

Josip Juraj Strossmayer University of Osijek
Faculty of Education

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

DIDACTIC CHALLENGES III

**Didactic Retrospective and Perspective
WHERE/HOW DO WE GO FROM HERE?**

Conference Proceedings

DIDAKTIČKI IZAZOVI III

**didaktička retrospektiva i perspektiva
KAMO I KAKO DALJE?**

**Zbornik radova
s međunarodne znanstvene konferencije**

**Osijek, 16th – 17th May 2019
Osijek, 16. - 17. svibnja 2019.**

Suizdavač:



DIDAKTIČKI IZAZOVI III: DIDAKTIČKA RETROSPEKTIVA I PERSPEKTIVA
KAMO I KAKO DALJE?

DIDACTIC CHALLENGES III: DIDACTIC RETROSPECTIVE AND PERSPECTIVE
WHERE/HOW DO WE GO FROM HERE?

Zbornik radova

Conference Proceedings

Didactic Challenges

Međunarodna znanstvena konferencija
DIDAKTIČKI IZAZOVI III:
didaktička retrospektiva i perspektiva
KAMO I KAKO DALJE?

International Conference
DIDACTIC CHALLENGES III:
Didactic Retrospective and Perspective
WHERE/HOW DO WE GO FROM HERE?

ZBORNIK RADOVA
CONFERENCE PROCEEDINGS



ФИЛОЗОФСКИ
ФАКУЛТЕТ - СКОПЈЕ



Pedagoška fakulteta

Osijek, 2020.

Izdavač:

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek, Republika Hrvatska

Suizdavač:

Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Centar za znanstveni rad u Vinkovcima

Za izdavača:

prof. dr. sc. Damir Matanović

Uredništvo:

prof. dr. sc. Anđelka Peko (Osijek, Republika Hrvatska)

prof. dr. sc. Milena Ivanuš Grmek (Maribor, Republika Slovenija)

prof. dr. sc. Jasmina Delcheva Dizdarevikj (Skoplje, Republika Sjeverna Makedonija)

Recenzenti Zbornika:

prof. dr. sc. Zlatko Miliša, Filozofski fakultet, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Republika Hrvatska

prof. dr. sc. Danimir Mandić, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Beogradu, Srbija

Recenzenti radova:

izv. prof. dr. sc. Emina Berbić Kolar; prof. dr. sc. Irella Bogut; prof. dr. sc. Edit Borić; doc. dr. sc. Tijana Borovac; doc. dr. sc. Maja Brust Nemet; doc. dr. sc. Lara Cakić; prof. dr. sc. Jasmina Delčeva Dizdarevikj; dr. sc. Karolina Dobi Barišić; izv. prof. dr. sc. Snježana Dobrota; doc. dr. sc. Snježana Dubovicki; izv. prof. dr. sc. Marina Đuranović; dr. sc. Tvrtko Galić; dr. sc. Senka Gazibara; dr. sc. Antonija Huljev; prof. dr. sc. Milena Ivanuš Grmek; doc. dr. sc. Manuela Karlak; doc. dr. sc. Ivica Kelam; prof. dr. sc. Ljiljana Kolenić; doc. dr. sc. Irena Klasnić; izv. prof. dr. sc. Goran Livazović; izv. prof. dr. sc. Mirko Lukaš; doc. dr. sc. Valentina Majdenić; doc. dr. sc. Nevenka Maras; dr. sc. Dina Mehmedbegović Smith; dr. sc. Ana Mirković Moguš; prof. dr. sc. Vesnica Mlinarević; Diana Moslavac Bičvić; prof. dr. sc. Anđelka Peko; red. prof. art. Mira Perić; izv. prof. art. dr. sc. Antoaneta Radočaj Jerković; doc. dr. sc. Ksenija Romstein; dr. sc. Ida Somolanji Tokić; doc. dr. sc. Tihana Škojo; doc. dr. sc. Tomislav Topolovčan; izv. prof. dr. sc. Daria Tot; doc. dr. sc. Rahaela Varga; izv. prof. dr. sc. Tena Velki; izv. prof. dr. sc. Tihomir Živić

Lektura (hrvatski jezik): dr. sc. Antonija Huljev

Lektura (engleski jezik): doc. dr. sc. Rahaela Varga

Prijevod (engleski jezik): doc. dr. sc. Rahaela Varga; Ružica Tokić Zec

Korektura: dr. sc. Antonija Huljev

Naslovnica: izv. prof. art. Goran Kujundžić

UDK: Josipa Zetović

Priprema za tisak: Zebra, Vinkovci

Tisak: Zebra, Vinkovci

ISBN 978-953-6965-92-2

Publisher:

Josip Juraj Strossmayer University of Osijek
Faculty of Education, Osijek, Croatia

Co-publisher:

Croatian Academy of Sciences and Arts, The Center for Scientific Work in Vinkovci

For the publisher:

Professor Damir Matanović, Ph. D.

Editorial committee:

Professor Anđelka Peko, Ph. D. (Osijek, Croatia)

Professor Milena Ivanuš Grmek, Ph. D. (Maribor, Slovenia)

Professor Jasmina Delcheva Dizdarevikj, Ph. D. (Skopje, North Macedonia)

Reviewers of the Book of the Proceedings

Professor Zlatko Miliša, Faculty of Humanities and Social Sciences, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia

prof. dr. sc. Danimir Mandić, Teacher Education Faculty, University of Belgrade, Serbia

Paper reviewers:

Associate Professor Emina Berbić Kolar, Ph. D.; Professor Irella Bogut, Ph. D.; Professor Edit Borić, Ph. D.; Assistant Professor Tijana Borovac, Ph. D.; Assistant Professor Maja Brust Nemet, Ph. D.; Assistant Professor Lara Cakić, Ph. D.; Professor Jasmina Delčeva Dizdarevikj, Ph. D.; Karolina Dobi Barišić, Ph. D.; Associate Professor Snježana Dobrota, Ph. D.; Assistant Professor Snježana Dubovicki, Ph. D.; Associate Professor Marina Đuranović, Ph. D.; Tvrtko Galić, Ph. D.; Senka Gazibara, Ph. D.; Antonija Huljev, Ph. D.; Professor Milena Ivanuš Grmek, Ph. D.; Assistant Professor Manuela Karlak, Ph. D.; Assistant Professor Ivica Kelam, Ph. D.; Professor Ljiljana Kolenić, Ph. D.; Assistant Professor Irena Klasnić, Ph. D.; Associate Professor Goran Livazović, Ph. D.; Associate Professor Mirko Lukaš, Ph. D.; Assistant Professor Valentina Majdenić, Ph. D.; Assistant Professor Nevenka Maras, Ph. D.; Dina Mehmedbegović Smith, Ph. D.; Ana Mirković Moguš, Ph. D.; Professor Vesnica Mlinarević, Ph. D.; Diana Moslavac Bičvić; Professor Anđelka Peko, Ph. D.; Professor in Art Mira Perić; Associate Professor Antoaneta Radočaj Jerković, Ph. D.; Assistant Professor Ksenija Romstein, Ph. D.; Ida Somolanji Tokić, Ph. D.; Assistant Professor Tihana Škojo, Ph. D.; Assistant Professor Tomislav Topolovčan, Ph. D.; Associate Professor Daria Tot, Ph. D.; Assistant Professor Rahaela Varga, Ph. D.; Associate Professor Tena Velki, Ph. D.; Associate Professor Tihomir Živić, Ph. D.

Proof-reading (Croatian): Antonija Huljev, Ph. D.

Proof-reading (English): Assistant Professor Rahaela Varga, Ph. D.

Translation (English): Assistant Professor Rahaela Varga; Ružica Tokić Zec

Text review: Antonija Huljev, Ph. D.

Front page: Associate Professor Goran Kujundžić, Ph.D. in Art

UDK: Josipa Zetović

Layout: Zebra, Vinkovci

Printing: Zebra, Vinkovci

ISBN 978-953-6965-92-2

PROGRAMSKI I ORGANIZACIJSKI ODBOR

- prof. dr. sc. Anđelka Peko, redovita prof. u trajnom zvanju, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Republika Hrvatska predsjednica
- prof. dr. sc. Milena Ivanuš Grmek, redovita prof. u trajnom zvanju, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru, Slovenija
- prof. dr. sc. Jasmina Delcheva Dizdarevikj, Filozofski fakultet, Univerzitet "Sv. Kiril i Metodij", Skopje, Republika Sjeverna Makedonija
- dr. sc. Anica Bilić, znanstvena savjetnica u trajnom zvanju, Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Centar za znanstveni rad u Vinkovcima
- doc. dr. sc. Jan Alexis Nielsen, Institut for Naturfagenes Didaktik, Københavns Universitet, Danska
- dr. sc. Dina Mehmedbegovic Smith, Institute of Education, University College London, Ujedinjeno Kraljevstvo
- dr. sc. Fabio Armand, Institute Pierre Gardette, Intercultural and Interreligious Component, Catholic University of Lyon, Francuska
- dr. sc. Mariusz Samoraj, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Poljska
- doc. dr. sc. Snježana Dubovicki, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Republika Hrvatska
- doc. dr. sc. Rahaela Varga, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Republika Hrvatska
- dr. sc. Antonija Huljev, poslijedoktorand, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Republika Hrvatska

PROGRAMME AND ORGANISATION COMMITTEE

- Professor Anđelka Peko, Ph. D., Faculty of Education, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia, Chair of the Committee
- Professor Milena Ivanuš Grmek, Ph. D., Faculty of Education, University of Maribor, Slovenia
- Professor Jasmina Delcheva Dizdarevikj, Ph. D., Faculty of Philosophy, University "Ss. Cyril and Methodius" in Skopje, North Macedonia
- Anica Bilić, Ph. D., Croatian Academy of Sciences and Arts, Head of HAZU Vinkovci
- Associate Professor Jan Alexis Nielsen, Ph. D., Department of Science Education, University of Copenhagen, Denmark
- Dina Mehmedbegovic Smith, Ph. D., Institute of Education, University College London, UK
- Fabio Armand, Ph. D., Institute Pierre Gardette, Intercultural and Interreligious Component, Catholic University of Lyon, France
- Mariusz Samoraj, Ph. D., Faculty of Education, University of Warsaw, Poland
- Assistant Professor Snježana Dubovicki, Ph. D., Faculty of Education, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia
- Assistant Professor Rahaela Varga, Ph. D., Faculty of Education, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia
- Postdoctoral Researcher Antonija Huljev, Ph. D., Faculty of Education, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia

SADRŽAJ / CONTENTS

PREDGOVOR / FOREWORD	13
Anđelka Peko	15
Različite perspektive poučavanja: poučavamo li (ne)jednako poučavati?/ Distinctive Teaching Perspectives: Do We Teach How to Teach in the Same/ Different Way?	
Anica Bilić	27
Jezična i književna zavičajnost kao didaktički izazov – pogled iz areala staroštokavštine i akuta/Regional Identity in Language and Literature as a Didactic Challenge – View From the Area of the Old Štokavian Dialect and the Acute Accent	
Emerik Munjiza	45
Diferencirano i reducirano obrazovanje djevojčica u obveznom školstvu Hrvatske druge polovice 19. stoljeća/Differentiated and Reduced Obligatory Education for Girls in the Second Half of the 19th Century in Croatia	
Dina Mehmedbegović-Smith	67
Zdrava lingvistička prehrana (HLD): učenje jezika kao ključan sastojak čovjekove dobrobiti/Healthy linguistic diet (HLD): language learning as a key ingredient in our well-being	
Snježana Dubovicki	78
Jesmo li pozitivno usmjereni na budućnost u sveučilišnoj nastavi?/Do We Focus on the Positive Future in Higher Education?	
Vesnica Mlinarević, Ružica Tokić Zec	92
Akademska nepoštenje studenata u kulturi visokoškolske ustanove/Academic Dishonesty of Students in the Culture of Higher Education Institutions	
Goran Livazović, Sara Kakuk	107
Odgoj i socijalizacija u slobodnom vremenu: korelati sociodemografskih obilježja i aktivnosti slobodnoga vremena/Leisure Time Education and Socialization: Correlates of Socio-Economic Characteristics and Leisure Time Activities	
Maja Brust Nemet	121
Samoprocjena pedagoške profesionalnosti učitelja i nastavnika/Self- Assessment of the Pedagogical Professionalism of Teachers	
Tihana Škojo, Mirna Sabljar	132
Interakcija nastavnika i učenika u nastavi instrumenta/Interaction between Students and Teachers in Piano Lessons	

Renata Jukić, Senka Gazibara	147
Afektivni ishodi učenja u kurikulumima nastavnika studija/Affective Learning Outcomes in Teacher Training Curricula	
Petra Pejić Papak, Melanija Mohorić	162
Poticajno razredno ozračje: elementi uspješnosti poučavanja/Stimulating Classroom Environment: Elements of Successful Teaching	
Ivana Borić Letica	173
Povezanost samoregiranoga učenja, načina poučavanja učiteljice i školskoga uspjeha/Connection Between Pupils' Self-Regulated Learning, Teachers' Teaching Strategies and School Grades	
Dragana Turić	186
Procjene odgojitelja o čimbenicima koji utječu na kulturu dječjega vrtića/Kindergarten Teachers' Assessment of Factors Influencing Kindergarten Culture	
Draženka Skupnjak, Daria Tot	196
Uloga neformalnoga i informalnoga učenja u profesionalnom razvoju učitelja/The Role of Non-Formal and Informal Learning in the Professional Development of Teachers	
Ana Čelik	208
Suradničko učenje i informacijsko-komunikacijska tehnologija u adolescentskoj dobi/Adolescent Cooperative Learning and ICT	
Ana Mirosavljević	219
Humanistička i holistička perspektiva socijalnoga razvoja djeteta/Humanistic and Holistic Perspectives on a Child's Social Development	
Mirela Skelac	231
Supervizija kao oblik stručnoga usavršavanja u sustavu odgoja i obrazovanja/Supervision as a form of professional support to employees in the education system	
Christiane Dunoyer, Natalia Bichurina	244
O didaktici frankoprovensalskoga jezika: stvarna praksa i kulturološko prikazivanje u neformalnoj jezičnoj transmisiji/Linguistic practices, cultural representations and non-formal language transmission: the case of francoprovençal	
Edita Borić, Marta Zečević	255
Kvaliteta domaćih zadaća u nastavi prirode i društva/Homework Quality in Nature and Society Classes	
Tomislava Vidić	267
Razredno-nastavno ozračje, podrška okoline i socijalne kompetencije učenika/Classroom Environment, Social Support, and Students' Social Competence	

Urszula Dernowska	279
Izjave o misiji škole i svakodnevna školska praksa: istraživanje percepcije srednjoškolskih ravnatelja/School mission statements and daily practice in schools: An exploration of how secondary school principals perceive the mission of their schools	
Anita Zovko, Jelena Vukobratović	289
Pristup nastavi kroz projektno učenje/Project- Based Approach to Teaching	
Edin Branković, Marko Badrić	310
Iskustva unutrašnje motivacije: kvalitativno istraživanje iskustava kod adolescenata/Experiences of intrinsic motivation: a qualitative study on adolescent experiences	
Rahaela Varga, Marijana Štengl, Danijela Terzić	320
Potencijal Hargreavesova modela za određivanje kulture škole/Diagnostic Potential of Hargreaves' Model of School Culture	
Katarina Šeravić Lovrak	331
Razvoj dječje inteligencije/The Development of Children's Intelligence	
Antonija Huljev	339
Pitanje u nastavi: udžbenici za nastavu hrvatskoga jezika i književnosti/Question in Class: Textbooks for Croatian Language and Literature Classes	
Jasna Šulentić Begić, Amir Begić	350
Zašto volim svirati? Individualni tečaj sviranja kao izvanškolska aktivnost/Why Do I Like Playing Instruments? Individual Course on Instrument Playing as an After-School Activity	
Claudine Fréchet	366
Mikrotoponimi za transmisiju govorenoga jezika manjina/Microtoponymy for transmission of a vernacular minority language	
Tomislav Topolovčan	376
Neke dileme i mogućnosti istraživanja uloge digitalnih medija u nastavi i učenju/Certain Dilemmas and Opportunities to Research the Role of Digital Media in Teaching and Learning	
Ivana Šustek	389
Povezanost društvenih mreža i socijalne kompetencije učenika/Connection Between Social Networks And Students' Social Competence	
Fabio Armand	398
Didaktička perspektiva i revitalizacija ugroženoga jezika: slučaj frankoprovensalskoga jezika u departmanu Ain (Francuska)/Didactic perspectives and revitalization of an endangered language: The case of francoprovençal in the Ain Department (France)	

Marina Matić Tandarić	409
Oblikovanje životnih stilova adolescenata i uloga odgojno-obrazovnih stručnjaka/Adolescent Lifestyles and the Educational Experts' Role	
Mirko Lukaš, Karlo Kimer	421
Promicanje odgojne uloge medija u nastavi povijesti/Promoting the Role of Media in History Classes	
Elena Rizova	434
Didaktički pristup pismenosti: metoda Paula Freirea/Didactic approach to literacy: Method of Paulo Freire	
Vjeran Šergo	444
Odrasle osobe i tehnologija: mogućnosti učenja tablet računalima kod osoba starije odrasle dobi/Adults and Technology: Possibilities to Learn With Tablet Computers Among Elderly Population	
Ana Popović, Antonela Krišto, Irella Bogut.....	457
Izazovi obrađivanja pojmova iz prirodoslovlja u ranoj i predškolskoj dobi: brojalice kao sredstvo rada/Challenges of Teaching Science at Early and Preschool Age: Nursery Rhymes as Teaching Aid	
Lidija Miočić	467
Izazovi multimedijske nastave hrvatskoga jezika/The Challenges of Using Multimedia when Teaching Croatian language	
Izabela Potnar Mijić, Luja Zamečnik.....	475
Dramska pedagogija u poticanju motivacije i kreativnosti u učenju njemačkoga jezika/Drama Pedagogy Used for Increasing Motivation and Creativity when Learning German as a Foreign Language	
Katarina Matijević	486
Upotreba AAC-a u razvoju pismenosti kod djece s teškoćama u razvoju: program ABC Maestro/Using AAC to Develop Literacy in Children with Developmental Difficulties: The ABC Maestro Programme	
Ivan Lenard, Dajana Vinković	494
Socijalizacija učenika s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi/Social Integration of Students with Developmental Delays in Primary School	
Nina Erdeš	506
Pokret i ples u funkciji razvoja socijalnih i motoričkih vještina djece s teškoćama u razvoju/Using Movement and Dance to Improve Social and Motor Skills in Children with Developmental Difficulties	
Vlasta Svalina	520
Mobilna pedagogija u suvremenoj nastavi engleskoga jezika/Mobile Pedagogy in Contemporary ELT	

Julijana Šijić.....	528
Didaktička analiza udžbenika poduzetništva za nastavu predmeta poduzetništvo u gimnazijama i ostalim srednjim školama/Didactic Analysis of the Entrepreneurship Textbooks for Secondary Schools	
Zoran Horvat.....	540
Diskalkulija u nastavi matematike/Dyscalculia in Mathematics Class	
Renata Marinković.....	552
Kvalitetne pretpostavke razvoja i funkcioniranja visokoga obrazovanja/Quality Prerequisites for Development and Functioning of Higher Education	

Predgovor

Škola je važno mjesto razvoja učenikove osobnosti te je njezina misija usmjerenje učenika na način da njih, kao i njihove učitelje, neprestano potiče na primjenu novih ideja i metoda, uporabu i osmišljavanje inovacija, razvijanje kritičkoga mišljenja i njegovanje kreativnosti. U školi se moraju stvarati uvjeti koji će omogućiti učenicima stjecanje funkcionalnoga znanja i razvijanje vještina koje su im neophodne za suvremeni život. Zapravo, cilj je da se učenici osjećaju dobro dok uče, da su zainteresirani i motivirani tijekom nastavnih aktivnosti, da su svjesni vlastitih sposobnosti, da znaju surađivati i uvažavati druge, da mogu konstruktivno rješavati probleme – ne samo školske, već i životne. U tom procesu različiti dionici odgoja i obrazovanja neizbježno nailaze na raznovrsne izazove.

Među brojnim didaktičkim izazovima današnjice istaknute su određene teme na koje su sudionici konferencije posebno skrenuli pozornost. Svojim su radovima obuhvatili probleme na svim razinama odgojno-obrazovnoga sustava. Na razini predškolskoga odgoja i obrazovanja problematizirana su različita gledišta dječjega ranoga razvoja. Izazovi koji se odnose na nastavu u osnovnim i srednjim školama obuhvatili su stvaranje poticajnoga razrednoga ozračja i kulture, unutrašnju motivaciju, različite načine poučavanja i učenja, uporabu medija i udžbenika itd. Izazovi visokoškolske nastave posebno se pronalaze u obrazovanju budućih učitelja i nastavnika, kroz inicijalno obrazovanje i kasniji profesionalni razvoj. Na svim razinama obrazovanja iskristalizirale su se teme socijalnoga razvoja učenika i primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije, kao dva paralelna procesa temeljena na međusobnoj uključenosti. Veliki broj radova problematizira pitanja razvoja i očuvanja identiteta. Pitanja o tome tko smo i tko želimo biti predstavljaju filozofsku podlogu odgojnom cilju, a obilježja identiteta pronalazimo u proučavanju lingvističke tradicije i razvoja pismenosti u suvremenim okolnostima. Podlogu za to svakako pruža osvrt na povijesne izazove koji su uspješno prevladani i nude putokaz prema budućnosti. Škola bi trebala biti mjesto u kojemu su suvremene teorije odgoja i obrazovanja ugrađene u školsko djelovanje.

Čini se da se promjene u školi ostvaruju izuzetno sporo. I danas se pitamo zašto je gotovo 400 godina od prve didaktike Komenskoga još uvijek važno propitati poučavanje i sve didaktičke odrednice same škole. Ova je konferencija otvorila niz izazova koje tek treba analizirati, istraživati i odrediti promjenu, nametnuvši razna pitanja: *U kojoj smo mjeri osvijestili vrijednosti koje čine naš kulturni identitet? Kako krenuti dalje i potaknuti primjene perspektiva poučavanja koje omogućuju aktivan položaj učenika u nastavi? Koji je smjer promjena u našoj školi?* Na njih, i na brojna druga pitanja, nužno je nastaviti tražiti odgovore.

Urednice

Foreword

The school is an important place for the development of student's personality and its mission is to direct students in a way that encourages them, as well as their teachers, to apply new ideas and methods, to use and design innovations, to develop critical thinking and to nurture creativity. Conditions must be created at school that will enable students to acquire the functional knowledge and develop the skills necessary for modern life. In fact, the goal is to make students feel good while learning, to be interested and motivated during the activities, to be aware of their own abilities, to know how to cooperate and respect others, to be able to solve problems constructively - not only in school, but also in life. In that process, various stakeholders in education inevitably face a variety of challenges.

Among many didactic challenges of today, certain topics are highlighted by the conference participants. Their papers covered problems at all levels of the educational system. At the pre-school level, different perspectives on early childhood development are problematized. Challenges related to teaching in primary and secondary schools included the creation of a stimulating classroom atmosphere and culture, intrinsic motivation, different teaching and learning methods, use of media and textbooks, etc. Challenges of higher education are especially found in the education of future teachers, through initial education and subsequent professional development. At all levels of education, the topics of students' social development and the application of information and communication technology have emerged, as two parallel processes based on mutual inclusiveness. A large number of papers problematize issues of identity development and preservation. Questions about who we are and who we want to be represent the philosophical basis of educational goal, and we find the characteristics of identity in the study of the linguistic tradition and the development of literacy in contemporary circumstances. The background to this is certainly a reflection on the historical challenges that have been successfully overcome and offer a new path towards future. The school should be a place where modern theories of education are embedded in school work.

Changes in school seem to be extremely slow. Even today, one wonders why it is still, almost 400 years since Komensky's first didactics, that it is still important to question teaching and all didactic determinants of the school itself. This conference opened up a series of challenges that have yet to be analyzed, investigated and determined, raising various questions: *To what extent have we become aware of the values that make up our cultural identity? How to move on and encourage the application of teaching perspectives that enable students to take an active role in teaching? What is the direction of change in our school?* It is imperative to continue seeking answers to these, and many other questions.

Editors

RAZLIČITE PERSPEKTIVE POUČAVANJA: POUČAVAMO LI (NE)JEDNAKO POUČAVATI?

Pregledni rad

UDK: 37.063

dr. sc. Anđelka Peko, redovita profesorica u trajnom zvanju
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Osijek, Hrvatska

Sažetak:

U radu se analiziraju različite perspektive poučavanja kojima učitelji trebaju ovladati jer primjene pojedinih perspektiva poučavanja određuje položaj učenika u nastavi. U kontekstu kognitivističkoga shvaćanja učenja i poučavanja prevladava transmisijaska perspektiva dok u konstruktivističko učenje i poučavanje možemo svrstati razvojnu, perspektivu naukovanja, njegujuću perspektivu te perspektivu društvene reforme. U radu je analizirana prisutnost različitih perspektiva poučavanja u nastavi koju su na pedagoškoj praksi promatrali i bilježili studenti, budući učitelji. Oni procjenjuju transmisijasku perspektivu poučavanja kao prevladavajuću perspektivu u nastavi. Studenti su uočili prisutnost i drugih perspektiva poučavanja u nižim razredima osnovne škole što ukazuje i na prisutnost konstruktivističke pedagoške paradigme. Promjena bi u nastavi trebala ići u smjeru prevladavanja konstruktivističkoga učenja i poučavanja. Uz objektivnu analizu kvalitete nastave i u njezinom kontekstu perspektive poučavanja koju učitelji primjenjuju nužno je i subjektivno promišljanje učitelja te motiviranost u pogledu određene promjene. Promjena potječe iz osobne refleksije te je nužno osvijestiti okvir odvijanja promjene.

Ključne riječi: nastava, perspektive poučavanja, položaj učenika, učitelji, studenti

O PROBLEMU

Nastava na učenika djeluje posredstvom njegova osobnoga iskustva koje stječe odgovarajućom aktivnošću (učenjem), a do aktivnosti može doći ako učenik posjeduje odgovarajuće znanje i sposobnosti (Jelavić, 2008). U biti je nastava posredovano usvajanje negenetičkih objektivnih dispozicija za djelovanje (Palekčić, 2013). Nastava je danas usmjerena drukčijoj svrsi i ciljevima u odnosu na prošlost. Kurikulum kao mjesto susreta teorije i prakse (Mijatović, 2005) ostavlja prostora inicijativi i kreativnosti učitelja u unaprjeđivanju kvalitete obrazovanja. Ne dopušta se poučavanje u kojemu je sve unaprijed određeno. Ključna je uloga učitelja u oblikovanju nastave koja bi trebala predstavljati vrijednost za svakoga učenika. Poučavanje i učenje osnova su svake nastave. O kvaliteti poučavanja pretežno ovisi kvaliteta učenja. Poučavanje predstavlja skraćeni proces učenja koje nije utemeljeno na vlastitom iskustvu, nego se koriste iskustvima drugih, usustavljenima u različitim izvorima (Bognar i Matijević, 2002). Omogućuje neposrednu pedagošku pomoć učenicima pri stjecanju znanja, razvijanju sposobnosti i oblikovanju stavova.

I danas nakon 387 godina, zapravo od prve didaktike Komenskoga, ako želimo promjenu nastave važno je propitati poučavanje. Terhart (2001) određuje poučavanje kao organiziranu primjenu nastavnih metoda kojima se prilagođavaju “vanjski” uvjeti “unutarnjima”, tj. na vlastitoj aktivnosti utemeljenim procesima učenikova učenja. Pratt (2006) proširuje značenje poučavanja navodeći da perspektiva poučavanja obuhvaća ciljeve, metode i razloge njihove primjene usmjerenih skupu vjerovanja i namjera koje će usmjeriti učiteljevo djelovanje. Ciljevi, metode, aktivnost, inicijativnost, suradnja kao i oblikovanje vrijednosti učenika, ovise o perspektivi poučavanja učitelja. Dakle, u perspektivu se poučavanja ugrađuje skup vjerovanja i namjera koje će odrediti učiteljevo djelovanje. Sukladno tomu, nameće se osnovno pitanje o tomu kakva je perspektiva poučavanja primjerena u razvoju poželjnih kompetencija mladih, što za sobom povlači i pitanje učiteljeva profesionalnoga djelovanja kojim bi trebao doprinosti razvoju pojedinca i društva.

U radu je pozornost usmjerena na različite perspektive poučavanja koje omogućuju različit položaj učenika te propitivanje izobrazbe budućih učitelja glede različitih perspektiva poučavanja u nastavi.

CILJEVI RAZLIČITIH PERSPEKTIVA POUČAVANJA

Nastava je još uvijek temeljni oblik posredovanja sadržaja. Posebno će kvalitetu nastave odrediti perspektive poučavanja koje učitelji primjenjuju. Stoga je nužno potaknuti i pomagati učiteljima u primjeni onih perspektiva za koje je nužno uložiti dugoročno mnogo vremena i napora. Uporabom različitih perspektiva poučavanja ne posreduju se samo vrijedni sadržaji već se na različite načine omogućuje osobni rast i razvoj učenika. Usmjerenost nastave učenicima postaje osnovni aksiom današnje škole.

U nastavku je opisano pet perspektiva poučavanja: transmisijaska, razvojna, naučnička, njegujuća i perspektiva društvene reforme. Analizirajući te perspektive poučavanja, uvjetno bi se moglo govoriti o kognitivističkom shvaćanju učenja i poučavanja u kojemu prevladava transmisijaska perspektiva dok u konstruktivističko učenje i poučavanje možemo svrstati razvojnu, perspektivu naukovanja, njegujuću perspektivu te perspektivu društvene reforme. Različite perspektive poučavanja imaju svoje posebnosti.

Poučavanje analizirano iz transmisijaska perspektive, naglašava Pratt (2006), učinkovito je ako je prisutna velika predanost nastavnim sadržajima. Učitelj je cilj iznijeti učenicima određenu količinu informacija da bi učenici oblikovali znanja, sposobnosti i vještine na što djelotvorniji i učinkovitiji način. Očekuje se od učitelja sistematičnost u vođenju kroz skup zadataka koji vodi do suverenoga vladanja sadržajem. Od učenika se pak očekuje da nauče sadržaj u obliku koji je odobren i valjan. Da bi transmisijaska perspektiva bila uspješna, učitelji postavljaju jasne ciljeve, moraju dobro razjasniti nejasnoće, odgovoriti na pitanja i prilagoditi tempo predavanja, učinkovito

koristiti vrijeme predavanja, pregledati uratke i razviti objektivna sredstva za procjenu učenja. Nastava se shvaća kao uvođenje, predstavljanje, objašnjavanje. Učenje se doživljava kao receptivan proces (Palekčić, 2015). Učitelji koji primjenjuju transmisivsku perspektivu imaju poteškoća u osmišljavanju problema iz stvarnoga svijeta, izvan učionice, kao sredstva oživljavanja sadržaja. Primjenjujući tu perspektivu učitelji imaju dominirajuću ulogu u nastavi. Osnovnu slabost te perspektive konstruktivisti vide u "tromom znanju" te predlažu aktiviranje učenika u prevladavanju netransparentnoga znanja (Palekčić, 2015).

Razvojna se pak perspektiva temelji na konstruktivističkom poimanju učenja koje polazi od cilja obrazovanja usmjerenoga razvijanju složenih i sofisticiranih načina razmišljanja i rješavanja problema unutar sadržaja ili područja rada. Početkom 20. stoljeća Dewey, Kerschensteiner, Bruner i drugi zagovaraju konstruktivističke pristupe u nastavi, određujući učenje kao konstruktivni proces. Učitelji moraju znati kako njihovi učenici razmišljaju s obzirom na sadržaj i graditi putove koji vode od učenikova načina razmišljanja do poboljšanih, složenijih načina razmišljanja i zaključivanja. Učenici grade svoje razumijevanje umjesto reproduciranja učiteljeva razumijevanja. Vode se učenici od prethodnih načina razmišljanja do novih složenijih oblika zaključivanja i rješavanja problema. Učitelji moraju iskoristiti svoje znanje i stručnost na način da ne ugroze cilj do kojega treba pomoći učenicima u izgradnji njihovih vlastitih oblika razumijevanja (Pratt, 2006). Riječ je o procesima individualnoga učenja u socijalno određenim područjima. Kognitivni se model proširuje integrirajući afektivne i socijalno-kulturološke varijable. Polazi se od shvaćanja učenja kao "situirane kognicije" uz naglašavanje školskoga učenja uz nužnost transfera naučenoga u školi na situacije svakodnevnoga života (Palekčić, 2015).

Iz perspektive naukovanja učenje je lakše kada se radi na vjerodostojnim zadacima iz prakse i u okruženju u kojemu će to biti primijenjeno. Učitelji koji rabe naučničku perspektivu otkrivaju unutarnji ustroj izvedbe bilo u učionici ili na radnim mjestima. Vode brigu da učenici rade na zadacima koji su smisleni i značajni za zajednicu prakse. Važno je da učitelj analizira s kojega položaja učenici kreću i kakve su sposobnosti za daljnji rad. Učenje je više od izgradnje spoznajnih struktura ili stručnih sposobnosti, naglašava Pratt (2006). Učenik koristi obrazovanje ili obuku kao sredstvo učenja novoga djelovanja i usvajanje novoga identiteta. Učenje je pitanje razvoja sposobnosti i identiteta u odnosu na ostale članove zajednice prakse. Tri su postavke toga pogleda: a) učenje je proces usvajanja kulture i običaja okoline; b) znanje se izgrađuje u društvu kroz sudjelovanje u grupi; c) postoje dvije vrste proizvoda učenja-stručnost (kompetencije) i društveni identitet u odnosu na zajednicu prakse. S vremenom učitelji koristeći tu perspektivu poučavanja pružaju sve manje uputa i daju sve veću odgovornost učeniku jer se učenici razvijaju od ovisnih do neovisnih pojedinaca. Teškoća je te perspektive u pronalaženju značajnih i vjerodostojnih zadataka za razrednu nastavu.

Njegujuća perspektiva, za Pratt (2006), pretpostavlja da dugotrajan i težak rad uložen u postizanje uspjeha dolazi iz srca, a ne iz glave. Učitelji su usmjereni cilju pomaganja učenicima kako bi bili zadovoljni svojim uspjehom i da vjeruju u sebe kao

učenike. Traže putove postizanja cilja u ravnoteži između brige za svakoga učenika i postavljanja teških izazova. Pomažu učenicima u postavljanju izazovnih ciljeva potičući ozračje povjerenja pazeći da ne žrtvuju samoučinkovitost u korist akademskih postignuća. Pružaju stalno ohrabrenje i podršku uz jasna očekivanja i razumne ciljeve za svakoga učenika te procjenjuju naučeno prateći individualni rast i cjelokupan uspjeh. Pomaže se učenicima u pripremanju polaganja ispita kao izazovnih i ostvarivih. Učenici su motivirani i produktivni kada rješavaju probleme bez straha od neuspjeha. Uspjeh je rezultat vlastitih sposobnosti učenika, a uloženi će trud u učenje podržati učitelj i vršnjaci. Željeni rezultati učenja uključuju samodostatne i samopouzdanje učenike koji vjeruju u snagu vlastitih postupaka u postizanju očekivanog znanja. Teškoća je te perspektive učiteljima u određivanju granice između savjetovanja i poučavanja. Ne govori se o spuštanju standarda jer učitelji od učenika traže da procijene svoj položaj i odnos prema određenoj praksi. Učitelji primjenom njegujuće perspektive postavljaju primjerene zahtjeve postavljajući visoka očekivanja i poimaju uspjeh sredstvom povećanja samopouzdanja i samopoštovanja.

Glasser ne samo da zagovara ovu perspektivu već ju i ugrađuje u svoju praksu. Ukazuje da je bitno učiteljima da učenici shvate određene ideje i budu u stanju prikazati sposobnost razumijevanja onoga čemu su poučeni. Učitelj može biti istinski suradnik procesa učenja koji prenosi poruku – ja vam želim pomoći da budete kompetentni ili više od toga (Glasser, 2001).

Perspektivu je društvene reforme teško jednoznačno odrediti. Razlikuje se od ostalih perspektiva poučavanja po određenom skupu ideala prema kojima rade. Učitelji s tom perspektivom poučavanja ne samo da tumače svijet, već ga pokušavaju promijeniti u skladu sa svojim idealima. Drže svoje ideale neophodnim za bolje društvo, uvjereni kako odgovaraju svima i da je krajnji cilj postići društvenu promjenu, a ne samo učenje pojedinca. Ideali ostaju jasno i duboko povezani uz živote njihovih učenika. Učenici moraju vjerovati da su im ideali jednako važni kao i njihovim učiteljima. Od učenika se traži osvijestiti svoj položaj i odnos prema određenoj praksi. Tekstovi i prakse analiziraju se prema onomu što je rečeno, što nije rečeno, što je uključeno ili izostavljeno da bi mogli zauzeti vlastiti stav i društveno djelovati s ciljem poboljšanja vlastita života. Teškoća je te perspektive poučavanja da ima krajnje dvije kvalitativne orijentacije: loša ili izvrsna ovisno o spremnosti učenika u prihvaćanju njezine osnovne vrijednosti (Pratt, 2006). Promjene bi kojima se teži u hrvatskom školstvu trebale ugrađivati ovu perspektivu poučavanja. U društvenom kontekstu promijenio se ustroj društva, od unitarnoga do demokratskoga, gradi se bolje društvo što zahtijeva i ugradnju drukčijih vrijednosti i ideala u nastavu i cjelokupni kontekst škole.

Evidentna je razlika među navedenim perspektivama poučavanja u pogledu ciljeva, vjerovanja i načina njihova postizanja. Uz to, primjećuje se da konstruktivizam relativizira procese poučavanja stavljajući naglasak na učenje. Razvojna, njegujuća, perspektiva naučavanja i reformska perspektiva poučavanja potiču aktivnosti u kojima se učenicima omogućuje visok stupanj samostalnosti i nadzora nad organizacijom, tijekom i smjerom aktivnosti. Takve aktivnosti najčešće obuhvaćaju rješavanje proble-

ma i istraživački rad, a mogu se individualizirati (prošireno istraživanje ili projekt) ili proširiti u suradnju (u raspravi, demonstraciji ili suradničkom projektu). Učenici takve aktivnosti prihvaćaju jer im omogućuju napredak i potiču pozitivan odnos prema sebi kao učeniku i pozitivan odnos prema nastavnim sadržajima. One pomažu učeniku u razvoju brojnih sposobnosti učenja potrebnih za organizaciju aktivnosti te jačanju socijalnih i komunikacijskih kompetencija u suradničkim aktivnostima. Sam proces aktivnoga sučeljavanja sa svijetom uklopljen je u suvremene društvene odnose, u interakciju obiju strana. Organizirano učenje i poučavanje treba uvažavati i poticati aktivni karakter učenja te prema tome oblikovati uvjete učenja. Samo će tako školsko učenje nadići mehaničku razinu i izgubiti svoj nametnuti karakter u učećoj zajednici. Stečeni sklopovi znanja postat će integrativni dio ličnosti (Terhart, 2001). Odgovarajućom organizacijom nastave i posebnim metodama poučavanja i učenja, učitelj potiče aktivnost učenika u pogledu vrste znanja, uzajamne komunikacije, rješavanja problema, predlaganja tema, iznošenja ideja, samoinicijativnoga internetskoga rada doma, samoinicijativnoga traženja podataka u knjižnici, zajedničkoga rada, rada na projektima te primjeni znanja u svakodnevnom životu (Peko i Varga, 2016). U suvremenoj se školi polazi od međusobnoga razumijevanja i suradnje kao pretpostavke kvalitetne nastavne komunikacije. U tranzicijskim zemljama poput Republike Hrvatske učitelji imaju i izazov transformiranja odgojnih vrijednosti u društvu. U globaliziranome društvu postmoderna dekonstrukcija vrijednosti više ne ostavlja prostora za sigurna rješenja pa se nove generacije učitelja i učenika nalaze pred izazovom anticipiranja neizvjesne budućnosti (Komar, 2009). Zahtjevi su društva u Republici Hrvatskoj u pogledu stvaranja promjena kulture škole stalni (Peko i sur., 2016; Vrcelj, 2018). Potrebno je ponovo osvijestiti učiteljima utjecaj različitih poučavanja kao impuls promjene cjelokupne kulture škole.

PERSPEKTIVE POUČAVANJA U NAŠIM ŠKOLAMA

Zahtjevi su glede razvoja osnovnih kompetencija učenika po završetku osnovne škole ugrađeni u školske dokumente (Nastavni plan i program prema HNOS-u, 2006; Nacionalni okvirni kurikulum, 2011). Iz navedenih dokumenata proizlazi zahtjev za promijenjenom ulogom učenika. Mijenjanje uloge učenika u nastavi prije svega zahtijeva promijenjenu ulogu učitelja. Glede složene uloge učitelja postavlja se pitanje učiteljeva profesionalnoga djelovanja kojim bi trebao doprinositi razvoju pojedinca i društva potičući kulturu nastave koja je otvorena i uključujuća za sve njezine dionike. Odlazeći iz učionice učenici bi trebali nositi sadržaje koje su naučili kako bi im oni bili na raspolaganju i kako bi ih i stvarno koristili u životu što će im i omogućiti primjena različitih perspektiva poučavanja u nastavi.

Upravo različite perspektive poučavanja prepoznajemo u nastavnom radu naših učitelja. Provedena istraživanja u Republici Hrvatskoj neizravno opisuju prevladavajuće perspektive poučavanja u našoj školi. Peko je 2012. godine provela istraživanje nastave u osnovnim školama Osijeka i Slavonskoga Broda s ciljem analize stavova prema

nastavi kod učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave. Iz stavova 186 učitelja pokazalo se da učitelji i nastavnici s više radnoga staža češće drže da je postojeći pristup nastavi (transmisijski) primjeren i da nema potrebe što mijenjati. Takav rezultat nalaže da mlađi učitelji i nastavnici više prepoznaju potrebu za uvažavanjem individualnih razlika učenika pri osmišljavanju pristupa poučavanju koji će zadovoljiti različite potrebe različitih učenika (Peko, 2012), ali nemamo rezultate istraživanja koji bi to stvarno i potkrijepili.

Peko i Varga 2014. su godine istraživanjem provedenim s 306 učenika iz osječkih osnovnih škola utvrdile da učenici procjenjuju da učiteljev pristup poučavanju traži učeničku aktivnost, što je zamjetno iz odabira nastavnih aktivnosti, ali još uvijek prevladava poučavanje koje se uvelike oslanja na transmisijsko poučavanje, tj. prijenos velike količine informacija. Zamjetno je nagnuće prema funkcionalnom znanju koje se temelji na osobnim konstrukcijama učenika. Ipak, rezultati ukazuju na činjenicu da konstruktivističko poučavanje usmjereno na kompetencije nije u potpunosti zaživjelo u nastavi iako je ono promovirano Nacionalnim okvirnim kurikulumom (2011). Osim toga, utvrđena je veća zastupljenost aktivnoga učenja u nastavi koja se provodi u školama vježbaonicama budućih učitelja, nego u onima koje to nisu, što znači da praćenje suvremenih stremljenja i profesionalno obrazovanje učitelja doprinosi većoj zastupljenosti pristupa poučavanju koji počivaju na naglašenoj učeničkoj aktivnosti (Peko i Varga, 2014).

Peko i Varga 2016. su godine provele istraživanje u kojemu je sudjelovalo 996 učenika osnovnih škola iz četiriju hrvatskih gradova: Osijeka, Slavonskoga Broda, Zagreba i Pule. Sudionici su bili učenici četvrtoga razreda (51,1%) i učenici osmoga razreda (48,9%). Rezultati ukazuju da mlađi učenici više iskazuju usmjerenost prema inovativnosti i proaktivnosti nego stariji. Također, pokazalo se da mlađi učenici (četvrti razred) imaju značajno viši rezultat u procjeni razine vlastite inicijativnosti nego stariji učenici (osmi razred). Indikativno je da učenici percipiraju opadanje vlastite inicijativnosti kako se uspinju obrazovnom ljestvicom (Peko i Varga, 2016).

Dubovicki i Peko provele su istraživanje 2016. godine koje pridonosi spoznaji o percepciji opterećenosti učenika osnovnoškolske dobi u današnjoj kulturi škole. U istraživanju je sudjelovalo 1012 sudionika iz pet osnovnih škola: Otok, Vukovar, Osijek, Zagreb i Pula. Sudjelovalo je 538 učenika četvrtih i osmih razreda i 474 roditelja ispitivanih učenika. Brojnost predmeta i udžbenika u biti predstavlja preveliko opterećenje učenicima, a posebno učenicima četvrtih razreda. Kao posljedica opterećenosti ili preopterećenosti školom i obavezama koje proizlaze iz nje, javljaju se i pitanja opravdanosti prevladavanja transmisijske perspektive poučavanja.

Navedeni rezultati istraživanja neizravno ukazuju na prevladavanje jedne perspektive poučavanja. Način na koji većina učitelja danas poučava učenike nije se promijenio u posljednjih sto godina: pouči, testiraj, ocijeni. I poučavanje i učenje gotovo uvijek završavaju testom (Glasser, 2001). Desetljećima se navedeno nastoji prevladati. Proklamativno se u Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011) zahtijeva umijeće praktičnoga mišljenja učenika, tj. omogućavanje pretvaranja informacija u smislene po-

stavke reflektirajući se zatim u ponašanju, kompetencije, a mi i dalje učenika preopterećujemo nastavnim planom i drugim obvezama proizašlim iz ciljeva koji su propisani. Da bi učenici bili inicijativni i aktivni, učitelji im u nastavnom procesu moraju osigurati sustav mišljenja, učenja i djelovanja koji omogućava iskustva koja potiču cjeloviti razvojni proces učenika. Dakle, poželjno je da učitelji ostvaruju različite perspektive poučavanja koje to i omogućuju.

Dosadašnje reformiranje obrazovnog sustava Republike Hrvatske nije se pokazalo djelotvornim u mijenjaju pasivnoga položaja učenika u aktivni (Peko i sur., 2014). Danas se posebna pozornost u procesu kurikulumske reforme usmjerava razvoju digitalne kompetencije (Okvir nacionalnog kurikuluma, 2019). Škole mogu uspješno uvesti informatičku tehnologiju samo ako redefiniraju ulogu poučavanja i učenja (Dryden i Vos, 2001). Zapravo, učenicima se mora osigurati sustav mišljenja i učenja zasnovanoga na aktivnom učenju.

Primjer se aktivnoga učenja pronalazi u finskom obrazovnom sustavu. Finci smatraju jako važnim naučiti djecu da sami mogu izraditi nešto. Ne da kopiraju druge već da stvore nešto svoje. Tako izrađuju torbe, jastuke, igračke pa čak i kuharice. Koriste 3D printere, prave oruđa, uče obrađivati i drvo te mnogo ulažu u robotiku. Jedan je od najpoželjnijih predmeta kuhanje. Sve što naprave na kraju i pojedu. Nakon obroka uče prati suđe. Sve više napuštaju strogo odijeljene predmete i okreću se povezivanju područja. Uči se kroz fenomene, a ne kroz predmete. Bazične se stvari moraju naučiti u matematici i to se povezuje sa stvarnim životom. Kako matematiku iskoristiti, primjerice, prilikom plaćanja poreza (Silander, 2015). Mogućnosti uključivanja učenika u nastavnu aktivnost povećavaju njegovo zanimanje i potrebu aktivnoga praćenja nastavnih događaja (Jurčić, 2006). Poučavanje koje obuhvaća operacionalizaciju ciljeva učenja, izolirano prenošenje pojedinačnih dijelova te kasniju očekivanu integraciju, sprječava aktivnost učenika. Svjesni smo da svako poučavanje ne uključuje isključivu receptivnost učenika već može omogućiti i naglašeniju aktivnost učenika ako je drukčije usmjereno. Suvremenu bi nastavu trebalo ustrojiti na način da učenik uči samostalno istraživati, pronalaziti nove spoznaje, kritički ih promišljati i selekcionirati itd. (Arbunić i Kostović Vranješ, 2007; Wilingham 2007; Varga, 2011). Učenik tada svojom aktivnošću stvara vlastiti sustav znanja. Polazi se od prethodnoga znanja učenika, na koje se konstruira novo. Zahtijeva se poticanje implicitnog znanja, znanja koje uključuje umijeća, uvjerenja i razumijevanje te smislenost uporabe znanja u svakodnevnim situacijama, odnosno razvoj kompetencija.

KAKO UČIMO POUČAVATI BUDUĆE UČITELJE?

Od učitelja se zahtijeva misliti na nov način, usmjeravati se pojedinom učeniku i ne samo da on ima razvijeno kritičko i kreativno mišljenje, već da zna poticati razvoj svakoga djeteta te odgovorno upravljati nastavnim procesom. Škola bi trebala biti mjesto u kojem su suvremene teorije odgoja i obrazovanja ugrađene u školsko djelovanje. Studenti su treće godine Integriranoga preddiplomskoga i diplomskoga sveučili-

šnoga Učiteljskoga studija tijekom obvezne prakse promatrali, bilježili i procjenjivali nastavu. 47 je studenata treće godine Integriranoga preddiplomskoga i diplomskoga sveučilišnoga Učiteljskoga studija u 44 škole procjenjivalo prisutnost različitih perspektiva poučavanja u osnovnim školama Osječko-baranjske i Brodsko-posavske županije. Od studenata se tražilo procijeniti koliko je često pojedina perspektiva poučavanja prisutna u promatranoj nastavi tijekom njihove prakse u veljači 2019. godine. Korištena je skala Likertova tipa od četiriju kategorija: uvijek (1), često (2), ponekad (3) i nikad (4). Sljedeći rezultati ukazuju na percepciju studenata glede učestalosti uporabe perspektiva poučavanja u nižim razredima osnovnih škola.

Tablica 1. Učestalost pojedinih perspektiva u promatranoj nastavi u osnovnim školama u Slavonskom Brodu (N=28).

Rang	Perspektiva poučavanja	SD	Najučestalija procjena
1	transmisijska	3.28	često
2	njegujuća	2.96	ponekad/često
3	razvojna	2.92	ponekad/često
4	naučnička	2.88	često
5	društvena reforma	2.03	ponekad

Tablica 2. Učestalost pojedinih perspektiva u promatranoj nastavi u osnovnim školama u Osijeku (N=19).

Rang	Perspektiva poučavanja	SD	Najučestalija procjena
1	transmisijska	3.52	uvijek
2	njegujuća	3.52	često
3	razvojna	3.47	uvijek
4	naučnička	3.26	uvijek
5	društvena reforma	2.36	ponekad

Navedeni podatci ukazuju da je transmisijska perspektiva poučavanja procijenjena najučestalijom, ali uz nju je evidentna prisutnost i drugih perspektiva poučavanja. Razmišljajući o nastavi, studenti navode sljedeće:

“Učenik, nastava, ciljevi, metode, vrjednovanje su riječi koje označavaju bit svakog odgojno-obrazovnog procesa. Na tim riječima se gradi struktura i budućnost. U životu ponekad ćemo biti učenici, ponekad učitelji, a sve nas to vodi nekakvom cilju koji je različit u svakoj situaciji, bilo životnoj ili nastavnoj, uz određene metode kako bi vrednovali na vrhuncu svoj rad. Rad u školi, rad u životu. Škola je škola za život.”

“Nužno je razumijevanje učitelja prema interesima svojih učenika i što bolji rad i usavršavanje kako bi ostvarili željeni cilj. Metode i vrednovanje današnje nastave ili barem one koju sam vidjela na praksi smatram zastarjelom i

dosadnom. Učitelji bi se trebali obrazovati cijeli život jer generacije koje dolaze ponekad su korak ispred učitelja koji ih podučava.”

“Razmišljam o tome koja je zapravo svrha nastave i na koga je ona usmjerena. Trebala bi biti, što i jest, na učenika i njemu se prilagođava cilj nastave i metode kojima postižemo te ciljeve. Svatko od nas se razlikuje, a mi učitelji smo ti koji ostavljamo utisak na svoje učenike. Kako ćemo ih procijeniti je na nama, ali na prvom mjestu treba biti učenik i njegovo dobro. Ranije navedene metode, tj. perspektive se, barem neke od njih, nedovoljno koriste te bi se trebalo i učitelje osvijestiti o tome što oni sa svojim znanjem i iskustvom zapravo mogu i TREBAJU učiniti.”

“Učenik bi trebao biti u središtu svega, što znači da nastava, ciljevi, metode i vrjednovanje bi trebalo prilagoditi učenicima, a ne obrnuto. Nastava bi uvijek trebala biti dinamična, kreativna, učinkovita, a ciljevi takvi da izvlače ono najbolje iz učenika. Vrjednovanje ne bi trebalo biti shvaćeno olako, i ocjene se ne bi trebale dijeliti samo tako već po zaslugama. Metoda je ‘beskonačno’ i treba ih primjenjivati u svakodnevnom radu jer su učinkovite i kvalitetne.”

“Vrlo je važno da svaki učenik bude vrednovan u skladu sa svojim mogućnostima i da se prati i vrednuje njegov napredak. Nastava mora biti interaktivna i potrebno je koristiti i primjenjivati razne metode kako bi učenicima bilo zanimljivije. Osim obrazovnih ciljeva, važno je, ako ne i važnije, odgojiti ih i od njih napraviti prije svega dobre ljude koji će se znati snalaziti u životu i društvu u kojem živimo.”

Navedeni odgovori studenata ukazuju na njihovo subjektivno razumijevanje nastave. Praksa koju im omogućujemo u školi često ne omogućuje ostvarenje ciljeva suvremenoga obrazovanja i postavlja se pitanje kakvu praksu nude škole budućim učiteljima u kojima naukuju.

Danas bi umjesto redova učenika koji pasivno sjede ispred učitelja i slušaju predavanje ili čekaju da ih se ispita, valjalo staviti naglasak na suradnju, rad u manjim skupinama rješavajući određene probleme, uz istovremeno poboljšanje vlastitih komunikacijskih vještina. Naglašava se potreba drugačije vrste obrazovanja kako bi ljude pripremili na radni život. Mladi ljudi koriste poprilično napredna računala. U prošlosti su banke imale mnogo službenika koji su se bavili računskim operacijama, ali to se sad potpuno promijenilo. Stoga i mi moramo uvesti promjene u obrazovanje koje su nužne i industriji i za suvremeno društvo (Silander, 2015).

Osposobljavanje za učiteljski posao ne znači da će posao i dobro obavljati. Sve dok obučavamo učitelje po metodi pouči pa testiraj i dok primjenjujemo postojeći sustav ocjenjivanja, nemamo razloga očekivati da će u predvidljivoj budućnosti poučavanje postati bolje ili lošije. Poučavanje će ostati isto (Glasser, 2001) Učenike internet-ske generacije ne može zadovoljiti model nastave prema kojemu učitelji poučavaju, a učenici sjede, slušaju, gledaju i uče (Matijević i Topolovčan, 2017).

S jedne strane, škole često ne pružaju podlogu za razumijevanje ugrađivanja konstruktivističke paradigme u nastavi, a s druge strane postavlja se pitanje izobrazbe

budućih učitelja za primjenu iste. Perspektiva bi naukovanja kao perspektiva poučavanja trebala biti ugrađena u sve studijske programe i samu visokoškolsku nastavu. Ugrađivanje elemenata promjena u sveučilišnim programima u tijeku je 14 godina. Republika Hrvatska potpisala je Bolonjsku deklaraciju na ministarskoj konferenciji 2001., a akademske godine 2005./06. studijski su programi usklađeni s ciljevima Bolonjske deklaracije te je upisana prva generacija studenata u novi sustav visokoga obrazovanja. Na nastavničkim fakultetima naglasak bi trebao biti na seminarima, vježbama i kontinuiranoj praksi u školi. Posebno je važno osposobljavati buduće učitelje za primjenu različitih perspektiva poučavanja u diplomskoj izobrazbi. Tome bi valjalo usmjeriti visokoškolsku nastavu i staviti u njoj naglasak na kompetencije studenata.

Nužno je propitati kakva se perspektiva poučavanja ugrađuje u izobrazbi učitelja za ostvarenje te nastave. Hoće li biti prevladavajuće naglašena transmisijaska perspektiva ili će se budući učitelji osposobljavati za druge perspektive poučavanja? Planom Integriranoga preddiplomskoga i diplomskoga sveučilišnoga Učiteljskoga studija, u odnosu na sate predavanja seminara vježbi prakse, stječe se dojam da je visokoškolska nastava prevladavajuće usmjerena profesoru.

UMJESTO ZAKLJUČKA

Provedena je analiza prethodnih istraživanja, kao i analiza procjene studenata koji su promatrali nastavu tijekom veljače 2019. godine, potvrdila prisutnost prevladavanja transmisijaska perspektive poučavanja. Navedeno upućuje na zaključak da se nalazimo u slijepoj ulici zahtijevajući promjene koje se u školskoj praksi izuzetno slabo vide. Neophodno je zaustaviti prisutni negativni trend prevladavanja jedne perspektive poučavanja.

Kako krenuti dalje i potaknuti primjene perspektiva poučavanja koje omogućuju aktivan položaj učenika u nastavi? Učitelj upravlja nastavnim procesom i nužno je da gradi pedagošku paradigmu povezanu sa zahtjevom složenosti društvene stvarnosti i neizvjesne budućnosti. Od učitelja se očekuje da pomaže učenicima u formuliranju problema, da ih usmjerava k istraživanju ideja, da potiče samostalno proučavanje nastavnih sadržaja iz sve dostupnijih raznovrsnih izvora, da potiče rješavanje problema, a sve to kako bi kritički mislili i djelovali. Učiteljeva je zadaća suradničkim učenjem omogućiti učenicima razvoj socijalnih, ali i ostalih ključnih kompetencija kako bi mogli ostvariti sebe kao uspješne i sretne osobe.

Ubuduće bi valjalo staviti težište na važnosti prihvaćanja drukčijih ciljeva i vrijednosti u novoj koncepciji nacionalnoga kurikulumu i osposobiti učitelje za njihovu primjenu. Osobna refleksija učitelja osigurava trajno učenje u procesu traženja novih nastavnih rješenja i neizostavna je u cjeloživotnom učenju. Posebno je u ovom trenutku u Republici Hrvatskoj važno kontinuirano osposobljavati učitelje za različite perspektive poučavanja. Inoviranje nastavnih planova usmjerenih izobrazbi budućih učitelja i refleksija promjena, zahtijeva posebnu pozornost i tome se treba usmjeriti u nekom budućem istraživanju.

LITERATURA

- Arbunić, A. i Kostović-Vranješ, V. (2007). Nastava i izvori znanja. *Odgojne znanosti*, 9, 2, Zagreb: Učiteljski fakultet, 97-111.
- Dryden, G. i Vos, J. (2001). *Revolucija u učenju-kako promijeniti način na koji svijet uči*. Zagreb: Educa.
- Dubovicki, S. i Peko, A. (2016). The students' school workload from the perspective of students and parents. *Didactica Slovenica*, 31, 2, 69-85.
- Glasser, W. (1999). *Nastavnik u kvalitetenoj školi*. Zagreb: Educa.
- Glasser, W. (2001). *Svaki učenik može uspjeti*. Zagreb: Alinea.
- Jelavić, F. (2008). *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Jurčić, M. (2006). Učeničko opterećenje nastavom i razredno-nastavno ozračje. *Odgojne znanosti*, 8, 2, 329-346.
- Komar, Z. (2009). Obrazovanje učitelja između dvije budućnosti. U G. Czekus (Ur.), *Budućnost obrazovanja učitelja* (str. 334-341). Subotica: Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku.
- Matijević, M. i Topolovčan, T. (2017). *Multimedijska didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Mijatović, A. (2005). *Kurikulum kao mjesto susreta teorije i prakse (radni materijal Trećeg susreta pedagoga Hrvatske u Opatiji)*. Zagreb: HPD.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2006). *Nastavni plan i program prema HNOS-u*.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). *Okvir nacionalnog kurikuluma*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- Palekčić, M. (2013). Kultiviranje teorijskog promišljanja - uvjet identiteta i znanstvenog statusa pedagogije. U N. Hrvatić i A. Klapan (Ur.), *Pedagogija i kultura 1* (str. 324-334). Zagreb: AD Arma d. o. o.
- Palekčić, M. (2015). *Pedagogijska teorijska perspektiva*. Zagreb: Erudita.
- Peko, A. (2012). Nastava – stavovi učitelja i nastavnika. *Školski vjesnik*, 61(4), 461-479.
- Peko, A. i Varga, R. (2014). Active Learning in Classrooms. *Život i škola*, 31(1), 59-75.
- Peko, A. i Varga, R. (2016). Učenička inicijativnost u kontekstu nastave. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18(3), 727-753.
- Peko, A., Varga, R. i Vican, D. (2016). *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kultura škole*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Peko, A., Varga R., Mlinarević, V., Lukaš, M. i Munjiza, E. (2014). *Kulturom nastave (p)o učeniku*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku.
- Pratt, D. (2006). Dobro poučavanje: jedno rješenje za sve. *Edupoint*, 6(47), 29-37.
- Sahlberg, P. (2012). *Lekcije iz Finske*. Zagreb: Školska knjiga.
- Silander, P. (2015). *Phenomenon based learning. Phenomenal education*. Preuzeto s <http://www.phenomenaleducation.info/phenomenon-based-learning.html>
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Varga, R. (2011). The Importance of Enhancing Critical Thinking Skill of Pre-service Teachers. *Training and Practice*, 9(1-2), 97-106.
- Vrcelj, S. (2018). *Što školu čini školom-teorijski pristupi, koncepti i trendovi*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

Willingham, D. T. (2007). Critical Thinking, Why is it so Hard to Teach? *American Educator*, 3(2), 8-19.

Distinctive Teaching Perspectives: Do We Teach How to Teach in the Same/Different Way?

Abstract:

The various teaching perspectives embodied by teachers, and which are used to determine student position in the classroom, are analyzed in the paper. There is a cognitive approach to learning and teaching, which is supported by the *transmission* perspective, while the *developmental* perspective, the *apprenticeship* perspective, the *nurturing* perspective, and the *social reform* perspective support the constructivist understanding of learning and teaching. Previous research confirm the dominance of the transmission perspective in teaching and students themselves perceive that their initiative declines as they climb up the educational ladder. In February 2019, students were in schools to observe teaching in primary schools and to detect teaching perspectives that teachers employ. During the observation period, students noticed that the transmission perspective is dominant while the other perspectives are present in lesser degree. Such findings suggest that there is a need to implement constructivist teaching perspectives. Every real change comes from reflection so it is also necessary that teachers subjectively reflect on their motivation to make certain changes, alongside with the objective analysis of teaching perspectives that they incorporate in their teaching. In order to do so, it is necessary to become aware of the reform framework. The results point to the issue of teacher training. At this point, it is especially important to continuously educate teachers in Croatia to use different perspectives of teaching, and thereby enable the development of the required student competences.

Keywords: teaching, teaching perspectives, student status, teachers, students

JEZIČNA I KNJIŽEVNA ZAVIČAJNOST KAO DIDAKTIČKI IZAZOV – *POGLED IZ AREALA STAROŠTOKAVŠTINE I AKUTA*

Izvorni znanstveni rad

UDK: 811.163.42'282(Slavonija)
908:81'282

dr. sc. Anica Bilić, znanstvena savjetnica u trajnom zvanju
Centar za znanstveni rad Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti, Vinkovci
Vinkovci, Hrvatska

Sažetak:

U radu se problematizira slavonska zavičajnost razmatranjem položaja i statusa govora slavonskoga dijalekta i štokavske dijalektalne književnosti u nastavi hrvatskoga jezika u odnosu prema standardnom idiomu i književnom kanonu s polazištem u imanentnoj gramatici, jezičnom identitetu i konceptima prostornosti te s uporištem u načelima zavičajnosti, primjerenosti i postupnosti. Cilj je skrenuti pozornost na potrebu poznavanja govornoga stanja na terenu i institucionalne zaštite slavonskoga dijalekta kao nematerijalne baštine te njegova uključivanja u nastavu hrvatskoga jezika i kreativnoga izražavanja na tom organskom idiomu (mjesnom ili zavičajnom govoru), unošenja lingvometodičkih predložaka i književnih djela pisanih staroštokavštinom u plan i program hrvatskoga jezika, u filmsku, scensku i medijsku kulturu, što je veliki metodički izazov na kojega mogu odgovoriti vrsni metodičari, dijalektolozi, književni znanstvenici i nastavnici zajedničkim snagama jer prostora nema puno, što iziskuje spretnost i vještinu. Uslijedit će konkretni primjeri onomastičkih istraživanja mjesnoga govora, izradbe razlikovnih rječnika i razlikovne gramatike. Ishodi učenja bili bi vidljivi u prezentiranju i reprezentiranju zavičaja u kulturnom životu, kulturnoj geografiji, kulturnom turizmu i medijskoj kulturi znanjima i artefaktima, poznavanjem zavičajnog idioma i književnika koji stvaraju književne reprezentacije o Slavoniji kao i drugih znamenitih osoba, čija su postignuća unaprijedila život i kulturu učenikova zavičaja i šire nacionalne zajednice. Učenicima tijekom obrazovanja treba omogućiti da sudjeluju u stvaranju identitetske slike zavičaja s pozitivnim vrijednosnim autopredodžbama čime će utvrditi jezični i kulturni identitet te podići samosvijest i dignitet u kontekstu nacionalne zajednice, kojoj je bogata kulturna baština najsnažniji identitetski marker te ju je potrebno poznavati da bi je mogli reprezentirati u sadašnjosti i očuvati za buduće naraštaje na kojima svijet i kulturna dobra ostaju.

Ključne riječi: nastava hrvatskoga jezika, zavičajna nastava, slavonski dijalekt, zavičajni idiom, jezična i književna zavičajnost

DIJALEKTI U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA, UVODNO

U planovima i programima hrvatskoga jezika povlašten status imali su i imaju standardni jezik i književni kanon s institucionalnom potporom obrazovnoga sustava i akademske zajednice. Jezično obrazovanje starijih naraštaja proteklo je u ozračju obilježenom negativnim pristupom materinskom i mjesnom idiomu koji se držao nepoželjnim i manje vrijednim, smatrao pogrešnim i prezrenim stoga su nastavnici brutalno

iskorjenjivali i grubo odstranjivali nestandardne jezične oblike iz školske i nastavne uporabe kao znak neobrazovanosti i jezične nekulture te nisu koristili prednosti vertikalnoga bilingvizma u stjecanju znanja, svladavanju komunikacijskih vještina i poboljšanja funkcionalne uporabe različitih idioma. U školama se standardni idiom smatrao jedinim pravilnim, a svi nestandardni idiomi nepravilnim i pogrešnim. Takvim stavom prema nestandardnim idiomima u obrazovnom sustavu poticao se konfliktni odnos između nestandardnih idioma i jezičnoga standarda s uporištem u jezičnoj politici hrvatskih vukovaca i podcjenjivačkom odnosu prema dijalektima hrvatskih narječja. Škola hrvatskih vukovaca nije preferirala hrvatska narječja i dijalekte, nego je u procesu jezične standardizacije na podlozi novoštokavštine favorizirala govore novoštokavskoga (i)jekavskoga dijalekta kao organsku novoštokavsku podlogu zapadnoga tipa. Kako je krajem 19. stoljeća u borbi filoloških škola škola hrvatskih vukovaca zauzela pobjedničko prijestolje, kajkavsko i čakavsko narječje dobili su drugotni status, a još lošije prošli su dijalekti štokavskoga narječja, zapadni dijalekt (novoštokavski ikavski) s najvećim brojem govornika, potom istočnobosanski, napose pak slavonski dijalekt kao najarhaičniji dijalekt štokavskoga narječja. Osim takve jezične politike, dijalekti kao usmeni idiomi oralno-auralne kulture nemaju pisana traga te lako nestaju, izumiru i prelaze u zaborav.

Problematika triju hrvatskih narječja postaje predmetom interesa metodičke literature u drugoj polovici 20. stoljeća, zahvaljujući ponajviše Stjepku Težaku, Joži Skoku i dr. Primjera loše prakse ima još i danas u školskom sustavu premda se stav prema nestandardnim idiomima radikalno mijenja te revidira konfliktni odnos standardnoga idioma prema nestandardnim: jednako su vrijedni svi idiomi, mogu koegzistirati, ali ih treba razlikovati i funkcionalno koristiti. Danas nestandardni idiomi imaju svoje mjesto u planu i programu hrvatskoga jezika. U *Nacionalnom kurikulumu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik* stoji: "Učenici razvijaju stav o nužnosti uporabe hrvatskoga standardnoga jezika i pravila kulturne komunikacije. Osvještavaju i potrebu očuvanja hrvatskih dijalekata i govora te se stvaralački izražavaju na mjesnim govorima." (*Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik* 2018: 3) U razradi ishoda vidljivo je postupno uvođenje pojmova mjesnoga i zavičajnoga govora, dijalekta i narječja. Dosadašnja praksa pokazuje kako je jezična zbilja Slavonije na dijalektnoj karti upisana kao areal staroštokavskoga i novoštokavskoga idioma, ali ne i u plan i program nastave hrvatskoga jezika ni u udžbeničku literaturu.

GDJE DANAS MOŽEMO ČUTI GOVORE SLAVONSKOGA DIJALEKTA? POGLED IZ AREALA STAROŠTOKAVŠTINE I POSAVSKOG AKUTA

Areal slavonskoga dijalekta zahvaćen je procesom rapidnoga izumiranja zbog smrti izvornih govornika, naraštaja treće životne dobi, potom pod utjecajem standardnog idioma u odgojno-obrazovnom procesu i medijima te uslijed globalizacijskih procesa. Teren, najveće uporište slavonskoga dijalekta u žiži je interesa dijalektoloških

istraživanja koja potvrđuju da su govori koji pripadaju slavonskom dijalektu najbolje očuvani u ruralnim sredinama starosjedilačkoga stanovništva, ponajviše u Đakovštini, Brodskom Posavlju i Cvelferiji, gdje još uvijek žive u interpersonalnoj komunikaciji i oralno-auralnoj kulturi.

Dok na jednoj strani imamo situaciju da organski idiomi kao idiomi tradicionalnoga društva i kulture izumiru i nestaju s jezično-govorne scene, s druge strane u vremenu elektroničke komunikacije i masovne, popularne kulture revitaliziraju se i podižu na razinu regionalnoga idioma koji se svjesno i voljno vezuje uz regionalni identitet i reprezentira određeni prostor. Dokaz tomu tekstovi su hrvatske tamburaške glazbe koja je doživjela procvat 90-ih godina 20. stoljeća (*Zlatni dukati*, Miroslav Škoro, *Slavonske lole* i dr.), a revitalizirali su šokački govor, odnosno idiom slavonskoga dijalekta. Nisu slijedili model „čistoga“ dijalekta, tj. konkretnoga organskoga idioma ili mjesnoga govora, nego su ga podigli na regionalnu razinu, rang regiolekta u kojemu je ikavica na počasnem mjestu jer ikavicom ponajviše skreću pozornost na slavonsko i dijalektno, potom tradicijskim leksikom, fonološkim i morfološkim osobinama kao što su, uz ostale, nepostojanje glasa *h*, potom stegnuti oblici glagolskoga pridjeva radnoga i dr. Tekstopiskinja i tekstopisci uglavnom kombiniraju standardiziranu novoštokavštinu i nestandardiziranu staroštokavštinu kako bi osigurali veći recepcijski prostor i širu publiku. U takvim uglazbljenim tekstovima standardizirani i nestandardizirani idiomi nisu suprotstavljeni, nego ravnopravno koegzistiraju. Dok je tekstovima izvorne tradicijske glazbe imanentan dijalektni idiom u izvornom, izvedbenom kontekstu, tamburaška glazba koja pripada masovnoj, popularnoj kulturi jezično se oslanja na regionalni koine, mješavinu standardne novoštokavštine i nestandardne staroštokavštine, što joj je omogućilo prijam i popularnost u širem medijskom kontekstu, a šokačka ikavica postala je popularni reprezentant Slavonije koja je bliska i prihvatljiva drugim hrvatskim ikavskim govorima, što je omogućilo razumljivost, jezičnu integriranost i isticanje hrvatskih jezičnih posebnosti. Ikavski odraz jata svojstven je samo hrvatskim govorima (zapadni dijalekt: mlađi ikavski, novoštokavski ikavski), a govori slavonskoga dijalekta pripadaju samo Hrvatima. Tako je hrvatska tamburaška glazba 90. godina 20. stoljeća s jakim performativnim nabojem imala nacionalnomobilizacijsku i integracijsku ulogu u borbi za osamostaljenje i stvaranje hrvatske države. Tamburaška glazba afirmirala je i modernizirala slavonski dijalekt u javnoj komunikaciji i medijskom prostoru nacionalnih razmjera te mu omogućila nadrastiti regionalne okvire i postati prihvaćenim općehrvatskim glazbenim i jezičnim dobrom. To je još jedan u nizu dokaza o jezičnoj povezanosti cjelokupnoga hrvatskoga nacionalnoga prostora i razumijevanju dijalekata, koji u masovnoj kulturi doživljavaju afirmaciju, retradicionalizaciju i modernizaciju (Žanić, 2014: 211-242). S gledišta sociolingvistike glazbe možemo utvrditi da je tamburaška glazba najuspješniji medij popularizacije, revitalizacije, retradicionalizacije ikavske staroštokavštine.

Prisutnost govora slavonskoga dijalekta u suvremenim medijima potvrđuju radijske i televizijske emisije predajne kulture sa zavičajnim temama, npr. *Život priča priče* Vinkovačke televizije, *Ikavica* Radijske postaje Vukovar, *Bećarac* Radio Osijeka i

dr. Budući da imaju samo lokalni i regionalni doseg, trebamo poticati komunikacijski oporavak slavonskoga dijalekta u eteru i širem medijskom prostoru.

Kazališna amaterska scena također je mjesto afirmacije slavonskoga dijalekta u suvremenom kulturnom prostoru. Konkretni primjer dobre prakse je Kazalište „Mika Živković“ iz Retkovaca koji na repertoaru ima, njeguje i revitalizira dramske tekstove slavonskih pisaca sa slavonskom tematikom: 2015. *Žedna ljubavi*, adaptirana prema dramskim tekstovima *Inoče* i *Majstorica Ruža* Joze Ivakića, *Bratimke* s tekstovima Ivana Kozarca i *Otrov* Joze Ivakića, *Blatne duše* prema *Đuki Begoviću* i drugim tekstovima I. Kozarca. Premda su navedeni reprezentativni tekstovi nastali prije stotinu i više godina nisu preživjeli dramski predlošci jer su zadovoljili ukus medijski raznolikim sadržajima prezasićene, elektronički pismene publike. Kazališni amateri izveli su ih bolje od profesionalaca zbog pučke orijentacije dramskih tekstova bliske običnom čovjeku, ali i izvrsnoga poznavanja izvornoga šokačkoga ekavskoga govora, konkretnoga retkovačkoga lokalnoga govora koji njeguju na kazališnim daskama već stotinu godina.

Slavonski dijalekt ima svojega promicatelja i zaštitnika u hrvatskoj filmskoj umjetnosti redatelja Branka Schmidta, koji se profilirao u redatelja slavonskoga tematskog usmjerenja te promiče slavonski dijalekt kao i vrijednosti tradicijskoga života i kulture Slavonije u sedmoj umjetnosti što potvrđuju dugometražni filmovi *Sokol ga nije volio* (1988.) prema drami Fabijana Šovagovića i *Đuka Begović* (1991.) prema istoimenom romanu Ivana Kozarca te televizijska drama *Gospodski život Stipe Zvonareva* prema noveli *Gnjili* Ivana Kozarca (1988.).

Pouzdan su poklad mjesnih govora etno zapisi ili još bolje audio zapisi jer je organski idiom usmeni idiom, tj. idiom oralno-auralne kulture i komunikacije. Primjeri dobre dijalektne prakse, nastali na projektu *Narodni život i običaji Južnih Slavena* JAZU, pružaju vjerodostojne podatke o stanju starostokavskih govora slavonskih sela Otoka, Retkovaca i Klakara:

Josip Lovretić, *Otok, Narodni život i običaji*, 1897., str. 91-459, 1898., str. 26-54, 1899., str. 46-112, 1902., str. 57-206, 1917., str. 152-157., 1918.

Luka Lukić, *Opis sela Klakarja*, 1905. – 1952., tiskom objavljen 2016.

Ivan Filakovac, *Etnografska građa iz Retkovaca*, 1898. – 1902. (u tisku)

U navedenim je djelima zabilježen idiom koji pripada posavskom poddijalektu arhaičnoga slavonskoga dijalekta: u *Otoku* ikavica, u *Etnografskoj građi iz Retkovaca* ekavica, u *Opisu sela Klakarja* ikavski-jekavski refleks. Navedeni etno zapisi mogu poslužiti kao lingvometodički predložak mjesnoga govora posavskoga poddijalekta slavonskoga dijalekta u nedostatku suvremenih.

Pučka književnost također je veliko kreativno spremište slavonskih dijalektnih posebnosti te donosimo kratki pregled uknjiženih tekstova razvrstanih prema poddijalektnim kriterijima:

Posavski poddijalekt, istočnopolosavska skupina govora, vrbansko-otočki govor, otočka ikavica – Eva Silađi, Kata Šarčević, Anica Valenćik, *Od mladosti ništa lipše nije*, 2010.; Ana Šebalj, *Uspomene iz mladosti rane*, 2008.; *mikanovački ikavsko-ekavski govor* –

Mato Kovandžić, *Topli dimovi, (novela od Šokca)*, 2018., *srednjoposavska skupina govora, gundinački ikavsko-jekavski govor* – Marica Mira Kokanović, *Njekad prije*, 2003.; *bebrinska ikavsko-jekavski govor* – Mata Baboselac Mišin, *Bebrina u Matinema pjesme*, 2008.

Podravski poddijalekt, podgajačka ekavica – Marija Znika, *Pogajački zvon*, 2010.

Baranjski poddijalekt, podunavski govori, bačka ikavica – Josip Dumendžić Meštar, *Svitanje ri(je)či*, 2016.

Budući da nemamo kanonskih tekstova, možemo konstatirati da književnost na slavonskom dijalektu i drugim nestandardnim štokavskim idiomima ima potencijala postići artistički uspon i afirmirati se u književnom kanonu, ali slavonski dijalekt poželjno je institucionalizirati u obrazovnom sustavu kako bismo odgojili pisce koji će kreativno stvarati na šokačkom idiomu.

Slavonski dijalekt prisutan je na brojnim manifestacijama tradicijske kulture, a posebice mu je rezervirano mjesto na *Sijelu pučkih pisaca* u Đeletovcima te na kulturnoj i znanstvenoj manifestaciji *Šokačka rič* koja je pokrenuta 2003. s ciljem da se (o)čuvaju, njeguju i proučavaju govori slavonskoga dijalekta te da se znanstvenim pristupom onemoguću njihova trivijalizacija, stereotipizacija i populizam.

Slavonski dijalekt ima svoje znanstveno definirano i institucionalno zajamčeno mjesto u viskom školstvu kao sastavni dio sadržaja kolegija *Dijalektologije*. Uvidom u studijske programe hrvatskoga jezika i književnosti sveučilišta u Osijeku, Zagrebu, Splitu, Zadru, Rijeci i Puli možemo konstatirati da je *Dijalektologija* obvezni kolegij te svojim sadržajem obuhvaća i slavonski dijalekt. Povlašteno mjesto slavonski dijalekt zauzima na Odsjeku za hrvatski jezik i književnost Filozofskoga fakulteta u Osijeku gdje ima status izbornoga kolegija *Slavonski dijalekt* nositeljice Ljiljane Kolenić te na Učiteljskom studiju Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku na izbornom kolegiju *Zavičajni idiom* nositeljice Emine Berbić Kolar.

JE LI SLAVONIJA OSTALA BEZ ZAVIČAJA U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA?

U osnovnoj i srednjoj školi slavonski dijalekt gotovo je nevidljiv jer su u nastavnim jedinicama predviđenim za dijalekte i narječja zastupljeni dijalekti kajkavskoga i čakavskoga narječja. Didaktički je izazov učiniti vidljivim i pristupačnim dijalekte štokavskoga narječja pa tako i slavonskoga dijalekta u udžbenicima i čitankama te ih implementirati u nastavu i interpretirati.

Što se tiče zastupljenosti pisaca iz Slavonije u dosadanjim planovima i programima strukovnih škola, stanje je poprilično poražavajuće i zabrinjavajuće: Relković, Kozarci, Tadijanović i Cesarić, J. Kosor samo spomenut, S. Tomaš samo ulomak u čitanici za učenike s prilagođenim programom te od školske godine 2018. – 2019. Julijana Matanović i Dubravka Oraić Tolić u izbornoj lektiri. Među navedenim piscima slavonski dijalekt eksplicitan je u Relkovića, i to u stanju iz 18. stoljeća, te u Ivana Kozarca u kombinaciji sa standardnim idiomom. Dijalektna zbilja, koja je u kurikulu načelno pri-

sutna pod terminima zavičajni govor, hrvatska narječja i dijalekti, treba se konkretizirati i realizirati u obrazovnom procesu. Danas kada se prakticiraju drukčiji stavovi prema nestandardnim idiomima koji su se nekoć podcjenjivali treba prionuti osmišljavanju veće prisutnosti dijalekta u nastavi hrvatskoga jezika. Neke od mogućnosti proizlaze iz načela zavičajnosti.

Načelo zavičajnosti prema Stjepku Težaku (Težak, 1996: 93-110) dopunsko je načelo u nastavi hrvatskoga jezika, a ne samostalno te se zavičajni idiomi koriste kao razlikovno sredstvo u ovladavanju standardnoga, a imanentna gramatika most je prema normativnoj školskoj gramatici (Alerić, 2006: 190-260). Metodičari stavljaju načelo hrvatskoga jezika i znanstvenosti ispred načela zavičajnosti pribijajući se apsolutizacije zavičaja. Dosadašnja praksa pokazuje nejasan i nesustavan način realizacije načela zavičajnosti u obrazovnom sustavu, međutim u predmetnom kurikulumu za hrvatski jezik predviđena je prisutnost zavičajnoga idioma.

Zavičajne jezične i književne teme treba implementirati u nastavu hrvatskoga jezika te osposobiti učenike za razlikovanje standardnoga od nestandardnih idioma, potom u ovladavanju jezikoslovnim vještinama i metodama kao što su terensko istraživanje organskih idioma, obrada i usporedba organskoga i standardnoga idioma, interpretacija dijalektnih književnih tekstova te njegovanje organskoga idioma u govornom i pisanom stvaralaštvu. Donosimo prijedlog zavičajnih tema u nastavi hrvatskoga jezika:

Rodoslovno stablo

*Onomastička istraživanja: antroponimija (imena i prezimena, obiteljski nadimci), toponimija, mikrotoponimi, hodonimi, hidronimi i dr.*¹

Usmene predaje, pjesme, priče, legende, zagonetke, brojalice, pitalice i dr.

Zavičajni vremeplov

Najbolje u Slavoniji (ili drugdje)

UNESCO-va lista zaštićene materijalne i nematerijalne kulturne baštine

Što još možemo zaštititi u Slavoniji (ili drugdje)?

Putopis na standardnom i zavičajnom idiomu

Prijevodni književnih tekstova (bajke, pjesme, priče i dr.) na dijalekt i obrnuto

Terenski rad – snimke izvornih govornika

Zapisi na zavičajnom idiomu starih običaja, zanata, jela, odjeće, oruđa, alata...

Sveci i vjerski običaji

Sezonski poslovi i običaji

Sudjelovanje na književnim susretima i manifestacijama koji njeguju zavičajni govor

¹ U nižim razredima polazište mogu biti onomastička istraživanja: imena mjesta i mikrotoponima, osobnih imena, imena ulica, dijelova mjesta, polja, livada, rijeka, potoka, jezera, bara i potoka, ustanova, kulturnih spomenika s pravopisnim pravilima i razlikama između standardnih i nestandardnih oblika.

Dijalekt u tradicijskoj i tamburaškoj glazbi

Stručni tradicijski nazivi

Razlikovni školski rječnik (dijalektno-standardni i standardno-dijalektni)

Razlikovna školska gramatika.²

ZAVIČAJNA NASTAVA HRVATSKOGA JEZIKA

Pokazuje se potrebnim i svrsishodnim ne samo uvođenje jezične i književne zavičajnosti, nego i njihovo objedinjavanje u zavičajnoj nastavi hrvatskoga jezika. Jezična zavičajnost očituje se na komunikacijskoj razini u spontano usvojenom gramatičkom sustavu materinskoga, mjesnoga i zavičajnoga govora koji u određenoj mjeri odstupa od standardnog idioma te razlikovanju komunikacijskih situacija u kojima će se dati prednost nestandardnom idiomu, a kada standardnom, odnosno poznavanje funkcionalne uporabe određenog idioma. Na obrazovnoj razini jezična se zavičajnost odnosi na usvajanje znanja o hrvatskom jeziku, standardnom idiomu i nestandardnim idiomima (organskim i substandardnim), na stvaralačkoj pak razini iskazuje se u usmenom i pisanom izražavanju na tim idiomima. Književna zavičajnost očituje se u prisutnosti zavičajnih tema i pisaca te dijalektne književnosti u planu i programu nastave hrvatskoga jezika, što je za Slavoniju do sada bilo nedostatno.

Koncept zavičajne nastave hrvatskoga jezika prilagođava se teritorijalnom mikrokozmosu i zavičajnom idiomu s uporištem u načelima zavičajnosti, postupnosti, primjerenosti, individualizacije, socijalizacije, škole materinskoga jezika i škole za život.

Načini izvedbe:

Nastavne i izvannastavne aktivnosti

Projektna nastava

Istraživački rad, terenski rad, intervju,

² Skupljanje standardnoga i nestandardnoga leksika i izradba razlikovnoga rječnika preplavila je škole i amaterske skupljače. U nižim se razredima može krenuti od mjesnoga govora i onomastičkih istraživanja, potom prijeći na izradbu razlikovne gramatike koja bi postupno nastajala u međuprostoru immanentne i normativne gramatike. Tijekom obrazovanja skupljalo bi se leksičko blago potrebno za izradbu razlikovnoga rječnika, a koji bi se tijekom strukovnoga obrazovanja specijalizirao za određene struke. Strukovne škole mogu izrađivati rječnike stručnih naziva: poljoprivredna škola može izraditi razlikovni rječnik poljoprivrednih naziva i bilja, šumarske škole izraditi će rječnik standardnih stručnih termina, tradicijskih i kolokvijalnih te skupljati tekstove koji se referiraju na šumu i šumarstvo s kulturnim tekstom *Slavonska šuma* J. Kozarca, *Šuma i Šokci* M. Švel Gamiršek, *Rano sunce u šumi* D. Tadijanovića i dr. Zdravstvena škola može izraditi razlikovni rječnik tradicijskih, kolokvijalnih i standardnojezičnih stručnih termina, usporediti narodnu i oficijelnu medicinu, obraditi lik djela Andrije Štampara i drugih zdravstvenih djelatnika poteklih iz njihova mjesta i kraja. Kuhari i slastičari u ugostiteljskoj školi preferirat će gastronomsko-kulinarску terminologiju i tradicijska jela, a turističko-ugostiteljska škola poradit će na kulturnom turizmu i izradbi kulturnog itinerara. Nastava književnosti izborom zavičajnih tekstova prati i dopunjuje jezičnu problematiku.

Izvanučionička nastava: izlet, terenska nastava, školska ekskurzija, škola u prirodi, posjet muzeju, knjižnici, kulturnim spomenicima i lokalitetim, sudjelovanje na smotrama i natjecanjima, književnim događajima, susretima i manifestacijama. PRILOG 1

Zadatci, ciljevi i ishodi zavičajne nastave hrvatskoga jezika:

- argumentirati i uvažavati cjelokupnu zbilju hrvatskoga jezika, jezičnu i književnu baštinu,
- razlikovati standardne i nestandardne idiome,
- objasniti i usporediti razlike standardnoga i nestandardnih idioma,
- opisati obilježja svojega mjesnoga govora, dijalekta i narječja na fonološkoj, morfološkoj, sintaktičkoj i leksičkoj razini,
- razlikovati uporabu standardnoga i nestandardnoga idioma u javnoj i privatnoj komunikaciji,
- definirati narječja i dijalekte,
- definirati dijalektnu književnost,
- razlikovati književni tekst na standardnom idiomu od dijalektnoga,
- prevesti tekst sa standardnoga idioma na dijalektni i obrnuto,
- stvarati samostalne uratke na zavičajnom ili organskom idiomu (sastavak, tonska snimka i dr.),
- razvijati pisano i usmeno stvaralačko izražavanje na zavičajnom (organskom) idiomu,
- istražiti govorno stanje na terenu u svom mjestu, izraditi upitnik i izvješće s terenskoga istraživanja,
- istraživati nematerijalnu i materijalnu baštinu uz primjenu istraživačke metodologije,
- prepoznati, opisati, pozitivno vrjednovati, afirmirati i promicati zavičajne posebnosti, posebice jezične i književne,
- izraditi kartu s kulturnim znamenitostima svojega zavičaja,
- izraditi dijalektnu kartu,
- vrjednovati, zaštititi i čuvati nematerijalnu baštinu, napose jezičnu i književnu: staroštokavštinu (šokačke govore) i staroštokavsku dijalektnu književnost,
- predstaviti svoj rad na organskom idiomu u školi i izvan nje,
- sudjelovati na kulturnim i književnim događajima koji njeguju zavičajni idiom i predstaviti svoj rad,
- posjetiti muzej i zavičajnu knjižnicu te izvijestiti o posjetu,
- ugostiti književnika koji piše zavičajnim idiomom i pripremiti književni susret u školi.

INSTITUCIONALIZACIJA ZAVIČAJNE NASTAVE

Načelo škole za život upućuje na povezanost nastave sa životom, a učenik u Slavoniji ne zna, primjerice, imena šuma koje okružuju njegovo naselje, niti razlikuje vrstu drveća u šumama užega zavičaja. O slavonskom dijalektu kao zavičajnom idiomu i piscima iz Slavonije ne nauči gotovo ništa ili minimalno, ovisno o afinitetu nastavnika, ali svakako potvrdi stereotipnu predodžbu o “raspojasanoj” Slavoniji, što je književno reprezentiraju *Tena* Josipa Kozarca i *Đuka Begović* Ivana Kozarca, prisutni u nastavnom planu i programu. Sadržajnost obrazovanja očituje se u znanjima, a tijekom obrazovanja učenici steknu vrlo malo znanja o užem zavičaju, njegovu govoru, književnosti, znamenitim ljudima, geografskom smještaju, kulturi i povijesti. Zavičajnost se može reprezentirati i realizirati u integracijsko-korelacijskim vezama između više predmeta s postupnim širenjem tema od obitelji, mjesta, mjesnoga govora preko užega do širega zavičaja. Ishodi učenja bili bi vidljivi u prezentiranju i reprezentiranju zavičaja u kulturnom životu, kulturnoj geografiji, kulturnom turizmu i medijskoj kulturi znanjima i artefaktima, poznavanjem zavičajnoga idioma i književnih imena koja oblikuju pozitivne reprezentacije kao i drugih znamenitih osoba čija su postignuća unaprijedila život i kulturu učenikova zavičaja i šire nacionalne zajednice. Integracijsko-korelacijsko povezivanje više nastavnih predmeta aktualizira i aktivira kulturni, povijesni, geografski, književno-jezični, duhovni i identitetski sloj. Kulturni turizam, nacionalni projekt sa strateškim značenjem, prodaje kulturu, a da bi se izbjegla jeftina komercijalizacija kulturnih sadržaja potreban je angažman stručnjaka u izradbi vodiča i kulturne ponude. Zavičajni, tematski, književni i kulturni itinerar obuhvaća rute koje povezuju prirodnu i kulturnu baštinu nekoga prostora s flanerskim praksama i dokoličarskom edukacijom, temeljenim na doživljajno-iskustvenoj razini s ciljem upoznavanja kulturnih, tradicijskih i povijesnih posebnosti teritorijalnih mikrokozmosa (ISTRAŽivanje 2016/2017). Pri tome su važni punktovi na kojima se zastaje s određenim edukativnim sadržajima i zadacima: rodna kuća znamenite osobe, spomen-ploče, kulturni spomenici, izradba kulturnoga zemljovida, digitalnih igrica otkrivanja skrivenih kodova u prostoru, čitanje naglas na licu mjesta i tome sl. PRILOG 2.

U nastavnom planu i programu hrvatskoga jezika predviđen je i u nastavu implementiran zavičajni idiom te se postupnim stjecanjem znanja o hrvatskom jeziku i književnosti dolazi do spoznaja o njegovoj razvedenosti, bogatstvu, raritetnoj tronařečnoj raščlanjenosti i višeslojnosti te vrijednosti svih njegovih idioma (standardnog idioma, organskih i substandardnih idioma). Znanja o slavonskom dijalektu kao najstarijem dijalektu štokavskoga narječja prepuštena su kreativnosti samoga učitelja ili nastavnika hrvatskoga jezika jer tekstova na idiomu koji pripada slavonskom dijalektu nema, izuzev Relkovićeva *Satira* i Radauševe pjesme *Prva rič*, ne samo u čitankama. Željeli bismo usmjeriti pozornost na zapostavljene i zanemarene govore slavonskoga dijalekta u nastavi hrvatskoga jezika. U kontekstu institucionaliziranja zavičajne nastave hrvatskoga jezika potrebno bi bilo institucionalno poduprijeti slavonski dijalekt, uvesti idiom slavonskoga dijalekta i pripadajuće mu dijalektne književne tekstove u obrazovni sustav s planski osmišljenim ciljevima i zadacima kako bi postao idiom s

institucionalnom potporom. Do sada su na listi zaštićene nematerijalne baštine Ministarstva kultura govor Starih Perkovaca i Siča, a potrebno je što više govora slavonskoga dijalekta dokumentirati i muzealizirati, komunikacijski oporaviti i oživjeti u interpersonalnoj komunikaciji i medijskom prostoru uz elektroničku potporu, učiniti ih dostupnim u masovnim medijima i elektroničkoj komunikaciji. Kako Slavonija ne bi ostala bez svojega zavičaja u odgojno-obrazovnom procesu, treba njegovati jezičnu i književnu zavičajnost i objediniti rad obitelji, lokalne zajednice, znanstvenika (jezikoslovaca), umjetnika (pisaca), knjižnica, muzeja, arhiva, škole, medija, kulturno-umjetničkih društava, turističkih zajednica i nevladinih udruga (Bilić, 2017: 101-187), potaknuti kreativno književno stvaranje na zavičajnom, nestandardnom idiomu, težiti estetizaciji dijalektoga književnog izričaja i precizno definirati (staro)štokavsku dijalektnu književnost.

SMISAO ČUVANJA I NJEGOVANJA ORGANSKIH IDIOMA

Hoćemo li smatrati da je slavonski dijalekt preživio i pripada hrvatskoj jezičnoj prošlosti, ostatku tradicionalnoga društva i kulture kojemu je mjesto u ropotarnici jezične povijesti i muzeju tradicijskih vrijednosti ili ćemo ga koristiti kao potentan jezično-govorni sloj koji se može revitalizirati u suvremenoj kulturi kao reprezentacijski idiom regije u kojemu će se posebnosti te regije imenovati i označavati upravo idiomom koji jamči autohtonost i autentičnost označenom. Slavonski dijalekt kao regionalni idiom znak je demokratskih promjena na području jezika te modernizacijskih procesa u suvremenom komunikacijskom prostoru, u kojemu postaje medij promocije regionalnoga jezičnoga i kulturnoga identiteta te pokazuje svoju vitalnost i prestiž u inoviranom obliku kao novi dizajn u društvenoj i kulturnoj stilizaciji dijalekta u pučkoj književnosti i masovnoj kulturi, kao medij modernizacije i retradicalizacije. Slavonski dijalekt sudjeluje u oblikovanju regionalnoga identiteta koji reprezentira slavonski prostor, kulturne, geografske i jezične posebnosti ikavicom i drugim fonološkim, morfološkim i leksičkim osobinama, udaljujući se od organskoga idioma kao čistoga slavonskoga dijalekta, izvornoga i autentičnoga idioma želeći se uzdići na razinu regionalnoga idioma. Istup s pozicija sociolingvističkog aktivizma opravdan je s obzirom na dosadašnje zanemarivanje govora slavonskoga dijalekta kao najarhaičnijega dijalekta štokavskoga narječja i izglubljenosti u jezičnom planiranju.

Većinu muči pitanje ima li smisla uvoditi u nastavu 21. stoljeća idiom koji je ostatak tradicijske kulture, predmodernoga i predindustrijskoga društva, koji je inferioran standardnom idiomu, staromodan u usporedbi s prestižnim engleskim i u opreci s globalizacijskim procesom i planetarnim, internacionalnim povezivanjem angloameričkim kao međunarodnim jezikom u eri jezičnoga uniformiranja i elektroničke komunikacije kad ionako mali jezici umiru: jedan jezik u dva tjedna ili oko 25 godišnje (Watson 1999: 9) polovica postojećih će izumrijeti do kraja 21. stoljeća, tj. od 5000 jezika izumrijet će 2500 (Hagege 2005), a hrvatski jezik s oko 5,5 milijuna govornika

pripada malim jezicima. Bez obzira na to što se nalazimo u skupini malih jezika, ugroženim globalizacijskim procesima i jezičnom dominacijom i prestižem engleskoga, opstali smo u hegemonijskoj i kolonizatorskoj raspoloženoj susjedstvu većih naroda i prestižnih jezika (njemačkoga, talijanskoga) zahvaljujući kulturi i borbi Hrvata kao maloga naroda za svoj jezik u okruženju velikih, čime hrvatski jezik poprima arhetipsko obilježje obrane identitetskih, nacionalnih i kulturnih vrijednosti. Hoće li slavonski dijalekt i drugi dijalekti triju hrvatskih narječja opstati ovisi koliko je rada, truda, brige i novca uloženo u njih. Otpor su globalnom lingvocidu te im moramo omogućiti komunikacijski oporavak. Njihovo se izumiranje može spriječiti organiziranim djelovanjem: jačanjem jezične svijesti, objedinjenim radom jezikoslovaca i školstva te uključivanjem samih govornika u oživljavanje vlastita idioma u obiteljskom i zavičajnom okruženju te elektroničkom potporom da budu vidljivi, čitljivi i dostupni na društvenim mrežama i mrežnim stranicama.

S gledišta sociolingvistike i jezične ekologije posve su opravdana sva nastojanja za očuvanjem i održanjem jezične raznolikosti kao prirodnoga jezičnoga stanja. Jezična diversifikacija itekako je potrebna jer jezici iskazuju i posvjedočuju identitet pojedinca i zajednice, zrcale povijest, pridonose ukupnosti znanja (Crystal 2000 prema: Pavlov 2008: 134). Izumiranjem slavonskoga dijalekta kao i drugih dijalekata nestaju i dijelovi tradicijske kulture jer tradicijski leksemi za označavanje predmeta koji više nemaju uporabnu funkciju i fenomena nematerijalne baštine padaju u pasivan leksik potom u zaborav. Hrvatska kulturna, jezična i književna baština prenosila se i prenosi stoljećima te je potrebno voditi računa o generacijskom transferu kako bi se održao kontinuitet, osigurala autentičnost i omogućila kulturna prepoznatljivost u globalnom svijetu uslijed amerikanizacije kulturnih praksi.

