabrivanjem djeteta u izražavanju obilježja spolnog razvoja.

U najužoj okolini djece s teškoćama u razvoju često prevladava osporavanje njihovog odrastanja, obilježavanje „sindromom” vječitog djeteta, tj. infantilizacija kojom se kontinuirano produbljuje nesrazmjer između njihovog tjelesno-biološkog i psihosocijalnog razvoja. Porodica se, uglavnom, postavlja prezaštitnički ili restriktivno. To je posebno izraženo u određenoj fazi odrastanja kada osoba počne manifestirati spolne potrebe i težnje za intimnijim vezama i odnosima. Prezaštitnički odnos socijalne okoline odražava se i na iskustva ovih osoba i na dobivanje osnovnih informacija povezanih sa spolnošću. A upravo su to izvori nastajanja mnogih teškoća u njihovom spolnom izražavanju i ponašanju.

Nivo informiranosti i znanja o spolnosti kod djece s teškoćama u razvoju izrazito je niska. Ukoliko im nije omogućena primjerena seksualna edukacija, njihovo se znanje bazira na ograničenim, nepotpunim ili neprimjerenim informacijama i iskustvima. Uobičajeni izvori informiranja, kojima se koristi opća populacija, njima su neprimjereni/nerazumljivi, a često im je ograničen pristup bilo kakvim informacijama o spolnosti.⁴

1.2.Prava i potrebe djece s teškoćama u razvoju

Nizom međunarodnih i domaćih dokumenata o ljudskim pravima, naročito onih koji se odnose na djecu s teškoćama u razvoju i osobe s invaliditetom, definirana su načela djelovanja u različitim područjima, pa tako i području ostvarivanja spolnih potreba i prava. Spolna prava, sagledana kao ljudska prava vezana za spolnost, nude drugi okvir koji obuhvaća potrebu svakoga pristup spolnom odgoju. Član 8. Deklaracije IPPF-a zagovara „Pravo na obrazovanje i informacije: sve osobe, bez diskriminacije, imaju općenito pravo na obrazovanje i informacije kao i na sveobuhvatan spolni odgoj i informacije potrebne i korisne

⁴Podrška osobama s intelektualnim i drugim razvojnim teškoćama u ostvarivanju partnerskih odnosa, roditeljstva i drugih prava na području spolnosti. <https://mdomsp.gov.hr/> (pristupljeno 20.11.2016)

za uživanje punog građanskog prava i ravnopravnosti u privatnoj, javnoj i političkoj domeni.“⁵

Na sastanku Svjetske zdravstvene organizacije 2002. godine, oblikovan je nacrt definicije pojma „spolna prava“ prema kojoj spolna prava podrazumijevaju ljudska prava već priznata u nacionalnim zakonima, međunarodnim dokumentima o ljudskim pravima i drugim izjavama društvene suglasnosti, a odnose se na prava svih osoba, bez prisile, diskriminacije i nasilja na: najviši mogući standard spolnog zdravlja, uključujući pristup zdravstvenim službama za spolnost i reprodukciju; traženje, dobivanje i prenošenje informacija vezanih uz spolnost; spolni odgoj i dr. Pravo djeteta na informacije priznala je i Povelja o pravima djeteta Ujedinjenih naroda, sastavljena 1989. godine i u međuvremenu ratificirana u većini država. Povelja jasno utvrđuje pravo na slobodu izražavanja i slobodu traženja, dobivanja i prenošenja informacija.⁶

Kada se radi o djeci s teškoćama u razvoju, u našem društvu, njihova seksualnost se veoma rijetko spominje i uglavnom negira. Međutim, djeca s teškoćama u razvoju u određenoj fazi razvoja počinju ispoljavati seksualne nagone i ukoliko okolina nije pripremljena za pravilno reagovanje u takvim situacijama može doprinijeti i dovesti do negativnih posljedica u ponašanju djeteta.

S obzirom da se o ovoj temi, u našem društvu veoma malo govori, cilj ovog istraživanja je ispitati mišljenje roditelja i stručnog osoblja o spolnom razvoju i seksualnosti djece s teškoćama u razvoju, te kako postupaju u određenim situacijama i razgovaraju li sa djecom o ovim temama.

2. Metodologija istraživanja

2.1. Uzorak

Uzorak istraživanja čini 71 roditelj djece s teškoćama u razvoju i 20 nastavnika/defektologa/edukatora-rehabilitatora. Od ukupnog broja roditelja, 49 roditelja je iz tri udruženja s područja Federacije BiH i to: 18 roditelja iz Udruženja roditelja i prijatelja djece s posebnim potrebama „Sunce“ Mostar, 16 roditelja iz Udruženja roditelja, građana i prijatelja za pomoć djeci i omladini s posebnim potrebama „Leptir“ Bugojno, 15 roditelja iz Udruženja „Humanost“ Žepče, a 22 roditelja su iz Centra za odgoj, obrazovanje i rehabilitaciju „Vladimir Nazor“ Sarajevo. Svi nastavnici/defektolozi/edukatori-rehabilitatori,

⁵Standardi spolnog odgoja u Europi – Agencija za odgoj i obrazovanje. <https://www.azoo.hr/> (pristupljeno 05.01.2019)

⁶Standardi spolnog odgoja u Europi – Agencija za odgoj i obrazovanje. <https://www.azoo.hr/> (pristupljeno 05.01.2019)

obuhvaćeni ovim istraživanjem, su iz Centra za odgoj, obrazovanje i rehabilitaciju „Vladimir Nazor“ Sarajevo.

2.2.Instrumenti istraživanja

Za potrebe ovog istraživanja kreirane su dvije vrste anketnih upitnika, upitnik za roditelje i upitnik za nastavnike/defektologe/edukatore-rehabilitatore. Anketni upitnik za roditelje se sastoji od sedam pitanja, od toga pet pitanja je zatvorenog tipa i dva pitanja otvorenog tipa. Anketni upitnik za nastavnike/defektologe/edukatore-rehabilitatore se sastoji od sedam pitanja, od toga šest pitanja je zatvorenog tipa i jedno pitanje otvorenog tipa.

Pitanja su konstruisana tako da njima ispitujemo mišljenje roditelja i nastavnika o fazama spolnog razvoja djece s teškoćama u razvoju u odnosu na tipičnu populaciju, pojavama tokom spolnog razvoja, prisutnim nagonima, potrebi za zadovoljavanje nagona kod ove djece te mogućim razgovorima na ovu temu u porodici i u školi.

2.3.Postupci obrade podataka

U obradi podataka korišteni su sljedeći postupci:

- deskriptivna statistika,
- procentni račun, frekvencije.

3.Rezultati i diskusija

3.1.Roditelji o spolnom razvoju i seksualnosti djece s teškoćama u razvoju

Osnovna potreba svakog ljudskog bića jeste da prihvati sebe onakvim kakvo, zaista, jeste. Da bismo prihvatili sebe, neophodno je da nas neko drugi razumije, prihvati i voli takve kakvi jesmo. Ovakav stav posebno je bitan kod izgradnje slike o sebi kao seksualnom biću. Potreba za seksualnošću jedna je od osnovnih prirodnih potreba svakog ljudskog bića, pa tako treba gledati i na ispoljavanje ove potrebe kod osoba s teškoćama u razvoju.⁷

Članovi porodice, posebno roditelji, osnovni su posrednici pomoću kojih djeca uče o spolnosti i seksualnosti. Djeca uče i neizravno, posmatrajući ponašanje svojih roditelja i naslućujući njihove stavove. Istraživanja stavova roditelja osoba s teškoćama u razvoju pokazuju da među njima prevladava stav ignoriranja ili pak neprihvatanja seksualnosti.

⁷Novi pristupi u oblasti invalidnosti.<https://www.fli.ba/>(pristupljeno12.11.2018)

Roditelji, uglavnom, ograničavaju mogućnost seksualnog izražavanja svoje djece zbog straha.⁸

U ovom radu smo ispitali mišljenje roditelja djece s teškoćama u razvoju o spolnom razvoju i seksualnosti njihove djece (Tabela br.1).

Tabela 1. Roditelji o spolnom razvoju i seksualnosti djece s teškoćama u razvoju

	Roditelji djece s teškoćama u razvoju						Ukupno	
	Da		Ne		Bez odg.			
	F	%	F	%	F	%	f	%
Djeca s teškoćama u razvoju prolaze faze spolnog razvoja kao i druga djeca?	67	94,37%	3	4,23%	1	1,40%	71	100%
Djeca s teškoćama u razvoju imaju seksualne nagone?	67	94,37%	4	5,63%	-	-	71	100%
Djeca s teškoćama u razvoju treba da zadovolje svoje nagone?	64	90,14%	3	4,23%	4	5,63%	71	100%

U Tabeli br.1 možemo vidjeti da od ukupnog broja ispitanih roditelja, 67 roditelja smatra da djeca s teškoćama u razvoju prolaze faze spolnog razvoja kao i djeca bez teškoća u razvoju, 2 roditelja smatraju da djeca s teškoćama u razvoju ne prolaze faze spolnog razvoja kao i druga djeca i 1 roditelj nije odgovorio na ovo pitanje. Također, prema rezultatima ovog istraživanja, 67 roditelja smatra da djeca s teškoćama u razvoju imaju seksualne nagone dok 4 roditelja smatraju da djeca s teškoćama u razvoju nemaju seksualne nagone. O pitanju zadovoljavanja seksualnih nagona, 64 roditelja smatraju da djeca s teškoćama u razvoju treba da zadovolje svoje nagone, 3 roditelja smatraju da ne treba da zadovolje svoje nagone i 4 roditelja nisu odgovorila na ovo pitanje.

Prema ovom istraživanju većina roditelja je svjesna da djeca s teškoćama u razvoju prolaze iste faze razvoja kao i djeca bez teškoća u razvoju, da imaju seksualne nagone i da treba da ih zadovolje. Roditelji su, svakako, najodgovorniji za psihofizički razvoj i formiranje moralnih vrijednosti i društvene odgovornosti kod mladih osoba. Međusobni odnosi članova porodice i vrijednosni sistemi koji u njoj vladaju, znatno utječu na stavove i uvjerenja mladih ljudi, a kasnije i dominiraju u formiranju odnosa među spolovima (Popadić, 2005).

⁸Program seksualne edukacije osoba s intelektualnim teškoćama (diplomski rad).<https://repozitorij.erf.unizg.hr/> (pristupljeno 20.11. 2016)

3.2. Terminološke odrednice u procesu spolnog razvoja djeteta

U ovom radu smo ispitali roditelje o terminologiji spolnog razvoja i ispoljavanja seksualnosti kod djeteta. Pitali smo roditelje „Šta je pubertet?“ i „Šta je masturbacija?“. Na pitanje „Šta je pubertet?“, roditelji su odgovarali na različite načine. U daljem radu prikazujemo samo neke od odgovora roditelja: „Pubertet je period kada dijete počinje spolno sazrijevati, a nastupa oko 10. godine života.“, „Pubertet je faza u životu kada osoba spolno i fizički sazrije.“, „Pubertet je razvijanje djeteta i nastupa već od ranog doba.“, „Pubertet nastupa nakon što dijete osjeti zrelost.“, „Pubertet nastupa u 10. godini života.“, „Razdražljivost.“, „Doba kada dijete počinje sazrijevati.“, „Pubertet je nagon koji se javlja između 13. i 14. godine.“, „15-16 godina, kad se zaljubi, kad je agresivan.“, „Pubertet nastaje od 13. godine, to je promjena u tijelu i osjećajima.“, „Razdražljivost, neposlušnost.“, „Period kod djeteta kada dolazi do početka javljanja raznih promjena u razvoju djeteta između ostalog i seksualnih.“, „Period početka sazrijevanja kako emocionalnog tako i seksualnog.“, „Faza u razvoju u kojoj se dešavaju burne promjene u tijelu čovjeka, početak sazrijevanja u svakom smislu.“.

Na pitanje „Šta je masturbacija?“, roditelji su, također, različito odgovarali. Samo neki od odgovora roditelja: „Masturbacija je kad se neko samozadovoljava.“, „To je samozadovoljavanje kad uđu u pubertet.“, „Ne znam.“, „Dodirivanje spolnih organa ili samozadovoljavanje.“, „Zadovoljavanje intimnih dijelova tijela, radi ugone.“, „Samozadovoljavanje seksualnih potreba.“, „Masturbacija je diranje svog tijela.“, „Samozadovoljavanje u cilju zadovoljavanja seksualne potrebe i zadovoljavanje spolnog nagona. Potpuno normalana prirodna pojava.“, „Zadovoljavanje potreba.“, „Nagoni i potrebe koje se javljaju kod djece isto kao i kod odraslih.“.

Prema navedenim rezultatima možemo uočiti da određeni broj roditelja ne poznaje terminologiju spolnog razvoja djeteta te je neophodno raditi na njihovoj edukaciji.

3.3. Suočavanje sa seksualnosti djeteta s teškoćama u razvoju

Roditelji djece s teškoćama u razvoju, kao i roditelji djece tipičnog razvoja, susreću se sa ispoljavanjem seksualnosti kod djeteta. Nedostatak informacija kod roditelja stvara prezaštitnički odnos prema djetetu s teškoćama u razvoju, koji se ne odražava samo na njegov intimni život nego i na njegovo iskustvo i dobijanje informacija povezanih sa spolnošću, a upravo su to izvori nastajanja teškoća u spolnom izražavanju i ponašanju djeteta.⁹

⁹Novi pristupi u oblasti invalidnosti. <https://www.fli.ba/> (pristupljeno 12.11.2018.god)

U ovom radu ispitali smo mišljenje roditelja djece s teškoćama u razvoju o masturbaciji i prihvatanju seksualnosti u njihovoj porodici (Tabela br.2).

Tabela 2. Suočavanje sa seksualnosti djeteta s teškoćama u razvoju

	Roditelji djece s teškoćama u razvoju								Ukupno	
	Da		Ne		Bez odg.		Ne znam			
	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%
Masturbacija je normalna pojava?	64	90,15%	2	2,81%	3	4,23%	2	2,81%	71	100%
Da li se u Vašoj porodici razgovara o seksualnosti?	38	53,52%	29	40,85%	4	5,63%	-	-	71	100%

Prema našim rezultatima (Tabela br.2), 64 roditelja smatra da je masturbacija normalna pojava, 2 roditelja smatraju da nije, 3 roditelja nisu odgovorila na ovo pitanje, a 2 roditelja su se izjasnila da ne znaju. Međutim, rezultati ovog istraživanja pokazuju da se u svim porodicama ne razgovara o seksualnosti, tj. 38 roditelja je navelo da se u njihovoj porodici razgovara o seksualnosti, 29 roditelja je navelo da se o tome ne razgovara u njihovoj porodici, a 4 roditelja nisu odgovorila na ovo pitanje. Iako, prema ovom istraživanju, većina roditelja smatra da je masturbacija normalna pojava, značajan broj roditelja se izjasnio da se u njihovoj porodici ne razgovara o seksualnosti. Ovakvi rezultati potvrđuju i činjenicu da je seksualni odgoj u nekim porodicama *tabu tema*.

3.4. Nastavnici o spolnom razvoju i seksualnosti djece s teškoćama u razvoju

Škola kao odgojno-obrazovna ustanova je oduvijek bila veoma značajan i nezamjenjiv činilac u realizaciji ciljeva odgoja i obrazovanja djece, mladih i odraslih. Međutim, u našim školama, odnosno u našem sistemu odgoja i obrazovanja, ne postoji seksualni odgoj kao poseban predmet, iako postoji potreba za uvođenjem istog. Iz tih razloga, veoma često, informacije o pitanju spolnog razvoja i seksualnosti djece s teškoćama u razvoju u školi su nedovoljne i neodgovarajuće po opširnosti, preciznosti i istinitosti, a često dolaze suviše kasno.

Vođeni ovim činjenicama, ispitali smo mišljenje nastavnika/defektologa/edukatora-rehabilitatora o spolnom razvoju i seksualnosti djece s teškoćama u razvoju, o problemima s kojima se susreću i prijedlozima za njihovo rješavanje. Ispitivanjem je obuhvaćeno 20 nastavnika/defektologa/edukatora-rehabilitatora koji rade sa djecom s teškoćama u razvoju (Tabela br.3).

Tabela 3. Nastavnici o spolnom razvoju i seksualnosti djece s teškoćama u razvoju

	Nastavnici					
	Da		Ne		Ukupno	
	f	%	f	%	f	%
Djeca s teškoćama u razvoju prolaze faze spolnog razvoja kao i druga djeca?	20	100%	-	-	20	100%
Djeca s teškoćama u razvoju imaju seksualne nagone?	20	100%	-	-	20	100%
Djeca s teškoćama u razvoju treba da zadovolje svoje nagone?	20	100%	-	-	20	100%
Da li se u svom radu susrećete s problemom seksualnosti djece/učenika s teškoćama u razvoju?	15	75%	5	25%	20	100%
Da li vodite razgovore s roditeljima o seksualnom razvoju djeteta/učenika s teškoćama u razvoju?	13	65%	7	35%	20	100%
Da li ste prošli neku vrstu edukacije o seksualnom razvoju djece s teškoćama u razvoju?	3	15%	17	85%	20	100%

Prema rezultatima istraživanja (Tabela br.3), svi nastavnici smatraju da djeca s teškoćama u razvoju prolaze faze spolnog razvoja kao i druga djeca, da imaju seksualne nagone i da treba da ih zadovolje. Na pitanje „*Da li se u svom radu susrećete s problemom seksualnosti djece/učenika s teškoćama u razvoju?*“, 15 nastavnika je odgovorilo sa DA, a 5 nastavnika sa NE. Nastavnici koji su se izjasnili da se susreću s problemima seksualnosti djece s teškoćama u razvoju su naveli probleme i na koji način ih rješavaju. U nastavku navodimo samo neke od odgovora nastavnika: „*Najčešći oblik izražavanja seksualnosti je masturbacija djeteta u javnosti. Uglavnom smo razgovorali sa roditeljem o tome i rješenje je bilo privremena okupacija djeteta drugim radnjama u momentima tog nagona, kao i upozoravanje djeteta da se to ne radi pred ostalom djecom.*“, „*Najčešći problem je da djeca osjećaju nagone, ali ne znaju na koji način da to ispolje te taj nagon prelazi u neprihvatljivo ponašanje, a nerijetko i u agresiju.*“, „*Neadekvatno reagovanje roditelja na potrebe njihovog djeteta (pokušaj otvorenog razgovora s roditeljem).*“, „*Neadekvatno ispoljavanje seksualnosti u smislu pogrešno vrijeme, mjesto, ponekad i spol.*“, „*Nemogućnost zadovoljavanja spolnih potreba, nerazumijevanje odabira partnera/ice, neistreniranost za pravilno zadovoljavanje spolne potrebe, needuciranost kadra i roditelja u vezi s podrškom za učenike.*“.

Na pitanje „*Da li razgovarate s roditeljima o seksualnom razvoju djeteta/učenika s teškoćama u razvoju?*“, 13 nastavnika je pozitivno odgovorilo na ovo pitanje, a 7 nastavnika je odgovorilo negativno. Navodimo samo neke od razloga zašto nastavnici ne vode ove vrste razgovora s roditeljima: „*Niži uzrast djece.*“, „*Razgovaramo samo po potrebi*“, „*Nije bilo prilika, a i roditelji se ustručavaju razgovarati.*“, „*Uglavnom se radi o stidu da se o tome razgovara.*“.

Na pitanje „*Da li ste prošli neku vrstu edukacije o seksualnom razvoju djece s teškoćama u razvoju?*“, 3 nastavnika su navela da su prošli određenu vrstu edukacije, a 17 nastavnika je navelo da nisu prošli edukaciju.

Značaj potrebne edukacije proizlazi i iz odgovora nastavnika na pitanje „*Šta bi po Vašem mišljenju trebalo uraditi u vezi sa seksualnim razvojem djece s teškoćama u razvoju?*“ Navodimo samo neke od odgovora nastavnika na ovo pitanje:

„*Educirati nastavnike i druge osobe koje rade sa djecom, napraviti program i istrajavati na treninzima zaposlenika i roditelja u vezi s podrškom učenicima.*“, „*Više raditi sa roditeljima i učenicima u cilju pravilnog usmjeravanja pri zadovoljavanju seksualnog nagona.*“, „*Edukacija roditelja i nastavnika o seksualnom razvoju djece.*“, „*Roditelje na vrijeme pripremiti na određene faze u razvoju djeteta.*“.

Prema navedenim rezultatima, potvrđujemo činjenicu da su informacije o spolnom razvoju i seksualnosti djece s teškoćama u razvoju koje daju nastavnici u školi nedovoljne i veoma šture. Razlog tome je što nastavnici nisu prošli posebnu edukaciju o seksualnom razvoju djece s teškoćama u razvoju, što u nastavnim planovima i programima nisu planirani sadržaji ove vrste te što nastavnici nemaju čvrst koncept kakve bi ciljeve trebalo postići seksualnim odgojem.

Prema Popadić (2005), veoma je bitno da učesnici u odgojno-obrazovnom procesu budu dovoljno obučeni i upoznati sa složenošću i kompleksnošću ljudskog organizma i ljudskom seksualnošću. Sve nam to ukazuje da u okviru školskog sistema treba planirati obuku roditelja i nastavnika o psihosocijalnom i psihoseksualnom životu djece.

4. Zaključak

Na osnovu rezultata provedenog istraživanja, uočeno je da edukacija i ispravna informiranost predstavljaju jedan od osnovnih preduvjeta za izgradnju adekvatnog odnosa djece/osoba s teškoćama u razvoju prema seksualnosti.

Uočeno je da osobe koje su u njihovom neposrednom okruženju, raspolažu malim brojem korisnih informacija o toj temi. Ispravne informacije, bez stereotipa i predrasuda, treba da su na raspolaganju djeci/osobama s teškoćama u razvoju tako da mogu razviti zdravu sliku o sebi kao seksualnom biću.

Jedan od načina za prevazilaženje ovog problema jeste adekvatna edukacija roditelja i nastavnog osoblja te uvođenje sadržaja o spolnom razvoju i seksualnosti djece s teškoćama u razvoju u nastavne planove i programe.

5. Literatura

- Bratković, D. (2011) *Podrška osobama s intelektualnim i drugim razvojnim teškoćama u ostvarivanju partnerskih odnosa, roditeljstva i drugih prava na području spolnosti*, Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti, <https://mdomsp.gov.hr/> (pristupljeno 20.11.2016)
- Novi pristupi u oblasti invalidnosti - porodica, intimni i seksualni život, <https://www.fli.ba/> (pristupljeno 12.11.2018)
- Popadić, R. (2005) *Seksualna socijalizacija i vaspitanje mladih*, Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu
- Seksualni odgoj mladih - Roditelji.hr. www.roditelji.hr (pristupljeno 5.1.2019)
- Standardi spolnog odgoja u Europi - Agencija za odgoj i obrazovanje, <https://www.azoo.hr/>(pristupljeno 5.1.2019)
- Vukašinec, M. (2016). *Program seksualne edukacije osoba s intelektualnim teškoćama*, <https://repositorij.erf.unizg.hr/>(pristupljeno 20.11.2016)

ULOGA EMAPTIJE UČENIKA U SPREČAVANJU VRŠNJAČKOG NASILJA

Emina Kovačić

Centar za odgoj i obrazovanje Tomislav Špoljar Varaždin
Udruga za ranu intervenciju Varaždinske županije, Varaždin
e.kovacic2@gmail.com

Lektorica: Matea Kovačić

Sažetak

Sve se više susrećemo s vršnjačkim nasiljem koje šteti djeci na svakome području. Bilo da se radi o fizičkome ili emocionalnom nasilju, djeca se ne mogu obraniti. Djeca koja svjedoče nasilju mogu aktivno pomoći žrtvi te se nazivaju braniteljima, dok su drugi, koji smatraju da to nije u redu, ali ne poduzimaju ništa pasivni branitelji. Istraživanje je pokazalo da 20 – 29 % pomaže žrtvi nasilja dok čak 26 – 30 % pasivno promatra nasilje (Salmivalli, 2010).

Da bi se dijete promatrač izborilo za prestanak nasilja, istraživanja su pokazala kako treba posjedovati više razine empatije. Hoffman (2000) navodi kako je empatija važna u regulaciji ponašanja u društvenom segmentu kao i u međuljudskim odnosima. Što je empatija veća, potiče veće prosocijalno ponašanje. Iako postoje preventivni programi u školama, stopa nasilja još je uvijek velika. U radu će biti prikazani preventivni programi, teorijska pozadina uloge branitelja te važnost empatije u sprečavanju nasilja među vršnjacima.

Ključne riječi: empatija, branitelji, preventivni programi

THE ROLE OF STUDENTS' EMPATHY IN PREVENTING PEER VIOLENCE

Summary

We are increasingly confronted with peer violence which harms children in all areas. Whether it is physical or emotional violence, children can not defend them selves. Children who witness violence and actively help victims are called defenders whereas those who feel that violence is wrong but do nothing about it are passive defenders. The research carried out by Salmivalli (2010) has shown that 20 to 29 percent of children who witness violence actually do something to help the victim while 26 to 30 percent passively observe violence. In order for an observing child to attain to the end of violence, research have shown that they should possess a higher level of empathy. Empathy is important in regulating behavior in the social segment as well as in interpersonal relationships. The higher the level of empathy, the better prosocial behavior. Although there are prevention programs in schools, the rate of violence is still high. This paper will show prevention programs and the theoretical background of the role of the defender as well as the importance of empathy in preventing peer violence.

Key words: empathy, defenders, preventive programs

Uvod

Da bismo prepoznali vršnjačko nasilje, potrebna su nam, prije svega, stručnost, znanje, osjetljivost. Često je vrlo teško otkriti srž i bit problema, a samim time i prepoznati vršnjačko nasilje. Istraživanja, ali i praktična iskustva, pokazuju nam da je vršnjačko nasilje opće prisutno te da utječe na direktne i indirektno dionike. Ako se ne prepozna na vrijeme, vršnjačko nasilje utječe na cjelovito funkcioniranje osobe, polazeći od psihoemocionalnog funkcioniranja, odnosa s drugim ljudima, ali i slike o sebi. Ukoliko se nasilje ne prepozna i ne zaustavi, prelazi na druge društvene sfere pa se tako nasilna djeca pretvaraju u nasilne adolescente, zatim se nasilje očituje u poslu, kanije u odnosu prema partneru, prema djeci. Iako postoje razne definicije nasilja, pojmom vršnjačkog nasilja prvi se bavio Olweus koji navodi da je učenik izložen nasilnom ponašanju kada je više puta tijekom nekog razdoblja u doticaju s negativnim postupcima jednog ili grupe učenika (1996: 22). Prema njemu, negativni postupak može biti verbalni (prijetnje, bockanje zadirivanje, psovanje), tjelesni (udaranje, guranje, štipanje, ograničavanje kretanja) ili to može biti: pravljenje grimasa, prostačkih pokreta, namjerno isključivanje iz grupe ili odbijanje ispunjavanja nečije želje.

Nasilnici i žrtve

Svi nasilnici imaju neke zajedničke osobine (Coloroso, 2004: 39)

- „vole dominirati nad drugima
- vole iskorištavati druge kako bi dobili ono što žele
- teško im je sagledati situaciju iz perspektive druge osobe
- zaokupljeni su isključivo svojim željama i zadovoljstvom te ne mare za potrebe, prava i osjećaje drugih
- skloni su ozljeđivanju druge djece kad roditelji ili druge odrasle osobe nisu u blizini
- projiciraju svoje vlastite neadekvatnosti na svoje mete kroz okrivljavanje, kritiku i lažne optužbe
- odbijaju preuzeti odgovornost za svoje ponašanje
- nedostaje im uvid, tj. sposobnost predviđanja i shvaćanja kratkoročnih, dugoročnih i mogućih nenamjernih posljedica njihovog trenutnog ponašanja
- gladni su "pažnje".

Nadalje, Olweus naglašava da se navedeni negativni postupci izvode višekratno, tijekom dužeg vremena. Dakle, da bi se neki negativni postupak smatrao nasiljem mora se ponavljati i biti trajan. Olweus (1998) smatra da je nasilje asimetričan odnos snaga. Uzelac, Bognar i Bagić u svom radu nasilje definiraju kao „svaki onaj postupak koji razara,

ugrožava, oštećuje i ponižava ljudsko biće“ (1994: 6). Buljan Flander smatra da se radi o vršnjačkom nasilju „kada jedno ili više djece uzastopno i namjerno uznemiruje, napada ili ozljeđuje drugo dijete koje se ne može obraniti“ (2007: 3).

Žrtve nasilja mogu biti sva djeca, no najčešće su to (Coloroso, 2004: 64):

- „dijete koje je novo u četvrti
- najmlađe dijete u školi koje je zbog toga i najmanje, ponekad uplašeno ili nesigurno
- submisivno dijete, tjeskobno, niskog samopouzdanja i lako povodljivo te koje je spremno da udovoljava ili umiruje druge
- siromašna ili bogata djeca
- sramežljivo, rezervirano, tiho ili skromno, osjetljivo dijete
- pametno, bistro ili talentirano dijete je meta jer se ističe
- debelo ili mršavo dijete, visoko ili nisko
- dijete s fizičkim ili psihičkim poteškoćama.

Prema Olweusu (1998) nasilje se dijeli na izravno i neizravno. Autori Bilić i Zloković (2004) definiraju fenomen „prikrivenog“ nasilja čija je glavna karakteristika socijalno isključivanje iz grupe ili nekomunikacija. Coloroso (2004) napominje kako nasilnici često kombiniraju više oblika nasilja. Field (2004) navodi kako oba spola mogu biti i nasilnici i žrtva, no postoje razlike u pristupu. Sukladno tome, dječaci su izravniji te se koriste prijetnjama i fizičkim napadima, dok djevojčice koriste verbalno, emocionalno i društveno nasilno ponašanje. Coloroso (2004) je mišljenja kako je ta razlika u najvećoj mjeri uvjetovana razlikom u socijalizaciji. Škola je mjesto gdje se nasilje može događati pa samim time ima i ulogu u sprečavanju istog. Kako bi se nasilje u školama spriječilo, moraju postojati preventivni programi. Nedostatak bliskosti, osjećaja prihvaćenosti svih učenika te međusobnog poštovanja između nastavnika i učenika i obrnuto, dovode do nasilničkog ponašanja u školi (Buljan Flander, 2007: 10). Agresivna ponašanja se ni na koji način ne smiju tolerirati u školi. Važnu ulogu u tome, uz nastavnike, imaju i stručni suradnici škole. Kako navodi Buljan Flander (2007) igrališta i hodnici često su bez stalnog nadzora te samim time učenicima koji su nasilni pružaju veću mogućnost da maltretiraju druge učenike.

Empatija

Prema Petzu (1992) empatija je uživanje u emocionalna stanja druge osobe i razumijevanje njenog položaja na temelju percipirane ili zamišljene situacije u kojoj se ta osoba nalazi. Empatija ima dvije komponente koje se očituju u kognitivnom i afektivnom dijelu. Prema Hoffmanu, afektivna komponenta empatije odgovorna je za uzbuđenje i

motivacijska svojstva te emocije, dok je kognitivna komponenta odgovorna za oblikovanje i transformaciju afektivnog iskustva. Kako navodi Raboreg-Šarić (1993) kod starije djece i odraslih empatički doživljaj ima znatne kognitivne komponente. Raboteg-Šarić (1993) nalazi kako su djevojčice empatičnije od dječaka te da i druga istraživanja potvrđuju kako žene, neovisno o dobi, postižu više rezultate na mjerama empatije. Empatija je važna u regulaciji ponašanja, posebno onih koji su interpersonalno usmjerena.

Branitelji

Kada se dijete pojavi u blizini vršnjačkog nasilja, postoje različiti način kako će ono reagirati. Hoće li braniti žrtvu nasilja ili neće ovisi o nizu uzroka. Različite teorije govore o postupanju djece o ovakvim situacijama pa tako Hoffman (2000) govori o važnosti moralnog razvoja koji kod djece budi moralnu dilemu te potiče prosocijalno ponašanje. Thornberg (2012) veliku važnost daje motivaciji i demotivaciji promatrača koje ovise o nizu čimbenika, a to su: potencijalna šteta, emocionalna reakcija, socijalna procjena te uvjerenje učenika da njegov postupak može biti učinkovito.

Kako bi se nasilje zaustavilo ili umanjilo, važnu ulogu imaju branitelji. Prema Perteru i Smith-Adcocku (2011) oni podrazumijevaju ponašanja kojima se rješava sukob i problem. Ulogu branitelja zauzimaju djeca koja su empatična i tolerantna te imaju veliku dozu samoučinkovitosti. Kako navode autori Porter i Smith-Adcock (2011) zauzimanje za prestanak nasilja povezuje se s višim razinama empatije. Poznato je da je empatija važna u regulaciji društvenoga ponašanja i međuljudskih odnosa (Hoffman, 2000), a rezultati novijih studija potvrđuju i povezanost između empatije i spremnosti da se intervenira i u situacijama nasilja među vršnjacima (Gini i sur. 2008; Porter, Smith-Adcock, 2011; Espelage, Green, Polanin, 2012). Najvjerojatnije empatija, odnosno mogućnost da se osjeća patnje žrtava i razumije njihova pozicija, potiče branitelje na prosocijalno ponašanje, no u nekim istraživanjima (Gini i sur. 2008) utvrđeno je da i pasivni promatrači imaju empatiju, ali ništa ne poduzimaju pa se zaključuje da se aktivna obrana ne može objasniti samo višim razinama empatije, a očito su potrebne i druge socijalno-kognitivne sposobnosti. Oberman (2011) navodi kako djeca imaju negativan stav prema nasilju, mali broj njih postaju branitelji. Slične rezultate dobili su i drugi autori. Razloge pasivnog pristupa možemo pripisati neznanju kako pomoći žrtvi, ali i strahu od posljedica. Veliku ulogu ima i vjera u sebe i svoje sposobnosti. Prema istraživanju koje su proveli Gini i suradnici (2008) tu su i strah od ismijavanja, strah od osvete te strah od krivog postupka i potencijalnih problema. Nasilnici teže društvenoj moći, prisustvo publike daje im motiv da nastave s nasilnim ponašanjima.

Preventivni programi

Klasifikacija prevencije u području mentalnog zdravlja razlikuje tri razine djelovanja (IOM, 1994; NRC i IOM, 2009 prema Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti, 2010: 15). Prvo je opća prevencija koja je usmjerena na cijelu populaciju. Njezin je cilj dostupnost informacija potrebnih za prevenciju problema. Zatim je tu selektivna prevencija koja je usmjerena na skupine populacije koje su pod povećanim rizikom u odnosu na opću populaciju. Treća je indicirana prevencija koja je usmjerena na prepoznavanje i djelovanje prema onim pojedincima kod kojih su se već očitovale društveno neprihvatljiva ili osobno nepoželjna ponašanja. Osim spomenutih, UNICEF je osmislio program za sigurno i poticajno okruženje u školama. Cilj je povećanje razine svijesti o problemu vršnjačkog nasilja među djecom (Prpić, 2006).

Zaključak

Nasilje je ogledalo situacije u društvu i kao takvo zahtijeva niz preventivnih programa. Da bi preventivni program bio učinkovit, mora, prije svega biti sveobuhvatan, složen i djelotvoran na svim razinama koje uključuju pojedinca, obitelj i lokalnu zajednicu. Tu je svakako važna primarna prevencija čiji je cilj, prije svega, spriječiti nasilje. Sekundarna prevencija za cilj ima smanjiti rizične čimbenike te potaknuti čimbenike koju utječu na otpornost. Veliku važnost u njihovoj provedbi imaju edukacije, radionice, savjetovališta, obiteljski centri.

U sklopu radionica za djecu s ADHD poremećajem u Udruzi za ranu intervenciju Varaždinske županije provodila sam i radionice kojima je cilj bio spoznaja i prevencija nasilja u školama. Sudionici su bili učenici redovnih osnovnih škola s područja Varaždinske županije. Radionice su bile usmjerene na tematiku nasilja, sprečavanja istog, reagiranja u kriznim situacijama, ali i razvijanju pozitivne slike o sebi te poticanju samokontrole. Kroz vođene aktivnosti sudionici su izrađivali priče po nizu slika, igrali uloge, izrađivali lutke i radili igrokaze. Svaka radionica završavala je vježbama relaksacije i meditacije. Kao interpersonalne tehnike korištene su igre upoznavanja, pozdravni krug, društvene igre. Iako su radionice o nasilju bile samo ciklus radionica unutar radionica vezanih uz ADHD, pokazale su pozitivan učinak na stavove i znanja sudionika o nasilju.

Autorica se nada kako će se ovaj tip radionica primjenjivati u svim odgojno-obrazovnim ustanovama. Sakoman (2009) napominje kako školski preventivni programi moraju djelovati tijekom čitavog odgojno-obrazovnog procesa. Cilj je preventivnih programa smanjiti broj mladih koji će doživjeti to početno, rizično iskustvo. Škola je uz

obitelj najvažniji medij da se nasilna ponašanja putem preventivnih programa spriječe. Važno je da škole imaju autonomiju u provođenju preventivnih programa te da u kreiranju istih sudjeluju odgojno-obrazovni stručnjaci, ali i lokalna zajednica. Od neprocjenjive je važnosti dostupnost edukacija za odgojno obrazovne djelatnike te dostupnost preventivnih programa.

Literatura

- Bilić, V., Buljan Flander, G. i Hrpka, H. (2012). *Nasilje nad djecom i među djecom*. Zagreb: Naklada Slap.
- Coloroso, B. (2004). *Nasilnik, žrtva i promatrač: od vrtića do srednje škole: kako roditelji i učitelji mogu pomoći u prekidanju kruga nasilja*. Zagreb: Bios.
4. Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Gini, G. (2006). *Bullying as a Social Process: The Role of Group membership in Students' Perception of Inter-group Aggression at School*. *Journal of School Psychology*, 44(1), 51-65.
- Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi*. Zagreb: Školska knjiga. *actice. International Journal for the Advancement of Counseling*, 33(3), 196-205.
- Petz, B. i sur. (1992). *Psihologijski rječnik*. Prosvjeta, Zagreb.
- Porter, J. R., Smith-Adcock, S. (2011). *Children Who Help Victims of Bullying: Implications for Pr.*
- Prpić, I. (2006). *Vršnjačko nasilje među djevojčicama*. *Ljetopis socijalnog rada*, 13(2), 315-330.
- Sakoman, S. (2007). *Školski programi prevencije ovisnosti: Važan i neodvojiv dio Nacionalnog programa suzbijanja zlouporabe droga*. U: *Stručni skup Školski preventivni programi*.
- Thornberg, R. (2007). *A Classmate in Distress: Schoolchildre as Bystanders and Their Reasons for Now They Act*. *Social Psychology of Education*, 10(1), 5-28.
- Thornberg, R. (2010). *A Student in Distress, Moral Frames and Baystander Behavior in School*. *Elementary School journal*, 110 (4), 585-608.

STAVOVI I ISKUSTVA UČITELJA O PRIMJENI TEMATSKIH PRIČA U RAZVOJU INKLUZIVNIH VRIJEDNOSTI¹

Sanja Skočić Mihić

Učiteljski fakultet u Rijeci

sskocic_m@uniri.hr

Maja Opašić

Učiteljski fakultet u Rijeci

mopasic@ufri.uniri.hr

Ana Japundžić

Osnovna škola Odra, Zagreb

ana.japundzic@skole.hr

Lektorica: Maja Opašić

Sažetak

Tematske priče imaju osobitu vrijednost u promicanju inkluzivnih vrijednosti i izvrstan su medij kojim se učinkovito i suptilno može učenicima ukazati na poželjna ponašanja. Cilj je rada bio ispitati: (1) stavove učitelja o primjeni priča u razredu i (2) iskustva u primjeni tematskih priča te (3) utvrditi povezanost između stava i iskustva učitelja u primjeni tematske priče i njihovu povezanost sa sociodemografskim obilježjima učitelja.

Uzorak čini 101 učitelj razredne nastave zaposlen na području četiriju županija Republike Hrvatske. Korištene su dvije skale dobrih metrijskih karakteristika: *Skala stava učitelja o primjeni tematskih priča* ($\alpha=0,82$) i dvofaktorska *Skala iskustva učitelja u primjeni tematskih priča* - (1) Pozitivan utjecaj tematskih priča na ponašanje učenika ($\alpha=0,95$) i (2) Promicanje inkluzivnih vrijednosti na Satu razrednika ($\alpha=0,82$).

Učitelji imaju pozitivan stav prema primjeni priča u nastavi, često koriste aktivnosti kojima promoviraju inkluzivne vrijednosti na satu razrednika i iskustveno su doživjeli da je tematska priča imala pozitivan utjecaj na ponašanje djeteta. Učitelji s višom razinom iskustvenog doživljaja o pozitivnom utjecaju priče na ponašanje djeteta, učestalije primjenjuju aktivnosti koje promoviraju inkluzivne vrijednosti na satu razrednika, što nije povezano sa stavom niti sa sociodemografskim obilježjima učitelja. Utvrđena je pozitivna povezanost samopercipirane informiranosti o tematskim pričama zahvaljujući savjetovanju sa stručnim suradnicima, tijekom razgovora s kolegama i čitanjem stručne literature te iskustvenog doživljaja učitelja o pozitivnom utjecaju priče na djetetovo ponašanje.

Zaključno se može ustvrditi da učitelji smatraju kako su priče utkane u odgojno-obrazovni rad i prepoznaju vrijednost primjene tematskih priča na ponašanje učenika. Preporuke rada idu u smjeru jačanja kompetencija učitelja na formalnoj razini inicijalnog i trajnog profesionalnog razvoja za korištenje priča u regulaciji ponašanja učenika i oblikovanju inkluzivnih razrednih ozračja.

¹ Napomena: Izlaganje i objavu ovog rada podržao je projekt Sveučilišta u Rijeci „Učiteljska uvjerenja kao odrednice samoregulacije i kreativnosti učenika u STEM području obrazovanja“ (uniri-drustv-18-209).

Ključne riječi: biblioterapija, dječja književnost, priče, inkluzivne vrijednosti, učenici s teškoćama

TEACHER'S EXPERIENCE AND ATTITUDE TOWARD APLAYING STORIES IN INCLUSIVE CLASSES

Abstract

Stories have a particular value in promoting inclusive values and are an excellent medium that can effectively and subtly point out desirable behaviour to students. The aim of the paper was to: (1) examine teachers' attitudes towards using thematic stories in classrooms, (2) examine their experience in using stories, and (3) establish the correlation between the factors, and their correlation with the sociodemographic data.

The sample contains 101 class teachers who are employed in four counties of the Republic of Croatia. Two scales of good metric characteristics were used: Teachers' Attitude towards Using Stories in Classroom Scale ($\alpha = 0.820$) and Teachers' Experience in Using Stories Scale, with two factors: Stories' Positive Influence on Student Behaviour ($\alpha = 0.952$) and Using Stories during a Classroom Meeting ($\alpha = 0.836$).

Teachers have positive attitudes towards using stories in classrooms, they often use different activities to promote inclusive values during classroom meetings and they have experienced a positive impact of a story on children's behaviour. Teachers with more experience of the stories' having positive impact on children's behaviour are more likely to use activities that promote inclusive values in the classroom, which is not related to the attitude or the socio-demographic characteristics of the teacher. Also, a positive correlation was established between a teacher's self-perceived awareness of thematic stories thanks to consultation with professional experts, conversations with colleagues and reading professional literature, and the teacher's experience of the stories' positive influence on children's behaviour.

To summarise, teachers consider stories to be pervasive in educational work and recognize the value of their use. Recommendations are made towards developing teachers' competence, at the formal level of initial and ongoing professional development, in the use of stories for the regulation of student behaviour and the formation of inclusive classroom environment.

Key words: bibliotherapy, children's literature, stories, inclusive values, students with disabilities

1.Uvod

U suvremenoj školi svaki se razred može nazvati inkluzivnim razredom jer ga čine učenici različitih sposobnosti, mogućnosti i interesa ili je njihova različitost uvjetovana socijalnim, kulturnim, jezičnim ili drugim čimbenicima (Acedo, Amadio i Operti, 2008). K tome, kada se promišlja i o sve obuhvatnijim trendovima globalizacije i interkulturalizacije jasno je da suvremeno inkluzivno obrazovanje postavlja pravni okvir za promociju različitosti, jednakosti i pravednosti kako bi svaki pojedinac imao pravo na ravnopravno i cjelovito sudjelovanje u zajednici. Oblikovanje inkluzivnih zajednica temelji se na *inkluzivnim vrijednostima* kao što su poštivanje ljudskih prava, demokracije, pravednosti i jednakosti, međusobnog uvažavanja, suradnje, sudjelovanja, zaštite ranjivih pojedinaca. Inkluzivne vrijednosti oblikuju se u

zajednici pri čemu obrazovni sustav ima značajnu ulogu u razvoju pozitivnih socijalnih odnosa, počevši od razrednih do školskih odnosa (Skočić Mihić, Bošković i Gabrić, 2016). Razredno ozračje trebalo bi osigurati svakom učeniku osjećaj vrijednosti, pripadnosti i sigurnosti, pri čemu Bouillet i Kudek Mirošević (2015) ističu značaj podržavajućih odnosa, a Meadan i Monda-Amaya (2008) prihvaćanje različitosti, naglašavanje sličnosti među djecom i zastupanje osobnih vrijednosti.

Rast i razvoj djece prati suočavanje sa stresnim i emocionalno zahtjevnim situacijama (Skočić Mihić, Blanuša Trošelj i Zoričić, 2017) u obiteljskom domu i odgojno-obrazovnoj ustanovi. U školskoj sredini emocionalno zahtjevne situacije dio su svakodnevice, osobito za učenike sa socijalnim, emocionalnim i drugim teškoćama (Maich i Kean, 2004). Više razina stresnih situacija u odrastanju može biti povezano s otežanim okolnostima odrastanja ili pojavnosti razvojne teškoće. Tako je Bouillet (2011) utvrdila pojavnost teškoća u ponašanju kod 30 % predškolske djece s posebnim potrebama, naglašavajući da posebna potreba ne mora dovesti do teškoća u socijalnom funkcioniranju, a moderatorski utjecaj je razina podrške pružene djetetu. S druge strane, učenici s teškoćama tendiraju nižoj razini socio-emocionalnih vještina, socijalne uključenosti i sociometrijskom statusu, osamljeniji su, teže uspostavljaju i zadržavaju prijateljstva i učestalije su uključeni u vršnjačko nasilje (npr. Žic Ralić i Šifner, 2014; Žic Ralić i Ljubas, 2013; Guralnik i sur., 2007; Kaukiainen i sur., 2002; Overton i Rausch, 2002; Pavri, 2001; Tur-Kaspa, Margalit i Most, 1999; Margalit i Levin-Alyagon, 1994; Guralnick, 1990). Sklapanje prijateljstava olakšano je u inkluzivnim zajednicama koje stvaraju pozitivno socijalno okruženje u kojem su svi učenici prihvaćeni, a ograničenja učenika s teškoćama se poštuju (Žic Ralić i Ljubas, 2013).

Kako bi oblikovao pozitivno razredno ozračje ili, kako Pavri i Hegwer-DiVita (2006) navode, „orkestrirao“ pozitivne socijalne interakcije s i među učenicima u razredu, učiteljima su potrebna različita znanja, vještine i stavovi. Maich i Kean (2004) predlažu učiteljima primjenu knjiga i priča u rješavanju zahtjevnih razrednih situacija.

Metoda ili postupak primjene različite literature s ciljem unapređenja dobrobiti pojedinca naziva se razvojna biblioterapija. Postoje brojne definicije biblioterapije, a termin se često koristi kao krovni termin za terapiju čitanja, terapiju knjigama ili terapiju poezijom (Bašić, 2011; McCulliss, 2012). Prema Maich i Kean (2004) biblioterapija je „kompleksno ime za postupak koji koriste raznovrsni profesionalci koji rade i s odraslima i s djecom, kao pomoć u svakodnevnim situacijama koje se neizbježno dogode kao dio kompleksnog socijalno-emocionalnog razrednog okruženja“ (Maich, Kean, 2004:3). U teorijskom radu Skočić Mihić i suradnici (2017) daju pregled istraživanja i teorijskih spoznaja o primjeni razvojne

biblioterapije kao strategije za razvoj socio-emocionalnih vještina učenika i oblikovanje razrednih odnosa i inkluzivnih vrijednosti. „Biblioterapija se ne bavi samo književnošću, već i njezinim komentarima“ (Rudež, 2004: 62).

Književnost „oslobađa pritisak emocija“ (Rudež, 2004:55), primarno je usmjerena prema čitatelju koji ima djelatnu ulogu u životu književnog dijela (Rudež, 2005). Dječja književnost², iako dominantno zastupljena u nastavi Hrvatskoga jezika, ima značajnu ulogu u oblikovanju vrijednosti u zajednici. Priče se kroz čitavu povijest koriste da bi poučavale o moralu i vrijednostima, pri čemu moralna priča kroz maštovito putovanje potiče slušatelja da sam donese zaključak o poruci priče za razliku od moralizirajuće priče koja opominje ili nalikuje bukvi sa zgražanjem (Perrow, 2010:85).

U nastavi se dječja priča javlja kao „glavna i najobuhvatnija vrsta dječje književnosti“ (Crnković, Težak, 2002:21), čija je bitna odrednica fantastično ili čarobno jer „priča neke stvarne ili izmišljene događaje reda na način koji ne odgovara neposrednoj zbilji“ (Solar, 2004: 132). Dječja je priča kraća prozna vrsta a obuhvaća kraće narativne tvorevine nazvane podvrstama priče (Visinko, 2005). Tako Crnković i Težak (2002) dječju priču dijele prema postanku na narodnu (mit, legenda, bajka, novela, pripovijetka, anegdota) ili umjetničku priču (bajka) te fantastičnu priču, dok prema efektu, namjeni ili podtekstu priča može biti simbolička, filozofska, šaljiva, poučna, priča kao igra, moralistička priča, basna. Osim toga priče dijele i prema tipu čudesnoga, odnosu prema tradiciji, elementu igre, prema junacima i prema završetku.

Uvriježena je podjela dječje priče na bajku, fantastičnu priču i pripovijetku (Težak, 1991; Hranjec, 2006). Bajka je vrsta priče s prepoznatljivim elementima: tipični početci i završetci, formulaični izraz, ponavljanja, ispreplitanje čudesnog i stvarnog svijeta. Pripovijetke kao dulji prozni tekstovi temelje se uglavnom na realističnoj motivaciji, dok fantastična priča sadrži element fantastike, tj. u realnom se svijetu pojavljuje nemoguće, kršenje fizičke zbilje – supostojanje fizički mogućih i nemogućih činjenica, upadanje zbiljskih bića i pojava u fantastični svijet (Visinko, 2005).

Priča uvijek sadrži elemente čudesnog, a njena su bitna obilježja: djetetu razumljiv i jednostavan stil, bliski motivi iz djetetovog života, jedan do dva lika koja su najčešće djeca, ali mogu biti i životinje, biljke, izmišljena bića te oživljena predmetna stvarnost, prikaz jednog

² Glavne vrste dječje književnosti čine dvije skupine: 1. slikovnica, dječja poezija, priča, dječji roman ili roman o djetinjstvu, 2. basne, roman o životinjama, avanturistički ili pustolovni roman, povijesni roman, znanstvena fantastika, putopisi, biografska djela. Prva skupina je prava dječja književnost jer ispunjava sva tri važna kriterija: pisana je za djecu, junaci su djeca, životinje ili nešto njima blisko, a od nakladnika i književnika ta su djela deklarirana kao dječja (Crnković, Težak, 2002).

dogadaja, odsutnost složene radnje i zamršenih suodnosa među likovima (Težak, 1989; Visinko, 2005). Karakterizira ih indirekcija i metafora koje osiguravaju nježan i prijateljski pristup djetetu, poštivanje djetetovog iskustva i afirmiranje djetetovih unutarnjih potencijala za promjenu ponašanja i unutarnji razvoj, što je puno trajniji i učinkovitiji pristup od tjeranja na prilagodbu vanjskim standardima (Perrow, 2013: XXV).

Sve priče mogu imati terapijski učinak, međutim u recentnoj se literaturi kao i nastavnoj praksi ističe posebna vrsta priče, terapijske priče koje se pišu za određeno dijete s ciljem regulacije njegovog ponašanja. Komuniciranje pričama, „osobito terapijskim iznimno pozitivno utječe na djetetov razvoj“ (Barišić, Skočić Mihić i Novak Ramić, 2017:262).

Objedinjujući različite vrste dječje književnosti u ovom se radu koristi termin tematska priča kao „skupni naziv za priče koje sadrže implicitnu poruku o ljudskim vrijednostima i poželjnim ponašanjima sadržane u dječjim pričama, narodnim pričama, pričama usmene predaje“ (Japundžić, 2013:16) ili pričama koje potiču temeljne vrijednosti (Perrow, 2013).

Sunderland (2012), Perow (2010; 2013) i Burns (2005) opisuju konstrukt primjene tematskih priča čiji je cilj utjecati na harmonizaciju unutarnjeg iskustva djeteta, mijenjanje ponašanja i uspostavu ravnoteže i osjećaja cjelovitosti. Tematske priče pružaju realistična rješenja djetetu, ne nude mu vlastito tumačenje poruke priče dopuštajući donošenje samostalnih unutarnjih zaključaka (Perrow, 2010).

U hrvatskom odgojno-obrazovnom kontekstu rijetki su radovi o primjeni dječje literature kao metode u rješavanju izazovnih situacija u odrastanju ili razrednih odnosa. Stoga je predmet ovog rada analizirati perspektivu učitelja o primjeni metode biblioterapije u razrednom okruženju i njihova iskustva u primjeni tematskih priča u nastavi u cilju promicanja inkluzivnih vrijednosti. Ciljevi ovog rada bili su utvrditi: (1) stavove učitelja o korištenju tematskih priča u nastavi, (2) iskustva u primjeni tematskih priča i promicanju inkluzivnih vrijednosti, (3) međusobnu povezanost stavova i iskustva učitelja kao i njihovu povezanost s dobi, godinama radnog staža i razinom obrazovanja učitelja. Sukladno navedenom postavljene su sljedeće hipoteze:

H1: Učitelji imaju povoljne stavove o primjeni priče u nastavi.

H2: Učitelji su iskustveno doživjeli da je priča pozitivno utjecala na ponašanje djeteta i sat razrednika koriste za promociju inkluzivnih vrijednosti.

H3: Postoji statistički značajna povezanost između stavova i iskustva učitelja u primjeni tematske priče i promicanju inkluzivnih vrijednosti.

H4: Ne postoji statistički značajna povezanost između stavova i iskustva učitelja u primjeni priča s njihovom dobi, godina radnog staža i razinom obrazovanja.

H5: Postoji statistički značajna povezanosti između povoljnijih stavova i iskustava učitelja u primjeni priča i sudjelovanja u različitim oblicima neformalnog i informalnog učenja o tematskim pričama.

2. Metoda istraživanja

2.1. Uzorak

U istraživanju je sudjelovao 101 učitelj razredne nastave, od čega je 96 učiteljica. Zaposleni su u školama četiriju županija: 49 % učitelja iz Primorsko-goranske, 25 % iz Karlovačke, 20 % iz Brodsko-posavske i 7 % iz Požeško-slavonske županije. Prosječna dob učitelja je 42,45 godina (SD=10,10, Min=24, Max=64), s prosječno 17,45 godina radnog staža (SD=10,63, Min=0, Max=40). Najveći broj učitelja (66 %) radi u klasičnim razredima, 8 % u cjelodnevnom odgojno-obrazovnom radu, 4 % u produženom boravku, 9 % u kombiniranim razrednim odjelima, a 10 % je na zamjeni. Prema razini stručne spreme 40 % učitelja završilo je dvogodišnji stručni studij, 9 % četverogodišnji stručni studij, 25 % četverogodišnji, a 10 % petogodišnji sveučilišni studij.

Na edukacijama o pričama 46,5 % učitelja nije sudjelovalo, 36,6 % izjavljuje da je sudjelovalo, a 16,8 % nije odgovorilo na pitanje.

2.2. Mjerni instrument

Skala stavova učitelja prema primjeni priče u nastavi sadrži šest tvrdnji koje opisuju negativan stav učitelja o korištenju priča u školi (npr. priča treba biti zastupljena u predškolskom periodu, a ne u školi, korištenje priča u radu s djecom u nižim razredima djeluje neozbiljno, u školi ne postoje mogućnosti za korištenje priča). Ispitanici iskazuju stupanj slaganja s određenom tvrdnjom na skali Likertova tipa od pet stupnjeva: nimalo (0), u manjoj mjeri (1), osrednje (2), u većoj mjeri (3), u potpunosti se slažem (4).

Skala iskustva učitelja o primjeni tematskih priča i razvoju inkluzivnih vrijednosti sadrži 20 čestica, od čega 14 tvrdnji opisuje pozitivan utjecaj tematskih priča na učenike (npr. u sagledavanju situacije na drugi način, promišljanju učenika o vlastitom ponašanju, shvaćanje problematičnih situacija), a šest učestalost održavanja aktivnosti na satu razrednika u kojima se promiču inkluzivne vrijednosti (npr. pozitivno ozračje i ponašanje, uvažavanje različitosti, tolerancije i kulturalnih različitosti). Stupanj slaganja s određenom tvrdnjom učitelji su izražavali na skali Likertova tipa od četiri stupnja: nikad (0), ponekad (1), često (2), redovito (3).

Sociodemografska obilježja učitelja uključuju spol, godine, radni staž i stručnu spremu. *Educiranost o tematskim pričama* je nezavisna varijabla istraživanja u kojoj učitelji

samoprocijenjuju razinu informiranosti o tematskih pričama kroz neformalne i informalne oblike učenja: stručna usavršavanja, savjetovanje sa stručnim suradnicima, razgovor s kolegama, medije i stručnu literaturu, na skali Likertova tipa od četiri stupnja: nikad (0), ponekad (1), često (2), redovito (3).

2.3. Način provođenja istraživanja

Ravnatelj škole su upoznati s ciljevima i svrhom istraživanja te su uz njihovo odobrenje upitnici bili podijeljeni učiteljima. Sudjelovanje je bilo dobrovoljno i anonimno. Učiteljima su dane upute i mogli su odustati tijekom istraživanja. Ponuđena im je povratna informacija o rezultatima istraživanja u obliku *Power Point* prezentacije nakon obrade podataka.

2.4. Metode obrade podataka

Podaci su obrađeni u statističkom programu SPSS-u. Dobiveni podaci na skalama obrađeni su na deskriptivnoj razini (osnovni statistički parametri i grafički prikaz). Za utvrđivanje latentnih dimenzija skala korištena je eksplorativna faktorska analiza, metoda glavnih komponenti uz kosokutnu Oblimin metodu rotacije i ekstrakciju faktora uz primjenu Gutman-Kaiserova kriterija i Scree plot. Testirana je normalnost distribucije Kolmogorov Smirnovim testom i za faktor na kojem je utvrđeno da distribucija odstupa od normalne, korišten je Spearmanov koeficijent korelacije za utvrđivanje povezanosti. Za utvrđivanje povezanosti faktora na kojima su rezultati ispitanika normalno distribuirani i kontinuiranih varijabli izračunat je Pearsonov koeficijent korelacije, a za utvrđivanje povezanosti između nominalnih i ordinalnih varijabli Kendellov tau koeficijent.

2. Rezultati i rasprava

Kako bi se utvrdili stavovi učitelja prema primjeni priča u nastavi, provedena je faktorska analiza i izračunati su osnovni statistički pokazatelji (Tablica 1).

Tablica 1. Faktorska struktura i osnovni statistički pokazatelji na *Skali stavova prema primjeni priča u nastavi*

Stavovi učitelja o primjeni priča u nastavi	β	N	Min-Max	M(SD)
		98	0-4	0,67(0,77)
Smatram da u školi ne postoje mogućnosti za korištenje priča.	0,852	99	0-4	0,36(0,85)
Smatram da korištenje priča u radu s djecom u nižim razredima djeluje neozbiljno.	0,811	100	0-4	0,21(0,76)
Smatram da priče nisu ukorijenjene u našoj kulturi.	0,795	99	0-4	0,72(1,05)
Smatram da u školi postoje puno važniji sadržaji za poučavanje od priče.	0,742	100	0-4	0,75(1,049)
Smatram da nemamo tradiciju pričanja i slušanja priča.	0,718	99	0-4	0,98(1,24)
Smatram da priča treba biti zastupljena u predškolskom periodu, a ne u školi.	0,555	100	0-4	0,97(1,31)

Faktorskom analizom ekstrahiran je jedan faktor koji objašnjava 56,50 % varijance rezultata skale (karakteristični korijen je 3,39), a komunaliteti od 0,31 do 0,66. Kaiser-Meyer-Olkinova iznosi 0,72, a Cronbachova Alpha 0,82.

Prosječna vrijednost na skali je 0,66, i upućuje da se učitelji tek u manjoj mjeri slažu s navedenim negativnim tvrdnjama o primjeni priče u nastavi. Drugim riječima, učitelji smatraju da u školskom sustavu priča ima važnu ulogu, da nije namijenjena samo djeci predškolske dobi i da je dio naše kulturne tradicije. Očekivan je rezultat da se učitelji u potpunosti slažu da u razrednoj nastavi postoje mogućnosti za korištenje priča s dignitetom i „ozbiljno“. Naime, od davnina su priče, legende i bajke predstavljale učinkovit oblik komunikacije, poučavanja vrijednostima i dijeljenja važnih životnih lekcija. Priče su interaktivne, potiču maštovitost poučavaju svojom privlačnošću o vrijednostima i prihvatljivim oblicima ponašanja, obrazuju, pokazuju kako se nositi sa situacijama koje nisu jednostavne (Burns, 2005). Slično, Crnković (1987:7) govori da je priča „protivljenje razumu radi oslobađanja razuma, iskrivljavanje stvarnosti radi poniranja u njene dubine, negiranje jednog sustava radi stvaranja drugoga, obuhvatnijeg, ... prevladavanje straha, nemoći, tame, tromosti, nepokretnosti, sputanosti, okrutnosti prirode i njenih sila, čak i smrti, stvaranje, oblikovanje novog prema postojećem, traženje pravog lica ispod maske, ...dio slobode“. Iako se priča najviše veže uz predškolski period, ona je oblik komunikacije za sve dobne uzraste, a osobito mjesto ima u terapijskom radu jer sadrži metaforu i indirekciju. U literaturi za odrasle Pinkola Estés (2009:29) analizira višeslojnost priča koje su „prožete uputama koje nas vode kroz složenost života“ i imaju iscjeljujući potencijal za psihički razvoj.

U daljnjoj analizi utvrdila se faktorska struktura iskustva učitelja u primjeni tematskih priča i promicanju inkluzivnih vrijednosti (Tablica 2).

Kao što je iz Tablice 2. vidljivo, faktorskom analizom ekstrahirana su dva faktora koja objašnjavaju ukupno 60,34 % varijance zajedničkog prostora, komunaliteti su u rasponu od 0,354 do 0,765, a KMO iznosi 0,875. Prvi faktor opisuje iskustvo učitelja u primjeni tematskih priča, odnosno iskustveni doživljaj pozitivnog utjecaja primjene tematskih priča na ponašanje djeteta i taj se faktor naziva *Iskustveni doživljaj pozitivnog utjecaja tematske priče na ponašanje djeteta*. Drugi faktor opisuje iskustva učitelja u provođenju aktivnosti na satu razrednika koje promoviraju inkluzivne vrijednosti i naziva se *Promicanje inkluzivnih vrijednosti na satu razrednika*.

Tablica 2.

	Faktori	N	M
	β	(Min-Max)	(SD)
<i>Pozitivan utjecaj tematske priče na ponašanje djeteta ($\alpha=0,95$)</i>	1	95(1,21-3)	1,92(0,73)
...pomažu u prevladavanju kulturalnih stereotipa	,887	98(1-3)	1,92(0,73)
...utječu na smanjivanje problema u ponašanju	,846	98(1-3)	1,94(0,67)
...utječu na smanjenje anksioznosti učenika	,833	98(1-3)	1,89(0,73)
...pomažu razvoju pažnje učenika	,824	98(1-3)	2,15(0,68)
...utječu na povećanje empatije učenika	,797	98(1-3)	2,00(0,67)
...jačaju učenikovo samopoštovanje i osjećaj vrijednosti	,797	98(1-3)	2,05(0,71)
...pozitivno utječu na ponašanje učenika	,779	97(1-3)	2,22(0,68)
...razvijaju sposobnost promišljanja učenika o vlastitom ponašanju	,776	98(1-3)	2,25(0,64)
...omogućuju učenicima da prepoznaju svoje ponašanje u ponašanju lika iz priče	,774	98(1-3)	2,23(0,65)
...potiču učenike na zajedništvo/slogu	,773	98(1-3)	2,19 (0,59)
...pomažu učenicima da progovore o nečemu što ih muči	,766	98(1-3)	2,04 (0,70)
...olakšavaju učenicima shvatiti problematične situacije	,691	97(1-3)	2,28 (0,61)
...služe učenicima kao dobar primjer	,666	97(1-3)	2,40 (0,59)
...omogućuju učenicima da sagledaju situaciju na drugi način	,646	98(1-3)	2,10(0,70)
<i>Promicanje inkluzivnih vrijednosti na satu razrednika ($\alpha=0,82$)</i>	2	97(1-3)	2,32(0,48)
lijepog i prikladnog ponašanja	,903	100(1-3)	2,55(0,58)
uvažavanje različitosti i tolerancije	,847	100(1-3)	2,50(0,59)
smanjivanje neprimjerenog ponašanja	,804	98(1-3)	2,42(0,67)
pozitivnog ozračja u razredu	,767	99(1-3)	2,41(0,62)
uvažavanje kulturalnih različitosti	,574	100(1-3)	2,10(0,72)
motivaciju za razgovor s učenicima o „osjetljivim“ temama	,403	100(1-3)	1,92(0,71)
<i>% objašnjene varijance</i>	47,57	12,77	
<i>karakterističan korijen</i>	9,51	2,55	

B-faktorsko zasićenje tvrdnje u matrici obrasca; N-broj ispitanika; Min-minimalni rezultat; Max-maksimalni rezultat; M-prosječna vrijednost; SD-standardna devijacija

Prosječna vrijednost na faktoru *Pozitivnog utjecaja tematske priče na ponašanje* je 1,92, što opisuje samoiskaz učitelja da su često iskustveno doživjeli pozitivan utjecaj tematskih priča na ponašanje djeteta. Tako specifično izvještavaju da su imali iskustvo opažati pozitivan utjecaj koji je priča imala na dijete jer daje uvid u dobre i poželjne modele ponašanja i nošenja sa zahtjevnim situacijama, omogućava djetetu priliku za introspekciju i identifikaciju s likom. Očekivano, raspon rezultata na svim tvrdnjama skale je od ponekad (1) do redovito (3), pri čemu nema učitelja koji izjavljuje da nikada nije iskustveno doživio pozitivan utjecaj tematske priče na djetetovo ponašanje. Iako se očekivalo da će učitelji izvijestiti da su doživjeli pozitivan utjecaj priče na ponašanje djeteta, što je sukladno istraživanjima uglavnom studija slučaja o primjeni priča i dječje literature u oblikovanju pozitivnih razrednih odnosa i/ili regulaciji emocionalnog stanja i ponašanja djeteta, ovi rezultati omogućuju višu razinu generalizacija u odnosu na kvalitativne studije, odnosno analize slučaja jednog djeteta bilo u individualnom ili grupnom kontekstu. Raspon rezultata od ponekad do redovito ukazuje na individualne razlike među učiteljima u iskustvenom doživljaju pozitivnog utjecaja primjene tematske priče na ponašanje djeteta s tendencijom odgovora u rasponu od često do redovitog.

Učiteljska iskustva potvrđuju teorijske spoznaje o mogućnostima primjene dječje literature u regulaciji emocija i ponašanja. Oni prepoznaju potencijal tematske priče kao oblik komunikacije za prenošenje vrijednosti u nastavi koji djeca mogu i žele prihvatiti kada im je potrebna pomoć pri suočavanju s izazovnim emocijama, stanjima i ponašanjima. Primjena tematske priče indirektna je metoda komuniciranja osjećaja, misli i postupaka i učinkovit način za rješavanje izazovnih emocionalnih stanja pojedinoga učenika ili mijenjanja obrazaca ponašanja skupine učenika. Upravo indirekcija u priči omogućuje djetetu razvoj i osnaživanje latentnih unutarnjih kapaciteta jer djetetu osigurava ugodnu poziciju promatrača koji kroz identifikaciju s likom, može sudjelovati u maštovitom putovanju kroz koje stječe indirektno iskustvo vještina u nadvladavanju izazova i dolasku do rješenja, umjesto da sluša lekcije odrasle osobe ili upute kako se ponašati (Perrow, 2013: 4–5).

Priče djeci mogu govoriti na dubljoj i neposrednijoj razini nego doslovan, uobičajeni jezik. Stoga je priča sastavnim i neophodnim dijelom nastavnoga procesa. Očekivano je da će učitelji s pričom upoznati učenike na satima Hrvatskoga jezika, ali ona bi trebala biti dijelom i ostalih nastavnih predmeta te sata razredne zajednice. Naime, priča u nastavi osim što je predmet učenja na satu Hrvatskoga jezika, može biti i važno sredstvo poučavanja i rada s djecom. Priče pozitivno utječu na cjelokupni razvoj djeteta, „potiču djetetov kognitivni, emocionalni, socijalni, etički i govorni razvoj, poučavaju, zabavljaju i oplemenjuju“ (Velički, 2013).

Također, vrlo slično učitelji izvještavaju da često provode aktivnosti koje promoviraju inkluzivne vrijednosti na satu razrednika, s tendencijom redovite primjene jer je prosječna vrijednost na ovom faktoru 2,32 na skali od 0 do 3. Pojedinačnom analizom tvrdnji vidljivo je da učitelji izjavljuju da redovito provode aktivnosti kojima promiču lijepo, prikladno ponašanje te uvažavanje različitosti i tolerancije te gotovo redovito promiču smanjivanje neprimjerno ponašanja i oblikovanje pozitivnog ozračja u razredu na satu razrednika.

Učitelji „orkestriraju“ razredno ozračje i imaju ključnu ulogu u oblikovanju socijalnih interakcija među učenicima, čiji je značaj neosporan u razvoju socijalnih vještina i poželjnih ponašanja. Navedeno je osobito značajno za učenike koji imaju socio-emocionalne teškoće ili druge razvojne teškoće koje mogu imati utjecaj na razne aspekte socijalnih interakcija (Žic Ralić i Ljubas, 2013). Naime, razvojne teškoće poput intelektualnih teškoća i poremećaja u ponašanju ili ograničenja zbog oštećenja vida ili sluha ili jezično-govorno-glasovnih teškoća, ili drugih okolinskih okolnosti, mogu utjecati na niže socio-emocionalne vještine i nižu razinu socijalne uključenosti u vršnjačke skupine. Poznata je sprega razvijenih socijalnih vještina i kompetencija učenika za uspješne vršnjačke interakcije. Temeljem samoiskaza učitelja vidljiva je njihova usmjerenost na promicanje inkluzivnih vrijednosti na satu razrednika i posljedično

oblikovanju razrednog ozračja koje omogućuje razvoj socio-emocionalnih vještina svih učenika, a posebice učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. U istraživanju na nacionalnom reprezentativnom uzorku učitelja u Republici Hrvatskoj (Skočić Mihić, 2017) učitelji su samoprocijenili osposobljenost u većoj mjeri za poticanje razvoja socijalnih vještina učenika i upravljanje razrednom disciplinom. S obzirom na to da se radi o samoprocjenama bilo bi zanimljivo usporediti ove rezultate s onima koji bi se dobili opservacijskim metodama opažanja intervencija učitelja za razvoj socijalnih vještina.

Sukladno dobivenim nalazima očekuje se povezanost pozitivnih stavova učitelja o primjeni priče u nastavi s njihovim iskustvom o pozitivnom utjecaju priče na djetetovo ponašanje i korištenjem priča na satu razrednika za promociju inkluzivnih vrijednosti. Ukazuju na pozitivne stavove učitelja o primjeni priče u nastavi. Poznato je naime da stavovi predstavljaju relativno stabilan odnos pojedinca prema nekom objektu, psihološku tendenciju pozitivnog ili negativnog vrednovanja nekog objekta, a sastoje od kognitivne, afektivne i konativne komponente (vjerovanja, osjećaja i ponašanja).

U Tablici 3. prikazani su rezultati deskriptivne statistike na faktorima skala koje ne zadovoljavaju uvjet normalnosti distribucije, interkorelacije i korelacije između faktora Skale.

Deskriptivni podaci na skali neformalnog i informalnog učenja ukazuju da učitelji procjenjuju da o tematskim pričama povremeno saznaju na stručnim usavršavanjima i suradnjom sa stručnim suradnicima, a često u razgovorima s kolegama, kroz medije i čitajući stručnu literaturu. Upravo je informalno učenje najčešći oblik učenja (Čepić i Tatalović Vorkapić, 2015) te treba naglasiti da zauzima značajno mjesto u razvoju profesionalnih kompetencija učitelja za primjenu priča u nastavi. Organizirana stručna usavršavanja za razvoj navedenih specifičnih kompetencija su rijetka, o čemu govori i podatak da je tek polovica učitelja navela da je sudjelovala na organiziranim edukacijama o primjenama priča u nastavi.

Kako je iz 3. tablice vidljivo utvrđena je osrednja statistički značajna povezanost između faktora skale iskustva učitelja u primjeni priča, odnosno više razine iskustva da je priča pozitivno utjecala na ponašanje djeteta i češćeg provođenja aktivnosti kojima se promiču inkluzivne vrijednosti na satovima razrednika. Nije utvrđena povezanost iskustva učitelja sa stavovima prema priči u nastavi, moguće radi slabe osjetljivosti skale i grupiranja rezultata prema nižim vrijednostima.

Tablica 3. Korelacijska matrica između faktora i nezavisnih varijabli istraživanja

		M(SD)	Min- Max	Stav o priči u nastavi ²	Iskustvo o utjecaju priče ¹	Iskustvo promicanja inkluzivnih vrijednosti ¹
Faktori	Stav o priči u nastavi			1	-,24*	0,30
	Iskustvo o utjecaju priče				1	0,46***
	Iskustvo promicanja inkluzivnih vrijednosti					1
	K-S			1,91**	1,04	1,15
Sociodemograf. obilježja učitelja	Dob	42,46(10,10)	24-64	0,41	-0,01	0,43
	Radni staž	17,45(10,63)	0-40	0,08	-0,68	0,54
	Razina stručne spreme			-0,94	0,14	-0,14
	Sudjelovanje na edukaciji o pričama ³	0,44(0,49)	0-1	-0,05	0,09	0,11
Neformalni i informalni oblici učenja ¹	Stručno usavršavanje	1,07(0,80)	0-3	,062	0,18	0,10
	Savjetovanje sa stručnim suradnicima	1,02(0,83)	0-3	0,10	0,35***	0,22*
	Razgovor s kolegama	1,70(0,77)	0-3	-0,04	0,35***	0,19
	Stručna literatura	2,11(0,79)	0-3	-0,10	0,38***	0,23*
	Mediji	1,54(0,84)	0-3	0,11	0,18	-0,01

M–aritmetičke sredine; SD–prosječna odstupanja za pojedinu dimenziju, K–G–Test normalnosti distribucije pojedine dimenzije,¹ Pearsonov koeficijent korelacije; ²Spearmanov koeficijent korelacije; ³Kendal-tau rang

Osrednja povezanost utvrđena je između učiteljeve više razine iskustvenog doživljaja pozitivnog utjecaja tematske priče na ponašanje djeteta i više razine samoprocijenjene informiranosti kroz savjetovanje sa stručnim suradnicima, razgovor s kolegama i čitanjem stručne literature. Može se uočiti kako učitelji procjenjuju čitanje stručne literature o primjeni dječje literature za promjenu ponašanja, odnosno biblioterapiju najinformativnijim oblikom cjeloživotnog učenja. Slični nalazi dobiveni su u istraživanju Skočić Mihić, Riman i Zoričić (2016) na uzorku odgajatelja koji su među istim gore navedenim izvorima informacija istaknuli da je stručna literatura najkvalitetniji i najdostupniji izvor informacija o problemskim slikovnicama i slikovnicama o djeci s teškoćama. Drugim riječima viša razina informiranosti učitelja o primjeni tematskih priča i u širem kontekstu razvojne biblioterapije povezana je s višom razinom uočene dobrobiti na ponašanje učenika pod utjecajem priče.

Povezanosti učiteljskih stavova i iskustva sa sociodemografskim značajkama učitelja kao što su dob, godine radnog staža, razine stručne spreme (1-dvogodišnji stručni studij, 2-

četverogodišnji stručni, 3- četverogodišnji sveučilišni i 4 petogodišnji sveučilišni) i samoiskaza o sudjelovanju na edukacijama o pričama nisu utvrđene.

Dječja literatura u kojoj su prikazana djeca s teškoćama kao pozitivni likovi u realnim životnim situacijama može pobuditi interes vršnjaka (Skočić Mihić, Riman i Zoričić, 2016) i utjecati na razvoj svijesti o specifičnim potrebama i okolnostima u njihovoj svakodnevici. Radnja u tekstu i slici koja prati vanjske događaje i/ili unutarnja stanja likova koji prezentiraju djecu s teškoćama obogaćuje iskustvo čitatelja i proširuje razumijevanje, što doprinosi razvoju pozitivnih stavova prema različitosti. Matthews (2009) navodi da su u dječjim slikovnicama za najmlađe rijetko uključene osobe s invaliditetom te da bi ugledni izdavači dječje literature trebali objavljivati slikovnice koje uključuju svakodnevni život i iskustva djece s teškoćama u tekstu i slici. Korištenje dječje literature koja se tematski bavi djecom s teškoćama moguće je ako je učitelj informiran o izvorima ove literature i načinu primjene. Skočić Mihić, Blanuša Trošelj i Zoričić (2017) su utvrdili da odgajatelji nedostatan poznaju i koriste problemske slikovnice i slikovnice o djeci s teškoćama, što je prvi korak u njihovoj primjeni za prihvaćanje djece s teškoćama i uvažavanju različitosti. U daljnjim istraživanjima potrebno je provjeriti informiranost učitelja o dječjoj literaturi na temu djece s teškoćama u razvoju.

Upravo za djecu osobiti značaj ima komunikacija s odraslom važnom osobom. U tom smislu, kada učitelj prenosi poruke primjenom dječje literature o djeci s teškoćama prenosi uvjerenja i stavove i utječe na oblikovanje odnosa prema djetetu s teškoćom i odnose među učenicima. Priča sadrži materijal za obogaćivanje i građenje unutarnjeg svijeta predodžbi. Velički (2013) ističe i dimenziju komunikacije, prema kojoj treba istaknuti da učitelj čitanjem ili pripovijedanjem priče, svojim glasom i govorom tijela predstavlja sebe i stvara odnos bliskosti što omogućuje raznovrsnu komunikaciju s djecom.

Nadalje, u širem diskursu treba imati na umu i društveni kontekst vremena u kojem se odgajaju i obrazuju djeca. Tehnologizacija i brze promjene u društvu nameću nove zahtjeve u obrazovanju učenika za 21. stoljeće, primjerice razvoj socio-emocionalnih vještina, vještina samoreguliranog učenja, transverzalnih vještina, *soft skills* (Čepić i sur., 2015). U usloženim uvjetima suvremene nastave s brojnim zahtjevima i novim zadaćama za učitelje, ohrabruju dobiveni rezultati koji upućuju na proaktivan stav učitelja u primjeni priča i njihovu orijentiranost na ponašanja djece i njihove odnose, ali i vrijednosti. U kontekstu razvoja socijalnih i životnih vještina učenika za 21. stoljeće, koji trebaju biti spremni odgovoriti na brojne izazove i promjene, primjena biblioterapije, tj. dječje književnosti u savladavanju dnevnih emocionalno zahtjevnih situacija u razredima, kao i prenošenju poželjnih modela,

morala i vrijednosti, primjerena je metoda s dugom tradicijom u ljudskoj povijesti. Dobiveni nalaz da svaki učitelj koji je sudjelovao u ovom istraživanju ima iskustvo da je priča utjecala na ponašanje djeteta može dati doprinos kreatorima visokoškolske obrazovne politike i stručnih usavršavanja u oblikovanju edukacija koje će sustavno osposobljavati učitelja za implementaciju suptilne i djeci primjerene metode biblioterapije.

Ograničenja ovog istraživanja su prije svega prigodni i manji uzorak učitelja pa bi u idućim provjerama mjernih instrumenata trebalo formirati reprezentativan i veći uzorak što bi omogućilo kako provjeru dobivenih nalaza tako i mogućnosti za uopćavanje rezultata. Nadalje, treba uzeti u obzir da su učitelji moguće davali socijalno poželjne odgovore kada su iskazivali višu razinu primjene aktivnosti u promicanju inkluzivnih vrijednosti te bi u ponovnoj primjeni skale trebalo povećati skalu Likertova tipa na 7 stupnjeva jer bi omogućila finiju diferencijaciju razina primjene. Također, bilo bi zanimljivo utvrditi kako učitelji percipiraju svoje mogućnosti za promicanje inkluzivnih vrijednosti na dvije dimenzije, jednoj koja odražava realitet rada u razredu i drugoj koja predstavlja idealne okolnosti. Eventualna razlika u procjenama ukazivala bi na potencijalne prepreke u provođenju aktivnosti za promicanje inkluzivnih vrijednosti, koju bi trebala pratiti analiza odgovora otvorenog tipa zbog dubljeg uvida.

Uzimajući u obzir navedena ograničenja, dobiveni nalazi mogu dati vrijedan doprinos inkluzivnoj praksi u dva smjera. S jedne strane, iz perspektive učitelja priča ima svoje mjesto u nastavnom radu i oni su često bili u prilici vidjeti implikacije njene primjene na djetetovo ponašanje, bilo zbog činjenice da je priča djetetu nudila poželjan model ponašanja ili mu je omogućila uvid u osobna stanja i ponašanja ili je utjecala na razvoj samopouzdanja, empatije, suradničkih odnosa i slično. Premda u nastavnom radu učitelja dominira poučavanje učenika obrazovnim sadržajima, ističe se nalaz da je čest iskustveni doživljaj učitelja kako je priča pomogla učeniku u regulaciji emocija i ponašanja koje je kontekstualno zahtjevnije uočavati u razrednoj dinamici odnosa u učionici, nego u individualnom radu s djetetom.

Drugi smjer u promišljanju dobivenih nalaza u kojem se niti stavovi niti iskustva učitelja ne mogu povezati s njegovom dobi, godinama radnog staža i razinom obrazovanja, moguće ukazuje na izostanak bilo kakvog sustavnog oblika stjecanja kompetencija koji bi ih diferencirao. U vezi s tim su i nalazi o povezanosti učestalije primjene aktivnosti koje promiču inkluzivne vrijednosti i percipirane dobrobiti na ponašanje učenika pod utjecajem priče te potonje sa samoprocijenjenom višom razinom informiranosti u informalnim oblicima sa sustručnjacima i čitanjem stručne literature.

3. Zaključak

Nalazi ovog istraživanja u skladu su s postavljenim hipotezama i potvrđuju pozitivne stavove učitelja prema primjeni priče u nastavi. Prva i druga hipoteza su potvrđene temeljem dobivenih rezultata koji upućuju da su učitelji često doživjeli pozitivan utjecaj priče na djetetovo ponašanje i iskazuju proaktivan stav u promociji inkluzivnih vrijednosti navodeći da ih često provode na satovima razrednika. Treća hipoteza je djelomično potvrđena. Očekivano, s obzirom na sukladnost ispitanih konstrukata, utvrđena je statistički značajna povezanost između više razine iskustva učitelja u primjeni priča i aktivnosti promicanja inkluzivnih vrijednosti na satovima razrednika. Međutim navedeni konstrukti nisu povezani sa stavovima prema primjeni priče u nastavi, vjerojatno zbog homogenizacije rezultata na donjim vrijednostima skale. Četvrta hipoteza da navedeni konstrukti nisu statistički značajno povezani sa sociodemografskim obilježjima učitelja je potvrđena, moguće zbog nedostatka organiziranih oblika edukacija kako u inicijalnom obrazovanju tako i trajnom profesionalnom razvoju, što izjednačuje ispitanike neovisno o dobi, godinama radnog staža i razini obrazovanja. Peta hipoteza o povezanosti informiranosti učitelja o primjeni priče sa stavovima i uvjerenjima djelomično je potvrđena. Osrednje statistički značajne korelacije dobivene su samo u dimenziji iskustva učitelja o pozitivnom utjecaju priče na djetetovo ponašanje pri čemu treba istaknuti da učitelji najvišu razinu informiranosti stječu kroz stručnu literaturu. Informalno učenje uz sustručnjake stručne suradnike i kolege te stručna literatura pokazalo se povezanim s učiteljevom višom razinom iskustva o percipiranoj dobrobiti priče na ponašanje pojedinca.

Zaključno, iz dobivenih nalaza može se prepoznati učiteljevo iskustvo u identificiranju pozitivnog utjecaja dječje književnosti na djetetovo ponašanje, kao i promicanje inkluzivnih vrijednosti u zajednici, što osobito može doprinijeti učenicima s teškoćama ili u „riziku“. Intuitivno i iskustveno učitelji izvještavaju o dobrobiti primjene biblioterapije, iako nemaju formalno znanje niti su formalno stjecali kompetencije za primjenu i evaluaciju razvojne biblioterapije, odnosno primjenu dječje literature s ciljem harmoniziranja djetetovog razvoja. Izvještavaju o informalnim oblicima profesionalnog razvoja te preporuke rada idu u smjeru jačanja kompetencija učitelja na formalnoj razini inicijalnog i trajnog profesionalnog razvoja za korištenje priča u regulaciji ponašanja učenika i oblikovanju inkluzivnih razrednih ozračja. Također, s obzirom na to da je u hrvatskom odgojno-obrazovnom kontekstu oskudno zastupljena uporaba termina razvojne biblioterapije, implicitan cilj rada bio je dati doprinos u razumijevanju primjene dječje književnosti u odgojnom kontekstu kao metode kojom učitelji mogu oblikovati odnose s učenicima i odnose među učenicima na temelju moralnih i ljudskih vrijednosti, ili možemo govoriti o inkluzivnim vrijednostima. Pri čemu tek treba sustavno

utvrditi vrijedan doprinos primjene metode biblioterapije u nastavi u razvoju socijalnih vještina učenika i razrednih odnosa među učenicima s ciljem promicanja inkluzivnih vrijednosti.

Literatura

- Acedo, C., Amadio, M. i Opertti, R. (Ur.). (2008). *Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th Session of the International Conference on Education*. Geneva: UNESCO, International Bureau of Education.
- Barišić, A., Skočić Mihić, S. i Novak Ramić, N. (2017). Lessac Kinesensics in Storytelling. U M. Munro S. Turner i A. Munro (Ur.), *Play with Purpose: Lessac Kinesensics in Action*, Lessac Training and Research Institute.
- Bašić, I. (2011). *Biblioterapija i poetska terapija*. Zagreb: Balans centar.
- Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), str. 323–340.
- Bouillet, D., Kudek Mirošević, J. (2015). Učenici s teškoćama i izazovi obrazovne prakse. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(2), str. 11–26.
- Burns, W. G. (2005). *101 Healing stories for kids and teens – Using metaphors in therapy*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Crnković, M., Težak, D. (2002). *Povijest hrvatske dječje književnosti – od početaka do 1955. godine*. Zagreb: Znanje.
- Crnković, M. (1987). *Sto lica priče: antologija dječje priče s interpretacijama*. Zagreb: Školska knjiga
- Čepić, R., Tatalović Vorkapić, S. (2015). Teachers' informal learning and personality: context and challenges in professional practice. In Grušovnik Tomaž (ur.) *Obzorja učenja: vzgojno-izobraževalne perspektive*. Koper, Slovenija: Univerza na Primorskem, Znanstvenoraziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales Ludus. str. 283–298.
- Čepić, R., Tatalović Vorkapić, S., Lončarić, D., Anđić, D., i Skočić Mihić, S. (2015). Considering Transversal Competences, Personality and Reputation in the Context of the Teachers' Professional Development. *International Education Studies*, 8(2), str. 8–20.
- Guralnick, M. J. (1990). Social competence and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 14, str. 3–14.
- Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., Connor, R. T. (2007). The Friendships of Young Children with Developmental Delays: A Longitudinal Analysis. *Journal of applied developmental psychology*, 28(1), str. 64–79.
- Hranjec, S. (2006). *Pregled hrvatske dječje književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Japundžić, A. (2013). *Tematske priče u promicanju inkluzivnih vrijednosti*. Diplomski rad. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H. i Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43(3), str. 269–278. doi:10.1111/1467-9450.00295

- Maich, K., Kean, S. (2004). Read Two Books and Write Me in the Morning! Bibliotherapy for social emotional intervention in the inclusive classroom. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 1(2), str. 1–13.
- Margalit, M., Levin-Alyagon, M. (1994). Learning disability subtyping, loneliness, and classroom adjustment. *Learning Disability Quarterly*, 17(4), str. 297–310.
- Matthews, N. (2009). Contesting representations of disabled children in picture-books: visibility, the body and the social model of disability, *Children's Geographies*, 7(1), str. 37–49.
- McCulliss, D. (2012). Bibliotherapy: Historical and research perspectives. *Journal of Poetry Therapy*, 25(1), str. 23–38. doi:10.1080/08893675.2012.654944
- Meadan, H., Monda-Amaya, L. (2008). Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom, A structure for providing social support, *Intervention in School and Clinic*, 43, str. 158–167.
- Overton, S., Rausch, J. L. (2002). Peer Relationships as Support for Children with Disabilities: An Analysis of Mothers' Goals and Indicators for Friendship. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(1), str. 11–29. <https://doi.org/10.1177/108835760201700102>
- Pavri, S. (2001). Loneliness in Children with Disabilities How Teachers Can Help. *TEACHING Exceptional Children*, 33(6), str. 52–58. <https://doi.org/10.1177/004005990103300607>
- Pavri, S., Hegwer-DiVita, M. (2006). Meeting social and emotional needs of students with mild disabilities: The special educators' perspective. *Reading and Writing Quarterly*, 22, 2, str. 139–153.
- Perrow, S. (2010). *Bajke i priče za laku noć: terapeutske priče za djecu*. Lekelnik: Ostvarenje.
- Perrow, S. (2013). *Iscjeljujuće priče II-101 terapeutska priča za djecu*. Velika Mlaka: Ostvarenje.
- Pinkola Estés, C. (2009). *Žene koje trče s vukovima. Mitovi i priče o arhetipu divlje žene*. Zagreb: Algoritam.
- Rudež, J. (2005). Biblioterapija. *Hrvatski časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture*, 3(1-2), str. 99–131.
- Rudež, J. (2004). Biblioterapijska metoda. *Hrvatski časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture*, 2(1-2), str. 55–82.
- Skočić Mihić, S. (2017). Učiteljska osposobljenost za izvedbu individualizirane nastave u inkuzivnim razredima. U R. Čepić i J. Kalin (Ur.), *Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije*. Rijeka: Grafika Helvetica. str. 139–156.
- Skočić Mihić, S., Blanuša Trošelj, D. i Zoričić, T. (2017). Jesu li odgajatelji upoznati s problemskim slikovnicama i slikovnicama o djeci s teškoćama? U B. Mendeš, T. T. Vidović Schreiber (Ur.), *Dijete, knjiga i novi medij*. str. 65–82.
- Skočić Mihić, S., Gabrić, I. i Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52(1), str. 30–41.
- Skočić Mihić, S., Maich, K., Belcher, C., Perrow, S., Barišić, A. i Novak Ramić, N. (2017). The Role of Bibliotherapy and Therapeutic Storytelling in Creating Inclusive Classroom

- Communities. U C. M. Curran i A. J. Petersen (Ur.), *Handbook of Research on Classroom Diversity and Inclusive Education Practice*. Hershey, PA, USA: IGI. str. 375–398.
- Skočić Mihić, S., Riman, K., i Zoričić, T. (2016). The role of problem picture books in the formation of inclusive values. U N. Tatković, M. Radetić-Paić, I. Blažević (ur.), *Kompetencijski pristup kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Pula: Dječji vrtić Medulin i Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile. str. 209–223.
- Solar, M. (2004). *Ideja i priča*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga
- Sunderland, M. (2012). *Using Story Telling as a Therapeutic Tool with Children*. United Kingdom: Speechmark Publishing.
- Težak, D. (1991). *Hrvatska poratna dječja priča*. Zagreb: Školska knjiga.
- Težak, D. (1989). O recepciji dječje priče. *Suvremena metodika nastave hrvatskoj ili srpskog jezika*. 14, 1, str. 50–54.
- Tur-Kaspa, H., Margalit, M., Most, T. (1999). Reciprocal Friendship, Reciprocal Rejection and Socioemotional Adjustment: The Social Experiences of Children with Learning Disorders over a One-Year Period. *European Journal of Special Needs Education*, 14, str. 37–48. <http://dx.doi.org/10.1080/0885625990140104>
- Velički, V. (2013). *Pričanje priča – stvaranje priča. Povratak izgubljenom govoru*. Zagreb: Alfa
- Visinko, K. (2005). *Dječja priča – povijest, teorija, recepcija i interpretacija*. Zagreb: Školska knjiga
- Žic Ralić, A., Ljubas, M. (2013). Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih s teškoćama u razvoju. *Društvena istraživanja*, 22, 3, str. 435–453.
- Žic Ralić, Šifner, E. (2014). Obilježja vršnjačke interakcije i iskustvo vršnjačkog nasilja kod djece i mladih s ADHD-om. *Ljetopis socijalnog rada*, 21(3), 453–484.

VREDNOVANJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U PONAŠANJU: RAZLIKE S OBZIROM NA POHAĐANJE REDOVITOG I PRIMJERENOG OBLIKA ŠKOLOVANJA¹

Nataša Vlah

Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet

Republika Hrvatska

natasa.vlah@uniri.hr

Lektorica: Mateja Fumić

Sažetak

Ciljevi su rada kod učenika s teškoćama u ponašanju utvrditi relacije između školskih ocjena i pohađanja nastave temeljem rješenja o primjerenom obliku školovanja te analizirati razlikuju li se postupci učitelja u vrednovanju postignuća takvih učenika s obzirom na oblik pohađanja nastave. Razrednici (N=1026; M_{dob}=43; 86%žene) su u 125 osnovnih škola širom Hrvatske dobrovoljno i anonimno samoprocjenjivali postupke u radu skalom *Strategije poučavanja učenika s teškoćama pažnje* (Kovačić i Vlah, 2018) sa svojih 1277 učenika. Radi se o odabranoj skupini učenika od prvog do osmog razreda kojima su razrednici detektirali teškoće u ponašanju, neovisno o vrsti programa kojega pohađaju, te je naknadno dihotomnom varijablom dokumentirano rješenje o primjerenom školovanju (DA/NE). Dvije su hipoteze testirane testom Hi-kvadrat, diskriminativnom analizom i frekvencijama temeljnih rezultata.

Trideset posto učenika iz uzorka ima rješenja o primjerenom obliku školovanja. Razmjerno je više učenika vrlo dobrog i odličnog uspjeha među onima koji nemaju primjereni oblik školovanja, a razmjerno je više učenika koji imaju dovoljan i dobar uspjeh među onima koji imaju rješenja o primjerenim oblicima školovanja. Ove dvije subgrupe učenika s teškoćama u ponašanju također se razlikuju s 23% varijance s obzirom na postupke vrednovanja njihovog uspjeha na način da učitelji češće primjenjuju strategije prilagođenog i individualiziranog vrednovanja s učenicima koji imaju primjereni oblik školovanja.

Usprkos tome što učitelji prilagođene oblike vrednovanja češće primjenjuju s učenicima koji imaju rješenja o primjerenom obliku školovanja, isti učenici imaju slabije ocjene od učenika koji nemaju takva rješenja. Rezultati se raspravljaju u kontekstu kompetentnosti učitelja za propisane i preporučene metode te tehnike primjerenog vrednovanja i ocjenjivanja kao i razini i intenzitetu teškoća u ponašanju. Budućida se polazi od koncepta zaštitetemeljnog ljudskog prava svakog učenika na primjereni oblik odgoja i obrazovanja, bitno je ovakva istraživanja provoditi i dalje kako bi se utvrdile mogućnosti unapređivanja odgojno-obrazovne prakse za učenike s teškoćama u ponašanju većeg intenziteta.

Ključne riječi: učenici s teškoćama u ponašanju, vrednovanje, osnovna škola, primjereni oblik školovanja

¹ Ovaj rad je sufinanciralo Sveučilište u Rijeci projektom 13.10.2.2.03

EVALUATION OF PUPILS WITH BEHAVIORAL DIFFICULTIES: DIFFERENCES REGARDING THE ATTENDANCE OF REGULAR AND APPROPRIATE FORMS OF SCHOOLING

Abstract

The objectives of the paper were to find out, in students with difficulties, the relationship between school grades and attending classes based on a decision on appropriate form of schooling, and to analyze whether the teachers' actions differ in evaluating the achievement of such pupils by the form of schooling. In 125 primary schools in Croatia, volunteer and anonymous self-assessments were conducted with the Scale of Educational Teaching Strategies (Kovacic & Vlah, 2018). Classteachers assessed their teaching with 1277 students ($N = 1026$; $M_{age} = 43$; 86% women). It was a selected group of pupils from the first to the eighth grade that the classmates have detected behavioral difficulties, irrespective of the type of program they were attending, and subsequently a dichotomous variable was used to document the official solution of appropriate schooling (YES / NO). Two hypotheses were tested by a hi-quadratic test, discriminatory analysis, and frequency of fundamental results.

30% of students in the sample have official solutions for an appropriate form of schooling. Proportionally, there are more pupils of very good and excellent success among those who lack the official document of appropriate form of schooling, and relatively there are more students who have sufficient and good success among those who have the official document of appropriate form of schooling. These two subgroups of disadvantaged students also differ in 23% variance regarding to the methods of evaluating their achievements in a way that teachers more often apply customized and individualized evaluating strategies to students with appropriate forms of schooling.

Despite the fact that the teachers more often apply the customized forms of evaluation to students who have official document of appropriate form of schooling, the same students have weaker grades than students who do not have such documents. The results are discussed in the context of teacher competency for prescribed and recommended methods and techniques of appropriate evaluation and assessment as well as level and intensity of behavioral difficulties in pupils. Since our basic approach on the concept of protecting the fundamental human rights of every student for an appropriate form of education, it is essential that such research will be carried out further to determine the possibilities of improving the educational practice for students with a greater intensity behavior.

Key words: pupils with behavioral difficulties, evaluation, primary school, appropriate form of schooling

1. Uvod

U suvremenoj i znanstveno utemeljenoj pedagoškoj paradigmi uvažavamo različitosti i individualnosti svakoga učenika, a pedagoške metode rada prilagođavamo općim i posebnim potrebama svih učenika u razredu (Igrić, 2015; Florian i Beaton, 2018). To je inkluzivno-pedagoški pristup gdje poučavanju i učenju pristupamo tako da pratimo individualne razlike među učenicima, ali također pokušavamo izbjeđavati marginalizaciju pojedinih učenika koja je moguća kada su pedagoške prilagodbe usmjerene samo na pojedinog učenika (Florian i

Beaton, 2018). Radi se o prilagodbi nastavnih metoda, tehnika, komunikacije i programa svim učenicima, bez obzira na različitost, kako bi oni sustavno ostvarili jednakost obrazovnih šansi (Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014; Vican i Karamatić Brčić, 2013). U središtu je ovog rada vrednovanje kao jedan od brojnih segmenta inkluzivnog poučavanja.

Inkluzivni se pedagoški pristup odnosi i na *učenike s problemima u ponašanju* kojih je u hrvatskim školama najmanje 13% (Bouillet i sur., 2018). Učenici s problemima u ponašanju su u Republici Hrvatskoj zaštićeni u svom pravu na inkluzivni odgoj i obrazovanje, odnosno primjereni oblik školovanja sukladno njihovim odgojno-obrazovnim potrebama. Radi se o učenicima s posebnim potrebama (*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*², 2008; *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja*, 2008; *Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*³, 2015). Spektar problema u ponašanju (Koller Trbović i sur, 2011) uključuje progredirajuće razine od rizičnih ponašanja (npr. blagi prkos ili otpor autoritetu učitelja, neizvršavanje školskih obaveza), preko teškoća u ponašanju (npr. učestalo bježanje iz škole, agresivno ponašanje prema drugim učenicima, pretjerana povučenost, dugotrajni i intenzivni deficit u pozitivnim socijalnim interakcijama s vršnjacima) do najtežih pojavnih oblika poremećaja u ponašanju (npr. činjenje kaznenih djela, dugotrajno nasilno traumatiziranje drugih vršnjaka, asocijalnost vezana uz napuštanje školovanja). Kompetentnim poučavanjem i komunikacijom s učenicima s problemima u ponašanju, ali i njihovim roditeljima, možemo prevenirati progrediranje problema prema višim i težim razinama problema (Kranželić Tavra, 2003; Vlah, 2013; Vlah i Pejić Papak, 2016; Bouillet, 2016). Kvalitetno inkluzivno učenje i poučavanje treba osigurati da rizična ponašanja ne bi progredirala prema teškoćama u ponašanju, odnosno prema poremećajima u ponašanju koji su fenomenološki i etiološki daleko najteži oblici ponašanja.

Ključne kompetencije učitelja koje su potrebne za uspješno poučavanje učenika s problemima u ponašanju predmet su istraživanja mnogih autora (Niesyn, 2009; Bouillet, 2013; Igrić, 2015; Sekušak Galešev i sur., 2018; Black i William, 2009; Vlah i Grbić, 2018). I

² Člankom 62. *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008) propisano je da su učenici s teškoćama i daroviti učenici definirani kao učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama te se učenici s teškoćama definiraju kao „učenici s teškoćama u razvoju, učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima te učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima“.

³ Ovaj pravilnik propisuje u članku 3. primjerene programe odgoja i obrazovanja: redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebni program uz individualizirane postupke, posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke. Prema članku 2., programskom i profesionalnom potporom te pedagoško didaktičkom prilagodbom ostvaruju se primjereni programi i oblici odgoja i obrazovanja.

upravo je zato opravdan zahtjev koji proizlazi iz *Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (2008), članak 5. koji kaže da kod učenika s teškoćama treba vrednovati njegov odnos prema radu i postavljenim zadacima te odgojnim vrijednostima, odnosno sustavno i redovito procesno pratiti učenika, a da načine, postupke i elemente vrednovanja učenika s teškoćama, koji savladavaju individualne programe i posebne kurikule, uključujući i vladanje, učitelji trebaju primjeriti teškoći i osobnosti učenika. To se podjednako odnosi na organski uzorkovane teškoće, kao što je ADHD ili disleksija, i na teškoće uzrokovane odgojnim (npr. zanemarivanje ili zlostavljanje u obitelji) ili socijalno-kulturološkim etiološkim elementima (npr. djeca iz romskih i/ili ekstremno siromašnih obitelji). Vrednovanje valja usmjeriti na poticanje učenika na aktivno sudjelovanje u nastavi i izvannastavnim aktivnostima, razvijati njegovo samopouzdanje i osjećaj napredovanja kako bi kvalitetno iskoristio očuvane sposobnosti i razvio nove. Dakle, poticaji i pohvaljivanje trebaju biti temeljeni na učenikovim snagama i pozitivnim postignućima. Načini i postupci vrednovanja trebaju biti u skladu s preporukama stručnoga tima za pojedino područje, primjereni stupnju i vrsti teškoće te jasni svim sudionicima u procesu vrednovanja. Učitelju u planiranju strategije vrednovanja, kao što je već rečeno, trebaju pomoći članovi multidisciplinarnog tima (npr. psiholog, pedagog, socijalni pedagog, logoped). Pogreške nastale zbog teškoće moraju se ispraviti, ali ne smiju utjecati na cjelokupno vrednovanje rada, tj. na ocjenu. Individualnim planom treba predvidjeti da, ako učenik ima teškoće u glasovno-govornoj komunikaciji, može mu se omogućiti provjeravanje u pisanome obliku u dogovoru s razrednim vijećem škole, a ako učenik ima izražene teškoće u pisanoj komunikaciji, učeniku treba omogućiti provjeravanje u usmenome obliku u dogovoru s razrednim vijećem škole. Dakle, razinu razvijenosti kompetencija učenika treba provjeravati oblikom u kojemu mu njegova teškoća najmanje smeta i u kojemu se najbolje može izraziti kada god je to moguće, a s obzirom na organizacijsko-objektivne uvjete u školi, kompetencije treba popratiti i opisno (ibid).

Prema Niesyn (2009) djelotvorne strategije u poučavanju učenika s problemima u ponašanju su: (a) strategije učenja poput jasnih i izravnih uputa, fizičke i verbalne interakcije s učenicima tijekom aktivnosti, učestalih pohvala, kreiranje prilika za davanje točnih odgovora, organizacija vršnjačke pomoći, mogućnost izbora sadržaja i aktivnosti (b) strategije učenikova samoupravljanja poput postavljanja ciljeva, samovođenja i samoevaluacije, a njih je moguće implementirati u razred i pridonijeti dobrobiti kako učenika s teškoćama u ponašanju tako i cjelokupnom ozračju i napretku razreda i škole te (c) strategije usmjeravanja ponašanja poput smjernica i razrednih pravila. Slične preporuke

potvrđuju i hrvatski autori (Bouillet, 2013; Igrić, 2015), dok nam je za ovaj rad osobito zanimljivo pitanje što karakterizira kvalitetno i teorijski opravdano, odnosno pozitivnom psihosocijalnom razvoju usmjereno vrednovanje učenika s teškoćama u ponašanju.

U kurikulu usmjerenu na učenika vrednovanje i ocjenjivanje ima za svrhu utvrditi jesu li i u kojoj mjeri ostvareni očekivani ishodi učenja za pojedinog učenika (Igrić, 2015:191). Podsjetimo da nastavnik uz pomoć stručnog suradnika treba za svakog pojedinačnog učenika s problemima u ponašanju izraditi individualizirani plan i program, osobito ako učenik ima neke razvojne teškoće poput teškoća pažnje i hiperaktivnosti (*Attention Deficit-Hiperactivity Disorder*, ADHD) ili specifične teškoće u učenju (disleksija, disgrafija i diskalkulija). U tom se planu i programu trebaju, osim ishoda učenja/ciljeva, definirati sadržaji, didaktičko-metodički postupci te neizostavno i oblici vrednovanja stečenih ishoda. Dakle, planiranje vrednovanja, odnosno oblika, načina postupaka i metoda vrednovanja je dio individualiziranog odgojno-obrazovnog programa za pojedinog učenika i potrebno ga je predvidjeti prije poučavanja, a na temelju pažljive i multidisciplinarno-pedagoške procjene. Konkretno, ako učenik ima problem s impulzivnošću, tada se u ocjenjivanju njegovih ishoda učenja ne smije ocjenjivati njegovo ponašanje uvjetovano slabom samokontrolom (npr. upadanje u riječ nastavniku), nego se vrednovati trebaju samo unaprijed predviđena znanja i vještine gradiva. To treba provesti u okolnostima kada impulzivnost ne dolazi do izražaja, kao što je pismeno ispitivanje u nepodražujućim okolnostima. Neke generalne preporuke didaktičko-metodičke podrške u provođenju provjere znanja koje daje Igrić (2015:194) su: provjera sadržaja po manjim cjelinama, manji broj zadataka, češća provjera ispravnosti urađenog, češće usmene provjere, produljeno vrijeme rada, poticanje na samokontrolu ispravnosti urađenog te usmjeravanje na uočavanje mogućih pogrešaka. Ne smijemo zaboraviti da je odabir i primjena svake od ovih preporuka u dinamičkoj i dijalektičkoj ovisnosti s trenutačnim učenikovim individualnim potrebama i okolnostima u učenikovu socijalno-ekološkom prostoru.

Reprezentativnim kvalitativnim istraživanjem u Hrvatskoj Sekušak Galešev i sur. (2015:27) su utvrdili da u radu s učenicima koji manifestiraju teškoće nepažnje, impulzivnosti i hiperaktivnosti treba u vrednovanju njihova rada: (a) u slučaju lošeg rukopisa ocjenjivati sadržaj, a ne rukopis, omogućiti alternativne načine provjere znanja (usmeno, tipkani izvještaji, audio i vizualne prezentacije), ne pisati komentare (npr. „nisi se trudio, neuredno“ itd., posebno ne u prvom razredu); (b) u slučaju neuspjeha u pismenim zadacima i poteškoća u pismenim provjerama znanja dozvoliti alternativne načine rješavanja zadataka sa smanjenim potrebama za pisanje, usmeno izlaganje, izradu mapa i grafikona, korištenje

slikovnog materijala, omogućiti dodatno vrijeme, koristiti jasne, čitljive i pregledne pisane testove, označiti linijama mjesta za odgovor, ostaviti dovoljno mjesta za odgovor, usmeno provjeriti banalne greške (koje su nastale vjerojatno zbog nepažnje); (c) u slučaju poteškoća zadržavanje pažnje na određenom zadatku nagraditi pažnju, nagraditi izvršavanje na vrijeme.

Ocjenjivanje i vrednovanje učenika s teškoćama u ponašanju za učitelje može biti poseban izazov jer je u nekim slučajevima učitelju teško diferencirati objektivno postignuće učenika u odnosu na edukacijske ciljeve i subjektivni osjećaj temeljen narušenim odnosom zbog učenikova neprimjerenog ponašanja. Drugim riječima, postoji mogućnost da će učenik neopravdano i nepravedno dobiti kritiku ili nižu ocjenu nego što je svojim znanjem zaslužio samo zbog svog neprimjerenog ponašanja prema učitelju, što je osobito češći slučaj ako učenik nema rješenje o primjerenom obliku školovanja. Tako je Rašević (2018) ustvrdila da učitelji u Hrvatskoj češće prilagođavaju poučavanje individualnim potrebama onim učenicima s teškoćama u ponašanju koji imaju primjereni oblik školovanje te češće šalju u kut/stražnji dio prostorije učenike s teškoćama u ponašanju kada nemaju rješenja o primjerenom obliku školovanja.

Vrednovanje učenika s teškoćama u ponašanju, jednako kao i vrednovanje svih ostalih učenika, trebalo bi biti formativno (Black i William, 2009), odnosno da treba slijediti ove ključne strategije: upoznavanje učenika s ciljevima poučavanja i očekivanim kriterijima uspjeha, konstruiranje efikasnih razrednih rasprava i drugih zadataka učenja koji mogu ukazivati na dokaze učenikova razumijevanja gradiva, osiguravanje povratne informacije koja motivira učenike prema daljem učenju, aktiviranje učenika kao nastavnih sredstava jedan drugome i aktiviranje učenika u smislu odgovornosti za vlastito učenje. Čak bi se moglo ustvrditi da su ovdje navedena načela osobito bitna u poučavanju učenika s teškoćama u ponašanju koji često imaju probleme samopoštovanja i negativne slike o sebi, probleme sa samokontrolom ponašanja, sniženi prag tolerancije na frustraciju, vrlo nisku motivaciju i samoočekivanja u vezi s vlastitim školskim uspjehom i emocionalne probleme na planu ličnosti (prema Lebedina-Manzoni, 2010). Prethodna kriminologijska istraživanja ukazuju da je među mladima s poremećajima u ponašanju osobito izražen školski neuspjeh u vidu ponavljanja razreda i/ili napuštanja školovanja (Singer i sur., 2008). Uzimajući u obzir navedeno, možemo sumirati da je osobito bitno pažljivo planirati procese vrednovanja kod učenika za koje se procjenjuje da imaju neki od problema u ponašanju, bez obzira je li izdano administrativno rješenje o primjerenom obliku školovanja ili ne, jer se upravo odabirom stručnih i poticajnih metoda i postupaka u vrednovanju može utjecati na pozitivan razvoj osobnosti i ponašanja kod takvih učenika.

Prema referentnom (Vlah i Grbić, 2018) istraživanju ovog rada, ključne kompetencije za poučavanje učenika s problemima u ponašanju su: (a) pozitivni stavovi prema različitosti, (b) didaktičko-komunikacijske vještine, (c) individualni metodički postupci i (d) primjereno i formativno vrednovanje. S obzirom na to da je u nalazu istih autorica utvrđeno da se upravo prilagođeno vrednovanje učenika s teškoćama u ponašanju kao završna karika u lancu čitavog skupa postupaka prilagođavanja nastavnog procesa pokazalo kao najniže samoprocijenjeno, odnosno rijetko do često kod učitelja u Hrvatskoj (Vlah i Grbić, 2018), u užem središtu ovog rada upravo je analiza samoprocijenjenih postupaka vrednovanja učenika s teškoćama u ponašanju obzirom na to školuju li se učenici s teškoćama u ponašanju prema redovitom ili primjerenom obliku školovanja. Naime, bez obzira na nepostojanje administrativnog rješenja o određenoj teškoći u ponašanju, učitelji se moraju suočiti s izazovima obrazovanja i pružiti takvim učenicima profesionalnu podršku i pomoć (Rašević, 2018; Vlah i Rašković, 2014; Igrić, 2015). Iz svega navedenog proizlazi potreba za analizom postupaka vrednovanja koje učitelji primjenjuju u radu s učenicima s teškoćama u ponašanju, čemu je svrha uočiti neka područja unapređivanja sustava inkluzivnog odgoja i obrazovanja koji svim učenicima daje podjednake šanse za uspjeh.

2. Ciljevi i hipoteze

U ovom se radu promatraju detektirani učenici na razini teškoća u ponašanju unutar spektra problema u ponašanju. Prvi je cilj rada utvrditi kod učenika s teškoćama u ponašanju relacije između školskog uspjeha ocjena i pohađanja nastave na temelju rješenja o primjerenom obliku školovanja, a drugi je cilj analizirati razlikuju li se postupci učitelja u vrednovanju postignuća učenika s teškoćama u ponašanju s obzirom na oblik pohađanja nastave. Slijedom toga postavljena je (a) prva hipoteza prema kojoj učenici s teškoćama u ponašanju koji se školuju prema redovitom programu imaju bolji školski uspjeh od učenika koji se školuju prema primjerenom obliku školovanja i (b) druga hipoteza prema kojoj se postupci učitelja u vrednovanju postignuća učenika s teškoćama u ponašanju razlikuju u odnosu na pohađanje nastave prema redovitom ili primjerenom obliku školovanja.

3. Metoda

Za realizaciju ciljeva istraživanja i testiranje dviju hipoteza provedeno je transverzalno korelacijsko istraživanje primjenom anketnog upitnika.

3.1. Uzorak

Razrednici (N=1026; M_{dob}=43; 86%žene) su u 125 osnovnih škola širom Hrvatske u dvanaest županija i Gradu Zagrebu samoprocjenjivali postupke u radu sa svojih 1277 učenika od prvog do osmog razreda (M_{dob}=11;13% djevojčica) kojima su prethodno detektirali teškoće u ponašanju, odnosno za njih su *mislili ili osjećali da su to učenici imaju teškoće u ponašanju na nastavi, odmoru, tijekom slobodnih aktivnosti i slično*. Dakle, razrednici su u svome razredu detektirali jednog do više takvih učenika te dali samoprocjene svog pedagoškog rada u vezi s tim učenicima. U prosjeku je svaki razrednik u svom razredu detektirao 1,24 učenika s problemima u ponašanju (više o uzorku vidjeti u Vlah i Grbić, 2018).

3.2. Mjerni instrumenti

U integralnom Upitniku za učitelje u prvom su dijelu ispitivani opći podaci o učitelju i učenikute je dihotomnom varijablom dokumentirano ima li pojedini učenik iz uzorka administrativno rješenje o primjerenom školovanju (DA/NE), kao i školski uspjeh izražen u ocjenama za svakog učenika. U drugom je dijelu primijenjen instrument kojim se nastavnike zamolilo da na skali Likertovog tipa od 0 – *gotovo nikada*, do 6 – *uvijek* samoprocijene vlastite postupke koje koriste u poučavanju svakog pojedinog (odnosno konkretnog) učenika s problemima u ponašanju iz ovog uzorka. Taj instrument dio je skale *Strategije poučavanja učenika s teškoćama pažnje* koja je konstruirana u predistraživanju Kovačić i Vlah (2018), a čija su mjerna svojstva potvrđena u istraživanju Vlah i Grbić (2018). Skala originalno sa svojih 19 čestica u stabilnoj trofaktorskoj strukturi mjeri tri dimenzije svakodnevne prakse u poučavanju učenika s problemima u ponašanju (Vlah i Grbić, 2018): pohvaljivanje i poticaje (N=7; $\alpha=0.86$), prilagođeno vrednovanje (N=6; $\alpha=0.83$) i sveobuhvatnost komunikacije (N=6; $\alpha=0.77$). Za potrebe ovog rada korištena je subskala dimenzije **prilagođeno vrednovanje** učenikova napredovanja. Formirana je od 6 originalnih čestica (vidljivo u tablici 2) kojima je, radi relevantnosti dobivenih rezultata u odnosu na ciljeve ovog rada, pridodana još jedna čestica iz subskale sveobuhvatnosti komunikacije (*pohvaljujem učenika kada napravi nešto dobro*). Svih 7 čestica pouzdano mjere ($\alpha=0.82$) samoprocjenu učitelja u specifičnim postupcima vrednovanja postignuća učenika za koja se teorijski smatra da su usmjerene formativnom vrednovanju i poticanju pozitivnog razvoja.

3.3. Prikupljanje i obrada podataka

Svi razrednici/učitelji su dobrovoljno i anonimno ispunjavali Upitnike za učitelje od ukupno četiri stranice i potom ih vraćali u omotnice koje su zatvorene prosljeđivali studenticama

diplomanticama koje su ih distribuirale po školama. Istraživanje je dio većeg projekta⁴ Sveučilišta u Rijeci te je u njemu surađivao tim sa Sveučilišta u Osijeku i Sveučilišta u Splitu. Škole su same odlučivale žele li sudjelovati u projektu, a u svakom je trenutku postojala mogućnost odustajanja, što nije učinila nijedna škola ili razrednik. Od svih preuzetih, 100% ispunjenih upitnika bilo je valjano ispunjeno. Za testiranje hipoteza koristili smo test Hi-kvadrat i analizu kontingencijske tablice relativnih vrijednosti, analizu ANOVA univarijatne varijance i jednu diskriminacijsku multivarijatnu analizu.

4.Rezultati

Tablica 1: *Kontingencijska tablica relacija između oblika školovanja i školskog uspjeha učenika s teškoćama u ponašanju izraženog u školskim ocjenama*

		Školski uspjeh učenika					Ukupno
		nedovoljan	dovoljan	dobar	vrlo dobar	odličan	
Oblik školovanja	redovan	18	53	306	364	137	878
		2,1%	6,0%	34,9%	41,5%	15,6%	100,0%
	primjereni	8	40	194	131	26	399
		2,0%	10,0%	48,6%	32,8%	6,5%	100,0%
			26	93	500	495	163
Ukupno		2,0%	7,3%	39,2%	38,8%	12,8%	100,0%

$\chi^2=42,29$; $df=2$; $Sig=0,000$

Vidljivo je da su razrednici među odabranim učenicima s teškoćama u ponašanju detektirali 399 učenika koji imaju rješenje za primjereni oblik školovanja te 878 učenika koji se školuju prema redovitom obliku nastave. Dakle, 69% od svih učenika s teškoćama u ponašanju školuje se prema redovitom programu, a 31% prema primjerenom obliku školovanja. Razmjerno je više učenika vrlo dobrog i odličnog uspjeha među učenicima koji se školuju prema redovitom obliku školovanja, dok je razmjerno više učenika dovoljnog i dobrog uspjeha među učenicima koji se školuju prema primjerenom obliku školovanja.

⁴ Projekt Sveučilišta u Rijeci pod nazivom „Razine rizika za probleme u ponašanju djece rane razvojne dobi i stručne intervencije“ voditeljice izv.prof.dr.sc. Nataše Vlah.

Tablica 2: ANOVA test-razlika u varijanci čestica između redovitog i primjerenog oblika pohađanja školovanja i pokazatelji vrijednosti diskriminativne analize

		M	SD	F	K	S
Kada zadajem zadatke, učenik dobije svaki zadatak na posebnom papiru	redovan	1,66	1,78	109,69**	,08	,55
	primjereni	2,78	1,83			
Ispitujem ga pretežno usmeno, a pismeno ispitivanje izbjegavam	redovan	2,06	1,78	141,66**	,04	,62
	primjereni	3,32	1,78			
Prilikom pisanja testa uvijek ostavim više prostora na papiru za odgovore za ovog učenika	redovan	3,12	2,16	111,57**	-,04	,53
	primjereni	4,40	1,70			
Prilikom pisane provjere znanja primjenjujem odgovore na zaokruživanje češće za ovog učenika nego za druge učenike	redovan	2,12	1,91	256,39**	,41	,81
	primjereni	3,90	1,77			
Za domaću zadaću dobiva manji broj zadataka	redovan	1,79	1,88	334,06**	,66	,93
	primjereni	3,85	1,98			
Ukoliko učenik zamijeni slova u pisanju, takve greške ne ocjenjujem	redovan	3,76	2,07	25,68**	-,06	,24
	primjereni	4,37	1,89			
Pohvaljujem učenika kada napravi nešto dobro	redovan	5,22	1,12	15,66**	,14	,22
	primjereni	5,47	,951			

M=aritmetička sredina; SD= Srednje odstupanje od aritmetičke sredine; F=vrijednost testa razlika u varijanci između grupa; diskriminativni koeficijenti (K); korelacije između faktora i kanoničke diskriminativne funkcije (S); *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$

Na manifestnoj razini vrednovanje učenika redovitog i primjerenog oblika školovanja prema samoprocjenama razrednika razlikujemo u svih sedam promatranih oblika vrednovanja (tablica 7). Pri tome je u svim slučajevima prilagođeno vrednovanje prema učenicima koji imaju primjeren oblik školovanja značajno češće samoprocijenjeno nego prema učenicima koji imaju redoviti oblik školovanja. Iz aritmetičkih sredina vidimo da učitelji nisko samoprocjenjuju prilagođeno vrednovanje, kao što je već utvrđeno na razini dimenzije kod Vlah i Grbić (2018). Ovdje vidimo da promatrano na razini čestica, najnižu samoprocjenu imaju u česticama *kada zadajem zadatke, učenik dobije svaki zadatak na posebnom papiru, ispitujem ga pretežno usmeno, a pismeno ispitivanje izbjegavam te za domaću zadaću dobiva manji broj zadataka*, pri čemu učenici s teškoćama u ponašanju redovitog programa takve postupke dobivaju vrlo rijetko. Kako bismo istražili latentne razlike između samoiskazanih oblika vrednovanja učenika s teškoćama u ponašanju u odnosu na njihov oblik školovanja (primjereni ili redoviti) u Hrvatskoj, proveli smo multivarijatnu diskriminacijsku analizu u kojoj je oblik školovanja uvjetno rečeno zavisano, a postupci vrednovanja uvjetno rečeno skup nezavisnih varijabli.

Tablica 3: *Temeljne vrijednosti i značajnost diskriminativne funkcije, vrijednost centroida za redovni i primjereni oblik školovanja*

Temeljna vrijednost	% varijance	kanonička korelacije	Wilksova lambda	Hi-kvadrat (df)	značajnost	redovan	Primjereni
,30	100	,48	.77	336.5(7)	.000	-,37	,82

Diskriminacijskom analizom ekstrahirali smo jednu značajnu diskriminacijsku funkciju koja upućuje na razlikovanje između dvijupromatranih skupina u veličini od **23%** (tablica 3). Uvidom u visinu diskriminativnih koeficijenta i korelacije između faktora i kanoničke diskriminativne funkcije (tablica 2) ta se funkcija formira od ponajviše dviju čestica, a to su *prilikom pisane provjere znanja primjenjujem odgovore na zaokruživanje češće za ovog učenika nego za druge učenike i za domaću zadaću dobiva manji broj zadataka*. Moglo bi se reći da se radi o postupcima pojednostavljivanja na razini zornosti i zahtjeva te smo ovu funkciju nazvali **funkcija pojednostavljivanja zahtjeva za vrijeme testova i domaćih zadaća** (tablica 2). Samoprocijenjeni postupci vrednovanja za učenike koji imaju primjereni oblik školovanja su u pozitivnom, a postupci vrednovanja za učenike koji imaju redovit oblik školovanja su u negativnom odnosu s funkcijom pojednostavljivanja zahtjeva za vrijeme testova i domaćih zadaća (tablica 3), pri čemu možemo reći da su razlike značajno više od jedne standardne devijacije. Drugim riječima, razrednici smatraju da u svom poučavanju, odnosno vrednovanju unutar poučavanja, više primjenjuju pojednostavljivanje zahtjeva za vrijeme testova i domaćih zadaća prema učenicima za koje imaju rješenja o primjerenom obliku školovanja nego za učenike za koje nemaju takva rješenja.

5. Rasprava

Prva hipoteza, prema kojoj učenici s teškoćama u ponašanju koji se školuju prema redovitom programu imaju bolji školski uspjeh od učenika koji se školuju prema primjerenom obliku školovanja, je potvrđena. Rezultate možemo pratiti u svjetlu činjenice da je postupak pedagoške opservacije, odnosno utvrđivanja okolnosti za opravdanost primjerenog oblika školovanja i izdavanje rješenja za primjereni oblik školovanja najčešće dugotrajan i nekim roditeljima vrlo iscrpljujuć pa ga nikada ni ne privedu do kraja, odnosno do izdavanja rješenja. Zato se za njegovo pokretanje škola odlučuje tek kada je kod učenika problem s ponašanjem (i često povezan s problemom u učenju) toliko izražen da se procjenjuje opravdanim ulaganje dodatnih napora kako bi se učeniku osigurao primjereni oblik školovanja i omogućio mu uspješan završetak školovanja. U tom smislu, vjerojatno je da učenici koji se školuju po redovitom programu, a imaju teškoće u ponašanju, imaju bolje

ocjene (*vrlo dobar* i *odličan*) od učenika koji također imaju teškoće u ponašanju te se školuju prema prilagođenom programu, a imaju lošije ocjene (*dovoljan* i *dobar*). Dakle, vrlo je vjerojatno da se među učenicima koji imaju rješenja o primjerenom obliku školovanja radi o složenijim i višestrukim teškoćama koje učeniku uistinu otežavaju savladavanje kurikula i koje predstavljaju prepreke u postizanju boljeg uspjeha. U tom smislu nije moguće rezultate ovog rada interpretirati u uzročno-posljedičnom odnosu, nego samo u relacijskom odnosu promatranih varijabli. No može se istovremeno i postaviti pitanje za buduća istraživanja – *Kolika je kvaliteta okruženja učenika za davanje dodatne podrške u prevladavanju sveukupnih teškoća učenika i jesu li individualizirani planovi i programi izrađeni na dovoljno kvalitetan način da bi se njima predvidjeli adekvatni i stručno primjereni oblici vrednovanja uspjeha učenika?* Primjenjuju li škole u ispravnoj mjeri načela propisana u Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (2008) koja su opisana u uvodu ovog rada? Jer, ako se primjenjuju sva navedena načela i učenik dobiva primjerenu podršku u realizaciji postavljenih ciljeva, tada bi očekivana postignuća bila izražena u ocjenama *vrlo dobar* i *izvrstan*. Konkretno rečeno, ako je Individualiziranim planom i programom dogovoreno da će učenik naučiti neko gradivo na prilagođen način koji se razlikuje od ostatka razreda (npr., zanjega se uvećava tekst i daje mu se više vremena za pisani uradak), tada za sve točno riješene odgovore on mora dobiti ocjenu *izvrstan*, bez obzira na to što je imao „olakšavajuće“⁵ okolnosti u odnosu na druge učenike (kojima takve „olakšavajuće“ okolnosti nisu potrebne). Prema našim iskustvima, a i nekim izvorima (Courey i sur., 2013; Zrilić, 2015), upravo se ovo temeljno nerazumijevanje paradigme i svrhe prilagodbe i podrške učenicima s posebnim potrebama kod učitelja, ali i šire školske sredine, kao što su tipični učenici koji nemaju teškoće ili čak roditelji tih učenika, negativno odražava davanjem nižih ocjena učeniku s teškoćama onda kada to nije ni najmanje primjereno s polazišta formativnog ocjenjivanja, odnosno vrednovanja truda i postignuća. Dakle, možda je upravo edukacija učitelja i cijele školske zajednice, a možda i nestručne javnosti u širem smislu važna za možebitno prevladavanje zabrinjavajućih rezultata koje smo dobili u ovom radu gdje upravo učenici koji imaju rješenja o primjerenom obliku školovanja imaju slabiji školski uspjeh u odnosu na svoje vršnjake koji nemaju takva rješenja.

Razrednici su u odabranom uzorku učenika s teškoćama u ponašanju detektirali da se čak 69% učenika školuje prema redovitom programu. To su učenici koji manifestiraju odstupanja u ponašanju, ali postižu ili vrlo dobar ili odličan uspjeh. Može se pretpostaviti, na temelju

⁵ Naravno, ne radi se o olakšavajućim okolnostima, nego o pružanju jednakih šansi učeniku s teškoćama na koje on ima pravo.

drugih istraživanja, da oni u odnosu na svoje vršnjake koji imaju rješenja o primjerenom obliku školovanja, imaju cijeli niz i drugih specifičnih obilježja koje bi trebalo istražiti u budućim istraživanjima. Primjerice, prema Vlah i sur. (2018), kod učenika s teškoćama u ponašanju u osnovnim školama u Hrvatskoj utvrđeno je da oni učenici koji su boljeg uspjeha imaju više hiperaktivnosti i impulzivnosti, ali i manje nepažnje i potrebe za dodatnom pomoći u učenju.

Druga hipoteza, prema kojoj se postupci učitelja u vrednovanju postignuća učenika s teškoćama u ponašanju razlikuju u pogledu pohađanja nastave prema redovitom ili primjerenom obliku školovanja, je potvrđena. U svih sedam samoprocijenjenih ponašanja učitelji su procijenili da više primjenjuju prilagodbu u vrednovanju učenicima koji imaju rješenja o primjerenom obliku školovanja, a latentnom je analizom vidljivo da se radi o značajnom razlikovanju vrednovanja dviju skupina učenika s teškoćama u ponašanju. Učitelji, dakle, značajno češće prilagođavaju ovdje mjerene postupke vrednovanja za učenike s teškoćama u ponašanju koji imaju rješenja o primjerenom obliku školovanja nego što to čine za učenike s teškoćama u ponašanju koji nemaju. Kao što je već naznačeno, moguće je da osjećaju obavezu i dužnost da to čine radi administrativnog rješenja pa se drže preporuka koje su opisivane (Niesyn, 2009; Bouillet, 2013; Igrić, 2015; Sekušak Galešev i sur., 2015). Također je moguće da češće prilagođavaju postupke vrednovanja radi veće složenosti teškoća koje skupina učenika s rješenjima ima (kao što je već gore rečeno). Nonajvažnije je pitanje koje se prema dobivenim rezultatima ukazuje **zašto lošije ocjene imaju oni učenici s teškoćama u ponašanju za koje učitelji navode da češće primjenjuju prilagodbu u vrednovanju njihovih postignuća?** To je pitanje koje otvara mogućnosti razmatranja, kako metodoloških ograničenja ovog rada tako i nova istraživačka pitanja za buduća istraživanja. Je li moguće da su učitelji primjenjivali svu potrebnu i propisanu prilagodbu u vrednovanju učenikova uspjeha, a da učenik i usprkos tome ne uspijeva u većini slučajeva imati bolje ocjene? Izostaju li možda u procesu usvajanja gradiva kvalitetni programi dodatne pomoći u učenju koji možda tim učenicima trebaju, a to ovdje nije mjereno? Ili su primjenjivane postupke učitelji možda precijenili te ih subjektivno doživjeli češćima nego što to oni zapravo jesu?

Uz sve navedeno, teško je reći u kojoj je mjeri nastavnik pripremljen razlikovati i diferencirati vlastiti subjektivni dojam o učeniku zbog učenikova ponašanja od objektivnih učenikovih postignuća na planu usvajanja predviđenih ishoda učenja. Govorimo o ponašanjima koje nastavnik može doživljavati ometajućim (npr. ako učenik upadicama ometa izvođenje nastave) ili subjektivno neugodnim (ako se učenik prikriveno ili otvoreno prkosi ili

se opire autoritetu nastavnika). Ovo za nastavnike može predstavljati veliki izazov te je u studijskim programima inicijalnog i cjeloživotnog obrazovanja pripreme nastavnika za ovakve izazove jako važno učiti ih razumijevanju uvjeta, uzroka i povoda učenikovih neprimjerenih ponašanja te pravilnom preventivnom i kurativnom djelovanju na njih. Isto tako, nastavnike treba pripremati za konstruktivno nošenje s vlastitim stresom i čestim sagorijevanjem u radu s učenicima s problemima u ponašanju jer bi inače osobni osjećaji nezadovoljstva ponašanjem učenika s problemima u ponašanju mogli biti, sasvim neopravdano i neprimjereno po učenika, interferirajući element u ocjenjivanju učenikovih ishoda učenja, odnosno niskom ocjenjivanju znanja temeljem dojma o ponašanju. To u konačnici može biti pogubno za učenikovu motivaciju za dalji rad i učenje, a i dalje nastavnikova samopotvrđivanje negativnog dojma i negativnu afirmaciju kroz teže oblike poremećaja u ponašanju.

6. Zaključak

Ciljevi su rada bili kod učenika s teškoćama u ponašanju utvrditi relacije između školskog uspjeha ocjena i pohađanja nastave na temelju rješenja o primjerenom obliku školovanja, kao i analizirati razlikuju li se postupci učitelja u vrednovanju postignuća učenika s teškoćama u ponašanju s obzirom na oblik pohađanja nastave.

Prema osnovnim rezultatima istraživanja, više od dvije trećine učenika za koje razrednici procjenjuje teškoće u ponašanju školuje se prema redovitom programu i među njima je razmjerno više učenika vrlo dobrog i odličnog uspjeha. Među onima koji se školuju prema primjerenom obliku školovanja je razmjerno više učenika koji su dovoljnog i dobrog uspjeha, premda njihovi razrednici kao učitelji prema njima primjenjuju više postupaka prilagodbe u ocjenjivanju, osobito kada je riječ o pojednostavljivanju zahtjeva za vrijeme testova i domaćih zadaća.

Premda je teško mjeriti sve oblike formativnog vrednovanja koji se preporučuje u suvremenoj literaturi (Black i Wiliam, 2006), jasno je da se radi o sofisticiranim vještinama bez kojih nastavnik teško može primjenjivati preporuke koje su navedene u uvodnom dijelu ovog rada. Premda treba imati u vidu da nastavnici sami po sebi nisu u poziciji mijenjati cijeli školski sustav kako bi omogućili uspješnu inkluziju u redovnim školama (Florian, 2008; Florian, Linklater, 2010; Tomić i Hrvanović, 2007; Igrić, 2015), njihovo područje djelovanja i odgovornosti prema tim procesima društvene promjene sigurno leži u načinima kako prate i vrednuju uspjeh svojih učenika. U tom je smislu kompetentnost za formativno vrednovanje u kojemu se potiče optimalan učenikov psihosocijalni razvoj i istovremeno omogućava

stjecanje akademskog uspjeha neophodna u radu suvremenog nastavnika. Dakle, pitanje vrednovanja učenika s problemima u ponašanju u ovom je radu ponovo otvoreno i nadamo se daljim istraživanjima na temelju dobivenih rezultata i postavljenih novih istraživačkih pitanja u raspravi rezultata.

7.Literatura

- Black, P., Wiliam, D. (2006). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 81–100). London: Sage.
- Bouillet, D. (2013). Djelotvorne strategije u poučavanju učenika s problemima u ponašanju. *Napredak*, 1, (1–2), 103–128.
- Bouillet, D. (2016). Procjena potreba učenika osnovne škole u svrhu planiranja socijalnopedagoških intervencija–standardizacija mjernog instrumenta. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 24(2), 73–92.
- Bouillet, D., Bičanić, J., Ivančan, A., Novosel Guszak, D., Rovis Brandić, A., Sitar, M. (2018). *Socijalnopedagoški mozaik – Razvoj modela potpore učenicima s problemima u ponašanju*. Zagreb: Školska knjiga.
- Courey, S.J., Tappe, P., Siker, J., Lepage, P. (2013). Improved Lesson Planning With Universal Dsign for Learning (UDL). *Teacher Education and Special Education*, 36(1), 1–22.
- Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, 63/2008; 90/2010.
- Florian, L. (2008). Special or include education: future trends. *British Journal of Special Education*. 35 (4), 202–208.
- Florian, L., Linklater, H. (2010). Preparing Teachers for Inclusive Education: Using Inclusive Pedagogy to Enhance Teaching and Learning for All. *Cambridge Journal of Education*, 40 (4), 369–386.
- Florian, L., Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870–884.
- Igrić, Lj. (2015). Osnove edukacijskog uključivanja. Zagreb: Školska knjiga.
- Koller-Trbović, N., Žižak, A., Jeđud Borić, I. (2011). *Standardi za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih*. Zagreb: Povjerenstvo za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladih Vlade Republike Hrvatske.
- Kovačić, E., Vlah, N. (2018). Strategije u poučavanju učenika s teškoće pažnje – samoprocjena učitelja. U: *Suvremeni trendovi i izazovi nastavničke profesije*, Urednik: Turk, Marko, Rijeka: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci, u tisku
- Kranželić Tavra, V. (2003). Programi prevencije poremećaja u ponašanju i ranih intervencija u školskom okruženju, U: *Lokalna zajednica : izvorište Nacionalne strategije prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih*, Ur.: Bašić, J., Janković, J., Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži ; Povjerenstvo VRH za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladih, 104–117. Zagreb

- Kudek Mirošević, J. i Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (2), 17–29.
- Lebedina-Manzoni, M. (2010). *Psihološke osnove poremećaja u ponašanju*. Zagreb: Slap.
- Niesyn (2009): Strategies for Success: Evidence-Based Instructional Practices for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Preventing School Failure*, 53(4), 227–233.
- Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (NN 24/15).
- Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (NN, 87/08., 86/09., 92/10. i 105/10)
- Rašević, M. (2018). *Razlike u primijenjenim strategijama poučavanja učenika s obzirom na pohađanje redovitog programa i procijenjenu potrebu za dodatnom pomoći u učenju*. Diplomski rad: Sveučilište u Rijeci.
- Sekušak-Galešev, S., Frey Škrinjar, J. I Masnjak, L. (2015). *Izvešće o istraživanju: Ispitivanje socijalne uključenosti i kvalitete podrške u sustavima predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja za djecu i učenike s poremećajem iz autističnog spektra (PAS) i deficitom pažnje i hiperaktivnim poremećajem (ADHD)*. Sveučilište u Zagrebu: Edukacijsko rehabilitacijski fakultet.
- Singer, M. (2008). *Kriminološke osobitosti maloljetničke delinkvencije: tijek školovanja, poremećaji u ponašanju, obiteljske prilike*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Tomić, R., Hrvanović, M. (2007). Integracija djece s poremećajima u ponašanju u redovnu školsku sredinu. *Pedagoška stvarnost*, 53 (3–4), 302–323.
- Vican, D. i Karamatić Brčić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika – s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola*, LIX (30), 48–65.
- Vlah, N. (2013). *Poželjna ponašanja mladih u konfliktima*. Zagreb: Biakova d.o.o.,
- Vlah, N., Rašković, K. (2014). Problemi u radu s učenicima s emocionalnim teškoćama i teškoćama u ponašanju i obrasci ponašanja u sukobima kod učitelja razredne nastave. *Pedagojska istraživanja*, 11 (1), 141–154.
- Vlah, N., Pejić-Papak, P. (2016) Poteškoće učitelja u radu s učenicima s problemima u ponašanju: učestalost i povezanost potrebe za stručnom pomoći, *Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa OMEP*, Opatija 29. 9. – 1.10.2016., Ur: Maleš, D., Širanović, A., Višnjic-Jeftić, A., 119– 128.
- Vlah, N., Grbić, S. (2018). Kako nastavnici u Hrvatskoj procenjuju sopstvenu praksu u poučavanju učenika sa teškoćama u ponašanju. U: *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih*, Ur: Đević, Rajka i Gutvaj, Nikoleta (str. 75–93) Beograd: Institut za pedagoška istraživanja,.
- Vlah, N., Sekušak-Galešev, S., Skočić-Mihić, S. (2018). Povezanost obilježja razrednika i učenika u procjeni simptoma nepažnje, impulzivnosti i hiperaktivnosti povezanih s ADHD poremećajem. *Socijalna psihijatrija*, 46(4), 372–389.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, 87/2008; 86/2009; 92/2010; 105/2010; 90/2011; 5/2012; 16/2012; 86/2012; 126/2012; 94/2013; 152/2014.

Zrilić, S. (2015). suvremene paradigme inkluzivnog odgoja i obrazovanja, U: *Odgoj u školi*,
Ur.: Opić, S., Bilić, V., Jurčić, M., (str. 253–277) Učiteljski fakultet Sveučilišta u
Zagrebu.

**RAZLIKE U SIMPTOMIMA
IMPULZIVNOSTI/HIPERAKTIVNOSTI, EMOCIONALNIH
PROBLEMA, NEPAŽNJE I ANTISOCIJALNOSTI S OBZIROM NA
PROCIJENJENE POTREBE ZA DODATNOM POMOĆI U UČENJU I
KOREKCIJE PONAŠANJA¹**

Nataša Vlah

Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet

natasa.vlah@uniri.hr

Stojanka Varda

Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet

stojanka.varda@gmail.com

Vlatka Družinec

Filozofski fakultet u Rijeci

vlatka.druzinec@gmail.com

Lektorica: Mateja Fumić

Sažetak

Temeljni je cilj rada bio utvrditi postoje li kod učenika za koje razrednici detektiraju teškoće u ponašanju značajne razlike u procijenjenim simptomima impulzivnosti/hiperaktivnosti, nepažnje, emocionalnih problema i antisocijalnosti s obzirom na razrednikovo mišljenje o potrebi za pružanjem dodatne pomoći u učenju i korekciji ponašanja. U provedenom su istraživanju razrednici u osnovnim školama svih regija Republike Hrvatske dobrovoljno i anonimno detektirali 1087 učenika od prvog do osmog razreda za koje uočavaju teškoće u ponašanju. Procijenili su ih na Vanderbiltovoj skali simptoma ponašanja učenika. Faktorskom analizom potvrđene su četiri dimenzije učenikova ponašanja: impulzivnost/hiperaktivnost, emocionalni problemi, nepažnja i antisocijalnost. Hipoteze su testirane dvjema analizama razlika simptoma ponašanja između učenika s obzirom na procijenjenu potrebu dodatne pomoći u (i) učenju i (ili) korekciji ponašanja.

Razrednici procjenjuju da je dodatna pomoć u učenju potrebna učenicima koji manifestiraju više nepažnje, emocionalnih problema i impulzivnosti/hiperaktivnosti, dok smatraju da je dodatna pomoć u korekciji ponašanja potrebna učenicima koji pokazuju više antisocijalnosti, impulzivnosti/hiperaktivnosti i nepažnje.

Rezultati ovog istraživanja mogu pomoći u boljem razumijevanju preventivnih i ranointerventnih strategija u zaštiti edukacijskih prava učenika s teškoćama u ponašanju. Potrebno je osnaživati učitelje u njihovim kompetencijama za rad s učenicima navedenih

¹ Ovaj rad je sufinanciralo Sveučilište u Rijeci projektom 13.10.2.2.03.

razvojno-problemnih simptoma, ali je isto tako potrebno u školi planirati organizirane i sustavne oblike stručne pomoći učeniku za kojeg su utvrđene takve potrebe.

Ključne riječi: impulzivnost/hiperaktivnost, korekcija ponašanja, nepažnja, emocionalni problemi, antisocijalnost, pomoć u učenju

DIFFERENCES IN SYMPTOMS OF IMPULSIVITY / HYPERACTIVITY, EMOTIONAL PROBLEMS, NEGLIGENCE AND ANTISOCIALITY GIVEN THE ASSESSED NEED FOR ADDITIONAL LEARNING ASSISTANCE AND BEHAVIORAL CORRECTIONS

Summary

The basic aim of the paper was to determine whether there are any significant differences among pupils for whom their classteachers detect the behavioral difficulties. Differences are observed in the estimated symptoms of impulsivity / hyperactivity, inattention, emotional problems and antisociality considering the classteacher's view on the need for additional learning assistance and behavioral correction. In the conducted survey, the primary school teachers of all regions of Croatia voluntarily and anonymously detected 1087 pupils from the first to the eighth grade with behavioral difficulties. They estimated them on the Vanderbilt scale of the student's behavioral symptoms. Factor analysis confirmed four dimensions of student behavior: impulsivity / hyperactivity, emotional problems, inattention and antisociality. The hypothesis have been tested by two analyzes of the differences in behavioral symptoms among students, considering the assessed need for additional help in (i) learning assistance (ii) behavioral correction.

Educators estimate that additional learning assistance is needed for students who exhibit more inattention, emotional problems, and impulsivity / hyperactivity. They also estimate that additional help in correcting behavior is needed for students who exhibit more antisociality, impulsivity / hyperactivity and inattention.

The results of this research can help to better understand preventive and early intervention strategies to protect the educational rights of students' with behavioral difficulties. It is necessary to empower teachers in their competence to work with those students. It is also necessary to plan organized and systematic forms of professional assistance for those students in school.

Key words: behavior correction, impulsivity / hyperactivity, inattention, emotional problems, antisocialism, learning aids

1. UVOD

Stručnjaci koji ostvaruju kontakt s djecom i mladima često se susreću s učenicima kojima je teško ponašati se u skladu sa zahtjevima socijalne okoline. U središtu su ovog rada učenici za koje se stručnom i znanstveno utemeljenom terminologijom može reći da manifestiraju *probleme u ponašanju* zbog čega imaju pravo na primjerene i razumne prilagodbe u odgoju i obrazovanju². Oni se odgajaju i obrazuju u suvremenim osnovnim

² Obaveznost i pravna reguliranost fokusiranja na zadovoljenje učenikovih potreba ističe se u *Pravilniku o upisu djece u osnovnu školu* (1991), *Pravilniku o osnovnoškolskome odgoju i obrazovanju učenika s*

školama. Radi se o spektru problematičnih ponašanja³ (Koller-Trbović, Žižak i Jeđud Borić, 2011) koji je prepoznatljiv u rasponu od *rizičnih*, odnosno vrlo blagih odstupanja od očekivanih pravila i normi školske sredine, preko *teškoća u ponašanju* koje predstavljaju intenzivnije i dugotrajnije probleme za koje je potrebna stručna pomoć unutar škole, pa sve do najintenzivnijeg i po štetnim posljedicama za samog učenika i njegovu okolinu najtežeg oblika – *poremećaja u ponašanju* (Koller-Trbović i sur., 2011; Vlah, 2013). Istraživanja pokazuju kako najmanje 13% učenika osnovne škole u Republici Hrvatskoj (Bouillet i sur., 2018), odnosno između 2% i 20% učenika u Sjedinjenim Američkim Državama (Lane, 2007) iskazuje probleme u ponašanju.

Postoji više podjela i klasifikacija fenomenologije problema u ponašanju s obzirom na pojedinu znanstvenu disciplinu. Tako se u medicini koristi kategorijalna klasifikacija *Diagnostic and Statistical Manual* (2015) ili skraćeno DSM V-sustav koji prepoznaje skupinu poremećaja pažnje i hiperaktivnost te skupinu poremećaja remećenja pravila, kontrole impulsa i poremećaja ponašanja. Druga, tzv. dimenzionalna podjela temeljena na Achenbachovoj (1991) klasifikaciji, prepoznaje internalizirane i eksternalizirane probleme ponašanja i osjećaja. U odgoju i obrazovanju je u Republici Hrvatskoj uobičajeno, poštujući ovdje navedene dvije velike klasifikacije medicinskog sektora, prepoznavati učenike s problemima u ponašanju, a s obzirom na iskazane simptome, najčešće se dijele u dvije fenomenološke skupine – aktivne i pasivne (Koller-Trbović, 2004; Bouillet i Uzelać, 2007). U prvu skupinu (aktivni problemi u ponašanju) ubrajaju se učenici koji iskazuju vanjske simptome poremećaja, odnosno učenici koje ne mogu kontrolirati vlastito ponašanje te im je s obzirom na to dijagnosticiran hiperaktivni poremećaj/poremećaj pažnje i/ili poremećaj ophođenja. U drugu skupinu (pasivni problemi u ponašanju) ubrajaju se učenici čiji su simptomi internalizirani, a obuhvaćaju učenike s anksioznim i

teškoćama u razvoju (2015), *Pravilniku o broju učenika u redovitome i kombiniranome razrednom odjelu u osnovnoj školi* (2009), *Hrvatskom nacionalnom obrazovnom standardu, Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (2006), *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi* (2010), *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008) i *Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (2008).

³ U *Standardima za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih* (Koller-Trbović i sur., 2011) ponuđen je kvalitetan model intersektorske definicije problema u ponašanju. Oslanjanjem na tradicionalne definicije domaćih i stranih autora te dugogodišnjim kvalitativnim istraživanjem nastala je krovna definicija na nacionalnoj razini koja predviđa i subdefinicije specijaliziranih sektora. Prema toj definiciji „pojam problemi u ponašanju djece i mladih predstavlja skupni naziv za sva ona ponašanja biološke, psihološke, pedagoške ili socijalne geneze, kojima dijete/mlada osoba značajno odstupa od ponašanja primjerenog dobi, situaciji, kulturnim i etničkim normama, te štetno ili opasno utječe na sebe i/ili druge pojedince ili društvene sustave“ (Koller-Trbović i sur., 2011,13). Kao što je vidljivo, krovna definicija nam daje informaciju da su problemi u ponašanju nepoželjni, bilo iz razloga da štete samoj osobi koja ih ima ili da štete njezinoj okolini.

depresivnim poremećajima, kao što je poznato u literaturi (Bouillet i Uzelac, 2007; Velki i Romstein, 2015).

Učitelji u svakodnevnom radu prvi mogu, ali i trebaju uočavati simptome problema u ponašanju (Romstein, 2011; Bartolac, 2013; Bouillet i sur., 2018; Vlah i sur., 2018), odnosno ponašanja zbog kojih učenik treba određenu prilagodbu didaktičko-metodičkog pristupa ili uz to i dodatnu stručnu pomoć. Stručni ih suradnik treba uputiti u etiološki spektar djetetova ponašanja te načine prepoznavanja i evidentiranja simptoma kako bi adekvatno pružili podršku učenicima u njihovu svakodnevnom funkcioniranju. Obično su sami osposobljeni i kompetentni nositi se s problemima u ponašanju kada se oni manifestiraju na razini rizika. No kada su na razini teškoća ili čak poremećaja u ponašanju, potrebna im je dodatna pomoć (Vlah i Pejić Papak, 2015; Bouillet i sur., 2018) socijalnog pedagoga ili psihologa koji su u Hrvatskoj za to kvalificirani. S obzirom na sve navedeno, ovimse radom željelo utvrditi kako učitelji detektiraju simptome impulzivnosti, hiperaktivnosti, emocionalnih problema, nepažnje i antisocijalnosti kod učenika s teškoćama u ponašanju s obzirom na uočene potrebe za dodatnom pomoći u učenju i korekcijom ponašanja.

1.1. Simptomi impulzivnosti, hiperaktivnosti, emocionalnih problema i antisocijalnosti

Radi se o grupi simptoma koji najčešće upućuju na potrebu ulaganja dodatnih stručnih postupaka i napora, kako Vlah (2013) interpretira razine problema u ponašanju: učitelja (na razini rizičnih ponašanja), ali i cijele stručne službe škole, a ponekad i šire lokalne zajednice i njezinih institucija da bi se učeniku koji ih ima osiguralo pravo na neometan psihosocijalni razvoj i odrastanje (na razini teškoća ili poremećaja u ponašanju). Ovi simptomi mogu biti prepoznatljivi za učenike koji temeljem sustavne multidisciplinarnе dijagnostike (Jurin i Sekušak-Galešev, 2008) imaju dijagnozu organski uvjetovanog poremećaja hiperaktivnosti/impulzivnosti s poremećajem pažnje (*Attention deficit/hyperactivity disorder* ili ADHD), no oni isto tako mogu biti procijenjeni i kod onih učenika koji nemaju organsku podlogu za navedenu dijagnozu. Obje skupine učenika zahtijevaju stručnu i znanstvenu pažnju jer im je potrebna dodatna pomoć da bi ostvarili svoja prava na adekvatan odgoj i obrazovanje (Igrić, 2015).

Impulzivni učenik najlakše će se uočiti po čestim izražavanjem nestrpljenja. Velki (2012) ističe kako su impulzivni učenici oni koji vrlo često ne razmišljaju o posljedicama

do kojih može dovesti njihovo ponašanje. Unutarnji govor impulzivnih učenika ne odgovara njihovoj razvojnoj dobi i ne koriste unutarnji govor kako bi kontrolirali i usmjeravali vlastito ponašanje (Barkley, 2000; Gardner, 2002). Dakle, prekomjerno impulzivni učenici imaju velike poteškoće prilikom planiranja različitih aktivnosti, ali i prilikom odabira najpoželjnijeg i najprimjerenijeg oblika ponašanja (Bouillet, 2010). Impulzivni učenici su u pravilu u vrlo lošem odnosu sa svojom okolinom, što dovodi do visoke razine frustracije i nezadovoljstva koji se očituju kroz ispade bijesa, plač i svađe. U konačnici, kao posljedica tih frustracija, mogu se razviti različiti emocionalni problemi poput anksioznosti, depresije i sličnih (Juretić, Bujas Petković i Ercegović, 2011; Velki, 2012). Impulzivnost obično učenike s teškoćama u ponašanju dovodi do nemogućnosti sudjelovanja u društvenim razmjenama (suradnja, dijeljenje, uzajamnost) i često imaju negativnu reputaciju među vršnjacima (Barkley, 2000). Impulzivnost uvelike utječe na verbalne i komunikacijske vještine učenika, što izravno dovodi do nepromišljenosti u razgovoru i neprepoznavanju tuđih emocija, a kao posljedicu donosi narušene socijalne odnose (Corkum, Corbin i Pike, 2010). Prema kriteriju DSM-V, kod djeteta je prisutna impulzivnost ako se u posljednjih šest mjeseci pojavljuje šest ili više simptoma na razini koja je maladaptivna i nekonzistentna s razvojnim stupnjem djeteta⁴.

Hiperaktivnost je simptom koji je najizraženiji i najprije se uočava, a prepoznaje se po visokoj razini energije, neumornosti, nemogućnosti mirnog sjedenja, vrpoljenju na mjestu, lupkanju nogama, glasnom i prekomjernom govorenju (Delić, 2001; Prvčić i Rister, 2009) te različitim tikovima koji u trenutku manifestiranja nisu primjereni situaciji u kojoj se učenik nalazi (Velki 2012). Hughes i Cooper (2009: 14) hiperaktivnost definiraju „kao uobičajeno pojavljivanje i izvođenje slabijih motoričkih aktivnosti koje su abnormalno velikog intenziteta i učestalosti“. Pri tome se hiperaktivnošću smatra pretjerana aktivnost koja traje i nakon četvrte godine života djeteta (Jensen, 2004), a iskazuje se grubim (skakanje, trčanje i penjanje) i finim (koprcanje, vrpoljenje) motoričkim aktivnostima (Juretić i sur., 2011). Prema kriteriju DSM-V, kod djeteta je prisutna hiperaktivnost ako se u posljednjih šest mjeseci pojavljuje šest ili više simptoma na razini koja je maladaptivna i nekonzistentna s razvojnim stupnjem djeteta⁵.

⁴ (a) često „istrčavaju“ s odgovorima prije nego što je dovršeno pitanje, (b) često imaju poteškoće s čekanjem reda, (c) često prekidaju ili ometaju druge (npr. upadaju u razgovor ili igru)

⁵ (a) često tresu rukama ili nogama ili se vrpolje na stolici (sjedalu), (b) ustaju sa stolice (sjedala) u razredu ili negdje drugdje gdje se očekuje da ostanu na mjestu, (c) često pretjerano trče ili se penju u situacijama u kojima je to neprikladno (kod adolescenata ili odraslih može biti ograničeno na subjektivni osjećaj nemira),

U svakodnevnom funkcioniranju učenika **poremećaj pažnje** može predstavljati vrlo velik problem jer ima izravan utjecaj na njegovo snalaženje u školi, obitelji i među vršnjacima (Velki 2012). Deficit pažnje opisuje se kao djetetova „nesposobnost da održi pozornost“ (Juretić i sur., 2011: 62), „nesposobnost održavanja pažnje ili nesposobnost selektivne pažnje“ (Hughes i Cooper, 2009: 174) koji se prepoznaje po „impulzivnosti i neorijentiranosti u vremenu, a mnogi ga autori povezuju i s poremećajima stabilnosti, odnosno s povećanom ili smanjenom razdražljivošću“ (Bouillet 2010: 161). Prema kriteriju DSM-V kod učenika je prisutan deficit pažnje ako se u posljednjih šest mjeseci pojavljuje šest ili više simptoma na razini koja je maladaptivna i nekonzistentna s razvojnim stupnjem djeteta⁶.

Emocionalni problemi u ponašanju su teškoće u emocijama učenika, a očituju se u reakcijama koje nisu primjerene dobi učenika, kulturnim i etničkim normama kroz napade bijesa, agresivna ponašanja (Kocijan Hercigonjai sur., 1999; Oatley i Jenkins, 2003), povučенost, nestabilnost, osamljenost i sklonost pretjeranom maštanju (Bašić, 2009) te negativno djeluju na učenikove obrazovne, socijalne i komunikacijske vještine (Koller-Trbović i sur., 2011). Naime, emocionalni deficiti kojeg donosi ovaj poremećaj iskazuje se kroz neadekvatnu samoregulaciju emocija, burne emocionalne reakcije, probleme suočavanja s frustracijom, smanjenu empatiju te smanjen stupanj uzbuđenja na stimulaciju (Barkley, 2000). Emocionalni problemi dio su spektra internaliziranih problema u ponašanju koja se teško uočavaju, a zbog svoje složenosti mogu u kasnijoj dobi prerasti u ponašanja koja su opasna za pojedinca i njegovu okolinu (Maglica i Jerković, 2014). Naime, s porastom razvojne dobi učenika okolina od njega zahtijeva sve veću emocionalnu zrelost, međutim učenicima s teškoćama u ponašanju vrlo je teško dostići zadovoljavajuću emocionalnu razinu (Bašić, 2009). Zbog svoje introvertiranosti, učenici s procijenjenim emocionalnim problemima ostvaruju površne emocionalne veze s osobama u vlastitoj okolini (Kocijan Hercigonja i sur., 1999).

(d) često imaju teškoća ako se moraju mirno i tiho igrati ili obavljati slobodne aktivnosti, (e) često su u „pogonu“ ili kao da ih „pokreće motor“, (f) često pretjerano pričaju

⁶ (a) ne posvećuju pažnju detaljima ili rade pogreške zbog nemara u školskom uratku, poslu ili drugim aktivnostima, (b) često imaju poteškoća s održavanjem pažnje pri obavljanju zadaća ili u igri, (c) često se čini da ne slušaju i kad im se izravno obraća, (a) često ne prate upute i ne dovršavaju školski uradak, kućne poslove ili dužnosti na radnom mjestu (ne zbog prkosa ili nerazumijevanja uputa), (b) često imaju teškoće s organiziranjem zadataka i aktivnosti, (c) često izbjegavaju, ne vole ili odbijaju zadatke koji zahtijevaju trajniji mentalni napor (školski ili domaći uradak), (d) često gube stvari potrebne za ispunjavanje zadaća ili aktivnosti (igračke, školski pribor i dr.), (e) često ih ometaju vanjski podražaji, (f) često zaboravljaju dnevne aktivnosti

Antisocijalnost je dio spektra teškoća u ponašanju koja pripada eksternaliziranim teškoćama u ponašanju, a obuhvaća širok raspon specifičnih ponašanja koja imaju zajedničku karakteristiku – nanošenje štete (koje može biti namjerno) i/ili povreda drugih osoba i stvari (Keresteš, 2005). Antisocijalnim ponašanjem krše se socijalne norme koje odgovaraju određenoj razvojnoj dobi učenika (Bašić, 2009). Učenici koji iskazuju antisocijalno ponašanje najčešće se prepoznaju po svojem drskom odnosu s odraslim osobama i vršnjacima, skloni su zadirkivanju drugih, podrugivanju, vrijeđanju, ruganju, koriste se prijetnjama i/ili agresijom kako bi ostvarili željeni cilj (Bouillet i Uzelac, 2007), nagle su i razdražljive ćudi, teško se prilagođavaju pravilima, a još teže podnose neuspjeh (Vlah i Pejić Papak, 2015). Ometajuće ponašanje učenika s procijenjenom teškoćom u ponašanju i nedostatak socijalnih i komunikacijskih vještina te tendencija za dominacijom ugrožava njihove socijalne kontakte (Velki i Romstein, 2015).

1.2. Dodatna pomoć učenicima s teškoćama u ponašanju

Učenici s teškoćama u ponašanju jednako kao i svi drugi učenici moraju imati mogućnost za ostvarivanje svih svojih potencijala. Kvalitetan odgoj i obrazovanje učenika uvelike ovisi o načinu na koji se učitelji nose s učenikovim socijalnim i emocionalnim potrebama te njegovim intelektualnim potrebama (Hughes i Cooper, 2009). Ako učenikove potrebe nisu zadovoljene i ako mu nije pružena dodatna pomoć u svakodnevnom funkcioniranju, učenik će vrlo vjerojatno razviti ili produbiti svoje socijalne i/ili emocionalne poteškoće, pri čemu je neophodna suradnja učitelja, stručnih suradnika i roditelja (Thompson, 2016). Dodatna se pomoć učenicima s teškoćama u ponašanju za potrebe ovog rada ispituje kroz potrebu za pružanjem dodatne pomoći u učenju i kroz potrebu za pružanjem dodatne pomoći u korekciji ponašanja.

U radu s učenicima kojima je procijenjena teškoća u ponašanju neophodno je koristiti različite didaktičko-metodičke prilagodbe i prilagoditi prostor učionice u kojoj se neće nalaziti previše vizualnih podražaja (Krampač-Grljušić i Marinić, 2007). Naime, rad učitelja koji učeniku s teškoćom u ponašanju pruža dodatnu pomoć u učenju karakterizira prilagodba načina prezentacije nastavnog gradiva, individualan pristup učeniku prilikom provjere znanja te odabir raznovrsnih aktivnosti i zadataka koje usmjeravaju djetetovu pažnju te ju održavaju na zadovoljavajućoj razini (Krampač-Grljušić i Marinić, 2007; Thompson, 2016). Između učenika i učitelja mora postojati pozitivan i dobronamjieran odnos (Zrilić, 2013), jasna komunikacija u kojoj su precizno postavljeni ciljevi i

očekivanja, objašnjene moguće posljedice i dane povratne informacije učeniku o njegovom radu (Thompson, 2016). Prema Bouillet (2013), ovo su poželjne strategije u radu učitelja koje osiguravaju dodatnu pomoć o kakvoj ovdje govorimo: (a) kreiranje razredne klime koja doprinosi dobrobiti svih učenika, (b) prilagođavanje didaktičkog pristupa i (c) poticanje pozitivnog ponašanja učenika primjenom tehnika pozitivnog potkrepljenja. Na promjenu djetetova ponašanja i na poboljšanje njegova funkcioniranja unutar razreda učitelj može utjecati surađujući s ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa: stručnim suradnicima, roditeljima, asistentima (pomoćnicima) u nastavi, liječnicima (Zrilić, 2013; Igrić, 2015), a neposredno uključivanjem stručnjaka osposobljenog za rad s učenicima s poremećajima u ponašanju, koji su u Republici Hrvatskoj socijalni pedagozi, što je propisano i *Pravilnikom o osnovnoškolskome odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015). Pravovremeno uključivanja stručnjaka za pružanje dodatne stručne pomoći djetetu u školi može utjecati na sprečavanje daljnjeg nepovoljnog psihosocijalnog razvoja kod učenika i osigurati podršku uspješnoj socijalnoj i odgojno-obrazovnoj integraciji. Pri tome je potrebno razlikovati razine odgovornosti koju ima razrednik, a koju ima stručni suradnik (Bouillet i sur., 2018). Zbog svega navedenog, svrha je ovog istraživanja dati doprinos znanju o temeljnim relacijama između detektirane potrebe za pružanjem dodatne pomoći u učenju i korekciji ponašanja s obzirom na izražene simptome koji su najčešće uočljivi kod učenika s teškoćama u ponašanju. U aplikativnom smislu želi se unaprijediti stručni rad u školama.

2. CILJEVI I HIPOTEZE

Temeljni cilj rada bio je utvrditi postoje li kod učenika za koje razrednici detektiraju teškoće u ponašanju značajne razlike u procijenjenim simptomima impulzivnosti/hiperaktivnosti, nepažnje, emocionalnih problema i antisocijalnosti s obzirom na razrednikovo mišljenje o potrebi za pružanjem dodatne pomoći u učenju i korekciji ponašanja. Slijedom toga, specifični ciljevi rada su utvrditi razlike u simptomima impulzivnosti/ hiperaktivnosti, emocionalnih problema, nepažnje i antisocijalnosti između učenika (i) kojima treba dodatna pomoć u učenju i između učenika kojima ne treba dodatna pomoć u učenju te (ili) kojima treba dodatna pomoć u korekciji ponašanja i između učenika kojima ne treba dodatna pomoć u korekciji ponašanja. S obzirom na postavljene specifične ciljeve istraživanja, postavljene su hipoteze: (H1) postoje razlike u simptomima impulzivnosti/hiperaktivnosti, emocionalnih problema i antisocijalnosti

između učenika kojima treba dodatna pomoć u učenju i između učenika kojima ne treba dodatna pomoć u učenju, (H2) Postoje razlike u simptomima impulzivnosti/hiperaktivnosti, emocionalnih problema i antisocijalnosti između učenika kojima treba dodatna pomoć u korekciji ponašanja i između učenika kojima ne treba dodatna pomoć u korekciji ponašanja.

3. METODA

3.1. Uzorak sudionika

U istraživanju su sudjelovali učitelji procjenjivača (razrednika) iz 12 županija Republike Hrvatske u dobi od 23 do 65 godina i godinama staža od 0 mjeseci do 46 godina. Prije nego što su procijenili učenike, trebali su ih odabrati u svojim razredima na temelju toga *misle li ili osjećaju da njihovi učenici imaju teškoće u ponašanju na nastavi ili izvan nastave (odmor, izvannastavne aktivnosti, izleti i sl.)*. Svaki razrednik je identificirao u prosjeku 1,6 učenika. Ženskoga je spola bilo 86.6% razrednika. Razrednici su procijenili 1087 učenika u dobi između 7 godina i 17 godina⁷ u ukupno 125 škola. U istraživanju je sudjelovalo 86.5% učenika i 13.5% učenica, podjednako raspoređenih od 1. do 8. razreda (Tablica 1).

Tablica 1: *Distribucija učenika prema razredu*

Razred	Frekvencija (N)	Postotak(%)
Prvi	112	10.3
Drugi	158	14.5
Treći	164	15.1
Četvrti	150	13.8
Peti	111	10.2
Šesti	134	12.3
Sedmi	126	11.6
Osmi	104	9.6
Ukupno	1059	97.4
Nema odgovora	28	2.6

3.2. Mjerni instrumenti

U istraživanju je korišten *Upitnik za učitelje* koji je koristio za potrebe većeg projekta⁸ iz kojeg su za potrebe ovog rada analizirani sociodemografski podaci procjenjivača i učenika, varijable procijenjene potrebe za dodatnom pomoći u učenju i korekciji

⁷ Zbog moguće odgode polaska u školu zbog određenih teškoća učenici od 15, 16 i 17 (N=4) godina još uvijek se nalaze u sustavu osnovnoškolskog obrazovanja.

⁸ „Ovaj rad sufinanciralo je Sveučilište u Rijeci projektom 13.10.2.2.03“. Radi se o projektu Učiteljskog fakulteta u Rijeci „Razine rizika za probleme u ponašanju djece rane razvojne dobi i stručne intervencije“ voditeljice izv. prof. dr.sc. Nataše Vlah.

ponašanja te *Skale simptoma ponašanja učenika*, poznatoj kao *Vanderbiltova skala simptoma ponašanja učenika* koju je u Republici Hrvatskoj prevela i metrijske karakteristike testirala Sekušak-Galešev (2005). Potreba za dodatnom pomoći u učenju, kao i potreba za dodatnom pomoći u korekciji ponašanja mjerene su zasebnim univarijantnim dihotomnim skalama u kojima se razrednike pitalo je li učeniku potrebna dodatna pomoć u učenju, kao i dodatna pomoć u korekciji ponašanja. Za svako se pitanje nudila mogućnost odgovora *da* ili *ne*. Nakon toga, razrednici su na Vanderbiltovoj skali od 4 stupnja (od 0 – *nikad* do 3 – *vrlo često*) vrednovali učenikovo ponašanje tijekom cijele školske godine. Temeljem konfirmatorne faktorske analize zadovoljavajućih vrijednosti, potvrđene su četiri subskale, odnosno dimenzije zadovoljavajuće razine pouzdanosti: *impulzivnost/hiperaktivnost* (N=10, $\alpha=.93$; primjer jedne čestice: „Pretjerano priča.“), *emocionalni problemi* (N=7, $\alpha=.8$; primjer jedne čestice: „Osjeća se manje vrijednim ili inferiornim.“), *nepažnja* (N=9, $\alpha=.87$; primjer jedne čestice: „Ima poteškoća pri organiziranju i izradi zadataka i aktivnosti.“) i *antisocijalnost* (N=9, $\alpha=.91$; primjer jedne čestice: „Fizički je okrutan prema ljudima.“).

3.3. Prikupljanje i obrada podataka

Nakon dobivenih administrativnih dozvola i preporuka kontaktirane su škole s molbom za sudjelovanje. Sa školama koje su pristale sudjelovati u istraživanju neposredno su komunicirale diplomantice učiteljskih studija u Rijeci, Splitu i Osijeku, dok su za Zagreb i Zagrebačku županiju angažirani anketari. Svaka je škola imala koordinatora istraživanja koji je ujedno bio i stručni suradnik u školi. Razrednici su dobrovoljno i anonimno ispunili anketni upitnik, pri čemu nigdje nije bio vidljiv identitet ni učenika ni razrednika. Upitnici su u škole bili dostavljeni u omotnicama, a razrednici su ih nakon ispunjavanja vraćali u omotnice koje su potom zatvarali i prosljeđivali studenticama posredstvom koordinatora. Prikupljanje je trajalo dvije školske godine: 2016./2017. i 2017./2018. Prosječno trajanje ispunjavanja Upitnika za učitelje bilo je oko 30 minuta za pojedinog učenika. Nakon temeljne deskriptivne statistike provedene su dvije analize razlika testom *Mann – Whitney* procijenjenih potreba za pružanjem dodatne pomoći u učenju i korekciji ponašanja s obzirom na četiri dimenzije ponašanja (*impulzivnost/hiperaktivnost*, *emocionalni problemi*, *nepažnja*, *antisocijalnost*).

4. REZULTATI

Razrednici procjenjuju kako je 721 učeniku (66,3%) potrebna dodatna pomoć u učenju, za 344 učenika (31,6%) smatraju da im nije potrebna dodatna pomoć, dok za 22 učenika (2%) podatak nije poznat. Razrednici smatraju da postoji potreba za pružanjem dodatne pomoći u korekciji ponašanja za 822 učenika (75,6%), dok za 244 učenika (22,4%) smatraju da im nije potrebno pružanje dodatne pomoći u korekciji ponašanja, a za 21 učenika (1,9%) ovaj je podatak ostao nepoznat.

Tablica 2: Razlike u četirima dimenzijama ponašanja s obzirom na potrebu za dodatnom pomoći u učenju

		Frekvencija (N)	Prosječni rang	Z
Impulzivnost/hiperaktivnost	NE	336	437.95	-2.80**
	DA	705	558.72	
Emocionalni problemi	NE	336	437.95	-6.08**
	DA	702	558.53	
Nepažnja	NE	333	385.87	-9.89**
	DA	705	582.62	
Antisocijalnost	NE	329	507.62	-0.51
	DA	699	517.74	

Sig – značajnost, Z – z vrijednost, ** $p < 0.01$

Učenici za koje razrednici smatraju da trebaju dodatnu pomoć u učenju i učenici za koje razrednici ne smatraju da trebaju dodatnu pomoć u učenju razlikuju se u impulzivnosti/hiperaktivnosti, emocionalnim problemima i nepažnji. Pri tome je učenicima kojima je procijenjena potreba za dodatnom pomoći u učenju detektirana viša razina impulzivnosti/hiperaktivnosti, emocionalnih problema i nepažnje (Tablica 2).

Tablica 3: Razlike u četirima dimenzijama ponašanja s obzirom na potrebu za dodatnom pomoći u korekciji ponašanja

		Frekvencija (N)	Prosječni rang	Z
Impulzivnost/hiperaktivnost	NE	240	269.16	-14.82**
	DA	802	597.01	
Emocionalni problemi	NE	239	486.97	-1.92
	DA	799	529.23	
Nepažnja	NE	241	355.35	-9.72**
	DA	797	569.14	
Antisocijalnost	NE	238	258.84	-15.20**
	DA	791	592.08	

Sig – značajnost, Z – z vrijednost, ** $p < 0.01$

Učenici za koje razrednici smatraju da trebaju dodatnu pomoć u korekciji ponašanja i učenici za koje razrednici ne smatraju da trebaju dodatnu pomoć u korekciji ponašanja razlikuju se u impulzivnosti/hiperaktivnosti, nepažnji i antisocijalnosti. Pri tome je

učenicima kojima je procijenjena potreba za dodatnom pomoći u korekciji ponašanja detektirana viša razina impulzivnosti/hiperaktivnosti, nepažnje i antisocijalnosti (Tablica 3).

5. RASPRAVA

Prva hipoteza prema kojoj *postoje razlike u simptomima impulzivnosti/hiperaktivnosti, emocionalnih problema i antisocijalnosti između učenika kojima treba dodatna pomoć u učenju i između učenika kojima ne treba dodatna pomoć u učenju* je potvrđena. Može se reći da dobiveni podaci potvrđuju prethodne spoznaje koje se tiču neposredne pedagoške prakse. Prekratak raspon trajanja usmjerenosti na određenu aktivnost (Phelan, 2005; Sekušak-Galašev, 2005) i nemogućnost koncentracije te nepredvidivost u odabiru aktivnosti (Kadum-Bošnjak, 2006) nepovoljno utječu na kvalitetu usvajanja školskog gradiva (Bartolac, 2013). Isto, s obzirom na to da emocionalne reakcije učenika kod kojih su detektirani simptomi emocionalnih teškoća nisu primjerene dobi, kulturnim i etničkim normama te vrlo često negativno djeluju na učenikove obrazovne, socijalne i komunikacijske vještine (Koller-Trbović i sur., 2011), razrednici također procjenjuju kao obilježje učenika kojima je potrebna dodatna pomoć u učenju. Prema dobivenim rezultatima, više potrebe za pomoći u učenju uočeno je kod više razine simptoma impulzivnosti/hiperaktivnosti, odnosno teškoće planiranja aktivnosti tijekom nastave (Bouillet, 2010; Vlah i sur., 2018) u vidu nemogućnosti mirnog sjedenja, nepromišljenosti u govoru, glasnog i prekomjernog govorenje (Delić, 2001; Hughes i Cooper, 2009; Corkum i sur., 2010) te nesudjelovanja u aktivnostima koje podrazumijevaju razmjenu i suradnju (Barkley, 2000). Istovremeno, povišena razina antisocijalnih simptoma nije relevantna za procjenu potrebe dodatne pomoći u učenju.

Druga hipoteza prema kojoj *postoje razlike u simptomima impulzivnosti/hiperaktivnosti, emocionalnih problema i antisocijalnosti između učenika kojima treba dodatna pomoć u korekciji ponašanja i između učenika kojima ne treba dodatna pomoć u korekciji ponašanja* je potvrđena. I ovdje rezultati potvrđuju prethodne spoznaje jer će se učeniku kojeg karakteriziraju simptomi društveno neprihvatljivog ponašanja najprije pružiti dodatna pomoć u korekciji ponašanja (Delić, 2001; Bouillet i sur., 2018). Simptomi antisocijalnosti obuhvaćaju kršenje ustaljenih normi ponašanja (Bašić, 2009), neprimjereno i agresivno ponašanje prema osobama i stvarima (Keresteš, 2005) te zahtijevaju adekvatnu i pravovremenu intervenciju učitelja (Romstein, 2011) sa svrhom

zaštite prava i sigurnosti učenika i njegovih vršnjaka. Učenik kod kojeg su detektirani simptomi impulzivnosti/hiperaktivnosti u pravilu ima negativne odnose sa svojom okolinom te mu je zbog teškoća u samoregulaciji ponašanja (Bouillet, 2010; Velki, 2012) prema procjeni razrednika potrebna dodatna pomoć u korekciji ponašanja. Učeniku s procijenjenim deficitom pažnje potrebna je dodatna pomoć u korekciji ponašanja s obzirom na to da je učenik rastresen (Phelan, 2005), neorijentiran u vremenu (Bouillet, 2010), djeluje nezainteresirano i lijeno (Sekušak-Galašev, 2005) te se teško uklapa u vršnjačke grupe i ostvaruje socijalne odnose. Za učenike kod kojih su detektirane više razine emocionalnih problema razrednici ipak nisu izrazili značajnu potrebu za pružanjem dodatne pomoći u korekciji ponašanja. Znači li to da se sami kompetentno nose s tom vrstom problema ili taj problem ostaje netretiran? Iako su učenici s emocionalnim problemima često izolirani ili odbačeni od vršnjačke skupine (Špelić i Zuilani, 2006), svoju emocionalnu nestabilnost najčešće iskazuju kroz anksioznost, depresivnost, nisku razinu samopouzdanja i samopoštovanja (Bouillet, 2010) zbog čega su mirni, povučeni i samozatajni te razrednici ne procjenjuju potrebnom intervenciju u smislu pružanja dodatne pomoći u korekciji ponašanja.

Što dobiveni rezultati sugeriraju u vezi sunapređivanjem stručnog i preventivnog rada učitelja i drugih pedagoških radnika u školama?

Za pružanje dodatne pomoći u učenju učeniku s teškoćama u ponašanju učitelj treba posjedovati osnovna stručna znanja o simptomima teškoća u ponašanju (Thompson, 2016), a kroz programe cjeloživotnog obrazovanja kontinuirano se usavršavati i razvijati socijalne kompetencije za rad u timu (Bouillet, 2010). Uloga učitelja je u pružanju podrške učeniku u ostvarenju njegovih najboljih obrazovnih potencijala koristeći programske potpore i pedagoško-didaktičko prilagodbe tijekom nastavnog procesa. Programska potpora podrazumijeva primjereni program odgoja i obrazovanja, fleksibilni nastavni plan koji učitelju omogućava prilagodbu mogućnostima i potrebama učenika (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016). U Republici Hrvatskoj odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama provodi se po redovitim, individualiziranim i posebnim nastavnim programima (*Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*, 2015). Dodatnu pomoć u učenju učitelj će pružiti učeniku pedagoško-didaktičkim prilagodbama u usvajanju, uvježbavanju i ponavljanju te provjeravanju nastavnih sadržaja. Naime, korištenjem primjerenih didaktičkih materijala, prilagodbom načina podučavanja i učenja učenikovim mogućnostima, individualnim pristupom prilikom provjere znanja,

uporabom alternativnih metoda provjere, odabirom raznovrsnih aktivnosti i zadataka kojima se usmjerava i održava učenikova pažnja (Igrić i sur., 2004; Krampač-Grljušić i Marinić, 2007; Zrilić, 2013; Thompson, 2016) te pomoći u pronalaženju vlastitog stila učenja (Kudek Mirošević i Opić, 2010) učitelj ispunjava pravo učenika na odgoj i obrazovanje u skladu njegovim potrebama.

Nadalje, pozitivna razredna klima (Bouillet, 2013) i kvalitetan odnos između učenika međusobno, a posebice između učitelja i učenika s teškoćama u ponašanju (Vlah i sur., 2018) utječe na njegovo redovno pohađanje nastave, motivaciju za postizanje što boljeg školskog uspjeha, uključenost u obrazovni proces i aktivno sudjelovanje na nastavi, njihovo samopoštovanje te intelektualni, socijalni i emocionalni razvoj (Kiš-Glavaš, 2000; Kadum-Bošnjak, 2006; Classi, Milton, Ward, Sarsour i Johnston, 2012). Također, pravovremenu i adekvatnu pomoć te profesionalnu potporu učenicima koji iskazuju teškoće u ponašanju na nastavi ili izvan nje učitelji će pružiti u suradnji s roditeljima učenika i uz podršku stručne službe škole (Anderson, Watt, Noble i Shanley, 2012; Borić i Tomić, 2012), posebice ako se problemi u ponašanju učenika manifestiraju na razini teškoća ili poremećaja u ponašanju.

Za pružanje dodatne pomoći učenicima u korekciji ponašanja potrebno je osnaživati učitelje u njihovim kompetencijama za rad s učenicima određenih razvojno-problemnih simptoma (Kos, Richdale i Hay, 2006; Borić i Tomić, 2012; Perold, Louw i Kleynhans, 2010) s obzirom na to da je rana intervencije presudna za nastanak drugih teškoća i/ili dublji razvoj postojeće teškoće u ponašanju (Hoza, Mrug i Gerdes, 2005). Dodatna pomoć u korekciji ponašanja podrazumijeva stručno-pedagoške kompetencije učitelja koje su usmjerene na poboljšanje odnosa učenika s teškoćama u ponašanju i osoba u njegovoj okolini sa svrhom uspješne socijalne integracije takvog učenika (Uzelac, 1995). Specifični pedagoški postupci učitelja kojima će učitelj tijekom nastave pružiti adekvatnu pomoć učeniku s teškoćama u ponašanju odnose se na provođenje različitih socijalizacijskih aktivnosti, jačanje organizacijskih i komunikacijskih vještina učenika (Velki i Romstein, 2015) te kreiranje pozitivne razredne klime u kojoj se zagovara tolerancija, razumijevanje, partnerstvo, suradnja te kompromis (Thompson, 2016). Naime, učenici s teškoćama u ponašanju često imaju negativan socijalni status u razredu, a ostatak učenika u razredu percipira ih kao ometajuće faktore u nastavnom procesu te spram njih imaju izuzetno nisku razinu empatije (Špelić i Zuliani, 2011). Za razvoj socijalnih i komunikacijskih vještina pomoću kojih će učenik s teškoćama u ponašanju razviti kvalitetne vršnjačke

odnose neophodna je kvalitetna informiranost ostatka učenika o uzrocima, simptomima i oblicima ponašanja učenika s teškoćom u ponašanju (Žic Ralić i Šifner, 2014). Nadalje, na ponašanje učenika s procijenjenom teškoćom u ponašanju može se utjecati postavljanjem jasnih pravila i granica te dnevnih lista zadataka kako bi se učenik lakše organizirao, naučio važnosti izvršavanja obaveza te usvojio radne navike koje će mu omogućiti stvaranje rutine, pri čemu su smirena i uravnotežena komunikacija te pozitivno potkrepljenje od iznimno velike važnosti (Krampač-Grljušić i Marinić, 2007; Bouillet, 2013). U razgovoru s učenicima kojima je procijenjena teškoća u ponašanju potrebno je izbjegavati napad na njihove osobine, štoviše pohvala truda i rada te objašnjavanje njihovih postupaka način je provedbe kvalitetnog razgovora. Učeniku s procijenjenom teškoćom u ponašanju potrebno je omogućiti česte prilike za ustajanje i kretanje (Zrilić, 2013) te mu povjeriti određenu odgovornost poput održavanja čistoće školske ploče (Thompson, 2016). U konačnici, uspješnu intervenciju u korekciji ponašanja učenika s teškoćama u ponašanju osigurava programskom podrškom i timskim radom stručnjaka (liječnik, klinički psiholog, pedijatar, dječji psihijatar), obitelji (roditelji, braća) i škole (učitelj, pedagog, školski psiholog, socijalni pedagog, defektolog) (Kadum-Bošnjak, 2006; Zrilić, 2013).