Slavonski dijalekt kao nematerijalno dobro ne smijemo prepustiti nemaru i zaboravu, a kao regionalni idiom znak je demokratskih promjena na području jezika te modernizacijskih procesa u suvremenom komunikacijskom prostoru, u kojemu postaje medij promocije regionalnoga jezičnoga i kulturnoga identiteta te pokazuje svoju vitalnost i prestiž u inoviranom obliku kao novi dizajn u društvenoj i kulturnoj stilizaciji dijalekta u književnosti i masovnoj kulturi, u procesu svojevrsne revernakularizacije³ hrvatskoga jezika, koja podrazumijeva revitalizaciju dijalekata podsjećajući na govorno stanje predstandardnoga razdoblja (Žanić, 2014: 211-242), odnosno govornu diversifikaciju, ali u moderniziranoj i retraditionaliziranoj inačici kao otpor globalnom lingvocidu i prilog glokalizacijskim⁴ procesima (Grbić, 2004: 235-253) te mu moramo omogućiti komunikacijski oporavak uz institucionalnu potporu, ali ne u smislu ugrožavanja standardnoga idioma i zaoštavanja odnosa prema njemu, nego priznanja jedna-

³ *Vernakular*, lokalni ili regionalni govor, govor grada, regije, zajednice, (Hrvatski jezični portal).

⁴ "Glokalizacija je proces modifikacije globalnih utjecaja u lokalnim kontekstima. Naziv glokalno popularizirao je britanski sociolog R. Robertson tijekom devedesetih godina 20. stoljeća, a kasnije ga je dorađio Z. Bauman. Naziv je nastao spajanjem naziva globalno i lokalno, a podrazumijeva njihov međusobni utjecaj i lokalni otpor prema globalnome kulturnom ujednačivanju." (Struna, Hrvatsko strukovno nazivlje).

ke vrijednosti, no ne i uporabne, pogotovo ne na javnim mjestima opće komunikacije rezervirane za jezični standard. Usporedan s procesom standardizacije, amerikanizacije i globalizacije, proces revernakularizacije najuočljiviji je u domeni digitalne pismenosti i elektroničke komunikacije gdje su komentari na društvenim mrežama pisani dijalektnim, nestandardnim idiomima, te možemo reći da su nestandardni idiomi sredstvo elektroničke komunikacije i digitalne pismenosti.

Učenici tijekom obrazovanja trebaju upoznati cjelokupnu hrvatsku jezičnu zbilju na dijakronijskoj osi i sinkronijskoj razini: od Bašćanske ploče i oca hrvatske književnosti Marka Marulića preko starih i modernih pisaca do jezika suvremenih pisaca i suvremenoga zavičajnoga, dijalektnoga i substandardnoga hibridnoga idioma masovne komunikacije i standardnoga idioma te razlikovati i znati funkcionalno primijeniti određeni idiom u ovisnosti o komunikacijskoj situaciji i kontekstu te stilskoj potrebi.

JEZIČNA I KNJIŽEVNA ZAVIČAJNOST, ZAKLJUČNO

DIDAKTIČKI IZAZOVI:

1. Jezična zavičajnost treba se očitovati u nastavi hrvatskoga jezika s posebnim osvrtom na slavonski dijalekt kao i druge nestandardne idiome kajkavštine i čakavštine, ali ne zapostaviti pri tome idiome nestandardizirane štokavštine.
2. Književna zavičajnost može se pospješiti uvođenjem tekstova na zavičajnom idiomu i tekstova sa zavičajnim temama te prisutnošću zavičajnih pisaca koji su rođeni u Slavoniji, pišu o Slavoniji koristeći dijalektni izričaj, što je pravi izazov zbog nedostatka suvremenih književnih i neknjiževnih tekstova na staroštokavskom idiomu, kao i nedostatka kanonskih tekstova (staro)štokavske dijalektne književnosti.
3. Detektirati hibridni regiolekt kao idiom masovne ili popularne kulture i elektroničke komunikacije između "čistoga" slavonskoga dijalekta i standardnog idioma: ikavska staroštokavština s elementima novoštokavštine kao idiomatski reprezentant Slavonije u masovnoj kulturi.
4. Institucionalizacija zavičajne nastave hrvatskoga jezika.
5. Detektirati i ojačati resurse zavičajne izvanučionične nastave hrvatskoga jezika.
6. Institucionalizacija zavičajne nastave uz intenziviranje korelacijsko-integracijskih veza s drugim predmetima te jačanje kulturnoga turizma.
7. Identitetska potvrda u jeziku: potvrditi regionalni i nacionalni identitet u tronarječnoj raritetnosti hrvatskoga jezika. Na tragu romantičarske misli Wilhelma von Humboldta kako je "naša prava domovina zapravo jezik", za Hrvatsku možemo reći da je lijepa / *lepa* / *lipa* naša domovina te da se njezina reljefna, klimatska i vegetativna raznolikost, vidljiva u izvanjezičnoj zbilji, očituje i u govornoj diversifikaciji u jezičnoj zbilji, na terenu. Ako je hrvatski jezik naša prava domovina, slavonski je dijalekt zavičaj kao i areali ostalih dijalekata triju hrvatskih narječja, a standardni idiom institucija, država, Republika Hrvatska.

PRILOG 1

U *Prilogu 1* donosimo konkretan primjer zavičajne izvanučionične nastave hrvatskoga jezika za učenike gimnazija i srednjih škola Vinkovaca i vinkovačke okolice. Obvezatno je angažirati učenike za aktivno učenje, terenski rad i istraživanje zavičajnoga prostora te detektiranje zavičajnih posebnosti na licu mjesta kako bi upoznali materijalna i nematerijalna dobra, znali ih vrjednovati i čuvati. Nastavnikova je obveza povezati zavičajnu nastavu s nastavom hrvatskoga jezika te na terenu prikupiti podatke potrebne za usvajanje znanja o jezičnoj i književnoj baštini, o književnicima koji su rođeni u Vinkovcima i okolici te o organskom idiomu i govornom stanju na terenu. Književni i dijalektni itinerar izrađuje nastavnik za svaku zavičajnu sredinu pri čemu će doći do izražaja duh mjesta i lokalni kolorit s jezičnom/govornom diversifikacijom na terenu, s imenima kanoniziranih pisaca i zavičajnih pisaca koji nisu u čitankama ni lektiri, ali su rođenjem, životom ili tematskim usmjerenjem vezani za to mjesto i kraj.

DIDAKTIČKI RESURSI ZAVIČAJNE IZVANUČIONIČNE NASTAVE HRVATSKOGA JEZIKA, KNJIŽEVNI I DIJALEKTNI ITINERAR VINKOVACA I VINKOVAČKOGA KRAJA

Latinizam u Cibalama

Cibale, grad rimskih careva Valentinijana i Valensa i ranokršćanskih mučenika Latinski hagiografski tekstovi *Passio sancti Pollionis et aliorum martyrum / Muka svetog Poliona i drugih mučenika* i *Acta ss. Donati, Romuli, Silvani, Venusti et Hermogenis / Djela svetoga Donata, Romula, Silvana, Venusta i Hermogena mučenika* Crkva sv. Euzebije i Polion, Arheološki odjel Gradskoga muzeja Vinkovci, arheološko nalazište Kamenica, kulturna manifestacija *Rimski dani*
Veza s latinizmom u prigodnicama jednog od posljednjih hrvatskih latinista Stjepana Đakovića, vinkovačkoga profesora i katehete

Slavonski dijalekt – zavičaj posavskoga akuta i staroštokavštine

Kulturna i znanstvena manifestacija *Šokačka rič* 2003. – 2019.

Relković, slavonska ikavica 18. st.,

Šokačka ekavica, Retkovci: Ivan Filakovac, *Etnografska građa iz Retkovaca*, 1898. – 1902., rkp., predstave Kazališta "Mika Živković", *Smotra kazališnog amaterizma* u Retkovcima

Šokačka ikavica, Otok: Josip Lovretić, *Otok, Narodni život i običaji*, 1897., 1898., 1899., 1902., 1917., 1918., Đeletovci, *Sijelo pučkih pisaca*

Šokačka poluikavica (ikavski-jekavski govor)

Luka Lukić, *Opis sela Klakarja*, 1905. – 1952., tiskom objavljen 2016.

Knjiški Krnjaš – krnjaški pisci

Krnjaš, kultno mjesto književne riječi, rodni *sokak* triju hrvatskih pisaca: Josipa Kozarca, Joze Ivakića i Ivana Kozarca, mjesto stanovanja Stjepana Đakovića, Miroslava S. Mađera i Ivana Grigića.

Spomen-kuća Ivana Kozarca

Spomenik Ivanu i Mariji Kozarac

Putovima Đuke Begovića i stereotip raspojasane Slavonije

Manifestacija *Dani Josipa i Ivana Kozarca*

Rodni grad hrvatskoga bana Josipa Šokčevića

Šokčevićeva odredba o uvođenje hrvatskoga jezika u službenu uporabu u Hrvatskoj 1860.

Kapelica svete Marije Magdalene i groblje s posmrtnim ostacima bana Šokčevića, Josipa i Ivana Kozarca, Stjepana Đakovića, Ivana Grigića i Miroslava S. Mađera.

Mađer, *I kad umrem, pjevat će Slavonija*, himna Vinkovačkih jeseni

PRILOG 2

U prilogu *Institucionalizaciji zavičajne nastave s didaktičkim resursima zavičajne izvanučionične nastave* donosimo za učenike gimnazije i srednjih strukovnih škola Vinkovaca i okolice *Kulturni itinerar s markerima identiteta Vinkovaca u kulturnoj i književnoj geografiji* kao primjer integracijsko-korelacijskoga povezivanja više nastavnih predmeta: hrvatskoga jezika, povijesti, geografije, vjeronauka i glazbene kulture te strukovnih predmeta. Svaka će škola staviti naglasak na interesno područje svoje struke i uklopiti u svoje strukovne predmete (očekuje se da će gimnazijska populacija više pozornosti od strukovnih škola posvetiti latinizmu, jezičnim i književnim sadržajima, učenici poljoprivredne, šumarske i drvodjelske škole bit će više naklonjeni prirodnoj baštini, turistički smjer kulturnim destinacijama, ugostiteljski gastronomskoj ponudi). U cjelini uzevši, vođeni načelom životne blizine i motivirani užitkom otkrivanja, učenici će nakon prostornoga istraživanja i upoznavanja *in situ* biti osposobljeni reprezentirati svoj zavičaj s kulturnim specifičnostima i vrijednostima široj zajednici te u ovisnosti o struci kreativno njegovati pojedine resurse i dati svoj obol kulturnom životu zavičaja.

PRILOG INSTITUCIONALIZACIJI ZAVIČAJNE NASTAVE S DIDAKTIČKIM RESURSIMA ZAVIČAJNE IZVANUČIONIČNE NASTAVE KULTURNI ITINERAR I MARKERI IDENTITETA VINKOVACA U KULTURNOJ I KNJIŽEVNOJ GEOGRAFIJI

Grad bogate prirodne baštine – prirodni krajolik

crnica, spačvanske šume

Lože, rezervat šumske vegetacije, orijaši u Drenovcima, hrast lužnjak (*Quercus robur* L.) u Ivankovu

Šumarski muzej u Bošnjacima

Javna ustanova za upravljanje zaštićenim prirodnim vrijednostima Vukovarsko-srijemske županije, PIK Vinkovci

Obvezna lektira: Josip Kozarac, *Slavonska šuma, Mrtvi kapitali*

Preporučena lektira: Josip Stipan Relković, *Kućnik*

Grad na Bosutu

Bosut, "europski Eufrat i Nil"

ruta splavarenja Nijemci – Lipovac

TZ Grada Vinkovaca i Vukovarsko-srijemske županije

Preporučena literatura: *Rijeka Bosut u prošlosti, sadašnjosti i budućnosti*, Zbornik radova, Centar za znanstveni rad HAZU u Vinkovcima, 2018.

Najstarije naselje u Europi s kontinuitetom života oko 8.200 godina

Bosutska nizina – kolijevka europske civilizacije.

Sopot, neolitski grobovi

Obvezna literatura: Aleksandar Durman, "Vinkovci, najstariji grad u Europi", *Prirodoslovlje*, br. 1 – 2, Matica hrvatska, Zagreb, 2014., str. 203-214.

Grad s najstarijim europskim i indoeuropskim kalendarom Orionom

Obvezna literatura: Aleksandar Durman, *Vučedolski Orion i najstariji europski kalendar*, Arheološki muzej u Zagrebu, Zagreb, 2000.

Grad ranokršćanskih mučenika i rimskih careva, Cibalae

Latinski hagiografski tekstovi *Muka svetog Poliona / Passio sancti Pollionis et aliorum martyrum* i *Djela svetoga Donata, Romula, Silvana, Venusta i Hermogena mučenika / Acta ss. Donati, Romuli, Silvani, Venusti et Hermogenis*

Crkva sv. Euzebije i Polion, Arheološki odjel Gradskoga muzeja Vinkovci, arheološko nalazište Kamenica, kulturna manifestacija *Rimski dani*

Veza s latinizmom u prigodnicama jednog od posljednjih hrvatskih latinista Stjepana Đakovića, vinkovačkoga profesora i katehete

Preporučena literatura: Anica Bilić, *Sveti trag cibalskih martira*, Centar za znanstveni rad HAZU u Vinkovcima, 2015.

Grad vojnograničarskoga života, uprave i baroka

Središte Brodske regimente, kapetan Relković, graničarska arhitektura s boltama, *zapovidi* vinkovačke kompanije: *Zapovida se!*, graničarska himna Mate Topalovića, "Ilira iz Slavonije", praizvedena 1841. u Vinkovcima:

Čversto stoji ko klisura

Kad navali na nju bura.

Proti sili Ottomanskoj

Kak i drugoj koj' dušmanskoj,

Silni, hrabri graničar!

Preporučena lektira: Relković, *Satir*, Vlado Andrilović, *Veliki hrast*, 1989.

Rodni grad skladatelja hrvatske himne Lijepe naše Josipa Runjanina i hrvatskoga bana Josipa Šokčevića

Grad kipara Vanje Radauša i Antuna Babića, slikara Ivana Domca i Slavka Kopača

Književni krajolik Vinkovaca, književni Krnjaš

“Šestorica s Krnjaša”: Josip Kozarac, Joza Ivakić, Ivan Kozarac, Stjepan Đaković, Ivan Grigić, M. S. Mađer

Spomen-kuća Ivana Kozarca

Spomenik Ivanu i Mariji Kozarac, *Milovo sam garave i plave*, Ivan Kozarac – Ivo Tijardović

Urbana legenda o Mariji i Ivanu Kozarcu

Književnoznanstvene manifestacije *Dani Josipa i Ivana Kozarca, Knjiški Krnjaš*

Vanja Radauš, Vladimir Kovačić i dr.

Obvezna lektira: Josip Kozarac, *Moj djed, Tena*

Izborna lektira: Joza Ivakić, *Inoče*, M. S. Mađer, *Gdje lopči cvjetaju*

Grad šokačkoga govora, zavičaj posavskoga akuta: Šokačka rič

Zbornici radova *Šokačka rič 1 – 15*, Vinkovci, 2003. – 2018.

Grad bečaraca i najfatalnijeg bečara Đuke Begovića

Oj, kad se Đuka bečariti pođe,

Sto banaka nestane i prođe.

Putovima Đuke Begovića i stereotip „raspojasane“ Slavonije

Obvezna lektira: Ivan Kozarac, *Đuka Begović*

Izborna lektira: Slavko Janković, *Pismice I.*, Vinkovci, 1967., *Pismice II.*, Vinkovci, 1970., *Pismice III.*, Vinkovci, 1974.

Neotradicijski Vinkovci, prijestolnica i srce Šokadije, grad Vinkovačkih jeseni

Preporučena literatura: 40 *Vinkovačkih jeseni*, Spomenica, ZAKUD VSŽ, Vinkovci, 2007.

Grad slavonskih tradicijskih gastronomskih delicija – prostor gastroužitaka

Preporučena literatura: Mata Baboselac Mišin, *Bilo vam u slast! Starovirska jela, kolači i pila*, (kuharica), Donja Bebrina, 2016.

Maja Duka, *Kuharski spomenar Slavonije*, Zagreb – Vinkovci, 2006.

LITERATURA

- Alerić, M. (2006). Imanentna gramatika u ovladavanju standardnojezičnom morfologijom. *Lahor*, 2(2), 190-206.
- Bilić, A. (2017). Muzealizacija slavonskog dijalekta. U A. Bilić (Ur.), *Šokačka rič 14, Zbornik radova Znanstvenoga skupa Slavonski dijalekt s međunarodnim sudjelovanjem* (str. 101-187). Vinkovci: Zajednica kulturno-umjetničkih djelatnosti Vukovarsko-srijemske županije.
- Blažeka, Đ. (2008). Kakvi tekstovi na narječju trebaju u nastavi hrvatskog jezika. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 9(17), 271-286.
- Crystal, D. (2000). *Language Death*. Cambridge.
- Grbić, J. (2004). Jezični procesi, identitet i globalizacija. *Narodna umjetnost*, 41(2), 235-253.
- Institucionalizacija zavičajne nastave Istarske županije. (2014). *ISTRAživanje, istarski istraživački itinerari, 2016./2017.* Preuzeto 28. travnja 2019. s http://www.za-nas.hr/images/uploads/files/Zavicajna_ISTRAzivanje_ISTRIAndo.pdf
- Johnson, D. W. (1974). *Communication and the Inducement of Cooperative Behavior in conflicts: A Critikal Raview*, Speech Monographs 41.
- Hagège, C. (2005). *Zaustaviti izumiranje jezika*. Zagreb: Disput.
- Hrvatski jezični portal (n. d.). Preuzeto 28. travnja 2019. s www.hjp.hr
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2018). *Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik*. Preuzeto 11. ožujka 2019. s https://mzo.hr/sites/default/files/slike/2018/OBRAZOVANJE/Nacionalni-kurikulum/Predmetni-kurikulumi/nacionalni_kurikulum_nastavnog_predmeta_hrvatski_jezik_cetvrta_inacicax.pdf
- Pavlov, A. (2008). Prikazi i recenzije. *Diskrepancija*, 9(13), 133-136.
- Samardžija, M. (2004). O hrvatskoj štokavskoj dijalektalnoj književnosti. U A. Bilić (Ur.), *Šokačka rič 1, Zbornik radova Znanstvenoga skupa Slavonski dijalekt* (str. 83-93). Vinkovci: Zajednica kulturno-umjetničkih djelatnosti Vukovarsko-srijemske županije.
- Silić, J. (1998). Hrvatski standardni jezik i hrvatska narječja. *Kolo, časopis Matice hrvatske*, 8(4). Zagreb, 425-430.
- Struna. Hrvatsko strukovno nazivlje. (n. d.). *Glokalizacija*. Preuzeto 15. svibnja 2019. S <http://struna.ihjj.hr/naziv/glokalizacija/24667>
- Suvala, A. i Pandžić, J. (Ur.). *Nestandardni hrvatski jezik prema standardnom hrvatskom jeziku, Zbornik radova Agencije za odgoj i obrazovanje* (2005). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Watson, K. (1999). Language, power, development and geopolitical Changes: conflicting pressures facing plurilingual societies. *Compare*, 29(1).
- Žanić, I. (2014). Kome se dijalekt opire – konzervativizmu ili modernizmu? Festivali zabavne glazbe i sociokulturna lingvistika suvremene Hrvatske. U T. Pišković i T. Vuković (Ur.), *Otpor. Subverzivne prakse u hrvatskome jeziku i kulturi. Zbornik radova 42. Seminara Zagrebačke filološke škole* (str. 211-242). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Zagrebačka slavistička škola.

Regional Identity in Language and Literature as a Didactic Challenge – *View From the Area of the Old Štokavian Dialect and the Acute Accent*

Abstract:

This article discusses the Slavonian regional identity by considering the position and status of Slavonian dialect in speech and Štokavian dialectal literature in Croatian language teaching in relation to the standard idiom and literary canon, starting from the immanent grammar, linguistic identity and the concepts of spatiality and with roots in the principles of regional identity, suitability and gradualism. The aim is to draw attention to the need of knowing the speech status in the field and of the institutional protection of Slavonian dialect as an intangible heritage and its inclusion in the teaching of Croatian language and creative expression in that organic idiom (local or regional speech), the introduction of linguistic and textual works written in the Old Štokavian dialect in the curriculum of Croatian language teaching, in film, theatre and media culture, which is a great methodical challenge to which excellent methodologists, dialectologists, literary scholars and teachers can jointly respond because there is not much space, which requires dexterity and skill. The concrete examples of onomastic research into local speech, and the drafting of differential dictionaries and differential grammar will follow. The learning outcomes would be visible in the presentation and representation of homeland in cultural life, cultural geography, cultural tourism and media culture through knowledge and artefacts, knowledge of the native idioms and writers who make literary representations about Slavonia as well as other distinguished persons whose achievements have improved the life and culture of the students' homeland and the wider national community. During their education, students should be enabled to participate in the creation of the homeland identity image with positive self-perceptions (auto-stereotypes) in order to establish linguistic and cultural identity and raise self-awareness and dignity in the context of the national community, whose rich cultural heritage is the most powerful identity marker and it is necessary to know it so we can represent it in the present and preserve it for future generations who will inherit the world and the cultural capital.

Keywords: Croatian language, standard idiom, Slavonian dialect, regional identity, regional idiom, regional literature

DIFERENCIRANO I REDUCIRANO OBRAZOVANJE DJEVOJČICA U OBVEZNOM ŠKOLSTVU HRVATSKE DRUGE POLOVICE 19. STOLJEĆA

Izvorni znanstveni rad

UDK: 37.014.13(497.5)

izv. prof. dr. sc. Emerik Munjiza, umirovljeni sveučilišni profesor
Velika Kopanica, Hrvatska

Sažetak:

U ovom radu istraženo je diferencirano i reducirano obrazovanje djevojčica u obveznom školstvu Hrvatske druge polovice 19. stoljeća. Istraživanje se temelji na relevantno primarnim izvorima: školskim zakonima i nastavnim osnovama toga razdoblja. Analizirani izvori daju dovoljno podataka na temelju kojih se može zaključiti da su u obveznom hrvatskom školstvu druge polovice 19. stoljeća postojali sljedeći modeli diferenciranoga i reduciranoga obrazovanja djevojčica: tjelesno odvajanje u posebne školske zgrade, smjene, učionice, različiti nastavni predmeti, različiti opseg i dubina u svladavanju obrazovnih predmeta, posebno školovanje učiteljica u učiteljskim školama u odnosu na učitelje i različit stav o polasku škole. Diferencirano i reducirano obrazovanje djevojčica bilo je društveno uvjetovano i pripremalo ih je za sličan društveni položaj i status.

Ključne riječi: diferencirano-reducirano obrazovanje, modeli: tjelesna odvojenost, različitost nastavnih planova i programa, društvena zadatost i očekivanja

UVOD

U općoj i nacionalnoj povijest pedagogije i školstva primijetili smo diferencirani stav i očekivanja u obrazovanju djevojčica i izrazito slabu zastupljenost učiteljica u školskom sustavu Hrvatske druge polovice 19. stoljeća. Školske godine 1877./78. ukupno su na području Hrvatske i Slavonije radila 872 učitelja, od čega je bilo 718 učitelja (82,3%) i 154 učiteljice (17,7%) (Cuvaj, 1910: 1¹).

Prema službenim podacima objavljenima u *Službenom glasniku* 1881./82. školske godine u Hrvatskoj (podatak se odnosi na područje Hrvatske, Slavonije i Vojne krajine) radilo je 1275 učitelja (75,5%) i 414 učiteljica (24,5%). Puna zaposlenost učiteljica bila je znatno manja od navedene jer se u navedenoj brojci nalaze i učiteljice koje su predavale nastavu ženskoga ručnoga rada i kućanstva, a one su uglavnom radile s nepunim radnim vremenom. Prema istom izvoru 1900./01. školske godine u hrvatskim školama radilo je 1480 učitelja (64,5%) i 815 učiteljica (35,5%). Iz navedenih službenih statističkih podataka vidljiva je kontinuirana tendencija rasta učiteljica u strukturi zaposlenih učitelja. U razdoblju od svega dvadesetak godina u ukupnoj strukturi zaposlenih učitelja broj učiteljica porastao je za oko 10%.

¹ Brojka iza godine označava broj knjige, a druga, ukoliko postoji, broj stranice s koje je preuzet navod.

Tendencija kontinuirane feminizacije učiteljskoga poziva nastavljena je i danas kada je učiteljska profesija izrazito feminizirana. Prema podacima *Državnoga zavoda za statistiku* u osnovnim školama Hrvatske 2007./08. školske godine radilo je 21 105 učiteljica (83,6%) i 4 132 učitelja (16,4%). Ovaj podatak dijametralno je suprotan navedenom podatku iz 1877./78. školske godine. U razdoblju od 130 godina zamijenjen je odnos broja učitelja i učiteljica u strukturi zaposlenosti, s tim da tendencija još uvijek ima isti smjer. Vrlo je slično stanje i na području pedagoške teorije. Analiza relevantnih izvora ukazuje na nesrazmjer zastupljenosti između muškaraca i žena na području pedagoške znanosti. Cuvaj u *Gradi za povijest školstva* navodi 754 životopisa značajnih i zaslužnih ljudi iz područja školske prakse i pedagoške teorije. Među 754 zaslužne i značajne osobe iz područja školske prakse i pedagoške teorije nalazi se svega 24 (3,2%) žene (Cuvaj, 1913: 11, prilog str. XLIII- LXIV.). U *Povijesti hrvatskog školstva i pedagogije* urednika Dragutina Frankovića nalaze se životopisi 77 pedagoga od Matija Vlačića Ilirika (1520.-1575.) do Stjepana Patakija (1905.-1953.). Među njima se navode životopisi svega šest (7,8%) žena. Životopisi istaknutijih pedagoga objavljeni su i u *Pedagoškoj enciklopediji* (1989). U njoj su objavljeni životopisi istaknutijih pedagoga iz tadašnje Jugoslavije. U radu je izdvojeno 68 pedagoga koji pripadaju hrvatskom školstvu i pedagogiji i među njima su nađene svega tri (4,4%) žene. *Bibliografija Pedagoškog rada 1946.-1975.* ima posebno poglavlje o objavljenim člancima o pojedinim pedagozima. Iz *Opće povijesti pedagogije* navodi se 20 takvih članaka među kojima je samo jedan članak posvećen ženskom pedagogu (5%). Iz hrvatske povijesti školstva i pedagogije navode se životopisi 27 pedagoga među kojima nema žena. U *Bibliografiji Života i škole 1952.-1981.* uopće nema predstavnika ženskih pedagoga među 12 životopisa iz područja opće povijesti pedagogije i deset životopisa iz područja hrvatskoga školstva i pedagogije. Primjetljiva je gotovo ista tendencija u predstavljanju muških i ženskih pedagoga i u udžbenicima pedagogije. U *Općoj povijesti pedagogije* (Zaninović, 1985) od 46 pedagoga samo su dvije žene (4,3%), a u *Pedagoškoj hrestomatiji*, istoga autora, od 35 predstavljenih pedagoga samo je jedna žena (2,9%). Predstavnik žena pedagoga nema ni u dvama udžbenicima pedagogije, *Povijesti hrvatskog školstva i pedagogije* (Munjiza, 2009) i *Pedagoškoj hrestomatiji – zbirci tekstova istaknutih pedagoga* (Lukaš-Munjiza, 2010).

U navedenim relevantnim izvorima uočljiva je zakonitost u slaboj zastupljenosti ženskih pedagoga u analiziranom razdoblju i ona se kreću od toga da u nekim izvorima uopće nema žena pa do izvora u kojim su maksimalno zastupljene sa svega 7,8%.

U ovom radu istraženo je zašto je bilo takvo stanje i koji su mogući uzroci. Uzroci su traženi u tadašnjem društvenom okruženju, stavovima i očekivanjima prema ženama i naslijeđenom školskom sustavu. Ranije stvoreni stavovi o položaju i očekivanjima od žena u društvu kao i naslijeđeni školski sustav dobrim su dijelom prihvaćeni kao vrijednosti i u prvim školskim zakonima kojima je uvedena školska obveza u Hrvatskoj.

BITNA OBILJEŽJA HRVATSKE DRŽAVE I DRUŠTVA U PREDINDUSTRIJSKOM RAZDOBLJU

U drugoj polovici 19. stoljeća Hrvatska je bila teritorijalno rascjepkana i u različitim državno-pravnim vezama s Austrijskim carstvom, odnosno poslije 1867. godine s Austro-Ugarskom Monarhijom. Određeni oblik autonomije Hrvatska je sačuvala kroz instituciju hrvatskoga Sabora i bana na području civilne (banske) Hrvatske. Dalmacija i Istra bile su izvan jurisdikcije hrvatskoga Sabora i bana i imale su određeni stupanj autonomije. Vojna krajina bila je izdvojena iz sastava civilne Hrvatske pod izravnog upravom carskoga Ratnoga vijeća. Preuređenjem Austrijskoga carstva 1867. godine i stvaranjem Austro-Ugarske Monarhije civilna Hrvatska i Vojna krajina (nakon razvojačenja) došle su pod interesnu sferu Ugarske, a Dalmacija i Istra ostale su pod austrijskom interesnom sferom. Godine 1873. počinje proces razvojačenja Vojne krajine, ukidaju se krajiške pukovnije, a umjesto njih ustrojavaju se krajiška okružja. Vojna je krajina administrativno ukinuta 1881. godine, a njezino konačno uključivanje u sastav civilne Hrvatske dovršen je 1886. godine ukidanjem krajiških okružja i njihovim integriranjem u jedinstveni županijski sustav (Šidak i dr., 1986). Značajnost uključivanja Vojne krajine u sastav Hrvatske ilustrira podatak da je tada civilna Hrvatska imala 1 141 067 stanovnika, a Vojna krajina 713 759 stanovnika, (Franković, 1958.) Hrvatsko-ugarskom nagodbom priznata je teritorijalna cjelovitost Hrvatske uključujući Vojnu krajinu, Dalmaciju i Istru (uz njihovu suglasnost, što se na žalost nije dogodilo). Predmet Nagodbe nije bio grad Rijeka, što je kasnije riješeno tzv. riječkom krpicom po kojoj je Rijeka ostala izdvojena iz sastava Hrvatske. Rijeka je imala određeni stupanj samouprave, ali je zapravo bila glavna mađarska izvozna-uvozna luka.

Hrvatsko-ugarskom nagodbom Hrvatskoj je potvrđena unutrašnja samostalnost (ona na određeni način postoji od 1861. godine) na području sudstva, školstva i uprave. Ustrojena je Kraljevska hrvatsko-slavonsko-dalmatinska zemaljska vlada s trima odjelima:

1. Odjel za unutarnje poslove i poslove proračuna,
2. Odjel za bogoštovlje i nastavu,
3. Odjel za pravosuđe.

Navedenom Nagodbom Hrvatska je došla u položaj samostalno organizirati vlastito školstvo (Šidak i dr., 1968).

Feudalni društveni odnosi ukinuti su u Hrvatskoj 1848. godine što znači da Hrvatska u drugu polovicu 19. stoljeća ulazi kao građanska država. No i pored toga što Hrvatska u drugu polovicu 19. stoljeća ulazi s ambicijom kapitalističkoga razvoja i stvaranja moderne države, ona je u mnogim bitnim čimbenicima još uvijek prilično zaostala. Tek šezdesetih godina 19. stoljeća počinje razvoj industrijskih grana temeljen na prehrambeno-poljoprivrednoj industriji u području prerade žitarica i šećerne repe. Poseban se zamah osjeća na području eksploatacije šuma (ali pretežno kao sirovine bez značajnije prerađivačke industrije). Kapital je bio pretežno stranoga podrijetla. Malobrojni domaći poduzetnici nisu bili ozbiljnija konkurencija stranom kapitalu.

Domaći je kapital bio pretežno obrtničko-trgovačkoga karaktera. O gospodarskoj snazi (slabosti) govori podatak da su se sedamdesetih godina 19. stoljeća svega tri grada u Hrvatskoj, Zagreb, Osijek i Rijeka, približavali brojci od 20 000 stanovnika (Šidak i dr., 1968). I krajem 19. stoljeća hrvatska je industrija bila još u povojima. Godine 1890. u Hrvatskoj je bilo 120 tvornica u kojima je radilo 8320 radnika (69,3 radnika po tvornici). Radništvo je bilo brojčano slabašno, neorganizirano i prilično slabo obrazovano (Franković, 1958). U drugoj polovici 19. stoljeća Hrvatska je još uvijek bila izrazito poljoprivredna zemlja, gotovo četiri petine stanovništva bavilo se poljoprivredom. Dok je kod veleposjednika primjenjivana zadovoljavajuća tehnika i tehnologija, dotle je ona kod sitnih seljaka bila izrazito zaostala i ekstenzivna.

Dobar dio seljaka živio je u kućnim zadrugama (posebno na području nekadašnje Vojne krajine). Kućna zadruga životna je i proizvodna zajednica u kojoj u pravilu ima više generacijskih obitelji. Nju u pravilu čine osnivač, njegova braća, njihova djeca i unuci. Kućne su se zadruge ustrojavale po muškoj liniji (Nikolić, 2004). Da se posjed ne bi umanjio njega su mogli naslijediti samo potomci po muškoj lozi (i u pravilu ga nisu mogli dijeliti). Ženska su djeca bila izuzeta iz nasljednoga reda. U kućnoj su zadrugi strogo određeni muško-ženski, kao i dječji, poslovi. U kućnim zadrugama moraju svi raditi, od djece do staraca, prema svojim mogućnostima. Djevojčice se od najranije dobi pripremaju za kućanske i domaćinske poslove. Posebna se pažnja poklanja ženskom ručnom radu. Ženska se osoba nije smjela zateći u avliji (dvorištu) ili u sobi, a da u rukama nema neki ručni rad (Nikolić, 2004). U kućnim su zadrugama prava i obveze bili točno određeni, od kućnoga starješine do djece. Pri sjedanju za stol posebno se o tome vodilo računa. Za stol je prvi sjedao kućni starješina (u pročelje na počasno mjesto za stolom), nakon njega ostali muškarci, zatim žene, pa djeca, ako je za njih bilo mjesta. Za djecu je, u pravilu, postojao poseban mali stol (Nikolić, 2004). Svaka kućna zadruga morala je strogo voditi računa o čuvanju i unaprjeđivanju imetka s ciljem da ga očuvanoga i poboljšanoga preda novoj generaciji.

Razvojačenjem i ukidanjem Vojne krajine prestala je potreba i opravdanost za ovako uređenim kućnim zadrugama. Budući da je zakonska regulativa još uvijek ograničavala podjelu kućnih zadruga, veliki ih je dio tajno podijeljen. Službeno su svi ostali na okupu, ali je svaka obitelj samostalno radila na dobivenoj zemlji. Nakon legalizacije diobe kućnih zadruga od 38 970 (tajno podijeljenih) njih je 19 428 1910. godine dobilo legalizaciju. Od 19 428 kućnih zadruga nastalo je 59 290 individualnih posjeda, tj. od svake kućne zadruge nastala su u prosjeku tri individualna posjeda (Šidak i dr., 1968). Tadašnja je obrazovna struktura u Hrvatskoj bila izrazito slaba. Prema popisu iz 1869. godine svega je 13,3% stanovništva bilo pismeno. Obrazovanost i pismenost bili su muška privilegija. Tadašnji pojam obrazovanja (školovanja) izjednačavao se s pojmom muškaraca.

Navedene političke i društvene prilike okvir su unutar kojih će Hrvatska dobiti priliku samostalno organizirati vlastito školstvo. S obzirom na to da je Hrvatska imala i naslijeđeni školski sustav, koji će sigurno utjecati na novoustrojeni, u nastavku će se rada ukratko izložiti.

BITNA OBILJEŽJA HRVATSKOGA ŠKOLSTVA PRIJE ZAKONSKE OBVEZNOSTI

Institucionalno hrvatsko školstvo ima dugu tradiciju. Početno crkveno školstvo moguće je pratiti od 19. stoljeća. Ono je po svojim bitnim svojstvima bilo internoga karaktera, osiguravalo je svećenički pomladak (Kujundžić, 1996.) S vremenom će crkvene škole poprimati i eksterni karakter. U njima će se pripremati mladež za javne i državne službe. Bitna je oznaka tadašnjega školstva bila namjena izrazito za dječake. Škole za djevojčice bile su više iznimke nego pravilo. Prve škole za djevojčice u organizaciji crkvenoga reda uršulinki bile su okrenute praktičnim vještinama iz područja domaćinstva, kućanstva i ženskoga ručnoga rada.

Početne su crkvene škole bile pretežno društveno-humanističke orijentacije i kao takve više nisu mogle u potpunosti zadovoljavati potrebe nove dolazeće građanske klase (obrotnika i trgovaca), kao ni nove potrebe javne i državne službe (Srkulj, 1911; Kujundžić, 1996). Zbog toga je od 14. stoljeća moguće pratiti otvaranje novih gradskih škola. Postoje sigurni podatci da ja takva škola otvorena u Dubrovniku 1333. godine (Adamović, 1885). Prema Kaliću (1925) javne gradske škole u Hrvatskoj moguće je pratiti od 10. stoljeća. Tako se u Zadru 918. godine spominje Constantinus magister, a 1077. godine magistar Georgius Gramatikus, koji su bili zasigurno svjetovnjaci jer nemaju svećenički pridjev. Smičiklas (prema Kirin, 1925) navodi da su u to vrijeme u Hrvatskoj morale postojati i javne gradske škole za državne potrebe, kao i posebne notarske škole u kojima su se učile pisati javne isprave na latinskom i hrvatskom jeziku. Općega važećega nastavnoga plana i programa u tim školama nije bilo. Svaka je škola radila prema vlastitom nastavnom planu i programu (Franković, 1958). Početna je stručnost učitelja u tim školama bila upitna. "Kakvi bijahu ti pučki učitelj? Zanatnici, a najviše zvonari i orguljaši, koji su jedva i sami znali čitati i pisati" (Kirin, 1925: 27).

Ni nove gradske škole nisu mogle dignuti obrazovanje na razinu opće obveznosti. Škola i obrazovanje i dalje su bile privilegije imućnijih muških pojedinaca. Pored toga, gradske su škole po svom karakteru i organizaciji bile toliko različite da ih država nije ni na kakav način mogla nadzirati i upravljati njima (Munjiza, 2009). S obzirom na to da država kao politička institucija sve više jača nastoji urediti mnoga područja od općega interesa, a poseban je interes pokazala za uređivanje školstva. Ozbiljnije uređivanje državnoga školstva u Hrvatskoj počinje u 18. stoljeću, u vrijeme vladanja carice Marije Terezije (1740.-1780.). U duhu prosvjetiteljske ideje carica Marija Terezija potiče zamisli otvaranja državnih škola s ciljem da se barem u sjedištu svake župe otvori elementarna škola. Školsku reformu povjerila je Ivanu Ignjatu Felbigeru (1724.-1788.) koji ju je obznanio u *Općem školskom redu* iz 1774. godine. Navedeni *Opći školski red* predviđa trivijalne, glavne i normalne škole. Za svaku od navedenih škola propisana je posebna nastavna osnova. Ovaj *Opći školski red* predviđao je i obrazovanje djevojčica. Obrazovanje se djevojčica u pravilu trebalo odvijati u posebnim školskim zgradama s posebnim nastavnim planom i programom. Naglasak u obrazovanju djevojčica bio je na svladavanju praktičnih vještina iz ženskoga ručnoga rada i racionalnoga domaćinstva. U nekoliko navrata izlazile su naredbe o praktičnom osposobljavanju djevojčica. Godine 1777. bilo je naređeno da učiteljske supruge obučavaju žensku mladež u šiva-

nju, pletenju i drugim ručnim radnjama potrebnim za vlastito domaćinstvo. Žensku mladež nije se doduše učilo čitati, pisati i računati, jer se tada smatralo da im to nije ni potrebno (Martinović, 1912). Godine 1780. obnavlja se naredba da je potrebno žensku mladež obučavati u šivanju, pletenju, predenju i kuhanju. Poseban je naglasak stavljen na potrebu svladavanja vještine kuhanja. Naše krajiške kuće imale su u staro doba svega napretek, svakoj je kući vješta reduša koja bi znala pripremati zdrava i ukusna jela za djecu (Martinović, 1912). Ni ovaj sustav državnih škola nije osigurao masovnost školovanja. U svim vrstama navedenih škola nastavni je jezik bio njemački što je ograničavalo školovanje domaće mladeži. Masovnije školovanje u Hrvatskoj ostvareno je 1830. godine (i kasnije) uvođenjem narodnih elementarnih škola. Navedene škole bile su na hrvatskom jeziku, po opsegu su bile elementarne (u njima se učilo čitanje, pisanje, račun i vjeronauk), po dužini trajanja bile su dvogodišnje i praktično su otvarane gotovo u svakom mjestu (Martinović, 1912). Po osnivanju i vlasništvu bile su općinske što znači da su ih otvarale i izdržavale općine iz svojih sredstava i zaklada. Uz općinske škole na hrvatskom jeziku bilo je moguće iste takve škole otvarati i na drugim manjinskim jezicima (njemačke općinske škole). Nova zajednička administrativna naredba za školstvo na području Ugarske i Hrvatske, *Sustav početnih učionica*, donesena je 1845. godine. *Sustav početnih učionica* imao je ambiciju ujedinjavanja svih različitih postojećih škola. Prema njemu se sve škole dijele na niže dvogodišnje i više dvogodišnje škole. I ova je naredba zadržala poželjnost odvajanja dječaka i djevojčica. U članku 5. Naredbe izričito se govori o otvaranju posebnih djevojačkih škola "(...) to se moraju i za djevojke osnivati osnovne škole, kao niže tako i više i treba ih uskladiti s njihovim specifičnim potrebama" (Cuvaj., 1910: 3: 139). Naredba je bila izrazito asocijalna prema obrazovanju djevojčica jer ih je prema njihovom materijalnom statusu. "Najniža vrsta djevojačkih škola namijenjena je primjerenom odgoju i naobrazbi *kćeri prostog naroda, druga imućnih ljudi, a treća koja stoji u redu s višim djevojačkim, te obuhvaća četiri razreda namijenjena je djevojkama koje trebaju bolju naobrazbu*" (Cuvaj, 1910: 3: 134). U nižim osnovnim djevojačkim školama za naobrazbu djevojčica iz "prostoga naroda" uče se glavni temelji vjere, čitanje i pisanje te početci kućanstva u koje ulazi obrađivanje vrta, proizvodnja i čuvanje leće i ulja, njegovanje peradi, tovljenje svinja, uvod u govedarstvo, pravljenje masla i sira, proizvodnja lana i konoplje, tkanje, bijeljenje i šivanje tkanina, čuvanje i pranje pokućstva, izrada svijeća masti i octa. U školama višega reda za imućnije djevojčice učili su se predmeti Vjeronauk i Sveto pismo; Poznavanje materinskoga ili nekoga drugoga jezika: lijepo pisanje, pisanje službenih dopisa; računstvo: četiri računske operacije; kućanstvo: ono što je gospodarski korisno i opravdano te ženski ručni rad – prema stanju staleža. Ove dvije vrste nastavnih osnova ukazuju na naglasak na svladavanju potrebnih praktičnih vještina u obrazovanju djevojčica, pri čemu postoje ogromne razlike temeljene na društvenom položaju i statusu (Cuvaj, 1910: 3).

Statistički podatci ukazuju na nesrazmjer u školovanju dječaka i djevojčica. Prema podacima za 1846./47. školsku godinu broj učenika u Hrvatskoj i Slavoniji iznosio je 10 819, od čega je bilo 6693 dječaka (61,8%) i 4126 djevojčica (38,1%) ili otprilike

dvije trećine dječaka i jedna trećina djevojčica (Cuvaj 1910: 3: 249/250). Još su nepovoljniji podatci na području redovitoga polaska škole. Ona je 1851. godine u hrvatskim podžupanijama iznosila 24,4% kod dječaka i 16,7% kod djevojčica. Iste je godine broj učitelja bio 212 vjeroučitelja, 238 učitelja i svega 23 učiteljice (Cuvaj 1910: 3: 405/406.) I navedeni podatci ukazuju na odnos tadašnjega društva prema obrazovanju djevojčica. "Učiteljsko se osoblje pribiralo od kojekuda, a za obrazovanje učiteljica nisu ni postojale odgovarajuće škole" (Cuvaj 1910: 3: 406). Prije mogućega zakonskoga reguliranja hrvatsko je školstvo imalo prilično dugu tradiciju. Tijekom vremena razvijao se vrlo različit i širok školski sustav crkvenih, gradskih (privatnih) i državnih (javnih) škola. Uz sve navedene razlike u školstvu konstantno je primjetljiv različit stav u obrazovanju djevojčica. On se kretao od toga da djevojčicama i nije potrebno obrazovanje pa do toga da je djevojčicama obrazovanje potrebno, ali diferencirano i reducirano u odnosu na dječake. U obrazovanju djevojčica naglasak ja na praktičnom osposobljavanju za dobre domaćice i kućanice kroz predmete praktičnoga karaktera ženskoga ručnoga rada i različitih sposobnosti za vođenje vlastitoga domaćinstva. U uvjetima samostalnoga zakonskoga reguliranja školstva jasno je da su se u njemu koristila i navedena iskustva i dostignuća.

UVODENJE OBVEZNE DRŽAVNE ŠKOLE I DIFERENCIRANO I REDUCIRANO OBRAZOVANJE DJEVOJČICA

METODOLOŠKI OKVIR

PREDMET I PODRUČJE ISTRAŽIVANJA

Potrebno je i nužno istražiti i objasniti društveno okružje koje je prethodilo i omogućilo uvođenje obveznoga školstva u Hrvatsku. Unutar obveznoga hrvatskoga školstva druge polovice 19. stoljeća prisutni su različiti oblici dualizama: dualizam s obzirom na društvenu sredinu (ruralne, urbane); prema osnivačima (javne, privatne); prema funkciji (privatne javne s pravom javnosti i bez prava javnosti); prema spolu (dječakačke i djevojačke). Obvezno hrvatsko školstvo druge polovice 19. stoljeća posebno će se analizirati s pozicija jedinstvenoga položaja djevojčica: njihovoga diferenciranoga i reduciranoga obrazovanja. Diferencirano i reducirano obrazovanje djevojčica obrazloženo je i dovedeno u uzročno-posljedičnu vezu s općim položajem žena u tadašnjemu društvu.

Glavno istraživačko pitanje (hipotezu) moguće je formulirati: Obvezno hrvatsko školstvo druge polovice 19. stoljeća zadržalo je mnoge oblike diferenciranoga i reduciranoga obrazovanja iz prethodnih razdoblja; prilagođeno je promijenjenim društvenim odnosima kao diferencirani pristup u obrazovanju djevojčica te je prisutan u različitim oblicima tjelesnoga odvajanja; u obrazovanju dječaka i djevojčica postojali su različiti nastavni predmeti određeni spolnim razlikama; opseg i dubina nastavnoga gradiva u tzv. obrazovnim predmetima bila je različita za dječake i djevojčice; pripremanje budućih učitelja i učiteljica bilo je različito uvjetovano jedinstvenim potrebama

dječaka i djevojčica; obiteljski i društveni stavovi prema polasku škole i društvenom statusu bili su različiti za dječake i djevojčice.

ISTRAŽIVAČKI INSTRUMENTARIJ (IZVORI, METODE, POSTUPCI)

Rad se temelji na analizi relevantne pedagoške dokumentacije za teorijsko područje i izvorima i građi za empirijsko istraživanje. Za potrebe empirijskoga istraživanja analizirani su sljedeći izvori i građa:

1. Školski zakoni i podzakonski akti:

- a) Propis o nastavi u pučkim učionah vojne Krajine. *Zbirka zakonah i naredbah za Vojnu krajinu*. Budim: Državna tiskara 1871.
- b) *Zakon od 14. listopada 1874. ob ustrojstvu pučkih škola i preparandija za pučko učiteljstvo u kraljevinah Hrvatskoj i Slavoniji. Službeno izdanje*. Zagreb: Tiskara dr. Ljudevita Gaja.
- c) *Zakon od 31. listopada 1888. ob uređenju pučke nastave i obrazovanja pučkih učitelja u kraljevinah Hrvatskoj i Slavoniji. Službeni glasnik Zagreb XII.*, str. 248-280.
- d) Školske naredbe, odluke, propisi, naputci, objavljeni u *Službenom glasniku* između 1883. i 1905. godine.

2. Nastavne osnove:

- e) *Učevna osnova za obće pučke učione. Zbirka zakonah i naredbah za vojnu Krajinu*. Budim: Državna tiskara 1871., str. 1-9.
- f) *Školski i nastavni red za obće pučke škole i građanske škole u Hrvatsko-slav. Krajini 1879*. Zagreb: Tiskara Narodnih novina.
- g) Naučna osnova za niže pučke škole od 24. VII. 1890. *Službeni glasnik Zagreb 1890.*, VII., str. 142-202.
- h) *Normalna nastavna osnova za niže pučke škole u gradovima (trgovištima) i selima kraljevina Hrvatske i Slavonije*. Zagreb: Naklada kr. hrv.-slav.-dal. Zemaljske vlade 1905.

Po svom karakteru istraživanje je kvalitativno-kvantitativne naravi. Kvantitativna metoda koristi se pri analizi broja škola, učitelja, učenika, njihovoga polaska, nastavnih planova, polaska škole s obzirom na spol. Kvantitativni podatci klasificirani su i prikazani u tablicama od 1 do 4. Kvantitativni se podatci u kvalitativnoj obradi: opisuju, analiziraju, uspoređuju, tumače, obrazlažu, uopćavaju i utvrđuju uzročno-posljedične veze. U rezultatima istraživanja odgovara se na glavno pitanje (hipotezu) i uočene njezine pojavne oblike.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I NJIHOVA INTERPRETACIJA

DRUŠTVENO OKRUŽJE BITNO ZA UVOĐENJE ŠKOLSKE OBVEZNOSTI

Do druge polovice 19. stoljeća u Hrvatskoj su stvoreni svi nužni i potrebni preduvjeti za samostalno organiziranje državnoga (javnoga) školstva. Hrvatska je imala tisućljetnu tradiciju na području organiziranoga školstva različitih oblika i osnivača: crkvenih, privatnih, državnih i javnih. U 15. stoljeću kada je Gutenberg izumio tiskarski stroj, knjige su se počele tiskati i u Hrvatskoj (1483. Kosinj). Uz tiskanje knjiga u inozemstvu (Beč, Venecija, Tübingen, Budim), knjige se tiskaju i u domaćim tiskarama: Nedelišće 1520., Zagreb 1527., Varaždin 1587. godine (Munjiza, 2009). U 19. stoljeću otvaraju se mnoge suvremenije privatne tiskare kao one Franje Supana, Ljudevita Gaja, Carla Albrechta i Leopolda Hartmana. Uz privatne tiskare i država preko svojih ministarstava otvara tiskare i nakladničke kuće. Tako su utemeljene Narodne novine, Naklada kraljevske zemaljske Vlade Odjela za bogoštovlje i nastavu. Značajan nakladnik na području pedagoških udžbenika i literature postaje Hrvatski pedagoško-književni zbor. Značajne staleške i stručne udruge hrvatskih učitelja utemeljene su u drugoj polovici 19. stoljeća. Među značajnijim staleškim udrugama bile su Učiteljska zajednica (1865.), Hrvatsko-slavonska učiteljska zajednica (1869.) te Udruga učiteljica Hrvatske i Slavonije (1907.), (Munjiza, 2009). Tri opće hrvatske učiteljske skupštine održane su u drugoj polovici 19. stoljeća: Prva opća učiteljska skupština Zagreb, 1871., Druga opća hrvatska učiteljska skupština Petrinja, 1874. i Treća opća hrvatska učiteljska skupština Osijek, 1878. godine. One su po svom obilježju bile staleški i stručni oblik organiziranja i okupljanja hrvatskih učitelja. Prevladavajuća stručna udruga hrvatskih učitelja bio je Hrvatski pedagoško-književni zbor, utemeljen u drugoj polovici 19. stoljeća, 1871. godine. Stručna uloga Hrvatskoga pedagoško-književnoga zbora ostvarila se kroz izdavanja pedagoške literature, slanje istaknutih učitelja na inozemna stručna usavršavanja i organiziranje različitih oblika stručnoga usavršavanja hrvatskih učitelja. (Munjiza, 2009). U drugoj polovici 19. stoljeća počinje izlaziti prvi stručni pedagoški časopis *Napredak* (1859). *Napredak* je po starosti drugi stručni časopis u Hrvatskoj, odmah nakon *Gospodarskoga lista*. Između 1860. i 1918. godine u Hrvatskoj izlazi 35 pedagoških listova i časopisa (Munjiza, 2002). Izlazak listova i časopisa za djecu također je moguće pratiti od druge polovice 19. stoljeća: *Bosiljak* (1864), *Smilje* (1873) i *Bršljan* (1875). Formalno institucionalno obrazovanje učitelja u Hrvatskoj počinje 1849. godine otvaranjem muške učiteljske škole u Zagrebu. Godinu dana ranije počela je s radom ženska učiteljska škola, ali kao privatna škola sestara milosrdnica svetoga Vinka. Dobivenu autonomiju na području školstva (1868. godine Hrvatsko-ugarskom nagodbom) hrvatske državne i školske vlasti dočekale su spremno. Odmah počinju pripreme za izdavanje prvoga hrvatskoga školskoga zakona kojim će se uvesti obvezno školovanje. Nakon propisane procedure prvi hrvatski školski zakon donesen je 1874. godine pod nazivom *Zakon ob ustrojstvu pučkih školah i preparandijah za pučko učiteljstvo u kraljevinah Hrvatskoj i Slavoniji* (u daljnjem tekstu Zakon 1874.). Tri godine ranije (1871.) donesen je *Propis o nastavi u pučkih učionah vojne Krajine* (u daljnjem

tekstu Zakon 1871.). Ovim dvama navedenim školskim zakonima u Hrvatsku i Slavoniju uvedena je opća školska obveznost (Munjiza, 2009).

JEDINSTVEN POLOŽAJ OBRAZOVANJA DJEVOJČICA U ŠKOLSKOJ REGULATIVI

Prvi hrvatski školski zakoni imali su dva temeljna zadatka: uvesti opću školsku obvezu i stvoriti školski sustav koji će moći nadzirati. Po svojim odredbama ova su dva školska zakona jako slična pa će se pri analizi ukazati samo na sastavnice u kojima se razlikuju. Ovim zakonima uvedena je *opća pučka škola s četiri razreda i pet ili šest godišta*. Prema Zakonu iz 1871. godine prvi razred imao je *dva godišta, pripremni razred i prvi razred*. Četvrti razred imao je također *dva godišta*. Školski zakon iz 1874. godine predviđao je samo *dva godišta u četvrtom razredu*. Opetovnica je bila obvezna prema obama školskim zakonima, prema Zakonu iz 1871. godine u jednogodišnjem trajanju, a prema Zakonu iz 1874. godine u dvogodišnjem trajanju. U opetovnicu se išlo po završetku opće pučke škole, u pravilu dva dana u tjednu, četvrtkom i nedjeljom. U njima su se ponavljala (opetovala) stečena znanja iz pučke škole, s naglaskom na savladavanje *praktičnih vještina potrebnih za rad u vlastitom domaćinstvu*. Oba školska zakona ugradila su poželjnost *odvojenoga obrazovanja dječaka i djevojčica, ako je ikako moguće fizičko odvajanje u posebne školske zgrade*. "Valja svagdje, gdje to sredstva dopuštaju, nastojati da se postojeće mješovite učione razdvoje po spolovih i da se ustrojavaju posebne *djevojačke učione*. Gdje nije moguće odvojiti djevojčice od dječaka potrebno je za djevojčice osigurati posebnu učionu za ženski ručni rad" (Zakon 1871, čl. 8, str. 37). Vrlo sličan zahtjev nalazi se i u Zakonu iz 1874. godine: "Po mogućnosti ima se nastojati o tom da se u pučkih školah *djeca muškog i ženskog spola posebice poučavaju*" (Zakon 1874. čl. 10, str. 5). U više je navrata ponavljana i precizirana naredba o posebnom obrazovanju dječaka i djevojčica. Ukoliko nije moguće osigurati posebne zgrade treba razmotriti i druge mogućnosti kao što su polazak nastave u posebnim smjenama, posebnim učionicama i posebnom rasporedu sjedenja. Samo se iznimno može dopustiti da djevojčice idu u školu zajedno s dječacima. U tom slučaju djevojčice *prije nastave borave u posebnoj sobi, odakle ih učiteljica vodi na nastavu*. Iz ovih se uputa može zaključiti da je odvajanje dječaka i djevojčica bilo i iz moralnih razloga. U ono vrijeme smatralo se moralno izazovnim omogućiti zajednički boravak dječaka i djevojčica (starih do 12 godina), staviti ih u situaciju za koja djeca nisu dorasla i koja im nije potrebna. Zakoni iz 1871. i 1874. propisali su i neke *posebne nastavne predmete za dječake i djevojčice*. Za djevojčice su bili propisani nastavni predmeti *žensko ručno djelo i kućanstvo*, što upućuje na to da je naglasak u obrazovanju djevojčica bio na svladavanju potrebnih vještina *za rad u vlastitom domaćinstvu*. Kada djevojčice idu u mješovitu školu s dječacima (zbog navedenih nastavnih predmeta), tada Odjel za bogoštovlje i nastavu donosi odluku od kojih će nastavnih predmeta djevojčice biti oslobođene ili u kojim će nastavnim predmetima za njih nastava biti stegnuta. Ovaj podatak upućuje ne samo na diferencirano, nego i na *reducirano obrazovanje djevojčica*. Djevojčicama je uglavnom stegnuta nastava iz obrazovnih predmeta (kako po

opsegu, tako i po dubini). Djevojčice su dobivale znatno skromnije obrazovanje iz tzv. obrazovnih predmeta. O tome se može zaključiti i na temelju obrazovanja učiteljica. *Učiteljske škole također su bile odvojene i postojale su posebne učiteljske škole za dječake i za djevojčice.* Iz propisanih osnova za učiteljske škole vidljivo je da su slušali različite predmete (ili slične predmete na različitoj razini). Tako su, prema školskim zakonima iz 1871. i 1874. Godine, učitelji učili: *aritmetiku, algebru i geometriju, a učiteljice računstvo; budući učitelji obrtoslovlje, gospodarstvo i geometrijsko prostoručno crtanje, a buduće učiteljice kućanstvo i risanje.* Posljedica tako diferenciranoga i reduciranoga obrazovanja budućih učiteljica bila je da su *mogle raditi samo u djevojačkim školama, a u dječaćkim samo iznimno i to isključivo u prvom i drugom razredu. Jedino su ručni rad za djevojčice mogle predavati u svim razredima dječaćkih škola.* O reduciranom obrazovanju učiteljica govori i sljedeći podatak: za obrazovanje *učiteljica ženskog ručnog rada mogu se pri ženskim učiteljskim školama osnivati posebni jednogodišnji tečajevi.* Za pohađanje navedenoga tečaja trebalo je ispuniti sljedeće uvjete: *navršenih 16 godina života, završena barem dva razreda više pučke škole ili neke šegrtske škole i posjedovanje smisla za praktične vještine.* Iz nastavne osnove navedenih tečajeva vidljivo je da su u njima učili sljedeće predmete: *vjeronauk (2 sata tjedno), hrvatski ili srpski jezik (3 sata tjedno), prostoručno crtanje (2 sata tjedno), kućanstvo (2 sata tjedno) i ženski ručni rad (12 sati tjedno).* Iz ove nastavne osnove vidljivo je da su se buduće učiteljice ženskoga ručnoga rada uglavnom praktično osposobljavale. Od obrazovnih predmeta slušale su samo nastavu iz hrvatskoga ili srpskoga jezika. Ista osnova samo označava da se *pedagogija i didaktika uče prema potrebi predmeta* (nije propisano što ni kako.) S obzirom na ostvareni uspjeh ove tečajne učiteljice mogle su izvoditi nastavu iz ženskoga ručnoga rada na nižim ili višim pučkim školama. Zbog deficita učiteljica (između ostaloga i zbog zabrane njihovoga udavanja) ove tečajne učiteljice mogle su po posebnim dopuštenjima školskih vlasti raditi i u prvim dvama razredima dječaćkih škola (*Službeni glasnik*, 1889). Mogućnost rada ispitanih tečajnih učiteljica ženskoga ručnoga rada i kućanstva u pučkim školama kao suplentica (pomoćnica) konkretizirana je Naredbom od 25. ožujka 1893. Godine (*Službeni glasnik*, 1893). Budući da je 1886. godine provedeno konačno uključivanje Vojne krajine u sastav Hrvatske postojala su dva slična školska zakona. Iz navedenih je razloga donesen jedinstveni školski zakon 1888. godine za područje Hrvatske i Slavonije. Taj je Zakon izostavio naredbu o posebnim dječaćkim i djevojačkim školama. Ostali oblici diferenciranoga i reduciranoga obrazovanja djevojčica i su dalje zadržani. U obrazovanju djevojčica naglasak je i dalje ostao na osposobljavanju u praktičnim vještinama za potrebe vlastitoga domaćinstva. Pučka škola nije imala ambiciju dati opće obrazovanje djevojčicama za nastavak školovanja. Školskim zakonom iz 1888. godine reducirana su i neka osobna prava učiteljica (što će imati kasnije negativne posljedice u obrazovanju djevojčica). Udaja učiteljica smatrala se dobrovoljnim napuštanjem učiteljske službe. One učiteljice koje su prije udaje u službi provele najmanje pet godina dobivale su otpremninu u visini jednogodišnje plaće (Zakon 1888., čl. 152, str. 269). U Zakonu nije naveden razlog ove odluke. Posredno se može tumačiti kao gospodarska pozadina jer udanu učiteljicu koja rodi treba netko zamjenjivati, što je dvostruki trošak.

Da je udaja učiteljica i dobrovoljno napuštanje službe bila i gospodarska kategorija ukazuje Naredba iz 1894. godine o uplati ženidbene takse. Prema članku 171. školskog Zakona iz 1888. godine svaki učitelj pri ženidbi mora uplatiti iznos od 50 forinti u korist Učiteljske mirovinske zaklade. Prema kasnijim dopunama članka o udaji učiteljica dopuštena je udaja, ali samo za učitelja. Zemaljska mirovinska učiteljska zaklada osiguravala je sigurniji socijalni status učitelja i učiteljica jer je osiguravala isplatu mirovina i drugih primanja. Izvori Mirovinske učiteljske zaklade bile su jednokratne uplate općina pri otvaranju novih škola, odbitci učiteljima za navedeni fond, novčane globe, ženidbena pristojba i dobrovoljni prilozi (Zakon 1888., članak 171). Ova je zakonska odredba izazvala ozbiljnije organizacijske probleme. Iz *Službenoga glasnika* (koji je redovito donosio podatke o učiteljicama koje su napustile službu zbog udaje) vidljivo je da je svake godine određeni broj učiteljica napuštao službu zbog udaje. Kasnijim je naredbama zakonodavac nastojao ovu odredbu ublažiti. Davao je mogućnost da se udane učiteljice mogu ponovno aktivirati kao učiteljske suplentice (pomoćnice). Udane učiteljice trebale su se namjestiti kao pomoćne učiteljice u mjestu stanovanja, a ako je postojao muški pomoćni učitelj on je u pravilu bio premješten. Zbog navedenih razloga Zemaljska vlada mora imati točnu evidenciju svih škola koje su ostale bez učiteljica i koje su zbog toga morale stegnuti nastavu na poludnevnu. Navedeni podatci ukazuju na ozbiljnije školske organizacijske probleme zbog nerazumnoga diferenciranoga stava prema udaji učiteljica. Školske vlasti uviđaju slabosti u obrazovanju djevojčica i višestruko ukazuju na problem i daju sugestije za poboljšanje. No sve mjere kreću se unutar odgojnoga cilja u odgoju djevojčica za *valjane supruge, dobre kućanice i brižne majke*. Navode se neke mjere koje su predlagale školske vlasti u poboljšavanju obrazovanja djevojčica: inzistirati na obveznosti škole i ne praviti razliku u obveznom polasku škole između dječaka i djevojčica; u svakoj školi mora postojati školski vrt u kojemu će moći raditi i djevojčice; obuku u ženskom ručnom radu *podrediti mjesnim potrebama i običajima*; osigurati dodatne oblike stručnoga usavršavanja učiteljica; preispitati osnovu više djevojačke škole, koja je u razini osnovne, a ženski licej u Zagrebu u razini srednje škole te očekivati od ženskih učiteljskih škola preispitivanje nastavne osnove iz ženskoga ručnoga rada i kućanstva (*Službeni glasnik*, 1908: 27-29). Da je postojao različit stav prema polasku škola dječaka i djevojčica govori i podatak da djevojčice mogu izostati iz škole ako je potrebno *dvoriti i njegovati opasno bolesne roditelje* (*Službeni glasnik*, 1889: 176).

Naučnom osnovom iz 1895. godine uvodi se jedinstveni oblik muškoga i ženskoga ručnoga rada pod nazivom slójd (oblik umjetničkoga ručnoga rada). Slójd je bio obavezan za djevojčice, ali ne i za dječake. Mogle su ga uvesti one škole koje su mogle osigurati potrebne uvjete. Za djevojčice je obavezan u svim razredima i za njega je osigurana satnica od 23 sata tjedno (u svim četirima razredima). Temeljna su područja slójda pletenje, krpanje, šivanje, vrpanje i bilježenje. Ukupna nastava slójda izvodi se kroz 50 vježbi. Slójd koji je preuzet iz Švedske nije udovoljavao mjesne potrebe i brzo je napušten. Školski zakoni iz 1871., 1874. i 1888. godine uveli su školski obvezu, stavili su sve vrste škola pod državni nadzor. No svi navedeni školski zakoni zadržali su mnoge naslijeđene oblike u diferenciranom i reduciranom obrazovanju djevojčica.

Diferencirano i reducirano obrazovanje djevojčica manifestira se kroz fizičko odvajanje (različiti modeli fizičkoga odvajanja dječaka i djevojčica); posebne nastavne predmete (kod djevojčica je izraziti naglasak na praktičnom osposobljavanju); obrazovne predmete kojima su djevojčice dobivale reducirano obrazovanje kako po opsegu tako i po dubini; reducirano obrazovanje budućih učiteljica u učiteljskim školama, što je imalo utjecaja i na obrazovanje djevojčica u obveznom školstvu te kroz jedinstvena društvena i obiteljska očekivanja od djevojčica u odnosu na dječake.

Društvo i obitelj od djevojčica su i žena očekivali da budu valjane supruge, dobre kućanice i brižne majke. Školska je regulativa upravo te vrijednosti ugradilo kao glavne ciljeve i zadatke opće pučke škole u obrazovanju djevojčica.

DIFERENCIRANO I REDUCIRANO OBRAZOVANJE DJEVOJČICA U NASTAVNIM OSNOVAMA

Zakonski najavljena i propisana diferencijacija-redukcija u obrazovanju djevojčica konkretizirana je kroz nastavne osnove. Nastavne osnove obično se izdaju nakon donošenja školskih zakona i kroz njih se operacionaliziraju zakonske odredbe.

Nastavne osnove sadržavaju popis nastavnih predmeta, broj tjednih ili godišnjih sati i nastavne sadržaje koji će se ostvariti. Nastavnim osnovama određeni su opseg i dubina sadržaja koji se trebaju ostvariti. Ponekad nastavne osnove sadržavaju ciljeve i zadatke, kao i strategije njihove ostvarivosti (ili suvremenim rječnikom – imaju kurikulumska obilježja.).

Sva tri navedena školska zakona propisivala su prilično veliki broj učenika u razrednim odjelima. Prema njima razredni se odjel mogao dijeliti tek onda ako je u njemu tri godine zaredom bilo više od 80 učenika. Zbog navedene velike norme učenika po razrednom odjelu i maloga broja učenika u ruralnim sredinama djelovali su različiti modeli malih ili nepodijeljenih škola. U jednoj razrednoj školi radi jedan učitelj sa svih šest razrednih odjela u istoj učionici istovremeno. Dva učitelja rade u dvorazrednoj školi istovremeno u dvjema učionicama. U pravilu, u takvoj školi jedan učitelj radi istovremeno s prvim, drugim i trećim razredom, a drugi učitelj s četvrtim, petim i šestim razredom. Tri učitelja rade u trirazrednoj školi. Prvi učitelj istovremeno radi u prvom i drugom razredu, drugi u trećem i četvrtom, a treći u petom i šestom razredu. U četverorazrednoj školi rade četiri učitelja: prvi s prvim i drugim razredom, drugi s trećim razredom, treći s četvrtim razredom, a četvrti s petim i šestim razredom.

Navedeni model vrijedio je prema Zakonu iz 1871. godine koji predviđa pripremni razred prije prvoga razreda i dva godišta četvrtoga razreda. Vrlo sličan model propisivao je i Zakon iz 1874. godine, jedino što on nije propisivao pripremni razred, tako da je prema njemu školska obveza trajala pet godina, a organizacijski modeli bili su isti. Ovako složene organizacijske modele još je dodatno otežavalo postojanje *posebnih nastavnih predmeta za dječake i djevojčice*. Zbog različitih predmeta i *različitoga broja sati u pojedinim nastavnim predmetima, nastava je bila organizirana kao*

cjelodnevna. U prijedpodnevnoj smjeni izvodila se nastava iz obrazovnih predmeta uz diferencirani pristup prema dječacima i djevojčicama.

U poslijepodnevnoj smjeni djevojčice su svladavale praktične vještine iz kućanstva i ženskoga ručnoga rada, a dječaci su imali nastavu iz odgojnih predmeta: pjevanja, tjelesnoga vježbanja i gospodarstva. Zbog različitoga broja sati u poslijepodnevnoj smjeni nastava je bila *fleksibilnije organizirana* i nije bila točno omeđena rasporedom sati. Nastavu iz ženskoga ručnoga rada i kućanstva u pravilu su izvodile učiteljice obrtnosti. Pri njihovu nedostatku nastavu su mogle izvoditi i tečajno osposobljene učiteljice, a u krajnjoj nuždi i učiteljske supruge, ako su za to bile sposobne i osposobljene. Nastava ženskoga ručnoga rada i kućanstva temeljila se na tradiciji i trebala je zadovoljiti mjesne i obiteljske potrebe. Iako je zakonodavac uvidio postojanje diferenciranoga i reduciranoga pristupa u obrazovanju djevojčica, i deklarativno se izjasnio za njegovim dokidanjem, i u svim daljnjim osnovama zadržan je isti pristup.

U nastavnoj osnovi koja je izdana 1890. godine i dalje je prisutan dvojni model u obrazovanju dječaka i djevojčica. Sintetički podatci navedene Osnove prikazani su u Tablici 1.

Tablica 1. Odnos obrazovnih i praktičnih predmeta po spolu prema Osnovi iz 1890. godine.

Vrsta škole	Obrazovni nastavni predmeti			Praktični nastavni predmeti		
	Dječaci	Djevojčice	Djevojčice	Dječaci	Djevojčice	Djevojčice
Jednorazredna	80	63	- 17	12	31	+ 19
Dvorazredna	80	62	- 18	12	32	+ 20
Trorazredna	80	62	- 18	12	32	+ 20
Četverorazredna	72	54	- 18	12	32	+ 20
Peterorazredna	72	54	- 18	12	32	+ 20

Prema navedenoj Osnovi obrazovne predmete čine čitanje, slovnica, pismeni i usmeni izraz, računstvo i geometrijsko oblikoslovje, povijest i zemljopis. Praktične nastavne predmete čine gospodarstvo, ženski ručni rad i kućanstvo. U navedenoj satnici ne nalazi se nastava vjeronauka koja je bila ista za dječake i djevojčice. Navedena je satnica tjedna i odnosi se po modelima za svih pet razreda. Iz navedene Tablice 1 vidljivo je da je u svim modelima propisana različita satnica za dječake i djevojčice, kako u obrazovnim tako i u praktičnim nastavnim predmetima.

U obrazovnim predmetima djevojčice imaju u prosjeku oko 18 sati tjedno manje nastave od dječaka što iznosi oko 22%. Istovremeno kod praktičnih predmeta djevojčice imaju veću satnicu za oko 20 sati tjedno ili oko 22%. U ukupnom ravnomjernom tjednom opterećenju jasno je vidljivo da je kod dječaka naglasak na obrazovnim predmetima, a kod djevojčica na predmetima praktičnoga karaktera iz čega slijede i daljnje posljedice. Iz navedenoga slijedi da obvezna osnovna škola nije djevojčice pripremala za daljnje obrazovanje, nego je za njih uglavnom bila i završna s ciljem da ih osposobi

za racionalno vođenje vlastitoga domaćinstva. Iz sadržajne analize ženskoga ručnoga rada vidljivo je da se kroz ovaj nastavni predmet djevojčice praktično osposobljavaju u vještinama promicanja (kačkanja), pletenja, šivanja, vezenja, bilježenja, krpanja i potplitanje čarapa. Kroz nastavu kućanstva trebale su se osposobiti za racionalno gospodarenje kućanstvom u što je ulazilo poznavanje vrste hrane, čuvanje i spremanje jela, održavanje kućne higijene, spravljanje sapuna i pranje, njega bolesnika i pomoć nastradalima. Propisani sadržaji kroz navedenu Osnovu izravno određuju da djevojčice kroz osnovnu školu trebaju svladati sve praktične vještine koje su potrebne za samostalno vođenje vlastitoga domaćinstva, a time im je na posredan način određen i društveni položaj. U navedenoj se Osnovi izričito govori o reduciranom obrazovanju djevojčica: "S obzirom na smanjenu satnicu za djevojke u obrazovnim predmetima, sukladno tome smanjuje se opseg i dubina gradiva." Izvedbeni nastavni plan (i program) prema Osnovi će sastaviti svaka pojedina škola, a potvrdit će ju nadležna županijska oblast, odnosno gradska poglavarstva u Zagrebu i Osijeku (Nastavna osnova, 1890. *Službeni glasnik*, 1890).

Na kraju analiziranoga razdoblja 1905. godine izašla je nova nastavna osnova *Normalna nastavna osnova* (u daljnjem tekstu Osnova 1905). I ova je Osnova zadržala organizacijske modele od jednorazrednih do peterorazrednih škola. Također, zadržala je i diferencirani pristup u obrazovanju dječaka i djevojčica. Predviđala je i daljnju diferencijaciju jer je propisivala poseban nastavni plan za seoske i gradske škole. Navedena Osnova prikazana je u Tablici 2.

Tablica. 2. Broj nastavnih sati prema spolu prema Normalnoj nastavnoj osnovi iz 1905. godine.

Nastavni predmeti	Gradske škole		Seoske škole	
	Dječaci	Djevojčice	Dječaci	Djevojčice
Hrvatski ili srpski jezik	42	35	41	35
Računstvo i geometrijsko obl.	20	15	20	15
Stvarna obuka	20	16	20	16
Obrazovni predmeti	82	66	81	66
Gospodarstvo	0	0	6	0
Kućanstvo	0	4	0	6
Ručni rad	0	15	0	15
Predmeti praktičnoga karaktera	0	19	6	21

Kao i u prethodnoj Tablici 1 satnica je tjedna i odnosi se na svih pet razreda bez obzir na model jednorazrednoga do petero razrednoga. Iz ove Nastavne osnove vidljivo je da je ostala veće diferencijacija između dječaka i djevojčica nego između seoskih i gradskih škola. Razlika u obrazovnim predmetima kod dječaka i djevojčica vrlo je slična između gradskih i seoskih škola i kreće se 16 sati u gradskim i 15 sati u seoskim školama. Dječaci u gradskim školama uopće nisu imali nastavu iz praktičnih

predmeta što znači da se od njih uglavnom očekivalo da nastave daljnje obrazovanje. I u gradskim školama primjetljiva je velika satnica iz praktičnih nastavnih predmeta, no ona je sadržajno bila različita od onih za djevojčice na selu. I od gradskih se djevojčica očekivalo da ih dio neće nastaviti obrazovanje, pa ih je uvažavajući jedinstvene gradske uvjete trebalo pripremiti za ulogu supruge, majke i kućanice. Praktična nastava za djevojčice u seoskim školama kretala se u istim okvirima i u istim sadržajima kao i prema prethodno navedenoj Osnovi.

Iz ciljeva i zadataka koji su navedeni u analiziranoj Osnovi vidljivo je da je osnovna škola za djevojčice uglavnom bila i završna. Opće pučke škole imaju uglavnom završni karakter i one pripremaju za praktičan život. "No spremanje učenika za nauke u višim školama ne može i ne smije da bude glavnom, a još manje jedinom zadaćom" (Osnova 1905: 4). Temeljno je načelo Osnove *iz života u školu, a iz škole u život. Učenika je životna sredina polazna i izlazna točka njihovoga odgoja i obrazovanja*. Obrazovanje u školi mora biti u uskoj svezi sa životno potrebnim praktičnim vještinama. Ukoliko škola ostvari navedenu zadaću, tada je ispunila individualnu zadaću prema pojedincu i društvenu zadaću prema svom narodu (Osnova 1905: 5). Zadaća pučke škole nije dati sustavna (znanstvena) znanja, nego ona koja može praktično primijeniti. Prema svom karakteru nastava mora biti praktična i zorna, organizirana prema načelu životnih zajednica. Temeljna je zadaća praktičnih predmeta gospodarstva, ručnoga rada i kućanstva osposobljavanje učenika za *umno i racionalno gospodarenje u vlastitom domaćinstvu* (Osnova 1905: 29). Najveći dio prirodoznanstvene nastave treba biti u službi naprednoga gospodarstva. Prirodoznanstvena nastava, kao i nastava gospodarstva i ručnoga rada, moraju biti u službi rada i štednje.

DIFERENCIIRANI POLOŽAJ DJEVOJČICA U HRVATSKOM ŠKOLSTVU VIDLJIV IZ STATISTIČKIH PODATAKA

Službena, kontinuirana i pregledna školska statistika počela je izlaziti u *Službenom glasniku* od njegovoga prvoga godišta, 1883. godine. U prvom su godištu prikazani školski statistički podatci za 1881./82. školsku godinu. U toj su godini školski statistički podatci posebno prikazani za područje Hrvatske i Slavonije (str. 36-47), a posebno za Vojnu krajinu (str. 50-57). U ovom su radu navedeni statistički podatci objedinjeni kako bi se mogli usporediti s krajem analiziranoga razdoblja.

Kao što je poznato, Vojna je krajina 1886. godine uključena u sastav Hrvatske i od tada se vodi jedinstvena školska statistika. Statistički podatci mogu ukazivati na različita stanja i tendencije: broj škola i njihove vrste po osnivačima, spolu, svjetonazoru (svjetovnosti), broju učenika prema spolu i polasku nastave, broju i strukturi učitelja, upravljačkoj strukturi u školama, opremljenosti škola itd. Iz velikoga će broja statističkih podataka predmet ove analize biti podatci koji će ukazivati na položaj i diferencijaciju djevojčica u obveznom školstvu Hrvatske druge polovice 19. stoljeća.

U Tablici 3 prikazani su početni podatci za ovu analizu iz 1881./82., školske godine i završni podatci iz 1900./01. školske godine. U Tablici 3 prikazani su statistički podatci o broju škola prema spolu, broju učenika i polaznika prema spolu.

Tablica 3. Broj škola po vrstama, učenici po spolu i polasku.

Šk. god.	Škole prema spolu				Školski obveznici i polaznici						
	M	Ž	M/Ž	S	M-O	M-P	%	Ž-O	Ž-P	%	-Ž%
1881./82.	111	123	997	1231	98038	58563	59,7	84306	40489	48,0	11,7
%	9,1	10	80,8	100	53,8			46,2			
1900./01.	63	66	1264	1393	135626	95284	70,3	120960	66288	54,8	15,5
%	4,5	4,7	90,8	100	52,9			47,1			

*M= škole za dječake, Ž = škole za djevojčice, M/Ž = mješovite škole i za dječake i za djevojčice, S = svega škola, M-O = dječaka obveznika, M-P = dječaka polaznika, Ž-O = djevojčica obveznika, Ž-P = djevojčica polaznika, % polaznika u odnosu na broj obveznika, - Ž% manje djevojčica izraženo u postotku od dječaka.

Zakonska preporuka i želja da se djevojčice obrazuju u posebnim školskim zgradama djelomično je ostvarena zbog nedostatka školskoga prostora. Od ukupnoga broja škola na početku analiziranoga razdoblja bilo je svega nešto manje od 20% takvih škola, od toga 9,1% čistih dječaćkih i 10% čistih djevojačkih škola. Sve ostale škole, njih preko 80%, bile su mješovite dječaćko-djevojačke. Završna statistika ukazuje da je trend bio u daljnjem smanjivanju posebnih škola za dječake i djevojčice djelomično i zbog odustajanja po Zakonu iz 1888. godine i pred kraj analiziranoga razdoblja one su ukupno iznosile manje od 10%. No i pored tendencije smanjivanja odvajanja dječaka i djevojčica u ukupnom broju u tadašnjoj Hrvatskoj još su u 129 škola bili odvojeni dječaci od djevojčica. Moguće je da se zakonska preporuka o odvajanju djevojčica i dječaka izrazitije ostvarila kroz druge modele odvajanja, posebne smjene, učionice i raspored sjedenja. Prikladnije bi bilo objašnjenje da je društvena tendencija bila u stvaranju jedinstvene mješovite škole jer se u razdoblju od 20 godina broj posebnih škola prepolovio iako su od ranije postojale školske zgrade. Ovaj društveni stav vidljiv je i iz novoga školskoga zakona iz 1888. godine u kojemu više nema poželjnosti odvajanja dječaka i djevojčica u posebne škole.

Školska obveza analizirana kroz polazak škole nije shvaćana posebno ozbiljno. U 1881./82 školskoj godini svega je 59,7% dječaka i 48% djevojčica redovito pohađalo školu. Obitelj iz različitih razloga nije bila zainteresirana za polazak škole, a društvo nije pronalazilo/poduzimalo odgovarajuće mjere da tu pojavu smanji ili ukloni.

Ovi podatci istovremeno ukazuju i na diferencirani stav i očekivanja obitelji i društva u obrazovanju djevojčica. Redoviti polazak škole kod djevojčica bio je ispod 50% posto i bio je manji u odnosu na dječake za 11,7%. I na području redovitoga polaska škole primjetljivi su pozitivni pomaci. Polazak škole kod dječaka narastao je na 70,3%, a kod djevojčica na 54,8%. No i pored toga što je polazak škole kod djevojčica nešto porastao u odnosu na polazak škole kod dječaka, razlika je povećana. Na kraju

analiziranoga razdoblja polazak škole djevojčica bio je 15,5% manji od polaska škole dječaka. I pored pozitivne tendencije ove brojke ukazuju na vrlo loš polazak škole i kod dječaka, a posebno kod djevojčica. Na kraju analiziranoga razdoblja školu nije polazilo oko jedne trećine dječaka (ili 53 843) i oko polovice djevojčica (ili 54 674). Godine 1900./01., i pored toga što je školska obveza zakonski bila propisana, više od 100 000 učenika bilo je izvan školskoga sustava. Prema istoj statistici polazak škole razvrstan je u nekoliko kategorija: vrlo marljiv, marljiv, prekidan i nemaran. U posljednjim dvjema kategorijama koje upućuju na nemaran odnos prema školskoj obvezi bilo je dodatnih 27,8% učenika u čijoj su strukturi prevladavale djevojčice. Navedeno ukazuje da su obitelji, a tako i društvo, imali priličnu zadržku prema školi, a to se posebno odnosilo na stav prema školovanju djevojčica. Društveni status žene u društvu moguće je promatrati i kroz zaposlenost, a posebno rukovodeće strukture unutar zaposlenosti. Brojčani odnosi zaposlenih učitelja i učiteljica u obveznom školstvu Hrvatske u drugoj polovici 19. stoljeća kao i odnose u upravljačkoj funkciji prikazani su u Tablici 4.

Tablica 4. Broj učitelja i učiteljica, ravnatelja i ravnateljica u obveznom školstvu Hrvatske druge polovice 19. stoljeća.

Šk. god.	Broj učitelja i učiteljica					Ravnajući učitelji i učiteljice					
	Muški	%	Ženski	%	Svega	Muški	R1%	R2%	Žen.	R1%	R2%
1881/2.	1275	75,5	414	24,5	1689	167	13,1	91,7	15	3,6	8,3
1900/1.	1480	64,5	815	35,5	2295	395	26,7	97,1	12	1,5	2,9

R1% = postotak ravnatelja i ravnateljica u odnosu na ukupan broj zaposlenih učitelja i učiteljica,

R-2% = postotak ravnatelja i ravnateljica u odnosu na ukupan broj ravnatelja.

Na početku analiziranoga razdoblja muškarci su bili prevladavajuće zastupljeni u učiteljskoj struci. Od ukupnoga broja zaposlenih učitelji su činili preko 75%. Ova je brojka stvarno bila još nepovoljnija u odnosu na učiteljice. U navedenom broju i postotku učiteljica nalazi se i određeni broj s nepotpunim radnim vremenom. U navedenom broju zaposlenih učiteljica veliki je broj onih koje su predavale praktičnu nastavu, a one su često radile s nepotpunim radnim vremenom. Daleko je nepovoljnije stanje u obnašanju upravljačke dužnosti ravnatelja. Od ukupnoga broja ravnatelja njih je 91,7% bilo muškaraca, a svega je 8,3% bilo žena. U razdoblju od dvadesetak godina broj zaposlenih učiteljica povećao se gotovo duplo s 414 na 815, ali se istovremeno značajnije smanjio broj učiteljica koje su obnašale dužnost ravnatelja s 8,3% na 2,9%. U drugoj polovici 19. stoljeća hrvatsko školstvo zahvatila je jaka feminizacija, ali je upravljačka dužnost bila još čvršće rezervirana za muškarce. Na temelju iznesenih podataka moguće je povući vrlo jasnu usporednicu između položaja žena u društvu, obitelji i hrvatskom školstvu. U svima trima navedenim područjima žene su bile u izrazito diferenciranom i neravnopravnom položaju u odnosu na muškarce.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Na temelju analiziranih izvora, građe i relevantne literature, prikupljeni su, analizirani i objašnjeni dovoljan broj podataka na temelju kojih se može pristupiti završnom osvrtu i odgovoru na postavljena istraživačka pitanja. U uvjetima značajnijih gospodarsko-društvenih promjena i prelaska iz feudalnoga u građansko društvo još su uvijek snažno prisutne na odgojnom planu tradicionalne vrijednosti. Institucionalni odgoj i u novim se uvjetima dobrim dijelom temelji i prakticira tradicionalne vrijednosti.

U novi školski sustav ugrađena su prethodna iskustva o posebnom položaju i očekivanju od žena kroz različite modele diferenciranoga obrazovanja djevojčica. Diferencirano obrazovanje djevojčica imalo je i sva obilježja reduciranoga obrazovanja, što je bila kočnica za profesionalni, društveni i znanstveni napredak djevojčica. Utvrđena je uzročno posljedična veza između društvenoga okvira, institucionalnih modela obrazovanja, položaja žena u društvu, mogućnosti i ograničenja u njihovoj ukupnoj društvenoj i profesionalnoj promociji.

Ove će se tvrdnje dalje konkretizirati kroz uočene i potvrđene oblike diferenciranoga i reduciranoga obrazovanja djevojčica.

1. Prema tradicionalnom društvenom i obiteljskom očekivanju uloga se žene ostvarivala kroz poželjni odgojni troplet: vjerne supruge, brižne majke i racionalne kućanice. Da bi školski sustav zadovoljio navedena očekivanja on je prakticirao različite modele tjelesnoga odvajanja u obrazovanju djevojčica (posebne školske zgrade, posebne smjene, posebne učionice ili poseban raspored sjedenja). Odvajanje djevojčica i dječaka obrazlagan je iz različitih obrazovnih, ali i moralnih potreba i očekivanja. Prvi hrvatski školski zakoni implicite su u pojedinim člancima sadržavali zakonsku poželjnost odvajanja dječaka i djevojčica u obrazovanom sustavu. No i pored zakonske poželjnosti odvajanja dječaka i djevojčica novi društveni odnosi poticali su suprotne tendencije. Prema službenim statistikama u analiziranih dvadesetak godina između 1881./82. i 1900./01. školske godine broj posebnih dječakih i djevojačkih škola gotovo se prepolovio.
2. Odvajanje dječaka i djevojčica u posebne škole iz obrazovnih razloga ishodio je i postojanjem posebnih nastavnih predmeta u obrazovanju djevojčica. U obrazovanju dječaka prevladavali su predmeti općeteorijskoga karaktera koji su im omogućavali i nastavak obrazovanja. U obrazovanju djevojčica po broju sati prevladavali su nastavni predmeti praktičnoga karaktera: ženski ručni rad i nastava kućanstva (domaćinstva). Ova dva nastavna predmeta trebale su djevojčice praktično osposobiti za racionalnim vođenjem vlastitoga domaćinstva. Navedeno diferencirano obilježje u obrazovanju djevojčica ukazuje da je ono za njih uglavnom bilo i završnoga karaktera.
3. Diferencirano obrazovanje djevojčica imalo je sva obilježja i reduciranoga obrazovanja. Zbog prilično velike satnice iz navedenih praktičnih predmeta u obrazovanju djevojčica bila je stegnuta satnica iz obrazovnih predmeta. Iz analizirane dokumen-

tacije implicite se navodi da ovo obrazovanje kod djevojčica mora biti stegnuto kako po opsegu, tako i po dubini.

4. Reducirano obrazovanje djevojčica u obveznom školskom sustavu dodatno je ograničeno i reduciranim obrazovanjem učiteljica. Učiteljske škole također su bile podijeljene na muške i ženske. I u učiteljskim školama prakticiran je diferencirani i reducirani model u pripremanju budućih učiteljica. Pored toga u djevojačkim školama mogle su raditi i nedovoljno stručno osposobljene učiteljice (koje nisu završile učiteljsku školu) koje su završile jednogodišnji praktični tečaj iz skupine praktičnih predmeta.
5. Društvena i obiteljska očekivanja bila su različita prema dječacima i djevojčicama. Od dječaka se očekivalo da nastave obrazovanje i profesionalno se osposobe za neko zanimanje. Za djevojčice je obvezno školovanje uglavnom bilo i završno. Očekivanja i stav prema obrazovanju djevojčica vidljivi su i iz školske statistike prema kojoj je znatno veći broj nepolaznika bio među djevojčicama. Za njih su opravdani razlozi izostanka iz škole bili kućanski poslovi i njega bolesnika.
6. Odgojni tropletni ideal u obrazovanju djevojčica bio je vjerna supruga, brižna majka i racionalna kućanica. Od žene se nije očekivala inicijativa i ambicija. Poželjni sustav vrijednosti bio je uglavnom pasivne naravi, očekivanja da se služi i ugađa drugima. Iz navedenih izvora navode se neke poželjne osobine koje su se očekivale od žena: dobra, brižna, čestita, blaga, skromna, ljubazna, vješta, mirna, tiha, razumna, strpljiva, radina i uredna. Od pronađenih nepoželjnih ženskih osobina navode se u radu neke karakteristične: pretjerano vanjsko pomodarstvo (odjeća, kićenje), besposličarenje (čitanje modnih časopisa, odlasci na društvene sastanke, plesove i ostale vrste zabave), bespotrebno učenje (strani jezici, sviranje, ples i društvene igre), taština i oholost, prenošenje vlastitih poslova na surogat majke i domaćice.

Krajem ovoga razdoblja opći društveni pokret u emancipaciji žena dovest će i do sličnoga pokreta u emancipaciji obrazovanja. Iznosit će se jasni stavovi i zahtjevi u potpunom izjednačavanju u obrazovanju dječaka i djevojčica. Djevojčicama mora biti otvorena mogućnost vertikalnoga školskoga napredovanja do akademske i znanstvene karijere. Institucionalna školska odgojna praksa još će uvijek biti u ovom razdoblju zatvorena za emancipacijski pokret i uglavnom će funkcionirati po iznesenim modelima, inačicama i vrijednostima.

LITERATURA

IZVORI I GRAĐA

- Adamović, V. (1885). *Građa za istoriju dubrovačke pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb.
- Cuvaj, A. (1910-1913). *Građa za povijest školstva Kraljevine Hrvatske i Slavonije od najstarijih vremena do danas*. Drugo ispravljeno i popunjeno izdanje. Knjige 1-11. Zagreb: Naklada kr.-hrv.-slav.-dal. Zemaljske vlade Odjela za bogoštovlje i nastavu.
- *** (1871). Propis o nastavi u pučkim učionah vojne Krajine. *Zbirka zakonah i naredban za vojnu Krajinu*. Budim: Državna tiskara.
- *** (1874). *Zakon od 14. listopada 1874. ob ustrojstvu pučkih škola i preparandijah za pučko učiteljstvo u Kraljevinah Hrvatske i Slavonije, Službeno izdanje*. Zagreb: Narodna tiskara dra. Ljudevita Gaja.
- *** (1888). Zakon od 31. listopada 1888. ob uređenju pučke nastave i obrazovanja pučkih učitelja u Kraljevinah Hrvatskoj i Slavoniji. Zagreb: *Službeni glasnik*, 12, 248-280.
- *** (1925). Učevna osnova za obće pučke učione. *Zbirka zakonah i naredbah za vojnu Krajinu*. Državna tiskara, dodatak str. 1-9.
- *** (1890). Naučna osnova za niže obće pučke škole u Kraljevinah Hrvatskoj i Slavoniji. Zagreb: *Službeni glasnik*, 7, 142-202.
- *** (1905). *Normalna nastavna osnova za niže pučke škole u gradovima (trgovištima) i selima Kraljevine Hrvatske i Slavonije*. Zagreb: Naklada kr. hrv.-slav.-dalm. Zemaljske vlade.
- *** Službeni glasnik (1883.-1905.). *Kr. hrv.-slav.-dalm. Zemaljske vlade Odjela za bogoštovlje i nastavu*. Zagreb: Tisak Ign. Granitzza.

REFERENTNA LITERATURA

- Franković, D. (Ur.) (1958). *Povijest hrvatskog školstva i pedagogije*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Kirin, J. (1925). Razvitak pučkog školstva u Hrvatskoj i Slavoniji. *Hrvatski učitelj*, 5(1-12), 23-74.
- Kalić, V. (1925). Pogled u duševnu kulturu u Hrvata u narodne dinastije. *Hrvatski učitelj*, 5(1-12), 14-17.
- Kujundžić, N. (1996). Razvoj pedagogije u Hrvata. U H. Vrgoč (Ur.), *Pedagogija i hrvatsko školstvo* (str. 24-30). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Lukaš, M. i Munjiza, E. (2010). *Pedagoška hrestomatija*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.
- Martinović, I. (1912). *Povijesne crtice o školstvu brodske pukovnije i broskog okružja*. Zagreb: Naklada piščeve.
- Munjiza, E. (2002). Radni odgoj u pedagoškoj periodici Hrvatske između 1860. i 1918. Godine. U N. Tataković & A. Muradbegović (Ur.), *Kvalitetna edukacija i stvaralaštvo* (str. 93-102). Pula i Zagreb: Visoka učiteljska škola i Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Munjiza, E. (2009). *Povijest hrvatskog školstva i pedagogije*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet; Slavonski Brod: Pedagoško književni zbor Ogranak Slavonski Brod.
- Mužić, V. (1973). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Nikolić, I. (2004). *Šokačke kućne zadruga u Sikirevcima&Rodoslavlje*. Osijek: Grafika d. o. o.

- Paravina, E. (1976). *Pedagoški rad – bibliografija trideset godišta 1946.-1975*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Petrović, Ž. (1982). *Bibliografija Života i škole 1952.-1981*. Osijek: Zavod za unapređivanje odgoja i obrazovanja.
- Potkonjak, N. i Paravina, E. (Ur.) (1989). *Pedagoška enciklopedija 1. i 2*. Zagreb: Školska knjiga.
- Srkulj, S. (1911). *Izvori za hrvatsku povijest*. Zagreb: Naklada piščeve.
- Šidak, J., Gross, M., Karaman, I. i Šepić, D. (1868). *Povijest hrvatskog naroda*. Zagreb: Školska knjiga.
- Zaninović, M. (1985). *Pedagoška hrestomatija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Zaninović, M. (1988). *Opća povijest pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.

Differentiated and Reduced Obligatory Education for Girls in the Second Half of the 19th Century in Croatia

Abstract:

The paper presents a review of differentiated and reduced education for girls that represented obligatory schooling in the second half of the 19th century in Croatia. It is based on relevant primary sources: legal documents about schooling and basic documents for teaching available at that time. The analysis of the documents provide us with enough pieces of information to draw the conclusions that there were the following models of differentiated and reduced education for girls at that time: physical separation into special buildings, education in different shifts, separeated classrooms; they took different school subjects; there was different range and depth of those subjects; female teachers were educated differently than male teachers; there was different public opinion about boys and girls attending school. Education of girls was differentiated and reduced due to social reasons and they were being prepared to take similar social roles that would earn them lower social status.

Keywords: differentiated and reduced education, models: physical separation, differentiated curriculum, social frames and expectations

HEALTHY LINGUISTIC DIET (HLD): LANGUAGE LEARNING AS A KEY INGREDIENT IN OUR WELL-BEING

Pregledni rad

UDK: 81'246.3

Dina Mehmedbegović-Smith, Ph. D.
University College London
Institute of Education
London, United Kingdom

Abstract:

Healthy Linguistic Diet is a new approach to language learning. Its mission is to initiate and facilitate a shift in thinking about learning another language/other languages as a key skill or an academic subject, to understanding that using two languages is a key ingredient in our cognitive development and well-being. It advocates an approach with the focus on developing life-long habits of learning and using at least two, ideally three or more, languages, based on awareness that these type of activities will help us equip our brains for enhanced cognitive functioning from early years to advanced age. These habits will result in better focus during early childhood, superior educational attainment and improved quality of intellectual life in adulthood and advanced age. An important part of its mission is to reach out to children, parents, communities with accessible knowledge on cognitive benefits of bilingualism. The goal is to make benefits of using two languages as widely known as the health guidance: two litres of water a day!

Keywords: bilingualism, multilingualism, plurilingualism, cognitive benefits of bilingualism, Healthy Linguistic Diet

INTRUDUCTION

In this chapter I am going to outline my new approach to language learning: Healthy Linguistic Diet (HLD). I will start by guiding the reader through the insights I have gained as a researcher and educator which have led me to develop HLD. I will also provide key fact relevant to the context in which most of my research and practice are situated: London schools and education system. I will then explain the factors and research evidence which support the development of this new approach, which will be followed by examples of good practices in schools and classrooms, as well as examples of approaches with adults.

DEVELOPMENT OF HLD

Healthy Linguistic Diet approach has been developing over the last ten years based on my research with children, parents, headteachers in London schools and lead professionals, policy makers and politicians in England and Wales (Mehmedbe-

govic, 2008; 2009; 2011). Based on the insights gained from this cycle of studies I argue that the maintenance and development of home languages and learning of other languages should be positioned in education, life-long learning and health care as a resource for enhancing human cognitive potential and equipping oneself for a better quality of life across the whole lifespan. By home languages it is meant languages children are exposed to at home, in their families and communities. In London over 1 million of school children use a language other than English in their homes. London schools have recorded 233 different languages used by their pupils.

While working with a team of researchers on the Language Capital Study (2010) in order to capture and map the distribution of these languages in 33 London local authorities and my own studies I had encountered situations where children were trying to hide their bilingualism/multilingualism, by declaring that they were monolingual English speakers, even when teachers were well aware that these children were using other languages. I explore the reasons which lead some bilingual children to opt for the denial of bilingual skills in my paper on language hierarchies (Mehmedbegovic, 2017), where I also argue that educators need to find a way of positioning all languages in education in a way that creates conditions for equality of all languages children have opportunities to learn and use. HLD uses the latest research evidence from cognitive neuro-science to position language learning in a way that overcomes key processes which result in language hierarchies, namely: “process of capital accumulation, dynamics of the market demand, institutionalising discrimination of languages and political processes on the continuum from colonisation and oppression to political autonomy”, as discussed in my previously mentioned paper (Mehmedbegovic, 2017).

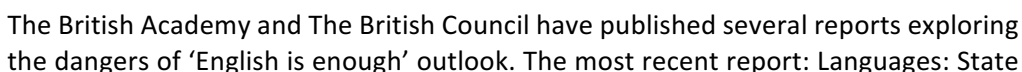
WHY IS HLD DIFFERENT TO OTHER LANGUAGE LEARNING APPROACHES?

HLD positions language learning in the domain of children’s and adults well-being. Traditional approaches to learning other languages are based on various intrinsic and extrinsic motivational factors which include: travel, communication with people from other countries, academic or professional activities in other languages, transnational lives and careers. For speakers from Anglophone contexts, such as UK, many of these reasons seem redundant. Even those who try to learn other languages find that when abroad many people want to practice their English with ‘native speakers’. On the other hand non-English speaking countries increasingly offer academic programmes in English (Scandinavian countries, Italy) and publishing academic work in English is more highly rated than in any other language. In reality this means one can comfortably travel, study, work and achieve success in many fields as a monolingual English speaker in an increasing number of international contexts.

Therefore why would a student in an Anglophone context choose to study a language beyond what is compulsory? Currently, the compulsory age to study a foreign language in England is very short, between 7 and 14 (National Curriculum, 2016).

A British Academy Report addresses key concerns resulting from low value attached to language learning in the key national education policies and frameworks: ‘Evidence linking language skills to better business performance and the ability to access new markets is strong. Employers have made it clear that they want to see more people come into the workforce with at least a basic knowledge of foreign languages, along with a more globally-attuned mindset. The British Chambers of Commerce, for example, has called for languages to be made compulsory for all up to AS level (16–18). Yet these requirements have not been translated into incentives for either learners or for course providers to make this a reality’ (British Academy, 2013: 18).

While the rest of the EU member countries have been implementing Mother Tongue plus 2 (MT + 2) policy for every pupil in compulsory education, diagram below, UK is not even included in these Eurostats. The number of pupils studying two foreign languages in mainstream UK schools is probably too low to put on this diagram.



of the Nation Report (British Academy, 2013) highlights ‘the vicious cycle of monolingualism’ and its consequences on the UK economy.

While The British Council has addressed Eurostats with a blunt headline: ‘British worst at learning other languages’: ‘In a recent survey, 62% of the population only speak English! According to a survey published by the European Commission, this bad reputation is totally justified. The results of the survey state that the British are officially the worst language learners in Europe! Let’s look at some statistics:

- 62% of people surveyed can’t speak any other language apart from English.
- 38% of Britons speak at least one foreign language, 18% speak two and only 6% of the population speak three or more.

The European Union average showed that 56% speak at least one foreign language, 28% speak at least two and 11% speak three or more. The survey confirmed that English was the most widely-spoken foreign language. 51% of EU citizens can have a conversation in English’

(British Council, 2019).

This headline based on collected evidence clearly aims to be a wake-up call to policy makers, school leaders and educators. To me this headline and the trends it is based on require that positioning of language learning in Anglophone contexts be conceptualised in a completely new way. This new approach needs to offer language learning as an activity worthy of the effort and time investment to an Anglophone speaker in the globalised English dominated world of the 21st century. Equally this new approach also needs to support everybody exposed to another language at home to put effort into maintaining and further developing that language/s.

How can these challenges be addressed through SLA pedagogies? How can educators motivate learners of all these different profiles to engage with language learning? These kind of questions have led my quest to develop a new approach. In the continuation of this chapter I will outline a set of key principles and strategies, which I consider key in implementing my Healthy Linguistic Diet approach as a school policy and as classroom practice. I will also provide an outline of a school case-study, where HLD has been successfully implemented with a great success. I will also provide the outline of key principles for life-long learning strategies.

HEALTHY LINGUISTIC DIET IN SCHOOLS AND CLASSROOMS

My concept of a Healthy Linguistic Diet focuses on making the cognitive benefits of bilingualism key to the rationale for learning and using more than one language. I envisage my Healthy Linguistic Diet as a strategy which would in the first instance: provide structured spaces for children and adults to discuss ‘being bilingual’ with the aim of raising awareness of bilingualism and its benefits. The reason I start with explicit discussions about bilingualism is based on my engagement with learners in London

schools. A focus discussion group in which one 14 year old Bengali speaking boy stated that they (Bengali speakers) underachieve is because they use two languages shows that deficit models of bilingualism are still present in London schools and internalised by children who speak languages labelled as ‘community languages’. This phenomenon which is found in classrooms in many countries has been theorised by Bloomaert, Creve and Willaert (2005) as normative monoglot ideologies, which impose a fallacy that bilingualism is a problem and the only desirable profile is the one of the monolingual speaker, ‘native speaker’ to that context.

Therefore, HLD approach aims to fill the vacuum in terms of guidance on bilingualism which bilingual children and families experience most of the time. In my varied professional roles I have come across clear cases of parents and children looking for that guidance, but having nowhere to turn to. A bilingual parent in search of some guidance on how to bring up her own children bilingually who asked to attend my seminar for doctoral students and a teenage bilingual boy who mentioned to me that he read in a scientific journal bilingualism was good for his brain – made me think that educators and school leaders need to do something urgently to fill that vacuum. Hence the starting point for conceptualising my HLD approach is sharing with the stakeholders the relevant knowledge we, as professionals in this field have. In the same way that we discuss healthy lifestyles and healthy eating choices. For this reason the concept ‘diet’ was chosen: it is accessible to all, it is easily understood as an analogy with varied healthy eating and the impact it has on our overall health.

Based on this initial idea I have been working on developing principles and strategies which can be used in an approach conceptualised as an analogy to a healthy diet – in this case it is a linguistic diet. Considering the big push for healthy lifestyles and healthy eating under the umbrella initiative Healthy Schools, I would like to suggest that the concept of a healthy linguistic diet should be integrated into the Healthy Schools initiative (Healthy Schools). A Healthy Linguistic Diet has a real potential to contribute to the aims outlined by the government: raise achievement across the curriculum, improve long term health, enhance well-being and improve inclusion. The following are suggestions for the key whole-school strategy.

PROVIDING ACCESS TO AND SHARING RELEVANT KNOWLEDGE ON THE VALUES AND ADVANTAGES OF BILINGUALISM

Teachers and school leaders need to find regular opportunities to provide a consistent flow of affirmative messages to children and parents with the aim of eliminating misconceptions about bilingualism as a problem and bad practices based on these misconceptions. These messages should also highlight that most cognitive benefits of bilingualism apply too to those who learn another language in school/university/outside of school. Pupils (and parents) should be given advice on what they can do themselves in order to support their own bilingual development. These mes-

sages should focus on raising awareness on the cognitive advantages of bilingualism, which are applicable to all languages.

Teachers need to be provided with examples of good practice, guidance and training to develop skills essential for integrating home languages across the curriculum. This shift in practice should be led by the awareness that where home languages are a part of teaching and learning, the impact of it will be evident in improved results across the curriculum as a whole. This approach, which includes home and foreign languages, should start with early years learning and continue throughout compulsory and life-long education. The overall aim should be to support bilingual children in developing their full potential, and to encourage positive attitudes towards this specific intellectual potential that they have. At the same time, approaches used to support children in maintaining their home languages should also be utilised for all children in order to develop interest and enthusiasm for learning other/foreign languages.

Bilingualism Matters Centres, whose mission is to provide evidence and advice to all stakeholders (parents, educators, policy makers) to make informed decisions regarding bilingual children, would make excellent partners to schools and school leaders in securing access to the latest research evidence. There are 26 branches in different countries.¹

There is now also Healthy Linguistic Diet website² which I have developed in partnership with my colleague neuro-scientist Thomas Bak with the aim to provide open access to the guidance and relevant research evidence.

PROVIDING REGULAR AND RICH OPPORTUNITIES FOR ENGAGEMENT AND USE OF BOTH OR SEVERAL LANGUAGES

Teachers need to be provided with examples of good practice, guidance and training to develop skills essential for integrating home languages across the curriculum. This shift in practice should be led by the awareness that where home languages are a part of teaching and learning, the impact of it will be evident in improved results across the curriculum as a whole. This approach, which includes home and foreign languages, should start with early years learning and continue throughout compulsory and life-long education. The overall aim should be to support bilingual children in developing their full potential, and to encourage positive attitudes towards this specific intellectual potential that they have. At the same time, approaches used to support children in maintaining their home languages should also be utilised for all children in order to develop interest and enthusiasm for learning other/foreign languages.

¹ The list is available here: <http://www.bilingualism-matters.ppls.ed.ac.uk/branch-network/>.

² Healthy Linguistic Diet, <http://healthylinguisticdiet.com/>.

Scoil Bhride, Dublin, has shared in a Rethinking language education in EU schools event in Brussels, 6th February, 2018, details of their journey of transformation from monolingual English speaking school to a school where plurilingualism became reality. The HLD approach might be perceived as very ambitious or hard to implement. However, Scoil Bhride proves that the key principles promoted under the Healthy Linguistic Diet are realistic, accessible and bring inspiring expected and unexpected results: children writing texts in several languages, taking their own initiative to learn other languages, engaging parents and other family members, using multiple languages in classrooms to brainstorm, discuss meanings, concepts and diversity of expression, language forms and ways of thinking. The unexpected result is that the status of Irish also blossomed, contrary to fears expressed by parents prior to implementing innovative practices. The headteacher shared that the parents of their English-Irish speaking children were worried that the encouraging children from other backgrounds to use other European and Asian languages will make Irish speakers feel disadvantaged in some way and that they will feel even less inclined to use Irish. Despite these anxieties expressed by parents the school went ahead with the initiative to make plurilingual skills integrated into teaching and learning: by having brainstorming sessions where children were able to contribute concepts in all languages they use, by being encouraged to write their homework in different languages and by providing space on the worksheets where children can write in other languages too. These are strategies which do not require extra preparation by teachers and do not take away from the focus of what needs to be covered, but they open doors for children to contribute their learning in other languages to everyday classroom reality. The impact it had on English-Irish speakers was the opposite of what their parents were fearing.

In this new environment where all children were encouraged to bring into the classroom languages they use at home, more children of Irish origin started using Irish for communication, in classrooms, playgrounds, school's office, which was not a known practice. This new trend of children initiating the use of Irish also triggered a request from parents and non-teaching staff, office staff, to learn Irish too. The most important aspect of it all can be summarised as valuing the child and his/her language and regular oral and written use of multiple languages in the learning environment. This school provides an excellent example what HLD and plurilingualism look like in practice.³

PROVIDING A FRAMEWORK WHICH SUPPORTS LIFE-LONG DEVELOPMENT OF BILINGUAL COMPETENCIES

All children (monolingual and bilingual/plurilingual) and adults (monolingual and bilingual/plurilingual) in schools and other educational contexts should be encour-

³ On this link you can find a radio programme about the school practice:
<http://healthylinguisticdiet.com/healthy-linguistic-diet-case-study-can-implemented-school/>.

raged to develop behaviour and habits that would support life-long development of bilingual/plurilingual competencies. These practices need to become an integral part of efforts to bring up children in the spirit of the Healthy School Initiative leading to a healthy life style.

The Council of Europe places particular importance on life-long development of plurilingual competencies: plurilinguism is defined as competencies in different languages and their varieties which individuals engage with in their lifetime. EU language policy is based on the principle that all individuals 'are entitled to develop a degree of communicative ability in a number of languages over their lifetime in accordance with their needs', (Council of Europe, 2019).

RAISING AWARENESS AMONGST ADULTS

In my own experience I have found that there is very little understanding about dementia amongst professionals in public services, or in general amongst the adult population I encounter through my work and privately. Unless somebody has a family member sinking into dementia, there is a lack of understanding that dementia is not only about forgetting names or dates, it is about irreparable loss of one's overall mental capacity. In practical terms, that means: loss of the ability to read, write, speak, eventually even walk, eat and swallow. It is a slow death of one's brain and all its' functions. Understanding it fully means accepting it as a terrifying prospect with a fast increasing probability that it may happen to them for a greater number of people. This is especially true for people living longer in the developed world. Dementia is often diagnosed too late – this is due to a lack of awareness, the stigma around mental health and the medical fraternity's inability to prevent or reverse the illness. If we want to change any of this we need to work closely with medical professionals and adult educators.

The evidence which supports the relevant benefits of language learning in adulthood is very promising: recent studies show beneficial effects of multilingualism on cognitive functions in young adults (Bak et al. 2014a; Vega-Mendoza et al. 2015), in cognitive ageing (Bak et al. 2014b), in the recovery from stroke (Alladi et al. 2016) and in dementia (Alladi et al. 2013). A recent study which followed participants in an intensive one-week language course identified improvements in attentional switching; an effect which remained stable nine months later in those who practiced five hours/week or more (Bak et al. 2016).

Therefore HLD approach with adults would first of all involve raising awareness amongst the key professionals on the benefits of bilingualism in terms of extending dementia-free life by several years, as the research shows. They would then use opportunities to promote the importance of learning other languages as a life-long activity. In the same way that a GP would ask patients about physical activity and highlight that for a healthy heart one needs to walk, swim and be active in different

ways, he/she would also highlight the increasing risk of dementia and promote language learning as a way to maintain a healthy brain. Indeed, parallels can easily be drawn between physical activity and keeping our heart strong and healthy on the one hand, and mental engagement and having a brain that can fight off dementia for a few years longer, on the other hand.

Also, strategies of wider engagement such as publicity and education through available media need to be used – for example in the same way healthy eating is promoted in different ways amongst different age groups. News items, documentaries, adverts, films, TV programmes, language clubs and activities – policy makers should consider all available media in order to raise awareness and motivate the adult population to engage in life-long language learning.

CONCLUSION

The maintenance of home languages and learning of other languages should be positioned in SLA pedagogies and life-long learning as a basis for enhancing human cognitive potential and equipping oneself for a better quality of life in later life. The equal value of cognitive benefits linked to bilingualism and language learning/use regardless of what combination of languages is in question (English-French or English-Bengali or English-Welsh) needs to be promoted and explicitly communicated to all stakeholders: children, parents, carers, teachers and school leaders. The essential feature of this approach that the communication needs to be accessible and memorable – in the same way that most people are aware of the importance of drinking two litres of water a day.

In my research and engagement with stakeholders in different contexts I have identified one big obstacle in utilising the existing linguistic diversity in the UK: hierarchy of languages. By hierarchy of languages I mean the outcome of processes and perceptions which result in a small number of select languages being considered high status, desirable to learn and ‘have’ such as French and Spanish, and a much larger number of languages which are not seen as an asset and have a very low status value.

The dichotomy of high and low status languages, underpinned by historic reasons such as colonialism and/or economic dominance, prevent minority groups from being aware of the value of their home languages. Hence my efforts for presenting and promoting a different approach in SAL based on the cognitive benefits rationale for developing bilingual/plurilingual skills. The rationale embedded in the cognitive benefits of bilingualism overcomes the issue of language hierarchy and this is the qualitative shift which is needed when the evidence is increasingly showing that on one hand Anglophone speakers do not see the values of studying other languages and those growing up in bilingual homes do not see the values of their home languages. Both groups need to be provided with an inspiring rationale to support them in seeing beyond ‘English is enough’ reality. Scoil Brihde has shown us how it can be done.

REFERENCES

- Alladi, S., Bak, T. H., Duggirala, V., Surampudi, B., Shailaja, M., Shukla, A. K., Chaudhuri, J. R. & Kaul, S. (2013). 'Bilingualism Delays Age at Onset of Dementia, Independent of Education and Immigration Status'. *Neurology*, 81, 1938-1944.
- Alladi, S., Bak, T. H., Mekala, S., Rajan, A., Chaudhuri, J. R., Mioshi, E., Krovvidi, R., Surampudi, B., Duggirala, V. & Kaul, S. (2016). 'Impact of Bilingualism on Cognitive Outcome After Stroke'. *Stroke*, 47, 258-261.
- Bak, T. H., Long, M. R., Vega-Mendoza, M. & Sorace, A. (2016). 'Novelty, Challenge, and Practice: The Impact of Intensive Language Learning on Attentional Functions'. *PLoS One*, 11(4): e0153485.
- Bilingualism Matters. (2019). Retrieved from <http://www.bilingualismmatters.ppls.ed.ac.uk/branch-network/>
- Blommaert, J., Creve, L. & Willaert, E. (2005). On being declared illiterate: Language ideological disqualification of Dutch classes For Immigrants in Belgium. *Language and Communication*, 26(1), 34-54.
- British Academy. (2013). Languages: The state of the Nation, Report. London.
- British Council. (2019). Retrieved from <https://esol.britishcouncil.org/content/learners/skills/reading/british-worstlearning-languages>
- Council of Europe. (2019). *Council of Europe Language Policy Portal*. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_EN.asp
- Eversley, J., Mehmedbegovic, D., Sanderson, A., Tinsley, T. & Wiggins, D. R. (2010). *Language Capital: Mapping the languages of London's school children*. London: IOE&CILT.
- Eurostat. (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*. European Commission. Retrieved from <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5775673/EC-XA-12-001EN.PDF/917d3746-886e-456a-8b01-1971013d1cef>
- Healthy Linguistic Diet. (2019). Retrieved from <http://healthylinguisticdiet.com/>
- Healthy Linguistic Diet. (2018). *Healthy Linguistic Diet: A case study of how it can be implemented in a school*. Retrieved from <http://healthylinguisticdiet.com/healthy-linguistic-diet-case-study-can-implemented-school/>
- Healthy Schools (2019). Retrieved from <https://www.healthyschools.org.uk/>
- Mehmedbegovic, D. (2008). Leading increasingly linguistically diverse schools, Educate, Special Issue. *The Journal of Doctoral Research in Education*, 8(2), 4-21.
- Mehmedbegovic, D. (2009). Researching attitudes and values attached to first language maintenance, in The Best of Language Issues articles from the first 20 years of NATECLA's ESOL journal. In R. Bhonet & E. Illes (pp 58-71). London: Avanti Books.
- Mehmedbegovic, D (2011). A study in attitudes to minority languages in England and Wales. Saarbrücken, Germany: Lambert Academic Publishing.
- Mehmedbegovic, D. (2017). Engaging with Linguistic Diversity in Global Cities: Arguing for 'language hierarchy free' policy and practice in education. *Open Linguistics*, 3(1), 540-553.

Zdrava lingvistička prehrana (HLD): učenje jezika kao ključan sastojak čovjekove dobrobiti

Sažetak:

Zdrava jezična ishrana novi je pristup učenju jezika. Njezina je misija inicirati i omogućiti promjenu u shvaćanju učenja još jednoga jezika ili više jezika kao ključne kompetencije ili akademskoga predmeta, ka shvaćanju da je upotreba dvaju jezika ključni element u našem kognitivnom razvoju i zdravlju. *Zdrava jezična dijeta* promovira pristup s fokusom na razvoj životnih navika učenja i upotrebe najmanje dvaju jezika, idealno triju ili više jezika zasnovanih na svijesti da ova vrsta aktivnosti pomaže pripremiti naš mozak za poboljšano kognitivno funkcioniranje od ranoga djetinjstva do starije dobi. Ove će navike ishoditi boljom koncentracijom u ranom djetinjstvu, superiornijim uspjehom u obrazovanju i poboljšanom intelektualnom životu u zrelijoj i starijoj životnoj dobi. Važan je dio njezine misije ostvariti kontakt djece, roditelja i zajednica s pristupačnim znanjem o kognitivnim prednostima dvojezičnosti. Cilj je prednosti upotrebe dvaju jezika učiniti široko poznatima kao što je zdravstvena preporuka: piti dvije litre vode dnevno!

Ključne riječi: dvojezičnost, višejezičnost, plurijezičnost, kognitivne prednosti dvojezičnosti, *Zdrava jezična dijeta*

DO WE FOCUS ON THE POSITIVE FUTURE IN HIGHER EDUCATION?

Izvorni znanstveni rad

UDK: 378.1

Assistant Professor Snježana Dubovicki, Ph.D.
Josip Juraj Strossmayer University of Osijek
Faculty of Education
Osijek, Croatia

Abstract:

At this day and age, it is necessary to carefully plan and anticipate a desirable future. The focus on positive future orientation and a successful educational process enables young people to improve their professional and personal affirmation and lead to the decrease of problematic behaviour. For those reasons, it is extremely important that the activities in university courses are focused on contemplating about the future, possible new roles, and future outcomes so that young people who are being educated are more prepared to deal with different future scenarios but also to be able to prepare more successfully future generations of students for similar scenarios. In that context, it is important to encourage students to use divergent thinking that, together with imagination, makes the starting point for the search of acceptable solutions to most of the upcoming challenges that they may face in the future. In that context, the question arises as to whether our university teaching is in line with the aforementioned global challenges. Research results show that, according to students' opinion, university teaching does not educate for the future (92%)! Also, students of teacher studies predict negative social scenarios in the future (62%), and when it comes to the role of teachers in the future, they predict (89%) that they will be replaced by holograms.

Keywords: future, pedagogical futurology, positive orientation, university teaching, teachers' role in the future

INTRODUCTION

Our thinking about the future from the context of higher education is often associated with shorter time periods regarding planning of a semester or an academic year; project planning activities, PhD studies and so on. We can say that such planning is not true planning of the future, because they mainly refer to predictable results. Students, on the other hand, usually plan their activities according to the academic year or according to the years they have left until the end of the study. In relation to the aforementioned, and following the ideas of Chen and Vazsonyi (2011) on focusing on a positive future orientation and a successful educational process that enables young people to improve their professional and personal affirmation and reduce problematic behaviours, the paper raises the following question *Do we encourage our students to think about the future and predict the situations they might encounter?*

Are we, through our teaching, preparing them to teach for the next 45 years? Does our university teaching educate for the past, present or for the future? Some of these issues were precisely the reason for the research conducted among the students of Teacher Education at the Faculty of Education, University of Osijek.

Advocating a widespread awareness of the future and reflecting on the future is a common obligation of university professors who educate the future generations of students. Despite the general interest and theoretical discussions, it is evident that there is a gap between conceptual development of future consciousness and empirical or practical application in literature for future research (Ahvenharju, Minkkinen and Lalot, 2018). Future consciousness is a holistic concept that has been explored for more than a decade by Lombardo (2017, 2016, 2014, 2011). Lombardo (2016) emphasizes the future consciousness as the multiple psychological ability of an individual, taking into account the following psychological processes: perception and behaviour; emotions and motivation; learning, memory and understanding; prediction, thinking and planning; intuition and imagination; self-identity and social interaction. In the literature on psychological and futurology research, the future orientation mainly focuses on one's own future. Many futurologists share the idea of aiming toward a better or desirable future rather than just observing the development toward any future. In the world, research on future positive orientation is mainly investigated from a psychological perspective (Ahvenharju, Minkkinen and Lalot, 2018; Seginer, 2009), and the presence of such predictions and research in the field of pedagogy and didactics are almost invisible, which is something Dubovicki (2019a, 2019b, 2017) warned about on several occasions. Singh and Yadav (2017) note that educational strategists could learn from futurologists and research the future in terms of developing different perspectives for future trends planning, and educational issues.

Gao and Chan (2015) reflect on education in China and point out, in particular, the education of adolescents who, if they consider the future to be positive, achievable and largely controlled, are expected to be devoted to activities that help them realize that vision of their future (Nurmi, 1993). Hideg and Nováky (2010) believe that in the coming years, education should be aimed toward a positive future orientation, and therefore recommend that the teaching process should include the content which will help young people (at all levels of education) deal with the future, strengthen their awareness of their future orientation, find respect for classes aimed at predicting the future and thus accelerating related social learning processes in Hungary.

DO WE PREPARE STUDENTS FOR THE FUTURE?

Previous research on university teaching (Dubovicki & Jukić, 2017, Dubovicki & Banjari, 2014; Kragulj, 2011, Bognar & Kragulj, 2010) show how important it is for students to have the teaching organized in a way that stimulates creativity, and that it prevails in positive social and emotional climate. Also, a significant decision on

participation in the classes, is made according to the fact if the university that students attend was their first choice, and are therefore more motivated (Dubovicki & Banjari, 2014), but also on the content presentation. An important part of “preparing students for the future” also refers to the model of communication between students and professors (Mrazović, Dubovicki & Jukić, 2015), which is considered one of the core competence frameworks.

Oyaid (2009) emphasizes that the current role of a teacher is not suitable for the future. Also, the demands of students relate to a more enjoyable and interesting education that would be much more successful in responding to workplaces that students want to have in the future (Van der Zwaan, 2016). Davidson (2011) cites an example of new professions in the future, saying that 65% of children attending elementary school in 2011 will get a job that did not exist in the mentioned year. The importance of reflection, research, and prediction of the future in education was written by Tafel (1984), Ishler (1984), Henson & Balentine (1984), Wildman & Inayatullah (1996).

Thinking about the influence and projection of our education and ultimately our teaching, it is necessary to use ourselves as the starting point. Perhaps the period of 100 years in the future seems far ahead of today's perspective, but if we look at Table 1, we can see that a university professor who, for example, in 2019 is 35 years old, directly (students) and indirectly (pupils) affect the teaching of pupils of 1st grade, born in 2047. They will be taught by the last generation of students who will be born in 2030.

Table 1. Direct and indirect influence of today's (2019) teaching on the teaching in 2049.

YEAR	2019	2029	2039	2049
TEACHERS	35	45	55	65
STUDENTS (1st year of college, 19 years old)	2000	2010	2020	2030
PUPILS (1st grade of elementary school 7 years old)	2017	2027	2037	2047

2019.

➔

2047.

Also, if we look at the present (2019) perspectives, we can see (Fig. 1) that the students who were at their first year (academic 2018/2019), will teach the generation of students born at the latest in 2058, because the students born that year will attend 1st grade in 2065.

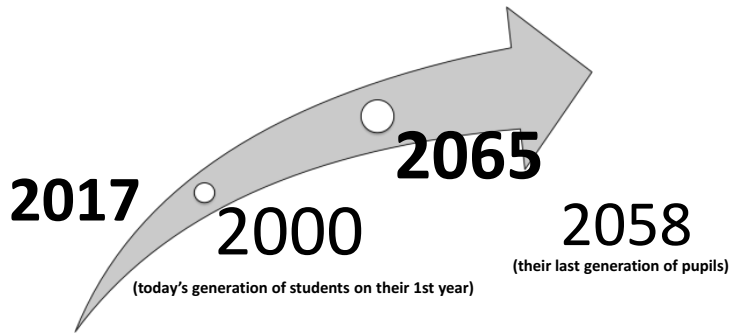


Figure 1. The influence of university teaching from 2019.

Figure 2 presents a projection of students who will be our¹ last generation of students and whose “consequences” of learning and teaching will be addressing students who will be taught by our last generation of students. Their first generation of students will be in 2047, and the last² in 2088. From the above mentioned indicators, it is evident that in 2019 we are slowly and indirectly “entering” the year 2095, which is actually a very important information and it obliges us, as university professors, to think about the quality of our teaching, ways of organization, teaching methods, social and emotional climate, teaching communication, but also about the future roles of our students.

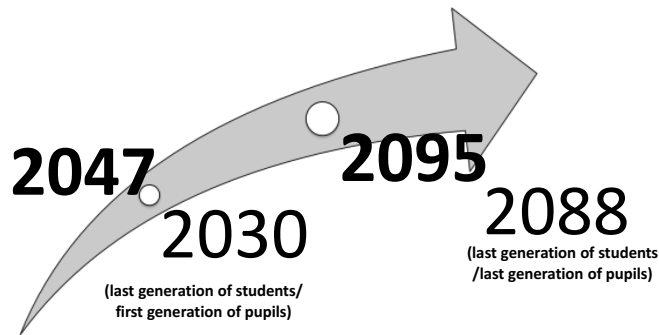


Figure 2. The influence of the last generation of students on the last generation of pupils.

¹ Projections relate to the time period from 2019 to 2049; and to a university professor who will be 35 years old in 2019 and who will retire at the age of 65 (according to the still valid rulebook), which would mean in 2049.

² Also, the assumption of the mentioned estimate was guided by the idea that the last generation of students taught by the aforementioned professor will also retire at age 65, which will be in 2095. Their last generation of students will be born in 2088, and will attend the first grade of elementary school in 2095.

We need to create teaching situations where students will be exposed to different scenarios, and therefore better prepared for possible outcomes. Realizing the importance of our (direct and indirect) influence on the generations of students (and pupils) before us, it was important to awaken and explore the present state of affairs (2019) in the perception of today's students, in order to be able to work more intensively in the future (discuss, research, emphasize) in *preparing the students for the future*. It was also important to research whether students have a positive and/or negative view of their role in the future and whether they predict positive and/or negative scenarios.

METHODOLOGY

The paper used qualitative methodology, because the research of the future is mostly reduced to predictions, which are impossible "to prove" statistically. The research was carried out in 2017/2018, among students of the fifth year of Teacher Education in Osijek (68) and Slavonski Brod (38), and in 2018/2019 among students of the 2nd year of Teacher Education in Osijek (49) and Slavonski Brod (38), N = 193. The research respected the ethics and individuals' privacy was intact. The participants were presented with the research results.

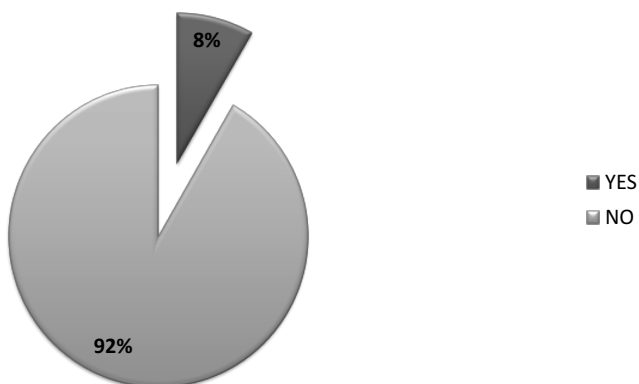
A *semi-structured interview* was used as a research instrument. All participants were divided into groups of 5-6 members and they went through 18 group interviews during the academic year 2017/2018, and 15 group interviews during the academic year 2018/2019. The interviews lasted for 20 minutes (the interview was recorded with the help of a dictaphone on the mobile phone). In addition to the interviews, data analysis was used for *formative evaluation* on the same sample that was conducted at the end of the summer semester. In relation to the aforementioned, the following *objectives and research tasks* have been set up: research the attitudes of research participants on the prediction of social circumstances; research the predictions of participants on the role of teachers in the future; research whether the university institution really educates for the future; research the opportunities for changes in university teaching that would lead to a more positively oriented future.

In relation to the above, the following research question is asked: ***Are we positively oriented toward the future in university teaching?***

RESEARCH RESULTS AND INTERPRETATION

Below are the results of a semi-structured interview that consists of 5 questions relating to the orientation of university education for the future. The time span that was contemplated was the year 2100. The first question related to the attitudes of students regarding the university teaching that educates them for the future (Graph 1).

The university teaching educates for the future



Graph 1. Students' attitudes toward university teaching.

From Graph 1 we can see that as much as 92% of students (N = 177) believe that the current university teaching does not educate for the future. Some of the comments from the students are as follows:³

The university teaching educates for today, for the students we will teach today, at least for the pupils we will meet on the state exam in a year or two, but not for the pupils we will teach throughout our entire employment.

(student of 2nd year)

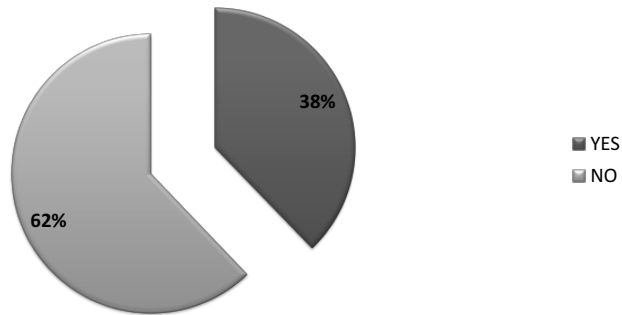
We did not discuss, in any of the classes, or think about our possible future role. As if you do not have to think about it, it will only happen by itself.

(student of 5th year)

The comment made by the student of the 5th year, for whom we can say that he, by the end of the summer semester, “took” all the courses, but none of them mentioned anything about the teaching profession in the future.

³ All comments refer to students of the 2nd (academic year 2018/2019) and 5th year (academic year 2017/2018) of Teacher Education at the Faculty of Education, University of Osijek.

I predict positive social circumstances in the future

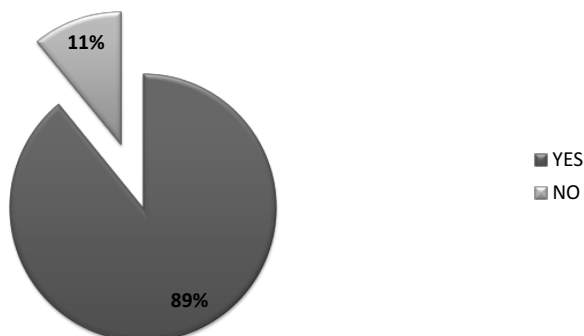


Graph 2. Predicting social circumstances in the future.

Graph 2 shows the summary answer of the respondents to the question of predicting the social circumstances in the future. During the interview, the participants were first “faced” with different social scenarios in the future and then “from them” talked about the education at all levels, and about the role of teachers/university professors. The participants were mostly concerned with the problems of drinking water, food, new diseases, medicine and modern technology, which they considered to have a significant impact on the business but also on the private life of each individual, and will be implemented in the educational system in particular. The majority (N = 120) thought that social circumstances will be negative in the future, and that the teaching process will be faced with numerous challenges in the future (as a result of such social circumstances).

Following up on the previous question, the participants gave even worse prognoses in relation to their own (teaching) role in the future (Graph 3), believing that the most of them will be replaced by robots (N = 172).

I predict that the role of the teacher will be taken over by the robots in the future



Graph 3. Predicting the role of teachers in the future.

The last piece of information is troubling, given that even the predicted social circumstances that were rather negative, were assessed more positively than the role of the teacher. Below are the comments of some of the students:

Technology is increasingly present in both our lives and business. Today's teaching cannot be compared to the teaching of our grandparents, due to the fact that contemporary teachers use almost all available media to present their content in the most interesting way or to motivate students at the beginning of the lesson for the topic that will be presented. We know that robots are already used, in the world, as teaching assistant, and that phenomenon might become more intense in the future.

(student of 2nd year)

The role of a teacher will certainly, in a big way, be taken over by some form of modern technology, whether in the form of a robot or some kind of a hologram.

(student of 5th year)

The second part of the research refers to the results of the formative evaluation that was conducted among the students after classes. Participants (N = 193) were asked to comment anonymously on the overall teaching (in the first two or all five years of study) regarding the form of preparation for their work in the future, and to write recommendations on how the university teaching could “come closer to” a positively oriented future. The results of the formative evaluation show that participants believe that university teaching may change in favour of a positively-oriented future (65%), but believe that changes need to be made as soon as possible, because the impact of

technology is growing rapidly day by day. Some of the suggestions for possible changes are: more predictions of the “crisis” situations in teaching (74%); the use of modern technology that would benefit the teacher (59%); more research (and graduate theses of teachers) using futurology research methods (41%); simulation of class situations (19%); an elective course that would deal with this problem (9%) and so on. Below are some of the comments that are individual, but important for the research topic:

This problem does not refer to university teaching only. The problem as well lies in the fact that there is no available literature in the area of futurology in Croatian, literature that some of us might need to use for the graduate thesis in this area.

(student of 5th year)

The results of the conducted research show that our university teaching is not focused toward the future, not in thinking about it, not in researching of the future, and not in encouraging new roles for the teachers. Actually, the real answer to the research question: ***Are we positively focused toward the future in university teaching?*** is that our teaching is positively oriented, but not for the future, but for the present.

DISCUSSION

Although we cannot know what the future really holds, we can propose a series of alternative futures and/or alternative scenarios and make judgments about the assumptions that support them. Watson (2015) points out that trying to imagine the future often depends on making scenarios which are developed as answers to the question “*What if?*” If we do not ask such questions in teaching, it is very unlikely that we will encourage students to think about the future in general, and then about the future of their profession. Jeffs & Smith (1999) point out that young people, student population included, are almost always more inclined to discuss the various social problems that are mostly reflected in the negative light. This is also confirmed in this research as even 62% of students predicted negative social circumstances in the future. Studies show (Chen & Vazsonyi, 2011) that a society where young people are not focused on a positive future is collapsing, and is more likely focused on delinquent and risky behaviours.

The problem of methodology, additionally contributes to the aggravating circumstance, as in our research (as university professors) we are most often focused on researching the present and/or the past, and we rarely make predictions for the future (Burdin, Nutter & Gips, 1984). The methodology of futurology in research of future scenarios often requires the use of futurology research methods (Dubovicki, 2017; Suzić, 2012; Vrcelj & Mušanović, 2011). The above-mentioned methods are still

not well known (especially in the Republic of Croatia), and are underestimated in relation to the research methods that mainly belong to the quantitative methodology. One of the participants of the research mentioned the same problem:

Prior to attending the course The Methodology of Pedagogical Research, we were unaware of the existence of futurology research methods, and the fact that the future could be “researched” even though it did not happen yet. We have seen that other sciences such as the economics, the mobile and auto industry and many others used the method of prediction to improve and sell their products faster and easier. We should follow their example and improve our system of education!

(student of 5th year)

For example, in the field of economics, Sinčić (2004) engaged in the research/predicting of the future in order to enhance the prerequisites of proactive marketing in business markets. It is important to emphasize that in other countries (and especially in other sciences outside the field of pedagogy) futurology research methods are more often used, there are even specialized journals⁴ in which similar topics can be published. In addition, several magazines seek to affirm qualitative research methods, which often include futurology research⁵ methods (Dubovicki, 2017). In order to help in the research of the future Inayatullah (2013, 2008) offers a number of questions we can use as a guideline when setting up a methodological framework for our own research:

1 What is the history of the issue? Which events and trends have created the present? 2 What are your projections of the future? If current trends continue, what will the future look like? 3 What are the hidden assumptions of your predicted future? Are there some things taken for granted (about gender, or nature or technology or culture)? 4 What are some alternatives to your predicted or feared future? If you change some of your assumptions, what alternatives emerge? 5 What is your preferred future? 6 How did you get here? What steps did you take to realize the present? 7 Is there a supportive narrative, a story? If not, create a meta-

⁴ Below are some of the journals that deal with similar topics: *Futures, Journal of Futures Studies, Foresight, European Future Research, Technological Forecasting and Social Change, Policy Futures in Education, World Futures Review*. The author of this paper does not consider other journals of similar themes less valuable.

⁵ Journales which popularize the qualitative methodology through methodological approaches, and among other things also the futurology methods: *International Journal of Social Research Methodology, Qualitative Research, International Journal of Qualitative Methods, International Journal of Qualitative Methods* and others. The author of this paper does not consider other journals of similar themes less valuable.

phor or story that can provide cognitive and emotive support for realizing the desired future.

Inayatullah (2013: 60)

Excessive and inadequate taking over of the paradigm of research of natural and medical sciences (Topolovčan & Dubovicki, 2019, Tröhler, 2016), which we also call the medicalization of research in education, additionally contributes to the mentioned state in the research of pedagogical phenomena. In their paper, Cornbleth & Ellsworth (1994) deal with critical re-examining of the roles and relations in teacher education, but also with considering the implications for the reforming of the teacher education, with the emphasis on the obstacles to institutionalization of the clinical faculty programs. Tafel (1984b) also wrote about the role of teachers in the future. The research carried out in this paper shows that as many as 89% of students, future teachers, believe that their role in the future will be changed, for example by being replaced by some form of artificial intelligence like robots or holograms. More and more authors write about the influence of new and future technologies, and Leahy, Holland & Ward (2019: 1) carried out one of the most significant research. They anticipated the impact of future technology on teaching in the future. Reflecting on the current impact of technology on the existing educational system, they emphasize the following: "Historical reviews of technology integration in education mainly reveal weak or ineffective impacts on learning, and only minor reforms to date within the educational system." They critically examine 12 potential educational contexts, at the same time causing possible assumptions with regard to the "selected" future impacts. In addition to the importance of predicting different scenarios of the future, Milojević (2005) warns about the importance of learning from history as well, so that examples that have led to different changes in the past could more accurately be used to predict events in the future. The aforementioned example was used by Kahn, Brown & Martel (1976), who tried to predict future 200 years in advance, by analysing the past 200 years.

Facer (2018) also wrote about the necessity of reconceptualising the educational institutions to create a better future, and he saw his proposals of teaching that would better prepare for the future in open spaces (a museum, a farm or a zoo), which would help students to critically think and shape the desirable future. Such kind of inspiration which would help teachers in preparation for their classes Facer (2018) called "*pedagogy of the present*". In the changes that should follow after the initial "determining" of the state, we should certainly take some of his ideas into account.

CONCLUSION

Emphasizing the importance of university teaching in education for the future, the research sought to examine the attitudes of future teachers about the actual contribution of such teaching to possible desirable social and educational scenarios.

In addition to the fact that the university teaching does not educate for the future, and that the future predicts mainly negative social circumstances followed by the (mostly negative) influence of future technologies on the teaching itself, but also on the significantly different role of the teacher, it is obvious that it is necessary to change the existing situation.

Some of the ideas that can contribute to the changing of the current situation, relating to the organization and implementation of the teaching process are: more content that would deal with the mentioned issues; creating a number of different scenarios for different challenges that would contribute to better dealing with new situations (including divergent thinking); more graduate and final papers dealing with "research" of the future; while researching the educational process, it is necessary to use more futurology research methods; develop imagination and encourage creativity.

Also, students should be encouraged to engage in activities that will be positively oriented toward their future, and thus toward the future of the future students.

REFERENCES

- Ahvenharju, S., Minkkinen, M. & Lalot, F. (2018). The five dimensions of Futures Consciousness. *Futures*, 104, 1-13.
- Bognar, L. & Kragulj, S. (2010). Kvaliteta nastave na fakultetu. *Život i škola*, 24, 169-182
- Buridin, J. L., Nutter, N. & Gips, C. J. (1984). Inventing the Future: Options and Strategies for Educators. *Action in Teacher Education*, 6(1-2), 7-14.
- Chen, P. & Vazsonyi, A. T. (2011). Future orientation, impulsivity, and problem behaviours: A longitudinal moderation model. *Developmental Psychology*, 47, 1633-1645.
- Cornbleth, C. & Ellsworth, J. (1994). Teachers in Teacher Education: Clinical Faculty Roles and Relationships. *American Educational Research Journal*, 31(1), 49-70.
<https://doi.org/10.3102/00028312031001049>
- Davidson, C. (2011). *In Now You See It: How Technology and Brain Science Will Transform Schools and Business for the 21st Century*. New York: Viking Press.
- Dubovicki, S. (2019a). Futuristic Research Methods as an Encouragement for Predicting The Teaching of The Future. In Matanović, D. & Uemura, A. (Eds.), *Proceedings From International Conference Education and Training as Basis for Future Employment*. Osijek; Wakayama: Faculty of Education, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek & Faculty of Economics, Wakayama University, 17-30.
- Dubovicki, S. (2019b). Methodological Creativity in Pedagogical Research – Global Challenge. In Carmo, M. (Ed.), *Education and New Developments 2019, Vol. II*. Lisbon, Portugal: InScience Press, 36-40.
- Dubovicki, S. (2017). Futurološke metode istraživanja. In Opić, S, Bognar, B. & Ratković, S. (Eds.), *Novi pristupi metodologiji istraživanja odgoja* (pp. 203-221). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Dubovicki, S. & Banjari, I. (2014). Students' attitudes on the quality of university teaching. *Sodobna pedagogika*, 65/131(2), 42-58.

- Dubovicki, S. & Jukić, R. (2017). The importance of acquiring pedagogical and didactic competencies of future teachers – the Croatian context. *Early Education and Development*, 187 (10/S1), 1557-1568.
- Facer, K. (2018). Governing education through the future. In I. Grosvenor & L. Rosén Rasmussen (Eds.), *Making education: Material school design and educational governance, educational governance research* (pp. 197-210). Cham, Switzerland: Springer.
- Gao, S. L. & Chan, K. L. (2015). *Future Orientation and School Bullying Among Adolescents in Rural China: The Mediating Role of School Bonding*. SAGE Open, 1-9. DOI: 10.1177/2158244014568463
- Henson, K. & Balentine, M. B. (1984). Educating for the Future. *Action in Teacher Education*, 6(1-2), 51-56.
- Hideg, É. & Nováky, E. (2010). Changing attitudes to the future in Hungary. *Futures*, 42(3), 230-236. <http://dx.doi.org/10.1016/j.futures.2009.11.008>
- Ishler, R. E. (1984). Predicting the Educational Future: A View of Education in the Year 2000. *Action in Teacher Education*, 6(1-2), 29-34.
- Inayatullah, S. (2013). Futures studies: Theories and methods. In F. G. Junquera (Ed.), *There's a future: Visions for a better world* (pp. 36-66). Madrid, Spain: BBVA.
- Inayatullah, S. (2008). Six pillars: Futures thinking for transforming. *Foresight*, 10(1), 4-21.
- Jeffs, T. & Smith, M. K (1999). The problem of "youth" for youth work. *Youth and Policy*, 62, 45-66.
- Kahn, H., Brown, W. & Martel, L. (1976). *Slijedećih 200 godina*. Zagreb: Stvarnost
- Kragulj, S. (2011). Odgojno-obrazovna klima u sveučilišnoj nastavi. *Život i škola*, 57(25), 35-60.
- Leahy, S. M., Holland, C. & Ward, F. (2019). The digital frontier: Envisioning future technologies impact on the classroom. *Futures*, *In press*.
- Lombardo, T. (2017). *Future consciousness: The path to purposeful evolution*. Changemakers Books.
- Lombardo, T. (2016). Future consciousness: The path to purposeful evolution—An introduction. *World Futures Review*, 8 (3), 116–140. <http://dx.doi.org/10.1177/1946756716673636>.
- Lombardo, T. (2014). The future evolution of consciousness. *World Future Review*, 6(3), 322-335.
- Lombardo, T. (2011). Creativity, wisdom, and our evolutionary future. *Journal of Futures Studies*, 16(1), 19-46.
- Milojević, I. (2005). *Educational futures: Dominant and contesting visions*. Routledge.
- Mrazović, M., Dubovicki, S. & Jukić, R. (2015). Students' Satisfaction with Communication in University Teaching. *The New Educational Review*, 42(4), 91-101.
- Oyaid, A. (2009). *Education Policy in Saudi Arabia and its Relation to Secondary School Teachers' ICT Use, Perceptions, and Views of the Future of ICT in Education*. Exeter: University of Exeter.
- Seginer, R. (2009). Future orientation: A conceptual framework. In R. Seginer (Ed.), *Future orientation* (pp. 1-27). Boston, MA: Springer US.
- Sinčić, D. (2004). Istraživanje budućnosti – pretpostavke proaktivnog marketinga na poslovnim tržištima. *Market-Tržište*, 16(1-2), 53-62.
- Singh, R. & Yadav, Y. (2017). Perspective of Futurology and its Implication in Education. *Global Journal of Enterprise Information System*, 9(4), 57-61.
- Suzić, N. (2012). *Futurologija u pedagoškim i socijalnim naukama*. Banja Luka: Ektos.

- Tafel, L. S. (1984a). A Future Paradigm for Teacher Education. *Action in Teacher Education*, 6(1-2), 1-6.
- Tafel, L. S. (1984b). The Future and the Education Profession: An Annotated Bibliography. *Action in Teacher Education*, 6(1-2), 93-101.
- Topolovčan, T. & Dubovicki, S. (2019). The Heritage of the Cold War in Contemporary Curricula and Educational Reforms. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(2), 11-32.
- Tröhler, D. (2016). The medicalization of current educational research and its effects on educational policy and school reforms. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(5), 749-764.
- Van der Zwaan, B. (2016). De belangrijkste drijfveren in de komende decennia. In B. Van der Zwaan (Ed.), *Haalt de universiteit 2040?* (pp. 95-141). Amsterdam: AUP.
- Vrcelj, S. & Mušanović, M. (2001). *Prema pedagoškoj futurologiji*. Rijeka: Hrvatsko pedagoško-književni zbor.
- Watson, C. (2015). Futures Narratives, Possible Worlds: Causal layered analysis and the problems of youth. In S. Inayatullah & I. Milojević (Eds.), *CLA 2.0 Transformative Research in Theory and Practice*. Taiwan: Tamkang University, 449-462.
- Wildman, P. & Inayatullah, S. (1996). Ways of knowing, culture, communication and the pedagogies of the future. *Futures*, 28(8), 723-740.

Jesmo li pozitivno usmjereni na budućnost u sveučilišnoj nastavi?

Sažetak:

Nalazimo se u vremenu u kojemu je nužno pomno planirati i predvidjeti poželjnu budućnost, (Singh i Yadav, 2017). Usmjerenost na pozitivnu buduću orijentaciju i uspješan odgojno-obrazovni proces omogućuje mladima bolju profesionalnu i osobnu afirmaciju te dovodi do smanjenja problematičnih ponašanja, (Chen i Vazsonyi, 2011). Iz navedenih je razloga iznimno važno da aktivnosti u sveučilišnoj nastavi budu usmjerene promišljanju o budućnosti, mogućim novim ulogama te planiranju mogućih budućih ishoda kako bi mladi ljudi koje odgajamo i obrazujemo bili pripremljeniji za snalaženje u različitim budućim scenarijima, ali i kako bi što uspješnije mogli pripremiti buduće generacije učenika za slične scenarije. U tom je kontekstu važno poticati studente na upotrebu divergentnog mišljenja koje, uz maštu, predstavlja temeljno polazište za pronalaženje prihvatljivih rješenja za većinu dolazećih izazova s kojima bi se mogli sretati u budućnosti. U kontekstu navedenoga postavlja se pitanje ide li naša sveučilišna nastava u korak s navedenim globalnim izazovima? Rezultati istraživanja pokazuju da, prema mišljenjima studenata, sveučilišna nastava ne odgaja i ne obrazuje za budućnost (92%)! Također, studenti učiteljskoga studija u budućnosti predviđaju negativne društvene scenarije (62%), a u odnosu na ulogu učitelja u budućnosti, u velikom postotku (89%), predviđaju da će ih zamijeniti hologrami.

Ključne riječi: budućnost, pedagoška futurologija, pozitivna orijentacija, sveučilišna nastava, uloga učitelja u budućnosti

AKADEMSKO NEPOŠTENJE STUDENATA U KULTURI VISOKOŠKOLSKE USTANOVE

Izvorni znanstveni rad

UDK: 001.891:174

prof. dr. sc. Vesnica Mlinarević
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku
Osijek, Hrvatska

Ružica Tokić Zec
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku
Osijek, Hrvatska

Sažetak:

Akademsko nepoštenje odnosi se na predstavljanje tuđega rada kao svojega, primjerice prepisivanje na ispitima, prepisivanje zadaća ili plagiranje. Akademskim nepoštenjem krše se etička načela da bi se postigao bolji uspjeh, a taj pedagoški problem tema je rasprave nastavnika, medija, javnosti i kreatora obrazovne politike, a malo je istraživanja o tom pedagojskom problemu koji se očituje u skrivenom kurikulumu u kulturi visokoškolske institucije. Način se varanja promijenio, didaktički se može govoriti o tradicionalnim (šalabah-ter, pisanje na rukama i nogama, napuštanje prostorije i sl.) i suvremenim metodama (korištenje mobilnih telefona, kalkulatora, MP3 uređaja, različitih bežičnih uređaja, pametnih telefona, olovaka s tintom koja postane vidljiva samo pod posebnim svjetlom, pametnih satova). Etički kodeks definira neprihvatljiva ponašanja u akademskoj zajednici, a u ovome radu studenata. Analiziraju se Etički kodeksi pet Sveučilišta u Republici Hrvatskoj te Sveučilišta dviju europskih zemalja te se iznose stavovi fokus grupe nastavnika o akademskom nepoštenju studenata u nastavi na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta u Osijeku. Nastavnici uočavaju varanje, iznose primjere i daju preporuke u sprječavanju akademskoga nepoštenja i to prepisivanje na ispitima, plagiranje ili krivotvorenje radova ili dijelova radova drugih osoba te iznošenje ideja drugih osoba kao vlastitih. Pristup nastavnika o akademskom nepoštenju studenata važan je kontekstualni čimbenik koji određuje pojavnost varanja u odgojno-obrazovnom procesu. Nastavnici trebaju biti uzori etičkoga ponašanja/akademske čestitosti da bi osvijestili studente i očekivali od njih poštivanje etičkih normi, a zlouporaba i kršenje etičkih načela trebaju biti strogo zabranjeni i imati sankcije. Pojedinač osobno odgovara za svoje akademski nepoštene radnje, a problem nepoštenja treba biti u središtu širega društvenoga konteksta.

Ključne riječi: akademsko nepoštenje, nastavnici, studenti, kultura, etički kodeks

UVOD

“Akademsko nepoštenje predstavlja bilo koju vrstu prijevare vezane za postupak prijavljivanja, ispitivanja ili druge vrste provjere znanja (npr. upotreba ili

namjera upotrebe bilješki, podataka, mobitela za vrijeme ispita, lažno predstavljanje i predstavljanje tuđega rada kao svojega), plagiranje i krivotvorenje radova ili dijelova radova drugih osoba te iznošenje ideja drugih osoba kao vlastitih, bez znanja autora ili navođenja izvora, stvaranje situacija u kojima će drugi studenti/ice biti zakinuti za akademska dobra ili u kojima student/ica ima nepoštenu akademsku prednost pred drugim studentima/icama, pokušaj utjecanja na nepristranost vrednovanja nastavnika, prepisivanje na ispitu, neprimjereno ponašanje vezano uz nastavni proces (namjerno ometanje ili prekidanje nastave)“ (Fjorović, 2018: 112-113). U nalazima paradigme morala i etike te današnjih dvojbi u radu Fjorović (2018) implicira da se profesionalno etičko ponašanje nikako ne može razdvojiti od općih moralnih standarda društva. Etiku se situira kao skup principa ili kodeks moralnoga ponašanja, a “etika podrazumijeva procjenu i primjenu moralnih vrijednosti koje društvo ili kultura prihvaćaju kao svoje norme” (Dej, 2004 prema Fjorović, 2018: 108). Stoga etika podrazumijeva procjenu i primjenu moralnih vrijednosti koje pojedino društvo ili kulturni kontekst (npr. visokoškolske ustanove) prihvaćaju kao svoje norme. Valja naglasiti da se etičke norme uvijek donose u konkretnom kontekstu, one uključuju i političku, društvenu i kulturnu klimu jer političke elite šalju svojim ponašanjima poruke što se smatra časnim, a što nečasnim ponašanjem. Akademsko nepoštenje varanjem na ispitima kao problem na fakultetima, rasprava je nastavnika i kreatora obrazovne politike. Varanje predstavlja bilo koje namjerno ponašanje koje krši postojeća pravila o radu na testu ili zadatku i studentu/ici daje nepravednu prednost u odnosu na druge i/ili smanjuje točnost zaključka o njegovom/njezinom postignuću (Cizek, 2003). “Obrazovna je profesija prva pozvana prepoznati vrhunsku važnost istinoljubivosti i predanosti težnji prema izvrsnome u nastojanju da se u društvu produbi razumijevanje moralnih standarda” (Žitinski, 2006: 2). O problemu akademskoga nepoštenja izvještavaju i mediji u Republici Hrvatskoj, varanje postaje društveno prihvatljivo, dok su metode varanja sve kreativnije, a studenti su u potrazi za savršenim načinima te danas koriste tehnologiju za unaprjeđenje vještina varanja. Danas postoje internetski servisi, poput Turnitina, koji omogućavaju nastavnicima usporedbu pisanoga rada sa svim ostalim radovima u bazi. Program Proctortrack bilježi svako okretanje glave, poglede u stranu, podizanje olovke s poda i slična ponašanja na pismenim ispitima koja mogu otkriti pokušaj varanja, no u nas se ne koristi.

Istodobno se može postaviti i pitanja: je li odnos studenta i nastavnika kao odnos policajca i lopova? Osjećaju li studenti krivnju zbog varanja? Sankcioniraju li se prekršitelji i kako se na to gleda u Europskoj uniji ili drugdje u svijetu? To su samo neka od pitanja koja se svakodnevno sreću u akademskoj zajednici. U američkom obrazovnom sustavu prepisivanje studenti percipiraju narušavanjem vlastitoga rezultata i upozorit će na kolegu studenta koji se takvim sredstvima služi, a okruženje i društvo ga neće osuditi za takvo ponašanje, dok bi u Republici Hrvatskoj takav student bio prozvan “tužibabom” s negativnom konotacijom, a prepisivač snalažljiv. U Velikoj Britaniji i u Finskoj kod studenta je razvijena svijest da je prepisivanje (testovi, kolokviji, ispiti, seminari, diplomski radovi) oblik varanja tj. akademskoga nepoštenja i takve

studente smatraju prevarantima koji više nemaju što tražiti na sveučilištu. Primjerice, studenti koje u Njemačkoj nastavnik uhvati u "švercanju" suvremenim tehnologijama dobivaju potpunu zabranu studiranja na svim fakultetima. U nastavku se rada daje empirijska potkrjepa problema školskoga/akadenskoga nepoštenja prikazom rezultata dosadašnjih rezultata istraživanja.

Kukolja Taradi, Taradi i Đogaš (2012) proveli su istraživanje u kojemu je čak 97% hrvatskih studenata priznalo varanja na ispitima, a situacija nije takva samo u Republici Hrvatskoj, već su i u svijetu stope prijava varanja u porastu. Rezultati istraživanja (Hrabak, Vujaklija, Vodopivec, Hren, Marusić i Marusić, 2004) kazuje da je 94% studenata barem jednom varalo. Varanje je problem, a kada treba reagirati, o tome i nastavnici imaju različita mišljenja. Rezultati istraživanja Štambuk, Maričić i Hanzec (2015) provedeno s nastavnicima u hrvatskim školama i fakultetima pokazuje da je 51% nastavnika barem jedanput zanemarilo varanje, dok istodobno varanje smatraju problemom.

Pitanje je hoće li studenti prestati varati ako nastavnici pojedine slučajeve varanja ne tretiraju ozbiljno. Akademsko nepoštenje nije upitno i teško je spriječiti takav oblik ponašanja, a može prestati ukoliko studenti dobiju povjerenje koje neće htjeti narušiti. Američki znanstvenici McCabe, Butterfield i Trevino (2006) iznose da je za povećanje stope varanja kriv razvoj tehnologije i internet koji je sveprisutan na mobilnim, tabletima, računalima i ručnim satovima što omogućava dostupnost informacija u bilo kojem trenutku te predviđaju kako bi stopa varanja još mogla rasti. Varanje je pokušaj studenata da predstave tuđi uradak kao svoj (Jensen, Arnett, Feldman i Cauffman, 2002), namjerno korištenje ili pokušaj korištenja neautoriziranih materijala, informacija ili pomagala u učenju (Pavela (1997), a može biti i pokušaj prepisivanja na kolokviju i ispitu. Analize akademskoga integriteta i akademskoga varanja pokazuju da se istraživanja većinom fokusiraju na individualne (dob, spol i prosjek ocjena...) ili okolinske čimbenike (nadzor, kazne i nagrade za ponašanje i dr.) kao uzročnike ili korelate akademskoga varanja (Crown i Spiller, 1998). Fenomen akademskoga nepoštenja istražuje se osobinskim i okolinskim čimbenicima koje i u drugim istraživanjima povezuju s varanjem. Pojedini autori navode postojanje različitih korelata s varanjem (dob, spol, prosjek ocjena, samopoštovanje, društveni i osobni stavovi prema varanju) (Iyer i Eastman, 2006; McCabe i sur., 2006; Grimes i Rezek, 2005), a najveći su korelati učestalosti varanja očekivanje uspjeha nakon toga ponašanja, obrasci toga ponašanja u prošlosti, pozitivni stavovi prema varanju te percepcija da je varanje društveno prihvatljivo. Pretpostavka je da će studenti varati onda kada pretpostavljaju da su u okruženju u kojemu je mala vjerojatnost da budu uhvaćeni (veliki broj studenata, samo jedan test bez podgrupa, neprovjeravanje i mogućnost unošenja stvari itd.

Istraživanja o učestalosti nepoštenih radnji na hrvatskim su visokim učilištima rijetka, a ukazuju na stalnost nepoštenoga ponašanja i na visokoškolskoj razini. Na uzorku studenata i studentica medicinskih fakulteta u Republici Hrvatskoj, Kukolja Taradi i sur. (2012) ilustriraju raširenost varanja: 97% sudionika koristilo je neku

metodu varanja tijekom studiranja. Rezultati istraživanja Pupovac, Bilić-Zulle i Petrovečki (2008) pokazuju da 65% ispitanih hrvatskih studenata smatra da je samoplagiranje opravdano i prihvatljivo, a 20% iskazuje stav da je varanje na ispitima prihvatljivo. Na zadarskom je Sveučilištu provedeno anketno istraživanje o raširenosti akademskoga nepoštenja sa 194 studenata na 1. i 3. godini preddiplomskih studija kao i njihovim stavovima o takvom ponašanju (Zmijarević, Doolan, Marcelić, 2017). Rezultati istraživanja kazuju o učestalosti akademski nepoštenih radnji (studenti najčešće potpisuju druge studente kada ih nema na predavanju, dopuštaju drugima prepisivati od njih domaće zadaće, seminare ili eseje te prepisivati od njih na pismenom ispitu), a odgovori navode da navedene akademski nepoštene radnje moguće doživljavaju kao izraz kolegijalnosti. Pri tome, trećina ispitanih iznosi da prepisuje tuđe zadaće, seminare ili eseje, a oko petine da prepisuje poglavlje ili tekst iz knjige bez navođenja literature. Rezultati istraživanja kazuju da nastavnici uočavaju varanje, ne smatraju ga ozbiljnim problemom te često ne prihvaćaju dio odgovornosti za njegovo javljanje, a neprimjerenim reakcijama doprinose njegovom održavanju (Ercegovac i Richardson, 2004). Nalazi navedenih i drugih istraživanja (Štambuk i sur. 2015), prema kojima su akademski nepoštene radnje integralni aspekt obrazovnih iskustava učenika i studenata, govore u prilog tezi da su takve radnje strukturni problem hrvatskoga obrazovnoga sustava.

Istraživanja kazuju da se broj onih koji varaju povećava zadnjih nekoliko desetljeća (Curran, Middleton i Doherty, 2011), a povezuju se sa sve većom potrebom za uspjehom u današnjem visoko kompetitivnom globalnom svijetu. Istovremeno se i način varanja promijenio, stoga se može, didaktički, govoriti o tradicionalnim i suvremenim metodama varanja (Curran i sur., 2011). Tradicionalne su upotreba šalabahtera i skrivanje istih na raznim mjestima, pisanje na rukama i nogama te napuštanje prostorije (npr. odlazak na toalet). U suvremene se metode ubraja korištenje mobilnih telefona, kalkulatora, MP3 uređaja, različitih bežičnih uređaja, pametnih telefona, olovaka s tintom koja postane vidljiva samo pod posebnim svjetlom, pametnih satova te isprintanih etiketa stvari na klupi. Percepcija društvene prihvaćenosti/neprihvaćenosti prepisivanja može također biti prediktor varanja. Rezultati istraživanja Eisenberg (2004) kazuju da studenti koji pokazuju više moralne stavove manje odobravaju prepisivanje na ispitima, manje sami prepisuju i daju drugima da prepisuju od njih od onih s manje moralnim stavovima. O važnosti kulturoloških stavova govore rezultati koji pokazuju da su studenti u tranzicijskim društvima skloniji prepisivanju (Grimes i Rezek, 2005). Rezultati istraživanja pokazuju da mlađi ljudi sve više gledaju prepisivanje kao jednu od mogućnosti proguravanja u životu (Etter i sur., 2006; Phillips i Horton, 2000 prema Curran i sur., 2011).

Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović Štetić i Miljković (2003) žele za dobrom ocjenom kao razlogom za varanjem interpretiraju u kontekstu motivacijskih teorija. Autrica opisuje ekstrinzičnu motivaciju kao oblikovanu vanjskim čimbenicima (npr. ocjenom), a intrinzičnu motivaciju kao oblikovanu onim što nas "iznutra" navodi na aktivnost (npr. želja za znanjem). Čuljak, Šunjić i Ljubičić (2013: 279) iznose rezultate istraživanja na četirima fakultetima u Bosni i Hercegovini koji pokazuju da se studenti "koji

studiranje percipiraju važnim, korisnim i zanimljivim nešto rjeđe odlučuju na varanje u akademskom kontekstu”.

Rezultati navedenih istraživanja otvaraju potrebu uvođenja promjena u visokoškolsko obrazovanje, a stanje odražava i šire društvene, političke i gospodarske procese te je važno u širem kontekstu graditi mehanizme koji onemogućuju neetično ponašanje. Intervencije bi mogle biti u smjeru jačanja intrinzične motivacije studenata za obrazovnim sadržajem, boljega formata ispita, uvođenja tehnoloških inovacija poput računalnih programa za detektiranje plagiranja, boljega informiranja o akademski nepoštenom ponašanju i sankcijama za takvo ponašanje. Sustavno provođenje intervencija moglo bi biti vrijedan korak prema njegovanju obrazovne klime u kojoj je akademski nepošteno djelovanje nedopustivo.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja bio je analiza i usporedba etičkih kodeksa pet hrvatskih sveučilišta i dvaju europskih te utvrditi stavove sveučilišnih nastavnika o akademskom nepoštenju studenata u kulturi visokoškolske ustanove. Analizirani su Etički kodeksi Sveučilišta u Republici Hrvatskoj i sveučilišta u dvjema europskim zemaljama metodom rada na dokumentaciji, a deskriptivno su iznesene refleksije 8 nastavnika zaposlenih na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku o akademskom nepoštenju studenata na navedenom fakultetu metodom fokus grupe koja je objašnjena u nastavku.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

ETIČKI KODEKSI

Provedenom analizom etičkih kodeksa hrvatskih sveučilišta (Zagreb, Osijek, Rijeka, Zadar i Split) te dvaju etičkih kodeksa sveučilišta u Engleskoj (London) i Finskoj (Oulu), dobio se uvid u opće odredbe, opća etička načela, prava i obveze nastavnika i studenata te etička povjerenstva, akademski nedopuštene radnje i potencijalne sankcije nedopuštenoga ponašanja.

U Etičkom kodeksu zagrebačkoga Sveučilišta uvodi se izraz “članovi sveučilišne zajednice” koji “označuje sve osobe koje studiraju, izvode nastavu, bave se znanstvenim i/ili umjetničkim radom, surađuju u izvedbi znanstvenih, umjetničkih i/ili nastavnih programa te djeluju u okviru zajedničkih i pomoćnih službi, neovisno o vrsti i trajanju ugovora na temelju kojega ostvaruju prava i obveze na Sveučilištu” (Etički kodeks Sveučilišta u Zagrebu, 2007: 2). Studenti kao članovi sveučilišne zajednice jednako kao i nastavnici imaju prava, ali i obveze. Stoga se u dijelu Etička pravila u nastavnom, znanstvenom i umjetničkom radu zagrebačkoga Etičkoga kodeksa navode neprihvatljive prakse u nastavi: (1) Studenti su dužni suzdržavati se od prepisivanja, bez obzira

na oblik vrjednovanja studentskoga rada. (2) Prepisivanjem se smatra nedopušteno primanje i davanje pomoći koje ima cilj na nedopušteni način utjecati na korektnost ocjenjivanje na ispitima i u drugim oblicima vrjednovanja rada i rezultata članova akademske zajednice. (3) Članovi sveučilišne zajednice ne smiju poticati na prepisivanje, omogućivati ga i tolerirati (članak 15). Također, nije prihvatljivo izmišljanje, krivotvorenje kao ni plagiranje rezultata znanstvenoga rada.

U Etičkom kodeksu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku (2011) prema članku 14. plagiranjem se smatra "svako prepisivanje riječi i rezultata drugih autora i prikazivanje kao svojih. Preuzimanje ideja i zamisli također se smatra plagiranjem." U članku 15. krivotvorenje se definira kao "zloupotreba rezultata istraživanja te mijenjanje i naknadna manipulacija izvornim podacima i njihovo neutemeljeno ispuštanje iz analize". U članku 20. navodi se da u akademskom radu za studente vrijede ista pravila kao i za ostale pripadnike akademske zajednice.

Etički kodeks Sveučilišta u Rijeci (2006) prvi je doneseni etički kodeks u Republici Hrvatskoj, a razlika od zagrebačkoga i osječkoga Dodatak je Etičkom kodeksu te Etički kodeks za studente/studentice. Članak 6. navodi da akademsko nepoštenje ugrožava kvalitetu obrazovanja i obezvrjeđuje istinska postignuća članova akademske zajednice. Povredom Etičkoga kodeksa smatra se pribavljanje, kopiranje, umnožavanje, upotreba ili namjera upotrebe ispitnoga materijala bez dopuštenja ovlaštenih osoba; pribavljanje, prenošenje, primanje, upotreba ili namjera upotrebe ispitnih rješenja; upotreba ili namjera upotrebe bilješki, podataka, računara ili drugih elektroničkih naprava ili programa za vrijeme ispita ukoliko nije izrijekom dopuštena; lažno predstavljanje i predstavljanje tuđega rada kao svojega; pomaganje pri obavljanju bilo kojega akademskoga zadatka u prilici u kojoj se očekuje da student obavi zadatak samostalno; upotreba već ocijenjenih radova ili većih dijelova sadržaja već ocijenjenih radova u cilju ponovnoga ocjenjivanja; iznimno manji dijelovi sadržaja već ocijenjenih radova mogu se upotrijebiti uz posebna odobrenja nastavnika ili mentora; mijenjanje ili namjera da se preprave ocjene ili rezultati vrjednovanja ispita ili izvješća s drugih provjera znanja te namjerno uništavanje akademskoga rada ili napora drugih studenata. Različitost je Etičkoga kodeksa Sveučilišta u Rijeci i paragraf 6.4. koji akademskim nepoštenjem smatra i stvaranje prilika u kojima će drugi studenti biti zakinuti za akademska dobra ili u kojima student stvara nepoštenu akademsku prednost pred drugim studentima, a kao primjer se navodi: izrada, krivotvorenje, tiskanje, reproduciranje, kopiranje, izmjenjivanje, premještanje ili uništavanje bilo kojega sveučilišnoga spisa s namjerom da se prevari, dezinformira ili uskrati informacija drugoj osobi; premještanje, skrivanje ili namjerno uskraćivanje knjiga ili drugoga bibliotečnoga materijala, poglavito onoga vezanoga uz obveznu literaturu; uplitanje u rad drugih studenata s namjerom ometanja rezultata njihova rada (primjerice, kontaminiranje laboratorijskih uzoraka ili sl.). Kao povreda Etičkoga kodeksa navodi se i utjecanje ili pokušaj utjecanja na nepristranost vrjednovanja nastavnika, zatim pristup u privatni ured ili prostor bilo kojega člana sveučilišne zajednice bez dopuštenja ovlaštenih osoba, javno zastupanje ili predstavljanje Sveučilišta, bilo koje sastavnice Sveučilišta, studentske

organizacije ili drugoga člana sveučilišne zajednice bez dopuštenja ovlaštenih osoba te javno iznošenje neproverjenih i netočnih podataka o drugim studentima i ostalim članovima sveučilišne zajednice.

U Etičkom kodeksu Sveučilišta u Zadru (2010) navode se prava i obveze nastavnika, studenata i ostalih zaposlenika, a Članak 14. naglašava da su studenti ravnopravni članovi sveučilišne zajednice te im pripadaju sva prava koja proizlaze iz dostojanstva njihove osobe. Od svakoga se studenta očekuje odgovorno i savjesno ispunjavanje obveza. Svaki student ima pravo i dužnost aktivno sudjelovati u obrazovnom procesu, koristiti konzultacije, zatražiti pomoć ili savjet koji se odnosi na studij; posredstvom izabranih predstavnika iznositi mišljenje u svezi s njihovim pravima i obvezama. Dužnost je studenata čuvati ugled i dostojanstvo svih članova sveučilišne zajednice i Sveučilišta u Zadru u cjelini, promovirati moralne i akademske vrijednosti i načela.

Etički kodeks Sveučilišta u Splitu (2009) naglašava važnost znanstvene čestitosti te definira temeljne pojmove poput izmišljanja, krivotvorenja i plagiranja. Studenti su u svojim obvezama izjednačeni nastavnicima ("U akademskom okruženju, znanstvenom radu i objavljivanju rezultata toga rada za studente vrijede ista pravila kao i za ostale pripadnike akademske zajednice", 2009, Članak 14.). Nadalje, studenti uživaju pune ljudske, akademske i intelektualne slobode kao i svi drugi pripadnici akademske zajednice. Kao obveze studenata navode se: pošteno ispunjavanje obveza, težnja akademskoj izvrsnosti, humano i kulturno ponašanje s poštovanjem i bez predrasuda.

Uz etičke je kodekse važan i pravilnik o stegovnoj odgovornosti kojega donosi svako sveučilište. Povrede obveza mogu biti lakše i teže. O težini povrede ovisi i sankcija. Lakšom povredom (a vezano uz akademsko nepoštenje) smatra se nedopušteno pružanje i primanje pomoći na ispitu kao i upotreba nedopuštenih pomagala. Težom povredom obveza smatra se neovlašteno korištenje tuđega indeksa ili davanje na korištenje vlastitoga indeksa, krivotvorenje potpisa nastavnika u indeksu, dokumenata i isprava, predaja seminarskoga, završnoga ili diplomskoga rada čiji je sadržaj djelo drugoga studenta ili treće osobe, prepisivanje većega dijela ili cijeloga seminarskoga, završnoga ili diplomskoga rada, ponavljanje lakših povreda obveza i/ili neispunjavanja obveza više od dva puta u akademskoj godini (Pravilnik o stegovnoj odgovornosti studenata Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, 2010). Za lakše povrede predviđa se pisana opomena, a za teže zabrana polaganja ispita, privremeno isključenje sa studija te isključenje sa studija.

Da bi se uvidjeli primjeri prakse u drugim europskim zemljama za primjer su uzeta dva europska sveučilišta, odnosno Etički kodeks Sveučilišta u Oulu, Finska te Etički kodeks sveučilišta UCL u Londonu. Etički kodeks Sveučilišta u Oulu, u Finskoj, kao primjere kršenja dobre znanstvene prakse navodi fabriciranje (izmišljanje) i iznošenje izmišljenih rezultata ili postupaka istraživanja; krivotvorenje – modificiranje rezultata istraživanja; plagiranje – korištenje tuđih materijala, riječi, prijevoda ili tekstova bez navođenje autora; zlouporabu – korištenje tuđih rezultata kao svojih. U Etičkom se kodeksu navodi i nedolično ponašanje studenata koje se očituje u korištenju nedopuštenih bilješki, literature ili drugih materijala tijekom ispita; prepisivanje

odgovora drugih studenata na ispitu; kopiranje eseja i drugih pisanih radova drugoga studenta i predstavljanje kao svoje; pisanje ispita umjesto drugoga studenta; korištenje radova drugih studenata u svojim radovima bez navođenja izvora; korištenje istoga rada na više kolegija i nepravilno navođenje izvora. Daju se upute ispitivačima/nastavnicima što poduzeti u slučaju varanja na ispitima. Prvo se daje usmena opomena studentu. Ukoliko i nakon usmene opomene student i dalje nastavi s prepisivanjem, nastavnik će zamoliti studenta da napusti prostoriju u kojoj se odvija ispit te će sa studentom naknadno provesti razgovor. Ukoliko ispitivač i predmetni nastavnik nisu ista osoba, ispitivač piše izvješće o prepisivanju te ga u roku od tjedan dana predaje predmetnom nastavniku. Predmetom se dalje bavi prodekan za nastavu. Kada je riječ o plagiranju pisanoga rada, finsko Sveučilište posjeduje program za provjeru autentičnosti pisanih radova. Program uspoređuje studentov pisani rad s bazom ostalih radova te pokazuje koliko je teksta preuzeto iz drugih radova.

University College London (UCL) prvo je englesko sveučilište na kojemu su studirale žene te je prvo takvo sveučilište koje je primalo studente različitih rasa i vjeroispovijesti. Etički kodeks za studente sadrži čak 54 stranice vezane za etično ponašanje studenata. Poglavlje 9, Ispitne nepravilnosti i plagiranje, definira nepoželjno ponašanje studenata tijekom ispitivanja te druge oblike falsificiranje dokumenata i rezultata istraživanja, poput plagiranja, dosluha s drugim studentima ili izvršavanja obveza umjesto drugih studenata (1. kršenje propisa o ispitivanju: unošenje materijala koji nisu potrebni za ispit u ispitnu prostoriju; iznošenje pisanoga ispita ili dijelova ispita iz ispitne prostorije; pokušaj prepisivanja od drugih studenata ili dogovor oko odgovora tijekom ispita; svaki pokušaj neovlaštenoga rukovanja ispitima ili radovima nakon što ih student preda; neovlašteno napuštanje ispitne prostorije za vrijeme ispita; lažno predstavljanje; ostale radnje koje studentu daju nepravednu prednost, 2. plagiranje – predstavljanje tuđih riječi, misli ili djela kao svojih, 3. samoplagiranje – ponovno korištenje istoga rada, 4. Dosluh – nekoliko studenata zajedno rade na jednom zadatku, ali ga student predaje kao individualni rad (nije isto što i skupinski rad), 5. Falsifikacija – lažna izmjena ili pogrešno prikazivanje podataka, 6. Varanje dogovorom (eng. contract cheating) – kada treća strana izvrši zadatak (npr. napiše pisani rad), a student ga predstavi kao svoj vlastiti rad). Kod lakših se prekršaja (prvi prekršaj, prekršaj na prvoj godini studija te radovi za koje se može dokazati da je plagirana maksimalno jedna trećina rada) predviđaju sankcije poput negativne ocjene ili nastojanja da student ponovo napiše rad. Za ostale, teže prekršaje, podnosi se prijava nadležnim tijelima Sveučilišta koji razmatraju slučaj i donose odluku. Od studenta se prije donošenja odluke traži očitovanje. Sankcije ovise o težini povrede Pravilnika, a mogu biti da se student isključi s Fakulteta, da mu se ne izda diploma ili ukoliko je već diplomirao, da se akademski stupanj opozove.

FOKUS GRUPE

Fokus grupa metoda je grupnoga intervjuiranja u kojemu se interakcija događa na razini moderatora i skupine te na razini članova skupine, a njezina se jedinstvenost

očituje i u sinergiji interakcije u skupini (Krueger i Casey, 2000). One omogućuju rekonstruirati spektar stavova prema nekom pitanju, splet motiva koje ljudi imaju, strukture modela racionalizacije određenih odluka ili stavova, vezu između različitih tema koje možda na prvi pogled ne izgledaju povezano itd. (Skoko i Benković, 2009). Osam (8) nastavnika Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku sudjelovalo je u istraživanju, njihove refleksije na studentsko ponašanje tijekom pisanih ispita ili predaje pisanih radova prikupljene su i analizirane da bi se uvidjeli stavovi nastavnika o akademskom nepoštenju studenata.

1. Nastavnici su uočili i iznijeli oblike akademskoga nepoštenja s kojima su se sreli u svome radu: *prepisivanje (iz literature pod klupom, pretraživanje na mobitelu); pomaganje kolegama, došaptavanje; podmetanje tuđih seminara i uradaka; lažno predstavljanje; korištenje bubica za uho i mobitela za vrijeme pisanja ispita i kolokvija; plagiranje seminarskih i diplomskih radova (skidanje gotovih radova s interneta i prikazivanje kao da su vlastiti); sklapanje seminarskih radova prepisanim dijelovima više radova s interneta; lažne optužbe u sveučilišnim anketama (jer nisu dobili potpis zbog neredovitoga pohađanja nastave); prijetnje dolaskom roditelja zbog pada na ispitu; prijetnje roditelja; prijetnje prijavom upravi (dekanu i rektoru) ako ne dobije potpis (a imala je 75% izostanaka); krivotvorenje medicinske dokumentacije i liječničkih ispričnica zbog velikoga broja izostanaka na nastavi; potpisivanje studenata koji nisu na predavanjima i/ili seminarima na potpisne liste o prisustvu na nastavi; u pismenim seminarskim radovima studenti su navodili tuđe riječi kao svoje, dakle, nisu citirali niti parafrazirali autore na pravilan način; pokušali su predati seminarski rad pod svojim imenom, no uočene su prevelike sličnosti sa seminarskim radom drugoga studenta.*
2. Nastavnici su iznosili jedan slučaj akademskoga nepoštenja s kojim su se sreli tijekom postupka provjere znanja kako slijedi: *pri pismenoj provjeri (kolokviji) zadatak je trebalo napraviti na računalu – kolega je podijelio ono što je on napravio s još šest kolega koje su predale isti zadatak (otkrile su ih istovjetne greške s izvornom; studentica je na nogama, ispod stola, imala mobitel s kojega je pokušala prepisati odgovore na pismenom ispitu; studenti su posjedovali mobitelom fotografiran pismeni ispit (kolokviji); pokušaji prepisivanja, korištenje "šverca"; prepisivanje sa šalabahtera; tijekom pismene provjere znanja (kolokviji) student je pokušao s mobitela prepisati odgovor na postavljena pitanja; držao je pri tome mobitel među nogama i uočila sam da kriomice pogledava na mobitel, zamolila sam ga da spremi mobitel u torbu, što je i učinio, a s obzirom da je to bilo u prvih 5 minuta pisanja ispita, nisam mogla točno procijeniti je li uspio prepisati nešto s mobitela pa sam mu dopustila nastavak pisanja ispita. Jedan je nastavnik riješio problem akademskoga nepoštenja uvođenjem isključivo usmenih ispita: "Budući da imam isključivo usmenu provjeru znanja na ispitima, moram priznati da nisam do sada imao slučaj akademskog nepoštenja. Jedan od razloga zašto isključivo provjeravam znanje usmenim putem je i taj da izbjegnem moguće neetične radnje studenata."*

3. Nastavnici su dali primjere načina akademskoga nepoštenja studenata prilikom izrade pisanih radova: *“Studenti plagiranje doživljavaju dosta benignim i nebitnim. Npr. kod seminara kompiliranje kopiranjem dijelova tuđih radova bez pozivanja na izvorne autore je dosta rašireno i studenti to ne doživljavaju kao problematično, što je po meni problematično. Studentica na Erasmusu je za ispitni zadatak imala napraviti 4 seminarska rada (eseja od nekoliko stranica) kroz semestar. Sva je 4 u potpunosti prepisala s interneta (copy-paste) s nekoliko internetskih stranica. Program za plagiranje pokazao je da 98% seminarskog rada plagirano. Svake se godine nađe po nekoliko studenata koji plagiraju veći ili manji dio seminarskih radova. Jednom zgodom sam imao slučaj studentice koja je doslovno cijeli seminarski rad copy-paste s nekoliko internetskih stranica. Ono što je posebno zanimljivo u navedenom slučaju, kolegica se nije potrudila ujednačiti font u seminarskom radu, tako da se točno vidjelo s kojih su internetskih stranica dijelovi seminarskoga rada plagirani. Tijekom pisanja završnih i diplomskih radova dogodi se da neki studenti ne stave znakove navoda na citate koji su doslovni ili parafraziraju bez navođenja autora ili internet izvora. Nisam se do sada susrela s krivotvorenjem, no da jesam, sigurno bih reagirala i pozvala se na Etičko povjerenstvo našega Fakulteta. Često se susrećem s pokušajem plagiranja radova. Naime, to se događa na 1. godini studija kada studenti prema mom mišljenju nisu svjesni koliko griješe i zapravo iz neznanja čine pogreške. Nastojim u prvim satima obraditi temu znanstvene čestitosti, upućujem studente na Etički kodeks Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Etičko povjerenstvo FOOZOS-a kao i pravilno citiranje i parafraziranje drugih autora. Više toleriram takve vrste prekršaja na 1. godini i čim uočim plagiranje nastojim im ukazati na isto te inzistiram na ispravljanju seminarskoga rada sve dok isti nije korektno napisan. Obično studenti prihvaćaju sugestije, ispričavaju se zbog svoga neznanja, traže pomoć i isprave svoj seminarski rad. Opisat ću jedan slučaj u kojemu je došlo do preuzimanja gotovo cjelokupnoga seminarskoga rada. Studenti na Općoj pedagogiji i Pedagogiji imaju slične teme seminarskih radova i kolegica studentica učiteljskoga studija preuzela je seminarski rad od studentice predškolskoga studija. Čim sam to uočila pozvala sam studenticu na razgovor, a prethodno pronašla seminarski rad od kojega su preuzeti neki dijelovi. Prvotno me studentica željela uvjeriti u istinitost svoga rada naglašavajući da su vjerojatno obje koristile istu literaturu. Ukazala sam joj na prevelike sličnosti i na kraju je studentica nepriznajući ispravila svoj rad i predala novu verziju rada. Iako je bilo riječ o studentici 1. godine, najviše me je razočarala činjenica da me studentica lagala i nije se ispričala. Nisam ju prijavila Etičkom povjerenstvu jer je na kraju ipak ispravila svoj rad.”*
4. Nastavnici su iznijeli koja im neprihvatljiva akademska ponašanja studenata smetaju: *“Pomaganje drugima i primanje pomoći od drugih, koji su im u principu konkurencija, a istovremeno ne saznaju vlastitu razinu znanja/neznanja. Najviše smeta laganje i prijetnje (prijavom upravi, roditeljima i sl.) jer nisu ispunili svoje studentske obveze koje su im jasno predočene na početku svakoga kolegija, i opisane su u Pravilniku o studiranju. Najviše me smeta plagiranje seminarskih radova jer svakoj*

generaciji na početku semestra naglasim da je plagiranje neetično i da to ne rade, na žalost, u svakoj generaciji ima nekoliko pojedinaca koji jednostavno ne slušaju moje upute. Potpisivanje studenata koji nisu prisutni na nastavi pa se mora tijekom predavanja, posebice nakon stanke, provjeriti potpisna lista i broj prisutnih. Prepisivanje na ispitima i copy-paste u dijelovima kada trebaju iznijeti svoje mišljenje. Najviše mi smeta kada su svjesni prijevare i nije im zbog toga neugodno niti žao. Npr. jednom je prilikom studentici ispalo nekoliko "šalabahtera" iz džepa i apsolutno nisam uočila niti se izjasnila da joj je žao i da se ispričava. Moja je pretpostavka da takvi studenti to čine ili pokušavaju činiti i pod drugim kolegijima. Od naših studenata, odgojitelja i učitelja, prvenstveno očekujem odgovornost, iskrenost i uzorno ponašanje jer će trebati biti pozitivan model djeci, a nežaljenje zbog počinjenih pogrešaka smatram da puno govori o tim osobama."

Preporuke nastavnika u sprječavanju akademskoga nepoštenja podijeljene su prema dvjema kategorijama: a) prepisivanje na ispitima i b) plagiranje ili krivotvorenje radova ili dijelova radova drugih osoba, te iznošenje ideja drugih osoba kao vlastitih.

- a) *Prepisivanje na ispitima (Uvodni kolegij na početku studija koji bi ih educirao o problematici i posljedicama. Povremeno drastičnije kazniti počinitelje kao primjer – jer problem smo i mi nastavnici jer nerado povlačimo drastične sankcije već se ograničavamo na najblaže. Uspostaviti jasnu politiku kažnjavanja koja bi takve studente isključivala s fakulteta. Dok god ima nastavnika koji im gledaju kroz prste, daju drugu, treću i petu priliku, bit će i studenata koji će se prepisivanjem provlačiti kroz sustav. Prestati provoditi pismene ispite te u potpunosti prijeći na usmeno ispitivanje kao što ja radim na svojim kolegijima. Postaviti kutije za odlaganje mobitela i primjeren prostor u učionici za odlaganje jakni i torbi za vrijeme pismenih ispita. Održati radionicu za studente o važnosti etičkoga akademskoga ponašanja tijekom studija. Donijeti zajednički stav na razini fakulteta unutar kojega bi svi nastavnici/profesori isto reagirali na slične situacije (oduzimanjem ispita i slično). Unaprijed dogovorena pravila i sankcije ako se pravila ne poštuju (npr. u slučaju prepisivanja oduzimanje ispita); oduzimanje mobitela prije ispita; više grupa ispitnih pitanja; manje skupine, odnosno manji broj studenata tijekom pismenih ispitivanja; općenito upoznavanje studenata s Etičkim kodeksom Sveučilišta te radom Etičkoga povjerenstva Fakulteta; prijava studenata Etičkom povjerenstvu u slučaju prepisivanja na ispitima. Intenzivniji rad Etičkoga povjerenstva).*
- b) *Plagiranje ili krivotvorenje radova ili dijelova radova drugih osoba, te iznošenje ideja drugih osoba kao vlastitih (Svi seminari i bilo koja vrsta uratka mora se pregledati kroz antiplagijat računalni program. Educirati ih na početku studija o tome što je to krivotvorenje/plagiranje te im odmah iznijeti jasnu politiku kažnjavanja ukoliko to budu radili. Početi provoditi Pravilnik o stegovnoj odgovornosti studenata našega Sveučilišta, točnije članak 7. koji plagiranje tretira kao tešku povredu obveza studenata. Dati studentima jasne upute o načinu citiranja*

i parafraziranja s navođenjem autora i/ili izvora s kojega je preuzet tekst. Organizirati radionicu na početku studija o etičnom akademskom ponašanju i plagiranju. Donijeti odluke na razini Fakulteta (za sve jednako). Prijava Etičkom povjerenstvu. Studentima zadati dodatan zadatak zbog kršenja etike. Porazgovarati sa studentom, možda postoji neki razlog zbog kojega se to dogodilo. Možda i drugi to rade, a mi smo baš njega/nju "uhvatili". Svakako porazgovarati nasamo o nastaloj situaciji te zajedno sa studentom pokušati pronaći neko rješenje. Upoznavanje studenata s Etičkim kodeksom Sveučilišta te radom Etičkoga povjerenstva Fakulteta. Upoznavanje s etičkom čestitošću, odnosno pravilnim citiranjem i parafraziranjem; na samom početku nastave dogovoriti pravila i kazne u slučaju kršenja pravila. Upoznavanje s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom. Donijeti Etički kodeks Fakulteta kao i Etički kodeks profesije (odgojitelja i učitelja); koristiti računalne programe za provjeru teksta (posebice za završne i diplomske radove). Uočiti i upozoriti svaki oblik akademske etičke nečestitosti).

ZAKLJUČAK

Analiza etičkih kodeksa hrvatskih sveučilišta vodi zaključku da se studenti smatraju članovima akademske zajednice te kao takvi imaju određena prava, ali i obveze, a neprihvatljive se aktivnosti u nastavi odnose na prepisivanje, krivotvorenje, plagiranje, izmišljanje itd. Sveučilište u Osijeku u posebnom članku navodi da u akademskom radu za studente vrijede ista pravila kao i za ostale pripadnike akademske zajednice. Etički kodeks Sveučilišta u Rijeci prvi je donesen u Republici Hrvatskoj 2006. i jedini ima Dodatak etičkom kodeksu te Etički kodeks za studente. U članku se 6. navodi da akademsko nepoštenje ugrožava kvalitetu obrazovanja i obezvrjeđuje istinska postignuća članova akademske zajednice i navodi se sve što se smatra povredom Etičkoga kodeksa. Izdvaja ga također od drugih sveučilišta i paragraf 6.4. koji akademskim nepoštenjem smatra i stvaranje situacija u kojima će drugi studenti biti zakinuti za akademska dobra ili u kojima student stvara nepoštenu akademsku prednost pred drugim studentima (npr. skrivanje ili namjerno uskraćivanje knjiga). Etički kodeks Sveučilišta u Zadru naglašava da je dužnost studenata čuvati ugled i dostojanstvo svih članova sveučilišne zajednice i Sveučilišta u Zadru u cjelini te promovirati moralne i akademske vrijednosti i načela. Kao obveze studenata i u Etičkom kodeksu Sveučilišta u Splitu osobito se navode pošteno ispunjavanje obveza, težnja akademskoj izvrsnosti te humano i kulturno ponašanje s poštovanjem i bez predrasuda.

U etičkom kodeksu Sveučilišta u Oulu u Finskoj navode se sva nedolična ponašanja studenata i daju se upute ispitivačima/nastavnicima što poduzeti u slučaju varanja na ispitima. Etički kodeks za studente na University College London u Engleskoj obuhvaća 54 stranice, osobito ispitnih nepravilnosti i plagiranja te druge oblike falsificiranja dokumenata i rezultata istraživanja, plagiranja, dosluha s drugim studentima ili obavljanja obveza umjesto drugih studenata. Postoje lakši i teži prekršaji, traženje očitovanja studenta, podnošenje prijave nadležnim tijelima Sveučilišta, a sankcija

može biti da se student isključi s Fakulteta, da mu se ne izda diploma ili ukoliko je već diplomirao, da se akademski stupanj opozove.

Razlika je dvaju analiziranih europskih etičkih kodeksa u odnosu na etičke kodekse hrvatskih sveučilišta vidljiva u činjenici da su unutar jednoga dokumenta navedene i sankcije dok u Hrvatskoj za to postoje dva pravilnika (Etički kodeks i Pravilnik o stegovnoj odgovornosti studenata). Na hrvatskim je sveučilištima najteža kazna isključenje sa studija, no ako je student već diplomirao, Pravilnik o stegovnoj odgovornosti ne propisuje opozivanje akademskoga stupnja, a što je slučaj na UCL-u u Engleskoj.

Nastavnici fokus grupe iznose različite oblike akademskoga nepoštenja te navode prepisivanje, pomaganje kolegama, podmetanje tuđega rada, plagiranje, lažne optužbe. Kako bi opravdali neprihvatljivo ponašanje studenti su prijetili dolaskom roditeljima, prijavom dekanu i upravi fakulteta, krivotvorili medicinsku dokumentaciju, iako svjesni krivice. Nastavnici su obrazlagali pojedine slučajeve u svojoj nastavničkoj praksi i iznijeli slučajeve akademskoga nepoštenja i što im smeta pri testiranju i ispitivanju. Studenti plagiranje smatraju benignim, a zabilježeni su i slučajevi isprike studenata i ponavljanje traženih zadaća, najčešće seminara. Nastavnici su dali preporuke u sprječavanju akademskoga nepoštenja podijeljene prema dvjema kategorijama: a) prepisivanje na ispitima i b) plagiranje ili krivotvorenje radova ili dijelova radova drugih osoba, te iznošenje ideja drugih osoba kao vlastitih.

Analiza etičkih kodeksa pet hrvatskih i dvaju inozemnih sveučilišta i refleksije fokus grupe nastavnika upućuju na upoznavanje studenata na 1. godini studija s Etičkim kodeksom Sveučilišta te radom Etičkoga povjerenstva Fakulteta kao i sankcijama kod akademskoga nepoštenja. Cjelokupna kultura visokoškolske ustanove, dogovori nastavnika o poštivanju etičkoga kodeksa, informiranja studenata o akademski nepoštenom ponašanju i sankcijama, jednako djelovanje nastavnika i intervencije u visokoškolskoj nastavi doprinijele bi jačanju intrinzične motivacije studenata za obrazovnim sadržajem, boljemu formata ispita, uvođenju tehnoloških inovacija, a korak su prema odgojnoj i obrazovnoj klimi gdje je akademski nepošteno djelovanje nedopustivo.

LITERATURA

- Cizek, G. J. (2003). *Detecting and preventing classroom cheating: Promoting integrity in assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Crown, D. F. i Spiller, M. S. (1998). Learning from the Literature on Collegiate Cheating: A Review of Empirical Research. *Journal of Business Ethics*, 17, 683-700.
- Curran, C., Middleton, G. i Doherty, C. (2011). Cheating in Exams with Technology. *International Journal of Cyber Ethics in Education*, 1(2), 54-62.
- Čuljak, A., Šunjić, M. i Ljubičić, A. (2013) Motivacijske odrednice varanja u akademskom kontekstu. *Zbornik radova Kongresa psihologa Bosne i Hercegovine*, 3, 273-284.
- Eisenberg, J. (2004). To Cheat or not to cheat: effects of moral perspective and situational variables on students' attitudes. *Journal of Moral Education*, 33(2), 163-178.
- Ercegovac, Z. i Richardson, J. V. (2014). Academic Dishonesty, Plagiarism Included, in the Digital Age: A Literature Review. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3303-3307.

- Pristupljeno 29. prosinca 2018. s <https://www.scribd.com/document/309862841/Ercegovac-Richardson-2004-Academic-Dishonesty-Plagiarism-Included-In-the-Digital-Age-ALiterature-Review>
- Fjorović, A. (2018). Etičnost studenata: precepcija nastavnika Sveučilišta u Dubrovniku. *MediAnali: International scientific journal of media, journalism, mass communication, public relations, culture and society*, 12, 15, 105-121.
- Grimes, P. W. i Rezek, J. P. (2005). The Determinants of Cheating by High School Economics. *International Review of Economics Education*, 4(2), 23-45.
- Hrabak, M., Vujaklija, A., Vodopivec, I., Hren, D., Marušić, M. i Marušić, A. (2004). Academic misconduct among medical students in a post-communist country. *Medical Education*, 38, 276-285.
- Iyer, R. i Eastman, J. K. (2006). Academic Dishonesty: Are Business Students Different From Other College Students? *Journal of Education for Business*, 82(2), 101-110.
- Jensen, L. A., Arnett, J. J., Feldman, S. S. i Cauffman, E. (2002). It's Wrong, But Everybody Does it: Academic Dishonesty among High School and College Students. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 209-228.
- Krueger, R. A. i Casey, M. A. (2000). *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research*. CA: Sage Publications, Thousand Oaks.
- Kukolja Taradi, S. Taradi, M. i Đogaš, Z. (2012). Croatian medical students see academic dishonesty as an acceptable behaviour: a cross sectional multicampus study. *Journal of Medical Ethics*, 38(6), 376-379.
- McCabe, D. L., Butterfield, K. D., i Trevino, L. K. (2006). Academic Dishonesty in Graduate Business Programs: Prevalence, Causes and Proposed Action. *Academy of Management, Learning and Education*, 5(3), 294-306.
- Pavela, G. (1997). Applying the power of association on campus: A model code of academic integrity. *Journal of College and University Law*, 24, 97-118.
- Pupovac, V., Bilić-Zulle, L. i Petrovečki, M. (2008). On academic plagiarism in Europe. An analytic approach based on four studies. *Digithum*, 10. Pristupljeno 22. prosinca 2018. s http://www.uoc.edu/digithum/10/dt/eng/pupovac_bilic-zulle_petroveckii.pdf
- Skoko, B. i Benković, V. (2009). Znanstvena metoda fokus grupa – mogućnosti i načini primjene. *Politička misao*, 46(3), 217-236.
- Sveučilište u Rijeci. (2006). *Etički kodeks za studente Sveučilišta u Rijeci*. Pristupljeno 10. prosinca 2019. s https://www.ufri.uniri.hr/files/Eti%C4%8Dko%20povjerenstvo/Eticki_kodeks_Sveucilista_u_Rijeci.pdf
- Sveučilište u Zagrebu. (2007). *Etički kodeks Sveučilišta u Zagrebu*. Pristupljeno 10. veljače 2019. s https://www.hrstud.unizg.hr/images/50014335/Eticki_kodeks-1.pdf
- Sveučilište u Splitu. (2009). *Etički kodeks Sveučilišta u Splitu*. Pristupljeno 1. siječnja 2019. s https://www.unist.hr/DesktopModules/Bring2mind/DMX/API/Entries/Download?language=hr-HR&EntryId=124&Command=Core_Download&PortalId=0&TabId=1846
- Sveučilište u Zadru. (2010). *Etički kodeks Sveučilišta u Zadru*. Pristupljeno 1. veljače 2019. s http://www.unizd.hr/Portals/0/doc/doc_pdf_dokumenti/ostali/eticki_kodeks_20100525.pdf
- Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. (2011). *Etički kodeks Sveučilišta u Osijeku*. Pristupljeno 10. veljače 2019. s http://www.unios.hr/wp-content/uploads/2015/07/SJJS_Eticki_kodeks.pdf

- Štambuk, M., Maričić, A. i Hanzec, I. (2015). Cheating is Unacceptable, but... Teacher's Perceptions of and Reactions to Students' Cheating at Schools and Universities. *Croatian Journal of Education*, 17(4), 259-288.
- University College London. (2018). *UCL Academic Manual 2018-19: Chapter 6: Student Casework Framework*. Pristupljeno 2. veljače 2019. s https://www.ucl.ac.uk/drupal/site_academic-manual/sites/academic-manual/files/chapter-6-student-casework-framework-2018-19.pdf
- University of Oulu. (2018). *Code of conduct for the prevention and processing of misconduct in studies at University of Oulu*. Pristupljeno 1. veljače 2019. s <https://www.oulu.fi/external/Code-of-conduct-for-the-prevention-and-processing-of-misconduct-in-studies-at-University-of-Oulu-2018.pdf>
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović Štetić, V. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP, VERN.
- Žitinski, M. (2006). *Poslovna etika*. Dubrovnik: Sveučilište u Dubrovniku.
- Zmijarević, G., Doolan, K. i Marčelić, S. (2017). Akademsko nepoštenje: odmak od (ne)etičnosti pojedinca i kritika sustava. *Političke analize*, 8(29), 28-33.