Prilikom pripreme rada i tijekom analize i interpretacije dobivenih rezultata uočena su određena ograničenja koja se mogu iskoristiti kao preporuke za buduća istraživanja. Potrebe za dodatnom pomoći utvrđivane dihotomnom varijablom koja ne daje mogućnost provjere pouzdanosti mjerenja. Isto, bilo bi dobro uvesti i mišljenje roditelja učenika i učenika samog putem objektivnije procjene kao i kvalitativnom metodologijom utvrditi povezanost pojedinih simptoma s potrebama dodatne pomoći u odnosu na postojeće kompetencije učitelja sa svrhom unapređenja studijskih programa.

6. ZAKLJUČAK

Cilj rada bio je utvrditi postoje li kod učenika za koje razrednici detektiraju teškoće u ponašanju značajne razlike u procijenjenim simptomima impulzivnosti/hiperaktivnosti, nepažnje, emocionalnih problema i antisocijalnosti s obzirom na razrednikovo mišljenje o potrebi za pružanjem dodatne pomoći u učenju i korekciji ponašanja. Prema procjeni razrednika, učenici s teškoćama u ponašanju na nastavi ili izvan nje trebaju dodatnu pomoć u učenju i u korekciji ponašanja. Pri tome je procijenjena potreba za dodatnom pomoći u učenju učenicima kojima je detektirana viša razina impulzivnost/hiperaktivnosti,

emocionalnih problema i nepažnje, a potreba za dodatnom pomoći u korekciji ponašanja procijenjena je za učenike s detektiranom višom razinom impulzivnost/hiperaktivnosti, nepažnje i antisocijalnosti.

Za pružanje dodane pomoći učenicima s teškoćama u ponašanju u učenju i korekciji ponašanja, učitelji trebaju posjedovati temeljna stručna znanja o teškoćama i pedagoško-didaktička znanja za odgojno-obrazovni rad. Programskom potporom koja podrazumijeva različite vrste primjerenih programa, dodatne odgojno-obrazovne i rehabilitacijske programe te privremene oblike odgoja i obrazovanja (Pravilnik o osnovnoškolskome odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015) omogućava se učeniku s teškoćama u ponašanju ostvarivanje maksimalnog odgojno-obrazovnog potencijala. Pedagoško-didaktička prilagodba odnosi se na korištenje adekvatnih i učeniku primjerenih didaktičkih sredstava i pomagala, kao i metodičku prilagodbu u usvajanju, ponavljanju i uvježbavanju te provjeri nastavnih sadržaja. Dodatnu pomoć učenicima s teškoćama u ponašanju na nastavi ili izvan nje trebaju zajedničkim radom pružiti svi sudionici odgojno-obrazovnog sustava, uključujući učitelje, stručne suradnike, edukacijske rehabilitatore, ali i roditelje.

Rezultati provedenog istraživanja imaju implikacije za bolje razumijevanje preventivnih i ranointerventnih strategija u zaštiti edukacijskih prava učenika s teškoćama u ponašanju koje podrazumijevaju organizirane i sustavne oblike stručne pomoći učeniku te razvoj kompetencija učitelja za rad s učenicima navedenih razvojno problemnih simptoma.

7. LITERATURA

- Achenbach, T. M. (1991.) *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 Profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- American Psychiatric Association (2015). *Diagnostic Manual Statistic DSM V (Update)*. <<https://dsm.psychiatryonline.org/pb-assets/dsm/update/DSM5Update2016.pdf#page=7>> (pristupljeno 10.12.2018.)
- Anderson, D.; Watt, S.; Noble, W.; Shanley, D. (2012). Knowledge of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and attitudes toward teaching children with ADHD: THE role of teaching experience. *Psychology in the Schools*, 49(6), 511-525.
- Barkley, R. (2000). The inattentive type of ADHD as a distinct disorder: What remains to be done. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 8(4),489-493.
- Bartolac, A. (2013). Socijalna obilježja svakodnevnog života djece i mladih s ADHD-om. *Ljetopis socijalnog rada*, 20(2), 269-300.

- Bašić, J. (2009). *Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Zagreb: Školska knjiga.
- Borić, S.; Tomić, R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. *Metodički obzori*, 7(3), 75-86.
- Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bouillet, D. (2013). Djelotvorne strategije u poučavanju učenika s problemima u ponašanju. *Napredak*, 1(1-2), 103-128.
- Bouillet, D. (2015). Procjena i samoprocjena problema u ponašanju učenika razredne nastave: prilike i izazovi. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 22(1), 105-128.
- Bouillet, D.; Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bouillet, D., Bićanić, J., Ivančan, A., Novosel Guszak, D., Rovis Brandić, A., Sitar, M. (2018=). Socijalnopedagoški mozaik: Razvoj modela potpore učenicima s problemima u ponašanju. Zagreb: Školaska knjiga.
- Classi, P.; Milton, D.; Ward, S.; Sarsour, K.; Johnston, J. (2012). Social and emotional difficulties in children with ADHD and the impact on school attendance and healthcare utilization. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health*, 6(1), 1-8.
- Corkum, P.; Corbin, N.; Pike, M. (2010). Evaluation of a School-Based Social Skills Program for Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Child & Family Behavior Therapy*, 32(2), 139-151
- Delić, T. (2001). Poremećaj pažnje i hiperaktivnost (ADHD). *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 9(1-2), 1-10.
- Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (2008). Zagreb: Hrvatski sabor.
- Gardner W. (2002). *Emocionalni i edukacijski razvoj djece s poremećajem pažnje i hiperaktivnosti*. Interni materijal. Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM.
- Hoza, B., Mrug, S. i Gerdes, A. (2005). What Aspects of Peer Relationships Are Impaired in Children With Attention – Deficit/Hyperactivity Disorder?. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 411-423.
- Hughes, L.; Cooper, P. (2009). *Razumijevanje djece s ADHD sindromom i pružanje potpore: strategije za nastavnike, roditelje i ostale stručnjake*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Igrić, Lj. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Igrić, Lj., Ivančić, Đ., Sekušak-Galešev, S. i Stančić Z. (2004). *Moje dijete u školi – priručnik za roditelje djece s posebnim edukacijskim potrebama*. Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.
- Jensen, E. (2004). *Različiti mozgovi, različiti učenici: kako doprijeti do onih do kojih se teško dopire*. Zagreb: Educa, nakladno društvo d.o.o.
- Juretić, Z.; Bujas Petković, Z.; Ercegović, N. (2011). Poremećaj pozornosti/hiperkinetski poremećaj u djece i mladeži. *Paediatrica Croatica*, 55(1), 61-66.

- Jurin, M.; Sekušak-Galešev, S. (2008). Poremećaji pozornosti s hiperaktivnošću – multimodalni pristup. *Paediatrica Croatica*, 52(3), 195–202.
- Kadum-Bošnjak, S. (2006). Dijete s ADHD poremećajem i škola. *Metodički obzori*, 1-2(2), 113–121.
- Keresteš, G. (2005). Učiteljske procjene problematičnosti i učestalosti emocionalnih teškoća i teškoća u ponašanju kod učenika nižih razreda osnovne škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42(1), 3–5.
- Kiš-Glavaš, L. (2000). Stavovi prema edukacijskoj integraciji djece s posebnim potrebama. *Dijete i društvo*, 1, 23–33.
- Kocijan Hercigonja, D.; Buljan Flander, G.; Vučković, D. (1999). *Hiperaktivno dijete: uznemireni roditelji i odgajatelji*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Koller-Trbović, N.; Žižak, A.; Jeđud Borić, I. (2011). *Standardi za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih*. Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.
- Koller-Trbović, N. (2004). Poremećaji u ponašanju djece i mladeži. U: *Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojmovna određenja* (ur. Josipa Bašić, Nivex. Koller-Trbović i Slobodan Uzelac). Zagreb. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta. str. 83–96.
- Kos, J., Richdale, A. i Hay, D. (2006). Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and their Teachers: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53(2), 147–160.
- Krampač-Grljušić, A.; Marinić, I. (2007). *Posebno dijete – priručnik za učitelje u radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama*. Osijek: Grafika.
- Kranjčec Mlinarić, J.; Žic Ralić, A.; Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 65(1), 233–247.
- Kudek Mirošević, J.; Opić, S. (2010). Ponašanja karakteristična za ADHD. *Odgojne znanosti*, 12(1), 167–183.
- Lane, K. L. (2007). Identifying and supporting students at risk for emotional and behavioral disorders within multi-level models: data driven approaches to conducting secondary interventions with an academic emphasis. *Education and Treatment of Children*, 30 (4), 135–164.
- Maglica, T.; Jerković, D. (2014). Procjena rizičnih i zaštitnih čimbenika za internalizirane probleme u školskom okruženju. *Školski vjesnik*. 63(3), 413–431.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi* (2010). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu – HNOS* (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Oatly, K.; Jenkins, J. M. (2003). *Razumijevanje emocija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Perold, H., Louw, C. i Kleynhans, S. (2010). Primary school teachers' knowledge and misperceptions of ADHD. *South African Journal of Education*, 30(3), 457–473.

- Phelan, T. W. (2005). *Sve o poremećaju pomanjkanja pažnje: simptomi, dijagnoza i terapija u djece i odraslih*. Lekernik: Ostvarenje d.o.o.
- Pravilnik o broju učenika u redovitome i kombiniranome razrednom odjelu u osnovnoj školi* (2009). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Pravilnik o upisu djece u osnovnu školu* (1991). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Prvčić, I.; Rister, M. (2009). *Deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj ADHD*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta – Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Romstein, K. (2011). Kvalitativni pristup interpretaciji simptoma ADHD-a: implikacije za pedagošku praksu. *Život i škola*, 57(26), 101–113.
- Sekušak-Galešev, S. (2005). Hiperaktivnost. *Dijete i društvo*, 7(1), 40–49.
- Špelić, A.; Zuliani, Đ. (2006). Uloga empatije u socijalizaciji djece s teškoćama u razrednim sredinama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(2), 96–108.
- Thompson, J. (2016). *Vodič za rad s djecom i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*. Zagreb: Educa.
- Uzelac, S. (1995). *Osnove socijalne edukologije mladih s poremećajima u socijalnom ponašanju (socijalnopedagoški aspekt)*. Zagreb: Sagena.
- Velki, T. (2012). *Priručnik za rad s hiperaktivnom djecom u školi*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Velki, T.; Romstein, K. (2015). *Učimo zajedno: priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Vlah, N. (2013). *Poželjna ponašanja mladih u konfliktima*. Zagreb: Biakova d.o.o.
- Vlah, N.; Pejić-Papak, P. (2015). Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje – Zbornik radova: *Poteškoće učitelja u radu s učenicima s problemima u ponašanju: učestalost i povezanost potrebe za stručnom pomoći*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Vlah, N., Sekušak-Galešev, S., Skočić-Mihić, S. (2018). Relations between teacher and student characteristics in the assessment of symptoms of inattention, impulsivity and hyperactivity related to ADHD. *Soc. psihijat*. 46(4), 372-389.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008). Zagreb: Hrvatski sabor
- Zrilić, S. (2013). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole – priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Žic Ralić, A.; Šifner, E. (2014). Obilježja vršnjačke interakcije i iskustvo vršnjačkog nasilja kod djece i mladih s ADHD-om. *Ljetopis socijalnog rada*, 21(3), 453–484.

VREDNOVANJE RADA PEDAGOGA U OSNOVNOJ ŠKOLI

Irma Čehić

Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu

icehic@pf.unsa.ba

Lektorica: Emira Mešanović-Meša

Sažetak

Rad pedagoga u osnovnoj školi veoma je složen i kompleksan. Normiranje i vrednovanje rada pedagoga vrlo su aktuelna i akutna pitanja u obrazovnom sistemu. Reformom obrazovanja, uz prelazak na devetogodišnje osnovno obrazovanje, uvođenjem eksterne mature rad pedagoga dobio je nove zadaće. Nesklad između teorije, odnosno zakonske regulative i onog što se doista odvija u praksi traži preispitivanje postojećih standarda i načina vrednovanja rada pedagoga.

Cilj istraživanja bio je ispitati zadatke i opis poslova pedagoga u osnovnoj školi, te da li su oni dobro normirani odgovarajućim zakonskim aktima. Našim istraživanjem obuhvaćeno je 28 pedagoga osnovnih škola, 62 profesora razredne nastave, te 27 direktora osnovnih škola – svi sa područja Kantona Sarajevo.

Rezultati pokazuju da je promjena vrednovanja rada pedagoga u osnovnoj školi prijeka potreba.

Ključne riječi: pedagog, pedagoška služba, područje rada

EVALUATION OF PEDAGOGUE'S WORK IN ELEMENTARY SCHOOL

Abstract

Pedagogues work in elementary school is a very complicated and complex. The standardization and evaluation of the work of pedagogues are very current and acute issues in the education system. The Reform of education, especially transition to elementary schools that last nine years, and with the induction of an external maturity the work of pedagogues has gained new tasks. Disharmony between the theory and the legislation on one side, and what is really going on in practice, on the other side, demands a review of both, the existing standards and the evaluation the work of a pedagogue.

The aim of the research we conducted was to examine the tasks and descriptions of pedagogical work in elementary school and whether they are well-standardized by appropriate legal acts. Our research included 28 elementary school pedagogues, 62 teachers of the classroom, and 27 primary school principals – all from Sarajevo Canton.

The results show that the change in evaluation of the work of pedagogues in elementary school has to be done as soon as possible.

Key words: pedagogue, pedagogical (counseling) service, pedagogue's activities

1. Uvod

Postojanje pedagoške službe u školama u Bosni i Hercegovini regulirano je zakonom o osnovnim školama, standardima i normativima osnovne škole i pravilima osnovne škole.

Ipak, uloga, zadaci i rad pedagoške službe značajno variraju od škole do škole. Iako standardi predviđaju određene zadatke koje pedagozi treba da izvršavaju u okviru svoje radne sedmice kao što su savjetodavni rad sa učenicima, nastavnicima i roditeljima, pedagoško-instruktivni rad koji se uglavnom realizira sa nastavnicima, studijsko-analitički rad, istraživački rad, praćenje i vrednovanje rada škole, te organizaciju odgojno-obrazovnog rada škole, pedagozi, sukladno vlastitim afinitetima i specifičnim potrebama škole, imaju određenu samostalnost u planiranju vlastitog rada.

Razlike među osnovnim školama u Bosni i Hercegovini, odnosno u Kantonu Sarajevo evidentne su. One potječu od materijalno-tehničke potpore škole, tradicije škole, ali i od strukture uposlenika u školi, njihovog entuzijazma, obrazovanja, pedagoške kulture... Od toga ovisi i njihov odnos prema položaju pedagoga u kolektivu i očekivanjima od njega.

Brojni autori koji su se, osobito na našem govornom području, bavili pedagoškom službom osnovne škole i zadacima pedagoga unutar nje dali su pregled aktivnosti kojima se pedagog bavi i kojima bi se trebao baviti. Iako se oni u gruboj podjeli mogu svesti na aktivnosti koje su predviđene i standardima i normativima rada škole, ipak i tu postoje značajne razlike kako u obimu tako i u vrstama aktivnosti.

Iako pedagoška služba nosi epitet „savjetovanja“, iskustva iz prakse pokazuju da pedagozi nemaju dovoljno vremena da se posvete savjetodavnom radu. Nažalost, njegov savjetodavni rad sa učenicima svodi se na rad sa djecom sa poteškoćama u razvoju inkludiranim u redovne škole, procjenu spremnosti djece za polazak u školu, rješavanje problema učenja i discipline, te profesionalnu orijentaciju. Vrlo rijetko savjetodavnim radom obuhvaćeni su i drugi problemi i poteškoće koje učenici mogu da imaju.

Savjetodavni rad sa roditeljima obimom i kvalitetom zaostaje za savjetodavnim radom sa učenicima. Sigurni smo da izuzev rada vijeća roditelja i onih roditeljskih sastanaka kojima prisustvuje pedagog i nema priliku da realizira savjetodavni rad sa većinom roditelja. Naravno, svjesni smo da i ovdje postoje značajne razlike među pedagozima, ali i među školama. Nužno je naglasiti da veličina škole, a samim tim i brojnost roditelja značajno utječu na kvalitetu i kvantitetu ove saradnje.

Nastavnici se žale da im pedagoška služba ne pruža adekvatnu pomoć u radu sa učenicima i roditeljima, planiranju, organiziranju i realiziranju nastave, te evaluaciji nastavnog procesa i postignuća učenika. Iako svi nastavnici nemaju jednaku spremnost za saradnju sa pedagogom, postoje područja rada koja, ako žele da se ona kvalitetno realiziraju, moraju raditi zajedno. S druge strane, pedagozi se žale da im nastavnici ne daju mogućnosti da im pruže stručnu pomoć, te da im administrativni poslovi oduzimaju mnogo vremena.

Ovdje poseban problem predstavlja animozitet koji pojedini nastavnici imaju prema pedagozima. Nažalost, još uvijek postoji veliki broj nastavnika koji nemaju jasnu predstavu o ulozi pedagoga u svojoj školi.

Postoje i one škole u kojima je ostvarena dobra saradnja pedagoga i nastavnika i gdje je kvaliteta saradnje na vrlo visokom nivou. Svjesni smo da se ovakav vid saradnje ne ostvaruje „preko noći“ i da je za to potrebno mnogo zajedničkog rada i međusobnog razumijevanja i uvažavanja. Jedan od glavnih faktora koji utječe na kvalitetu saradnje je, svakako, ličnost pedagoga, njegovo znanje, stručnost i profesionalnost.

Reformom osnovnog obrazovanja obim poslova pedagoga značajno se povećao. Zakonska regulativa, odnosno akti koji normiraju i vrednuju rad pedagoga nisu pratili promjene u praksi. Stoga smo nastojali istražiti najčešće uzroke poteškoća u vrednovanju i normiranju rada pedagoga.

1.1. Područja rada pedagoške službe u školi

Prema *Pedagoškim standardima i normativima* školski pedagog je specijalizirani stručnjak koji se bavi unapređivanjem odgojno-obrazovnog rada škole. Istražuje probleme nastave i odgajanja, daje prijedloge za unapređenje pedagoškog rada, inovira rad, organizira savjetodavni rad sa učenicima, nastavnicima i roditeljima, pomaže učenicima da ovladaju tehnikama učenja, utječe na proces humaniziranja odnosa u školama, programiranje djelatnosti škole sa direktorom i nastavnicima i daje stručne pretpostavke za vrednovanje rada škole, nastavnika i učenika. U domenu njegovog rada je i saradnja sa stručnim organima u školi i van nje. (2003: 10-12)

Zadaci pedagoga u školi utvrđeni su pojedinim propisima kao što su zakon o osnovnoj školi, statut škole i sl., odnosno onim dokumentima kojima se utvrđuje program rada pedagoga u određenim odgojno-obrazovnim ustanovama. Zadaci proistječu iz ciljeva i zadataka odgoja i obrazovanja koji se, kod nas u Bosni i Hercegovini, donosi na nivou države, entiteta, a u Federaciji i kantona. S obzirom da je rad pedagoga sastavni dio rada stručne službe škole, jasno je da on prije svega ostvaruje one zadatke koji mu s obzirom na prirodu službe pripadaju.

Znanstvenici i stručnjaci koji su se bavili područjima pedagoške službe škole uglavnom su saglasni da postoje područja koja su isključivo ili pretežno u domenu rada školskog pedagoga.

Prema okvirnom programu rada (osnove programa rada) **Svrđlin** (1998) ističe da pedagog u školi ostvaruje sljedeće zadatke:

- surađuje sa nastavnicima i direktorom škole o poslovima planiranja, organiziranja i realiziranja odgojno-obrazovnog rada;
- analizira i istražuje, sam ili sa drugim subjektima tok, način i rezultate odgojno-obrazovnog rada, predlaže mjere za njihovo unapređenje;
- radi na uvođenju zajedno sa nastavnicima i drugim radnicima škole savremenih metoda, oblika i sredstava odgojno-obrazovnog rada;
- neposredno radi sa učenicima, prati razvoj njihovih sposobnosti i uspjeha i, radi povećanja efikasnosti rada škole, preduzima odgovarajuće mjere za rad škole;
- potiče poželjna interesiranja učenika i pomaže im u izboru zanimanja i u organiziranju slobodnih aktivnosti i slobodnog vremena;
- surađuje sa učeničkim i drugim organizacijama u školi, sa roditeljima, kao i sa svim drugim relevantnim pojedincima i institucijama u sredini u kojoj škola radi;
- izvršava i druge radne zadatke iz djelokruga rada pedagoga koji su predviđeni programom rada škole.

Mandić i Vilotijević (1986) kao zadatke pedagoga izdvajaju:

- savjetodavni rad sa učenicima, nastavnicima i roditeljima,
- analitičko-studijski i istraživački rad,
- unapređenje nastave i uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces,
- učešće u realizaciji programa vrednovanja rada škole,
- saradnja sa stručnim organima u školi, te stručnim i znanstvenim institucijama izvan škole.

Vladimir Jurić (1989) ističe da je funkcija pedagoga škole nedjeljiva od ostalih funkcija u školi i izvan nje, te je stoga odnos prema ostalim subjektima odgojno-obrazovnog rada temelj bilo koje aktivnosti pedagoga. Jurić daje i najpotpuniji i najobimniji pregled aktivnosti pedagoga. Obaveze pedagoga veoma detaljno dijeli na obaveze prema:

a) učeniku:

- pomaže mu da upozna, razumije i shvati samog sebe, usmjeravajući ga na korištenje svojih osobnih prednosti i otklanjanje ili ublažavanje nedostataka;
- stvara povoljne pedagoške uvjete u školi za socijalni, emocionalni, psihički, fizički i intelektualni razvoj svih učenika;
- u pogledu socijalnog razvoja potiče uvjete u školi koji djeluju povoljno na odgoj i osposobljavanje učenika za člana manjih i većih kolektiva;
- kad god je potrebno, pomaže učeniku u savladavanju obrazovnih teškoća, razvojnih smetnji i emocionalnih problema;

b) nastavniku:

- pomaže svakom nastavniku da osigura odgovarajuće uvjete za nastavu i učenje, odnosno pomogne u razvijanju stručnosti nastavnog rada i u upoznavanju svakog pojedinog učenika;
 - omogućuje svakom nastavniku ranu identifikaciju svake učenikove specifičnosti uključujući i njegove prednosti i nedostatke;
 - pomaže nastavnicima u izradi i razvoju programa odgojnog rada koji treba da je usmjeren na svakog učenika i usklađen sa aktuelnim potrebama grupe – kolektiva;
 - pomaže nastavnicima u nastojanju da se povećavaju mogućnosti svakog učenika za učestvovanje u samostalnom učenju i radu, rješavanju problema i donošenju odluka;
 - potiče svakog nastavnika da učestvuje u radu pedagoške službe škole i donošenju njenog programa rada;
 - omogućuje i potiče nastavnika u koordinaciji kućne i školske sredine i to ne samo u sukcesivnom rasporedu nego istodobno u obje situacije;
 - andragoškom funkcijom školski pedagog pomaže nastavniku da prihvati samog sebe i potiče stvaranje povoljne klime u pedagoškom kolektivu;
- c) roditelju:
- pomaže roditeljima u ostvarivanju prihvatljivih ljudskih odnosa u obitelji u odnosu na dijete;
 - omogućuje roditeljima koordinaciju kućne i školske sredine;
 - razvija obostranu potrebu za saradnjom;
- d) direktoru:
- razvija saradnju sa direktorom usklađujući zajednička područja rada;
 - dogovara se o svim značajnim akcijama za unapređivanje odgojno-obrazovnog rada škole;
 - pomaže u stručno-pedagoškoj obradi problema koje trebaju riješiti;
- e) ostalim osobama:
- prima i primjenjuje stručne savjete i usluge osoba koje profesionalno obavljaju takve poslove, a pomažu učenicima u razvoju, napredovanju i orijentaciji;
 - pruža tim osobama podatke o učenicima (rezultate praćenja u školskoj situaciji) koji olakšavaju upoznavanje učenika i pružanje pomoći;
 - svojim pedagoškim djelovanjem pruža pomoć ostalim osobama.

Analiziranjem literature uočljivo je da se mišljenja stručnjaka veoma razlikuju u vezi sa područjima djelatnosti školskog pedagoga. Neki zastupaju da se on bavi općim pitanjima odgoja i obrazovanja, dok drugi misle da on obavlja konsultacije sa direktorom, nastavnicima i učenicima u vezi sa problemima koje učenici imaju u procesu učenja i nastave.

Vidljivo je da je djelokrug rada školskog pedagoga veoma širok i složen, da zahtijeva široko opće i stručno obrazovanje, permanentno obrazovanje i kontinuirani stručni rad u školi. Poslovi koje stručna literatura predviđa pedagogu ne mogu se izvršiti u toku jednog radnog dana ili radne sedmice. Stoga bi pregled aktivnosti školske pedagoške službe koji daju **Mandić i Jurić** (1986) bio najrealniji:

- da proučava nastavu, učenje i ponašanje učenika;
- da planira i programira rad škole u saradnji sa direktorom i drugim nastavnicima;
- da sastavlja program unapređivanja odgoja i obrazovanja i realizira ga sa direktorom i nastavnim osobljem;
- da obavlja rad sa učenicima (pojedincem i grupom);
- da realizira savjetodavni rad sa roditeljima i pomaže im u njihovom radu;
- da pomaže nastavnicima u organiziranju i izvođenju odgojno-obrazovnog rada, rješavanju odgojnih i drugih problema učenika;
- da analizira faktore koji utječu na uspjeh i neuspjeh učenika u nastavi kao cjelini i u pojedinim nastavnim predmetima;
- da utječe na razvoj i usklađivanje međuljudskih odnosa u školi i u nastavničkom kolektivu;
- da učestvuje u timu koji obavlja vrednovanje rada škole;
- da saraduje sa stručnim institucijama van škole.

Svako od ovih područja usko je vezano sa drugim osobama koje su direktno ili indirektno uključene u odgojno-obrazovni sistem. Stoga pedagog mora saradivati sa ostalim subjektima obrazovanja.

Reformom obrazovanja, razvojem i prihvatanjem novih koncepcija škole došlo je do promjena poslova koje obavlja pedagog. Ranije su dio tih zadataka obavljali direktori i pomoćnici. Stoga i danas postoje velika neslaganja o tome šta je posao pedagoga, a šta direktora i pomoćnika direktora, te se javljaju poteškoće u razgraničenju poslova koje obavlja pedagog. Većina stručnjaka smatra da i nije nužno izvršiti apsolutno razgraničenje, jer bi to smanjilo obim, intenzitet i kvalitetu saradnje pedagoga, direktora i pomoćnika. Najbolji rukovoditelj poslova pedagoga jeste godišnji program rada pedagoga.

Ipak, u praksi i dalje postoje tendencije da se okvir zadataka pedagoga proširi i to uglavnom iz dva razloga:

a) u školama još uvijek nije tačno precizirano šta pedagog treba da radi, pa se i pedagozi u različitim školama različito odnose prema zadacima koji su propisani godišnjim programom rada;

b) neki pedagozi su iskusniji i sposobniji, pa mogu da obavljaju i niz zadataka izvan godišnjeg programa rada, a značajnu razliku predstavljaju i uvjeti u kojima rade.

Veliku poteškoću u determiniranju i realiziranju zadataka pedagoga predstavlja i činjenica da su mnogi nastavnici u školi nedovoljno informirani o tome, pa od pedagoga očekuju da radi i one poslove koji im ne pripadaju. S druge strane, za mnoge poslove koji spadaju u domen rada pedagoga nastavnici nisu spremni saradivati sa pedagogom. Zbog toga dolazi do nepoželjnog statusa pedagoga koji se može opisati kao „...postoji potreba da se njegovo učešće i pomoć u radu više oseća, ali se u isto vreme njegov rad i dalje nedovoljno ceni“ (Svrclin, 1998: 15).

1.2. Zakonodavna utemeljenost rada pedagoga u osnovnoj školi

Zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju Kantona Sarajevo (30. 4. 2004) regulira postojanje stručnog saradnika u školi, odnosno postojanje radnog mjesta pedagoga, pedagoga-psihologa. Nažalost, u našem zakonu još uvijek nije utvrđeno postojanje pedagoške službe osnovne škole niti je reguliran njen rad.

Pomenuti *Zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju* u svega četiri (4) člana regulira rad stručnog saradnika na mjestu pedagoga, pedagoga-psihologa i psihologa. Iako se Zakon u normiranju rada pedagoga i oblastima kojima se on bavi poziva na pedagoške standarde, reguliranje postojanja i rada tako važne pozicije stručnog saradnika u školi svakako nije dostatno. Stoga i ne čude proizvoljnosti u tumačenju određenih zadataka i uloge pedagoga u školi.

U odnosu na *Zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju Kantona Sarajevo* pedagoški normativi i standardi detaljnije i potpunije određuju položaj i ulogu pedagoga, pedagoga-psihologa u osnovnoj školi. Ono što je posebno indikativno jeste činjenica da ni standardi i normativi ne definiraju postojanje pedagoške službe u osnovnoj školi, nego se isključivo bave radom jednog stručnog saradnika na poslovima pedagoga. Ova činjenica posebno zabrinjava ako se zna da u većini zemalja postoji posebna služba savjetovanja u kojoj rade stručnjaci različitih profila.

Radni zadaci pedagoga u okviru jedne radne sedmice u *Pedagoškim standardima i normativima* (2003) dati su sa vremenskim okvirima kao što je prikazano u tabeli br. 1:

Tabela br. 1: Radni zadaci pedagoga u okviru radne sedmice

Radni zadaci	Broj časova
5.1. Konceptijsko-programski zadaci	3,5
5.2. Programiranje, ostvarivanje i analiza odgojnog rada	2
5.3. Pedagoška dokumentacija	3
5.4. Stručni rad sa nastavnicima i u stručnim organima škole	2,5
5.5. Rad sa učenicima i učeničkim organizacijama	5
5.6. Unapređenje nastave	2
5.7. Saradnja sa institucijama	1
5.8. Saradnja sa roditeljima	2,5
5.9. Ispitivanje zrelosti djece za upis u školu	3
5.10. Profesionalna orijentacija	4
5.11. Istraživanja u praksi školskog pedagoga-psihologa, pedagoga, psihologa	2
5.12. Personalni dosje učenika, pedagoški karton	1,5
5.13. Pedagoško-psihološka praksa studenata nastavnih fakulteta	1
5.14. Pripremanje za rad i stručno usavršavanje	7
UKUPNO:	40

S obzirom na složenost i obimnost poslova pedagoga, rečenica “pedagog-psiholog obavlja i druge stručne poslove po nalogu direktora i školskog odbora” opravdava raspravu o položaju pedagoga u osnovnoj školi, kao i pitanje da li je moguće poštovati ove vremenske okvire. Stoga ne iznenađuje činjenica da se mnogi pedagozi žale na obimnost poslova i zadatke koji im se nameću, a koji nisu iz njihovog opusa djelovanja.

Kako su i *Zakon* i *Pedagoški standardi* „inovirani“ na početku implementacije reforme obrazovanja u Bosni i Hercegovini, te je jedan od glavnih ciljeva reforme odgovaranje na potrebe savremenog društva i sve veće globalizacije na području obrazovanja sukladno savremenim tendencijama u svijetu, bilo bi potrebno ponovno „inovirati“ i *Zakon* i *Pedagoške standarde* kako bi oni odgovorili ovim ciljevima, te ujednačili se sa zakonima drugih zemalja koje imaju mnogo bolje reguliran rad pedagoga i postojanje pedagoške službe.

1.3. Normiranje rada pedagoga

Normiranje rada pedagoga polazi od osnovnih zadataka pedagoga i na godišnjem nivou oni i dalje izgledaju ovako:

Tabela br. 2: Normativ za utvrđivanje godišnjeg vremena rada pedagoga (prema Mandić i Vilotijević, 1980: 39)

Naziv kategorije rada	Oznaka	Struktura rada	Godišnji fond	Prosjek sedmičnog fonda
1	2	3	4	5
1. Savjetodavni rad:				
a) savjetodavni rad sa učenicima	SRU		114	3
b) savjetodavni rad sa nastavnicima	SRN		114	3
c) savjetodavni rad sa roditeljima	SRR		176	2
2. Pedagoško-instruktivni rad	PIR		190	5
3. Studijsko-analitički rad	SAR		228	6
4. Istraživački rad	IR		76	2
5. Praćenje i vrednovanje rada škole	PVR		76	2
6. Organizacija odgojno-obrazovnog rada škole	OOR		76	2
Svega:			1050	25

Karakter i pedagoško-logička struktura pojedinih vidova rada koje obavlja pedagog škole traži i različito vrijeme za pripremanje ovih poslova i zadataka. Iz naše tabele je vidljivo da bi u sedmičnom fondu sati najviše vremena trebalo da se posveti studijsko-analitičkom radu, te pedagoško-instruktivnom radu. Savjetodavni rad sa učenicima i nastavnicima u prosjeku bi trebao da obuhvaća jedan sat više od savjetodavnog rada sa roditeljima. S druge strane, za organizaciju odgojno-obrazovnog rada predviđena su samo dva sata.

Za pripremanje pedagoga za obavljanje osnovnih radnih zadataka priznaje se 50% sedmičnog, odnosno godišnjeg fonda časova i to prema određenim koeficijentima složenosti kao što se vidi iz naredne tabele:

Tabela br. 3: Normativ vremena potrebnog za pripremanje pedagoga za realizaciju osnovnih radnih obaveza (prema Mandić i Vilotijević, 1980: 40)

Red. br.	Kategorija rada:	Koeficijent:
1	2	3
1.	Savjetodavni rad:	
	savjetodavni rad sa učenicima	1,2
	savjetodavni rad sa nastavnicima	1,1
	savjetodavni rad sa roditeljima	0,8
2.	Pedagoško-instruktivni rad	1,3
3.	Studijsko-analitički rad	1,0
4.	Istraživački rad	1,4
5.	Praćenje i vrednovanje rada	1,0
6.	Organizacija odgojno-obrazovnog rada	0,8

Pored ovih poslova i zadataka pedagog obavlja i niz drugih zajedničkih poslova i zadataka koje imaju i nastavnici škole. U te poslove spada vođenje pedagoške dokumentacije,

učešće u radu stručnih organa, mentorski poslovi i sl., s tim što su zahtjevi u odnosu na pedagoga povećani. Vremensko trajanje povremenih aktivnosti pedagoga utvrđuje se godišnjim i sedmičnim fondom sati:

Tabela br. 4: Normativ vremenskog trajanja povremenih aktivnosti pedagoga (prema Mandić i Vilotijević, 1980: 40)

Red. br.	Poslovi – zadaci:	Godišnje	Sedmično
1	2	3	4
1.	Vođenje pedagoške dokumentacije o vlastitom radu (dnevnik rada i evidencijske liste)	38	1
2.	Mentorski poslovi sa studentima ili nastavnicima-pripravnicima	36	1
3.	Rad na stručnom usavršavanju	76	2
4.	Učešće u radu stručnih organa	76	2
5.	Učešće u radu pedagoškog vijeća škole	38	1

Priznanje i distribucija potrebnog vremena prema određenim kategorijama poslova i zadataka u okviru kojih se realiziraju funkcije pedagoga nije mjera efikasnosti njegovog rada u obavljanju tih poslova i zadataka. Normativi trebaju biti takvi da potiču pojedinca na veću produktivnost u radu, te da omogućavaju mjerenje učinka rada u okviru date jedinice vremena.

Na osnovu prethodno navedenog vidljivo je da pedagog ima vrlo složen i različit opseg poslova unutar škole. S pravom možemo zaključiti da je ovakav obim poslova kvalitativno i kvantitativno prevelik za jednu osobu. U cilju adekvatnog realiziranja svih navedenih zadataka bilo bi dobro zaposliti više pedagoga, pa čak i podijeliti poslove među njima sukladno njihovim interesima i sposobnostima. Međusobnom saradnjom dva pedagoga istovremeno bi se ostvarila dva cilja, povećala bi se kvaliteta rada pedagoga i formirala bi se pedagoška služba unutar škole.

2. Metodologija

Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja bio je ispitati zadatke i opis poslova pedagoga u osnovnoj školi, te da li su oni dobro normirani odgovarajućim zakonskim aktima.

Sukladno cilju postavili smo i zadatke istraživanja:

Z1: ispitati mišljenje i stavove pedagoga o usklađenosti radnih zadataka pedagoga utvrđenim zakonskim i podzakonskim aktima sa stvarnim obavezama koje pedagozi obavljaju,

Z2: ispitati mišljenje i stavove nastavnika o usklađenosti radnih zadataka pedagoga utvrđenim zakonskim i podzakonskim aktima sa stvarnim obavezama koje pedagozi obavljaju,

Z3: ispitati mišljenje i stavove direktora o usklađenosti radnih zadataka pedagoga utvrđenim zakonskim i podzakonskim aktima sa stvarnim obavezama koje pedagozi obavljaju.

Očekujemo da sve tri grupe ispitanika smatraju da je potrebno uskladiti zakonska akta sa stvarnim stanjem u praksi, te da je potrebno preciznije definirati vremenski okvir za realiziranje određenih radnih zadataka.

Uzorak istraživanja

Istraživanjem je bilo obuhvaćeno 28 pedagoga osnovnih škola, 62 profesora razredne nastave koji rade u razredima devetogodišnje osnovne škole, te 27 direktora osnovnih škola. Svi ispitanici rade u osnovnim školama na području Sarajevskog kantona.

Instrumenti istraživanja

Za potrebe istraživanja konstruirano je šest instrumenata:

- anketni list za pedagoge osnovnih škola,
- skala stavova za pedagoge osnovnih škola,
- anketni list za učitelje razredne nastave,
- skala stavova za učitelje razredne nastave,
- anketni list za direktore osnovnih škola,
- skala stavova za direktore osnovnih škola.

Statistički postupci obrade podataka

Od statističkih postupaka obrade podataka dobivenih navedenim instrumentima istraživanja koristit ćemo: frekvencije (i procentni račun), χ^2 -test, C-koeficijent i Spearmanov koeficijent korelacije ρ .

3. Analiza rezultata istraživanja

Administrativni poslovi pedagoga i obimna pedagoška dokumentacija jedan su od glavnih uzroka nezadovoljstva pedagoga i nastavnika osnovnih škola. Obim pedagoške dokumentacije koju je pedagog zakonom obavezan voditi značajno utječe i na količinu vremena koju utroši obavljajući administrativne poslove. *Pedagoški normativi i standardi* jasno određuju vrste pedagoške dokumentacije koju pedagog vodi kao i prosječno sedmično opterećenje ovim aktivnostima. Usporedba stavova pedagoga, direktora i učitelja o obimnosti pedagoške dokumentacije i utrošku vremena za vođenje iste prikazana je u narednoj tabeli:

Tabela br. 5: **Međusobni odnos stavova ispitanika prema administrativnim poslovima i obimnosti pedagoške dokumentacije koju pedagozi vode**

			Pedagoška dokumentacija koju vodi pedagog je veoma obimna.				Ukupno
			Potpuno se slažem.	Slažem se.	I slažem se i ne slažem se.	Ne slažem se.	
Pedagog najveći dio vremena radi administrativne poslove.	Potpuno se slažem.	<i>f</i> %	7 5,6	2 1,6	0 0,0	0 0,0	9 7,1
	Slažem se.	<i>f</i> %	15 11,9	18 14,3	1 0,8	1 0,8	35 27,8
	I slažem se i ne slažem se.	<i>f</i> %	5 4,0	35 27,8	10 7,9	0 0,0	50 39,7
	Ne slažem se.	<i>f</i> %	4 3,2	19 15,1	4 3,2	1 0,8	28 22,2
	Uopće se ne slažem.	<i>f</i> %	2 1,6	1 0,8	0 0,0	1 0,8	4 3,2
Ukupno		<i>f</i> %	33 26,2	75 59,5	15 11,9	3 2,4	126 100,0

$$\chi^2 = 41,821; df = 12; C = 0,499; \text{Spearmanov } \rho = 0,335$$

Gornja tabela pokazuje međusobnu povezanost stupnjeva slaganja sa dvjema tvrdnjama. Vidljivo je da se ispitanici u većoj mjeri slažu sa tvrdnjom da je pedagoška dokumentacija koju vodi pedagog obimna nego sa tvrdnjom da pedagog najveći dio vremena radi administrativne poslove. Također, Spearmanov koeficijent korelacije nas upućuje na postojanje tzv. „lake“ pozitivne korelacije između ove dvije varijable.

Ako uporedimo sa propisanim vremenskim okvirima, postoji očit nesklad između latentnog i manifestnog. Da bi zabilježio sve aktivnosti koje obavlja, te napisao odgovarajuće izvještaje, pedagog utroši znatno više od tri sata sedmično. Upravo je stoga nužno reducirati obaveznu pedagošku dokumentaciju kako pedagog ne bi imao više administrativnu nego odgojnu funkciju u školi.

Da bismo ispitali međusobnu povezanost normiranja i vrednovanja rada pedagoga u osnovnoj školi, ukrstili smo dvije varijable:

Tabela br. 6: **Medusobna povezanost stavova ispitanika prema normiranju i vrednovanju rada pedagoga**

			Poslovi pedagoga nisu adekvatno vrednovani.					Ukupno
			Potpuno se slažem.	Slažem se.	I slažem se i ne slažem se.	Ne slažem se.	Uopće se ne slažem.	
Poslovi pedagoga nisu adekvatno normirani.	Potpuno se slažem.	<i>f</i> %	15 11,9	3 2,4	0 0,0	0 0,0	0 0,0	18 14,3
	Slažem se.	<i>f</i> %	4 3,2	38 30,2	9 7,1	3 2,4	1 0,8	55 43,7
	I slažem se i ne slažem se.	<i>f</i> %	0 0,0	10 7,9	28 22,2	5 4,0	0 0,0	43 34,1
	Ne slažem se.	<i>f</i> %	0 0,0	0 0,0	2 1,6	7 5,6	0 0,0	9 7,1
	Uopće se ne slažem.	<i>f</i> %	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	1 0,8	1 0,8
	Ukupno	<i>f</i> %	19 15,1	51 40,5	39 31,0	15 11,9	2 1,6	126 100,0

$$\chi^2 = 211,905; df = 16; C = 0,792; Spearmanov \rho = 0,736$$

Iz prethodne tabele možemo vidjeti da postoji tendencija istog stupnja slaganja ispitanika sa obje tvrdnje. Uočljivo je da se najveći broj ispitanika slaže sa obje tvrdnje u istom stupnju slaganja, odnosno da imaju neodređen stav prema obje tvrdnje. Značajan je i procenat onih koji se potpuno slažu sa obje tvrdnje. Na osnovu dobivenih vrijednost C-koeficijenta kontingencije i Spearmanovog koeficijenta korelacije možemo zaključiti da postoji visoka pozitivna povezanost između ove dvije varijable.

Dobijeni rezultati nas upućuju da radni zadaci pedagoga nisu adekvatno vrednovani, te da pedagozi, učitelji i direktori nisu zadovoljni vremenskim okvirima koji su predviđeni za pojedine segmente. Stoga je nužno što prije načiniti promjene u sistemu normiranja i vrednovanja rada pedagoga kako bi se povećala ekstrinzična motivacija pedagoga, ali i dala materijalna potpora njihovog rada.

Kada se radi o tvrdnji “**vanjska evaluacija rada pedagoga formalno se provodi**”, dobili smo da se polovina ispitanika slaže sa ovom tvrdnjom kao što se i vidi iz tabele br. 7:

Tabela br. 7: Odnos grupa ispitanika prema vanjskoj evaluaciji rada pedagoga

			Vanjska evaluacija rada pedagoga formalno se provodi.					Ukupno
			Potpuno se slažem.	Slažem se.	I slažem se i ne slažem se.	Ne slažem se.	Uopće se ne slažem.	
Grupe ispitanika	Pedagozi	<i>f</i> %	3 2,4	14 11,1	12 9,5	2 1,6	0 0,0	31 24,6
	Direktori	<i>f</i> %	4 3,2	20 15,9	4 3,2	3 2,4	0 0,0	31 24,6
	Učitelji	<i>f</i> %	1 0,8	23 18,3	28 22,2	11 8,7	1 0,8	64 50,8
Ukupno		<i>f</i> %	8 6,3	57 45,2	44 34,9	16 12,7	1 0,8	126 100,0

$$\chi^2 = 17,738; df = 8; C = 0,351; Spearmanov \rho = 0,254$$

Iz prethodne tabele vidljivo je da se pedagozi i direktori slažu sa ovom tvrdnjom, dok kod učitelja prevladava neodlučan stav. Ipak, visok procenat stupnjeva slaganja sa ovom tvrdnjom, iako nam χ^2 -test statistički nije značajan, neminovno nameće zaključak da je potrebno učiniti promjene u evaluaciji rada pedagoga. Evaluacija bi trebala da pomogne pedagogu da unaprijedi svoj rad i da mu potrebne smjernice, a ne da isključivo bude negativna kritika rada pedagoga što je u praksi najčešći slučaj.

Posebno nas je zanimao stav ispitanika o broju učenika koji standardi predviđaju na jednog pedagoga. Prema dobivenim rezultatima vidljivo je da se ispitanici u velikom procentu slažu da je on prevelik. Najdominantniji je stav potpunog slaganja. Svega 2,4% naših ispitanika ne slaže se sa ovom tvrdnjom. Zanimljivo je da niko od ispitanika nije ponudio stav potpunog neslaganja.

Tabela br. 8: Odnos grupa ispitanika prema normiranom broju učenika na jednog pedagoga

			Standardi predviđaju prevelik broj učenika na jednog pedagoga.				Ukupno
			Potpuno se slažem.	Slažem se.	I slažem se i ne slažem se.	Ne slažem se.	
Grupe ispitanika	Pedagozi	<i>f</i> %	23 18,3	4 3,2	3 2,4	1 0,8	31 24,6
	Direktori	<i>f</i> %	9 7,1	18 14,3	3 2,4	1 0,8	31 24,6
	Učitelji	<i>f</i> %	25 19,8	29 23,0	9 7,1	1 0,8	64 50,8
Ukupno		<i>f</i> %	57 45,2	51 40,5	15 11,9	3 2,4	126 100,0

$$\chi^2 = 17,521; df = 6; C = 0,349; Spearmanov \rho = 0,190$$

Iz prethodnog se može uočiti da ne postoje značajne razlike između stavova ispitanika i grupa kojima pripadaju. Interesantno je da kod pedagoga prevladava stav potpunog slaganja, dok se direktori i učitelji slažu sa ovom tvrdnjom.

Evidentno je da ispitanici smatraju da pedagozi ne mogu adekvatno odgovoriti svim obavezama sa postojećim brojem učenika. Smanjenje broja učenika istovremeno bi značilo i smanjenje obima pedagoške dokumentacije koju je potrebno voditi. S obzirom da pedagoška služba treba da nosi epitet „savjetodavne“, upitno je koliko ona to doista i jeste za sve učenike.

Stoga smo nastojali i ispitati koliko pedagozi zaista obavljaju savjetodavni rad sa učenicima. U odnosu na tvrdnju **“savjetodavni rad sa učenicima pedagogu oduzima malo vremena”** dobili smo da se 61% ispitanika ne slaže sa ovom tvrdnjom, dok ih 20,6% nema jasno određen stav prema njoj.

Tabela br. 9: Odnos grupa ispitanika prema savjetodavnom radu sa učenicima

			Savjetodavni rad sa učenicima pedagogu oduzima malo vremena.					Ukupno
			Potpuno se slažem.	Slažem se.	I slažem se i ne slažem se.	Ne slažem se.	Uopće se ne slažem.	
Grupe ispitanika	Pedagozi	<i>f</i> %	0 0,0	2 1,6	7 5,6	18 14,3	4 3,2	31 24,6
	Direktori	<i>f</i> %	0 0,0	5 4,0	5 4,0	18 14,3	3 2,4	31 24,6
	Učitelji	<i>f</i> %	2 1,6	14 11,1	14 11,1	25 19,8	9 7,1	64 50,8
Ukupno		<i>f</i> %	2 1,6	21 16,7	26 20,6	61 48,4	16 12,7	126 100,0

$$\chi^2 = 8,001; df = 8; C = 0,244; Spearmanov \rho = -0,150$$

Iako dominira stav neslaganja sa ovom tvrdnjom, on je izraženiji kod pedagoga i direktora nego kod nastavnika sukladno broju ispitanika u pojedinim grupama. Također, iako neznatno, učitelji pokazuju i stupanj potpunog slaganja sa ovom tvrdnjom. S obzirom da oni vode razrednu nastavu u kojoj su učenici uzrasta do jedanaest godina, pojava slaganja sa ovom tvrdnjom u oba stupnja slaganja može se objasniti činjenicom da djeca razredne nastave imaju znatno manje poteškoća sa učenjem i disciplinom što, nažalost, najčešće i jesu uzroci savjetodavnog rada sa pedagogom. Da bismo dobili potpunu sliku o ovome, trebalo bi o istoj tvrdnji ispitati i stavove nastavnika predmetne nastave.

S druge strane, *Pedagoški normativi i standardi* predviđaju prosječno tri sata savjetodavnog rada sa učenicima sedmično što predstavlja 1/14 radne sedmice. Ako uzmemo u obzir sve zadatke jednog pedagoga, onda moramo zaključiti da, ako obavlja sve poslove

koji su predviđeni njegovim radnim mjestom, pedagog nema dovoljno vremena da se posveti savjetodavnom radu sa učenicima, čak i kada značajno izmijeni vremenske okvire za pojedine aktivnosti u radnoj sedmici.

Još jednu poteškoću u tumačenju rezultata dobijenih na ovu tvrdnju predstavlja i individualno shvatanje sintagme “malo vremena”. Za potpunu analizu trebalo bi utvrditi i kako naši ispitanici tumače taj pojam.

Recentna literatura, odnosno autori koji su se bavili radom pedagoga u osnovnim školama navode različita područja rada pedagoga. Na osnovu područja koje su naveli Mandić, Vilotijević i Jurić, a koji se nalaze i u *Pedagoškim standardima* (tabela br. 2), izdvojili smo osam oblasti u koje bi se mogle svrstati brojne aktivnosti koje provodi pedagog u školi. Abecednim redom to su:

- istraživački rad,
- organizacija odgojno-obrazovnog rada,
- pedagoško-instruktivni rad,
- praćenje i vrednovanje rada škole,
- savjetodavni rad sa nastavnicima,
- savjetodavni rad sa roditeljima,
- savjetodavni rad sa učenicima,
- studijsko-analitički rad.

U okviru anketnog lista za pedagoge nastojali smo ispitati kojim poslovima, odnosno aktivnostima se pedagog bavi u svojoj školi, a potom smo im dali da prema važnosti rangiraju osam oblasti koje smo prethodno naveli.

Kvalitativnom analizom dobijenih odgovora pratili smo četiri kategorije: a) da li su naveli znatno više od osam navedenih oblasti, b) da li je navedeno nešto više od osam oblasti, c) da li je navedeno tačno ovih osam oblasti, d) da li je navedeno manje od osam oblasti.

Dobili smo da je 12 ispitanika navelo znatno više od ovih osam oblasti, dok ih je 11 navelo nešto više. Po dva ispitanika navela su isto ili manje nego što je navedeno ponuđeno.

Ovo jasno pokazuje da postoji razlika između onog što nalaže teorija, odnosno u ovom slučaju zakonodavstvo i onog što se doista dešava u praksi. Kada smo ispitivali direktore i pomoćnike direktora koliko se slažu sa tvrdnjom da je pedagog i zamjenik direktora, dobili smo da se više od polovine ispitanika u nekoj mjeri slaže sa ovom tvrdnjom. Iako *Pedagoškim standardima* ovi poslovi nisu predviđeni, praksa pokazuje da ih pedagozi obavljaju.

Rad pedagoga jeste veoma složen i kompleksan. Iako bismo u gruboj podjeli ove aktivnosti mogli svrstati u onih osam kategorija, vidljivo je da su one međusobno isprepletene, da rijetko postoje jasne granice među aktivnostima i da one nikad ne postoje među uzrocima, odnosno faktorima koji utječu na njih.

S obzirom na ovakvu složenost, zanimalo nas je kako pedagozi i učitelji rangiraju osam područja koja smo naznačili. Na osnovu analize dobijenih odgovora dobili smo sljedeće rangove aktivnosti pedagoga:

Tabela br. 10: Rangiranje aktivnosti pedagoga prema mišljenju pedagoga i učitelja

Rang prema mišljenju pedagoga	Rang prema mišljenju učitelja	Aktivnosti/oblast
1	1	Savjetodavni rad sa učenicima
2	2	Savjetodavni rad sa roditeljima
3	3	Savjetodavni rad sa nastavnicima
4	5	Pedagoško-instruktivni rad
5	4	Organizacija odgojno-obrazovnog rada
6	6	Praćenje i vrednovanje rada škole
7	7	Istraživački rad
8	8	Studijsko-analitički rad

Očekivali smo da savjetodavni rad sa učenicima bude visoko rangiran, pa čak i na prvom mjestu. Ipak, nismo očekivali da savjetodavni rad sa roditeljima bude više rangiran nego je to savjetodavni rad sa nastavnicima, pedagoško-instruktivni rad ili organizacija odgojno-obrazovnog rada. Svjesni smo činjenice da postoje značajne razlike u učestalosti i obimu navedenih aktivnosti u odnosu na savjetodavni rad sa roditeljima. Stoga smo očekivali i da će biti više vrednovani. Jedno od objašnjenja ove pojave moglo bi biti da smo rad sa nastavnicima razdvojili u dvije grupe: savjetodavni rad sa nastavnicima i instruktivno-pedagoški rad. S obzirom da se radi o mišljenju pedagoga, možemo smatrati da je ovakav rang i rangiranje pojedinih segmenata rezultat iskustva i onoga što se doista dešava u praksi.

Analizom upitnika za učitelje dobili smo skoro identičan rang (druga kolona naše tabele). Razlika je jedino u rangu pedagoško-instruktivnog rada i organizacije odgojno-obrazovnog rada. Naime, prema rangiranju učitelja organizacija odgojno-obrazovnog rada zauzima četvrto mjesto, dok pedagoško-instruktivni rad zauzima peto mjesto.

Upravo ovi rezultati trebali bi biti polazište za inoviranje normiranja rada pedagoga u kojem bi se savjetodavnom radu sa učenicima dao najveći vremenski okvir.

4. Zaključna razmatranja

Prema važećem *Zakonu o osnovnoj i srednjoj školi Kantona Sarajevo* stručni saradnik u osnovnoj školi koji se bavi praćenjem, analiziranjem i unapređivanjem odgojno-obrazovnog rada, stručnom saradnjom sa učenicima, nastavnicima, ostalim stručnim

saradnicima, roditeljima, te neposrednom koordinacijom sa pedagoškom službom škola sa brojem odjeljenja do optimalnog je **pedagog-psiholog ili pedagog ili psiholog**. Istim *Zakonom* je utvrđeno da pedagog treba da ima stručno obrazovanje profesora pedagogije i psihologije ili pedagogije.

Rad pedagoga normiran je *Pedagoškim standardima*, gdje se navodi osam različitih oblasti koje pedagog treba da obavlja u okviru svoje radne sedmice. U našem istraživanju utvrdili smo rang ovih aktivnosti prema mišljenju pedagoga i prema mišljenju učitelja, odnosno profesora i nastavnika razredne nastave.

U poređenju sa *Pedagoškim standardima*, te sedmičnim opterećenjem koje oni predviđaju za pojedine aktivnosti pedagoga možemo reći da postoje određena odstupanja u vrednovanju pojedinih aktivnosti od strane ispitanih pedagoga.

Dosadašnji i trenutno važeći *Pedagoški standardi* u tački IV. 4. pretpostavljaju jednog pedagoga na 30 odjeljenja. Za svako odjeljenje pretpostavljaju u prosjeku 26 učenika što vodi broju od oko 780 učenika. U gruboj računici to znači da bi reformirana škola trebala imati po 3,33 odjeljenja svakog razreda kako bi se dosegao broj učenika koji predviđaju *Pedagoški standardi*. Naravno, ovdje nisu posebno izdvojena odjeljenja koja imaju inkludiranu djecu sa poteškoćama u razvoju, a koja bi trebala imati manji broj učenika.

Analizom skala satova utvrdili smo da se pedagozi u potpunosti slažu da standardi predviđaju prevelik broj učenika na jednog pedagoga, dok se direktori i učitelji sa ovom tvrdnjom slažu u nešto manjem stupnju. Ono što je bilo vrlo interesantno u našoj analizi jeste činjenica da niko od ispitanika nije istakao da standardi predviđaju dovoljan broj učenika na jednog pedagoga.

Kada sve ovo usporedimo sa stavovima pedagoga, direktora i učitelja prema normiranju i vrednovanju rada pedagoga, vidjet ćemo da u sve tri grupe ispitanika prevladava nezadovoljstvo načinom normiranja rada pedagoga u nešto većem stupnju u odnosu na nezadovoljstvo vrednovanjem rada pedagoga. Naravno, i ovdje postoje razlike među grupama ispitanika. Dok su pedagozi i direktori nezadovoljni normiranjem i vrednovanjem rada pedagoga, učitelji nemaju jasno određen stav prema ovom, ali veći procenat njih nije zadovoljan normiranjem i vrednovanjem nego što jeste.

Iako se nijedna grupa ispitanika ne slaže sa tvrdnjom da pedagog najveći dio vremena radi administrativne poslove, svi se dominantno slažu da je pedagoška dokumentacija koju pedagog vodi veoma obimna. U *Pedagoškim standardima* za normiranje rada pedagoga i vremenskom okviru koji oni predviđaju za svaki pojedini posao planirane su samo aktivnosti vođenja pedagoške dokumentacije o vlastitom radu, ali je evidentno da za svaki zadatak

pedagog mora da vodi određenu dokumentaciju. Na osnovu te dokumentacije vrši se praćenje i vrednovanje rada škole kao i studijsko-analički rad pedagoga. Obim i sadržaj ovih aktivnosti nalažu vođenje adekvatno obimne pedagoške dokumentacije.

Evaluacija rada pedagoga bi prvenstveno trebala imati savjetodavnu i poticajnu ulogu, a ne otvarati mogućnost za kritiziranje rada pedagoga. U radu pedagoga kao i svakog prosvjetnog radnika postoji unutarnja, vanjska evaluacija i samoevaluacija vlastitog rada. Kada se radi o unutarnjoj evaluaciji koja se provodi na nivou škole pedagozi navode da im je glavni indikator povratna informacija od radnih kolega koja se odnosi na njihovu učinkovitost u radu i uspješnost u obavljanju radnih zadataka. Nakon toga indikatorima smatraju sposobnost u rješavanju problema na relaciji učenik – nastavnik, nastavnik – nastavnik i učenik – učenik, te na kraju indikatore koje predviđaju.

Na osnovu svega navedenog možemo zaključiti da je potrebno inovirati pedagoške standarde sukladno savremenim potrebama, promjenama i tendencijama u školi. Inovirani pedagoški standardi bi trebali imati tačne sadržaje, realne vremenske okvire za realizaciju pojedinih aktivnosti, te metode njihove primjene. Također, trebalo bi uvesti jedinstvene kriterije za vrednovanje rada pedagoga. Primjena jedinstvenih kriterija za procjenu rada pedagoga na području Kantona Sarajevo poticala bi bolju samoevaluaciju rada pedagoga, ali i jednoobraznost u realizaciji zajedničkih sadržaja u svim školama na području Kantona.

Literatura

- Ajanović, Dž.; Stevanović, M. (1998). *Školska pedagogija*. Sarajevo: Prosvjetni list.
- Bajrić, M.; Stevanović, M. (1999). *Direktor, pomoćnik i pedagog u školi*. Tuzla: R&S.
- Gajanović, N.; Muradbegović, M.; Filipović, N.; Mandić, P.; Stojanović, P. (1984). *Pedagog u savremenoj školi*. Sarajevo: Novinsko-izdavačka organizacija „Zajednica“ i Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju i psihologiju.
- Hrasnica, N.; Babić, M.; Topić, M. (2005). *Bosansko-engleski pojmovnik za edukatore*. Sarajevo: Connectum.
- Jovanović, G. (2008). *Priručni vodič za pedagoge početnike u osnovnoj školi*. Sarajevo: Univerzalna sveznalica, Šahinpašić.
- Jurić, V. (1989). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
- Mandić, P. (1986). *Savjetodavni vaspitni rad*. Sarajevo: Svjetlost, OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mandić, P.; Vilotijević, M. (1980). *Vrednovanje rada u školi*. Sarajevo: IGRO Svjetlost.
- Ovčarova, R. V. (1996). *Pedagoško-psihološka služba u školi*. Beograd: Učiteljski fakultet – Centar za stručno usavršavanje.

Pedagoška enciklopedija 2 (1989). Beograd, Zagreb, Sarajevo, Titograd, Skoplje, Novi Sad: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Pedagoški standardi i opći normativi za osnovni odgoj i obrazovanje i normative radnog prostora, opreme, nastavnih sredstava i učila po predmetima za osnovnu školu, Službene novine Kantona Sarajevo, br. 24/03, 10-12.

Svrđlin, Đ. (1998). *Pedagog u našoj školi, Prilog metodici i organizaciji rada*. Beograd: Učiteljski fakultet.

VREDNOVANJE RADA UČENIKA OSNOVNE ŠKOLE U INOVATIVNOJ NASTAVI

Elma Marić

Muzej Hercegovine Mostar

elmacolakovic@hotmail.com

Lektorica: Aida Džih

Sažetak

Škola nastoji da pruži učenicima odgoj i obrazovanje, koje će usmjeravati nastavnici. Ipak, to je nezamislivo bez saradnje sa roditeljima. Iako u školi učenici mnoge stvari moraju raditi (prisustvovati, sarađivati...) nastavnici trebaju odabrati najlakši mogući način na koji će učenici usvojiti znanja, vještine, navike, razviti sposobnosti i slično. Ukoliko nastavnici uspiju otkriti takav način, onda će i samo vrednovanje učeničkog rada biti mnogo uspješnije. U tradicionalnoj nastavi, nastavnici su pružali znanje učenicima, a učenici su reproducirali isto. Za razliku od tog načina, u inovativnoj nastavi, nastavnici pružaju znanje učenicima (uvažavajući njihove potrebe, interesovanja, želje, motivacije...) koje će oni znati upotrijebiti u novonastalim situacijama. Istraživanje je realizovano u tri osnovne škole: Osnovna škola „Mustafa Ejubović – Šejh Jujo“ Mostar, Osnovna škola „Vrapčići“ Mostar i Osnovna škola „Gnojnice“. U radu su korištene sljedeće metode: metoda teorijske analize i sinteze, deskriptivna metoda, istorijska metoda, komparativna metoda i servey metod. Nakon sprovedenog istraživanja i dobijenih podataka urađena je analiza i interpretacija dobijenih podataka. Cilj istraživanja je bio utvrditi da li postoje statistički značajne razlike između učenika i nastavnika o vrednovanju rada učenika osnovne škole u inovativnoj nastavi. Nakon analize podataka, došli smo do rezultata koji nas upućuju da postoji statistički značajna razlika između ispitanika o vrednovanju u inovativnoj nastavi.

Ključne riječi: vrednovanje, inovativna nastava, učenik, nastavnik, osnovna škola, kriteriji

EVALUATION OF PUPILS IN INNOVATIVE TEACHING

Summary

Each school strives to provide the pupils with the education and training that will be directed by the teachers. However, it is unthinkable without cooperation with parents. While in school, many students have to work (attend, cooperate ...), but teachers should choose the easiest possible way for students to acquire knowledge, habits, skills, etc. If teachers succeed in finding such way, then only the evaluation of student work will be more successful in traditional teaching teachers have provided the students with knowledge and the students have reproduced the same. Unlike that, in innovative teaching, teachers provide students with knowledge (taking into account their needs, interests, desires, motivations ...) that they will be able to use in new situation. The research was conducted in three primary schools in Mostar Municipality: Elementary school “Mustafa Ejubović - Šejh Jujo”, Elementary School “Vrapčići” and Elementary School “Gnojnice”. The following methods were used: theoretical analysis and synthesis method, descriptive method, historical method, comparative method

and survey method. After the research was completed, the analysis and interpretation of the obtained data were performed. The aim of the research was to determine whether there are statistically significant differences between students and teachers on the evaluation of the work of elementary school students in innovative teaching. After analyzing the data, we have come to the conclusion that there is a statistically significant difference between the examinees in evaluating in the innovative teaching.

Key words: evaluation, innovative teaching, student, teacher, primary school, criteria

1. Uvod

Ocjenjivanjem učeničkih postignuća i cjelokupnog nastavnog rada u školi saznajemo kako učenici rade, a dobivamo i povratnu informaciju o pripremanju i realizovanju nastavnih sadržaja od strane nastavnika. To nam pokazuje da je nastavni proces nezamisliv bez vrednovanja te da na postignuća učenika, odnosno na razvoj i formiranje njegove ličnosti djeluju svi faktori odgojno-obrazovnog rada. Vrednovanje i ocjenjivanje imaju veoma važnu ulogu u procesu podučavanja i učenja.

Praćenje rada i ocjenjivanje učenika složen je problem. Nastavniku se nude mnogi izvori iz kojih crpi ideje i materiju za poučavanje, obradu, uvježbavanje, ponavljanje gradiva. Pravilnikom o načinu praćenja i ocjenjivanja učenika propisan je minimalan broj ocjena po elementima ocjenjivanja koje učenik mora imati, ali je nastavnik u praćenju rada učenika i ocjenjivanju prepušten sam sebi. Na napredak u učenju prije svega utječe provjeravanje znanja koje daje informaciju o tome kako treba krenuti. Nastavnik koji provjeravanje poima kao sastavni dio učenja, smisao nastave vidi u tome da učenicima omogući izgradnju i produbljanje znanja te preuzimanje nadzora nad vlastitim učenjem. Dobra provjera znanja omogućava kvalitetno učenje. Prije više od deset godina u Bosni i Hercegovini na snagu je stupilo devetogodišnje osnovno obrazovanje u skladu sa iskustvima kvalitetnog školskog rada evropskih zemalja. Spomenuta inovacija je idealna prilika da se otklone slabosti i nedostaci postojeće osnovne škole, te da se uvede inovativni obrazovni sistem. Pojavom reforme u sistemu školovanja promjene su nezaobilazne. Danas se postavlja pitanje da li je bolje nastaviti sa devetogodišnjim obrazovanjem ili će bolje rezultate dati povratak ranijem osmogodišnjem obrazovanju. Brojčanim ocjenjivanjem se ocjenjuje znanje učenika, dok se opisnim ocjenama vrednuje cjelokupno napredovanje učenika što, između ostalog, podrazumijeva emocionalni, socijalni, intelektualni i tjelesni razvoj.

Mnogi autori smatraju da je brojčano ocjenjivanje prevaziđeno te da se veća pažnja treba pokloniti opisnom ocjenjivanju u kojem učenici postižu bolji uspjeh. Drugi smatraju da je brojčano ocjenjivanje preusko. Za razliku od brojčanog ocjenjivanja, opisnim ocjenjivanjem se vrednuju sljedeći elementi: ponašanje učenika u školskoj sredini, motivacija, potrebe,

želje, interesovanja, sposobnosti (perceptivne, praktične, verbalne, intelektualne), radne navike, način učenja i sticanja znanja.

S obzirom da učenici polaze u školu godinu dana mlađi nego tokom osmogodišnjeg osnovnog obrazovanja, opisno ocjenjivanje u prva tri razreda osnovne škole je lakši početak za njih jer u prvom susretu sa novom sredinom nemaju „strah” od ocjene.

U 21. stoljeću proces nastave je nezamisliv bez mnoštva inovacija. Promjene u društvu zahtijevaju promjene u nastavi. Proces inovacije se odnosi na “prihvatanje nekog određenog stava, ideje ili prakse, od strane pojedinca, grupe, organizacije ili drugih činilaca, tokom određenog perioda, s tim što se ti specifični stavovi mogu odnositi na određene puteve komuniciranja, određenu društvenu strukturu, kao i postojeći sistem vrijednosti. Prihvatljivo je ako se inovacije odrede kao smišljene i specifične promjene, za koje se smatra da će biti efikasnije od postojećeg stanja. One nisu inovativne za sve i za uvijek. Kada postanu masovne, prestaju biti inovacije i postaju rutina koja zahtjeva nove inovacije. One nisu na isti način inovativne za sve.” (Potkonjak i Šimleša, 1989: 271). Da bismo uveli inovacije, trebamo prije svega napustiti ranije navike. Inovacija znači realizacija ideja na nov, do sada neutvrđen način.

Navika i rutina jesu korisne jer omogućavaju obavljanje niza tekućih poslova a da se o njima posebno ne misli što oslobađa um i energiju za uspješno obavljanje drugih neophodnih poslova. Međutim, kada rutina počne da sputava vaspitne i obrazovne strukture, procese, i interesovanja, kada se izgubi kreativna imaginacija, postaje opterećenje za nastavnike i za učenike. Ako je dosada jedan od glavnih neprijatelja obrazovanju, promjene i inovacije su glavno oružje protiv nje, zato što ruše rutinu, oslobađajući energiju, imaginaciju i traganje. (Potkonjak i Šimleša, 1989: 271). Ukoliko ne unosimo promjene u nastavni proces, nego ga realizujemo na jednak način, pojavit će se dosada, nezainteresovanost učenika i ostale prateće pojave. Međutim, svaka inovacija budi energiju, budi kreativnost i budi zainteresovanost, kod učenika i nastavnika.

Kako bismo bolje shvatili pojam *vrednovanje (evaluacija)*, definisali smo razliku između njega i ocjenjivanja. Vrednovanje je mnogo širi pojam od ocjenjivanja. Ocjenjivanje se odnosi na davanje ocjene, dok evaluacija pored toga obuhvata i proces praćenja cjelokupne ličnosti (vrednovanje postignuća u nekom zadatku, vrednovanje napredovanja učenika...).

„Evaluacija je pojam koji podrazumijeva promjene stavova, držanje, interesovanje, reagovanje, socijalizaciju učenika, vrednovanje odnosa prema radu, tj. kako i koliko se učenik kao ličnost promijenio pod uticajem vaspitno-obrazovnog rada škole. Evaluacija se odnosi na širu oblast odgojno-obrazovnog rada, dok ocjenjivanje obuhvata znanje iz

određenih predmeta. U procesu evaluacije, evaluator posjeduje kumulativni karton, kako bi imao kompletnu sliku o svakom pojedinom učeniku. Proces evaluacije, se vrši uzastopno iz dana u dan.“ (Kačapor i sar. 2005: 15). Vrednovanjem se omogućuje praćenje cjelokupne ličnosti učenika. Da bi vrednovanje bilo uspješno realizovano, neophodno je da svi učesnici sudjeluju (nastavnik, učenik i roditelj učenika).

Ocjenjivanjem možemo utvrditi da li je učenik stekao određena znanja, da li je „zadovoljio kriterije“ da pohađa sljedeći razred, te da li je odjeljenje savladalo određeno gradivo, koje je propisano Nastavnim planom i programom. Ocjena može pomoći učeniku tako da mu bude orijentacija pri izboru zanimanja te da ga motiviše za dalji rad.

(Kačapor i Vilotijević, 2005) u knjizi *Školska i porodična pedagogija* (2005), navode mišljenje američkog pedagoga i psihologa Benjamin Bluma, koji je istakao da se savremeno vrednovanje razlikuje od tradicionalnog, jer se njime nastoje mjeriti širi obrazovni ciljevi, a ne samo postignuća u okviru određenog nastavnog predmeta, što je karakteristično za tradicionalno vrednovanje.

„U obrazovnom smislu – to je stepen usvojenosti činjenica, njihovo dovođenje u red i izvlačenje zaključaka, pravila, definicija, zakona, zakonitosti, generalizacija, algoritama i na temelju toga razvijanje sposobnosti, tj. vještina i navika primjene stečenih znanja u praksi; u odgojnom pogledu – to je intelektualno, moralno, estetsko, radno-tehničko i fizičko-zdravstveno vaspitanje“ (Kačapor i Vilotijević, 2005: 182). Nakon prethodno navedene konstatacije, veoma je važno reći da za ovakav način vrednovanja, nije dovoljan samo jedan vid ocjenjivanja, te da je pored toga neophodno koristiti različite tehnike, instrumente, skale procjene, skale sudova, intervjuje, sociometrijske postupke i slično.

2. Metodologija istraživanja

Nakon teorijskog dijela rada, koncipirali smo i cilj istraživanja kako bismo utvrdili koje indikatore nastavnici vrednuju kod učenika. Nakon postavljenog cilja definisani su i sljedeći zadaci istraživanja:

- Utvrditi da li postoji statistički značajna razlika između učenika i nastavnika o indikatorima koje nastavnici vrednuju kod učenika na nastavi;
- Ispitati da li postoji statistički značajna razlika između učenika i nastavnika on načinu vrednovanja rada učenika;
- Ustanoviti da li postoji statistički značajna razlika između učenika o ujednačenosti kriterija ocjenjivanja među nastavnicima, s obzirom na školu koju pohađaju;
- Analizirati da li postoji statistički značajna razlika između nastavnika o tome da li su im potrebni seminari iz oblasti dokimologije, s obzirom na školu u kojoj predaju.

Hipoteze istraživanja smo definisali u skladu sa postavljenim zadacima.

Pretpostavljamo da postoji statistički značajna razlika između učenika i nastavnika o indikatorima koje nastavnici vrednuju kod učenika na nastavi;

Pretpostavljamo da postoji statistički značajna razlika između učenika i nastavnika o načinu vrednovanja rada učenika;

Pretpostavljamo da nema statistički značajne razlike između učenika o kriterijima ocjenjivanja nastavnika, s obzirom na školu koju pohađaju;

Pretpostavljamo da nema statistički značajne razlike između nastavnika o tome da li su im potrebni seminari iz oblasti dokimologije, s obzirom na školu u kojoj predaju.

Sa namjerom da ispitamo procjene ocjenjivanja učenika i nastavnika, kreirali smo skalu stavova od 11 pitanja, od toga po 10 istih za učenike i nastavnike. Istraživanje je realizovano u Hercegovačko-neretvanskom kantonu u Mostaru, u tri osnovne škole: Osnovna škola „Mustafa Ejubović – Šejh Jujo”, Osnovna škola „Vrapčići” i Osnovna škola „Gnojnice”, a broj ispitanika obuhvaćenih istraživanjem je bio: 302 učenika VIII i IX razreda osnovne škole i 58 nastavnika koji predaju u tim razredima.

Tabela 1. *Populacija i uzorak ispitanika*

Ispitanici	ŠKOLA			Ukupno	
	O.Š. „Mustafa Ejubović – Šejh Jujo”	O.Š. „Vrapčići”	O.Š. „Gnojnice”		
	f %	f %	f %	f %	
Učenici	149 49,3	61 20,2	92 30,5	302 100	
Nastavnici	22 37,9	18 31	18 31	58 100	

Dobijeni rezultati statistički su obrađeni u programu SPSS 21. a predstavili smo ih u frekvencijama i procentima. Razlike u procjenama učenika i nastavnika utvrdili smo zahvaljujući χ^2 testu.

3. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

3.1. Indikatori koje nastavnici vrednuju kod učenika

Prethodno smo spomenuli da su ocjenjivanje i vrednovanje različiti pojmovi, a u ovom poglavlju nastojali smo definisati indikatore koje nastavnici vrednuju kod učenika prilikom davanja konačne ocjene. Neminovno je da znanje nije jedini indikator. Pored znanja trebamo individualno prići svakom učeniku i uzeti u obzir njegove sposobnosti, vještine, navike, interesovanje, zalaganje u radu i mnoge druge indikatore. Ukoliko uspijemo vrednovati prethodno navedene indikatore, uspjeh je neizbježan. „Nastavnik treba da uzme u obzir učenikove psihofizičke mogućnosti i sposobnosti, da ga motiviše, da izabere najadekvatnije

oblike, metode, nastavna sredstva i pomagala u radu. Zavisno od stepena ovladanosti, znanje može biti različitog kvaliteta i to:

- znanje na nivou *prisjećanja* (najniži nivo znanja, je prisjećanje što je, ustvari, „dozivanje” podataka zadržanih u svijesti, npr. od cijele pjesme, pojedinac se sjeti jednog ili dva stiha);

- znanje na nivou *prepoznavanja* (učenik prepoznaje sadržaj i zna kojoj cjelini pripada, ali se njegovo znanje na tome završava);

- znanje na nivou *reprodukcije* (reprodukcija je nivo karakterističan po tome što pojedinac zna da ponovi ili da prepriča neki sadržaj, ova znanja nisu upotrebna i primjenjiva u praksi, učenik zna pravila, ali ih ne primjenjuje);

- *primjenjeno-operativni* nivo znanja (primjena na nivo kojim se označava takva savladanost sadržaja koja omogućuje pojedincu da se znanjem koristi u konkretnim uslovima i situacijama, da pravilno primjenjuje metode, pravila, zakone, principe); i

- *stvaralačko znanje* (stvaralačko znanje je najviši nivo koji se odlikuje time što pojedinac znanja i principe iz jedne oblasti uspješno primjenjuje u drugim oblastima, što, na osnovu postojećeg, stvara novo znanje i nove produkte)” (Kačapor i sar., 2002:180-181). Zavisno od nastavnikovih kriterija ocjenjivanja, svaki nastavnik će svaki nivo znanja ocjeniti na njemu svojstven način.

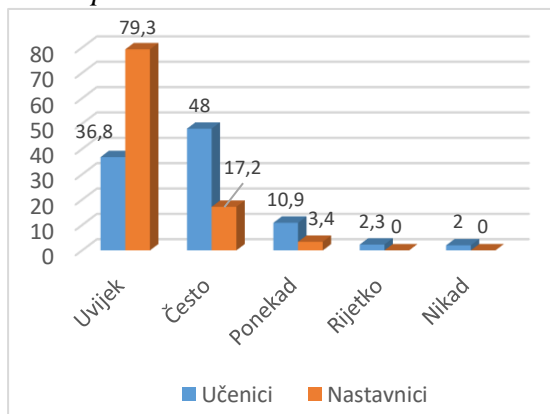
Tabela 2. Stavovi učenika i nastavnika o indikatorima koje nastavnici vrednuju kod učenika

Indikatori	Ispitanici	N	Uvijek	Često	Ponekad	Rijetko	Nikad	Mean	Std. Deviation
			f %	f %	f %	f %	f %		
Nastavnici prate sticanje znanja učenika iz svog predmeta	U	302	111 36,8	145 48,0	33 10,9	7 2,3	6 2,0	1,85	0,85
	N	58	46 79,3	10 17,2	2 3,4	0 0	0 0	1,24	0,5
Nastavnici prate cjelokupan rad i radne navike učenika, pozitivan odnos prema radu	U	302	98 32,5	127 42,1	62 20,5	10 3,3	5 1,7	2,00	0,9
	N	58	46 79,3	10 17,2	2 3,4	0 0	0 0	1,24	0,50
Nastavnici prate interesovanje i zalaganje prema radu	U	302	106 35,1	110 36,4	70 23,2	11 3,6	5 1,7	2,0	0,93
	N	58	42 72,4	14 24,1	2 3,4	0 0	0 0	1,31	0,53
Nastavnici prate razvijanje sposobnosti učenika	U	302	58 19,2	124 41,1	76 25,2	28 9,3	16 5,3	2,4	1,06
	N	58	38 65,5	19 32,8	1 1,7	0 0	0 0	1,36	0,52
Nastavnici prate ponašanje učenika	U	302	161 53,3	74 24,5	30 9,9	12 4,0	25 8,3	1,89	1,23
	N	58	40 69,0	17 29,3	1 1,7	0 0	0 0	1,33	0,5

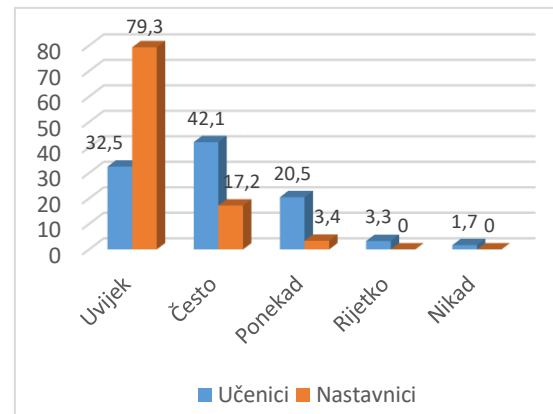
Procjena ispitanika nam govori da je 84,8% učenika i 96,5% nastavnika odabralo tvrdnje *uvijek* i *često* da iskažu slaganje da *nastavnici prate sticanje znanja učenika*. 32,5% učenika i 79,3% nastavnika smatraju da *nastavnici prate cjelokupan rad i radne navike učenika, pozitivan odnos prema radu*. 71,5% učenika i 96,5% nastavnika smatraju da *nastavnici uvijek i često prate interesovanje i zalaganje prema radu*. Ukupno 28, odnosno 9,3% učenika smatra da *nastavnici rijetko prate razvijanje sposobnosti učenika*.

Prema procjeni učenika *nastavnici najviše prate ponašanje učenika*, njih 53,3%. Zanimljiv je podatak da su nastavnici za svaki od ponuđenih indikatora, osim jednog, zaokružili odgovor *uvijek*, dok niti za jedan nisu odabrali odgovor *rijetko* i *nikad*.

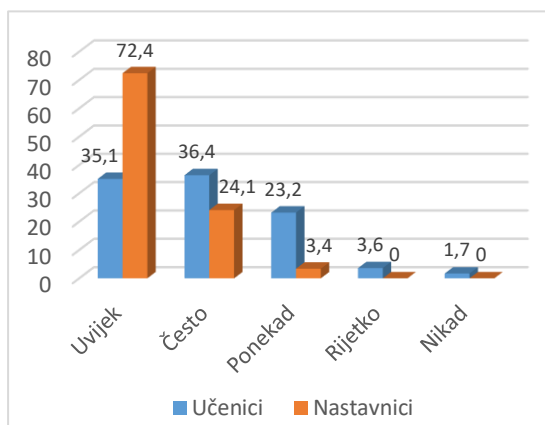
Grafikon 2. *Nastavnici prate cjelokupan rad i radne navike učenika, pozitivan odnos prema radu*



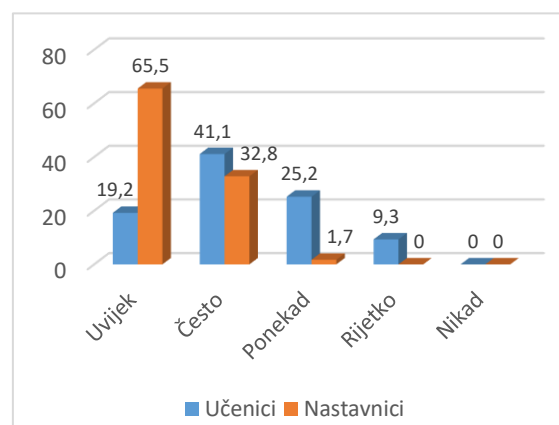
Grafikon 1. *Nastavnici prate sticanje znanja učenika*



Grafikon 3. *Nastavnici prate interesovanje i zalaganje prema radu*



Grafikon 4. *Nastavnici prate razvijanje sposobnosti učenika*



Grafikon 5. *Nastavnici prate ponašanje učenika*

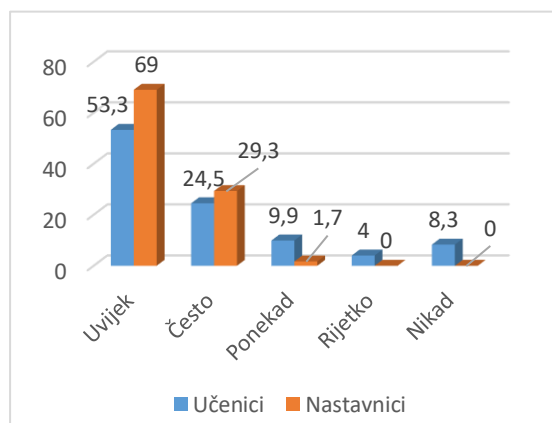


Tabela 3. *Izračunate vrijednosti χ^2 testa*

Indikatori	Vrijednosti χ^2	df
Nastavnici prate sticanje znanja učenika iz svog predmeta	36,20	4
Nastavnici prate cjelokupan rad i radne navike učenika, pozitivan odnos prema radu	45,44	4
Nastavnici prate interesovanje i zalaganje prema radu	31,15	4
Nastavnici prate razvijanje sposobnosti učenika	60,92	4
Nastavnici prate ponašanje učenika	13,49	4

Dobijena vrijednost χ^2 za svaki indikator je veća je od graničnih vrijednosti na nivou značajnosti 0,05=9,49 kao i na nivou 0,01=13,23 za $df=4$, na osnovu čega zaključujemo da postoji statistički značajna razlika u procjenama učenika i nastavnika o indikatorima koje nastavnici uzimaju u obzir prilikom vrednovanja uspjeha učenika.

Na osnovu dobijenih vrijednosti možemo potvrditi prvu hipotezu koje je glasila: *pretpostavljamo da postoji statistički značajna razlika između učenika i nastavnika o indikatorima koje nastavnici vrednuju kod učenika na nastavi.*

3.2. Način vrednovanja rada učenika

Svjesni smo činjenice da je vrednovanje veoma složen proces u nastavi, kojem se treba posvetiti velika pažnja. Svaki nastavnik treba oprezno pristupiti svakom procesu vrednovanja, bez obzira što se izvodi svakodnevno. Kriteriji vrednovanja rada učenika trebaju biti poznati kako nastavnicima, tako i učenicima, a istit rebaju da proizilaze iz Nastavnog plana i programa i ishoda učenja. Kriteriji vrednovanja trebaju biti jasno definisani, a iste treba da izradi stručni aktiv nastavnika određenog predmeta. „Veličina individualnih ljestvica,

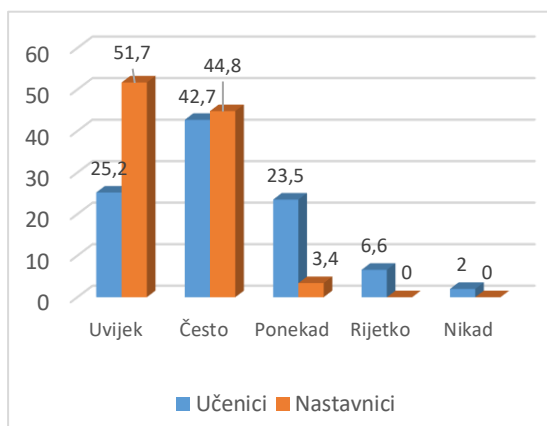
razdioba i položaj jedinica na njima, ovise o subjektivnim faktorima nastavnika ocjenjivača, među kojima istraživači posebno upozoravaju na osobnu jednadžbu, halo-efekat, „logičku” pogrešku, pogrešku sredine, pogrešku diferencijacije, pogrešku kontrasta i tendenciju prilagođavanja kriterija ocjenjivanja kvaliteti učeničke skupine” (Grgin, 2005: 34). Neki nastavnici prilikom ocjenjivanja uspjeha učenika smatraju da je znanje najbitnije, pa isključivo ocjenjuju samo znanje. Drugi smatraju da su trud i zalaganje u radu najbitniji, pa isključivo ocjenjuju trud i zalaganje u radu.

Tabela 4. Stavovi učenika i nastavnika o načinu vrednovanja rada učenika

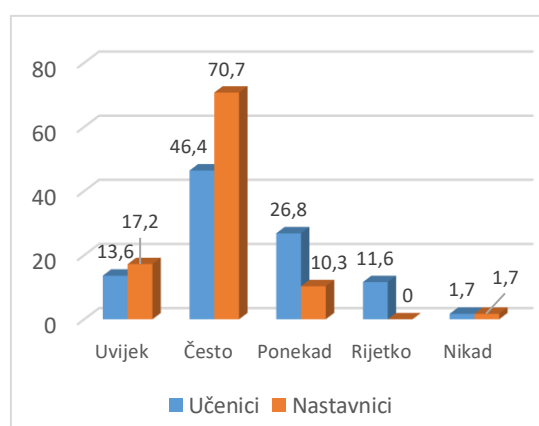
	Ispitanici	N	Uvijek	Često	Ponekad	Rijetko	Nikad	Mean	Std. Deviation
			f %	f %	f %	f %	f %		
Vrednovanje-ocjenjivanje rada učenika je objektivno	U	302	76 25,2	129 42,7	71 23,5	20 6,6	6 2,0	2,18	0,95
	N	58	30 51,7	26 44,8	2 3,4	0 0	0 0	1,52	0,56
Nastavnici više koriste ocjenjivanje u odnosu na vrednovanje	U	302	41 13,6	140 46,4	81 26,8	35 11,6	5 1,7	2,41	0,92
	N	58	10 17,2	41 70,7	6 10,3	0 0	1 1,7	1,98	0,66
Kriterij vrednovanja-ocjenjivanja je dosljedan tokom cijele godine	U	302	98 32,5	110 36,4	57 18,9	31 10,3	6 2,0	2,13	1,04
	N	58	21 36,2	35 60,3	0 0	2 3,4	0 0	1,71	0,64
Nastavnici pružaju učenicima mogućnost da samovrednuju svoj rad	U	302	68 22,5	98 32,5	91 30,1	35 11,6	10 3,3	2,41	1,06
	N	58	14 24,1	36 62,1	5 8,6	3 5,2	0 0	1,95	0,73
Nastavnici pružaju učenicima mogućnost da vrednuju rad drugih učenika	U	302	40 13,2	85 28,1	104 34,4	58 19,2	15 5,0	2,75	1,06
	N	58	10 17,2	28 48,3	15 25,9	4 6,9	1 1,7	2,28	0,89

Prema procjeni 67,9% učenika i 96,5% nastavnika smatra da su nastavnici *uvijek* i *često* objektivni prilikom vrednovanja učeničkog rada. Zanimljiv podatak je da se 3,4% nastavnika izjasnilo da je *vrednovanje-ocjenjivanje rada učenika ponekad objektivno*. 11,6% učenika smatra da *nastavnici rijetko koriste više ocjenjivanje u odnosu na vrednovanje, dok niti jedan nastavnik nije odabrao tu tvrdnju*. Mišljenja učenika i nastavnika se razlikuju o pitanju da li *učenici imaju mogućnost da samovrednuju svoj rad, kao i rad drugih učenika*.