Academic Dishonesty of Students in the Culture of Higher Education Institutions

Abstract:

Academic dishonesty refers to the representation of someone else's work as their own, such as cheating on exams or plagiarism. Academic dishonesty violates the ethical principles in order to achieve better success, and this pedagogical problem is the subject of the discussion of teachers, the media, the public and the creators of the education policy, and there is little research about the pedagogical problem that is manifested in the hidden curriculum in the culture of the higher education institution. The mode of cheating has changed, didactically speaking, there are traditional (cheat sheet, writing on hands and feet, leaving room, etc.) and contemporary methods (using mobile phones, calculators, MP3 players, various wireless devices, smart phones, pens with ink which becomes visible only under special light, smart clocks). The Code of Ethics defines unacceptable behavior in the academic community and in this paper behaviour of students. The Code of Ethics of five universities of the Republic of Croatia and the Universities of two European countries are analyzed and the attitudes of the focus group of professors on academic dishonesty of students at the Faculty of Education, University of Osijek are presented. Professors notice cheating, give examples and make recommendations in preventing academic dishonesty, including cheating on exams, plagiarizing or falsifying works or parts of other people's work, and exposing other people's ideas as their own. Attitudes of professors on academic dishonesty is an important contextual factor that determines the occurrence of cheating in the educational process. Professors should be models of ethical behavior to motivate students and expect them to respect ethical norms by knowing that abuse and violation of ethical principles are strictly banned and sanctioned. Individuals should be personally responsible for their academic improper actions, and the problem of dishonesty should be the focus of the wider social context.

Keywords: academic dishonesty, professors, students, culture, code of ethics

ODGOJ I SOCIJALIZACIJA U SLOBODNOM VREMENU: KORELATI SOCIODEMOGRAFSKIH OBILJEŽJA I AKTIVNOSTI SLOBODNOGA VREMENA

Izvorni znanstveni rad

UDK: 379.8.014-053.6

izv. prof. dr. sc. Goran Livazović
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet u Osijeku
Osijek, Hrvatska

dr. sc. Sara Kakuk
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet u Osijeku
Osijek, Hrvatska

Sažetak:

Suvremenost predstavlja zanimljive izazove pedagogiji u procesu čovjekova odgoja i socijalizacije. Posljedica diferenciranosti u pristupima odgoju jest konstantno traganje za optimalnim načinom svrhovitoga djelovanja pojedinca u procesu stjecanja znanja, vrijednosti, stavova, umijeća i navika u odnosu na okolinu. Kako je kultura slobodnoga vremena značajan čimbenik odgoja te općenit prostor stvaralačkoga djelovanja i napretka pojedinca te društva, važno je proučiti kvalitativne vrijednosti slobodnovremenskih sadržaja kojima se ostvaruje. U radu se teorijsko-metodološki analiziraju ključne odrednice i položaj slobodnoga vremena u suvremenom društvu, te opisuju rezultati empirijskoga istraživanja interesa, sklonosti te zadovoljstva mladih aktivnostima i sadržajem slobodnoga vremena. Cilj istraživanja bio je utvrditi najznačajnije korelate sociodemografskih obilježja sudionika s aktivnostima i interesima u slobodnom vremenu. Oblikovan je multidimenzionalni upitnik koji je obuhvatio pitanja o sociodemografskim obilježjima, pitanja o strukturiranim i nestrukturiranim aktivnostima u slobodnom vremenu, te pitanja o općem zadovoljstvu kulturom slobodnoga vremena sudionika. Anketno je istraživanje provedeno u rujnu 2018. godine uporabom mrežnoga upitnika na uzorku od 344 studenata (54,2% djevojaka, N=187), u dobi od 18-25 godina. Sudionici su pohađali društveno-humanističke studije (41,4%, N=143), prirodoslovno-tehničke smjerove (31,3, N=108), biomedicinu i zdravstvo (15,9%, N=55), umjetničko područje (4,3%, N=15) i interdisciplinarno područje studija (6,7%, N=23). Rezultati istraživanja, obrađeni postupcima deskriptivne i inferencijalne statistike (t-test za nezavisne uzorke, ANOVA, korelacijska analiza, hijerarhijska regresijska analiza) daju pregled interesa mladih u slobodnovremenskom kontekstu, pokazuju višestruke značajne korelacije između sociodemografskih obilježja sudionika i aktivnosti slobodnoga vremena sudionika s posebno značajnim implikacijama za pedagošku praksu i modele organizacije te poticanja aktivnosti mladih u slobodnom vremenu.

Ključne riječi: odgoj, socijalizacija, slobodno vrijeme, aktivnosti, mladi

UVOD

Istraživanje odgoja omogućava analizu različitih objašnjenja, teorija i definicija kao posljedice diferenciranosti u shvaćanjima odgojne problematike. Ova raznolikost pristupa prvenstveno čovjeku, ali i odgojnom procesu kojim se socijalizira i ostvaruje, posljedica je kulturnoga razvitka, progressa znanosti i tehnologije, kao i odnosa prema radnom, intelektualnom, tjelesnom, moralnom i estetskom području života i stoga se aktivan stav prema slobodnom vremenu vidi i kao rezultat stupnja razvoja čovjekova stvaralaštva.

Budući da je proces odgajanja najvažnija karakteristika ljudske vrste, ujedno je i ljudska egzistencija usko povezana s odgojem te se i čovjekova filogeneza i ontogeneza nužno temelje na odgoju. Ukoliko čovjeka usporedimo sa životinjom, čovjek je "manjkavo biće" (Gudjons, 1994; Gehlen, 2005) kojemu nedostaje instinktivna i organska opremljenost (nema organ za bijeg, jake zube kao prirodno oružje, bez krzna je nezaštićen od hladnoće, nema dobar sluh i njuh), tj. "morfološki gledano čovjek nema nikakvih specijaliziranosti" (Gehlen, 2005) ili Nitszcheovim (2001) riječima čovjek je "neustanovljena životinja". Unatoč toj činjenici čovjek je primoran samostalno nadomještati vlastite biološke nedostatnosti te prilagođavati prirodno zatečeni svijet vlastitoj prirodi, tj. kulturi (Vujčić, 2013). Kao odgovor na prethodni nedostatak instinkta čovjek razvija i navike koje ponašanje čovjeka pretvaraju u habitualizirano ponašanje. Prema tome, čovjek svoju "instinktivnu nedostatnost" nadomješta razumom "otvarajući se svijetu" i procesu učenja s ciljem samoodržanja. On je tako jedino živo biće koje svoju prirodu sam tek mora stvoriti jer mu ni jedno okruženje nije dostatno za opstanak bez djelovanja odgoja i prethodno odgojenih. Čovjek je, prema tome, jedino biće koje se mora odgajati (Giesecke, 1993). Ovu misao o odgoju njegovali su gotovo svi velikani ljudske intelektualne povijesti (Platon, Aristotel, Locke, Rousseau, Kant, Humboldt, Dilthey, Durkheim, Dewey, Tolstoj). Tako Kant tvrdi da "čovjek može postati čovjekom samo putem odgoja" (Kant, 2000), dok će Rousseau tvrditi da je "čovjek ono što od njega učini odgoj" (Rousseau, 1887). Čovjek je primoran samostalno napraviti plan svojega ponašanja čime odgoj u tom smislu postaje omogućavanje samooblikovanja (Huffagel, 2002). Primjerice, Scheller (1960) drži čovjeka refleksivnim bićem, bićem duha, "otvorenog za svijet", samosvjesnim bićem ističući: "Čovjek je biće čiji je sam način bitka još otvorena odluka o tome što hoće biti i postati" (Scheller, 1996: 197). Čovjek ima slobodu samooblikovanja, on sam sebe oblikuje, određuje, mijenja i usmjerava. Pod ovom slobodom samooblikovanja krije se čovjekova mogućnost i razvoj uz pomoć odgoja i obrazovanja.

Prethodna diferenciranost određenja čovjeka ima za posljedicu i različitost definiranja pojma odgoja povijesno gledajući, što je ujedno i uzrok šarolikosti tumačenja fenomena odgoja i danas. Uzrok tomu različit je stupanj čovjekova razvoja, njegova razumijevanja i znanstvene perspektive koja se zastupa. Tako pojam odgoja još uvijek ima različite reference poput planske djelatnosti oblikovanja duševnoga života mladeži od strane odraslih (Dilthey, 1924), odnosno socijalne radnje kojima se pokušavaju psihičke dispozicije ljudi trajno poboljšati psihičkim i sociokulturnim sredstvima ili

sačuvati njihove vrijedne sastavnice (Brezinka, 1973). Autori odgoj vide i kao cjelokupni proces čovjekova razvoja kao ljudskoga bića (Bašić, 1999). Nadalje, odgoj je cjelokupnost mogućih mjera kojima se mladeži pomaže u postajanju čovjekom koji traje sve dok se odgajnik ne proglasi zrelim (Lenzen, 2002) gdje je vidljivo da se čovjek kojega odgajamo ne smatra čovjekom već se njegova ljudskost ispunjava njegovom zrelošću. Taj pojam sadrži antropološku pretpostavku prema kojoj je čovjeku svakako potreban odgoj u sveobuhvatnom smislu jer on još nije "pravi čovjek". Odgoj mora biti usmjeren postizanju zrelosti, autonomiji djelovanja i oslobođenju od dogmi (Mollenhauer, 1964 prema König i Zedler, 2001).

Prema prethodno navedenim diferenciranim odgojnim idejama vidljivo je da je čovjeku dana "činjenica razvoja" (ne dolazi gotov na svijet), stoga je odgojno djelovanje potrebno s ciljem njegova dograđivanja i rasta. Iz čovjekove nesavršenosti i nužnosti odgoja slijedi i nužnost njegove (samo)odgojne reakcije i određenje čovjeka kao aktivnoga i samostalnoga bića. Ono usmjerava prema slobodnim, svestrano razvijenim osobnostima pojedinca koji mogu, znaju, imaju sposobnost aktivnoga sudjelovanja u suvremenim društvenim okolnostima. U ovoj sažeto iznesenoj biti odgoja i obrazovanja proizlazi nastojanje za raznovrsnim i svestranim napredovanjem djece i mladih, izgrađivanjem njegovih vrijednih dispozicija te uvođenjem u kulturnu stvarnost. Čovjek se stoga odgaja i kulturom te kao takav ulaže napore oko opstanka i razvoja kulture jer mu opravo ona, posredujući aksiološke datosti, omogućuje autentični način opstanka. Pri tome se kulturu tumači kao sustav akumuliranih znanja, vrijednota, običaja, vjerovanja i obrazaca ponašanja (Spajić, 1989) s ciljem osiguravanja stabilnosti i skladnoga funkcioniranja, odnosno, ukupnošću materijalnih i duhovnih vrijednosti što ih je čovjek stvorio u svojoj društveno-povijesnoj praksi (Malić i Mužić, 1986). U kulturi se očituje suprotstavljenost dviju tendencija: tendencija promoviranja i oživotvorenja individualizma ili, s druge strane, kolektivismu. Individualizam se temelji na konceptu slobode, dok se kolektivismu temelji na konceptu jednakosti (Vuk-Pavlović, 1996). Ovaj kolektivismu zahvaća enkulturaciju kao proces ulaženja u kulturno područje i prihvaćanje kulturnih postignuća, uklanjanje novih naraštaja u kulturu koja zajedno sa socijalizacijom i personalizacijom (središnji pojam individualizam) koji, pedagojski shvaćeno, potpomažu i procesu čovjekova formiranja do stupnja sposobnosti samostalnoga, autonomnoga i samosvjesnoga bića. Stoga je uloga personalizacije presudna u procesu sazrijevanja i samoostvarenja pojedinca do stabilnoga identiteta, a ujedno i jedan od temeljnih odgojnih ciljeva.

PERSONALIZACIJA I SOCIJALIZACIJA KAO MEĐUOVISNI PROCESI ODGOJA I OBRAZOVANJA

Za odgoj su osobito važna dva aspekta enkulturacije, a to su socijalizacija i personalizacija. Zadatak je odgoja u djetetu razvijati fizičke, intelektualne i moralne sile koje traži društvena zajednica kao posebna socijalna sredina na koju je dijete upuće-

no. Za Parsonsa i Balesa (1966) socijalizacija je proces internalizacije kulture i društva u kojemu je dijete rođeno, gdje ono percipira institucionalizirane obrasce vrijednosti kao najznačajniji dio kulture. Goode (1963) govori o socijalizaciji kao procesu pripremanja djeteta za uloge odraslih osoba. Odnosi se na usvajanje dijela kulture koji obuhvaća međuljudske odnose i njihov razvoj kao i usvajanje oblika društvenoga života te funkcioniranja. Socijalizacija bi, prema tome, bila proces u kojemu se usvajaju pravila ponašanja, običaji, navike, vrijednosti i stavovi zajednice te određene kulture s ciljem što bolje integracije i učinkovitoga funkcioniranja kao člana društva i zajednice (Petz, 1993; Hewstone i Stroebe, 2003; Kordić, 2008 prema Matijević, Bilić i Opić, 2016).

Iako je proces socijalizacije iznimno značajan u odgojnom djelovanju neodvojiv je od procesa personalizacije, odnosno sposobnosti pojedinca da prevlada postojeću socijalnu danost mijenjajući se u skladu s osobnim potrebama (Kordić, 2008). Silov (2003) personalizaciju definira kao proces razvoja prepoznatljive osobnosti koja pojedinca čini različitim od drugih. Prema tome, i individualitet i kolektivitet, odnosno, i personalizacija i socijalizacija jesu međusobno povezani procesi. Pojedinaac i društvo ne mogu postojati neovisno jedno o drugomu. Personalizacija se može događati samo u progresivnoj okolini koja se pak ostvaruje zahvaljujući snažnim pojedincima. Tako i u konačnici Durkheim (1996), unatoč svom sociologističkom shvaćanju, proširuje shvaćanje odgoja naglašavajući da se u procesu odgoja mora uzeti u obzir i sama djetetova osobnost.

U mnogim nastojanjima definiranja socijalizacije vidljivo je kako ju mnogi tumače kao pasivno primanje i preuzimanje društvenoga utjecaja, kulture, međuljudskih odnosa, dok novije teorije naglašavaju značajnost aktivnosti pojedinca u procesu socijalizacije. Jednosmjerne teorije socijalizacije, poput Lockeove teorije socijalnoga razvoja, tvrde da je pojedinca potrebno odgajati s ciljem promicanja ponašanja koje je u skladu s društvenim pravilima. Djetetova pasivnost prepuštena je oblikovanju koje se odvija nagradama, kaznama i vježbanjem poželjnih oblika ponašanja kako bi se dalje prenosilo s generacije na generaciju (Matijević, Bilić i Opić, 2016). Suprotnu perspektivu nudi odgojno djelovanje J. J. Rousseaua i njegov nativistički pristup u odgoju. Konfliktna teorija pak promatra proces socijalizacije kao proces u kojemu je roditeljska prisila i stega nužna s ciljem usvajanja poželjnih normi ponašanja jer su djeca po svojoj prirodi agresivna, impulzivna, sebična i nedruštvena te podložna nagonima. Ovakvo gledište zasniva se na psihoanalitičkom viđenju prema kojemu se ljudi tijekom razvoja suočavaju s brojnim konfliktima između vlastitih bioloških nagona i društvenih očekivanja, stoga su načini razrješavanja konflikata ujedno i oblici kojima dijete usvaja znanja o svijetu (Berk, 2008).

Suvremena pak shvaćanja socijalizacije (pedagogijsko, sociologijsko, psihologijsko) polaze od ideje o aktivnom pojedincu koji usvaja svijet okoline naglašavajući upravo njegovu aktivnu ulogu u procesu socijalizacije. Socijalizacijski proces tako je dvosmjernan pa i višesmjernan jer postoji "proaktivno djelovanje i utjecaj osoba na okolinu" (Pećnik, 2008: 106). Tako nazvana relacijska teorija socijalizacije subjektivizira djecu u procesu podruštvljenja u kojemu aktivno sudjeluju (Pećnik i Starc, 2010).

Njihova motiviranost za socijalne interakcije utječe i na roditeljsko ponašanje kroz dvosmjernan utjecaj na relaciji dijete–roditelj. Osim utjecaja roditelja na mladu osobu dijete u procesu socijalizacije doživljava vlastiti rast u obliku samostalnoga i uspješnoga funkcioniranja u okolini u kojoj se nalazi dok roditelji doživljavaju promjenu jer to od njih zahtijeva roditeljska uloga (prilagodba djetetu i zahtjevi vremena, odnosno suvremenost), stoga se često tvrdi da i roditelji prolaze svojevrsan proces socijalizacije (Kordić, 2008). U procesu socijalizacije dijete tako ima ulogu aktivnoga sudionika i sustvaratelja vlastita razvoja pridonoseći procesu kroz interakciju s drugima i okolinom, utječući i na društvo oko sebe (Bašić, 2015). Ovakav pristup socijalizaciji istovjetan je Bronfenbrennerovom ekološkom pristupu koji pojedinca smatra aktivnim dijelom vlastita učenja tijekom života (Heinz, 1991; Hurrelmann i Ulich 1991) u odnosu na strukturne uvjete (formalne i neformalne) koji pomažu ili ometaju razvoj. Iz ove perspektive socijalizacija se promatra kao dinamičan odnos kroz koji individue elaboriraju jedinstvene norme, vrijednosti i simboličke sustave te organizacije znanja koja se odnose na dominantnu kulturnu paradigmu u kontekstu u kojemu se nalazi. Pojedinaac tako prilagođava ponašanje i način percepcije sebe i okoline unutar konteksta kojim je okružen, ali aktivnim odnosom, što se u suvremenom dobu očituje i kroz nove informacijsko-komunikacijske tehnologije. Općenito, možemo reći kako je u razdoblju suvremenosti i shvaćanje procesa socijalizacije doživjelo promjenu na način da se socijalizacija promišlja kao cjeloživotni proces proaktivnoga usvajanja uobičajenih načina ponašanja, navika, jezika, običaja, ali i vrijednosnih sustava određene kulture s ciljem razvoja osjećaja pripadnosti, prilagodbe, lakšega života i djelovanja u zajednici. Pritom osoba međudjelovanjem sa zajednicom i okolinom pridonosi promjenama i njihovom napretku. Upravo se u ovakvoj višesmjernoj relaciji ostvaruje i odvija jedan općeniti ljudski, personalni i društveni stvaralački, odnosno odgojni iskorak.

SLOBODNO VRIJEME KAO ZNAČAJAN ČIMBENIK SOCIJALIZACIJE I PROSTOR ODGOJNOGA DJELOVANJA

Kako su procesi odgoja i socijalizacije složeni neupitno je da se uvijek odvijaju u određenoj odgojnoj sredini, odnosno određenom fizičkom, socijalnom, kulturnom, psihološkom, tehničkom, vjerskom i drugom odgojnom okruženju u kojemu se pojedinac razvija (Bouillet i Uzelac, 2007). Tako se suvremeno društvo sastoji od različitih odgojnih sredina (agensa) koje imaju odgojno značenje, a to su obitelj, vrtić, škola, vršnjačke skupine, institucije, profesionalna sredina, mediji ili zone provođenja slobodnoga vremena. Ovdje treba izdvojiti značaj slobodnoga vremena u suvremenom društvu kao i pretpostavke razumijevanja njegova sadržaja i utjecaja na razvoj čovjeka, odnosno djece i mladih. Upravo se u dijalektici odnosa fenomena slobode i vremena ogleda složenost teorijsko-praktičnoga promišljanja slobodnoga vremena i njegove pedagoške i humane iskoristivosti (Livazović, 2018).

Slobodno vrijeme (eng. *leisure time*, *leisure*, *free time*; njem. *freizeit*; franc. *le loisir*; tal. *tempo libero*) definirano je kao vrijeme koje pojedinac ispunjava i oblikuje

prema vlastitim željama bez bilo koje obveze ili nužde (Valjan Vukić, 2013). To je vrijeme neovisno od svih profesionalnih, obiteljskih i društvenih obveza u kojemu pojedinac po svojoj volji odabire i sadržaje aktivnosti odmora, razonode i stvaralaštva (Potkonjak, 1989). Jerbić (1973) pod slobodnim vremenom podrazumijeva skup aktivnosti u kojima pojedinac sudjeluje nakon zadovoljenja primarnih prirodnih i fizioloških potreba, nastave i učenja za školu te ispunjenja obveza koje ima prema obitelji. Slično ga definiraju i drugi autori kao dio vremena oslobođen svake nužnosti, a koji ostaje pojedincu na raspolaganje za zadovoljenje osobnih, intimnih potreba u ostvarenju sebe kao unikuma (Vukasović, 2000; Arbunić, 2004). Slobodno je vrijeme "vrijeme aktivnog odmora, razonode, pozitivna razvoja, socijalizacije, humanizacije i stvaralačkog potvrđivanja ličnosti", a njegova su bitna obilježja sloboda, dobrovoljnost, smislenost, kreativnost, individualnost, amaterizam, inkulturacija, samoaktualizacija i samoaktivitet (Previšić, 2000: 405). U slobodnom se vremenu zbiva socijalizacija mladih te je ovaj proces u korelaciji s osnovnim funkcijama slobodnoga vremena: odmorom, zabavom i razonodom te razvojem ličnosti (Dumazedier, 1967 prema Ilišin, 1999). Upravo zato što je riječ o mladima osobita se pozornost posvećuje tzv. kultiviranom slobodnom vremenu koje može najviše pridonijeti razvoju njihova identiteta, samoaktualizacije, komunikacije i socijalizacije (Hamid, Ahmad, Awang, 2016). Slobodno vrijeme, prema tome, sadrži dvije temeljne dimenzije, produktivnu dokolicu i neproduktivnu besposlicu koje su samostalan odabir pojedinca u odnosu na njegovu samoaktivnost ili opću pasivnost (Livazović, 2018).

Kako je odgoj središnji predmet pedagoških istraživanja, a slobodno vrijeme prostor stvaralačkoga i kreativnoga čovjekova razvoja, te značajan socijalizacijski čimbenik, odgoj za slobodno vrijeme zadatak je pedagogije slobodnoga vremena i pedagogu u najširem smislu. Uzmemo li u obzir suvremenost koju živimo i budućnost tehnologizacije te dominacije medija, a koju sve više obilježava orijentacija na samoga sebe, virtualni profili na društvenim mrežama, fluidni i lažni identiteti, svojevrsna otuđenost od sebe, drugih i svijeta, neproduktivnost i banalnost pasivnoga provođenja slobodnoga vremena, jasno je da se pred pedagogiju postavljaju ozbiljni izazovi. To se odnosi na afirmaciju dokolice kao kulturnoga načina provođenja slobodnoga vremena u kojemu prevladava strukturirano provođenje slobodnovremenskih aktivnosti te humani dobitak ličnosti (duhovnoga, moralnoga, tjelesnoga, intelektualnoga, radnoga, estetskoga, emocionalnoga) suprotstavljajući se aktualnoj depersonalizaciji i dehumanizaciji suvremenoga čovjeka.

METODOLOGIJA EMPIRIJSKOGA ISTRAŽIVANJA

CILJ I PROBLEM ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja bio je utvrditi najznačajnije korelate sociodemografskih obilježja sudionika s aktivnostima i interesima u slobodnom vremenu. Problem istraživanja usmjeren je na fenomenološku analizu aktivnosti ispitanika u slobodnom vremenu, proučavanje jedinstvenih razlika između sudionika u sklonostima slobodnovremenskim aktiv-

nostima s obzirom na sociodemografske karakteristike, te oblikovanje preporuka za odgojno djelovanje pedagoga i nastavnika u promicanju kulture slobodnoga vremena.

SUDIONICI

Anketno je istraživanje provedeno u rujnu 2018. godine uporabom mrežnoga upitnika na uzorku od 344 studenta (54,2% djevojaka, N=187) u dobi od 18-25 godina. Sudionici su pohađali društveno-humanističke studije (41,4%, N=143), prirodoslovno-tehničke smjerove (31,3, N=108), biomedicinu i zdravstvo (15,9%, N=55), umjetničko područje (4,3%, N=15) i interdisciplinarno područje studija (6,7%, N=23). S obzirom na mjesto života 249 sudionika (72,2%) živi u gradskoj sredini, a 95 sudionika (27,5%) živi u ruralnoj sredini. Prema akademskom uspjehu 20,3% (N=70) izvještava o izvrsnom, 49% (N=169) izvještava o vrlo dobrom uspjehu, 25,5% (N=88) o dobrom uspjehu, dok je 3,2% (N=11) dovoljnoga i 1,7% (N=6) nedovoljnoga akademskog uspjeha.

INSTRUMENT

Oblikovan je multidimenzionalni upitnik s 3 dijela koji je obuhvatio pitanja o sociodemografskim obilježjima, pitanja o strukturiranim i nestrukturiranim aktivnostima u slobodnom vremenu, te pitanja o općem zadovoljstvu kulturom slobodnoga vremena sudionika. Rezultati istraživanja obrađeni su postupcima deskriptivne i inferencijalne statistike (t-test za nezavisne uzorke, ANOVA, korelacijska analiza).

POSTUPAK

Anketno istraživanje provedeno je u rujnu 2018. godine uporabom mrežnoga upitnika uporabom platforme *Google Docs* na uzorku od 344 sudionika. Svi su sudionici prije provedbe istraživanja upoznati s ciljem i zadacima ankete pri čemu im je zajamčena anonimnost uz molbu da na pitanja odgovore iskreno i bez preskakanja. Ispunjavanje ankete trajalo je 10 minuta. Pristup mrežnoj anketi bio je otvoren tijekom 3 tjedna, a odaziv sudionika ocijenjen je zadovoljavajućim s obzirom na planiranu primjenu inferencijalnih statističkih metoda obrade podataka.

REZULTATI I RASPRAVA

Deskriptivnom analizom aktivnosti sudionika u slobodnom vremenu utvrđena je prosječna aktivnost sudionika u različitim sadržajima i oblicima angažmana u slobodnom vremenu. Najčešće su aktivnosti sudionika: "Slušanje glazbe" (M=4,30); "Provođenje vremena na društvenim mrežama" (M=4,25); "Pretraživanje interneta" (M=4,24); te "Igranje računalnih igara" (M=4,19). Najrjeđe su aktivnosti sudionika: "Putujem i turistički istražujem" (M=1,93); "Provodim vrijeme u šetnji ili parku" (M=1,87); "Vježbam sviranje instrumenta" (M=1,71), "Odlazim u kafiće i klubove" (M=1,34) te "Odlazim na skijanje" (M=1,25). Zanimljivo, na procjenu pitanja "Svrho-

vito provodim slobodno vrijeme” sudionici odgovaraju s prosječno visokih $M = 4,19$, što označava relativno visoku procjenu.

Rezultati deskriptivne analize jasno ukazuju da mladi kao aktivnost u slobodnom vremenu najčešće odabiru medijski povezane sadržaje poput aktivnosti na društvenim mrežama, glazbe ili igranja igrica kao aktivnosti koje osnažuju komunikaciju i razmjenu informacija, ali i istaknut oblik zabave. Unatoč izvještavanju o važnosti glazbe u slobodnom vremenu kao omiljene aktivnosti, mladi vrlo rijetko sviraju glazbene instrumente. Istovremeno, zanimljivo je da sudionici vrlo rijetko izlaze u kafiće ili klubove, kao i izostanak prakticiranja šetnji ili boravka u parku. S jedne strane, moguće je da zbog veće sklonosti medijima i komunikaciji društvenim mrežama mladi više nemaju potrebu toliko često izlaziti kako bi ostali dijelom kulture vlastitih vršnjaka i pratili aktualna događanja što je zabilježeno i recentnim istraživanjima o tzv. *hikkikomori* pokretu u svijetu milenijalaca koji se osamljuju i povlače u vlastite sobe ili domove bez potrebe za samostalnim ili grupnim istraživanjem koje su prethodne generacije prakticirale u večernjim izlascima. S druge strane, možda je riječ o posljedici generacijskih promjena u odgoju djece i mladih, te stavovima njihovih roditelja koji preferiraju boravak vlastite djece u obiteljskom domu i sigurnosti njihovih soba o čemu govore i rezultati globalnoga UNICEF-ovoga istraživanja o roditeljima. Među rjeđim aktivnostima u slobodnom vremenu razumljivo je da, s obzirom na sezonski karakter i veća materijalna izdavanja, mladi relativno rijetko turistički putuju i odlaze na skijanje.

T-test za nezavisne uzorke s obzirom na spol (Tablica 1) pokazao je vrlo zanimljivu dihotomiju u sadržajima i aktivnostima slobodnoga vremena djevojaka i mladića. S obzirom na spol, mladići značajno češće: “Vježbaju sviranje instrumenta” ($p < .01$); “Rekreativno trče” ($p < .001$); “Posjećuju sportske događaje” ($p < .001$); “Posjećuju tere-tane i fitness centre” ($p < .05$); “Odlaze na skijanje” ($p < .001$); te “Igraju računalne igre” ($p < .05$). Naši rezultati pokazuju da su mladići značajno češće uključeni u sportske sadržaje i tjelesne aktivnosti od djevojaka, te da su značajno češće angažirani u igranju računalnih igrica što s obzirom na socijalizacijske standarde za mladiće potvrđuju i dosadašnja istraživanja (Ullmann, Milosavljević, 2016). Kada je riječ o djevojkama one značajno češće: “Gledaju televiziju” ($p < .001$); “Volontiraju i bave se humanitarnim radom” ($p < .001$); “Posjećuju muzeje i galerije” ($p < .001$); “Posjećuju kino i kazalište” ($p < .001$); “Uređuju vrt i okućnicu” ($p < .05$); “Odlaze u ribolov” ($p < .01$), te se značajno češće “Druže s dečkom” ($p < .001$) i “Druže s prijateljima” ($p < .01$). Moguće je uočiti kako djevojke pokazuju značajno veću raznovrsnost u aktivnostima slobodnoga vremena koje su naglašeno usmjerene pomaganju i komunikaciji s drugima, opuštanju i ugodu, ali i kulturno-umjetničkim sadržajima u slobodnom vremenu (Ilišin, 2006; Martinčević, 2010; Videnović, Pešić i Plut, 2010). Zanimljivo je da rezultati pokazuju da djevojke izvještavaju i o značajno većem osjećaju kompetentnosti organizacije vlastitoga slobodnoga vremena ($p < .05$), te značajno većem općenitom zadovoljstvu kvalitetom slobodnoga vremena ($p < .001$). Ipak, djevojke istovremeno i značajno češće od mladića osjećaju značajno veću dosadu u slobodnom vremenu ($p < .05$).

Tablica 1. T-test prema spolu za aktivnosti u slobodnom vremenu.

Varijabla	Spol	N	M	SD	t
Gledam televiziju	muško	157	2,33	1,03	-4,14***
	žensko	187	2,80	1,04	
Čitam knjige	muško	157	3,79	,93	,35
	žensko	187	3,75	1,21	
Slušam glazbu	muško	157	4,35	,91	,96
	žensko	187	4,26	,87	
Volontiram i bavim se humanitarnim radom	muško	157	1,85	1,13	-3,64***
	žensko	187	2,34	1,32	
Član sekcije kluba ili društva	muško	157	2,48	1,54	1,78
	žensko	187	2,19	1,54	
Treniram sportsku disciplinu	muško	157	2,28	1,48	1,24
	žensko	187	2,10	1,27	
Vježbam sviranje instrumenta	muško	157	1,92	1,33	2,85**
	žensko	187	1,54	1,13	
Rekreativno trčim	muško	157	2,29	1,26	3,13**
	žensko	187	1,87	1,13	
Posjećujem sportske događaje	muško	157	2,60	1,26	3,75***
	žensko	187	2,11	1,19	
Posjećujem muzeje i galerije	muško	157	1,85	,93	-3,48**
	žensko	187	2,24	1,10	
Posjećujem kino i kazalište	muško	157	2,73	1,01	-5,44***
	žensko	187	3,31	,96	
Posjećujem teretane ili fitness centre	muško	157	2,29	1,38	2,39*
	žensko	187	1,95	1,25	
Provodim vrijeme na društvenim mrežama	muško	157	4,24	,94	-,22
	žensko	187	4,26	,83	
Uređujem vrt ili okućnicu	muško	157	3,64	,99	-2,56*
	žensko	187	3,92	,98	
Provodim vrijeme u šetnji ili parku	muško	157	1,64	1,02	-3,51**
	žensko	187	2,06	1,17	
Putujem i turistički istražujem	muško	157	1,92	1,25	-,13
	žensko	187	1,94	1,27	
Odlazim u ribolov	muško	157	2,42	1,05	-3,48**
	žensko	187	2,86	1,27	
Odlazim na skijanje	muško	157	1,41	,83	4,40***
	žensko	187	1,11	,44	

Varijabla	Spol	N	M	SD	t
Izlazim u kafiće i klubove	muško	157	1,42	,87	1,75
	žensko	186	1,26	,79	
Družim se s članovima obitelji	muško	157	3,57	1,03	,10
	žensko	187	3,56	1,08	
Družim se s djevojkom ili dečkom	muško	157	3,11	,96	-8,01***
	žensko	187	3,98	1,03	
Družim se s prijateljima	muško	157	2,90	1,74	-2,84**
	žensko	187	3,42	1,64	
Pretražujem internet	muško	157	4,20	,77	-,64
	žensko	187	4,26	,89	
Igram računalne igre	muško	157	4,30	,89	2,49*
	žensko	187	4,05	,93	
Općenito sam zadovoljan kvalitetom slobodnoga vremena	muško	157	2,76	1,22	7,87***
	žensko	187	1,79	1,07	
Osjećam dosadu u slobodno vrijeme	muško	157	3,61	1,04	2,31*
	žensko	187	3,34	1,06	
Znam kako organizirati vlastite aktivnosti slobodnoga vremena	muško	157	2,38	1,22	-1,98*
	žensko	187	2,64	1,21	
Imam dovoljno mogućnosti za kvalitetno slobodno vrijeme	muško	157	3,79	1,05	,53
	žensko	187	3,73	1,11	
Smatram da svrhovito provodim slobodno vrijeme	muško	157	4,22	,80	,56
	žensko	187	4,17	,82	
Osjećam da imam dovoljno slobodnoga vremena	muško	157	3,44	1,05	1,87
	žensko	187	3,21	1,16	

Bilješka: $p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$

Korelacijska analiza sociodemografskih pokazatelja i kvalitete slobodnoga vremena pokazala je vrlo zanimljive rezultate (Tablica 2). Kada je riječ o općem angažmanu i "Aktivnosti u slobodnom vremenu", varijabla "Dob" nije se pokazala značajnom ($p > .05$) što potvrđuje i istraživanje autorice Fawcett (2007). Prema *spolu* naši rezultati pokazuju da su djevojke značajno angažiranije u slobodnom vremenu ($p < .001$) kao i istraživanje Videnovic, Pešić, Plut (2010). *Naobrazba roditelja*, zanimljivo s obzirom na odgojnu i socijalizacijsku dimenziju roditelja, nije se pokazala značajnom ($p > .05$) za opću aktivnost sudionika u slobodnom vremenu (za razliku od istraživanja autorice Ilišin iz 2006. koja pokazuju suprotno). *Akademski uspjeh* pozitivno je povezan s aktivnošću u slobodnom vremenu ($p < .001$) što znači da sudionici višega školskog uspjeha izvještavaju i o većem općem angažmanu u slobodnom vremenu (Pehlić, 2014). *Mjesto života* sudionika, odnosno ruralna ili urbana sredina života, nije se pokazala značajnom ($p > .05$) za opću aktivnost u slobodnom vremenu (Opić i Đuranović, 2014).

S druge strane, *materijalni status* pozitivno je povezan s aktivnošću sudionika u slobodnom vremenu ($p < .001$) što potvrđuje i istraživanje Vrkić-Dimić (2005). Kada je riječ o odnosu opće aktivnosti u slobodnom vremenu i općega zadovoljstva slobodnim vremenom, utvrđena je pozitivna korelacija ($p < .001$).

Tablica 2. Korelacijska analiza sociodemografskih pokazatelja i kvalitete slobodnoga vremena.

Varijabla		Dob	Spol	Naobr. roditelja	Akadem. uspjeh	Mjesto života	Mater. status	Zad. slob. vrem.	Aktiv. u sl. vrem.
Dob	r	/	-,07	,01	-,08	,02	,05	,08	-,05
	N	344	344	344	344	344	344	344	343
Spol	r	-,07	/	-,13*	,15**	-,06	-,04	-,18**	,19***
	N	344	344	344	344	344	344	344	343
Naobrazba roditelja	r	,01	-,13*	/	,09	-,24***	,27***	,09	,09
	N	344	344	344	344	344	344	344	343
Akademski uspjeh	r	-,08	,15**	,09	/	-,05	,22***	,13*	,22***
	N	344	344	344	344	344	344	344	343
Mjesto života	r	,02	-,06	-,24***	-,05	/	-,06	-,04	-,04
	N	344	344	344	344	344	344	344	343
Materijalni status	r	,05	-,04	,27***	,22***	-,06	/	,17**	,21***
	N	344	344	344	344	344	344	344	343
Zadovoljstvo slobodnim vremenom	r	,08	-,18**	,09	,13*	-,04	,17**	/	,33***
	N	344	344	344	344	344	344	344	343
Aktivnost u slobodnom vremenu	r	-,05	,19***	,09	,22***	-,04	,21***	,32***	/
	N	343	343	343	343	343	343	343	343

Bilješka: $p < .05$ *; $p < .01$ **; $p < .001$ ***

Druga je važna varijabla koju se istraživalo “*Zadovoljstvo slobodnim vremenom*” sudionika. *Dob* nije bila značajna ($p > 0.05$) za opće zadovoljstvo slobodnim vremenom što znači da su i mlađi i stariji sudionici podjednako (ne)zadovoljni njegovom kvalitetom. Kada je riječ o *spolu* muški su sudionici izvijestili o značajno većem zadovoljstvu slobodnim vremenom ($p < .01$) od djevojaka. *Naobrazba roditelja* nije bila značajna ($p > .05$) za opće zadovoljstvo slobodnim vremenom, dok je varijabla “*Akademski uspjeh*” bila pozitivno povezana sa zadovoljstvom slobodnim vremenom ($p < .05$) što znači da su sudionici višega postignuća izvijestili i o većem zadovoljstvu slobodnim vremenom. *Ruralna ili urbana sredina* nije bila značajna ($p > .05$) dok je “*Materijalni status*” bio pozitivno povezan s općim zadovoljstvom slobodnim vremenom ($p < .01$) pri čemu su o većem zadovoljstvu izvijestili sudionici višega materijalnog statusa.

PREMA ZAKLJUČKU

Rezultati ovoga istraživanja pokazuju da svakodnevicom sudionika prevladavaju pretežno pasivne medijske aktivnosti u slobodnom vremenu poput angažmana na društvenim mrežama, pretraživanja interneta i igranja računalnih igrica. S obzirom na spol pokazuju se jasne razlike jer mladići, iako značajno zadovoljniji slobodnim vremenom sa značajno češćim angažmanom u kompetitivnim aktivnostima poput sporta, kretanja i vježbanja, istovremeno osjećaju i značajno veću dosadu u slobodnom vremenu. Djevojke značajno više vremena provode u interakciji i druženju s drugima, aktivnostima ugođe i opuštanja, te su aktivnije i znaju bolje organizirati vlastite slobodnovremenske aktivnosti zbog čega i vjerojatno osjećaju značajno veće zadovoljstvo vlastitim slobodnim vremenom. Osim višega materijalnog statusa, za veću aktivnost i zadovoljstvo u slobodnom vremenu, važno je i akademsko postignuće pri čemu naobrazba roditelja ili mjesto života u ovom istraživanju nisu pokazali značajnost. Posebno su zanimljivi nalazi o pozitivnoj povezanosti općega aktiviteta u slobodnovremenskim aktivnostima s općim zadovoljstvom slobodnim vremenom čime je naglašena potreba odgoja za slobodno vrijeme, organizirane brige i podrške angažmanu mladih u slobodnovremenskim aktivnostima. Važno je naglasiti da bi holistički pristup zasnovan na mreži osposobljenih stručnjaka, profesionalaca i amatera entuzijasta mogao sustavno proučavati i promicati načela organizacije slobodnoga vremena, a s druge strane praktičnim angažmanom i doživljajem produktivne dokolice motivirati te nadahnuti nove generacije mladih na kvalitetniju organizaciju i svijest o važnosti kulturnoga provođenja slobodnoga vremena. Stoga se pedagozi u slobodnom vremenu mogu afirmirati u različitim ulogama kao inicijatori slobodnovremenskih aktivnosti, savjetodavni voditelji ili pedagoški rukovoditelji koji potiču, hrabre, usmjeravaju te kroz kontakt i komunikaciju s djecom i mladima potiču njihove interese, navike i ljubav prema kulturnom provođenju slobodnoga vremena.

LITERATURA

- Arbunić, A. (2004). Roditelji i slobodno vrijeme djece. *Pedagoški istraživanja*, 1(2), 221-231.
- Bašić, S. (2015). Svrha i osnovna obilježja pedagoškog procesa. U S. Opić, V. Bilić i M. Jurčić (Ur.), *Odgoj u školi*. Zagreb: Filozofski fakultet sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- Bašić, S. (1990). Odgoj. U A. Mijatović. *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatsko-pedagoško-književni zbor, 175-203.
- Berk, L. E. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Bouillet, D. i Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brezinka, W. (1973). *Die Pädagogik der Neuen Linken. Analyse und Kritik*. Stuttgart: Seewald.
- Durkheim, E. (1996). *Obrazovanje i sociologija*. Zagreb: Zavod za sociologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Fawcett, L. M. (2007). *School's out: Adolescent 'leisure time' activities, influences and consequences*. Preuzeto s <https://ro.ecu.edu.au/theses/31>
- Gehlen, A. (2005). *Čovjek. Njegova priroda i njegov položaj u svijetu*. Zagreb: Naklada Breza.

- Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.
- Goode, W. J. (1963). *World Revolution and Family Patterns*. New York: The Free Press.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Haefner, G. (2003). *Filozofska antropologija*. Zagreb: Naklada Breza.
- Heinz, W. R. (Ur.) (1991). *Theoretical advances in life course research*. Weinheim: Deutcher Studien Verlag.
- Hamid, N., Ahmad, A. i Awang, M. (2016). The Effect Of Leisure Time Activities On Life Quality Of Youth In Malaysia. U *International Conference on Education and Regional Development 2016 (ICERD 2016)*, "Cross-Cultural Education for Sustainable Regional Development". Bandung: Indonesia, 728-731.
- Hurrelmann, K. i Ulich, D. (Ur.) (1991). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim-Basel: Juventa.
- Ilišin, V. (1999). Slobodno vrijeme mladih s posebnim osvrtom na ruralnourbani kontinuum. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 143, 21-44.
- Ilišin, V. (2006). Slobodno vrijeme i kultura mladih. U *Mladi između želja i mogućnosti*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Jerbić, V. (1973). *Funkcija slobodnog vremena djece i omladine*. Zagreb: CVO.
- Kant, I., (2000). *Pravno-politički spisi*. Zagreb: Politička kultura.
- König, E. i Zedler, P. (1998). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: EDUCA.
- Kordić, Lj. (2008). *Osvajanje slobode*. Novi Sad: Cenzura.
- Lenzen, J. (2002). *Vodič za studij znanosti o odgoju*. Zagreb: EDUCA.
- Livazović, G. (2018). *Uvod u pedagogiju slobodnog vremena*. Osijek: Filozofski fakultet; Zagreb: Hrvatska sveučilišna naknada.
- Malić, J. i Mužić, V. (1986). *Pedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Martinčević, J. (2010). Provođenje slobodnog vremena i uključenost učenika u izvannastavne aktivnosti. *Život i škola*, 24(2), 56, 19-34.
- Matijević, M., Bilić, V. i Opić, S. (2016). *Pedagogija za učenike i nastavnika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Opić, S. i Đuranović, M. (2014). Leisure Time of Young Due to Some Socio-demographic Characteristics. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 159, 546-551.
- Parsons, T. i Bales, R. (1966). *Family, Socialization and Interaction Process*. New York: The Free Press.
- Pećnik, M. (2008). Suvremeni pogledi na dijete, roditeljstvo i socijalizaciju. *Dijete i društvo*, 10(1-2), 99-115.
- Pećnik, N. i Starc, B. (2010). *Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta i podrška roditeljima najmlađe djece*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- Pehlić, I. (2014). *Slobodno vrijeme mladih: Socijalnopedagoške refleksije*. Sarajevo: Centar za napredne studije.
- Potkonjak, N. (1989). *Pedagoška enciklopedija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Previšić, V. (2000). Slobodno vrijeme između pedagoške teorije i odgojne prakse. *Napredak*, 141(4), 403-410.
- Rousseau, J. J. (1887). *Emil ili o odgoju*. Zagreb: Hrvatski pedagoški-književni zbor.
- Scheller, M. (1960). *Čovjekov položaj u kozmosu*. Sarajevo: Veselin Masleša.

- Scheller, M. (1996). *Ideja čovjeka i antropologija*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Silov, M. (2003). *Pedagogija: knjiga koja uvodi u znanost o odgoju one koji su na početku odgajateljske i učiteljske profesije*. Velika Gorica: Persona.
- Spajić, V. (1989). Dimenzije antropoloških perspektiva obrazovanja. U J. G. Ogbu (Ur.), *Pedagoška antropologija*. Zagreb: Školske novine.
- Ullmann, H. i Milosavljević, V. (2016). Time Use in Adolescence. *Challenges, Newsletter on Childhood and Adolescence*, 19, 4-9.
- Valjan Vukić, V. (2013). Slobodno vrijeme kao "proctor" razvijanja vrijednosti učenika. *Magistra Ladertina*, 8(1), 59-73.
- Videnović, M., Pešić, J. i Plut, D. (2010). Young peoples leisure time: Gender Differences. *Psihologija*, 43(2), 199-214.
- Vujčić, V. (2013). *Opća pedagogija*. Zagreb: Hrvatsko-pedagoško-književni zbor.
- Vukasović, A. (2000). Sve veća važnost odgoja u slobodnom vremenu. *Napredak*, 141(4), 448-457.
- Vuk-Pavlović, P. (1996). *Filozofija odgoja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Leisure Time Education and Socialization: Correlates of Socio-Economic Characteristics and Leisure Time Activities

Abstract:

The modern condition poses interesting pedagogical challenges in the process of upbringing and socialization. One of the consequences of differentiated approaches in education is a constant search for optimal models of enhancing knowledge, values, attitudes, skills and character in relation to the individual's surroundings. Researching the qualitative aspects of leisure activities is important, as leisure represents a significant context for creativity, educational enhancement and personal or social growth. This paper theoretically analyses the key elements of leisure in contemporary society, and explicates results of an empirical study on leisure time interests and activities, as well as personal leisure satisfaction. The goal was to determine the most significant correlates between socioeconomic traits and leisure time interests. A multidimensional questionnaire consisted of questions on socioeconomic characteristics, questions about structured and non-structured leisure activities, and questions on personal leisure time satisfaction. The on-line survey was implemented in September 2018 with 344 participants (54,2% girls, N=187), aged 18-25. The participants were enrolled at social and humanistic programs (41,4%, N=143), technical and natural science programs (31,3, N=108), biomedicine and health programs (15,9%, N=55), artistic programs (4,3%, N=15) and interdisciplinary programs (6,7%, N=23). The results were processed using descriptive and inferential statistics (t-test, ANOVA, correlation analysis, regression analysis). Results show multiple significant correlations between socioeconomic traits and leisure time activities, with important implications for pedagogical practice and the organizational aspects of future leisure time models.

Keywords: education, upbringing, socialization, leisure time, activities, youth

SAMOPROCJENA PEDAGOŠKE PROFESIONALNOSTI UČITELJA I NASTAVNIKA

Izvorni znanstveni rad

UDK: 371.13

doc. dr. sc. Maja Brust Nemet
Sveučilište Josipa Jurja Srossmayera u Osijeku
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku
Osijek, Hrvatska

Sažetak:

Pedagoška profesionalnost učitelja i nastavnika ogleda se u sposobnosti izgradnje kurikuluma škole, nastave i školskih podsustava, organizaciji i vođenju odgojno-obrazovnog procesa, utvrđivanju učenikova postignuća u školi, oblikovanju školskoga i razrednoga ozračja te u uspostavi kontinuiranoga partnerstva s roditeljima. Cjeloživotnim učenjem omogućava se kontinuirana podrška profesionalnom rastu i razvoju učitelja i nastavnika od kojih se očekuje spremnost da odgovore na nove izazove suvremenoga društva i osiguraju najbolju podršku za razvoj i učenje u školskom kontekstu.

Cilj je istraživanja na temelju teorijskih postavki i empirijskoga istraživanja utvrditi pedagošku profesionalnost učitelja i nastavnika, te doprinos razvoju pedagoških kompetencija u slavonskim osnovnim školama. Na temelju samoprocjena 696 učitelja razredne nastave i nastavnika predmetne nastave u trideset osnovnih škola iz pet slavonskih županija utvrđuju se demografske značajke i razina pedagoške profesionalnosti učitelja i nastavnika. Rezultati kvantitativnoga istraživanja pokazuju da se učitelji i nastavnici samoprocjenjuju izrazito pedagoški kompetentnima, a većina sudionika navodi da pedagoškim kompetencijama doprinosi kvalitetno inicijalno i cjeloživotno obrazovanje. Najviša razina pedagoške profesionalnosti utvrđena je kod učitelja razredne nastave te kod učitelja i nastavnika koji imaju između pet i dvadeset i pet godina radnoga staža. Nije utvrđena statistički značajna razlika s obzirom na spol ni stručno i/ili znanstveno usavršavanje učitelja i nastavnika.

Obogaćivanjem postojećih programa i/ili implementacijom novih pedagoških kolegija, posebice u nastavničke studijske programe te kontinuiranim pedagoškim obrazovanjem tijekom rada omogućilo bi se jačanje pedagoške profesionalnosti učitelja i nastavnika neophodne za djelovanje u suvremenoj školi.

Ključne riječi: kompetencije, učitelji i nastavnici, osnovna škola, inicijalno obrazovanje, cjeloživotno učenje

UVOD

Pedagošku profesionalnost, koja će se koristiti kao sinonim pedagoške kompetentnosti u ovome radu, Antić (2000) definira kao profesionalnu mjerodavnost visoke razine u smislu kvalitetne pedagoške osposobljenosti učiteljstva te ovlaštenje učitelja za odgojno-obrazovni rad stečeno pedagoškom izobrazbom i stalnim pedagoškim usavršavanjem. Pedagogijska disciplina pedeutologija i pedagoška disciplina deontologija učitelja i nastavnika razmatraju kao sukreatore ozračja pomoći, podrške, putokaza,

priznanja, stvaranja prijateljstva, pravilnijega razvoja prema potrebama, mogućnostima i interesima učenika (Rosić, 2009). Profesionalni se razvoj definira kao aktivnosti koje razvijaju vještine, znanje, stručnost i druga obilježja pojedinca kao nastavnika (OECD, 2009). Prgommet (2016) navodi kako se učiteljskim i nastavničkim studijem stječe profesionalno znanje, dok se ostale sastavnice profesije stječu profesionalnim iskustvom. Od učitelja i nastavnika kao profesionalca se očekuje sposobnost demonstracije posjedovanja osobnih kvaliteta ličnosti i dispozicija te njihovu refleksiju u razvoju profesionalnoga polja rada, cijeniti, poštivati i pokazati predanost za misiju profesionalca u odgoju i obrazovanju te biti osposobljeni za preuzimanje odgovornosti u procesima daljnje osobne i profesionalne afirmacije svojega stručnoga profila uz istovremeno promicanje značaja stručnoga i znanstvenoga područja rada. Profesionalan je razvoj učitelja i nastavnika kontinuirana aktivnost koja uključuje različite procese (obuku, praksu, primanje i davanje informacija) putem formalnoga i neformalnoga obrazovanja te informalnoga učenja, a treba biti usmjerena k promjenama pedagoške prakse i unaprjeđenju odgojnih i obrazovnih procesa (Takač, 2018). Evans (2002) ističe kako je profesionalni razvoj učitelja povezan sa školskim uspjehom i razvojem škole u kojoj radi, a Day (2009) navodi kako je profesionalan razvoj učitelja i nastavnika kontinuiran, vjerodostojan i diferenciran proces u kojem su učitelji i nastavnici najodgovorniji, no nužna je podrška škole i društva. Curtis (2012) smatra kako učitelj i nastavnik treba misliti kritički i refleksivno o svojoj stručnoj praksi te o smislu i dosezima pedagoških aktivnosti, a u svojem radu primjenjivati sve što učenicima podiže samopoštovanje i cijeniti individualne razlike; koristiti postojeće različitosti među učenicima kako bi im proširio vidike, toleranciju i međusobno poštivanje; izražavati se jasno; pokazivati vještine u organiziranju smislenoga učenja; biti vješt u rasporedu vremena; održavati uključenost učenika u zadatak, pratiti napredak svakoga učenika i pružati neposrednu povratnu informaciju; tražiti pomoć od drugih (sustručnjaka, roditelja, šire društvene zajednice); jasno navoditi što se od učenika očekuje i što treba postići u pojedinom zadatku; pokazivati učenicima da od njih puno očekuje; biti sposoban sebi i drugima objasniti svoje pedagoške ciljeve; biti refleksivan praktičar; sudjelovati u timskom učenju i neprestano se profesionalno usavršavati (Roberts i Kellough, 2008). Brust Nemet i Velki (2019) ističu kako je jedna od specifičnih kompetencija učitelja i nastavnika upravo sposobnost stvaranja razredne klime koja pogoduje učenju, humanim odnosima u razredu i pozitivnoj disciplini. Trnova (2019) naglašava kako studenti učiteljskih i nastavničkih studija trebaju graditi svoje pedagoške vještine na temelju iskustvenoga učenja, a tijekom rada uz podršku iskusnih učitelja, nastavnika i stručnih suradnika. Metodom konstruktivizma povezuju se vlastita iskustva poučavanja s pedagoškim znanjima i vještinama te se stvaraju visokokvalitetni i stručni pedagoški profesionalci. Kompetencija učitelja podrazumijeva stručnost koju priznaju učenici i roditelji, a temeljena je na znanju, sposobnostima i vrijednostima. Pedagoške kompetencije učitelja podrazumijevaju znanja, vještine, osobine ličnosti neophodne za kritičko promišljanje o sebi i svojoj odgojnoj i obrazovnoj praksi te omogućavaju promjene i unaprjeđenja učiteljskih ponašanja i oblikovanje kvalitete u području sukonstrukcije odgojno-obrazovnoga procesa. Uz mjerljive kompetencije važno je: iskustvo, reflek-

sija, samostalnost i pedagoški takt. Da bi učitelji i nastavnici bili profesionalci potrebne su pedagoške kompetencije u sljedećim područjima: metodologija izgradnje kurikula nastave; organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa; oblikovanje razrednoga ozračja; utvrđivanje učenikovoga postignuća u školi i oblikovanje modela odgojnoga partnerstva s roditeljima (Jurčić, 2012).

METODA

Cilj je istraživanja na temelju teorijskih postavki i empirijskoga istraživanja utvrditi pedagošku profesionalnost učitelja i nastavnika te doprinos razvoju pedagoških kompetencija u slavonskim osnovnim školama.

Iz cilja istraživanja proizašle su sljedeće *hipoteze*:

- H1: Učitelji i nastavnici samoprocjenjuju se pedagoški kompetentnima.
- H2: Ne postoji statistički značajna razlika u procjenjivanju sastavnica pedagoške kompetencije učitelja i nastavnika osnovnih škola s obzirom na spol.
- H3: Ne postoji statistički značajna razlika u procjenjivanju sastavnica pedagoške kompetencije učitelja i nastavnika osnovnih škola s obzirom na mjesto rada.
- H4: Ne postoji statistički značajna razlika u procjenjivanju sastavnica pedagoške kompetencije s obzirom na to jesu li učitelji razredne ili nastavnici predmetne nastave u osnovnoj školi.
- H5: Ne postoji statistički značajna razlika u procjenjivanju sastavnica pedagoške kompetencije učitelja i nastavnika osnovnih škola s obzirom na godine radnoga staža.
- H6: Ne postoji statistički značajna razlika u procjenjivanju sastavnica pedagoške kompetencije učitelja i nastavnika osnovnih škola s obzirom na profesionalno napredovanje;
- H7: Pedagoškim kompetencijama učitelja i nastavnika osnovnih škola najviše doprinosi inicijalno i cjeloživotno obrazovanje.

Uzorak istraživanja činilo je 696 učitelja razredne nastave i nastavnika predmetne nastave. Uzorak istraživanja obuhvatio je učitelje i nastavnike u trideset osnovnih škola iz pet slavonskih županija. Učitelji i nastavnici rade od 1. do 8. razreda osnovnih škola Osječko-baranjske, Vukovarsko-srijemske, Požeško-slavonske, Virovitičko-podravske i Brodsko-posavske županije. Stratificiran je uzorak jer je slučajnim odabirom u istraživanju sudjelovalo po tri osnovne škole koje se nalaze na urbanom području (54,9%) i po tri osnovne škole koje se nalaze na ruralnom području (45,1%) u svakoj od navedenih županija (N=696). Učitelja razredne nastave činilo je 40,1% sudionika, dok je nastavnika predmetne nastave 54,7%, a 4,5% nastavnika radi s učenicima u razrednoj i s učenicima u predmetnoj nastavi (nastavnici stranih jezika, informatike i vjeronauka). S obzirom na profesionalno napredovanje viša stručna i/ili znanstvena zvanja ima 13,4% učitelja i nastavnika, od toga je 9,2% mentora, a savjetnika (2%), dok znanstve-

na zvanja magistra znanosti posjeduje 2,9%, a doktora znanosti 0,3% učitelja i nastavnika. S obzirom na godine radnoga staža od 0 do 4,5 godina ima 19,8% učitelja i nastavnika; od 5 do 9,5 godina 19,8%; od 10 do 25 godina 37,2%; a 25 i više godina radnoga staža ima 21,3% učitelja i nastavnika. S obzirom na spol žena je 81,2%, a muškaraca 18,4%.

Instrumenti istraživanja su Upitnik o demografskim podacima i Upitnik pedagoških kompetencija. Validacija je napravljena u okviru pilot istraživanja (Brust Nemet, 2015). Upitnik o demografskim podacima sveukupno sadrži devet pitanja i kreiran je za potrebe istraživanja. Četiri se pitanja otvorenoga tipa odnose na godine radnoga staža, zanimanje i spol, procjene učitelja i nastavnika o čimbenicima koji utječu na pedagoške kompetencije. Četiri se pitanja zatvorenoga tipa odnose na demografske podatke o učiteljima i nastavnicima, kao što su spol, rad učitelja i nastavnika u razrednoj ili predmetnoj nastavi te stručno i znanstveno profesionalno napredovanje učitelja i nastavnika, dok se jedno pitanje kombiniranoga tipa odnosi na mjesto gdje su učitelji i nastavnici najviše stjecali svoje pedagoške kompetencije. *Upitnik pedagoških kompetencija* kreiran je za potrebe istraživanja i sadrži devet tvrdnji konstruiranih u obliku skale Likertovoga tipa (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). Jednofaktorska je struktura koja objašnjava 48,88% varijanci. Visoka su zasićenja, što znači iznad 0,6 svaka čestica. Pouzdanost iznosi 0,88 (Cronbach α = 0,88) što znači da je visoka pouzdanost.

Istraživanje se provodilo osobno uz suradnju stručnih suradnika i ravnatelja. Istraživanje je bilo anonimno i dobrovoljno, a ispunjavanje je *Upitnika* trajalo 30 minuta po sudioniku. Metodološki se postupci zasnivaju na deskriptivnoj i komparativnoj analizi ključnih pojmova, a rezultati se istraživanja analiziraju prema kvantitativnoj metodologiji računalnim programom SPSS, verzija 19.0.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I INTERPRETACIJA

Deskriptivnom se statistikom uočava kako su pedagoške kompetencije samoprocijenjene izrazito pozitivnima, tj. pomaknule su se u pozitivnom smjeru i $M=4,06$ čime se potvrđuje hipoteza H1: Učitelji i nastavnici se samoprocjenjuju pedagoški kompetentnima. Najviše su se samoprocijenili kompetentnima u području oblikovanja razrednoga ozračja ($M=4,40$), slijedi sposobnost vođenja odgojno-obrazovnoga procesa ($M=4,38$), potom sposobnost utvrđivanja učenikova postignuća ($M=4,36$), zatim sposobnost organiziranja odgojno-obrazovnoga procesa ($M=4,18$), sposobnost uspostave partnerskoga odnosa s roditeljima ($M=4,098$), sposobnost oblikovanja školskoga ozračja ($M=4,094$), sposobnost izgradnje kurikulumu nastave ($M=3,88$), sposobnost izgradnje školskoga kurikulumu ($M=3,71$), a najmanje kompetentnima se samoprocjenjuju u području izgradnje kurikulumu školskih podsustava ($M=3,43$).

Ne postoji razlika u procjenjivanju sastavnica pedagoške kompetencije učitelja i nastavnika s obzirom na: spol, profesionalno napredovanje i mjesto rada što se utvrdilo putem analize varijance i Post Hoc testom, stoga se potvrđuje hipoteze H2, H3 i H6, jednako kao i u istraživanju OECD-a (2009) s obzirom na spol i mjesto rada, dok profesionalno napredovanje hrvatskih učitelja i nastavnika nije usporedivo sa stručnom spremom u drugim zemljama gdje u pojedinim zemljama rade i učitelji i nastavnici sa srednjom stručnom spremom.

Postoji razlika u procjenjivanju sastavnica pedagoške kompetencije s obzirom na godine radnoga staža i jesu li učitelji razredne ili nastavnici predmetne nastave, stoga se odbacuju hipoteze H4 i H5. Pedagoške su kompetencije najniže procijenjene kod učitelja i nastavnika koji imaju najmanje godina radnoga staža (1. kategorija od 0 do 4,5 godina), a potom učitelja i nastavnika koji imaju više od 25 godina radnoga staža (4. kategorija). Najproduktivniji su učitelji i nastavnici na području pedagoških kompetencija koji imaju između 5 i 25 godina radnoga staža (2. i 3. kategorija prema radnom stažu), što je i vidljivo u Tablici 1.

Tablica 1. Pedagoške kompetencije učitelja i nastavnika s obzirom na godine radnoga staža.

Varijable/kategorije radnoga staža		N	M	SD	F	p
Pedagoške kompetencije	1,00	138	3,97	,476		
	2,00	137	4,07	,470	2,77	,040
	3,00	259	4,12	,495		
	4,00	148	4,02	,600		
	Ukupno	682	4,06	,513		

Deskriptivnom se analizom i analizom varijance uočava kako je najviša razina pedagoške profesionalnosti utvrđena kod učitelja razredne nastave. U odnosu na predmetne nastavnike učitelji razredne nastave imaju višu razinu pedagoških kompetencija od nastavnika predmetne nastave (Tablica 2).

Tablica 2. Pedagoške kompetencije učitelja razredne nastave i nastavnika predmetne nastave.

Varijable/rad u razrednoj ili predmetnoj nastavi ili obje		N	M	SD	F	p
Pedagoške kompetencije	razredna	278	4,16	,457	11,77	,000
	predmetna	381	3,97	,538		
	razredna i predmetna nastava	31	4,16	,497		
	Ukupno	690	4,06	,513		

Na istraživačko pitanje: Što doprinosi pedagoškim kompetencijama učitelja i nastavnika? uočava se kako je čak 29% učitelja i nastavnika navelo kvalitetno formalno obrazovanje te kontinuirano, cjeloživotno učenje kao najvažniji doprinos, stoga se i potvrđuje hipoteza H7. Zatim, 23% učitelja i nastavnika smatra kako komunikacijske vještine, empatija i tolerancija doprinose razvoju pedagoških kompetencija učitelja i nastavnika. Slijedi doprinos odgoja, osobnosti i ličnosti djelatnika s 8%, zatim međusobno uvažavanje, timski rad i suradnja s kolegama s 8%, iskustvo (6%), motiviranost, odgovornost i savjesnost učitelja i nastavnika (6%), ljubav prema poslu (4%), 4% učitelja i nastavnika navelo je kako pozitivno ozračje u školi i lokalnoj zajednici također doprinosi razvoju pedagoških kompetencija. 3% učitelja i nastavnika istaknulo je potporu i poštovanje prema učitelju i nastavniku, dok je 9% odgovora raspoređeno u kategoriju ostalo, a koja obuhvaća razmjenu iskustva-kritički prijatelji, samokritičnost, samovrjednovanje, suradnja sa stručno-razvojnom službom, stručno vodstvo i potporu ravnatelja. Deskriptivnom se statistikom uočava kako su učitelji i nastavnici samoprocijenili kako su najviše stjecali svoje pedagoške kompetencije tijekom primarnoga studija (66,1%), stručnim formalnim usavršavanjima (14,5%), neformalnim usavršavanjima (12,3%) i ostalo (6,8%).

RASPRAVA

Pedagoška je profesionalnost učitelja i nastavnika utvrđena *Upitnikom pedagoških kompetencija* i čestice su uključivale samoprocjenu učitelja i nastavnika o posjedovanju pedagoških kompetencija u području metodologije izgradnje školskoga kurikulumu, kurikulumu nastave, školskih podsustava, organizacije odgojno-obrazovnoga procesa, vođenja odgojno-obrazovnoga procesa, utvrđivanja učenikova postignuća, oblikovanja razrednoga i školskoga ozračja te područje odgojnoga partnerstva s roditeljima, a $M=4,06$ označava da su učitelji i nastavnici visoko pedagoški kompetentni. Najviše su se samoprocijenili kompetentnima u području oblikovanja razrednoga ozračja ($M=4,40$) koje uključuje poznavanje pojma i značenja ozračja u odgojno-obrazovnom procesu, učiteljevu i nastavnikovu potporu u sukreiranju ozračja, regulaciju opterećenosti učenika, ulogu učitelja i nastavnika u stvaranju razredne kohezije i suzbijanju straha od školskoga neuspjeha. Najniže su se samoprocijenili kompetentnima u području izgradnje kurikulumu školskih podsustava ($M=3,43$) koji podrazumijevaju kurikulumu: socijalnih kompetencija, interkulturalnih kompetencija, emocionalnih kompetencija, izvannastavnih aktivnosti, kurikulum za učenike s posebnim potrebama i kurikulum stručno-pedagoškoga usavršavanja učitelja i nastavnika. Brust Nemet i Velki (2016) su dokazale kako su područja pedagoške kompetencije povezana s kulturom škole jer je za izgradnju kurikulumu, organizaciju, vođenje i utvrđivanje učenikova postignuća nužna profesionalnost i samoodređenje nastavnika, dok se kolegijalnost posebice ističe kao preduvjet stvaranja razrednoga i školskoga ozračja i poticanja partnerstva s roditeljima. Foro (2015) ističe nedostatak samokompetencije učitelja, koja obuhvaća vlastiti profesionalni razvoj učitelja i nastavnika kao i osobne stavove u

kojima se izražava individualno držanje prema svijetu, radu i samome sebi, a odražava se na samopoimanje i rješavanje zahtjevnih situacija. Rezultati su istraživanja (Blažević, 2013) među 176 učitelja razredne nastave u Splitu i Osijeku pokazali da se učitelji osjećaju kompetentnima u području razvoja kurikuluma i djelotvorne odgojno-obrazovne prakse ($M=4,27-4,63$). Pokazalo se kako je stručno usavršavanje, kompetencijski profil i kompetentnost učitelja razvojno povezan te sve odrednice utječu jedna na drugu. Rezultati su istraživanja (Ljubetić i Kostović Vranješ, 2008) o pedagoškoj kompetentnosti učitelja pokazali kako je pedagošku kompetenciju učitelja moguće shvaćati kao kontinuum od nekompetentnosti do kompetentnosti, učitelji se osjećaju pedagoški kompetentnima za rad s učenicima i roditeljima, ali smatraju da su tijekom formalnoga obrazovanja nedovoljno osposobljeni za pedagoško djelovanje. Glavna su obilježja pedagoške kompetentnosti: kompetencija u svim aspektima pedagoškoga djelovanja, sigurnost, izbor primjerenih postupaka, a što rezultira osjećajem zadovoljstva učiteljskim pozivom. Učitelji koji sebe percipiraju pedagoški kompetentnima imaju osjećaj zadovoljstva učiteljskim pozivom te je vrlo vjerojatno kako će to zadovoljstvo prenositi i na svoje učenike te stvarati ozračje prihvaćanja, razumijevanja, dijaloga, ali i razredno/školsko okruženje u kojem će svi čimbenici uspješno zadovoljavati svoje potrebe te razvijati kulturu organizacije koja uči te će birati primjerene postupke prema učenicima kako bi stalno unaprjeđivali svoj odnos s njima. Rezultati istraživanja (Van der Klink, Kools, Avissar, White i Sakata, 2017) među učiteljima i nastavnicima u 10 zemalja navode kako su slične brige, aktivnosti profesionalnoga razvoja te planovi za budući razvoj neovisno o državi rada, a sudionici ističu kako je neophodna podrška u cjeloživotnom obrazovanju u vidu vremena i resursa, kao i mentorski rad s mlađim učiteljima i nastavnicima koji je koristan i samim mentorima. Jurčić (2012) u rezultatima istraživanja ističe važnost pedagoške kompetencije učitelja i nastavnika u području utvrđivanja učenikova postignuća u školi te ističe kako većina učitelja i nastavnika učenicima ne obrazlaže njihove ocjene. Prilikom ocjenjivanja učitelji i nastavnici samo prema mišljenju 15% učenika 8. razreda i 12,87% 6. razreda ocjenjuju obrazlažući ocjenu, što dovodi do upitnosti pedagoške kompetencije učitelja i nastavnika u području utvrđivanja učenikova postignuća u školi. Istraživanje (Rijavec, Miljević-Riđički i Vizek Vidović, 2006) među studentima završnih godina i učitelja početnika je pokazalo kako se u većini područja studenti samoprocjenjuju kompetentnijima u odnosu na učitelje početnike što govori kako nisu usklađena očekivanja i procjene posla s iskustvima te se pokazalo da su se učitelji početnici i studenti skloniji tradicionalnom pristupu osjećali kompetentnijima u poslu nasuprot onih koji su bili skloni pristupu usmjerenom na učenika. Rezultati istraživanja (Rajić, Hosgorur i Drvodelić, 2015) među studentima učiteljskih i nastavničkih studija u Hrvatskoj i Turskoj pokazuju da hrvatski studenti svoje osobne i profesionalne kvalitete ocjenjuju znatno važnijima i da smatraju kako ih posjeduju na znatno višoj razini od turskih studenata te se pokazalo kako studenti zadnje godine studija samoprocjenjuju da imaju znatno razvijenije profesionalne vještine u odnosu na kolege koji pohađaju prvu godinu studija.

U ovom se istraživanju pokazala statistički značajna razlika u procjenjivanju sastavnica pedagoške kompetencije s obzirom jesu li učitelji razredne ili nastavnici predmetne nastave u smjeru da se učitelji razredne nastave osjećaju kompetentnijima u odnosu na nastavnike predmetne nastave. Rezultati istraživanja mogu korespondirati znatno većem broju pedagoških, psiholoških, didaktičkih i metodičkih kolegija u studijskim programima za učitelje razredne nastave, ali i većoj povezanosti i dugotrajnijem suživotu s istim učenicima u razrednoj nastavi. U istraživanju Ljubetić i Kostović Vranješ (2008) pokazala se također razlika, no u suprotnom smjeru jer se ističe veća nesigurnost učitelja razredne nastave, nego onih predmetne, kad su u pitanju odgojni problemi i odnos s učenicima. Svoju nesigurnost u odgojnom djelovanju dovode u vezu s nedostatnim informacijama o odgoju tijekom studija, što za posljedicu ima doživljaj teškoća u radu. Moguće razloge za takve odgovore autorice Ljubetić i Kostović Vranješ (2008: 226) pronalaze u samokritičnosti, višesatnom boravku s istom skupinom učenika tijekom radnoga dana te u mogućem osjećaju inferiornosti u odnosu na kolege predmetne nastave, ali i u senzibiliziranosti učitelja razredne nastave. Pokazala se veća sigurnost učitelja predmetne nastave u sebe i svoje odgojne postupke, što kao rezultat ima veće zadovoljstvo radom u razredu te veće zadovoljstvo nastavničkim pozivom. Implementacijom novih pedagoških i psiholoških kolegija i na nastavničke studije doprinijelo bi se još višem razvoju pedagoške kompetentnosti neophodne za rad s učenicima.

Pedagoške su kompetencije najniže procijenjene kod učitelja i nastavnika koji imaju najmanje godina radnoga staža (1. kategorija od 0 do 4,5 godina), te se uočava kako su u toj skupini i učitelji koji imaju više od 25 godina staža, što se može protumačiti kako ta skupina učitelja više nije toliko produktivna jer im se u godinama u kojima se približavaju mirovini smanjuju pedagoške kompetencije, stoga je i za njih neophodno tijekom formalnoga i neformalnoga usavršavanja ponuditi više pedagoških i psiholoških tema kako bi se osjećali sigurniji te sa svojim iskustvom i mentorskim radom ojačali vlastite pedagoške kompetencije te pomagali učiteljima i nastavnicima s manje godina radnoga staža. OECD (2009) je utvrdio kako se obim stručnoga usavršavanja smanjuje s dobi učitelja i nastavnika, što pokazuje da su se u prosjeku manje iskusni učitelji i nastavnici više profesionalno razvijali. Najproduktivniji su učitelji na području pedagoških kompetencija koji imaju između 5 i 25 godina radnoga staža što čini 2. i 3. kategoriju učitelja prema radnom stažu.

Kvalitetno se formalno obrazovanje i cjeloživotno učenje učitelja i nastavnika pokazalo kao najvažnija utjecajna varijabla na pedagošku profesionalnost učitelja i nastavnika. U istraživanju (Rimkuvienė i Daukila, 2019) u Litvi među učiteljima i nastavnicima u 27 osnovnih škola također se pokazalo da su potrebe profesionalnoga razvoja učitelja i nastavnika ostale nepromijenjene tijekom mnogo godina jer se kao najvažnije potrebe ističu upravo pedagoške i didaktičke teme, iako se u trenutnoj situaciji razvoja koja je uvjetovana tehnološkim napretkom na tržištu rada i unutarnjim potrebama za poboljšanjem u strukovnom obrazovanju zahtijeva i razvoj komunikacijske i informacijske kompetencije. OECD (2009) je analizirao aktivnosti profesional-

noga razvoja učitelja i nastavnika i zaključio kako učitelji i nastavnici pokazuju visoku razinu potrebe za profesionalnim razvojem, a najviše žele neformalne dijaloge za poboljšanje nastave od strane sustručnjaka i stručnih suradnika, zatim stručna usavršavanja u obliku predavanja i radionica, stručnu literaturu, programe osposobljavanja i posjete školama radi uvida u dobru praksu, dok kao teme koje su im najpotrebnije ističu rad s djecom s posebnim potrebama, informacijskom i komunikacijskom tehnologijom u poučavanju te teme o razrednoj disciplini. Murakami, Murray, Sims i Chedzey (2009) zaključuju kako je visoka kvaliteta obrazovanja, obrazovnog sustava u cjelini nužna i sve važnija zbog ubrzanoga mijenjanja okruženja, internacionalizacije i globalizacije te očekivanja poslodavaca da djelatnici budu potpuno opremljeni raznim profesionalnim vještinama i znanjem kako bi se mogli nositi s njima te učinkovito rješavati složene situacije i brzo rješavati probleme.

ZAKLJUČAK

Nove pedagoške i pedagoške spoznaje doprinose razvoju pedagoške profesionalnosti učitelja i nastavnika. Nove su uloge učitelja i nastavnika orijentirane k stvaranju škole kao odgojno-obrazovne ustanove u čijem je središtu učenik. Za realizaciju svih učiteljevih i nastavnikovih poslova u suvremenom društvu, pedagoški takt i pedagoška profesionalnost učitelja i nastavnika je od izuzetnoga značaja za sukreiranje škole. Škola može i treba postati mjesto kvalitetnoga i radosnoga življenja svih dionika, a upravo učitelj i nastavnik otvorenim kurikulumom usmjerenim na učenika, suvremenim nastavnim metodama i sredstvima rada može doprinijeti visokoj kvaliteti odgoja i obrazovanja.

Pedagoške su kompetencije važne odrednice profesionalnoga kompetencijskoga profila učitelja, stoga je potrebno povećati kvalitetu primarnoga i cjeloživotnoga obrazovanja učitelja i nastavnika i implementirati veći broj pedagoških i psiholoških tema, posebice kod predmetnih nastavnika. Suvremeno cjeloživotno učenje zahtijeva od učitelja i nastavnika kontinuiran rad na sebi u području svoga integriteta, osobne snage i pedagoškoga takta, profesionalizma, sposobnosti upravljanja, organiziranja, planiranja, vođenja, suradništva, pomaganja, koordiniranja, dijagnosticiranja, djelovanja, vrjednovanja i evaluiranja. Promjenom kurikuluma učiteljskih i nastavničkih studijskih programa omogućila bi se viša razina kompetentnosti i zadovoljstvo poslom uz kontinuirano ispunjavanje potrebe za novim spoznajama o odgoju i obrazovanju. Također, potreban je veći broj i naglasak na pedagoške i psihološke kolegije kao i podrška nadležnih institucija za cjeloživotno usavršavanje.

LITERATURA

- Antić, S. (2000). *Rječnik suvremenog obrazovanja*. Zagreb: HPKZ.
- Blažević, I. (2013). Kurikulumske kompetencije učitelja i odgojno- obrazovna praksa. U S. Zrilić i M. Ljubetić (Ur.), *Pedagogija i kultura* (str. 16-27). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Brust Nemet, M. (2015). *Socijalno-pedagoške kompetencije učitelja u kurikulumu kulture suvremene škole*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Brust Nemet, M. i Velki, T. (2016). The Social, Emotional and Educational Competences of Teachers as Predictors of various Aspects of the School Culture. *Croatian Journal of Education – Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18(4), 1087-1119. doi: 10.15516/cje.v18i4.2006
- Brust Nemet, M. i Velki, T. (2019). Some Demographic, Personal and Class Characteristics as Predictors of School Climate. U M. Carmo (Ur.), *International conference on education and new developments, Education and New Developments*, 1, (str. 17-21). Lisabon: World Institute for Advanced Research and Science (WIARS), Portugal.
- Curtis, W. (2012). Filozofija odgoja. U B. Duffour i W. Curtis (Ur.), *Studij odgojno-obrazovnih znanosti* (str. 71-98). Zagreb: Educa.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers – The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Evans, L. (2002). What is Teacher Development? *Oxford Review of Education*, 28(1), 123-137. doi: 10.1080/03054980120113670
- Foro, D. (2015). *Profesionalne kompetencije nastavnika u suočavanju sa stresnim situacijama u školi*. Zagreb: Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu. [doktorska disertacija]
- Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Alinea d.o.o.
- Ljubetić, M. i Kostović Vranješ, V. (2008). Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu. *Odgojne znanosti*, 10(1), 209-230.
- Murakami, K., Murray, L., Sims, D. i Chedzey, K. (2009). Learning on Work Placement: The Narrative Development of Social Competence. *Journal of Adult Development*, 16(1), 13-24. <https://doi.org/10.1007/s10804-008-9044-9>
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments- First Results from TALIS*. Francuska: OECD publishing.
- Prgomet, A. (2016). Učiteljska izobrazba usmjerena na stjecanje profesionalnih kompetencija: sadržajni paradigmatiski zaokret ili novo terminološko ruho konstitutivnim sastavnicama učiteljske izobrazbe. *Život i škola*, 62 (3), 55-63.
- Rajić, V., Hosgorur, T. i Drvodelić, M. (2015). An International Perspective on the Teacher Qualities Issue: the Case of Croatia and Turkey. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 37-62. doi: 10.15516/cje.v17i1.817
- Rimkuvienė, D. i Daukilas, S. (2019). Vocational Teachers' Motives for Improvement Their Qualification, *Educational and New Developments*, 1, 297-299.
- Rijavec, M., Miljević-Riđički, R. i Vizek-Vidović, V. (2006). Profesionalna vjerovanja i samoprocjena kompetencija studenata – budućih učitelja i učitelja početnika. *Odgojne znanosti*, 8, 1, (11), 159-170.
- Roberts, P. L. i Kellough, R. D. (2008). *A Guide for Developing Interdisciplinary Thematic Units*. Boston: Pearson.
- Rosić, V. (2009). Nova uloga škole i učitelja. U V. Puževski i V. Strugar (Ur.), *Škola danas, za budućnost* (str. 40-55). Križevci-Bjelovar: HPKZ.

- Takač, D. (2018). *Profesionalnost i profesionalni razvoj učitelja/nastavnika/stručnih suradnika*. Zagreb: Hrvatska akademska i istraživačka mreža – CARNET.
- Trnova, E. (2019). Development of Interdisciplinary Instruction Using Inquiry Based Science Education. U M. Carmo (Ur.), *International conference on education and new developments, Education and New Developments, 1*, (str. 232-236). Lisabon: World Institute for Advanced Research and Science (WIARS), Portugal.
- Van der Klink, M., Kools, Q., Avissar, G., White i S., Sakata, T. (2017). Professional development of teacher educators: what do they do? Findings from an explorative international study. *Professional Development in Education*, 43(2), 163-178.
doi: 10.1080/19415257.2015.1114506

Self-Assessment of the Pedagogical Professionalism of Teachers

Abstract:

Pedagogical professionalism of teachers is reflected in the abilities to construct school curriculum, classroom curriculum and school subsystem curriculum: organise and manage the educational process; assess student achievement in school; improve school and classroom environment, and establish longstanding partnership with parents. Lifelong learning provides continuous support for professional growth and development of teachers, who are expected to be ready to meet the new challenges of modern society and offer the best support for learning and development in the school context. The aim of the research is to look into the pedagogical professionalism of teachers in Slavonian elementary schools, based on the previous findings and empirical research. Demographic characteristics, and the level of pedagogical professionalism of teachers were determined based on the self-assessment of 696 lower primary and higher primary teachers in thirty primary schools in five Slavonian counties. The results of the quantitative research show that teachers self-assess themselves as highly pedagogically competent, and most respondents state that their pedagogical competences are influenced by the high-quality initial education and lifelong learning. The highest level of pedagogical professionalism was detected among lower primary school teachers, and teachers with 5-25 years of working experience, compared to higher primary school teachers. No statistically significant difference was found regarding gender and type of teacher training. The strengthening of pedagogical professionalism among teachers, which is necessary for their work in contemporary school, could be achieved by enriching the existing programs and/or by implementing new pedagogical courses, especially in university programmes for teacher education, and with the continuous pedagogical education for in-service teachers.

Keywords: competences, teachers, primary school, initial education, lifelong learning

INTERAKCIJA NASTAVNIKA I UČENIKA U NASTAVI INSTRUMENTA

Izvorni znanstveni rad

UDK: 371.21:78

doc. dr. sc. Tihana Škojo

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Akademija za umjetnost i kulturu

Osijek, Hrvatska

dr. sc. Mirna Sabljar

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Akademija za umjetnost i kulturu

Osijek, Hrvatska

Sažetak:

Nastava je instrumenta tradicionalno zasnovana na individualnom socijalnom obliku rada i obilježena je izravnim poučavanjem s naglašenim nastavnikovim ukazivanjem na pogreške u sviranju te upućivanjem kako nešto ispravno svirati. U takvoj se nastavi, pri kojoj nastavnik predstavlja model i poučava demonstracijom, a učenik oponašanjem nastavnikova sviranja nastoji reproducirati zapamćeno, uočava dominacija nastavnika i autoritarni stil vođenja nastave. Za razliku od tradicionalne nastave instrumenta, usmjerene na nastavnika, koja odnos nastavnik-učenik sagledava isključivo kroz metodičke aspekte poučavanja *majstora* koji prenosi svoja izvodilačka i interpretativna znanja, vještine i umjetničke vrijednosti učeniku-*naučniku*, suvremena nastava instrumenta, usmjerena na učenika, osim usmjerenosti prema čitavom spektru metoda rada, usmjerenih prema ostvarivanju najpovoljnijih ishoda učenja usklađenih s individualnim mogućnostima i preferencijama učenika, prepoznaje i značaj dvosmjerne interakcije, kao i svih sastavnica koje utječu na odnos nastavnika i učenika. Sa svrhom uvida u odlike aktualne nastave instrumenta, s aspekta interakcije nastavnika i učenika, u radu su istraženi stavovi učenika osnovnih glazbenih škola prema stilu poučavanja nastavnika instrumenta, nastavničkoj podršci te socijalno-emocionalnom ozračju u nastavi instrumenta. Primijenjen je upitnik općih podataka te upitnik za ispitivanje navedenih stavova.

Ključne riječi: nastava instrumenta, interakcija nastavnika i učenika, nastavnička podrška

UVOD

U Hrvatskom se glazbeno-pedagoškom prostoru nastava sviranja instrumenata, kakva je prisutna u suvremenom sustavu glazbenih škola u Republici Hrvatskoj, formalno organizira od vremena pojave Društva prijatelja glazbe, *Musikverein* (Tomašek, 1968; Šaban, 1982) koje je osnovano u Zagrebu u siječnju 1827. godine. Prva se glazbena škola Društva otvara nešto kasnije, 16. veljače 1829. (Kovačević, 2011; Tomašek, 2000; Šaban, 1982; Pettan, 1965). Tada je u školi bilo moguće učiti pjevanje ili sviranje

gudaćih instrumenata. Kasnije se u školi moglo učiti svirati i druge instrumente, među kojima i klavir. Poučavanje su organizirali učitelji, svaki je imao vlastitu "učionicu" u kojoj je poučavao sviranje pojedinoga instrumenta. Svaki je nastavnik instrumenta u učionici radio s jednim učenikom. Takva je organizacija nastave i danas svojstvena za cijelu glazbenu odgojno-obrazovnu vertikalnu i prisutna je u većini zemalja svijeta u poučavanju sviranja klasične, zapadnjačke glazbe (Davidson i Jordan, 2007). U hrvatskim glazbenim školama nastavnici organiziraju proces poučavanja sviranja instrumenata i omogućavaju učenicima stjecanje umijeća sviranja, razvijaju glazbene sposobnosti učenika, omogućavaju stjecanje glazbenih znanja, vještina i navika te prate učenikov napredak (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa i Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga MZOS i HDGPP, 2006; MZOS i HDGPP, 2008). Sukladno važećim nastavnim planovima i programima glazbenih škola (MZOS i HDGPP, 2006; MZOS i HDGPP, 2008) svaki učenik dva puta tjedno pohađa nastavu instrumenta koja se organizira kao individualna nastava. Individualna nastava, "vrsta nastave koju organizira jedan učitelj s jednim učenikom" (Matijević, Bilić i Opić, 2016: 439) podrazumijeva da su nastavnik i učenik pri procesu poučavanja u intenzivnoj interakciji, ali jednako tako i da su u izravnom odnosu licem u lice, iza zatvorenih vrata (Chmurzynska, 2012). Također, takvu nastavu obilježava usredotočenost nastavnika na jednoga učenika, pa je jedna od važnih odlika blizak emocionalan odnos između nastavnika i učenika (Konaszkiewicz, 1998 prema Chmurzynska, 2012). Zlatar (2015) ističe da je individualna nastava instrumenta i prilika da se pojedinom djetetu intenzivno posveti netko tko nije član njegove obitelji te je zbog toga u ovoj nastavi posebice istaknut odgojni utjecaj. Zbog svega je navedenoga važno u kakvoj su interakciji nastavnik i učenik jer o kakvoći njihova odnosa, koji obuhvaća brojne čimbenike, ovisi cjelovito glazbeno oblikovanje učenika.

TRADICIONALNA VERSUS SUVREMENA NASTAVA INSTRUMENTA

O proučavanju i unaprjeđenju procesa poučavanja i učenja sviranja instrumenata, otkrivanju obilježja koje treba imati nastavnik na pojedinoj razini poučavanja (Chmurzynska, 2011; Sosniak, 1985a; Sosniak, 1985b), osobinama ličnosti nastavnika, načinima komunikacije s učenicima, kao i stvaranju ozračja na nastavi te otkrivanju optimalnih nastavničkih strategija doprinosi se i kakvoći i kvaliteti oblikovanja nastavnoga procesa. Brojna istraživanja koja se javljaju tijekom posljednjih 100 godina, a posebice unazad zadnjih desetljeća (Jørgensen, 2008), doprinijela su da se, među ostalim, uoči i kako se poučavanje sviranja instrumenta mijenjalo tijekom vremena. Naime, brojni autori (Škojo i Sabljarić, 2016; Zlatar, 2015; Davidson i Johnson, 2007; Zhukov, 2004) navode da postoji razlika između poučavanja u ranijim vremenima i u suvremenom dobu. Promijenjena paradigma poučavanja sviranja instrumenata ogleda se u odnosu prema notnome tekstu (Gholson, 1998), ali i u odnosu nastavnika prema učeniku, većoj pažnji usmjerenoj prema ozračju na nastavi instrumenta, te nastavničkim postupcima i strategijama koji se primjenjuju u nastavi. Tradicionalističkim

se u nastavi instrumenta smatra pristup u kojemu je dominantan odnos nastavnika i učenika pri kojemu je nastavnik onaj koji zna, umije i ta svoja znanja prenosi na svoga učenika. Tradicionalistički nastrojani nastavnici često upotrebljavaju strategije koje su i sami koristili, odnosno kojima su ih poučili njihovi nastavnici (Mills i Smith, 2003), a to je vidljivo i kroz odnos nastavnika i učenika. Takav odnos između učenika i nastavnika označen je kao odnos majstora i naučnika (Bogunović, 2010; Reid 1997 prema Lehmann, Sloboda i Woody, 2007; Rojko, 1996) u kojemu je prisutan pristup nastavi koji se temelji na usmjerenosti na nastavnika. Zlatar (2015) takvu nastavu označava kao izravnu nastavu u kojoj prevladavaju nastavnikove misli, nastavnik određuje sadržaje rada, određuje metode te postavlja retorička pitanja.

Nasuprot tradicionalističkom načinu oblikovanja nastavnoga procesa zamjetno je da je u suvremenoj pedagogiji sviranja instrumenata naglasak s nastavnika prebačen na učenika i to u brojnim aspektima njihova međuodnosa. Reid (1997 prema Lehmann, Sloboda i Woody, 2007) navodi da je osnova odnosa i interakcije između nastavnika težnja da se iz odnosa naučnika i majstora odnos promijeni u prijatelja i savjetnika. Takva interakcija moguća je ako nastavnici nastavu usmjeravaju prema svojim učenicima, prilagođavaju se njihovim obilježjima, ako oblikovanje glazbenih izvedbi i cijeli nastavni proces temelje na dijalogu, ako olakšavaju proces učenja skladbi, a vlastite glazbene ideje daju učenicima samo kao polaznu točku za njihovo vlastito stvaranje glazbenih iskustava. Takav odnos nastavnika i učenika temelj je suvremena poučavanja sviranju instrumenata koji učenicima omogućava da se osjećaju samostalnije, da imaju osjećaj da su sami stvaratelji vlastita glazbenoga izričaja, a povećava se tako i motivacija za učenje sviranja. Takvu nastavu zagovaraju suvremeni glazbeni pedagozi jer je istraživanjem utvrđeno da učenici sviranja instrumenta trebaju nastavnike koji će im prije svega biti potpora i u nastavnom procesu će njegovati pozitivističko ozračje koje je često temelj i intrinzične motivacije jer će i učenici na podržavajuće i entuzijastične nastavnike reagirati većom motiviranošću za vježbanje i učenje, a i sami će biti entuzijastični i angažirani (Figueiredo, 2019). Nasuprot tome, ukoliko nastavnici ne pokazuju takva raspoloženja na nastavi, učenici će biti nevoljni i otuđivati se od nastave (Renwick i Reeve, 2012 prema Figueiredo, 2019).

Sukladno uspostavljanju partnerskoga odnosa nastavnika i učenika utemeljenoga na prijateljstvu i savjetovanju za razvoj umijeća sviranja potrebna je velika nastavnička kompetentnost u pravilnom organiziranju nastavnoga procesa. U suvremenoj nastavi, usmjerenoj na učenika, cilj učenja i poučavanja nije samo stjecanje znanja, već usmjeravanje na osposobljavanje učenika u ovladavanju procesima učenja primjenom učinkovitih modela misaonoga rada (Cindrić, Miljković i Strugar, 2010), koje se osim na reprodukciju nastavnoga sadržaja odnosi na primjenu, analiziranje i vrjednovanje. Kako bi se mogao ostvariti navedeni cilj, kombiniraju se različite nastavne strategije koje dominantno ovise, osim o nastavnom sadržaju i o učeniku, njegovim osobinama i preferencijama (Marzano, Pickering i Pollock, 2006).

Kvalitetni i motivirani nastavnici presudni su u osmišljavanju mentorske nastave kao suvremenoga didaktičkoga fenomena (Schmid i Di Francesco, 2008). I u nastavi

instrumenta radi se, ustvari, o mentorskoj nastavi pri kojoj je nastavnik u ulozi mentora iskusan stručnjak koji obrazuje darovita učenika. U mentorskom odnosu pri poučavanju sviranja nastavnik ima niz uloga koje mora ostvarivati tijekom osmišljavanja mentorske nastave: osim primarne uloge nastavnika, on treba biti i stručnjak iz instrumenta kojega poučava, vodič koji zna kako se ostvaruje uspjeh u glazbenoj umjetnosti, savjetnik jer treba savjetovati učenika o daljnjem razvoju i obrazovanju, prijatelj jer se pri poučavanju glazbe očekuje velika emocionalna podrška nastavnika prema učeniku, te model koji treba biti primjer vrijednosti, stavova i ponašanja (Bogunović, 2010). Sukladno tomu, Zlatar (2015) preporučuje kako se trebaju ponašati nastavnici klavira, a tako je i kod ostalih instrumenata. Navodi kako je važno da nastavnici jednaku pažnju posvećuju darovitim i manje darovitim učenicima i da odnos prema učenicima grade jednako bez obzira na sposobnosti pojedinoga učenika kojega poučavaju Zlatar (2015). Suvremeni nastavnici instrumenta trebaju imati razumijevanja za svakoga pojedinoga učenika i njegov subjektivitet i to je jedna od najvažnijih paradigmi koju trebaju slijediti (Kolodziejska, 2002 prema Chmurzynska, 2012). Istraživanjem (Lowe, 2012) je utvrđeno da učenici očekuju nastavnike koji će ih promatrati kao izrazite individue, koji će birati programe koje će svirati prilagođene upravo njihovom sviračkom umijeću, koji će ih podržavati, vjerovati u njihove sposobnosti i čija će nastava biti zanimljiva da bi potaknuli učenike ostati u aktivnosti sviranja. Učenici koji su sudjelovali u Loweovom (2012) istraživanju (N=48) ističu da od svojih nastavnika očekuju da sviraju s njima, da im nastavnici samostalno sviraju, da su strpljivi, entuzijastični, da prepoznaju učeničke potrebe i da izgrađuju povjerenje u sposobnosti svakoga od njih. Zbog toga nastavnici trebaju voditi računa o načinu komunikacije s učenicima različite emocionalne i kognitivne dobi, načinu verbalnoga izričaja koji će koristiti za učenike različitih dobi i poštivati učenikovo pravo na vrijeme u kojemu će ostvariti tražene zadatke, a kod upućivanja učenika u nastavni sadržaj trebaju voditi računa o načinu upućivanja: mlađi učenici trebaju konkretnije, a stariji uopćenije upute za sviranje (Zlatar, 2015).

Mills i Smith (2003) istraživale su koja su, prema mišljenjima nastavnika instrumenata, obilježja učinkovite nastave instrumenata na školskoj i visokoškolskoj razini. Njihovo je istraživanje pokazalo da je za učinkovitu nastavu instrumenata na školskoj razini važno da nastavnik instrumenta bude entuzijastičan, vješt i pozitivan, da kvalitetno komunicira s učenicima, organizira nastavu tako da učenici mogu učiti, da je učenicima zabavno na nastavi i da većinu sata učenici sviraju. Također, sudionici i ovoga istraživanja ističu da je važno da se nastava oblikuje tako da se uvažavaju individualne potrebe svakoga učenika pozornim proučavanjem svakoga učenika te da se nastava i nastavni proces oblikuju fleksibilno, odnosno da nastavnik bude taj koji se maksimalno prilagođava osobinama svojstvenim svakom učeniku te razinama glazbenih sposobnosti. Također, vezano uz kurikulum poučavanja sviranja, on mora uključivati širok spektar repertoara koji se poučava i uči što uključuje i upoznavanje glazbe slušanjem i čitanjem s lista.