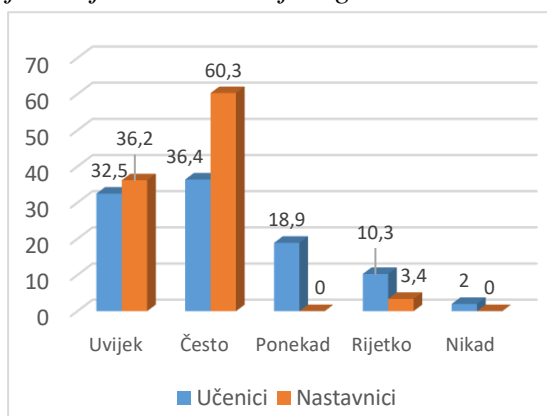
Grafikon 6. *Vrednovanje-ocjenjivanje rada učenika je objektivno*



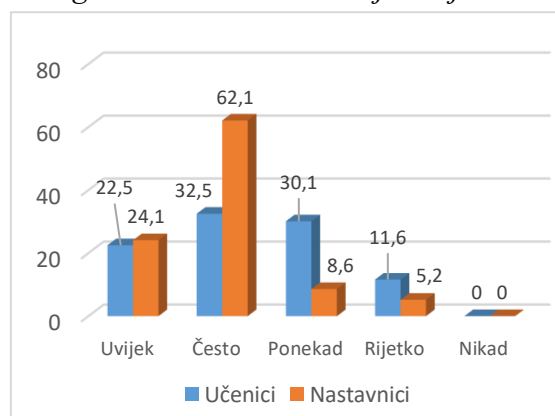
Grafikon 7. *Nastavnici više koriste ocjenjivanje u odnosu na vrednovanje*



Grafikon 8. *Kriterij vrednovanje-ocjenjivanja je dosljedan tokom cijele godine*



Grafikon 9. *Nastavnici pružaju učenicima mogućnost da samovrednuju svoj rad*



Grafikon 10. *Nastavnici pružaju učenicima mogućnost da vrednuju rad drugih učenika*

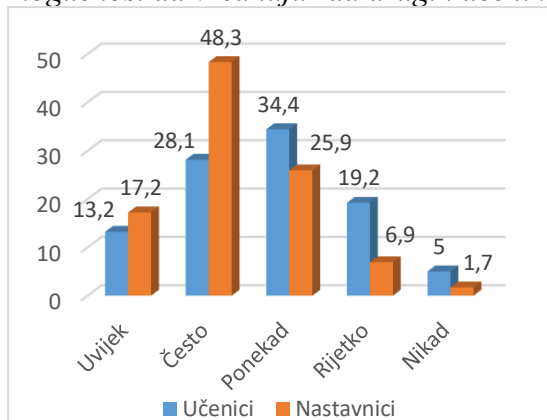


Tabela 5. Izračunate vrijednosti χ^2 testa

Indikatori	Vrijednosti χ^2	df
Vrednovanje-ocjenjivanje rada učenikaje objektivno	26,35	4
Nastavnici više koriste ocjenjivanje u odnosu na vrednovanje	18,38	4
Kriterij vrednovanja-ocjenjivanja je dosljedan tokom cijele godine	21,68	4
Nastavnici pružaju učenicima mogućnost da samovrednuju svoj rad	23,78	4
Nastavnici pružaju učenicima mogućnost da vrednuju rad drugih učenika	13,35	4

Dobijena vrijednost χ^2 za svaki indikator je veća od graničnih vrijednosti na nivou značajnosti 0,05=9,49 kao i na nivou 0,01=13,23 za df=4, na osnovu čega zaključujemo da postoji statistički značajna razlika u procjenama učenika i nastavnika o načinu vrednovanja rada učenika.

Na osnovu dobijenih vrijednosti možemo potvrditi drugu hipotezu koja je glasila: *pretpostavljamo da postoji statistički značajna razlika između učenika i nastavnika o načinu vrednovanja rada učenika.*

3.3. Kriteriji ocjenjivanja nastavnika

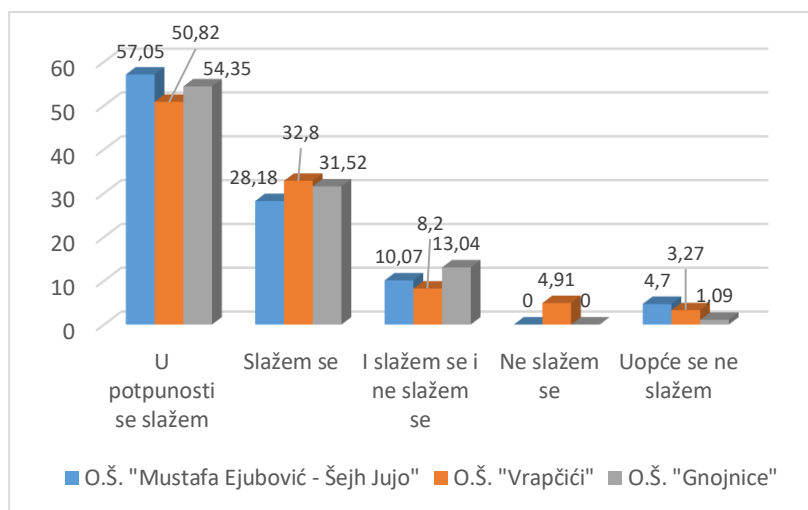
Zavisno od situacije nastavnici često prilagođavaju kriterije ocjenjivanja. Tako na primjer, nastavnik će smanjiti kriterije ocjenjivanja ukoliko učenici na prethodnom testu nisu pokazali zavidne rezultate. Također, ukoliko prije odgovaraju učenici sa boljim uspjehom, nastavnik će povisiti kriterije, učenici ispitani nakon tih će dobiti nižu ocjenu. Ili, ukoliko prvo odgovaraju učenici sa lošijim uspjehom, nastavnici snižavaju kriterije ocjenjivanja, tako da će učenici ispitani nakon njih dobiti veću ocjenu. „U istraživanju koje je spovedeno na uzorku od 240 učenika, došlo se do zaključka da postoji statistički značajna razlika u frekvencijama procjene djevojčica i dječaka kriterija ocjenjivanja općeg uspjeha učenika u VII i VIII razredima osnovne škole.“ (Čolaković i Musić, 2012: 198). Mnoga istraživanja pokazuju da različiti profesori daju različite ocjene za isto iskazano znanje. Zbog toga je učenicima često važnije ko ga ispituje, nego nivo usvojenog znanja.

Tabela 6. Stavovi učenika o ujednačenim kriterijima ocjenjivanja među nastavnicima

Kriteriji ocjenjivanja se razlikuju među nastavnicima	Škola			Ukupno
	OŠ „Mustafa Ejubović – Šejh Jujo”	OŠ „Vrapčići	OŠ „Gnojnice”	
	f %	f %	f %	
U potpunosti se slažem	85 57,05	34 55,74	50 54,35	166
Slažem se	42 28,18	17 27,87	29 31,52	91
I slažem se i ne slažem se	15 10,07	5 8,20	12 13,04	32
Ne slažem se	0 0	2 3,27	0 0	3
Uopće se ne slažem	7 4,7	3 4,92	1 1,09	10
	149	61	92	302

Učenici, s obzirom na školu koju pohađaju, imaju u velikoj mjeri ujednačene stavove o tome da li se kriteriji ocjenjivanja razlikuju među nastavnicima, što možemo vidjeti u prethodno prikazanoj tabeli (Tabela 6). Za procjene *u potpunosti se slažem* i *slažem se* variraju od 83,61% do 85,87%.

Grafikon 11. Ujednačenost kriterija ocjenjivanja među nastavnicima



Dobijena vrijednost χ^2 iznosi 11,50 i manja je od graničnih vrijednosti na nivou značajnosti 0,05=15,51, kao i na nivou 0,01=20,09 za $df=8$, na osnovu čega zaključujemo da postoji statistički značajna razlika u procjenama učenika o ujednačenosti kriterija ocjenjivanja među nastavnicima, s obzirom na školu koju pohađaju.

Na osnovu dobijenih vrijednosti možemo potvrditi treću hipotezu koje je glasila: *pretpostavljamo da ne postoji statistički značajna razlika između učenika o ujednačenosti kriterija ocjenjivanja među nastavnicima, s obzirom na školu koju pohađaju.*

3.4. Edukacija nastavnika iz oblasti dokimologije

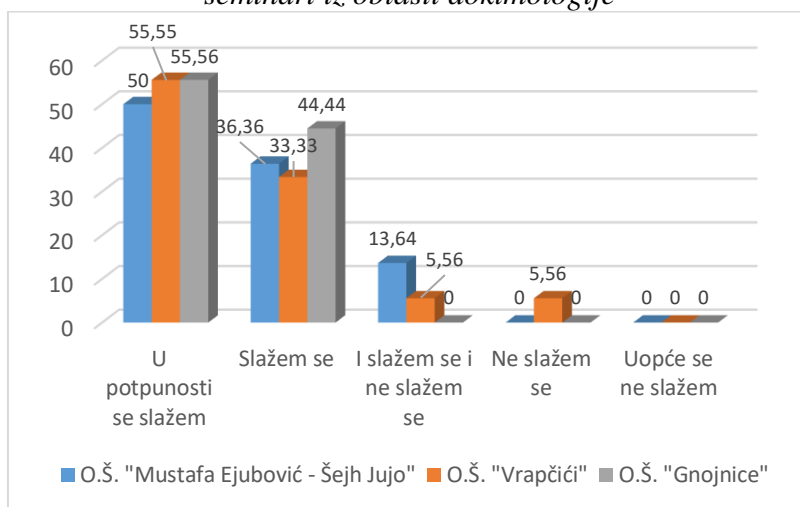
Nastavnici, učitelji, stručni saradnici, direktori i ostali sudionici u nastavi imaju obavezu da se trajno stručno usavršavaju. Samim time, svi djelatnici nastave su u direktnoj ili indirektnoj vezi sa ocjenjivanjem iz čega zaključujemo da je neophodna edukacija iz oblasti dokimologije. Seminare organizuju mnoge institucije na državnoj, kantonalnoj i drugoj razini, te mnoge agencije za odgoj i obrazovanje. Čolaković i Musić (2012) u knjizi *Ocjenjivanje uspjeha učenika* ističu ulogu nastavnika, kao bitnog faktora nastave koji planira, priprema, programira i rukovodi nastavnim procesom i njegovom realizacijom, čime pomažu učenicima u učenju.

Tabela 7. Stavovi nastavnika o tome da li smatraju da su im potrebni seminari iz oblasti dokimologije

Potrebni su mi seminari iz oblasti dokimologije	Škola			Ukupno
	OŠ „Mustafa Ejubović – Šejh Jujo”	OŠ „Vrapčiči”	OŠ „Gnojnice”	
	f %	F %	f %	
U potpunosti se slažem	11 50	10 55,55	10 55,56	31
Slažem se	8 36,36	6 33,33	8 44,44	22
I slažem se i ne slažem se	3 13,64	1 5,56	0 0	4
Ne slažem se	0 0	1 5,56	0 0	1
Uopće se ne slažem	0 0	0 0	0 0	0
	22	18	18	58

Dobijeni rezultati ukazuju na ujednačenost stavova nastavnika iz sve tri osnovne škole obuhvaćene istraživanjem (OŠ “Mustafa Ejubović – Šejh Jujo”, OŠ “Vrapčiči” i OŠ “Gnojnice”) o pitanju da li smatraju da su im potrebni seminari iz oblasti dokimologije. Motivirajući podatak je da se niti jedan nastavnik nije izjasnio da se *uopće ne slaže da su mu potrebni seminari*, a samo 1 nastavnik da se *ne slaže* sa argumentom da su mu potrebni isti. Za procjene *u potpunosti se slažem* i *slažem se* odgovori nastavnika variraju od 86,36% do 100%.

Grafikon 12. Stavovi nastavnika o tome da li nastavnici smatraju da su im potrebni seminari iz oblasti dokimologije



Dobijena vrijednost χ^2 iznosi 5,35 i manja je od graničnih vrijednosti na nivou značajnosti 0,05=12,59 kao i na nivou 0,01=16,81 za $df=6$, na osnovu čega zaključujemo da ne postoji statistički značajna razlika o procjenama nastavnika o pitanju da li su im potrebni seminari iz oblasti dokimologije s obzirom na školu u kojoj predaju. Na osnovu dobijenih vrijednosti možemo potvrditi našu četvrtu hipotezu koje je glasila: *pretpostavljamo da ne postoji statistički značajna razlika između nastavnika o tome da li su im potrebni seminari iz oblasti dokimologije.*

4. Zaključak

Ocjenjivanje je veoma složen proces vrednovanja. U nastavnim i vannastavnim aktivnostima nastavnik konstantno treba provjeravati stepen usvojenosti znanja, razvijenosti određenih sposobnosti, vještina, navika, te nivo usvojenosti i prakticiranje odgojnih vrijednosti. Za sve navedene aktivnosti, ocjena predstavlja povratnu informaciju učeniku, nastavniku i roditeljima. Na osnovu rezultata provedenog empirijsko-neeksperimentalnog istraživanja, njihove sinteze, analize i interpretacije, došli smo do sljedećih zaključaka:

- Postoji statistički značajna razlika između učenika i nastavnika o indikatorima koje nastavnici vrednuju kod učenika na nastavi;
- Postoji statistički značajna razlika između učenika i nastavnika o načinu vrednovanja rada učenika;
- Ne postoji statistički značajna razlika između učenika o ujednačenosti kriterija ocjenjivanja među nastavnicima, s obzirom na školu koju pohađaju;

- Ne postoji statistički značajna razlika između nastavnika o tome da li su im potrebni seminari iz oblasti dokimologije.

Iz svega ovoga možemo zaključiti da se indikatori koje nastavnici vrednuju kod učenika razlikuju. Drugim riječima, svaki nastavnik ima kriterije koji se razlikuju od drugog nastavnika. Pored znanja, kod učenika trebamo vrednovati i stvaralačko izražavanje, zalaganje, kulturu međusobnog komuniciranja i mnoge druge indikatore. Da bismo postigli najbolje rezultate neophodno je često pratiti učenikov rad i napredak.

Literatura

Čolaković, E.; Musić, H. (2012). *Ocjenjivanje uspjeha učenika*. Tuzla: OFF-SET.

Grgin, T. (2005). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Kačapor, S.; Vilotijević, M.; Krulj, R. S.; Kulić, R. (2002). *Pedagogija. Temeljna znanja iz opće pedagogije, didaktike, školske pedagogije i andragogije*. Sarajevo: Dom štampe.

Kačapor, S.; Vilotijević, N. (2005). *Školska i porodična pedagogija*. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Kačapor, S.; Vilotijević, M.; Kundačina, M. (2005). *Umijeće ocjenjivanja*. Mostar: Univerzitet „Džemal Bijedić” u Mostaru, Fakultet humanističkih nauka i Međuopštinski pedagoški zavod u Mostaru.

Potkonjak, N.; Šimleša, P. (1989). *Pedagoška enciklopedija*. Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

ULOGA RAZREDNIKA U RADU ODJELSKE ZAJEDNICE

Andreja Pehar

Zavod za školstvo Mostar

andrejapehar@gmail.com

Lektorica: Andreja Pehar

Sažetak

U središtu ovog rada je uloga razrednika u odgojnom procesu. Razrednik je voditelj i odgajatelj određene skupine učenika koja čini razredni odjel. Temeljna odgojna uloga u nižim razredima osnovne škole pripada razrednom učitelju, a u višim razredima i u srednjoj školi razredniku. Uspjeh odgojnog rada u velikoj mjeri ovisi o kvalitetama razrednikove ličnosti, o njegovim kompetencijama, moralnim osobinama, o njegovim stavovima i osobnom primjeru. Odgojna uloga razrednika treba biti istaknuta kao jedna od primarnih te kao takva vršiti funkciju pedagoškog, organizacijskog i administrativnog rukovodioca jednog odjela učenika. Da bi svoje profesionalne zadaće mogao ostvariti na suvremen i kvalitetan način učitelj/nastavnik mora stalno učiti i nadopunjavati svoje: pedagoško-psihološko, stručno, didaktičko-metodičko, sociološko i općeljudsko znanje. Treba biti motiviran za stalno stručno usavršavanje i pokazati otvorenost za promjene u odgoju i obrazovanju.

Ključne riječi: razredni odjel, razrednik, škola

THE ROLE OF THE FORM TEACHER IN THE WORK OF THE CLASS COMMUNITY

Summary

The focus of this paper is the role of form teachers in the educational process. The form teacher is the leader and educator of a certain group of students who make a classroom. The fundamental educational role in lower classes of the elementary school belongs to a class teacher and in higher classes and high school to a form teacher. The success of educational work largely depends on the quality of the personality of the form teacher, on his/her competences, moral qualities, attitudes and personal example. The educational role of the form teacher should be highlighted as one of the primary roles and as such it should perform the function of a pedagogical, organizational and administrative manager of one class of students.

In order to achieve his/her professional tasks in a contemporary and high-quality manner, the teacher must constantly learn and supplement his/her pedagogical, psychological, professional, didactic-methodological, sociological and general knowledge. He/she should be motivated for continuous professional training and show openness to changes in education and training.

Key words: class, classmaster, school

Uvod

Kada nastavnik postane razrednik odgovoran je za povjerenu grupu učenika. Često nije ni svjestan množine problema koji ga u tom trenutku očekuju u ovoj složenoj i odgovornoj

zadaci pedagoškog vođenja učeničkoga kolektiva. U poprilično velikoj paleti elemenata koji, u većoj ili manjoj mjeri, utječu na stvaranje i poimanje uloge razrednika u radu odjelske zajednice, izabrali smo nekoliko njih koji su ključni te će o istima u radu biti riječi. Dat ćemo smjernice razrednicima kao i svim drugima koji rade u školama i koji žele postići bolje rezultate na području svojega rada.

Uspjeh odgojnog rada u velikoj mjeri ovisi o kvalitetama razrednikove ličnosti, o njegovu autoritetu i moralnim osobinama, o njegovim stavovima i osobnom primjeru, stručnoj osposobljenosti i kompetencijama. Uspješni razrednici su oni koji imaju širok raspon opće, pedagoške i stručne kulture, otvorenost za različita gledišta i toleranciju u promišljanju. Organizacija i koordinacija rada razrednika je planiranje, programiranje i stručno vođenje suradnje, u kojem se upozorava na probleme, analizira situacija, traže rješenja i strategije prema aktivnosti učenika, roditelja i nastavnika.

Razrednik je posrednik i veza između škole i roditeljskog doma učenika. Temeljna odrednica suradnje razrednika i roditelja su partnerski odnosi i pedagoška kultura razrednika i roditelja. Suradnja škole i obitelji u velikoj mjeri ovisi o ličnosti razrednika, njegovoj angažiranosti i stavu prema roditeljima.

Odgojna funkcija škole je proces koji će tražiti još mnogo truda i vremena. Sve do jučer situacija je bilo ponešto drukčija. Jedan od zadataka škole je analizirati i procijeniti ostvaruju li razrednici svoje osnovne zadatke. Ako ne ostvaruju trebaju sagledati koji su uzroci tome, kako bi ih mogli sustavno uklanjati i time ostvarivati povoljne uvjete za afirmaciju škole kao odgojne institucije.

Ovim radom želimo pridonijeti da uloga razrednika postane osvještenija, čime će se omogućiti razrednicima lakše prepoznavanje potreba učenika, njihovih roditelja i društva koje mu je povjerilo odgajanje mladih ljudi.

1. Odgojna zadaća škole

Školu definiramo kao odgojno-obrazovnu ustanovu, pa bi se moglo očekivati jednakopravan tretman te njezine dvostruke zadaće. Ipak prateći rad škola zaključujemo da sve više izbija u prvi plan obrazovna zadaća, a odgojnoj se zadaci sve više prilazi kao deklarativnom načelu, nečem što se školi dodaje kao uobičajeni pridjevnik. Želimo upozoriti i istaći na posebnost i iznimnost ove njene odgojne zadaće jer će to biti od ključnog interesa i u razmatranju funkcije razrednika, koji je ponajprije odgojitelj.

Opseg odgojnog djelovanja škole se širi i možemo reći da je danas neusporedivo širi nego ikada prije. Teško je danas ostati pri već klasičnoj pedagoškoj definiciji odgoja kao namjerno, planski, svrsishodno i prema cilju vođenoj djelatnosti jer je izmijenjen način života a i uvjeti društvenog života postaju sve složeniji. Zbog složenosti društvenog života proširilo se i područje odgojnog djelovanja.

Složenost i dinamičnost suvremenog života ruši klasične predodžbe o odgojnoj moći. U praktičnom govorenju o odgoju neprestano se susrećemo sa stavom da se odgoj doživljava kao vanjski postupak, kao djelatnost koja se provodi na poseban način i u posebnim uvjetima. Upravo smo zbog toga iznenađeni, što ti posebni uvjeti i način odgajanja ne osiguravaju željeni rezultat. Zaboravljamo da stvarna životna situacija, način života i rada djeluje kao odgojni činilac prvog reda, a da se edukativna situacija, vrlo često lako „pročitana“, doživljava samo kao djelovanje za školsku upotrebu. Sva je sreća da idealizirana školska odgojna situacija ne shvaća previše ozbiljno, da se najčešće doživljava samo kao školski primjer koji u životu ne vrijedi, jer bi inače stvarne posljedice za učenika bile kudikamo teže. Očito je da škola nije dovoljno osposobljena za odgojnu funkciju u promijenjenim društvenim uvjetima i da se njezino odgojno djelovanje i postupci njenih odgojitelja mogu protumačiti kao nedorasli danoj situaciji. Možda je i to razlog što se škola „opire“ delegiranju odgojnog zadatka, imobilizirajući tako sve ostale odgojne činitelje i zaboravljajući da se u ovako složenom društvenom životu odgoj može realizirati samo kao zajednička i nepodijeljena djelatnost neodvojiva od djelatnosti obrazovanja. Složena odgojno-obrazovna funkcija u prvom redu se oslanja na razrednika.

2. Područja djelovanja razrednika u školi

Razrednik je učitelj/nastavnik koji vrši funkciju pedagoškog, organizacijskog i administracijskog rukovodioca jednog odjela učenika. Mora biti stručno osposobljen, kompetentan profesionalac, voditelj roditelja te učenika u procesu rasta, razvoja i napredovanja učenika te njihove pripreme za svakidašnji život. Razrednički poslovi sastavni su dio zaduženja nastavnika u tjednoj i godišnjoj satnici norme nastavnika.

Razredništvo je skup poslova i radnih zadataka koji obuhvaćaju: koordinaciju aktivnosti vezanih uz razredni odjel, učenike unutar razrednog odjela i roditelje tih učenika, ali i uz nastavnike koji održavaju nastavu unutar razrednog odjela, odgoj (i obrazovanje o odgoju) te administrativne poslove.

Uloga razrednika je primarno odgojne prirode. Funkcija razrednika u školama jest briga o jednom odjelu učenika. Zato ćemo se posebno osvrnuti na poželjne osobine razrednika:

- odgovarajući stupanj obrazovanja
- pedagoško-psihološka i didaktičko-metodička osposobljenost za realizaciju odgojno-obrazovnog rada u odgovarajućim područjima/predmetima
- sposobnost identificiranja i uvažavanja potreba, individualnih razlika i stilova učenja u učenika
- sposobnost kreiranja uvjeta i okruženja za aktivno učenje te inkluzivno obrazovanje
- osposobljenost za evaluaciju rezultata učenja i razvoja učenika te postupaka, metoda i oblika koje koristi u odgoju i obrazovanju
- sposobnost voditelja, fascilitatora, dijagnostičara, instruktora aktivne nastave, koordinatora, kreatora novih interpersonalnih odnosa, graditelja emocionalne klime u odjeljenju i menadžera odgojno-obrazovnog procesa
- motiviranost za stalno stručno usavršavanje i otvorenost za promjene u odgoju i obrazovanju
- osposobljenost za rad u timu
- kreativnost
- odgovornost za kvalitetu i rezultate obrazovnog procesa
- odgovornost za zaštitu privatnosti djeteta i obitelji.¹

Kao što smo već istakli, sve osobine koje smo naveli za razrednika vrijede i za nastavnika jer svaki nastavnik je i odgajatelj, ali su one posebno značajne za ličnost razrednika s obzirom na primarnost njegove odgojne funkcije.

Možemo reći da je nastavnička profesija najodgovornija i najzahtjevnija, temelj o kojem ovisi budućnost jednog društva, a ujedno je mladima sve manje zanimljiva struka jer nema visok društveni status i nije dobro plaćena. Današnji razrednik je kompetentan i autonoman profesionalac, nositelj odgojno-obrazovnoga procesa, ali često i pasivan i osamljen realizator nastavnih programa. Osim moralnih, osobnih i humanih zahtjeva, profesionalna odgovornost razrednika podrazumijeva i veliko stručno i teorijsko znanje, samosvijest i kritičko promišljanje na najvišoj mogućoj razini složenosti da bi odgovorili izazovima novih generacija učenika i omogućili stvaranje društvenog i nacionalnog kapitala. Rad s mladima, roditeljima i školskom okolinom stalni je „živi kontakt“ ispunjen često puta više različitim socijalnim vještinama, nego pedagoškim sposobnostima prenošenja znanja, učenja i ponašanja – za koje su nastavnici uglavnom i pripremani.

¹ Usp. *Koncepcija devetogodišnjeg osnovnog odgoja i obrazovanja*, Upravno tijelo za pripremu prijedloga strategije prelaska na obavezno devetogodišnje osnovno obrazovanje u Federaciji Bosne i Hercegovine, travanj 2004., str. 20.

Za uspješno obavljanje uloge razrednika odlučujuća kvaliteta njegove ličnosti, a ne samo znanje o tome što treba raditi, već uz to one osobine, svojstva i sposobnosti koje će zapravo omogućiti da to znanje dođe do izražaja (Bratanić, 1990). Međutim, u školama je situacija sasvim drukčija. Funkcija razrednika najčešće je administrativne prirode. Svodi se na vođenje imenika i prozivku, brigu za administraciju u dnevniku rada, opravdavanje izostanaka, pisanje zapisnika sjednica, svjedodžbi i sl. Kod toga se zanemaruje pedagoška strana razrednikove dužnosti: rukovođenje cjelokupnim nastavnim odgojnim radom razreda. U konkretna i obvezna područja djelovanja razrednika spada: suradnja s učenicima i roditeljima, suradnja s članovima učiteljskog vijeća, suradnja s članovima razrednog vijeća, suradnja s ravnateljem i stručnim suradnicima te organizacijski i administrativni poslovi. Zakonom je određen samo broj sati neposrednog odgojno-obrazovnog rada razrednika s učenicima, broj sati rada s roditeljima i nastavnicima razrednog vijeća, broj sati rada na razrednoj evidenciji i administraciji i broj sati rada za ostale poslove razrednika.

3. Odgojni rad razrednika s učenicima

Razrednik je odgojno-obrazovni voditelj razrednog odjela koji je odgovoran za razvoj osobnosti i socijalizaciju učenika. Suradnja s učenicima odvija se na nekoliko razina koje se međusobno prepliću i integriraju u konačnom ostvarenju. Odgojni rad razrednika s učenicima se može ostvariti kroz individualni rad s učenicima i kroz rad s čitavim odjelom ili razrednom grupom (Bratanić, 1990). Ti različiti oblici rada postavljaju pred razrednika i različite izazove koje mora osvijestiti i za čije se rješavanje treba osposobiti. Prema Bratanić (1990) prvi izazov za razrednika, bez obzira na oblik rada, kojeg postavljaju i mikropedagogija i psihoterapijska pedagogija (Gruden, 1994) je rad na vlastitoj osobnosti. Oba pristupa prepoznaju osobnost razrednika, ali i ostalih nastavnika, kao najutjecajniji i najvažniji odgojni instrument pa stavljaju naglasak na osvještavanje vlastitih nesvjesnih procesa i na svjesni razvoj razrednikovih pozitivnih osobina - prvenstveno empatije.

Rad na pozitivnom razvoju osobnosti učenika u razrednoj grupi, prema Gruden (1994), zahtjeva od razrednika osnovno poznavanje mehanizama obrane i psihodinamike, odnosno grupnih fenomena. Gruden smatra kako će poznavanje tih fenomena omogućiti razredniku pravo razumijevanje učenika, odnosno motivaciju učenikova ponašanja te uspješnije planiranje i organiziranje odgojnog djelovanja, a time i bolje rezultate. Od razrednika se traži da postavi jasne ciljeve i očekivanja te jasna prava i obveze prema učenicima svoga odjela.

Prema Bratanić (1990) razrednik treba osvijestiti kako je i on uzor kojeg učenik oponaša i čije interakcijske i komunikacijske modele ponašanja učenici usvajaju. Autorica ističe kako različiti stilovi vođenja stvaraju različitu socio-emocionalnu klimu koja se odražava i u individualnom ponašanju učenika. Kako ističe Bratanić (1990) socijalna reverzibilnost je jedan od najvažnijih elemenata socijalno-emocionalne dimenzije interakcije i komunikacije, jer ukazuje na demokratičnost odnosa među subjektima odgojno-obrazovnog procesa. Socijalno reverzibilne su sve izjave kako ih naziva Bratanić (1990) govor i ponašanje nastavnika, koji su takvi da se učenik može na isti način obratiti nastavniku, a da nastavnik ne smatra kako takvo ponašanje prema njemu izlazi iz okvira pristojnosti i poštovanja.

Učenici razrednika najprije doživljavaju kao odgojitelja. On je na neki način zamjena roditeljskog odgoja. Brojna ispitivanja o tome što vole i što ne vole kod svoga razrednika dala su gotovo uvijek vrlo slične odgovore. Iako učenici teško definiraju što i kako očekuju od svoga razrednika, oni ga ipak više intuitivno doživljavaju kao osobu koji bi im trebala biti bliža svojim općim ljudskim kvalitetama, koja će ih razumjeti više i bolje nego ostali nastavnici, koja će im biti bliska po svojim životnim nadzorima i stilu života, koja je uvjerenjena u ispravnost onoga što čini, iz koje zrači životni optimizam i vjera u njih – mlade ljude. Učenici žele osjetiti povjerenje i to da ih razrednik voli, a oni mu uzvraćaju prihvaćajući ga ne samo kao autoritet već kao i prijatelja.

4. Odgojni rad razrednika s roditeljima

Najveći dio vremena djeca provode sa svojim roditeljima, prirodno je i razumljivo da oni imaju i najveću odgovornost za odgoj svoje djece. Polaskom djece u školu, na njihov rast i razvoj počinju djelovati i druge osobe. Zato je potrebna je redovita suradnja roditelja i škole. Glavni nositelj suradnje s roditeljima je razrednik. U sustavu razredne on nastave znatno bolje poznaje svoje učenike i njihovu ličnost doživljava cjelovitije. Više kontaktira s roditeljima i bolje poznaje obiteljske prilike svojih učenika. Dobra komunikacija jača samopuzdanje i razrednika i roditelja. Sve to utječe da je suradnja na tom stupnju školovanja intenzivnija i uzajamnija. Prijelazom na predmetnu nastavu situacija se mijenja. U sustavu predmetne nastave svaki nastavnik upoznaje učenika s aspekta svog nastavnog predmeta, ocjenjujući ga i vrednujući ga prema znanju, zalaganju i postignutim rezultatima u njegovom predmetu. Ličnost učenika kao cjeline se gubi. Razrednik, koji i sam ima nastavu u više razreda, nedovoljno poznaje svoje učenike, slabije poznaje obiteljske prilike, premalo kontaktira s roditeljima, što sve utječe na kvalitetu suradnje (Bratanić, 1990: 146).

Odnos između roditelja i razrednika trebao bi biti utemeljen na bogatoj komunikaciji, zajedničkom radu i zajedničkoj odgovornosti. Međutim, postoji čitav niz neslaganja i nejasnoća u pogledu samog shvaćanja suradnje, pri određivanju njezinih ciljeva i zadataka pa sve do same realizacije. Pod suradnjom roditelja i razrednika najčešće se misli na proces međusobnog informiranja, savjetovanja, učenja, dogovaranja i druženja, radi dijeljenja odgovornosti za učenički razvoj u obitelji i školi. Iz toga proizlazi da je cilj suradnje roditelja i odgajatelja dobrobit učenika (Maleš, 1996).

Roditeljski sastanci predstavljaju značajan način suradnje između roditelja i škole, posebice ako su dobro pripremljeni od strane nastavnika. Broj odjelskih sastanaka u školama, čak i u jednoj školi, nije isti. Negdje se održi više, a negdje manje roditeljskih sastanaka. Naime, predviđa se održavanje najmanje tri roditeljska sastanka u tijeku jedne školske godine, i to na početku školske godine, na kraju prvog polugodišta i na kraju školske godine. Međutim, koliko će sastanaka biti održano s roditeljima ovisi od potreba i problema koji se pojavljuju u radu s učenicima u jednom odjelu (Perišić, 1972).

Da bi jedna škola bila uspješna, potrebna je stalna interakcija na relaciji učenik, roditelj, nastavnik te lokalna zajednica. U središtu svih tih akcija i interakcija mora biti učenik sa svim svojim individualnim potencijalima. Sve to zahtijeva stvaranje tople emocionalne klime, neophodne za zadovoljavanje potreba i interesa učenika.

5. Suradnja razrednika s ravnateljem i stručnim suradnicima

Iako je razrednik neposredni nositelj suradnje u školi i kroz taj vid se ostvaruju najneposredniji i najkonkretniji oblici suradnje s roditeljima, u ostvarivanju toga nužna je suradnja s ravnateljem. Mada se ta suradnja može odvijati i individualno, organizirani oblici te suradnje su razredna i nastavnička vijeća u kojima se rješavaju konkretni problemi razreda i škole. O uspostavljenoj suradnji ravnatelja sa svakim razrednikom ovisit će realizacija odgojnog plana škole u cjelini, a posebno ostvarivanje zadataka suradnje s roditeljima. Suradnja razrednika i ravnatelja² ostvaruje se raznolikim oblicima rada, od kojih bismo izdvojili individualne razgovore, nastavničko vijeće, razredno vijeće, roditeljske sastanke i

² Prema *Okvirnom zakonu srednjeg obrazovanja* (čl. 132.): „*Za direktora/direktoricu srednje škole može biti imenovano lice koje u pogledu stručne spreme, pored općih, ispunjava i uvjete za profesora/profesoricu u općeobrazovnoj i stručno-teorijskoj nastavi, pedagoga ili defektologa i ima pet godina radnog iskustva u nastavi, odnosno u školi, na pedagoško-psihološkim poslovima, a naročito se ističe svojim radom u organizaciji obrazovno-odgojnog rada u srednjoj školi, pedagoškoj teoriji i praksi.*“

Ravnatelja imenuje i razrješava školski odbor. Ravnatelj se imenuje na četiri godine, može biti ponovno imenovan.

sat razredne zajednice. Posebnu ulogu imao bi ravnatelj pri stvaranju prvog kontakta razrednika s učenicima i roditeljima, i to na početku školovanja, zatim kod prijelaza u šesti razred i na početku srednje škole (Bratanić, 1990: 152). Zato nije svejedno hoće li se prvi susret odvijati u toploj, prijateljskoj atmosferi, u prostoriji u kojoj će se svi osjećati ugodno, i na taj način stvoriti uvjerenje kod razrednika i učenika da je ravnatelj istinski zainteresiran za njihove potrebe.

Stručni suradnici škole od pomoći su razredniku u neposrednom ostvarivanju odgojnih zadataka, pa i na planu suradnje s roditeljima. O njihovoj stručnoj pomoći ovisi kvaliteta realizacije odgojnih zadataka razrednika, koja naročito do izražaja u rješavanju individualnih problema učenika i roditelja, pripremanju i održavanju roditeljskih sastanaka, koji imaju za cilj pedagoško obrazovanje roditelja te u stručnom vođenju aktiva razrednika (Bratanić, 1990: 153).

Suradnja s razrednikom na ostvarivanju odgojnih zadataka područje je rada na kojem stručni suradnici, osobito školski pedagog može maksimalno afirmirati svoju ličnost i najkonkretnije ostvariti svoje stručno djelovanje. Na tom području on može dvostruko djelovati, posredno i neposredno. Njegovo posredno djelovanje očitovat će se u pomoći razredniku da što bolje ostvari zadatke svog odgojnog djelovanja, a neposredno djelovanje u direktnom kontaktu s učenicima i roditeljima koristeći raznolike vidove i oblike rada.

Posebno je značajan odgojni rad u razrednim vijećima³. U tim se vijećima koordinira odgojni rad i rješavaju odgojni problemi te zajednički planira suradnja s roditeljima. Njihova je uloga važna i za usklađivanje obrazovnog djelovanja, ali opravdanje svog postojanja upravo nalaze u rješavanju odgojne problematike u kojoj je suradnja s roditeljima njezin značajni dio.

Ravnatelj i stručni organi škole zahtijevaju od razrednika stalnu svjesnost da je odgojitelj, da su mu učenici povjereni radi odgajanja a ne da nad njima iskazuje svoju zlovolju i osobni neuspjeh. Škola je propisala i svoje zahtjeve, iako je u praksi teže osigurati njihovo provođenje. Zbog toga i nastaje razlika između proklamiranog i stvarnog ponašanja razrednika, između onoga što bi trebao činiti i onoga što stvarno čini kao ličnost i odgojitelj. Škola bi trebala i znala imati razumijevanja za osobne probleme razrednika ako ih ima. Ravnatelj škole kao organizator i rukovoditelj odgojno- obrazovnog rada, pa zatim pedagoška stručna služba, morali bi dobro poznavati i osobne probleme razrednika kao osobe i procijeniti koliko oni mogu postati smetnja za obavljanje razredničke funkcije. Stara

³ Razredna vijeća obuhvaćaju sve nastavnike koji predaju učenicima u jednom razrednom odjelu.

pedagoška izreka kako nastavnik mora osobne probleme ostaviti pred školskim pragom, na žalost nije potvrđena. Osobni problemi ulaze u školu jer su sadržaj ličnosti i iluzorno je očekivati da to sve neće utjecati na njihovo službeno ponašanje u školi. Ako se već zahtijeva da pri određivanju zadataka koji se daju učenicima treba poznavati njihove sposobnosti i sklonosti, te osobne probleme, onda to treba vrijediti i za razrednika. I razrednici su ličnosti sa svojim osobitostima.

6. Kompetencije razrednika

Nastavnička profesija izložena je oštrijoj ocjeni ponašanja negoli mnoge druge. Nastavnik odgaja ljude, na njih utječe svojim ponašanjem i načinom života. Razrednik je još više izložen sudu javnosti. Njegove postupke stalno ocjenjuju njegovi učenici, roditelji učenika, a putem njih i čitava javnost. Ovaj teret obveza postaje još veći u manjim školama i mjestima. No i razrednik je samo čovjek sa svim vrlinama i manama. Kada govorimo o kompetencijama⁴ razrednika važno je odrediti koje su od njih temeljne, budući da mogu varirati od vrlo širokih i općenitih do vrlo specifičnih i stručnih. Razlikujemo tri dimenzije kompetencija razrednika:

- a. predmetnu kompetenciju – znanja određenog područja
- b. pedagoško-didaktičko-metodičku kompetenciju – obuhvaća znanja i vještine posredovanja znanstvenih spoznaja u nastavi određenog predmeta
- c. psihološku kompetenciju – osobine ličnosti razrednika.

Kompetencije razrednika utječu na razvoj učenika, naročito na njegovo samopoštovanje, sliku o sebi, motivaciju, prag tolerancije na frustracije, poštenje, kreativnu radoznalost i, prije svega, na spremnost za sudjelovanjem i suradnju u rješavanju problema grupe.

Nijedna škola ne može pretendirati da će svi razrednici, ali i ravnatelji, bez obzira u kakve programe odgoja i obrazovanja bili uključeni, biti jednako osposobljeni i jednako uspješni u izvršavanju svojih zadataka. Svatko je ličnost za sebe – jedinstvena i neponovljiva. Stoga, razrednici se međusobno razlikuju po sposobnostima, motivaciji, ličnim osobinama, stavovima, htijenjima, a sve to doprinosi i razlikama koje se javljaju u samom procesu odgoja i obrazovanja. Osjećaj prisnosti razrednika i učenika snažan je pokretač učeničkog uspjeha.

⁴ *Kompetencija* znači mjerodavnost u nekoj vrsti djelatnosti, ili nadležnost po vanjskom određenju koje uzima u obzir i unutarnja svojstva za izvršenje određenih radnih operacija. Nastavničke kompetencije kazuju što je nastavnik naučio u teoriji i što je sposoban uraditi u praksi.

Uloga razrednika zahtjevana je i osobito odgovorna zadaća koja od pojedinca zahtijeva potpuni i trajni osobni i profesionalni angažman. No nažalost, svjedoci smo da neki razrednici svojim stavovima i ponašanjem ne opravdavaju povjerenje koje im je ukazano.

7. Zaključak

Škola je odgojno-obrazovna ustanova koja bi trebala djelovati kao zajednica svih njezinih subjekata: učenika, nastavnika, roditelja, stručnih suradnika te ostalih stručnjaka i djelatnika. Vođenje razrednog odjela ili upravljanje razrednim odjelom pedagoški je i stručno iznimno složen posao. Taj oblik razrednikove aktivnosti podrazumijeva kompetencije iz različitih područja znanosti te raznovrsne socijalne vještine koje se mogu stjecati samo sustavnim treningom i stalnim usavršavanjem.

Odgojna uloga razrednika treba biti istaknuta kao jedna od primarnih i kao takva dobiti svoju utemeljenost gdje naglasak nije samo na administrativnim i organizacijskim poslovima, nego prije svega nad funkcionalnom i kvalitetnom odgojnom usmjerenošću razrednika ka napretku kako učenika, tako i sebe osobno te odgojno-obrazovne ustanove i društva u cjelini. Za odgojni rad važna je klima povjerenja, međusobnog uvažavanja i poštovanja.

Razrednik je osoba koja upućuje učenike u školski i nastavni rad, hrabri, razumije i usmjerava, pomaže im, potiče razvijanje suradnje i prijateljstva među učenicima te ih poučava zajedničkom življenju. Pored toga, razrednikova je uloga stvaranje povoljnog socijalno-psihološkog ozračja i međusobnog poštovanja. Razrednik prati rast i razvoj učenika, njihovo ponašanje, otkriva uzroke mogućega neprihvatljivog ponašanja. Razrednik radi u skladu s odgojno-obrazovnim ciljevima škole i nastave, identificira probleme učenika, pomaže im u rješavanju problema i neuspjeha u učenju te stalno surađuje s drugim razrednicima. Isto tako škola bi trebala prepoznati i na vrijeme reagirati na moguće probleme nastavnika.

Uspjeh u ostvarivanju osnovnih odgojnih ciljeva svake škole u mnogo čemu ovisi o stupnju organiziranosti i usmjerenosti suradnje roditelja i škole. Osnovni zadatak suradnje između roditelja i razrednika jest međusobna pomoć, potpora i podrška u odgoju učenika. Razrednik bi trebao biti inicijator te suradnje jer on predstavlja stručno i pedagoško tijelo škole na tom području. Kvalitetnija, stručnija i humanija kontinuirana suradnja razrednika i roditelja predstavlja boljitak škole i obitelji u kontekstu odgoja učenika – budućnosti svakoga društva.

Svaka promjena prvenstveno zahtijeva razvijenu svijest i želju za poboljšanjem. Trenutna uloga razrednika u velikoj mjeri odgovara odgojnim potrebama i zahtjevima škole, iako dosta razrednika želi promjene u načinu razmišljanja i ponašanja mnogih prema njihovoj svrsi i zadaći kao i potrebama i zahtjevima učenika. Kvaliteta kao mjerilo uspjeha bilo koje aktivnosti zahtijeva prethodnu pripremljenost. Stručna spremnost razrednika i dobro poznavanje potreba, zahtjeva i želja učenika, preduvjet je izradi usmjerenog plana koji neće određivati aktivnosti samog razrednika, nego predviđati i aktivnosti učenika.

Izbor razrednika najčešće je adekvatno poredan, iako postoje odstupanja jer kriteriji kojima se katkad vode ravnatelji škola nastojeći popuniti satnice svojim djelatnicima, previde pedagoške kvalitete, što u konačnici može rezultirati brojnim propustima i nezadovoljstvima. S obzirom na to da se većina predmetnih nastavnika zapošljavanjem u školi zadužuje i za razredništvo potrebno ih je za taj rad osposobiti ili kroz inicijalno obrazovanje nastavnika ili kroz programe stručnog usavršavanja. Obvezni programi stručnog usavršavanja razrednika ne postoje, kao ni stručna vijeća razrednika

Literatura

- Bratanić, M. (1990). *Mikropedagogija, interakcijsko - komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Gruden, Z. (1994). *Psihoterapijska pedagogija*. Zagreb: Medicinska naklada.
- Koncepcija devetogodišnjeg osnovnog odgoja i obrazovanja*, Upravno tijelo za pripremu prijedloga strategije prelaska na obavezno devetogodišnje osnovno obrazovanje u Federaciji Bosne i Hercegovine, travanj 2004.
- Maleš, D. (1996). *Od nijeme potpore do partnerstva između obitelji i škole*. Zagreb: Društvena istraživanja, god. 5, br. 1 (21).
- Perišić, M. (1972). *Disciplina u školi*. Sarajevo: „Svjetlost“, Izdavačko preduzeće.

VREDNOVANJE RADA UČENIKA U NASTAVNOM PROCESU

Amina Smajović

Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu

amina.smajovic@ff.unsa.ba

Lektorica: Nermina Dedić

Sažetak

Savremena didaktika veliku pažnju posvećuje praćenju, ocjenjivanju i vrednovanju znanja učenika. Vrednovanje je sastavni dio svakodnevnog života i rada. Ono je vezano za sve aspekte čovjekovog postojanja, pa tako i za nastavni proces. Cilj ovog istraživanja je bio da ispita stavove učenika i nastavnika osnovne škole o ocjenjivanju, te da utvrdi zastupljenost principa individualizacije, svestranosti i dosljednosti prilikom ocjenjivanja učenika. Metodološki okvir obuhvata deskriptivnu i komparativnu metodu. Rezultati istraživanja pokazuju da učenici prema školskom ocjenjivanju uglavnom zauzimaju neutralne stavove. S druge strane, nastavnici smatraju da je način ocjenjivanja zadovoljavajući, da imaju dovoljno znanja i sposobnosti da adekvatno vrednuju i procjenjuju znanja i sposobnosti učenika. Pritom, pozitivniji stav prema školskom ocjenjivanju imaju nastavnici razredne nastave. Učenici smatraju da se kao najčešće greške u ocjenjivanju javljaju osobna jednačina i pogreška kontrasta, dok se kao najmanje uočene greške javljaju halo efekat i prilagođavanje kriterija kvaliteti grupe. Analizom deskriptivnih pokazatelja i frekvencijom odgovora nastavnika na čestice koje se izravno odnose na zastupljenost i uvažavanje didaktičkih principa, možemo zaključiti da nastavnici smatraju da se prilikom ocjenjivanja pridržavaju načela dosljednosti, individualizacije i svestranosti. Istraživanje stavova nastavnika je pokazalo da su nastavnici razredne nastave dosljedniji prilikom ocjenjivanja i vrednovanja znanja i postignuća učenika u odnosu na nastavnike predmetne nastave. Sa druge strane, nastavnici predmetne nastave smatraju da više vode računa o načelu individualizacije u odnosu na nastavnike razredne nastave. Nastavnici razredne nastave i nastavnici predmetne nastave podjednako vode računa o zastupljenosti principa svestranosti u odgojno-obrazovnom radu. Provedeno istraživanje pokazuje da je vrednovanje determinirano brojnim faktorima. Jedna od suštinski bitnih stvari jeste formiranje pozitivnog stava učenika prema odgojno-obrazovnom procesu. To će biti omogućeno u onoj mjeri u kojoj učenik dobije pozitivnu povratnu informaciju od sudionika cjelokupnog procesa. A povratna informacija nije ništa drugo nego vrednovanje učenikovog rada, zalaganja, znanja, sposobnosti.

Ključne riječi: vrednovanje, ocjenjivanje, didaktički principi

EVALUATION OF STUDENTS' ACHIEVEMENTS IN THE TEACHING PROCESS

Summary

Contemporary didactics pay great attention to the monitoring, evaluation and evaluation of students' knowledge. Evaluation is an integral part of everyday life and work. It is related to all aspects of man's existence, including the teaching process. The aim of this

research was to examine the attitudes of students and teachers of primary school assessment, and to establish the representation of the principles of individualization, versatility and consistency in assessing students. The methodological framework includes descriptive and comparative methods. The results of the research show that students, according to school assessment, generally take neutral attitudes. On the other hand, teachers feel that the assessment method is satisfactory, they have enough knowledge and skills to adequately evaluate and evaluate students' knowledge and abilities. Consequently, a more positive attitude towards school evaluation is provided by class teachers. Students believe that the most common mistakes in the assessment are personal equation and contrast errors, while the least-perceived errors appear to have halo effects and adjust the quality criteria of the group. By analyzing the descriptive indicators and the response rate of the teacher to the points directly related to the representation and appreciation of the didactic principles, we can conclude that teachers consider that the principles of consistency, individualisation and versatility are adhered to when evaluating. The research of teachers' attitudes has shown that classroom teachers are more consistent in evaluating students' knowledge and achievement in relation to subject teachers. On the other hand, subject teachers take more into account the principle of individualization compared to classroom teachers. Class teachers and subject teachers equally take into account the representation of the principle of versatility in the educational work. The conducted research shows that the evaluation is determined by numerous factors. One of the essentials is the formation of a positive attitude of the student toward the educational process. This will be enabled to the extent that the student receives positive feedback from the participants of the entire process. And feedback is nothing more than evaluating student's work, commitment, knowledge, abilities.

Key words: evaluation, assessment, didactic principles

Uvod

Vrednovanje je sastavni dio svakodnevnog života i rada. Ono je vezano uz sve aspekte čovjekovog postojanja, a ne isključivo za školski život i nastavni proces. Savremena didaktika veliku pažnju posvećuje praćenju, provjeravanju, mjerenju, ocjenjivanju i vrednovanju znanja učenika. Upravo u ovom smjeru su orijentisana i mnoga naučna istraživanja. Nerijetko se uz pojam vrednovanja koriste i pojmovi kao evaluacija, ocjenjivanje, praćenje, mjerenje, ocjenjivanje, ispitivanje, provjeravanje i drugi. Međutim, sve ove procedure se primjenjuju u okviru vrednovanja i potrebno je praviti distinkciju između navedenih termina. Ponekad je vrlo teško objektivno pristupiti vrednovanju, obzirom da na procjenu nastavnika utiču brojni faktori. Respektovanje didaktičkih načela i zahtjeva prilikom evaluacije postignuća, kao i upotreba raznovrsnih tehnika, postupaka i metoda procjene sužava prostor za eventualne pogreške. Potrebno je unaprijed odrediti i postaviti zahtjeve pred učenike, objasniti način i postupke ocjenjivanja, objasniti šta je to što se od njih očekuje, maksimalno ih motivirati i poticati, te stvoriti adekvatnu socioemocionalnu klimu.

Vrednovanje postignuća učenika

Postoje različiti pristupi u definiranju i određenju koncepta vrednovanja. Neki od pristupa su jednostrani i ne nude potpuno obrazloženje svih sastavnih elemenata vrednovanja. Vrednovanje u nastavi možemo definirati kao složenu didaktičko-metodičku aktivnost i proces kojim se nastoji posebnim metodološkim pristupom pratiti, procjenjivati, ocjenjivati napredovanje i razvoj učenika pod utjecajem nastave i nastavnih dešavanja (Muminović, 2013). Vrednovanjem se ocjenjuje i procjenjuje stepen napredovanja u sposobnostima, znanjima, interesovanjima, motivaciji, pravilnom ponašanju, navikavanju, kvalitetnijem razvijanju osobina ličnosti i drugim važnim obilježjima pojedinca. Vrednovanje u nastavi je veoma kompleksno, jer podrazumijeva različite faktore, aktivnosti, procese od kojih zavisi valjanost identifikacije vrednote za kojom se traga. Vrednovanje predstavlja pedagošku djelatnost kojom se prati, procjenjuje i utvrđuje realizacija programom predviđenih ciljeva i zadataka odgoja i obrazovanja, stepen razvoja ličnosti u bitnim komponentama i ostvarenje svih programskih zadataka škole kao odgojno-obrazovne, kulturne i javne institucije (Mandić i Vilotijević, 1980). Zato vrednovanje uvijek stoji u funkciji razvoja i unapređenja odgojno-obrazovnog rada u cjelini, i stoga se nikad ne može svesti samo na utvrđivanje rezultata rada učenika.

Bitno je naglasiti da je vrednovanje usko povezano sa ishodima učenja. Vrednovanje i ocjenjivanje učenika služe ne samo svrsi mjerenja znanja i uspjeha, već bitno utiču na tok napredovanja učenika, odnosno na ostvarenje ishoda učenja. U drugim područjima života mjerenje obično ne mijenja veličine koje mjerimo. Samim vaganjem ne postajemo ni za gram teži. Ali ako se ispituje, ako rješavamo neke probleme, izvršavamo zadatke, mi nesumljivo povećavamo svoje znanje i vještine (Buljubašić, 2010). Vrednovanje se može i treba posmatrati kao kontinuiran, cjelokupan proces koji prati nastavni proces. Ono se podjednako odnosi i na proces i na cilj, odnosno konačnu svrhu i ishode odgojno-obrazovnih nastojanja.

Vrednovanje učenika se odvija u različitim oblicima. Svaki program vrednovanja mora da zadovoljava određene kriterije. Postoje četiri pitanja koja služe kako bi se procijenila adekvatnost programa vrednovanja u školi (Rajston, Džastman i Robins, 1966), i to:

- Da li je program vrednovanja opsežan?
- Da li su promjene u ponašanju jedinke osnova za vrednovanje njenog rasta i razvoja?

- Da li su rezultati vrednovanja sređeni i integrisani u tumačenje koje ima značenje?
- Da li je program vrednovanja kontinuiran i da li je povezan sa nastavnim programom?

Ovo su ujedno i glavne smjernice za izradu programa vrednovanja. Dakle, program vrednovanja mora biti opsežan, mora biti baziran na promjenama u ponašanju učenika (učenje), dobivene podatke moramo tumačiti u skladu sa teoretskim dostignućima, te program vrednovanja mora biti kontinuiran i u uskoj vezi sa nastavnim planom i programom. Program vrednovanja mora biti opsežan i temeljit. To znači da se ne usmjerava samo na znanje (informacije, činjenice), već da uključuje širok spektar učenikovih postignuća, vještina, kreativnosti, originalnosti, inicijative, poduzetništva, etičkih i moralnih vrijednosti, estetskih svojstava, radnih osobina, divergentnog razmišljanja i drugo. Svaka promjena u ponašanju učenika se tumači kao učenje. Učenje, dakle, predstavlja promjenu ponašanja jedinice nastalu pod djelovanjem iskustva (Atkinson, 2007). Podaci dobiveni tokom vrednovanja moraju biti integrisani i predstavljeni sa stajališta dotadašnjih saznanja u tom domenu. Program vrednovanja mora biti kontinuiran i mora biti dovoljno fleksibilan, kako bi ostavio prostor za određene promjene.

Empirijski dio rada

Cilj istraživanja je da ispita stavove učenika i nastavnika osnovne škole o ocjenjivanju u svjetlu savremenih didaktičkih načela. Metode koje su korištene u ovom istraživanju su deskriptivna i komparativna metoda. Na temelju provedenog istraživanja i interpretacije dobivenih podataka, deskriptivnom metodom ćemo pokušati opisati kakvi su stavovi o ocjenjivanju učenika u kontekstu didaktičkih načela. Komparativnu metodu ćemo koristiti kako bismo uporedili stavove nastavnika i učenika o školskom ocjenjivanju znanja. Za potrebe istraživanja korišteni su anketni upitnici za nastavnike i učenike. Uzorak je sačinjavalo 109 učenika osnovne škole; i to su učenici šestih, sedmih, osmih i devetih razreda. Odabir uzorka je bio slučajan. Sa druge strane, istraživanje je obuhvatilo i 27 nastavnika osnovne škole. Uzorak su sačinjavali nastavnici predmetne i razredne nastave iz dvije osnovne škole. Uzorak koji se odnosi na nastavnike je bio heterogen u smislu ispitivanih varijabli, poput nastavnog predmeta koji nastavnik predaje i radnog staža. Pored nastavnika razredne nastave, u istraživanju su učestvovali i nastavnici koji predaju predmete Tjelesni odgoj; Informatiku; Matematiku; Historiju; Geografiju; Bosanski jezik i književnost /Hrvatski jezik i književnost/ Srpski jezik i književnost; Engleski jezik; Njemački jezik;

Francuski jezik; Vjeronauku; Biologiju. Radni staž nastavnika je uključivao raspon od 2 godine pa do 38 godina.

1. Stavovi učenika o ocjenjivanju u nastavi

Prvi dio istraživanja se odnosio na ispitivanje stavova učenika o ocjenjivanju znanja i sposobnosti u nastavi. U sljedećoj tablici ćemo prikazati neke od čestica koje ispituju stavove učenika o školskom ocjenjivanju znanja i sposobnosti. Za svaku česticu ćemo prikazati središnje (prosječne) vrijednosti, te posebno stavove učenika šestog, sedmog, osmog i devetog razreda, a zatim ćemo detaljnije analizirati pojedine čestice.

Tablica br.1 *Stavovi učenika o ocjenjivanju znanja*

Tvrđnje	Prosječna vrijednost M VI razred	Prosječna vrijednost M VII razred	Prosječna vrijednost M VIII razred	Prosječna vrijednost M IX razred	Prosječna vrijednost M Sveukupno
Trenutačni način ocjenjivanja u školi je zadovoljavajući.	4,09	3,08	2,69	2,71	3,14
Ocjene odražavaju stvarno znanje i/ili sposobnosti učenika.	3,58	3,23	2,95	2,71	3,11
Smatram da usmeno ispitivanje ima veću vrijednost od pismenog ispitivanja.	3,87	3,29	3,39	3,19	3,43
Nastavnici mi redovno pružaju priliku da ispravim ocjenu.	4,29	3,76	3,04	3,52	3,57
U određenim situacijama nastavnici daju negativnu ocjenu za neadekvatno ponašanje, nedisciplinu i ometanje rada.	3,09	3,52	3,95	3,95	3,62
Zaključivanje ocjena se vrši na osnovu prosječne ocjene (zbir ocjena podijeljen sa brojem ocjena).	4,41	3,97	4,26	3,76	4,10
Ocjena ne uključuje samo znanje učenika, već i interese, motivaciju, trud, vježbanje, afinitete, sposobnosti i dr.	4,35	3,97	3,73	3,80	3,96
Na početku školske godine nastavnici nam objasne šta ćemo i kako učiti.	4,48	3,70	3,47	3,80	3,86
Nastavnik jasno izlaže sadržaj i program predmeta te kriterije ocjenjivanja.	3,90	3,38	3,56	3,71	3,63
Način provjere znanja je primjeren učenicima.	4,25	3,88	3,17	3,57	3,71
Informisan sam o načinu ocjenjivanja po modularnom nastavnom planu i programu.	4,16	3,64	3,95	4,09	3,96

Informisanost o načinu ocjenjivanja utiče na moj školski uspjeh.	4,48	3,41	3,56	3,61	3,51
Rad učenika tokom polugodišta kontinuirano je praćen i vrednovan.	3,77	3,73	3,52	3,52	3,63
Kontinuirano ocjenjivanje od strane nastavnika podstiče me na redovno učenje i utiče na moj školski uspjeh.	4,29	4,08	3,47	3,52	3,84
Nastavnici primjenjuju samoocjenjivanje učenika u nastavnim predmetima.	3,32	3,20	3,65	2,57	3,18
Imam veću odgovornost prema učenju kada se ocjenjujem sam, nego kada me ocjenjuje nastavnik.	2,90	3,35	3,08	3,04	3,09
Samoocjenjivanje u nastavnim predmetima utiče na moj školski uspjeh.	3,19	2,97	3,13	3,33	3,15
Ocjenjivanje je pravedno i dobro je razrađeno.	3,58	3,47	3,26	2,76	3,26
Nastavnici objektivno ocjenjuju sve učenike.	4,19	3,55	3,26	3,33	3,58
Pri ocjenjivanju nastavnici uvažavaju moje mišljenje.	3,64	3,41	2,95	2,52	3,13

Tvrđnje unutar tablice pokazuje mišljenja učenika o pojedinim segmentima ocjenjivanja, kao što je način ocjenjivanja, poznavanje kriterija vrednovanja znanja, način na koji se evaluira učenikovo postignuće, primjena samoocjenjivanja u nastavnom radu i sl.

Ocjenjivanje učenika je složen postupak kojim se određuje razina učenikovih postignuća u domenu usvojenih znanja, stečenih vještina i razvijenih sposobnosti. Ocjenjivanje je na neki način pravljenje presjeka kako bi se utvrdilo u kojoj mjeri je učenik savladao sadržaje određene nastavnim planom i programom. Na osnovu utvrđenog stanja znanja i sposobnosti nadalje se planira karakter odgojno-obrazovnog rada sa učenicima. Rezultati istraživanja pokazuju da učenici uglavnom zauzimaju neutralni stav prema tvrdnji koja navodi da je trenutni način ocjenjivanja zadovoljavajući. Učenici šestih razreda ($M=4,09$) su zadovoljni načinom ocjenjivanja, za razliku od učenika devetih razreda ($M=2,71$).

Svako definiranje koncepta vrednovanja i ocjenjivanja u fokus svog tumačenja stavlja ocjenu. Činjenica je da ocjena služi kao indikator trenutnog znanja ili postignuća učenika u nekom području. Vrlo često se u naučnim krugovima raspravlja o tome da li je ocjena mjerilo znanja, pri čemu mišljenja autora nisu jednoznačna. Neki autori isključivo vjeruju da ocjena predstavlja istinski, objektivni indikator i pokazatelj znanja učenika. Međutim, drugi autori u tumačenjima u obzir uzimaju brojne faktore. U vezi s tim, bitno je kakvu funkciju ima ocjena

u konkretnoj školskoj situaciji, da li je to motivaciona, odgojna, preventivna ili korektivna funkcija. Dakle, riječ je o ambivalentnosti ocjenjivanja, odnosno postojanju dvostrukih standarda. Ukoliko nastavnici posmatraju ocjenjivanje kao sastavni dio odgojno-obrazovnog rada i ako posmatraju cjelokupni proces kroz koji je učenik prošao i njegov napredak, onda ocjena može predstavljati mjerilo znanja u pravom smislu. Međutim, ako se na ocjenjivanje gleda kao na odvojeni zadatak, onda nastavnik ocjenjuje samo učenikovo trenutno znanje bez uvida u njegov raniji angažman i rad, tada se ocjena ne može ni smatrati pravim mjerilom znanja. Istraživanjem smo željeli utvrditi da li učenici smatraju da ocjene odražavaju stvarno znanje i/ili sposobnosti učenika. Učenici šestih i sedmih razreda se uglavnom slažu sa ovom tvrdnjom, dok se učenici osmih i devetih razreda uglavnom ne slažu sa ovom tvrdnjom. Učenici, također, navode da u određenim situacijama nastavnici daju negativnu ocjenu za neadekvatno ponašanje, nedisciplinu i ometanje rada ($M=3,62$), što se kosi sa temeljnim pedagoškim principima. Neopravdano je učenicima davati negativnu ocjenu za nedisciplinu i neprihvatljivo ponašanje.

Na osnovu praćenja i vrednovanja znanja, vještina i sposobnosti učenika tokom polugodišta, odnosno školske godine, nastavnik utvrđuje zaključnu ocjenu iz pripadajućeg nastavnog predmeta. Zaključna ocjena predstavlja prosjek postignutog uspjeha učenika, ovladavanje temeljnim pojmovima i sticanje odgovarajućih kompetencija. Zaključna ocjena je rezultat cjelokupnog procesa vrednovanja i izvodi se na osnovu određenih kriterija. Kriteriji vrednovanja postignuća učenika proizilaze iz nastavnog plana i programa, postavljenih ishoda učenja (kojima se definišu nivoi znanja učenika) i pravilnika (zakonskih i podzakonskih akata koji tretiraju navedenu problematiku). U Pravilniku o praćenju, vrednovanju i ocjenjivanju učenika osnovnih i srednjih škola u Kantonu Sarajevo navodi se „Zaključna ocjena iz nastavnog predmeta na kraju nastavne godine ne mora proizilaziti iz aritmetičke sredine upisanih ocjena, posebno ako je učenik pokazao napredak u drugom polugodištu” (Član 13)¹. Ako se osvrnemo na istraživanje možemo uočiti da većina učenika smatra da se zaključivanje ocjena vrši na osnovu prosječne ocjene (zbir ocjena podijeljen sa brojem ocjena). Stepem slaganja je nešto viši kod učenika šestih i osmih razreda.

U suštini, možemo zaključiti da učenici imaju najveći stepen slaganja sa tvrdnjama koje se odnose na način zaključivanja ocjene (zaključivanje ocjene se vrši na osnovu prosječne ocjene), na elemente koje ocjena obuhvata i predstavlja (ocjena ne uključuje samo znanje

¹Pravilniku o praćenju, vrednovanju i ocjenjivanju učenika osnovnih i srednjih škola u Kantonu Sarajevo
Dostupno na <https://mon.ks.gov.ba/sites/mon.ks.gov.ba/files/24-18.pdf>

učenika, već i interese, motivaciju, trud, vježbanje, afinitete, sposobnosti i dr.), te na informisanost učenika o načinu ocjenjivanja znanja, vještina i sposobnosti (učenici su upoznati sa načinom ocjenjivanja). Sa druge strane, najmanji stepen slaganja učenici imaju sa tvrdnjama koje se tiču njihove veće odgovornosti prilikom samoocjenjivanja (M=3,09), te uvažavanja njihovog mišljenja pri vrednovanju od strane nastavnika (M=3,13). Potrebno je naglasiti da bez obzira što učenici pokazuju najmanji stepen slaganja sa ovim tvrdnjama, ipak su u pitanju pozitivni stavovi prema istim. Da rezimiramo, učenici prema školskom ocjenjivanju uglavnom zauzimaju neutralne stavove, uz blagu tendenciju ka pozitivnim stavovima. Govoreći o didaktičkim načelima, učenici uglavnom vjeruju da se nastavnici u svom radu vode didaktičkim načelima i da ih poštuju. O tome ćemo više pisati u sljedećim poglavljima.

2. Stavovi nastavnika o ocjenjivanju u nastavi

Anketni upitnik za nastavnike je mjerio dvije ključne stvari: stavove nastavnika o ocjenjivanju u školi i zastupljenost principa individualizacije, svestranosti i dosljednosti. Prvo ćemo se bazirati na stavove nastavnika o školskom ocjenjivanju.

Tablica br.2 *Stavovi nastavnika o ocjenjivanju znanja*

Čestice	Prosječna vrijednost M Nastavnici razredne nastave	Prosječna vrijednost M Nastavnici predmetne nastave	Prosječna vrijednost M ukupno
Trenutačni način ocjenjivanja u školi je zadovoljavajući.	3,9	3,3	3,6
Smatram da ljestvica od pet stupnjeva ponekad nije dovoljna da obuhvati sve razlike među učenicima.	3,5	3,3	3,4
Ocjene odražavaju stvarno znanje i/ili sposobnosti učenika.	3,1	3,3	3,2
Učenicima treba omogućiti da sudjeluju u ocjenjivanju vlastitog znanja i/ili sposobnosti.	3,9	3,7	3,8
Smatram da je potrebno nagrađivati učenikovo postignuće i napredak.	5,0	4,6	4,8
Smatram da je mnogo značajnija prognostička funkcija ocjene, koja prognozira da li će učenik uspjeti u višem razredu ili u drugoj školi.	3,1	3,6	3,35

Smatram da usmeno ispitivanje ima veću vrijednost od pismenog ispitivanja.	3,2	3,6	3,4
Pri pismenom ispitivanju za ocjenu dovoljan smatram da je 50% tačnih odgovora zadovoljavajuće.	2,9	2,6	2,75
Opći dojam o učeniku olakšava mi donošenje zaključne ocjene.	3,7	3,6	3,65
Redovno pružam priliku učenicima za ispravljanje ocjena.	4,7	4,2	4,45
Za objektivno ocjenjivanje neophodno je svakodnevno praćenje postignuća i napretka učenika.	4,6	4,2	4,4
U školi u kojoj radim pružena mi je podrška i dovoljno informacija kako bih razvio/la kompetencije vezane za praćenje i vrednovanje učenika.	4,0	4,1	4,05
Smatram se kompetentnim/om za kvalitetno praćenje i ocjenjivanje učenika.	4,2	4,2	4,2
Ocjena 4 (vrlo dobar) znači da onaj ko je dobije zna dvaput više od onoga s ocjenom 2 (dovoljan).	3,2	2,6	2,9
Smatram da je skala ocjenjivanja od 5 stepeni objektivna i pouzdana.	3,9	3,2	3,55
Često pravim odstupanja od ranije utvrđenih kriterija ocjenjivanja.	2,2	3,0	2,6
Odluka o pismenom ili usmenom ispitivanju treba se temeljiti na prirodi sadržaja i dobi učenika.	4,4	4,2	4,3
Ocjena zavisi od ocjenjivača više nego od đakčoga odgovora, tako da je važnije ko ga ispituje nego koliko je njegovo poznavanje predmeta.	2,3	2,6	2,45
U određenim situacijama dajem negativnu ocjenu učeniku za neadekvatno ponašanje i ometanje rada, kako bih uspostavio/la disciplinu u cijelom razredu.	1,9	1,9	1,9
Ocjenjivanje je individualno, odnosno prilagođeno svakom učeniku ponaosob.	3,5	4,1	3,8
Način ocjenjivanja prilagođavam svakom učeniku ponaosob, uzimajući u obzir njihove opće sposobnosti, motivaciju, nivo predznanja, tempo rada, sklonosti, interese.	3,7	4,0	3,85
Prilikom ocjenjivanja pridržavam se već ranije utvrđenih obrazaca, pravila i kriterija (dosljedan sam u ocjenjivanju učenika).	4,3	3,7	4,0
Smatram da je mnogo značajnija dijagnostička funkcija ocjene, kojom se određuje koliko neko zna.	3,3	3,1	3,2
Prilikom ocjenjivanja u obzir uzimam različite aspekte učenikovog ponašanja, znanja, sposobnosti, crta ličnosti i sl.	3,7	3,4	3,55
Ocjenjivanje se zasniva na zadovoljavanju individualnih potreba svakog učenika tako da se do maksimuma utiče na njegovo učenje i razvoj.	3,8	3,7	3,75

Ocjene zaključujem po načelu aritmetičke sredine.	3,4	3,2	3,3
Ocjena ne uključuje samo znanje učenika, već i njegove interese, motivaciju, trud, vježbanje, afinitete, sposobnosti i dr.	4,2	4,5	4,35
Dosljedan/na sam prilikom ocjenjivanja.	4,5	4,2	4,35
Fleksibilan/na sam u procesu ocjenjivanja učenika.	4,3	3,8	4,05
Polazna tačka ocjenjivanja su mogućnosti i osobine učenika.	3,8	3,9	3,85

Nastavnici smatraju da je trenutni način ocjenjivanja zadovoljavajući (kao i učenici). Međutim, oni ističu kako skala ocjenjivanja od pet stepeni (kategorija) ponekad nije dovoljna da obuhvati sve razlike među učenicima. Interesovalo nas je da li nastavnici smatraju da ocjena odražava stvarno znanje i/ili sposobnosti učenika. Nastavnici zauzimaju neutralan stav uz blagu tendenciju ka slaganju ($M=3,2$). Ista ova čestica je sastavni dio anketnog upitnika za učenike, gdje su učenici zauzeli približno sličan stav ($M=3,1$). Veliki broj nastavnika smatra da ocjena ne uključuje samo znanje učenika, već i njegove interese, motivaciju, trud, vježbanje, afinitete, sposobnosti i dr. ($M=4,35$), te da je potrebno nagrađivati učenikovo postignuće i napredak ($M=4,8$). I nastavnici i učenici se slažu sa tvrdnjom da učenici redovno dobijaju priliku za ispravljanje ocjene.

Prema tvrdnji koja navodi da usmeno ispitivanje ima veću vrijednost od pismenog ispitivanja, nastavnici zauzimaju neutralne stavove, uz blagu sklonost ka slaganju ($M=3,4$). Identično mišljenje imaju i učenici. Odluka o pismenom ili usmenom ispitivanju treba se temeljiti na prirodi sadržaja i dobi učenika; i najbolje je kombinirati ova dva postupka provjeravanja tamo gdje je to moguće i kad god je to moguće. Već smo ranije pisali da učenici navode da u određenim situacijama nastavnici daju negativnu ocjenu za neadekvatno ponašanje, nedisciplinu i ometanje rada. Međutim, kontradiktorni su stavovi nastavnika, koji se izričito ne slažu sa tim da daju negativnu ocjenu učeniku za neprijmjereno ponašanje i kako bi uspostavili disciplinu u razredu ($M=1,9$).

Dakle, na osnovu rezultata i podataka iz ove ankete možemo zaključiti da nastavnici imaju pozitivan stav prema ocjenjivanju i smatraju da se pridržavaju didaktičkih načela. Nastavnici ističu kako je način ocjenjivanja zadovoljavajući, kako imaju dovoljno znanja i sposobnosti da adekvatno vrednuju i procjenjuju znanja i sposobnosti učenika, da im menadžment škole

u kojoj rade pruža dovoljno informacija i podrške za dodatni razvoj kompetencija za kvalitetno ocjenjivanje, ocjenjivanje prilagođavaju svakom učeniku ponaosob, u obzir uzimaju i brojne elemente (motivacija, trud, zalaganje) prilikom vrednovanja. Pritom, pozitivniji stav prema školskom ocjenjivanju imaju nastavnici razredne nastave. Svi ovi faktori su u uskoj i nerazdvojnoj vezi sa kriterijima i načelima ocjenjivanja. Neispunjavanje temeljnih zahtjeva i kriterija vrednovanja često vodi ka greškama u ocjenjivanju, o kojima ćemo više pisati u narednom poglavlju.

3. Najčešće greške u procesu ocjenjivanja

Još jedan zadatak koji smo postavili za potrebe ovog istraživanja je ispitati najčešće greške koje učenici prepoznaju u procesu vrednovanja i ocjenjivanja.

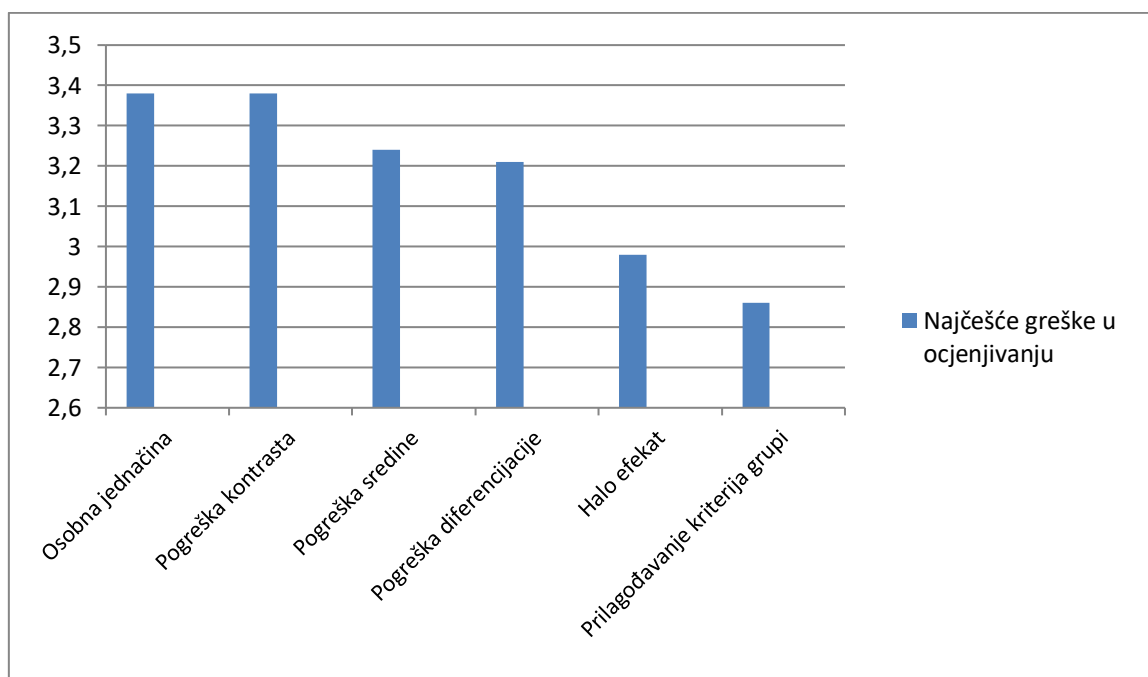
Halo efekt učenici prepoznaju kao pogrešku u ocjenjivanju. Učenici uglavnom zauzimaju neutralni stav prema tvrdnji da nastavnici prilikom ocjenjivanja znanja i sposobnosti učenika procjenjuju znanje učenika u skladu s vlastitim mišljenjem o tom učeniku ili se povode za mišljenjem i sudovima (ocjenama) drugih nastavnika ($M=3,16$). Analizom frekvencija i procenata odgovora smo uvidjeli da 37,24% učenika navodi da nastavnici u vrednovanju znanja učenika u obzir uzimaju prethodne ocjene učenika iz tog predmeta ili ocjene učenika iz drugih predmeta. Neutralan stav ima 25,87%, dok neslaganje izražava 36,88% učenika. *Pogreška kontrasta* je sljedeće ispitivana pogreška u ocjenjivanju. Ukoliko znanje učenika koji su prethodno ispitani utiče na procjenu znanja učenika ispitanih nakon njih, radi se o pogrešci kontrasta. Malo više od polovine ispitanika navodi kako dobar ili loš odgovor čini sljedeći odgovor neobjektivno lošijim ili boljim. *Pogreška sredine* se odnosi na tendenciju davanja središnjih ocjena. Učenici uglavnom zauzimaju neutralan stav prema ovoj tvrdnji (50,45%). *Osobna jednačina* je tendencija ocjenjivača ka vrlo blagom ili vrlo strogom vrednovanju, ili oni koji se drže „zlatne sredine“. Analiza odgovora je pokazala da učenici prepoznaju postojanje osobne jednačine u procentu od 43,11%. Neutralan stav ima 33,48 %. Također smo, kroz provedeno istraživanje nastojali ispitati i *pogrešku diferencijacije*, te prilagođavanje kriterija ocjenjivanja skupini. Diferencijacija se odnosi na tendenciju nastavnika da pretjerano pravi razlike između odgovora učenika. To vrlo često može biti neopravdano. Prema ovoj tvrdnji učenici imaju neutralno mišljenje. Vrlo slična situacija je i sa pogreškom koja se direktno odnosi na *prilagođavanje kriterija kvaliteti grupa* sa kojom nastavnik radi. To konkretno znači da ukoliko je neki razred bolji, kriteriji ocjenjivanja su

viši i zahtjevi su strožiji, i obrnuto. Većina učenika zauzimaju neutralan stav prema česticama koje se odnose na ovu pogrešku.

Greške u ocjenjivanju su česta pojava, proizilaze iz samog karaktera ocjenjivanja. Na pojavu grešaka u ocjenjivanju djeluju brojni faktori i utjecaji. Neki od njih se odnose na same tehnike i metode vrednovanja, neke nastaju radi nedovoljno razrađenih nastavnih ciljeva. Nerijetko je i problem nepostojanje jedinstvenih kriterija. Uzroci mogu biti raznovrsni. Kako bi sa sigurnošću znali zbog čega se javljaju pogreške u ocjenjivanju, potrebno bi bilo dublje analizirati ključne faktore i aktere koji su na direktan ili indirektan način uključeni u procese vrednovanja školskog rada i postignuća. To bi značilo i dalja ispitivanja, istraživanja, tumačenja, razmatranja u ovom području.

Ukoliko se vodimo prema svukupnim deskriptivnim pokazateljima i frekvencijama odgovora učenika na tvrdnje o školskom ocjenjivanju znanja, možemo grafički prikazati najčešće i najmanje prisutne greške u vrednovanju znanja učenika.

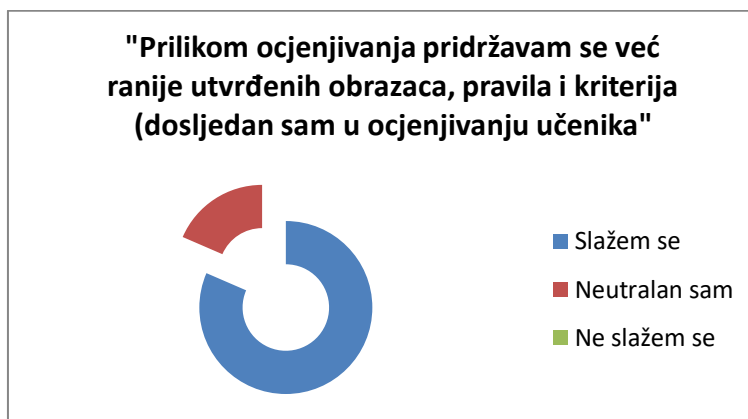
Grafikon br.1 *Najčešće greške u ocjenjivanju*



4. Zastupljenost principa individualizacije, svestranosti i dosljednosti

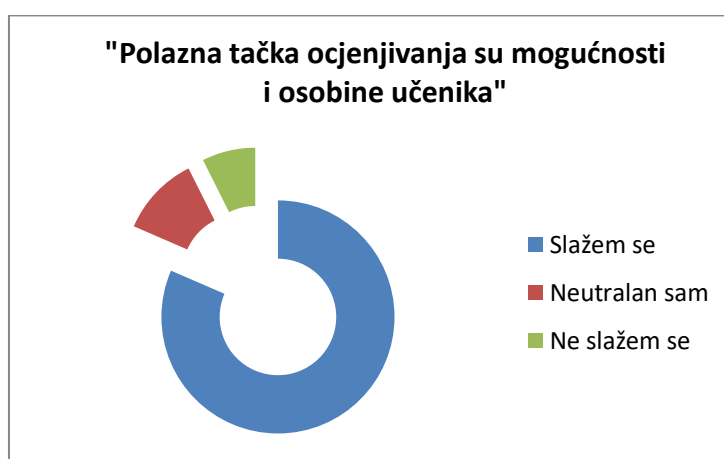
Istraživanjem smo ispitali stavove nastavnika o principima individualizacije, svestranosti i dosljednosti. Grafički ćemo prikazati najznačajnije čestice koje govore u prilog uvažavanja, odnosno neuvažavanja navedenih principa.

Grafikon br.2 *Stav nastavnika prema tvrdnji „Prilikom ocjenjivanja pridržavam se već ranije utvrđenih obrazaca, pravila i kriterija (dosljedan sam u ocjenjivanju)“*



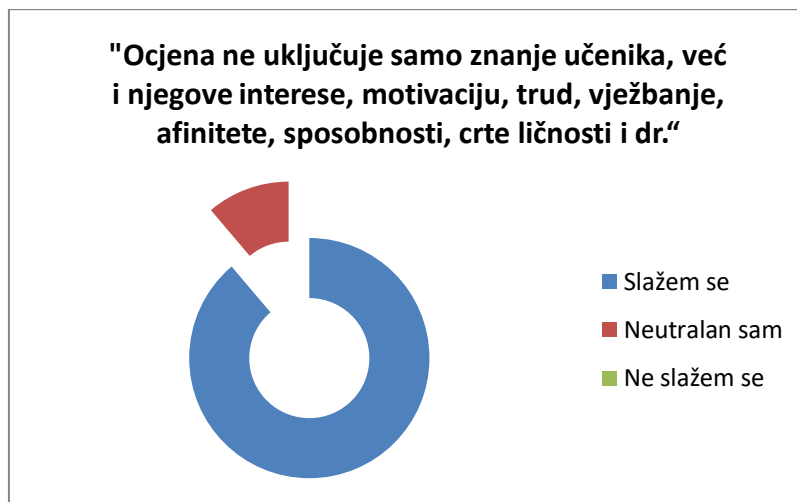
Nastavnici smatraju da se prilikom ocjenjivanja pridržavaju načela dosljednosti. Slično je i sa drugim česticama koje ispituju zastupljenost ovog principa u procesu vrednovanja. Sljedeći princip je princip individualizacije.

Grafikon br.3 *Stav nastavnika prema tvrdnji „Polazna tačka ocjenjivanja su mogućnosti i osobine učenika“*



Prilikom vrednovanja i ocjenjivanja nastavnici polaze od mogućnosti i osobina učenika, i nastoje individualizirati svoj pristup. Još jedan princip koji smo izučavali je princip svestranosti.

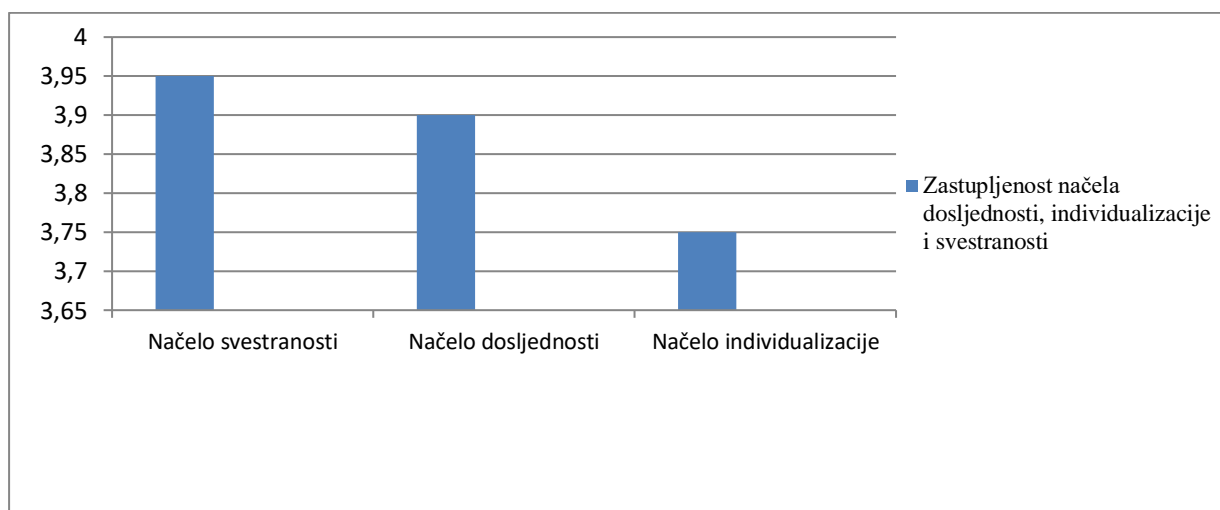
Grafikon br.4 Stav nastavnika prema tvrdnji „Ocjena ne uključuje samo znanje učenika, već i njegove interese, motivaciju, trud, vježbanje, afinitete, sposobnosti, crte ličnosti i dr.“



Na osnovu rezultata dobivenih upitnikom, primjenom postupaka deskriptivne mjere i pokazatelja, možemo reći da nastavnici smatraju da uvažavaju načelo svestranosti.

Moguće je napraviti rang načela prema mišljenjima nastavnika, koji su naročito značajni u odgojno-obrazovnom radu. U tom slučaju, nastavnici smatraju da je načelo koje se najviše poštuje načelo svestranosti, potom dosljednosti, te individualizacije.

Grafikon br.5 Zastupljenost načela dosljednosti, individualizacije i svestranosti



Sljedeći dio našeg rada se tiče zastupljenosti principa u razrednoj i predmetnoj nastavi. Interesiralo nas je da li postoji razlika u pojedinim segmentima ocjenjivanja između nastavnika razredne i predmetne nastave. Moguće je uočiti da nastavnici razredne nastave imaju pozitivnije stavove prema određenim elementima ocjenjivanja. Nastavnici razredne

nastave vjeruju da je trenutni način ocjenjivanja u školi zadovoljavajući, da je skala od pet stepeni objektivna i pouzdana, redovno pružaju priliku učenicima da isprave ocjenu, svakodnevno prate postignuća i napredak učenika i sl. Svi nastavnici razredne nastave smatraju da je potrebno nagrađivati učenikovo postignuće i napredak, za razliku od nastavnika predmetne nastave. Ako govorimo o didaktičkim načelima, rezultati pokazuju da su nastavnici razredne nastave dosljedniji prilikom ocjenjivanja i vrednovanja znanja i postignuća učenika u odnosu na nastavnike predmetne nastave. Sa druge strane, nastavnici predmetne nastave više vode računa o načelu individualizacije u odnosu na nastavnike razredne nastave. Nastavnici razredne nastave i nastavnici predmetne nastave podjednako vode računa o zastupljenosti principa svestranosti u odgojno-obrazovnom radu.

Šematski prikaz br.1 Zastupljenost didaktičkih principa u razrednoj i predmetnoj nastavi



Naša pretpostavka je glasila da nastavnici smatraju da se u procesu ocjenjivanja pridržavaju didaktičkih načela. Na osnovu sveukupnih rezultata i dobivenih podataka možemo zaključiti da je postavljena hipoteza potvrđena.

Zaključak

Na osnovu istraživačkog dijela možemo zaključiti da je ocjenjivanje veoma kompleksan i osjetljiv zadatak nastavnika; zadatak koji sa sobom nosi svu moguću složenost, ali i nepredvidljivost. Ocjena se ne može davati po nekim striktno određenim formulama, jer se njena vrijednost mijenja u zavisnosti od samog konteksta u kojem se i pojavljuje. Male i sitne greške mogu imati velike i dalekosežne posljedice i po dijete, ali i po ostale učesnike u odgojno-obrazovnom radu. Nakon provedenog istraživanja došli smo do zaključka da nastavnici gledaju na ocjenu i sam proces ocjenjivanja iz različitih uglova posmatranja, odnosno perspektiva. Nastavnici imaju različite stavove o važnosti same ocjene i procesa

ocjenjivanja. Neki nastavnici imaju pozitivan stav, odnosno na ocjenjivanje gledaju kao na sastavni dio cjelokupnog odgojno-obrazovnog rada, dok drugi imaju negativan stav. Pri tome gledaju na ocjenjivanje kao na neki dodatni i potpuno odvojeni zadatak koji se treba realizirati. Ocjenjivanje je determinirano brojnim društvenim faktorima, tako da je i nemoguće govoriti o pravilima ocjenjivanja koja su univerzalna. Očigledno je da ne postoji univerzalni recept za ocjenjivanje, već je potrebno njenu pravu vrijednost dovesti u razinu individualizacije. Nastavnici bi, prije svega, kod sebe trebali osvijestiti istinsku važnost i vrijednost ocjenjivanja, a onda dodatnim stručnim i profesionalnim usavršavanjem internalizirati određene norme i pravila, primjenjujući i pridržavajući se istih u školi - razredu. Ocjena je neophodna komponenta koja predstavlja pečat cjelokupnog procesa kroz koji je učenik prošao. Ocjenjivanju treba pristupiti sa dosta opreznosti i sa dobrom, kvalitetnom prethodnom pripremom. Zapravo, jedino kvalitetnom pripremom nastavnik će biti u mogućnosti adekvatno i optimalno odgovoriti na sve zahtjeve i probleme koji mu se nameću. Na osnovu svega ovoga možemo zaključiti da je priprema ključ svakog uspjeha.