ULOGA NASTAVNIKA U SUVREMENOJ NASTAVI INSTRUMENTA

Organiziranje učinkovitoga i zanimljivoga nastavnoga procesa podrazumijeva da nastavnici od učenika traže aktivno uključivanje u nastavni proces, da nastavnici postavljaju jasna i razumljiva pitanja, da su potpora učenicima i da pohvaljuju njihov aktivitet na nastavi, da potiču, stimuliraju i motiviraju svoje učenike, a da u idejama učenika pronalaze, prihvaćaju i oblikuju učenikove glazbene izričaje. Gembris i Davidson (2002 prema Figueiredo, 2019) navode da uloga nastavnika nije samo poučavanje tehnike sviranja, ona je puno složenija i obuhvaća komplicirane međuljudske odnose. Oni se prije svega odnose na odnos nastavnika i učenika u učionici, gdje su klasične tehnike poučavanja, koje su izrazito učinkovite u drugim oblicima nastave, često manje važne od onoga kakvo je ozračje u učionici gdje se odvija individualna nastava, a upravo takvo ozračje utjelovljuje nastavnik instrumenta (Figueiredo, 2019). Na nastavnom procesu koji počiva na, kako navodi Jacobson (2015), pozitivističkom ozračju, na nastavi koja je obilježena humorom, ispunjena nastavnikovim entuzijazmom i energijom, a pri kojoj je nastavnik pošten i iskren prema svome učeniku, tolerantan, strpljiv, prilagodljiv i spontan, velikodušan, profesionalan i organiziran, temelji se buduća kvalitetna interakcija nastavnika i učenika, a koja ishodi maksimalnim učeničkim postignućima sukladno njegovim sposobnostima i uloženom trudu u vježbanje.

ODNOS NASTAVNIK-UČENIK

Nasuprot tradicionalnoj nastavi usmjerenoj isključivo na nastavnika, suvremena nastava prepoznaje važnost ozračja u školi kao bitnoga prediktora koji kvalitativno djeluje na sve aspekte učenja i poučavanja. Zlatar (2015) upozorava da neki nastavnici na satu viču, učenici ih se boje te su poput dresera. Izričito upozorava da poučavanje ne smije biti utemeljeno na takvom odnosu. Nastavnici trebaju njegovati konstruktivnu komunikaciju i u ključnim trenutcima moraju znati kako preusmjeriti tijekom sata, ali jednako i motivirati učenike za nastavu koja je oblikovana s puno više pohvala nego ukazivanja na pogreške i nedostatke jer se pozitivističkim pristupom utemeljuje pozitivno ukupno ozračje na nastavi instrumenta. Iako u literaturi nema dosljednoga konsenzusa oko sastavnica ozračja, svi su suglasni da je ozračje jedan od presudnih čimbenika u utjecaju na kvalitetu nastavnoga procesa. Nastavno ozračje širok je pojam kojega čini splet različitih čimbenika jednoga razrednoga odjela tijekom nastavnih aktivnosti (Matijević, 1996). Temeljno, ozračje možemo opisati kao pozitivno, negativno ili neutralno, odnosno podržavajuće ili obeshrabrujuće (Antić, 1999). Tableman (2004) ozračje dijeli na podržavajuće i sputavajuće te ga sagledava kroz fizički, društveni, afektivni i stručni aspekt. Ukazuje da se podržavajuće ozračje ostvaruje u učionicama u kojima se učenici osjećaju sigurno i ugodno. U takvoj se nastavi potiče interakcija, nastavnici i učenici aktivno komuniciraju u partnerskom odnosu, a učenici sudjeluju u odlučivanju. Promiču se univerzalne vrijednosti kao što su poštovanje, povje-

renje, prijateljstvo, zajedništvo i dr. Naglasak je na cijeloj paleti kompetencija, kao i svim vrstama inteligencija te aktivnom učenju uz visoka očekivanja nastavnika, ohrabivanje učenika i sustavno praćenje njihovoga napredovanja.

Kada se radi o nastavi sviranja instrumenata, odnos učenika i nastavnika pitanje je o kojemu, u velikoj mjeri, ovisi i uspješnost učenika. Naime, prikladan odnos učenika i nastavnika u individualnoj nastavi instrumenata jedan je od važnih gradivnih čimbenika uspješnoga procesa poučavanja (Bogunović, 2010). Ista autorica navodi da je zadatak nastavnika stvarati dobro ozračje na satu koje se temelji na kvalitetnoj komunikaciji, a ona podrazumijeva dijalog umjesto monologa te uvažavanje i ostvarivanje prava učenika na vlastito mišljenje.

Takvo ozračje temelj je pozitivističke, učeniku usmjerene pedagogije koja mora biti utemeljenje svakoga poučavanja sviranja jer Neuhaus (2002) slikovito pojašnjava da se ponekad može primijetiti u nastavi instrumenta i "diktatorska pedagogija" (Neuhaus, 2002: 147) u kojoj prevladava poslušnost, naredbe i njihovo ispunjenje te, kao ishod takve pedagogije, jako izražena disciplina učenika koju je lako usporediti s odnosima kakvi vladaju u vojsci (Neuhaus, 2002). Za postizanje poticajnoga ozračja važna je didaktičko-metodička pozadina strukturiranja nastavnoga procesa i nastavnik koji kompetentno odgovara na sve izazove otvorenoga kurikulumu. Ako nastavnik realizira dinamičnu, zanimljivu i poticajnu nastavu usmjerenu na učenikova postignuća to će ishoditi motiviranijim učenikom koji neće imati strah od neuspjeha (Danielson, 2007). Da bi nastavnik mogao ostvariti takvu nastavu od velike je važnosti kako će strukturirati nastavni proces i na koji će način poučavati. U suvremenoj pedagogiji sviranja instrumenata upravo je to pristup kakvoga preporučuju glazbeni pedagozi, a (Rife, Shnek, Lauby i Blumberg Lapidus, 2001) naglašavaju da se sastoji od podupirućih komentara nastavnika kao temelja ostvarivanja intrinzične motivacije koja je nužna da bi učenici uopće učili svirati instrumente. U studiji Dukea, Flowersa i Wolfea (1997) utvrđeno je da je osobno zadovoljstvo učenika na nastavi jedno od najvažnijih čimbenika koji se događaju na nastavi instrumenta. Također, u studiji Rife i sur. (2001) utvrđeno je da su zadovoljni oni učenici koji imaju osjećaj da im je na nastavi zabavno, da su im skladbe koje sviraju zabavne, da su njihovi nastavnici kvalitetni i da imaju osjećaj da im pomažu u sviračkom napretku te da ih motiviraju.

NASTAVNIČKI STIL

Nastavnički stil poučavanja predstavlja opću usmjerenost ponašanja (Šimić Šašić, 2011). Njegov stil oblikuje cjelokupni proces poučavanja, utječe na učenike i definira ga kao nastavnika (Grasha, 2002). Najčešća je podjela ponašanja i stila vođenja orijentirana u dvjema krajnostima; autoritativni i demokratski stil nastavnika (Rijavec, 2001; Cowley, 2006; Bognar i Matijević, 2003). Uz navedene, javlja se i treći stil, indiferentan ili Laissez-faire stil, koji podrazumijeva minimalno uključivanje nastavnika u učenikove aktivnosti te ima odlike ravnodušnosti i nezainteresiranosti. Autoritativan pristup nastavi po svojim je odlikama blizak tradicionalnoj nastavi gdje su učenici u

podređenom, krutom disciplinom utvrđenom položaju, dok demokratski stil vodstva nastavnika odlikuje usuglašavanje, dijalog i suradništvo u svim nastavnim aktivnostima što ishodi motiviranošću, poštovanjem i povjerenjem (Bašić, Hudina, Koller-Trbović i Žižak, 1994). U individualnoj nastavi, gdje su nastavnik i učenik u posebnom pedagoškom odnosu, važno je da se nastavnici svojim postupcima približavaju demokratskom vodstvu pri kojemu je od presudne važnosti monolog nastavnika zamijeniti dijalogom i uvažavati učeničko subjektivno mišljenje koje omogućava osjećaj slobode pri donošenju odluka kako će svirati. Što se više učeniku daje slobode djelovati bit će veći i osjećaj učeničke odgovornosti za svoja djela (Seul-Michalowska, 1998 prema Chmurzynska, 2012), ali i za odvijanje cijeloga nastavnoga procesa. Učenici na individualnoj nastavi različito reagiraju pa stil poučavanja treba prilagođavati potrebama učenika (Bogunović, 2010). Prema Jacobson (2015) učinkovito je poučavanje ono koje u učenika razvija maksimalnu uključenost u zadatak, pobuđenost za učenje, spremnost za učenje te ga navodi razmišljati i razumijevati. Također, nastavnik pri učinkovitom poučavanju treba znati razlikovati kada treba neki dio vježbati mnogo puta, a kada samo proći, graditi neprijeteću atmosferu na satu, dopuštati učeniku pokušavati dok ne uspije ostvariti zadatak, čekati izvršenje jednoga zadatka sviranja prije nego zatraži sljedeći, uvijek biti svjestan da je najvažniji cilj nastave stvaranje glazbe, dopuštati učeniku otkrivati nove stvari, odgovarati na pitanja i demonstrirati na visokoj sviračkoj razini skladbe, poznavati glazbeno djelo dovoljno dobro da se može usredotočiti na učenika, kvalitetno procjenjivati učenikovo sviranje, uzvraćati informacije i jasno deklamirati očekivanja od učenika, znati kako učenik vježba i davati mu kreativna rješenja za vježbanje, smisleno uvježbavati učenika, ali ne cijelo vrijeme, znati zašto se pojavila pogreška u sviranju i znati rješenje kako ju popraviti te znati kada će učenik ostvariti zadatak i biti sposoban završiti ga. Također, nastavnik treba znati i prevenirati greške i ponuditi rješenja za probleme (Jacobson, 2015).

NASTAVNIKOVA PODRŠKA NA NASTAVI INSTRUMENTA

Nastava instrumenta pripada strategiji mentorskoga rada (Poljak, 1991) u kojoj je razvidan samostalni rad učenika pod vodstvom i nadzorom nastavnika. Zadaća je nastavnika-mentora stvaranje najpovoljnijih uvjeta za učenje i napredovanje svakoga učenika (Matijević, 1996). On pomaže učeniku u razvijanju njegovih sposobnosti, sustavno potiče njegovo zanimanje za stjecanje znanja i vještina, a sve temeljem osobnoga didaktičko-metodičkoga stila poučavanja (Slavić i Matić, 2016). Njegov se stil poučavanja, osim isprepletanja različitih metoda rada koje nabolje odgovaraju predznanju učenika, individualnim sposobnostima i željenom obrazovnom ishodu, odlikuje i konceptom podrške učeničkoj autonomiji. Takav nastavnik uvažava perspektivu učenika i uz pružanje pravovaljanih informacija učenike potiče na preuzimanje odgovornosti za učenje. Učenicima daje kvalitetne povratne informacije o uspješnosti ostvarenih zadataka i napredovanju, pohvaljuje ih, potiče, nagrađuje i konstruktivnom kritikom navodi na osvještavanje mogućnosti bolje interpretacije. Nastavnici kod obliko-

vanja nastave trebaju voditi računa o vlastitim obilježjima i određenim postupcima kojima pravilno oblikuju nastavu:

- u komunikaciji koristiti emocionalnu inteligenciju,
- doživljavati sebe kao učenikova partnera, onoga koji voli poučavati jer tako uči djecu da vole učiti,
- prilagođavati se svakom učeniku i njegovom iskustvu,
- učiti iz vlastitih pogrešaka,
- biti inovativan u organiziranju nastavnoga procesa,
- kada učenik griješi nastojati mu pomoći, a ne kažnjavati ga zbog njih,
- smanjivati strah kod učenika koji je izazvan pogreškama u sviranju,
- u nepredviđenim situacijama na nastavi kreativno se snalaziti i pronalaziti rješenja,
- poticati vršnjačko učenje razvijajući suradnju među učenicima,
- surađivati sa svojim kolegama,
- vjerovati u uspjeh svakoga učenika i da oni mogu sve naučiti (Zlata, 2015).

Svi navedeni parametri individualne nastave trebaju biti zastupljeni podjednako u nastavnika pri poučavanju sviranja instrumenata da bi se ostvarila dobra interakcija između nastavnika i učenika, a koja ishodi kvalitetno oblikovanim nastavnim procesom koji otvara mogućnost za optimalan razvoj svakoga mladoga talenta koji uči svirati glazbeni instrument.

METODOLOGIJA

Cilj je istraživanja ispitivanje stavova učenika osnovnih glazbenih škola o interakciji nastavnika i učenika na nastavi instrumenta. U skladu s formuliranim ciljem postavljene su sljedeći problemi istraživanja:

1. Ispitati stavove učenika prema stilu poučavanja (općoj orijentaciji ponašanja) nastavnika instrumenta.
2. Ispitati stavove učenika prema podršci nastavnika instrumenta.
3. Ispitati stavove učenika prema ozračju na nastavi instrumenta.
4. Ispitati razlike u stavovima učenika prema interakciji nastavnika i učenika na nastavi instrumenta s obzirom na dob.
5. Ispitati razlike u stavovima učenika prema interakciji nastavnika i učenika na nastavi instrumenta s obzirom na spol.

Na temelju definiranoga cilja i problema istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:

H1: U nastavi instrumenta prevladava autoritativni stil poučavanja.

H2: U nastavi instrumenta prisutan je koncept podrške učeničkoj autonomiji.

H3: U nastavi instrumenta prevladava ugodna emocionalna klima.

H4: Mlađi učenici, u odnosu na starije učenike, imaju pozitivnije stavove prema interakciji nastavnik-učenik u nastavi instrumenta.

H5: Ne postoji razlika, u odnosu na spol učenika, u stavovima prema odnosu nastavnik-učenik na nastavi instrumenta.

SUDIONICI

Istraživanje je provedeno na uzorku od 415 učenika osnovnih glazbenih škola u dobi od 8 do 15 godina, u prosjeku 11 godina ($M=11.06$, $SD=1.683$), od čega 185 muških i 230 ženskih sudionika (44,6% muških i 55,4% ženskih sudionika) koji pohađaju osnovnu glazbenu školu u hrvatskim glazbenim školama na području Osječko-baranjske i Brodsko-posavske županije. S obzirom na glavni predmet, instrument koji u glazbenoj školi sviraju, 35,7% sudionika svira klavir, 26,3% svira gitaru, 14,6% tamburu, 8,7% violinu, 6,3% harmoniku, 5,1% flautu, 1,4% saksofon, 1,2%, klarinet i 0,2% trubu. Istraživanje je ostvareno u potpunosti uz poštivanje etičkoga kodeksa.

INSTRUMENT ISTRAŽIVANJA

Za potrebe istraživanja konstruiran je upitnik koji se sastojao od dvaju dijelova. U prvom dijelu nalaze se pitanja koja se odnose na obilježja sudionika (spola, dobi, razreda u glazbenoj školi i instrumenta koji sviraju). Drugi dio upitnika obuhvaćao je 25 tvrdnji u kojima su sudionici zaokruživanjem brojeva od 1 do 5, na ljestvici Likertova tipa, označavali stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom. Procjene su označavale 1 - ne, nikako; 2 - uglavnom ne; 3 - niti da niti ne; 4 - uglavnom da; 5 - da, svakako. Nakon anketiranja i prikupljanja podataka obrađeni su podatci. Prikazani su deskriptivni podatci za mjerene varijabli po česticama. Varijable su prikazane na temelju aritmetičkih sredina i standardnih devijacija čestica te pomoću frekvencija i postotak rezultata po česticama. Izračunati su osnovni statistički parametri za varijable u istraživanju. Značajnosti razlika između aritmetičkih sredina ispitane su t – testom za nezavisne uzorke. Statistička obrada prikupljenih podataka provedena je statističkim programom IBM SPSS Statistics 20.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I INTERPRETACIJA

STAVOVI UČENIKA PREMA STILU POUČAVANJA (OPĆOJ ORIJENTACIJI PONAŠANJA) NASTAVNIKA INSTRUMENTA

Od svih ispitanih tvrdnji koje se odnose na stavove učenika o stilu poučavanja nastavnika instrumenta, učenici u najvećoj mjeri navode da su na nastavi instrumenta jasna pravila kako se i kada treba ponašati ($M=4.88$, $SD=0.468$), da je nastavnik instrumenta pravedan u ocjenjivanju ($M=4.70$, $SD=0.685$) te da su na nastavi instrumenta nastavnik i učenik/ci partneri i suradnici u radu ($M=4.45$, $SD=0.915$). Iz dobivenih je rezultata razvidno da su učitelji instrumenta jasni u iskazima poželjnoga ponašanja na nastavi i artikuliranju ishoda učenja što utječe na vrjednovanje, osobito osjetljivo područje na-

stavnoga djelovanja. Učenici iskazuju da se nastavnik instrumenta odnosi prijateljski prema njima te da se osjećaju kao partneri u učenju, što je osnovna odlika demokratskoga procesa u kojemu je odjelotvoreno suradničko učenje (Johnson i Johnson, 1998; Buljubašić-Kuzmanović, 2009).

Tvrdnje s kojima se sudionici najmanje slažu su da na nastavi instrumenta nastavnik nije zainteresiran za rad (91,6% ih se u potpunosti ili gotovo u potpunosti ne slaže) te da je nastavnik instrumenta strog prema učenicima (84,8% ih se u potpunosti ili gotovo u potpunosti ne slaže). Iz ovih je odgovora razvidna motiviranost nastavnika za poučavanje koja je temeljni uvjet za ostvarivanje pozitivnoga nastavnoga ozračja. Nadalje, učenici iskazuju da je nastavnik, iako ima glavnu riječ i osjetna je disciplina na nastavi, blag u svom odnosu prema njima. Možemo utvrditi da su nastavnici instrumenta postigli poželjno nastavno djelovanje obilježeno demokratskim stilom poučavanja. Time nije potvrđena prva hipoteza.

STAVOVI UČENIKA PREMA PODRŠCI NASTAVNIKA INSTRUMENTA

U dijelu upitnika koji se odnosi na podršku nastavnika instrumenta učenici su visokim procjenama ocijenili navedene tvrdnje. Tako se u najvećoj mjeri slažu s tvrdnjom da ih nastavnik pohvaljuje kada ostvare napredak ($M=4.78$, $SD=0.655$), smatraju da imaju dobar odnos s nastavnikom instrumenta ($M=4.73$, $SD=0.618$), nastavnik pohvaljuje njihov trud, rad, postupke, zapažanja ili komentare ($M=4.61$, $SD=0.770$), nastavnik im daje povratnu informaciju o napredovanju kroz dobronamjerne komentare ($M=4.54$, $SD=0.786$) i ulijeva im osjećaj samopouzdanja ($M=4.50$, $SD=0.808$). Upravo su navedene osobine nastavnika, u kojima je naglašena važnost uzajamnoga poštovanja i razumijevanja, gdje nastavnik pokazuje da cijeni učenikov rad, napor i stajalište, od presudnoga značaja za kvalitetnu i uspješnu nastavu (Meredith, Steele i Temple, 1998; Kyriacou, 2001).

Učenici su najnižom ocjenom, dobar, procijenili tvrdnju da se nastavnik instrumenta zanima za događaje i probleme koji se ne odnose isključivo za sviranje (3.28, $SD=1.490$), dok se oko polovine sudionika, njih 50,8% u potpunosti ili gotovo u potpunosti slaže da se nastavnik instrumenta zanima za događaje i probleme koji se ne odnose isključivo za sviranje, a što ukazuje da iako su nastavnici dominantno usmjereni na obrazovne ishode, razumiju da je u nastavi poželjan i kratki odmak od sadržaja koji su usko povezani uz sviranje s ciljem uspostavljanja opuštenoga ozračja.

Rezultati također pokazuju da je u nastavi instrumenta razvidna nastavnikova podrška učeničkoj autonomiji. On uzima u obzir perspektivu učenika dajući im pravovaljane povratne informacije u kojima pohvaljuje trud i rad, ali i sustavno gradi samopouzdanje te navodi na preuzimanje odgovornosti. Odgovorima je potvrđena druga hipoteza.

STAVOVI UČENIKA PREMA OSTALIM ČIMBENICIMA KOJI UTJEČU NA NASTAVNO OZRAČJE

Što se tiče ispitivanja stavova učenika o ostalim činiteljima koji utječu na nastavno ozračje, učenici se u najvećoj mjeri slažu s tvrdnjama da uvažavaju i poštuju svoga nastavnika instrumenta ($M=4.89$, $SD=0.471$), da ih nastavnik instrumenta potiče da se svakim danom sve više trude ($M=4.71$, $SD=0.693$) te da nastavnik ima strpljenja u radu s učenicima ($M=4.67$, $SD=0.746$). Također, učenici iskazuju ($M=4.03$, $SD=1.197$) da nastavnik instrumenta u nastavi koristi humor što ukazuje da su svjesni da razborita upotreba humora i smisao za humor mogu pomoći u uspostavi razumijevanja i pozitivnoga razrednoga ozračja (Jacobson, 2015; Kyriacou, 2001). S druge strane, učenici se najmanje slažu s time da je nastavnik instrumenta sarkastičan, neugodno se šali na račun sviranja učenika ($M=1.27$, $SD=0.800$), što je također važna odlika kvalitetne nastave, nastave bez sarkazama (Jacobson, 2015).

Dobiveni rezultati ukazuju na to da učenici na nastavi instrumenta imaju osjećaj ugođe koja ih motivira i budi im lijepe emocije. Time je potvrđena treća hipoteza. Srednjim procjenama učenici su ocijenili metodički aspekt nastave instrumenta koji se odnosi na tvrdnje da nastavnik instrumenta na svakom satu radi jednako ($M=3.17$, $SD=1.427$), odnosno da na svakom satu primjenjuje nove, različite postupke i ideje ($M=3.63$, $SD=1.182$). Razvidno je da, iako nastavnici teže za svakoga učenika jasno izraziti potpuno individualizirane ishode učenja, oblikovane kroz psihomotorički, kognitivni i afektivni profil pojedinoga učenika te sukladno tome oblikovati učinkovite nastavne metode, i nadalje nastavu dominantno zasnivaju na tradicionalnim metodama demonstracije i modeliranja (Škojo i Sabljar, 2017; Škojo i Sabljar, 2016).

STAVOVI UČENIKA PREMA INTERAKCIJI NASTAVNIKA I UČENIKA NA NASTAVI INSTRUMENTA S OBZIROM NA DOB

Dobiveni rezultati ukazuju na to da postoji statistički značajna razlika ($t=2.76$, $p<0.01$) u učeničkoj procjeni o ozračju na nastavi instrumenta pri čemu mlađi učenici ($M=4.29$, $SD=0.477$) procjenjuju višim ocjenama ozračje na nastavi instrumenta od starijih učenika ($M=4.16$, $SD=0.462$). Time je potvrđena četvrta hipoteza.

STAVOVI UČENIKA PREMA INTERAKCIJI NASTAVNIKA I UČENIKA NA NASTAVI INSTRUMENTA S OBZIROM NA SPOL

Dobiveni rezultati ukazuju na to da postoji statistički značajna razlika ($t=-2.63$, $p<0.01$) u učeničkoj procjeni o ozračju na nastavi instrumenta pri čemu učenice ($M=4.30$, $SD=0.432$) procjenjuju višim ocjenama ozračje na nastavi instrumenta od učenika ($M=4.17$, $SD=0.524$). Razlike u stilu poučavanja i podršci nastavnika nisu se pokazale značajne s obzirom na spol. Djelomično je potvrđena i peta hipoteza.

ZAKLJUČAK

Nastavu su instrumenta tijekom povijesti, sve donedavno, pratile negativne konotacije vezane uz autokratski odnos između nastavnika i učenika pravdajući ga jedinim učinkovitim načinom dolaska do zadovoljavajućega obrazovnoga ishoda. U takvoj konvencionalnoj, izravnoj nastavi, nastavnik ima dominantnu ulogu, on određuje što, koliko, kako i kada će učenik svirati, dok je učenik u podređenoj ulozi. Takva se nastava može negativno odraziti na odnos između nastavnika i učenika te biti izvor frustracija, negativnih osjećaja i razočarenja (Chmurzynska, 2012).

Današnju nastavu temeljno odlikuje kurikulumski pristup usmjeren na učenika i njegov cjeloviti izvodilački i umjetnički razvoj u kojemu se promišlja o važnosti kvalitetnoga odnosa između nastavnika i učenika, odnosno o svim čimbenicima koji u međusobnoj ovisnosti čine poticajno i ugodno nastavno ozračje.

Iz rezultata istraživanja o interakciji nastavnika i učenika na nastavi instrumenta uviđamo da je razvidan pomak od dominantnoga stila poučavanja. Uočeno je pozitivno ozračje koje vlada u individualnoj nastavi potkrijepljeno s kvalitetnom komunikacijom uz upotrebu humora. Značajan korak u smjeru demokratskoga ozračja ogleda se u partnerskom odnosu između nastavnika i učenika s naglašenim međusobnim poštovanjem i razumijevanjem. Njihov je odnos obilježen nastavničkom podrškom prema učeničkoj autonomiji. Nastavnici pohvaljuju trud i rad učenika te im tako ulijevaju osjećaj samopouzdanja. Visokim zahtjevima i jasnim obrazovnim iskazima kod učenika ostvaruju jačanje individualne motiviranosti i ustrajnosti, ali i potrebnu disciplinu na nastavi.

Možemo utvrditi da su nastavnici instrumenta osvijestili važnost poticajnoga, suradničkoga međusobnoga odnosa kakvoga suvremena, demokratska škola pretpostavlja. Ovim je istraživanjem potvrđeno da se nastava instrumenta odmiče od tradicionalnoga poučavanja prema nastavi koja ima suvremene didaktičke odlike usklađene s najnaprednijim glazbeno-pedagoškim uzorima.

Budući da suvremena nastava zahtijeva i značajan pomak u smjeru nastavnih strategija koje se koriste pri poučavanju i novih teorija na temelju kojih se razvija učenikovo stjecanje izvodilačkih i umjetničkih znanja, očekujemo da će se nastavnici u vremenu koje dolazi usmjeriti i na obogaćivanje svojih metodičkih kompetencija i svoje nastave i na polju ovoga važnoga didaktičkoga aspekta.

LITERATURA

- Antić, S. (1999). Pedagoški pojmovnik. U A. Mijatović (Ur.), *Osnove suvremene pedagogije* (str. 639.655). Zagreb: HPKZ.
- Bašić, J., Hudina, B., Koller-Trbović, N. i Žižak, A. (1994). *Integralna metoda*. Zagreb: Alineja.
- Bognar, L. i Matijević, M. (2003). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bogunović, B. (2010). *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: FMU i Institut za pedagoška istraživanja.

- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2009). Kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja. *Život i škola*, 21(1), 50-57.
- Chmurzynska, M. (2011). The optimal piano teacher: Sosniak's model versus Polish teachers from public music schools. *Interdisciplinary Studies in Musicology: Between sound and music*, 10, 111-130.
- Chmurzynska, M. (2012). How (not) to discourage youngsters from playing the piano. On bad and good piano teaching. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 45, 306-317.
- Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2.
- Cowley, S. (2006). *Tajne uspješnog rada u razredu: vještine, tehnike i ideje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Davidson, J. W. i Jordan, N. (2007). "Private teaching, private learning": An exploration of Music Instrument Learning in the private studio, junior and senior conservatories. U L. Bresler (Ur.), *International Handbook of Research in Arts Education*, 729-744.
- Duke, R. A., Flowers, P. J. i Wolfe, D. E. (1997). Children who study piano with excellent teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 132, 51-84.
- Figueiredo, E. A. de F. (2019). Associations between training, employment, and motivational styles of Brazilian instrumental music teachers. *International Journal of Music Education*, 37(2), 1-12.
- Gholson, S. A. (1998). Proximal Positioning: A Strategy of practice in Violin Pedagogy. *Journal Research in Music Education*, 46(4), 535-545.
- Grasha, A. F. (2002). *Teaching with style*. San Bernadino: Alliance Publishers.
- Jacobson, J. M. (2015). *Professional piano teaching: A comprehensive Piano Pedagogy Textbook, 1*. Los Angeles: Alfred Music.
- Johnson, D. W. i Johnson, R. T. (1998). Cooperative Learning. U Returns to College Chang, 30(4), 26-35.
- Jørgensen, H. (2008). Instrumental practice: quality and quantity. *Musiikkikasvatus, The Finnish Journal of Music Education (FJME)*, 11 (1-2), 8-18.
- Kovačević, K. (2011). I. razdoblje do 1970. godine. U E. Krpan (Ur.), *Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu 90 godina* (str. 7-25). Zagreb: Muzička akademija.
- Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb, Educa.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A. i Woody, R. H. (2007). *Psychology for Musicians – Understanding and Acquiring the Skills*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Lowe, G. (2012). Lessons for teachers: What lower secondary school students tell us about learning a musical instrument. *International Journal of Music Education*, 30 (3), 227-243.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. i Pollock, J. E. (2006). *Nastavne strategije: Kako primijeniti devet najuspješnijih nastavnih strategija*. Zagreb: Educa.
- Matijević, M. (1996). Mentorska nastava u osnovnoj školi. *Društvena istraživanja*, 5, 1(21), 129-145.
- Matijević, M., Bilić, V. i Opić, S. (2016). Mali pedagoški rječnik. U M. Matijević, V. Bilić i S. Opić (Ur.), *Pedagogija za učitelje i nastavnike* (str. 434-456). Zagreb: Školska knjiga.
- Meredith, K. S., Steele, J. L. i Temple, C. (1998). *Cooperative Learning and Writing for Critical Thinking–RWCT*. University of Northern Iowa & International Reading Associations.
- Mills, J. i Smith, J. (2003). Teachers' beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education. *British Journal of Music Education*, 20, 5-27.

- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa i Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga – MZOS i HDGPP. (2006). *Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene škole i plesne škole*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa i Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa i Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga – MZOS i HDGPP. (2008). *Nastavni planovi i programi srednje za glazbene škole i plesne škole*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa i Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga.
- Neuhaus, H. (2002). *O umjetnosti sviranja na klaviru*. Zagreb: Jakša Zlatar.
- Pettan, H. (1965). Muzička škola Vatroslav Lisinski u Zagrebu u povodu 135. godišnjice postojanja. *Muzika i škola, Glasilo muzičkih pedagoga*, 10(1), 8-12.
- Poljak, V. (1991). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rife, N. A., Shnek, Z. M., Lauby, J. L. i Blumberg Lapidus, L. B. (2001). Children's Satisfaction with Private Music Lessons. *IRME*, 49(1), 21-32.
- Rijavec, M. (2001.). *Teorija rukovođenja – Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu*. Velika Gorica: Persona.
- Rojko, P. (1996). Psihologija i nastava instrumenta. *Tonovi*, 11(1/2), 6-13.
- Schmid, R. F. i Di Francesco, N. (2008). A Human-Computer Partnership: The Tutor/Child/Computer Triangle Promoting the Acquisition of Early Literacy Skills. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(1), 63-84.
- Slavić, A. i Matić, D. (2016). Strategija mentorskog rada. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65, 249-259.
- Sosniak, L. A. (1985a). Learning to be a concert pianist. U Bloom, B. S. (Ur.), *Developing Talent In Young People*. New York: Ballantine Books, 19-67.
- Sosniak, L. A. (1985b). Phases of Learning. U B. S. Bloom (Ur.), *Developing Talent In Young People* (str. 409-439). New York: BallantineBooks.
- Šaban, L. (1982). *150 godina Hrvatskog glazbenog zavoda*. Zagreb: HGZ.
- Šimić Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje. *Psihologijske teme*, 20, 233-260.
- Škojo, T. i Sabljar, M. (2016). Nove paradigme u poučavanju sviranja. *Život i škola*, 62, 32, 259-274.
- Škojo, T. i Sabljar, M. (2017). Vrednovanje postignuća učenika u nastavi klavira. U M. Petrović (Ur.), 19. *pedagoški forum scenskih umetnost: Tematski zbornik: U potrazi za doživljajem i smislom u muzičkoj pedagogiji* (str. 200-215). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.
- Tableman, B. (2004). School climate and learning. U B. Tableman (Ur.), *Best Practice Briefs* (str. 11-19). Michigan State University, 31.
- Tomašek, A. (1968). *Katalog izložbe "180 godina muzičkog školstva u Hrvatskoj 1788 – 1968"*. Zagreb: Zajednica muzičkih škola Sr Hrvatske, Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja Sr Hrvatske, Hrvatski školski muzej.
- Tomašek, A. (2000). *Zlatna obljetnica Hrvatskog društva glazbenih i plesnih pedagoga*. Zagreb: Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga.
- Zhukov, K. (2004). *Teaching Styles and Student Behavior in Instrumental Music Lessons in Australian conservatoriums*. The University of New South Wales, Australia. [neobjavljena doktorska disertacija]
- Zlatar, J. (2015). *Odabrana poglavlja iz metodike nastave klavira*. Zagreb: Jakša Zlatar i Muzička akademija.

Interaction Between Students and Teachers in Piano Lessons

Abstract:

Piano lessons are traditionally based on individual work and direct teaching with an emphasis on indicating the mistakes in playing and giving instructions regarding how to play something correctly. In that kind of lessons, where the teacher stands for a model and teaches by demonstrating, while the student tries to reproduce what he or she has memorised by imitating the teacher's playing, one can notice the domination of the teacher and an authoritarian style of teaching. Unlike the traditional teacher-oriented piano lessons (when the teacher-student relationship is perceived solely through methodical aspects of teaching done by masters who transfer their performance and interpretative knowledge, skills and artistic values to the student-apprentice), the modern student-oriented piano lessons (apart from being oriented towards a range of teaching methods, with a focus on achieving the best learning outcomes that are in line with individual abilities and preferences of a student) tend to recognize the importance of a two-way interaction, as well as all the components influencing the student-teacher relationship. With the purpose of obtaining insights into the currently existing piano lessons in terms of interaction between teachers and students, this paper investigates the attitudes of students in primary and secondary music schools. General data questionnaire was applied along with a questionnaire investigating the attitudes of students towards the teaching style of piano teachers, communication in the classroom, social and emotional relationship between teachers and students in piano teaching and support provided by teachers.

Keywords: instrument class, teacher-student interaction, teacher support

AFEKTIVNI ISHODI UČENJA U KURIKULUMIMA NASTAVNIČKIH STUDIJA

Izvorni znanstveni rad

UDK: 37.014.5

doc. dr. sc. Renata Jukić

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Osijek, Hrvatska

dr. sc. Senka Gazibara

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Osijek, Hrvatska

Sažetak:

Pedagogijska, pedagoška i didaktička znanost i praksa propituju spoznaje u izradi i primjeni kurikulumu temeljenoga na ishodima učenja i procjeni njihove ostvarenosti. Programi na sveučilištima tradicionalno su usmjereni na nastavnika te usmjereni na izvore i sadržaje, umjesto na proces učenja i njegove ishode. Zbog toga studijske programe često čine prilično nepovezane jedinice koje nisu međusobno usklađene ni djelotvorne, niti povezane s potrebama studenata, njihovoga budućega zanimanja, kao ni društva u cjelini. Ishode učenja u nastavi poželjno je usmjeriti razvoju cjelovite ličnosti, obuhvaćajući kognitivni, psihomotorički i afektivni aspekt. U skladu s time, ključno je u kreiranju kurikulumu nastavnčkih studija usmjeriti se na ishode učenja koji obuhvaćaju sva tri aspekta ličnosti. Studenti bi nastavnčkih studija, budući nositelji kvalitetnoga odgojno-obrazovnoga procesa, tijekom svoga školovanja trebali iskustveno proći navedeno kako bi se u svome radu mogli usmjeriti na nastavu okrenutu potrebama i interesima učenika. Iz prakse je vidljiva sustavna zanedarenost afektivnoga aspekta nastave, iako je upravo on od ključne važnosti za cjelovit razvoj ličnosti. Vodeći se humanističkim i holističkim pristupom, cilj rada bio je utvrditi koliko se afektivni ishodi učenja, kao odrednica humanistički usmjerene nastave, navode u kurikulumima nastavnčkih studija Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. U empirijskom dijelu rada analizirani su kurikulumi nastavnčkih studija te procjenjivana zastupljenost afektivnih ishoda učenja pojedinih kolegija na osnovi samostalno kreiranih kriterija. Rezultati istraživanja ukazuju na njihovu nedovoljnu zastupljenost pri kreiranju kurikulumu te potrebu za osvješćivanjem sveučilišnih nastavnika o važnosti i uvažavanju afektivnoga aspekta nastavnoga procesa, kako bi i studenti, budući nastavnici, bili potaknuti na promišljanje i integraciju istoga u svojoj nastavi.

Ključne riječi: ishodi učenja, afektivni aspekt ličnosti, kurikulum, nastavnčki studiji

KURIKULUM I ISHODI UČENJA

Najvažnija "reformaska inovacija po svojoj teorijskoj zamisli i metodologijskim odrednicama" (Mijatović i sur., 2000: 136) kurikulumski je pristup planiranju i realiza-

ciji odgojno-obrazovnog procesa. Suvremena pedagogija kurikulum stavlja u središte interesa. On postaje znanstveno polazište promjena u odgoju i obrazovanju te cjelokupnom ustroju školstva. Fenomen kurikuluma recentno je istraživačko područje pedagogijske, ali i drugih područja znanosti. Pri izradi kurikuluma (neovisno o kojoj se razini obrazovanja radi), moguće je voditi se različitim didaktičkim pristupima, znanstvenom diskursu od kojega se polazi i društvenim okolnostima koje utječu na njegovo kreiranje. Tanner (1980) se vodi definicijom koja kurikulum određuje kao planirano i vođeno učenje čiji su očekivani ishodi opisani sustavnom strukturom znanja i iskustava u okrilju škole, a u cilju kontinuiranoga i potpunoga razvoja učenikove osobne i socijalne kompetencije.

Organizacija poučavanja i procesa učenja predstavlja središnje pitanje školovanja, a upravo su kurikulum i didaktika instrumenti institucionalnoga učenja i poučavanja (Terhart, 2002). Njemačka zagovornica didaktike kao teorije kurikuluma, K. Möller, promovira pristup koji je usmjeren na odgojno-obrazovne ciljeve, a prema njemu didaktika je teorija o postizanju određenih ishoda ciljno usmjerenim nastavnim procesom. Samim tim ovaj model može se smatrati i ciljno-usmjerenim pristupom. To znači da se sljedeće točke smatraju prihvaćenim pretpostavkama: da je proces određivanja ciljeva uključen u područje izrade kurikuluma kao jedan od središnjih zadataka autora kurikuluma; da se ciljevi ne smatraju nečim što je unaprijed zadano; da treba prikazati uporabu instrumentarij za izradu ciljeva s pojedinim koracima; da naglasak pri tome leži na jednoznačnom opisu i preciznosti tih ciljeva koji su nužna, ali ne i dovoljna pretpostavka za izbor djelotvornih metoda; da se uspjeh poučavanja i učenja, odnosno izrađenoga kurikuluma, može djelotvorno ispitati samo na temelju ciljeva (Klafki i sur., 1994).

Pri sastavljanju državnih nastavnih planova, taksonomije nastavnih ciljeva predstavljaju važan vodič. Pedesetih godina prošloga stoljeća B. Bloom snažno utječe na razvoj kurikuluma uvođenjem taksonomije obrazovnih ciljeva u kojoj pažljivo definira čestice koje se odnose na pojedinačne ciljeve. Pomak naglasaka u definiranju kurikuluma na ishode datira od početka šezdesetih godina u SAD-u i traje do danas, dok u Europi njegov razvoj počinje krajem osamdesetih te se, nakon intenzivnoga razvoja tijekom devedesetih, u posljednjim godinama 20. st. širi na većinu europskih zemalja. Iznimka su uglavnom zemlje bivše Jugoslavije (osim Slovenije), koje su s ovim promjenama počele kasnije – posljednjih godina 20. st. (tu pripada i Hrvatska) (Baranović, 2007). U skladu s tim, nastavne aktivnosti i ishodi koji iz njih slijede odnose se na kognitivno, afektivno i psihomotoričko područje razvoja ličnosti. Pri stvaranju nastavnih kurikuluma uobičajeno se definiraju ciljevi i ishodi učenja, didaktičko-metodičke strategije za njihovo ostvarenje, uvjeti u kojima će se realizirati i načini evaluacije.

No pedagogija promišlja i "tamnu" stranu usmjerenosti na ciljeve i ishode učenja. Prema Komaru (2016), dokumenti kojima se danas uređuju europski obrazovni sustavi pod značajnim su utjecajem upravo takvoga pristupa u čijoj je pozadini kapitalistički karakter u kojemu se odgoj i obrazovanje, a na kraju i čovjek, podređuju tržištu rada. Upravo iz toga razloga, naglasak je ovoga rada u promišljanju potrebitosti

ishoda u afektivnoj domeni u čijoj je pozadini razvoj sustava vrijednosti, doživljaj, emocije, interesi, stavovi, uvjerenja, socijalne kompetencije..., mnogo pojmova koji su "neuhvatljivi", nemjerljivi, implicitni, skriveni.

Schiro (2008) govori o četirima različitim kurikulumskim ideologijama: ideologiji akademskih postignuća; socijalne učinkovitosti; ideologiji usmjerenoj na učenika i ideologiji socijalne rekonstrukcije. Svaka se od njih u različitoj mjeri naslanja na ishode u afektivnoj domeni.

Kurikulumske zagovornici tzv. socijalne učinkovitosti vjeruju da je cilj školovanja učinkovito zadovoljiti potrebe društva, tj. djecu, mlade obučiti funkcionirati kao budući zreli članovi društva (Schiro, 2013). Potrebe društva su ideološki obojane, ovisne o društvenom poretku, strukturama i interesima vlasti, podložne odnosu moći i pravilima profita. Cilj je cjelokupnoga nastavnoga procesa pripremiti mlade ljude za odgovorno, osviješteno sudjelovanje u razvitku, zaštiti i napretku svoje prirodne i socijalne okoline, a gledajući društvo kroz povijest koje je i danas podložno nekritičkom industrijskom napretku i stvaranju profita, može se uočiti da nisu uvijek i u svakom okruženju upravo takvi pojedinci socijalno najučinkovitiji. Upravo iz toga razloga afektivna domena mora biti čvrsto utkana u ovaj pristup. Ideologija socijalne rekonstrukcije usmjerena je na različite probleme društva, nepravde prema pojedincima u njemu (rasnu, spolnu, socijalnu, ekonomsku nejednakost) te čimbenicima koji prijete njegovu opstanku (rasizam, seksizam, ratovi, odnos moći i profita, eksploatacija ljudi i prirode, zagađenje, globalno zatopljenje, kriminal, nedostatak energije, neadekvatna socijalna i zdravstvena zaštita, porast broja stanovnika...). Ovi problemi proizlaze iz ukorijenjene društvene ideologije koju najčešće promiču skriveni kurikulumi. Društvo, prema ideologiji socijalne rekonstrukcije mora spriječiti svoje samouništenje pri čemu je svrha obrazovanja stvaranje uvjeta za konstrukciju novoga, pravednijega društva koje nudi maksimalne mogućnosti svakom pojedincu u njemu. Socijalni rekonstruktivisti promatraju kurikulum iz socijalne perspektive. Polaze od toga da je suvremeno društvo nezdravo, "zagađeno" nepravdom, gubitkom humanosti, lošim međuljudskim odnosima, borbom za moć i profit pri čemu mu je ugrožen opstanak koji izravno ovisi o obrazovanju novih generacija. Svaki pojedinac u društvu mora mu doprinijeti svojim intelektualnim, socijalnim i duhovnim kapacitetima te je škola mjesto od kojega kreću promjene, mjesto na kojemu počinje rekonstrukcija društva. Glavna uloga obrazovanja priprema je ljudi za socijalne promjene koje se ne mogu dogoditi bez socijalno kompetentnih, osjetljivih, vrijednosno osviještenih i nadasve humanih pojedinaca (Toohey, 2000). To je moguće postići jedino ciljanim, sustavnim kurikulumskim pristupom na svim njegovim razinama (od nacionalnoga do nastavnoga kurikuluma). No potrebno je imati na umu da se ni jedna od nabrojanih ideologija ne pojavljuje odvojeno, već se one međusobno isprepleću i dopunjavaju.

Visokoškolski kurikulumi obrazovanja budućih, suvremenih nastavnika moraju voditi računa o zahtjevima koji se stavljaju pred njih, zahtjevima koji su preduvjet kvalitetne škole, a koji djeluju na razinu učeničkih obrazovnih (ali i odgojnih) postignuća. Budućeg je nastavnika potrebno opremiti kompetencijama za početak rada, ali

ga ujedno osposobiti i motivirati za daljnji profesionalni razvoj u cjelokupnoj karijeri, a posebno razvijati svijest o odgovornosti nastavničkoga zvanja i njegovom utjecaju na razvitak djece i mladih ljudi kao najosjetljivijih članova društva. Definiranjem kurikuluskoga polazišta malo se tko osvrće na krucijalno didaktičko pitanje: Učimo li za školu, ili za život? (Previšić, 2008). Krenemo li od premise pripremamo studente i mlade ljude za život, potrebno je uvažiti da im je za tu ulogu potrebna cjelokupno razvijena ličnost koja je rezultat ishoda postignutih na kognitivnoj, psihomotoričkoj, ali i u obrazovanju zanemarenoj, afektivnoj domeni. Promjene u razmišljanju, stavovima i ponašanju moraju se dogoditi na svim razinama – globalnoj, lokalnoj, i individualnoj. Budući nastavnici, osim spremnosti za ulaganje u znanje, trebaju biti spremni promijeniti svoj odnos i stav prema sebi i drugima. Samo znanje nikako nije dovoljno, ne mora nužno utjecati na oblikovanje stavova i sustava vrijednosti koji će ishoditi odgovarajućim ponašanjem i donošenjem odluka (Jukić, 2013).

AFEKTIVNA DOMENA UČENJA

Afektivno obrazovanje složena je i višedimenzionalna struktura za koju nema općeprihvaćene definicije niti modela provedbe (Buljubašić-Kuzmanović i Gazibara, 2015), no unutar afektivne domene učenja najčešće se govori o vrijednostima, osjećajima i stavovima (Jensen, 2003; Matijević, 2004). Obuhvaća emocionalni aspekt ponašanja u procesu učenja, što implicira i motivaciju za učenje te emocionalno stanje za vrijeme učenja (Beard i sur., 2007). U konceptu usmjerenosti na cjelovit razvoj učenika, afektivna domena ekvivalent je učenju "srcem" (Pestalozzi) za koji Brühlmeier (2010) dodaje da se ne odnosi samo na različite osjećaje koji prate misli i zapažanja (percepcije), već prvenstveno uključuje osnovne moralne osjećaje ljubavi, vjere, povjerenja i zahvalnosti, kao i aktivnost savjesti, osjećaja ljepote i dobrote te usmjeravanja života prema moralnim vrijednostima. Krathwol i sur. (1973) afektivnu su domenu učenja slično usustavili gdje su uz osjećaje, stavove i vrijednosti naglasak stavili na interpersonalne odnose i razumijevanje, prihvaćanje i odbacivanje. Dodatnu elaboraciju afektivne domene dao je autor Bohlin (1998) opisujući je kroz sveobuhvatni model koji predstavlja hijerarhijske strukture i interakciju afektivnih čimbenika koji uključuju: stavove, uvjerenja, vrijednosti, anksioznost, motivaciju, atribucije, povjerenje i interese. Navedeni čimbenici ključni su za interakciju učenika i nastavnika u procesu učenja.

O afektivnoj domeni učenja u odgojno-obrazovnom kontekstu počelo se promišljati prije više od stotinjak godina kada su odgojno-obrazovni stručnjaci upozorili nastavnike kako je više od usmjerenosti na učeničko znanje potrebno uvažiti moralni i emocionalni razvoj mlade generacije, kao i vrjednovati njihova postignuća u afektivnoj domeni (Savickiene, 2010). Izazovi afektivnoga obrazovanja aktualna su tema unutar kurikulumske problematike i kreiranja ishoda učenja, gdje se problematizira uvažavanje afektivne domene u njihovu kreiranju, koja je sustavno zanemarivana ili se tek usputno uzima u obzir. Kako učenje nije samo kognitivni proces, već na njega

snažno utječu i osjećaji (Jensen, 2003), ključno je više pažnje u planiranju ishoda učenja usmjeriti i na afektivnu dimenziju jer upravo uvažavanjem afektivne domene učenja postiže se usmjerenost na učenike, njihove potrebe te cjelovit razvoj. Emocije su sastavni dio učenja, neizmjerno važan dio odgoja i obrazovanja svakoga djeteta, na što upozorava i Jack Mayer, jedan od vodećih stručnjaka u području teorije emocionalne inteligencije, navodeći da emocije prenose informacije jednako kao i podatci ili logika (Gazibara, 2013). Unutar afektivne domene učenja ključna je interakcija naših osjećaja, djelovanja i mišljenja (Jensen, 2003).

Iako je vrijednost i nužnost uvažavanja afektivne domene učenja neosporiva, rezultati brojnih istraživanja pokazali su kako sve razine odgojno-obrazovnog sustava premalo pažnje posvećuju afektivnoj domeni (Kretchmar, 2008; Pierre, 2007; Shephard i sur., 2008 prema Savickiene, 2010). Ovaj rad usmjeren je na visokoškolski kontekst, odnosno na studije nastavničkih smjerova jer su studenti nastavničkih smjerova budući nositelji kvalitetnog odgojno-obrazovnog procesa, što implicira nužnost, prepoznatljivost i zastupljenost afektivne domene u visokoškolskoj nastavi. Kako bi studenti nastavničkih smjerova u svojoj budućoj nastavnoj praksi promišljali i integrirali afektivnu domenu, kreiranje afektivnih ishoda učenja u visokoškolskoj je nastavi imperativ. Ukoliko studenti za vrijeme svoga studija nemaju prilike susresti se s jasnim pokazateljima afektivnog obrazovanja i iskustveno ga proći, ne može se očekivati niti njihova daljnja aplikacija u vlastitoj praksi. Sam kurikulumski koncept naglašava da je fakultet mjesto cjelovitoga osobnoga i socijalnoga razvoja studenta.

Na nužnost vidljivosti i konzistentnosti afektivnih ishoda učenja u visokoškolskoj nastavi upozoravaju i brojni autori koji su se bavili ovom problematikom (Savic i Kashef, 2013; Olatunji, 2014). Unatoč tomu, istraživanja zastupljenosti afektivne domene u visokoškolskom kontekstu pokazala su kako je njezina zanemarenost na ovoj razini obrazovanja i najuočljivija. Štoviše, vidljiva je prevlast ("gotovo isključivost") kognitivne domene učenja u visokoškolskoj nastavi (Miller, 2005; Shephard; 2008; Popham, 2011).

Jedan od najkorištenijih teoretskih okvira za planiranje, pripremu i vrjednovanje osnovnoškolskoga, srednjoškolskoga i visokoškolskoga obrazovanja, klasifikaciju odgojno-obrazovnih ciljeva, predložio je 1956. godine američki psiholog Benjamin Samuel Bloom. Ta je taksonomija zamišljena kao vodič za lakše snalaženje u oblikovanju specifičnih ciljeva na temelju kojih će se uspješno moći planirati i procijeniti ishodi učenja (Vizek-Vidović i sur., 2003.). Bloomova taksonomija najčešće je "oruđe" definiranja ishoda učenja upravo zbog svoje jednostavnosti, vidljivosti, preciznosti i mjerljivosti. Obuhvaća tri osnovna područja ljudske osobnosti i aktivnosti koje se međusobno preklapaju: kognitivno (spoznajno), afektivno (osjećajno) i psihomotoričko (djelatno) te omogućava da se na vidljiv i mjerljiv način aktivnim glagolima kvalitativno iskažu različite vrste znanja, vještina i stavova studenata. Iako Bloomovu taksonomiju čine tri taksonomije (kognitivna, afektivna i psihomotorička) nastavnici se najčešće koriste onom koja se odnosi na kognitivnu domenu učenja. U afektivnom području Bloom (1956) je obuhvatio pet razina ponašanja od najjednostavnijih prema najsloženijim:

prihvaćanje, reagiranje, usvajanje vrijednosti, organiziranje vrijednosti i vrjednovanje. Godine 2001. njegovi suradnici i bivši učenici, Anderson i Krathwohl (2001), revidirali su kognitivnu taksonomiju promijenivši dvije oznake – znanje u zapamćivanje te sintezu u kreiranje, kao i hijerarhijski slijed pri čemu su kao najvišu kategoriju stavili kreiranje i naglasili procesni karakter učenja (Anderson i Krathwohl, 2001), koji je neophodno uvažiti i u afektivnoj domeni.

Nužnost integracije afektivne domene učenja uvidio je L. Dee Fink koji je izradio taksonomiju suštinskoga učenja u kojoj je afektivnu domenu integrirao s kognitivnom (Fink, 2003; 2013). Za razliku od Bloomove taksonomije, koja je postavljena hijerarhijski, glavno je obilježje Finkove taksonomije njezina relacijska i interaktivna narav. Utemeljio ju je na ideji da svako, ukoliko se zaista događa, uključuje neki vid promjene. Elemente suštinskoga učenja definirao je američki psiholog Carl Rogers koji kao temeljnu odrednicu objašnjava osobnu uključenost učenika u učenje – kognitivna i emocionalna uključenost u događaju učenja (Rogers, 1969). Bit mu je element značenja koje je ugrađeno u učenikovo iskustvo te obuhvaća promjenu u ponašanju i stavovima učenika, njegovoj osobnosti. Fink (2013) ističe kako je danas u području odgoja i obrazovanja više nego ikada izražena potreba za različitim vrstama učenja koje nadilaze Bloomovu taksonomiju, kao što su učiti kako učiti, interpersonalne i komunikacijske vještine, vodstvo, etika, tolerancija, sposobnost prilagodbe promjenama. Taksonomija suštinskoga učenja sadrži šest kategorija ciljeva – vrijednosti suštinskoga učenja, od kojih svaka uključuje nekoliko njih koje se odnose na jedinstvene vrste učenja: temeljno znanje, primjena, integracija, ljudska dimenzija, briga i učiti kako učiti. Pri tome su kategorije ljudske dimenzije i brige osobito usmjerene na afektivno područje razvoja, pri čemu je u ljudskoj dimenziji naglasak na interakciji, osobnoj i socijalnoj implikaciji svoga novoga znanja, odnosno vrijednost se ove vrste učenja nalazi u informiranju učenika o ljudskoj važnosti onoga što se uči i povezivanju s emocionalnom inteligencijom. Kategorija brige obuhvaća nove osjećaje, interese ili vrijednosti. Kada učenici brinu o nečemu javlja se i energija potrebna kako bi o tomu više naučili i učinili novo znanje dijelom svojih života. U trenutku kada predmet ili iskustvo učenja može poticati svih šest vrsta učenja, kod osobe se javlja iskustvo učenja koje je istinski suštinsko.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj ovoga rada bio je utvrditi koliko se afektivni ishodi učenja kao odrednica humanistički usmjerene nastave navode u kurikulumima nastavničkih studija Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

Istraživačka su pitanja kojima se pri tome vodilo sljedeća:

- 1) Navode li se i u kojemu opsegu afektivni ishodi učenja u kurikulumima nastavničkih studija društveno-humanističkoga područja, područja prirodnih znanosti i umjetničkoga područja?

- 2) U kojemu su opsegu afektivni ishodi učenja zastupljeni u obveznim i izbornim kolegijima u odnosu na ukupan broj ishoda učenja (kognitivni, psihomotorički, afektivni) unutar njih?

U radu su analizirani kurikulumi nastavničkih studija te procjenjivana zastupljenost afektivnih ishoda učenja pojedinih kolegija na osnovi samostalno kreiranih kriterija. Od ukupno 15 kurikuluma nastavničkih studija Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku koji su se izvodili u akademskoj godini 2018./2019., sustavno je analizirano njih 14, koji su bili dostupni na mrežnim stranicama fakulteta:

- dvopredmetni diplomski sveučilišni studij engleskoga jezika i književnosti – nastavnički smjer,
- dvopredmetni diplomski sveučilišni studij filozofije – nastavnički smjer,
- jednopredmetni diplomski sveučilišni studij hrvatskoga jezika i književnosti – nastavnički smjer,
- dvopredmetni diplomski sveučilišni studij hrvatskoga jezika i književnosti – nastavnički smjer,
- jednopredmetni diplomski sveučilišni studij njemačkoga jezika i književnosti – nastavnički smjer,
- dvopredmetni diplomski sveučilišni studij njemačkoga jezika i književnosti – nastavnički smjer,
- dvopredmetni diplomski sveučilišni studij povijesti – nastavnički smjer,
- sveučilišni nastavnički studij matematike i informatike (3., 4., 5. godina),
- diplomski studij fizike i informatike,
- nastavnički diplomski studij kemije,
- sveučilišni preddiplomski studij glazbene pedagogije,
- diplomski studij glazbene pedagogije,
- sveučilišni preddiplomski studij likovne kulture,
- sveučilišni diplomski studij likovne kulture.

U istraživanju je rabljena sustavna analiza literature, kvantitativna i kvalitativna analiza sadržaja kurikuluma nastavničkih studija. Zastupljenost afektivnih ishoda učenja pretraživana je i analizirana prema sljedećim kriterijima:

- aktivni glagoli (Bloomova taksonomija obrazovnih ciljeva – afektivna domena) (Bloom, 1956),
- ključne riječi: odgovornost, osjećaji, emocije, emocionalni razvoj, vrijednosti, stavovi, norme, ponašanja, motivacija, poticanje, interesi, zadovoljstvo, entuzijazam, uvažavanje, briga, osvješčivanje (Bloom, 1956; Bohlin, 1998; Fink, 2003; 2013),¹

¹ Slične riječi dodane kasnije (značenjski istoznačnice i bliskoznačnice).

- dodatna analiza sadržaja: analiza sadržaja pojedinih kolegija u kojima je iz iskazanih ishoda bilo nejasno pripadaju li u afektivnu domenu – proučavanje teksta prema značenju – hermeneutička analiza,

Navedena analiza provedena je u zimskom semestru 2018./2019. uvažavajući otvorenu dostupnost kurikulumu pojedinih studija te poštujući etički kodeks istraživanja.

REZULTATI I RASPRAVA

Rezultati sustavne analize kurikulumu nastavnčkih studija Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku u akademskoj godini 2018./2019. prikazani su Tablicama 1, 2, 3, 4, 5 i 6 iz kojih je razvidna učestalost pojavljivanja afektivnih ishoda učenja unutar različitih kategorija. Kurikulumi 14 nastavnčkih studija u dolje prikazanim tablicama objedinjeni su prema znanstvenim i umjetničkim područjima: društveno-humanističko područje, područje prirodnih znanosti te umjetničko područje.

U Tablici 1 brojčano je prikazana zastupljenost afektivnih ishoda učenja u kurikulumima nastavnčkih studija društveno-humanističkog područja. Iz Tablice 1 vidljivo je da afektivni ishodi učenja čine samo 12,51% ukupnoga broja ishoda učenja u nastavnčkim kurikulumima ovoga područja.

Tablica 1. Afektivni ishodi učenja u kurikulumima nastavnčkih studija društveno-humanističkoga područja.

Područje	Kolegiji	Broj kolegija	Broj ishoda učenja	Afektivni ishodi učenja
Društveno-humanističko područje	Obavezni	71	451	55 (12,2%)
	Izborni	101	548	70 (12,77%)
	UKUPNO	172	999	125 (12,51%)

Uzevši u obzir važnost zastupljenosti afektivnih ishoda učenja u kurikulumima nastavnčkih studija, vidljivo je da nisu dovoljno uzimani u obzir pri njihovu osmišljavanju, a gdje su planirani ishodi učenja gotovo isključivo okrenuti kognitivnoj domeni. Rezultati analize kurikulumu područja prirodnih znanosti prikazuju još nepovoljniju situaciju (Tablica 2), što je bilo i očekivano uvaživši osobitu usmjerenost prirodnoga područja kognitivnoj domeni i trenutačno stanje u praksi vezano za njega (Shephard, 2008; Savic i Kashef, 2013). Iz Tablice 2 vidljivo je da je ukupno planirano samo osam afektivnih ishoda učenja (1,473%), a dobiveni podatak još je nepovoljniji ako se uzme u obzir da su u Tablici 2 objedinjena tri nastavnička smjera (sveučilišni nastavnički studij matematike i informatike (3., 4., 5. godina), diplomski studij fizike i informatike i nastavnički diplomski studij kemije). Također, iznenađuje činjenica da u izbornim kolegijima, koje studenti upisuju kako bi zadovoljili svoje specifične interese i potrebe, nema ni jednoga prisutnoga afektivnoga ishoda učenja. U izbornim predmetima pruža

se studentima mogućnost produbljivanja znanja, slobodniji rad, potiče kreativnost i inicijativa te su upravo izborni predmeti zbog svoje strukture koja se temelji na slobodnom izboru, motivaciji i interesima studenata izvrstan prostor integracije i planiranja afektivnih ishoda učenja.

Tablica 2. Afektivni ishodi učenja u kurikulumima nastavnika studija područja prirodnih znanosti.

Područje	Kolegiji	Broj kolegija	Broj ishoda učenja	Afektivni ishodi učenja
Područje prirodnih znanosti	Obavezni	57	299	8 (2,68%)
	Izborni	55	244	0 (0,00%)
	UKUPNO	112	543	8 (1,473%)

U Tablici 3 vidljivo je kako su afektivni ishodi učenja i u umjetničkome području vidno zanemareni, gdje ih je pronađeno samo 46 (5,546%) od ukupno 843 postavljena ishoda učenja. Kako je umjetničko područje osobito neodvojivo od emocija, zabrinjavajuća je činjenica da je samo 5,546% očekivanih ishoda učenja u ovome području vezano za afektivnu domenu.

Tablica 3. Afektivni ishodi učenja u kurikulumima nastavnika studija umjetničkoga područja.

Područje	Kolegiji	Broj kolegija	Broj ishoda učenja	Afektivni ishodi učenja
Umjetničko područje	Obavezni	73	394	26 (6,6%)
	Izborni	90	449	20 (4,4%)
	UKUPNO	163	843	46 (5,456%)

Rezultati sustavne analize kurikuluma nastavnika smjerova društveno-humanističkoga, prirodnoga i umjetničkoga područja u skladu su s rezultatima prijašnjih istraživanja koja su se bavila tematikom afektivnih ishoda učenja u visokoškolskoj nastavi (Miller, 2005; Shephard, 2008; Popham, 2011; Savic i Kashef, 2013; Olatunji, 2014). Afektivni ishodi učenja nisu dovoljno zastupljeni u kurikulumima nastavnika studija, što je osobito vidljivo u području prirodnih znanosti. Najzastupljeniji su u društveno-humanističkom području, no analiza je pokazala da je i to zanemariv postotak s obzirom na ukupno navedene ishode koji su mahom okrenuti kognitivnoj domeni.

Uz ukupnu zastupljenost afektivnih ishoda učenja u kurikulumima nastavnika studija, autore je zanimala i njihova učestalost unutar pojedinih kolegija (Tablica 4, 5 i 6).

Iz Tablice 4 vidljivo je da u kurikulumima nastavnika studija društveno-humanističkoga područja 86 od ukupno 172 kolegija (50%) sadrži afektivne ishode učenja. Uzevši u obzir da se radi o kurikulumima budućih nastavnika koji u svome radu ne

smiju izostaviti afektivni aspekt rasta i razvoja svojih učenika, navedeno traži unaprjeđenje u vidu veće zastupljenosti afektivnih ishoda učenja. Svaki pojedini kolegij mora u sebi sadržavati afektivnu dimenziju ukoliko se promišlja o cjelovitom razvoju ličnosti i suštinskome učenju (Rogers, 1969) koje implicira razvoj i promjenu svakoga pojedinca.

Tablica 4. Afektivni ishodi učenja u kolegijima kurikuluma nastavničkih studija društveno-humanističkoga područja.

Područje	Kolegiji	Broj kolegija	Broj kolegija u kojima se navode afektivni ishodi učenja
Društveno-humanističko područje	Obavezni	71	37 (52,11%)
	Izborni	101	49 (48,51%)
	UKUPNO	172	86 (50%)

U području prirodnih znanosti u samo četirima kolegijima od ukupno njih 112 (3,57%) vidljivi su afektivni ishodi učenja (Tablica 5).

Tablica 5. Afektivni ishodi učenja u kolegijima kurikuluma nastavničkih studija područja prirodnih znanosti.

Područje	Kolegiji	Broj kolegija	Broj kolegija u kojima se navode afektivni ishodi učenja
Područje prirodnih znanosti	Obavezni	57	4 (7,02%)
	Izborni	55	0 (0,00%)
	UKUPNO	112	4 (3,57%)

U Tablici 6 prikazani su rezultati analize kurikuluma nastavničkih studija umjetničkoga područja, gdje su u 41 kolegiju od ukupno njih 163 (25,15%) prisutni afektivni ishodi učenja.

Tablica 6. Afektivni ishodi učenja u kolegijima kurikuluma nastavničkih studija umjetničkoga područja.

Područje	Kolegiji	Broj kolegija	Broj kolegija u kojima se navode afektivni ishodi učenja
Umjetničko područje	Obavezni	73	22 (30,14%)
	Izborni	90	19 (21,11%)
	UKUPNO	163	41 (25,15%)

Rezultati analize afektivnih ishoda učenja u pojedinim kolegijima kurikuluma nastavničkih studija (Tablica 4, 5 i 6) podudaraju se s analizom u Tablicama 1, 2 i 3, odnosno vidljivo je da su afektivni ishodi učenja zanemareni ako se u obzir uzmu i

pojedini kolegiji kurikulumu nastavnika studija. Odnosno, u većini kolegija ne navode se afektivni ishodi učenja. Iznimka su obavezni kolegiji društveno-humanističkoga područja, gdje se u 52,11% kolegija nalaze afektivni ishodi, no navedeno je i dalje nedovoljan postotak jer se radi o zanemarivom odstupanju.

Uzevši u obzir rezultate prijašnjih istraživanja (Miller, 2005; Shephard, 2008; Popham, 2011; Savic i Kashef, 2013; Olatunji, 2014), vidljiva je iznimna potreba za revizijom kurikulumu nastavnika studija gdje će afektivni ishodi učenja biti više uvažavani u njihovu kreiranju. Različiti su razlozi zbog kojih afektivnim ishodima učenja nije dana dovoljna pažnja, a kao neke od njih Savickiene (2010) navodi poteškoće pri opisivanju sastavnica afektivne domene, ocjenjivanje postignuća studenata u ovoj domeni, ukorijenjena tradicija gdje se znanja i vještine vide mnogo važnijima od stavova i vrijednosti te da bi se potonje trebale razvijati kod kuće, a ne u školi/na fakultetu.

Važno je napomenuti da dobivene rezultate ovoga istraživanja ne treba tumačiti isključivo, upravo zbog poteškoća pri jasnom definiranju afektivnih ishoda učenja koji su često teško mjerljivi i transparentni. Upravo zbog toga u nastavku su navedene određene poteškoće s kojima su se srele autorice rada, a koje je potrebno uzeti u obzir pri ovoj tematici i njezinu daljnjem istraživanju. Jer iako afektivna domena i afektivni ishodi učenja vrlo često nisu eksplicitno navedeni, neodvojivi su i prožimajući na svim razinama odgoja i obrazovanja (Miller, 2005).

POTEŠKOĆE PRI ISTRAŽIVANJU

Tijekom primarne analize afektivnih ishoda učenja (pretraživanja prema zadanim ključnim riječima i aktivnim glagolima) u velikom broju kolegija primijećen je problem nejasnoće iskazivanja ishoda učenja (u svim trima domenama – kognitivnoj, psihomotoričkoj, a posebice u analiziranoj afektivnoj domeni). Iako ishodi učenja predstavljaju jedan od osnovnih elemenata kurikulumu i polazište su za promjenu paradigme obrazovanja, njihovo se formuliranje u praksi često svodi na zadovoljavanje forme koju propisuje Bolonjski proces.

Kao što je ranije navedeno, u pozadini su afektivne domene vrijednosti, doživljaji, osjećaji, interesi, stavovi, uvjerenja... fenomeni koji su često nemjerljivi, implicitni, skriveni. Stoga je samo po sebi složeno opisati sastavnice afektivne domene i procjene postignuća učenika/studenata u ovoj oblasti. Nadalje, uočen je i problem “prevodjenja” napisanih ishoda učenja (povezanost ciljeva-ishoda i sadržaja – ponegdje ostale nejasnoće). Za određene postavljene ishode učenja u analiziranim kurikulumima bilo je nejasno kojoj domeni pripadaju (npr. razlikovati odgojne i obrazovne zadatke nastave usmjerene na cjelovit razvoj učenika; iskazati samostalnost u predstavljanju vlastitih ideja; razumjeti umjetnost; analizirati tekst i njegovu vrijednost). Upravo iz toga razloga provedena je dodatna analiza sadržaja.

Pri analizi programa pojedinih studija pokazao se i problem usustavljenja ishoda učenja po godinama studija, te obveznim/izbornim kolegijima jer su nastavnički studiji unutar Sveučilišta J. J. Strossmayera različito organizirani (pojedini su organizirani kroz preddiplomski i diplomski studij, zatim kao integrirani studij, a pojedini su studiji podijeljeni na module). Također, primijećeno je da su na pojedinim studijima revidirani programi kolegija, a na nekima egzistiraju programi iz 2004. godine (s nastavnicima koji više nisu nositelji navedenih kolegija). Zbog toga je rezultate potrebno tumačiti s oprezom jer su u tom slučaju i velika odstupanja od ishoda učenja iskazanih u programima i onoga što se u praksi provodi.

ZAKLJUČAK/PREPORUKE

Europski kvalifikacijski okvir (*European Qualification Framework – EQF*), predstavlja jasan instrument prepoznavanja razina stečenih kvalifikacija europskih zemalja na osnovi mjerljivih ishoda učenja koji se moraju prepoznati i na razni pojedinih kolegija. Ishodi učenja trebali bi povećati transparentnost procesa obrazovanja, staviti studenta u središte procesa učenja, bolje povezati poučavanje, učenje i vrjednovanje te pomoći, kako studentima, tako i nastavnicima u kreiranju nastavnoga procesa.

Iz provedenoga je istraživanja razvidno da sveučilišni nastavnici nisu u potpunosti usvojili kurikulumsku filozofiju razmišljanja, povezivanja cilja i ishoda poučavanja. Nastavnici bi morali savladati proces konstruktivnoga povezivanja, postići stupanj podudarnosti između definiranih ishoda učenja, planiranih aktivnosti studenata (u odnosu na broj ECTS bodova na kolegiju), načina poučavanja i načina ocjenjivanja, što je preduvjet postizanja transparentnosti nastavnoga procesa. Stoga je nastavnicima potrebno pružiti dodatnu podršku i pomoć stručnjaka iz područja kurikuluma, didaktike i metodika u ovoj problematici, da bi se doprinijelo kvaliteti visokoga obrazovanja.

Fakulteti su mjesto cjelovitoga osobnoga i socijalnoga razvoja studenta. Shodno tomu, ishodi učenja moraju biti iskazani kako na kognitivnoj, psihomotoričkoj, tako i na afektivnoj domeni ličnosti. Pokazuje se potreba za naglašavanjem navedenoga na nastavničkim studijima jer se na njima obrazuju i odgajaju budući nastavnici koji su zaduženi za isto takav, cjelovit razvoj svojih učenika.

Rezultati ovoga istraživanja mogu biti svojevrsna smjernica istraživanjima ove tematike i poticaj promjenama osobito važnima u trenutku izmjena kurikuluma nastavničkih studija. U tom kontekstu potrebno je jednakopravno obuhvatiti afektivne ishode učenja kao odrednicu humanistički usmjerene nastave pri kurikulumskom promišljanju visokoškolske nastave.

LITERATURA

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston: Allyn & Bacon (Pearson Education Group).
- Baranović, B. (2007). Europska iskustva i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj (Uvod u raspravu o rezultatima istraživanja). *Metodika*, 8(15), 294-305.
- Beard, C., Clegg, S. i Smith, K. (2007). Acknowledging the affective in higher education. *British Educational Research Journal*, 33(2), 235-252.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Michigan: Longmans.
- Bohlin, R. M. (1998). The Affective Domain: A Model of Learner-Instruction Interactions. U *Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the National Convention of the Association for Educational Communications and technology*, 38-44.
- Brühlmeier, A. (2010). *Head, Heart and Hand: Education in the Spirit of Pestalozzi*. Cambridge: Open Book Publishers.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. i Gazibara, S. (2015). Izazovi afektivnog obrazovanja. *Nova prisutnost*, 13(2), 213-229.
- Fink, L. D. (2003, 2013). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gazibara, S. (2013). "Head, Heart and Hands Learning" – A Challenge for Contemporary Education. *Journal of Education Culture and Society*, 4(1), 71-82.
- Jensen, E. (2003). *Super-nastava: Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa.
- Jukić, R. (2013). *Moralne vrijednosti kao osnova odgoja*. *Nova prisutnost*, 11(3), 401-416.
- Klafki, W. (1994). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne odgojne znanosti. U H. Gudjons, R. Teske i R. Winkel (Ur.), *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa, 13-32.
- Komar, Z. (2016). Pedagogijski pogled na strateške europske odgojno-obrazovne dokumente. *Život i škola*, 62(3), 25-36.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. i Masia, B. B. (1973). *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay Co., Inc.
- Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
- Mijatović, A., Previšić, V. i Žužul, A. (2000). Kulturni identitet i nacionalni kurikulum. *Napredak*, 141(2), 135-146.
- Miller, M. (2005), "Learning and teaching in the affective domain". U M. Orey (Ur.), *Emerging Perspectives on Learning, Teaching and Technology, College of Education*. eBook University of Georgia, Athens. Preuzeto s www.coe.uga.edu/epltt/affective.htm
- Olatunji, M. (2013). The Affective Domain of Assessment in Colleges and Universities: Issues and Implications. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(1).
- Popham, W. J. (2011). *Classroom Assessment: What teachers need to know*. Boston, M. A: Pearson.
- Previšić, V. (2008). Globalne dimenzije održiva razvoja u Nacionalnom školskom kurikulumu. U V. Uzelac i L. Vujičić (Ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj, svezak 1* (str. 55-65). Rijeka: Sveučilište u Rijeci.

- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.
- Savic, M. i Kashef, M. (2013). Learning outcomes in affective domain within contemporary architectural curricula. *International Journal of Technology and Design Education*, 23(4), 987-1004.
- Savickiene, I. (2010). Conception of learning outcomes in the bloom's taxonomy affective domain. *The quality of higher education*, 7, 37-59.
- Schiro, M. S. (2013). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Drugo izdanje. Los Angeles: SAGE Publications.
- Shephard, K. (2008). Higher education for sustainability: seeking affective learning outcomes. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(1), 87-98.
doi: 10.1108/14676370810842201
- Tanner, D. i Tanner, L. (1980). *Curriculum development: Theory into practice*. Columbus, OH: Merrill.
- Terhart, E., (2002). *Standards für die Lehrerbildung, Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz, (ZKL-Texte Nr. 23)*. Universität Münster.
- Toohy, S. (2000). *Designing courses for higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP.

Affective Learning Outcomes in Teacher Training Curricula

Abstract:

Pedagogical and didactic science and practice tend to question the knowledge about the development and implementation of a curriculum which is based on the learning outcomes and focuses on measuring those outcomes. University programmes have been traditionally directed at the teacher and oriented on contents and resources instead of the learning process and its outcomes. Consequently, syllabi often include relatively incoherent units that are not mutually related and hence ineffective. More importantly, they are not in accordance with the students' needs or their future occupation, nor with the society as a whole. Learning outcomes in the educational processes should be directed at the development of a complete personality, encompassing the cognitive, psychomotor and affective aspects. Therefore, when it comes to the development of teacher training curricula it is crucial to focus on the learning outcomes that refer to all three of the above-mentioned aspects of individual's personality. Prospective teachers, as the key factors for achieving high quality in education, should have that experience during their education in order to be able to direct their own teaching towards fulfilment of students' needs and interests. As reported by the practitioners, there is evident systematic disregard for the affective aspect in the teaching process, although it is of crucial importance for the complete personality development. So, following a humanistic and holistic approach, the aim of the paper has been to determine to what extent are the affective learning outcomes as a determinant of humanistic-oriented teaching represented in the teacher training curricula of the University of Josip Juraj Strossmayer in Osijek. In the empirical part of the paper there were two aims: firstly, to analyze the curricula of teaching studies, and, secondly, to evaluate the representation of affective learning outcomes in individual courses based on the self-created criteria. The research results have shown poor representation of affective learning outcomes in the process of creating the curriculum, but also the need for raising awareness

among university teachers about the importance of the affective aspect in the teaching process. By doing so, the students, i.e. prospective teachers, will be encouraged to think about it and implement it in their classes.

Keywords: learning outcomes, affective aspects of personality, curriculum, programme with specializations in teacher training

POTICAJNO RAZREDNO OZRAČJE: ELEMENTI USPJEŠNOSTI POUČAVANJA

Prethodno priopćenje

UDK: 371.11

doc. dr. sc. Petra Pejić Papak
Sveučilište u Rijeci
Učiteljski fakultet
Rijeka, Hrvatska

Melaniya Mohorić
Sveučilište u Rijeci
Učiteljski fakultet
Rijeka, Hrvatska

Sažetak:

Razredno je ozračje skup činitelja koji pridonose uspješnosti ostvarivanja ishoda poučavanja. Za učinkovite odnose među subjektima nastave, izmjenu različitih metoda i oblika poučavanja, potrebno je osigurati sredine za učenje u kojima je poučavanje određeno poticajnim razrednim ozračjem, usmjerenim na učenika, ali i cjelokupan odgojno-obrazovni proces. Upravo osobne i profesionalne kvalitete učitelja pridonose stvaranju pozitivnoga i poticajnoga ozračja, stoga je vrlo važna razina njegove kompetentnosti. Konstruiranim upitnikom sastavljenim od dviju skala analizirani su stavovi 222 učitelja razredne nastave iz Primorsko-goranske, Istarske i Ličko-senjske županije o značaju kompetentnosti učitelja, učestalosti korištenja oblika i metoda rada pri poučavanju u svrhu stvaranja poticajnoga razrednoga ozračja. Uz deskriptivne pokazatelje provedena je jednosmjerna analiza varijance za utvrđivanje razlika među sudionicima s obzirom na županiju. Rezultati ukazuju da su upravo međuljudski odnosi unutar razreda ključnim čimbenikom stvaranja poticajnoga razrednoga ozračja uz primjenu suradničkih oblika i strategija rada, usmjerenosti na interese učenika te jasno definiranje ishoda poučavanja.

Ključne riječi: kompetentnost učitelja, oblici i strategije rada, poticajno ozračje, suvremeno poučavanje

POTICAJNO RAZREDNO OZRAČJE

Suvremenu školu trebalo bi shvaćati kao okruženje u kojemu učenici stječu kompetencije izražavanjem vlastitoga mišljenja, uključivanjem svih osjetila, snalaženjem u različitim situacijama te sudjelovanjem i planiranjem rada (Pejić Papak i Vidulin, 2016). Prema Mezak i Pejić Papak (2019) naglasak suvremenoga poučavanja trebao bi biti na rješavanju problema, uključivanju učenika u nastavni proces i izražavanju njihove kreativnosti. Za učinkovite odnose među subjektima nastave i izmjenu različitih metoda i oblika poučavanja, potrebno je osigurati sredine za učenje u kojima je poučavanje određeno poticajnim razrednim ozračjem, usmjerenim na učenika, ali i

cjelokupan odgojno-obrazovni proces. Tableman (2004 prema Anđić, Pejić Papak i Vidulin Orbanić 2010) upravo navodi da školsko ozračje obuhvaća niz čimbenika koji osiguravaju preduvjete za uspostavljanje suvremene nastave i aktivnoga učenja. Tijekom nastavnoga procesa niz činitelja utječe na uspješnost odgojno-obrazovnoga procesa koji zbog svoje složenosti predstavljaju izazov pri proučavanju razredno-nastavnoga ozračja. Razredno-nastavno ozračje pojam je vezan uz odnose unutar razreda tijekom procesa učenja (Bošnjak 1997 prema Božić 2015). Događanja u razredu određuju strukturu razredno-nastavnoga ozračja koju učenici percipiraju i na osnovu koje stvaraju osobni doživljaj (Juričić, 2006). Poticajno razredno ozračje pogoduje uspjehu u učenju, zadovoljstvu radom i druženjem u školi, osjećaju potvrđenosti i prihvaćenosti te time i samopoštovanju i samopouzdanju svakoga učenika, kako pojedinačno, tako i u razrednom odjelu kao cjelini.

Značaj valja pridati osobnoj i profesionalnoj kvaliteti učitelja koja doprinosi stvaranju pozitivnoga i poticajnoga ozračja (Koludrović i Reić Ercegovac, 2014), stoga je ključna razina njegove kompetentnosti. Učitelj s pedagoškom kompetencijom ima sposobnost nadzora nad svojim pedagoškim djelovanjem te nad odnosom s drugim subjektima nastave (Milanović i sur., 2000 prema Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008). Baumert i Kunter (2013 prema Bürgener i Bart, 2018) definiraju profesionalnu kompetentnost kao skup znanja, vjerovanja, motivacije i samoupravljanja. Shahmohammadi (2015) smatra da učitelju pedagoško znanje omogućuje stvaranje ozračja u kojemu je njegov zadatak organiziranje, motiviranje i vođenje učenika kroz aktivno učenje nakon kojega slijedi vrjednovanje zadatka. Interdisciplinarni pristup omogućuje učitelju upotpuniti i obogatiti nastavni proces iz različitih perspektiva, širinom znanja, korištenjem različitih strategija, metoda i oblika rada kojima utječe na stvaranje aktivnoga i poticajnoga ozračja. Promišljajući o tom iskustvu, osobnom kompetentnošću razvija se sposobnost refleksije odgojno-obrazovnoga procesa i učenje iz vlastitoga iskustva.

Božić (2015) ističe da je zadovoljstvo razrednim ozračjem podložno promjenama jer jednom dostignuta željena razina traži nove promjene pa je nužno promišljati o mogućim načinima utjecaja na ozračje te kontinuirano djelovati u skladu s njima.

SUVREMENO AKTIVNO POUČAVANJE

Suvremeno obrazovanje temelji se i na istraživanju, razmjeni informacija, zajedničkom radu, kritičkom razmišljanju, rješavanju problema, kreativnosti, povezivanju različitih mišljenja, povezivanju iskustava i znanja, komunikaciji, samostalnom zaključivanju (Mezak i Pejić Papak, 2018). Upravo se suvremene metode poučavanja usmjeravaju prema aktivnom učenju učenika (Peko i Varga, 2014; Tulbure, 2011) koje je najčešće osjetilno i iskustveno. Aktivno poučavanje obuhvaća sve sastavnice nastave, oblike rada, metode rada i strategije poučavanja. Kako bi učenici što aktivnije sudjelovali u odgojno-obrazovnom procesu načine rada treba prilagoditi njihovim sposobnostima, mogućnostima i interesima. Letina (2016: 8) navodi da se "aktivnim učenjem

želi postići viši stupanj njihove samostalnosti, primjena različitih misaonih strategija i razvoj specifičnih kognitivnih vještina koje omogućavaju uočavanje bitnog, raščlambu i usporedbu informacija, povezivanje s postojećim spoznajama i kritičku prosudbu njihova značenja". Nastavne strategije poučavanja koriste se za osposobljavanje učenika za samostalno upravljanje procesom (Slavić i Matić, 2016). Korištenjem takvih strategija omogućuje se učenje za svakodnevni život što u učenicima budi znatiželju i interes za učenjem (Letina, 2016) te stvara aktivno razredno ozračje. Strategije i metode poučavanja, koje omogućuju učeniku participaciju u procesu, aktiviraju maštu kod učenika jer se koriste predviđanjem, simulacijom i različitim metodama (Petrović, 2010). Prema Sorić (2014) strategije učenja u nastavi definiraju se kao skup promišljanja i djelovanja učenika koje utječu na lakše stjecanje novih informacija te objedinjavanje učenikova postojećega znanja s novim, tek stečenim znanjima.

Koludrović, Ratković i Bajan (2016) istraživanjem su potvrdili pozitivno razredno ozračje kao ključan prediktor školskoga uspjeha pri čemu ističu značaj suradničkoga učenja kojim se izravno utječe na međuljudske odnose. Suradničkim se oblicima uspostavljaju kvalitetni odnosi (Buljubašić-Kuzmanović i Petrović, 2014) i ozračje poticajno za rad i učenje. Upravo je suradničko učenje najučinkovitiji način preusmjeravanja procesa poučavanja s učitelja na učenika. Omogućuje promjene u odnosima između učenika, ali i između učenika i učitelja. Poboljšava socijalne vještine kod učenika te time čini ozračje poticajnim za poučavanje i učenje. Kako naglašavaju Azizan i sur. (2017) cilj je suradnje potaknuti na aktivno učenje kroz grupne aktivnosti. Članovi skupine zajednički rade kako bi postigli cilj čime jačaju timske odnose, ali i vlastite sposobnosti učenja. Motivirani učenici pomažu jedni drugima u ostvarenju zadataka da bi zajednički ishod poučavanja bio što uspješnije ostvaren. Ovim oblikom učenja zanemaruje se natjecateljsko ozračje, a potiče se podrška među članovima za svrhu ispunjenja krajnjega cilja (Peko i Varga, 2014). Suradnjom i pomaganjem stvara se i jača socijalna, odnosno razredna kohezija (Slavin, 2014). Važnu ulogu ima interakcija među učenicima jer se otvorenom komunikacijom dolazi do usuglašavanja oko ideja. Time se stvara ozračje u kojemu učenici samostalno donose odluke za koje preuzimaju odgovornost, kao i za svoje učenje (Buljubašić-Kuzmanović, 2006). Stoga je nužno stvarati ozračje povjerenja, prihvaćanja i iskrenoga poštovanja da bi učenici svjesno pridonosili uspješnosti ishoda.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja bio je ispitati stavove učitelja o elementima koji doprinose stvaranju poticajnoga razrednoga ozračja u njihovoj odgojno-obrazovnoj praksi.

Zadatci su istraživanja:

- Analizirati stavove učitelja u kojoj mjeri sposobnosti učitelja doprinose stvaranju poticajnoga razrednoga ozračja za učenje.

- Ispitati razliku između stavova učitelja u kojoj mjeri sposobnosti učitelja doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja za učenje s obzirom na županiju iz koje učitelji dolaze.
- Analizirati učestalost primjene oblika, metoda i strategija poučavanja u njihovoj odgojno-obrazovnoj praksi koje doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja za učenje.

Sukladno cilju istraživanja i operacionalizaciji istraživačkih zadataka postavljene su hipoteze:

- Sposobnost suradničke interakcije s učenicima te korištenje različitih metoda rada u najvećoj mjeri doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja za učenje.
- Učestalost primjene grupnog rada, strategija suradničkoga učenja i projektnih zadataka u odgojno-obrazovnoj praksi najviše doprinosi stvaranju poticajnog razrednog ozračja.

Metode korištene u istraživanju kvantitativnoga su karaktera. Konstruiran je upitnik namijenjen učiteljima razredne nastave kojim su se ispitali stavovi učitelja o elementima stvaranja poticajnog razrednog ozračja kroz dvije skale: *Sposobnost učitelja za stvaranje poticajnog razrednog ozračja* te *Učestalost primjene oblika i metoda rada pri poučavanju*. U prvoj su skali sudionici procjenjivali doprinos sposobnosti planiranja nastave s jasno definiranim ishodima učenja te upravljanje razredom i održavanje discipline, međuljudskih odnosa unutar razrednog odjeljenja, provođenje oblika i metoda rada, didaktičko metodičkih aktivnosti i načina na koje su oblikovane, u stvaranju poticajnog razrednog ozračja. Na temelju Likertove skale od pet stupnjeva učitelji su izražavali stav o doprinosu određenih sposobnosti učitelja pri čemu je 0 označavala “u potpunosti ne pridonosi”, a 4 “u potpunosti pridonosi”. Drugom se skalom procjenjivala učestalost primjene oblika, metoda i strategija poučavanja u njihovoj odgojno-obrazovnoj praksi pri čemu je 0 predstavljala “ne primjenjujem” određeni oblik, metodu ili strategiju, a 4 “uvijek primjenjujem”. Frontalni rad, rad u skupinama, rad u paru i individualni rad predstavljali su oblike rada. Provedba se metoda i strategija rada procjenjivala kroz metodu demonstracije, praktičnih zadataka, projektnih zadataka, istraživačkih (problemskih) zadataka, prezentacije uradaka, diskusiju, debatu, igru, tehnike kreativnoga mišljenja, igranje uloga, strategije suradničkoga učenja te međusobno poučavanje učenika.

Dio upitnika odnosio se na opće podatke sudionika o županiji, spolu, dobi, radnom stažu, razredu u kojemu učitelj poučava te broju učenika u razrednom odjelu.

Istraživanje je provedeno 2018. godine anketiranjem učitelja razredne nastave, slučajnim odabirom osnovnih škola triju županija: Primorsko-goranske, Istarske i Ličko-senjske županije. Za vrijeme provođenja upitnika poštivano je pravilo o čuvanju u tajnosti informacija o osobnim podacima učitelja/ca koji su anonimno sudjelovali u istraživanju. Rezultati istraživanja statistički su analizirani softverskim programom IBM SPSS Statistics 23. Provedena je deskriptivna analiza na svim česticama te jedno-

smjerna analiza varijance (ANOVA) za provjeru razlika između sudionika s obzirom na njihove sociodemografske podatke.

Uzorak sudionika činilo je ukupno 222 sudionika, 214 učiteljica (96,4%) i 8 učitelja (3,6%) razredne nastave. Od ukupnoga broja sudionika, njih 84 (37,8%) bilo je iz Primorsko-goranske županije, 82 (36,9%) iz Istarske, a njih 56 (25,2%) iz Ličko-senjske županije.

REZULTATI I RASPRAVA

Deskriptivnom su analizom prikazani stavovi učitelja o sposobnostima učitelja koje doprinose stvaranju poticajnoga razrednoga ozračja.

Tablica 1: Rezultati analize na skali *Sposobnost učitelja za stvaranje poticajnoga razrednoga ozračja*.

Sposobnost učitelja za stvaranje poticajnoga razrednoga ozračja	N	Min.	Max.	M	SD
Vješto upravljanje razredom	222	3	4	3,83	,378
Razumijevanja i prihvaćanja razlika među učenicima	222	2	4	3,71	,486
Poticanje kreativnosti i stvaralaštva	222	2	4	3,70	,489
Suradnička interakcija s učenicima	222	2	4	3,68	,476
Korištenje različitih metoda rada	222	2	4	3,68	,488
Kreativno oblikovanje nastavnih aktivnosti	222	2	4	3,66	,492
Provođenje različitih oblika rada	222	2	4	3,66	,483
Planiranje nastave s jasno definiranim ishodima učenja	222	2	4	3,66	,493
Održavanje discipline	222	2	4	3,66	,484
Individualni pristup učenicima	222	2	4	3,62	,504
Provođenje didaktičko-metodičkih aktivnosti	222	2	4	3,57	,531
Osjetljivost na interese učenika	222	2	4	3,57	,514
Poticanje učenika na preuzimanje inicijative i odgovornosti za vlastito učenje	222	2	4	3,49	,569
Vrjednovanje	222	2	4	3,38	,571
Samovrjednovanje	222	2	4	3,36	,566
Korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije	222	2	4	3,28	,574

Analizom stavova sudionika o sposobnostima učitelja koje najviše doprinose stvaranju poticajnoga razrednoga ozračja (Tablica 2) procjenjuju se vješto upravljanje razredom (M=3,83), razumijevanje i prihvaćanje razlika među učenicima (M=3,71), poticanje kreativnosti i stvaralaštva (M=3,70) te suradnička interakcija s učenicima

($M=3,68$). Do sličnih su rezultata istraživanjem odnosa između kvalitetnoga razredno-nastavnoga ozračja, samoučinkovitosti, emocionalne kompetentnosti i školskoga uspjeha došli i Koludrović, Ratković i Bajan (2016). Potvrdili su rezultate prijašnjih istraživanja (Connell i Wellborn, 1991; Roeser i Eccles, 1998; Hamre i Pianta, 2000; Khoury-Kassabri i sur., 2005; Koludrović i Radnić, 2013 prema Koludrović, Ratković i Bajan, 2016) prema kojima je kvaliteti međuljudskih odnosa u razredu potrebno posvetiti značajnu pažnju jer pozitivno utječu na stvaranje poticajnoga ozračja.

Uz međuljudske odnose, sudionici smatraju da stvaranju poticajnoga razrednoga ozračja doprinosi i odabir načina poučavanja kroz oblike rada ($M=3,66$) i metode rada ($M=3,68$) te kreativno oblikovanje nastavnih aktivnosti ($M=3,66$), planiranje nastave s jasno definiranim ishodima učenja ($M=3,66$) i provođenje didaktičko-metodičkih aktivnosti ($M=3,57$). Time se postavljena hipoteza *Sposobnost suradničke interakcije s učenicima te korištenje različitih metoda rada u najvećoj mjeri doprinose stvaranju poticajnoga razrednoga ozračja za učenje* djelomično prihvaća jer rezultati ukazuju da učitelji procjenjuju navedene sposobnosti značajnim, ali iste ne doprinose u najvećoj stvaranju poticajnoga razrednoga ozračja. Učitelji pridaju značaj, ali u nešto nižoj procjeni doprinosa stvaranju poticajnoga razrednoga ozračja, preuzimanju inicijative i odgovornosti za vlastito učenje ($M=3,49$), vrjednovanju ($M=3,38$) i samovrjednovanju ($M=3,36$) te korištenju informacijsko-komunikacijske tehnologije ($M=3,28$).

Prema suvremenom kurikularnom pristupu, upravo inicijativnost, poduzetnost, samovrjednovanje i primjena tehnologije u nastavnom procesu, važni su elementi za provođenje aktivne nastave usmjerene na učenika i cjeloživotno učenje. Do sličnih zaključaka rezultatima istraživanja došla je Tot (2010) ispitivanjem indikatora učeničkih kompetencija iz perspektive učenika te potvrdila da učenici korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije ne smatraju indikatorom njihove kompetentnosti.

Jednosmjernom analizom varijance utvrđene su statistički značajne razlike u stavovima sudionika, s obzirom na županiju iz koje dolaze, u kojoj mjeri sposobnosti učitelja izravno doprinose stvaranju poticajnoga razrednoga ozračja (Tablica 2).

Rezultati ANOVA testa (Tablica 2) ukazuju da postoji statistički značajna razlika u stavovima o sposobnostima učitelja koje doprinose stvaranju poticajnoga ozračja i to u: planiranju nastave s jasno definiranim ishodima učenja ($F=8,396$, $p < 0,01$) između učitelja iz Istarske ($M=3,78$) u odnosu na učitelje iz Ličko-senjske županije ($M=3,45$); kreativnom oblikovanju nastavnih aktivnosti ($F=8,630$, $p < 0,01$) između učitelja iz Primorsko-goranske ($M=3,80$) u odnosu na učitelje iz Ličko-senjske županije ($M=3,45$) te korištenju informacijsko-komunikacijske tehnologije ($F=5,215$, $p < 0,05$) između učitelja iz Istarske ($M=3,43$) u odnosu na učitelje iz Ličko-senjske županije ($M=3,14$). Kod ostalih čestica nisu utvrđene statistički značajne razlike u stavovima sudionika, s obzirom na županiju iz koje dolaze.

Deskriptivnom je analizom prikazana procjena učitelja o učestalosti primjene oblika, metoda i strategija poučavanja u odgojno-obrazovnoj praksi učitelja koja doprinosi stvaranju poticajnoga razrednoga ozračja za učenje.

Tablica 2: Rezultati ANOVA testa skale *Sposobnost učitelja za stvaranje poticajnog razrednog ozračja* s obzirom na županije iz kojih učitelji dolaze.

		M	Test homogenost varijanci		ANOVA test		Test multiple komparacije				
			Levenov Statistika	p	F	p	Županija (I) (J)		$\bar{X}$	p	
Planiranje nastave s jasno definiranim ishodišta učenja	PGŽ	3,69	11,530	,001	8,396	,001	Tamhane T ²	PGŽ	LSŽ	,244	,022
	LSŽ	3,45						IŽ	-,090	,495	
								PGŽ	-,244	,022	
								IŽ	-,334	,001	
IŽ	3,78	PGŽ	,090	,495							
								LSŽ	,334	,001	
Kreativno oblikovanje nastavnih aktivnosti	PGŽ	3,80	16,281	,001	8,630	,001	Tamhane T ²	PGŽ	LSŽ	,343	,001
	LSŽ	3,45						IŽ	,131	,187	
								PGŽ	-,343	,001	
								IŽ	-,212	,065	
IŽ	3,67	PGŽ	-,131	,187							
								LSŽ	,212	,065	
Korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije	PGŽ	3,43	7,694	,001	5,215	,005	Tamhane T ²	PGŽ	LSŽ	,291	,005
	LSŽ	3,14						IŽ	,214	,061	
								PGŽ	-,291	,005	
								IŽ	-,077	,797	
IŽ	3,22	PGŽ	-,214	,061							
								LSŽ	,077	,797	

* $p < 0,01$; ** $p < 0,05$; PGŽ-Primorsko-goranska županija, IŽ-Istarska županija, LSŽ-Ličko-senjska županija

Tablica 3: Rezultati analize na skali *Učestalost primjene oblika i metoda rada pri poučavanju*.

Učestalost primjene oblika i metoda rada pri poučavanju	N	Min.	Max.	M	SD
Demonstracija	222	2	4	3,23	,593
Igra	222	2	4	3,21	,620
Frontalni rad	222	1	4	3,11	,482
Individualni rad	222	1	4	2,95	,672
Praktični zadatci	222	1	4	2,84	,577
Diskusija	222	1	4	2,81	,732
Prezentiranje uradaka	222	0	4	2,72	,734
Strategije suradničkog učenja	220	1	4	2,70	,649
Rad u paru	222	0	4	2,65	,580
Tehnike kreativnoga mišljenja	222	1	4	2,59	,686
Rad u skupinama	222	0	4	2,53	,576
Istraživački zadatci (problemski)	222	1	4	2,49	,657
Međusobno poučavanje učenika	222	0	4	2,40	,685
Igranje uloga	222	0	4	2,35	,661
Debata	222	0	4	2,21	,857
Projektni zadatci	222	1	4	2,17	,629

Rezultati skale *Učestalosti primjene oblika, metoda i strategija poučavanja u odgojno-obrazovnoj praksi* (Tablica 3) pokazuju da učitelji najčešće koriste metodu demonstracije ($M=3,23$) uz frontalni oblik rada ($M=3,11$) i igru ($M=3,21$) te individualni oblik rada ($M=2,95$). Sudionici izražavaju osrednju učestalost primjene strategija aktivnoga učenja poput praktičnih i istraživačkih zadataka ($M=2,49$), diskusija ($M=2,81$) te suradničkoga učenja ($M=2,70$). Osrednja je i učestalost primjene rada u paru ($M=2,65$) i rada u skupinama ($M=2,53$). Zabrinjavaju rezultati koji ukazuju da pojedini učitelji nikada u svojoj odgojno-obrazovnoj praksi razreda kojega trenutno poučavaju ne primjenjuju rad u skupinama i predstavljanje uradaka. Iako Vujičić i sur. (2018) naglašavaju da se očekuje da odgojno-obrazovni rad počinje od učenika, svakodnevnoga razumijevanja svijeta koji ga okružuje te osposobljavanja pojedinca za rješavanje problemskih situacija, nije učestala primjena istraživačkih (problemskih) zadataka ($M=2,49$). Učitelji procjenjuju da najrjeđe u svojoj praksi primjenjuju metode i strategije poučavanja poput međusobnoga poučavanja ($M=2,40$), igranja uloga ($M=2,35$) i debata ($M=2,21$) koje stavljaju učenike u konstruktivne međuodnose i potiču suradničko učenje. Rezultati ukazuju da učitelji rijetko primjenjuju projektne zadatke ($M=2,17$), a mogući su razlozi tomu, kako navode Marx i suradnici (1997), poteškoće na koje nailaze učitelji u primjeni projektne nastave. Time se postavlja hipoteza *Učestalost primjene grupnoga rada, strategija suradničkoga učenja i projektnih zadataka u odgojno-obrazovnoj praksi najviše doprinosi stvaranju poticajnog razrednoga ozračja* odbacuje.