Jedna od suštinski bitnih stvari jeste formiranje pozitivnog stava učenika prema odgojno-obrazovnom procesu. To će biti omogućeno u onoj mjeri u kojoj učenik dobije pozitivnu povratnu informaciju od sudionika cjelokupnog procesa. A povratna informacija nije ništa drugo nego vrednovanje učenikovog rada, zalaganja, znanja, sposobnosti. Ocjenjivanje je složen proces i nastavnicima nije lako procijeniti znanje učenika u različitim situacijama. Potrebno je da nastavnici unaprijede svoja znanja, vještine i sposobnosti u ovom području, a to je moguće samo kontinuiranim radom, učenjem, napredovanjem, odnosno stalnim stručnim usavršavanjem.

Literatura

- Atkinson, H. (2007). *Uvod u psihologiju*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Buljubašić, A. (2010). *Vrednovanje i ocjenjivanje studenata u visokoškolskim ustanovama: postojeća praksa i zahtjevi reforme*. Zenica: ZKPreporod
- Mandić, P., Vilotijević, M. (1980). *Vrednovanje rada u školi*. Sarajevo: IGKRO Svjetlost, OOUR Zavod za udžbenike
- Muminović, H. (2013). *Osnovi didaktike*. Sarajevo: DES doo i Centar za napredne studije
- Rajston, Džastman, Robins (1966). *Vrednovanje u savremenom obrazovanju*. Beograd: Vuk Karadžić
- Pravilniku o praćenju, vrednovanju i ocjenjivanju učenika osnovnih i srednjih škola u Kantonu Sarajevo <https://mon.ks.gov.ba/sites/mon.ks.gov.ba/files/24-18.pdf> (pristupljeno 25.12.2018.)

SKRIVENO U VIDLJIVOM: ŠTO NAM OTKRIVAJU OBRAZOVNE BIOGRAFIJE ODGAJATELJA?¹

Renata Čepić

Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci

renata.cepic@uniri.hr

Vanessa Šćulac

Dječji vrtić Rijeka, Hrvatska

vanessa.sculac@rivrtici.hr

Lektorica: Mateja Fumić

Sažetak

Polazeći od stajališta kako za uspješno djelovanje odgajatelja nisu dostatne samo stečene kompetencije već je potrebno i preispitivanje vlastitih uvjerenja te refleksija vlastitog profesionalnog rada i razvoja, cilj je ovoga rada dati uvid u recentne spoznaje o primjeni biografske metode u kvalitativnim istraživanjima te kvalitativnom analizom 13 obrazovnih biografija odgajatelja pridonijeti boljem razumijevanju ključnih događaja u njihovu profesionalnom razvoju. Boljem razumijevanju razvoja profesionalnosti i profesionalnog identiteta odgajatelja, a time i osiguravanju dobrobiti djeteta, može pridonijeti uvid u tijek profesionalnog razvoja odgajateljica, njihova stajališta o odgovornostima, ulogama, funkcijama i vrijednostima u radu, uvid u motivacijske čimbenike za daljnji razvoj te vizije kvalitetnog i kompetentnog odgajatelja. Sintezom rezultata istraživanja moguće je zaključiti kako su artikulacija i ispitivanje vrijednosti, uvjerenja i stajališta odgajatelja primjenom obrazovnih biografija te formiranje refleksivnih skupina odgajatelja unutar organizacije od iznimne važnosti u njihovu profesionalnom razvoju i unaprjeđenju kvalitete odgojno-obrazovne ustanove. Kontinuirani profesionalni razvoj, rad na sebi, promišljanje i propitivanje prakse vodi k promjenama i stvaranju kvalitetnijeg okruženja za djecu.

Ključne riječi: odgajatelj, profesionalni razvoj, kvalitativno istraživanje, metoda obrazovne biografije

¹ Napomena: Izlaganje i objavu ovog rada podržao je projekt Sveučilišta u Rijeci „Učiteljska uvjerenja kao odrednice samoregulacije i kreativnosti učenika u STEM području obrazovanja“ (uniri-drustv-18-209).

Summary

Starting from the point of view to be successful preschool teachers is not enough just acquired competences but also questioning of their beliefs, a reflection of their own professional work and development, the aim of this paper is to give insight into recent findings on the application of biographical methods in qualitative research and qualitative analysis of 13 preschool teachers educational biography contribute better understanding of key events in their professional development. Better understanding and development of preschool teachers professionalism and professional identity, and thus ensuring the well-being of the child, may contribute insight in the course of professional development preschool teachers, their views on the responsibilities, roles, functions and values in work, insight into the motivational factors for the further development and vision of quality and competent preschool teacher. Using the results of research it is possible to conclude that the articulation and examination the values, beliefs and attitudes of preschool teachers using the educational biography and forming a reflexive groups of preschool teachers within the organization of the utmost importance to their professional development and improving the quality of the educational institution. Continuing professional education, work on yourself, thinking and questioning of practice time is leading to changes and creating a better environment for children.

Key words: preschool teacher, professional education, qualitative research, method of educational biography

1. Uvod

Kvalitativni pristup u istraživanjima je pristup čiji je cilj dublje i temeljitije ući u istraživanu problematiku, pri čemu je fokus na interpretacijama i perspektivama sudionika. Važnost kvalitativnog pristupa u obrazovanju očituje se u potrebi dubljeg uvida u procese koji se odvijaju i njihovo razumijevanje. Glavna je karakteristika kvalitativne metodologije, kako ističe Ajduković (2008:39), u tome da nastoji „istražiti bit složenih odnosa između bića, pojava i događaja pri čemu se želi postići cjeloviti (holistički) i detaljan opis situacija, procesa, događaja, iskustava ili aktivnosti“. Imajući to na umu, možemo pojave promatrati holistički, s dubljim razumijevanjem i uvidom u pojedinca, njegove vrijednosti, stavove i shvaćanja.

Istraživanjima obrazovnih biografija posvećuje se pozornost te se prepoznaje širi kontekst i kompleksnost djelovanja te proces razvoja pojedinca. Pričanjem svojih obrazovnih priča odgajatelji daju glas svojem znanju i iskustvu stvorenom praksom (Elbaz-Luwisch, 2005). Obrazovne biografije nude sažetu priču cijelog dokumentiranog puta, ali i onaj dio koji se ne

vidi, već koji osoba osjeća. Doživljaji kojima se susreće tijekom svog razvoja te osjećaji vezani uz njih imaju različite utjecaje na osobu. Neki su poticajni i motivirajući više od drugih, neki nas zaustavljaju i usporavaju. Stvarajući svoju profesionalnu biografiju, odgajatelj promišlja o svom putu, prepoznaje i upoznaje, odnosno postaje svjestan svojih vrijednosti koje nosi sa sobom. Nadalje, postaje spreman za uzdizanje iznad vlastitih teorija i mogućnost prihvaćanja novih. Ovakve biografije De Lima (2014) smatra važnim instrumentom za razumijevanje psihološke te obrazovne realnosti i stvaranje smisla. Vrijednosti koje stručnjak nosi u sebi prenosi dalje u svoj rad, stoga je od iznimne važnosti razotkriti svoja shvaćanja. Tako možemo bolje razumjeti sebe, okolinu koja nas okružuje te prihvaćati i mijenjati vlastite teorije. Proces koji nastaje i koji doprinosi profesionalnom razvoju odvija se u samoj osobi, iznutra.

Razumijevanje razvoja profesionalnosti i profesionalnog identiteta odgajatelja od velike su važnosti za razumijevanje vrijednosti, uvjerenja, stavova i mišljenja, koji su apstraktni i dio su svakoga od nas te određuju nas i naše djelovanje. Primjerice, Beijgaard, Meijer i Verloop (2004) objašnjavaju profesionalni identitet kao proces osobne interpretacije, po čemu je osoba prepoznata u danom kontekstu. Može biti prepoznata po odgovoru na pitanje „Tko sam ja sada?“. S obzirom da upravo implicitne pedagogije svakog obrazovnog stručnjaka uvelike utječu na njegovu praksu, vrijednosti i stavove koje svojom praksom prenosi drugima, razumljiva je važnost razotkrivanja osobne priče odgajatelja. U nas su istraživanja koja se temelje na kvalitativnom pristupu primjene metode obrazovnih biografija relativno rijetke, a pogotovo kada se radi o odgajateljima i učiteljima. Valja istaknuti istraživanje Tatalović Vorkapić, Vujičić i Čepić (2014) koje su u sklopu istraživanja profesionalnog identiteta odgajatelja primjenom biografske metode istražile kako odgajateljice doživljavaju i pozicioniraju svoju profesionalnu ulogu te kako procjenjuju važnost i ulogu različitih vanjskih utjecaja na oblikovanje svojega profesionalnog identiteta. Istražujući taj koncept profesionalnog identiteta, autorice su istaknule brojna otvorena pitanja i izazove.

Na temelju obrazovne biografije vidljiv postaje tijek razvoja osobe, pojedinca, kao i budući ciljevi, pa se time omogućuje lakše oblikovanje, planiranje daljnjeg tijeka i željenih ishoda. Istraživanjima obrazovnih biografija posvećuje se pozornost i prepoznaje se širi kontekst i kompleksnost djelovanja, odnosno proces razvoja pojedinca. Doznajemo tko su odgajatelji, kakva su im znanja, vjerovanja, otkrivaju nam se njihove ideje, perspektive, razumijevanje te možemo pratiti njihov tijek razvoja do profesionalca. Glavni je cilj ovoga istraživanja bio stjecanje uvida u ključne događaje tijekom profesionalnog razvoja odgajateljica primjenom metode obrazovnih biografija.

2. Metodologija istraživanja

2.1. Svrha, cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Svrha ovoga istraživanja bila je dati uvid u recentne spoznaje o primjeni biografske metode u kvalitativnim istraživanjima te pridonijeti boljem razumijevanju razvoja njihove profesionalnosti i profesionalnog identiteta. Stoga je glavni cilj ovoga istraživanja bio stjecanje uvida u ključne događaje tijekom profesionalnog razvoja odgajateljica primjenom metode obrazovnih biografija. S obzirom na to bile su oblikovane dvije osnovne istraživačke zadaće: a) dobiti uvid u tijek profesionalnog razvoja odgajateljica te njihova stajališta o odgovornostima, ulogama, funkcijama, odgajateljskoj profesiji i vrijednostima u profesionalnom radu, b) analiza motivacijskih čimbenika (unutarnjih i vanjskih utjecaja) na njihov kontinuirani profesionalni razvoj te stjecanje uvida o nužnim promjenama u području njihova rada. U ovome smo radu usmjereni na analizu specifičnih pitanja/kategorija unutar četiriju od ukupno šest većih područja, odnosno tematskih cjelina. To su: a) Percepcije karijere u području ranog i predškolskog odgoja (*profesionalni put*), b) Uloge, odgovornosti i funkcije (*aktivnosti potrebne za razvoj zajednice koja uči te značajke kvalitetnog, kompetentnog odgajatelja*), c) Odgajatelj i vrijednosti (*osobnost, vrijednosti i motivacija*) i d) Unutarnji i vanjski utjecaji (*ometajući i podržavajući i čimbenici*). U nastavku će rada biti prikazani rezultati koji se odnose na pojedine kategorije unutar spomenutih tematskih područja.

U prilogu 1. za svako razmatrano tematsko područje/kategoriju u ovome su radu prikazani primjeri izjava i njihova učestalost javljanja kako bi se potkrijepila daljnja analiza.

2.2. Sudionici istraživanja

Sudionice u istraživanju birane su ciljano jer je riječ o prigodnom uzorku. U istraživanju je sudjelovalo trinaest odgajateljica Dječjeg vrtića *Rijeka*. Dob odgajateljica je u rasponu od 29 do 60 godina starosti, a njihova je prosječna starosna dob 39 godina. Najveći je broj odgajateljica, njih pet, u dobi od 31 do 40 godina. Pri izboru odgajateljica zadovoljeni su kriteriji izbora sudionika, ne samo prema elementima kao što je njihovo sudjelovanje u skupinama podrške za voditelje različitih vrsta usavršavanja u Dječjem vrtiću već i prema smjernicama za provođenje kvalitativnih istraživanja. Nastojalo se zadovoljiti kriterije koji su određeni ciljevima istraživanja, dostupnosti i dobrovoljnosti sudionika, kao i kriteriji koji govore o kvaliteti, a ne broju sudionika kako bi dobiveni podatci mogli što šire zahvatiti istraživački problem.

2.3. Metode i tehnike prikupljanja podataka

U skladu s ciljem istraživanja odabran je kvalitativni pristup prikupljanja i analize podataka. Rekonstrukcija profesionalnog razvoja upućuje na uvid u važne događaje koji su utjecali na tijek razvoja identiteta odgajatelja. U prikupljanju podataka tijekom radionice sa sudionicama korištene su narativne metode i tehnika izrade obrazovne biografije. Također je korišten predložak s otvorenim pitanjima na koji su odgajateljice pisale o vrijednostima, stavovima i drugim ključnim faktorima u svojoj karijeri. Odabrani je način bio prigodan oblik prikupljanja podataka tijekom radionice i omogućio je sudionicama fleksibilnost pri odgovaranju. S obzirom na anonimnost i povjerljivost podataka, u kvalitativnom su pisanom obrascu sudionice mogle izraziti osjećaje, događaje i slično. Sudionice istraživanja sudjelovale su u radionicama skupine podrške u sklopu kojih su ojačane novim znanjima o vođenju zajednica učenja, refleksivnih skupina ili drugih oblika usavršavanja. Rad su radionice svojim znanjem i iskustvom poduprle članice stručnog tima (pedagoginje), kao i vanjska suradnica, odgajateljica-savjetnica. Radionice su se ostvarile ciklusom od šest radionica. Tri su bile uobičajene kao teorijske radionice, dvije refleksivne, a jedna kao dio istraživanja. Radionice su okupljale odgajatelje povezane sličnim interesima i težnjom za unaprjeđivanjem prakse radi stvaranja što kvalitetnijih uvjeta za djecu i prenošenje znanja, odnosno stvaranja zajedničkog znanja. Istraživanje je provedeno u sklopu posljednje radionice. Od samog početka planiranja i provedbe istraživanja pa do njegova završetka posebnu smo pozornost poklanjali etičkim pitanjima te smo uzimali u obzir odnos između istraživača i sudionika, o čemu se ne reflektiramo u ovome radu.

2.4. Metode analize podataka

U kvalitativnoj analizi intervjua korištena je procedura otvorenog i osnog kodiranja, pri čemu smo se vodili smjernicama i opisom procesa kodiranja, ali i drugih autora. Slijedi opis procedure (Koller-Trbović i Žižak, 2008:166), odnosno koraka u procesu kodiranja teksta: 1. korak: podcrtavanje značajnih izjava, rečenica, dijelova teksta (kodira se izvorni tekst), 2. korak: kodovi prvog reda (otvoreno kodiranje): (ključne riječi – sažimanje), 3. korak: kodovi drugog reda (relevantni pojmovi): (dimenzije – apstrahiranje), 4. korak: grupiranje kodova drugog reda: (kategorije – klasificiranje) i 5. korak: teme, odnosno područja (područja – tematiziranje).

3. Rezultati i rasprava

U ovome smo radu usmjereni isključivo na analizu specifičnih pitanja/kategorija unutar četiriju od ukupno šest većih područja, odnosno tematskih cjelina, kao što je istaknuto u prethodnom dijelu teksta.

3.1. Percepcije karijere u području ranog i predškolskog odgoja – profesionalni put

Obrazovanje i usavršavanje u svim oblicima odgajateljice, sudionice istraživanja, smatraju najvažnijom dimenzijom koja je djelovala na njihov profesionalni razvojni put. Formalno obrazovanje, a još više neformalno, odredilo je smjer razvoja identiteta te mijenjala smjer djelovanja odgajatelja. Ispitanica 1 kaže da je velik utjecaj na nju imala njezina mentorica te ljudi koje je sretala na poslu: (...) *Neki su joj bili uzor, a neki su pomogli da shvati kakav odgajatelj ne želi biti (...)*. Druga ispitanica ističe: (...) *Rad na samoj sebi kroz edukacije i stručna usavršavanja omogućili su mi napredak u promišljanju prakse u kojoj je dijete najvažnija karika u procesu, a ja kao odgojitelj onaj koji sluša, razumije, potiče (...)*. (2)

3.2. Uloge, odgovornosti i funkcije – aktivnosti potrebne za razvoj zajednice koja uči i značajke kvalitetnog, kompetentnog odgajatelja

Uloga odgajatelja postaje istraživačka; odgajatelj istražuje svoju praksu, učenje djeteta, a na temelju toga stvara nove teorije i nove strategije koje nudi djeci i implementira ih u svakodnevnu praksu. Ovakav je proces kružni, nove informacije potiču nova promišljanja i osnova su za daljnje akcije. Prilog teoriji da se praksa unaprjeđuje stručnim usavršavanjem koje je transformacijskog karaktera, daju i sudionice istraživanja. Svih je trinaest sudionica procijenilo da su određeni oblici stručnog usavršavanja potrebni zbog unaprjeđivanja procesa razvoja vrtića kao organizacije koja uči te ih je potrebno implementirati na individualnoj, timskoj i organizacijskoj razini. Oblici potrebni za učenje koje predlažu su: refleksivne skupine, zajednice učenja, kritički prijatelj, refleksivni praktičar, suradničko učenje, zajedničke radionice s primjerima dobre prakse, interesne grupe s ciljem poboljšanja kvalitete prakse, radionice prema osobnim afinitetima, timski rad, suradnja s ostalim vrtićima te izmjena iskustva. Kompleksna profesija kao što je odgajateljska zahtijeva od praktičara mnoge kompetencije kao što su kontinuirani profesionalni razvoj, refleksivno razmišljanje, autonomija, profesionalna odgovornost, istraživanje, kreativnost i osobna prosudba (Korthagen, 2004; Court i sur., 2009; Vujičić, Čepić i Pejić Papak, 2010, Čepić i Pliško-Seferagić, 2016; Slunjski, 2016 i drugi).

Sudionice istraživanja razumiju važnost oblika usavršavanja refleksivnom praksom koja će biti u skladu s potrebama ustanove, ali i pojedinca: *Odgajatelj kao refleksivni prijatelj i pomagač, a ne kao osoba koja osuđuje. Puno više zajedničkih radionica s primjerima dobre prakse (leptir). Jačanje i prepoznavanje vlastitih snaga svakog odgajatelja, osnaživanje, uključenost u edukacije, radionice prema osobnim afinitetima.* (5)

Osim u području aktivnosti potrebnih za razvoj zajednice koja uči, sudionice su procijenile da je karakteristika kvalitetnog i kompetentnog odgajatelja refleksivna praksa. Ispitanica 6 opisuje takva odgajatelja *kao odgajatelja koji je uvijek spreman na nove izazove, ideje, koji je spreman reflektirati svoju praksu i neprestano je unaprjeđivati.* Za sudionicu 1 je *to odgajatelj koji kontinuirano reflektira, preispituje, promišlja, analizira... svoju praksu.* Svestranost opisa kvalitetnog i kompetentnog odgajatelja ukazuje na shvaćanje odgajatelja prvenstveno kao osobe koja se kontinuirano profesionalno razvija i radi na sebi, koja je spremna na suradnju, odgovara na djetetove potrebe, svjesna je svojih mogućnosti te je motivirana za rad i razvoj svojih kvaliteta. Shvaćanje djeteta kao subjekta odgoja, kao istraživača, kao aktivnog stvaratelja svog znanja Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje Republike Hrvatske (NKRPOO, 2014) zahtijeva i takvu ulogu odgajatelja koji će istraživati, zajedno s djetetom stvarati, preispitivati svoju praksu i biti osoba koja promovira vrijednosti koje počivaju na temeljima društva u kojem djelujemo.

3.3. Odgajatelj i vrijednosti – osobnost, vrijednosti i motivacija

Neodvojivost privatnog i profesionalnog života odgajatelja najbolje se uočava u njegovoj osobnosti. Vrijednosti koje odgajatelji nose u sebi određuju njihovo djelovanje, a ono utječe na okolinu. Kvalitetu odgajatelja kao osobe karakteriziraju njegove osobine. Najvažnijima su odgajateljice procijenile predanost, ljubav i podržavanje, a druge kvalitete kategorizirane u dimenzijama kao što su utjecajnost, fleksibilnost, sigurnost, učenje, radost, model, uvažavanje, topla osoba, spomenute su jednom.

Biti odgajatelj je poziv. Odgajateljem se ne prestaje biti izlaskom iz vrtića ili prestankom smjene. (9)

Cjelovita osoba, pozitivna, topla, profesionalac koji zadovoljava potrebe raznih čimbenika – djece, roditelja, kolektiva... A na kraju dana zadovoljan i ispunjen istraživač. (4)

Sudionice istraživanja navode mnoge vrijednosti za koje smatraju da ih je važno promovirati u svome radu. Vrijednosti poredane prema učestalosti ponavljanja jesu: empatija, ljubav,

tolerancija, ustrajnost, poštenje, poštovanje, poštivanje, otvorenost, dobrota, iskrenost, kreativnost i druge koje se spominju jednom. NKRPOO (2014) posebno naglašava vrijednosti kao orijentir za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva i osnovu cjelokupnog predškolskog sustava. Predškolski je sustav prvi odgojno-obrazovni sustav s kojim se osoba upoznaje, čime čini temelj društva. Vrijednosti profesionalca koje počivaju na vrijednostima društva osiguravaju dobrobit pojedinca, a i društva u cjelini. U postavljenim vrijednostima koje se naglašavaju očituje se kakvo društvo želimo razvijati. NKRPOO (2014) promiče vrijednosti u skladu s razvojem djeteta, razvojem Republike Hrvatske i njezine baštine, ali i europske dimenzije, stvaranje novih znanja, napredak i održiv razvoj. To su: znanje, identitet, humanizam i tolerancija, odgovornost, autonomija i kreativnost.

Na profesionalnoj nas razini motivacija pokreće na učenje, razvoj i promjenu. Ona je važna kategorija za dobrobit napretka i postizanja kvalitetne ustanove. Podatci istraživanja prikazuju koje dimenzije pokreću odgajatelja. Intrinzična je motivacija najjači pokretač i kada ju imamo, ništa nije teško. *Sama sebi sam najveći motivator, pokretač (13).*

3.4. Unutarnji i vanjski utjecaji – ometajući i podržavajući i čimbenici

Brojni vanjski i unutarnji čimbenici utječu na profesionalni razvoj. Pod vanjskim utjecajima podrazumijeva se kultura i klima vrtića, ravnatelj kao ključna osoba, mogućnosti suradnje s drugim suradnicima, ustanovama i mogućnosti obrazovanja i samoobrazovanja. Sposobnosti i kompetencije pojedinca, dosadašnja iskustva, stavove o promjenama, struci i pozivu te vještine djelovanja koje omogućavaju ostvarivanje planiranog autorica smatra unutarnjim čimbenicima koji utječu na razvoj. Istraženo je područje unutarnjih i vanjskih utjecaja na karijeru odgajatelja. Sudionice istraživanja smatraju da radno ozračje i organizacija u vrtiću imaju pozitivan, motivirajući i veliki utjecaj na njihov rad. Također smatraju da tim s kojim rade može imati podržavajući i motivirajući učinak:

Ogroman! Rad u poticajnom okruženju s kolegicama koje imaju puno ideja, volje i sl. potiču i mene na veći angažman. Radeći u negativnom okružju, dolazim na posao s „grčem u želucu“ i ne mogu se potpuno posvetiti radu, već me više brinu socijalni odnosi. (7)

Domena rada odgajatelja i ono što stalno zaokuplja njegovu pažnju su djeca s kojima radi. Iako često zahtjevan i stresan, posao odgajatelja ima i drugu stranu koja ga motivira i „punu baterije“ – djecu kao motivatore. Dječji zagrljaj i osmijeh spomenula je većina odgajatelja, a sedmero ih je izjavilo da su im djeca motivacija za dalje. Ispitanica 6 ovu dimenziju povezuje s

kategorijom Ljubav prema djeci, što ju osobito motivira te joj daje snagu. Odgojiteljice su u istraživanju izjavile da se kontinuirano usavršavaju, sudjeluju u različitim oblicima usavršavanja unutar i izvan ustanove. Postoji unutarnja motivacija koja ih pokreće za usavršavanje, a prilikom odabira edukacije vođene su osobnim interesima. Sudionice su također istaknule i nedostatke u stručnim usavršavanjima ponuđenim djelatnicama unutar ustanove u kojoj su zaposlene. Najveći je nedostatak, prema sudionicama, ograničavanje broja sudionika na ponuđenim usavršavanjima. Uz ovaj nedostatak navode i druge koji ih sprečavaju u kontinuiranom usavršavanju: druge obveze, nedostatak vremena, vlastita neorganiziranost, financije, slaba ponuda, privatni život.

4. Zaključak

Cilj je ovoga rada bio dati uvid u recentne spoznaje o primjeni biografske metode u kvalitativnim istraživanjima te u važne čimbenike koji utječu na profesionalni razvoj odgajateljica. Empirijski se dio rada temeljio na kvalitativnom istraživačkom postupku, odnosno metodi obrazovne biografije kojom se željelo odgovoriti na pitanja koja se odnose na stajališta odgajateljica o njihovim odgovornostima, ulogama i funkcijama, vrijednostima u njihovu radu, motivacijskima čimbenicima za daljnji razvoj te vizijama kompetentnog i kvalitetnog odgajatelja. U istraživanju je sudjelovalo 13 odgajateljica s radnim iskustvom u odgajateljskoj struci od tri do trideset osam godina.

Analizom profesionalnog puta u okviru područja percepcije karijere ranog i predškolskog odgoja moguće je uočiti da su na njihov profesionalni razvoj najviše utjecali drugi stručnjaci (kolege, stručni tim, mentori), pripravnštvo, promjene i izazovi rada, napredak, osobni razvoj i rast te formalno i neformalno obrazovanje.

Refleksivne skupine, zajednice učenja, kritičkog prijatelja, refleksivnog praktičara, suradničko učenje, zajedničke radionice s primjerima dobre prakse, interesne skupine s ciljem poboljšanja kvalitete prakse, radionice prema osobnim afinitetima, timski rad, suradnju s ostalim vrtićima i izmjenu iskustva odgajateljice ističu važnim organizacijskim aktivnostima i strategijama koje valja implementirati na individualnoj, timskoj i organizacijskoj razini u svrhu unaprjeđivanja procesa razvoja vrtića kao organizacije koja uči. Pritom ističu stručno usavršavanje kao važan čimbenik na svim trima spomenutim razinama.

Među značajkama kvalitetnog, kompetentnog odgajatelja u sklopu tematskog područja koje se odnosi na uloge, odgovornosti i funkcije sudionice posebno važnim smatraju profesionalni i

osobni razvoj, spremnost na suradnju, odgovaranje na djetetove potrebe, osobne vrijednosti i motiviranost za kontinuiranim profesionalnim razvojem.

Djeca i obitelj, radna atmosfera i suradnici te profesionalni razvoj značajni su čimbenici njihova profesionalnog djelovanja i vrijednosti. Među mogućim zaprekama razvoju karijere ističu okruženje, izbjegavanje situacija, vlastite resurse, ali i „izgubljenost“ u stručnim temama te nedostatnost ciljana i kvalitetne edukacije, a podržavajućim čimbenicima posebno naglašavaju važnost unutarnje i vanjske motivacije, obitelj i suradnike te stručno usavršavanje. Preispitivanje vlastitih uvjerenja, stavova, reflektiranje prakse i njihovo usklađivanje s novim spoznajama iz područja znanosti te kontinuirano stručno usavršavanje pravi su put prema izgradnji suvremene, kvalitetne ustanove kao potpore djetetovu razvoju. Stoga je od iznimne važnosti provoditi daljnja kvalitativna istraživanja kako bismo bolje razumjeli razvoj profesionalnosti i profesionalnog identiteta odgajatelja te mogućnosti i izazove unaprjeđenja njihova profesionalnog razvoja.

5. Literatura

- Ajdković, D. (2008). Odgovornost istraživača i valjanost kvalitativne metodologije. U: Kvalitativni pristup u društvenim znanostima (ur. Nivex Koller-Trbović, Antonija Žižak). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. str. 37-53)
- Beijaard, D.; Meijer, P. C.; Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2) str.107–128. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.454.2571&rep=rep1&type=pdf> (pristupljeno 12.03.2017)
- Court, D.; Merav, L.; Ornan, E. (2009). Preschool teachers' narratives: a window on personal-professional history, values and beliefs. *International Journal of Early Years Education*, vol. 17 (3) str.207–217.
- Čepić, R.; Pliško-Seferagić, L. (2016). Poticanje razvoja infrastrukture kontinuiranog učenja: izazov za odgajatelje. U: Kompetencijski pristup kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. (Ur. N. Tatković, M. Radetić-Paić, I. Blažević).Medulin: Dječji vrtić Medulin i Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. str. 281-294.
- de Lima, P. M.; Vaz Rebelo, P.; Barreira C. (2014). Teacher Development: Contributions of Educational Biography and Personality. *Journal of Adult Development*, vol. 21 (4). str. 216–224.
- Elbaz-Luwisch, F. (2005). *Teachers' voices: Storytelling and possibility*. Greenwich: Connecticut: IAP.
- Koller-Trbović, N.; Žižak., A. (Ur.) (2008). Kvalitativni pristup u društvenim znanostima. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Korthagen A. J. F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, vol. 20 (1), 77–97.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj (2014).
 <<http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=13571>> (pristupljeno 1.10.2016)

Slunjski, E. (2016). Izvan okvira 2 - Promjena, od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja, Zagreb: Element.

Tatalović Vorkapić, S.; Vujičić, L.; Čepić R. (2014). Preschool teacher identity. U: Cases of teacher identity, diversity and cognition in higher education. (ur. P. Breen). Hershey: PA. USA. IGI Global. str. 22-60

Vujičić, L.; Čepić, R.; Pejić Papak, P. (2010). Affirmation of the Concept of New Professionalism in the Education of Preschool Teachers: Croatian Experience. U: EDULEARN10. (Ur. G. L. Chova, M. D. Belenguer, T. I. Candel). Barcelona: Spain. Valencia: IATED. str 242-250 <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511481.pdf> (pristupljeno 06.04.2017)

Prilozi

Tablica 1 Izdvojena područja, kategorije i isječci izjava

Područje/Kategorije	Primjeri izjava	f	f %
<i>Područje: Percepcije karijere u području ranog i predškolskog odgoja – Profesionalni put (1.1)</i>			
Utjecaj drugih stručnjaka (kolege, stručni tim, mentori), pripravništvo	Velik utjecaj na mene imala je moja mentorica te ljudi koje sam sretala na poslu. Neki su mi bili uzor, a neki su mi pomogli da shvatim kakav odgajatelj ne želim biti. (1)	7	54%
Promjene i izazovi rada	Rad na samoj sebi kroz edukacije i stručna usavršavanja omogućili su mi napredak u promišljanju prakse u kojoj je dijete najvažnija karika u procesu, a ja kao odgojitelj onaj koji sluša, razumije, potiče... (2) ...iz vlastitog iskustva mogu potvrditi da su izazovi i teški trenuci pokretač k boljem. Jako volim reći „zona rizika“ umjesto „zone komfora“. To su situacije kada počinješ promišljati o svojim stavovima, odnosima prema drugima i počinješ shvaćati nužnost promjena. (3)	6	46%
Napredak, osobni razvoj i rast	Razvoj moje karijere započeo je vrlo ambiciozno, dobivala sam puno podrške kolega, stručnog tima, rasli smo kao zajednica... Takav pristup zadržala sam do danas – propitivanje vlastite prakse, slijediti dijete... Na tom putu bilo je i mnoštvo raznih događaja (mentorstvo na razne načine, voditelj nekih projekata, sudjelovanje u pisanju programa...) koji su me jačali i određivali. (4)	6	46%
Formalno i neformalno obrazovanje	Kroz cijeli staž sudjelovala sam u projektima, edukacijama i radionicama koje su me osnaživale, pružale uvide u iskustva ostalih odgajatelja. (5) Od srednje škole do upisa na višeškolsko obrazovanje do uspješnog diplomskog studija, teološkog doškolovanja, sudjelovanja na brojnim edukacijama... Takav put mi je pomogao da sam postala svjesna svojih kompetencija. (6)	6	46%
<i>Područje: Uloge, odgovornosti i funkcije – Aktivnosti potrebne za razvoj zajednice koja uči (2.2)</i>			

Kontinuirano profesionalno usavršavanje	Predavanja na fakultetu (1) ... osnaživanje, uključenost u edukacije, radionice prema osobnim afinitetima (5)	6	60%
Refleksivne grupe	...refleksivne grupe koje imaju za cilj unaprjeđivanje odgojno-obrazovnog procesa. (2) Kritički prijatelj; refleksivni praktičar (4)	5	50%
Radionice	Radionice i interesne grupe s ciljem poboljšanja kvalitete prakse – s puno konkretnih primjera, izmjena ideja i iskustva. (1)	4	40%
Zajednice učenja	Radionice; teme: timski rad, područja razvoja djeteta, refleksivne grupe, suradnja s ostalim vrtićima, izmjena iskustva (10)	3	30%
Osobni razvoj	Jačanje i prepoznavanje vlastitih snaga svakog odgajatelja, osnaživanje, uključenost u edukacije, radionice prema osobnim afinitetima (5)	2	20%
<i>Područje: Uloge, odgovornosti i funkcije: Značajke kvalitetnog, kompetentnog odgajatelja (2.3)</i>			
Profesionalni i osobni razvoj	To je odgajatelj koji kontinuirano reflektira, preispituje, promišlja, analizira... svoju praksu. Suraduje i uči zajedno sa svojim kolegicama u zajednici učenja, neprestano se obrazuje i uči (1) Konstantno promišlja o praksi, radi na sebi, svjestan svojih kvaliteta... (13)	10	77%
Spremnost na suradnju	To je osoba koja je spremna dijeliti znanja, spoznaje s ostalima, učiti... (3)	6	46%
Odgovaranje na djetetove potrebe	Odgajatelj koji zna pratiti i prepoznati potrebe djece, koji zna prilagoditi vrijeme i poticaje za dijete i njegove interese (12)	6	46%
Osobne vrijednosti	Osoba koja je svjesna sebe i svojih mogućnosti te ih obilato koristi u radu. Radoznala, svestrana, topla, angažirana... (4)	3	23%
Motiviranost	Mora imati želju za napredovanjem (u smislu praćenja novih spoznaja), timski igrač. (7) Motiviran za rad, spreman i uvijek otvoren za učenje, (9)	3	23%
<i>Područje: Odgajatelj i vrijednosti: Odgajatelj / osobnost (3.1)</i>			
Posvećenost pozivu	Biti odgajatelj je poziv. Odgajatelj se ne prestaje biti izlaskom iz vrtića ili prestankom smjene. (9) To je prvenstveno osoba koja voli svoj poziv... (3)	6	46%
Odgajatelj kao partner i podrška	Odgajatelj je partner, pomoć, podrška u djetetovu razvoju i učenju. Osoba koja daje svoj maksimum da djetetu pruži najbolji mogući odgoj i obrazovanje kako bi ono ispunilo sve svoje potencijale. (1) Pružiti podršku djetetu kako bi odraslo u odgovornog člana društva. (5)	4	31%
Osobne kvalitete	Cjelovita osoba, pozitivna, topla, profesionalac koji zadovoljava potrebe raznih čimbenika – djece, roditelja, kolektiva... A na kraju dana zadovoljan i ispunjen istraživač. (4)	6	46%
Ljubav i sigurnost	Odgajatelj je ljubav, osoba koja u danom trenutku postaje sigurnost djeci koja nisu vlastita. (2)	3	23%
<i>Područje: Odgajatelj i vrijednosti: Odgajatelj/vrijednosti (3.2)</i>			
Tolerancija	Kulturne, socijalne vrijednosti, zajedništvo, individualizam, poštivanje različitosti, timski rad/suradništvo. (7) Toleranciju, poštivanje različitosti, kreativnost, slobodu mišljenja i izražavanja. (9)	7	54%
Empatija	Empatija (4)	5	38%

Spremnost za osobni rast i razvoj	Fleksibilnost, otvorenost, spremnost prema novim izazovima, (6)	4	31%
Ljubav	Ljubav, toplina (13)	3	23%
Optimizam	Pozitivnost, elan, pozitivan stav (8)	3	23%
Poštenje	Poštenje (4)	3	23%
Ustrajnost	Ustrajnost (2)	3	23%
Iskrenost	Vrijednosti poput iskrenosti (1)	2	15%
Dobrota	Dobrota (13)	2	15%
Kreativnost	Kreativnost (9)	2	15%
Ostale vrijednosti koje se spominju jednom	Vjerodostojnost, motivator (2)	1	7,7%
	Skromnost (6)	1	
	Odgovornost (5)	1	
	Samostalnost, istraživanje (10)	1	
<i>Područje: Odgajatelj i vrijednosti: Odgajatelj/motivacija (3.3)</i>			
Djeca i obitelj	Dječji osmjeh, uspjeh i napredak. (11) Pokreće me moja obitelj i moja djeca (1)	9	69%
Radna atmosfera i suradnici	...ljudi kod kojih to prepoznajem, ljudi od kojih mogu učiti, razvijati svoje kompetencije, ljudi koji svojim primjerima iz prakse potvrđuju da se može drugačije (3)	8	62%
Unutarnja motivacija	Sama sebi sam najveći motivator, pokretač (13)	4	31%
Profesionalni razvoj	Mogućnost napredovanja, stručne edukacije (2)	2	15%
<i>Područje: Utjecaji na karijeru: Ometajući čimbenici razvoja karijere (4.2)</i>			
Okruženje	Sputavaju me stvari koje ne mogu promijeniti (odrađeni uvjeti rada) (1) Sputavaju me situacije koje ne mogu promijeniti, a trebalo bi. Nepravda, ljudska dvoličnost. (6)	8	62%
Izbjegavanje situacija	Situacije koje bi me mogle sputavati nastojim izbjeći (12)	3	23%
Vlastiti resursi	Ako imam cilj nekako uvijek nađem načina da ga ostvarim (5)	3	23%
Stručno obrazovanje	„Izgubljenost“ u stručnim temama te nedostatnost ciljane i kvalitetne edukacije. (11)	1	8%
<i>Područje: Utjecaji na karijeru: Podržavajući čimbenici razvoja karijere (4.2)</i>			
Unutarnja i vanjska motivacija	Unutarnje zadovoljstvo kada učim, razvijam se i radim na sebi. Napredak koji uočavam u svom radu, prostor gdje mogu još napredovati i mijenjati se. (7)	6	46%
Obitelj i suradnici	Podržava me na prvom mjestu obitelj, kolege, prijatelji. (6) Podržavaju me ljudi od kojih učim, koji me nadahnjuju i vjeruju u mene. (1)	5	38%
Stručno usavršavanje	Moja osobna volja za kontinuiranim usavršavanjem, nadogradnja postojećih znanja, vještina (3)	4	31%

DIMENZIJE KVALITETE PREDŠKOLSKE USTANOVE IZ PERSPEKTIVE RODITELJA

Amina Đipa

Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu

aminadipa1@gmail.com

Jasmina Bećirović-Karabegović

Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu

bjasmina@outlook.com

Lektorica: Emira Mešanović-Meša

Sažetak

Ovaj rad predstavlja istraživanje provedeno sa roditeljima predškolske djece o kvaliteti prakse predškolskog odgoja i obrazovanja u Kantonu Sarajevo. U radu je fokus na razumijevanju perspektive roditelja o kvaliteti vrtića, jer smatramo da je razumijevanje perspektive roditelja prvi korak u procesu raspodjele odgovornosti za predškolski odgoj i obrazovanje kao i poštovanje prava roditelja da učestvuju u svim aspektima obrazovanja njihove djece. Ovi procesi su fundamentalni za uspostavljanje i razvoj kvalitetne predškolske prakse.

Ključne riječi: kvalitet, predškolski odgoj, predškolska obrazovna praksa, perspektiva roditelja

DIMENSIONS QUALITY OF THE PRESCHOOL INSTITUTION FROM THE PARENTS PERSPECTIVE

Abstract

This paper presents the research conducted with parents of preschool children on quality of preschool education practice in Canton Sarajevo. In this paper, the focus is on understanding parent's perspective on the kindergarten practice quality because we consider that understanding parent's perspective is the first step in the process of allocating responsibility for preschool education and respecting the rights of parents to participate in all aspects of educating their children. These processes are fundamental for establishing and developing the quality of preschool education practice.

Key words: quality, preschool education, preschool education practice, parents' perspective

Uvod

Pojmu kvalitete moguće je pristupiti na mnogo načina. Kvaliteta može biti sve što pojedinac unese u „svoj svijet kvalitete” (Glasser, 1994); ona je kulturološki određena i različito znači različitim pojedincima, ovisno o njihovom iskustvu, interesima, vjerovanjima i vrijednostima (Jaekle, 2006). Koncept kvalitete je počasna riječ u mnogim kontekstima i koristi se kako u obrazovanju i skrbi tako i u raznim socijalnim službama širom svijeta, ali što znači kvalitet u predškolskoj ustanovi?

Definiranje i određivanje kvalitete institucionalnog predškolskog odgoja i obrazovanja nije lak zadatak. U tom pogledu, Hwang (2008) ističe da je kvaliteta višestruki pojam koji se može procjenjivati iz različitih aspekata i perspektiva. Unatoč složenosti prilikom definiranja pojma kvalitete moguće je skicirati određene elemente predškolskog odgoja i obrazovanja koji su univerzalno priznati kao važni za optimalan razvoj i učenje djece: sigurno i zdravo okruženje, razvojno prikladne mogućnosti stimulacije i učenja i pozitivne interakcije s ljudima i odraslima (Vermeer i sar., 2016).

U ovom radu polazimo od toga da kvalitetna uključenost roditelja u rad ustanove određuje kvalitetu odgoja i učenja djece, ali je istovremeno i prilika za razvoj roditeljskih kompetencija. Istraživačke napore usmjeravamo ka ideji da u dijeljenju odgovornosti za postizanje dobrobiti djeteta između vrtića i obitelji treba čuti i razumjeti perspektivu roditelja koja je nužna za poboljšanje kvalitete odgojno-obrazovne prakse u vrtićima. Stoga je naše bavljenje pitanjem kvalitete predškolskog odgoja i obrazovanja bilo usmjereno upravo na preispitivanje mišljenja roditelja o strukturalnim i procesnim elementima kvalitete, kao i elemente kvalitete zasnovane na ishodima učenja i razvoja u predškolskoj ustanovi. Roditelji imaju pravo i odgovornost da budu pitani i da doprinesu svim pitanjima koja se tiču njih i njihove djece (UN, 1989). U svjetlu kazanog važno je istaći da je perspektiva roditelja o kvaliteti oblikovana uticajima društva u kojem žive, njihovim osobnim iskustvima i implicitnom pedagogijom, te se stoga može razlikovati od perspektive istraživača, praktičara i stručnjaka u području obrazovanja. Detaljnijom analizom literature koja se bavi pitanjima kvalitete predškolskog odgoja i obrazovanja iz perspektive roditelja u lokalnim uvjetima uočili smo da studije o pomenutoj problematici gotovo da ne postoje. Stoga je ta spoznaja bila jedna od ključnih za provedbu ovog istraživanja. Ovaj rad polazi od pretpostavke da se u procesu kreiranja obrazovne politike mišljenje roditelja mora čuti i poštovati, te predstavlja pokušaj da se osvijetli perspektiva roditelja o kvalitetu i na taj način doprinese građenju značenja koje se odnosi na važnu i kompleksnu ideju kvaliteta u predškolskom vaspitanju.

1. Pojam kvalitete predškolskog odgoja i obrazovanja

Pregledom stručne literature o kvaliteti može se ustanoviti da postoje različite definicije i konceptualizacije kvalitete koje su oblikovane različitim teorijskim pristupima predškolskom odgoju i obrazovanju. Teorijska polazišta podrazumijevaju određenu sliku o djetetu i djetinjstvu, a na njih se oslanja i ideja o funkciji predškolskog odgoja i značaju proučavanju kvalitete.

S obzirom da kontekst predškolskog odgoja i obrazovanja u ranom uzrastu ima velik uticaj na dobrobit djeteta i na njegove mogućnosti za učenje i razvoj vještina, važno je baviti se problematikom aspekata koji doprinose visokoj kvaliteti, njihovom osvješćivanju iz perspektive različitih učesnika u odgojno-obrazovnom procesu, kao i pronalaženju načina poboljšanja kvalitete u predškolskom vaspitanju. Svaka definicija kvalitete u predškolskom odgoju i obrazovanju odražava određene vrijednosti i uvjerenja, potrebe i ciljeve, uticaje različitih interesnih grupa kao što su roditelji, praktičari, istraživači, kreatori obrazovnih politika (Ceglowski i Bacigalupa, 2002).

Kada diskutiramo o kvaliteti predškolskog odgoja i obrazovanja, autori Mahony i Hayes (2006) navode sljedeće perspektive koje moraju biti uzete u obzir prilikom razmatranja ovog složenog fenomena:

- perspektiva dječijeg razvoja koja uključuje i perspektivu istraživača, evaluatora i svih aktera koji su uključeni u obrazovanje djece;
- regulatorna perspektiva koja usmjerava nacionalne standarde i oblikuje nacionalni okvir kvalitete u predškolskom odgoju kao i praćenje usklađenosti u praksi;
- perspektiva obrazovne politike koja se ostvaruje kroz određene mjere i akcije na nivou države;
- perspektiva roditelja koja može biti uzajamno različita uslijed kulturnih različitosti, razlika u odgojnim pristupima i uvjerenjima;
- perspektiva socijalnih i obrazovnih usluga svih aktera u obrazovanju koji doprinose kroz socijalne donacije;
- dječija perspektiva koja je zasnovana na svakodnevnim iskustvima djece u vrtiću;
- perspektiva zaposlenih u vrtiću koja podrazumijeva odnose između zaposlenih, djece i roditelja, kao i zadovoljstvo uslovima rada.

Od velikog je značaja propitivati i istraživati kvalitet postojećih predškolskih ustanova, naročito ukoliko imamo u vidu rezultate mnogih studija koji pokazuju da kvaliteta predškolskih ustanova u velikoj mjeri određuje budući razvoj i učenje djeteta (Andersen,

1989, 1992¹, Belsky i sar., 2007; Hunstman, 2008; NICHD 2000, 2000², 2002). Navedene studije su potvrdile da je i kratkoročni i dugoročni uticaj predškolskih ustanova na razvoj i učenje djece povezan s kvalitetnim predškolskim odgojem i obrazovanjem. Djeca koja pohađaju visokokvalitetne predškolske ustanove kreću u školu s višom razinom kognitivnih, jezičkih i društvenih vještina, osjećaju se emocionalno sigurno, razvijaju samopouzdanje i uspješni su u rješavanju mentalnih problema.

Slične rezultate donosi i publikacija pod nazivom “Početi snažno” (engl. Starting strong)³, u kojoj se ukazuje da kvalitetni predškolski odgoj i obrazovanje ima potencijal za stvaranje različitih pozitivnih efekata kao što su: veća dobrobit djeteta, bolji ishodi učenja, spremnost za cjeloživotno učenje, pravičniji ishodi za djecu i smanjenje siromaštva, povećana međugeneracijska socijalna mobilnost, više ženskog učešća na tržištu rada, povećana stopa nataliteta i bolji socijalni i ekonomski razvoj za društvo u cjelini.

Kad je u pitanju prosvjetna politika i interes društva za ishode odgojno-obrazovnog djelovanja, nužno je postići konsenzus svih faktora odgojno-obrazovnog sistema, a posebno u sistemu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (odgajatelji, drugi stručni djelatnici ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, direktori, djeca i roditelji, lokalna zajednica). Sve prethodno navedeno implicira na činjenicu da je kvaliteta ustanove za rani odgoj razvojna, a ne statična kategorija. Pod tim podrazumijevamo da jednom postignuta kvaliteta sama po sebi nije garancija trajnosti, već je na održanju te kvalitete neophodno stalno raditi. Iz toga proizlazi da je promišljanje i sustavno unapređenje kvalitete za svaku odgojno-obrazovnu ustanovu više nego imperativ, jer kvaliteta odgojno-obrazovne ustanove neprekidno se povećava ili smanjuje. Stajanje na mjestu je iluzija (Stoll i Fink, 2000).

Smatramo važnim istaći da proširenje dostupnosti predškolskog odgoja i obrazovanja bez brige o kvalitetu neće dovesti do trajnih pozitivnih ishoda za djecu ili društvo u cjelini. Upravo istraživanje koje smo realizirali s ciljem propitivanja perspektive roditelja predstavlja svojevrsan doprinos podizanju svijesti o značaju postojanja kvalitetnih predškolskih

¹ U svojoj longitudinalnoj studiji švedski istraživač pratio je tri grupe mališana prema dobi kada su počeli pohađati predškolsku ustanovu (djeca koja su počela pohađati predškolsko obrazovanje prije nego što su navršila godinu dana, oni koji su počeli da pohađaju dok su bili između jedne i dvije godine i oni između dvije i šest godina). Bio je zainteresovan za utjecaj predškolskog odgoja i obrazovanja na njihov razvoj (kognitivni, socijalni i emocionalni) i školska dostignuća. U svojoj prvoj studiji pratio je djecu sve do osam godina, a u drugoj studiji do trinaest godina. Njegov nalaz tokom praćenja potvrđuje pozitivan utjecaj predškolskih ustanova u svim razvojnim područjima, kao i na postignuća djece u školi.

² Istraživačka mreža NICHD Early Child Care Research provela je opsežna istraživanja u Sjevernoj Americi, procjenjujući utjecaj predškolskog odgoja u odnosu na kvalitetu predškolskih ustanova. Potvrdili su dugoročan pozitivan utjecaj kvalitetnih predškolskih ustanova na kognitivni, jezički i društveni razvoj djece.

³ OECD. 2012. Starting Strong. III. A Quality Tool Box for Early Childhood Education. Paris: OECD.

ustanova. Ostaje otvoreno pitanje – šta čini visok kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja? U svakom slučaju to je kompleksno i često zbunjujuće pitanje zato što definicije kvaliteta i strategije za njegovo osiguranje bitno variraju od zemlje do zemlje⁴. Zbog toga svaka diskusija o kvaliteti predškolskog odgoja i obrazovanja mora da se kontekstualizuje i da u sebi sadrži kontinuirano preispitivanje razumijevanja, značenja i praksi predškolskog odgoja i obrazovanja u okviru društvenih uslova koji se stalno mijenjaju.⁵

Budući da nam je savremeni društveno-povijesni kontekst donio paradigmu koja konceptualizira dječiji vrtić kao zajednicu učenja kada je u pitanju uspostavljanje odnosa između obitelji i javnog obrazovanja, danas se uloga obitelji smatra jednako važnom kao i uloga stručnjaka, pa je odgovornost za postizanje dobrobiti djeteta kolektivno – ono se nalazi između obitelji i društva (Pavlović-Breneselović, 2012).

Ne smijemo izgubiti iz vida činjenicu da kvalitet trebamo posmatrati kao neprekidni proces, a ne nešto što je postignuto ili nije. Prije svega, o kvaliteti se treba dogovarati sa svim zainteresovanim učesnicima u procesu (djeca, roditelji, odgajatelji, direktori, kreatori politika itd.) i sve te perspektive uzeti u obzir.

1.1 Aspekti kvalitete institucionalnog predškolskog odgoja i obrazovanja

Postoji širok konsenzus među istraživačima o tome šta čini dobru predškolsku ustanovu. Kvalitet predškolskih ustanova najčešće se definiše u smislu dva međusobno povezana područja:

- *kvalitete procesa* (iskustva djece u predškolskom odgoju, socijalne interakcije između djece i odgajatelja, osjetljivost odgajatelja, interes i uključenost djece u igru i aktivnosti učenja, stavovi odgajatelja prema djeci i njihove implicitne teorije o razvoju i učenju djece, aktivnosti prilagođene dobi, zdravo i sigurno okruženje, rutinske aktivnosti, odgovarajući didaktički materijali itd.),
- *strukturna kvaliteta* (veličina predškolske učionice, omjer odraslih/djece u grupi, prostor u kojem djeca obavljaju aktivnosti, prethodna iskustva odgajatelja u radu s djecom, formalno obrazovanje odgajatelja, kontinuirano obrazovanje i osposobljavanje odgajatelja u području razvoja i obrazovanja djece).

⁴ Penn, Helen (2009), Early childhood education and care, Key lessons from research for policy makers, Nezavisan izveštaj dostavljen Evropskoj komisiji od strane NESSE mreže stručnjaka – elektronska verzija izveštaja je dostupna na: http://www.nesse.fr/nesse/nesse_top/tasks

⁵ Ibid.

Unatoč snažnom konsenzusu o tome šta čini kvalitetnu predškolsku ustanovu širi sociokulturni kontekst u kojem se odvija predškolsko obrazovanje zahtijeva da pojedine zemlje traže vlastite modele i alate za procjenu kvalitete. Moss (1996) tvrdi da zbog svoje raznolikosti predškolske ustanove u Evropi ne mogu dobiti zajednički nazivnik čak ni u pogledu relativno objektivnih kriterija kao što su radno vrijeme predškolskih ustanova, dob kada djeca ulaze u predškolske ustanove, a pogotovo ciljeve, metode i oblike rada. To, međutim, ne znači da brojna istraživanja provedena u posljednjih 20 godina nisu prepoznala i izravno ispitala pokazatelje predškolske prakse koji signaliziraju kvalitetu predškolskog odgoja.

Dakle, na temelju više od trideset godina dugog razmatranja razvoja i učenja djece koja pohađaju predškolsku ustanovu NAEYC (Nacionalna udruga za obrazovanje mlade djece) naglašava sljedeće pokazatelje koji su prvenstveno vezani uz proces:

- 1) broj, vrsta i sadržaj interakcije između djece i odgajatelja i drugih uposlenika u predškolskoj učionici i predškolskoj ustanovi (npr. pozitivne interakcije kao što su osmijeh, dodirivanje, držanje, poticanje razmjene iskustava, osjećaja i ideja),
- 2) emocionalna atmosfera u grupi (npr. kako djeca osjećaju i reaguju),
- 3) kako djeca formiraju grupe i učestvuju u njima,
- 4) vrste aktivnosti za djecu (npr. planirane i slobodne aktivnosti – bilo individualne, u malim grupama, individualiziranje rutinskih aktivnosti, integriranje aktivnosti, evaluacija aktivnosti) (Layzer i sar., 1993).

U ovom radu su istraženi neki od aspekata sadržaja procesne i strukturalne kvalitete iz perspektive roditelja koji će biti predočeni u dijelu dobivenih rezultata istraživanja.

2. Metodološki okvir rada

U ovom dijelu rada opisat ćemo metodologiju koju smo koristili tokom istraživačkog procesa, kao i set odabranih metoda, tehnika i instrumenata istraživanja, te uzorak istraživanja. Predmet ovog kvalitativnog istraživanja je perspektiva roditelja djece predškolske dobi o kvaliteti dječijeg vrtića. Oslanjajući se na neke od ideja koje smo obrazložili u teorijskom okviru rada, pristupili smo problemu postavljajući sljedeća istraživača pitanja: 1) Kako roditelji vide značaj i funkciju dječijeg vrtića? 2) Koji su najvažniji aspekti kvalitete prakse dječijeg vrtića iz njihove perspektive (odgajatelj, prostor, otvorenost vrtića)? 3) Kako roditelji vide svoju ulogu u građenju kvalitete dječijeg vrtića? Podaci u ovom istraživanju prikupljeni su deskriptivnom metodom, dok su korištene tehnike: dubinski intervju i skala procjene.

U istraživanju su učestvovali roditelji djece iz predškolskih ustanova javnog i privatnog sektora na području Kantona Sarajevo. Istraživanjem je obuhvaćeno 10 roditelja. Kriterij za odabir sudionika ovog istraživanja bila je spremnost na saradnju u istraživačkom procesu. Svaki razgovor je bio sniman. Prvi dio intervjua činila su pitanja o raznim temama procesa kvalitete, potom je sudionicima predstavljena i objašnjena skale procjene na osnovu koje su roditelji procjenjivali važnost kvalitete strukturalnih, procesnih i elemenata zasnovanih na ishodima.

3. Analiza i interpretacija dobivenih rezultata

3.1 Funkcija i značaj predškolskog odgoja i obrazovanja

Kao što smo istaknuli ranije, brojna istraživanja su pokazala da iskustva stečena tokom predškolskog perioda imaju veliki utjecaj na dalja dostignuća pojedinca, da je to svojevrsna „putovnica za život“ (Delors, 1998), kojom se trasira uspjeh svakog pojedinca i društva u cjelini.

Na samom početku intervjua nastojali smo da saznamo kako roditelji vide značaj predškolskog odgoja i obrazovanja kroz pitanja: *Šta je za Vas predškolski odgoj i obrazovanje? Kakvo je vaše generalno mišljenje o predškolskom odgoju?* Sumirajući odgovore, možemo zaključiti da roditelji prepoznaju nekoliko funkcija vrtića koje su im posebno važne. Odgovore smo klasificirali na sljedeći način:

- pedagoška funkcija vrtića – ovu funkciju prepoznali smo kroz navođenje razloga za upis djeteta u vrtić kao što su socijalizacija djeteta i uklapanje u sredinu, osamostaljivanje, osjećaj odgovornosti, stjecanje radnih navika i jačanje roditeljskih vještina kroz pomaganje roditeljima u odgoju svoje djece;
- ekonomska funkcija vrtića – prepoznata je u odgovorima koji su se odnosili na pomoć koju vrtić pruža djeci, dok su roditelji na radnim mjestima;
- društvena funkciju vrtića – prepoznata u odgovorima roditelja poput stvaranje jednakih mogućnosti za učenje, poštovanje različitosti i podržavanje tolerancije.

3.2 Najvažniji aspekti kvalitete u vrtiću

Tokom intervjuisanja roditelja željeli smo da dobijemo odgovore o nekim aspektima kvaliteta koje roditelji smatraju kao važne i da zatim određene aspekte kvalitete (odgajatelj, prostor i otvorenost vrtića) proširimo dodatnim pitanjima s ciljem šireg razumijevanja

doprinosu tih aspekata cjelokupnoj kvaliteti predškolske ustanove. Stoga smo roditelje pitali: *Koji su to kriteriji koji su Vama lično najvažniji prilikom izbora vrtića?* Odgovori su prikazani u tabeli 1.

Tabela 1: Najvažniji kriteriji izbora vrtića iz perspektive roditelja

Koji su najvažniji kriteriji prilikom izbora vrtića?	N = 10
<i>Kvalitetni i stručno osposobljeni odgajatelji</i>	10
<i>Manje odgojne grupe</i>	8
<i>Prostor</i>	6
<i>Kvalitetna ishrana</i>	6
<i>Individualan pristup</i>	5
<i>Higijena</i>	4
<i>Blizina vrtića</i>	2
<i>Povjerenje</i>	2
<i>Dozvola za rad</i>	2

Dobijeni odgovori ukazuju na činjenicu da je uloga kvalitetnih odgajatelja primarna u uspostavljanju kvalitetne predškolske prakse kao i adekvatna veličina odgojne grupe. Rezultati mnogobrojnih istraživanja su u saglasju s mišljenjem roditelja.

R6: „Da ste najbolji u svom poslu, niko ne može raditi pedeset stvari u isto vrijeme, a kamoli se brinuti o ogromnim grupama djece.“

R7: „Po meni, što je manji broj djece u grupi, odgajatelji se mogu kvalitetnije posvetiti svakom djetetu ponaosob. Čim su veće grupe, jako teško da se može znati, u srž, šta neko dijete voli, kako radi nešto, da li ima neki problem. A kada je manji broj djece, onda ima uvid u svako dijete.“

Naime, istraživanja pokazuju da veličina grupe i ratio⁶ utječu na kvalitetu odnosa u grupi i uvjete rada – manje grupe i viši ratio otvaraju mogućnosti za kvalitetniju interakciju u grupi, omogućuju da se odrasli s više pažnje posveti djetetu i pruži djeci odgovarajuću podršku, više mogućnosti rada u manjim grupama i više mogućnosti za izbor djece, stvaraju mogućnosti za razvoj dijaloga i pregovaranja umjesto restriktivne i rutinske komunikacije s djecom, doprinose sigurnijem okruženju i okruženju manje stresnom za odgajatelja (Hunstman, 2008).

⁶ Odnos broja djece prema broju odraslih.

Potom je slijedilo pitanje koje je bilo koncipirano na sljedeći način: *Kako možemo da znamo da je neki vrtić kvalitetan? Da li biste mogli da navedete karakteristike takvog vrtića?* Odgovori koje su dali roditelji prikazani su u tabeli 2.

Tabela 2: Kako možemo prepoznati da je neki vrtić kvalitetan?

Kako možemo da znamo da je neki vrtić kvalitetan?	N = 10
<i>Povratne informacije djece</i>	8
<i>Preporuke od strane drugih roditelja</i>	5
<i>Kreativnost</i>	4
<i>Saradnja s roditeljima</i>	4
<i>Dozvola za rad</i>	2
<i>Saznanje da vrtić radi po određenoj metodi</i>	1

Većina roditelja koji su činili uzorak ovog istraživanja istakla je da najviše prema povratnim informacija koje im djeca pruže mogu prepoznati da li je vrtić kvalitetan. U nastavku objašnjenja dobivenih rezultata navest ćemo egzaktne izjave roditelja kojima potkrepljujemo njihovo stajalište o procjeni kvalitete vrtića na osnovu povratnih informacija djece:

R1: „Najviše kada dođete po dijete i vidite samo onaj široki osmijeh i vesele oči, onda vam je srce kao Sarajevo.”

R2: „Pa da vam kažem, djeca su vam najbolji odgovor. Svako dijete je različito. Ni jedno dijete nije isto. Ja ne mogu govoriti u ime svih roditelja, ali ja znam da je definitivno kvalitet vrtića taj kad ja dođem po nju i vidim taj osmijeh, jer, pazite, vi kad ne vidite dijete 8-9 sati, pa malo nekad i budem ljubomorna. Dođete nakon 8-9 sati i ona vas zagrlji sva sretna i kaže: ali samo još 10 minuta, molim te. Onda dobijete kao roditelj odgovor na sva pitanja, neke strahove.“

3.3 Karakteristike odgajatelja kao aspekt kvalitete

Prethodno je u radu isticana činjenica da su određene karakteristike odgajatelja jedan od primarnih indikatora kvalitete u vrtiću. Stoga tokom intervjuisanja roditelja željeli smo da sagledamo njihovu perspektivu o kvalitetnim odgajateljima kroz sljedeća pitanja: *Koje kvalitete, trebaju imati odgajatelji? Šta rade kvalitetni odgajatelji u kvalitetnom vrtiću?* (tabela 3)

Tabela 3. Karakteristike kvalitetnih odgajatelja iz perspektive roditelja

Karakteristike kvalitetnih odgajatelja iz perspektive roditelja	N = 10
<i>Adekvatno obrazovanje</i>	9
<i>Profesionalni razvoj</i>	8
<i>Ljubav prema djeci</i>	8
<i>Posvećenost i briga o djeci</i>	7
<i>Strpljivost</i>	5
<i>Socijalna i emocionalna inteligencija</i>	3
<i>Smisao za humor</i>	2
<i>Razvijen osjećaj odgovornosti prema poslu kojim se bave</i>	1

Primjećujemo da pored formalnog obrazovanja odgajatelja roditelji smatraju da svaki odgajatelj treba da radi na sebi i na svom profesionalnom razvoju s ciljem unapređenja njihovih kompetencija. Odgajatelji bi trebali da budu visoko kvalificirani, profesionalni, kooperativni, razmjenjivati iskustva s drugim kolegama, spremni za dijalog i saradnju sa sudionicima, naročito s roditeljima (Moss, 2007). Uz to postoji potreba za kontinuiranim stručnim usavršavanjem odgajatelja kao podrške za poboljšanje njihove prakse. Pored istaknutih profesionalnih roditeljima je važno da odgajatelji posjeduju i razvijene lične kompetencije (ljubavi prema djeci, posvećenost, strpljivost, socioemocionalnu inteligenciju, humor, odgovornost) koje zajedno čine kompleksnost poziva odgajatelja koju prepoznaju i sami roditelji:

R2: „Nije lako odgajateljima. Pazite, imate jednu grupu 10-20 djece. Svako je različito. Jedno se smije, drugo plače, treće traži nešto. E, zamislite kakav vi morate biti prvenstveno čovjek da bi to sve uklopili, izbalansirali, da to bude na kraju sve kako treba. To je strašna jedna obaveza. Ja imam jednu, pa mi je nekad katastrofa. Zamislite kad vi imate 15-20 djece i da sve to uspijete izbalansirati, a da ih pritom naučite i lijepom ponašanju i stvarima koje će im trebati kad krenu u školu, da se sami oblače, vode računa o ličnoj higijeni.“

R4: „Posao odgajatelja ne može biti posao kao kad se ja bavim marketingom, pa ću odraditi kampanju. Ovo je možda u najvećoj mjeri nešto što se živi. I mislim da moraju biti osobe koje znaju tačno šta žele, a to je da participiraju i igraju važnu ulogu u nečijem odgojnom procesu i odrastanju.“

R6: „Moraju biti obrazovani i moraju uvijek raditi na sebi. Zamislite da pekar vodi računa o djeci. Isto kao i ljekari. Ne može svako biti ljekar. Ne može svako biti odgajatelj.“

Pored karakteristika koje, po mišljenju roditelja, treba da posjeduje kvalitetan odgajatelj jednako je važan način na koji odgajatelji pristupaju odgojno-obrazovnom procesu, odnosno, zanimalo nas je šta roditelji ubrajaju u kvalitetne pedagoške postupke. Stoga je sljedeće pitanje glasilo: *Šta rade kvalitetni odgajatelji u vrtiću?* Odgovori su klasificirani u tabeli 4.

Tabela 4. Šta rade kvalitetni odgajatelji u vrtiću?

Šta rade kvalitetni odgajatelji u vrtiću?	N=10
<i>Prate i opserviraju djecu</i>	9
<i>Pružaju povratne informacije roditeljima</i>	8
<i>Prepoznaju djetetove potencijale i teškoće</i>	5
<i>Pripremaju djecu za školu</i>	2

Uvidom u tabelu 4 primjećujemo da je većina roditelja odgovorila da odgajatelji treba da prate i vrše opservaciju djece kako bi te informacije bile u funkciji unapređenja daljeg rasta i razvoja djece što je od krucijalnog značaja za prepoznavanje djetetovih potencijala i određenih poteškoća. S tim u vezi naglašavamo da kontinuirano opserviranje svakog djeteta i grupe u cjelini, kao i objektivno dokumentiranje koje je u funkciji praćenja dječijeg razvoja i dostignuća predstavljaju značajne pretpostavke za stjecanje umijeća odgajanja što su i roditelji prepoznali. Ako ovi segmenti izostanu, opravdano se mogu postaviti pitanja: Koliko se odgojno-obrazovni rad bazira na interesima, potrebama i mogućnostima djece? Koliko se kurikulum temelji na prethodnim znanjima i iskustvima djece? Ako ne možemo s profesionalnom sigurnošću potvrdno odgovoriti na ova pitanja, ne možemo govoriti ni o kvalitetno koncipiranom odgojno-obrazovnom procesu (Bećirović-Karabegović, 2018).

3.4 Prostor kao aspekt kvalitete

Cjelokupno prostorno-materijalno okruženje predškolske ustanove esencijalni je izvor učenja djece i kvalitetnog življenja djece i odraslih. Pod tim podrazumijevamo da ono značajno određuje kvalitetu djetetovih iskustava, a time i kvalitetu njihovog učenja. Pitanjem u intervjuu „Kakav je prostor u dobrom vrtiću?“ dobili smo rezultate mišljenja roditelja o tom aspektu kvalitete koji su prikazani u tabeli 5.

Tabela 5. Perspektive roditelja o kvalitetnom prostoru

Kakav je prostor u kvalitetnom vrtiću?	N = 10
<i>Zadovoljava potrebe djece</i>	10
<i>Prilagođen djeci</i>	7
<i>Ugodan</i>	6
<i>Čist</i>	4
<i>Osvijetljen</i>	4

Pored navedenih karakteristika prostora u kvalitetnom vrtiću roditelji su naveli da im je prostor bitan faktor, ali ne i najvažniji. Najveći značaj pridaju kvaliteti rada u vrtiću za koju smatraju da ukoliko izostane, unatoč „savršenom“ prostoru, ne bi upisali svoje dijete u taj vrtić. Izjave roditelja koji potkrepljuju rezultate da im prostor nije najvažniji aspekt kvalitete su:

R3: „Ne znači da je taj vrtić kvalitetan i dobar zato što on ima nove stolice iz Ikee. To su vještačko postavljene kriteriji da je to kvalitetan vrtić. Hajdemo sad razmišljati, po čemu je dobar? Zato što ima plastičnu stolicu iz Ikee, a drugi to nemaju! Mislim da to nema potrebe i da ne utiče na kvalitet. Ko zna, mislim, šta se iza tih stolica krije. Njima u tom uzrastu treba isti tretman, ipak su to mala djeca, i ne treba im pokazivati ni dati do znanja da on sjedi na boljoj stolici od tog njegovog vršnjaka. Nema potrebe.“

R7: „Možete Vi kući djetetu priuštiti krevet da spava kao kneginja na zrnu graška, ali u vrtiću nema potrebe, svi trebaju imati jednake uslove.“

R10: „Vi imate vrtiće koji imaju savršen prostor, ali vrlo loš kvalitet rada. Vrlo je bitno to što oni rade, kako rade, koje vještine stiču od tog prostora. On je manje bitan u cijeloj priči.“

Svi roditelji su istakli da je najvažnije u vezi s prostorom da zadovoljava potrebe djece. Jedan od važnijih kriterija kvalitete ozračja, povezanoga s prostorno-materijalnim okruženjem ustanove, jest i razina ugone koju ono pruža djeci. S tim u vezi, važno je da cjelokupna organizacija prostora, vrtić, uključujući hodnike, treba biti usmjerena na promoviranje susreta, komunikacije i interakcija djece (Malaguzzi, 1998).

Drugim riječima, implementacija uspješnih obrazovnih prostora koji će podržavati razvoj djeteta zadatak je koji zahtijeva poznavanje potreba djece, razvojnog procesa i obrazovnog programa. Uzimajući u obzir prethodno navedeno, smatramo da je najvažnije

pitanje vezano uz oblikovanje fizičkog okruženja vrtića jeste to da se djeci i odgajateljima pruži mogućnost stvaranja vlastitog okruženja za učenje umjesto dizajniranja svega za njih, a sve to u cilju prevazilaženja statičnih rješenja koja inhibiraju proces učenja. Želimo istaći da u procesu poboljšanja uvjeta u predškolskom okruženju pravo zadovoljenje djetetovih potreba moguće je razumijevanjem djetetovih ideja o prostoru koji koriste. Dakle, kvalitetna organizacija prostora je djelo promišljanog rada odgajatelja i djece, jer radna soba jeste i treba biti lična karta onih koji u njoj borave.

Tokom intervjuisanja pitali smo roditelje i: *Kakvi su materijali za učenje i igru u dobrom vrtiću i koja je njihova važnost za kvalitet vrtića?* Odgovori roditelja koji su se odnosili na karakteristike materijala bili su – raznovrsni, prirodni, sigurni, upotrebljivi za različite aktivnosti, interaktivni, „pametni“. Svi roditelji su istaknuli raznovrsnost kao najznačajniju osobinu materijala u smislu da svako dijete može pronaći nešto za sebe. Dijete treba imati mogućnost da izabere „ono što njegovim vrstama inteligencija najviše odgovara“ (Slunjski, 2008: 17). Također, roditelji su istakli da je uloga odgajatelja važna u cijelom tom procesu, kao podrška djeci u kreativnom korištenju materijala.

3.5 Otvorenost vrtića kao aspekt kvalitete

U koncepciji „vrtića – otvorenog sistema“ naglasak je na njegovom otvaranju prema unutra i prema van⁷, kao i mogućnostima kontinuiranog samoobnavljanja i samoorganiziranja prakse u njemu što se postiže osposobljavanjem praktičara za istraživanje, razumijevanje i postupno, ali kontinuirano unapređenju te prakse (Marjanović, 1987). Za potrebe ovog rada ispitali smo mišljenje roditelja o otvorenosti vrtića prema vani kroz sljedeća pitanja: *S kim sve vrtić treba da saraduje? Da li su različite saradnje vrtića važne za kvalitet, te koje benefite djeca mogu dobiti iz kvalitetne saradnje?* Dobijeni odgovori roditelja prikazani su u tabeli 6.

⁷ Otvorenost vrtića može se operacionalizirati u dva stajališta: prema vani i prema unutra. Otvorenost vrtića prema vani podrazumijeva povezivanje vrtića s užom i širom socijalnom sredinom, uspostavljenje novog oblika saradnje s roditeljima koje se očituju u njihovoj aktivnoj participaciji u planiranju, realizaciji i evaluaciji odgojno-obrazovnog procesa, uspostavljanje mreže učenja s drugim subjektima, institucijama i slično. Otvorenost vrtića prema unutra odnosi se na ukidanje nefunkcionalnih prostorija u zgradi vrtića i njihovo pretvaranje u mjesto aktivnosti i druženja djece, sloboda izbora aktivnosti, kvalitetna ponuda materijala za igru i učenje djece, uspostavljanje saradničkog ozračja i timskog rada odgajatelja i drugih stručnih djelatnika vrtića, razvoj zajedničke odgovornosti za djecu, prostor i odgojno-obrazovni proces i slično.

Tabela 6: Otvorenost vrtića prema van

<i>S kim sve vrtić treba da sarađuje?</i>	<i>N = 10</i>
<i>S roditeljima</i>	<i>10</i>
<i>Sa školama</i>	<i>5</i>
<i>S drugim vrtićima</i>	<i>5</i>
<i>Sa zdravstvenim ustanovama</i>	<i>4</i>

Kada želimo doći do određenog cilja, a u ovom slučaju to je dobrobit djece, uvijek je to puno lakše postići u zajedničkoj aktivnosti s više osoba koje poboljšavaju kvalitetu. Toga su i roditelji svjesni.

Pod otvorenosću jednog vrtića za saradnju s drugim podrazumijevamo „otvorenost za nova znanja“, razmjenjivanje iskustava što će, u konačnici, rezultirati većom mogućnošću mijenjanja odgojno-obrazovne prakse. Što je više ustanova uključeno u takvu mrežu – zajednicu, povećava se količina i kvaliteta komunikacije među njima, ostvaruju se mogućnosti građenja kapaciteta za mijenjanje i podizanje nivoa kvalitete vrtića. Dalje, ako iskreno želimo stvoriti vrtić u skladu s dječijom prirodom, to podrazumijeva umrežavanje različitih ustanova (škole, vrtići, zdravstvene ustanove i sl.) kao jedan od temelja mijenjanja kulture odgojno-obrazovne ustanove.

3.6 Uloga roditelja u građenju kvalitete

Hoće li vrtićko okružje biti poticajno za razvoj djeteta uveliko ovisi o odnosu roditelja, odgajatelja i djece. Jedno od mjerila kvalitete predškolskih ustanova svakako bi trebalo biti participacija roditelja u radu predškolske ustanove.

U cilju saznanja odgovora na istraživačko pitanje „Kako roditelji vide svoju ulogu u građenju kvalitete prakse dječijeg vrtića?“ tokom intervjua postavili smo set sljedećih pitanja: *Na koji način roditelji treba da budu uključeni u rad vrtića, od čega zavisi ta uključenost? Kakva je saradnja između odgajatelja i roditelja u kvalitetnom vrtiću? Koje su moguće prepreke u ostvarivanju saradnje, kako ih prevazići?* Mišljenja roditelja prikazana su u tabeli 7.

Tabela 7: Način uključivanja roditelja u rad vrtića

<i>Na koji način roditelji treba da budu uključeni u rad vrtića?</i>	N = 10
<i>Individualni razgovori s odgajateljem</i>	9
<i>Kreativne radionice</i>	7
<i>Volontiranje</i>	6
<i>Pomaganje odgajateljima oko provođenja posjeta i izleta</i>	5
<i>Projektima</i>	2

Uvidom u tabelu primjetni su odgovori roditelja o uključenosti kroz individualne razgovore, no roditelji ne odbacuju ni ostale vidove poput kreativnih radionica, projekata, pomaganje odgajateljima tokom izleta i slično.

Jedan roditelj je istakao potrebu odstupanja od jednake uključenosti svih roditelja u smislu da neće svi roditelji željeti da participiraju podjednako u svim aktivnostima.

R1: „Naprimjer, imate roditelji koji rade u pozorištu, pa možete ih zamoliti da u vezi scene nešto naprave ili pomognu. Neko od roditelja radi kao policajac, pa može predstaviti djeci to zanimanje. Vidite, svi plašimo djecu policijom: Sad će doći policajac, sad će te kazniti! To je veoma pogrešno, veoma loše za njihovu budućnost, jer vidite kakva su danas vremena.“

Postoje različite razine uključenosti roditelja u rad odgojno-obrazovne ustanove, ali odgajatelji imaju odlučujuću ulogu u promicanju i provedbi djelotvorne interakcije, te da potiču uključivanje pojedinih roditelja u pojedine oblike saradnje. Ovaj vid uključivanja roditelja možemo nazvati kao komplementarna programska saradnja (kad roditelj radi s djecom neke sadržaje za koje ima veće kompetencije nego sam odgajatelj – stručnjaci, umjetnici). Osim spomenutog roditelji mogu sudjelovati u programskim sadržajima kroz predstavljanje i interpretaciju kulturnih, civilizacijskih, religijskih, vrijednosnih stavova i običaja (Bećirović-Karabegović, 2018).

Roditelji će izabrati ono što smatraju najvažnijim za sebe i svoje dijete u određenom trenutku, stoga je obaveza odgajatelja u vrtiću ponuditi im što više mogućnosti izbora i pritom ne nametati svoj izbor (Ljubetić, 2013).

Na pitanje „Koje su najčešće prepreke u ostvarivanju saradnje?“ roditelji su naveli: nedostatak vremena, rigidne stavove i uvjerenja s obje strane, nedovoljnu komunikaciju, nerealnu sliku roditelja o svom djetetu (R3: „Kad ja mislim da je moje dijete super talentirano za nešto, a neko drugi to ne misli.“), nedovoljna posvećenost odgajatelja djetetu (R2: „Kad odgajateljica nije upoznala dijete u suštini, ne zna kako dijete funkcioniše.“).

Ono što se može dogoditi tokom procesa saradnje jesu određene prepreke ili nesporazumi. Pritom je važno da znamo kako adekvatno reagirati u tim situacijama u smislu da u tim trenucima nastojimo razumjeti roditelje prema načelima teorije izbora. Naime, teorija izbora smatra da je naše cjelokupno ponašanje motivirano težnjom svakog čovjeka da zadovolji svoje potrebe, odnosno da preuzme djelotvornu kontrolu nad okruženjem u kojem živi (Glasser, 2000). Ako tako gledamo na roditelja s kojim nismo ostvarili uspješnu komunikaciju, otvaramo mogućnost razumijevanja takvog ponašanja roditelja, tj. da se roditelj ponaša u skladu sa svojom trenutnom potrebom.

Na pitanje „Kako prevazići prepreke u ostvarivanju saradnje?“ odgovori su sljedeći: kvalitetnom komunikacijom, obrazovanjem (rad na sebi), transparentnošću, te sistemskim pristupom.

Jedan roditelj je naveo da: „Sve što je ostavljeno na volju pojedinca, može biti podložno nekim negativnim stvarima“ (R8). Iz prethodno dobivenih odgovora možemo zaključiti da roditelji kao rješenje za navedene prepreke vide u ostvarivanju kvalitetne međusobne komunikacije koja bi bila u funkciji omogućavanja zajedničkog razumijevanja djece. Jasna, otvorena, iskrena, potpuna komunikacija s roditeljima je, usporedo s misijom kojom se postiže ostvarenje vizije i aktivnostima ustanove, začetnik kvalitetnog odnosa (Pehar, 2006).

R4: „Pa da vam kažem, ukoliko postoji transparentna i kvalitetna komunikacija, sve eventualne nesporazume možemo riješiti, ukoliko to izostane, po mom mišljenju, onda smo u problemu.“

R6: „Ako imate dobru komunikaciju s odgajateljem i ostalim osobljem, onda vam je sve lakše.“

R5: „Za sve nesporazume ključan je razgovor i timski rad. To je jedan začarani krug i sve jedno drugo veže. Ako jedna karika ispadne, gotovo je. Znači, onda imamo nezadovoljstvo djece, i mene kao roditelja i odgajatelja.“

3.7 Procjena značaja aspekata kvalitete predškolske ustanove

Elaborirajući koncept kvalitete u predškolskoj praksi, Mahony i Hayers (2006) dijele elemente kvalitete u dvije kategorije: kategorija strukturalnih elemenata koja uključuje fizičke i strukturne karakteristike okruženja, poput sigurnosnih i higijenskih uvjeta, materijali, oprema kao i druge kvantitativne karakteristike (veličina grupe, profesionalni razvoj uposlenih) i kategorija procesnih elemenata (pedagoški pristup uposlenih, stilovi komunikacije i međusobni odnosi, svakodnevna iskustva djece). S tim u vezi, primjenom skale procjene dobili smo odgovore roditelja kako oni procjenjuju važnost određenih strukturalnih i procesnih elemenata kvalitete. Rezultati koje smo dobili ukazuju na to da su za kvalitet predškolske ustanove roditeljima jednako važni i strukturalni, procesni kao i elementi zasnovani na ishodima (priprema djece za školu, razvoj socioemocionalnih vještina).

4. Zaključna razmatranja

U odgovorima roditelja prepoznali smo pokazatelje kvalitete predškolske obrazovne prakse, kao i elemente konstruktivne kritike postojeće prakse koji bi mogli biti korišteni u procesu uspostave i poboljšanja kvalitete odgojno-obrazovne predškolske prakse. Vjerujemo da bi u budućnosti istraživanja istog ili sličnog karaktera mogli biti dio šireg procesa praćenja i ocjenjivanja rada vrtića s ciljem poboljšanja kvalitete. Iz prikazanih rezultata možemo zaključiti da roditelji vide odgajatelje kao najvažniju komponentu kvalitetnog predškolskog odgoja i obrazovanja i da su odgajatelji s razvijenim ličnim i profesionalnim kompetencijama ključni za ostvarivanje i drugih aspekata kvaliteta, kao što su saradnja s roditeljima, korištenje materijala i resursa za učenje i igru, otvorenost vrtića.

Ovo istraživanje pokazalo nam je da je, iz perspektive roditelja, pedagoška funkcija vrtića najvažnija, stoga se i pitanju kvaliteta mora pristupiti iz ugla dobrobiti za svako dijete koje učestvuje u programu. Mišljenja smo da bi svaki od aspekata kvaliteta koji smo istraživali u ovom radu mogao postati zaseban predmet istraživanja, te na taj način doći do smjernica za kreiranje obrazovanih politika unapređivanja prakse. Svaki vrtić bi također trebao da radi na unapređivanju sopstvene prakse uzimajući u obzir perspektive svih učesnika i njihove evaluacije trenutnog stanja i nivoa kvaliteta.

Uključivanje roditelja u život i rad predškolske ustanove predstavlja značajan oblik partnerstva u kojem se pozitivni efekti reflektiraju prije svega na djecu, a potom i na odgajatelje i roditelje. Kvaliteta predškolske ustanove, kako su roditelji istaknuli u ovom istraživanju, mjeri se „širokim osmijesima djece“ i „veselim očima“. Taj stepen dječijeg

zadovoljstva je proporcijalan stepenu zadovoljstva roditelja i odgajatelja. Takvoj kvaliteti trebamo težiti.

Literatura

- Andersson, B. E. (1989). Effects of public day-care: A longitudinal study. *Child Development*. 60, str. 857-866.
- Bećirović-Karabegović, J. (2018). *Razvojno primjereni predškolski kurikulum*. Sarajevo: Perfecta.
- Chancellor, B. i sar. (2008). *Analysis of Curriculum/Learning Frameworks for the Early Years (Birth to Age 8) in Frameworks for the Early Years (Birth to Age 8)*. Published by the Victorian Curriculum and Assessment Authority, St Andrews Place, East Melbourne, Victoria 3002.
- Delors, J. (1998). *Učenje blago u nama*. Zagreb: Educa.
- Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
- Glasser, W. (2000). *Teorija izbora*. Zagreb: Alinea.
- Holmes, G. Y. (2005). *Doing Your Early Years Research Project*. London: Sage Publications.
- Huntsman, L. (2008). *Determinants of quality in child care. A review of the research evidence*. Ashfield NSW. NSW Department of Community Services.
- Jaekle, S. (2006). Managing Yourself and Your Learning. In: Bruce, T. (eds.), *Early Childhood*. London, Thousand Oakes, New Delhi: SAGE Publications, str. 1-10.
- Ljubetić, M. (2013). *Partnerstvo obitelji, vrtića i škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Mahony, C.; Hayes, A. (2006). *In Search of Quality: Multiple Perspectives*. Final report. Dublin: CECDE.
- Maxwell, L. E. (2007). Competency in Child Care Settings, The Role of the Physical Environment, Environment and Behavior. *Sage Publications*. 39 (2), str. 229-245.
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica: Persona.
- Moss, P.; Dahlberg, G. (2008). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5 (1), str. 3-12.
- OECD (2012). *Starting Strong. III. A Quality Tool Box for Early Childhood Education*. Paris: OECD.
- Pehar, L. (2006). *Obiteljska pedagogija*. Mostar: FPMOZ.
- Penn, H. (2009). *Early childhood education and care. Key lessons from research for policy makers*, An independent report submitted to the European Commission by the NESSE networks of experts, European Commission http://www.nesse.fr/nesse/nesse_top/tasks (pristupljeno 21. 12. 2018).
- Prosser, J. (ed.) (1999). *School Culture*. London: Paul Chapman Publishing.
- Rege, K. P.; Almeida, N. (2013). Effective communication facilitates partnering with parents: perception of supervisors and teachers at preschool and primary school levels. *OIDA International Journal of Sustainable Development*. 6 (7), str. 53-70.

- Sheridan, S. (2009). Discerning Pedagogical Quality in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53 (3), str. 245-261.
- Sheridan, S. (2011). Pedagogical quality in preschool: A commentary. In: N. Pramling and I. Pramling Samuelsson (eds.). *Educational Encounters: Nordic studies in early childhood*. London. New York: Springer, str. 223-256.
- Sheridan, S. i sar. (2011). *Preschool Teaching in Sweden. A Profession in Change*. *Educational Research*. 53 (4), str. 415-437.
- Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić – zajednica koja uči*. Zagreb: Spekta media.
- Spodek, B. (1973). *Early Children Education*. New Jersey: Prentice – Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- Stoll, L.; Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole – Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu naših škola*. Zagreb: Educa.
- Swick, K. J. (1991). *Teacher-Parent Partnerships To Enhance School Success in Early Childhood Educationle*. A Joint Publication of National Education Association Southern Association on Children UnderSix. Little Rock, Ark. USA: National Education Association Professional Library.

ULOGA STRUČNOG USAVRŠAVANJA UČITELJA ZA ODGOJNO- OBRAZOVNI RAD U KOMBINOVANIM ODJELJENJIMA

Amir Goran

Osnovna škola „Karaula“ Karaula
agoran388@gmail.com

Elma Selmanagić-Lizde

Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu
eslizde@gmail.com

Lektorica: Mirela Omerović

Sažetak

Kvalitet samog obrazovanja ovisi o nekoliko faktora kroz čiju se primjenu različitih metoda i postupaka rada postavlja sistem međusobnog djelovanja koji korelira sa svim subjektima nastave. Obrazovni sistem u razrednoj nastavi vrlo je kompleksan, te je stoga potrebno izvršiti dodatnu edukaciju učitelja u smislu što potpunijeg i cjelovitijeg pristupa ostalim subjektima nastave. Učenici i roditelji kao subjekti mogu generisati prednosti rada u nastavi kombinovanih odjeljenja, ali i u redovnoj nastavi. Kroz implementaciju različitih reformi obrazovanja ključno je stručno usavršavanje učitelja koje bi trebalo nastavu kombinovanih i cjelovitih odjeljenja podići na viši nivo. Iz ovoga proizlazi cjeloživotno učenje učitelja koji će nakon stečenih znanja imati potreban kapacitet kako bi nastavni proces učinili kvalitetnijim i interesantnijim, a samim time postigli bi se bolji efekti rada u kombinovanim i cjelovitim odjeljenjima. Analize koje su predstavljene u ovom radu jasno naglašavaju da je potrebno dodatno usavršavanje učitelja koje bi započelo u radionicama i na seminarima, a nastavilo se kroz školsku praksu u smislu daljeg razvijanja parametara odgoja i obrazovanja. Stoga smo ovim radom željeli istaći veliki interes učitelja za permanentno obrazovanje i usavršavanje vještina poučavanja s tendencijom na proširivanje praktičnih znanja o odgojno-obrazovnom procesu i radu, kako u kombinovanim tako i u cjelovitim odjeljenjima. Ovakvim pristupom nastava bi dobila novu dimenziju gdje bi nedostatke bilo moguće svesti na minimum, a cjelokupni proces postao bi dinamičniji i sadržajniji u pogledu rasta i razvoja djece u osnovnim školama. Visoka kvalifikacija, snažnija motiviranost i pronalazačka elastičnost u vođenju školskih aktivnosti mogle bi dovesti do vrhunskih rezultata u obrazovnom sistemu Bosne i Hercegovine.

Ključne riječi: odgojno-obrazovni rad, permanentno obrazovanje, cjeloživotno učenje, stručno usavršavanje nastavnika, kombinovana odjeljenja, cjelovita odjeljenja

THE ROLE OF PROFESSIONAL TEACHER'S DEVELOPMENT FOR EDUCATION IN MIXED-AGE CLASSROOMS

Abstract

The quality of education depends on several factors where through the application of different methods and procedures a system of interaction of teaching is set. Through the implementation of various reforms in education it is crucial to train professional teacher's development. This leads to the lifelong learning of teachers who, after acquiring knowledge will have the necessary capacity to make the teaching process more quality and more interesting and thus achieve better effects in mixed-age groups as well as in regular classrooms. The analyzes presented here clearly emphasize the need for further teacher's training through workshops and seminars which will continued through school practice in the context of further development of the educational parameters. This approach to teaching would provide a new dimension in which the shortcomings could be minimized and the overall process would become more dynamic and more content with regard to the growth and development of children in primary schools. High qualifications, stronger motivation, creativity in managing school activities and professional teacher's development could lead Bosnia and Herzegovina educational system to the top results.

Key words: education, permanent education, lifelong learning, professional development, mixed-age classrooms, educational system

Uvod

Analizirajući recentniju literaturu i istraživanja u pedagoškim disciplinama, konstatovali smo da postoji vrlo mali broj naučnih i stručnih izvora koji problematiziraju koncipiranje rada u kombinovanim odjeljenjima. Nastava u kombinovanim odjeljenjima predstavlja specifičan oblik organizacije rada i kompleksniji je od rada u odjeljenju homogene strukture. Odgojno-obrazovni rad u kombinovanim odjeljenjima pretpostavlja i određena didaktičko-metodička rješenja u odnosu na adaptaciju učioničkog prostora, specifičnosti u rasporedu časova, komunikaciju nastavnika i učenika, funkcionalno smjenjivanje zajedničkog rada s nastavnikom i samostalnog rada učenika, kao i kombinaciju oblika, sredstava i metoda rada.