Suprotno navedenom rezultatu, Juranko (2016) u rezultatima istraživanja donosi zaključke na temelju izjava učitelja o projektnoj nastavi kako prednost daju korištenju projektnih zadataka jer smatraju da oni omogućuju aktivno poučavanje učenika. Činjenica jest da se danas sve više spominje nastava obogaćena suvremenim metodama i aktivnostima te suvremenom tehnologijom, što itekako otvara prostor za kvalitetnu provedbu projektnih aktivnosti i nužnost poticanja učitelja na provedbu istih. Upravo Rogulj (2014) navodi da suvremeni znanstveni pristup u odgojno-obrazovnom procesu na zabavan način ostvaruje kvalitetno učenje koje potiče samoaktivnost djeteta i učenje temeljeno na iskustvu i doživljajima.

ZAKLJUČAK

Suvremeno poučavanje podrazumijeva uključivanje učenika u odgojno-obrazovni proces, a samim time i u stvaranje razrednoga ozračja prilagođenoga njihovim potrebama i interesima. Provedenim su istraživanjem analizirani stavovi učitelja o značaju sposobnosti učitelja te učestalosti primjene oblika, metoda i strategija poučavanja koje doprinose stvaranju poticajnoga razrednoga ozračja. Rezultati ukazuju da učitelji sposobnosti vještoga upravljanja razredom, razumijevanja i prihvaćanja razlika među učenicima te suradničku interakciju s učenicima, dakle međuljudske odnose unutar razreda, smatraju ključnim elementima u stvaranju razrednoga ozračja. Time ujedno potvrđuju i definiciju razrednoga ozračja kao skupa čimbenika i njihovih među-

odnosa koji doprinose kvaliteti ozračja i nastave. Najčešće u svojoj odgojno-obrazovnoj praksi primjenjuju frontalni i individualni oblik rada, što ukazuje i dalje na pretežno tradicionalni pristup poučavanju, a rijetko primjenjuju projektne zadatke. U nešto nižoj procjeni doprinosa stvaranju poticajnoga razrednoga ozračja iskazuju preuzimanje inicijative i odgovornosti za vlastito učenje, vrjednovanje i samovrjednovanje te korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije, važne elemente u poticanju aktivne nastave usmjerene na učenika. Uz postojeće kompetencije učitelja osvještava se kontinuirana potreba za usmjeravanjem i poticanjem na daljnje usavršavanje u kontekstu suvremenoga pristupa aktivnom procesu poučavanja značajnom za stvaranje poticajnoga ozračja i okruženja za učenje u kojemu će učenici djelovati samostalno i u suradnji ostvarivati ishode poučavanja s ciljem osobnoga razvoja i cjeloživotnoga učenja.

LITERATURA

- Anđić, D., Pejić Papak, P. i Vidulin-Orbanić, S. (2010). Stavovi studenata i učitelja o razrednom ozračju kao prediktoru kvalitete nastave u osnovnoj školi. *Pedagoški istraživanja*, 7(1), 67-81.
- Azizan, M. T., Mellon, N., Ramli, R. M. i Yusup, S. (2017). Improving teamwork skills and enhancing deep learning via development of board game using cooperative learning method in Reaction Engineering course. *Education for Chemical Engineers*, 22, 1-13.
- Božić, B. (2015). Stvarno i poželjno razredno ozračje u osnovnoj školi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 61(1), 93-100.
- Bürgener, L. i Bart, M. (2018). Sustainability competencies in teacher education: Making teacher education count in everyday practice. *Journal of Cleaner Production*, 174, 821-826.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2006). Pedagoška radionica u funkciji aktivne nastave i učenja na uspjesima. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 13(1), 123-136.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. i Petrović, A. (2014). Teaching and lesson design from primary and secondary teachers' perspective. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 60(31), 77-89.
- Juranko, G. (2016). *Školski projekti: primjeri aktivnog učenja i poučavanja*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Juričić, M. (2006). Učeničko opterećenje nastavom i razredno-nastavno ozračje. *Odgojne znanosti*, 8, 2 (12), 329-346.
- Koludrović, M., Ratković, A. i Bajan, N. (2016). Odnos razredno-nastavnog ozračja, samoučinkovitosti, emocionalne kompetentnosti i školskog postignuća učenika petih i osmih razreda osnovne škole. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 6-7, 247-284.
- Koludrović, M. i Reić Ercegovac, I. (2014). Uloga razredno-nastavnog ozračja u objašnjenju ciljnih orijentacija učenika. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 23(2), 283-302.
- Kostović-Vranješ, V. i Ljubetić, M. (2008). "Kritične točke" pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 54(20), 147-162.
- Letina, A. (2016). Strategije aktivnog učenja u nastavi prirode i društva. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65(1), 1-31.

- Mezak, J. i Pejić Papak, P. (2018). Learning Scenarios and Encouraging Algorithmic Thinking. U S. Karolj (Ur.), *MIPRO 2018 41st International Convention* (836-841). Skala, Karolj - Rijeka: Croatian Society for Information and Communication Technology, Electronics and Micro-electronics – MIPRO.
- Mezak, J. i Pejić Papak, P. (2019). Problem Based Learning for Primary School Junior Grade Students Using Digital Tools. U K. Skala (Ur.), *MIPRO* (str. 805-810). Rijeka.
- Pejić Papak, P. i Vidulin, S. (2016). *Izvanastavne aktivnosti u suvremenoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Peko, A. i Varga, R. (2014). Aktivno učenje u razredu. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 60(31), 59-73.
- Petrović, Đ. (2010). Poticanje kreativnosti u kombiniranom razrednom odjelu. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 61(24), 267- 281.
- Rogulj, E. (2014). Influence of the New Media on Children's Play. *Croatian Journal of Education*, 16(1), 267-277.
- Shahmohammadi, N. (2015). Competent teacher characters from students points of view. *Procedia – social and behavioral sciences*, 205(9), 242-246.
- Slavić, A. i Matić, D. (2016). Strategija mentorskog rada. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 65, 249-259.
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning in elementary schools. *International journal of primary, elementary and early years education*, 43(1), 5-14.
- Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja. Možemo li naučiti učiti*. Naklada Slap. Zagreb: Jastrebarsko.
- Tot, D. (2010). Učeničke kompetencije i suvremena nastava. *Odgojne znanosti*, 12(1), 65-78.
- Tulbure, C. (2011). Do different learning styles require differentiated teaching strategies? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 11, 15-159.
- Vujičić, L., Pejić Papak, P. i Valenčić Zuljan, M. (2018). *Okruženje za učenje i kultura ustanove*. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Stimulating Classroom Environment: Elements of Successful Teaching

Abstract:

Classroom environment stands for a group of factors that contribute to the successful realisation of educational objectives. In order to achieve efficient relations amongst the subjects of instruction as well as the alteration of diverse methods and forms of teaching, it is necessary to ensure learning environments in which teaching is determined by a stimulating classroom atmosphere directed towards the pupil as well as towards the entire educational process. Personal and professional qualities of a teacher are exactly those which contribute to the creation of the positive and stimulating environment and, in this sense, the level of his/her competence is of an extreme importance. With the use of a self-constructed questionnaire, which consisted of two scales, the attitudes of 222 teachers from Primorje-Gorski Kotar County, Istria County and Lika-Senj County were analysed. The study researched teachers' views on the importance of teachers' competences, the frequency of various teaching method in the function of creating a stimulating classroom environment. Apart from the descriptive data analysis, we conducted the one-way analysis of variance in order to determine potential differences between the participants from

various counties in relation to the County, years of working experience and the grade they teach. The results indicate that interpersonal relations within the classroom are recognised as the crucial factor for creating a stimulating classroom atmosphere, alongside with the implementation of cooperative teaching methods and strategies, when the focus is on pupils' interests and clear definition of learning outcomes.

Keywords: contemporary teaching, stimulating atmosphere, teacher competence, teaching methods and strategies

POVEZANOST SAMOREGULIRANOGA UČENJA, NAČINA POUČAVANJA UČITELJICE I ŠKOLSKOGA USPJEHA

Prethodno priopćenje

UDK: 371.311.5:371.26

Ivana Borić Letica
Ekonomska i upravna škola
Osijek, Hrvatska

Sažetak:

Cilj ovoga istraživanja bio je ispitati razinu samoreguliranoga učenja učenika trećega i četvrtoga razreda osnovne škole te utvrditi postoje li u njoj razlike s obzirom na stupanj u kojemu učiteljice potiču samoregulirano učenje na nastavi, školski uspjeh, spol i dob učenika. U istraživanju je sudjelovalo 85 učenika trećega i četvrtoga razreda osnovne škole. Prilikom opažanja nastavnoga procesa korišten je *Obrazac za opažanje nastavnog procesa – Poučavanja metakognitivnih vještina i strategija učenja* (Bezinović, Marušić i Ristić Dedić, 2012) kojim se opaža koliko poučavanje olakšava razvoj viših kognitivnih procesa, kritičkoga mišljenja te razumijevanja i unapređivanja vlastitoga učenja, a učenici su ispunjavali subskale Ciklusa (meta)kognitivne kontrole učenja (11 čestica) i Dubokog kognitivnog procesiranja (20 čestica) *Skale strategija učenja* (Lončarić, 2014). Rezultati su pokazali da učenici najčešće rabe strategije kontrole tijeka ishoda učenja, a najmanje strategije kritičkoga mišljenja i organizacije gradiva. Postoji statistički značajna razlika u razini samoreguliranoga učenja učenika s obzirom na stupanj u kojemu učiteljice potiču samoregulirano učenje na nastavi; učenici razrednih odjela u kojima se na nastavi više potiče samoregulirano učenje imaju razvijenije strategije samoreguliranoga učenja. Također, učenici s višom razinom samoregulacije imaju bolji školski uspjeh. Nema razlike u samoreguliranom učenju s obzirom na dob i spol.

Ključne riječi: samoregulirano učenje, razredna nastava, učiteljica, školski uspjeh

UVOD

Cilj je suvremene nastave mehaničko usvajanje činjeničnoga znanja zamijeniti pristupom koji zahtjeva od učenika da gradivo samostalno istražuje, doživljava i evaluira. Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011) učitelji u poučavanju prednost trebaju dati suradničkom učenju, istraživačkoj nastavi, iskustvenoj nastavi, projektnoj nastavi, multimedijskoj nastavi, individualiziranom pristupu učeniku, problemskom učenju, korelaciji nastavnih sadržaja i sl. Od današnjih se učenika očekuje da nastavni sadržaj više ne prepričavaju i reproduciraju, već ga razumiju i kritički vrjednuju (*Nacionalni okvirni kurikulum*, MZOS, 2011).

Definiranje obrazovnih postignuća najčešće se zasniva na Bloomovoj taksonomiji (Krathwohl, 2002) koja razlikuje tri područja: kognitivno, afektivno i psihomotorno. Kognitivno područje je područje znanja i razumijevanja, afektivno područje je područje stavova i uvjerenja, a psihomotorno područje je područje vještina. Kognitiv-

no područje sastoji se od šest obrazovnih dimenzija: znanja, razumijevanja, primjene, analize, sinteze i vrjednovanja. Dimenzije u kognitivnom području nadovezuju se jedna na drugu; svaka sljedeća dimenzija ovisi o sposobnosti učenika da primijeni dimenzije koje joj prethode. Anderson, Krathwohl i Bloom (2001) objavili su revidiranu verziju Bloomove taksonomije ciljeva učenja u kojoj uz kognitivne procese za stjecanje različitih vrsta znanja razlikuju i vrste znanja koje treba steći. Prema navedenim autorima znanje može biti činjenično, konceptualno, proceduralno i metakognitivno. Činjenično znanje odnosi se na poznavanje pojmova i terminologije, konceptualno znanje odnosi se na međusobnu povezanost temeljnih elemenata veće strukture, proceduralno znanje podrazumijeva poznavanje postupaka kako nešto učiniti, a metakognitivno znanje predstavlja najvišu dimenziju koja obuhvaća svijest o vlastitom znanju, vlastitim sposobnostima učenja i njihovim nedostacima te strategijama koje omogućuju stjecanje znanja. Upravljanje procesom vlastitoga učenja najviše ovisi o metakognitivnom znanju (Krathwohl, 2002).

Pojam metakognicije obuhvaća kognitivne procese kojima osoba prati, procjenjuje i kontrolira vlastite misli. Kognicija uključuje samo izvršavanje zadatka, dok metakognicija uključuje i razumijevanje kako je zadatak izvršen (Flavell, 1979). Schraw, Crippen i Hartley (2006) metakogniciju određuju kao znanje koje pojedinac ima o vlastitim kognitivnim procesima i regulaciju tih kognitivnih procesa. Znanje o kogniciji podrazumijeva znanje koje učenik ima o učinkovitim strategijama, metodama i uvjetima učenja. Regulacija kognicije obuhvaća znanje o načinu planiranja i primjene metoda, promatranja, korekcije pogrešaka i procjenjivanja uspješnosti učenja. Metakognitivni su procesi važni jer dovode do promjena u učenju što omogućuje duže zadržavanje sadržaja i njegovu primjenu na nov način. Brojna su istraživanja pokazala da su metakognitivno svjesni učenici bolji u učenju od drugih (Pintrich, 2000; Vrdoljak i Velki, 2012; Zimmerman, 2000).

S obzirom na to da školski uspjeh izravno utječe na mogućnosti odabira škole i posla, predviđanje školskoga uspjeha oduvijek je smatrano važnim. Obrazovna dostignuća učenika mogu se predviđati na temelju obilježja učenika (npr. dob, spol, kognitivne sposobnosti objašnjavaju 40% varijance), obiteljske i socijalne okoline učenika (10% varijance), obilježja učitelja (5% varijance) te obilježja škole (2-3% varijance). Međutim, na temelju svih navedenih varijabli može se objasniti oko 55 do 60% individualnih razlika u dostignuću učenika (Babarović, Burušić i Šakić, 2009). Ipak, obilježja učenika najbolji su prediktor školskoga uspjeha. Također, kognitivne sposobnosti pokazale su se važnim prediktorom školskoga uspjeha (Babarović, Burušić i Šakić, 2009; Vrdoljak i Velki, 2012). Metakognicija se, kao noviji koncept, također pokazala značajnim prediktorom za kriterij školskoga uspjeha (Vrdoljak i Velki 2012). Utvrđeno je da su metakognicija i intelektualne sposobnosti dva različita konstrukta te kako metakognicija, odnosno planiranje, provjeravanje procesa učenja i razmišljanje o učenju popravlja uspješnost učenja (Howard, McGee, Shie i Hong, 2001).

U novije vrijeme teorije samoreguliranoga učenja dobivaju na važnosti, pa se i brojni domaći radovi bave navedenom tematikom (npr. Mrkonjić, Topolovec i Mari-

nović, 2009; Ristić Dedić, 2010; Vrdoljak i Velki, 2012; i dr.). Samoregulirano učenje predstavlja najvišu razinu učenja. To je sposobnost razumijevanja i kontroliranja procesa učenja, a za čije je ostvarivanje potrebno postaviti ciljeve prije samoga učenja, odabrati strategije koje pomažu postići odabrane ciljeve, provesti strategije i promatrati napredovanje u postizanju ciljeva (Zimmerman, 2000). Samoregulirano se učenje sastoji od triju komponenata: kognicije, metakognicije i motivacije. Kognicija podrazumijeva vještine potrebne za pamćenje i prisjećanje informacija, metakognicija vještine razumijevanja i promatranja kognitivnih procesa, a motivacija uvjerenja i stavove koji utječu na upotrebu kognitivnih i metakognitivnih vještina. Za uspješnu samoregulaciju potrebno je posjedovati sve tri komponente – posjedovati kognitivne i metakognitivne vještine te biti motiviran za učenje (Zimmerman, 2000).

Teorije samoreguliranoga učenja pretpostavljaju da pojedinci postaju sposobni samoregulirati učenje napretkom kroz četiri stupnja: stupanj promatranja, oponašanja, samokontrole i samoregulacije. Učenik na stupnju promatranja fokusiran je na modeliranje, a na stupnju oponašanja na vođenje i povratne informacije koje dobiva od druge osobe – učitelja ili roditelja. Ovi stupnjevi naglašavaju roditelje i učitelje kao važne socijalne čimbenike koji utječu na razvoj samoreguliranoga učenja. Kasnije kroz školovanje, učenici se sve više oslanjaju na unutarnje, samoregulatorne vještine. Na stupnju samokontrole učenici izgrađuju unutarnje standarde za izvođenje zadataka i potiču sami sebe kroz unutarnji govor, a na stupnju samoregulacije posjeduju uvjerenja o vlastitoj učinkovitosti te kognitivne strategije koje im omogućuju da samoregulirano uče. Ipak ukoliko potpora odraslih osoba u ranijim fazama izostane, neće doći do učinkovitoga razvoja samoreguliranoga učenja (Zimmerman, 2000).

Suvremene teorije učenja naglašavaju važnost samostalnosti učenika u procesu učenja. Samoregulirani učenici imaju mnogo različitih kognitivnih, metakognitivnih i motivacijskih vještina. Samoregulacija je vrlo važna za učenike jer će oni s razvijenijim vještinama samoregulacije učiti više i s manje napora postizati bolje rezultate (Pintrich, 2000). Brojna istraživanja pokazuju da je za učinkovito i trajno učenje kod učenika ključno razvijati samoregulirano učenje, a posebice jačati metakognitivne vještine (Bezinović, Marušić i Ristić Dedić, 2012; Dignath i Büttner, 2008; Hattie, 2009). Učenike treba podučavati da prate svoje kognitivne procese, da sebi postavljaju pitanja na kraju teksta i na njih odgovaraju (Pavlin-Bernardić, 2009). Ako učenici ne primjećuju da zapravo ne uče, bit će uvjereni da su nešto naučili, iako to nije slučaj i neće promijeniti svoje strategije učenja kako bi učili učinkovitije. Učenike treba učiti koristiti i složenije strategije pri učenju – organiziraju gradivo, sažimu i kritički vrjednuju informacije. Učenike treba poticati da razmisle bi li se način razmišljanja ili rješavanja problema koji su koristili na nekom predmetu mogao upotrijebiti i u nekom drugom predmetu. Treba ih podučavati da pripisuju svoje neuspjehe nedovoljno uloženom trudu kako bi se u budućnosti više trudili i povećali šanse za uspjeh (Pavlin-Bernardić, 2009).

Važno je istaknuti kako se metakognitivne vještine kod djece razvijaju s vremenom. Predškolska djeca posjeduju samo osnovne vještine – mogu upravljati pažnjom,

ali još nemaju složenije vještine koje su potrebne za više kognitivne procese. Sternberg (2005), navodi kako nam se korištenje ponavljanja kod pamćenja čini prirodnim, iako ga nismo koristili oduvijek, npr. predškolci rijetko koriste strategiju ponavljanja, dok školska djeca to čine često. Utvrđeno je da su glavne razlike između pamćenja mlađe i starije djece u naučenim strategijama pamćenja. Mala djeca precjenjuju svoje sposobnosti dosjećanja informacija i rijetko koriste strategije ponavljanja, dok starija djeca razumiju da je potrebno ponavljati ih i realnija su po pitanju svoje sposobnosti pamćenja. U osnovnoj se školi metakognicija nastavlja razvijati, a osim ponavljanja djeca počinju koristiti i druge strategije učenja, kao što su organizacija i elaboracija (Pavlin-Bernardić, 2009).

Zbog velike važnosti koju samoregulirano učenje ima u suvremenoj nastavi, svrha ovoga istraživanja bila je ispitati koje strategije učenja koriste učenici trećega i četvrtoga razreda osnovne škole, postoje li razlike u razini samoreguliranoga učenja učenika, s obzirom na stupanj u kojem učiteljice potiču metakogniciju na nastavi u određenom razrednom odjelu, školski uspjeh, dob i spol učenika.

METODA

SUDIONICI

U istraživanju je sudjelovalo 85 učenika 3. i 4. razreda jedne osnovne škole u Osijeku. Treći razred sastojao se od dvaju razrednih odjela koji broje 22 i 23 učenika. Četvrti se razred također sastojao od dvaju razrednih odjela koji broje 21 i 19 učenika. U istraživanju je sudjelovalo 40 djevojčica i 45 dječaka. Prosječna dob sudionika iznosila je $M=10.37$, $SD=0.488$ (52 sudionika imalo je 10, a 33 sudionika imalo je 11 godina).

Za uzorak su odabrani treći i četvrti razredi jer je upravo to dob u kojoj je važno razvijati samoregulirano učenje – to je razdoblje koje prethodi predmetnoj nastavi koja je za učenike kognitivno zahtjevnija. Također, navedeno je učinjeno i iz metodoloških razloga – u razrednoj nastavi učenici imaju jednu učiteljicu pa je lakše opažati povezanost njezina podučavanja sa samoreguliranim učenjem učenika.

Tablica 1. Struktura sudionika istraživanja.

	djevojčice	dječaci	ukupno
3. razred			
1. odjel	12	10	22
2. odjel	12	11	23
4. razred			
1. odjel	9	12	21
2. odjel	7	12	19
UKUPNO	40	45	85

INSTRUMENTI

Obrascem *Obrazac za opažanje nastavnoga procesa – Poučavanja metakognitivnih vještina i strategija učenja* (Bezinović, Marušić i Ristić Dedić, 2012) opaža se koliko poučavanje olakšava razvoj viših kognitivnih procesa, kritičkoga mišljenja te razumijevanja i unapređivanja vlastitoga učenja. Obrazac se sastoji od 12 čestica. Primjeri su čestica sljedeći: *“Učitelj potiče učenike da prate i provjeravaju svoje uratke”* i *“Učitelj zadaje zadatke koji omogućuju primjenu znanja ili vještina na svakodnevne situacije”*. Za svaku česticu moguće je zaokružiti jedan broj na skali od 3 stupnjeva (1 – ne opaža se, 2 – nedovoljno prisutno i 3 – dovoljno prisutno). Minimalni mogući rezultat iznosio je 12, a maksimalni 36. Od autora je zatraženo i dobiveno dopuštenje za korištenje Obrasca.

Skala strategija učenja. U istraživanju su korištene subskale Ciklusa (meta)kognitivne kontrole učenja (11 čestica) i Dubokog kognitivnog procesiranja (20 čestica) *Skale strategija učenja* (Lončarić, 2014). Od autora je zatraženo i dobiveno dopuštenje za korištenje Skale.

Ukupan rezultat subskale Ciklusa (meta)kognitivne kontrole učenja (strategija vezanih uz sadržaj) računa se zbrajanjem procjena na česticama koje pripadaju subskalama Ponavljanje i uvježbavanje (4 čestica) i Kontrola tijeka i ishoda učenja (7 čestica). Primjeri su čestica za ovu subskalu sljedeći: *“Dok učim, stalno pokušavam provjeriti je li mi sve jasno”*, *“Kada želim nešto naučiti, najčešće ponavljam gradivo ili uvježbavam zadatke nekoliko puta”*.

Ukupan rezultat subskale Dubokog kognitivnog procesiranja (strategija vezanih uz proces) računa se zbrajanjem procjena na česticama koje pripadaju subskalama Elaboracija (4 čestice), Organizacija (7 čestica), Primjena (4 čestice) i Kritičko mišljenje (5 čestica). Primjeri su čestica za ovu subskalu sljedeći: *“Kada god je to moguće, pokušavam povezati gradivo koje učim s onim što sam naučio na drugim predmetima ili što sam saznao od drugih”*, *“Pokušavam istaknuti važne dijelove teksta kako bih gradivo lakše naučio i razumio”*. Sudionici na skali od 5 stupnjeva procjenjuju u kojoj mjeri koriste strategije učenja navedene u pojedinim tvrdnjama (1=tako nisam nikada radio, 2=uglavnom to ne radim, 3=osrednje se koristim time, 4=uglavnom tako radim, 5=uvijek tako radim). Rezultat na pojedinoj subskali računa se zbrajanjem procjena na česticama koje pripadaju toj subskali. U ovom istraživanju rezultati dviju korištenih subskala zbrojeni su zajedno. Dakle, minimalni mogući rezultat na Skali iznosio je 31, a maksimalni 155.

Skala je primjenjiva na skupini sudionika ili u individualnom radu. Pri konstrukciji skale posebna je pozornost posvećena jezičnoj komponenti i razumljivosti čestica koje su osmišljene da budu razumljive djeci u dobi od 10 godina. Unutarnja pouzdanost (Cronbach alfa) skale u ovom istraživanju zadovoljavajuća je i iznosi .922.

POSTUPAK

Opažanje nastave. Opažanje nastave izvršeno je tijekom 2016. godine, slučajnim odabirom sati – nastava je u svakom razrednom odjelu opažana ukupno deset različitih

nastavnih sati koji su se održavali različitim danima u tjednu. U svakom razredu opažana je nastava Hrvatskog jezika, Matematike, Prirode i društva, Glazbene kulture i Likovne kulture (dva sata svaki nastavni predmet). Učiteljice su informirane o općim ciljevima i svrsi istraživanja, jasno im je omogućena dobrovoljnost i anonimnost sudjelovanja u istraživanju te im je zajamčeno da će se podatci koristiti isključivo u znanstvene svrhe te biti zaštićeni uz poštivanje strogih pravila profesionalne etike u skladu s Etičkim kodeksom psihologa i Zakonom o psihološkoj djelatnosti. Učiteljicama je naglašeno da tijekom opažanja nastavu drže kako to i inače čine. U opažanju je korišten *Obrazac za opažanje nastavnog procesa* (Bezinović, Marušić i Ristić Dedić, 2012).

Primjena Skale strategija učenja. Razrednici su skupili pismene suglasnosti roditelja učenika za sudjelovanje u istraživanju. Svi su roditelji i učenici bili informirani o općim ciljevima i svrsi istraživanja te im je jasno omogućena dobrovoljnost i anonimnost sudjelovanja u istraživanju. Također, zajamčeno im je da će podatci biti zaštićeni uz poštivanje strogih pravila profesionalne etike u skladu s Etičkim kodeksom psihologa i Zakonom o psihološkoj djelatnosti.

Ispitivanje je provedeno tijekom 2016. godine. Podatci su prikupljeni za vrijeme nastave, u skupinama po pet učenika. Nakon što su im Skale podijeljene, učenicima je naglas pročitana uputa te su upućeni u rješavanje. Naglašeno im je da je istraživanje anonimno te da mogu biti u potpunosti iskreni u odgovorima. Učenici su mogli postavljati pitanja za vrijeme rješavanja Skale. Prije rješavanja same Skale, učenici su napisali svoj spol, godine i prosječnu zaključnu ocjenu koju su ostvarili prethodne školske godine. Budući da su sudionici imali od 10 do 11 godina, a prema uputama autora, tvrdnje na Skali osmišljene su tako da budu razumljive djeci u dobi od 10 godina, rečeno im je da kažu ukoliko naiđu na tvrdnju koju ne razumiju da bi im se njezino značenje moglo objasniti. Učenici su pokazali dobro razumijevanje svih čestica Skale. Po završetku ispunjavanja upitnika učenici su zamoljeni provjeriti jesu li odgovorili na sve tvrdnje. Ispunjavanje upitnika trajalo je u prosjeku 10 minuta.

REZULTATI

RAZLIKE UČITELJICA U POTICANJU SAMOREGULIRANOGA UČENJA UČENIKA NA NASTAVI

Za početak je bilo potrebno provjeriti postoji li razlika u načinu poučavanja različitih učiteljica, odnosno razlikuju li se učiteljice statistički značajno u mjeri u kojoj potiču samoregulirano učenje učenika na nastavi. U Tablici 2 navedeni su deskriptivni podatci opažanja nastavnoga procesa. S obzirom na to da je skala bodovanja imala sljedeće značenje: 1 – *ne opaža se*, 2 – *nedovoljno prisutno* i 3 – *dovoljno prisutno* (minimalni mogući zbroj iznosio je 12, a maksimalni 36), može se zaključiti da bi učiteljice prilikom poučavanja mogle u puno većoj mjeri poticati samoregulirano učenje. Levenov test homogenosti varijance pokazao je kako se varijance rezultata za svaku učiteljicu ne razlikuju statistički značajno ($F_{(3,16)}=0.561$; $p=.648$), čime je ispunjen preduvjet za računanje analize varijance (Kolesarić, 2006).

Tablica 2. Deskriptivni podatci opažanja nastavnoga procesa (N – broj opažanja, M – prosječni rezultat na Obrascu za opažanje nastavnoga procesa, standardne devijacije i minimalni i maksimalni rezultati na Obrascu za opažanje) za svaku od četiriju učiteljica.

učiteljica	N	M	sd	Min	Max
3. a	10	27.40	0.548	27	28
3. b	10	30.80	0.447	30	31
4. a	10	31.20	0.447	31	32
4. b	10	26.80	0.447	26	27
UKUPNO	40	29.05	2.064	26	32

Rezultat analize varijance pokazao je da postoji statistički značajna razlika u mjeri u kojoj različite učiteljice potiču samoregulirano učenje učenika na nastavi, $F_{(3,16)}=114.593$; $p<0.01$. U Tablici 3 navedeni su rezultati Shefféovoga testa. Budući da su na *Obrascu za opažanje nastavnoga procesa* ostvarile statistički značajno viši rezultat, može se zaključiti da učiteljice 3. b i 4. a potiču statistički značajno više samoreguliranoga učenja na nastavi od učiteljica 3. a i 4. b.

Tablica 3. Rezultati Shefféova testa (razlike učiteljica u poticanju samoreguliranoga učenja na nastavi).

učiteljica	učiteljica	p
3. a	3. b	.000
	4. a	.000
4. b	3. b	.000
	4. a	.000

STRATEGIJE UČENJA KOJE UČENICI KORISTE

Iz rezultata je (Tablica 4) vidljivo da učenici najčešće rabe strategije kontrole tijeka i izvođenja i elaboracije (prosječan je odgovor na čestice ove skale “uglavnom” rabim ovu strategiju), zatim strategije primjene, ponavljanja i vježbe te kritičkoga mišljenja – ove strategije rabe “osrednje” do “uglavnom”, dok najrjeđe koriste strategije organizacije gradiva – “osrednje” rabe ovu strategiju.

Tablica 4. Strategije učenja koje učenici koriste.

	Min	Max	M	sd
kontrola tijeka i izvođenja	1	5	4,16	0,622
elaboracija	1	5	4,10	0,711
primjena	1	5	3,92	0,723
ponavljanje i vježba	1	5	3,85	0,794
kritičko mišljenje	1	5	3,72	0,737
organizacija	1	5	3,46	0,914

SLOŽENA ANALIZA VARIJANCE SKALE STRATEGIJA UČENJA

U Tablici 5 prikazani su deskriptivni rezultati *Skale strategija učenja* (zbrojeni rezultati subskale Ciklusa (meta)kognitivne kontrole učenja i Dubokog kognitivnog procesiranja), posebno za svaki razredni odjel i ukupni rezultati. U Tablici 6 prikazani su deskriptivni rezultati Skale, s obzirom na uspjeh učenika.

Tablica 5. Deskriptivni rezultati Skale strategija učenja, posebno za svaki razredni odjel i ukupni rezultati.

razred	N	M	sd	Min	Max
3a	22	116.27	17.542	85	147
3b	23	127.21	17.207	85	151
4a	21	127.14	15.024	97	144
4b	19	109.36	18.577	68	144
UKUPNO	85	120.37	18.391	68	151

Tablica 6. Deskriptivni rezultati Skale strategija učenja, s obzirom na školski uspjeh učenika.

uspjeh	N	M	sd	Min	Max
4	31	114.48	19.368	85	151
5	54	123.75	17.082	68	147

Pretpostavka o homogenosti varijanci zadovoljena je (Levene: $F_{(7,77)}=0.543$; $p=.800$). Stoga je da bi se odgovorilo na problem istraživanja provedena složena analiza varijance, s obzirom na razredni odjel (3. a, 3. b, 4. a i 4. b) i uspjeh učenika na kraju prethodne školske godine (izvrstan ili vrlo dobar) (Tablica 7). Rezultati su pokazali da postoji statistički značajna razlika u samoregularanom učenju učenika s obzirom na razredni odjel koji pohađaju te školski uspjeh. Učenici koji su prethodnu školsku godinu prošli s odličnim uspjehom postigli su viši prosječni rezultat na *Skali strategija učenja* od učenika koji su prethodni razred prošli s vrlo dobrim uspjehom.

Prosječni zbroj rezultata dviju subskala korištene *Skale strategija učenja* ($M=120.37$; $sd=18.39$, $N=85$; Tablica 5) sličan je rezultatima koje je dobio autor Skale; $M=118$, $N=83$ (Lončarić, 2014). S obzirom na to da se ispitivani razredni odjeli sastoje od različitoga broja djevojčica i dječaka te djece različite dobi, spol i dob uvrštene su kao kovarijate, odnosno prilikom provedbe složene analize varijance kontrolirane su varijable spola i dobi. Iz Tablice 7 vidljivo je da se spol i dob nisu pokazale kao značajne kovarijate, odnosno među učenicima različitoga spola i dobi ne postoji statistički značajna razlika u samoregularanom učenju, stoga njihova različita pojavnost u razrednim odjelima ne utječe na utvrđene rezultate.

Tablica 7. Rezultati složene analize varijance Skale strategija učenja, s obzirom na varijable.

	ss	F	p
spol	1,83	0.819	.368
dob	1,83	0.648	.424
razredni odjel	3,81	6.950	.000
uspjeh	1,83	6.175	.015

Da bi se provjerilo između koji se razrednih odjela javljaju razlike, proveden je Sheffeoov test koji je pokazao da se učenici 3. b statistički značajno razlikuju od učenika 4. b; učenici 3. b postigli su statistički značajno viši prosječni rezultat na Skali meta-kognicije od učenika 4. b. Također, učenici 4. a postigli su statistički značajno viši prosječni rezultat na navedenoj skali od učenika 4. b razrednoga odjela (Tablica 8).

Tablica 8. Sheffeoov test (razlike u samoreguliranom učenju učenika s obzirom na razredni odjel).

razred	p
3. b i 4. b	.014
4. a i 4. b	.011

RASPRAVA

SAMOREGULIRANO UČENJE UČENIKA, NAČIN POUČAVANJA UČITELJICE I ŠKOLSKI USPJEH

Svrha ovoga istraživanja bila je ispitati postoje li razlike u samoreguliranom učenju učenika s obzirom na stupanj u kojemu različite učiteljice potiču samoregulirano učenje na nastavi u određenom razrednom odjelu i školski uspjeh učenika. Rezultati su pokazali da učenici najčešće rabe strategije kontrole tijeka ishoda učenja, a najmanje strategije kritičkoga mišljenja i organizacije gradiva. Učiteljice škole u kojoj je vršeno istraživanje trude se potaknuti samoregulirano učenje učenika na nastavi, iako bi to mogle činiti još više – prosječni rezultat na Obrascu za opažanje iznosio je $M=29.05$; $sd=2.064$ (maksimalni mogući rezultat na Obrascu iznosio je 36, a minimalni 12). Rezultati su pokazali da učiteljice 3. b i 4. a potiču statistički značajno više samoreguliranog učenja na nastavi od učiteljica 3. a i 4. b razrednoga odjela. Također, utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u samoreguliranom učenju učenika s obzirom na razredni odjel koji pohađaju te školski uspjeh učenika; učenici 3. b. i 4. a imaju razvijenije strategije samoreguliranoga učenja od učenika 4. b razrednoga odjela. Dakle, učenici razrednih odjela čije učiteljice potiču više samoregulacije na nastavi imaju razvijenije strategije samoreguliranoga učenja.

Moguće je da učiteljice svoj način podučavanja mijenjaju u skladu s metakognitivnom razinom, odnosno samoreguliranošću učenika; pred metakognitivno vještije učenike stavljaju veće metakognitivne izazove. Dakle, iako istraživanje ne dopušta izravne uzročno-posljedične zaključke, ovakvi rezultati u skladu su s prethodnim istraživanjima koja ističu utjecaj učitelja kao važan čimbenik u razvoju metakognitivne svijesti i samoreguliranoga učenja (npr. Dignath i Büttner, 2008; Zimmerman, 2000). Navedena istraživanja preporučuju da bi u cilju razvoja samoreguliranoga učenja učitelji od učenika trebali tražiti da planiraju i organiziraju svoj pristup učenju, prate vlastito razumijevanje naučenog, opisuju i objašnjavaju korišteni pristup, prate izvedbu planiranih koraka i postupaka u učenju, ispravljaju vlastite pogreške, vrjednuju ishode i procjenjuju učinkovitost vlastitoga učenja. U današnjoj nastavi za učinkovito učenje nije važno samo da učenici poznaju različite strategije učenja te da ih znaju primijeniti, već je ključno da mogu prikladno odabrati, primijeniti, pratiti primjenu i vrjednovati korištenje strategija pri vlastitom učenju, odnosno po potrebi korigirati vlastito učenje. Dakle, učitelj treba izravno poučavati i pomagati učenicima razviti samoregulirajuće strategije učenja da bi učenici učinkovito učili (Bezinović, Marušić i Ristić Dedić, 2012; Dignath i Büttner, 2008). Prethodna istraživanja navode da učitelj treba koristiti različite metode poučavanja i postavljati izazovna, zanimljiva pitanja i zadatke koji potiču individualno, aktivno učenje, aktivirati kod učenika više kognitivne procese i osiguravati razmišljanje učenika o samom proces učenja. Od učenika je potrebno tražiti razumijevanje, a ne samo jednostavnu reprodukciju naučenih sadržaja te poticati kreativni pristup rješavanju problema (poticanje divergentnoga mišljenja), izražavanje vlastitoga stava o određenim pojavama i kritičko mišljenje. Potrebno je pružiti im mnogo mogućnosti za primjenu znanja i vještina u stvarnom kontekstu, a posebno potaknuti povezivanje znanja s osobnim iskustvima i znanjima iz svakodnevnoga života te korelaciju s ostalim nastavnim predmetima i nastavnim područjima (Bezinović, Marušić i Ristić Dedić, 2012; Dignath i Büttner, 2008).

Također, rezultati ovoga istraživanja pokazali su da učenici koji su prethodnu školsku godinu prošli s izvrsnim uspjehom imaju razvijeniju metakogniciju od učenika koji su prethodni razred prošli s vrlo dobrim općim uspjehom. Ovakvi rezultati u skladu su s prethodnim istraživanjima koja su utvrdila da su metakognitivno svjesni učenici bolji u učenju od drugih (Pintrich, 2000; Vrdoljak i Velki, 2012; Zimmerman, 2000).

SPOL I DOB U FUNKCIJI SAMOREGULIRANOG UČENJA

Spol i dob u ovom se istraživanju nisu pokazali kao značajne varijable. Među učenicima različitoga spola i dobi ne postoji statistički značajna razlika u metakogniciji. U prijašnjim istraživanjima utvrđene su promjene u aspektima metakognitivnoga znanja u funkciji dobi. Istraživanja su potvrdila razvoj metakognitivnoga znanja tijekom osnovne škole, međutim razlike su utvrđene među skupinama djece od osam i trinaest, šest i devet, devet i trinaest i osam i dvanaest godina (npr. Kolić-Vehovec i Bajšanski, 2005; Pazzaglia, Di Beni i Caccio, 1999; Piri i Velki, 2010). Budući da su sudionici ovoga istraživanja bili učenici 3. i 4. razreda (dobi vrlo bliski – 10 i 11 godina), između nešto mlađih

i nešto starijih učenika nije utvrđena statistički značajna razlika u metakogniciji. Prethodna istraživanja (Kolić-Vrhovec i Bajšanski, 2005; Piri i Velki, 2010) utvrdila su da postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica u korištenju metakognitivnih vještina, i to u smjeru da ih djevojčice češće koriste. Navedena istraživanja pokazala su da u zadacima metakognicije učenice postižu bolje rezultate od učenika u petom i osmom razredu osnovne škole, dok u trećem razredu nema razlike (što je potvrđeno ovim istraživanjem). Pitanje uzroka ovakvih spolnih razlika ostaje otvoreno i preporučuje se istražiti u budućim istraživanjima.

PREDNOSTI I NEDOSTATCI ISTRAŽIVANJA

Prednost je ovoga istraživanja činjenica da u Republici Hrvatskoj nije provedeno istraživanje koje je proučavalo vezu između načina poučavanja učiteljice i metakognicije učenika. Također, prednost čine i praktične implikacije koje proizlaze iz ovoga istraživanja. Vidljivo je da se učenici češće koriste prilično jednostavnim kognitivnim strategijama učenja poput strategije kontrole tijeka i izvođenja zadatka, a rjeđe složenijim strategijama kao što je kritičko mišljenje. Kod učenika bi trebalo poticati korištenje različitih kognitivnih i metakognitivnih strategija učenja, posebno složenijih strategija učenja jer postoji veza između korištenja takvih strategija i uspješnosti učenja. Glavnu ulogu u usvajanju navedenih strategija imaju učiteljice, koje bi već od prvoga razreda osnovne škole trebale poticati učenike na kritičko mišljenje, primjenu i organizaciju nastavnih sadržaja.

Međutim, važno je napomenuti da ovo istraživanje ne omogućuje donošenje uzročno-posljedičnih zaključaka. Kao nedostatak ovoga istraživanja izdvaja se i korištena metoda opažanja nastavnoga procesa jer je moguće da je prisutnost opažača imala utjecaj na sam nastavni proces i izvođenje nastave učiteljica. Također, ograničenje je ovoga istraživanja i mali uzorak (85 učenika, tj. samo četiri razredna odjela). U budućim bi istraživanjima bilo korisno obuhvatiti nekoliko različitih osnovnih škola te usporedno opažanju provesti i upitnik samoprocjene rada učiteljica te neke druge prediktore samoreguliranom učenju i na taj način dobiti pouzdanije rezultate. Bilo bi korisno napraviti longitudinalnu studiju u kojoj bi se pratio razvoj metakognicije učenika i povezanost razvoja metakognicije s načinom poučavanja učiteljice.

ZAKLJUČAK

Rezultati su pokazali da učenici najčešće rabe strategije kontrole tijeka ishoda učenja, a najmanje strategije kritičkoga mišljenja i organizacije gradiva. Također, rezultati su pokazali da postoji statistički značajna razlika u samoreguliranom učenju učenika s obzirom na stupanj u kojemu učiteljice potiču samoregulirano učenje na nastavi; učenici razrednih odjela u kojima se na nastavi više potiču samoregulacijski procesi imaju razvijenije strategije samoreguliranoga učenja. Postoji statistički značajna razlika u samoreguliranom učenju učenika s obzirom na školski uspjeh. Učenici

s boljim strategijama samoregulacije imaju bolji školski uspjeh, dok se utjecaj dobi i spola nije pokazao značajnim. Ovo istraživanje, kao i brojna prethodna, naglašavaju važnost metakognitivnih procesa i samoreguliranoga učenja u suvremenoj nastavi te potrebu razvijanja metakognitivnih vještina kod učenika razredne nastave.

LITERATURA

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. i Bloom, B. S. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Babarović, T., Burušić, J. i Šakić, M. (2009). Uspješnost predviđanja obrazovnih dostignuća učenika osnovnih škola Republike Hrvatske. *Društvena istraživanja*, 18(4-5), 673-695.
- Bezinović, P., Marušić, I. i Ristić Dedić, Z. (2012). *Opažanje i unapređivanje školske nastave*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za društvena istraživanja.
- Dignath, C. i Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231-264.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Hattie, J. C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Howard, B. C., McGee, S., Shia, R. i Hong, N. S. (2001). *The influence of metacognitive selfregulation and ability levels on problem solving*. Seattle: Educational Research Association.
- Kolesarić, V. (2006). *Analiza varijance u psihologijskim istraživanjima*. Osijek: Filozofski fakultet u Osijeku, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Kolić-Vehovec, S. i Bajšanski, I. (2005). Dobne i spolne razlike u nekim vidovima metakognicije i razumijevanja pri čitanju. *Društvena istraživanja*, 15(6), 1005-1027.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena*. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske. (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske.
- Mrkonjić, I., Topolovec, V. i Marinović, M. (2009). *Metakognicija i samoregulacija u učenju i nastavi Matematike*. U M. Pavleković (Ur.), *Drugi međunarodni znanstveni skup Matematika i dijete* (str. 181-192). Osijek: Učiteljski fakultet, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Pavlin-Bernardić, N. (2009). Što bi se dogodilo da...? *Poticanje viših kognitivnih procesa kod učenika. Dijete, škola, obitelj*, 23, 8-1.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. U M. Boekaerts, P. Pintrich i M. Zeidner (Ur.), *Handbook of self-regulation* (str. 452-501). San Diego, CA: Academic Press.

- Pazzaglia, F., De Beni, R. i Caccio, L. (1999). The role of working memory and metacognition in reading comprehension difficulties. *Advances in learning and behavioral disabilities*, 13, 115-134.
- Piri, G. i Velki, T. (2010). Razlike u metakogniciji kod učenika osnovne škole s obzirom na spol, dob, školski uspjeh i inteligenciju. U I. Sorić, V. Čubela Adorić i Z. Penezić (Ur.), *Međunarodni znanstveno-stručni skup XVII. Dani psihologije u Zadru: sažetci radova*. Zadar: Odjel za psihologiju Sveučilišta u Zadru, 154.
- Ristić Dedić, Z. (2010). *Ispitivanje motivacijskih i metakognitivnih čimbenika procesa istraživačkog učenja u računalno podržanom okruženju*. Zagreb: Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu. [doktorska disertacija]
- Schraw, G., Crippen, K. J. i Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36(1-2), 111-139.
- Sternberg, R. J. (2005). *Kognitivna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vrdoljak, G. i Velki, T. (2012). Metacognition and Intelligence as Predictors of Academic Success. *Croatian Journal of Education*, 14(4), 799-815.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulated learning: A social-cognitive perspective. U M. Boekaerts, P. Pintrich i M. Zeidner (Ur.), *Handbook of self-regulation* (str. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Connection Between Pupils' Self-Regulated Learning, Teachers' Teaching Strategies and School Grades

Abstract:

The purpose of this study was to examine pupils' self-regulated learning strategies, differences in self-regulated learning considering the degree in which teachers encourage self-regulated learning in classroom, pupils' school grades, gender and age. The study included 85 pupils of the third and fourth grade of one elementary school. *Teaching process monitoring form - Metacognitive skills and strategies learning teaching* (Bezinović, Marušić & Ristić Dedić, 2012) which is used to monitor how teaching facilitates the development of higher cognitive processes, critical thinking and understanding and improving one's own learning, was used while observing the teaching process. Pupils filled out subscales Cycle of (meta)cognitive control of learning (11 items) and Deep cognitive processing (20 items) of *Scale of learning strategies* (Lončarić, 2014). The results showed that pupils mostly use learning course and outcomes control strategies and only often use critical thinking and material organization strategies. There is a statistically significant difference in pupils self-regulated learning strategies considering the degree in which teacher encourages self-regulated learning in class; pupils which teacher encourages more self-regulated learning have better self-regulated learning strategies Also, pupils with more developed self-regulated learning have better school grades. There is no difference in self-regulated learning regarding gender or age.

Keywords: self-regulated learning, classroom teaching, teacher, school grades

PROCJENE ODGOJITELJA O ČIMBENICIMA KOJI UTJEČU NA KULTURU DJEČJEGA VRTIĆA

Izvorni znanstveni rad

UDK: 371.16

Dragana Turić
Dječji vrtić Trnoružica, Vinkovci
Vinkovci, Hrvatska

Sažetak:

Zadovoljstvo međusobnom komunikacijom, međusobnim odnosima, upravljanjem dječjim vrtićem i zadovoljstvo poslom na trenutnom radnom mjestu važni su čimbenici za kvalitetan rad u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, a ujedno bitno utječu na razvoj i održavanje pozitivne kulture dječjega vrtića kao odgojno-obrazovne ustanove. Cilj je rada istražiti kako odgojitelji procjenjuju međusobnu komunikaciju i međusobne odnose u dječjem vrtiću, upravljanje vrtićem i osobno zadovoljstvo poslom na trenutnom radnom mjestu. Istraživanje je provedeno na uzorku od 49 odgojiteljica dječjih vrtića s područja Vukovarsko-srijemske županije. Varijable međusobna komunikacija, međusobni odnosi, upravljanje vrtićem i zadovoljstvo poslom ispitane su mjernim instrumentima *Work Environment Scale* i *Index of Perceived organizational effectiveness – IPOE*, koje su modificirane za potrebe ovoga istraživanja. Rezultati statističke obrade pokazali su da odgojiteljice pozitivno procjenjuju navedene čimbenike koji utječu na kulturu dječjega vrtića, definirane varijablama međusobna komunikacija i odnosi, upravljanje vrtićem te visoko procjenjuju svoje zadovoljstvo poslom.

Ključne riječi: međusobna komunikacija, međusobni odnosi, upravljanje, zadovoljstvo poslom

UVOD

Kultura odgojno obrazovne ustanove ključan je čimbenik u ostvarenju pozitivnih promjena svake ustanove. Teško je izdvojiti jasnu i točnu definiciju, ali je nužno naglasiti da kultura odgojno-obrazovne ustanove kao fenomen i koncepcija svoje porijeklo ima u organizacijskoj kulturi (Brust Nemet i Velki, 2016). Mnogobrojne definicije različitih autora koji proučavaju kulturu organizacije (Bruner, 2000; Datnow, Hubbard i Mehan 2002; Fullan, 1999; Henting, 1997; Hopkins, 2001; Jurasaitė, Harbison i Rex, 2010; Kinsler i Gamble, 2001; Peterson i Deal, 1998; Prosser, 1999; prema Brust Nemet i Velki, 2016; Stoll i Fink, 2000) smatraju da razumjeti kulturu znači poznavati svoju organizaciju. Kultura definira stvarnost za pripadnike neke društvene organizacije, osigurava im podršku i identitet i oblikuje okvir za učenje, znakovito za određeno zanimanje (Stoll i Fink, 2000). Mijatović (2002 prema Vujičić, 2011) kulturu određuje kao skup misaonih, duhovnih i vrijednosnih iskaza i tvorevina koje pobliže određuju pojedine skupine ljudi u svom autentičnom okruženju. Ona je najvažniji i presudni

čimbenik u nastojanju određene skupine ljudi da životno usmjerenje, ponašanje, međuodnose, vjerovanja, prirodu i određena životna razdoblja i životne prostore pretvori u osobit svijet prema vlastitom shvaćanju i sposobnosti, da planiraju razvoj i ostvare svoje zamisli. Kulturne postavke pružaju značenje dnevnim događajima, ljudima unutar skupine, život čine predvidljivim, ublažavaju tjeskobu pred nepoznatim i neočekivanim. Kultura se odnosi na sustav vrijednosti koji dominira organizacijom, a kod zaposlenih stvara osjećaj identificiranja, olakšava predavanje radnim obvezama te poboljšava stabilnost društvenoga tkiva unutar organizacije (Brčić, 2002 prema Vujičić, 2011). Važna je za organizaciju jer definira većinu onoga što se radi i kako se radi u toj organizaciji, a njezine se funkcije mogu kategorizirati na sljedeći način:

1. ima ulogu određivanja granica, tj. označava razliku među organizacijama,
2. pruža osjećaj identiteta njezinim članovima,
3. podržava razvoj kolektivne pripadnosti,
4. pojačava stabilnost sustava pružajući standarde ponašanja,
5. određuje značenja okoline podjelom na stavove i ponašanja pojedinca (Sušan, 2005).

Navedene teorije definiranja kulture ukazuju na njezino postojanje na razini koja se može vidjeti u svom djelovanju, ali i na razini koja se ne vidi, a pritom ima važnu ulogu u širokom kontekstu društvenoga djelovanja pa tako i u kontekstu odgoja i obrazovanja. Upravo te nevidljive odrednice kulture, za koje se danas koristi pojam skriveni kurikulum, imaju najveći utjecaj na rad u odgojno-obrazovnim ustanovama, među kojima je i dječji vrtić. Pojedine odrednice, na primjer međusobni odnosi, zadovoljstvo odgojitelja i organizacijska klima u vrtiću, imaju snažnu vrijednost za odgojitelje i utječu na njihovu kvalitetu života unutar ustanove. Tu pripadaju stavovi, osjećaji, zajedničke vrijednosti i vjerovanja koji, ističu Sikavica i Novak (1999), predstavljaju osjećaj pripadnosti i prihvaćenosti u ustanovi.

Zadovoljstvo poslom ovisi o različitim individualnim obilježjima zaposlenika, među kojima su potrebe, stavovi i interesi te o svojstvima koji se od njih očekuju s obzirom na posao koji obavljaju, a to su određene kvalifikacije, vještine i sl. Neki od individualnih obilježja koje mogu utjecati na zadovoljstvo poslom su spol, dob, obrazovanje i radni staž (Bakotić, 2009). Zadovoljstvo poslom predstavlja opći čuvstven odnos zaposlenika prema radu i cjelokupnoj situaciji, dok predanost organizaciji predstavlja pozitivne stavove koje radnici imaju prema organizaciji kao cjelini, a oni se očituju kao određena spremnost da se žrtvuju za dobrobit organizacije. Negativni i pozitivni stavovi pokazatelji su određenoga stanja u organizaciji. Prema tome, negativni stavovi o radu najčešće su pokazatelji loših odnosa u organizaciji koji unose nemir i uzrokuju neslaganja, dok s druge strane pozitivni stavovi o radu pokazuju dobre odnose u organizaciji, dobru komunikaciju, a sve to karakterizira efikasno vodstvo.

U suvremenoj pedagoškoj literaturi stavlja se naglasak na kvalitetne odnose i međusobnu suradnju jer kultura vrtića nije statična, tvrdi Garmston (2005; prema Vujičić, 2011), nego se neprestano razvija u interakciji s drugima i kroz refleksiju na

život i svijet općenito. Kultura odgojno-obrazovne ustanove ključni je pokazatelj (ne)uspješnoga zadovoljenja potreba svih djelatnika odgojno-obrazovnog procesa, a identificiranjem kulture i njezinih odrednica uočavaju se čimbenici koji potiču ili ometaju cjeloviti razvoj svakoga pojedinoga djeteta te ostvarenje odgojno-obrazovnoga cilja.

Cilj je rada utvrditi kako odgojitelji procjenjuju postojeće organizacijsko ozračje u dječjem vrtiću, definirano varijablama međusobna komunikacija u vrtiću i međusobni odnosi, upravljanje ustanovom te njihov stupanj zadovoljstva poslom. Sukladno cilju postavljena su sljedeća pitanja i hipoteze istraživanja:

Pitanja:

1. Ispitati kako odgojitelji procjenjuju vrtićko ozračje, definirano varijablama međusobna komunikacija i međusobni odnosi.
2. Ispitati kako odgojitelji procjenjuju upravljanje ustanovom.
3. Ispitati zadovoljstvo poslom odgojitelja.
4. Ispitati postoji li razlika u procjeni varijabli međusobna komunikacija, međusobni odnosi, upravljanje ustanovom i stupanj zadovoljstva poslom s obzirom na sociodemografske karakteristike dob, stupanj obrazovanja, mjesto rada, osnivač vrtića, ukupni radni staž i radni staž na trenutnom radnom mjestu.
5. Ispitati međusobnu povezanost varijabli međusobna komunikacija, međusobni odnosi, upravljanje ustanovom i stupanj zadovoljstva poslom.

Hipoteze:

- H1.** Odgojitelji procjenjuju pozitivno ozračje u svojim vrtićima.
- H2.** Odgojitelji procjenjuju pozitivno upravljanje ustanovom.
- H3.** Odgojitelji visoko procjenjuju zadovoljstvo poslom.
- H4.** Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni varijabli međusobna komunikacija, međusobni odnosi, upravljanje ustanovom i stupanj zadovoljstva poslom s obzirom na sociodemografska obilježja dobi, stupnja obrazovanja, mjesta rada, osnivača vrtića, ukupnoga radnoga staža i radnoga staža na trenutnom radnom mjestu.
- H5.** Međusobna komunikacija, međusobni odnosi, upravljanje ustanovom i stupanj zadovoljstva poslom međusobno su pozitivno povezani.

METODOLOGIJA RADA

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku odgojitelja (N=49) na području Vukovarsko-srijemske županije. Svi sudionici ženskoga su spola. Većina je sudionica (44,9%) je dobi između 30 i 40 godina. Što se tiče stupnja obrazovanja, 85,7% sudionica ima višu stručnu spremu, a 14,3% visoku ili iznad. Većina ih radi u gradu (67,3%), a u dječjim vrtićima smještenima u ruralnim područjima zaposleno je 32,7% sudionica.

Od ukupnoga broja, 53,1% ih je zaposleno u privatnim dječjim vrtićima, a 46,9% u dječjim vrtićima kojima je osnivač jedinica lokalne samouprave. Prosječan ukupni radni staž iznosi $M=12,21$ god., $SD=7,3$ god. (min=1 god., max= 30 god.). Radni staž na trenutnom radnom mjestu iznosi prosječno $M=7,19$ god., uz prosječno odstupanje od $SD=5,04$ god. (min=1 god., max=17 god.).

Korišteni su instrumenti *Work Environment Scale* (Skala radne okoline, Moos i Insel, 1981) i *Index of Percived organizational effectiveness* – IPOE (Miskel, Fevulry i Stewart, 1979), koji su modificirani za potrebe ovoga istraživanja kroz jedan anketni upitnik. Upitnik sadrži pitanja koja se odnose na procjene međusobne komunikacije (4 čestice), odnosa u vrtiću (10 čestica), procjene stila upravljanja dječjim vrtićem (8 čestica) i procjenu zadovoljstva poslom (6 čestica). Čestice su procjenjivane na Likertovoj skali od pet stupnjeva gdje veća ocjena znači i veće slaganje s navedenom tvrdnjom.

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku sudionica koje su kontaktirane osobno i elektroničkom poštom. Sve sudionice upoznate su sa svrhom i ciljem istraživanja, a sudjelovanje je bilo dobrovoljno i anonimno. Ispunjeni upitnik poslale su elektroničkom poštom ili poštom na adresu istraživača. Podijeljeno je 97 upitnika od kojih je vraćeno 49, što je 50,5 % od ukupnoga broja podijeljenih upitnika.

REZULTATI

Prosječne vrijednosti procjene međusobne komunikacije u vrtiću i međusobni odnosi u vrtiću kreću se od $M=4,27$ do $M=4,90$ (uz $SD=0,37$ do $SD=0,93$). Takvi rezultati govore u prilog pozitivnoj procjeni vrtićkoga ozračja. Dakle, Hipoteza 1 potvrđena je. Upravljanje vrtićem, odnosno ravnateljevo vođenje predškolske ustanove procijenjeno je izrazito pozitivno. Hipoteza 2 također je potvrđena. Deskriptivni podatci statističke analize pokazuju da su odgojiteljice procijenile upravljanje vrtićem prosječnom ocjenom $M=4,48$, $SD=0,68$. Prosječna vrijednost odgovora na čestice upitnika koje se odnose na procjenu zadovoljstva poslom kreću iznosi $M=4,22$, $SD=0,66$, što znači da je Hipoteza 3 također potvrđena.

Neparametrijski statistički postupci za testiranje razlika između dvaju nezavisnih uzoraka (Mann Whitney test) i više nezavisnih uzoraka (Kruskal-Wallisov test) korišteni su da bi se odgovorilo na četvrti problem, odnosno ispitale razlike u varijablama međusobna komunikacija, međusobni odnosi, upravljanje ustanovom i zadovoljstvo poslom s obzirom na sociodemografska obilježja (dob, stupanj obrazovanja, mjesto rada, osnivač vrtića, ukupni radni staž, radni staž na trenutnom radnom mjestu).

Tablica 1. Rezultati Mann Whitney test i Kruskal-Wallisova testa pri procjeni značajnosti razlika u varijablama međusobna komunikacija, međusobni odnosi, upravljanje ustanovom i stupanj zadovoljstva poslom s obzirom na sociodemografska obilježja dob, stupanj obrazovanja, mjesto rada, osnivač vrtića, ukupni radni staž i radni staž na trenutnom radnom mjestu (N=49).

	Međusobna komunikacija	Međusobni odnosi	Upravljanje dječjim vrtićem	Zadovoljstvo poslom
Dob (a)	15,263**	8,929**	12,148**	11,699**
Stupanj obrazovanja (b)	43,000**	47,500*	91,500	43,500**
Mjesto rada (b)	136,500**	48,500**	106,000**	85,000**
Osnivač vrtića (b)	187,500*	245,500	246,500	273,500
Ukupni radni staž (a)	9,618**	2,104	6,835*	8,037*
Radni staž na trenutnom radnom mjestu (b)	45,500**	66,500	74,000	55,500*

**p<,01; *p<,05

a. Kruskal Wallisov test

b. Mann Whitney test

U Tablici 1 može se vidjeti da je nađena statistički značajna razlika u svim četirima varijablama (međusobna komunikacija, međusobni odnosi, upravljanje ustanovom i zadovoljstvo poslom) s obzirom na dob, a značajnost testa iznosi manje od 1%. Najviša je vrijednost odgovora za sudionice u dobnoj skupini do 30 godina. Što se tiče stupnja obrazovanja, rezultati Mann Whitney testa ukazuju na statistički značajnu razliku između skupina sudionica koje imaju VŠS i onih koje imaju VSS i više za varijable međusobna komunikacija, međusobni odnosi i zadovoljstvo poslom u korist VŠS-a, ali ne i za varijablu upravljanje vrtićem. S obzirom na mjesto rada, sudionice koje rade u gradu procjenjuju sve testirane varijable višim vrijednostima u odnosu na sudionice koje rade u ruralnim vrtićima. Statistički značajna razlika s obzirom na činjenicu je li osnivač vrtića privatna osoba ili jedinica lokalne samouprave nađena je jedino za varijablu međusobna komunikacija, a ide u prilog privatne osobe kao osnivača. Drugim riječima, odgojiteljice u privatnim vrtićima međusobnu komunikaciju procjenjuju boljom nego odgojiteljice u javnim vrtićima. Što se tiče radnoga staža, statistički značajne razlike dobivene su za varijable međusobna komunikacija, upravljanje vrtićem i zadovoljstvo poslom. Razlika ide u smjeru da su sve tri navedene varijable najbolje procijenile odgojiteljice koje imaju od 1-9 godina ukupnoga radnoga staža. S obzirom na radni staž na trenutnom radnom mjestu, statistički su značajne razlike pronađene za varijable međusobna komunikacija u vrtiću i zadovoljstvo poslom te su više vrijednosti nađene za skupinu odgojiteljica s radnim stažom na trenutnom radnom mjestu od 1-9 godina. Hipoteza 4 djelomično je potvrđena.

Kako bi se odgovorilo na peto pitanje, odnosno ispitala međusobna povezanost varijabli, korišten je Spearmanov koeficijent korelacije. U Tablici 2 može se uočiti pozitivna statistički značajna povezanost varijabli međusobna komunikacija i međusobni

odnosi, međusobna komunikacija i upravljanje vrtićem, međusobna komunikacija i zadovoljstvo poslom, međusobni odnosi i upravljanje vrtićem, međusobni odnosi i zadovoljstvo poslom te upravljanje vrtićem i zadovoljstvo poslom. Dakle, Hipoteza 5 potvrđena je.

Tablica 2. Spearmanovi koeficijenti korelacije za testiranje međusobne povezanosti varijabli međusobna komunikacija, međusobni odnosi, upravljanje ustanovom i zadovoljstvo poslom (N=49).

	Međusobna komunikacija u vrtiću	Međusobni odnosi u vrtiću	Upravljanje vrtićem	Zadovoljstvo poslom
Međusobna komunikacija u vrtiću	1	,664**	,755**	,644**
Međusobni odnosi u vrtiću	,664**	1	,818**	,844**
Upravljanje vrtićem	,755**	,818**	1	,832**
Zadovoljstvo poslom	,644**	,844**	,832**	1

**p<,01; *p<,05

RASPRAVA

Čimbenike koji utječu na kulturu dječjega vrtića, a u ovom istraživanju definirane kroz varijable međusobna komunikacija i međusobni odnosi u dječjem vrtiću, odgojiteljice procjenjuju izrazito visoko. Deskriptivni rezultati procjene međusobne komunikacije ukazuju na vrlo visoke vrijednosti, stoga je opravdano zaključiti da međusobnu komunikaciju na radnom mjestu doživljavaju vrlo pozitivno. Čestica "Redovito se komunicira o poslu" procijenjena je najvišom ocjenom, a čestica "Redovito se razmjenjuju informacije o radu" najnižom, ali i dalje relativno visokom ocjenom. Odgojiteljice smatraju da je komunikacija u vrtiću opuštena i otvorena te da se konflikti i problemi rješavaju dijalogom. Iz dobivenih rezultata opravdano je zaključiti da su zadovoljne aspektima međusobne komunikacije. Međusobni odnosi u vrtiću procijenjeni su također pozitivnima. Dobiveni rezultati pokazuju da odgojiteljice s najvećom vrijednošću procjenjuju čestice "Cijenim rad svojih kolega" i "Imam povjerenja u ljude s kojima radim", dok najnižom ocjenom procjenjuju aspekte međusobnih odnosa zahvaćene česticama "U vrtiću ne postoje 'klanovi'" i "U vrtiću postoji jasno definirana vizija koju svi podržavamo". Odgojiteljice su zadovoljne međusobnim odnosima u vrtiću, imaju povjerenja u kolege s kojima rade, zadovoljne su osobnim odnosima s radnim kolegama, smatraju da postoji međusobna pomoć i podrška u radu, da se odluke donose zajednički, cijene rad drugih kolega i dr.

Odgajateljice procjenjuju relativno visokim pozitivnim vrijednostima ravnateljevo vođenje dječjega vrtića, odnosno upravljanje ustanovom. Najviša vrijednost dobivena je za tvrdnje "U svakom trenutku može se računati na pomoć i podršku ravnatelja", a najniža za "Raspravlja se o rezultatima posla". Sve su procjene i dalje vrlo visoke te nas dovode do zaključka da stil vođenja ravnatelja odgojiteljice smatraju zadovoljavajućim, da se mogu osloniti na pomoć i podršku ravnatelja, da su jasni ciljevi upravljanja dječjim vrtićem, zadaće zaposlenika jasno definirane, postoji razumijevanje individualnih potreba zaposlenika, ponašanje ravnatelja vrlo je etično i profesionalno, a uvažavaju se prijedlozi i sugestije odgojitelja. Čestica "Raspravlja se o rezultatima posla" može poslužiti kao povratna informacija ravnateljima dječjih vrtića da više vremena i prilika odvoje za raspravu o rezultatima posla da bi djelatnici dobili uvid u rezultate svoga rada i sugestije i smjernice za daljnji napredak.

Odgajateljice su zadovoljne svojim poslom. Najviša vrijednost odgovora bilježi se za tvrdnje "Zadovoljan/a svojim radnim kolegama" i "Zadovoljan/a svojim nadređenima", što je u skladu s pozitivnim procjenama vrtićkoga okružja i upravljanja ustanovom. Najniža vrijednost dobivena je za čestice "Zadovoljan/a plaćom" i "Zadovoljan/a sigurnošću svoga posla" što se odnosi na egzistencijalnu prirodu zadovoljstva poslom. Rezultati opće procjene zadovoljstva poslom, nadređenima i radnim kolegama ukazuju na vrlo visoko zadovoljstvo, dok su radni uvjeti, visina plaće i sigurnost posla procijenjeni nešto niže što navodi na zaključke da postoje neki materijalni aspekti rada odgojitelja kojima nisu zadovoljni i na koje nadređeni trebaju obratiti pažnju te poboljšanja ostvarivati u tom smjeru. Dobiveni rezultati podudaraju se s istraživanjem koje je provedeno s djelatnicima dječjih vrtića na području Republike Hrvatske u kojem su sudionici vrlo visoko procijenili različite aspekte zadovoljstva poslom s iznimkom zadovoljstva plaćom (Bilić, 2016).

Statistički značajna razlika pronađena je za sve varijable (međusobna komunikacija, međusobni odnosi, upravljanje ustanovom i zadovoljstvo poslom) s obzirom na dob, a najviša vrijednost odgovora veže se za sudionice u dobnoj skupini do 30 godina. Mlađe odgojiteljice pozitivnije procjenjuju međusobnu komunikaciju i odnose u vrtiću, ravnateljevo upravljanje ustanovom te su zadovoljnije poslom u odnosu na kolegice starijih dobni skupina. Što se tiče stupnja obrazovanja, statistički značajna razlika pronađena je između skupina sudionica koje imaju višu stručnu spremu i onih koje imaju visoku stručnu spremu i više za varijable međusobna komunikacija, međusobni odnosi i zadovoljstvo poslom, ali ne i za varijablu upravljanje vrtićem. U svim varijablama vrijednosti su više za sudionice koje imaju višu stručnu spremu. Ali tu je važno naglasiti razliku u broju sudionica u navedenim dvjema kategorijama stupnja obrazovanja. Naime, sudionica istraživanja u kategoriji s višom stručnom spremom znatno je više (N=42) u odnosu na sudionice u kategoriji visoka stručna sprema ili više (N=7) te je opravdano postaviti pitanje bi li se statistička značajnost razlike pokazala da je podjednak broj sudionica u objema kategorijama. Na rezultat su, dakle, mogli utjecati nesistematski varijabilni faktori koji su rezultat slučajnosti. S obzirom na mjesto rada sudionice koje rade u dječjim vrtićima na području gradova procijenjuju sve testirane

varijable višim vrijednostima u odnosu na sudionice koje rade u vrtiću u općinama, tj. u ruralnom području. Ova je razlika i očekivana s obzirom na omjer broja urbanih i ruralnih dječjih vrtića. Ona bi se, također, mogla pripisati i možebitnim financijskim razlikama kojima raspolažu gradovi i općine za potrebe dječjih vrtića, a u korist gradova. Statistički značajna razlika s obzirom na činjenicu je li osnivač vrtića privatna osoba ili jedinica lokalne samouprave nađena je jedino za varijablu međusobna komunikacija, a ide u prilog privatne osobe kao osnivača. Drugim riječima, odgojiteljice dječjih vrtića u privatnom vlasništvu međusobnu komunikaciju procjenjuju boljom za razliku od odgojiteljica koje rade u dječjim vrtićima čiji je osnivač lokalna jedinica.

Što se tiče radnoga staža, statistički značajne razlike dobivene su za varijable međusobna komunikacija, upravljanje dječjim vrtićem i zadovoljstvo poslom. Razlika ide u smjeru da su sve tri navedene varijable najbolje procijenile odgojiteljice koje imaju od 1-9 godina ukupnoga radnoga staža. S obzirom na radni staž na trenutnom radnom mjestu, statistički značajne razlike pronađene su za varijable međusobna komunikacija u dječjem vrtiću i zadovoljstvo poslom, na način da su više vrijednosti nađene za skupinu odgojiteljica s radnim stažom na trenutnom radnom mjestu od 1-9 godina. Rezultati su u skladu s dosadašnjim istraživanjima gdje je dobivena razlika između sudionika s manjim i većim brojem radnoga staža, a pokazalo se da se zadovoljstvo poslom smanjuje s godinama radnoga staža (Krogstad i sur., 2006; Šarić, 1982).

Konačno, pronađena je statistički značajna pozitivna povezanost svih testiranih varijabli, a koeficijenti korelacije srednje su visokih vrijednosti. Pozitivna je povezanost međusobne komunikacije i međusobnih odnosa u dječjem vrtiću očekivana jer je za svaki dobar odnos nužna i kvalitetna komunikacija te ove dvije varijable dijele veliki dio zajedničke varijance i obje su značajni čimbenici kulture vrtićkoga ozračja. Rezultati istraživanja važna su povratna informacija o čimbenicima koji doprinose pozitivnoj atmosferi među zaposlenicima dječjih vrtića, a ona je preduvjet pozitivne kulture odgojno-obrazovne ustanove.

S obzirom na dobivene rezultate moguće je organizirati rad odgojno-obrazovnih djelatnika s ciljem povećanja njihova zadovoljstva poslom i drugih aspekata obuhvaćenih istraživanjem. Postoji mogućnost da se o djelatnicima s više godina radnoga staža i nižim stupnjem obrazovanja skrbi da se utječe na one aspekte rada kojima nisu zadovoljni, ako je to moguće u radu dječjih vrtića.

ZAKLJUČAK

Istraživanje je provedeno na uzorku od 49 odgojiteljica dječjih vrtića Vukovarsko-srijemske županije koje su procijenile međusobnu komunikaciju u vrtiću u kojemu rade, međusobne odnose, upravljanje dječjim vrtićem i subjektivno zadovoljstvo poslom na trenutnom radnom mjestu. Deskriptivna statistička analiza pokazuje visoke pozitivne procjene odgojiteljica za sve navedene varijable. Nadalje, nađena je stati-

stički značajna razlika u svim četirima varijablama s obzirom na dob, a najviša je vrijednost odgovora za sudionice u dobnoj skupini do 30 godina. Što se tiče stupnja obrazovanja, rezultati ukazuju da sudionice koje imaju VŠS pozitivnije procjenjuju međusobnu komunikaciju, međusobne odnose i zadovoljnije su poslom nego odgojiteljice s VSS i iznad. S obzirom na mjesto rada, sudionice koje rade u gradu procjenjuju sve testirane varijable višim vrijednostima u odnosu na sudionice koje rade u ruralnim vrtićima. Statistički značajna razlika s obzirom na činjenicu je li osnivač vrtića privatna osoba ili jedinica lokalne samouprave nađena je jedino za varijablu međusobna komunikacija, a ide u prilog privatne osobe kao osnivača. Što se tiče radnoga staža, statistički značajne razlike dobivene su za varijable međusobna komunikacija, upravljanje vrtićem i zadovoljstvo poslom. Razlika ide u smjeru da su sve tri navedene varijable najbolje procijenile strane odgojiteljice koje imaju od 1-9 godina ukupnoga radnoga staža. S obzirom na radni staž na trenutnom radnom mjestu, statistički značajne razlike pronađene su za varijable međusobna komunikacija u vrtiću i zadovoljstvo poslom te su više vrijednosti nađene, također, za skupinu odgojiteljica s radnim stažom na trenutnom radnom mjestu od 1-9 godina. Na kraju, statistička analiza potvrdila je pozitivnu i statistički značajnu međusobnu povezanost svih četiriju testiranih varijabli.

LITERATURA

- Bakotić, D. (2009). *Međuovisnost zadovoljstva na radu radnika znanja i organizacijskih performansi*. Split: Sveučilište u Splitu. [doktorska disertacija]
- Bilić I. (2016). *Zadovoljstvo na radu zaposlenika u javnom sektoru na primjeru dječjeg vrtića "Kaštela"*. Split: Sveučilište u Splitu, Ekonomski fakultet. Preuzeto 5. veljače 2018. s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:124:171372> [završni rad]
- Brust Nemet, M. i Velki, T. (2016). Socijalne, emocionalne i pedagoške kompetencije nastavnika kao prediktori različitih aspekata kulture škole. *Croatian Journal of Education*, 18(4), 1087-1119.
- Krogstad, U., Hofoss, D., Veenstra, M. i Hjortdahl, P. (2006). Predictors Of Job Satisfaction Among Doctors, Nurses And Auxiliaries In Norwegian Hospitals: Relevance For Micro Unit Culture. *Human Resources For Health*, 4(3). Preuzeto 5. veljače 2018. s <http://www.humanresourceshealth.com/content/4/1/3>
- Sikavica, P. i Novak, M. (1999). *Poslovna organizacija*. Zagreb: Informator.
- Sušanj, Z. (2005). *Organizacijska klima i kultura: konceptualizacija i empirijsko istraživanje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Stoll, L. i Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.
- Šarić, J. (1982). *Zadovoljstvo poslom i neke karakteristike radnika*. Zadar: Zbornik radova *Dani psihologije u Zadru*, 57.
- Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zagreb: Mali Profesor d.o.o.

Kindergarten Teachers' Assessment of Factors Influencing Kindergarten Culture

Abstract:

Satisfaction with mutual communication, interpersonal relations and kindergarten management are important factors of high-quality professional work in institutions for early childhood and pre-school education. The aim of this paper was to analyze the evaluation of mutual communication and interpersonal relations, management style and job satisfaction among kindergarten teachers. The survey was conducted with 49 kindergarten teachers from the Vukovar-Srijem County. Four variables were tested (intercommunication, interrelationship, nursery management and job satisfaction) and the Work environment scale and Index of instruments of organizational perception of organization (IPOE) were modified and applied in the study. The results suggest that the educators positively assess the factors influencing culture of kindergartens, defined by the variables of communication and relationships, nursery management, and they highly evaluate their work satisfaction.

Keywords: communication, kindergarten relations, management, job satisfaction

ULOGA NEFORMALNOGA I INFORMALNOGA UČENJA U PROFESIONALNOM RAZVOJU UČITELJA

Pregledni rad

UDK: 371.14

Draženska Skupnjak
VII. Osnovna škola Varaždin
Varaždin, Hrvatska

izv. prof. dr. sc. Daria Tot
Sveučilište u Zagrebu
Učiteljski fakultet
Zagreb, Hrvatska

Sažetak:

Većina istraživača suglasna je da je trajno stručno usavršavanje u značajnoj pozitivnoj korelaciji s učiteljskim profesionalnim razvojem, no postmoderno doba pred učitelje postavlja dvostruki izazov. Istovremeno se od učitelja očekuje razvoj potencijala za inovacije, fleksibilnost i predanost promjeni, a s druge im se strane nastoji oduzeti profesionalna autonomija tako da ih se financijski osiromašuje, propisuju centralizirani kurikuli te uvode vanjska testiranja i vrjednovanja. Cilj je rada ukazati na aktualne poteškoće u osiguravanju učiteljeva aktivnoga profesionalnoga učenja s naglaskom na ulogu neformalnoga i informalnoga učenja u njegovu profesionalnom razvoju. Prikazan je pregled važnijih istraživanja u području profesionalnoga razvoja učitelja kroz ulogu, ali i moguće inhibitore učenja. Uz kritički osvrt o stajalištima različitih autora o pitanjima neformalnoga i informalnoga učenja iznesene su preporuke i smjernice za približavanje kulturno-induktivnom pristupu profesionalnom učenju. Za razliku od tradicionalnijega tehničko-racionalnoga pristupa, fokus se usmjerava na povećanje učiteljskoga utjecaja i angažmana u okviru vlastitoga profesionalnoga učenja. Aktivno sudjelovanje učitelja u vlastitom profesionalnom učenju doprinosi njegovom osobnom i profesionalnom rastu i razvoju te istovremeno pruža mogućnost generiranja znanja i ideja koje pridonose kvalitetnijoj nastavi.

Ključne riječi: informalno učenje, neformalno učenje, profesionalni razvoj, trajno stručno usavršavanje, učitelji

UVOD

U izvješćima se OECD-a (2011, 2014) često naglašava da su učitelji temeljni nositelji svih promjena u obrazovnim sustavima diljem svijeta te važni čimbenici kvalitete nastave i ishoda učenja kod učenika. Od njih se očekuje razvoj onih kompetencija koje osiguravaju uspješnu prilagodbu okruženju u kojemu djeluju, udovoljavaju zahtjevima društva, ali i vlastitih potreba (Hargreaves i Fullan, 2012). Stoga je pojam učiteljskoga profesionalizma zapravo usko povezan s njegovim profesionalnim razvojem i intenzivnim cjeloživotnim učenjem. Kako bi se osigurala cjelovitost i potrebne visoke razine

učiteljskoga profesionalizma ove kompetencije valja usklađeno razvijati što je moguće samo dobrim planiranjem i sinergijom svih čimbenika uključenih u profesionalni razvoj učitelja. To znači uključivanje i povezivanje različitih oblika neformalnoga i informalnoga učenja učitelja kao i povećanje učiteljskoga utjecaja i angažmana u okviru vlastitoga profesionalnoga razvoja. Pritom je važno pitanje uloge i načina uključivanja neformalnoga i informalnoga učenja učitelja te osiguravanja učiteljeva aktivnoga profesionalnoga učenja.

PROFESIONALNI RAZVOJ UČITELJA

Koncepcija profesionalnog razvoja učitelja obuhvaća različite aktivnosti koje razvijaju vještine, znanje, stručnost i druge osobine učitelja kao pojedinca (OECD, 2014). Valenčič Zuljan (2001: 72) profesionalni razvoj učitelja definira "kao proces signifikantnog i sveživotnog učenja, u kojem učitelji osmišljavaju i razvijaju svoja razumijevanja i mijenjaju vlastitu pedagošku praksu". Kroz taj proces učitelj razvija osobnu, socijalnu i stručnu dimenziju koja potiče njegovo napredovanje u smjeru kritičkoga, neovisnoga i odgovornoga profesionalca. Učiteljev profesionalni razvoj usko je vezan i uz instituciju pa je rast pojedinca ujedno dio profesionalnoga razvoja institucije, odnosno proces međusobne suradnje i kooperativnoga učenja. Učinkovit profesionalni razvoj ostvaruje se kao rezultat stalnoga stjecanja iskustva i sustavnoga preispitivanja vlastitoga učenja. Međutim, novija istraživanja ukazuju (primjerice, Feiman-Nemser, 2001; Darling-Hammond, Hyler i Gardner, 2017) na sporadičnost i nepovezanost profesionalnoga razvoja učitelja. Često uz nefunkcionalne pristupe učenju i poučavanju na pojedinim razinama njegove karijere. Stoga uz naglasak na učitelju usmjeren pristup, koncept profesionalnog razvoja učitelja valja temeljiti na profesionalnom učenju kao cjeloživotnom otvorenom, dinamičnom i trajnom procesu. On se ostvaruje različitim oblicima formalnoga, neformalnoga i informalnoga učenja s različito dimenzioniranim, ali međusobno povezanim sadržajima i pristupima.

Holdsworth (2010) naglašava da cjelovit profesionalni razvoj učitelja pretpostavlja organizaciju inicijalnoga obrazovanja, podršku na početku karijere i daljnji profesionalni razvoj koji treba biti koordiniran, koherentan i popraćen odgovarajućim resursima i provjerom kvalitete. Inicijalno obrazovanje u Europi najvećim se dijelom odvija u okviru sveučilišnih programa kojima se stječu odgovarajuće kompetencije za daljnji kvalitetniji profesionalni razvoj, učvršćuje profesionalni identitet te jača osjećaj pripadnosti struci. Njime se postavljaju temelji profesionalnoga razmišljanja i budućim učiteljima daju osnovna oruđa za rad. Usprkos tomu učitelji se u prvim godinama karijere i dalje suočavaju s mnogim izazovima. Slikovito opisujući paradoksalnu situaciju u kojoj se nalaze učitelji početnici Schön (1987) ističe kako oni moraju pokazati vještine i sposobnosti koje još nemaju, a mogu ih dobiti samo tako da počnu raditi ono što još ne razumiju. U tom smislu važno je uključiti mjere posebne podrške, a plodonosnom sintezom teorije i prakse tzv. *tranzicijski šok* prijelazom učitelja iz sveučilišnoga u profesionalni život može se znatno ublažiti (Valenčič Zuljan i Marentić Požarnik,

2014). Time se ujedno postiže kontinuitet u motiviranju svakoga učitelja u daljnjem profesionalnom rastu i razvoju.

UČITELJ KAO KREATOR VLASTITOGA PROFESIONALNOGA RAZVOJA

Kao važan izazov u profesionalnom razvoju učitelja, prepoznaje se potreba razvoja strategije za implementaciju koherentnoga kontinuuma profesionalnoga razvoja učitelja koja će, umjesto mehaničkoga pristupa *odozgo*, biti usmjerena na interaktivni pristup *odozdo*. Time bi se i pristup stručnom usavršavanju učitelja iz direktivnoga, tzv. *sit and get* modela (Colbert, Brown, Choi i Thomas, 2008), koji obuhvaća poludnevne i cjelodnevne seminare ili tečajeve s ograničenim mogućnostima interakcije, zamijenio oblicima trajnoga učenja u kojima bi učitelji relevantno raspravljali s drugim sudionicima i preuzeli odgovornost za vlastitu profesionalnost u okviru cjelovitnoga učenja. Tischler (2007) smatra da je nerealno očekivati da će učitelji iz zavisnoga položaja izvršitelja gotovih ili polugotovih uputa, čak i kad one nude intelektualnu stimulaciju i korisne informacije, dobiveno znanje primijeniti u svom radu. Zapravo, učitelj kao "aktivni kritički profesionalac na obrazovnom i širem društvenom području" (Valenčič Zuljan, 2008: 22) mora sam kroz razvoj svoga profesionalnoga identiteta postati svjestan odgovornosti svoje profesije i potrebe profesionalnoga razvoja. Usto treba kontinuirano vršiti samoevaluaciju profesionalnih aktivnosti, kritički sagledavati vlastitu praksu te se temeljem tih spoznaja ne samo uključivati, već i inicirati aktivnosti svoga profesionalnoga razvoja. Suvremeni pristup profesionalnom razvoju učitelja uključuje osobne, društvene i profesionalne aspekte. On podrazumijeva potrebu prilagodbe odgovarajućih čimbenika profesionalnoga učenja svakom učitelju temeljem snimljenih učiteljskih potreba (Tot i Klapan, 2008). Poticaj za promjenom mora prije svega proizlaziti iz učiteljeva osobnoga aspekta profesionalnoga učenja, a tek nakon toga može biti potaknut ili ograničen nizom vanjskih čimbenika. Važan unutarnji čimbenik koji potiče učitelja na profesionalni razvoj njegova je motivacija. Važnost intrinzične motivacije za profesionalni razvoj učitelja i razvoj njihovih kompetencija potvrđuju i neka istraživanja (primjerice, Iliya i Ifeoma, 2015; Skupnjak, Tot i Pahić, 2018). Iako je profesionalni razvoj učitelja složen proces čiji je uspjeh odgovornost svih institucija vezanih za obrazovanje učitelja, najvažnija je upravo učiteljeva angažiranost. Njegova spremnost za dubinsko učenje i kritičku procjenu znanstvenih postignuća te uvažavanje i integraciju novih pedagoških spoznaja relevantnih za njegov rad ključni je čimbenik uspješnoga profesionalnoga razvoja. Uz učiteljevu odgovornost važno je osigurati stručnu i sustavnu podršku njegovu profesionalnom razvoju. Time se istinski podupire učiteljeva stručna autonomija i osigurava učinkovit (uspješan) profesionalni razvoj koji se može iskazati u okviru sljedećih čimbenika koji povezuju individualne i institucionalne značajke (prilagođeno prema Loucks-Horsley, Stiles, Mundry, Lowe i Hewson, 2010):

- kolegijalnost, suradnja i interaktivnost,

- otvorenost i spremnost za esperimentiranje, kreativno rješavanje problema, inicijativnost i prihvaćanje rizika,
- aktivna uključenost članova skupine kod odlučivanja i oblikovanja ciljeva te evaluacije,
- planirano vrijeme za razvoj i profesionalno učenje,
- poticanje i konkretna potpora vodstva,
- odgovarajuća upotreba poticaja i nagrada,
- uvažavanje andragoških načela učenja, razvijanja i mijenjanja odraslih,
- suglasnost i usklađenost osobnih i institucionalnih ciljeva,
- usredotočenost profesionalnoga razvoja unutar pojedine škole kao organizacijske strukture, uvažavajući filozofiju škole i značajke okoliša.

NEFORMALNO I INFORMALNO UČENJE UČITELJA

Osim formalno organiziranih oblika učenja razvojem koncepta cjeloživotnoga učenja i različiti oblici neformalnoga i informalnoga učenja, kojima učitelji stječu i dopunjuju svoje profesionalne kompetencije, dobivaju sve veće značenje. Uz nedostatan jasno definiranje u razlikovanju oblika cjeloživotnoga učenja i njihovim razgraničenjima različiti se autori (Livingstone, 2001; Loewen, 2011) također rukovode različitim kriterijima kao što su proces učenja, sadržaj učenja, usmjerenost ulaznim/izlaznim informacijama, namjera, individualnost, fleksibilnost, certifikat, financiranje, pristup i dobrovoljnost. U definiranju različitih oblika cjeloživotnoga učenja najčešće se navode definicije Europske komisije (Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality, 2001):

- **formalno učenje** (eng. *formal learning*) – učenje koje obično pruža obrazovna ustanova, strukturirano je u smislu ciljeva učenja, vremena učenja ili podrške za učenje, dovodi do certificiranja i namjerno je iz perspektive učenika,
- **neformalno učenje** (eng. *non-formal learning*) – učenje koje ne osigurava ustanova za obrazovanje ili osposobljavanje i obično se ne izdaje certifikat, strukturirano je u smislu ciljeva učenja, vremena učenja ili podrške učenju, a učenje je namjerno iz perspektive učenika,
- **informalno učenje** (eng. *formal learning*) – učenje koje proizlazi iz svakodnevnih životnih aktivnosti vezanih uz posao, obitelj ili slobodno vrijeme, nije strukturirano u smislu ciljeva učenja, vremena učenja ili podrške za učenje i obično ne dovodi do certificiranja, a može biti namjerno ili u većini slučajeva nenamjerno (slučajno).

Ipak, ova određenja ne nude punu sliku različitih modela i varijacija učenja koji se u mnogim dijelovima međusobno prepleću. Najmanje prijepora pri određivanju značajki formalnoga, neformalnoga i informalnoga učenja vidljivo je pri definiranju formalnoga učenja, dok se neformalno i informalno učenje često tretiraju kao preostala kate-

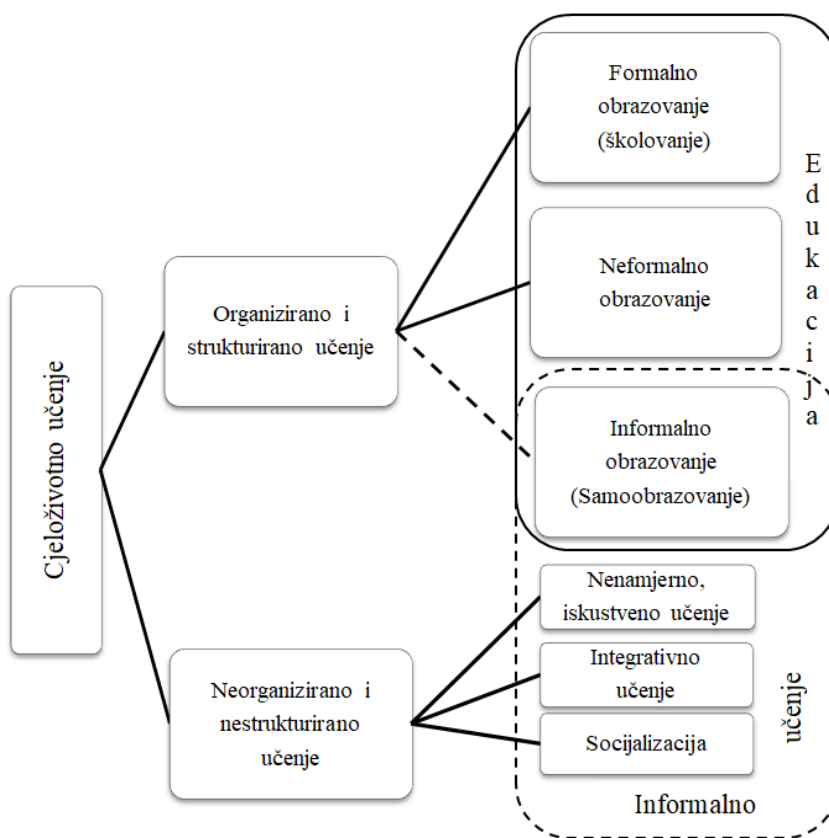
gorija za opisivanje bilo koje vrste učenja izvan formalno organiziranoga konteksta učenja. Livingstone (2001) upozorava da se formalno učenje ogleda u obrazovnom sustavu svake zemlje pa svako drugo obrazovanje izvan obrazovnih ustanova koje nije odobrila država može biti nepravedno zanemareno. Usto se u mnogim zemljama neformalni izvori učenja definiraju kao osobne profesionalne potrebe učitelja te nedostaju razrađeni mehanizmi za njihovo prepoznavanje i priznavanje (Plevnik, 2006). To se nastoji prevladati izradom sustava priznavanja kvalifikacija stečenih izvan formalnih oblika obrazovanja.

Neformalno obrazovanje koje je institucionalizirano, namjerno i koje planiraju pružatelji obrazovanja kao dodatak, alternativa i/ili dopuna formalnom obrazovanju (ISCED, 2011), najčešće je kratkotrajno i/ili niskoga intenziteta, a mogu ga priznati nadležne obrazovne vlaste kao formalnu kvalifikaciju za kompetentno obavljanje određenih poslova. Ono se u Hrvatskoj organizira u obliku seminara i radionica koje provode različita učilišta, agencije, profesionalne udruge ili različite udruge koje okupljaju roditelje, učitelje i stručnjake određenih područja. Različite visokoškolske institucije u Hrvatskoj također za učitelje i druge odgojno-obrazovne djelatnike organiziraju različite edukacije (primjerice, programe cjeloživotnoga obrazovanja).

Za razliku od neformalnoga učenja, koje se najčešće odvija unutar institucija, informalno učenje događa se tijekom svakodnevnih životnih situacija, na različitim mjestima i u različitim životnim ulogama. I dok je neformalno učenje, zbog navedenih značajki, ujedno i obrazovanje, u informalnom učenju možemo razlikovati nekoliko različitih oblika. Različite koncepte oblika učenja unutar cjeloživotnoga učenja moguće je prikazati (Slika 1) modelom kojim se nastoje zorno istaknuti njihove sličnosti i razlike.

Pri samoobrazovanju, kao zasebnom obliku učenja kojega pokreće i organizira sama osoba koja uči, ona samostalno određuje cilj svoga učenja, planira, organizira i vrjednuje rezultate svojega učenja, ali u tome može i zatražiti pomoć drugih pojedinaca ili institucija. S obzirom na dimenzije namjere i svjesnosti u informalnom učenju, Schugurensky (2000) predlaže tri oblika informalnoga učenja: samoupravljanje učenje (namjerno, u kojemu postoji svjesnost učenja), nenamjerno učenje (nema namjere, ali postoji svjesnost učenja) i socijalizaciju (nema ni namjere ni svjesnosti učenja tijekom samoga procesa učenja). Bennett (2012) dodaje i četvrti oblik – integrativno učenje kao nesvjesno informalno učenje koje uključuje implicitnu obradu prešutnoga znanja te iznenadne uvide generirane iz intuicije (tzv. "Aha!" trenutci). Sumirajući različite pristupe Livingstone (2001: 4) predlaže opću definiciju informalnoga učenja kao "svake aktivnosti koja uključuje potragu za razumijevanjem, znanjem ili vještinom, a pojavljuje se bez prisutnosti kriterija vanjskog nametnutog kurikula".

Iako različite oblike informalnoga učenja učitelja nalazimo i tijekom inicijalnoga obrazovanja u vidu modela iskustvenoga učenja kao što su praktični rad u nastavi (primjerice, terenski rad i istraživanje, održavanje studentskih prezentacija i predavanja), volontiranje i učenje zalaganjem u zajednici ili izvannastavne aktivnosti, većina informalnoga učenja odvija se tijekom trajnoga stručnoga usavršavanja.



Slika 1. Model cjeloživotnoga učenja
(prilagođeno prema Bennett, 2012; Schugurensky, 2000).

Problemizirajući nedostatak konsenzusa o razgraničenju različitih područja cjeloživotnoga učenja, kojega opisuje kao kontinuum na čijemu je jednom kraju formalno, a na drugomu informalno učenje, Rogers (2014) predlaže da se govori o formalnim i informalnim čimbenicima u različitim situacijama učenja. Budući da učitelji, između ostaloga, uče iz interakcija pojedinih aktivnosti, s uporabom ili bez tehnologije, samostalno, ali i od drugih osoba, ovakva terminologija prikladna je i za učenja koja su prisutna u profesionalnom razvoju učitelja.

ULOGA FORMALNOGA I NEFORMALNOGA UČENJA U PROFESIONALNOM RAZVOJU UČITELJA

Učiteljska profesija izuzetno je složena jer iziskuje neodjeljivo povezana i prepletena različita znanja i vještine. S porastom složenosti i zahtjeva poučavanja, model kritičkoga (konstruktivističkoga) učitelja koji se temelji na profesionalnoj autonomiji u

radu, obogaćivanju sadržaja i odgovornosti profesionalnoga rada, aktivnoj konstrukciji znanja, usmjerenosti na razvoj i promjene te kontinuirano stručno usavršavanje, dobiva na još većemu značaju. Sachs (2003) zagovara tzv. aktivistički profesionalizam učitelja koji se temelji na demokratskim i participativnim načelima, a u kojemu učitelji pokazuju inicijativu te zajedničkim naporima preuzimaju vodstvo u razvoju vlastitoga profesionalizma. Ti se napori očituju kroz njihovo cjeloživotno učenje, socijalnu uključenost, partnerstvo, suradnju i aktivizam. Učitelj kao aktivni kritički profesionalac na širem društvenom području usmjeren je na promišljanja ne samo o svojoj praktičnoj djelatnosti već i o kontekstu rada. Kao iskusni stručnjak treba imati razvijeno implicitno razumijevanje praktične situacije i njezina širega konteksta, ali i biti stručnjak na višim stupnjevima profesionalnoga djelovanja kroz promatranje vlastitoga djelovanja i refleksiju. Sa stajališta profesionalnoga razvoja svakoga pojedinca, nužno je povezivanje učiteljeve rutine s refleksijom i iskustvenim učenjem koje će ju kvalitetno mijenjati (Valenčič Zuljan i Marentič Požarnik, 2014; Tot, 2014). Cilj je tih promjena razvoj tzv. adaptivne ekspertnosti nasuprot tzv. rutinske ekspertnosti. Kod adaptivne ekspertnosti dolazi do međusobne povezanosti dviju dimenzija – dimenzije učinkovitosti i dimenzije inovativnosti. One su ključne za razvoj učitelja eksperta što zahtijeva koherentan i povezan profesionalni razvoj, inicijative koje povezuju i sjedinjuju aktivnosti nositelja obrazovnih programa s aktivnostima učitelja refleksivnoga praktičara. Učitelji koji su svjesni vlastite odgovornosti za svoje profesionalno djelovanje koristit će različite oblike učenja. Osim nužnih, formalnih, zadanih i obveznih oblika učenja oni će tijekom trajnoga stručnoga usavršavanja u različitim aktivnostima neformalnih i informalnih oblika učenja pronaći potrebnu razinu profesionalnoga osnaživanja i transformacije. Na važnost neformalnoga i informalnoga učenja u profesionalnom razvoju učitelja ukazuje i istraživanje TALIS 2008 u kojemu je 93% učitelja izjavilo da je najučestalija aktivnost profesionalnoga učenja u kojima su sudjelovali “informalni razgovor o poboljšanju poučavanja” (OECD, 2009: 57). Također, oko 90% anketiranih učitelja izjavilo je da su “informalni razgovor o poboljšanju poučavanja” te “individualna i suradnička istraživanja” dva najučinkovitija oblika profesionalnoga učenja koja imaju umjeren do velik utjecaj na njihovu učiteljsku praksu (OECD, 2009: 74). Vidljivo je kako učiteljevo učinkovito stručno usavršavanje i profesionalno učenje ne mogu biti jednostavni, vremenski ograničeni događaji. Oni su dio kontinuiranoga procesa profesionalnoga rasta koji će uvažavati i objediniti sve oblike formalnoga, neformalnoga i informalnoga učenja.

Posebnu pozornost uspješnom uključivanju neformalnoga i informalnoga učenja u profesionalni razvoj učitelja potrebno je usmjeriti na utjecaj i uzajamno djelovanje brojnih čimbenika. Naime, o njihovoj međusobnoj interakciji u pojedinim profesionalnim razvojnim fazama ovisi hoće li na učitelja djelovati poticajno ili ograničavajuće. Tako na uključivanje učitelja u neformalne oblike učenja koji im se nude, osim podržavajućih čimbenika kao što su motivacija te pozitivni aspekti osobne i profesionalne okoline, mogu utjecati i negativni aspekti. To mogu biti i financijska ograničenja jer uključivanje u seminare i radionice često nije besplatno. Istraživanje TALIS 2013 do-

nosi podatke da više od 40% anketiranih učitelja izjavljuje da je jedna od prepreka sudjelovanja u stručnom usavršavanju visoka cijena (Braš Roth, 2014). Kao prepreke sudjelovanju učitelja navode se i nedostatak poticaja, raspored rada te neprimjerenost stručnoga usavršavanja. Da bi profesionalno učenje bilo učinkovito za učitelja (a posredno i za njegove učenike i školu u cjelini), treba biti utkano u tkivo njegova svakodnevnoga života i rada kao dio svakodnevne prakse i informalnoga učenja. Upravo je stoga većina istraživanja informalnoga učenja više usmjerena na identificiranje znanja i vještina potrebnih za uspješnu prilagodbu u promjenjivom radnom okruženju dok se relativno neistraženo područje odnosi na načine u kojima organizacijsko okruženje utječe na motivaciju ili sposobnost pojedinaca za uključivanje u informalno učenje. Zbog promjena okruženja i rada učitelja riječ je o posebno važnom području istraživanja.

Ono što osoba uči i kako uči neprestano je pod utjecajem konteksta, odnosno posebne situacije u kojoj se događa, a kontekstno jedinstveno učenje nije lako prenijeti na druga radna okruženja. Informalno je učenje najčešće potaknuto nepodudarnošću ranijega osobnoga iskustva i novoga iskustva koje se ne može automatski obraditi (Jarvis, 1987). Nemogućnost nenametljivoga ili rutinskoga rješavanja situacije na taj način stvara potencijalno iskustvo učenja. Učitelji koji u svom radnom okruženju imaju više kontekstno jedinstvenih situacija neprestano moraju svoje učenje preispitivati kroz sudjelovanje u nizu koraka koji su vrlo slični koracima procesa rješavanja problema. Neki od koraka u rekonceptualiziranom modelu informalnoga učenja (Watkins i Marsick, 1992) mogu biti uokvirivanje konteksta, reagiranje na okidače potencijalnoga iskustva učenja, tumačenje iskustva, ispitivanje alternativnih mogućnosti, odabir strategija učenja, stvaranje alternativnih rješenja, procjena namjeravanih i nenamjernih posljedica te procjena naučenoga. Uspješnim kretanjem kroz ove korake učitelji dolaze do refleksivnoga učenja.

Budući da se učitelji u aktivnostima informalnoga učenja u svom profesionalnom razvoju oslanjaju na organizacijsko okruženje, potrebno je znati nešto više o okolinskim utjecajima koji ih sprječavaju u njihovom sudjelovanju. Istražujući okolinske čimbenike učenja učitelja američkih javnih škola Lohman (2000) je identificirala četiri inhibitora informalnoga učenja na radnome mjestu:

- nedostatak vremena za učenje,
- nedostatak resursa za učenje u neposrednoj blizini – ključnih prostora za učenje (učionice drugih učitelja, kabineti, računalna tehnologija, knjižnica i sl.),
- nedostatak smislenih nagrada za učenje,
- ograničene mogućnosti odlučivanja u upravljanju školom.

Učitelji često rade pod ograničenjima u pogledu mjesta i vremena pa imaju malo prilika u kojima mogu vlastito iskustvo podijeliti s kolegama ili se s njima usporediti. Istraživanjima je također ukazano da na povezanost između informalnoga učenja i obilježja organizacije značajan utjecaj imaju i osobna obilježja učitelja. To mogu biti osobna inicijativa, osjećaj samoučinkovitosti, ljubav prema učenju, zanimanje za

struku, predanost profesionalnom razvoju i razvijena osobnost. Istražujući odnos osobnih i okolinskih čimbenika koji utječu na aktivno uključivanje učitelja u informalno učenje, Berg i Chyung (2008) utvrdili su kako prvi rang zauzima zanimanje za trenutno područje rada dok su na začelju radno okruženje, fizička blizina drugih učitelja i resursa te novčane nagrade. Neizravan utjecaj radnoga okruženja na sudjelovanje učitelja u aktivnostima profesionalnoga učenja pojačava značaj uloge odgojno-obrazovne institucije (škole) u osiguravanju povoljnih okolinskih uvjeta kako bi se potaknulo profesionalno učenje. Stoga promjene u školama trebaju biti strukturne i stalne, one koje će osigurati vrijeme i poticaj za provođenje aktivnosti usmjerenih osobnom i profesionalnom razvoju svakoga učitelja. U tomu procesu međusobno povezanoga formalnoga, neformalnoga i informalnoga učenja, učitelju valja osigurati odgovarajuću i sustavnu podršku.

ZAKLJUČAK

Unatoč poteškoćama s kojima se sreću učitelji u primjeni neformalnoga i informalnoga učenja u svoj profesionalni razvoj, ono može, uz određenu dozu opreza i kritičnosti, uvelike pridonijeti njihovom dobro planiranom individualnom profesionalnom razvoju. Temeljem iznesenih teorijskih promišljanja kao i empirijskih istraživanja različitih autora ovdje će se izdvojiti nekoliko mogućih smjernica za osiguravanje učiteljeva aktivnoga profesionalnoga učenja s naglaskom na ulogu neformalnoga i informalnoga učenja u njegovu profesionalnom razvoju:

- Učiteljev profesionalni razvoj čine različite aktivnosti koje razvijaju znanja i vještine, kao i sposobnosti samoupravljivoga učenja uz orijentaciju na one kompetencije koje se u današnjem globalnom i nepredvidljivom svijetu zahtijevaju i od učenika.
- Učiteljev profesionalni razvoj nužno valja povezati uz učiteljev rad i jedinstveni nastavni/školski kontekst.
- Učiteljev profesionalni razvoj uključuje različita formalna, neformalna i informalna iskustva pri čemu je potrebno prilagoditi čimbenike profesionalnoga učenja svakom učitelju, omogućujući prigode za dubinsko učenje, kritičko promišljanje, refleksiju i samovrjednovanje.
- Temeljna uloga neformalnoga i informalnoga učenja u profesionalnom razvoju učitelja je razvijanje inicijative i preuzimanje vodstva učitelja u vlastitom profesionalnom razvoju i to kroz cjeloživotno učenje, socijalnu uključenost, partnerstvo i suradnju, međusobno kao i s ostalim dionicima odgojno-obrazovnoga procesa.
- Povezivanjem formalnih, neformalnih i informalnih oblika učenja učitelja potiče se promjena paradigme – od profesionalnoga razvoja k profesionalnomu učenju.

LITERATURA

- Bennett, E. E. (2012). A Four-Part Model of Informal Learning: Extending Schugurensky's Conceptual Model. *Proceedings of the Adult Education Research Conference*. Preuzeto 7. srpnja 2018. s <http://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=3051&context=aerc>
- Berg, S. & Chyung, S. (2008). Factors that Influence Informal Learning in the Workplace. *Journal of Workspace Learning*, 20(4), 229-244. Preuzeto 7. travnja 2018. s <http://dx.doi.org/10.1108/13665620810871097>
- Braš Roth, M. (Ur.) (2014). TALIS 2013: *Glas učitelja i ravnatelja za bolje ishode i poučavanja*. Zagreb: NCVVO – PISA centar.
- Colbert, J. A., Brown, R. S., Choi, S. i Thomas, S. (2008). An investigation of the impacts of teacher-driven professional development on pedagogy and student learning. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 135-154.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. i Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- European Commission (2001). *Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels. Preuzeto 4. svibnja 2018. s http://viaa.gov.lv/files/free/48/748/pol_10_com_en.pdf
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Hargreaves, A. i Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Holdsworth, P. (2010). The European Union and teacher education, U O. Gassner, L. Kerger & M. Schratz (Ur.), *ENTEP – the First Ten Years after Bologna*, 43-52. Preuzeto 22. siječnja 2017. s http://entep.unibuc.ro/wp-content/uploads/2017/07/Entep_BOOK-2010-THE-FIRST-TEN-YEARS-AFTER-BOLOGNA.pdf
- Iliya, A. i Ifeoma, L. G. (2015). Assessment of Teacher Motivation Approaches in the Less Developed Countries. *Journal of Education and Practice*, 6 (22), 10-17.
- International Standard Classification of Education ISCED (2011). Paris: UNESCO. Preuzeto 21. veljače 2018. s <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. New York: Croom Helm.
- Livingstone, D. W. (2001). Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps And Future Research. *WALL Working Paper*, 21, 1-59. Preuzeto 7. srpnja 2018. s <https://tspace.library.utoronto.ca/retrieve/4484/21adultsinformallearning.pdf>
- Lohman, M. C. (2000). Environmental Inhibitors to Informal Learning in the Workplace: A Case Study of Public School Teachers. *Adult Education Quarterly*, 50(2), 83-101. Preuzeto 7. siječnja 2019. s <https://doi.org/10.1177/07417130022086928>
- Loewen, B. (2011). *Informalno i neformalno učenje – analiza i perspektive*. Giz. Preuzeto 24. siječnja 2017. s <http://mladi.org/v2/bs/resursi/riznica-znanja/publikacije/category/19-studije-i-analize?download=201:informalno-i-neformalno-ucenje-giz>
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K., Mundry, S., Lowe, N. i Hewson, P. (2010). *Desifning Professional Development for Teachers of Science and Mathematics*. Thousand Oaks: Corwin.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD Publishing. Preuzeto 5. lipnja 2016. s <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>

- OECD (2011). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Poin-
ters for Policy Development. OECD Publishing. Preuzeto 22. srpnja 2015. s <http://www.oecd.org/edu/school/48627229.pdf>
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014. OECD indicators*. OECD Publishing. Preuzeto 22. srpnja 2015. s <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>
- Plevnik, T. (2006). *Razvoj sistema za priznavanje neformalnega in informalno pridobljenega znanja učiteljev v poklicnem izobraževanju*. Center RS za poklicno izobraževanje.
- Rogers, A. (2014). The base of the iceberg. Informal learning and its impact on formal and non-formal learning. Preuzeto 5. kolovoza 2018. s https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14844/pdf/Rogers_2014_Base_of_the_iceberg.pdf
- Sachs, J. (2003). *The Activist Teaching Profession*. Buckingham; Philadelphia: Open University Press.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher. Preuzeto 8. srpnja 2018. s <https://archive.org/>
- Shugurensky, D. (2000). The Forms of Informal Learning: towards a conceptualisation of the field. *WALL Working Paper*, 19, 1-8. Preuzeto 7. srpnja 2018. s <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsofinformal.pdf>
- Skupnjak, D., Tot, D. i Pahić, T. (2018). Motivation for Choosing Teaching as a Profession and Teachers' Competencies. *Pedagoška obzorja*, 33(3/4), 149-165.
- Tischler, D. (2007). Autonomija učitelja i njihov profesionalni razvoj. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 293-299.
- Tot, D. (2014). Monitoring and Self-Evaluating Teacher's Professional Development and School Activities. *Život i škola*, 60(31), 176-188.
- Tot, D. i Klapan, A. (2008). Ciljevi stalnoga stručnog usavršavanja: mišljenja učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 5(1), 60-69.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Učiteljevo razumijevanje nastave kao čimbenik profesionalnog napretka. *Napredak*, 143(1), 71-80.
- Valenčič Zuljan, M. (2008). *Subjektivne teorije – cjeloživotno učenje učitelja*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.
- Valenčič Zuljan, M. i Marentić Požarnik, B. (2014). Induction and Early-career Support of Teachers in Europe. *European Journal of Education*, 49(2), 192-205.
- Watkins, K. E. i Marsick, W. J. (1992). Towards a Theory of Informal and Incidental Learning in Organizations. *International Journal of Lifelong Education*, 11(4), 287-300.

The Role of Non-Formal and Informal Learning in the Professional Development of Teachers

Abstract:

Most researchers agree that permanent professional training is in significant positive correlation with teacher professional development, but the postmodern age imposes a double challenge in front of teachers. At the same time teachers are expected to develop potential for innovations, flexibility and dedication to change; and on the other hand, efforts are made to deprive them of professional autonomy in a way that is financially impoverished, centralized curricula are prescribed and external testing and evaluation is introduced. The aim of the paper is to point out current problems in ensuring the teacher's

active vocational learning with emphasis on the role of non-formal and informal learning in his professional development. An overview of major research in the area of professional development of teachers through the role, as well as possible learning inhibitors is presented. In addition to a critical review of the views of different authors on issues of non-formal and informal learning; there were also presented recommendations and guidelines for approaching the cultural-inductive approach to professional learning. Unlike the more traditional technical-rational approach, the focus is on enhancing the teacher's influence and engagement within their own professional learning. The active participation of teachers in their own professional learning contributes to their personal and professional growth and development, while at the same time providing the ability to generate knowledge and ideas that contribute to better quality teaching.

Keywords: informal learning, non-formal learning, professional development, inservice education of teachers, teachers

SURADNIČKO UČENJE I INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKA TEHNOLOGIJA U ADOLESCENTSKOJ DOBI

Izvorni znanstveni rad

UDK: UDK:371.21:004.738.5-053.6

Ana Čelik
Srednja škola Ivanec
Ivanec, Hrvatska

Sažetak:

U ovom se empirijskom radu ispituje samoprocjena aktivnosti i osobnoga postignuća učenika u kojoj je primijenjeno suradničko učenje u dvama različitim oblicima učenja i poučavanja u nastavi: nastava informacijsko-komunikacijskim tehnologijama i digitalnim obrazovnim sadržajima te klasična nastava. Rezultati pokazuju da učenici koji sudjeluju u nastavi suradničkoga učenja koristeći IKT procjenjuju većim prosječnim vrijednostima aktivnost i osobno postignuće tijekom nastave nego što to procjenjuju učenici koji sudjeluju u klasičnoj nastavi. Rezultati t-testa pokazuju da postoji statistička razlika između dviju ispitivanih skupina učenika u području međusobne suradnje, motiviranosti i kreativnosti.

Ključne riječi: budućnost, nastava, obrazovanje, razvoj, učenje

UVOD

Danas se pod suvremenom nastavom podrazumijevaju oni oblici nastave koji odudaraju od tradicionalne, klasične, predavačke nastave, koja počiva na jednosmjernom prijenosu znanja u kojem su učenici pasivni primatelji nastavnih sadržaja (Vizek-Vidović i sur., 2002). Stoga se sve veća važnost pridaje integraciji suvremenih metoda učenja i poučavanja kako bi odgojno-obrazovni proces bio što učinkovitiji i cjelokupniji (Pastuović 2006; Pivac, 2000; Terhart, 2001). Zbog povećanoga opsega informacija koje okružuju mlade generacije u suvremenom društvu, nužno je obrazovati mlade generacije kritički promišljati. To podrazumijeva aktivno slušanje, analiziranje, zauzimanje stava, promišljanje i preispitivanje. Giroux (2011) propituje odnose moći i obrazovanja, indoktrinacije i emancipacije te ističe da znanje nije statično, da je podložno promjenama, od transformacija do negacija ranijih otkrića, iskustava ili spoznaja. Polazi od pretpostavke da je potrebno stalno provjeravati pouzdanost znanja, informacija i moći. Navodi da se kritičko mišljenje sustavno zanemaruje u društvu i školstvu, a zalaže se za model u kojem nastavnici i učenici aktivno preispituju odnose između teorije i prakse. Ističe da je pedagogija iznimno važna u stvaranju kritičkoga mišljenja jer bez kritičkoga mišljenja nije moguć opstanak demokratskoga društva. Pritom se zalaže za alternativne modele prenošenja znanja i društvenih odnosa i za sukonstrukcijsko preoblikovanje znanja (a ne dominantno reproduciranje). Suradnički model poučavanja usmjeren je na rješavanje problema. Mladima se kroz obrazovanje treba omogućiti da budu osposobljeni uočiti važnost novih iskustava i da budu sposobni

odbaciti nevažne informacije, da razvijaju nove kompetencije za život u društvu znanja te da budu sposobni primijeniti i integrirati znanja iz različitih disciplina na način da razvijaju kritičko mišljenje (Peko i sur., 2014). Prema Freire (2014), kritička pedagogija prevladava suprotnosti na relacijama učitelj-učenik. To se postiže dijalogom i tako se stvara odnos povjerenja ili sukonstrukcijski model, stvara se suradnja. Nitko nije subjekt ni objekt prijenosa znanja, informacija ili podataka. Suradničko učenje se odvija u parovima ili skupinama s ciljem rješavanja problema, postizanja zajedničkih spoznaja, dogradnje znanja, istraživanja radnih tema, stvaranja inovacija, a sve u cilju postizanja zajedničkih obrazovnih postignuća (Johnson i Johnson, 1998; Meredith i sur., 1998). U sukonstrukcijskom modelu vidljiv je doprinos svakoga pojedinca kod donošenja skupnih odluka. Peko i sur. (2006) navode da se metode suradničkoga učenja mogu koristiti na svim razinama nastave, u svim predmetima te različitim obrazovnim programima i okruženjima, a sastoje se od dobro konstruiranih tehnika koje svi nastavnici mogu brzo usvojiti i primijeniti. Znanstvena istraživanja (Cota-Bekavac i sur., 2002; Meredith i sur., 1998; Peko i sur., 2006; Slavin, 1999; Storm i Storm, 1998; Terhart, 2001) pokazuju da suradničko učenje doprinosi povećanim učeničkim postignućima, pozitivnim međuvršnjačkim odnosima, boljoj radnoj atmosferi te pozitivnim psihološkim učincima. Tom vrstom učenja poboljšava se komunikacija između svih dionika odgojno-obrazovnoga procesa, jača se socijalna sposobnost i vještine učenika, učinkovitije se usvaja znanje i različite vještine, potiče razvoj kritičkoga i kreativnoga mišljenja te povećava motivacija za rad. U suradničkim odnosima nema gubitnika. Neuspjeh se ne tretira kao poraz jer je on poticajan kao lekcija i/ili škola života. Dobri su suradnici tolerantni, uvažavaju mišljenja drugih, odluke ne donose prije konzultacija i prijedloga suradnika, imaju povjerenja u ljude s kojima rade, spremni su drugima pomoći, ali i prihvaćaju pomoć od drugih. S promjenama u obrazovanju i sve većom dostupnosti tehnologije mijenjaju se načini učenja i poučavanja. Stoga se pojavljuju drugačiji oblici učenja koji uključuju korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) u nastavnom procesu. Upotreba informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi jedan je od novih načina učenja i poučavanja u suvremeno doba (Breslauner, 2011; Kostović-Vranješ i Tomić., 2014; Roth i sur., 2014). Prema Čelebić i Rendulić (2011) i Smiljić i sur. (2017) IKT obuhvaća upotrebu svih vrsta informacija i tehničkih sredstava koja omogućavaju osobama raspolagati, dijeliti i komunicirati informacijama koje podrazumijevaju informacijske tehnologije, telefon, mobitel, elektroničke medije, audio i video uređaje te razne inovacije utemeljene na mrežnim tehnologijama. IKT u nastavi omogućava učenicima aktivno učenje, kreativnost, eksperimentiranje, znatiželju, učenje igrom i istraživanjem, aktivnu suradnju, komunikaciju i skupinski rad, sigurno digitalno okruženje, korištenje interaktivnih sadržaja za učenje, fleksibilnost, nove načine vježbanja vještina preko mrežnih oruđa i virtualnih okolina za učenje (CARNet, 2018; Oakly i Lim, 2013; Semenov, 2005). Upotreba IKT-a u današnjem obrazovanju generalno bi se mogla sažeti u dvjema kategorijama: klasična nastava – nastava u klasičnoj učionici, u kojoj glavnu ulogu ima nastavnik i knjiga, a tehnologija u učionici nije prisutna već se koristi samo za pripremanje nastave (eng. *f2f – face to face*); i nastava potpomognuta informacijsko-komunikacijskom tehnolo-

gijom (eng. *ICT supported teaching and learning*) ovisno o načinu, potrebama i intenzitetu korištenja, a u koju također spadaju i hibridna (eng. *hybrid, mixed mode* ili *blende learning*) nastava te nastava na daljinu (eng. *online*). Hibridna nastava podrazumijeva kombinaciju klasične i elektroničke nastave, odvija se u učionici i izvan učionice, a uči se i digitalnim obrazovnim materijalima. Nastava na daljinu podrazumijeva organizaciju i učenje isključivo računalnom tehnologijom i telekomunikacijskim mrežama (Hoić-Božić, 2015). Promatrano s pedagoškoga gledišta, za odgojno-obrazovni proces mlade osobe važno je biti u paraleli s razvojem tehnologije, no važno je i da upotreba IKT-a u nastavi ne odnese prevagu ka razvijanju pretjeranoga individualizma kod učenika te da se ne zanemari socijalna dimenzija nastave. Sukladno tomu, za odgojno-obrazovni proces neophodno je kontinuirano praćenje, proučavanje i istraživanje svih metoda, tehnika te oblika učenja i poučavanja koje se trebaju sustavno razvijati i dograđivati paralelno s razvojem suvremenih nastavnih tehnologija, a sve s ciljem osobnoga razvoja učenika za život u društvu znanja.

METODOLOGIJA

CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Cilj je rada ispitati postoji li statistička razlika u procjeni aktivnosti i osobnoga postignuća učenika adolescentske dobi prilikom dvaju različitih pristupa u nastavi – ispitati kako gimnazijalci procjenjuju osobnu aktivnost i postignuće tijekom nastave koja se obrađuje primjenom suradničkoga učenja uz korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije i primjenom suradničkoga učenja u klasičnoj nastavi. U radu se polazi od (afirmativne) hipoteze da učenici koji sudjeluju u nastavi suradničkoga učenja koristeći IKT procijenjuju većim osobno postignuće tijekom nastave nego učenici koji sudjeluju u klasičnoj nastavi suradničkoga tipa.

SUDIONICI, VRIJEME I MJESTO ISTRAŽIVANJA

Uzorak sudionika čini 38 učenika (njih 19 u svakome razredu) u dvama prvim razredima gimnazijskoga programa Srednje škole Ivanec. Istraživanje je provedeno tijekom travnja i svibnja 2018. godine u prostorijama Srednje škole Ivanec (u klasičnoj učionici i *Učionici budućnosti*).¹

POSTUPAK I INSTRUMENT ISTRAŽIVANJA

Istraživanje uključuje rad s učenicima na predmetu latinski jezik tijekom osam nastavnih sati u svakome razredu. 1. g2 razred s 19 učenika predstavlja skupinu koja je sudjelovala u nastavi suradničkim učenjem (operacionalizirano metodom rada u sku-

¹ *Učionica budućnosti* simboličan je naziv za učionicu čija upotreba omogućava interaktivnu razmjenu znanja i transformaciju cjelokupnoga nastavnoga procesa i tradicionalne nastave, a opremljena je na visokoj razini informatičko-komunikacijskom tehnologijom koja omogućuje novi koncept interaktivne nastave i stjecanje vještina za život u društvu znanja (SŠI, 2018).

pinama) koristeći IKT (interaktivna ploča i zaslon, interaktivne stolice, laptop, virtualne naočale, digitalna platforma, oruđe paketa Office, iSpring,² PainNet,³ Yammer,⁴ Google disk, Bubbl.us,⁵ Testmoz,⁶ Match The Memory,⁷ Wizer,⁸ i e-rječnik). 1. g1 razred s 19 učenika predstavlja skupinu koja je sudjelovala u nastavi u kojoj su se nastavni sadržaji obrađivali suradničkim učenjem (također radom u skupinama) u klasičnoj nastavi (eng. *face to face* – bez digitalnih oruđa i obrazovnih sadržaja te uz klasično prenošenje znanja koristeći knjigu, rječnik i prezentacije nastavnice). Oba su razreda učila i obrađivala iste nastavne sadržaje iz latinskoga jezika s nastavnim jedinicama iz domene “Antička kultura i civilizacija” i “Iskustvo teksta”. Unutar nastavnih jedinica učenici su upoznavali život u antičkom Rimu i radili na prijevodima kraćih prilagođenih latinskih tekstova koji su bili tematski vezani uz sadržaj koji je pojedina skupina obrađivala. Učenici su u skupine svrstani metodom slučajnoga odabira. U obama razredima nastavu je organizirala i vodila ista nastavnica. Nakon završenoga nastavnoga sata učenici su samoprocjenom ocjenjivali svoj doprinos, aktivnost i osobno postignuće za vrijeme nastave tijekom mjesec dana takve nastave latinskoga jezika. Za evaluaciju obrađene nastavne jedinice korišten je upitnik konstruiran za potrebe istraživanja (7 tvrdnji⁹ preuzeto je iz upitnika autora Peko i sur., 2006). Upitnik je sastavljen od 31 tvrdnje koje se odnose na aktivnost i osobni razvoj učenika za vrijeme nastave. Procjenu svoje aktivnosti na nastavi učenici su vršili uz primjenu Likertove deskriptivno-numeričke skale od 5 stupnjeva. Tvrdnje zastupljene u upitniku vezane su uz osjećaje i odgovornost na nastavnome satu s naglaskom na kreativnost, znatiželju, komunikaciju, međusobnu suradnju i pozitivnu radnu atmosferu, osobno postignuće te suradnju unutar radne skupine.

REZULTATI I RASPRAVA

Istraživanje je provedeno s ciljem ispitivanja samoprocjene aktivnosti i osobnoga postignuća učenika tijekom nastave u kojoj je primijenjeno suradničko učenje u dvama različitim oblicima učenja i poučavanja u nastavi: nastava uz pomoć IKT-a i digi-

² *iSpring* je oruđe koji omogućava da se PowerPoint prezentacija pretvori u *flash* dokument i time se omogući lakši mrežni prijenos i lakše se prate aktivnosti učenika.

³ *PainNet* je oruđe za obradu slike kojim se izrađuju vizualni sadržaji.

⁴ *Yammer* je društvena mreža koja omogućuje dijeljenje i suradnju na datotekama te standardne mogućnosti društvenih mreža, a dolazi u okviru paketa *Microsoft Office 365*.

⁵ *Bubbl.us* je digitalno oruđe za izradu mentalnih mapa.

⁶ *Testmoz* je digitalno oruđe koji omogućava izradu i rješavanje kvizova.

⁷ *Match The Memory* digitalno je oruđe koje omogućuje izradu igre memorije u kombinacijama sa slikama i/ili tekstem.

⁸ *Wizer* je digitalno oruđe koje omogućuje izradu interaktivnih radnih listića koji se mogu koristiti u nastavi ili kod kuće.

⁹ *Osjećao sam odgovornost* (2.); *Tijekom rada osjećao sam tremu* (4.); *Bilo mi je jasno što trebam činiti* (5.); *Bilo mi je zanimljivo* (7.); *Bio sam znatiželjan* (8.); *Uvažavao sam prijedloge drugih* (10.); *Sekretali smo s teme zadatka* (12.).

talnih obrazovnih sadržaja te klasična nastava. Od ukupno 31 tvrdnje koje se odnose na samoprocjenu aktivnosti učenika i doprinos nastavi, prema prosječnim rezultatima, 28 tvrdnji odnosi prevagu u korist učenju i nastavi potpomognutoj informacijsko-komunikacijskom tehnologijom, a samo 1 tvrdnja ide u prilog klasičnoj nastavi. Podatci u Tablici 1 prikazuju rezultate prosječnih vrijednosti samoprocjene aktivnosti učenika obaju razrednih odjela te značajnost razlike između ispitivanih skupina.

Tablica 1. Rezultati prosječnih vrijednosti samoprocjene aktivnosti učenika postignuti suradničkim učenjem u klasičnoj nastavi (1. g1 razredni odjel, N=19) i u nastavi koristeći IKT (1. g2 razredni odjel, N=19) te značajnost razlike između skupina.

Br.	TVRDNJA	Razredni odjel	Aritmetička sredina (M)	SD	t
1.	POTICAO SAM DRUGE UNUTAR MOJE SKUPINE	1. g1	3,73	1,045	1,637
		1. g2	4,26	0,933	
2.	OSJEĆAO SAM ODGOVORNOST	1. g1	4,26	1,147	1,674
		1. g2	4,73	0,452	
3.	BIO SAM PONOSAN NA USPJEH MOJE SKUPINE KADA SMO IZLAGALI NAŠ RAD	1. g1	4,89	0,315	0,000
		1. g2	4,89	0,315	
4.	TIJEKOM RADA OSJEĆAO SAM TREMU	1. g1	2,10	1,149	0,575
		1. g2	2,31	1,108	
5.	BILO MI JE JASNO ŠTO TREBAM ČINITI	1. g1	4,78	0,418	0,408
		1. g2	4,84	0,374	
6.	POMAGAO SAM DRUGIMA IZVAN MOJE SKUPINE	1. g1	1,47	0,772	2,872**
		1. g2	2,47	1,306	
7.	BILO MI JE ZANIMLJIVO	1. g1	3,57	0,961	5,032***
		1. g2	4,78	0,418	
8.	BIO SAM ZNATIŽELJAN	1. g1	3,10	1,286	4,516***
		1. g2	4,57	0,606	
9.	ISTICAO SAM SE U RADU SVOJE SKUPINE	1. g1	2,94	1,508	1,197
		1. g2	3,42	0,837	
10.	UVAŽAVAO SAM PRIJEDLOGE DRUGIH	1. g1	4,00	1,201	2,051
		1. g2	4,63	0,597	
11.	OSJEĆALI SMO ZAJEDNIČKI NAPREDAK	1. g1	4,36	1,011	1,449
		1. g2	4,73	0,452	
12.	SKRETALI SMO S TEME ZADATKA	1. g1	1,52	0,696	0,247
		1. g2	1,47	0,611	
13.	BILO MI JE TEŠKO KONCENTRIRATI SE NA RAD	1. g1	1,57	0,692	0,633
		1. g2	1,42	0,837	
14.	ZADOVOLJAN SAM RADOM SVOJE SKUPINE	1. g1	4,73	0,561	0,618
		1. g2	4,57	0,961	

Br.	TVRDNJA	Razredni odjel	Aritmetička sredina (M)	SD	t
15.	TIJEKOM IZVRŠAVANJA ZADATKA MOJE VJEŠTINE I SPOSOBNOSTI SU DOŠLE DO IZRAŽAJA	1. g1	3,78	1,031	0,988
		1. g2	4,10	0,936	
16.	BILO MI JE LAKO DOĆI DO ODGOVORA	1. g1	3,68	0,945	2,740*
		1. g2	4,42	0,692	
17.	BIO SAM KREATIVAN	1. g1	3,47	1,263	2,579*
		1. g2	4,36	0,830	
18.	RAZGOVARALI SMO O ZADATKU UNUTAR SKUPINE	1. g1	4,47	0,904	0,897
		1. g2	4,68	0,477	
19.	BILO MI JE OPTEREĆENJE RADITI	1. g1	1,52	0,512	0,234
		1. g2	1,57	0,837	
20.	BRZO SAM SHVATIO TEMU KOJU SMO RADILI	1. g1	4,31	0,749	2,097*
		1. g2	4,73	0,452	
21.	TRUDILI SMO SE BITI KREATIVNIJI OD DRUGIH SKUPINA	1. g1	3,68	1,108	1,997
		1. g2	4,31	0,820	
22.	IMAO SAM DOVOLJNO MATERIJALA I SREDSTAVA DA IZVRŠIM ZADATAK KAKO SAM ZAMISLIO	1. g1	4,21	1,084	1,879
		1. g2	4,73	0,561	
23.	DRUGI SU S LAKOĆOM SHVATILI NAŠE IZLAGANJE	1. g1	4,21	1,436	2,028
		1. g2	4,89	0,315	
24.	KVALITETNO JE PROŠLA NASTAVA GENERALNO	1. g1	4,36	1,382	1,441
		1. g2	4,84	0,374	
25.	DOPRINJEO SAM RADU SVOJE SKUPINE	1. g1	4,31	1,249	1,200
		1. g2	4,68	0,477	
26.	IZLAGANJA DRUGIH SKUPINA BILA SU JASNA	1. g1	4,42	1,304	0,803
		1. g2	4,68	0,582	
27.	IZLAGANJA DRUGIH SKUPINA BILA SU ZANIMLJIVA	1. g1	4,21	1,228	1,698
		1. g2	4,73	0,561	
28.	TRUDIO SAM SE KROZ RAD USVOJITI ŠTO VIŠE ZNANJA O TEMI KAKO BIH KVALITETNO IZRADIO SVOJ ZADATAK	1. g1	4,26	1,326	1,831
		1. g2	4,84	0,374	
29.	PAŽLJIVO SAM SLUŠAO IZLAGANJA DRUGIH SKUPINA	1. g1	4,00	1,452	0,720
		1. g2	4,26	0,653	
30.	PROMIŠLJAO SAM O TOME KAKO ĆE ISPASTI MOJ ZADATAK NA KRAJU	1. g1	4,15	1,462	1,252
		1. g2	4,63	0,760	
31.	TIJEKOM NASTAVE RAZMIŠLJAO SAM "KAD ĆE ZVONITI ZA KRAJ"	1. g1	2,26	0,733	3,690**
		1. g2	1,36	0,760	

Bilješka: $p < 0,05^*$, $p < 0,01^{**}$, $p < 0,001^{***}$, $df=36$

Rezultati u Tablici 1. pokazuju da skupina sudionika koja je sudjelovala u suradničkoj nastavi koristeći IKT ostvaruje bolje prosječne rezultate na 28 tvrdnji: 1. - *poticao sam druge unutar moje skupine* ($M=4,26$); 2. - *osjećao sam odgovornost* ($M=4,73$); 4. - *tijekom rada osjećao sam tremu* ($M=2,31$); 5. - *bilo mi je jasno što trebam činiti* ($M=4,84$); 6. - *pomagao sam drugima izvan moje skupine* ($M=2,47$); 7. - *bilo mi je zanimljivo* ($M=4,78$); 8. - *bio sam znatiželjan* ($M=4,57$); 9. - *isticao sam se u radu svoje skupine* ($M=3,42$); 10. - *uvažavao sam prijedloge drugih* ($M=4,63$); 11. - *osjećali smo zajednički napredak* ($M=4,73$); 12. - *skretali smo s teme zadatka* ($M=1,47$); 13. - *bilo mi je teško koncentrirati se na rad* ($M=1,42$); 15. - *tijekom izvršavanja zadataka moje vještine i sposobnosti su došle do izražaja* ($M=4,10$); 16. - *bilo mi je lako doći do odgovora* ($M=4,42$); 17. - *bio sam kreativan* ($M=4,26$); 18. - *razgovarali smo o zadatku unutar skupine* ($M=4,68$); 20. - *brzo sam shvatio temu koju smo radili* ($M=4,73$); 21. - *trudili smo se biti kreativniji od drugih skupina* ($M=4,31$); 22. - *imao sam dovoljno materijala i sredstava da izvršim zadatak kako sam zamislio* ($M=4,73$); 23. - *drugi su s lakoćom shvatili maše izlaganje* ($M=4,89$); 24. - *kvalitetno je prošla nastava generalno* ($M=4,84$); 25. - *doprinjeo sam radu svoje skupine* ($M=4,68$); 26. - *izlaganja drugih grupa bila su jasna* ($M=4,68$); 27. - *izlaganja drugih grupa bila su zanimljiva* ($M=4,73$); 28. - *trudio sam se kroz rad usvojiti što više znanja o temi kako bih kvalitetno izradio svoj zadatak* ($M=4,84$); 29. - *pažljivo sam slušao izlaganja drugih skupina* ($M=4,26$); 30. - *promišljao sam o tome kako će ispasti moj zadatak na kraju* ($M=4,63$); 31. - *tijekom nastave razmišljao sam "kad će zvoniti"* ($M=1,36$). Skupina sudionika koja je sudjelovala u nastavi bez korištenja IKT-a ostvaruje bolji prosječni rezultat na 1 tvrdnji: tvrdnja 14. - *zadovoljan sam radom svoje skupine* ($M=4,73$). Na 2 tvrdnje obje skupine sudionika ostvaruju jednaki prosječni rezultat: tvrdnja 3. - *bio sam ponosan na uspjeh moje skupine kada smo izlagali naš rad* ($M=4,89$) i tvrdnja 19. - *bilo mi je opterećenje raditi* ($M=1,5$).

Kod skupine sudionika koja je sudjelovala u suradničkoj nastavi koristeći IKT najviše ($M>4,5$) prosječne vrijednosti, a koje iziskuju pozitivne vrijednosti,¹⁰ ostvarene su na tvrdnjama 2., 3., 5., 7., 8., 10., 11., 14., 18., 20., 22., 23., 24., 25., 26., 27., 28. i 30. Slabija prosječna vrijednost ($M<3,5$) ostvarena je na tvrdnjama 6. (*pomagao sam drugima van moje skupine*) i 9. (*isticao sam se u radu svoje skupine*). Kod sudionika koji su sudjelovali u klasičnoj suradničkoj nastavi najviše ($M>4,5$) prosječne vrijednosti koje također iziskuju pozitivne odgovore na skali, ostvarene su na tvrdnjama 3., 5. i 14. Slabija prosječna vrijednost ($M<3,5$) ostvarena je na tvrdnjama 8. (*bio sam znatiželjan*), 9. (*isticao sam se u radu svoje skupine*) i 17. (*bio sam kreativan*).

Kod testiranja značajnosti razlike između skupina, rezultati t-testa pokazuju da se statistička razlika pojavljuje kod 7 tvrdnji. Vrlo značajna statistička razlika s obzirom na upotrebu nastavne tehnike i tehnologije javlja se kod 2 tvrdnje: *Bilo mi je zanimljivo* i *Bio sam znatiželjan*. Skupini sudionika ($M=4,78$; $SD=0,418$) koji su sudjelovali u suradničkoj nastavi koristeći IKT nastava je bila zanimljivija $t(36)=5,032$ ($p<0,001$) nego

¹⁰ Tvrdnje 12., 13., 19. i 31. u vrjednovanju na skali iziskuju što manju vrijednost dok preostale tvrdnje iziskuju što veće vrijednosti.

što je to bilo skupini sudionika ($M=3,57$; $SD=0,961$) koja je sudjelovala u suradničkoj nastavi bez korištenja IKT-a. Vrlo značajna statistička razlika javlja se po pitanju znatiželje učenika. Naime, skupina sudionika ($M=4,57$; $SD=0,606$) koja je sudjelovala u suradničkoj nastavi ostvarenoj pomoću IKT-a bila je znatijeljnija $t(36)=4,516$ ($p<0,001$) po pitanju svladavanja i obrađivanja nastavnih sadržaja od druge skupine sudionika ($M=3,10$; $SD=1,286$) koja je sudjelovala u klasičnoj suradničkoj nastavi. Značajna je statistička razlika kod 2 tvrdnje: *Pomagao sam drugima izvan moje grupe* i *Tijekom nastave razmišljao sam "kad će zvoniti za kraj"*. Skupina sudionika ($M=2,47$; $SD=1,306$) koja je sudjelovala u nastavi suradničkoga tipa s IKT-om bila je sklonija $t(36)=2,872$ ($p<0,01$) pomagati i surađivati s drugima izvan svoje skupine, nego što je to bila skupina sudionika ($M=1,47$; $SD=0,772$) koja je sudjelovala u nastavi suradničkoga tipa bez IKT-a. Osim što su bili skloniji kolektivnoj suradnji i pomaganju, manje $t(36)=3,690$ ($p<0,01$) su razmišljali o tome kada će doći kraj sata ($M=1,26$; $SD=0,760$) nego što je o tome mislila skupina sudionika ($M=2,26$; $SD=0,733$) koja na nastavi nije koristila IKT. Slabija statistička razlika pojavljuje se kod 3 tvrdnje: *Bilo mi je lako doći do odgovora*; *Bio sam kreativan* i *Brzo sam shvatio temu koju smo radili*. Skupina sudionika koja je koristila IKT na nastavi ($M=4,42$; $SD=0,692$) lakše je $t(36)=2,740$ ($p<0,05$) došla do odgovora za rješavanje zadataka nego što je to bilo drugoj skupini sudionika koja nije koristila IKT ($M=3,68$; $SD=0,945$). Statistička razlika između ispitivanih skupina javlja se po pitanju kreativnosti – skupina sudionika koja je sudjelovala u nastavi koristeći IKT ($M=4,26$; $SD=0,830$) bila je kreativnija $t(36)=2,579$ ($p<0,05$) u izvršavanju zadataka od druge skupine koja je sudjelovala u klasičnoj nastavi ($M=3,47$; $SD=1,263$) te u brzini usvajanja novih sadržaja gdje je pritom skupina sudionika koja je u nastavi suradničkoga pristupa koristila IKT ($M=4,73$; $SD=0,452$) bila brža $t(36)=2,097$ ($p<0,05$) u usvajanju, razumijevanju i shvaćanju novoga obrađivanoga sadržaja nego što je to bila druga skupina sudionika koja je nastavne sadržaje usvajala suradničkim pristupom tijekom klasične nastave ($M=4,31$; $SD=0,749$).

Dobiveni rezultati provedenoga istraživanja generalno pokazuju da primjena informacijsko-komunikacijske tehnologije u obrazovanju pozitivno djeluje na cjelokupan razvoj pojedinca (CARNet, 2016; CARNet, 2018; Hoić-Božić, 2015; Semenov, 2005; Smiljčić i sur. 2017). U digitalnom okruženju pojedinci uče istovremeno i aktivno te na taj način imaju mogućnost samostalnoga konstruiranja novoga znanja. Proces učenja uz pomoć IKT-a osposobljava i zahtijeva osposobljenost za samostalno učenje. Istraživanje je pokazalo da korištenje IKT-a u nastavi doprinosi većoj motiviranosti učenika za rad jer im je takva vrsta nastava zanimljivija i poticajnija te iziskuje pokazivanje različitih vještina i sposobnosti. Učenici osjećaju kao da su dio nastave, osjećaju odgovornost za rad i za svladavanje nastavnih sadržaja. Upotreba IKT-a na nastavi iziskuje visok stupanj koncentracije što ima za posljedicu djelotvorne radne atmosfere, veću kreativnost, bržu i bolju komunikaciju te snalaženje u novim nastavim sadržajima. Svi učenici mogu podjednako izraziti svoja mišljenja i uvažiti prijedloge drugih te podjednako doprinijeti u radu. Prilikom predstavljanja vlastitih radova uz pomoć upotrebe IKT-a dolazi do izražaja učenička kreativnost te kognitivna selektivnost informacija. U uspo-

redbi dviju ispitivanih skupina najveća se razlika pojavljuje u području međusobne suradnje, motiviranosti i kreativnosti. Iako su obje skupine sudionika sudjelovale u nastavi suradničkoga karaktera, sudionici koji su tijekom nastave koristili IKT bili su otvoreniji za kolektivnu suradnju i komunikaciju. Također, prilikom usvajanja novih sadržaja bili su znatijeljniji i bilo im je zanimljivije obrađivati nove sadržaje. Kognitivno su brže percipirali novoobrađivane teme i lakše su dolazili do odgovora kako bi postigli uspješan rezultat.

U kontekstu povezivanja suvremenih metoda u nastavi i primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavu, prema rezultatima istraživanja, nameće se zaključak da nije dovoljno samo implementirati IKT u nastavu, već je potrebno raditi na integraciji IKT-a u suvremene metode učenja i poučavanja.

ZAKLJUČAK

U današnje je vrijeme neophodno učiti aktivno i brzo te biti prilagodljiv raznim situacijama. S dolaskom novih oblika i sredstava prijenosa znanja mijenjaju se nekađanje metode i tehnike učenja i poučavanja koje je potrebno upotpuniti i stalno usavršavati. Istraživanje je potvrdilo da korištenje IKT-a u nastavi doprinosi većoj aktivnosti i osobnom postignuću učenika te da potiče kod učenika znatijelju, kritično razmišljanje, motiviranost za eksperimentiranje, kreativnost i težnju za usvajanjem i učenjem novih znanja, ali je i ukazalo na to da IKT nije potrebno samo implementirati u obrazovanje i u nastavu već da ju je potrebno integrirati u suvremene metode učenja i poučavanja. Učenici iz digitalnih izvora uče aktivno i tragaju za novim znanjima. Učinkovita primjena IKT tehnologije u obrazovanju omogućuje brže i lakše postizanje odgojno-obrazovnih ciljeva. Upotreba IKT-a u obrazovanju osigurava beskonačne mogućnosti koje je nužno dograđivati na razne pedagoške pristupe u nastavi. Budućnost obrazovanja temelji se na upotrebi i primjeni IKT-a jer njihov utjecaj na odgojno-obrazovni proces poprima sve veći značaj. Stoga je nužno promišljati pedagoški i metodički kako bi mlade generacije bile odgajane i obrazovane za cjeloživotno učenje te stjecanje praktičnih i složenih vještina. Kada se promatra budućnost obrazovanja s pedagoške perspektive potrebno je naglasiti da se implementacija suvremene informacijske i komunikacijske tehnologije u odgojno-obrazovni rad mora koristiti ciljano te u svrhe poboljšanja kvalitete obrazovanja, a ne smije se shvatiti kao pomodarstvo ili praćenje trendova u svrhe eksperimentiranja. Istraživanje je pokazalo da učenici vješto i hrabro vole istraživati sve mogućnosti koje im suvremena tehnologija pruža te na taj način stjecati razna znanja kroz suradničke oblike učenja. Prema tome, budućnost su obrazovanja educirani učitelji, profesori i nastavnici koji motivirano stječu i prenose nove vještine i znanja na zanimljiv i poticajan način.

LITERATURA

- Braš Roth, M. i dr. (2014). *Priprema za život u digitalnom dobu*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja – PISA centar.
- Breslauner, N. (2011). Obrazovanje uz pomoć informacijsko-komunikacijskih tehnologija. *Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu*, 2(2), 27- 31.
- Cota-Bekavac, M. (2002). Istraživanja suradničkog učenja. *Napredak*, 142(1), 32-40.
- CARNet. (2016). *E-učitelj – suvremena nastava uz pomoć tehnologije (priručnik)*. Zagreb: Creative Commons.
- CARNet. (2018). *Hrvatska akademska i istraživačka mreža*. Preuzeto 2. ožujka 2018. s <https://www.e-skole.hr/hr/rezultati/ikt-u-ucenju-i-poucavanju/>
- Čelebić, G. i Rendulić, D. I. (2011). *ITdesk.info – projekt računalne e-edukacije sa slobodnim pristupom – Priručnik za digitalnu pismenost*. Zagreb: Otvoreno društvo za razmjenu ideja (ODRAZI).
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. Great Britain: Bloomsbury.
- Giroux, H. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York: Bloomsbury Academic.
- Kostović-Vranješ, V. i Tomić, N. (2014). Osposobljavanje učitelja za primjenu informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi prirode i društva. *Školski vjesnik*, 63(3), 287-307.
- Oakley, G. i Lim, C. P. (2013). Information and Communication Technologies (ICT) in primary education opportunities and supporting conditions. U L. Y. Tay. i C. P. Lim (Ur.), *Creating Holistic Technology-Enhanced Learning Experiences* (str. 1-18). Netherlands: Sense Publishers.
- Hoić-Božić, N. (2015). *E-Learning*. Sveučilište u Rijeci, Portal AHYCO. Preuzeto 20. studenoga 2017. s <http://ahyco.uniri.hr/portal/Glavna.aspx?IDClanka=18>
- Meredith, K. S. i dr. (1998). *Suradničko učenje*. Zagreb: Otvoreno društvo Hrvatska.
- Pastuović, N. (2006). Kako do društva koje uči. *Odgojne znanosti*, 8(2), 421-441.
- Peko, A. i dr. (2006). Suradničko učenje u mlađoj školskoj dobi. *Život i škola*, 1-2(15-16), 17-28.
- Peko, A. i dr. (2014). *Kulturom nastave (p) o učeniku*. Osijek: Učiteljski fakultet.
- Pivac, J. (2000). *Inovativnom školom u društvo znanja*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Semenov, A. (2005). *Information and communication technologies in schools – a handbook for teachers or How ICT Can Create New Open Learning Environments*. Paris: UNESCO.
- Slavin, R. E. (1999). Comprehensive Approaches to Cooperative Learning. *Theory into practice*, 38(2), 74-79.
- Smiljčić, I. i dr. (2017). ICT u obrazovanju. *Zbornik radova Veleučilišta u Šibeniku*, 3-4, 157-170.
- Srednja škola Ivanec. (2018). Srednja škola Ivanec. Preuzeto 17. ožujka 2018. s <http://www.ss-ivanec.hr/dogadanja/648-otvorena-ucionica-buducnosti>
- Storm, R. D. i Storm, P. S. (1988). Student Participation in the Evaluation of Cooperative Learning. *Community College Journal of Research and Practice*, 22(3), 265-274.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Vizek-Vidović, V. i dr. (2002). *Aktivno učenje i ERR okvir za poučavanje*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.

Adolescent Cooperative Learning and ICT

Abstract:

The empirical study was conducted with the goal of investigating the self-assessment of engagement and self-assessment of personal accomplishment by students during class in which cooperative learning was applied to two different approaches in teaching: teaching with the help of ICT and digital educational contents; and traditional teaching with the application of classic transfer of knowledge. The results suggests that students who engage in cooperative learning with the use of ICT make higher score in self-assessed engagement and personal accomplishment in class compared to students who participated in cooperative learning without the use of ICT. The results of the t-test show that there is a statistically significant difference between the two groups of students in the area of cooperation, motivation, and creativity.

Keywords: future, instruction, education, development, learning

HUMANISTIČKA I HOLISTIČKA PERSPEKTIVA SOCIJALNOGA RAZVOJA DJETETA

Pregledni rad

UDK: 37.035

Ana Miroslavljević
Osnovna škola "Dragutin Tadijanović"
Slavonski Brod, Hrvatska

Sažetak:

Slijedom društvenih promjena postmodernističko okruženje stavlja pred djecu brojne izazove i mijenja životne uvjete, ali i ulogu vrtića i škole koji sve više trebaju poprimati obilježja prosocijalnoga. Obiteljski, vršnjački, vrtićki i školski čimbenici čine jezgru individualnoga i socijalnoga razvoja djeteta na putu prema ostvarenju punih potencijala i formiranju u cjelovitu osobu. U obitelji počinje, a potom u dječjem vrtiću i u školi te drugim socijalnim područjima kontinuirano se nastavlja socijalni razvoj djeteta. Moguće ga je analizirati s aspekta užega i širega okruženja koje izravno ili neizravno utječe na prilagodbu djeteta društvenoj sredini. Socijalno ponašanje, koje se ogleda u djetetovim umijećima prilagodbe, nije nasljedna osobina, nego se uči, što omogućava roditeljima i odgojno-obrazovnim stručnjacima pedagoški djelovati u smjeru djetetova usvajanja novih socijalnih vještina. One su mu itekako potrebne za snalaženje u životnim uvjetima u kojima se afirmira tijekom odrastanja te ujedno predstavljaju temelj za ostvarivanje njegovih potencijala. Suvremena škola uključuje humanistički i holistički koncept odgoja i obrazovanja u okviru kojih je socijalni razvoj, kao cjeloživotni proces, izuzetno važan čimbenik. Jedinstvenost se svakoga pojedinoga djeteta manifestira u ostvarenju njegovih individualnih mogućnosti koje ishoduju sveukupnim zadovoljstvom djeteta kao upotpunjene i samoostvarene osobe. U radu su razmotrena obilježja humanističkoga i holističkoga pristupa povezana s cjelovitim razvojem djeteta koji proizlazi iz odgovornoga odnosa različitih društvenih skupina.

Ključne riječi: cjeloviti razvoj djeteta, dijete, samoostvarenje, socijalno ponašanje, socijalni razvoj

UVOD

Današnje društvo uslijed niza brzorastućih promjena i novih trendova nameće djetetu sve složeniju ulogu tijekom procesa uključivanja u društveni život. Uočavajući aktualnu problematiku, suvremena pedagogija i psihologija naglašavaju važnost djetetova individualnoga i socijalnoga razvoja. Nezaobilazan interes socijalne pedagogije svakako su načini na koje pojedinac funkcionira u socijalnom okruženju. Jedan od mnogih izazova današnjice omogućiti je djetetu pozitivne i prihvatljive životne uvjete koji doprinose njegovom osobnom i socijalnom razvitku. Je li zabrinutost za kvalitetu socijalnoga razvoja djeteta kao individue deklarativna ili uistinu opravdana težnjom i odgovornošću različitih socijalnih skupina (obitelj, dječji vrtić, škola, vršnjačke grupe) za cjelovit razvoj djeteta, pitanje je koje se sve više nameće odgojno-obrazovnim stručnjacima.

Dječji socijalni razvoj obuhvaća ponašanja, stavove i afekte sjedinjene u dječjoj interakciji s odraslima i vršnjacima (Brajša-Žganec, 2003: 23). Katz i McClellan (1999) s aspekta cjelovitoga promatranja djeteta definiraju razvoj socijalnih kompetencija kod istoga kao interakciju individualnih obilježja, socijalnih vještina i vršnjačkih odnosa. Svi su oni jednakovrijedni čimbenici koji utječu na socijalni razvoj djeteta. Polazište prema kojemu se socijalna ponašanja, a samim time i socijalne kompetencije ne dobivaju rođenjem, nego stječu (Vasta i sur., 1997) omogućava roditeljima, stručnjacima u području odgoja i obrazovanja pa i široj okolini planski i svjesno djelovati u cilju unaprjeđenja i poboljšanja sveukupnoga socijalnoga razvoja djeteta. Na tragu toga, Hargie i sur. (1986 prema Ferić i Kranželić Tavra, 2003) opisuju socijalna ponašanja kao naučena, kontrolirana od strane pojedinaca, situacijski i interakcijski prikladna te usmjerena cilju.

Humanistička i holistička pedagogija zalažući se za cjelovito djelovanje obitelji, škole i socijalnoga okruženja teže sve većoj kvaliteti pozitivnih interakcijskih odnosa jer upravo su obilježja razvijenosti socijalnoga razvitka uspostavljanje i održavanje spomenutih odnosa, što čini osnovu za ostvarivanje brojnih djetetovih potreba, interesa i potencijala (Buljubašić-Kuzmanović, 2012). Samu prilagodbu djeteta društvenoj okolini uvjetuju razvojni čimbenici proizašli iz interakcijskih odnosa, a zadovoljenje njegovih potreba za pripadnošću, priznanjem i zabavom Greene (1996) pronalazi u suradništvu. U holističkom pristupu odgojno-obrazovnom procesu naglasak je stavljen na interakcijski karakter odgojnoga djelovanja (Bratanić, 2005) gdje je učitelj inicijator i motivator svom učeniku kako u području obrazovanja, tako i u području odgoja u okviru kojega se razmatra i socijalni razvoj djeteta. Odgoj, prema Vukasoviću (1994: 39), podrazumijeva proces formiranja čovjeka, izgrađivanja i oblikovanja ljudskoga bića sa svim njegovim tjelesnim, intelektualnim, moralnim, estetskim i radnim osobinama čiji je cilj izgrađivanje potpune ljudske osobnosti. U skladu s tim, humanistički odgoj svojom usmjerenošću prema razvoju djetetovih potencijala u središte zanimanja smješta ostvarenje ljudskih mogućnosti, odnosno samoaktualizaciju (Fulgosi, 1997) kao najviši stupanj psihičkoga razvoja osobe. Humanistički psiholozi njezinu kulminaciju vide u produktivnom i osmišljenom životu pojedinca. Jednako tako, holistički se smjer u dječjem razvoju podudara s humanističkim jer promatra i tretira dijete kao socijalno, potpuno i jedinstveno biće.

KONTEKST RAZVOJA PROCESA SOCIJALIZACIJE

Socijalizacija je složeni proces učenja kojim kroz interakciju s društvenom okolinom pojedinac usvaja znanja, stavove, vrijednosti i ponašanja neophodna za sudjelovanje u životu društva (Hewstone i Ströbe, 2001). To je proces cjeloživotnoga učenja koji počinje od djetetova najranijega razdoblja te ključnu ulogu ima u njegovoj personalizaciji i individualizaciji. Analizom stručne literature koja proučava socijalni razvoj djeteta dolazi se do više analognih definicija i značenja pojma socijalnoga razvoja djeteta. Poticanje istoga procesa prvenstveno je vezano uz poticanje razvoja socijalne

kompetencije i socijalnih vještina. Oba izraza impliciraju sposobnost nošenja s različitim socijalnim situacijama (Klarin, 2002 a). Ipak, Jurčević-Lozančić (2011) razlikuje te dvije odrednice pri čemu socijalne vještine određuje kao jedinstvena ponašanja pojedinca, a kompetenciju načinom na koji pojedinac primjenjuje vještinu u socijalnom okruženju. Slično tome, Buljubašić-Kuzmanović i Blažević (2015) socijalne vještine definiraju kao socijalna ponašanja koja pridonose socijalnoj kompetentnosti.

Caldarella i Merrell (1997) klasificiraju socijalne vještine u pet dimenzija: odnosi s vršnjacima, samokontrola, akademske vještine, suradnja i samopouzdanje. Sve su u međusobno proporcionalnom odnosu te izravno ili neizravno usavršavanje jedne od njih utječe na razvitak preostalih. Primjerice, Riggio (1986) drži da se osobe s razvijenom socijalnom kontrolom mogu lako prilagoditi gotovo svakoj društvenoj situaciji te kao takve ujedno utjecati na smjer socijalne interakcije. Kako bi se pomoglo djeci u učenju socijalnih vještina, razvijene su različite strategije učenja istih. Široko u svijetu rasprostranjen je i primjenjivan trening socijalnih vještina, kako za djecu predškolskoga, tako i za djecu školskoga uzrasta. Svrha je njegova provođenja poboljšanje jedinstvenih vještina prosocijalnoga ponašanja kao što su izražavanje emocija, dijeljenje, suradnja, iniciranje konverzacije, asertivnost, itd. (Ferić i Kranželić Tavra, 2003).

Istražujući samoregulaciju i razumijevanje emocija, kao bitne sastavnice socijalno-emocionalnih kompetencija kod djece predškolske dobi, Brajša-Žganec i Hanžec (2015) zaključuju da se socijalno-emocionalne vještine mogu učiti različitim programima socijalno-emocionalnoga učenja. Nadalje, rezultati pokazuju da je razvoj istih vještina važan za smanjenje agresivnoga ponašanja među dječacima predškolskoga uzrasta. Razmatrajući istu problematiku, Farmer (2000) jednu od najizravnijih intervencija u tretmanu agresivnoga i neprihvatljivoga ponašanja djece nalazi upravo u treningu socijalnih vještina.

Temeljem rezultata istraživanja Babarović i sur. (2009) konstatiraju da školska postignuća učenika ovise o obilježjima učenika, obiteljskoj i socijalnoj okolini iz koje učenik dolazi, obilježjima učitelja te obilježjima škole. Wentzel (1993) provodi istraživanje u kojemu ispituje odnos školskog uspjeha, konkretnije ocjena i bodova na standardiziranim testovima znanja te socijalnoga i antisocijalnoga ponašanja učenika. Uzimajući u obzir sociodemografska obilježja učenika, propitivane su njihove vlastite procjene prosocijalnoga ponašanja, a rezultati višestruke regresijske analize ukazuju na povezanost socijalnih vještina i uspjeha na standardiziranim testovima znanja. Na tragu toga, Bloomquist (1996) naglašava važnu ulogu treninga socijalnih vještina u poboljšanju akademskoga razvoja djeteta. Slično smatraju Buhrow i sur. (1998) koji socijalne vještine vide bitnim čimbenikom uspjeha u školi kao i čimbenikom prihvaćenosti od strane vršnjaka.

Doprinos različitih programa treninga socijalnih vještina razvoju socijalne dimenzije djeteta danas je potrebniji nego ranije, i to ne samo djeci i mladima, nego cjelokupnoj populaciji (Žižak, 2003). Ista autorica ističe da je nemoguće domisliti univerzalne programe učenja socijalnih vještina, nego da oni uvijek trebaju biti ciljani i jedinstveni. U tomu značajnu funkciju osim obitelji imaju odgojitelji i učitelji koji ne

brinu samo o razvoju djetetovih kognitivnih mogućnosti, već svjesno i planski pridonose njegovoj socijalizaciji (Jurčić, 2012).

UTJECAJI RAZLIČITIH SOCIJALNIH SKUPINA

Zajednica kao jedan od glavnih čimbenika socijalizacije ima ključnu ulogu u socijalnom razvoju djeteta. Stoga je za omogućavanje dugoročnoga i najpovoljnijega socijalnoga, kognitivnoga i emocionalnoga razvoja neophodno razmatrati i uvažavati duboke dječje potrebe za osjećajem zajedništva (Katz i McClellan, 1999). Za usvajanje vještina i znanja potrebnih za učinkovito i samostalno djelovanje u zajednici nužne su različite interakcije koje u konačnici čine društveni život pojedinca (Klarin, 2006). Ista autorica smatra roditelje, učitelje i vršnjake prediktorima dječjega socijalnoga razvoja, neovisno o djetetovoj dobi. No promatrajući dijete u okviru Bronfenbrennerove ekološke teorije čovjekova razvoja, koja ipak naglašava primarnu vrijednost djetetove obitelji, premda ne umanjuje ni utjecaj šire okoline na dijete (Rosić i Zloković, 2002), obitelj se iskazuje kao prva u nizu zajednica koja kod djeteta ima odgovornost kontinuiranoga pružanja mogućnosti za stjecanje socijalnih vještina i kompetencija. Ako dijete u toj primarnoj zajednici nije usvojilo osnovne socijalne vještine i spoznaje o nužnosti istih, vrtić i škola poslije teško mogu nadoknaditi propušteno i kompenzirati elemente socijalnog razvoja svojstvene isključivo obiteljskoj zajednici. Osiguravanje optimalnih uvjeta neophodnih za cjeloviti razvoj djeteta zadaća je svake društvene jedinice zbog čega je važna ukupna sinergija i ujednačen angažman svih socijalnih grupa u poticanju djeteta prema napretku socijalnih vještina, a potom i prema njegovu samoostvarenju.

Budući da je obitelj okruženje u kojemu dijete provodi najviše vremena, usvaja socijalne vještine, razvija stavove i uvjerenja (Vasta i sur., 2003), prirodna je njegova privrženost roditeljima, odnosno članovima obitelji, zbog čega spomenuti utjecaj, bio on namjeren ili nenamjeren, izravan ili neizravan, ima odlučujuću funkciju u njegovu daljnjem socijalnom razvoju. Komunikacija koja počinje u obitelji neizostavan je čimbenik u uspostavljanju i održavanju socijalnih odnosa te kao takva čini vrlo važnu sastavnicu obiteljskih odnosa. Razgovaranje o osjećajima u krugu obitelji prvotno potiče djetetovo razumijevanje emocionalne komunikacije, a onda i razvitak prosocijalnoga ponašanja kao bitne sastavnice socijalne kompetencije (Oatley i Jenkins, 2003).

Rosić i Zloković (2002) naglašavaju važnost uloge roditelja u životu djeteta, naročito za njegov razvitak, emocionalnu sigurnost, socijalnu kompetentnost i intelektualno postignuće. U skladu s tim, Akhtar i sur. (2017) nalaze da istraživanja pokazuju da autoritativan i podržavajući roditeljski stil odgoja ima vrlo pozitivan učinak na socijalnu kompetenciju djeteta (Feldman i Wentzel, 1990; Grolnick i Ryan, 1989), dok nepodržavajući stil roditeljstva ima negativne posljedice (Lamborn i sur., 1991). Model djetetu za usvajanje ponašanja, stavova i odnosa predstavljaju roditelji čiji je uloga glavna u preuzimanju prosocijalnih načina ponašanja djeteta (Deković i Janssens, 1992). Dije-

te kroz odnose s pojedinim članovima obitelji izgrađuje i jača one dijelove osobnosti koji su relevantni za njegovo kasnije djelovanje u svakodnevnim situacijama. To je moguće postići usvajanjem socijalnih vještina koje se, prema Ajduković i Pečnik (1994), u obitelji uče spontano, imitacijom, metodom pokušaja i pogrešaka. Rezultati istraživanja koje je provela Klarin (2002 b) ukazuju na povezanost obiteljske interakcije i samopoštovanja djeteta. Naime, djeca koja svoj odnos s roditeljima procjenjuju pozitivnije i razumijevanje sebe procjenjuju pozitivnije te imaju bolju sliku o sebi u odnosu na djecu koja se smatraju roditeljski neprihvaćenima.

Katz i McClellan (1999) pretpostavljaju da socijalna iskustva u prvih pet do šest godina života osiguravaju temelje na kojima počivaju svi budući odnosi. Stoga predškolska ustanova kao institucija ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja treba ponajprije poticati dijete na razvoj pojma o sebi i okolini koji ga okružuje, učenje o komunikaciji i međusobnoj toleranciji te vještinama nužnima za uspješno funkcioniranje u životu. Nastavno na to, Schaffer (2000) smatra da je pospješivanje razvoja socijalnih vještina još u predškolsko doba osobito bitno za daljnji razvoj djeteta. Curtis i Carter (2003) navode da odgojitelj etičkom profesionalnošću i osobnim primjerom treba usmjeravati dijete prema brojnim životnim vrijednostima: empatiji, prijateljstvu, solidarnosti, poštovanju razlika, dijalogu i privrženosti. Stupanj njihove kvalitete uvelike određuje put razvoja osobnosti djeteta u prilog čemu idu i provedena istraživanja (Jacobs i Crowley, 2007) koja potvrđuju da načini djelovanja djeteta u kasnijim životnim fazama imaju polazište u njegovoj ranoj interakciji s roditeljima, braćom i sestrama te poslije s odgojiteljima, vršnjacima i širom društvenom okolinom. Prema rezultatima Yoshikava (1995), neophodno je početi razvoj prosocijalnih stavova i ponašanja kod djece u vrlo ranoj dobi jer sukobljavanje u male djece koje se ne otkloni gotovo uvijek dovodi do kasnijih problema delinkvencije (Mlinarević i Tomas, 2010). Zato je potrebno u vrtiću stvarati uvjete poticajnoga okruženja i organizirati ga po mjeri djeteta jer tek u takvim okolnostima dječji vrtić može postati mjesto življenja, igre i učenja djece i odraslih (Mlinarević, 2004).

Uzimajući u obzir vjerojatnost da je dijete i prije polaska u školu već usvojilo stanovitu razinu socijalnih vještina, škola kao zajednica odrastanja (Buljubašić-Kuzmanović, 2012) dobiva zadatak, ali i odgovornost proširivanja i produbljivanja socijalnoga razvoja djeteta. Suvremena škola koja polazi od individualiteta i potreba djeteta, njegova prirodnoga integriteta i njegova humanoga i socijalnoga bića, kao temeljnoga načela suvremene pedagogije (Previšić, 1999), treba biti usmjerena na ravnomjerno razvijanje svih učenikovih sposobnosti na području kognitivnoga, emocionalnoga, konativnoga, fizičkoga, socijalnoga i duhovnoga razvoja koje nisu nezavisne jedna o drugoj, nego su uvijek u neakvoj svezi i odnosu (Mijatović, 1999, 18). Tomu napose teži humanistički koncept odgoja i obrazovanja koji uočava da škola u današnjim uvjetima prednost ipak daje spoznajnoj dimenziji razvoja djeteta u odnosu na socijalnu, a ona je ta koja ih priprema za učinkovito snalaženje u svakodnevnim životnim prilikama. Elias i sur. (1997) drže da će škola i na obrazovnom planu biti naprednija ako nastoji podjednako poticati akademsko, socijalno i emocionalno učenje kod djeteta. To je

moguće ukoliko učenika tretira kao odgovornoga sudionika u svim svojim aspektima. Stoga, smjerovi razvoja škole kao prosocijalne zajednice učenika, učitelja i roditelja (Ledić, 1996) ili kao humane, stvaralačke i socijalne zajednice (Previšić, 1996) prepoznatljivi su u humanističkoj i holističkoj pedagogiji, a zalažu se za cjelovito osmišljavanje i djelovanje obitelji, škole i socijalnoga okruženja te uspješnost školovanja ne mjeri količinom usvojenoga znanja, već kvalitetom uspostavljenih odnosa (interakcija) (Buljubašić-Kuzmanović, 2012: 44).

Prema Macuka i Burić (2015) mnoga istraživanja pokazuju da veći stupanj samokontrole učenika kao bitne sastavnice socijalnih vještina pridonosi višim razinama školskoga uspjeha (Alexander, Entwisle i Dauber, 1993; Zhou, Main i Wang, 2010), dok problemi s pažnjom imaju suprotan učinak (Finn, Pannoizzo i Voelkl, 1995). Slično tomu, istraživanja pokazuju da djeca prosocijalnijega ponašanja češće ostvaruju bolje akademske rezultate (Green i sur., 1980; Masten i sur., 1995; Wentzel i Asher, 1995) i suprotno tomu, agresivna i neprilagođena djeca ostvaruju slabije rezultate u školi (Dishion, 1990; Masten i sur., 1995; prema Livazović, 2012).

U razvoju samopoštovanja, samopouzdanja, osjećaja sigurnosti, prihvaćenosti i vlastite vrijednosti kod pojedinca vitalnu ulogu imaju vršnjaci (Andrić i Čudina-Obradović, 1990). Njihov utjecaj počinje u najranijoj životnoj dobi te s godinama sve više raste, stoga je vrlo znakovit za cjelokupan djetetov razvoj. Najizraženiji je u razdoblju školovanja jer polaskom u školu dijete ulazi u vršnjačku skupinu unutar koje stječe određeni vršnjački status značajan za postupno oblikovanje vlastita identiteta. Vršnjačke interakcije pridonose suradničkoj strukturi učenja, vještinama vođenja, kontroli impulsa, agresije i neprijateljstva te pružaju emocionalnu sigurnost, ljubav, naklonost, intimnost i solidarnost (Buljubašić-Kuzmanović, 2010). Ista autorica napominje da u kontekstu različitih vršnjačkih razmišljanja, obrazaca ponašanja, stilova življenja i sustava vrijednosti, mladi ostvaruju uspjeh i postignuća, raste njihov osjećaj vlastite kompetentnosti, samopouzdanja i autonomije. Shodno tomu, Beauvais i Oetting (1999) ističu da upravo vršnjačka prihvaćenost ima prevladavajuć utjecaj na razvoj samopoštovanja kod pojedinca.

Rezultati nekoliko istraživanja (Coie i Cillessen, 1993) ukazuju na povezanost između odbačenosti i agresivnosti kod oko 40% do 50% ispitanе djece te pokazuju da je agresivnost prisutnija kod dječaka nego djevojčica. Jednako tako, Klarin (2002c) provedenim istraživanjem utvrđuje da je kvaliteta interakcije djeteta s najboljim prijateljem značajan prediktor usamljenosti, kao i prosocijalnoga i agresivnoga ponašanja. Naime, adolescenti koji procjenjuju kvalitetu interakcije zadovoljavajućom, osjećaju se manje usamljeno i koriste prosocijalne obrasce ponašanja dok adolescenti koji nisu zadovoljni interakcijom s najboljim prijateljem i koji pokazuju višu razinu usamljenosti, češće koriste agresivno ponašanje.

HUMANISTIČKI PRISTUP ODGOJU I OBRAZOVANJU

Humanistički teorijski pristup podrazumijeva jedinstvenost svake osobe koja posjeduje potencijal za osobni razvoj te potrebu za samoaktualizacijom kao konačnim ciljem tog razvoja (Maslow, 1971). Maslow i Rogers, utemeljitelji humanističke psihologije, nastale sredinom prošloga stoljeća, pozornost pridaju rastu i razvoju vlastitih sposobnosti i mogućnosti pojedinca, nezaobilaznih odrednica pri oblikovanju ličnosti. Ta "treća snaga" u suvremenoj psihologiji promatra dijete kao socijalno kompetentno biće pozitivnih osobina, potencijala i talenata koje je svjesno sebe, ali i drugih ljudi, odgovorno je, otvoreno iskustvu i promjenama, altruistično, empatično i stvaralačko biće (Fulgosi, 1997). Njezina obilježja imala su odjeka i u humanističkoj pedagogiji u kojoj je prepoznatljiva pozitivna odgojna orijentacija. Prema Rogersovim uvjerenjima, bezuvjetno roditeljsko prihvaćanje djeteta i drugih djetetu relevantnih osoba omogućava samostalnost i suočavanje s izazovima što slijedom dovodi do pozitivnih emocija i visokoga zadovoljstva procesom učenja i kod učenika i kod učitelja (Bognar i Simel, 2013). U teoriji motivacije koju je razvio, Maslow (1954) svrstava ljudske potrebe u hijerarhijsku piramidu u kojoj potrebe iz više razine ne mogu biti izražene ako prije toga nisu zadovoljene one iz niže te objašnjava da se motivi i ciljevi pojedinca stalno razvijaju i mijenjaju, a krovni je motiv samoaktualizacija. Svaki pojedinac ima mogućnost postizanja samoaktualizacije ako pronađe ono u čemu može biti uspješan i ako je dovoljno angažiran oko toga. No s druge strane, Maslow uočava da je većini ljudi ipak samoaktualizacija nedostižna zbog ograničavajućih čimbenika poput društvenih vrijednosti, predrasuda i stereotipa koje nameće društvena okolina (Fulgosi, 1997).

Sukladno humanističkim pedagoškim načelima, u nastavnom procesu usmjerenom na učenika, prevladavaju partnerski odnosi učenika i učitelja zasnovani na otvorenom dijalogu, kreativnosti, neovisnosti i raznolikosti nastavnih materijala što sveobuhvatno ishodi izbornošću aktivnosti. Učitelj se iz položaja pomagača i suradnika aktivno prilagođava učenikovim potrebama te pretendira istinskom razumijevanju i usmjeravanju razvoja učenikovih vještina i sposobnosti (Vizek Vidović i sur., 2003). Isto tako, postavlja učenika u središte odgojno-obrazovnih događanja, gdje uvažavajući njegove individualne mogućnosti i sklonosti, njegovo mišljenje i emocije oblikuje nastavna sredstva, metode i oblike rada, a samim time potiče unutarnju motivaciju kod učenika ne bi li lakše postigao samoaktualizaciju. Rogers, zauzimajući se za humanističke vrijednosti, ističe da pojedinac ima urođenu sklonost za zdrav i kreativan razvoj svoje osobnosti jer su mu svojstveni pozitivnost i optimizam, odnosno taj unutarnji poticaj djeluje u njemu gotovo neovisno ako ne naiđe na neke zapreke iz sredine u kojoj živi (Mrvelj, 1997). Slično tomu, Maslow zapaža da formalni odgoj i obrazovanje ometa stvaralaštvo kod pojedinca sprječavajući ga da se izrazi (Fulgosi, 1997). Učitelj je taj koji pomaže učeniku otkrivati nove ideje i drukčije pristupe rješavanju problema te stjecati nove sposobnosti, ali i otkrivati sama sebe, svoje sklonosti i skrivene mogućnosti (Previšić, 1999). Drugim riječima, učitelj kontinuirano podupire učenikov individualni i socijalni razvoj te ga, pružajući socijalnu osjetljivost, usmjerava u pravcu

sazrijevanja i samoostvarenja te priprema za aktivno sudjelovanje u društvenoj zajednici.

HOLISTIČKA KONCEPCIJA SOCIJALNOGA RAZVOJA

Nastavno na humanističko teorijsko polazište koje obilježava integriranost svih ljudskih dijelova u jednu cjelinu, a s tim u svezi i promatranje pojedinca kao cjelovitoga i integriranoga bića, holističko stajalište u odgojno-obrazovnom procesu kao jedan suvremeniji oblik poima i spoznaje pojedinca proučavajući ga kao cjelinu koja se razvija tijekom čitavoga života. Pritom je istaknuta posebnost i jedinstvenost svakoga pojedinca pri čemu je i svako njegovo djelovanje jedinstveno i neponovljivo, zbog čega ga nije moguće razumjeti na temelju trajnih i stabilnih značajki osobnosti. Maslow smisao osobnosti vidi u njezinoj cjelovitosti, a i Rogers u okviru svoje fenomenološke teorije smatra da je složenost ponašanja pojedinca moguće shvatiti samo u odnosu na cjelokupnu osobnost jer isti reagira kao cjelina (Fulgosi, 1997). Holistički pristup prema kojemu je orijentirana suvremena pedagogija podjednako zagovara socijalni, emocionalni, spoznajni i fizički razvoj djeteta te stremi njegovom zdravom razvoju da bi postao aktivan kreator i sudionik društva.

Osiguravanje podrške sveukupnom i potpunom razvoju djeteta s tendencijom zadovoljavanja njegovih individualnih potreba i interesa mora biti prioritetan i zajednički cilj obitelji (roditelja) i odgojno-obrazovne ustanove. Učitelj nastoji pratiti i podupirati cjelokupno ostvarenje učenika jer ga sagledava kao potpunu osobu, potiče stvaranje ugodnoga razrednoga ozračja i usredotočen je na kvalitetu razvoja svakoga učenika što postupno ishodi razvitkom u samosvjesnu i samoostvarenu osobu. Budući da su djelovanja i utjecaji učenika i učitelja međusobno ovisni i povezani (Bratanić, 2005), i učenik se osjeća psihološki i fizički spremniji i sigurniji za promjene i izazove koje suvremeno društvo svakodnevno donosi. Ukoliko su sva područja djetetova razvoja integrirana i ukoliko se kao takva dalje razvijaju, ono se oblikuje u cjelovitu osobu, čemu uvelike pridonosi učenje na temelju iskustva. Riječ je o opažanju vanjskoga svijeta i unutarnjim doživljajima u okviru kojih se događa ukupno osobno iskustvo. Otvořenost iskustvu ili doživljaju odlučujuće je u trenutcima donošenja odluka pri čemu dijete uči prihvaćati odgovornost za vlastite izbore, koristi sve svoje sposobnosti i ostvaruje svoje mogućnosti, što za Rogersa znači da živi ispunjeno (Mrvelj, 1995).

Holistička pedagogija ne razmatra odgoj i obrazovanje kao razdijeljene i zasebne procese, već tijesno povezane i međusobno suodnosne. Takav suodnos u kojemu svi sastavni dijelovi povezani u jednu cjelinu djeluju u svrhu optimalnoga razvoja djeteta olakšava proučavanje socijalnoga razvoja u odnosu na njegovu cjelokupnu osobnost. Integralni pristup uključuje upotrebu usvojenih spoznaja u praktičnom smislu kao što je, primjerice, primjena naučenih socijalnih vještina u svakodnevnim životnim prilikama. Neka od njih, poput prosocijalnoga ponašanja, pomoći drugima, osnaživanja u cilju stjecanja veće neovisnosti i većega samopouzdanja, a pri tome i kreativnosti

i iskustva, manifestiraju se težnjom za uspjehom što je za Rogersa osnovni motiv samoaktualizacije jer pojedinac posredstvom uspjeha ispunjava svoje mogućnosti (Mrvelj, 1995). Stoga je bitno djetetu stvoriti uvjete u obitelji, vrtiću, školi i socijalnom okruženju prikladne za postizanje iskustva uspjeha u onim domenama u kojima su afirmirane njegove jake strane. Potrebno ga je podržavati kroz planski utvrđene odgojno-obrazovne aktivnosti u tomu da usmjerava svoje interese i sposobnosti prema onomu što mu je važno, naravno ako je to sigurno i neugrožavajuće za njega. Gradacija procesa socijalizacije djeteta koji naglasak postavlja na razvoj njegovih socijalnih kompetencija moguća je jedino u zdravom socio-pedagoškom okruženju, u suglasju svih odgojno-obrazovnih čimbenika, čiji je ishod djelovanja cjelokupno ostvarenje svih djetetovih potencijala. U svemu navedenom prepoznaju se dodirne točke holističke i humanističke perspektive jer sveobuhvatno promatranje djeteta u kontekstu individue s velikim potencijalom pridonosi pozitivno usmjerenom individualnom i socijalnom razvoju djeteta.

ZAKLJUČAK

Današnje pragmatično društvo, uvelike okrenuto ekonomskoj produktivnosti i napretku više vrjednuje kognitivna znanja i sposobnosti od socijalnih i emocionalnih koje omogućavaju djetetu ovladavanje životnim vještinama i uspješno svakodnevno funkcioniranje. Zbog toga sve domene odgojnoga i obrazovnoga djelovanja u dječjem vrtiću, školi i obitelji zahtijevaju posvećenost procesima učenja socijalnih vještina. Za zdrav osobni razvoj djeteta poželjan je uravnotežen omjer svih odgojno-obrazovnih sastavnica. I humanistička i holistička pedagogija zalažu se za optimalan i na dijete usmjeren školski, obiteljski i socijalni razvoj kojima je cilj ostvariti ne samo dobra obrazovna postignuća, nego i kvalitetne međuljudske odnose (Buljubašić-Kuzmanović i Blažević, 2015). Glavna načela holističkoga i humanističkoga pristupa odgoju i obrazovanju u mnogočemu se prepleću i međusobno dopunjavaju jer holistička teorija polazi s humanističkoga aspekta koji pojedinca promatra kao cjelovito biće koje se razvija tijekom čitavoga života s tendencijom integriranja svih razvojnih područja djeteta.

Ukupna dinamika obitelji, vrtića i škole kao odgojno-socijalnih zajednica treba djelovati tako da u istima osigurava mjesta prirodnoga odrastanja djeteta. Škola koja priprema učenika za život u društvu znanja i koja je usmjerena prema cjeloživotnu obrazovanju ona je u kojoj učenici mogu stvaralački iskazati svoje mogućnosti i sposobnosti (Previšić, 1999). Pedagoški stručnjaci aktivnim promišljanjem vlastite odgojno-obrazovne prakse, roditelji razvojno primjerenim postupcima i vršnjačke skupine otvorenim i iskrenim odnosom čine jezgru uspješnoga socijalnoga razvoja djeteta. Samo zajednički angažman roditelja i odgojitelja/učitelja u odgojno-obrazovnoj ustanovi usmjeren prema individualnim i socijalnim potrebama djeteta te njihova dvosmjerna i otvorena komunikacija doprinose cjelokupnom razvoju djeteta.

LITERATURA

- Ajduković, M. i Pečnik, N. (1994). *Nenasilno rješavanje sukoba*. Zagreb: Alinea.
- Akhtar, P., Malik, J. A. i Begeer, S. (2017). The Grandparents' Influence: Parenting Styles and Social Competence among Children of Joint Families. *Journal of Child and Family Studies*, 26(2), 603-611.
- Andrilović, V. i Čudina-Obradović, M. (1990). *Psihologija odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Babarović, T., Burušić, J. i Šalić, M. (2009). Uspješnost predviđanja obrazovnih postignuća učenika osnovnih škola Republike Hrvatske. *Društvena istraživanja*, 18(4-5), 673-695.
- Beauvais, F. i Oetting, E. R. (1999). Drug use, resilience, and the myth of the golden child. In M. D. Glantz i J. L. Johnson (Ur.), *Longitudinal research in the social and behavioral sciences. Resilience and development: Positive life adaptations* (str. 101-107). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Bloomquist, M. L. (1996). *Skill Training for Children with Behavior Disorders: Parent and Therapist Guide Book*. New York: Guilford Press.
- Bognar, B. i Simel, S. (2013). Filozofska polazišta pozitivne pedagogije. *Metodički ogledi*, 20(1), 137-168.
- Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Brajša-Žganec, A. i Hanžec, I. (2015). Self-Regulation, Emotion Understanding and Aggressive Behaviour in Preschool Boys. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 13-24.
- Bratanić, M. (2005). Suvremenost pedagoške misli Pavla Vuk-Pavlovića. *Filozofska istraživanja*, 2(97), 273-279.
- Buhrow, M., Hartshorne, T. i Bradley-Johnson, S. (1998). Parents' and Teachers' ratings of the social skills of elementary-age students who are blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 92(7), 503-512.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2010). Socijalna kompetencija i vršnjački odnosi u školi. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 191-203.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2012). Škola kao zajednica odrastanja. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1-2), 43-57.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. i Blažević, I. (2015). Školski kurikulum u funkciji razvoja socijalnih vještina učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 12(1-2), 71-86.
- Caldarella, P. i Merrell, K. W., (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278.
- Coie, J. D. i Cillessen, A. H. N. (1993). Peer Rejection: Origins and Effects on Children's Development. *Current Directions in Psychological Science*, 2(3), 89-93.
- Curtis, D. i Carter, M. (2003). *Designs for living and learning: Transforming early childhood environments*. Yorkton Court, St. Paul: Readleaf Press.
- Deković, M. i Janssens, J. M. A. M. (1992). Parents' Child-Rearing Style and Child's Sociometric Status. *Developmental Psychology*, 28(5), 925-32.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weisberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Hayness, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. i Shriver, T. P. (1997). *Promoting Social and Emotional learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Farmer, T. W. (2000). The Social Dynamics of Aggressive and Disruptive Behaviour in School: Implications for Behavior Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(3-4), 299-321.
- Ferić, M. i Kranželić Tavra, V. (2003). Trening socijalnih vještina - planiranje, primjena i evaluacija. *Kriminologija & socijalna integracija*, 11(2), 143-149.
- Fulgosi, A. (1997). *Psihologija ličnosti: teorije i istraživanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Greene, B. (1996). *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*. Zagreb: Alinea.
- Hewstone, M. i Ströbe, W. (2001). *Socijalna psihologija: europske perspektive*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Jacobs, G. i Crowley, K. (2007). *Play, Projects, and Preschool Standards: Nurturing Children's Sense of wonder and joy in learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Jurčević Lozančić, A. (2011). Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta. *Pedagoški istraživanja*, 8(2), 271-281.
- Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo.
- Katz, L. G. i McClellan, D. E. (1999). Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije, Zagreb: Educa.
- Klarin, M. (2002a). Socijalna kompetencija u kontekstu emocionalnih i bihevioralnih korelata. *Mediji, kultura i odnosi s javnostima*, 1(1), 78-84.
- Klarin, M. (2002b). Dimenzije obiteljskih odnosa kao prediktori vršnjačkim odnosima djece školske dobi. *Društvena istraživanja*, 4-5(60-61), 805-822.
- Klarin, M. (2002c). Osjećaj usamljenosti i socijalno ponašanje djece školske dobi u kontekstu socijalne interakcije. *Ljetopis socijalnog rada*, 9(2), 249-258.
- Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Zagreb: Naklada Slap.
- Livazović, G. (2012). Pedagoško utemeljenje kurikulumu socijalnih kompetencija u školi. *Pedagoški istraživanja*, 9 (1-2), 59-81.
- Macuka, I. i Burić, I. (2015). Školski uspjeh mlađih adolescenata: važnost uloge osobnih i obiteljskih čimbenika. *Društvena istraživanja*, 24(4), 487-507.
- Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: Viking Press.
- Mijatović, A. (1999). Ishodišta i odredišta suvremene pedagogije. U A. Mijatović (Ur.), *Osnove suvremene pedagogije* (str. 13-39). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Mlinarević, V. (2004). Vrtično okruženje usmjereno na dijete. *Život i škola*, 1(11), 112-119.
- Mlinarević, V. i Tomas, S. (2010). Partnerstvo roditelja i odgojitelja – čimbenik razvoja socijalne kompetencije djeteta. *Magistra ladertina*, 5(5), 143-158.
- Mrvelj, A. (1995). Primjena Rogersove "ne-direktivne" metode u pastoralno odgojnom djelovanju (II). *Crkva u svijetu*, 30(2), 181-192.
- Mrvelj, A. (1997). Carl Rogers i Robert Carkhuff. *Crkva u svijetu*, 32(2), 133-146.
- Oatley, K. i Jenkins, J. M. (2003). *Razumijevanje emocija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Previšić, V. (1999). Škola budućnosti: humana, stvaralačka i socijalna zajednica. *Napredak*, 140(1), 7-16.
- Riggio, R. E. (1986). Assesment of basic social skills. *Journal of personality and social psychology*, 51, 649-660.
- Rosić, V. i Zloković, J. (2002). *Prilozi obiteljskoj pedagogiji*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju, Rijeka: Graftrade.
- Schaffer, H. R. (2000). *Social development*. Oxford: Blackwell Publishers Inc.
- Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A. (1997). *Dječja psihologija*. Zagreb: Naklada Slap.

- Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP Vern.
- Vukasović, A. (1994). *Pedagogija*. Zagreb: Alfa.
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85, 357-364.
- Žižak, A. (2003). Konceptualni aspekti učenja socijalnih vještina. *Kriminologija i socijalna integracija*, 11(2), 107-115.

Humanistic and Holistic Perspectives on a Child's Social Development

Abstract:

Due to social changes, the postmodernist environment puts many challenges in front of children while the living conditions are changing and kindergartens and schools, increasingly coming into focus, need to assume the prosocial features. Family, peer, kindergarten and school factors are at the core of individual and social development of a child on the road to full potential and the formation of a complete person. A child's social development starts in their family and continues in the kindergarten, school and in other social areas. It can be analyzed from the aspect of a narrower and broader environment that directly or indirectly affects the child's social adjustment. The social behaviour that is reflected in the child's adaptation skills is not inherent but acquired, which enables parents and educational experts to act pedagogically in the direction of adopting new social skills. They are very much needed in order to find a way to live up to their living conditions, and at the same time represent the foundation for fulfilment of their potentials. Contemporary school includes the humanistic and holistic concept of upbringing and education, within which social development, as a lifelong process, is an extremely important factor. The uniqueness of each individual child is manifested in the realization of his or her individual potentials that result in the overall child's satisfaction for being a complemented and self-realized person. The paper deals with the features of a humanistic and holistic approach associated with the integral development of a child arising from the responsible relationship between different social groups.

Keywords: child, integral development of a child, self-realization, social behaviour, social development

SUPERVIZIJA KAO OBLIK STRUČNOGA USAVRŠAVANJA U SUSTAVU ODGOJA I OBRAZOVANJA

Prethodno priopćenje

UDK: 37.013

Mirela Skelac

Agencija za odgoj i obrazovanje, Podružnica u Osijeku
Osijek, Hrvatska

Sažetak:

Supervizija kao oblik stručnoga usavršavanja u sustavu odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj provodi se deset godina. Provođe ju viši savjetnici licencirani supervizori educirani u Projektu "Jačanje kapaciteta za integrativnu superviziju u Agenciji za odgoj i obrazovanje" u okviru programa pretprijetne pomoći Phare (2007.–2009.). Motivaciju učitelja za uključivanje u supervizijske grupe možemo sagledati u kontekstu profesionalne odgovornosti kao potrebu za cjeloživotnim učenjem i poticanjem učenja. Supervizanti su prepoznali i svoje nedoumice i teškoće koje imaju u doticaju s ostalim dionicima u odgojno-obrazovnom procesu. U radnom okruženju učitelji se sreću s različitim osobama – sustručnjacima, stručnim suradnicima, roditeljima i učenicima s kojima ponekad dolaze u konfliktne situacije. Supervizijski je proces niz susreta na kojima učitelji razmjenjuju i odražavaju svoja osobna profesionalna iskustva. Cilj istraživanja bio je kvalitativnim istraživanjem ispitati motivaciju, doživljaj, potrebu, obilježja i osjećaje supervizanata u sustavu odgoja i obrazovanja. U istraživanju je sudjelovalo 245 supervizanata (231 Ž i 14 M) s područja Osječko-baranjske, Požeško-slavonske i Virovitičko-podravске županije. Istraživanje je pokazalo da postoji potreba za integrativnom supervizijom u sustavu odgoja i obrazovanja te da su odgojno-obrazovni radnici prepoznali integrativnu superviziju kao mogućnost stručnoga usavršavanja, profesionalnoga razvoja i podrške. Doživljaj učitelja koji su bili članovi supervizijskih grupa upućuje na prihvaćanje ovakvoga oblika učenja koji integrira znanja iz različitih područja. Osjećaj prihvaćenosti i profesionalno učenje kao i djelotvorno rješavanje problema utječu na izgradnju profesionalnoga identiteta te rast samopouzdanja i profesionalnih kompetencija.

Ključne riječi: profesionalni razvoj, stručno usavršavanje, supervizija

UVOD

Supervizija u sustavu obrazovanja kao jedinstven oblik učenja postaje važna u profesionalnom radu i razvoju odgojno-obrazovnih radnika. Osjećaj prihvaćenosti i profesionalno učenje kao i djelotvorno rješavanje problema, koji su često sastavni dio profesionalnoga iskustva, izgrađuju profesionalni identitet i djelotvornije rješavanje problema te pridonose rastu samopouzdanja i profesionalne kompetencije. Integrativna supervizija u odgoju i obrazovanju provodi se od 2008. godine kao oblik stručnoga usavršavanja koje provodi Agencija za odgoj i obrazovanje (i koje se ravnopravno sa svim ostalim područjima u kojima Agencija za odgoj i obrazovanje organizira i provodi usavršavanja nalazi u Katalogu stručnih skupova). U današnje vrijeme supervizija

se smatra profesionalnom intervencijom koja je nužna u profesionalnom razvoju svih onih koji neposredno rade s ljudima (Ajduković i Cajvert, 2001). Razlika između supervizije i školskoga savjetodavnoga rada pedagoga i psihologa jest u tome što su u središtu savjetodavnoga dijela rada školskoga pedagoga ili psihologa učenici, roditelji i nastavnici, dok su u središtu supervizije ti isti stručnjaci koji rade s određenim učenicima, roditeljima i nastavnicima u odgojno-obrazovnoj ustanovi.

Supervizija u sustavu odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj još uvijek nije dovoljno prepoznata kao oblik profesionalne podrške. Kolegij supervizije zastupljen je na studiju socijalnoga rada i ponekom studiju psihologije¹ te se može promišljati o potrebi uvođenja kolegija supervizije i na fakultetima koji obrazuju buduće učitelje. Važni dokumenti kao što su Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (N. N. 124/2014) prepoznaje važnost supervizije te se navodi kao mjera, a navodi se i u Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (N. N. 24/2015).

Žužić (2012: 35) navodi da je “za budući razvoj supervizije u Hrvatskoj važno da se uz edukaciju iz područja supervizije razvijaju istraživanja i piše stručna literatura koja će omogućiti daljnje širenje supervizije”.

ODREĐENJE SUPERVIZIJE

U Europi i Sjevernoj Americi u 20. stoljeću riječi *supervizija* i *supervizor* odnose se na profesionalnu pomoć i suradnju, odnosno na metodu razvoja stručne kompetentnosti, a ne upotrebljavaju se u značenju metode kontrole zaposlenika i podređenih s mogućim posljedicama sankcioniranja. Supervizija je složena metoda profesionalnoga razvoja i prisutna je u školskim sustavima i kurikulumima poslijediplomskih edukacija na pedagoškim institutima i fakultetima mnogih zemalja srednje i zapadne Europe.² U hrvatskom je obrazovnom sustavu uvedena na različitim razinama, ali ne na pedagoškim fakultetima.

Bokulić (2002) govori o iskustvima s uvođenjem supervizije u školske sustave europskih zemalja koja su različita, od vrlo pozitivnih do onih koja izvještavaju o mnogim preprekama ne samo od školskih vlasti nego i samih učitelja (Pallash, 1992; Phul, 1994). Praksa rada supervizora pokazuje da su problemi veći tamo gdje supervizori dolaze iz područja psihologije i psihoterapije, bez poznavanja školskoga konteksta i

¹ Kolegij *Metode supervizije* zastupljen je na Diplomskom studiju psihologije na Filozofskom fakultetu u Osijeku i na Diplomskom sveučilišnom studiju socijalnoga rada na Pravnom fakultetu Studijskoga centra socijalnoga rada u Zagrebu na kojemu se provodi i Poslijediplomski specijalistički studij iz supervizije psihosocijalnoga rada.

² Dr. Louis Van Kessel od 1981. godine educirao je supervizore na Univerzitetu profesionalnih znanosti u Nizozemskoj, Nijmegen/Amhem, Njemačkoj (Oberhoff, 1986; Weigand, 1990; Belardi, 1992.), Švicarskoj (Hubschmidetal, 1986; Zeller, 1990.), Austriji (Gotthardt Lorenz, 1986.), Belgiji te u Sloveniji i Mađarskoj (Van Kessel i Sarvary, 1996).

bez širega sociološko-pedagoškog pristupa koji bi prilagodio metode, tehnike i postupke supervizije u području odgoja i obrazovanja.

Supervizija je proces razvoja stručnjaka kao reflektirajućega praktičara. To je kreativni prostor kojemu stručnjak u zajedništvu i suradnji sa supervizorom uči iz svojih iskustava, traži vlastita rješenja problema s kojima se sreće u radu, uključujući djelotvornije suočavanje sa stresom, sagledava situacije supervizanta i njegove resurse, svoje misli, osjećaje i resurse te odnos sa supervizorom iz različitih perspektiva. Integrirajući te različite aspekte profesionalne situacije, supervizant stvara pretpostavke da djeluje kao profesionalno kompetentna osoba (Ajduković i Cajvert, 2004).

Van Kessel (1999) definira superviziju kao vrijednosno i procesno usmjerenu aktivnost u kojoj su radne teme supervizanata pretvorene u teme za učenje. Primarna je metoda refleksije supervizanata o svome profesionalnom iskustvu pri čemu supervizant treba transponirati spoznaje koje je stekao refleksijom u profesionalnu akciju, a što ukazuje na promjene u razmišljanju i djelovanju supervizanata te njihov profesionalni rast i razvoj.

Neagley i Evans (prema Oliva i Pawlas, 2007) naglašavaju da se suvremenom supervizijom smatra svaka usluga namijenjena učiteljima/nastavnicima koja s vremenom dovede do kvalitetnijega poučavanja učenja i kurikuluma. Sastoji se od pozitivnih, dinamičnih i demokratskih postupaka kojima je cilj unaprijediti poučavanje kroz trajno napredovanje svih sudionika – djece, učitelja/nastavnika, supervizora, administratora i roditelja te svakoga drugoga dionika uključenoga u taj proces. Bokulić (2002) navodi da u savjetovanju pedagozi i psiholozi primarno savjetuju svoje osoblje uslijed određenoga problema i zadatak im nije osvještavati odnose među strukturama (struktura problema, krize, interakcije, tima, organizacije, institucije), a kod supervizije supervizantima se pomaže što više naučiti iz svoga osobnoga iskustva stečenoga u izvršavanju svojih profesionalnih zadataka s ciljem unapređivanja profesionalnoga rada u budućnosti, tj. supervizija se bavi pitanjima profesionalnoga identiteta (Petzold, 1995; Kassel, 1999 prema Bokulić, 2002).

Voditeljica specijalističkoga studija supervizije na Pedagoškom fakultetu u Ljubljani (Žorga, 1998 prema Ajduković, 2007) u svom istraživanju navodi da ekstremni slučajevi mogu izazvati kod zaposlenih u sustavu obrazovanja visoku razinu stresa, osjećaj krivnje i krize. "Žorga smatra da se to događa zbog toga što stručnjaci ne uče dovoljno iz svojih prošlih iskustava: Pokušavaju ponovno i ponovno mjere koje su se pokazale uspješnima i pokušavaju izbjeći one koje su se pokazala neuspješne bez da o tome reflektiraju na pravi način. Za sebe stvaraju sustav implicitnih teorija kojih nisu u potpunosti svjesni i koje čak mogu biti u suprotnosti s profesionalnim nalazima, iako utječu značajno na njihove akcije. Zbog neodgovarajućeg procesuiranja svojih aktivnosti, profesionalci, na početku entuzijastični i motivirani, postupno postaju obeshabreni, pasivni, umjesto profesionalnog i osobnog razvoja i izgradnje svojeg profesionalnog identiteta i kompetencije" (Ajduković, 2007: 346).