S obzirom na sve navedeno, stručno usavršavanje učitelja u odgojno-obrazovnom radu kako kombinovanih tako i cjelovitih odjeljenja od velikog je značaja. Polazeći od cjeloživotnog učenja, pa sve do segmenata koji se odnose na detaljnu organizaciju rada i korelaciju svih faktora nastave, stručno usavršavanje permanentan je proces koji treba sadržavati kvalitetan razvoj aktivnosti i detaljnu razradu nastavnog procesa koji će se realizirati prvenstveno u nastavi kombinovanih odjeljenja. Postoji mnogo sadržaja i aktivnosti koji se odnose na cjelovita odjeljenja, gdje su učitelji razvili određeni stepen znanja o primjeni nastavnih

metoda i tehnika rada, ali kada su u pitanju kombinovana odjeljenja, taj broj je, nažalost, vrlo mali. Učitelji su prikazani kao konstruktori i voditelji nastavnog procesa, pa je stoga vrlo bitno osposobiti učitelje za poboljšanje kvalitete primjene određenih metoda i tehnika planiranja koje se odnose na kombinovana odjeljenja. Posebno danas, u vrijeme tranzicije i velikih socioekonomskih promjena, pri čemu se sve više pretvaramo u tzv. „društvo znanja“, najaktuelniji postaju novi trendovi i izazovi u učenju i obrazovanju (Kulić i Despotović 2005). Tako sve više možemo čuti apelovanja sa različitih strana na potrebu doživotnog učenja, s osnovnim ciljem unapređenja znanja, sposobnosti i vještina u okviru lične, poslovne i društvene perspektive.

Koncept permanentnog obrazovanja učitelja

Posao učitelja specifičan je u pojedinim sredinama, ruralnim ili urbanim. U različitim su sredinama drugačije i okolnosti i standardi življenja i društvenog djelovanja, što može dodatno ohrabriti ili demotivirati učitelja u njegovom poslu, no od njega se ipak očekuje uspjeh. On može proizići iz mogućnosti prilagođavanja učitelja na nove situacije, iz socijalne inteligencije učitelja i uvažavanja različitosti. Međutim, gdje god radio, da bi bio uspješan, učitelj se treba dobro pripremiti za nastavni proces. Pripremanje za nastavu učiteljeva je zadaća. Ono može biti na godišnjem ili tromjesečnom nivou, na nivou pojedine teme ili operativnog pripremanja za pojedinu nastavnu jedinicu. Velika je važnost kvalitetnog pripremanja učitelja danas, a pretpostavlja se da će u budućnosti biti još i veća zbog novih mogućnosti koje će biti dostupne u obrazovanju. Učiteljev kvalitetan rad utječe na odgojno-obrazovni uspjeh učenika. Petković (2010) navodi da su istraživanja pokazala postojanje uzročno-posljedične veze između učiteljevog djelovanja i učenikovog uspjeha. Utemeljenje za to traži se u shvaćanju da učenici usklađuju svoje ponašanje prema učiteljevom djelovanju s obzirom na to vjeruje li učitelj u njihov uspjeh, pomaže li učeniku i šta od njega očekuje. On također navodi da postoje dva temeljna metodološka pristupa u istraživanju učitelja: aksiologijski i empirijski. Do 19. stoljeća prevladavao je aksiologijski pristup, koji se temelji na dedukciji. Autori su određivali osobine učitelja kao potrebne vrednote za njihovo zanimanje. To su bili ideali koje je svaki učitelj trebao postići: poštenje, pristojnost, dostojanstvenost, uglađenost i sl. Empirijski pristup podrazumijeva usmjerenost na proučavanje učiteljevih osobina i rada u odgojno-obrazovnom procesu. Iz takvog pristupa vidljive su i razlike u školskim postignućima učenika. Oba pristupa važna su za pedagogiju,

ali i za učitelja, jer mu omogućavaju spoznaje koju su mu važne za vlastito napredovanje i permanentno usavršavanje.

Permanentno obrazovanje predstavlja savremeni koncept prema kome se obrazovanje ne završava s okončanjem formalnog obrazovanja i stjecanjem diplome odgovarajuće škole ili fakulteta, nego u prvi plan dolazi važnost i značaj permanentnog osavremenjavanja teorijskih znanja i praktičnih vještina odraslih osoba. Kako se mijenjaju odlike i potrebe savremenog društva, prije svega uvođenjem novih tehnologija i načina rada, tako se javljaju i potrebe za novim naučnim i stručnim kadrovima, koji se moraju na odgovarajući način prilagoditi zahtjevima ovih promjena (Marić 2012, prema: Kulić i Despotović 2005).

U praksi se permanentno obrazovanje odraslih realizuje putem različitih dopunskih programa za ljude koji se bave određenom profesijom, kao i za osobe koje nisu do kraja i u potpunosti kompletirale formalne nivoe obrazovanja. Većina savremenih profesija i profesionalnih udruženja zahtijeva od svojih članova da konstantno prolaze kroz određene programe obuke i treninge vještina, kako bi zadržali licencu za rad i obezbijedili sebi priliku za rad u novim domenima i oblastima profesije (Petković i Ilić-Milovac 2010; Schuller i Watson 2009).

Pojmovi kao što su „permanentno obrazovanje“, „cjeloživotno učenje“ i „obrazovanje odraslih“ imaju mnogo dodirnih tačaka, te se u literaturi obično zajedno pojavljuju, a nerijetko čak i tretiraju kao sinonimi.

Međutim, stručnjaci iz oblasti andragogije ukazuju da je njihov odnos kompleksan i da je neophodno praviti razliku među značenjima ovih termina. Poznati češki mislilac, pedagog i andragog J. A. Komensky (1592–1670) ideju permanentnog obrazovanja pozicionira u šire društvene okvire, postavljajući temelje konceptualnom andragoškom pristupu obrazovanja odraslih, koji se najkraće može sažeti u rečenici da je sve ljude neophodno poučavati u svim područjima i svim sredstvima. U praksi se permanentno obrazovanje odraslih realizuje putem različitih dopunskih programa za ljude koji se bave određenom profesijom, kao i za osobe koje nisu do kraja i u potpunosti kompletirale formalne nivoe obrazovanja. S druge strane, ideja o potrebi za cjeloživotnim učenjem stara je gotovo koliko i sama ljudska civilizacija. Naime, u ljudskoj prirodi nalazi se stalna težnja za otkrivanjem i učenjem novih stvari – mi, zapravo, svakodnevno učimo najrazličitije stvari, manje ili više svjesno. Jedino se formalni koncept cjeloživotnog učenja vremenom mijenjao i poprimao nove oblike, dok je sama njegova suština stoljećima ostajala ista. Cjeloživotno učenje podrazumijeva mogućnost učenja za sve starosne i socijalne kategorije, u različitim kontekstima – u obrazovnim institucijama, na poslu, kod kuće, u okviru neformalnih vidova aktivnosti i sl. Ono obuhvata

različite domene – od općeg obrazovanja, preko stručnog usavršavanja do pripreme za svakodnevne životne situacije.

Stručno usavršavanje učitelja kao dio cjeloživotnog učenja

Moderni učitelj ima puno zadataka koje od njega zahtijeva moderna škola i koje treba realizirati. Međutim, da bi zadaci učitelja bili realizirani, on mora biti adekvatno potaknut i motiviran za svoj posao. Upravo je iz tog razloga važno kako se učitelj osjeća na poslu, a to je povezano i s njegovim životnim zadovoljstvom.

Ukoliko učitelj pronade nešto što doprinosi dobrobiti drugih, njegovo se zadovoljstvo poslom i životom povećava. Učiteljev entuzijizam jedan je od najvažnijih faktora njegovog zadovoljstva poslom. Sreći i osjećaju zadovoljstva kod učitelja pridonose i: kreativnost u radu, poticajno razredno okruženje, primjena savremenih metoda u nastavi, humor, poticanje kritičkog mišljenja, a sve to nastavu čini kvalitetnijom, što se može unaprijediti kroz adekvatno stručno usavršavanje (Markowitz 2011).

Stručno usavršavanje učitelja, pak, podrazumijeva jedan vrlo precizan, šarolik i organizovan niz aktivnosti koje imaju jasno definirane ciljeve – da se različitim ciljnim skupinama učenika, u skladu s njihovim potrebama i potrebama odgojno-obrazovnog rada, omogući sadržajno i sistemsko učenje svih potrebnih znanja i vještina. Purgar i Bek (2014) navode kako program stručnog osposobljavanja i usavršavanje treba sadržavati temu, namjenu, ciljeve programa iskazane kompetencijama, metode poučavanja, organizaciju i način vrednovanja i oblik certificiranja, broj polaznika, vrijeme trajanja programa i troškove. Iz ovoga proizlazi veliki broj strategija rada koje se mogu primijeniti u sklopu stručnog usavršavanja učitelja, a usmjerene su na cjeloživotno učenje. Cjeloživotno učenje je konstantno usvajanje i usavršavanje novih znanja i vještina učitelja, jer je učitelj glavni pokretač svih aktivnosti u odgojno-obrazovnom sistemu razredne nastave, a samim time od njega se očekuje da bude uvijek pripremljen i spreman za rad. Da bi se to postiglo, potrebno je obnavljati stara i prihvatati nova znanja kako se učenicima ne bi nudio zastarjeli program rada, nego s novim metodama i načinima rada podići nivo svijesti učenika i kvalitet obrazovanja smjestiti u područje aktivnog proširivanja starih i učenja novih vještina i tehnika rada. Također, postoje raznovrsni oblici stručnog usavršavanja poput različitih seminara, kurseva, stručne prakse, pa do različitih radionica za učitelje. Svi aspekti usavršavanja trebali bi podrazumijevati aktivnosti školskog obrazovanja koje će pokrivati didaktičko-metodička područja rada, nastavni plan i program, načine upravljanja i obrazovne politike koje će se

sprovoditi u razredima. Iz ovoga proizlazi da bi ovakvi programi rada dali kvalitetne i izvrsne učitelje koji bi težili konstantnom usavršavanju usmjerenom na potrebe i interese učenika. Zadaci učitelja trebali bi se svoditi na prilagođavanje učenja učenicima, uvažavanje ciljeva u smislu ostvarivanja učeničkih postignuća, zatim razvoj takvog okruženja i klime koje će u fokus staviti učenika uz upotrebu najnovijih strategija učenja i poučavanja. Stručno usavršavanje možemo poistovjetiti sa profesionalnim usavršavanjem, koje pokriva veliki broj različitih oblasti i teži usvajanju mnogobrojnih znanja kao i ovladavanju široke lepeze vještina kod učitelja, te ga kao takvo možemo smatrati posljednjim dijelom profesionalnog razvoja. Agencija za odgoj i obrazovanje (2014) ukazuje na sljedeća obilježja stručnog usavršavanja:

- stručno usavršavanje doprinosi razvoju kompetencija odgojno-obrazovnih radnika
- doprinosi statusu profesije i profesionalnom razvoju
- povezano je s postupkom napredovanja
- unapređuje metodičko-didaktička znanja
- usmjereno je na postizanje krajnjeg cilja stručnog usavršavanja

Cilj stručnog usavršavanja bazira se na podizanju nivoa svijesti učitelja i ostalih odgojno-obrazovnih radnika u smislu što profesionalnijeg razvoja, koji predstavlja ključni faktor poboljšanja kvalitete obrazovanja.

Pouk-Lillard (2016) navodi kako učitelj treba biti efikasna veza s okruženjem. On je taj koji stalno posmatra učenike određujući gdje se nalaze u razvojnom smislu. Učenički rad sada je obimniji, nastava kompleksnija, pa tako i učiteljeva osposobljenost treba biti veća. Nastava u kombinovanim odjeljenjima kompleksan je vid aktivnosti koje zahtijevaju koordiniran rad i disciplinu u radu. Obimna pedagoška dokumentacija, neadekvatna materijalno-tehnička podrška, zatim nedostatak komunikacije – najveći su nedostaci odgojno-obrazovnog rada u školskim ustanovama. Prema mišljenju Špijunovića (1998), organizacija kombinovane nastave trebala bi biti usmjerena na postizanje optimalnih rezultata u realizaciji ciljeva i zadataka osnovnog obrazovanja. Nedostaci nastavnog rada u kombinovanim odjeljenjima pripisuju se nedostatku kvalitetnog odgojno-obrazovnog sistema koji bi nastavu kombinovanih odjeljenja usmjerio ka potpunijem razvoju. Drugi nedostatak jeste nedostatak poticaja učitelja, koji nemaju nikakvu nagradu za težak rad u kombinovanim odjeljenjima, pa motivacija za rad često izostaje. Treći nedostatak je neadekvatan plan i program koji bi trebao biti organizovan po posebnom konceptu, što bi dalo jasniju sliku i predstavu kako organizovati odgojno-obrazovni rad u kombinovanim odjeljenjima. Učitelji su prisiljeni raditi

po planu i programu definisanom za cjelovita odjeljenja, što zasigurno predstavlja problem u radu kombinovanih odjeljenja. Lučić i Matijević (2004) dotiču se temeljnog pripremanja učitelja, koji je ključna komponenta u dobroj organizaciji nastavnog procesa, pa navode kako je to bitan faktor nastavnog procesa. U ovakvom vidu nastave organizacija je ključna za sistemsko, plansko i ciljano usmjereno obrazovanje, a takvoj nastavi mogu odgovoriti samo stručno osposobljeni učitelji. Za rad u kombinovanom odjeljenju učitelj mora biti ekspeditivan, snalažljiv, spretan i inovativan, a inovacije se postižu kroz implementaciju novih metoda i strategija rada koje bi učitelj trebao usvojiti kroz stručno usavršavanje.

Učitelji mogu osigurati kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa, ali samo ukoliko se organizuje takav vid stručnog usavršavanja koji će biti usmjeren na proširivanje inovativnih znanja u odgojno-obrazovnom radu kombinovanih i cjelovitih odjeljenja. Posmatrajući problem stručnog usavršavanja učitelja s aspekta njegove realizacije u današnjoj nastavnoj praksi, mišljenja smo da se ne realizuje na efikasan način te da njegovi ciljevi, naglašeni u zakonima i pravilnicima, ni približno nisu ostvareni. S tim u vezi, stručno usavršavanje bi trebalo koncipirati i realizovati u smislu ostvarivanja mnogo višeg nivoa stručnog usavršavanja od onog koji poznajemo kao plenarna predavanja u okviru dobro poznatih seminara, pri čemu učitelj istraživač sam na sebi istražuje efekte ovakvog stručnog usavršavanja i njihov utjecaj na djecu. Spoznaje do kojih dolazi učitelj bi sistematski pratio, bilježio i objavio, što bi kasnije pomoglo drugim učiteljima da se razvijaju u tom smjeru. U svom radu Lučić i Matijević (2004) također daju rješenje s naglaskom na individualno stručno-pedagoško obrazovanje koje predstavlja ključni značaj za uspjeh i kvalitetu rada učitelja u kombinovanim odjeljenjima.

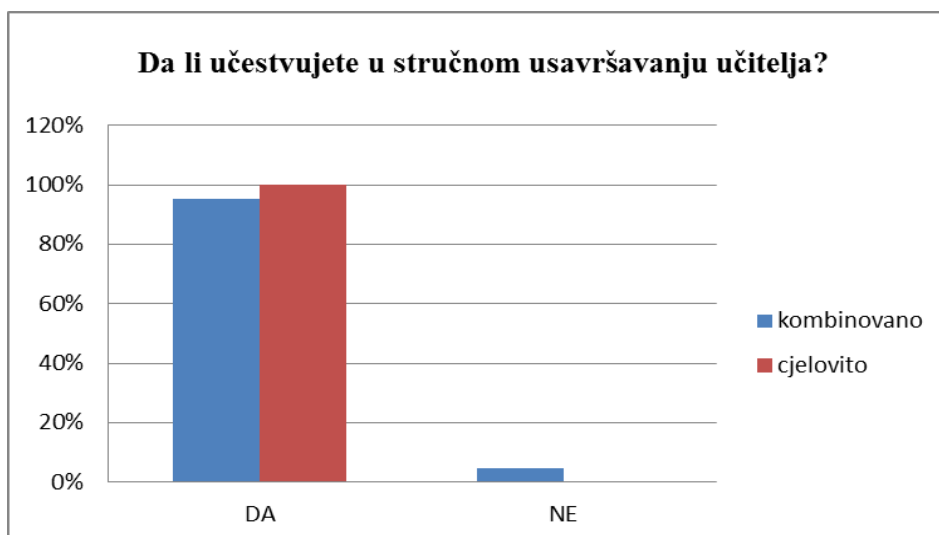
Pristup stručnom usavršavanju trebao bi sadržavati područja odgojno-obrazovnog rada u kombinovanim odjeljenjima, a njih je vrlo malo s obzirom da se najviše potencira uloga učitelja u cjelovitim odjeljenjima. Na taj način zanemaruju se učitelji, ali i učenici, kao aktivni učesnici kad je riječ o usvajanju znanja u kombinovanim odjeljenjima. Pozicija učenika nimalo nije laka, kao ni učiteljeva, jer učeničke kompetencije ovise o stručnosti učitelja. Dakle, ukoliko učitelj nije stručan, rezultati odgojno-obrazovnog rada bit će loši po učenike. Ključ uspjeha učenika krije se u učiteljevom prepoznavanju problematike rada u kombinovanim odjeljenjima, te stručne osposobljenosti i spremnosti učitelja da uvede i primijene više sistemskih oblika u radu s učenicima. Svjedoci smo današnje nedovoljne stručnosti učitelja u obrazovanju, što je uvjetovano slabom organizacijom stručnih seminara i radionica usmjerenih na organizaciju rada u kombinovanim odjeljenjima. Na osnovu ovoga

može se izvesti zaključak kako je veoma bitno stručno usavršavanje učitelja kako bi usvojili, naučili i primijenili inovativne aspekte odgoja i obrazovanja u nastavi kombinovanih, ali i cjelovitih odjeljenja. Ne može se uspoređivati nastava kombinovanih i cjelovitih odjeljenja, ali, prema podacima našeg istraživanja, mogu se uočiti određene sličnosti koje ukazuju na proces usvajanja znanja u nastavi cjelovitih i kombinovanih odjeljenja. Također se mogu istaći i zanimljivi rezultati po pitanju stručnosti učitelja.

Potreba stručnog usavršavanja učitelja za rad u kombinovanim odjeljenjima

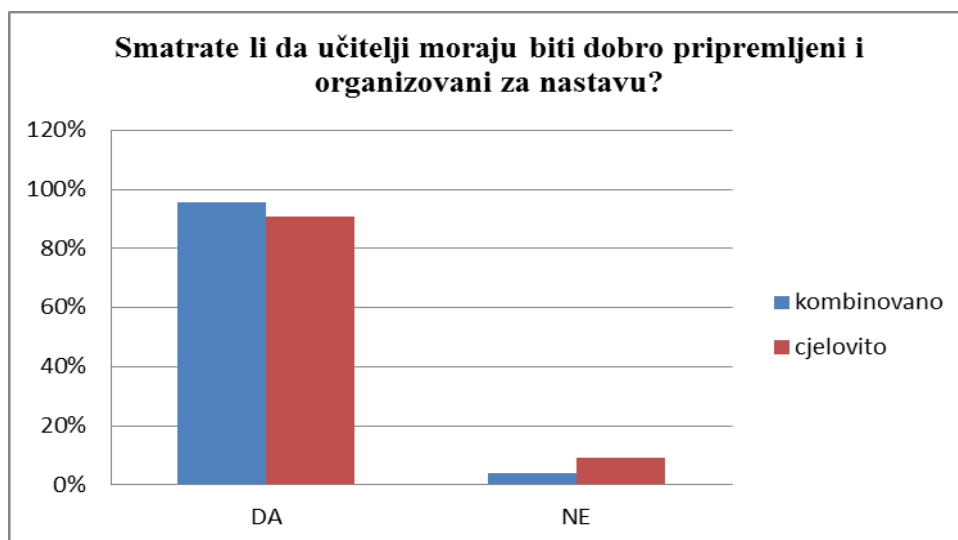
Učiteljski stavovi o vlastitom zanimanju promjenjivi su i mogu biti pod različitim utjecajima, ali svakako valja obratiti pažnju na ukupan odnos i generalni stav prema učiteljskoj profesiji. Mihaliček (2011) navodi da se zanimanje za učiteljsku profesiju smanjuje u zadnjih nekoliko godina. Treba ustrajati u nastojanju poboljšanja uvjeta rada, osiguranju materijalnih i socijalnih uvjeta rada učitelja, kako bi se popravio i njihov stav o položaju učitelja i kako se ne bi širio negativan stav o učiteljskom pozivu, što može negativno utjecati na ishode mladih prilikom odabira zanimanja. Učiteljski poziv je izrazito plemenit i društveno koristan. Stoga, nijedan trud i ulaganje u učiteljsku profesiju nisu zanemarivi i uzaludni. Učiteljsko zanimanje treba njegovati i učiteljima omogućiti da kroz svoj posao koji rade s ljubavlju i u povoljnim uvjetima mladim naraštajima prenesu svoja znanja, iskustva, odgojne navike te etičke i moralne vrijednosti, jer upravo će današnja djeca sutra biti nositelji društvenog napretka i oni koji teže i učestvuju u stvaranju društva znanja.

Stoga smo u istraživanju baziranom na radu u kombinovanim i cjelovitim odjeljenjima koje smo proveli u sedam područnih škola, a za potrebe izrade magistarskog rada, imali 360 ispitanika (učitelja, roditelja i učenika). U ovom radu odlučili smo prikazati nekoliko dijagrama i analizu pojedinih rezultata koji bi na slikovit način upotpunili teorijski dio o značaju stručnog usavršavanja učitelja.



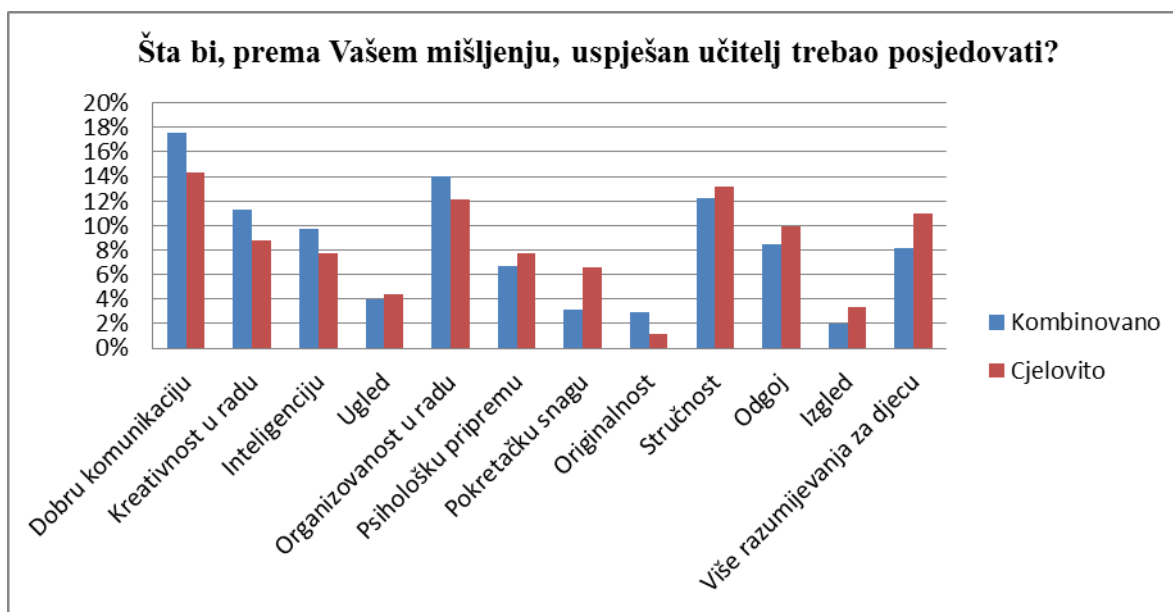
Slika 1. Da li učestvujete u stručnom usavršavanju učitelja?

Na slici 1. može se uočiti da učitelji u cjelovitim i kombinovanim odjeljenjima u velikoj mjeri učestvuju u svim oblicima stručnog usavršavanja, što potvrđuje činjenicu da je za rad u kombinovanim i cjelovitim odjeljenjima potrebno stručno usavršavanje učitelja. Na osnovu ovih podataka možemo istaći da je stručno usavršavanje posljedica utjecaja faktora koji se odnose na odgojno-obrazovne institucije koje kreiraju zakonske propise o učestvovanju učitelja u stručnom usavršavanju. Ovim se konstatuje da je stručno usavršavanje potrebno u svim aspektima odgoja i obrazovanja. Učitelji su prisutni na redovnim stručnim usavršavanjima i samim time smatraju da su dovoljno osposobljeni za izvođenje nastave u kombinovanim i cjelovitim odjeljenjima. Da bismo jasno definirali područja stručnog usavršavanja učitelja, neophodno je poći od samih ciljeva odgoja i obrazovanja, odmaknuti se od tradicionalnih ideja opterećenih pukim usvajanjem činjenica, informacija i njihove reprodukcije, što vodi poslušnosti i pokornosti, a udaljava od kreativnosti i stvaralačkog okruženja. Ciljeve odgoja i obrazovanja trebalo bi temeljiti na viziji budućeg društva, a kao bitan proces te budućnosti koji se sam od sebe nametnuo u posljednje vrijeme jeste proces cjeloživotnog učenja.



Slika 2. Smatrate li da učitelji moraju biti dobro pripremljeni i organizovani za nastavu?

Anketirajući roditelje (kao važne neposredne učesnike odgojno-obrazovnog procesa) o pripremljenosti učitelja za nastavu, dobili smo podatke koji jasno ukazuju na činjenicu da i roditelji smatraju kako učitelji trebaju biti dobro pripremljeni i organizirani za nastavu. Kako smo već istakli, za učitelje je od najveće važnosti kvalitetno usavršavanje u segmentu planiranja aktivnosti, posebno u okviru rada u kombinovanim odjeljenjima. Organizacija i pripremanje kroz različite vidove planiranja neke su od ključnih stavki koje su određene obrazovanjem i usavršavanjem učitelja u području odgoja i obrazovanja. Milić (2006) smatra da učitelji u kombinovanim odjeljenjima, pored nastavnih kompetencija, moraju biti snalažljivi, spretni, organizovani, kreativni i konstruktivni. Navedena mišljenja i rezultati istraživanja jasno potvrđuju snažnu ulogu stručnog usavršavanja učitelja za odgojno-obrazovni rad u kombinovanim odjeljenjima. Odgojno-obrazovni proces zahtijeva sposobne, kreativne i pripremljene učitelje koji su spremni prihvatiti izazove struke u složenim uvjetima rada. Stručnost učitelja od velike je važnosti za razvoj kvalitete rada u osnovnim školama jer se kroz stručno usavršavanje razvijaju i proširuju kompetencije koje učitelje usmjeravaju ka što potpunijim i raznovrsnijim metodama i strategijama rada koje se mogu primjenjivati u nastavnom procesu.



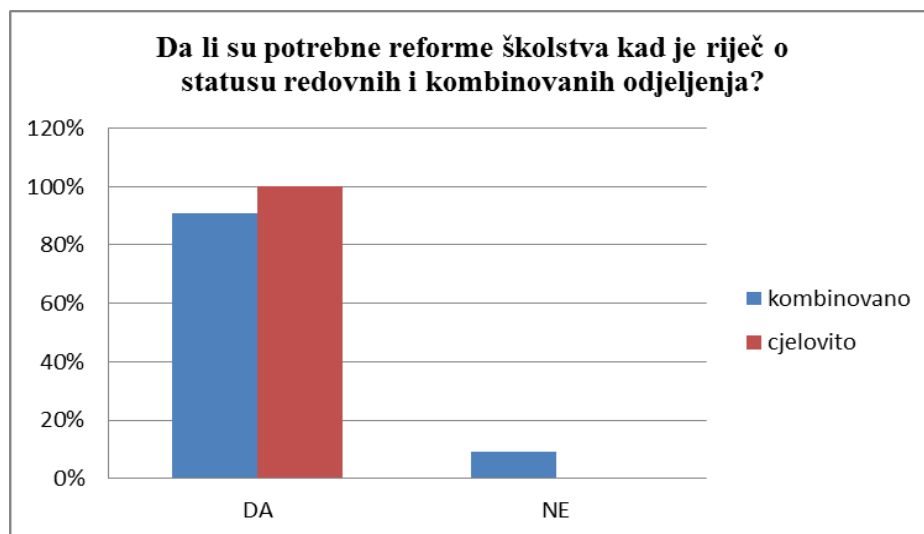
Slika 3. Šta bi, prema Vašem mišljenju, uspješan učitelj trebao posjedovati?

Također su nas zanimali stavovi roditelja po pitanju osobina koje bi učitelj trebao posjedovati. Roditelji kombinovanih i cjelovitih odjeljenja najveću prednost dali su dobroj komunikaciji, a zatim organizaciji u radu (slika 3). Zanimljivo je da je roditeljima stručnost učitelja na trećem mjestu, 12% roditeljima kombinovanih odjeljenja i 13% za roditelje cjelovitih odjeljenja. Dobra i kvalitetna komunikacija koja se ogleda kroz partnerstvo s roditeljima, uspješna organizacija nastave i stručnost kvalifikacije su koje učitelj može unaprijediti stručnim usavršavanjem.

Mattes (2007) ističe kako su socijalne vještine preduvjet uspješne komunikacije, uzajamnog povjerenja i individualne odgovornosti svakog pojedinca. Roditelji su svojim odgovorima potvrdili navode mnogih autora ističući da je najveća odlika uspješnog učitelja dobra i kvalitetna komunikacija. Podaci do kojih smo došli našim istraživanjem ukazuju na činjenicu kako bi učitelji mogli zahvaljujući stručnim usavršavanjima potisnuti nedostatke rada u kombinovanim i cjelovitim odjeljenjima, te na taj način kritički prosuđivati i prilagođavati sadržaj rada sposobnostima učenika.

Sa stručnim usavršavanjem učitelja svakako je usko vezan i njihov razvoj karijere, stvaranje profesionalnog identiteta kao jačanje samog statusa profesije, oko čega su u naučnoj i stručnoj javnosti permanentno prisutne polemike. Težnja ka osvješćivanju važnosti ovog segmenta učiteljskog poziva i rada treba biti usmjerena ka svakom učitelju u svakom periodu njegovog profesionalnog djelovanja, čime bi se omogućilo stvaranje isključivo pozitivnog

odnosa učitelja prema razvoju karijere. S obzirom na sve veće izazove pred kojim se nalaze obrazovni sistemi, a samim time i učitelji kao stubovi tog sistema, nameće se potreba kontinuiranog i sistematski organiziranog stručnog usavršavanja učitelja u cilju razvoja neophodnih kompetencija. U školskoj praksi, kao i u pedagoškoj teoriji prisutno je više vrsta stručnog usavršavanja koja su bazirana na različitim klasifikacijama, od kojih se najčešće govori o radnom stažu ili iskustvu učitelja, o nivou školovanja, vremenskom kontinuitetu, smjeru ili intenciji stručnog usavršavanja, kao i mjestu i instituciji u kojoj se realizuje stručno usavršavanje.



Slika 4. Da li su potrebne reforme školstva kad je riječ o statusu redovnih i kombinovanih odjeljenja?

Pitanje o mjestu, funkciji i strukturi školskog sistema općenito je centralno pitanje svakog društva, jer o odgovoru na to pitanje ovisi njegov opstanak. Svakoј koncepciji obrazovanja odgovara određena koncepcija čovjeka, društva, historije, prirode, odgoja i obrazovanja, morala, politike, smisla i svrhe života. Na naše pitanje postavljeno roditeljima – da li su potrebne reforme školstva kada je riječ o statusu redovnih i kombinovanih odjeljenja, roditelji su jednoglasni – potrebne su (slika 4). Osnovno usmjerenje prosvjetnih vlasti trebalo bi biti ozbiljnije proučavanje postojeće prakse rada u kombinovanim odjeljenjima i postepeno davanje praktičnih rješenja u vidu organizacionih modela složene školske grupe. Statistički rezultati pokazali su da državna politika gotovo ne učestvuje u poboljšanju odgojno-obrazovnog sistema kada je u pitanju razvoj kvalitetnijeg odgojno-obrazovnog rada. Ovdje se

može istaći da su reforme neophodne kako bi nastava u kombinovanim i cjelovitim odjeljenjima imala prostor za uvođenje inovacija koje se odnose na strategiju rada u školama.

Zaključak

Organizacija cjelokupnog sistema odgoja i obrazovanja u kombinovanim odjeljenjima vrlo je složen proces koji zahtijeva čitav niz aktivnosti za poboljšanje kvalitete odgoja i obrazovanja učenika. Činjenica je da učitelji rade u lošim uvjetima, ali sama njihova stručnost, iskustvo i osposobljenost mogu dati veliki doprinos nastavi kombinovanih odjeljenja. Sam učitelj može predstavljati nedostatak nastave ako je nestručan, nesposoban i nedovoljno motivisan za rad. Uporedimo li kombinovana odjeljenja sa cjelovitim, možemo reći kako nastava prvenstveno ovisi o kvaliteti stručnog kadra i primjeni nastavnih metoda, tehnika i strategija učenja i poučavanja. Učenici i roditelji kao faktori nastave predstavljaju jedinstven trougao s učiteljima, te imaju aktivno učešće u svim segmentima odgojno-obrazovnog rada. Sprovedeno istraživanje ukazalo je da smo svjedoci promjena i reformi iz kojih je vidljiv određeni pomak kada je u pitanju naša država. Prilikom analiziranja stručnog usavršavanja učitelja došli smo do zaključka da učitelji učestvuju u stručnom usavršavanju, ali njegov kvalitet nije dovoljan da bi učitelje zainteresovao i proširio znanja vezana za odgojno-obrazovni rad kombinovanih i cjelovitih odjeljenja, te ih usmjerio na praktične aktivnosti rada. Monotoni i neadekvatni seminari koji nisu usmjereni na organizaciju rada u kombinovanim odjeljenjima udaljavaju naš sistem rada od onoga u drugim zemljama koje potenciraju takav vid stručnog usavršavanja. Ukoliko bi obrazovna politika poradila na podsticanju učitelja u radu u smislu osiguravanja osnovnih uvjeta rada, stručnog usavršavanja, bolje povezanosti i prilagođavanja plana i programa, uvjereni smo da bi došlo do lakšeg i potpunijeg realiziranja nastave u kombinovanim odjeljenjima. Iako postoje vidljive poteškoće u radu, može se vrlo lako primijetiti i niz prednosti koje dolaze do izražaja ukoliko je učitelj sistematična, racionalna i stručna osoba koja posjeduje niz stvaralačkih, kreativnih i organizacijskih metoda i tehnika što imaju veliki utjecaj na učenika. Rezultati koji iz toga proistječu mogu biti u potpunosti prihvatljivi, a nastava u kombinovanim odjeljenjima mnogo kvalitetnija i kreativnija. Odgojno-obrazovni rad u takvoj projekciji dobio bi sasvim novu dimenziju koja bi se odlikovala pozitivnom usmjeravanju učenika u području odgoja i obrazovanja. U tom smislu znanja učenika usvojena u kombinovanim odjeljenjima mogla bi stajati u rangu znanja učenika u cjelovitim odjeljenjima.

Literatura

- Bratanić, M. (1997). *Susreti u nastavi: Mikropedagoški pristup*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brkić, M. (1999). *Temeljna obilježja i učinkovitost programirane nastave*. Sarajevo.
- Burke Walsh, K. (2004). *Kurikulum za prvi razred osnovne škole – Stvaranje razreda usmjerenog na dijete*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak.
- De Zan, I. (2005). *Metodika nastave prirode i društva*. 4. izmijenjeno izd. Zagreb: ŠK.
- Filipović, N. (1980). *Didaktika 2*. Sarajevo: Svjetlost.
- Gordon, T. (2001). *Kako biti uspješan nastavnik*. Beograd: Kreativni centar.
- Greene, B. (1996). *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*. Zagreb: Alinea.
- Herrera, A.; Mandić, P. (1989). *Obrazovanje za XXI stoljeće: Od tradicije do tehnološke revolucije*. 1. izd. Sarajevo. Svjetlost.
- Holcer, J. (2009). *Uspješno učenje: Praktični priručnik za roditelje*. Sarajevo. TKD.
- Holloway, S.D.; Yamamoto, Y.; Suzuki, S.; Mindnich, J.D. (2008). *Determinants of Parental Involvement in Early Schooling: Evidence from Japan*. *Early Childhood Research and Practice*, 10 (1), str. 1–32.
- Ilić, M. (2002). *Responsibilna nastava*. 2. izd. Banja Luka: Univerzitet u Banjoj Luci.
- Ilić, M.; Nikolić, P.; Jovanović, B. (2008). *Školska pedagogija*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Kulić, R.; Despotović, M. (2005). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- Lučić, K.; Matijević, M. (2004). *Nastava u kombiniranim odjelima*. Zagreb: ŠK.
- Mandić, P. (1987). *Inovacije u nastavi i njihov pedagoški smisao*. 4. dopunjeno izd. Sarajevo: Svjetlost.
- Marić, M. (2012). *Permanently obrazovanje, opšte zadovoljstvo životom i psihičko blagostanje*. Novi Sad: Andragoške studije, ISSN 0354_5415, 81–93.
- Markowitz, A. (2011). *Akcijska istraživanja učitelja u nastavi: Drugačiji pogled*. D Kovačević, R. Ozorlić Dominić (ur.). *Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika*. Zagreb: AZZO, 11–26.
- Martić, M. (2016). *Suradnja roditelja i škole. Neobjavljen diplomski rad*. Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Mattes, W. (2007). *Rutinski planirati – učinkovito poučavati*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Milić, N. (2006). *Pozicije učitelja u kombiniranim odjeljenjima*. Bijeljina: Pedagoški fakultet, str. 311–334.
- Nikolić, D., Tošović, K. (2005). *Ovo je moja školica*. Beograd: DN Centar.
- Pastuović, N. (1999). *Edukologija*. Zagreb: Znamen, d.o.o.
- Petković, V.; Ilić-Milovac, N. (2010). *Ključne kompetencije i učenje u praksi*. *Pedagoška stvarnost*, 9–10, 839–856.
- Poljak, V. (1971). *Specijalizirane učionice*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pouk-Lillard, P. (2016). *Montesori u učionici*. Beograd: Propolis Books.

- Rosandić, D. (1975). *Problemska, stvaralačka i izborna nastava*. Sarajevo: Svjetlost.
- Rosić, V. (2005). *Odgoj, obitelj, škola*. Rijeka: Žagar.
- Schuller, T.; Watson, D. (2009). *Learning through life – Inquiry into the future for the lifelong learning*. England and Wales: National Institute of Adult Continuing Education.
- Spasojević, P.; Simeunović, V. (2010). *Kombinovana odjeljenja: Pedagoški izazov savremenog sistema obrazovanja*. Pregledni članak, UDK 371.311.5, 1–19.
- Stevanović, M.; Đorđević, D. (1990). *Kombinovana odeljenja*. Loznica: Učiteljsko društvo.
- Stojaković, P. (1990). *Psihološki uslovi transfera učenja*. Sarajevo: Svjetlost.
- Šolić, N. (2001). *Deset godina njihova djetinjstva*. 1. izd. Zagreb: Alinea.
- Špijunović, K. (1998). *Organizacija rada u kombinovanom odjeljenju*. Beograd: KPZ.
- Šuvar, V. (2015). *Rad u kombiniranim razrednim odjelima*. Mostar: FPMO, 1–16.
- Zarevski, P. (1997). *Psihologija pamćenja i učenja*. 3. izd. Zagreb: Naklada Slap.

Internet-izvori

- Anonymous (n.d.): *Studentov t – test*. URL: www.fckme.net.rs/studentov-t-test/statistika.pdf
- Centar za politike i upravljanje (2010): *Osnovno obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Kvalitet, kreativnost i inovativnost*. URL: www.cpu.org.ba/media/8348/CPU-Osnovno-obrazovanje-u-Bosni-i-Hercegovini-kvalitet-kreativnost-inovativnost.pdf (2018 – 12 – 23)
- Ministarstvo civilnih poslova (2004): *Strateški pravci razvoja predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini*. URL: www.dep.gov.ba/resursni_centar/obrazovanje/bih/default.aspx? (2017 – 03 – 10)

SAMOPROCJENA UČENIKA O STRAHU OD ŠKOLSKOG OCJENJIVANJA STUDENTS' SELF-EVALUATION ABOUT FEAR OF ASSESSMENT

Zehrina Selimović

Edukacijski fakultet Univerziteta u Travniku

zehrina.selimovic@mail.com

Vernesa Jašarević

Osnovna škola „Han Bila“ Han Bila

harisjasarevic1977@hotmail.com

Haris Jašarević

Osnovna škola „Han Bila“ Han Bila

harisjasarevic1977@hotmail.com

Lektor: Ermin Čelenka

Sažetak

Ocjenjivanje je veoma stresna situacija za učenike, ocjena je ta koja najvećim dijelom utiče na strah učenika. S obzirom na to da strah ostavlja posljedice po psihički razvoj učenika, željeli smo ispitati koliko je on prisutan kod učenika osnovnih škola.

Cilj našeg rada je istraživanje samoprocjene učenika o strahu od školskog ocjenjivanja te uticaja različitih varijabli kod učenika na taj strah.

U istraživanju je učestvovalo 612 učenika IV i V razreda osnovnih škola sa područja Srednjobosanskog kantona. Uzorak je ujednačen po spolu i dobi učenika.

Za ispitivanje prisutnosti straha korišten je anketni upitnik Samoprocjena straha od ocjenjivanja, SPSOO- Skaler za učenike (Suzić 2005, str. 909). Instrument koriste skalu procjene *Likertovog tipa*, koja se sastoji od petostepene liste mogućih odgovora kojom učenici vrše samoprocjenu straha od školskog ocjenjivanja.

Rezultati su pokazali da kod učenika postoji strah od školskog ocjenjivanja u određenoj mjeri, ali da on nije mnogo izražen po njihovoj samoprocjeni. Istraživanje je pokazalo da je strah izraženiji kod djevojčica i kod učenika petih razreda, te da je školski uspjeh bitan prediktor straha od ocjenjivanja.

Nalazi istraživanja navode na zaključak da se strah od školskog ocjenjivanja prisutan u manjoj mjeri što možemo pripisati demokratizaciji nastavnog procesa i kvalitetnijoj interakciji između faktora nastave. Međutim za potpunije proučavanje ove problematike potrebno je uraditi niz istraživanja u kojima će biti tretirana ova problematika.

Ključne riječi: psihosomatske reakcije, strah od neuspjeha, samoprocjena, školska ocjena

Summary

Assessment is a very stressful situation for students, and bad grades are the ones which mostly cause the students' fear of assessment. Considering that fear leaves consequences to psychological development of students, we wanted to investigate how much it is present in primary schools.

The aim of this paper is to investigate self-evaluation of students about their fear of school assessment and the influence of different variables on the students' fear.

1050 students of fourth and fifth grade from all primary schools in Central-Bosnia canton participated in the investigation/research.

The sample or results are equal according to gender and age of students. We used the questionnaire „Self-evaluation of assessment's fear“, SPSOO Scaler for students (Suzic, 2005, str. 909) to measure the presence of students's fear of assessment. The instrument uses a Likert- type scale which consists of five levels of agreement or disagreement (possible answers) and students could do the self-evaluation of their fear of school assessment.

The results showed that according to the students' self-evaluation there is a fear from assessment but not so much presented as it thought before. The fear is much presented with students (boys and girls) of fifth grade, and school achievement or final grades are important reason for that fear.

The results of the research indicates the conclusion that the fear of assessment is presented at low level which is probably the result of democratization of teaching process and better interaction between teaching factors. However, for more deeply investigation of this problem several research has to be done.

Key words: psychological reactions, fear of failure, social devaluation, school grade/assessment, fear of assessment

1. TEORIJSKA ANALIZA PROBLEMA

Školsko učenje rezultira određenim ishodima, kao i svaki drugi proces. Ako nastavu shvatimo kao proces usmjeren ka određenim ciljevima, onda je potrebno kvalitetno praćenje i mjerenje tih ciljeva. Međutim pitanje koje se postavlja je: da li se može i treba li preporučiti jedinstveni model za praćenje i ocjenjivanje tih ciljeva?

U mnogim zemljama na sceni su različita dokimološka rješenja koja su prilagođena prirodi ciljeva i metoda koje se javljaju u pojedinom nastavnom predmetu te uzrastu učenika odnosno stupnju školovanja (primarno ili sekundarno obrazovanje). No, bez obzira ko postavlja ciljeve odgoja i obrazovanja svima je zajedničko da u ciljeve ugrade neke opće prihvaćene ljudske vrijednosti. Vrijednosti kao što su mir, tolerancija, demokracija, pravednosti i saradnja u novije vrijeme izazivaju pažnju čovječanstva i eksperata iz svih područja znanosti. Spomenute vrijednosti se ističu u ciljevima odgoja, a to znači da su važni elementi u nastavnim kurikulumima, te da za njihovo ostvarivanje treba osigurati odgovarajuće uslove i predvidjeti načine vrednovanja i ocjenjivanja.

Dva su najbitinija, ali i osnovna faktora u vrednovanju i ocjenjivanju učeničkih postignuća odnosno vrijednosti koje treba da usvoje su nastavnik i učenik. Nastavnik kao stručna osoba sa svojim obrazovnim, odgojnim i etičkim kvalitetama je danas voditelj, organizator, mentor i istraživač čija je osnovna uloga da kod svakog učenika razvije individualni maksimum. Međutim dosta nastavnika ocjenjivanjem obuhvataju samo kvantitet znanja, dok neki

nastavnici u ocjenjivanje uključuju i zalaganje, interesovanja učenika, neki pak samo ocjenjuju inteligenciju učenika. Zbog toga postoje velika neslaganja nastavnika u pogledu ocjenjivanja. Svaki nastavnik ima svoje kriterije za davanje ocjena učenicima.

Procjenjivanje je saznavna aktivnost čiji je zadatak da na osnovu određenih standarda analizira rezultate rada ili toka neke završene djelatnosti (Đorđević, 1982).

Kriteriji za davanje ocjena učenicima nisu jasno definisani tj. ne zna se tačno koliko velikom dijelu nastavnog gradiva treba da udovolji učenik da bi dobio određenu ocjenu. Zato među nastavnicima postoje takve neujednačenosti, jer istoj količini gradiva daju se različite ocjene. Baš zato je nastavnik veoma bitan faktor u davanju ocjena.

Mjerenje je proces određivanja brojčane mjere nečijeg postignuća ili osobine; ograničeno na kvantifikaciju (Grgin, 1999). Dakle nastavnik je i mjerni instrument i mjeritelj, on određuje šta mjeri i kako učenik treba odgovoriti da bi zadovoljio odgovarajuću ocjenu, jer neki su nastavnici strožiji, a neki blaži u svojim kriterijima za davanje ocjena. Često se desi da nastavnik da učeniku višu ocjenu za njegov trud, pa time podstakne i druge učenike da se trude i ulažu veći napor za bolji uspjeh, a to ujedno shvate i kao mjeru školskog ocjenjivanja.

Mjerenje se u primarnom obrazovanju definiše „kao uspoređivanje nekog učinka odgojno-obrazovnog procesa s odgovarajućom skalom kako bi se odredila brojčana vrijednost tog učinka (Kadun-Bošnjak, 2013).

Nastavnici ispituju svoje učenike na različite načine za koje misle da su najispravniji, a pri tome rijetko primijete greške u svom ispitivanju.

Ocjenjivanje u školi je svojevrsno mjerenje i prožima sve nastavne aktivnosti (Vilotijević, 2004).

Načini ispitivanja utiču na ocjenu, npr. kod nekih nastavnika više je zastupljeno usmeno nego pismeno ispitivanja, neki su aktivniji, a neki pasivniji ispitivači i sl. Sreća takođe utiče na kvalitet ocjene da li nastavnik postavi teže ili lakše pitanje. Ovdje takođe nastavnik mora voditi računa prilikom postavljanja pitanja, pitanje prilagoditi individualno svakom učeniku. Dužina trajanja ispita takođe utiče na ocjenu. Kod kraćeg ispitivanja nastavnik dobije malo informacija o znanju učenika, a kod predugog ispitivanja sud se može svesti samo na posljednje odgovore učenika. Oba pristupa štete ocjeni, najbolje je prilagoditi vrijeme svakom učeniku zavisno od toga kako se učenika verbalno izražava i ovdje je bitno prepoznavanje straha kod učenika pri ocjenjivanju. Međutim još ima niz faktora koji utiču na davanje ocjena kao što su radni staž, iskustvo, pristup učenicima, edukacija nastavnika i sl. Bez obzira na sve činioce nastavnik treba da pokuša da u davanju ocjene obuhvati sve činioce

koji mogu uticati na negativan ishod ocjenjivanja. Nastavnik se stalno treba usavršavati i koristiti najbolje načine ocjenjivanje za učenike i nikako zanemarivati činioce koji utiču na ocjenu.

Ocjena je izraz stepena ili svojstva osobina po kojoj se nešto razlikuje, karakteristika ili konvencionalna vrijednost, tj. procjena koja kazuje kako se neko ostvarenje vrednuje (Gojkov, 2003).

Stručni izraz evaluacija (ponekad evalvacija) ima korijen u francuskoj riječi *évaluation*, a znači određivanje vrijednosti, ocjena, procjena (*evaluirati* – odrediti vrijednost, ocijeniti, procijeniti (Matijević, 2005).

Ocjena je zasigurno odraz sposobnosti, motivacije i znanja učenika, utječe na status učenika u grupi vršnjaka, naklonost učitelja, zadovoljstvo roditelja, a u višim razredima određuje i mogućnosti djeteta pri upisu u srednju školu. Ima i shvaćanja po kojima je ocjenjivanje učeničkih postignuća sustavno procjenjivanje učenika i procesa u ostvarivanju postavljenih načela i ciljeva kurikulumu (Cindrić i sar., 2010).

Znamo da loša ocjena izaziva stres kod učenika, ali i kod roditelja. Svaki se učenik različito nosi s lošom ocjenom, što ovisi o dobi, ličnošću, prošlim iskustvima i reakciji okoline. Ne postoji učenik koji nije dobio lošu ocjenu ili barem ocjenu nižu od one koju je očekivao. Uzroci nesavladavanja gradiva kod učenika su različiti, a najčešći su straha od škole, ocjenjivanja i školskog neuspjeha.

Strah je primarna emocija koju odlikuje snažno neprijatno uzbuđenje; nastaje usljed opažanja ili očekivanja stvarne ili zamišljene opasnosti, ili ozbiljne prijetnje pred kojom je organizam nemoćan (Trebješanin, 2008).

Strah je neugodan bilo kad i u bilo koj situaciji da se javi, to je osjećajno stanje koje pokazuje napetost, strepnju, nelagodu i nespokoјstvo. Strah koji je prisutan podjednako u svim dobnim skupinama i koji djeca najčešće doživljavaju je strah vezani za školu, za ispitivanje i ocjenjivanje.

Brojna istraživanja pokazuju da bilo kakav oblik ispitivanja pojedinca remeti njegov rad i prilagođavanje okruženju. Isto se to očituje i kod učenika jer ispitivanje i ocjenjivanje remeti njihov rad, učenje, zalaganje, interesovanje i prilagođavanje školskom sistemu. Strah kao emocija se očituje kod učenika prilikom ocjenjivanja, a sam način objašnjavanja njihovog školskog uspjeha i neuspjeha važan je za razumijevanje njihovog prilagođavanja i ponašanja u školskom okruženju. U školi se ispituju znanje, vještine i sposobnosti, ali kod učenika se najčešće javlja strah od ocjenjivanja znanja.

Strah od ocjenjivanja je ponekad neobjašnjiv za učenike pa ga je teško tačno definisati. Kada je u pitanju strah od ocjenjivanja, nema jednoznačne definicije zbog nepostojanja prikladnog termina. Često u literaturama nailazimo na termin „test anxiety“, a najprihvatljiviji prevod toga je anksioznost u ispitnim situacijama. Međutim do razmimoilaženja u ovoj definiciji dolazi baš odavde jer je pitanje da li se termin anksioznost može izjednačiti sa pojmom straha.

Strah od ispitivanja je anksioznost u ispitnim situacijama i stanje emocionalne uzbuđenosti koje se javlja pri ispitnoj situaciji ili pri anticipiranju te situacije (Arambašić i Krizmanović, 1986: 281).

Razlikujemo strah od ispitivanja i strah od ocjenjivanja. Strah od ispitivanja definira kao relativno stabilnu osobinu ličnosti koja se odnosi na polazne postavke mnoštvo podražaja, koji su povezani s ispitivanjem, te ih vidi kao da su prijeteći i nastojanje da se na njih reagira intenzivnim anksioznim stanjima. Dok strah od ocjenjivanja definira kao prolazno anksiozno stanje koje se javlja kad pojedinac percipira podražaje (stvarne ili zamišljene) koje se odnose na ispitivanje i na njih reagira određenim emocijama i ponašanjem“ (Arambašić, 1989: 10).

Iz svega navedenog možemo zaključiti da je strah od ocjenjivanja ustvari privremeno anksiozno stanje učenika koje se odnosi na vrijeme u kojem njegov organizam reaguje određenim emocijama i ponašanjem u toku ocjenjivanja.

Strah je intenzivno i neugodno čuvstvo u vezi s percipiranom ili anticipiranom opasnosti često povezano sa željom da se pobjegne i sakrije.

Jedan od problema koji dosta uzrokuje strah učenika od ocjenjivanja i ispitivanja je reakcija nastavnika. Ukoliko nastavnik počne ismijavati nekog učenika u njegovim odgovorima, sljedeći učenik će imati veliki strah da i on ne pogriješi u odgovoru. Tu se učenicima najviše remeti učeničko samopouzdanje. Često neki nastavnici ne primijete reakcije i strah učenika prilikom ocjenjivanja i ispitivanja i to im ne igra bitnu ulogu u davanju ocjene. Za takve nastavnike samo je znanje bitno i mjerilo ocjene.

Nastavnici bi trebali ponekad u toku ocjenjivanja da upotrijebe dozu subjektivnosti i uoče neke elemente koji mogu ukazati na problem straha kod učenika i razloge tog straha. Prvo, treba vidjeti ima li tu nekih elemenata koji su objektivni kao bolest, stresni događaji, smrtni slučajevi u obitelji, promjena sredine i sl. Drugo, ako nema objektivnih elemenata vidjeti koji su to subjektivni elementi, prepoznati ih, prihvatiti, te pokušati riješiti. To mogu biti problemi koji su vezani za sam prostor učenja i radno okruženje, zatim loš dnevni raspored i planiranje učenja, zatim problem vezan za tehnike učenja, mnoga djeca ne znaju kako učiti

određene predmete, pa otuda i loše ocjene u nekim predmetima, pa i sam strah od ocjenjivanja. Prema tvrdnjama psihologa najčešće reakcije straha prilikom ispitivanja i ocjenjivanja učenika su psihološkog karaktera u vidu drhtanja, trljanja i znojenje dlanova, podrhtavanje glasa, zamuckivanje i stomačne tegobe. Međutim te reakcije mogu biti jasno vidljive kod nekih učenika koji svoj strah prilikom ocjenjivanja iskazuju na taj način, a prema tvrdnjama roditelja postoje učenici koji vješto strah prikrivaju pa tek kad dođu kući pokazuje slične znakove. Bitno je naglasiti da je nastavnik taj koji prosuđuje koliko se učenici trude, koliko znaju, a koliko mogu i kakve su okolnosti u kojim žive i uče, pa zatim da na osnovu tog saznanja ocjenjuju učenike. Ako nastavu shvatimo kao proces usmjeren ka određenim ciljevima, onda je potrebno kvalitetno praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje tih ciljeva. Budući da su ovo izuzetno važne aktivnost u odgoju i obrazovanju rad se upravo bavi tom aktivnošću, odnosno pedagoškim aspektima te aktivnosti. Ako se pođe od činjenice da se vrednovanje odnosi na čitav proces školskog učeničkog postignuća, onda je ono širi od pojma ocjene jer u sebi sadrži i proces ocjenjivanja. Upravo iz razloga širine problema akcenat se stavlja na školsko ocjenjivanje koje je predmet školske dokimologije koja čini značajni dio dokimologije, jer se bavi pitanjima ispitivanja i procjenjivanja učeničkih odgojno-obrazovnih postignuća u školama. Ona nastoji pronaći načine i postupke što objektivnijeg i pouzdanijeg, a time i valjanijeg ispitivanja i ocjenjivanja učeničkih znanja i drugih odgojno-obrazovnih postignuća.

Razlog zbog koga se akcenat stavlja upravo na školsko ocjenjivanje je razloga što se ocjenjivanje smatra najzahtjevnijim dijelom nastavničkog zanimanja. Ocjenom se mjeri znanje, a zapravo i nije u potpunosti jasno što je to znanje kao mjerna veličina pa nije niti jasno kako ga mjeriti. Problemi nastaju oko objektivnosti mjerenja znanja i često se nekim učenicima nanosi šteta, a drugi „na sreću“ prođu s boljom ocjenom. Kod nekih učitelja, nastavnika i profesora često se dešava da su nepravедno ocijenjeni. Nepravедnost u ocjenjivanju i opće nezadovoljstvo školom jedan je od razloga zašto se rad bavi upravo ovom problematikom. Ovo nezadovoljstvo često izaziva određene psihosomatske poremećaje kod djece jer se suočavaju sa strahom od školskog ocjenjivanja, straha od neuspjeha i socijalne devalvacije i onda se dešava da učenici negativno vrednuju školu i školsko ocjenjivanje kao i socijalnu promociju koju školska ocjena i uspjeh mogu donijeti. Upravo iz tih razloga cilj našeg istraživanja je ispitivanje i utvrđivanje straha od ocjenjivanja, te uticaja različitih varijabli kod nastavnika i učenika na taj strah.

2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

2.1. Postupak

Nivo straha učenika od školskog ocjenjivanja utvrđivali smo anketnim upitnikom koji se sastoji od sociodemografskih podataka ispitanika i tri subskale od osam ajtema. Prije samog anketiranja ispitanike smo upoznali sa značajem samog istraživanja i načinom popunjavanja pitanja u upitniku. Takođe ispitanicima smo objasnili da je anketiranje anonimno i da služi za naučne svrhe. Učenici su odgovore zaokruživali tj. svoje slaganje ili neslaganje sa pročitanim tako što smo im pitanja čitali. Nakon čitanja pojedinačnih pitanja svaki ispitanik je zaokruživao odgovor na skali Likertovog tipa. Ako neko od pitanja nije bilo jasno, podizanjem ruke ispitanici su davali znak da želi objašnjenje. Ovim načinom željeli smo postići da istraživanje teče odgovarajućim tempom i da se uklone sve nejasnoće ukoliko se pojave.

2.2. Uzorak

U istraživanju je učestvovalo 612 učenika osnovne škole i to, s obzirom na *dob*, 302 ispitanika (ili 49,3% istraživanog uzorka) učenika četvrtih razreda osnovne škole i 310 ispitanika (ili 50,7%) učenika petih razreda osnovne škole.

Prema *spolu* ispitanika 307 (ili 50,2%) učenika osnovne škole je *muškog spola*, a 305 (ili 49,8%) učenika osnovne škole je ženskog spola.

Uspjeh učenika je za 8 ispitanika (ili 1,3%) dovoljan, za 105 ispitanika (ili 17,2%) dobar, za 165 ispitanika (ili 27,0%) vrlo dobar i za 334 ispitanika (54,6%) uspjeh je odličan.

2.3. Instrument

U istraživanju smo koristili anketni upitnik. Instrument samoprocjena straha od ocjenjivanja SPSOO-skaler za učenike preuzet iz Pedagogije za XXI vijek, uz saglasnost autora (Suzić, 2005, str. 909).

Navedeni instrument je skala procjene *Likertovog tipa*, koja se sastoji od petostepene liste mogućih odgovora, od koji su dva stepena slaganja, jedan neutralan i dva neslaganja. Ispitanici su izražavali svoj stepen slaganja izražavali putem skale. Prva grupa pitanja, koja se nalazi na početku upitnika, namijenjena je prikupljanju osnovnih sociodemografskih podataka o učenicima koji su uključeni u istraživanje i to: razred, škola, razredna ili predmetna nastava i školski uspjeh u predhodnom razredu. Ispitanicima smo obrazložili

svrha instrumenta, sadržaj problema koji se istražuje i način na koji se treba odgovarati na postavljene tvrdnje.

Samoprocjena straha od ocjenjivanja je skaler u kome su učenici vršili samoprocjenu straha od školskog ocjenjivanja. Skala Strah od ocjenjivanja imati tri subskale: Psihosomatske reakcija (8 ajtema), Strah od neuspjeha (8 ajtema), i Socijalna devalvacija (5 ajtema).

Instrument se primjenjivao na nivou subtestova, a na pitanja će se odgovarati petostepenom skalom Likertovog tipa i to: 1 (nikad, nimalo ne vrijedi za mene); 2 (ponekad, malo vrijedi za mene); 3 (srednje ili 50%, osrednje vrijedi za mene); 4 (često, pretežno vrijedi za mene); 5 (uvijek, u potpunosti vrijedi za mene).

Kronbahov koeficijentom alfa 0,81, ukazuje na visoku pouzdanost i unutrašnju saglasnost skale za ovaj uzorak ispitanika.

3. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Cilj našeg istraživanja je ispitivanje samoprocjene učenika o strahu od školskog ocjenjivanja. Strah učenika od ocjenjivanja je jedan od značajnijih faktora u svakom nastavnom procesu. Ovu problematiku smo ispitivali kroz 21 tvrdnju koje su svrstane u tri subskale u kojima su učenici vršili samoprocjenu straha od školskog ocjenjivanja. Deskriptivnom analizom svake varijabe utvrđene su srednje vrijednosti i standardna devijaciju

Prema rezultatima prikazanim u (Tabeli 1), srednje vrijednosti tvrdnji se kreću od $M=1,47$ za tvrdnju *Za vrijeme ispita imam mučninu koja spada u psihosomatske reakcije* pa do tvrdnje 11 *Prije testiranja stalno mislim šta će biti ako padnem* $M= 3,72$ koja pripada subtestu strah od neuspjeha. Važno je naglasiti da niže vrijednosti predstavljaju manji strah odnosno da se te reakcije pojavljuju nikad ili ponekad.

Tabela 1. Aritmetička sredina i standardna devijacija za strah od školskog ocjenjivanja

		<i>Indikator</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Psihosomatske	1.	U toku ispita se zacrvanim	2.10	1.02
	2.	Srce mi ubrzano kuca dok traje ispit.	3.32	1.43
	3.	Znoje mi se dlanovi kada odgovaram za ocjenu ili rješavam test.	2.49	1.51
	4.	Za vrijeme ispita ruke mi drhte.	2.46	1.42

reakcija	5.	Za vrijeme ispita imam mučninu.	1.47	1.04
	6.	Preznojim se za vrijeme ispita.	1.72	1.10
	7.	Noć prije ispita ne mogu da spavam.	2.13	1.42
	8.	Osjećam neku muku u stomaku kad pomislim na ocjenjivanje.	2.63	1.60
Strah od neuspjeha	9.	Uvijek imam strah od testiranja.	3.08	1.52
	10.	Kada imam tremu, onda sve zaboravim, ništa ne znam.	2.85	1.48
	11.	Prije testiranja stalno mislim šta će biti ako padnem.	3.72	1.38
	12.	Kada odgovaram usmeno, ukoče mi se vilice i napnu mišići.	1.74	1.19
	13.	Ne volim ispite, i najlakši ispit me plaši.	2.30	1.46
	14.	Ne bojim se greške ni slabih ocjena.	3.10	1.52
	15.	Strah me je da ću pasti na godinu.	2.29	1.69
Socijalna devalvacija	16.	Na testovima se plašim da neću imati vremena da odgovorim na sva pitanja i da ću zato dobiti slabu ocjenu.	3.28	1.42
	17.	Strah me je da ću pogriješiti na testu i dobiti slabu ocjenu i da će mi se svi smijati.	2.85	1.48
	18.	Strah me je da pred razredom ne ispadnem glup više nego da ću dobiti slabu ocjenu	2.45	1.49
	19.	Bojim se da ću nešto „lupiti“ ili „provaliti“ pred razredom, pa ću dobiti slabu ocjenu i svi će mi se smijati.	2.66	1.50
	20.	U razredu se ne volim isticati, čekam da me nastavnik prozove.	2.88	1.55
	21.	Znam da će ostali učenici dobiti bolje ocjene od mene.	2.63	1.42

Sumarni rezultati za cjelokupan instrument *strah od školskog ocjenjivanja* (Tabela 2) pokazuju da je aritmetička sredina svih tvrdnji od 3,13 pokazuje da je procjena učenika o strahu od školskog ocjenjivanja, prosječna. To potvrđuju rezultati One Sample t testa koji ukazuju da ispitanici imaju osrednji strah od ocjenjivanja ($t=160,035$; $df=611$; $p=0.000$; $mean_{diff}=0,128$, $test_{value}=3$)

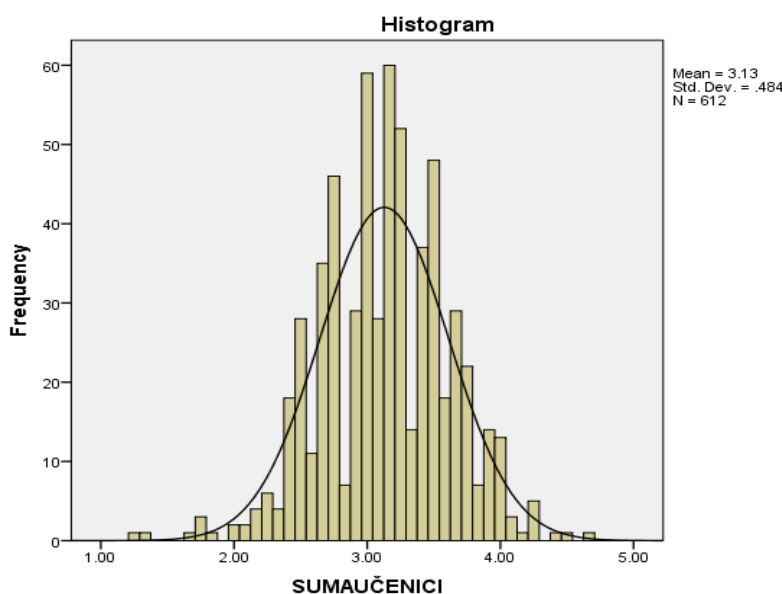
Tabela 2. Analiza distribucije frekvencija, mjera centralne tendencije, mjere disperzije i mjera distribucije straha od školskog ocjenjivanja

Tvrđnje	N	Mean	Std. Deviatin	Std.Error Mean	95% Confidence Interval of Difference		Skewness	Kurtosis
					Lower	Upper		
Strah od školskog ocjenjivanja	612	3,13	0,484	0,019	3,0895	3,1662	-0,198	0,463

Vrijednost standardne devijacije 0,48 ukazuje da je rasipanje oko aritmetičke sredine mala što potvrđuje i koeficijent varijabilnosti 15,45%, a time i homogenost dobijenih rezultata.

Vrijednost skewness -0,198 ukazuje na to da su rezultati blago negativno asimetrični, dakle rezultati su orijentisani prema većim vrijednostima, odnosno većem strahu, a u skladu sa smjerom skale.

Vrijednost kurtosisa 0,463 ukazuje na to da je riječ o leptokurtičnoj distribuciji, mala disperzija rezultata oko aritmetičke sredine. Iako vrijednost K-S testa ukazuje na odstupanje sampling distribucije od normalnosti (K-S=0,042; df=612; p=0,013) ipak će se u područje inferencijalne statistike pristupiti parametrijskim statističkim testovima budući da je riječ o velikom uzorku, unimodalnoj distribuciji, umjerene disperzije, blage asimetrije i kurtosisa



Slika1. Histogram straha od školskog ocjenjivanja

Cilj koji smo postavili odnosio se i na ispitivanje spolnih razlika u samoprocjenu učenika o strahu od školskog ocjenjivanja. Rezultati u (Tabeli 3), pokazuju da je strah prisutni kod

djevojčica u sva tri subtesta, ali statistička značajnost postoji samo kod prvog subtesta psihosomatske reakcije ($t=-3.209$ $p=0,001$) gdje je vrijednost ($M=2,38$) kod dječaka i ($M=2,19$) kod djevojčica. Rezultati za sumarni nalaz pokazuju postojanje statistički značajne razlike između dječaka i djevojčica, gdje je vrijednost ($M=3,08$) kod dječaka i ($M=3,18$) kod djevojčica uz vrijednost ($t=-2,597$ $p=0,01$).

Tabela 3. Razlike u strahu od ocjenjivanja s obzirom na spol učenika

<i>Parametri</i>	<i>Spol</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t-vrijed.</i>	<i>Značajnost</i>
1. Psihosomatske reakcije	M	307	2.19	0.64		
	Ž	305	2.38	0.79	- 3.209	0.00
2. Strah od neuspjeha	M	307	2.77	0.71		
	Ž	305	2.81	0.70	- 0.697	0.48
3. Socijalna devalvacija	M	307	2.65	0.90		
	Ž	305	2.74	0.99	- 1.451	0.25
Strah od školskog ocjenjivanja	M	307	3,08	0,46		
SUMA	Ž	305	3,18	0,50	- 2.597	0.01

U našem istraživanju provjeravali smo i dobnu razliku. Nalazi rezultata u (Tabeli 4) pokazuju da je strah izražen kod učenika petih razreda u sva tri subtesta i ta razlika je statistički značajna. Kod psihosomatskih reakcija ($t=-4,064$; $p=0,00$); gdje je vrijednost ($M=2,17$) kod učenika četvrtih razreda i ($M=2,41$) kod učenika petih razreda. Strah od neuspjeha kod učenika četvrtih razreda ima vrijednost ($M=2,61$), a kod učenika petih ($M=2,92$) i ($t=-4,402$; $p=0,00$). Vrijednost socijalne devalvacije je za učenike četvrtih razreda je ($M=2,50$), a kod učenika petih ($M=2,89$) i ($t=-5,160$; $p=0,00$). Kod sumarnog rezultata je ($M=3,08$) kod učenika četvrtih razreda i ($M=2,89$) kod učenika petih razreda i vrijednost ($t=-2,292$; $p=0,02$).

Tabela 4. Razlike u strahu od ocjenjivanja s obzirom na dob učenika

<i>Parametri</i>	<i>Razred</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t-vrijed.</i>	<i>Znač.</i>
1. Psihosomatske reakcije	IV	302	2.17	0.71		
	V	310	2.41	0.72	- 4.064	0.00
2. Strah od neuspjeha	IV	302	2.67	0.69		
	V	310	2.92	0.70	- 4.402	0.00
3. Socijalna devalvacija	IV	302	2,50	0,92		
	V	310	2,89	0,93	-5.160	0.00
Strah od školskog ocjenjivanja	IV	302	3,08	0,47		
SUMA	V	310	3,17	0,49	- 2.292	0.02

U istraživanju smo ispitivali i povezanost školskog uspjeha učenika sa njihovim strahom od ocjenjivanja.

Pregled rezultata regresione analize (Tabela 4), ukazuje da je cjelokupna regresija statistički značajna na nivou od 0,01 (*Sig*). Koeficijent determinacije (R^2) i multiple korelacije (R) pokazuju da je varijansu od 3 *obilježja straha od ocjenjivanja* u školi moguće sa 8 odsto pojasniti sa uspjehom učenika u školi, jer njihova korelacija iznosi 0,29. Prema tome, može se tvrditi da se strah od ocjenjivanja u školi Tabela 4, po samoprocjeni učenika osnovne škole, može predvidjeti na osnovu školskog uspjeha učenika, odnosno da je njihova povezanost statistički značajna u manifestnom prostoru varijabli.

Tabela 4. Povezanost školskog uspjeha učenika sa njihovim strahom od ocjenjivanja u manifestnom prostoru

$R = 0.29$		$R^2 = 0.08$	$F\text{-odnos} = 19.149$		$Znač. F = 0,000^{**}$	
Br.	Indikatori	Beta	B	t-vrijed.	Znač. t	
1.	Psihosomatske reakcije	0.01	0.01	0.012	0.990	
2.	Strah od neuspjeha	-0.24	-0.27	-4.718	0.000 ^{**}	
3.	Socijalna devalvacija	0.18	0.22	4.508	0.000 ^{**}	

Napomena: ^{**} - nivo značajnosti od 0.01

* - nivo značajnosti od 0.05

Uspjeh učenika u školi je negativno statistički značajno povezan sa *strahom od neuspjeha u školi i socijalne devalvacije*. Jedna regresija nije statistički značajna povezana školskim uspjehom učenika i to psihosomatske reakcije učenika. Negativna vrijednost nam ukazuje na činjenicu da se radi o pojavama čije su promjene suprotnog smjera, što znači, da kada jedna pojava raste (uspjeh učenika u školi) druga opada (npr. strah od neuspjeha), i obratno. Vrijednost Bete od -0,24 za strah od neuspjeha i 0,18 za socijalnu devalvaciju uz postojanje statistički značajne razlike ukazuje na to koliko ove varijable daju jedinstven statistički doprinos predikciji uspjeh učenika. Ovakav rezultat je očekivan imajući u vidu činjenici da bolji učenici imaju manju tremu jer uče, samim tim i manji strah od neuspjeha ali i od socijalne devalvacije. Ovaj nalaz je značajan doprinos saznanju svima onima koji rade u obrazovanju da prilikom ocjenjivanja učenika izbjegavaju slabije ocjene jer time stvaraju veći

strah kod učenika, odnosno da bolja ocjena može bit značajan motivator, ali i alat za otklanjanje straha kod učenika.

4. DISKUSIJA

Rezultati istraživanja pokazuju da postoji strah učenika od školskog ocjenjivanja po samoprocjeni učenika, ali je on prisutan u manjoj mjeri jer su ispitanici na tvrdnje koje se odnose na prisustvo straha opredjeljivali za skalnu vrijednost nikad ili ponekad. Međutim primjetni su određeni psihosomatske reakcije kod učenika od toga da se preznojavaju, pocrvene ili ne spavaju pred školsko ocjenjivanje, da im se znoje dlanovi, drhte ruke i osjećaju neku muku u stomaku pred školsko ocjenjivanje, pa do toga da im srce ubrzano lupa dok traje školsko ocjenjivanje. Rezultati našeg istraživanja se podudaraju sa istraživanjima (Brattberg, 1994; Anttila, Metsanhokala i Sillanpaa, 1999), koji su u svom istraživanju potvrdili pojavu raznih psihosomatskih reakcija kod svojih ispitanika kao što su: glavobolje i bolova u stomaku.

Jedna od pitanja u našem istraživanju odnosi se na psihosomatsku reakciju „Srce mi ubrzano lupa dok traje ispit“ i ona iznosi $M= 3.32$. U istraživanju koje je provela Čoso (2012) na isto pitanje vrijednost $M= 2,53$ što ukazuje da se kod djece javljaju razne psihosomatske reakcije kod ispitnih situacija.

Rezultati Ergena (2003) pokazuju da 34 do 41% učenika osjeća fiziološke i bihevioralne promjene koje prate zabrinutost mogućim negativnim ishodima ispitnih situacija. Istraživanja Vulić-Protić (2002), pokazuju da 7,78% učenika viših razreda osnovne škole ima neki oblik straha od škole. Dakle naša istraživanje je pokazalo da postoji razni oblici psihosomatskih reakcija, straha od neuspjeha i socijalne devalvacije, ali da su ti oblici prisutni ponekad i osrednje što potvrđuje i vrijednost Medijane od 3.

Razlike između učenika s obzirom na spol ukazuju na to da djevojčice imaju izraženih strah što se može tumačiti činjenicom da se djevojčice uopšte više plaše, ali to može biti i stah od neuspjeha ili želje za većim postignućem koje je izraženija kod djevojčica. Istraživanje (Vulić-Protić, 2002), pokazuju da su dječaci češće izloženi strahu od ocjenjivanja nego što su to djevojčice što je donekle u suprotnosti sa nalazima našeg istraživanja. Drugo istraživanje (Rijave i Marković, 2008) ukazuje da nema statistički značajne razlike između dječaka i djevojčica. Istraživanje (Hill i Eaton, 1977; Sarason, 1980, Arambašić, 1988;

Zeidner, 1990; Vulić-Protić, 1992), potvrdila su rezultate našeg istraživanja da se strah od ispitivanja javlja češće kod djevojčica nego kod dječaka.

Povezanost između samoprocjene učenika o strahu od ocjenjivanja i školskog usjeha učenika upućuju na to da učenici različitog uspjeha različito manifestuju taj strah. Ova veza je negativna. Što govori o tome da učenici sa boljim školskim uspjehom imaju manje straha. Istraživanja (Rijave i Marković, 2008; Wood, 2006; Živčić-Bećirović i Račkić, 2006; Lufi i sar., 2004; McDonald, 2001; Gjesme, 1972) pokazuju da postoji povezanost između školskog uspjeha i nivoa straha od školskog ocjenjivanja.

5. ZAKLJUČAK

Ocjenjivanje učeničkih postignuća je složen problem koji uključuje niz postupaka koje se trebaju uvažiti prilikom samog ocjenjivanja. Učenici školsku ocjenu doživljavaju na različite načine i različito je vrednuju. Način na koji dolaze do nje u mnogome zavise od njih samih i njihovog zalaganja, ali i od nastavnika i mjernog instrumenta kojim se mjere učenička postignuća. Obično u nastavi se koriste razni načini usmenog i pismenog provjeravanja učeničkih znanja koji u sebi sadrže niz nedostataka koji se ogledaju u nepouzdanosti samog instrumenta, kao i subjektivnosti nastavnika kao mjerioca. Svi ovi faktori utiču učenički strah od ocjenjivanja. U našem istraživanju vršena je samoprocjena učenika o strahu od ocjenjivanja.

Na osnovu dobivenih rezultata utvrđena je statistički značajna razlika između učenika s obzirom na spol u strahu od ocjenjivanja. Nalazi istraživanja pokazuju i postojanju statistički značajne razlike između ispitanika s obzirom na razred koji učenici pohađaju, ali i o povezanosti straha od ocjenjivanja i školskog uspjeha učenika.

Analiza ovih rezultata navodi na zaključak da učenici nemaju veliki strah od ocjenjivanja, ali da je on prisutan i da na njega utiče spol, razred i uspjeh učenika. Metodološki, ovo istraživanje bazira se na samoprocjeni učenika, te se ne mora shvaćati dovoljno objektivnim pokazateljem realnog stanja u školi i potrebno je uraditi i procjenu nastavnika kako bismo kroz uporednu analizu dobili potpuniju sliku ovog problema u našim školama.

6. LITERATURA

Anttila, P., Metsanhokala L., i Sillanpaa, M. (1999). School Star and Occurrence of anxiety, u: Zuckermann M. i Spielberger, C.D.: Emotions and Anxiety, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, New Jersey

- Arambašić, L. (1988). Anksioznost u ispitnim situacijama – pregled istraživanja. *Revija za psihologiju*, 18 (1-2), str. 91-113.
- Arambašić, L. (1989.). Strah od pismenog, usmenog i općenito ispitivanja znanja kod studenata psihologije. *Primijenjena psihologija*, br. 2, str.10.
- Arambašić, L., Krizmanić, M. (1986). Upitnik za ispitivanje straha od škole (IDSOSŠ)- Prikaz instrumenata i osnovnih statističkih parametara. *Primijenjena psihologija*, br.1-4, str. 281-287.
- Brattberg, G. (1994). The incidence of back pain and headache among Swedish school children. *Quality of Life Research*, 1, str. 27-31.
- Cindrić, M. i sur. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IE
- Ćoso, B. (2012). Smanjenje straha od škole i zadovoljstvo učiteljima. *Napredak*, Vol. 153 No. 3-4,
- Dorđević, J. (1982). Procenjivanje vaspitno-obrazovnih rezultata učenika. U Zborniku: *Pracjenje i ocenjivanje učenika*, str. 13-19). Beograd: Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Ergene, T. (2003). Effective Interventions on Test Anxiety Reduction: A Meta-Analysis. *Social Psychology International*, 24: 313-328. experiences in determining children's arithmetic performance. *Developmental Psychology*, 13, str. 205-211.
- Gjesme, T. (1972). Sex differences in the relationship between test anxiety and school performance. *Psychological Reports*, 30, 907-914.
- Gojkov, G. (2003). *Dokimologija*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača
- Grgin, T. (1999). *Školsko ocjenjivanje znanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap Hill, K.T. i Eaton, W.Q. (1977). The interaction of test anxiety and success-failure http://www.google.hr/...bib.irb.hr%2Fdatoteka%2F245070.evaluacija_irb_baza.doc...
- Kadum-Bošnjak, S. (2013). *Dokimologija u primarnom obrazovanju*. Pula: Sveučilište „Jurija Dobrile“
- Lufi D., Okasha S. I Cohen, A. (2004). Test anxiety and its effect on the personality of students with learning disabilities, *Learning Disability Quarterly*, 27, 176-184
- Matijević, M. (2005). *Evaluacija u odgoju i obrazovanju*. http://www.google.hr/...bib.irb.hr%2Fdatoteka%2F245070.evaluacija_irb_baza.doc... (pristupljeno 1.9.2018)
- McDonald, A.S. (2001). The Prevalence and Effects of Test Anxiety in School Children. *Educational Psychology*, 1, 89-101 *psihologija*, 9, 171-194
- Rijave, M., i Marković, D. (2008). Nada, strah od ispitivanja i školski uspjeh. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, Vol. 9 No. 16.
- Sarason, I.G. (1980). Introduction to the study of test anxiety, U: I. G. Sarason (Eds.), *Test anxiety: Theory, research, and applications*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey, str. 3-14
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT- Centar.

- Trebješanin, Ž. (2008). Rečnik psihologije. Beograd: Stubovi kulture. Preuzeto sa http://www.psihoeducacija.rs/recnik_Sh.php
- Vilotijević, M. (2004). *Uloga nastavnika u vrednovanju rada učenika*. Beograd: Arhimedes.
- Vulić-Prtorić, A. (1992). Ispitivanje povezanosti anksioznosti, uspjeha u školi i sociometrijskog statusa učenika osnovne škole. *Primijenjena psihologija*, 13 (1- 4), str. 53- 63.
- Vulić-Prtotić, A. (2006). Anksiozna osjetljivost: fenomenologija i teorije. *Suvremena psihologija*, 9, str. 171-194
- Wood, J. (2006). Effect of anxiety reduction on children's school performance and social adjustment. *Developmental Psychology*, 42, str. 345-349.
- Zeidner, M. (1990). Does test anxiety bias scholastic aptitude test performance by gender and sociocultural group? *Journal of Personality Assessment*, 55, (1-2), str. 145-160.
- Živčić-Bećirović, I. i Račkić, Ž. (2006). Uloga automatskih misli, navika učenja i ispitne anksioznosti u objašnjenju školskog uspjeha i zadovoljstva učenika. *Društvena istraživanja*, 6, str. 987-1004.

UČITELJ I KREATIVNOST U NASTAVNOM PROCESU

Marijana Škutor

Sveučilište Hercegovina, Mostar

Bosna i Hercegovina

marijana.skutor@gmail.com

Lektorica: Danijela Matić

Sažetak

Suvremeni odgoj i obrazovanje u središte svoga procesa stavlja učenika i učitelja. Učenik postaje aktivnim dionikom ovog procesa, ali uz veliku podršku svoga učitelja. Svrha ovog rada je ukazati na učitelja kao čimbenika poticanja kreativnosti. Naglasak je na kompetencijama učitelja i njegovim poželjnim ljudskim osobinama. U radu se govori i o kreativnim nastavnim metodama i kreativnom razrednom ozračju koje je uvjet za kreativni izričaj. Lik učitelja nužno treba posjedovati pedagoški takt koji uvažava učenikovu osobnost, inovativnost i originalnost. Na takav način se stvaraju povoljni uvjeti za kreativno ozračje, kreativni rad, kreativni proces koji vode ka kreativnom produktu.

Ključne riječi: kompetencije, kreativna nastava, kreativan proces, učenik, učitelj

TEACHER AND CREATIVITY IN TEACHING PROCESS

Summary

Modern education and training put the pupil and the teacher at the center of its process. The pupil becomes an active part of this process, but with the great support of his teacher. The purpose of this paper is to point to the teacher as a factor of encouraging creativity. The emphasis is on the competences of the teacher and his desirable human traits. The paper also deals with creative teaching methods and a creative classroom that is a condition for creative expression. The character of the teacher must necessarily include a pedagogical approach that respects the student's personality, innovation and originality. This creates favorable conditions for a creative atmosphere, creative work and creative process leading to a creative product.

Keywords: competence, creative process, creative teaching, pupil, teacher

1. Uvod

Učitelj je centralna ličnost u učionici, osoba koja ima dovoljno znanja da potakne dijete da usvaja znanja i dovoljno ljudskosti i mudrosti da ga dijete poštuje. Jedan od subjekata odgojne djelatnosti, učitelj, koji u svakodnevnoj dinamičnoj interakciji sa učenicima raste, razvija se i oplemenjuje svoj razredni prostor. Lik učitelja kroz djelo njegovog poučavanja i učenja stalno se mijenja, oblikuje nove kompetencije, poboljšava postojeće te svjesno ide k suvremenoj i kvalitetnoj školi. Učitelj mora svakodnevno i iznova

tražiti poticajne načine poučavanja, poticati učenike na kreativnost. Učionica postaje njegov drugi dom pa se trudi stvoriti ugodno ozračje gdje svi žele boraviti jer se osjećaju dobro. Njegova važna zadaća je upoznavanje učenika, ali i prepoznavanja njegovih afiniteta i usmjeravanja k razvoju istih. Socio-emocionalni aspekt nastave za učitelja je jednako važan kao i ostali aspekti nastave stoga mu je jedna od zadaća stvoriti ugodno razredno ozračje.

Kreativnost kao jedna od najviših razina mišljenja postaje važan čimbenik u odgojno-obrazovnom procesu. Kvalitetan učitelj u učionici pokušava stvoriti poticajno ozračje te potaknuti učenika na kreativan proces. Suvremeni kurikulum odgojno-obrazovnog procesa u centar svog interesa stavlja kreativnog učitelja koji na isto potiče svoje učenike. Česte su kritike upućene školama radi nedovoljnog poticanja kreativnosti, čak i njezina sputavanja kroz frontalni način rada, s primarnim ciljem realizacije zadanih planova i programa. Ovaj način rada u školama ima odmak od vizije suvremene škole koja je po mjeri učenika. Zato učitelj uz podršku svojih kolega može kreirati svoj nastavni rad s naglaskom na isticanje svoje kreativnosti u svrhu poticanja kreativnosti kod svojih učenika.

2. Određenje kreativnosti

Kreativnost se ranije povezivala se naslijeđem koje je bilo uvjet za njezin nastanak, ali suvremena škola daje drugačija objašnjenja. Naime, velike zasluge za razvoj kreativnosti pripisuju se odgojno-obrazovnom procesu, odnosno učitelju koji potiče učenike u tom procesu. Usprkos različitim definicijama kreativnosti, svima je zajednička odlika da ona predstavlja novu i vrijednu ideju tvrde Sternberg (2015), Sternberg i Lubart (1996), Makel i Plucker (2008) i Kunac (2015).

Poticanje učenika na kreativnost i suradničko učenje u nastavnom procesu u svrhu napredovanja i samoaktualizacije jedna je od glavnih zadaća suvremene škole ističu Jurić (2007), Koludrović i Ercegovac (2010), Previšić (2007), te Stoll i Fink (2000). Kreativnost podrazumijeva fleksibilnost u razmišljanju koja nudi mogućnost stvaranja i otkrivanja. Nije moguće jednoznačno definirati pojam kreativnosti ističu Bognar i Somoljani (2008) i tumače je kao sposobnost pojedinca u stvaranju novine u materijalnoj ili duhovnoj sferi (teorije, ideje, umjetnički oblici). Važno je istaknuti da je ta novina originalna te da je primjenjiva i pozitivno usmjerena. S druge strane Kaufman i Bear (2002), te Lumbart i Guignard (2002) kreativnost definiraju kao originalnost, urođenost, kritičko mišljenje koje podrazumijeva interakciju s okolinom.

Bognar i Somoljani (2008), razlikuju četiri kategorije kreativnosti: U *prvoj kategoriji* ističe se *kreativna osoba* koja je uvjet za kreativan proces koji vodi ka kreativnom produktu. *Druga kategorija*, tj. *kreativni produkt*, koji nudi novinu u odnosu na već postojeće stanje,

ekonomičnost, praktičnost i originalnost koja je vidljiva u raznim područjima kao što su umjetničko, znanstveno i druga područja. *Treća kategorija* odnosi se na *kreativni proces* kao put koji vodi do kreativnog produkta. U ovoj fazi dolazi do nastajanja neobičnih ideja koje pokušavaju poboljšati stare uz kombinaciju novih ideja. *Četvrta kategorija* ističe važnost *kreativne okoline*, odnosno okolne čimbenike u kojima pojedinac živi, radi i razvija svoju kreativnost navode Bognar i Somolanji (2008). Društvo je važan čimbenik poticanja kreativnosti, njegova podrška je ključna za nastanak i razvoj kreativnog procesa. Odnos društva prema kreativnom pojedincu podrazumijeva uvažavanje njegovog izričaja. Neosporan je utjecaj obitelji, škole i vršnjaka koji mogu utjecati na razvoj kreativnosti u pozitivnom ili negativnom smislu (Matijević, 2009; Jurčić, 2014).

Sternberg (1993) i Baer (2012), ističu kako biti kreativan ne znači donošenje novih ideja već je bit te ideje njezina korist za društvo i pojedinca. S druge strane, važnost nove ideje je umijeće njezinog prezentiranja pojedincu ili društvu, jer kreativnost uključuje i moć uvjeravanja u važnost te ideje tvrde Baer (2012) i Sternberg (2015). Suvremena škola ima za cilj stvaranje okruženja u kojem će se poticati slobodno i kreativno mišljenje smatraju Stoll i Fink (2000), te Previšić (2007), a veliku ulogu u ovom procesu ima učitelj ističe Sekulić – Majurec (2007), koji u takvom ozračju *uči učenike kako učiti*.

Kriteriji kreativnosti prema Drydenu i Vos (2001) su: kreativno ponašanje je originalno; tečno, fleksibilno te ono rezultira mnogim novim sadržajnim oblicima. Ono istražuje i koristi netradicionalne pristupe pri rješavanju problema. Preko ovih kriterija stječe se uvid u kritičko mišljenje pojedinca, koje često može biti sputavano zahtjevima za obuzdavanje mašte da bi se razmišljalo kao drugi. Bognar (2012) i Koludrović i sur. (2010), kreativno mišljenje predstavljaju kao mogućnost uviđanja poveznice između nepovezanih iskustava koja se pojavljuju u obliku novih ideja, shema ili proizvoda. Bognar i Somolanji (2008) i Sternberg (2015) navode glavne karakteristike za prepoznavanje kreativne osobe. One su: kritične, fleksibilne, otvorene prema okolini, originalne, nekonvencionalne, energične, hrabre, zrele, emocionalno stabilne i imaju izražen smisao za humor. Rogers (1985) kreativnost promatra kao imanentnu osobinu te smatra da je potpuna osoba ujedno i kreativna osoba za koju je ovaj proces samo rutina. Maslov (1976) ističe da je kreativnost istoznačnica za samoaktualizaciju osobe koja je ispunjena, jer ima mogućnost kreativnog djelovanja u društvu putem kojeg moguće postaju bolji ljudi, roditelji, partneri, prijatelji. Treffinger (2002) navodi četiri kategorije kao uvjet za kreativan proces: stvaranje ideja, produbljivanje ideja, otvorenost i hrabrost za istraživanje i slušanje osobnog *unutarnjeg glasa*. Baer (2012) smatra da kreativan pojedinac treba imati moć uvjeravanja i sigurnost u sebe i svoj kreativni produkt. Amabile

(2012), ističe poveznicu između kreativnost i inovativnosti gdje uspješnost primjene inovacije ovisi o vještinama predstavljača ove ideje, a preduvjet inovativnosti je svakako kreativna ideja i proces.

3. Lik učitelja i njegove kompetencije

Kroz lik učitelja Cindrić (1995), Palekčić (2008) i Diković (2013) predstavljaju osobu koja otvara nove obiteljske, povijesne, društvene, praktične i moralne vidike. Učitelj bi trebao posjedovati osobine koje bi zadovoljile pedagoško zvanje: odgojiteljski eros, visoke moralne osobine, dobro strukovno, pedagoško i opće obrazovanje te svijest o potrebi stalnog usavršavanja. Treba imati potpunu osobnu (unutarnju) izgrađenost, potrebu za dotjerivanjem „didaktičkog dara“ – primjeren metodički rad u nastavi, duh kolegijalnosti, otvorenost, ljubaznost, susretljivost, uglađenost, stvaralaštvo – osjećaj za umjetnički karakter svoga rada, vedrinu, dobronamjernost, srdačnost, humor, te slobodu od stega svakodnevne zbilje i prolazne sadašnjice. Strugar (1993) ističe učitelja kao stručnjaka koji organizira odgojno-obrazovni rad, ima opće obrazovanje te posjeduje pedagoške, metodičko-didaktičke i psihološke osobine. Biti uspješan nastavnik Glasser (1994) smatra zahtjevnim zanimanjem i ističe njegovu veliku odgovornost prema društvu. Kvalitetan nastavnik uspijeva voditi svoje učenike kroz nastavni proces, postići kvalitetnu nastavu uz optimalno usvajanje znanja od strane učenika. Vranjković (2010) tvrdi da je uvažavanje ličnosti učenika ključna za rad svakog učitelja, ujedno i put k izgrađivanju povjerenja sa svojim učenicima.

U svakodnevnom procesu poučavanja učitelj iznalazi nove načine i rješenja kako bi njegovi učenici što uspješnije usvojili zadane nastavne sadržaje. On je svjestan važnosti razredne klime pa zajedno sa svojim učenicima stvara ugodno ozračje. Njegove pedagoške kompetencije pomažu mu razumjeti učenike, njihove afinitete, ali i moguće razvojne poteškoće.

Važan aspekt za poučavanje učenika je područje oblikovanja vrijednosti koji za učitelja predstavlja veliki izazov, smatraju Bratanić (1993), te Rakić i Vukušić (2010). Usvajanje pozitivnih vrijednosti kod učenika često se događa preko učitelja koji osobnim primjerom poimanja i promoviranja tih vrijednosti postaje model u koji se učenici *ugledaju*. Sustav vrijednosti učenici primarno usvajaju u svojoj obitelji, a kasnije ih, pod utjecajem škole i vršnjaka, oblikuju i formiraju svoj vlastiti sustav. Kultura zajednice odrastanja snažno utječe na sustav vrijednosti pojedinca. Bratanić (1993) i Družinec (2016) izražavaju zabrinutost za učitelje i njihovu osposobljenost za poučavanja vrijednosti. Jasne osobne vrijednosti učitelja uvjet su za poučavanje o vrijednostima koje su sadržane u kurikulumu. On prenosi

vrijednosti pa čak i kada toga nije svjestan. Ljudskost, blagi karakter i osjećaj za pravednost poželjne su osobine kod učitelja. Šimić i Šašić (2011) smatraju da bi učitelj kao prosvjetni radnik trebao biti profesionalan u svome učiteljskom pozivu. Učitelj nije više *mudrac* koji se nalazi na pozornici i pretenciozno tumači svoja znanja. Njegova glavna sposobnost i vještina je iznaći putove za kreiranje pozitivne emocionalne klime u razredu. Uz visok stupanj uvažavanja i poticanja učenikovih emocija i osobnosti (Šimić i Šašić, 2011). Strugar (1993) osobine učitelja stavlja u dvije skupine: osobne (ljudske) i pedagoške. Naglasak je na osobnim (ljudskim) osobinama, koje se ne mogu steći u procesu učenja, a pedagoške se mogu usvajati i poboljšavati u nastavnom procesu. Kroz stalni rad na sebi njegove ljudske osobine postaju uočljive te kroz interakciju sa učenicima on im postaje uzor.

Kompetencije kao skup znanja, vještina, stavova, vrijednosti i navika pojedincu pomažu da bude aktivan i uspješno djeluje u određenoj situaciji te da bude jednako uspješan u svojoj profesiji. Vizek-Vidović i sur. (2005) učiteljske kompetencije dijele u tri dimenzije: 1) Profesionalna: razina općeg znanja, sposobnost planiranja, sposobnost izvedbe zadataka, sudjelovanje u projektima, samovrednovanje i vrednovanje i stručno usavršavanje. 2) Pedagoško – didaktičko – metodička, posredovanje znanstvenih spoznaja u nastavi: poznavanje i primjena pedagoške teorije i prakse, snalaženje u području, sposobnost poučavanja i praćenja, usvajanje školske procedure, kreiranje nastavnih sadržaja (planiranje, programiranje, pripremanje za nastavu, prepoznavanje i rješavanje obrazovnih problema, razvijanje vještina upravljanja razredom, pronalaženje odgovora na probleme u disciplini, poučavanje u ograničenim mogućnostima škole, motivacija učenika i njihovo uključivanje u razredne aktivnosti. 3) Radna: vještina suradnje, predanost poslu, timski rad, osjećaj odgovornost, kvaliteta rada, poznavanje jezika, savjesnost – preuzimanje odgovornosti, ustrajavanje na ciljevima bez obzira na rezultate, optimizam – unutrašnja motivacija i volja za rad, izgrađivanje i njegovanje pravilnog govornog i pisanog izraza, opća komunikacijska i jezična pismenost, poznavanje engleskog i nekog drugog svjetskog jezika (Vizek-Vidović, 2005).

S druge strane Bognar i Matijević (2002) ističu dvije razine kompetencijskog profila nastavnika kroz pedagoške i didaktičke kompetencije, koje u suglasju daju pravu dozu učenja, poučavanja te potiču proces socijalizacije i individualizacije kod učenika.

Prema *Europskoj komisiji* (2005) obrazovanje i stručno usavršavanje učitelja treba biti interdisciplinarno i multidisciplinarno, što podrazumijeva posjedovanje znanja iz predmeta koji poučava. Jednako važno je da učitelj posjeduje pedagoško-psihološka znanja, što podrazumijeva poznavanje razvojnih faza učenika i prepoznavanje mogućih poteškoća, što

uključuje i poznavanje stilova učenja i kulture učenika. Za njega je važan socio-emocionalni aspekt nastave koji utječe na ugodno razredno ozračje u kojem se učenik dobro osjeća i u kojem rado boravi. Kyriacou (2000) ističe da učitelj uz posjedovanje znanja, vještina poučavanja i razumijevanje društvenog i kulturnog konteksta treba posjedovati i temeljne nastavne kompetencije: planiranje i pripremanje za nastavni sat, izvedba nastavnog sata – vođenje i tijek nastavnog sata, razredni ugođaj – disciplina, ocjenjivanje učeničkog napretka, osvrt i prosudba vlastitog rada. Bratanić, (1993) ističe vještinu i umijeće odgajanja za ljudskost i poučavanja učenika za budućnost jednom od važnijih misija učitelja. Na osnovu njegovog ponašanja učenik formira sliku o učitelju. Pretpostavka je da u razredu ima onoliko slika o učitelju koliko razred broji učenika.

4. Kreativan učitelj

Suvremeni učitelj svaki dan propituje svoj rad i pronalazi načine da osvoji i zadrži učenikovu pažnju. Napredak tehnologije otežava njegov rad u učionici jer učenici trebaju kreativnog učitelja i zabavne metode i oblike rada. Učitelj kreira svoj nastavni rad, daje uenicima slobodu izražavanja, osjećaj sigurnosti i prihvaćanja. U procesu poticanja kreativnost kod učenika važno je da učitelj svojom kreativnošću ne guši i ne sputava kreativnost kod učenika. Moguće da će učitelj biti zaslužan za razvoj pozitivnih osobina kod učenika koje se nisu imale mogućnost razviti u obiteljskom domu. Zato je važan rad učitelja na socio-emocionalnom aspektu nastave.

Bognar (2012) tvrdi da je motivacija za rad temelj za razvijanje i napredovanje svih onih koji poučavaju. Učitelj stalno propituje svoj rad sa uenicima koji ga oplemenjuju i daju mu podršku kroz njegova svakodnevna pedagoškim nastojanja.

Kreativan učitelj osluškuje potrebe i afinitete svojih učenika te ih potiče na slobodno iznošenje stavova. Matijević (2009) smatra da je kreativan učitelj onaj koji na svaki susret sa uenicima dolazi s novim materijalima te uvijek iznova ima nove ideje za zajedničke aktivnosti. On preferira aktivne oblike učenja kao što su: projektna i istraživačka nastava i radionice. Jurčić (2014) ističe da bi učitelj svoj rad trebao doživljavati kao stalno traganje i sudjelovanje u akcijskim istraživanjima putem kojih kreira nove pedagoške scenarije. Pivac (2009) smatra da bi svaka škola trebala imati učitelja koji radi na kreativnosti i inovativnosti i koji je ujedno sposoban i ambiciozan. Bognar i Bognar (2007) smatraju da odgojno-obrazovni proces treba poticati učiteljsku kreativnost koja je osnovna pretpostavka ovog procesa preko dvije razine: školovanje budućih učitelja i sustava permanentne izobrazbe učitelja.

Učitelj mora biti svjestan potrebe stalnog rada na sebi i svojim kompetencijama kroz stalno usavršavanje i prihvaćanje cjeloživotnog učenja kao uvjeta za kvalitetu njegovog poučavanja. Suvremeni učitelj nije usmjeren samo na nastavne sadržaje već i na učenika i njegovu osobnost. Nekada je bio zastupljen slogan *dijete po mjeri škole*, a danas je u većoj mjeri zastupljen slogan *škola po mjeri djeteta*. Prvi gore navedeni slogan škole nudi procese koji guše kreativnost i slobodu učenika i nude *suhoparne* i dosadne nastavne sadržaje. Važno je poštivanje autonomije učitelja uz visoku dozu poštivanja autonomije učenika. Stoga, učitelj mora htjeti i znati kako nastavni proces učiniti interesantnim, a to je moguće putem kreativnih metoda.

Odabir kompetentnih učitelja koji stalno nude uspješna rješenja važna je strategija škola koje vodi ka kvalitetnoj nastavi, ističe Muk (2008). Škutor (2016) smatra kako se učitelj novog doba stalno iznova trudi upoznati svoje učenike te zna prepoznati njihove afinitete i područja kreativnosti. Često se u nastavnom procesu naglasak stavlja na kognitivno područje koje obično znači usvajanje novih znanja. Na ovakav način zapostavlja se socio-emocionalni aspekt nastave. Naglasak na *moranju* i prisila da se nastavni sadržaj mora usvojiti sputava učenika da se kreativno *izražava*. Jurčić (2014) tvrdi kako će učitelj svojim kreativnim metodama stvoriti ugodno razredno ozračje i socio-emocionalni aspekt nastave u kojem svi rado borave. Budući da dijete veliki dio dana provodi u školi, ona postaje važno mjesto i čimbenik poticanja i razvoja kreativnosti. Ključna uloga u ovom procesu pripada učitelju, tvrde Arar i Rački (2003), Bognar i Bognar (2007), te ističu da kreativnost učitelja nije urođena, već se može razvijati i odgajati. Ovaj proces je vrlo zahtjevan, jer predstavlja odmak od klasičnih metoda učenja i poučavanja u nastavnom procesu i primjenu drugačijih metoda. Da bi bio uspješan u tome učitelj treba stalno stručno usavršavanje i prihvaćanje koncepcije cjeloživotnog učenja. Srića (1992) ističe da kreativni učitelji uspijevaju od škole stvoriti *učecu organizaciju* čije su glavne odrednice primjena sistematskog mišljenja, stalna volja za učenjem, prihvaćanje novih mentalnih modela, okrenutost budućnosti i timskom učenju i radu u grupi.

5. Poticanje kreativnost u nastavi

Škola i učitelj su zasigurno najvažniji čimbenici za poticanje kreativnosti u nastavi. Učitelj podržava i motivira učenika u njegovom kreativnom izričaju, ustrajnosti i radu na sebi i svojim talentima. Razredno ozračje uz podršku učitelja i prikladne metode učenja i poučavanja temelj su za optimalan razvoj učenikovih potencijala.

Funkcioniranje na drugačiji način i ulaganje velikog truda od strane učitelja važni su za razvoj kreativnosti kod učenika tvrdi Muk (2008). Za ovakav učiteljev pristup potrebna je

velika hrabrost koja traži izlazak iz zadanih i očekivanih okvira. Srića (1992) učitelju savjetuje odmak od normalnog, uobičajenog i stereotipnog u njegovom radu te upuštanje u nestandardno, ali inovativno i kreativno područje djelovanja. Huzjak (2006) izdvaja okruženje obogaćeno raznim čimbenicima poticanja, koje omogućuje stalnu kreativnu akciju i interakciju učenika uz koju se razvijaju i napreduju. Važan uvjet za oslobađanje stvaralačkih potencijala je psihološka sigurnost, tvrdi Rogers (1985), koja se temelji na tri procesa: 1) Prihvatanje individualnosti kao bezuvjetne vrijednosti; 2) Pružanje klime u kojoj izostaje vanjska prosudba; 3) Biti empatičan podrazumijeva vidjeti osobu kakva je, uživjeti se u njezinu ulogu i razumjeti njezine osjećaje (Rogers, 1985). Starko (2005) smatra da kreativna nastava ne vodi uvijek razvoju kreativnosti kod učenika, stoga ni kreativni zadatci ne rezultiraju uvijek kreativnim rješenjima i radovima učenika. Razlog tomu su upute i smjernice koje sputavaju originalnost te često zbunjuju učenika. Zato je važno učenicima dati slobodu sudjelovanja u nastavnom procesu, slobodu postavljanja pitanja i traženja odgovora. Bognar (2012) savjetuje da se učitelj zanemari današnji način funkcioniranja nastavnog procesa u kojem je učenik često pasivni promatrač i slušatelj. U svrhu poticanja kreativnosti kod učenika traži se stalno propitivanje učitelja i učenika poput pitanja *sviđa li se to učenicima i zvuči li zanimljivo*, ističe isti autor. Stalnu potrebu za propitivanjem ističe i Bogunović (2004). Prema provedenom istraživanju postavlja sljedeća pitanja: Je li školsko postignuće više konvencionalno, a manje kreativno? Ima li osnovu na koju se može nadograditi kreativni izričaj? Ako za uspjeh učenika na instrumentu kao vidu školskog postignuća nije važan nijedna karakteristika učitelja, znači li to da je on određen nekim drugim čimbenicima? Je li to talent, a ako je, u kojoj mjeri su ove sposobnosti odgojive?

Stoga je važno da se učitelji upoznaju s kreativnim principima rada. Oni moraju biti osposobljeni za rad u nepredvidivim situacijama, reagirati brzo i samopouzđano. Spremnost na inovativnost, intuitivnost u prosudbi i donošenju odluka i pružanju podrške učeniku stavlja učitelja izvan okvira nastavnog procesa i pretvara ga u refleksivnog praktičara. Učitelj postaje pravosnažni kreator nastavnog procesa koji uvažava i potiče neobične ideje svojih učenika.

7. Kreativne nastavne tehnike

Poticanja kreativnosti u nastavi moguće je uz primjenu različitih kreativnih tehnika. Iako se nastavni proces u većoj mjeri zasniva na tradicionalnim tehnikama, učitelj ima mogućnost kreirati svoj rad uz primjenu navedenih metoda. Kreativne tehnike pružaju mogućnost poticanja učenika na divergentno mišljenje i razvoj kreativnosti. Dryden i Vos (2001) daju prigovor školama, jer se kreativne tehnike ne poučavaju u nastavi, iako su one ključne za budućnost poučavanja. Sternberg (2015) suvremenu školu vidi kroz poučavanje i

učenje uz različitih kreativnih metoda i oblika rada. Kreativni učitelj stalno usvaja nova znanja i razvija sposobnosti i svom poučavanju pristupa savjesno i odgovorno. Jurčić (2014), Sawyer (2011), ističu učitelja kao glavnog poticatelja kreativnosti, a preduvjet tom procesu je ugodno razredno ozračje u kojem su učenici osjećaju zadovoljno i sigurno. Veliki je broj istraživanja vezanih za poticanje kreativnosti u svrhu osmišljavanja učinkovitih kreativnih tehnika. Najpoznatiji model za poticanje kreativnosti je model pod nazivom *Schoolwide Enrichment* kojeg su osmislili Renzulli i Reis (1985, 2008). Poticanje kreativnosti uz primjenu suradničkog učenja jedna je od odlika ovog modela. Osnovna ideja ovog modela je aktivno sudjelovanje učenika u rješavanju zadanih problema u nastavi. Model je prilagođen potrebama i interesima učenika i uključuje međupredmetnu integriranost. Učitelj širi svoje područje rada i predmete svoga poučavanja, preko kojih odabire prikladne nastavne tehnike. Ovakav odgojno-obrazovni rad razvija senzibilitet kod učitelja i usavršava ga u njegovom radu.

Za inovativan rad u nastavnom procesu postoji niz kreativnih tehnika: oluja ideja, umne karte, slučajni pojmovi, šest šešira, vođene fantazije, šest univerzalnih pitanja, okidač novih ideja, provokacije, humor i dr. Ove kreativne metode motiviraju učenike, potiču na suradnju, stvaraju ugodnu razrednu klimu i pomažu učeniku da razvija svoju kreativnost.

Umne mape (paukove mreže) osmislio je mislilac Porfirije, a osuvremenio ih je psiholog Buzan (1988). One predstavljaju analitički postupak koji pomažu pri rješavanju problema, ali i u kreiranju novih ideja. Autor nudi upute za njihovu što lakšu i uspješniju izradu: 1) za početak na središte papira treba nacrtati ili postaviti sliku, simbol ili pojam koji označava središnju temu; 2) iz glavne teme (lik ili riječ na središtu papira) se grana (šest) linija koje ju proširuju; 3) linije su međusobno, logički povezane; 4) riječi su tiskane na linijama; svaka linija ima svoju ključnu riječ; preporučuje se korištenje boja (roza, žuta, zelena i plava); mogu se koristiti riječi, sličice, simboli i znakovi. Važno je istaknuti da se umne mape mogu koristiti za većinu nastavnih predmeta kako bi se učenicima na kreativan, zabavan i šarolik način pružila pomoć u usvajanju nastavnih sadržaja.

Oluja ideja (brainstorming) je jedna od najpoznatijih kreativnih tehnika koju je osmislio Osborn (1957). Ime je dobila po metodi (*using the brain to storm a problem*) i primjenjiva je za grupe i pojedince. Glavni cilj ove tehnike je iznošenje što više ideja koje se bilježe bez ikakvih prosuđivanja. Sve ideje se prihvaćaju, posebice one neobične i čudne. Više različitih ideja potiče na još dublje razmišljanje i donošenje novih ideja i zamisli (Runco, Pritzker, 1999). Četiri su osnovna pravila koja je nužno poštivati tijekom provedbe ove tehnike Bognar

(2010) ih navodi: 1) postaviti razumljiv i jasan problem; 2) prihvaćati i bilježiti svaku ideju; 3) ohrabrivati ljude da se nadograđuju na ideje drugih; 4) ohrabrivati čudne i neobične ideje.

Šest šešira (tehnika paralelnog mišljenja) osmislio je psiholog Bono (1980). Ovaj postupak potiče suradnju, kreativnost, inovativnost i povećava produktivnost. Većina ljudi je sklona sličnom razmišljanju. Stoga je ova tehnika nastala iz potrebe ljudi na različita mišljenja. Boja *bijelog šešira* podsjeća na papir. Pa prema tome bijeli šešir zanimaju informacije i odnosi se na znanje o problemu, na poznavanje informacija. Koristi se kako bi usmjerili pažnju na informacije koje imamo ili koje nam nedostaju. Za razmišljanje nam mogu pomoći pitanja kao što su: *Što znamo? Koje informacije su nam potrebne? Koja pitanja je potrebno postavljati u vezi s ovom idejom?* *Crveni šešir* upućuje na vatru i toplinu. On se odnosi na osjećaje ili intuitivne misli koje se javljaju s obzirom na postavljeni problem. *Crni šešir* nas upozorava na rizik i moguće nedostatke naših odluka. Navodi nas na razmišljanje o mogućim negativnim posljedicama naše ideje. *Žuta boja šešira* simbolizira sunčev sjaj, vedrinu i optimizam. *Žuti šešir* nastoji pronaći sve ono što je pozitivno i konstruktivno u zadanoj situaciji. Razmišljanje pod žutim šeširom obuhvaća pozitivan spektar, koji ide od logičkog i praktičnog na jednom, te snova i vizija na drugom kraju. Razmišljanje pod ovim šeširom iskušava i ispituje vrijednost i korist. Pitanja koja mogu pomoći su: *Koje su prednosti ove ideje? Tko će imati koristi od ove ideje?* *Zelena* je boja plodnosti i rasta i biljaka koje izrastaju iz sićušnog sjemena. *Zeleni šešir* je kreativni šešir, koji je namijenjen planiranju i kreiranju novih ideja. Pod zelenim šeširom možemo predlagati promijene i alternative predloženim idejama. Za razmišljanje nam može pomoći pitanje: *Može li se ovo napraviti na još koji način?* *Plavi šešir* je namijenjen razmatranju samog procesa mišljenja. Možemo ga koristiti na početku rasprave kako bi odlučili o čemu ćemo raspravljati i što očekujemo od rasprave ili može poslužiti za razmatranje učinjenog na kraju rasprave (Bognar, 2012). Još jedna od kreativnih metoda koje isti autor izdvaja je *Provokacija (poticanje eksperimentiranja)*, koja je izvanredno mišljenje. On izdvaja pitanja koja mogu pomoći u metodi provokacije a ona su sljedeća: 1) *Koje su posljedice te tvrdnje?* 2) *Koje prednosti uviđate?* 3) *U kojim posebnim podloga za kreativno uvjetima bi to moglo biti razumno rješenje?* 4) *Utvrđite principe na kojima bi se temeljila ta tvrdnja?* 5) *Kako bi ona funkcionirala u ovom trenutku?* 6) *Koje bi se promjene dogodile kada bi tvrdnja bila točna?*

Navedene kreativne metode mogu poboljšati rad u nastavi, potaknuti sve sudionike na kritičko mišljenje i kreativnost. Ovakav način rada, uz promišljeno pripremanje nastavnog procesa, kreira učitelj. Suvremene poticajne metode učitelju pružaju slobodu u njihovom

izboru i daju novu perspektivu poučavanja. Učenici zajedno sa svojim učiteljem postaju subjekti u odgojno-obrazovnom procesu, istraživači koji se oslobađaju od dosadašnje uloge pasivnog slušatelja koju su imali u tradicionalnoj nastavi.

8. Zaključak

Moguće će gore navedene kreativne nastavne metode pomoći u kreativnom i kritičkom poticaju kod učenika. Ne postoji garancija uspjeha u tom procesu, ali učitelj i učenik u suradnji mogu stvoriti i zadržati kreativno ozračje. Ovaj rad naglasak stavlja na usavršavanje učitelja u smjeru osobnih kompetencija koje ga čine čovječnim. Učitelj učenika pomiče od pasivnog slušatelja i stavlja ga u centar odgojno-obrazovnog procesa. On motivira, prati, usmjerava, komunicira, podržava, uvažava, cijeni i potiče razvoj samopouzdanja. Biti učitelj, poučavati mlade umove željne znanja, te učiniti svoje učenje zabavnim, veoma je težak zadatak. Učitelj u suvremenoj školi prestaje biti *mislilac* koji pretenciozno tumači nastavne sadržaje. Njegove zadaće dobivaju novu dimenziju i preko kvalitetne škole vode učenike u ugodno razredno ozračje. Kreativnost mu nudi mogućnost rada na sebi, svojim znanjima, vještinama i stavovima. Promatrajući svoje učenike trudi se upoznati ih, prepoznati njihove afinitete te ih usmjeriti na kritičko promišljanje i kreativan izričaj. Kreativan učitelj ne sputava svoje učenike u razvoju kreativnosti niti im nudi gotova rješenja. Uz posjedovanje i primjenu temeljnih nastavnih umijeća on organizira nastavni sat, izgrađuje svoj profesionalni odnos sa učenikom, uz visoku dozu uvažavanja osobnosti učenika. Primjenom drugačijih nastavnih metoda, kroz pomno osmišljeno planiranje, provedbu i praćenje svoga rada, učitelj budi učenike iz stanja pasivnosti i pruža im mogućnost aktivnog sudjelovanja u nastavnom procesu. Učenici priželjkuju učitelja koji će ih osloboditi *tereta i straha* od tradicionalne nastave i pružiti im mogućnost izbora. Dobra nastava postaje ona nastava koja potiče na kreativnost i stvara ugodnu razrednu klimu. Crvena nit koja je odlika dobre nastave postaje jednako vidljiva i učeniku i učitelju i pokazatelj je njihove uspješne komunikacije. Kvalitetan učitelj i kvalitetna škola daju nove uloge učitelju koji stalno iznova želi *osvježiti* svoju nastavu.

Literatura

- Amabile, T. M. (2012). Componential Theory of Creativity. *Harvard Business School Working Paper*, No. 12-34.
- Arar, Lj., Rački, Ž. (2003). Priroda kreativnosti. *Psihologijske teme*.
- Baer, M. (2012). Putting Creativity to Work: The Implementation of Creative Ideas in Organizations. *Academy of Management Journal*, 55(5), 1102-1119.
- Bognar, L., Matijević, M. (2002), Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.

- Bognar, L., Bognar, B. (2007). Kreativnost učitelja kao značajna kompetencija nastavničke profesije. U Babić, N. (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (421-428). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku, Kherson State University Kherson.
- Bognar, L., Somolanji, I.,(2008) Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima, *Život i škola*, časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, Vol, Liv No.19, svibanj 2008.
- Bognar, L. (2012). Kreativnost u nastavi. *Napredak*, 153 (1), 9-20.
- Bogunović, B. (2004). Socijalno-psihološki činioci muzičke uspješnosti, doktorska teza. Beograd: Filozofski fakultet.
- Bono, E. (1989). *Šest šešira za razmišljanje*. Berad: Delfi knjižare.
- Bratanić, M., (1993), *Mikropedagogija* Zagreb: Školska knjiga.
- Buzan, T. (1988). *Super-Creativity. An Interactive Guidebook*. Distributed by St. Martin's Press, New York
- Cindrić. M. (1995). *Profesija učitelj u svijetu i u Hrvatsko.*, Persona, Zagreb
- Diković, M. (2013). Ključne kompetencije učitelja u odgoju i obrazovanju za građanstvo *Život i škola*, br. 29 (1/2013.), god. 59., str. 326. – 340.
- Dryden, G., Vos, J., (2001) *Revolucija u učenju: kako promijeniti načina na koji svijet uči*. Zagreb: Educa.
- Družinec, V. (2016). Transfer vrijednosti sa roditelja na djecu. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, Vol. 65 No. 3, 2016.
- European Commission. (2005). *Citizenship Education at School in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit
- Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola*, Zagreb: Educa.
- Huzjak, M. (2006). Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu. *Odgojne znanosti*, 8(1), 289-300.
- Isenberg, P. Joan i Jalongo, Mary Renck (1997) *Creative Expresion and Play in Early Childhood Curriculum*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije; *Pedagojska istraživanja*, 11 (1), 77 – 93 (2014)
- Jurić, V. (2007), Kurikulum suvremene škole. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije–metodologija – sadržaj – struktura*. Zagreb, Školska knjiga, 253 – 303.
- Kaufman, C. J., Bear, J. (2002.), *Hawking's Haiku, Madonna's Math: Why Is Hard to Be Creative in Every Room of the House*, u: *Creativity - From Potential to Realization*.
- Koludrović, M., Reić Ercegovac, I. (2010). Poticanje učenika na kreativno mišljenje. *Odgojne znanosti* 12 (2010), 2, str. 427-436.
- Kyriacou, C., (2000). *Temeljna nastavna umijeća*, Zagreb, Educa.
- Kunac, K. (2015). Kreativnost i pedagogija. *Napredak*, 156 (4) 423 - 446 (2015)
- Lumbart, T., Guignard, J.H. (2002), *The Generality - Specificity of Creativity: A Multivariate Approach*, u: *Creativity - From Potential to Realization*.
- Makel, M. C. i Plucker, J. A. (2008). Creativity. U: Pfeiffer, S. I., ur. (2008.). *Handbook of giftedness in children*. 247-270.

- Maslow, A. H.: (1976) *The Farther Reaches of Human Nature*, Penguin Books, New York.
- Matijević, M. (2009). Od reproduktivnog prema kreativnom učitelju. U L. Bognar, J. Whitehead, B. Bognar, M. Perić Kraljik, i K. Munk (ur.). *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju*. (str. 17-23). Požega
- Muk, K. (2008). Ključ neiscrpane kreativnosti: otkrivanje vlastitog kreativnog potencijala. Zagreb.
- Osborn, A. F. (1957). *Applied imagination* (1st edn.). New York: Scribner.
- Ozimec, S. (1987). Odgoj kreativnosti: Kako prepoznati i poticati dječju kreativnost. Opći Savez društva "Naša djeca", Varaždin.
- Palekčić, M. (2008). Uspješnost i/ili učinkovitost obrazovanja nastavnika. *Odgojne znanosti*, 10(2), 403-423.
- Pivac, J. (2008). *Izazovi školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura*. Zagreb, Školska knjiga, 15 - 34.
- Rakić, V., Vukušić, S. (2010). Odgoj i obrazovanje za vrijednosti. Društvena istraživanja. Zagreb, God. 19 (2010), BR. 4-5 (108-109), Str.771-795.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M. (1985), *The Schoolwide Enrichment Model Executive Summary*. www.gifted.uconn.edu.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M. (2008), *Enriching curriculum for all students* (2nd Ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Rogers, C. (1985). *Kako postati ličnost*. Beograd: Nolit.
- Runco, M.A., Pritzker, S.R. (1999). *Encyclopedia of creativity*. Academic press. California.
- Runco, A. M. (2002), *Everyone has Creative Potential*, u: *Creativity - From Potential to Realization*.
- Sawyer, R. K. (2011). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford University Press.
- Sekulić – Majurec, A. (2007), Uloga sudionika odgojno – obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije metodologija – sadržaj – struktura*. Zagreb, Školska knjiga, 351 – 380.
- Srića, V. (1992). *Upravljanje kreativnošću*. Zagreb. Tisak.
- Starko, A. J. (2005). *Creativity in the Classroom: Schools of Curious Delight*.
- Sternberg, R. J. i Lubart, T. I. (1996.). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7),677-688.
- Sternberg, R. J. (1999). Uspješna inteligencija: kako praktična i kreativna inteligencija određuju uspjeh u životu. Zagreb: BARKA.
- Sternberg, R. J. (2015). Teaching for creativity: The sounds of silence. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(2), 115.
- Stoll, L., Fink, D. (2000). *Mijenjamo naše škole: Kako unaprijediti djelotvornost ikvalitetu škola*. Zagreb: Educa.
- Strugar, V. (1993). *Biti učitelj*. Zagreb: Hrvatski pedagoško - književni zbor.

- Šimić Šašić, S., (2011). Interakcija nastavnik-učenik, Teorije mjerenja, *Psihologijske teme*, 20,2,233-260.
- Škutor, M. (2016). Uloge nastavnika u kreiranju socio-emocionalnih aspekata nastave. *Učenje i nastava* . God. II • Br. 4 - 2016 • 703–716
- Treffinger, D. J. (i sur.) (2002). *Assessing Creativity: A Guide for Educators*. Sarasota/Florida: Center for Creative Learning.
- Vranjković, Lj. (2010). Daroviti učenici. *Život i škola*, 24(56), 253-258.
- Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Pavin, T., Rijavec, M., Miljević-Riđički, R. Žiđak, A. (2005). Priručnik *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: Višestruke perspektive*, Institut za društvena istraživanja, Zagreb.

KVALITET I METODE U NASTAVI PRIRODNIH NAUKA

Ajka Aljilji

Univerzitet "Ukshin Hoti", Prizren

ajka.aljilji@uni-prizren.com

Lektorica: Suada Džogović

Sažetak

Znanje, vještine i stavovi stečeni u predmetima prirodnih nauka pružaju učeniku bolje znanje i razumijevanje svijeta koji ga okružuje, lakše učenje u prirodnom i društvenom okruženju i donošenje odluka o ličnom prosperitetu. Ovaj rad ističe pitanje kvaliteta obrazovanja u osnovnim školama, sa fokusom na prirodne nauke kao i pitanje kvaliteta znanja učenika. Kvalitetno znanje, pripada nivou prepoznavanja i reprodukcije. Međutim, rezultati dosadašnjih ispitivanja pokazuju ozbiljne nedostatke i propuste u nastavi prirodnih nauka, ukazujući na neophodnost primjene savremenih tehnika i metoda nastavnog procesa u cilju poboljšanja kvaliteta nastave, što između ostalog zahtijeva ličnu kreativnost i angažovanje nastavnika. Da bi pomenute metode i tehnike izvođenja nastavnog plana i programa bile primjenljive, nastavnike je potrebno, dodatno edukovati i obezbijediti im adekvatnu savremenu literaturu iz ovih oblasti.

Ključne reči: prirodne nauke, korelacija nastave i znanja, tehnika nastave

QUALITY AND METHODS IN THE TEACHING OF NATURAL SCIENCES

Abstract

Knowledge, skills and attitudes acquired in natural sciences provide the student with a better knowledge and understanding of the surrounding world, easier learning in the natural and social environment, and making decisions about personal prosperity. This paper highlights the issue of the quality of education in elementary schools, with a focus on natural sciences and the connection with the teaching of social sciences, as well as the question of the quality of students' knowledge. Quality knowledge belongs to the level of recognition and reproduction. However, the results of previous studies indicate serious shortcomings and omissions in the teaching of these sciences, pointing to the necessity of applying modern techniques and methods of teaching process in order to improve the quality of teaching, which among other things requires special creativity and engagement of teachers. In this context, in order for the mentioned methods and techniques for the implementation of the curriculum to be applicable, teachers need to be further educated and provided with adequate contemporary literature in these fields.

Keywords: natural sciences, correlation of teaching and knowledge, teaching techniques

UVOD

U današnjem vremenu, savremene metode i tehnike izvođenja nastavnog plana i programa prezentuju ključan alat putem kojeg nastavni proces i rad školskih ustanova dobija novu dimenziju kvaliteta. Danas je očigledna sve veća prisutnost inovacija, tehnološkog kao i pedagoškog karaktera. Cilj ovog rada jeste da ukaže, veliki značaj korišćenja nekih tehnologija i tehnika izvođenja nastave u granama prirodnih i društvenih nauka u školskim ustanovama. Obrazovanje treba da bude otvoreno, fleksibilno i sposobno da prati naučne, tehnološke, ekonomske i socijalne promjene (Avramović, 2004). Kvalitet je najznačajniji fenomen našeg doba, koji se poistovjećuje sa novom filozofijom življenja (Antonijević, 2006). Istovremeno omogućava da nastavno-obrazovni proces pronade put ka zajedničkim osobinama prirodnih i društvenih nauka, kao i njihovu neprekidnu vezu postojanja. Znanje i sposobnosti možemo odrediti kao dinamički koncept koji se mijenja pod uticajem svih promjena u današnjem društvu.

Prirodne nauke su značajne za razvoj djece, posebno za njihov intelektualni razvoj. Sadržaji ovih nauka podstiču razvoj formalno-logičkog, deduktivnog mišljenja. Djeca počinju sa ozbiljnijim izučavanjem negdje od 11-12 godine. U to vrijeme dijete je razvojno spremno da uz adekvatne spoljne uticaje ovlada novim, višim stadijumom mentalnog razvoja, odnosno formalnim mišljenjem. Učenje prirodnih nauka je ključni podsticaj za razvoj oblika formalnog mišljenja koji se naziva eksperimentalno mišljenje, odnosno mišljenje koje se sreće prilikom izvođenja eksperimenata. Tokom izvođenja eksperimenta, učenici upoznaju faktore koji mogu da utiču na neku pojavu, sistematskim variranjem tih faktora utvrđuju koji od faktora ili koja kombinacija faktora dovodi do neke pojave. Sadržaji nastave predstavljaju koncepciju kvaliteta nastave koja je usko povezana s pojmovima, kao što su: obrazovni standardi, pouzdanost u izvođenju nastave, prilagođenost nastave uzrastu učenika, kao i njihovom predznanju. Uprkos svim problemima sa kojim se srećemo tokom izvođenja nastave moramo napraviti korelaciju kvaliteta u nastavi koja će povezati nauku u jedan jedinstveni obrazovni sistem. Načini učenja učenika su u najvećoj mjeri uslovljeni okruženjem koje utiče u razvoju i formiranju njihovih mišljenja i stavova, kao i njihovog načina života (Janjušević, 1956).

1. METODIČKI PRISTUP U RADU UČENIKA

Škola vrijedi koliko vrijedi nastavnik. Zbog toga je napredak nastavničkog obrazovanja prvi dio svake školske reforme. Funkciju nastavnika možemo posmatrati sa aspekta

tradicionalne, klasične i sadašnje škole, odnosno škole budućnosti, to jest moderne škole. U tradicionalnoj školi nastavnik je bio posrednik između nastavnih sadržaja i učenika. On je bio isključivi organizator obrazovnog rada, gdje su odnosi nastavnik-učenik bili zasnovani u hijerarhijskim načelima. Učenik je tada bio u podređenom položaju. Moderna škola traži i modernog nastavnika. Nastavnik mora stalno da se druži s knjigom, da uči, da nadograđuje sebe, da uči novo i da permanentno radi na svom stručnom usavršavanju i obrazovanju. Treba da je nov, neponovljiv, savremen (Stevanović, 1982). Savremeni pristup u nastavi prirodnih nauka temelji se na strategijama učenja otkrivanjem (Halaši, 2005). Učenici nisu više pasivni slušaoci koji sjede u klupama, već aktivni učesnici u procesu učenja. Oni najbolje uče kada im se pomogne da pokušaju otkriti pravila na kojima se zasnivaju pojave. Nastavnik je sada samo moderator koji učenika usmjerava. U didaktici se pod strategijom podrazumijeva skup postupaka koji dovode do ostvarivanja nekih ciljeva. Didaktičke strategije se razlikuju prema osnovnim ulogama glavnih subjekata u nastavi. Nastavna metoda je način aktiviranja učesnika u odgojnom i obrazovnom procesu. U oblasti prirodnih nauka, dominantne su dvije strategije: strategije učenja otkrivanjem i strategija učenja proučavanjem.

Učenik ne može steći sva potrebna znanja ličnim otkrivanjem, jer su to djeca u dobi od 11 pa navviše godina. Stoga je potrebno i podučavanje. Učenje otkrivanjem se temelji na ličnom iskustvu, a mehaničko učenje na iskustvima drugih ljudi. Nastavni program je prilagođen prosječnom učeniku, kojih uvijek ima najviše. Posljedica toga je da se učenici u razredu dijele na dobre, loše i talentovane. Treba shvatiti da svi učenici mogu učiti i da uče vlastitom aktivnošću, a zadatak škole je da stvori uslove za tu aktivnost (Prodanović, Ničković, 1988). Dakle, učeniku treba pokazati model ponašanja, a to je uglavnom roditelj. Kasnije, mogu biti učitelji, nastavnici, to jest oni koji su odgovorni da učenike usmjeravaju na pravi put i daju im tačne odgovore. Naravno, učenik mora samo kroz sopstvenu aktivnost doći do odgovarajućeg rješenja i biti pronalazač u traganju za istinom (Vilotijević, 2016). Roditelj ili nastavnik treba samo da mu pomognu da pronade svoj put. Od sredine i od same osobe zavisi da li će svoj kapacitet razviti do maksimuma. Međutim, i kod nas i u svijetu, povezivanje teorije i prakse kod učenika nije na zavidnom nivou.

1.1. Strategije poučavanja

Znatan broj nastavnika i učenika polazi od ideje da se obrazovanje sastoji od pamćenja velikog broja slučajno odabranih činjenica. Zato je nastavni proces najviše usmjeren prema memorisanju. To je uglavnom bio rezultat pretežno verbalne nastave, navodno zbog

nedostatka kabineta, hemikalija, staklenog i ostalog pribora, novca i vremena. Mnogo manje učenika se osposobljava za rješavanje problema. Međutim, problem mora biti jasno i nedvosmisleno definisan. Može se dati u obliku pitanja, tvrdnje ili traženja da se sintetizira ili analizira neko jedinjenje, izvrši mjerenje ili napravi neki jednostavni uređaj, model ili slično. Složeniji problem treba strukturirati u niz manjih problema. Jedini alat u toj fazi su olovka, papir i glava. Da bi se riješio problem, potrebne su odgovarajuće informacije. One mogu biti definisane tokom postavljanja problema. Najvažniji izvori informacija su lična zapažanja tokom ogleda, a zatim lično pamćenje, priručnici, udžbenici, članci i enciklopedije.

1.2. Evaluacija rješenja

Uvijek treba provjeriti da li je došlo do odgovora na postavljeno pitanje i zadovoljavaju li rezultati date informacije. Treba razmisliti koji se novi ili sličan problem može riješiti na isti ili sličan način. Metodom razgovora razvijaju se pravilno i nedvosmisleno izražavanje, usvaja hemijska nomenklatura, formiraju pojmovi, utvrđuje stečeno znanje i stvaraju generalizacije, pomoć računara, mada je moguća njena realizacija i pomoću laboratorijskih radova ili štampanih materijala (Rančić, Anđelković, 2007). Svakodnevna iskustva kojih smo svjedoci u obrazovnoj praksi, govore nam da komunikacija nije uvijek sasvim jasna i ne odvija se tako jednostavno, a ono je nužno za postizanje dobrih interpersonalnih odnosa između sudionika nastavnog procesa, a time i kvalitetne nastave. Iz ovog problema proizilaze česti nesporazumi i sukobi u komunikaciji između učenika i nastavnika, što predstavlja dovoljan argument da se temeljno pristupi ovom problemu. Stil rada nastavnika kao faktor sukoba u komunikaciji između učenika i nastavnika ima za cilj da sadržajem i porukama rada osvijesti važnost ovog problema u odgojno-obrazovnom radu, da se učini predmetom svakodnevnih propitivanja i kontinuiranog rada, što bi u konačnici rezultiralo njegovim rješavanjem.

2. DOPUNSKO OBRAZOVANJE NASTAVNIKA

Profesionalni razvoj usmjeren je ka osposobljavanju nastavnika za različite profesionalne uloge kroz sistem bazičnog obrazovanja i usavršavanja uz rad. To je dugoročni proces koji obezbjeđuje kontinuirani rast i razvoj prema profesionalnom planu, a u literaturi je poznat i pod nazivom "doživotno učenje". Profesionalni razvoj je rezultat međudejstva obuke i iskustva, tako da uključuje: formalno iskustvo (bazično obrazovanje, seminare, mentorstvo, radionice, profesionalna okupljanja), neformalno iskustvo (praćenje stručne literature, interneta, emisija posvećenih obrazovnim pitanjima opšteg i društvenog značaja), samoevaluaciju i istraživanje obrazovno-odgojne prakse (Poparić, 2010).

2.1. Koncept profesionalnog razvoja nastavnika

Obrazovni sistemi koji prepoznaju važnost autonomije i odgovornosti nastavnika za profesionalne odluke, sistemi koji njeguju saradničke odnose između obrazovnih institucija i nastavnika, podstiču profesionalni razvoj na svim nivoima. Profesionalni razvoj se ne može svesti samo na povremene seminare i profesionalna okupljanja, već je to dugoročan proces u toku kojeg se kroz učenje, praktičan rad i istraživačke djelatnosti razvijaju i unapređuju znanja, vještine i sposobnosti. Kroz profesionalni razvoj nastavnici postaju praktičari koji razmišljaju i u skladu sa svojim potrebama planiraju aktivnosti kroz koje će ostvarivati profesionalni razvoj. Oni kontinuirano vrše samoevaluaciju profesionalnih aktivnosti i u stanju su da saznanja do kojih dolaze kritičkim sagledavanjem sopstvenih praksa, kao i kroz povratne informacije o njihovom radu dobijene od drugih, konstruktivno ugrađuju u dalje aktivnosti. Na taj način su spremniji da kritički i stvaralački posmatraju i mijenjaju sopstvenu obrazovnu praksu.

Odnos ličnog plana profesionalnog razvoja, plana profesionalnog usavršavanja škole, školskog razvojnog plana i osnovnih ciljeva obrazovanja može se prikazati na sljedeći način: opšti ciljevi obrazovanja, školski razvojni plan, plan za profesionalno usavršavanje škole i lični plan profesionalnog razvoja. U školskom razvojnog planu definiše se vizija razvoja škole (za period od 3-5 godina), kao i misija škole, iskaz o tome zašto ta škola postoji i čemu teži. Vizija razvoja i misija zasnovane su na opštim ciljevima obrazovanja. Plan profesionalnog usavršavanja škole baziran je na ličnim planovima profesionalnog razvoja, a usmjeren je ka ostvarivanju školskog razvojnog plana. Ova tri elementa treba da čine međusobno povezanu cjelinu koja vodi ka ostvarivanju opštih ciljeva obrazovanja.

Na Kosovu je 2001 godine započeo proces upoznavanja prosvetne javnosti sa važnošću izrade ličnih planova profesionalnog razvoja, čime se školama olakšava izrada planova stručnog usavršavanja zaposlenih, kao i školskih razvojnih planova. Za sada, izrada ličnih planova profesionalnog razvoja nije zakonska obaveza, za razliku od plana stručnog usavršavanja i školskog razvojnog plana koji jesu. Plan i program učenja, kao dio školskog plana stručnog usavršavanja, baziran je i usklađen sa potrebama zaposlenih i potrebama obrazovno-odgojne prakse. Istraživanje prakse pokazuju da su, što se tiče profesionalnog razvoja, najbolji rezultati ostvareni primjenom različitih vidova učenja. Timski rad doprinosi boljem ostvarivanju profesionalnog razvoja zaposlenih u ustanovi, pod uslovom da se odvija po principima koji obezbjeđuju uzajamnu usaglašenost i produktivnost. Kod sastavljanja tima

neophodno je voditi računa o sposobnostima i interesovanjima članova, njihovom iskustvu, položaju u ustanovi i slično. Članovi moraju znati ne samo zadatak, već i ciljeve i razloge koji iza zadatka stoje. Timski rad daje mogućnosti za stvaranje, razvijanje novih ideja i znatno veću efikasnost u odnosu na rad pojedinca, s obzirom da je i najproduktivnijem pojedincu potrebno znatno više vremena nego jednom usaglašenom timu. Timski rad je način kojim se ostvaruju mnogi oblici učenja i razvijaju efikasni pristupi koji se grade na bogatstvu i raznovrsnosti znanja, mišljenja i pogleda. U nastojanju da dođemo do oslonaca kontinuiranog profesionalnog razvoja zaposlenih, smatrali smo da je važno sagledati motivaciju kao faktor koji podstiče i održava stalnost stručnog usavršavanja. Međutim, motivacija za profesionalni razvoj ne zavisi samo od pojedinca, već i od okruženja u kome se radi. U svakoj školi postoje pojedinci koji su motivisani za stalno stručno usavršavanje. Ukoliko se u ustanovi ne podstiče i ne promovise profesionalni razvoj, zainteresovanost se može smanjivati ili u potpunosti nestati. Ustanove koje na različite načine motivišu zaposlene da se kontinuirano usavršavaju doprinose ne samo održavanju postojećeg interesovanja, već i uključivanju većeg broja zaposlenih u ovaj proces, što u krajnjem ishodu dovodi do povećanja kvaliteta obrazovnog rada u školi.

Stručno usavršavanje u našoj praksi se još uvek odvija po principu ličnih sklonosti i intuitivnog opredjeljenja nastavnika, na osnovu osjećanja, šta je dobro i korisno za obrazovni rad. Također smo svjesni da u praksi postoje i da će biti primjera stručnog usavršavanja koji ne ispunjavaju sve navedene kriterijume i indikatore, pri čemu valjanost tih primjera ne mora zbog toga nužno biti i manja. Ono čemu svakako treba težiti, radi obezbjeđivanja boljeg kvaliteta profesionalnog razvoja, jeste da se ono planira i ostvaruje prema što većem broju kriterijuma i indikatora koji garantuju dobru praksu. Na Kosovu je uvedeno obavezno dopunsko obrazovanje svih prosvetnih radnika u osnovnim i srednjim školama uredbom UNMIK-a br. 2001/9 od 15. maja 2001. godine (NATIONS UNIES Mission d'Administration Intérimaire des Nations Unies au Kosovo, Zakon. Br. 02/L-42 o stručnom obrazovanju i osposobljavanju, Skupština Kosova, na osnovu poglavlja 5.1.(e) I 9.1.26(a). Ustavnog okvira za privremenu samoupravu Kosova, u cilju uspostavljanja zakonske osnove za regulisanje, unapređenje i poboljšanje obrazovanja i profesionalnog osposobljavanja.

Nastava u Opštini Prizren odvija se na tri jezika: albanskom, bosanskom i turskom, gdje su evidentni pozitivni rezultati. Posljedica primjene ove regulative kod mlađih prosvetnih radnika pokazuje vrlo dobre rezultate u primjeni svih raspoloživih sredstava koje posjeduje škola. Međutim, kod starijeg nastavnog kadra, koji su bili obuhvaćeni ovom regulativom, nije

zapaženo veće interesovanje ka usvajanju novih saznanja. Dopunsko školovanje nastavnog kadra u nastavi na bosanskom jeziku pohađalo je 42 učitelja koji su imali završenu višu pedagošku školu iz prethodnog sistema. U cilju usvajanja novih kurikuluma, na nivou opština, organizuju se seminari najmanje tri puta godišnje u trajanju od nedjelju dana. Svaka škola, organizuje godišnje posjete školama u okruženju i regionu radi lične saradnje i razmjene iskustava. Pri tom, većina nastavnika smatra da je to dobar vid napredovanja.

3. POJAM NASTAVNIH METODA

Riječ metoda potiče od grčke riječi *methodus*, što znači način rada kojim se dolazi do određenog cilja u obrazovnom procesu. Posmatrano šire, pod nastavnom metodom može se podrazumijevati način teorijske i praktične aktivnosti učenika usmjerenog ka postizanju postavljenog cilja u procesu savladavanja obrazovno-odukativnih sadržaja, kao i shvatanje pojava koje se proučavaju u nastavi prirodnih nauka (Ivić, Pešikan, Antić, 2003). Suština metoda rada u nastavi prirodnih nauka zavisi od metoda i gradiva i odnosa metoda učenika i nastavnika. Dakle, nastavne metode su put gdje se na što lakši i ekonomičniji način stiču i utvrđuju znanja, umijeća, vaspitne vještine i navike i istovremeno, razvijaju i lične sposobnosti.

3.1. Klasifikacija nastavnih metoda

U literaturi ne postoji usaglašen stav kada je u pitanju klasifikacija nastavnih metoda. Različiti kriterijimi uslovljavaju različite klasifikacije. Najjednostavnija klasifikacija je ona koja dijeli metode na metode rada nastavnika i metode rada učenika. U metode rada nastavnika ubrajaju se: nastavničko izlaganje, opisivanje, razgovor, objašnjavanje nastavnika. U drugu grupu ubrajaju se: vježbanje, samostalni laboratorijski i praktični radovi. S obzirom na izvore znanja, jedan broj didaktičara nastavne metode dijeli u tri grupe: usmene, očigledne i praktične. Pri razvrstavanju se polazi od: posmatranja, riječi i praktične djelatnosti. Ova klasifikacija obuhvata tri grupe metoda: metode zasnovane na posmatranju, metode zasnovane na riječima, kao i metode zasnovane na praktičnim aktivnostima učenika. Svaku od ovih grupa čine po dvije podgrupe u kojima ima više metoda: metode za obradu novog gradiva i metode za utvrđivanje gradiva. Metode za obradu novog gradiva s obzirom da postoje, tri izvora znanja, dijelimo na: metodu žive riječi, metodu čitanja i metodu pokazivanja (Bakovljević, 1992). Zatim metodu žive riječi dijelimo na monološku (nastavnikovo usmeno izlaganje) i dijalošku (metoda razgovora). Metode za utvrđivanje,

gradiva (vježbanja), mogu se podijeliti na: vježbanje radi ponavljanja gradiva i vježbanje radi primjenjivanja gradiva.

3.2. Metode demonstracije

Demonstracija kao nastavna metoda ima punu didaktičku vrijednost, ako pored zahtjeva o pravilnom demonstriranju i misaono angažuje učenike. Metoda demonstracije je takav način nastavnog rada kojim nastavnik demonstrira predmete, modele, makete, crteže, slike, šeme, koje učenici posmatraju i tako stiču znanja.

3.3. Metoda usmenog izlaganja

Metoda usmenog izlaganja jeste nastavnikovo a u nekim slučajevima i učenikovo usmeno izlaganje datih informacija.

3.4. Metoda razgovora

Kada nastavnik obrađuje neko gradivo u vidu pitanja i učeničkih odgovora, u vidu diskusije, takav oblik nastave naziva se metodom razgovora. Znači ova metoda je razgovor između učenika i nastavnika.

3.5. Metoda teksta

Ako se nastava izvodi uz pomoć raznih tekstova, može se reći da se radi metoda teksta. Teško je nabrojiti sve ono čime se učitelji koriste da bi im metoda rada sa tekstom bila što uspješnija. To su udžbenici, razne knjige, novine, časopisi, leksikoni, enciklopedije i slično. Suština metode teksta je da polaznici sami ili uz pomoć nastavnika stiču znanja, koristeći kao izvor tog znanja određeni tekst.

3.6. Metoda praktičnih i laboratorijskih radova

Metoda praktičnog i laboratorijskog rada je takav način realizacije nastavnog procesa, kojim se znanja stiču kroz praktični rad i eksperimentisanje nastavnika i učenika (Sikirica, 2008).

4. VRSTE NASTAVNIH METODA I PRIMJENA

4.1. Verbalno-tekstualno nastavne metode

Govor i tekst imaju značajnu ulogu u procesu saznanja. Zahvaljujući njima, mogu se iznijeti znanja o neposrednim pojavama i predmetima. U onome što se doživljava u ovim metodama vidi se zajednička karakteristika izvođenja prirodnih i društvenih nauka.

4.2. Demonstrativno-ilustrativna nastavna metoda

Jedna od specifičnih karakteristika ove metode sastoji se u mogućnosti učenika da posmatra proučavane predmete, pojave i stanja pomoću raznih sredstava ili u samoj prirodi. Demonstriranje predmeta i ogleđa nastavnik primjenjuje kada ih je nemoguće neposredno posmatrati. U svim ostalim slučajevima primjenjuje se ilustracija.

4.3. Metode samostalnog rada učenika

Kroz samostalni rad učenici poboljšavaju kvalitet znanja i osposobljavaju se da iste primjenjuju u praksi.

4.4. Korelacija nastavnih metoda

Ekonomičnost nastave poznavanja prirodnih nauka ostvaruje se u primjeni nastavnih metoda. Na uslove izbora, nastavnih metoda i nastavnih postupaka utiče više faktora. Među najvažnijim faktorima ističe se usaglašenost nastavnih metoda i postupaka sa procesom saznanja. Oni ne smiju kočiti, saznajne aktivnosti i samostalnost učenika u radu. Efikasnost primjene, jedne nastavne metode, verifikuje se ispoljenošću misaone angažovanosti učenika u saznanju. Nastavne metode i nastavni postupak biraju se prema prirodi gradiva, to jest metodski postupak treba da proizide iz samog gradiva. Metod rada u nastavi zavisi od uzrasta učenika. U mlađim razredima osnovne škole, mišljenje učenika je konkretno, to jest u slikama. Njihova pažnja je kratkotrajna, pa je zato neophodno u toku časa vršiti kombinaciju različitih metoda i postupaka. U izboru nastavnih metoda i postupaka treba uvažavati materijalno-tehničke uslove škole, kao i mogućnosti prirodne i društvene sredine. Materijalno-tehnički uslovi škole ne bi smjeli biti prepreka izboru racionalnih metoda i postupaka, jer nastavnik svojim kreativnim radom s učenicima može prikupiti i izraditi vrlo funkcionalna nastavna sredstva i pomagala. Izbor nastavnih metoda, treba zasnivati na zadacima programa i na preimućstvu nastavnih metoda, uzimajući u obzir uzrast učenika, nivo znanja, vaspitnu vrijednost metoda, tj. koliko ona obezbjeđuje raznovrsnu djelatnost,

misaonu angažovanost učenika, odnosno koliko doprinosi razvoju saznajnih sposobnosti, praktičnih navika i karakternih osobina učenika. Dobar nastavnik se ne služi isključivo jednom nastavnom metodom, već koristi različite metode. U tome je prava draž nastave, da se uvijek pristupa času na različite načine.

5. ISTRAŽIVANJE

Predmet istraživanja: izbor i primjena odgovarajućih nastavnih metoda u nastavi prirodnih nauka koje se izučavaju počev od šestog do devetog razreda u osnovnim školama. U eksperimentu su učestvovali nastavnici sva tri govorna jezika: albanskog, bosanskog i turskog. Predmeti fizika, hemija i biologija, prema novom kosovskom Kurikulumu, svrstavaju se u grupu prirodnih nauka. Na kraju godine, daje se jedna ocjena kao srednja vrijednost sva tri predmeta pod imenom prirodne nauke. Cilj ovog rada je utvrditi da li nastavnici prirodnih nauka imaju kvalitetan pristup pri odabiru nastavnih metoda od šestog do devetog razreda. Kako bismo procijenili kvalitetan odabir svih pomagala u nastavi prirodnih nauka, sve metode osim laboratorijske, istodovremeno možemo primijeniti i u nastavi društvenih nauka. Na osnovu pretpostavljenog, definisana su pitanja:

1. Potvrditi da li nastavnici prirodnih nauka, detaljno planiraju nastavne metode za odgovarajući razred;
2. Potvrditi da li nastavnici vrše izbor nastavnih metoda, prema nastavnom sadržaju koji se obrađuje u nastavi prirodnih nauka;
3. Potvrditi da li nastavnici prirodnih nauka, vode računa o primjeni kombinacije nastavnih metoda prema kapacitetu odjeljenja;
4. Potvrditi da li nastavnici znaju da koriste savremena pomagala, ako ih škola ima na raspolaganju (laboratorije, IT tehnologiju);
5. Potvrditi koje su najčešće primjenjivane metode u nastavi prirodnih i društvenih nauka;

5.1. Značaj istraživanja

Istraživanje ima ulogu da pomogne u realizaciji kvalitetnog izvođenja nastave uz pomoć svih sredstava kojima škola raspolaže, koristeći spremnost, odnosno kreativnost nastavnika da i uz pomoć manje sredstava kvalitetno izvode nastavu.

5.2. Tehnika izvođenja istraživanja

U istraživanju je korišćen, upitnik kao instrument istraživanja. Populaciju čine nastavnici. Ukupan broj nastavnika koji su učestvovali u istraživanju čine, 12 nastavnika koja su pohađala dopunsko školovanje od učitelja do zvanja nastavnika, ostalih 8 su nastavnici). Upitnici su bili formirani prema svim pravilima koje predviđa upitnik. Prije svoje prve upotrebe upitnik je isproban. Pet ispitanika-nastavnika, kako bi se provjerile, metrijske karakteristike mjernog instrumenta i utvrdila ispravnost, pouzdanost i validnost. Istraživanja su sprovedena u tri osnovne škole na teritoriji opštine Prizren, gdje su učestvovali nastavnici iz sve tri zajednice: albanske, bosanske i turske. Nakon obavljenog, istraživanja-upitnika, pristupili smo obradi istih.

6. REZULTATI I ANALIZA

Rezultate istraživanja dobijene putem upitnika analizirali smo prema postavljenim zadacima istraživanja. Odgovor na pitanje, da li nastavnici prirodnih nauka, detaljno planiraju nastavnu metodu koju će primijeniti u odgovarajućim razredima, prikazani su u Tabela 1.

Tabela 1. Detaljno planirane nastavne metode za odgovarajući razred

Ponudeni odgovori	Odgovori nastavnika
Stalno planiraju	17
Periodično	2
Nikada	1
<i>Ukupno</i>	20

U ponuđenim odgovorima evidentno je da 17 nastavnika detaljno planira nastavnu metodu, njih 2 periodično, 1 nikada. Svi ovi odgovori nam daju za pravo da kažemo da je to veliki napredak u poboljšanju kvaliteta izvođenja nastave prirodnih nauka koji se i ogleda u poboljšanim rezultatima nakon polaganja male mature. Odgovor na postavljeno drugo pitanje, da li nastavnici vrše izbor nastavnih metoda prema nastavnom sadržaju koji se obrađuje u nastavi prirodnih nauka, prikazano je u Tabeli 2.

Tabela 2. Izbor nastavnih metoda prema sadržaju koji se obrađuje

Ponuđeni odgovori	Odgovori nastavnika
Svakodnevno	15
Periodično	3
Nikad	2
<i>Ukupno</i>	20

U ponuđenim odgovorima evidentno je da 15 nastavnika planira nastavu za odgovarajući razred. Kod odgovora nikada u jednom je upitniku stajalo da nastavnik u tome ima iskustva i da nije potrebno planirati nastavnu metodu za odgovarajući razred. Što naravno nije u skladu sa profesionalnom etikom. Periodično planira njih 3, dok 2 nikada ne planira. Odgovor na postavljeno pitanje da li nastavnici primjenjuju u nastavi, kombinaciju nastavnih metoda prema kapacitetu razreda, dato je u Tabeli 3.

Tabela 3. Kombinacija nastavnih metoda prema kapacitetu odjeljenja

Ponuđeni odgovori	Odgovori nastavnika
Stalno	14
Periodično	3
Nikad	3
<i>Ukupno</i>	20

U ponuđenim odgovorima da li nastavnici primjenjuju u nastavi kombinaciju nastavnih metoda prema kapacitetu razreda, očigledno je da 14 stalno planira, 3 periodično, što svakako nije loš podatak, dok 3 nikada ne planira. Kod ovih rezultata ipak je evidentno, da više od pola nastavnika je u skladu sa normama i pravilima koje zahtijevaju prirodne nauke, prilikom njihovog prezentovanja. Ovo su i pokazali rezultati prilikom upisa učenika u Srednju školu, prirodno matematičkog smjera. Odgovor na postavljeno pitanje, da li nastavnici znaju da koriste savremena pomagala i IT tehnologiju, prikazano je u Tabeli 4.

Tabela 4. Nastavnici znaju koristiti savremena pomagala i IT tehnologiju

Ponuđeni odgovori	Odgovori nastavnika
Znaju rukovati savremenim pomagalima i IT tehnologijom	18
Djelimično znaju rukovati sav. pomagalima i IT tehnologijom	1
Ne znaju i ne koriste pomagala i IT tehnologiju	1
<i>Ukupno</i>	20

Kod ponuđenih odgovora da li nastavnici koriste savremena pomagala, ako ih škola ima, i da li znaju rukovati njima, njih 18 odgovorilo je potvrdno, što je posljedica organizovanja kurseva (koji su trajali po tri meseca) i seminara održanih na teritoriji opštine Prizren. Samo 1 je odgovorio djelimično i 1, da uopšte ne znaju da ih koriste ali i da im ne treba. Kod ponuđenih odgovora zadovoljni smo primenom i znanjem iz IT tehnologija. Odgovor na postavljeno pitanje, najčešće primjenjivane metode koje nastavnici koriste u nastavi prirodnih-društvenih nauka, prikazano je u Tabeli 5.

Tabela 5. Najčešće primjenjivane metode u nastavi prirodnih-društvenih nauka.

Ponuđeni odgovori	Odgovori nastavnika
Metoda razgovora	11
Metoda eksperimenta	4
Metoda teksta	2
Metoda usmenog izlaganja	2
Metoda slobodne aktivnosti učenika	1
<i>Ukupno</i>	20

U ponuđenim odgovorima metoda eksperimenta je prisutna sa 14 učesnika u eksperimentu, metoda teksta 2 učesnika, metoda usmenog izlaganja 2 učesnika, metoda slobodnog razgovora 1 učesnik i slobodne aktivnosti 1 učesnik. Većina škola u kojima rade nastavnici koji su anketirani ne raspolaže potrebnim nastavnim i tehničkim sredstvima koja bi omogućila nesmetan izbor i primjenu odgovarajućih nastavnih metoda. Ali znaju i da rukuju IT tehnologijom. Opremljenost učionica nije odgovarajuća. Ova činjenica pokazuje da nastavnik nije jedini uzrok nepravilne primjene nastavnih metoda u nastavi poznavanja prirodnih i društvenih nauka. Zbog pomenutih razloga, izbor i primjena adekvatnih nastavnih metoda, prilično je teška bez adekvatnih nastavnih sredstava i odgovarajućih uslova za rad.

ZAKLJUČAK

Razvijanje stvaralačkog mišljenja kod učenika predstavlja dovoljan razlog za adekvatno organizovanje nastave. Na taj način, stvaraju se povoljni uslovi za veću aktivnost nastavnika i učenika u ostvarivanju planiranih sadržaja. Sve prethodno iznijete metode u nastavnom obrazovnom procesu mogu se primijeniti u nastavi prirodnih i društvenih nauka, nalazeći pri tom korelaciju koja omogućava uspješnije izvođenje nastave. Pri tom, nastava organizovana na ovaj način omogućava usvajanje kvalitetnog znanja.

Obrada sadržaja na savremen način zahtijeva više vremena i angažovanja u odnosu na obradu klasičnim pristupom, no rezultati su ubedljivo bolji. Stoga, organizovanje časova, nastave i nastavne postupke, treba birati s ciljem da bi maksimalno podsticali i održavali misaonu aktivnost učenika, doprinoseći razvoju njihovih mentalnih sposobnosti. Pod ovim uslovima podrazumijevaju se mnogi činioci. Da bi izvršio pravilan izbor i primjenu metoda, nastavnik prirodnih nauka, mora da posjeduje temeljno didaktičko-metodičko znanje, kako i da uvažava ostale činioce od kojih zavisi primjena nastavnih metoda: nastavni predmet, konkretni nastavni sadržaj, broj učenika u odjeljenju, uzrast učenika, njihova individualna svojstva, prethodna znanja i iskustva i opremljenost. Na osnovu svih ovih činioaca u nastavi se primećuje i napredak kojii se ogleda u polaganju male mature sa visokim uspjehom koje zauzima predmet prirodnih nauka, kao i rezultati prilikom upisa učenika u Srednju školu, prirodno matematičkog smjera.

U skladu sa analizom date problematike u ovom istraživanju, dolazimo do zaključka da je značaj praćenja trendova savremenih metoda izvođenja nastave u školskim ustanovama veoma bitan u cilju povećanja kvaliteta nastave. Zbog tih razloga, školske ustanove moraju permanentno pratiti razvoj i primjenu ne samo pedagoških već i tehnoloških rešenja, ne bi li preduprijedili svoj način i sistem rada. Istovremeno je važno da zaposleni u školskim institucijama prihvate stručno usavršavanje kao potrebu, a ne kao prinudu, koja će dati zadovoljavajuće rezultate. Dakle, usvajanjem kvalitetnog znanja učenika, kao i povezivanjem metoda i tehnika izvođenja nastave u prirodnim i društvenim naukama, školske ustanove će opravdati svrhu svog postojanja.

LITERATURA

- Avramović, Z. (2004). *Društvo i škola: problem izbora znanja. Zbornik radova znanja i dostignuća*, ed. Stevan Krnjajić, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, str.11-25.
- Antonijević, R. (2006). *Sistem učenja znanja*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Bakovljević, M. (1992). *Didaktika*, Beograd: Naučna knjiga.
- Đukanović, R. (1986). *Didaktika*, Podgorica: UNIREKS
- Halaši, R.; Kesler, M. (2005). *Metodika nastave hemije i demonstracioni ogledi*, Beograd: Naučna knjiga.
- Ivić I.; Pešikan A.; Antić S. (2003). *Aktivno učenje 2*, Priručnik za primjenu metoda aktivnog učenja nastave.: Institut za psihologiju, Beograd.
- Janjušević, M. (1956). *Nastavne metode*, Beograd: Nolit.

- Lekić, Đ. (1991). *Metodika razredne nastave*, Beograd: Nova prosveta.
- Poparić, G. (2010). *Pripreme za nastavu*, Beograd: Logos.
- Prodanović, T. ; Ničković, R.(1988). *Didaktika*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd,
- Sikirica, M. (2008). *Nastava kemije Državni stručni skup za nastavnike kemije i biologije*. Opatija, Hrvatska.
- Stevanović, M. (1982). *Inovacije u nastavnoj praksi*, Beograd: Prosvetni pregled.
- Trnavac, N.; Đorđević, J. (1995). *Pedagogija*, Naučna knjiga, Beograd.
- Vilotijević, M.; Vilotijević, N. (2016). *Modeli razvijajuće nastave I*, Beograd: Učiteljski fakultet.

ISTRAŽIVANJE MOGUĆNOSTI I OGRANIČENJA RAZVOJA KVALITETA VISOKOG OBRAZOVANJA U REPUBLICI SRPSKOJ

Zdravko Bijelić

Univerzitet privredna akademija, Novi Sad, Srbija

Nezavisni Univerzitet Banja Luka, BiH

bijeliczdravko51@gmail.com

Lektorica: Biljana Milanović

Sažetak

Istraživanja sprovedena u sklopu projekta vezano za integrisani razvoj Republike Srpske pokazuju da je kvalitet visokog obrazovanja u Republici Srpskoj na nižem stepenu razvoja u odnosu na okruženje. Primjenom naučne metode komparativna sistemski analiza, baza za poređenje je stanje kvaliteta visokog obrazovanja u Republici Srbiji i drugim zemljama na prostoru bivše Jugoslavije.

U radu će biti prikazani rezultati istraživanja sa aspekta mogućnosti i ograničenja razvoja visokog obrazovanja u Republici Srpskoj. Istraživanja jasno ukazuju na ogroman jaz između projektovanog kvaliteta u formi: strategija, zakona, pravilnika i drugih normativnih akata sa jedne strane i stvarnog operativnog kvaliteta ponašanja struktura visokog obrazovanja sa druge strane u Republici Srpskoj. Nizak nivo integrisanog kvaliteta visokog obrazovanja u Republici Srpskoj posljedica je prije svega niskog stepena kvaliteta nastavnog osoblja koje izvodi nastavu, nizak nivo vrednovanja znanja studenata, smanjen kvalitet baze za regrutovanje studenata i svakako koruptivne i kriminalne radnje u oblasti visokog obrazovanja. U radu je razvijen matematički model za optimalno upravljanje kvalitetom visokog obrazovanja u funkciji integrisanih razvojnih promjena sistema društvena zajednica.

Ključne riječi: kvalitet, razvoj, obrazovanje, analiza, upravljanje, promjene

RESEARCH OF THE POSSIBILITY AND LIMITATION OF THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION IN THE REPUBLIC OF SRPSKA

Abstract

Research carried out within the project related to the integrated development of the Republic of Srpska is that the quality of higher education in the Republic of Srpska is at a lower level of development than the environment. Using a scientific method, a comparative systemic analysis, the basis for comparison is the state of the quality of higher education in the Republic of Serbia and other countries on the territory of the former Yugoslavia. The paper will present the results of the research from the aspect of the possibilities and limitations of the development of higher education in the Republic of Srpska. Research clearly indicates the huge gap between projected quality in shape: strategies, laws, regulations and other normative acts on the one hand and the actual operational quality of the behavior of the structure of the higher education on the other side in Republic of Srpska. The low level of integrated quality of higher education in the Republic of Srpska is a consequence of the low level of quality of teaching staff that performs teaching, low evaluation level of student

knowledge, reduced quality of the base for recruiting students and certainly corruptive and criminal actions in the field of higher education. The paper has developed a mathematical model for optimal quality management of higher education in the function of integrated development changes of the social community system.

Key words: qualify, development, education, analysis, management, changes

UVOD

Uspješna istraživanja u oblasti kvaliteta sistema i procesa moraju imati integrisani sistemski karakter. Problem kvalitete bilo kojeg sistema, pa samim time i kvaliteta visokog obrazovanja ne smije se posmatrati sa aspekta nekog parcijalnog faktora vrijednosti. U proces posmatranja pri istraživanju mora se uključiti što veći broj parcijalnih komponenti. Na taj način sve komponente razvoja će se sistemski povezati da se integrisana mjera vrednosti kvaliteta može kvantitativno iskazati. Kvantitativno iskazivanje je preduslov za primjenu matematičkog modeliranja svih sistema upravljanja, pa naravno i sistema upravljanja integrisanim kvalitetom visokog obrazovanja. Matematičko modeliranje zahtjeva ozbiljnu naučnu i stručnu posvećenost i posmatranje, a to omogućuje pouzdanije razvojno upravljanje (Bijelić i sar, 2018b) Komparativna analiza integrisanih mjera kvaliteta iskazanih kvantitativno je veoma pouzdan pokazatelj vrednosti kvaliteta dva i više realna sistema koji se međusobno porede. Kako je sistem visokog obrazovanja u Republici Srpskoj u najvećoj mjeri projektovan po uzoru na Republiku Srbiju, logično je da se međusobno porede,

Moguća struktura parcijalnih elemenata kvaliteta visokog obrazovanja može biti manje ili više brojna, jer pojedini parcijalni elementi mogu u sebi sadržavati veći broj komponenti kvaliteta. Vrednovanje parcijalnih elemenata može biti sa različitih aspekata i može se iskazivati na razne numeričke načine. Vrednovanje uvijek zavisi od toga ko vrednuje, sa kojim ciljem i u kojem vremenu. U radu je data jedna veoma široka lista od niza mogućih elemenata vrednovanja. Pri navođenju elemenata nije se vodilo računa o karakteru elemenata pri redosljedu, kao i kvantitativnom uticaju na integrisanu kvantitativnu vrijednost sistema kvaliteta. Za uspješnu analizu i vrednovanje sistema kvaliteta visokog obrazovanja u Republici Srpskoj na bazi poređenja sa stanjem u Republici Srbiji potreba su multidisciplinarna znanja iz naučnih oblasti: teorija sistema, statistika i fazi skupovi, pravne regulative visokog obrazovanja, društveno-ekonomskog razvoja, sociologije i vrednosnih sistema, kao i veliki broj istraživačkih podataka vezano za prostore eksperimenta. U radu je pored naučne metode komparativna analiza korištena i metoda indukcije i dedukcije, metoda matematičkog modeliranja i metoda logičkog zaključivanja. Prvi cilj rada je da se pokaže, da u uslovima dinamičnih promjena, efikasno upravljanje razvojem kvaliteta visokog

obrazovanja podrazumjeva korištenje savremenih inteligentnih metoda, poput matematičkog modeliranja i savremenih informacionih sistema.

Drugi cilj je da se na bazi naučnih istraživanja pokaže da je sistem visokog obrazovanja u Republici Sepskoj na znatno nižem vrijednosnom nivou nego u Srbiji. Na bazi ovih ciljeva postavljene su odgovarajuće hipoteze koje su potvrđene sa velikom vjerovatnoćom.

OPŠTE O NAUCI, ZNANJU I VISOKOM OBRAZOVANJU

U uslovima izuzetno brzih promjena ne samo globalnog karaktera, već i konkretnih uslova privređivanja svakog sistem privređivanja, znanje odnosno ljudski resursi se moraju posmatrati kao strateško razvojno pitanje. Kako je obrazovanje ključni faktor opšteg društvenog razvoja svake društvene zajednice, to sistemom nauke i visokog obrazovanja se mora ozbiljno upravljati primjenom savremenih sistema izvrsnog upravljanja. Sistemi privređivanja u suštini imaju dvije vrste razvojnih strategija koje moraju biti usko povezane i međusobno konkurentne a to su:

1. Eksterna strategija i predstavlja način takmičenja na tržištu, odnosno strategija konkurenciju i
2. Interna strategija, a odnosi se na čin: razvijanja, angažovanja, usmjeravanja, motivacije i kontrolisanja unutrašnjih resursa.

U savremenom privređivanju briga za ljude kroz: motivaciju, stalno učenje i promociju postalo je dio programa uspostavljanja i razvoja integralnog kvaliteta sistema privređivanja. Visokoobrazovne organizacije i druge organizacije koje na vrijeme ne shvate da zaposleni i drugi saradnici moraju u cjelosti biti aktivno uključeni u cio život organizacije, jer ih to čini sretnim i zadovoljnim, osuđeni su na zaostajanje po svim vrijednosnim elementima uspješnosti privređivanja. (Zelenović, 2011).

Strategija razvoja ljudskih resursa mora biti integrisana s poslovnom strategijom i postavljena tako da omogući postizanje dugoročnih i operativnih ciljeva poslovne politike i politike integralnog razvoja i unapređenja ljudskih resursa. Svakako da je ključni faktor u uspostavljanju ovog zadatka znanje. Znanje se mora posmatrati kao dinamičko pitanje, a nikako kao statičko. **Danas većina ljudi uglavnom stvari loše rade zbog neznanja.** Danas, odgovarajuće znanje moraju imati svi zaposleni a naročito menadžeri u svim sistemima obrazovanja. Pored toga moraju stalno učiti, odnosno stalno biti u procesu prosvjećivanja. U zavisnosti od konkretne situacije, znanja treba da budu više ili manje duboka, odnosno više ili manje široka. U principu viši nivo upravljanja i odlučivanja zahtijeva veću širinu znanja.

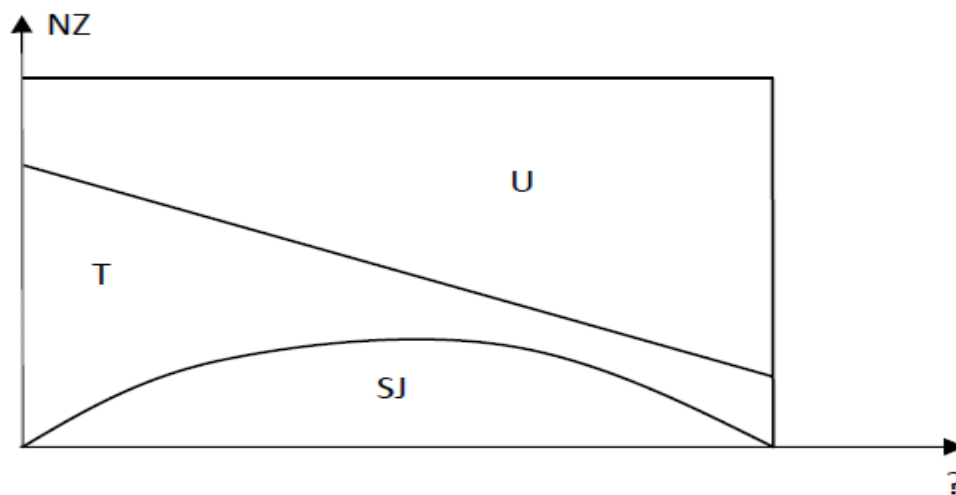
Složeni problemi zahtijevaju i širinu i dubinu većeg broja znanja. Naravno da se ovo pitanje rješava integracijom kroz timove.

Svaka organizacija mora razvijati kompleksnu i međusobno usklađenu mrežu struktura i sistema sa tačnim ciljevima planiranja ljudskih resursa kako bi isti postali dio sistema izvrsnosti i visoke efektivnosti i efikasnosti. Ljudski resursi sa znanjem kojim raspolažu i uspješno integrisanim tim znanjem su danas svakako najvažniji faktor uspješne konkurentnosti i komatibilnosti na izuzetno dinamičnom i turbulentnom tržištu. Planiranje ljudskih resursa u organizacijama traži stalno podešavanje jer su ciljevi organizacije promjenljivi a razvoj nesiguran uz povećani stepen rizika, a sve ovo prouzrokovano dinamičnim promjenama u okruženju a time i potebom da se djeluje proaktivno. (Bijelić, 2018). Za uspješno ne samo planiranje ljudskih resursa, već i implementaciju, za svaki entitet odnosno organizaciju ključnu ulogu ima upravljačka struktura, a to su: lideri, menadžeri, vlasnici, konsultanti, savjetnici i sl. Upravo zbog ove činjenice veoma bitno je da ova struktura posjeduje savremena i kompetentna kako tehnološka tako i upravljačka znanja. Pored ovoga veoma bitno je znanje o znanju (nauka) tj. spremnost da se stalno uči i da se uspješno crpi moć i energija od ne samo savremenih znanja, već i tradicionalnih. Jednostavno rečeno bitna je sposobnost integracije znanja. Nema sumnje da uspješno upravljanje u budućnosti može biti zasnovano samo na znanjima izvrsnosti, a koja su efektivno integrisana u sistem kao cjelinu, čiji uspješni nosioci mogu biti ljudi koji su sposobni i spremni za trajno prosvjećivanje, odnosno doživotno učenje. (Bijelić i sar, 2017).

Ljudi od nauke, oduvijek su imali obavezu da budu nosioci rješavanja problema vezano za razvojno i praktično-operativno polje ljudske aktivnosti. U današnje vrijeme stvari ne stoje dobro iz ugla razvoja. Zbog toga se kroz sadržaj ovog rada upućuje poziv ljudima od znanja, odnosno od nauke, da nauci i obrazovanju na ovim prostorima damo ono mjesto koje joj pripada, a to je da postanu nosioci razvoja. U kriznim situacijama važno je i da dominiraju primenjene parcijalne nauke, odnosno nauke u funkciji parcijalnog razvoja pojedinih razvojnih polja, ali je ključno da razvoj bude integrisan. To ne znači da ne treba da smo u nauci radi nauke, odnosno fundamentalnim naukama, Obzirom na materijalni status Bosne i Hercegovine i svih novonastalih zemalja na prostoru bivše Jugoslavije, šanse u segmentu fundamentalnih nauka su danas kod svih skoro nikakve. Postavlja se pitanje, kako udovoljiti potrebi brze transformacije uloge nauke? Osnovno pitanje koje treba riješiti je pitanje organizacije i pitanje finansiranja i pitanje vrijednosti. Edukacijom, moramo u određenoj mjeri se vraćati tradicionalnim vrednostima, tako što ćemo tragajući za savremenim, doći do tradicionalnih vrednosti, odnosno optimalne kombinacije savremenog i tradicionalnog.

Tradicionalna znanja, odnosno tradicionalne nauka, imaju značajniji udio tehnoloških znanja, dok savremena znanja zahtjevaju veći udio upravljačkih znanja zbog izuzetno intenzivnih i dinamičnih promjena, Sva naučna polja, odnosno polja znanja moraju biti i tehnološka i upravljačka, u zavisnosti od situacije, Na Slici 1 prikazano je kako se u funkciji vremena ili složenosti upravljanja (?) mijenja udio upravljačkih (U) i tehnoloških znanja (T). Optimalnu kombinaciju tehnoloških i upravljačkih znanja imaćemo za slučaj kad je postignut maksimalni stepen integracije znanja (SJ). U tome slučaju će troškovi upravljanja biti najmanji odnosno optimalni. Brzina promjena prvenstveno će se povećavati sa budućim vremenom što za posljedicu ima rast složenosti upravljanja, a time neophodnost većeg stepena integracije tradicionalnih i savremenih znanja.

Slika1. Prikaz promjene upravljačkih i tehnoloških znanja



(Preuzeto iz Bijelić i saradnici, 2017b)

Razvoj po svome biću je aktivnost privređivanja usmjerena na budućnost i duži rok. Aktivnosti kratkoročnog karaktera, razvoju ne mogu biti odgovarajuća logistička podrška. Društvena neodgovornost je svakako izuzetno uticajna devijacija strukture pozitivnih vrijednosti u svim oblastima privređivanja, a naročito visokom obrazovanju. Potrebne su nam promjene u oblasti vrednovanja privređivanja i stilova ponašanja ljudi u privređivanju. Potrebno nam je društveno odgovorno visoko obrazovanje integrisano sa drugim bitnim faktorima razvoja. Ovo posebno dolazi do izražaja u visokom obrazovanju na tehničkim fakultetima, jer tehničko-tehnološke razvojne promjene su uvijek bile nosilac ukupnog društvenog progresu.

SISTEMSKA ANALIZA VISOKOG OBRAZOVANJA U REPUBLICI SRPSKOJ

Za kvantitativnu mjeru stepena razvoja kvaliteta obrazovanja najpouzdanije je uzeti integrisanu mjeru vrijednosti većeg broja parcijalnih parametara. Jedana od niza mogućih struktura parcijalnih parametara razvoja kvaliteta obrazovanja bila bi:

- Stepen kvaliteta strategija razvoja visokog obrazovanja, zakona i drugih normativno upravljačkih dokumenata,
- Stepen kvalitet upisne politike po studijskim programima i drugim strukturama i usklađenost upisne politike u skladu sa zahtjevima tržišta rada,
- Procentualni udio studenata iz Republike Srpske koji studiraju u Republici Srpskoj i drugim zemljama,
- Udio broja studenata koji studiraju na privatnim fakultetima i struktura studenata na privatnim visokoškolskim ustanovama,
- Procentualni udio nastavnika iz drugih zemalja koji drže nastavu na visokoškolskim ustanovama u Republici Srpskoj,
- Udio studenata na tehničko-tehnološkim, prirodno-matematičkim, društvenim i humanitarnim studijskim programima,
- Stepen fleksibilnosti studijskih programa i mobilnosti studenata,
- Stepen uticaja visokog obrazovanja na ekonomski, tehnološki i socijalni razvoj,
- Stepen autonomnosti visokog obrazovanja, stepen odgovornosti upravljačkih struktura visokoobrazovnih ustanova, stepen poštovanja osnovnih ljudskih prava studenata i nastavnika,
- Stepen obrazovanja upravljačkih struktura u institucijama obrazovanja,
- Udio nastavnog kadra kojem obrazovanje nije osnovno zanimanje,
- Pozicija visokoškolskih ustanova na ljestvici međunarodnog vrednovanja,
- Stepen integrisanosti visokobrazovne ustanove,
- Konkurentnost studenata po završetku studija na tržištu rada i osposobljenost za bavljenje samostalnim biznisom,
- Stepen korupcije i kriminaliteta u visokoobrazovnim ustanovama i institucijama i stepen bezbjednosti u toku studiranja,
- Stepen razvoja naučnoistraživačkih aktivnosti na visokoobrazovnim ustanovama i stepen saradnje sa praksom,
- Stepen direktne komunikacije i posvećenosti nastavnika prema studentima i ličnom usavršavanju,
- Razvijenost laterarnog marketinga u procesu upisa novih studenata i zapošljavanja studenata neposredno po završetku studija,
- Stepen kvaliteta sistema vrednovanja studenata sa aspekta visine ljestvice učenja studenata i ocjenjivanja,

- Kreativnosti i sposobnosti organizacije nastavnog osoblja i studenata,
- Uticaj obrazovanja na smanjenje siromaštva, socijalno-ekonomska raslojavanja i druge društvene devijacije produkt siromaštva,
- Otvorenost, odnosno zatvorenost visokoobrazovnih ustanova u odnosu na razna negativna kretanja u zajednici,
- Obim prostora po studentu, broj laboratorija, broj računara i kvalitet interneta,
- Stepen birokratskih procedura,
- Uticaj naučnih istraživanja na visokoobrazovnim ustanovama na razvojne procese u zajednici,
- Stepen samofinansiranja visokoškolskih ustanova,
- Udio nastavnog kadra kojem obrazovanje nije osnovno zanimanje,
- Pozicija visokoškolskih ustanova na ljestvici međunarodnog vrednovanja,
- Stepen razvoja naučnoistraživačkih aktivnosti na visokoobrazovnim ustanovama i stepen saradnje sa praksom,
- Stepen digitalizacije visokoobrazovnih ustanova, stepen elektronske komunikacije i primjena kibernetikog mehanizma upravljanja,
- Stepen učešća visokoškolskih ustanova na primjenjenom razvoju u oblasti privrednih i neprivrednih projekata,
- Učestalost anketiranja studenata, stepen uvažavanja rezultata ankete i uvažavanja mišljenja studenata i okruženja,
- Stepen edukacije i osposobljenosti studenata za studentska prava i informisanost i
- Stepen učešća nastavnika visokoobrazovnih organizacije u organima političkih stranaka, zakonodavnoj i izvršnoj vlast.

Svi napred navedeni parametri su u većoj ili manjoj mjeri isprepleteni jer su dio jedne systemske cjeline, tako da posmatrajući iste kao elemente sistema, postoji interaktivno dejstvo između njih. Istovremeno postoji i ineraktivno dejstvo i sa drugim sociološkim, psihološkim, prirodnim i tehničko-tehnološkim faktorima. Kako je danas opšte stanje sistema koji uopšteno predstavlja Republiku Srpsku, ne samo nezadovoljavajuće, već i krizno i kritično po mnogim parametrima, a kako je visoko obrazovanje podsistem koji bi morao da ide nekoliko koraka ispred prakse, onda se izvodi logičan zaključak da je visoko obrazovanje najodgovornije za postojeće stanje.

Kvantificirajući vrijednosti napred navedene parcijalne elemente, odnosno inženjerski rečeno mjereći vrijednost, a potom integrišući u jednu integrisanu mjeru za Republiku Srpsku

i Republiku Srbiju dolazi se metodom procene do sledećih istraživačkih rezultata. Ako je integrisana mjera kvaliteta visokog obrazovanja u Srbiji 100, onda se sa velikom pouzdanošću može tvrditi da je ta mjera za Republiku Srpsku manja od 50. U Republici Srpskoj imamo izuzetno mali broj studenata na doktorskim studijama u odnosu na Srbiju. Samo na Fakultetu tehničkih nauka u Novom Sadu doktorske studije je završilo više kandidata nego na svim ustanovama u Republici Srpskoj. U Srbiji je mnogo viši kvalitet studenata koji se upisuju i koji završavaju na svim nivoima visokog obrazovanja nego u Republici Srpskoj. Najbolji studenti sa prostora Republike Srpske studiraju u Srbiji ili razvijenim zemljama. Studenti iz Srbije postižu daleko bolje rezultate na međunarodnim takmičenjima. Univerziteti u Srbiji su na mnogo višem nivou vrednovanja po međunarodnim kriterijumima. Veoma mali broj završenih akademaca iz Republike Srpske je sposoban da radi u oblasti istraživanja i razvoja i mali broj se opredjeljuje za samozapošljavanje, a izuzetno veliki procenat se formalno zapošljava u organima javne uprave i javnim preduzećima. Nivo kvaliteta nastavnog kadra na visokoškolskim ustanovama u Srbiji je daleko na višem stepenu nego u Republici Srpskoj kako u oblasti nastavnog procesa, tako i u oblasti naučnoistraživačkog rada. Broj naučnih konferencija koje organizuju visokoškolske ustanove u Srbiji je više puta veći nego broj koji organizuje Republika Srpska. Ista situacija je kad su u pitanju časopisi. Nastavno-naučni radnici visokoškolskih ustanova u Srbiji objavljuju mnogo veći broj radova u međunarodnim časopisima. Broj nastavnika sa sumljivim doktoratom u Republici Srpskoj je mnogo veći nego u Srbiji. Međutim, istraživanja pokazuju, da je veliki broj nastavnika u Republici Srpskoj doktorate stekao u Srbiji na privatnim univerzitetima pod sumljivim okolnostima. Kad je u pitanju motivacioni faktor, interesantno je da su plate univerzitetskih nastavnika u Republici Srpskoj na nivou plata u Srbiji. Univerzitetski nastavnici u Republici Srpskoj su u najvećem broju pripadnici neke političke partije, tako da indirektno svojim ponašanjem doprinose podjelama u Republici Srpskoj. Mnogi su savjetnici u organima vlasti i političkim partijama zbog finansijske koristi i zastupaju interese političkih opcija na štetu struke i nauke. U Republici Srpskoj danas studira nekoliko puta veći broj studenata na društvenim naukama, a prvenstveno poslovnim studijama (ekonomija i menadžment i pravo), nego na tehničkim fakultetima. U jednom dijelu nastavnog osoblja sa društvenih nauka prevladava mišljenje da Republici Srpskoj nisu potrebni tehnički fakulteti. Ovakav stav se može posmatrati sa dva aspekta. Prvo, sa aspekta prevladavanja mišljenja koje struke su potrebne kao logistika postojećem sistemu stanja i drugo sa aspekta kreiranja mogućnosti zapošljavanja. Ako se posmatra duži vremenski period, istraživanja pokazuju da je danas u odnosu na prije 30 i više godina, kako u Republici Srpskoj tako i Srbiji, skraćeno

vrijeme studiranja, prosječna ocjena je mnogo veća i daleko je veći udio studenata sa veoma visokim ocjenama. Imamo veoma često diskontinuitet u nauci, jer se veoma često naukom proglašava nešto što je prije 50 i više godina bilo struka. Ovo je posledica toga što se pri današnjim istraživanjima sve manje koristi starija literatura i što se kao naučna metoda veoma učestalo koriste intervju i anketa. Anketa i intervju se nerijetko programiraju i ne odražavaju pravo stanje situacije na polju istraživanja. Ako se posmatra starosna struktura menadžmenta, najveći udio imaju nastavnici u godinama pred penzionisanje. Ova pojava je izraženija na javnim visokoškolskim ustanovama. Na mnogim privatnim ustanovama parametri su u većoj ili manjoj mjeri isprepleteni jer su dio jedne systemske cjeline, tako da posmatrajući iste kao elemente sistema, postoji interaktivno dejstvo između njih. Istovremeno postoji i ineraktivno dejstvo i sa drugim sociološkim, psihološkim, prirodnim i tehničko-tehnološkim faktorima.

Kako je danas opšte stanje sistema koji uopšteno predstavlja Republiku Srpsku ne samo nezadovoljavajuće, već i krizno i kritično po mnogim parametrima, a visoko obrazovanje je podsistem koji bi morao da ide nekoliko koraka ispred prakse (Bijelić i sar, 2017a), izvodi se logičan zaključak da je visoko obrazovanje najodgovornije za postojeće stanje. Menadžment kako u ostalim djelatnostima tako i u visokom obrazovanju je više formalnost, jer vlasnici upravljaju sistemima i procesima i to ne samo operativnim nego i razvojnim. Privatne ustanove su više profitno orjentisane, a manje kvalitetu obrazovanja, a što je suprotno standardima i zakonu o visokom obrazovanju. Saradnja visokoškolskih ustanova Republici Srpskoj sa privredom je na veoma niskom nivou. Razlog što postojeća privredna struktura nema organizacione dijelove za istraživačko-razvojne aktivnosti. Djelimična saradnja je vezana za određene edukacije putem projekata koje finansiraju nadležna ministarstva ili EU. Rješenje problema je u uspostavljanju istraživačko-razvojnih organizacija u privredi po modelu razvijenih zemalja i modelu u bivšoj Jugoslaviji. Ljudi u praksi, a prije svega u privredi su danas profitno orjentisani na kratak rok, a razvoj je aktivnost u koju se mora ulagati, kao i u sistem obrazovanja. Rezultat veoma lošeg stanja u najvećoj mjeri proizvodi odlazak mladih visokoobrazovanih ljudi u razvijene zemlje zapada zbog nemogućnosti zapošljavanja i veoma niskog standarda.

ISTRAŽIVANJE MOGUĆNOSTI I OGRANIČENJA

Danas su svi sistemi dinamični, a da bi bili upravljivi i otvoreni, odnosno kibernetiski moraju se posmatrati sa aspekta održavanja efikasnog tekućeg stanja (operativno upravljanje) i sa aspekta stanja efikasnog razvojnog stanja (upravljanje razvojem) (Tomović, 1975). Za sistem visokog obrazovanja ključna mjera efikasnosti je integrisani kvalitet i to operativna (tekuća) i

razvojni (buduća) komponenta kvaliteta. Istraživanja pokazuju da postoji ogroman jaz između projektobnog (normativnog) i ponašanja u praksi, odnosno funkcionisanju sistema visokog obrazovanja.

Kvalitet visokog obrazovanja se primarno mora posmatrati sa aspekta društveno-ekonomskog stanja, a prvenstveno ekonomskog razvoja zajednice. Treba postaviti pred naučnu elitu pitanje, koliki je doprinos postojećem lošem ili dobrom ekonomskom stanju donosi sistem visokog obrazovanja. Prevažodno problem treba posmatrati sa aspekta pozitivnog i negativnog uticaja na razvojne promjene društvene zajednice kao složenog sistema. U tako složenom sistemu visoko obrazovanje je jedan od niz faktora razvoja, odnosno mehanizama razvoja. Iz ugla teorije sistema to je komponenta integrisanog ulaza u sistem.

Sve parametre date u dijelu 2 moguće je grupisati u nekoliko faktora primjenom metode logičkog i analognog zaključivanja, a korištenjem tehnologije fazi skupova za kvantitativno vrednovanje. Uspješnost primjene fazi skupova zavisi od multidisciplinarnih znanja tima ili pojedinca koji vrši vrednovanje. Isti moraju poznavati procese u visokom obrazovanju, sisteme upravljanja, odnosno odlučivanja, razvojne i operativne društveno ekonomske tokove i ciljeve u zajednici i naravno matematičko modeliranje na bazi tehnologije fazi skupova. Korištenje savremenih metoda upravljanja je moćnost za efikasnije upravljanje kvalitetom visokog obrazovanja u Republici Srpskoj, ali je to istovremeno najveći ograničavajući faktor, jer se metode upravljanja na bazi matematičkog modeliranja praktično ne koriste u oblasti upravljanja razvojnim promjenama u sistemu visokog obrazovanja. U radu je izvršeno grupisanje u šest faktora i to:

1. Faktor društvene odgovornosti,
2. Faktor konkurentnosti na tržištu znanja i rada,
3. Faktori rasta bezbjednosti, smanjenja kriminala i korupcije,
4. Faktor rasta ekonomije i smanjenja siromaštva,
5. Faktori demokratizacije, globalizacije i osnovnih ljudskih prava i
6. Faktor integracije teorijskih i praktičnih znanja.

Na kraju sve napred date faktore treba vrednosno integrisati u jednu kvantitativno mjerljivu izlaznu veličinu, rezultat lične motivacije svih učesnika u stvaranju kvaliteta i projektovanih sistemskih razvojnih ciljeva, a na bazi sprege sinergetskih vrednosti pojedinaca i samog sistema i podsistema visokog obrazovanja posmatrajući isti kao veoma složen, dinamičan, upravljiv i otvoren sistem i element sistema koji se zove Republika Srpska. U sistemu Republika Srpska, a pre svega sistemu rastućeg društveno-ekonomskog razvoja mora se

matematički precizno definisati uloga visokog obrazovne komponente. Kao opšta integrisana mjera kvaliteta visokog obrazovanja mogli bi se uzeti parametri: ozbiljnost društva kojem pripada sistem visokog obrazovanja, odgovornost učesnika u sistemu obrazovanja, udio načnih radnika koji nisu dio sistema zbog isključivo svojih interesa, već zbog razvojnog doprinosa društvu dejstvom sopstvenih snaga. Primjenom tehnologije fazi skupova, odnosno mekog računarstva, parcijalne mjere vrijednosti se mogu svesti na integrisanu mjeru. Poredeći sa baznim stepenom razvoja dolazi se do stepena razvoja visokog obrazovanja za posmatrani entitet, u konkretnom slučaju Republiku Srpsku, iskazanog kvantitativnom mjerom.

Ako se napred navedenih šest faktora kvaliteta visokog obrazovanja iskazu kao parcijalne mjere vrijednosti razvojnog sistema visokog obrazovanja, primjenom matematičkih fazi skupova (mekog računarstva) lako se dolazi do integrisane mjere vrijednosti. Na ovaj način se neodređenost vezano za teoriju vjerovatnoće svodi na poznatu matematičku funkciju.

SISTEMSKA SINTEZA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Problem kojim se rad bavi je istraživanje mogućnosti i ograničenja razvoja kvaliteta visokog obrazovanja u Republici Srpskoj i razvoj matematičkog modela za integrisano upravljanje kvalitetom visokog obrazovanja. Prvi cilj rada je da se pokaže, da u uslovima dinamičnih promjena, efikasno upravljanje razvojem kvaliteta visokog obrazovanja podrazumjeva korištenje savremenih inteligentnih metoda, poput matematičkog modeliranja i savremenih informacionih sistema. Drugi cilj je da se na bazi naučnih istraživanja pokaže da je sistem visokog obrazovanja u Republici Srpskoj na znatno nižem vrijednosnom nivou nego u Srbiji. Na bazi ovih ciljeva postavljene su sljedeće naučno-istraživačke hipoteze.

Osnovna hipoteza: Moguće je kreirati matematički model za optimizaciju integralnog upravljanja razvojem visokog obrazovanja, na bazi opšteg modela za upravljanje integrisanim razvojnim promjenama.

Dodatna hipoteza: Kvalitet visokog obrazovanja u Republici Srpskoj je na znatno nižem stepenu razvoja u odnosu na Srbiju.

Posebna hipoteza: Ako je stepen kvaliteta visokog obrazovanja u Srbije, iskazano kvantitativno, 100, stepen kvaliteta visokog obrazovanja u Republici Srpskoj je manji od 50. Sve hipoteze su potvrđene sa velikom vjerovatnoćom primjenom statističkog testa X^2 (hi kvadrat).

Primjena matematičkog modeliranja u procesu projektovanja kvaliteta visokog obrazovanja otvara široke mogućnosti za efikasno i optimalno razvojno planiranje sa aspekta integrisanih

razvojnih faktora u uslovima dinamičnih promjena u okruženju. Istraživanja pokazuju da je najbolje koristiti složenu matematičku funkciju koja je zbir polinomske i racionalne funkcije. Ovakva funkcija zadovoljavajuće odražava razvojne tokove u dinamičnim sistemima, kao što je sistem kvaliteta visokog obrazovanja.

U radu su korištene sljedeće naučne metode: komparativna analiza, metoda indukcije i dedukcije, metoda matematičkog modeliranja, statističke metode i metoda logičkog zaključivanja. Potrebno je intenzivirati istraživanja u cilju operativne primjene rezultata do kojih se došlo u ovom radu, a što podrazumjeva primjenu multidisciplinarnih znanja. Pored baznih znanja za kvalitet visokog obrazovanja potrebna su i savremena upravljačka znanja na bazi matematičkog modeliranja i savremenih informacionih sistema.

ZAKLJUČAK

Sve preformanse, odnosno faktore kvaliteta visokog obrazovanja, moguće je grupisati u jedan ili nekoliko faktora primjenom metode logičkog i analognog zaključivanja, a korištenjem tehnologije fazi skupova za kvantitativno vrednovanje. Uspješnost primjene fazi skupova zavisi od multidisciplinarnih znanja tima ili pojedinca koji vrši vrednovanje. Nosioci znanja moraju poznavati procese u visokom obrazovanju, sisteme upravljanja, odnosno odlučivanja, razvojne i operativne društveno-ekonomske tokove i ciljeve i naravno matematičko modeliranje na bazi tehnologije fazi skupova.

Kvalitet visokog obrazovanja u Republici Srpskoj ne samo da je na mnogo nižem stepenu razvoja u odnosu na Republiku Srbiju i neke druge zemlje u okruženju, već iz ugla prakse ima nesagledive posljedice po društveno-ekonomski razvoj, a prije svega na razvoj ekonomije, tehnologije, industrije, elektroenergetike, pravosuđa, sporta i mladih i drugih parametara. Zaostajanje u razvoju kvaliteta visokog obrazovanja sa aspekta projektovanog stanja nije mnogo izraženo, već u funkcionisanju operativnih sistema i procesa visokog obrazovanja u Republici Srpskoj u odnosu na Srbiju i druge zemlje u okruženju. Ovo je izraženo na svim nivoima visokog obrazovanja. Ključni faktor izuzetno niskog kvaliteta je u kvalitetu nastavnog osoblja, kvalitetu realizacije nastave, kriterijumu prolaznosti i sve lošijoj strukturi srednjoškolaca koji se upisuju na visokoškolske ustanove u Republici Srpskoj. Možda je ključna stvar u ambijentu, odnosno ozbiljnosti sistema društvene zajednice kojoj pripada podsistem visokog obrazovanja Republike Srpske i stepenu društvene odgovornosti svih učesnika procesa visokog obrazovanja.

LITERATURA

- Adižes, I. (1994). Upravljanje promenama. Novi Sad: Prometej.
- Bijelić, Z. (2012). Population management competence development. Novi Sad: International conference POPULATION: Development/Crisis. Zbornik radova. str.104 -115.
- Bijelić, Z. (2014). Ograničenja i mogućnosti upravljanja krizom i razvojem u Republici Srpsko. Banja Luka: Međunarodna naučna konferencija OD KRIZE PREMA RAZVOJU. Zbornik radova.str. 9 – 28.
- Bijelić, Z., Milanović B., Stankić, B. (2017a). Reinženjering obrazovanja u funkcij transformacije sela. Čačak: Konferencija RPPO 17. Zbornik radova. str. 325 . 333.
- Bijelić, Z., Milanović, B., Bijelić M. (2017b). Integrisana nauka i integrisane poslovne studije u funkciji integrisanog razvoja. Banja Luka: Naučni skup NAUKA I PRAKSA 2017. Zbornik radova. str. 104 -117.
- Biljana, Z., Milanović, B., Bijelić, M., (2017c). Razvoj integrisanih modela primjenom integrisane optimizacije u funkciji integrisanog kvaliteta. Novi Sad: Naučni skup ETIKUM 2017. Zbornik radova. str. 9 – 12.
- Bijelić, Z. (2018). Razvoj modela optimizacije upravljanja integrisanim razvojnim promjenama. Postdoktorska disertacija. Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka.
- Bijelić, Z., Milanović, B., Bijelić, M., Bijelić, Ž. (2018a). Upravljanje integrisanim kvalitetom sa aspekta optimizacije integrisanim razvojnim promjenama. Novi Sad: Naučni skup ETIKUM 2018. Zbornik radova. str. 61 - 64.
- Bijelić, Z., Milanović, B., Bijelić M. (2018b): Optimalno kibernetско upravljanje integrisanim promjenama – privređivanje budućnosti. Novi Sad: Naučni skup “NAUKA I PRAKSA” 2018. Zbornik radova. strana 1 – 16.
- Bijelić, Z., Milanović, B., Bijelić, Ž., Bijelić, B. (2019). Model upravljanja integrisani kvalitetom visokog obrazovanja u funkciji integrisanih razvojnih promjena. Kopaonik; XXV Skup Trendovi razvoja: “Kvaliteta visokog obrazovanja”. Program Skupa Trend 2019. strana 9.
- Brugmann, A. (2007). Uvođenje ECTS i modularne strukture obrazovanja na BiH univerzitetima – važnost i uloga menadžmenta. Tuzla: TEMPUS SM Modularno strukturiranje kurkuluma. Univerzitet u Tuzli.
- Doroslovački, R., Vilotić, D., Katić, V., Kovačević, I., Šešlija, D., Kolaković, S., Budak, I., Konjević, Z. (2017). Doktorske akademske studije na FTN-u u Novom Sadu, NEKAD i SAD. Novi Sad: FTN Izdavaštvo.
- Marić, P. (2006). Strategija razvoja eObrazovanja Bosne i Hercegovine. Graz: WUS Austrija Head Office Austria.
- Petrović, R. (1977). Specijalne metode optimizacije sistema. Beograd: Tehnička knjiga.
- Piter, S. (2003). Peta disciplina – Umeće i praksa organizacija koje uče, Novi Sad: Adižes.
- Radošević, M. (2015). Lean koncept u obrazovnim sistemima. Doktorska disertacije. Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka.
- Tadić, D. (2006). Teorija fazi skupova. Kragujevac: Mašinski fakultet Kragujevac.

- Tomović, R. (1975), Ograničenja formalne teorije upravljanja sistemima. Beograd: Građevinska knjiga.
- Zelenović, D. (2011). Inteligentno privređivanje. Novi Sad: Prometej.
- Viner, N. (1975). Kibenetika. Beograd: ICS.
- Vujanović, B., Spasić, D. (2009). Metode optimizacije. Novi Sad: FTN Izdavaštvo. Zakon o visokom obrazovanju Republike Srpske (SG RS broj: 73/10, 104/11, 84/12, 108/13). Zakon o visokom obrazovanju Republike Srbije (Sl. glasnik Republike Srbije broj: 88/2017, 27/2018 i 73/2018).
- Strategija razvoja obrazovanja Republike Srpske u periodu 2016 – 2021 godine – Prijedlog. (2006), Banja Luka: Vlada Republike Spske.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine – Nace. (2017). Beograd: Vlada Republike Srbije – Ministarstv obrazovanja i nauke.

INFORMATIKA U RAZREDNOJ NASTAVI-INOVATIVNE TEHNIKE I UTICAJ NA PROMJENU PARADIGME UČENJA I POUČAVANJA NA VISOKOM NIVOU OBRAZOVANJA

Safet Velić

Pedagoški fakultet Sarajevo

velic.safet@bih.net.ba

Dženita Demir

JU OŠ „Behaudin Selmanović“ Sarajevo

dzenita.demir@osbs.edu.ba

Fahrija Muratović

JU OŠ „Behaudin Selmanović“ Sarajevo

muratovicfahrija@hotmail.com

Lektorica: Eldina Brulić-Sorguč

Sažetak

Informatika u razrednoj nastavi, novitet u našim osnovnim školama o kojem se mnogo govori i raspravlja. Dio nastavnika, roditelja i javnosti smatra da je novi predmet bespotrebno sedmično opterećenje za učenike koji svakako provode i previše vremena okruženi tehnologijom. Postavlja se i pitanje kvalificiranosti i kompetentnosti učitelja za realizaciju nastave tog predmeta. Sa druge strane postoje pioniri, kreativci, uvijek spremni na promjene. Oni koji su spremni na ono najvažnije i najsmjelije, stalne promjene na sebi. Na cjeloživotno učenje. I jedni i drugi jesu važni i potrebno je saslušati njihove stavove i argumente, ali su od svega toga najvažniji učenici. A učenici su oni koji se raduju nastavi informatike. Učenici su oni koji su rođeni i odrastaju u digitalnom dobu. U tom smislu uloga učitelja danas je u potpunosti promijenjena. Učitelj više nije izvor informacija. One su učenicima dostupne samo jednim klikom. Učitelj bi trebao da učenicima pomogne da se na pravi način koriste dostupnim informacijama, da budu sposobni odvojiti bitno od nebitnog, da kritički promišljaju, da su spremni rješavati probleme i zadatke koji se pred njih stavljaju. Učenicima je tehnologija bliska i zato učitelji na nastavi informatike neće i ne uče učenike koristiti tehnologiju, već kako je koristiti na smislen način koji će od učenika stvoriti građane spremne na izazove 21. stoljeća.

U ovom radu su, u prvom redu, prezentovane inovativne tehnike koje je moguće upotrijebiti u nastavi. Pri tome se ne misli samo na nastavu informatike, već i na sve ostale predmete u razrednoj nastavi. Najbolji model bi bio vršiti stalnu korelaciju informatike sa ostalim predmetima i koristiti mogućnost izlaska iz okvira četrdesetpetominutnog časa. Najdalje će biti riječi o uticaju prisustva informatike i tehnologije u ranom uzrastu na obrazovanje na visokoškolskim ustanovama koji može pretpostaviti nove predmete, novu metodiku u razrednoj nastavi, nove načine organizacije i realizacije nastave.

Ključne riječi: informatika, razredna nastava, tehnologija, inovacije

INFORMATION TECHNOLOGY IN PRIMARY SCHOOL - INOVATIVE TECHNIQUES AND ITS IMPACT ON CHANGING PARADIGM OF LEARNING AND TEACHING IN HIGHER EDUCATION LEVEL

Abstract

Information Technology in early grades of primary school is a quite discussed novelty nowadays.

Some teachers, parents and the public believe that the new school subject is unnecessary because students already have too many subjects weekly and spend too much time using technology. There is also a matter of the qualifications and competence of primary school teachers for teaching this school subject.

On the other hand, there are pioneers, creators, always ready for changes. They are those who are ready for the most important, permanent and the bravest changes on themselves. They are ready for the lifelong learning. Opinions of the both sides are important and their attitudes and arguments should be listened to, but at the end the most important ones are students. Students are those who are born and grow up in the digital age. In this sense, the role of teachers has now been completely changed. The teacher is no longer the source of information. Information is available to students only with one click. The teacher should help students to use the information in a correct way, to be able to differentiate essential information from the irrelevant one, to think critically, to be ready to solve the problems and tasks that are placed before them. Students feel comfortable with technology and therefore teachers will not teach students to use technology, but how to use it in a meaningful way that will make students ready for the challenges of the 21st century.

In this paper, we will, in the first place, present several innovative techniques that can be used in the classroom. By that, we do not mean only the IT classes, but also on all other school subjects in the classroom. The best model would be to keep a constant correlation of IT with other school subjects and use the possibility of going out of the frame for forty-five-minute classes. Furthermore, we will deal with the influence of technology in early years of education at higher educational institutions, that can assume new school subjects, new methodology of teaching in primary schools, new ways of organizing and implementing teaching.

Key words: informatics, primary school, technology, innovation

1. UVOD

Digitalna pismenost, informatička pismenost, digitalna kompetencija su pojmovi koje nužno susrećemo u savremenom svijetu. Oni najčešće podrazumijevaju poznavanje rada na računaru. U današnje vrijeme to je jako važno, ali je to samo djelimično objašnjenje ovih pojmova. Poznavanje rada na računaru u smislu korištenja Microsoft Office paketa (Word, Power Point, Excel) je samo mali dio onoga što čini digitalno pismenom neku osobu. Poznavanje interneta i njegovih servisa, objavljivanje na web-u, komuniciranje elektronskom poštom, kolaboracija su neki od elemenata koji nas čine digitalno pismenim. Vrhunac

digitalne pismenosti podrazumijeva dolazak do informacija, pravilan način korištenja i upotrebe tih informacija i njihovo pretvaranje u znanje.

Prema Evropskom okviru za cjeloživotno učenje digitalna pismenost je jedna od osam ključnih kompetencija.

Kako navodi Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje RH, „Digitalna kompetencija odnosi se na osposobljenost za sigurnu i kritičku upotrebu informacijsko-komunikacijske tehnologije za rad, u privatnom i društvenome životu te u komunikaciji. Ključni elementi digitalne kompetencije su osnovne informacijsko-komunikacijske vještine i sposobnosti: upotreba računara za pronalaženje, procjenu, pohranjivanje, stvaranje, prikazivanje i razmjenu informacija te razvijanje kolaborativnih mreža putem interneta.“ (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2011:160)

Pred učiteljima je danas novi zadatak. Nastava informatike koju je potrebno da organizuju i realizuju za i sa svojim učenicima. Da li su dovoljno kompetentni? U današnjem stanju stvari učitelji nemaju izbora. Za nastavu moraju biti spremni. Oni su na ulaganje u sebe i unapređivanje svoje prakse već navikli. Razvijanje digitalne pismenosti sigurno je još jedan izazov zbog njih lično sa jedne strane, ali i zbog njihovih učenika sa druge strane čiji pristup učenju zaista zahtjeva nove načine poučavanja. Tehnologija je učenicima prirodno okruženje i ne treba trošiti mnogo vremena i naučiti ih kako nešto koristiti. Česte su situacije kada oni uče učitelje. Zadatak ovog rada će više biti vezan za segmente promišljene manipulacije informacijama za život i učenje.

Na koji način organizovati nastavu informatike za učenike? Kako kvalitetno integrisati informacijsku tehnologiju u nastavu općenito? Kako učitelje učiniti kompetentnim za taj posao? Mnogo je pitanja sa kojima se potrebno suočiti i pokušati pronaći rješenja. Ovaj rad ponudiće nekoliko konkretnih rješenja za rad i funkcionisanje škole i nastave u današnjem vremenu, ali i promišljanje i prijedloge o potrebi analize stanja na nastavničkim fakultetima, te eventualnom uspostavljanju i jačanju nastave metodike informatike u razrednoj nastavi.

2. PRIMJERI INOVATIVNIH TEHNIKA I RJEŠENJA U OSNOVNOJ ŠKOLI

Još prije nekoliko decenija upotreba novih tehnologija uvježbavala se godinama, a danas postojeću tehnologiju zamjenjuje nova u svega nekoliko godina. Sve to predstavlja velik

izazov za savremenog čovjeka, ali i savremeno školstvo, koje se mora brzo i dramatično mijenjati kako bi zadovoljilo potrebe savremenog društva.

Vođeni upravo tim 2001. godine došlo je do informatičko-tehnološkog osvješćivanja unutar škole JU OŠ „Behaudin Selmanović“ u Sarajevu. Bilo je gubljenje vremena čekanje sistemskih rješenja koja su iziskivala promjenu svijesti kod ljudi u vrhu, ali i velika finansijska sredstva. Nisu mogli ni svi biti spremni za izazov. Odlučeno je krenuti naprijed uprkos povremenom neslaganju okoline. Uloga pionira koji će ponekad biti pogrešno prosuđivani, ali zasigurno mnogima i svetionik na putu ka napretku i budućnosti, ubrzo je prihvaćena kao osnovni koncept u radu nastavnog osoblja škole.

2.1. Centralni informacioni sistem

U prvoj fazi korištena je tehnologija u svrhu organizovanja rada nastavnika, njihovog povezivanja, sortiranja i prikupljanja podataka. Tako je nastao Centralni informacioni sistem. CIS baza podataka je bila preteča elektronskom dnevniku koji se danas koristi u školama Kantona Sarajevo. Osim funkcionalnosti uobičajenog dnevnika i evidencije slobodnih aktivnosti, baza je sadržala i mogućnost ispisivanja analiza i izvještaja po različitim kriterijima i filterima. U početku je baza bila dostupna za popunjavanje na jednom računaru u zbornici škole, a kako se stanje sa opremljenosti škole mijenjalo tako je baza bivala dostupna u svim kabinetima, učionicama i kancelarijama škole. Nakon 15 godina CIS-ova baza je zamijenjena zvaničnim E-dnevnikom. Ulazak E-dnevnika u školu je zbog petnaestogodišnjeg iskustva prošao nesmetano.

2.2. Repozitorij nastavnog materijala

Vremenom javila se potreba za objedinjavanjem didaktičko-metodičkog digitalnog materijala, koji se koristi u nastavi, na jedno mjesto, pa je nastao Repozitorij nastavnog materijala na Moodle platformi.

Repozitorij nastavnog materijala omogućava pohranu, opisivanje, kategorizaciju i pretraživanje nastavnih sadržaja. Riječ je o digitalnim zbirkama nastavnih priprema, radnih materijala, prezentacija, video materijala, stručnih i naučnih radova, radnih i obrazovnih materijala, i drugih vrsta materijala koje nastavnici međusobno dijele.

2.3. Inovativna rješenja u nastavi

Sljedeća faza je bila faza inoviranja nastave. Nastavnice i učiteljice iz škole aktivno su se uključile u Microsoftovu mrežu nastavnika i kroz svoj aktivan angažman inoviranja nastave i rada sa drugim nastavnicima dobile su zvanje Microsoft Expert Educatora i MS Trenera.

Neki od primjera iz učionica škole su:

➤ **Primjer 1: Glasovna analiza riječi**

Vježbe za uvod u čitanje i pisanje u prvom razredu urađene u OneNote-u. Kroz različite digitalne materijale učenici vježbaju izgovor, glasovnu analizu riječi, rastavljaju riječi na slogove, slažu rečenice, povezuju, analiziraju. Učenicima je omogućen rad u učionici, ali i kod kuće putem web stranice koja je u ovu svrhu formirana.

Kroz navedene digitalne vježbe razvija se motorika, jezičke i informatičke sposobnosti i kompetencije. Koristeći ih na učenicima primamljiv način povećana je motivacija za vježbanje i rad na ovim vještinama.

➤ **Primjer 2: On line škola u prirodi**

Svijest o činjenici da učenici kojima roditelji to mogu priuštiti putuju na ekskurzije i škole u prirodi, a da oni koji nisu u mogućnosti za to vrijeme ostaju u školi na nastavi, podstakla je učitelje da organizuju on-line školu u prirodi. Učenici koji putuju i oni koji ostaju u školi povezani su putem OneDrive-a i Skype-a.

Učenici koji su u školi postavljaju svaki dan na OneDrive-u istraživački zadatak za učenike koji su na terenu, koje oni moraju riješiti, uslikati, snimiti i poslati nazad na uvid.

Svako jutro učenici vježbaju zajedno fiskulturu putem Skype-a. Učenici tako razvijaju saradničke odnose, vršnjačku saradnju i socijalne vještina koristeći tehnologiju.



Slika 1: Zajednička jutarnja gimnastika putem Skype-a

➤ **Primjer 3: SOLE-samostalno organizovano okruženje zaučenje**

Inspirisani SOLE modelom ili Školom u oblaku, poznatog naučnika Šugata Mitre nastavnici su prilagodili njegov model rada potrebama i mogućnostima škole i Nastavnom planu i programu. Učenicima je rad u grupama organizovan na način da koristeći tehnologiju vrše istraživanje i rješavaju problemsko pitanje. To ne podrazumijeva jasno definisano pitanje koje ima jasan i precizno definisan odgovor. Pitanje je koncipirano tako da podrazumijeva istraživanje, kritičko promišljanje, odvajanje bitnog od nebitnog, zaključivanje. Bitan je put, rad, istraživanje.

Taj primjer je kasnije postao okvir za uvođenje elektronskih učionica u školama širom BiH. 64 škole u Kantonu Sarajevo i više od 100 škola u drugim gradovima BiH opremljeno je kompletno elektronske učionice nakon implementacije projekta.

➤ **Primjer 4: Logopedске vježbe za učenike sa poteškoćama u govoru**

Škole se trude da žive inkluziju. U tom procesu je nastavnik vrlo često prepušten sam sebi. Tako je bilo i u ovom slučaju. U odjeljenju je učenik sa izraženo niskim intelektualnim poteškoćama i poteškoćama u govoru. Teško uspostavlja komunikaciju sa okolinom. Voli svijet računara. Pripremljene su govorne vježbe u Office Mix-u. Učenik je slušao i gledao nastavnika i uz određene tematski sortirane vježbe ponavljajući za njim vježbali su izgovor. Prisustvo učiteljice u uglu ekrana prilikom trajanja vježbe i mogućnost da to isto može raditi i imati kod kuće bile su veoma značajni za napredak učenika.



Slika 2: Logopedске vježbe u Office Mix-u

➤ **Primjer 6: Dopunska nastava uz upotrebu IKT**

U okruženju škole je zabilježen trend nepristajanja na pohađanje dopunske nastave. Dopunska nastava uz IKT, primjenu novih aplikacija, interaktivnih igara, interneta donijelo je

promjenu takvog stava. Pored toga, nastavnici su, uz korištenje aplikacija i programa kao što su OneNote, Microsoft Ink, Screen Recorder, Geogebra, izradili video tutorijale sa objašnjenjima nastavnih jedinica koje su dijelili sa učenicima. Odličan način da svaki od učenika više puta pregleda i razjasne nejasnoće, a pri tom niko od njih nije etiketiran kao polaznik dopunske nastave. Primjećena je mnogo veća zainteresovanost tih učenika na redovnoj nastavi, jer su zahvaljujući takvim dodatnim materijalima za nadoknađivanje propuštenog nastavnog gradiva uspijevali da prate nastavu i da usvajaju nove sadržaje.

➤ **Primjer 7: Skype in the Classroom**

Čas društva sa odjeljenjem iz Turske putem Skype-a. Cilj sata je jačanje digitalnih kompetencija i životnih vještina, kao što su vještina komunikacije i izgradnja odnosa, kao ključnih za čovjeka 21. stoljeća i njegovo cjeloživotno učenje i snalaženje u društvu. Ovakav vid nastave je postao tradiciionalan i odvija se najmanje 4 puta u toku jedne školske godine na različite teme. Učenici pripremaju prezentaciju na zajedničku temu i jedni drugima na engleskom jeziku vrše prezentovanje. Nakon toga razgovaraju o onome što su vidjeli i čuli. Ponekad jedni drugima postavljaju neke specifične zadatke unutar jedne teme.

➤ **Primjer 8: Svakodnevna komunikacijska mreža na relaciji razrednik - roditelj kroz korištenje Sky Drive File hosting servisa putem e-mail adrese**

U današnje vrijeme kada su roditelji prezauzeti u svojoj borbi za egzistenciju i nastojanju da prehrane porodicu, osnovni problem praćenja rada i ponašanja učenika je nedovoljna komunikacija i saradnja između nastavnika i roditelja. Zbog napornih, slabo plaćenih i vremenski zahtjevnih poslova kojima se bave, problem je što roditelji vrlo često nisu u mogućnosti da prisustvuju redovnim informativnim i roditeljskim sastancima. Pored toga, kada konačno nađu vremena da se informišu o svom djetetu, većina zastarjelih informacija nije aktuelna i gubi na značaju tako da roditelji nisu u potpunosti spremni za korigovanje izvjesnih promjena u ponašanju ili učenju.

Posljedice ovog problema su nedovoljna pripremljenost učenika za nastavu, često odsustvovanje sa nastave, promjene u ponašanju. Roditelji često nerealno, ne znajući sve detalje, precjenjuju znanje učenika ili ga pak potcjenjuju te tako pogrešnim uticajem na dijete odgoj gubi na kvaliteti, a sa njim i obrazovanje njihovog djeteta.

Glavni problem je nedovoljna upućenost roditelja u ponašanje i znanje njihove djece kao i nedovoljna upućenost u zahtjeve osnovnog obrazovanja i nivo znanja koji je potreban za nastavak školovanja.

Pozitivan uticaj ovog projekta je bio podizanje nivoa informisanosti roditelja o njihovoj djeci, uključenost roditelja u sve događaje vezane za školu i učešće učenika, podizanje nivoa informatičke pismenosti roditelja, a najbitniji pozitivan uticaj projekta je mogućnost preventivnog reagovanja roditelja i razrednika, radi sprječavanja neželjenih promjena u ponašanju i učenju učenika.

➤ **Primjer 9: Micro:bit**

Korištenje jako malog računara za sticanje vještine programiranja na zabavan i lagan način. Korištenjem MS Blokova kao najjednostavnijeg načina razvijanja algoritamskog razmišljanja i rješavanja problema.

Učenici sa izuzetnim interesovanjem pristupaju nastavi bez obzira na to koji je nastavni predmet u pitanju i pri tom povezuju nastavno gradivo, uz korelaciju sa drugim nastavnim predmetima bolje shvataju i usvajaju nastavno gradivo, a uz sve to uče osnove programiranja.

Nenametljivo i spontano učenici ulaze u svijet algoritama i programiranja, logičkog promišljanja. Pronalaze rješenja i nude nove ideje. Razvijaju strpljenje i istrajnost u radu. Upotrebljavaju već gotova rješenja u nove svrhe i sa novom ulogom.

3. INFORMATIKA U RAZREDNOJ NASTAVI-UTICAJ NA PROMJENU PARADIGME UČENJA I POUČAVANJA NA VISOKOM NIVOU OBRAZOVANJA

Već treću školsku godinu u osnovnim školama djeca u razrednoj nastavi pohađaju nastavu informatike, počevši od prvog razreda. Još uvijek se vodi polemika da li je informatika bila potrebna kao poseban predmet i da li su učitelji kompetentni za to. Edukacija u tom smislu provodi se sa zakašnjenjem i sa malim brojem sati.

U tom smislu, postavlja se pitanje, da li bi bilo potrebno uvesti metodiku informatike u razrednoj nastavi na Pedagoškom fakultetu kako bi se učitelji, ako već moraju predavati taj predmet adekvatno pripremali za isti. To će posebno biti važno za generacije učitelja koje dolaze i tek ulaze u učionice. To bi moglo biti značajno za njihove kompetencije, ali i samopouzdanje i motivaciju. U skladu sa promjenama koje se dešavaju u IT u svijetu, bilo bi nemoguće zamisliti jednog učitelja za 10 godina koji može da prati učenička znanja u informatičkom smislu, ako nije unaprijed osposobljen na fakultetu.

Uloga novih tehnologija u obrazovanju je vrlo važna jer pravilan način njihova korištenja unapređuje kvalitet obrazovanja, odnosno učenja i poučavanja i samim tim omogućava bolje

ishode učenja, kroz ostvarivanje cilja časa, obrazovnog i drugih zadataka, kao i primjenu novih metoda u radu.

Promjene u strukturi Nastavnog plana i programa studija Razredne nastave Pedagoškog fakulteta treba da prati i promjene Nastavnog plana i programa u osnovnoj školi. Nastavni plan i program treba da bude zasnovan na zahtjevima koji se postavljaju pred buduće i sadašnje nastavnike razredne nastave, koji će po završetku studija biti osposobljeni za odgojno-obrazovni rad u razrednoj nastavi devetogodišnjeg osnovnog obrazovanja iz svih nastavnih predmeta koje predaju, pa tako i iz informatike.

Pri izradi nastavnog programa u kojem će se koristiti nove tehnologije, novi oblici učenja i metode rada, potrebno je razmišljati o tome kako iskoristiti potencijale korištenja tehnologija da bi se primjenom najadekvatnijih metoda rada postigli najbolji ishodi učenja. Više različitih načina sticanja znanja vodi ka boljem razumijevanju, a time i ishodima učenja.

Cilj studijskog programa (kompetencije koje stiče student) na odsjeku za razrednu nastavu je kompatibilnost predloženog kurikuluma sa općim zahtjevima predmetne nastave i osposobljavanje studenata za realizaciju predmeta zastupljenih u nižim razredima osnovne škole, a uvođenjem informatike u niže razrede i tog predmeta.

Osposobljavanje studenta za budućeg kreativnog i savremenog nastavnika u školi podrazumijeva i za upotrebu savremenih dostignuća u području obrazovne i informacione tehnologije je nešto što je neminovnost i nema alternativu.

4. ZAKLJUČAK

Učitelji bez obzira na sve nedoumice kontinuirano pokazuju spremnost na cjeloživotno učenje. Bez obzira što većina njih nije imala neku vrstu zvanične edukacije prilikom uvođenja ovog predmeta u razrednu nastavu sami su gradili i razvijali svoje sposobnosti i kompetencije, a sve u cilju pružanja maksimuma onima zbog kojih i rade posao učitelja, učenicima.

Međutim, potreba za sistemskim rješenjem po ovom pitanju itekako postoji. Edukacije se provode retroaktivno i sa malim brojem sati. Pri izradi Nastavnog plana i programa za informatiku bilo bi dobro konsultovati učitelje tako da bi se napravila najveća moguća korelacija predmeta informatika sa svim predmetima u razrednoj nastavi što bi doprinijelo kvalitetnijoj realizaciji sadržaja svih tih predmeta na putu ka trajnijem znanju.

Ipak, bilo bi vrlo interesantno vidjeti kako se življenje u današnjem digitalnom dobu reflektovalo na današnje studente, koliko je njih moguće motivisati za rad bez prisustva tehnologije, koliko će oni biti spremni da se suoče sa izazovom realizacije nastave predmeta informatike od prvog do tećeg razreda, a da pri tome nisu imali metodiku te nastave na fakultetu. Tehnologija jeste nešto što je blisko djeci i omladini i čini se da je potpuno jednostavno i prirodno primijeniti ih učionici, ali sa tim treba biti jako oprezan i imati mjeru. IKT u nastavi mora imati smisao i biti u funkciji učenja. Ukoliko će i dalje učitelji biti oni koji tu nastavu realizuju od I do III razreda bilo bi potrebno ozbiljnije se pozabaviti idejom o adekvatnoj metodičkoj obuci u tom smislu. Ovaj rad bi trebao potaknuti neko buduće istraživanje na tu temu.

5. Literatura

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje RH, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, 2011.

Nastavni planovi i programi za osnovnu školu, Ministarstvo za obrazovanje, nauku i mlade KS, 2018.

Prensky, M. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, listopad 2001., vol. 9 br. 5, str. 1 – 6.

Zajednička jezgra nastavnih planova i programa za tehniku i informacione tehnologije definisana na ishodima učenja, Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, Vijeće ministara, 2016.

ASISTENT U NASTAVI TEHNIČKE KULTURE KAO PODRŠKA INKLUZIJI U REDOVNOM OSNOVNOŠKOLSKOM OBRAZOVANJU

Safet Velić

Pedagoški fakultet Sarajevo

velic.safet@bih.net.ba

Sejfo Papić

Pedagoški fakultet Sarajevo

papicsejfo@bih.net.ba

Adisa Hasić

JU OŠ „Čengić Vila 1“, Sarajevo

hasicadisa@hotmail.com

Lektorica: Nermina Usejnovski

Sažetak

U savremenom odgojno-obrazovnom sistemu od nastavnika se očekuje da omogući svakom učeniku da bude uspješan. Za učenike čija postignuća značajno zaostaju za očekivanim razinom, predviđaju se individualni pristupi i prilagođeni programi. Djeca s teškoćama u razvoju mogu i žele doprinositi društvu, a ne ovisiti o njemu.

Odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama na nastavi tehničke kulture temelji se na načelima prihvatanja različitih osobitosti razvoja učenika, osiguravanja uslova za rad u kabinetu tehničke kulture i podrške od strane nastavnika tehničke kulture. Cilj je ostvariti maksimalni razvoj potencijala svakog pojedinog učenika i izjednačavanje mogućnosti za postizanje najvećeg mogućeg stepena obrazovanja kao i omogućavanje uslova za kvalitetno ispunjavanje zahtjeva nastave svim učenicima.

Ko su zapravo asistenti u nastavi i koja je njihova uloga u obrazovanju djece s teškoćama, te koje uslove moraju ispunjavati kako bi uopće postali asistenti u nastavi, samo su neka od pitanja na koja se nastojalo odgovoriti u ovom radu.

Kao metoda prikupljanja podataka korišteni su anketni upitnici za nastavnike tehničke kulture i asistente u nastavi.

Na osnovu iskustava nastavnika i asistenata koji rade sa učenicima s teškoćama u radu date su važne preporuke svim nastavnicima, a samim tim i nastavnicima tehničke kulture koji rade s učenicima s teškoćama i koji imaju asistenta u odjeljenju. Naglašena je i važnost asistenta u nastavi tehničke kulture koji predstavlja most između nastavnika i učenika kao i kompletnog društva u cilju provedbe inkluzije u punom smislu riječi.

Rezultati istraživanja pokazuju da su gledišta i iskustva nastavnika o doprinosu asistenata inkluziji/inkluzivnoj nastavi djece s teškoćama, uglavnom pozitivna. Iz njihovih odgovora vidljivo je da uvažavaju rad asistenata u nastavi i smatraju da su unijeli pozitivne promjene u nastavi te da djeca s teškoćama ostvaruju napredak uz pomoć asistenta.

Ključne riječi: tehnička kultura, djeca s teškoćama, inkluzija, asistent u nastavi

ASSISTANT IN LECTURES OF TECHNICAL CULTURE AS SUPPORT FOR INCLUSION IN REGULAR ELEMENTARY SCHOOL EDUCATION

Summary

In the modern educational system, teachers are expected to enable each student to be successful. For students whose achievements are significantly behind the expected level, individual approaches and customized programs are provided. Children with disabilities can and want to contribute to society, and not depend on it.

The upbringing and education of students with disabilities in lectures of technical culture is based on the principles of accepting different characteristics of pupils' development, ensuring conditions for work in the technical culture cabinet and support from teachers of technical culture. The goal is to achieve the maximum development potential of each student and to equalize the opportunities for achieving the greatest possible level of education, as well as providing conditions for quality fulfillment of the requirements of teaching for all pupils.

Who are actually teaching assistants, what is their role in the education of children with disabilities, and what conditions have to be fulfilled by them in order to even become teaching assistants, are just some of the questions that we were trying to answer in this paper. Survey questionnaires for teachers of technical culture and teaching assistants were used as a method of data collection.

Based on the experiences of teachers and assistants working with students with disabilities, important recommendations are given to all teachers in this paper, and therefore teachers of technical culture who work with students with disabilities and who have an assistant in the class. The importance of the assistant in the teaching of technical culture, who represents the bridge between pupils and teachers as well as the complete society is accentuated in order to implement inclusion in the full sense of the word.

The results of the research show that the views and experiences of teachers on the contribution of assistants to inclusion / inclusive teaching of children with disabilities are generally positive. From their answers it is evident that they respect the work of teaching assistants and believe that they have made positive changes in teaching and that children with disabilities make progress with the help of an assistant.

Key words: technical culture, children with disabilities, inclusion, teaching assistant

1. UVOD

Većina učitelja nebrojeno puta je postavila pitanje kako da budu dobri učitelji i kako da što bolje upoznaju svoje učenike i da ih zainteresiraju za nastavne sadržaje. Zadaci rada svakog učitelja su mnogobrojni, od upotreba stručnog znanja preko planiranja, organiziranja i rukovođenja, pa sve do kontrole procesa obrazovanja. Također je bitno kako i na koji način pomoći učenicima u stjecanju znanja (Vizek-Vidović i sar., 2003).

Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva da škole trebaju prihvatiti svu djecu bez obzira na njihove fizičke, intelektualne, socijalne, emocionalne, jezičke ili druge osobine. U bosanskohercegovačkom obrazovnom kontekstu, iako nije pravno definiran, termin „djeca s teškoćama u razvoju“ se najčešće odnosi na učenike s teškoćama u psihofizičkom razvoju, sa slušnim i vidnim oštećenjima, sa govornim poteškoćama, tjelesnim oštećenjima, s

poteškoćama u učenju, s poremećajima u ponašanju i sa hroničnim oboljenjima. Rjeđe ovaj termin obuhvata učenike pripadnike nacionalnih manjina, povratnike i izbjeglice. Nadareni učenici se, također, izrazito rijetko u praksi tretiraju kao djeca s posebnim obrazovnim potrebama. Jedan od glavnih preduvjeta za uspješnu inkluziju u obrazovanju je zapošljavanje odgovarajućeg kadra za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Učenikom s teškoćama u razvoju smatra se svako dijete koje ima teškoće u učenju (znatno veće od svojih vršnjaka), zbog čega mu je potrebna dodatna odgojno-obrazovna podrška. Novi oblik podrške uključivanju djece s teškoćama u redovni sistem odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini predstavlja zapošljavanje asistenata ili pomoćnika u nastavi. Osnovna uloga asistenata u nastavi je poticanje socijalizacijskih aktivnosti u razredu, saradnja sa svim sudionicima u inkluzivnom procesu, spremnost na dodatnu edukaciju, međusobno povjerenje, spremnost na dodatni angažman te dobit inkluzije za sve učenike.

2. ASISTENT U NASTAVI TEHNIČKE KULTURE U PRUŽANJU PODRŠKE UČENICIMA SA TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

U nastavi tehničke kulture uz misaoni rad, neizostavan je i praktičan rad učenika, rad u kojemu učenik upoznaje svojstva materijala, prema svojstvima odabire i obrađuje, sigurno se koristi alatima, ukratko, provodi ideje u praksu. Nastavom tehničke kulture treba svakomu učeniku omogućiti doživljaj užitka stvaranja i zadovoljstva svojim radom čime se razvija samostalnost i odgovornost učenika, samopoštovanje, socijalne vještine, koje uključuju i uvažavanje drugih. Da bismo to omogućili učeniku sa teškoćom neophodno je da ima asistenta koji će mu pomagati i biti podrška u njegovom praktičnom radu. Prvenstveno je to bitno zbog sigurnosti samog učenika, a i ostalih učenika u odjeljenju jer se rukuje različitim alatima. Učenicima s teškoćama u razvoju često je potrebna specifična podrška u savladavanju i usvajanju odgojno-obrazovnog sadržaja, te prevladavanju psiho-socijalnih prepreka koja uključuje, između ostalog, rad asistenata u nastavi. Prilagodba organizacije rada asistenata u nastavi na kontekst Bosne i Hercegovine razlikuje tri koraka koja kandidati moraju proći kako bi postali asistenti u nastavi: intervju i selekcija kandidata, trening, te rad u razredu. Trening se sastoji od osnovne edukacije u trajanju pet dana o posebnostima rada sa učenicima sa poteškoćama u razvoju, grupne supervizije i literature za asistente u nastavi. Rad u razredu ima dvije faze: upoznavanje sa kolektivom škole i učenicima u razredu te suradna nastava sa nastavnikom uz podršku člana Mobilnog stručnog tima.

U sklopu modela podrške edukacijskom uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u redovni sistem odgoja i obrazovanja, moraju biti zadovoljeni slijedeći uvjeti kako bi se asistent mogao uključiti u direktan rad u razredu: potreba škole za rad asistenta, spremnost roditelja učenika sa poteškoćama u razvoju za podršku učeniku, osigurani članovi Mobilnog stručnog tima za kontinuiranu podršku učiteljima/nastavnicima i asistentu te redovna supervizija asistenata (Halliwell, 2003).

Osnovna zadaća asistenta u nastavi je svakodnevna podrška učeniku u razredu direktnim radom, kojim pomaže učeniku s teškoćama u razvoju u uključivanju u razredni kolektiv, savladavanju socijalno-psiholoških prepreka i nastavnih sadržaja. Učitelju pomaže u kreiranju nastavnih ciljeva, zajednički razrađuju individualne i prilagođene nastavne programe, te surađuju u realizaciji planiranog. Asistent u nastavi uključuje se i u rad škole te surađuje sa ostalim učiteljima i nastavnicima unutar kolektiva, a sve u svrhu poboljšanja uvjeta školovanja učenika s poteškoćama u razvoju. Asistent u nastavi pruža direktnu podršku u jednom razredu, bez obzira koliki je broj učenika sa poteškoćama u razvoju uključeno u konkretan razred, uz uvjet da je uključen najmanje jedan učenik sa poteškoćama u razvoju. Osim što ima specifičnu odgovornost pružati podršku učeniku sa teškoćama u razvoju, važno je istaknuti kako asistent u nastavi dolazi u bliski kontakt i sa ostalim učenicima u razrednom odjeljenju te se često nalazi u situaciji da, osim što pomaže konkretnom učeniku u individualnom radu, pomaže i cijeloj skupini učenika kada se radi u grupama. Tako postaje jasno da se podrška asistenta u nastavi u praktičnom radu indirektno proširuje na velik broj učenika, najčešće na sve učenike u određenom razrednom odjeljenju (Alcott, 1997).

2.1. Uloga asistenta u nastavi

Iako je u Bosni i Hercegovini pojam asistenata u nastavi relativno nova pojava, u svijetu se asistenti u nastavi počinju afirmirati kao zasebno zanimanje. Zajedno s učiteljem/nastavnikom, asistent u nastavi u razredu stvara ozračje u kojemu djeca uče i razvijaju se do svog punog potencijala. Iako asistenti u nastavi nemaju mogućnosti odlučivati što i kako će se učiti, oni zajedno s učiteljem/nastavnikom djeluju kao „most“ između učenika i kurikuluma, odnosno oni brinu o tome da djeca nauče, sve što je predviđeno planom i programom (Bentham, Hutchins, 2006). Bentham i Hutchins u Praktičnim savjetima za asistente u nastavi navode da je uloga asistenata u nastavi prvenstveno pružanje podrške učenicima s teškoćama te navode neke konkretne uloge asistenata kao što su: davanje i pojašnjavanje uputa, motiviranje i poticanje učenika, uspostava toplog i podržavajućeg odnosa s drugom djecom, promicanje i poticanje djetetova samopouzdanja i neovisnosti,

poticanje učenikova postavljanja vlastitih ciljeva i samoprocjene i pomoć učeniku u učenju i praćenju nastave.

2.2. Dužnosti asistenta u nastavi

Često je uloga asistenata u nastavi nedovoljno jasna i postavlja se pitanje koje su to konkretne dužnosti koje asistent u nastavi svakodnevno obavlja u radu s djecom s teškoćama. Kako bi se što bolje razjasnila uloga asistenata u nastavi, navedene su neke od konkretnih dužnosti asistenata koje svakodnevno obavljaju u školi:

- dolazi 10 minuta prije učenika u školu te ga dočekuje vani, prihvata ga od roditelja ili organiziranog prijevoza; po potrebi vodi učenika koji hoda uz pomoć ili vozi u kolicima učenika koji se ne može samostalno kretati
- ukoliko je potrebno, pomaže učeniku pri odlasku u toalet
- pomaže učeniku pripremiti knjige i pribor potreban za praćenje i sudjelovanje u nastavi
- brine o tome da učenik zapisuje bilješke i prepisuje s table te pomaže učeniku pri izvedbi praktičnih radova
- asistent potiče učenika, usmjerava ga na nastavi - pridržava udžbenik, fiksira radne listiće ili sveske na podlogu
- ako su aktivnosti za učenika na nastavnom satu tjelesne kulture prezahtjevne, asistent će s učenikom na strunjači u jednom kutku dvorane raditi vježbe koje će mu prethodno sugerirati fizioterapeut
- na kraju nastave prati učenika do prijevoza ili roditelja koji ga vode/voze kući.

Važno je napomenuti kako asistenti u radu s učenikom moraju dozirati svoju pomoć i podršku, što znači da asistenti trebaju naučiti prepoznati u kolikoj mjeri je učeniku pomoć potrebna. Pojedina istraživanja (Idol, 2006, McConkey, Abbott, 2011. prema Webster, 2010; Krampač Grljušić i sar., 2010) pokazuju kako odnos „jedan-na-jedan“, kada asistent pomaže samo jednom učeniku s teškoćama, ponekad može rezultirati djetetovom ovisnošću o asistentu. Kako bi se riješio taj problem autorica predlaže proširenje asistentove uloge, odnosno da asistent može pomagati i drugoj djeci u razredu koja trebaju nekakvu pomoć ili objašnjenje. Slično tome, Farrell, Balshaw i Polat (2000) predlažu pružanje pomoći „iz daljine“. To znači da asistent, u situacijama kada dijete s teškoćama može samo raditi, kruži po učionici i bude na raspolaganju i drugim učenicima koji trebaju nekakvu pomoć.

2.3.Saradnja roditelja i škole u inkluzivnom obrazovanju

Roditelji su, naravno, ključna i važna sastavnica suradnje i podrške inkluzivnom obrazovanju. Očekivanja od roditelja u inkluzivnom obrazovanju su mnogostruka i složena. Roditelj je primarni odgajatelj i najveći autoritet u životu djeteta. Takav potencijal posebno je važan u promicanju partnerstva i suradnje nastavnika, roditelja, učenika i škole. Prema tome, roditelji danas imaju mogućnost preuzimanja aktivne uloge suradnika u procesu planiranju inkluzivnog odgoja i obrazovanja (Kochhar i sar., 2000).

3. OPIS METODA ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog istraživanja je bio, na osnovu relevantnih i naučno verifikovanih teorijskih izvora i na osnovu ispitivanja stavova asistenata u nastavi i nastavnika tehničke kulture, utvrditi ulogu i doprinos asistenata u radu s djecom s teškoćama, ispitati doprinos asistenata u nastavi inkluziji djece s teškoćama u redovnim školama, odnosno njihov doprinos u ispunjavanju djetetovih posebnih potreba u odgojno-obrazovnom i nastavnom radu, iz perspektive nastavnika i samih asistenata. Konačni cilj istraživanja jeste utvrditi neophodnost angažmana asistenata u nastavi s djecom s teškoćama u razvoju, što će omogućiti i doprinijeti njihovoj inkluziji u redovne škole i pozitivno utjecati na promjene u nastavi i napredovanju djeteta s teškoćama u razvoju.

U odgojno-obrazovnom procesu u školama u Kantonu Sarajevo asistenti u nastavi tehničke kulture kao podrška inkluziji u redovnom osnovnoškolskom obrazovanju nemaju adekvatnu ulogu i status je glavna hipoteza ovog istraživanja.

Kao metoda prikupljanja podataka u ovom radu korištena su dva anketna upitnika, jedan za nastavnike tehničke kulture i jedan za asistente u nastavi. Anketni upitnik odabran je jer su se željeli dobiti podaci o iskustvima i doživljaju rada asistenata u nastavi iz perspektive samih asistenata i nastavnika s kojima sarađuju.

Anketni upitnik za asistente u nastavi sastojao se od 10 pitanja. Pitanja su miješanog tipa, višestrukog izbora te pitanja otvorenog tipa na koja se traži kratak odgovor. Anketni upitnik za nastavnike tehničke kulture sastojao se od 10 pitanja Likertova tipa u kojima se od ispitanika traži da procijeni rad i saradnju sa asistentom u nastavi. Brojevi na skali imaju sljedeće značenje:

- 1 – u potpunosti se ne slažem;
- 2 – uglavnom se ne slažem;
- 3 – niti se slažem, niti se ne slažem;

4 – uglavnom se slažem;

5 – u potpunosti se slažem.

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I ANALIZA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je urađeno po zadacima istraživanja na osnovu procjene stavova asistenata u nastavi i nastavnika tehničke kulture. Za svaki postavljeni zadatak testirane su hipoteze što nam je pomoglo oko potvrđivanja generalne hipoteze da u odgojno-obrazovnom procesu u školama u Kantonu Sarajevo asistenti u nastavi tehničke kulture, kao podrška inkluziji u redovnom osnovnoškolskom obrazovanju, nemaju adekvatnu ulogu i status.

4.1. Analiza podataka prikupljenih upitnikom za nastavnike i asistente

Stavovi nastavnika tehničke kulture vezana za asistenta u nastavi prikupljeni su kroz 10 pitanja. Zadatak nastavnika bio je da na skali Likertova tipa brojevima od 1 do 5 procijene svoje slaganje, odnosno neslaganje sa 10 navedenih tvrdnji vezanih za njihovo iskustvo suradnje s asistentima u nastavi.

1. Asistent u nastavi potiče sudjelovanje učenika sa teškoćama u svim aktivnostima nastave tehničke kulture.
2. Asistentov rad sa učenikom sa teškoćama olakšava izvođenje nastave tehničke kulture.
3. Asistent se trudi pružiti svoju pomoć i podršku na način da potiče učenikovu samostalnost u obavljanju zadataka iz tehničke kulture.
4. Asistentova pomoć i podrška ograničava učenikovu samostalnost.
5. Asistent u radu pomaže učeniku u postizanju što boljih rezultata u nastavi tehničke kulture.
6. Prisutnost asistenta na nastavi i njegov rad sa učenikom olakšava učeniku nastavu tehničke kulture.
7. Asistent pomaže i saraduje sa nastavnikom tehničke kulture.
8. Asistent potiče interakciju između učenika sa teškoćama i druge djece u razredu.
9. Evidentan je napredak učenika sa teškoćama na nastavi tehničke kulture.
10. Prisutnost asistenta u nastavi i njegov rad s učenikom olakšava mu boravak u školi.

Grafik 1. Sumarni grafički prikaz rezultata provedene ankete za nastavnike tehničke kulture



Tabela 1. Stavovi nastavnika o ulozi i statusu asistenata kao podrške inkluziji u redovnom osnovnoškolskom obrazovanju

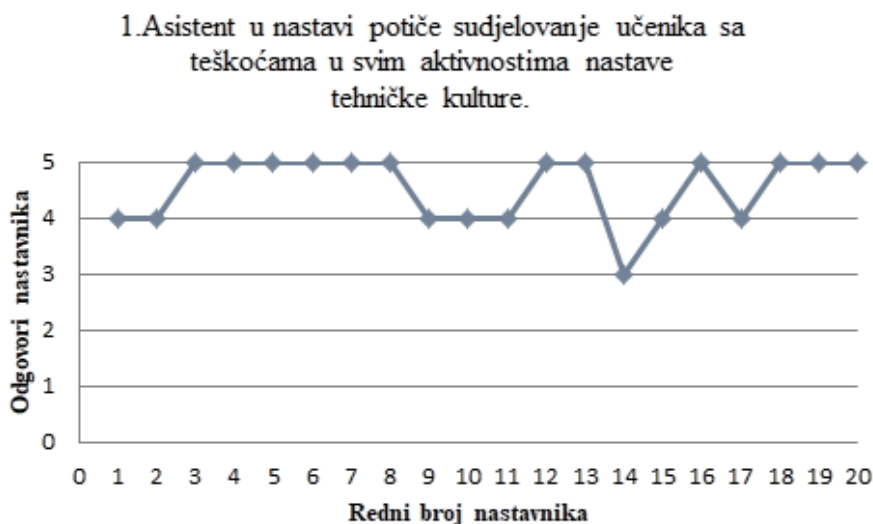
Red. broj	Pokazatelji uloge asistenata kao podrške inkluziji u redovnom osnovnoškolskom obrazovanju	Stepeni procjene				
		5	4	3	2	1
1.	Asistent u nastavi potiče sudjelovanje učenika sa teškoćama u svim aktivnostima nastave tehničke kulture.	12 60%	7 35%	1 5%	0 0%	0 0%
2.	Asistentov rad sa učenikom sa teškoćama olakšava izvođenje nastave tehničke kulture.	16 80%	4 20%	0 0%	0 0%	0 0%
3.	Asistent se trudi pružiti svoju pomoć i podršku na način da potiče učenikovu samostalnost u obavljanju zadataka iz tehničke kulture.	11 55%	7 35%	2 10%	0 0%	0 0%
4.	Asistentova pomoć i podrška ograničava učenikovu samostalnost.	4 20%	4 20%	4 20%	5 25%	3 15%
5.	Asistent u radu sa učenikom pomaže mu u postizanju što boljih rezultata u nastavi tehničke kulture.	12 60%	6 30%	2 10%	0 0%	0 0%
6.	Prisutnost asistenta na nastavi i njegov rad sa učenikom olakšava učeniku nastavu tehničke kulture.	15 75%	5 25%	0 0%	0 0%	0 0%
7.	Asistent pomaže i surađuje sa nastavnikom tehničke kulture.	13 65%	6 30%	1 5%	0 0%	0 0%
8.	Asistent potiče interakciju između učenika sa teškoćama i druge djece u razredu.	9 45%	8 40%	3 15%	0 0%	0 0%
9.	Evidentan je napredak učenika sa teškoćama na nastavi tehničke kulture.	10 50%	6 30%	4 20%	0 0%	0 0%
10.	Prisutnost asistenta u nastavi i njegov rad s učenikom olakšava mu boravak u školi.	14 70%	5 25%	1 5%	0 0%	0 0%

Stavovi asistenata u nastavi dobiveni su na osnovu odgovora na 10 postavljenih pitanja. Zadatak asistenata bio je da daju odgovore na pitanja o saradnji sa učenicima s teškoćama sa kojima rade i načinu rada.

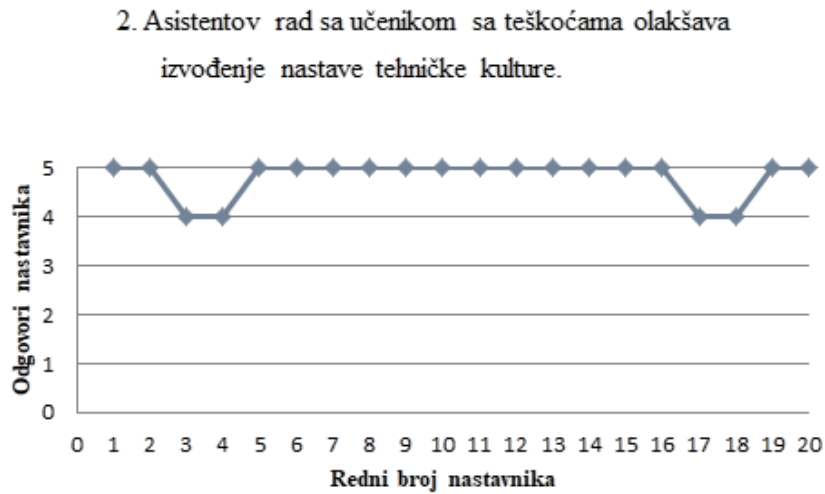
1. Kakvu vrstu teškoća ima učenik kojem pomažete u nastavi?
2. Koji su najčešći problemi radu s učenikom?
3. Važnost pomoći asistenta u predmetu tehnička kultura?
4. Da li ste neposredno prije početka rada bili upoznati sa specifičnošću učenika kojem ćete pomagati u nastavi, te da li ste imali predznanja o takvoj vrsti teškoća?
5. Da li ste ostvarili pozitivan odnos sa učenikom kojem pomažete u nastavi?
6. Koliko često komunicirate s roditeljima učenika?
7. Koliko roditelji pomažu u napredovanju učenika?
8. Koliko nastavnici uvažavaju Vaše mišljenje o učeniku sa kojim radite?
9. Šta mislite, u kojoj mjeri potičete učenika na samostalnost u nastavnom procesu?
10. Šta mislite koliko ste efikasni u radu koji obavljate?

4.1.1. Ispitivanje stavova asistenata u nastavi i nastavnika tehničke kulture o ulozi asistenata u nastavi tehničke kulture.

Grafik 2. Stavovi nastavnika o poticanju sudjelovanja učenika sa teškoćama u svim aktivnostima nastave tehničke kulture



Grafik 3. Stavovi nastavnika o ulozi asistenta u olakšavanju izvođenja nastave



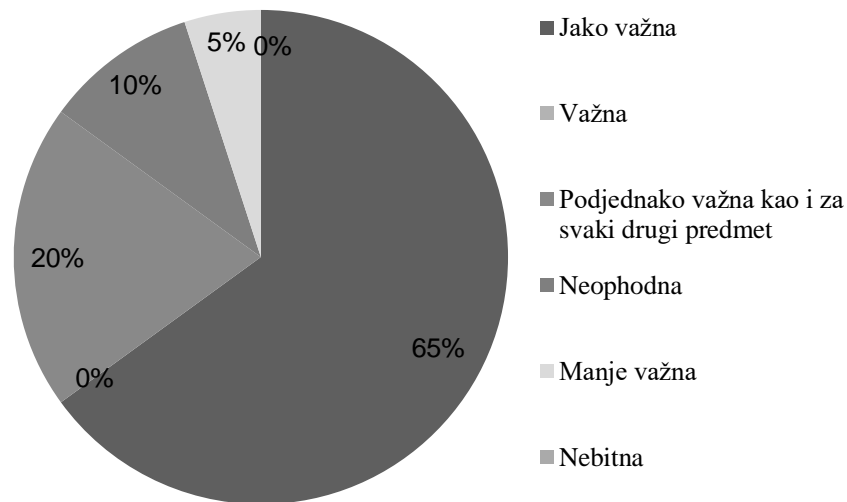
Grafik 4. Stavovi nastavnika o doprinosu asistenata u postizanju boljih rezultata učenika sa teškoćama u nastavi tehničke kulture



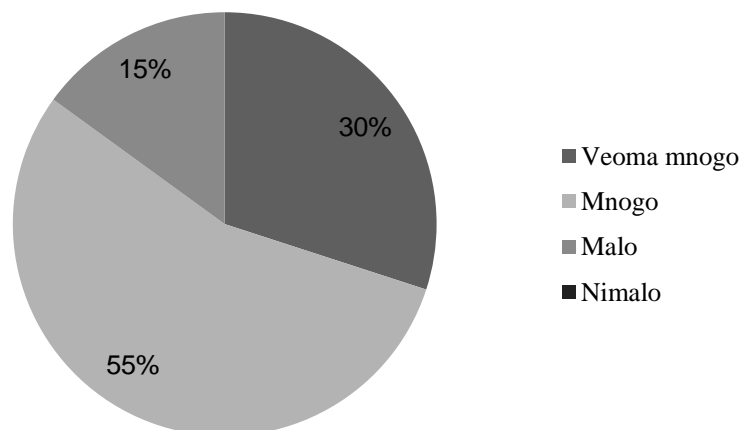
Grafik 5. Stavovi nastavnika o značaju prisustva i rada asistenata u nastavi



Grafik 6. Grafički prikaz važnosti pomoći asistenta u predmetu tehnička kultura



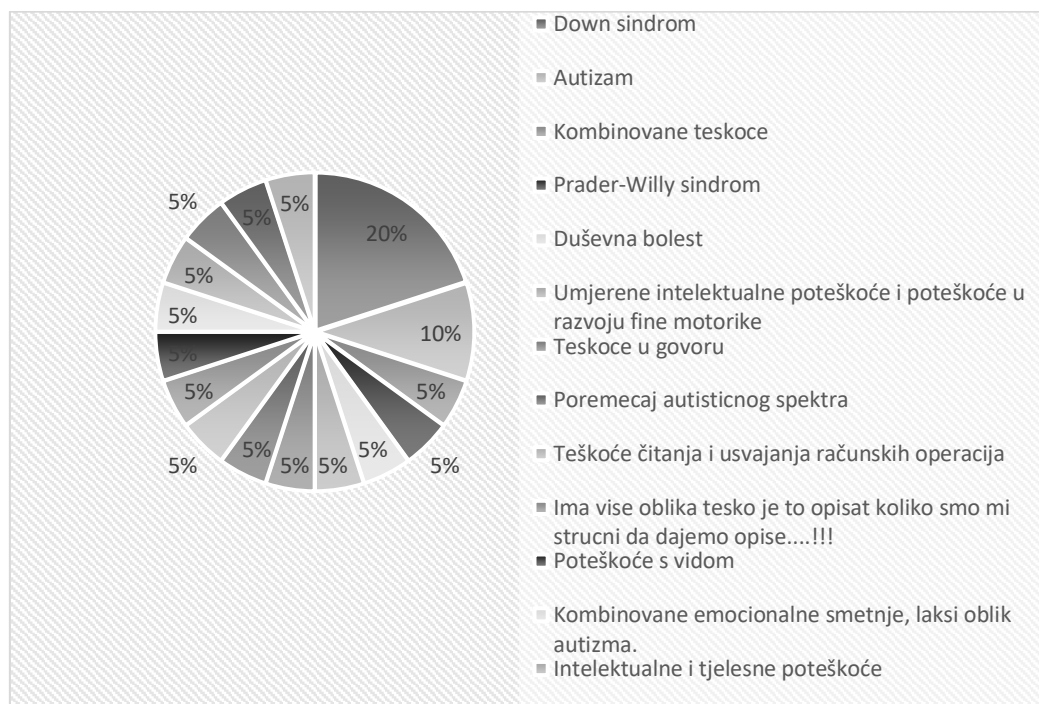
Grafik 7. Grafički prikaz o mišljenju asistenata u kojoj mjeri potiču učenika na samostalnost u nastavnom procesu



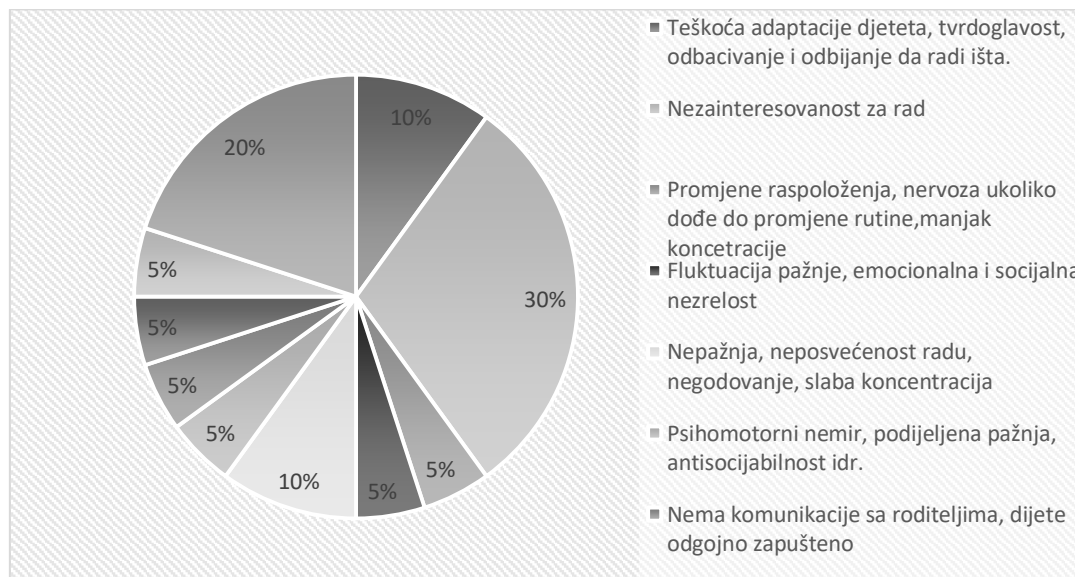
Na osnovu dobijenih odgovora nastavnika prikazanih u tabeli 1. i grafikonima 1., 2., 3., 4. i 5. i asistenata u nastavi u grafikonima 6., i 7. može se zaključiti da je uloga asistenata na nastavi tehničke kulture da pomaže učeniku sa teškoćama u razvoju tako što potiče njegovo sudjelovanje u socijalnim i odgojno-obrazovnim procesima u školi, nastoji omogućiti učeniku da postane neovisan na nastavi tehničke kulture u što većoj mjeri te pomaže postići standarde dostignuća učenika sa teškoćama u razvoju.

4.1.2. Ispitivanje ranijih iskustva asistenata u radu sa djecom s teškoćama

Grafik 8. Grafički prikaz vrsta teškoća koju ima učenik kojem se pomaže u nastavnom procesu



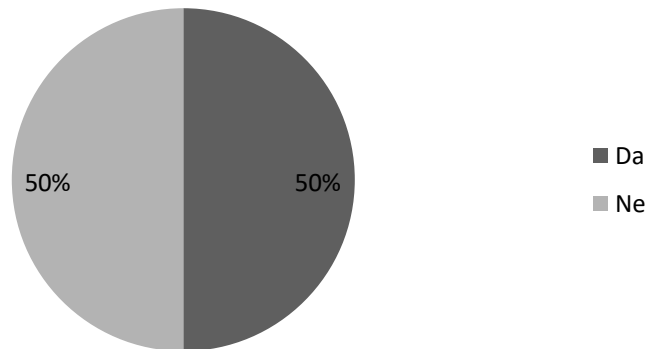
Grafik 9. Grafički prikaz najčešćih problema asistenata u radu sa učenikom s teškoćama



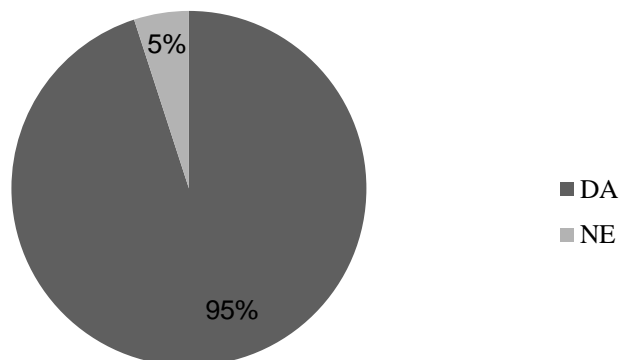
Na osnovu dobijenih rezultata, a imajući u vidu da je odgovor na ovo pitanje u formi *long text answer*, evidentno je da su odgovori ispitanika raznovrsni, kao što je prikazano na prethodnom grafiku.

Grafik 10. Grafički prikaz o vrsti teškoće i specifičnosti učenika sa kojim će asistent raditi

Da li ste neposredno prije početka rada bili upoznati sa specifičnošću učenika kojem ćete pomagati u nastavi, te da li ste imali predznanja o takvoj vrsti teškoća ?



Grafik 11. Grafički prikaz ostvarenja pozitivnog odnosa sa učenikom sa teškoćama

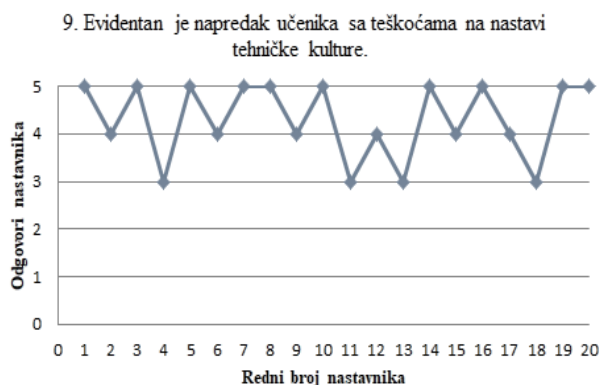


Iako su dužnosti asistenta raznolike, kontakt koji ostvare s učenikom kojem pomažu je veoma bitan u radu asistenata. Naravno da ponekad i učenik, zbog svojih teškoća, ne može olahko prihvatiti neku novu osobu u svom svakodnevnom školskom okruženju, ali tu ljubav i privrženost poslu moraju dati svoj doprinos, jer bitno je imati odličan odnos s učenikom kako bi mu mogli bolje pomoći (Miljević-Riđički, 2015).

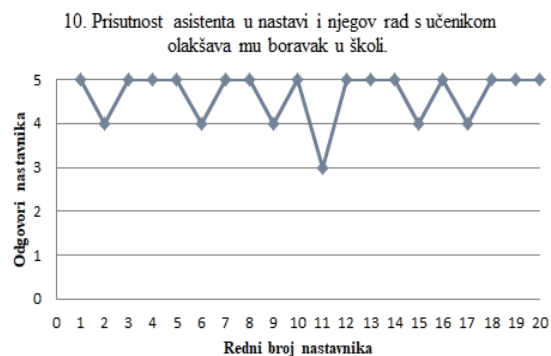
Na osnovu dobijenih odgovora asistenata u nastavi prikazanih u grafikonima 8., 9., 10. i 11. može se zaključiti da anketirani asistenti u nastavi, nisu imali prethodnog iskustva u radu sa djecom s teškoćama te im je uloga asistenta u nastavi prvi radni zadatak u radu sa djecom s teškoćama.

4.1.3. Ispitivanje doprinosa asistenata inkluziji/inkluzivnoj nastavi – radu sa djecom s teškoćama u redovnim osnovnim školama

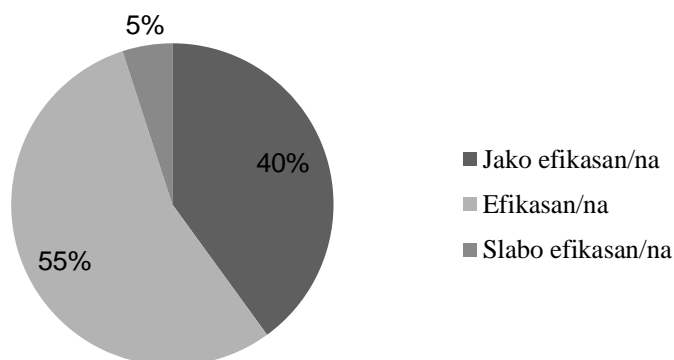
Grafik 12. Stavovi nastavnika o napretku učenika sa teškoćama na nastavi tehničke kulture



Grafik 13. Stavovi nastavnika o značaju prisutnosti asistenata i rada sa učenicima sa teškoćama



Grafik 14. Grafički prikaz efikasnosti asistenata u radu koji obavljaju

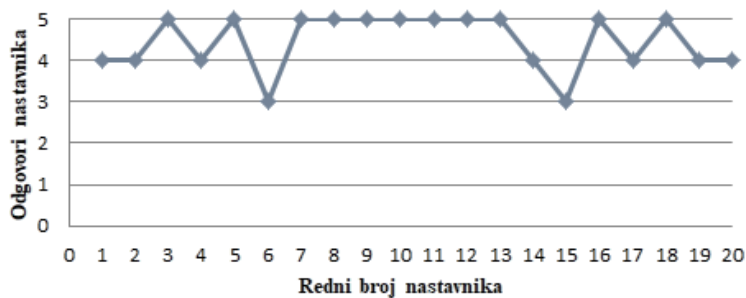


Na osnovu dobijenih odgovora nastavnika prikazanih u tabeli 1. i grafikonima 12. i 13. i asistenata u nastavi u grafikonu 14. može se zaključiti da je doprinos angažovanih asistenata u inkluzivnoj nastavi u radu sa djecom s teškoćama zadovoljavajući.

4.1.4. Ispitivanje stavova nastavnika tehničke kulture koliko asistenti potiču ostale učenike u razredu na pružanje podrške djeci s teškoćama

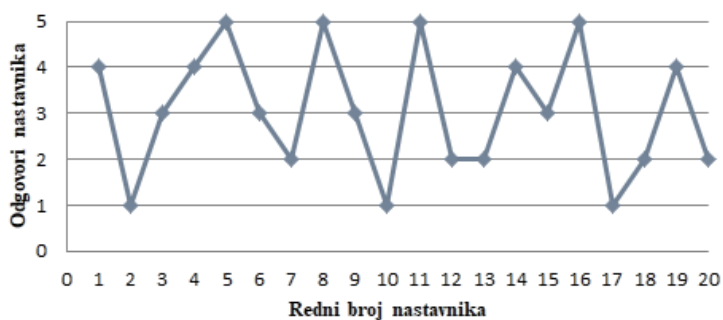
Grafik 15. *Odgovori nastavnika na treću tvrdnju iz ankete*

3. Asistent se trudi pružiti svoju pomoć i podršku na način da potiče učenikovu samostalnost u obavljanju zadataka iz tehničke kulture.



Grafik 16. *Odgovori nastavnika na četvrtu tvrdnju iz ankete*

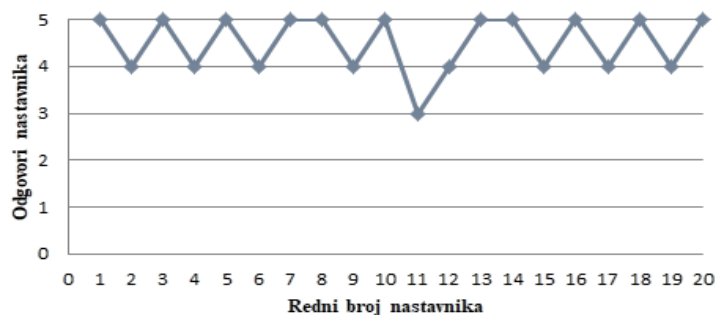
4. Asistentova pomoć i podrška ograničava učenikovu samostalnost.



Grafik 17. *Odgovori*

nastavnika na osmu tvrdnju iz ankete

8. Asistent potiče interakciju između učenika sa teškoćama i druge djece u razredu



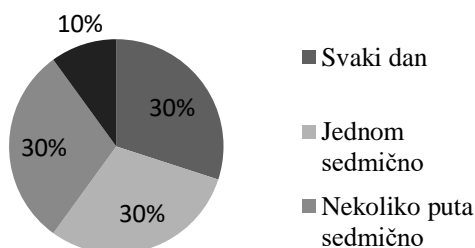
Na osnovu dobijenih odgovora nastavnika prikazanih u grafikonima 15., 16., i 17. može se zaključiti da asistenti u nastavi u značajnoj mjeri potiču ostale učenike u razredu na pružanje podrške djeci s teškoćama.

4.1.5. Ispitivanje stavova asistenata i nastavnika tehničke kulture o promjenama koje asistenti donose u saradnji sa roditeljima i nastavnicima

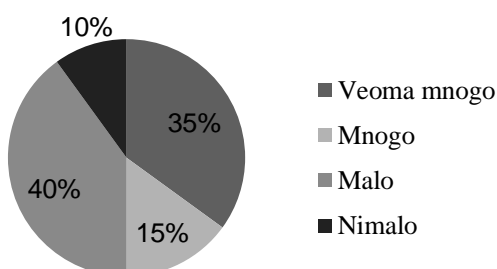
Grafik 18. *Odgovori nastavnika na sedmu tvrdnju iz ankete*



Grafik 19. *Grafički prikaz koliko često asistenti komuniciraju s roditeljima učenika s teškoćama*

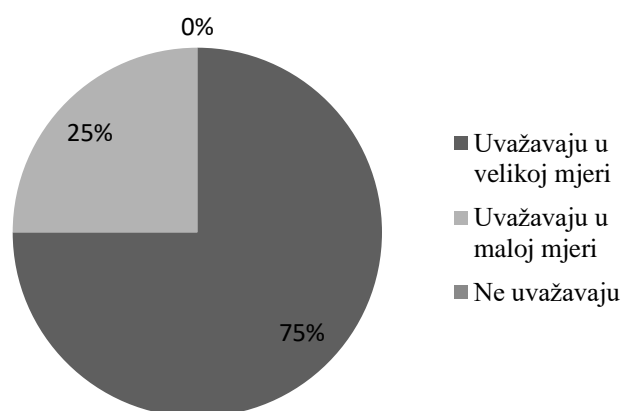


Grafik 20. *Grafički prikaz koliko roditelji pomažu u napredovanju učenika s teškoćama*



Iz navedenih rezultata možemo zaključiti da roditelji nisu uključeni u napredovanju učenika u onoj mjeri koliko bi trebali biti. Sam asistent ne može pomoći učeniku bez podrške i pomoći roditelja u svakom stepenu napredovanja, a samim tim i u učenju.

Grafik 21. Grafički prikaz koliko nastavnici uvažavaju mišljenje asistenta o učeniku sa kojim radi



Na osnovu dobijenih odgovora nastavnika prikazanih u grafikonu 18. i asistenata u nastavi prikazanih u grafikonima, 19., 20., i 21. može se zaključiti da su promjene koje asistenti donose u saradnji sa roditeljima i nastavnicima značajne.

5. DISKUSIJA

Rad s djecom s teškoćama u učenju traži veliko strpljenje (mali koraci - veliki je uspjeh). Poučavanje u inkluzivnoj nastavi bit će pedagoški efikasno, kada nastavnik shvati da je njegova osnovna uloga pomoći učenicima u učenju; kada je pronikao u potrebe, interesovanja i želje svojih učenika, tj. kada je spreman i sposoban upoznati svoje učenike; kada je učenje proces u kojem učenici dijelom potvrđuju, a dijelom razvijaju svoje individualne životne snage, tj. kada je učenje aktivni, a ne pasivni proces; kada su učenici motivirani za učenje tj. kada su svjesni potrebe sticanja znanja i razine svojih stečenih znanja, sposobnosti i vještina; kada su učenici dobro upoznati s onim što trebaju naučiti i na koji će način dobivati povratne informacije o svojim postignućima i svom napredovanju.

O temi kao što je asistent u nastavi neće se nikada moći prestati pričati jer će učenici sa teškoćama uvijek trebati našu pomoć, dok će se samo rijetki osjetiti dovoljno sposobnima uhvatiti se u koštac s takvim izazovom.

Kao i svaki drugi projekat i „asistent u nastavi“ ostavlja puno mjesta za poboljšanja. Susreti s drugim asistentima, dostupnost literature za rad s učenicima s teškoćama, grupe podrške, bolja komunikacija s roditeljima i učiteljima/nastavnicima, bolja upućenost i razumijevanje okoline, samo su neki od oblika poboljšanja koje asistenti priželjkiju.

Tema "Asistent u nastavi tehničke kulture kao podrška inkluziji u redovnom osnovnoškolskom obrazovanju" je veoma društveno i pedagoški aktualna. Njena pedagoška aktualnost je rezultat novih izazova. Ova tema iz aspekta pedagoške nauke je bila nedovoljno proučena i istražena.

Slične rezultate ovom istraživanju dobila je Udruga PUŽ u istraživanju o zadovoljstvu nastavnog osoblja projektom „Asistent u nastavi“, a koje pokazuje kako je održavanje nastave jednostavnije, kako su poboljšane socijalne vještine učenika, kako postoji napredak u svladavanju školskog gradiva i sl. (Mlinarević i sar. 2009).

6. ZAKLJUČAK

U praktičnom dijelu rada provedeno je istraživanje kojem je bio cilj ispitati doprinos asistenata u nastavi inkluziji djece s teškoćama u redovnim školama, odnosno njihov doprinos u ispunjavanju učeničkih teškoća u odgojno-obrazovnom i nastavnom radu iz perspektive nastavnika i samih asistenata. Rezultati pokazuju da su gledišta i iskustva nastavnika o doprinosu asistenata inkluziji/inkluzivnoj nastavi djece s teškoćama, uglavnom pozitivna. Iz njihovih odgovora vidljivo je da cijene rad asistenata u nastavi i smatraju da su oni unijeli pozitivne promjene u nastavi te da djeca s teškoćama ostvaruju napredak uz pomoć asistenta. Iz samoprocjene asistenata vidljivo je da oni svoju podršku i pomoć procjenjuju uglavnom dobro, odnosno uglavnom se slažu da je njihov doprinos učenicima učiteljima/nastavnicima, roditeljima, školi i kurikulumu koristan. U daljnjoj implementaciji ovog modela podrške, treba obratiti pozornost na jasnije definiranje uloge asistenata, kao i na poboljšanje saradnje između asistenata, roditelja i stručnih saradnika škole.

Može se zaključiti da su iskustva ispitanih nastavnika o asistentima u nastavi tehničke kulture, uglavnom pozitivna i da je zapošljavanje asistenata za rad s djecom s teškoćama dovelo do promjena u nastavi, odnosno nastava se lakše izvodi otkad u razrednom odjeljenju postoji još jedna osoba koja učeniku s teškoćama pruža potrebnu pomoć i podršku koju mu nastavnik sam ne bi mogao pružiti u tolikoj mjeri. Shodno tome, učenici su usmjereniji na nastavne sadržaje tehničke kulture, lakše prate gradivo i uključuju se u aktivnosti razrednog odjeljenja.

LITERATURA

Alcott, M. (1997), *An Introduction to Children with Special Educational Needs*. London: Hodder i Stoughton.

- Bentham, S., Hutchins, R. (2006). *Practical Tips for Teaching Assistants*, London and New York: Routledge Taylor & Francis group
- Farrell, P., Balshaw M., Polat, F. (2000). *The Management, Role and Training of Learning Support Assistants*. Manchester: Crown Copyright
- Halliwell, M. (2003). *Supporting Children with Special Educational Needs, A Guide for Assistants in Schools and Pre-Schools*. New York: David Fulton Publishers
- Idol, L. (2006). *Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools*. Remedial and Special Education. Vol 27. No 2, str. 77- 94.
- Kochhar, C. A., West, L. L., Taymans, J. M. (2000). Successful inclusion. *Upper Saddle River, NJ: Merrill*.
- Krampač-Grljušić, A., Žic Ralić, A., Lisak, N. (2010). *Što djeca s teškoćama misle o podršci asistenta u nastavi*. 8. kongres s međunarodnim sudjelovanjem: Uključivanje i podrška u zajednici. Varaždin. str. 181.-194.
- Miljević-Ridički, R. (2015). *Životna prilagođenost majki i kognitivna uspješnost njihove djece*. Društvena istraživanja.
- Mlinarević, V., Brust, M., Zlatarić, S. (2009). *Pozitivni ishodi individualiziranog rada asistenta u nastavi s učenikom s ADHD-om*.
- Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M., & Miljković, D. (2003). Socijalne teorije učenja. V: *Psihologija obrazovanja*, (str.184-203), Zagreb: IEP-VERN.