Prema konceptualnom modelu supervizije u sustavu obrazovanja kakav predlažu Oliva i Pawlas (2007) poželjno je da supervizori rade u svim trima domenama i to

kroz sve četiri uloge što pruža mogućnost supervizorima odabiranje svoga modela ovisno o točno određenom slučaju. Dakle, supervizor djeluje kao koordinator, savjetnik, voditelj grupe i ocjenjivač te tako pomaže učiteljima/nastavnicima u unaprjeđivanju nastave, planiranju kurikuluma, osobnom i stručnom razvoju.



Slika 1. Konceptualni model supervizije (prema Oliva i Pawlas, 2007).

U modelu supervizije kakav se provodi u sustavu odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj naglasak je na razvoju i usavršavanju odgojno-obrazovnih radnika kako bi unaprijedili osobne i stručne kvalitete u kojemu slučaju razvoja nastave postaje sporedni proizvod ili dio razvoja i usavršavanja učitelja/nastavnika. Naglasak je na pomaganju učiteljima prepoznati i razviti svoje vrline/prednosti i lakše se suočavati s teškoćama u svome radu. Stoga supervizori u Agenciji za odgoj i obrazovanje superviziju definiraju kao složenu metodu profesionalnoga razvoja koju možemo shvatiti kao kvalitativan pomak s učenja i poučavanja na rasuđivanje profesionalnoga iskustva (Ambruš-Kiš i sur., 2009).

Cilj je supervizije s odgojno-obrazovnim radnicima jačanje njihovih osobnih kompetencija te prepoznavanje i razumijevanje osjećaja, misli, ponašanja i potreba te njihov učinak na druge. Osim toga, važno je osnažiti supervizante za samoprocjenu kako bi mogli prepoznati svoje prednosti i nedostake, upravljati svojim resursima, uočiti i promijeniti kontraproduktivno ponašanje, razvijati odgovornost za vlastite postupke i prepoznati svoje i tuđe granice odgovornosti te zastupati sebe poštujući druge. Nadalje, važno je razvijati i socijalne kompetencije i unaprijediti komunikacijske vještine davanja i primanja informacija bez prosuđivanja i procjenjivanja te razviti sposobnost prilagodbe novim okolnostima.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj ovoga rada bio je kvalitativnim istraživanjem ispitati motivaciju, doživljaj, potrebu, obilježja i osjećaje supervizanata u supervizijskom obliku rada u sustavu odgoja i obrazovanja.

ISTRAŽIVAČKA PITANJA

Postavljena su tri istraživačka pitanja:

1. Što mislite o potrebi uvođenja supervizije u vašoj školi?
2. Što je za vas značajno u provođenju i organizaciji supervizije?
3. Koje su vaše potrebe zadovoljene u radu supervizijske grupe?

SUDIONICI

U 23 supervizijske grupe bilo je uključeno 245 supervizanata (231 Ž i 14 M) s područja Osječko-baranjske, Požeško-slavonske i Virovitičko-podravске županije. Svi su polaznici bili dobrovoljni supervizanti i imali su podršku ravnatelja. S obzirom na struku u supervizijskim je grupama bilo 53% učitelja razredne nastave, 15% učitelja predmetne nastave, 13% edukacijskih rehabilitatora, 11% stručnih suradnika i 8% ravnatelja.

METODA ISTRAŽIVANJA

Za prikupljanje i obradu podataka izabrana je kvalitativna metoda kako bi se ispitala povezanost osobnoga iskustva odgojno-obrazovnih radnika, sudionika u supervizijskim grupama, s potrebom supervizije kao oblikom stručnoga usavršavanja i podrške zaposlenima u sustavu odgoja i obrazovanja. Kvalitativna analiza podataka proces je u kojemu se iz tekstualnoga materijala kroz nekoliko koraka dolazi do zaključaka. U istraživanju su korišteni sljedeći koraci kvalitativne analize koje navodi Mesec (1998): podcrtavanje odgovora koji se odnose na aspekte teme istraživanja, ispis podcrtanih odgovora, kodiranje izdvojenih odgovora, razvrstavanje izjava s obzirom na prethodno definirane aspekte i nove aspekte tema koje su se pojavile u istraživanju, pripisivanje pojmova kodiranoj empirijskoj građi i pridruživanje srodnih pojmova u kategorije te oblikovanje novih spoznaja s obzirom na temu istraživanja.

Anonimnom pisanom evaluacijom na kraju supervizijskoga procesa prikupljena su mišljenja supervizanata s obzirom na njihovo iskustvo u supervizijskoj grupi. Odgovorima na postavljena pitanja supervizanti su dali neposrednu sliku učinaka supervizije i doživljaj supervizije, a time i smjernice za njezin daljnji razvoj i unaprjeđenje, kao i na razvoj supervizora. Evaluacija ishoda napravljena je prema Ajduković (1997) koja navodi da se "evaluacija intervencijskih ishoda odnosi na procjenu utjecaja grupnog rada na klijente odnosno njegovu učinkovitost. Uključuje sustavno praćenje napretka pojedinih članova i napretka grupe kao cjeline u postizanju individualnih i grupnih ciljeva" (Ajduković, 1997: 317).

REZULTATI I RASPRAVA

U prikazu rezultata obrađeno je pet tematskih područja – motivacija za uključivanje u superviziju, doživljaj korisnosti supervizije, učinak supervizije, obilježja i osjećaji na početku supervizijskoga procesa. Za svaku su temu odabrane kategorije koje su ilustrirane i komentirane u tekstu koji slijedi.

Tablica 1. Analiza motivacije, doživljaja, potreba, obilježja i osjećaja supervizanata.

MOTIVACIJA, DOŽIVLJAJ, POTREBA, OBILJEŽJA I OSJEĆAJI SUPERVIZANATA	
Teme	Kategorije
1. Motivacija	1. motivacija za kontinuiranim profesionalnim razvojem 2. motivacija za osobnim rasterećenjem i boljim suočavanjem s izazovima profesije
2. Doživljaj korisnosti supervizije	1. socijalne kompetencije 2. profesionalna podrška voditeljice i grupe 3. prevencije profesionalnoga stresa 4. stručno-metodičke koristi
3. Učinak supervizije	1. profesionalni rast i razvoj 2. iskustveno učenje 3. rješavanje problema 4. podizanje kvalitete odnosa
4. Poželjna obilježja supervizije	1. redovitost održavanja supervizijskih susreta 2. podrška i razumijevanje supervizora 3. teme korisne za osobni i profesionalni razvoj 4. atmosfera povjerenja 5. "zatvorena" supervizijska grupa
5. Osjećaji na početku supervizije	1. uгода 2. neugoda

U pogledu uključivanja supervizanata u supervizijske grupe kao motivatore učitelji ističu potrebu za kontinuiranim profesionalnim razvojem. Motivacija odgojno-obrazovnih radnika za uključivanje u supervizijske grupe može se sagledati u kontekstu profesionalne odgovornosti kao potrebu za cjeloživotnim učenjem i poticanjem učenja. Učitelji u svojim iskazima navode: *Svaki učitelj da bi bio „pravi učitelj“ mora jačati svoje osobne i profesionalne kompetencije. (45)... Želim i spremna sam na daljnju edukaciju. (39)...Smatram da je supervizija nužan uvjet profesionalnog razvoja. (35)...* U radnome okruženju učitelji se sreću s različitim osobama – sustručnjacima, stručnim suradnicima, roditeljima i učenicima s kojima ponekad dolaze u konfliktne situacije. U svojim iskazima odgojno-obrazovni radnici često navode da se s tom problematikom teško nose, da nemaju s kim podijeliti profesionalne dvojbe, da nemaju dovoljno iskustva te da im je potrebna pomoć i podrška. U njihovim pisanim iskazima uočava se motivacija za osobnim rasterećenjem i boljem prihvaćanju izazova. Supervizanti navode: *Supervizija mi je pomogla za lakše nošenje s teškoćama modernoga vremena u kojemu trebamo znati dobro plivati da bismo došli do novih ideja i pristupa*

u svom vrlo odgovornom poslu. (51)... Supervizija je poželjan oblik brige o mentalnom zdravlju. (33)...

Analizirajući temu doživljaja supervizanata u pisanim iskazima, uočava se jača-nje socijalnih kompetencija. Pokazalo se da su supervizijske grupe izuzetno pogodne za razvijanje socijalnih odnosa. Prema Ajduković (1997) supervizijske grupe pomažu članovima ostvariti sadržajne, smislene socijalne odnose te unaprijediti temeljne socijalne vještine. Posebnu važnost za supervizijski proces, odnosno za rast i razvoj supervizanata, imala je profesionalna podrška voditeljice i grupe. Naime, tijekom supervizijskoga rada potrebno je osvijestiti važnost podrške koju i sami supervizanti moraju pružati svojim korisnicima ponajprije u odnosima sa svojim učenicima i njihovim roditeljima. Supervizanti izražavaju svoje zadovoljstvo te navode: *Sada mnogo lakše prepoznajem probleme, nije mi neugodno tražiti pomoć svoje supervizijske grupe te učiti na vlastitim pogreškama ali i iskustvima drugih i ne osjećam se profesionalno osamljena. (44)...* Supervizija je gotovo neophodna zbog ostvarivanja kvalitetnih međuljudskih odnosa. (33)... Doživljaj supervizije kao prevencije profesionalnoga stresa značajno je pitanje i o njemu treba voditi računa te pronaći načine kako ga prevenirati. Supervizanti u svojim iskazima navode dobrobit supervizije: *Moj rad u razredu je postao manje stresan, a odnos s kolegama još bolji. (51)...* Čak i kada sam dolazila umorna i pod stresom, na superviziji sam se osjećala odlično. (36)... I stres i umor su nestajali u ugodnom okruženju supervizijske grupe. (33)...

Polazeći od spoznaje da su supervizanti istaknuli važnost profesionalnoga razvoja, može se uočiti da su tijekom supervizijskoga procesa uočili i stručno-metodičke koristi. Jer "krajnji cilj uključivanja u superviziju je bolje stručno djelovanje zahvaljujući boljoj kompetentnosti reflektiranja i integracije" (Kessel, 2009: 194). Supervizanti navode: *Kroz nju sam ojačala kao pojedinac, osjetila da mi je supervizija suport, poboljšala sam svoje didaktičko i metodičko znanje i osvijestila važnost refleksije kao bitne odrednice supervizije. (28)...* Svidjele su mi se i teme koje je supervizorica odabrala za naše susrete jer je poznavanje područja psihologije i recentnih metoda rješavanja problema u nastavi uistinu primjenjivo. (24)...

Posebnost supervizije njezino je temeljenje na iskustvenom učenju. Značajan je doprinos razvoju profesionalne kompetentnosti kontinuirano stručno usavršavanje koje obuhvaća reflektiranje i integriranje stečenih znanja. Analizirajući potrebe koje su supervizanti istaknuli u svojim pisanim iskazima, ističe se profesionalni rast i razvoj. Supervizanti navode: *Osjećala sam velike promjene na sebi i oko sebe. Počela sam drugačije razmišljati i sve gledati drugim očima. (37)...* Jačala sam kako osobno tako i profesionalno. (33)... Promjene na meni su primijetili i moji ukućani i kolegice na poslu. Bivala sam komunikativnija, vedrija, uvijek raspoložena. (26)... Počela sam isključivo pozitivno razmišljati. (19)... Pregrad i Krivičić Jedrejčić (2012) navode da su unaprijeđenje profesionalnoga rada i osobni rast i razvoj najčešće naglašavane prednosti supervizije, s tom razlikom da supervizanti, govoreći o superviziji svojim kolegama, više naglašavaju osobni rast i razvoj od profesionalnoga kada govore o potrebi uvođenja supervizije u sustav odgoja i obrazovanja.

Učinak koju ističu supervizanti i iskustveno je učenje. Pri usporedbi tradicionalnoga učenja u sustavu poučavanja usmjerenoga na nastavnika s iskustvenim učenjem, pokazalo se da se iskustvenim učenjem u većoj mjeri razvijaju svjesnost o cilju i predmetu učenja, profesionalne kompetencije za rješavanje problema, sposobnost odlučivanja i primjene znanja u praksi te socijalna odgovornost za složena društvena pitanja (Knowles i sur., 1998, prema Vizek i Vlahović Štetić, 2007). Provedenim istraživanjem pokazala se primjerenost supervizije kao oblika iskustvenoga učenja koji doprinosi profesionalnom rastu i razvoju supervizanta što se potvrđuje navodima: *Na konkretnim primjerima, kada postoji problem, razgovarali smo i tako naveli sugovornika da sam odredi najbolji izbor. Dakle, na osobnim primjerima, iz svakodnevne prakse učimo jedni od drugih. (33)... Danas sam potpuno svjesna koliko je važno i bitno sam prosuđivati i učiti iz osobnog iskustva bilo ono dobro ili loše, zapravo uvijek nešto iz toga naučiš i ono te nečemu pouči. (26)...*

Supervizanti su kao dobrobiti supervizije istaknuli i rješavanje problema s kojima se susreću u svome radu te navode: *Veselila sam se i novim saznanjima – kako riješiti probleme, naučiti iz iskustva drugih, nisam jedina koja tako misli i čini, možda bih i ja tako mogla. (40)... Kao najveću pozitivnost supervizijskog rada istaknula bih neminovnost suočavanja s problemima koje smo znali da imamo, ali smo se skrivali od njih nadajući se da će sami od sebe proći. U tom procesu sagledavanja uzroka problema, otkrilo se da su neki problemi nerješivi, sve dok ne dođe netko tko to ne zna – pa ih riješi! (37)... Nakon uočenog problema, različitim metodama i različitim osobnim pristupima, u stilu da su dvije glave pametnije od jedne, našlo bi se rješenje za konkretan problem. (36)...* Sami učitelji ponekad uočavaju nedostatak profesionalnih znanja u rješavanju sukoba i konfliktinih situacija kao i vrlo čestu pojavu neprihvatanja odgovornosti onih koji su dio sukoba ili konflikta. Rusac (2011) navodi da su konflikti nužna pratnja različitosti među ljudima, njihove individualnosti, identiteta i osobnosti, a supervizija može pomoći u njihovom konstruktivnom rješavanju.

Opterećenost poslom ponekad kod supervizanata izaziva nervozu, osjećaj bespomoćnosti, neučinkovitosti i nezadovoljstva pa je važno brinuti se o njihovom mentalnom zdravlju. U takvim situacijama važno je pružiti cjelovitu informaciju, pomoć i podršku te osigurati profesionalan pristup i tako pridonijeti rješavanju problema. Uočavanje problema supervizanata, analiza problema i reflektiranje pokazuju da je supervizija poboljšala njihov rad i osjećaj zadovoljstva te da su i odnosi s kolegama, učenicima i roditeljima postali kvalitetniji.

Iz analize je odgovora supervizanata razvidna potreba za unaprjeđenjem kvalitete međusobnih odnosa. Usmjerenost supervizora na stvaranje uvjeta koji pomažu razvoju dobrih odnosa uz uvažavanje potreba i granica svakoga supervizanta kao osobe i stručnjaka uz empatiju i autentičnost doprinose razvoju dobrih odnosa u grupi što se prenosi i na odnose supervizanata s ostalim dionicima u sustavu odgoja i obrazovanja. Iskazano zadovoljstvo supervizanata o odnosima unutar supervizijske grupi i značajna primjena stečenih znanja u odnosima s ostalim kolegama, učenicima, roditeljima i ravnateljima zasigurno potvrđuju potrebu uvođenja supervizije u sustav od-

goja i obrazovanja. Supervizanti navedeno potvrđuju izjavama: *Svakodnevno ostvarujem višestruke odnose s drugim osobama i u situaciji sam pomagati u rješavanju problema u odnosima učenik-učenik, roditelj-učitelj, roditelj-učenik, učitelj-učitelj. Zbog složenosti tih odnosa, supervizija mi je potrebna. (32)... Pozitivni učinci supervizijskog rada vide se, barem meni, u poboljšanim međuljudskim odnosima s kolegama na poslu, učenicima, roditeljima te ostalim suradnicima izvan škole. (23)... Mijenjajući sebe neminovno mijenjamo odnose u profesionalnom okruženju, odnose prema učenicima, roditeljima i ostalima. (40)... Sve je to imalo za posljedicu veću bliskost, povezanost i kvalitetniju komunikaciju s kolegama u školi što ističem kao posebnost supervizije. (49)...*

Poželjno je obilježje supervizije, prema mišljenju supervizanata, redovitost održavanja supervizijskih susreta. Uvažavajući organizacijske uvjete, veliki interes za supervizijom zaposlenih u sustavu odgoja i obrazovanja i na temelju zadovoljstva supervizanata, može se potvrditi da je model od 10 do 12 susreta tijekom nastavne godine u ukupnom trajanju od 30 do 35 sati prihvaćen na području istočne Hrvatske. Supervizanti navode: *Svi naši susreti odvijali su se u unaprijed dogovorenim vremenskim razmacima - jednom mjesečno u trajanju od 3 sata tijekom kalendarske godine. (62)... Jednomjesečni susreti bili su dovoljni da se napunim pozitivnom emocijama i samopouzdanjem. (42)...* Kao vrlo važan čimbenik osobnoga i profesionalnoga razvoja supervizanti naglašavaju podršku i razumijevanje supervizora što potvrđuju navodima: *Supervizija u sustavu obrazovanja je koristan oblik podrške – nama učiteljima. Pruža nam psiho-socijalnu i pedagošku pomoć u radu i jedan je od načina da sačuvamo i zaštitimo mentalno zdravlje i poboljšamo profesionalne kompetencije. (26)... Ističem vrlo dobro vođenje i rad supervizorice, koja je posebnu pažnju poklanjala izgradnji i njegovanju međusobnih kvalitetnih odnosa. (36)... Suradnja unutar supervizijske grupe i supervizorice bila je na visokoj razini...(34)...* O važnosti uspostavljanja dobrih odnosa Cajvert (2004) navodi da je posvećivanje više vremena dobrom uspostavljanju odnosa i dogovoru vrijedno truda, kao što vrijedi objasniti grupi zbog čega je to važno. Pritom je važno da se već od početka članovi supervizijske grupe vježbaju drukčijoj komunikaciji, drukčijoj osobnoj odgovornosti, razvijaju jasniju sliku o tomu što je supervizija i tako započnu proces svoga osobnoga rasta i razvoja na metakomunikacijskoj razini. Supervizanati su u provedenom istraživanju naveli i niz tema koje smatraju korisnim za osobni i profesionalni razvoj od kojih navodimo samo neke: teme iz područja psihologije, metode rješavanja problema, razvoj socijalnih i komunikacijskih vještina itd. Supervizanti navode: *Svidjele su mi se i teme koje je supervizorica odabirala za naše susrete jer je poznavanje područja psihologije i recentnih metoda rješavanja problema u nastavi uistinu primjenjivo, tako da smatram da je i provođenje supervizije u školi ne samo potrebno, već može biti (a meni je svakako bilo) i prilika da se riješimo stresa i frustracija uzrokovanih nedovoljnim poznavanjem ili literature ili samog problema pred koji su nas djeca (ili druga konkretna školska situacija) postavila. (52)... Najviše mi se svidjelo uživljavanje u uloge učitelj-roditelj ili učitelj-dijete. Tu se moglo najviše naučiti i to primijeniti u praksi. (50)...* U pisanim iskazima supervizanata uočava se po-

vezanost tema koje se odnose na osobni razvoj, na podršku i ugodnu atmosferu što zasigurno djeluje na razvoj profesionalne sigurnosti, a što je i krajnji cilj supervizije. Supervizanti o značaju atmosfere povjerenja navode: *Smatram da je dobro da su supervizijske grupe male i da se formiraju po školama jer su to učitelji koji rade zajedno pa su im uvjeti rada i problemi s kojima se susreću slični. Takva grupa ima sve preduvjete za kvalitetan rad, za slobodno iznošenje svoga mišljenja, traženja mogućih rješenja konkretnog problema. (54)...* Povjerenje u zatvorenost grupe omogućilo je svima da otvoreno iznose svoja mišljenja i stavove, ali i svoje osobne i profesionalne probleme s ciljem sagledavanja problema i mogućih rješenja i iz više kutova. (48)...

Supervizanti ističu da je za razvoj atmosfere povjerenja posebnu ulogu imalo to što je supervizijska grupa zatvorena. U zatvorenoj grupi supervizanti su bili iskreniji i otvoreniji, a što je još jedno od važnih obilježja supervizije. Osjećaji na početku supervizijskoga procesa bili su različiti. Supervizanti u provedenom istraživanju navode različite i pozitivne i negativne osjećaje. Kao *ugodne osjećaje* na početku supervizije supervizanti navode: *Uključivanjem u superviziju nisam znala što me čeka. S velikom znatiželjom sam čekala prvi sastanak. To se i dogodilo. (18)...* *Sam naziv odmah me privukao. Nešto novo, nešto drugačije..., pogled u dubinu, u neistraženo – gdje se rijetki usuđuju pogledati, obećavajuće...* *Tako sam mislila na početku i nisam se prevarila. Uživala sam u svakom trenutku i s radošću iščekivala nove susrete. (28) ...* Radit ćemo, proučavati, razmišljati, upoznati nešto novo, razgovarati, slušati i pričati, *smijati se, možda pomoći savjetom, slobodno reći svoj problem, zaboraviti na sat i uživati. (55)...* Kao *osjećaje neugode* na početku supervizijskog procesa supervizanti navode: *Priznajem da me u početku „ljutilo“ zašto nam naša savjetnica kao visoko kompetentna i stručna osoba ne daje gotova rješenja – „recepte“ kako riješiti nastali problem. (51)...* *Svi imamo neke svoje probleme, ali doći nekome i zatražiti njegovo mišljenje i savjet nije ni malo lako. (26)...* *Na prvom susretu mislila sam u sebi „Što je meni ovo trebalo.“ Iskreno rečeno, požalila sam što sam došla...(22)...* *Kada sam prvi puta čula za superviziju, njena pravila, mislila sam nije to za mene. Osjećala sam se pomalo zbunjeno i nelagodno. (12)...* Osjećaji koje navode supervizanti, bez obzira radi li se o osjećajima ugone ili neugode, na samomu početku supervizijskoga procesa imali su značajnu ulogu za njihov osobni i profesionalni rast. Prepoznati svoje osjećaje, govoriti o njima otvoreno i iskreno u supervizijskoj grupi, doživjeti razumijevanje i podršku te uočiti da i drugi supervizanti dijele iste osjećaje od velike je važnosti za razvoj dobrih međusobnih odnosa.

Na temelju provedenog istraživanja i dobivenih rezultata na prvo istraživačko pitanje *Što mislite o potrebi uvođenja supervizije u vašoj školi?* zaključujemo da odgojno-obrazovni radnici prepoznaju potrebu za kontinuiranim profesionalnim razvojem i potrebu za osobnim rasterećenjem i boljim suočavanjem s izazovima profesije što im pruža integrativna supervizija u sustavu odgoja i obrazovanja. Rezultati pokazuju da je prihvaćena i potrebna integrativna supervizija kao oblik stručnog usavršavanja, da doprinosi osobnom i profesionalnom razvoju te da pruža mogućnost unaprjeđivanja profesionalnih odnosa i nastavnoga procesa. Jasno definirani ciljevi supervizije i

usmjerenost na ono što je dogovoreno kao fokus supervizije dovelo je do povjerenja, sigurnosti i zadovoljstva te do jačanja supervizijskog odnosa.

Vezano za drugo istraživačko pitanje *Što je za vas značajno u provođenju i organizaciji supervizije?* zaključujemo da su učitelji, nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji prepoznali smislenost i učinkovitost učenja iz vlastitoga iskustva, da su razvili svoje socijalne i profesionalne kompetencije, da im je važno kontinuirano stručno usavršavanje na temama koje sami donose u svoju supervizijsku grupu, da im je važno povjerenje i podrška te da im je supervizija pomogla u prevenciji profesionalnoga stresa. Osim toga, ističu da im je važna redovitost održavanja supervizijskih susreta, podrška i razumijevanje supervizora, teme korisne za osobni i profesionalni razvoj, atmosfera povjerenja i "zatvorenost" supervizijske grupe.

Kao odgovor na treće istraživačko pitanje *Koje su potrebe zadovoljene u radu supervizijske grupe?* istraživanje je pokazalo da su zadovoljene potrebe za profesionalnim rastom i razvojem, iskustvenim učenjem, rješavanje problema i podizanje kvalitete odnosa. Jasan dogovor između supervizora i supervizanata o temama supervizije, kao i emocionalna veza između njih, odredile su dobar supervizijski odnos i omogućile su efikasno ostvarivanje ciljeva i zadataka supervizije u sustavu odgoja i obrazovanja.

Važno je istaknuti da supervizija ne može dati odgovor na sva pitanja i na sve potrebe zaposlenih u sustavu odgoja i obrazovanja. Supervizija ima edukativnu funkciju i olakšava da se stečena znanja integriraju s praksom. Polazeći od svega navedenoga, teret odgovornosti za dostupnost supervizije kao oblika stručnoga usavršavanja i postizanja kvalitete rada prvenstveno je na donositeljima odluka koji su dužni osiguravati pretpostavke kvalitetnoga rada i očuvanju digniteta profesije zaposlenih u sustavu obrazovanja, uključujući i brigu o izloženosti profesionalnom stresu.

ZAKLJUČAK

Supervizija kao oblik učenja za stjecanje novih profesionalnih i osobnih kompetencija kroz vlastito iskustvo ima važnu ulogu u sustavu obrazovanja. Ona pomaže zaposlenima u sustavu obrazovanja integrirati praktična iskustva s teorijskim znanjima, doći do rješenja problema s kojima se djelatnici u sustavu odgoja i obrazovanja sreću, djelotvornije nositi se sa stresom i izgrađivati svoj profesionalni identitet.

Istraživanje na području istočne Hrvatske, u koje je bilo uključeno 245 supervizanata, pokazalo je da postoji potreba za integrativnom supervizijom u sustavu odgoja i obrazovanja. Odgojno-obrazovni radnici prepoznali su integrativnu superviziju kao mogućnost stručnoga usavršavanja, profesionalnoga razvoja i podrške. Rezultati provedenoga istraživanja pokazuju da supervizanti prihvaćaju supervizijski oblik rada. Takav oblik rada pomaže im pri stjecanju novih znanja, rješavanju problema, nošenju sa stresom, izmjenjivanju iskustava, promišljanju o idejama drugih, uvažavanju stavova i iznošenju svojih misli, donošenju odluka, poticanju kreativnosti i komunikacijskih

vještina te poticanju suradničkih odnosa. Poseban je doprinos uvođenja integrativne supervizije u odgojno-obrazovni sustav u poticanju učitelja na refleksiju o svome radu i međusobnim odnosima.

Stručno usavršavanje, posebno kada se radi o odgojno-obrazovnim radnicima koji su se dobrovoljno uključili u proces integrativne supervizije, dokazuje da su potrebe za kontinuiranim radom na njihovim osobnim i profesionalnim kompetencijama nužne u promicanju ideje o društvu znanja i cjeloživotnome učenju. Razvoj osobnih vještina odgojno-obrazovnih radnika nužno je povezan s promicanjem kvalitete odgojno-obrazovnog sustava. Primarna je zadaća učiteljskih i nastavničkih studija te studija pedagogije osposobljavanje studenata budućih odgojno-obrazovnih radnika za građenje i unaprjeđivanje odnosa s djecom, roditeljima i kolegama, a to mogu samo praktičari koji imaju razvijene temeljne profesionalne i osobne kompetencije.

Za razvoj supervizije u obrazovnom sustavu, osim edukacije, važna su i istraživanja o temama, odnosno problemima s kojima se sreću zaposleni u sustavu obrazovanja te načinima njihova rješavanja.

LITERATURA

- Ajduković, M. (2007). Značaj supervizije za kvalitetni rad s djecom, mladima i obiteljima u sustavu socijalne skrbi. *Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada*, 14, 2, 339-353.
- Ajduković, M. (1997). *Grupni pristupi u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- Ajduković, M. i Cajvert, Lj., (2001). Supervizija psihosocijalnog rada kao specifični oblik profesionalnog razvoja stručnjaka u sustavu socijalne skrbi. *Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada*, 8, 2, 195-214.
- Ambruš-Kiš, R., Cimperman, R. i dr. (2009). *Integrativna Supervizija u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Bokulić, Z. (2002). Supervizija – put k uspješnijoj praksi u razredu. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, 4, 1, 79-89.
- Cajvert, L. (2001). *Kreativni prostor terapeuta*. Sarajevo: Svjetlost.
- Cajvert, L. (2004). Prvi susret i dogovor o radu. U M. Ajduković i L. Cajvert (str. 155-177). *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka škola za socialno delo.
- Peter F. Oliva i Pawlas, G. E. (2007). *Supervision for Today's Schools*. John Wiley & Sons.
- Pregrad, J. i Krivičić Jedrejčić, A. (2012). Iskustva u primjeni supervizije u sustavu odgoja i obrazovanja iz perspektive supervizanata i supervizora. *Opatija: 3. hrvatska konferencija o superviziji*. Preuzeto 24. srpnja 2012. s http://www.hdsor.hr/download_file.php?file=Iskustva_u_primjeni_supervizije_u_sustavu_odgoja
- Rusac, S. (2011). Motivacija za supervizijom socijalnih radnika u domovima za starije i nemoćne osobe. *Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada*, 18(2), 305-331.

- Van Kessel, L. (1999.) Supervizija – neophodan doprinos kvaliteti profesionalnog postupanja – primjer nizozemskog modela supervizije. *Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada*, VI., 59-76.
- Van Kessel, L. (2009). Coaching: područje rada profesionalnih supervizora. *Refleksije o superviziji – međunarodna perspektiva*. U M. Ajduković (Ur.) (str. 159-208). Zagreb: Pravni fakultet, Biblioteka socijalnog rada i Društvo za psihološku pomoć.
- Vizek Vidović, V. i Vlahović Štetić, V. (2007). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj, *Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada*, 14(2), 283-310.
- Žužić, S. (2012). *Pedagoška supervizija*. Pazin: Gimnazija i strukovna škola Jurja Dobrile.

Supervision as a form of professional support to employees in the education system

Abstract:

Supervision as a form of professional development in the system of education in the Republic of Croatia is being carried out for ten years. It has been carried out by senior advisors who are licensed supervisors educated in the project "Strengthening Capacities for Integrative Supervision in the Education and Teacher Training Agency" under the Phare Pre-Accession Assistance Program (2007-2009). A supervisory process is a series of meetings where teachers exchange and reflect their personal professional experiences. The motivation of the teacher to become involved in supervisory groups can be seen in the context of professional responsibility as a need for lifelong learning. Supervisors have also recognized their concerns and difficulties in contact with other participants in the educational process. In the working environment, teachers are confronted with different people – other teachers, counsellors, parents and students with whom they sometimes come into conflict situations. The aim of the research was to examine the motivation, experience, needs, characteristics and feelings of participants in the supervisory groups in the education system through qualitative research. 245 participants (231 F and 14 M) from the Osijek-Baranja, Požega-Slavonia and Virovitica-Podravina counties participated in the study. The results of the research showed that there is a need for integrative supervision in the education system and that educators have recognized integrative supervision as an opportunity for professional development and support. The experience of teachers who were members of the supervisory groups suggests acceptance of this type of learning that integrates knowledge from different areas. The feeling of acceptance and professional learning as well as effective problem solving affect the building of professional identity and the growth of self-confidence and professional competencies.

Keywords: supervision, education, professional development

LINGUISTIC PRACTICES, CULTURAL REPRESENTATIONS AND NON-FORMAL LANGUAGE TRANSMISSION: THE CASE OF FRANCOPROVENÇAL

Izvorni znanstveni rad

UDK: 81'24

Christiane Dunoyer, Ph. D.
Centre d'Etudes Francoprovençales "René Willien"
Saint-Nicolas, Italy

Natalia Bichurina, Ph. D.
Centre d'Etudes Francoprovençales "René Willien"
Saint-Nicolas, Italy

Abstract:

Francoprovençal is spoken in the trans-border area between France, Italy and Switzerland. It lacks official status and its literary tradition is mostly unknown to its speakers. It is thus essentially an oral language. No regular formal language transmission exists in any of the three countries, and first revitalisation efforts have taken place without a coherent language planning. In this paper, we explore an innovative experience of non-formal language transmission, which seeks to create solidarity between speakers and non-speakers. Drawing on a case study of laboratories-workshops that we held between 2017 and 2019 (60 participants and 80 hours of activities with continuous video and audio recording), we argue that it is necessary to explore and include actual linguistic practices and cultural representations in the transmission of a living language. Such a holistic approach allows learners to enter a speech community, thus enhancing social inclusion.

Keywords: non-formal education, minority language transmission, Francoprovençal, speech community, endangered languages.

INTRODUCTION

Francoprovençal is spoken in the trans-border area between France, Italy and Switzerland. It lacks official status, its literary tradition is mostly unknown to its speakers, and there is no consensus on a written standard (see Bichurina et al., 2018). Francoprovençal is thus essentially an oral language. No regular school language transmission exists in any of the three countries (Meune, forthcoming), and first revitalisation efforts have taken place without a coherent language planning. Besides, the three countries seem crucially different in terms of their sociopolitical and socio-cultural organisation. France is a nation-state *par excellence*, traditionally seen as monolingual and monocultural. Having a different language and a different culture, or an identity coexisting with the French, is more or less unthinkable in the opinion of the majority. Italy, on the contrary, is known for its outstanding linguistic and cultural

diversity, while Switzerland is known for its official multilingualism. At the same time, Switzerland is a confederation featuring cantons with extensive autonomy; France is its exact opposite, a highly centralised state. Italy is somewhat in between, as it copied the French nation-state model, and yet the main Francoprovençal-speaking area there, the Aosta Valley, is an autonomous region.

Simultaneously, Francoprovençal is the lastborn of the Gallo-Romance languages in terms of its becoming a named part of a linguistic continuum and an object of language policy. It is altogether an overwhelmingly understudied one, although it concerns three countries in the middle of Western Europe. Scholarly literature has traditionally described Francoprovençal from the point of view of structural linguistics in the framework of Romance dialectology (Tuailon, 2007), and the majority of studies have concerned one or another particular and very locally circumscribed linguistic aspect. An academic vision of Francoprovençal as a highly fragmented language is opposite to popular practices and representations. Indeed, since archaeological era, in various historical periods, trans-border exchanges and communication played an important role in the area around the Mont Blanc, between France, Italy and Switzerland. Furthermore, the mutual intelligibility of different varieties, when spoken orally, is high even today, although the degree of linguistic vitality varies significantly depending on the region. Still the first language for about 50% of population in the Aosta Valley, it is no longer transmitted in families in other regions. Yet a tendency towards language shift to the dominant language can be observed even in the regions where Francoprovençal is still used in daily communication, hence finding ways for language transmission is now considered to be urgent throughout the linguistic area among speech communities, and is increasingly so within various local, regional and national institutions. Hence, the major question is how to involve the *community* in transmitting the language, when public policy fails to do so.

Today the Francoprovençal language planning is challenged by both the absence of political unity, as already pointed out, and by the ongoing legitimacy conflicts between speakers of various profiles: “native”, “late” speakers” and “new speakers” (see Bichurina, 2018; Dunoyer, 2010). Besides, there is a concurrence between different types of language activists (especially ‘late’ speakers vs. ‘new speakers’), reflected in competing names of the language itself (Francoprovençal, Arpitan, Savoyard, Patois etc.) and in competing writing systems (‘supra-dialectal,’ ‘phonetic’ and other types of proposed orthographies). Another obstacle is typical of many minority languages: native speakers see their language as “natural,” somewhat innate, the equation “local family” = “speakers,” “family from outside” = “non-speakers” being widely shared in the community. Therefore, it is seen as impossible and useless for the language to be transmitted to either newcomers or locals who for some reasons did not acquire it in their families.

In this paper, we explore an innovative experience of language transmission outside the classroom, which seeks to respond to these challenges and to create solidarity between speakers and non-speakers: the laboratories-workshops that we held

between 2017 and 2019. We will focus on strategies used in these labs in order to create solidarity between speakers and non-speakers and on the crucial importance of this solidarity for the enhanced practice of a minorised language. We will then discuss how to include actual linguistic practices and cultural representations in the transmission of a living language, and demonstrate how this could help to enhance social inclusion and to promote Francoprovençal in a modern and ethic way.

DESIGNING WORKSHOPS

The “laboratories-workshops” were held in February, April and November 2017, and in April 2019¹. More than 60 participants coming from throughout the Francoprovençal area alternated during the 10 days learning experience. As the name “laboratories-workshops” suggests, their objective is two-fold: an academic research and positive outcomes for the community (enhanced language transmission). For the researchers, the labs are a possibility to study the shared communicative norms of the linguistic community, mechanisms of trans-border communication and accommodation, since virtually no such knowledge exists as of today. The labs allow us to explore several issues, such as what constitutes the communicative competence in Francoprovençal; is there a mutual intelligibility of different varieties; what are the mechanisms and motivations of accommodation; is there a variation across domains, activities, social groups, gender; what are the representations of the norm and standardisation? In order to investigate the implicit communicative norms shared by the linguistic community, representations related to body, health, space, etc. also need to be studied, as the lack of knowledge of these aspects often provokes miscommunication with non-speakers or new speakers. According to the participants, the way the activities were managed allowed for creating a “natural” setting where the communication was seen as “authentic” by participants themselves. Today we dispose of approximately 80 hours of video and audio recordings of the labs, which allow us to create a large database of professional videos of semi-spontaneous communication, reproducing the most socially significant communicative acts in Francoprovençal.

For the community, the workshops provide a possibility of informal language transmission to the participants as dynamic inclusive practice. They also create the “chains of knowledge” where the participants will, in their turn, pass their new knowledge on to others, by either enhancing language use in the existent situations or creating new occasions where language use and transmission could be possible. This would prevent shifting the responsibility from the community by getting the language into schools; besides, studying the language at school does not always imply using the language in actual situations, whereas the workshops are aimed at enhancing the actual language use. The main objectives at this level are the following: to allow com-

¹ These first workshops were funded by the Superintendency of Education of the Aosta Valley. See also Bichurina, Dunoyer, 2019.

munication between people coming from different Francoprovençal-speaking regions; to structure the knowledge helping to face the linguistic insecurity and solve conflicts; to enhance language practice and reduce the gap between speakers and non-speakers; to enhance the language transmission by teaching the teachers and creating the chains of knowledge; to enhance a (trans-border) linguistic consciousness.

The workshops are based on a horizontal transmission, without teachers; the participants receive the tasks in envelopes from the “*têta invisibla*” (‘the invisible head’). During two days of each workshop, all the activities are held in Francoprovençal. The first target group is composed of schoolteachers working in the Aosta Valley, but several conventions that have recently been signed, will allow the French and Swiss teachers to participate there in the future². In addition, for each workshop we would invite several participants from other regions and belonging to other socio-professional categories. The workshop are based on a holistic approach seeing the language as part of cultural practices, exploring the communicative competence and the knowledge of how to behave in various situations, as well as the broader knowledge of cultural practices in a link with the territory.

Apart from the research data and the immediate benefits for the participants, as a long-term outcome the knowledge collected during the labs will allow us elaborating materials for language transmission, as well as creating group-oriented proposals in the three countries (e.g. workshops for those willing to acquire the basics of the language; workshops for migrants or for tourist offices for a better understanding and/or valorisation of the local territory, etc.)

CREATING SOLIDARITY BETWEEN SPEAKERS AND NON-SPEAKERS

The first objective of the workshops is to create solidarity between speakers and non-speakers, as well as between speakers from different regions. In our opinion, this should be the first step allowing to increase the speech community and to enhance social inclusion. In order to achieve this, apart from acquiring the strictly speaking linguistic skills, one should acquire something more subtle: the speakers need to know the non-speakers, understand their motivations of learning the language, their difficulties, their language attitudes and representations about the language (which are often opposite to those of native speakers), as well as to know how they could speak to non-speakers.

For this, it is important for the speakers to go through the experience of altering their status, where they would play the role of a non-speaker. Such an experience is simple to arrange in a context of significant linguistic variation, as in the case of

² The project provides to extend the field of view to other socio-professional categories and linguistic sectors in order to further research and to improve our training offer.

Francoprovençal: confronted with an unknown variety, the native speaker is in many ways similar to a non-speaker. Already after the first day of the workshop, the participants would realise that their linguistic skills can evolve, they say to understand better one other and to learn to pay attention to details. As one of the participants from the Swiss canton of Vaud (among the ‘new speakers’) put it at the end of the second day of one workshop: “Yesterday I had the impression that we spoke different languages. Today I feel that we speak the same language with different accents.” Becoming aware of the potential of communication, speakers are ready to change their attitude towards non-speakers too.

Experiencing linguistic variation presents other advantages:

- a) the multiplication of points of view on the language and relativism in learning,
- b) raising the awareness of the fact that learning is a collective adventure: the others’ knowledge is useful for one’s own learning and vice-versa.

The participants acquire specific skills, while gaining the feeling of belonging to a language community. They also gain the feeling of forming “chains of knowledge,” each speaker being a link in this chain. In their turn, they would pass their new knowledge on to others, by either enhancing language use in the existent situations or creating new occasions where language use and transmission could be possible. The answers to the final questionnaires state this explicitly:

“No sen euna londze tseina n’en pa lo drouet de la lachà trochè, no déen continuà. Manteni lo patoué l’è lo meillou moyen de sarvè lo paic. Tuis nos patoués son de frere, no fa no baillé la man e pa caponnà.”

[We are a long chain that we are not allowed to leave broken, we must continue. To maintain the patois is the best way to save our country. All our dialects are brothers, we have to join hands and not to give up.]

It is an intergenerational chain, but also a trans-border one:

“L’ét dzen se retrouvè avoué de dzé que predzon patoué e que arreuvon de l’atro coté, de la Suisse e de la France.”

[It is nice to get together with people who speak patois and who come from the other side [fro, beyond the mountains], from Switzerland and France.]

“Lo patoué l’ét lo trait d’union entre no diferen paic.”

[Patois is the link between our countries.]

In order to create a new solidarity in a modern plurilingual community, integrating Francoprovençal into its system of values, it is crucial to know real practices and cultural representations of people using the language.

LOVE, FEELINGS AND FRANCOPROVENÇAL: A CASE STUDY

At the last workshop, held in April 2019 in Saint-Nicolas, a participant from Switzerland argued that there is neither a word for ‘love’ in Francoprovençal, nor a way to express love verbally in this language in general. Participants from the Aosta Valley found this argument shocking; and yet, such assumptions are typical of a certain type of language advocates. Correspondingly, many members of so-called “*groupes patoisants*” (“patois-speaking groups”) in Savoy, in France, seriously told us that there are no words in ‘patois’ to express feelings and emotions. They would explain it by the fact that ‘patois’ speakers were, in their opinion, reserved and somewhat abrupt, not talking too much and, for all we know, not feeling too much either. Like some non-locals in Savoy, these language advocates would often ascribe such behaviour to personal psychological problems. Put in a more positive (somewhat romantic) light, this corresponds to what the abundant mountain literature depicts us as a superhuman, a tough mountaineer combining an incredible physical strength and determination with little emotions.

Partly, it reflects the values actually existing within the community. Obviously, it is not about people being born different, so that climbing mountains is effortless, as novels stipulate it, but about people who made themselves different, because their culture valorises effort. The effort/pain is unseen and usually unspoken, as it is perceived to be the norm, a part of how one should behave. To give an example from everyday conversations, in a bar discussion in the Aosta Valley about football players, one man noticed: “They simply don’t have the habit of suffering, like we do.” He said what seemed to be an obvious thing, as far as “we” are concerned. “A day without a risk is a lost day,” another man said on another occasion. At the same time, there is a culture of avoiding excess in communication, in terms of both the quantity of communication and its form. A group of people can stay silent together, while sitting and ‘listening to the sun’ (in Savoy this means being exposed to sunlight for brief moments in winter), without the silence being awkward. When verbal communication does occur, ways of speaking can be particular to this linguistic community. The inability of ‘outsiders’ to interpret what is being said leads to miscommunication.³

One of the labs’ objectives was to investigate such implicit communicative norms shared by the linguistic community and to explore what constitutes the *communicative competence* in Francoprovençal, understood, according to the classic definition by Hymes, as “competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner” (Hymes, 1972: 277). Or, to

³ The stereotypes of the Savoyard/Valdôtain/Valaisan/alpine populations as rude and lacking empathy coexists with a tendency among some defenders of local culture to be hostile to globalisation, tourism and migration, all seen as a threat of loss of cultural roots and identity. The opposition started at the moment of the rapid replacement of the primary economic sector with the tertiary one (especially in the late 1960s – beginning of the 1970s), with the development of alpine ski resorts producing the fear of “disneylandisation” of the Alps; it is becoming more acute today with the new migration seen as destabilising both local cultural norms and personal security in the region).

quote Campbell and Wales, the ability “to produce or understand utterances which are not so much *grammatical* but, more important, *appropriate to the context in which they are made*” (1970: 247, original emphasis). In this paper, we will draw on the examples of two activities from various workshops, related to feelings, including both physical bodily experience and emotions. We will see the mismatch between the meaning ascribed to several expressions by different categories of speakers and the miscommunication that this mismatch leads to. We will then discuss what it can imply for language learning.

In the first activity, we wanted to explore the fields of the tellable and the untellable. We placed Yes/No signs on two opposite walls. Participants would read the statements that we would suggest and place themselves in the space between Yes and No. One of the statements read as follows:

Eun dzen arguman! “Quan t’é malado l’é mioù pa n’en predzé avoué gnion”
[Participant reading the statement: *Oh, nice argument! “When you are sick, it is better not to speak about it to anyone.”*]

Interestingly, only one participant chose the answer “Yes”:

“Yes” (male): It’s not that good to say, “I’m good, but it hurts here and there”. Maybe when you meet someone, it’s better to make a nice smile and say something nice. I guess, the other one also has his issues, his problems, so when we meet up, it’s nicer to say something lighter. And maybe he doesn’t want to know all the problems I have at home or with health.

Another participant stood in-between, explaining that the answer depends on the interlocutor. Those standing closer to “no” had nuanced answers, presenting testimonies of changing cultural norms:

“No”-1 (female): It is true that you discover now that maybe if you say, “I have a headache” or “I didn’t digest well,” they would offer you a herbal tea, rather than a big meal.

“No”-2 (female): I remember my father, when he was dying, he would always say, “there is work to be done,” he was still working all the time, maybe he did less, but he never lamented, never said, “anyway it won’t last, it doesn’t matter,” he loved life, even though he knew, he probably did not have much to live.

Sometimes the change of cultural norms produces linguistic and cultural insecurity. Simultaneously, another question is not whether to speak about health issues or not, but how to do this. Several ways of speaking can be seen as ‘speaking’ for the community members, while it can be seen as avoiding the topic by the ‘outsiders’ who are not familiar with local cultural norms.

For the second activity that will be discussed here, we proposed typical expressions used in daily interactions. We asked the participants to discuss in small groups and write down, in which situations these expressions can be used and in what

sense. Two categories of speakers can be distinguished, based on this activity's data, to which we will roughly refer here as active speakers vs. passive speakers/learners:

- The first category refers to speakers who acquired language skills while living in the linguistic community and using the language *as everyday practice in oral face-to-face communication*, whatever the *time* (or *age*) of language acquisition and whatever geographic origin they had,

- The second category are people who either learn the language without living in the area where it is spoken in daily life, or who live in such area without speaking the language (those two proved to have similar tendencies in this respect).

Thus our labs' data led us to go beyond the traditional divide between so-called new speakers vs. native speakers, the distinction going along the line of using the language within the linguistic community or not. The language advocates constituting the above-mentioned "*groups patoisants*" belong to the second category. They occupy an intermediate position between speakers and no-speakers: usually they are retired schoolteachers, whose grand-parents (and sometimes their parents) would speak the language, but never as addressed to them. After being retired and going back to their home villages, they witness that the Francoprovençal (*patois* in their own terms) no longer exists as everyday practice; hence, they try to reconstitute the language based on their childhood memories, seeing themselves as its last speakers. However, their actual encounters with this language had been limited to a small number of situations. Therefore they combine their emotional or intellectual attachment to this language with stereotypes diffused by the dominant culture. Those include the 'patois' being limited to a locality or a particular domain/register, as well as its incapacity of expressing feelings.

Example 1. *Va beun* [literarily 'it goes fine']

Passive speakers/learners

'Neutral' [*Neutre*]

Active speakers

Pe die que va pa fran fran bien [To say that it doesn't go very well]

Pe rèhpondre a cahcun qué non cognéi bièn ! [To answer to someone that one does not know well]

Ina pressenò ressignò [A reserved person]

In this example, passive speakers/learners interpret the utterance as neutral, probably as identical to "*va bene*" in Italian or "*ça va*" in French, having a similar structure and a neutral meaning. However, active speakers from various regions can deduce the meaning of 'not going well,' unless it is about avoiding the conversation.

Example 2. *Llie va pa tan* [literarily ‘It doesn’t go that much’]

Passive speakers/learners

Poli [Polite]

Active speakers

Can eun parèn ou amì reste pa bien [When a relative or a friend does not feel good]

Can l’è preste a mouére [When he is dying]

In this example, being unwell is slightly more explicit in the original expression. However, the degree of being unwell can be largely underestimated by the passive speakers/learners.

Example 3. *N’è vu-lo mal beuttó* [literarily ‘I have seen him badly put’]

Active speakers

Situachón de santì grave [Serious health issues]

Eunna persounna qu’a ihte fran mal [A person who felt very badly]

An parleunn de carcun qu’ou l’eut malado [To speak about someone who is sick]

Example 4. *L’a vu-la beurta* [literarily ‘I’ve seen it bad’]

Active speakers

Un qu’ou l’at avoù in’operachon ou in assideunn [Someone who has had a surgical operation or an accident]

In the examples 3 and 4, the passive speakers/learners are unable to interpret the very specific meaning of the expressions, while active speakers interpret them as implying serious health issues or a surgical operation/an accident.

CONCLUSION

The data from our laboratories-workshop, held between 2017 and 2019, and bringing together Francoprovençal speakers of different profiles from various regions of the three countries where the language is spoken, Italy, France and Switzerland, have allowed us to formulate the following preliminary conclusions:

1. The difference in what constitutes the *communicative competence* in Franco-provençal (also transferred to regional French/Italian) and the dominant French/Italian language(s), together with the absence, among the representatives of the dominant culture, of the very notion of a possible divergence of minority cultural norms, often creates *miscommunication*.

2. Speaking the local language or, at least, knowing that it has different norms of verbal and non-verbal behaviour, can be beneficial for newcomers' *integration into the local community* and for creating *social solidarity*.
3. Teaching the language should adopt a *holistic approach*: teaching not just the grammar and the vocabulary, or local history and folklore, but local ways of being and ways of speaking. Context is a crucial notion for us. Studying the context of use of language allows making a link between the local society and language learners, as well as between a living language and a language acquisition method. Otherwise the divide between locally born people and newcomers will remain, however well the latter will master the linguistic structure of the minority language.

REFERENCES

- Bichurina, N. (2018). Francoprovençal as social practice: Comparative study in Italy, France and Switzerland. In J. R. Kasstan & N. Nagy (Eds.), *Francoprovençal: documenting a contact variety in Europe and North America, International Journal of the Sociology of Language*, Issue 249, 151-165.
- Bichurina, N. & Dunoyer, C. (2019). A propó de la revitalisachon du francoprovençal : mecanismes de comunicachon é transmichon de la lenga foura d'eun cadro formel [On the revitalisation of Francoprovençal : communication mechanisms and non-formal language transmission]. In Barrieras, M. & Ferrerós, C. (Eds.), *Transmissions. Estudis sobre la transmissió lingüística* (pp. 101-114). Barcelona: EUMO.
- Bichurina, N., Dunoyer, C., Matthey, M., Meune, M. & Pivot, B. (2018). Vers l'émergence d'une nouvelle conscience linguistique à partir de la redécouverte de l'intercompréhension. "Le francoprovençal: entre standardisation et intercompréhension spontanée", panel proposé par le Centre d'Etudes Francoprovençales. In *Identités, conflits et interventions sociolinguistiques, Congrès du Réseau francophone de sociolinguistique Montpellier, 14-16 juin 2017*. Limoges: Lambert-Lucas, 109-144.
- Campbell, R. & Wales, R. (1970). "The study of language acquisition". In J. Lyons (Ur.), *New horizons in linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Dunoyer, C. (2010). *Les nouveaux patoisants en Vallée d'Aoste : de la naissance d'une nouvelle catégorie de locuteurs francoprovençaux à l'intérieur d'une communauté plurilingue en évolution. Etude anthropologique*. [Aoste] : Région autonome Vallée d'Aoste, Assessorat de l'éducation et de la culture.
- Dunoyer, C. (2018). Pratiques linguistiques et représentations autour de l'intercompréhension. In Kasstan, J. R. & Nagy, N. (Eds.), *Francoprovençal: documenting a contact variety in Europe and North America, International Journal of Sociology of Language*, Issue 249, 183-197.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Meune, M. (forthcoming). Écrire de Bourg-en-Bresse à Fribourg, entre unité originelle, graphies régionales et Graal panfrancoprovençal. In *Regards croisés sur la standardisation*,

Actes de la Table ronde du Centre d'Étude Francoprovençales "René Willien", Saint-Nicolas, 11 November 2017.

Tuaillon, G. (2007). *Le francoprovençal, tome premier. Définition et délimitation. Phénomènes remarquables*. [Vallée d'Aoste]: Musumeci ed.

O didaktici frankoprovansalskoga jezika: stvarna praksa i kulturološko prikazivanje u neformalnoj jezičnoj transmisiji

Sažetak:

Frankoprovansalski se jezik govori u pograničnom području Francuske, Italije i Švicarske. Budući da nema status službenoga jezika te njegova pisana tradicija nije poznata govornicima, frankoprovansalski je dominantno govoreni jezik. U niti jednoj od triju zemalja u kojima se govori ne postoji organizirano formalno učenje jezika, ali su već započeti prvi pokušaji revitalizacije. U radu se predstavlja inovativna praksa prijenosa jezika izvan učionice kojom se nastoji stvoriti solidarnost između govornika i negovornika. Naglasak je stavljen na poznavanje stvarnih praksi i kulturološkoga prikazivanja što ima presudnu važnost za poučavanje živućega jezika. Na temelju dvaju primjera preuzetih iz prvih minuta uobičajenoga razgovora na frankoprovansalskom jeziku, uglavnom o načinu pozdravljanja i prikazivanja zdravlja i bolesti, zaključuje se o važnosti holističkoga pristupa frankoprovansalskom (i bilo kojemu drugom ugroženom jeziku) kako bi učenik mogao ući u govornu zajednicu. Rad se temelji na četirima dvodnevним praktikumima, tj. 64 sata aktivnosti, uz kontinuirano snimanje slike i zvuka. Praktikumi su okupili 50 sudionika iz raznih regija (dolina Aosta, Pijemont, Valais, Vaud, Ženeva, Haute-Savoie, Lyonnnais).

Glavne riječi: frankoprovansalski, neformalna jezična transmisija, govorna zajednica, didaktika

KVALITETA DOMAĆIH ZADAĆA U NASTAVI PRIRODE I DRUŠTVA

Izvorni znanstveni rad

UDK: 371.322.1

prof. dr. sc. Edita Borić

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

Hrvatska, Osijek

Marta Zečević

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

Hrvatska, Osijek

Sažetak:

Suvremeni pristup planiranju nastavnoga procesa podrazumijeva i pomno planiranje učenikova samostalnoga rada kod kuće. Uloga i učestalost zadavanja domaćih zadaća razlikuju se u odnosu na pojedine nastavne predmete te potrebe i interese učenika. S tim se u svezi u radu predstavljaju promišljanja o ulozi domaćih zadaća u nastavi Prirode i društva. Budući da su one čest (nerijetko i velik) dio svakodnevice većine učenika, posebice učenika nižih razreda osnovne škole, jasna je potreba za promišljanjem o njihovoj svrsi, učinkovitosti i vrjednovanju. Stoga je cilj rada bio istražiti s kojom svrhom budući učitelji razredne nastave, odnosno studenti četvrte godine Učiteljskoga studija Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku i dislociranoga studija u Slavonskome Brodu, zadaju domaća zadaća iz Prirode i društva. Domaće su zadaće analizirane u kontekstu njihova razumijevanja uloge domaća zadaća, odnosno ciljeva s kojima ih zadaju, znanja, vještina i sposobnosti koje njima žele razvi(ja)ti te elemente koje će vrjednovati. Rezultati pokazuju da studenti domaća zadaća uglavnom zadaju s ciljem reprodukcije činjeničnih znanja te da ne navode mjerljive ishode niti elemente vrjednovanja. Iz toga se zaključuje da je potrebno buduće učitelje tijekom studija osposobiti za svrhovito i promišljeno osmišljavanje domaćih zadaća kojima će kod učenika poticati više kognitivne procese i istraživački pristup sadržajima Prirode i društva.

Ključne riječi: domaća zadaća, elementi vrjednovanja, kvaliteta domaća zadaća, Priroda i društvo

UVOD¹

Kurikulusko planiranje i programiranje pretpostavlja uvažavanje učenikova angažiranja u školi (školski rad) i kod kuće (domaći rad) (NOK,² 2011). Domaća je zadaća važna sastavnica procesa učenja, ali je potrebno voditi računa o odgovarajućoj količini

¹ Pod pretpostavkom da je uloga domaća zadaća manje-više različita u pojedinim nastavnim predmetima, u radu se razmatra uloga domaća zadaća u učenju i poučavanju sadržaja Prirode i društva.

² Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje.

i raznovrsnosti zadataka (usmena izvješća, izrada modela, eksperiment, kreativni radovi i dr.) (Aksu, 2018). Vezano uz potrebu zadavanja domaće zadaće Sokol (2005) navodi da su mišljenja (praktičara i teoretičara) podijeljena: jedni zagovaraju zadavanje zadaće (zbog nemogućnosti vježbanja na satu) dok se drugi protive zbog ograničavanja slobodnog vremena. Iz provedenoga istraživanja s učenicima, roditeljima i učiteljima zaključuje da sudionici ne odbacuju potrebu za domaćom zadaćom, ali stavljaju naglasak na njezinu kvalitetu. Cooper (1994) navodi da sudionici koji negiraju potrebu domaće zadaće to čine zbog oblika u kojemu je uobičajena pa učenici prepisuju ili traže pomoć drugih što opterećuje učenike i roditelje i ne dovodi do prave motivacije. Vinko (2016) ističe zabrinjavajuću činjenicu da većina ispitanih budućih učitelja razredne nastave smatra da učenici domaću zadaću rade pod prisilom (nevoljko). Sukladno navedenim istraživanjima te činjenici da su domaće zadaće svakodnevica učenika, (posebice) nižih razreda, razložno se zapitati uolikoj ih je mjeri potrebno zadavati te, ukoliko se zadaju, s kojom bi svrhom i kvalitetom trebale biti zadane.

DOMAĆA ZADAĆA IZMEĐU TRADICIONALNE I KONSTRUKTIVISTIČKE PARADIGME UČENJA

Suvremeno je shvaćanje uloge škole okrenuto konstruktivizmu³ i konstruktivističkom učenju koje učenika stavlja u središte odgojno-obrazovnog procesa. Konstruktivističke se teorije učenja više-manje⁴ povezuju s teorijom spoznaje, znanja (Babić, 2007). Burrell i Morgan (1979) u epistemološkom kontekstu *znanje* promatraju kroz dva pristupa – objektivistički (pozitivizam) i subjektivistički (antipozitivizam). Prvi aspekt *znanje* podrazumijeva kao nešto što je moguće prenijeti, odnosno steći, dok drugi aspekt *znanje* smatra nečim što je potrebno osobno iskusiti. Topolovčan, Rajić i Matijević (2017) navode da ta dva pristupa izravno impliciraju na nastavu – hoće li biti usmjerena na učitelja (frontalna nastava, pasivnost učenika, prenošenje znanja) ili na učenika (aktivnost i vlastito iskustvo u izgradnji znanja). Konstruktivističko učenje i u pogledu psihološke teorije učenja i u pogledu didaktičke teorije nastave podrazumijeva učeničku aktivnost, interakciju s fizičkom i društvenom okolinom, učenje istraživanjem te suradničko, situacijsko, praktično i iskustveno učenje koje učenicima omogućuje konstruiranje vlastitoga znanja (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2007). Takva perspektiva učenja i poučavanja podrazumijeva promjene dosadašnjih (tradicionalnih) uloga učitelja i učenika te aktivnosti učenja (Matijević, 2011). Međutim, unatoč novijim spoznajama u pogledu kurikulske i konstruktivističke teorije i didaktičke paradigme koje nude različite mogućnosti za organiziranje poučavanja usmjerenoga na učenika, današnja obrazovna sredina u Hrvatskoj i dalje podsjeća na škole 19. stoljeća

³ U radu se ne iznose različiti konstruktivistički pristupi jer svi u srži podrazumijevaju aktivno stjecanje znanja na prethodno stečenim iskustvima i stvaranje vlastitih percepcija (Jukić, 2013).

⁴ Babić (2007) iznosi da konstruktivističke perspektive učenja i poučavanja mogu, ali ne moraju, biti suglasne s epistemologijom konstruktivizma ili konstruktivističkom teorijom spoznaje, znanja, znanosti.

(Matijević, 2011). S druge strane Jukić (2013) tvrdi da istraživanja u kognitivnoj psihologiji ukazuju da tradicionalna načela i metode učenja ne moraju biti slabije poželjni, ali pod pretpostavkom da se ne primjenjuju isključivo. Konstruktivizam stoga vidi kao mogući pristup osuvremenjivanju nastave prirodnoznanstvenoga područja povezujući ga s učeničkim svakodnevnim iskustvima, ali pritom ne zanemarujući važnost tradicionalnoga poučavanja i specifičnosti metodika pojedinih predmeta. To potvrđuju i Maras, Topolovčan, Matijević (2018) navodeći da konstruktivistička didaktika potvrđuje malenu didaktičku vrijednost frontalne i predavačke nastave. Sukladno dvjema oprečnim paradigmama, analizom obilježja tradicionalne i suvremene nastave kao najrealnija perspektiva za postojeći razredno-predmetno-satni sustav navodi se potreba objedinjavanja prednosti dviju paradigmi: *usvajanja znanja* – tradicionalna nastava i *konstruiranja znanja* – suvremena nastava. Za ostvarivanje ciljeva obrazovanja potrebno je razvijati sposobnosti i kreativan pristup rješavanju problema, ali i poznavati sam sadržaj i sustav pojmova koji će omogućiti saznavanje novih kroz istraživačku praksu (Mirkov, 2011 prema Šefer, 2004). S tim se u svezi potrebno zapitati koja je uloga domaće zadaće unutar tih dviju paradigmi – *usvajanja*, *ponavljanja znanja* i *otkrivanja*, *kreiranja znanja*. Razmatranje je potrebno početi od samoga cilja nastave Prirode i društva koji glasi: “*doživjeti* i osvijestiti složenost, raznolikost i međusobnu povezanost svih čimbenika koji djeluju u čovjekovu prirodnom i društvenom okruženju [...] poticati znatiželju za *otkrivanjem pojava* u prirodnoj i društvenoj zajednici” (Nastavni plan i program, 2006, kurziv dodan). Nastava je, odnosno, učenje prirodoslovlja problemski i istraživački usmjereno na prikladan (praktični) rad u laboratoriju i u prirodnoj sredini/okolini. Učenje prirodoslovnih znanosti rad je učenika, a ne rad na učenicima, što zahtijeva tjelesnu i mentalnu aktivnost učenika (NOK, 2011). Iz tih je vrhovnih smjernica za učenje i poučavanje sadržaja Prirode i društva razvidno da ono daleko više pogoduje konstruktivističkoj paradigmi učenja negoli tradicionalnoj. Osim toga, pretpostavka je da su učenici u sklopu (manjega ili većega) dijela nastave upoznali sadržaje i pojmove (tradicionalna paradigma učenja) koje je (konstruktivističkom) praksom potrebno dublje razumjeti. Stručnjaci različito shvaćaju domaće zadaće: jedni ju vide kao obvezu koju učenik treba obaviti u određenom roku, drugi pak kao oblik pisane provjere (Sokol i Vrbošić, 2017 prema Mijatović, 2000 i Jensen, 2003). Budući da školsko obrazovanje često ne osigurava angažman u stvarnoj praksi (Vrkić Dimić, 2011), domaću bi zadaću trebalo smatrati alternativnim oruđem za ostvarivanje elemenata iz (isključivo) konstruktivističke paradigme učenja. U kontekstu konstruktivističkoga učenja didaktičkim elementima/strategijama smatraju se: istraživačko i iskustveno učenje, učenje otkrivanjem, učenjem rješavanjem problema, učenje igrom, projektno učenje, suradničko učenje, djelovanju usmjereno učenje, praktičan rad i sl. (Topolovčan i sur., 2017). Osim toga, u istraživačko su učenje ugrađena temeljna načela Prirode i društva: usvajanje spoznaja prirodnoznanstvenom metodom (problemski, eksperimentalni pristup), zavičajnost (učenje u neposrednoj stvarnosti), egzemplarnost (učenje na svojstvenim objektima i pojavama), integrativnost i dr. (Borić, 2008).

DOMAĆA ZADAĆA U KONTEKSTU IZVANUČIONIČKOGA UČENJA

U svezi s prethodno spomenutom tezom da bi domaće zadaće trebale biti u svrsi ostvarivanja angažmana u stvarnoj (svakodnevnoj) praksi, u prilog tomu ide i činjenica da se ostvaruju izvan učionice. Zbog toga ne postoje određene prepreke za ostvarivanje konstruktivističkih didaktičkih elemenata kao što je to ponekad slučaj unutar učioničke nastave. Prema Kiš-Novak (2006) izvanučionička nastava pruža neograničene mogućnosti kao izvore neposrednih učeničkih iskustava u sadržajima vezanim uz prirodu i društvo. Jasno je da se domaća zadaća ne može poistovjetiti s izvanučioničkom nastavom, međutim, za potrebe ih je rada moguće usporedno razmotriti zbog bitnoga zajedničkoga obilježja: učenička se aktivnost, istraživanje i spoznavanje prirodnih i društvenih pojava i procesa odvijaju – izvan učionice. Prema Borić (2008) usvajanje novih sadržaja istraživanjem izvan učionice omogućuje promatranje prirodnih pojava i promjena te uočavanje uzročno-posljedičnih veza. Znanje treba biti posljedica vlastitoga opažanja i promišljanja, a učenje imati obilježje pronalaženja i otkrivanja (De Zan, 1999). Učenici lakše i kvalitetnije usvajaju znanja koja su percepcijski doživjeli i razvijaju sposobnosti za rješavanje problema (Prnjavorac i Radanović, 2009). U tome bi pogledu domaća zadaća trebala biti u svrsi otvaranja mogućnosti izvornoga spoznavanja svijeta oko sebe, odnosno u svrsi istraživačkoga, iskustvenoga i praktičnoga učenja. Pri tome se misli na domaću zadaću iz onih nastavnih sadržaja u kojima je to moguće i prikladno ostvari(va)ti. S tim u svezi Borić (2008) navodi moguća mjesta ostvarivanja izvanučioničke nastave poput: prometnice, kulturno-povijesnih ili zdravstvenih ustanova, pošte, banke, knjižare, školskoga dvorišta, parka i sl. – polazi se od učenikove osobne blizine i svakidašnjice. De Zan (1999) školsko dvorište vidi kao svojevrsni laboratorij na otvorenom koji pogoduje izvođenju praktičnih radova. Tako gledajući, nimalo bi drukčiju ulogu imalo učenikovo vlastito dvorište. Prema Anđić (2007) vrijednosti koje učenici stječu iskustvom na otvorenim prostorima o različitim elementima prirode i društva (iskustvo iz *prve ruke*) mogu uvelike učenike motivirati za takvo učenje. Na bliskim, jednostavnim i zanimljivim primjerima učenici doživljavaju i spoznaju prirodu različitim osjetilima: vid, dodir, njuh, sluh (Borić, 2008). Stoga bi, slično navedenom, za ostvarivanje istraživačke (konstruktivističke) domaće zadaće bila mjesta poput: vlastitoga učenikova doma, dvorišta, odnosno mjesta stanovanja i obiteljskoga te vršnjačkoga okruženja, obližnjega parka, igrališta, rijeke, prometnice, knjižare i sl. Uz to, domaća zadaća otvara i brojne mogućnosti korištenja informacijsko-komunikacijskih tehnologija u svrhu istraživanja i pronalaženja rješenja za postavljene probleme. Prema Borić (2008) istraživačka nastava, u ovomu kontekstu istraživačko učenje, treba stvarati prilike koje potiču rješavanje problema, a prije toga otkrivanje rješenja i upućivanje na problem: takav rad učenika usmjerava prema stvaralaštvu. Tu je jasna važnost učiteljeve uloge u ostvarivanju izvanučioničke nastave, no jednako je tako važna njegova uloga u stvaranju i osmišljavanju (problemske/izazovne) domaće zadaće koja će učenike uputiti na problem i motivirati ga za traženjem njegova rješenja. Odnosno, stvaranje domaće zadaće koja će učenika potaknuti na angažman i pobuditi njegovu znatiželju za otkrivanjem i dubljim razumijevanjem prirodnoga i dru-

štvenoga okruženja. Dobro pripremljen i planiran nastavni rad na otvorenom, u ovom kontekstu domaći rad, može pridonijeti velikoj uspješnosti usvajanja zavičajnoga sadržaja Prirode i društva. Osim toga, takav rad opunomoćuje i potiče učitelje na izgradnju i razvoj konstruktivističkih načina učenja i poučavanja te odgovara suvremenim didaktično-metodičkim zahtjevima (Anđić, 2007). Prema Corno (1996) učitelji domaću zadaću uglavnom koriste ili za ponavljanje stvari koje su učili u školi (učvršćivanje znanja) ili za poticanje konsolidiranja činjenica u njihovu vlastitom svijetu. Matijević (2011) tvrdi da su budući učitelji, odgojitelji i nastavnici na svojim fakultetima više pripremljeni za prošlost negoli budućnost. S tim u svezi i sukladno prethodnim razmatranjima tradicionalnoga i suvremenoga pristupa nastavi, ujedno i domaćoj zadaći, istraživanjem se željelo utvrditi koji od tih dvaju pristupa budući učitelji koriste pri stvaranju domaćih zadaća. Prvi bi pristup (u pogledu domaćih zadaća) imao usmjerenje na reproduciranje činjeničnih znanja,⁵ razumijevanje, ponavljanje sadržaja, odnosno pamćenje usvojenih pojmova s ponekom teoretskom primjenom – tradicionalna paradigma. Drugi je pristup usmjeren na praktičnu primjenu usvojenih sadržaja, odnosno eksperimentalno, iskustveno i istraživačko učenje u neposrednoj okolini – suvremena paradigma.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

CILJ I ZADATCI ISTRAŽIVANJA

Cilj je istraživanja bio utvrditi kvalitetu domaćih zadaća iz Prirode i društva koje zadaju budući učitelji razredne nastave. Zadatci su istraživanja bili istražiti u kojemu obliku i s kojim ciljem budući učitelji zadaju domaće zadaće te određuju li mjerljive i precizne ishode i elemente vrjednovanja domaće zadaće. S obzirom na cilj i zadatke istraživanja proizašla su sljedeća istraživačka pitanja: U kojemu obliku budući učitelji najčešće zadaju domaće zadaće iz Prirode i društva?; Potiču li ciljevi domaćih zadaća pretežno niže ili više kognitivne procese?;⁶ Jesu li postavljeni ciljevi domaćih zadaća korespondentni s oblikom zadane domaće zadaće?; Jesu li ishodi i elementi vrjednovanja domaćih zadaća mjerljivi i precizni?

SUDIONICI

Sudionici istraživanja bili su studenti četvrte godine Integriranoga preddiplomskoga i diplomskoga Učiteljskoga studija Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku i dislociranoga studija u Slavonskome Brodu (N=99). 68,7% (N=68) sudionika studenti

⁵ Činjenično znanje podrazumijeva terminologiju, pojedinosti i elemente koje učenici trebaju znati da bi upoznali određenu temu, primjerice: znati kako nazvati nešto (Anderson, 2005).

⁶ Niže su dimenzije kognitivnih procesa (dosjećanje, razumijevanje, primjena) usmjerene na znanje i sadržaj, a više (analiza, evaluacija, sinteza) na kognitivne vještine i procese (Cannon i Feinstein, 2005; Borić i Škugor, 2011).

su studija u Osijeku, a 31,3 % (N=31) sudionika studenti su studija u Slavonskom Brodu.

METODA I POSTUPAK

U istraživanju je korištena *metoda analize sadržaja* (Mužić, 1986; Tkalac Verčić, Sinčić Ćorić i Pološki Vokić, 2010) kojom se željelo utvrditi kvalitetu domaćih zadaća iz Prirode i društva koje zadaju budući učitelji razredne nastave. Kao izvor analize sadržaja odabrane su studentske pripreme za javne nastavne sate Prirode i društva, kategorije analize sadržaja bile su oblik, cilj, ishodi i elementi vrjednovanja domaće zadaće. Uzorak analize sadržaja bile su studentske pripreme za javne nastavne sate održane u zimskom semestru ak. 2018./2019. godine. Jedinice analize sadržaja bili su odlomci iz nastavnih priprema koji su sadržavali spomenute kategorije analize sadržaja. Od sudionika je zatraženo da unutar svojih priprema za javne nastavne sate iz Prirode i društva zapišu što bi zadali za domaću zadaću nakon odrađenoga sata te odrede cilj, ishodi i elemente vrjednovanja domaće zadaće. Prije analize sadržaja definirane su kategorije analize sadržaja. Oblik zadavanja domaće zadaće podijeljen je u pet kategorija: 1. Radni listići, 2. Zadatci nižih kognitivnih razina, 3. Radna bilježnica, 4. Zadatci praćenja, bilježenja, promatranja, intervjuiranja, pretraživanja, osmišljavanja i 5. Pokus, praktičan rad. Primjerice: 2. Zadatci nižih kognitivnih razina – (*pitanja:*) *Gdje je bila pradomovina Hrvata?; U kojem stoljeću su se Hrvati doselili u novu domovinu?; Napiši tri činjenice o kralju Tomislavu.; Gdje se spominje ime kralja Zvonimira?* itd. 4. Zadatci praćenja, bilježenja, promatranja, intervjuiranja, pretraživanja – *S roditeljima posjetiti jednu od voda stajaćica i promotriti i zapisati kakva je ona i što od živoga svijeta uočavate u njoj ili oko nje.* 5. Pokusi, praktičan rad – *U dvorištu iskopati i uzeti mali grumen tla te ga prepoznati i zapisati koja je njegova vrsta.* Ciljevi domaćih zadaća razvrstani su u dvjema osnovnim kategorijama: 1. Cilj usmjeren na niže kognitivne procese i 2. Cilj usmjeren na više kognitivne procese. Ciljevi domaćih zadaća promatrani su zasebno, tj. neovisno o obliku zadane domaće zadaće kako bi se provjerila (ne)usklađenost te su promatrani isključivo na način jesu li ciljevi domaćih zadaća usmjereni na jednostavnije ili složenije misaone operacije. Primjerice, za domaću zadaću iz kategorije 5. Pokusi, praktičan rad (gdje učenici trebaju izvesti pokus) naveden je sljedeći cilj: *Naučiti pojmove životnih uvjeta: zrak, voda, svjetlost i toplina, hrana.* S obzirom na to da su ciljevi promatrani zasebno i neovisno o obliku domaćih zadaća navedeni je primjer cilja svrstan u kategoriju 1. Cilj usmjeren na niže kognitivne procese jer prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji (Anderson i sur., 2001) odražava usmjerenje na prepoznavanje i reprodukciju znanja (niži kognitivni procesi). Drugi primjer cilja svrstan u kategoriju 1. Cilj usmjeren na niže kognitivne procese – *Ponoviti nastavne sadržaje iz prošlosti domovine Hrvatske.* Primjer cilja iz kategorije 2. Cilj usmjeren na više kognitivne procese – *Istražiti koliko se određeni otpad vremenski dugo razgrađuje u prirodi.* Ishodi domaćih zadaća razvrstani su prema trima kategorijama s obzirom na mjerljivost i preciznost: 1. U potpunosti precizni i mjerljivi ishodi, 2. Djelomično precizni i(li) mjerljivi ishodi i 3. U potpunosti neprecizni i(li) nemjerljivi

ishodi. Svi ishodi koji se odnose na jednu domaću zadaću razvrstani u jednu od kategorija. Ishodi su učenja razmatrani prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji (Anderson i sur., 2001). Mjerljivim su se ishodima smatrale aktivnosti koje se mogu promatrati i pratiti, a preciznim su se ishodima smatrali ishodi zapisani na jasan i nedvosmislen način koji precizno mjeri određenu učeničku aktivnosti. Primjerice, ishod *Prepoznati i zaključiti da voda neprestano kruži vodom* smatrao se nepreciznim jer u isto vrijeme odražava dvije različite razine kognitivnih procesa – dosjećanje i prosuđivanje (Anderson i sur., 2001). Dobiveni podatci obrađeni su programom SPSS Statistic v21.

REZULTATI I RASPRAVA

Tablica 1. Oblik domaće zadaće.

	Frekvencije	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Radni listići	44	44,4	44,4	44,4
Zadatci nižih kognitivnih razina	12	12,1	12,1	56,6
Radna bilježnica	12	12,1	12,1	68,7
Zadaci praćenja, bilježenja, promatranja, intervjuiranja, pretraživanja, osmišljavanja	23	23,2	23,2	91,9
Pokus, praktičan rad	8	8,1	8,1	100,0
Ukupno	99	100,0	100,0	

Tablica 1 prikazuje u kojemu obliku budući učitelji zadaju domaću zadaću iz Prirode i društva. Rezultatima je dobiveno da 44,4 % sudionika za domaću zadaću zadaje zadatke na radnim listićima. Zadatke na nižim kognitivnim razinama zadaje 12,1 % sudionika i jednako toliko i zadatke iz radne bilježnice. Zadatke koji iziskuju praćenje, bilježenje, promatranje, intervjuiranje, pretraživanje ili osmišljavanje zadaje 23,2 % sudionika dok ih tek 8,1 % za domaću zadaću zadaje pokus ili sličan oblik praktičnoga rada.

Domaće zadaće zadane u obliku radnih listića, radne bilježnice ili zadataka nižih kognitivnih razina uglavnom odražavaju statično učenje koje ishodi ponavljanjem i reproduciranjem (u)poznatih sadržaja i pojmova ili njihovom teoretskom primjenom. Iz rezultata je vidljivo da čak 68,6 % budućih učitelja zadaje domaću zadaću u tom obliku (i s tom svrhom). Takva praksa ulogu domaću zadaću vidi u ponavljanju učenih sadržaja, zapamćivanju i reproduciranju činjeničnih znanja s ponekom teoretskom primjenom, što iziskuje jednostavnije misaone operacije. Rezultati su u skladu sa zaključcima Borić i Škugor (2013) da u školskom učenju prevladava reprodukcija činjenica dok bi učenike mnogo više trebalo poticati na razmišljanje, zaključivanje i kreativno rješavanje problema. Tradicionalna praksa koja naglašava mehaničko, reprodukcijско učenje u suprotnosti je konstruktivističkom učenju koje, prema Jukić (2013), učeniku nameće novu ulogu kojom aktivno gradi razumijevanje, spoznaju i znanje.

Tablica 2. Cilj domaće zadaće.

	Frekvencije	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Cilj usmjeren na niže kognitivne procese	79	79,8	79,8	79,8
Cilj usmjeren na više kognitivne procese	20	20,2	20,2	100,0
Ukupno	99	100,0	100,0	

Tablica 2 prikazuje s kojim ciljem budući učitelji zadaju domaće zadaće iz Prirode i društva. Vidljivo je da je čak 79,8 % ciljeva domaćih zadaća zahtijeva niže kognitivne procese dok je tek 20,2 % domaćih zadaća zadano s ciljem poticanja viših kognitivnih procesa.

Novi pristup učenju i poučavanju sadržaja Prirode i društva prenošenje znanja zamjenjuje razvojem kompetencija. Činjenična znanja zamjenjuju se pristupom koji od učenika zahtijeva istraživanje, doživljavanje i odgonetavanje sadržaja (Borić, Škugor i Borić, 2015 prema NOK, 2011). Međutim, umjesto da potiču složenije misaone procese, u gotovo 80% slučajeva sudionici postavljaju domaće zadaće koje od učenika zahtijevaju mehaničko ponavljanje već (u)poznatih sadržaja.

Tablica 3. Ishodi domaće zadaće.

	Frekvencije	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
U potpunosti mjerljivi i precizni	16	16,2	16,2	16,2
Djelomično mjerljivi i(li) precizni	53	53,5	53,5	69,7
U potpunosti nemjerljivi i(li) neprecizni	30	30,3	30,3	100,0
Ukupno	99	100,0	100,0	

Tablica 3 prikazuje kategorije ishoda domaće zadaće s obzirom na njihovu mjerljivost i preciznost. Najveći udio domaćih zadaća, 53,5%, ima djelomično mjerljive i(li) precizne ishode. Za samo 16,2% domaćih zadaća sudionici su postavili u potpunosti mjerljive i precizne ishode, a čak 30,3% domaćih zadaća ima u potpunosti nemjerljive i(li) neprecizne ishode.

Zabrinjavajuća je činjenica da u vremenu kada se odgojno-obrazovani pristupi učenju i poučavanju temelje na kompetencijama i ishodima učenja čak 83,8 % budućih učitelja određuje tek djelomično ili potpuno nemjerljive i(li) neprecizne ishode. Tim više jer su sudionici studenti IV. godine što podrazumijeva da su prošli većinu didaktičkih i metodičkih kolegija. Obrazovna postignuća (ili odgojno-obrazovni ishodi) trebaju biti praćena jasnim kriterijima vrjednovanja da bi se utvrdilo u kojoj su mjeri postignuća ostvarena (Borić i Škugor, 2011). Stoga je opravdano zaključiti da ukoliko bu-

dući učitelji ne postavljaju jasne, mjerljive i precizne ishode učenja, isto tako niti elementi vrjednovanja neće biti mjerljivi i precizni.

Tablica 4. Korespondencija oblika i ciljeva domaćih zadaća.

Oblik domaće zadaće	Cilj domaće zadaće		
	Cilj usmjeren na niže kognitivne procese	Cilj usmjeren na više kognitivne procese	Aktivna margina
Radni listići	39	5	44
Zadaci nižih kognitivnih razina	12	0	12
Radna bilježnica	12	0	12
Praćenje, promatranje, intervju, pretraživanje, osmišljavanje	16	7	23
Pokus, praktičan rad	1	7	8
Aktivna margina	80	19	99

Tablica 4 prikazuje korespondenciju oblika domaće zadaće i cilja s kojim je zadana. Iz tablice je vidljivo da zadatci na 39 od ukupno 44 radna listića zahtijevaju jednostavnije misaone operacije dok zadatci na tek 5 radnih listića za cilj imaju poticati više kognitivne procese. Za sve zadatke koji su pri analizi sadržaja svrstani u kategoriju zadataka nižih kognitivnih razina sudionici su također odredili da iziskuju niže kognitivne procese. Za ukupno 12 domaćih zadaća koje su zadane iz radnih bilježnica sudionici su odredili da su zadatci u njima s ciljevima na nižim kognitivnim razinama. Odnosno, niti za jednu domaću zadaću iz radne bilježnice sudionici nisu odredili cilj koji bi zahtijevao složenije misaone procese. Takvi rezultati potvrđuju prethodna istraživanja (Borić i Škugor, 2013; Borić i sur. 2015) o zadatcima u udžbenicima i radnim bilježnicama koji ne potiču razvoj kompetencija već su usmjereni na reprodukciju činjeničnoga znanja. Za 16 domaćih zadaća sa zadatcima praćenja i(li) promatranja, intervjuiranja, pretraživanja i osmišljavanja sudionici su odredili cilj sukladan nižim kognitivnim procesima dok su za 7 domaćih zadaća takvoga oblika odredili cilj usmjeren višim kognitivnim procesima. Takvi se rezultati mogu objasniti činjenicom da se spomenuti oblik domaće zadaće može odnositi i na niže i na više kognitivne procese. Za gotovo sve domaće zadaće, odnosno njih 7 od 8 koje su zadane kao pokus ili drugi oblik praktičnoga rada, sudionici su odredili da im je cilj usmjeren složenijim misaonim procesima. Tek jedna domaća zadaća pokazuje izrazitu neusklađenost u pogledu cilja i oblika domaće zadaće.

ZAKLJUČAK

Rezultati ukazuju na veliku prisutnost tradicionalne prakse zadavanja domaćih zadaća (i) u pogledima budućih učitelja. Moguće ih je objasniti činjenicom da se budući učitelji tijekom studija ne(dovoljno) osposobljavaju za planiranje i stvaranje

svrhovite i kvalitetne domaće zadaće. U izvedbenim se planovima obrazovne institucije sudionika⁷ ne spominje osposobljavanje studenata za planiranje i stvaranje domaćih zadaća unutar didaktičkih i metodičkih kolegija. Stoga se može pretpostaviti da su studenti načine zadavanja domaćih zadaća *kopirali* od svojih učitelja-mentora tijekom stručno-pedagoške prakse. Da bi se takva *praksa nasljeđa* spriječila potrebno je studente tijekom studija osposobiti za suvremeno, kvalitetno, kreativno i svrsishodno planiranje i stvaranje domaćih zadaća.

Na osnovni prethodnih razmatranja svrha bi domaćih zadaća u nastavi Prirode i društva bila otvaranje mogućnosti učenicima doživiti, istražiti, eksperimentirati, analizirati, (samo)vrjednovati, zaključivati i stvarati. Domaće bi zadaće, u onim situacijama kada ih je prikladno zadati, trebale biti u svrsi razvoja učeničkih sposobnosti i vještina, istinskoga razumijevanja međuovisnosti prirodnih i društvenih pojava i procesa te poticanja želje za otkrivanjem spoznaja u svijetu oko sebe.

Iako istraživanjem nije ispitivana kvaliteta zadataka unutar različitih oblika domaćih zadaća, iz tablice je korespondencije moguće zaključiti koji oblik domaćih zadaća potiče više kognitivne procese i ujedno odražava veću kvalitetu. Iz rezultata je vidljivo da domaćih zadaća zadane u obliku radnih listića, radnih bilježnica ili drugom obliku pisanih zadataka uglavnom od učenika zahtijevaju jednostavnije misaone operacije. S druge strane, domaćih zadaća u obliku istraživanja, promatranja, osmišljavanja, pokusa, eksperimenta ili sličnoga oblika praktičnoga rada pretežno potiču razvoj vještina i sposobnosti te složenije kognitivne procese. Sukladno tomu, može se reći da će kvaliteta domaćih zadaća iz Prirode i društva u velikoj mjeri ovisiti o obliku u kojemu je domaćih zadaća zadana. Domaće zadaće koje ne iziskuju složenije misaone operacije već zahtijevaju mehaničko ponavljanje sadržaja vrlo vjerojatno učenicima neće predstavljati izazov niti poticati znatiželju, što implicitno utječe na njihovu motivaciju za domaći rad (i učenje općenito). Takve zadaće ne potiču kritičan stav učenika prema sadržaju koji uče niti traže kreativnost u primjeni činjenica koje su naučili. Domaće zadaće ne bi trebale biti sadržaj koji će mjeriti poučavanje znanja, nego skup sadržaja usmjeren na širok opseg učeničkih sposobnosti kao što su razumijevanja i mišljenja, brzine učenja, snalaženja u dolaženju do informacija te novih znanja i kvaliteta ličnosti kojima će današnji učenik mijenjati sutrašnji svijet.

LITERATURA

- Anderson, L. W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies in Educational Evaluation*, 31, 102-113.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Rath, J. i Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

⁷ Izvedbeni planovi Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku za ak. god. 2018./2019. . s <https://www.foozos.hr/studiji/izvedbeni-planovi-nastave>.

- Anđić, D. (2007). Učenje i poučavanje prirode i društva na otvorenim prostorima. *Metodički obzori*, 2, 1(3), 7-23.
- Aksu, D. (2018). Homework in Learning-Teaching Process: Sample of Hong Kong. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 2(4), 66-79.
- Babić, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 217-227.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co., Inc.
- Burrell, G. i Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis: Elements of the Sociology of Corporate Life*. London: Heinemann Educational Books.
- Borić, E. (2008). *Istraživačka nastava prirode i društva*. Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku. Pristupljeno 19. ožujka 2019. s http://inet1.ffst.hr/_download/repository/doc._dr._sc._edita_boriC_istraZivaCka_nastava_prirode_i_druStva_%28prirucnik_za_nastavu%29.pdf
- Borić, E. i Škugor, A. (2011). Uloga udžbenika iz prirode i društva u poticanju kompetencija učenika. *Život i škola*, 57(26), 50-59.
- Borić, E. i Škugor, A. (2013). Analiza pitanja u udžbenicima i radnim bilježnicama prirode i društva prema obrazovnim postignućima. *Napredak*, 154(1-2), 201-218.
- Borić, E., Škugor, A. i Borić, I. (2015). Analiza dimenzija kognitivnih procesa i dimenzija znanja u udžbenicima i radnim bilježnicama Prirode i društva. *Napredak*, 156(3), 283-296.
- Cannon, H. i Hale Feinstein, A. (2005). Bloom Beyond Bloom: Using the Revised Taxonomy to Develop Experiential Learning Strategies. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 32, 348-356.
- Cooper, H. (1994). Homework research and policy: A review of the literature. *Research/Practice*, 2(2), 1-10.
- Corno, L. (1996). Homework Is a Complicated Thing. *Educational Researcher*, 25(8), 27-30.
- De Zan, I. (1999). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. *Izvedbeni planovi Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku*. Pristupljeno 3. svibnja 2019. s <https://www.foozos.hr/studiji/izvedbeni-planovi-nastave>
- Jensen, E. (2003). *Super-nastava*. Zagreb: Educa.
- Jukić, R. (2013). Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodosnanstvenih i društvenih predmeta. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 241-261.
- Kiš-Novak, D. i Breslauer, N. (2006). Igra u prirodi kao zavičajni identitet. U S. Vrcić-Mataia i V. Grahovac-Pražić (Ur.), *Zavičajnost, globalizacija i škola* (str. 141-148). Gospić: Visoka učiteljska škola u Gospiću.
- Maras, N., Topolovčan, T. i Matijević, M. (2018). Konstruktivistička didaktika i neurodidaktika u diskursu reformne pedagogije – Teorijska polazišta, dileme i komparacija. *Nova prisutnost*, 16(3), 561-576.
- Matijević, M. (2011). Škola i učenje za budućnost. U A. Jurčević Lozančić i S. Opić (Ur.), *Škola, odgoj i učenje za budućnost* (str. 9-22). Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagogijskih pojmova*. Zagreb: Edip.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2011). U R. Fuchs, D. Vican, D. i I. Milanović Litre (Ur.), *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011)*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2006). U D. Vican i I. Milanović Litre (Ur.), *Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006)*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

- Mirkov, S. (2011). *Konstruktivistička paradigma i obrazovanje za društvo znanja: progresivni diskurs u nastavi*. Pristupljeno 21. ožujka 2019. s <http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio6/radovi/2%20Pedagoske%20dimenzije%20društva%20ucenja%20i%20znanja/PDF/201%20Snezana%20Mirkov>
- Mužić, V., (1986). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Svjetlost, OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Prnjavorac, J. (2016). Uloga školskog dvorišta u nastavi Prirode i Biologije. *Educatio biologiae*, 2, 101-113.
- Sokol, S. (2005). Svrha domaćih zadaća u osnovnoj školi. *Život i škola*, 51(13), 106-117.
- Sokol, S. i Vrbošić, V. (2017). Domaća zadaća između teorije i prakse. *Život i škola*, 63(2), 97-112.
- Šefer, J. (2004). Konstruisanje znanja kao kreativni akt i razumevanje celine. U S. Milanović-Nahod i N. Šaranović-Božanović (Ur.), *Znanje i postignuće* (str. 130-139). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Tkalac Verčić, A., Sinčić Ćorić, D. i Pološki Vokić, N. (2010). *Priručnik za metodologiju istraživačkog rada*. Zagreb: M. E. P. d. o. o.
- Topolovčan, T., Rajić, V. i Matijević, M. (2017). *Konstruktivistička nastava: Teorija i empirijska istraživanja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Vinko, T. (2016). *Mišljenja budućih učitelja o domaćoj zadaći u primarnom obrazovanju*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. [diplomski rad]
- Vrkić Dimić, J. (2011). Učenje kroz prizmu socijalnog konstruktivizma. *Acta Iadertina*, 8(1), 77-90.

Homework Quality in Nature and Society Classes

Abstract:

Contemporary approach to planning the teaching process involves careful planning of students' engagement in learning at home. The role and frequency of homework varies in relation to particular subjects and the needs and interests of students. Related to that, this paper reflects on the role of homework in the subject of Nature and Society. Homework is frequently part of everyday life of most students, especially lower primary school students, which shows a clear need for reflection on their purpose, efficiency, and evaluation. Therefore, the aim of the paper was to research why prospective teachers (students in the fourth year at the Faculty of Educatio in Osijek and Slavonski Brod) assign homework in subject Nature and Society. Homework tasks are analyzed in terms of students' understanding of the role of homework; i.e. the goals which they are trying to achieve, knowledge, skills abilities they want to develop, and the evaluation elements. The results show that homework assignments are mainly aimed at memorisation of facts and do not include measurable outcomes or evaluation elements. Therefore, the conclusion is that during their initial education prospective teachers need to be trained to assign purposeful homework that would stimulate higher cognitive processes in students and encourage them to explore the contents of Nature and Society.

Keywords: homework, evaluation elements, homework quality, Nature and Society

RAZREDNO-NASTAVNO OZRAČJE, PODRŠKA OKOLINE I SOCIJALNE KOMPETENCIJE UČENIKA

Prethodno priopćenje

UDK: 371.21

Tomislava Vidić
Osnovna škola Remete, Remete
Zagreb, Hrvatska

Sažetak:

Cilj ovoga istraživanja bio je ispitati kako učenici osnovne škole opažaju razredno-nastavno ozračje (zadovoljstvo razredom, povezanost, napetost i natjecanje), podršku okoline (roditelja, učitelja, vršnjaka i najboljeg prijatelja) i vlastite socijalne kompetencije. U istraživanju je sudjelovalo 413 učenika od trećega do osmoga razreda osnovne škole u Zagrebu. Rezultati su pokazali da postoje statistički značajne razlike između dječaka i djevojčica, odnosno između učenika s obzirom na dob. Djevojčice statistički značajno višim procjenjuju podršku najboljega prijatelja i vlastite socijalne kompetencije. Analiza rezultata s obzirom na dob učenika pokazala je da mlađi učenici (3. i 4. razred) u odnosu na starije učenike imaju statistički značajno više procjene podrške roditelja, učenika i učitelja. Isto tako, mlađi učenici pozitivnije percipiraju razredno-nastavno ozračje i vlastite socijalne kompetencije. Dob, spol i prosječna zaključna ocjena, pozitivne dimenzije razredno-nastavnoga ozračja i sve dimenzije socijalne podrške značajno doprinose objašnjenju socijalne kompetencije učenika.

Gljučne riječi: razredno-nastavno ozračje, podrška okoline, socijalne kompetencije, osnovna škola

UVOD

Čovjek je po svojoj biti društven i samo se zajedno s drugim ljudima može razviti kao društveno biće. Još je Aristotel (384. pr. Kr. – 322. pr. Kr.) naglašavao: *A tko nije sposoban živjeti u zajednici ili mu to nije potrebno, taj je ili divlja zvijer ili bog*. Važnost uspješne integracije osobe u društvo predstavlja jedan od najvažnijih zadataka odgoja. Da bi se djeca socijalno prilagodila potrebno je razvijanje njihovih socijalnih kompetencija.

Katz i McClellan (2005) smatraju da socijalno kompetentna osoba zna iskoristiti poticaje iz okruženja i svoje osobine za postizanje prikladnih razvojnih rezultata koji omogućuju zadovoljavajuće i kompetentno sudjelovanje u zajednici i društvu kojemu pripada. Većina se autora slaže da socijalne kompetencije predstavljaju stupanj u kojemu osoba ustraje u prosocijalnom ponašanju koje im omogućuje da uspješno stvaraju i održavaju pozitivne socijalne odnose s drugima (Anderson-Butcher i dr., 2016; Katz i McClellan, 2005).

Slabo razvijene socijalne kompetencije mogu prouzročiti ozbiljne posljedice, a najčešće se povezuju s emocionalnim i drugim problemima u ponašanju. Takva djeca češće imaju poremećaj pažnje (Thorell i Rydell, 2008), agresivnija su (Chen, Huang, Chang, Wang i Li, 2010) i depresivnija (Gable i Shean; Williams i Galliher, 2006). Važnost socijalnih kompetencija i pozitivnih socijalnih odnosa prisutna je u cijelom životu osobe. Pokazalo se da u školskoj dobi socijalne kompetencije utječu na akademski uspjeh učenika (Chen i sur. 2010), socijalno kompetentni učenici imaju više samopouzdanja (Kostelnik, Gregory, Soderman i Whiren, 2012) te znatno rjeđe razvijaju neki od oblika ovisnih ponašanja (Griffin, Epstein, Botvin i Spoth, 2001).

Razvoj socijalnih kompetencija počinje rođenjem djeteta i prve odnose s drugima dijete razvija u obitelji: roditeljima, braćom i sestrama i drugim odraslim osobama koje brinu o njemu. Kako raste, dijete upoznaje i boravi s drugom djecom i u takvim neobiteljskim odnosima uči biti prihvaćeno, izabrano. U takvim je odnosima sve podređeno vještinama, stavovima i osobinama djeteta koje mogu i ne moraju biti prepoznate kao poželjne osobine. No kasnije se u neobiteljskim odnosima rjeđe oprašta loše prosocijalno ponašanje (Fabes, Gaertner i Popp, 2006). Ako vršnjaci odbace ili ne prihvate dijete na odgovarajući način, takvo dijete gubi bitan izvor socijalnih informacija (Katz i McClellan, 2005). Najveći dio socijalnih interakcija djece školske dobi odvija se u školi. Hattie i Zierer (2018) u svojem metaistraživanju, koje je uključivalo 1400 metaanaliza, ističu da su odnosi između učitelja i učenika *sine qua non* škole i poučavanja. Učitelji moraju imati niz vještina da bi stvorili poticajno razredno-nastavno ozračje, kako za učenje tako i za stvaranje pozitivnih odnosa s učenicima, ali i među učenicima. Razredno-nastavno ozračje predstavlja dinamične odnose unutar učionice i kazuje kako dijete doživljava obrazovne, psihološke, socijalne i fizičke aspekte razrednoga okruženja (Fraser i Fisher, 1982). U stvaranju pozitivnoga razredno-nastavnoga ozračja najznačajniju ulogu imaju upravo učitelji. Učinkoviti učitelji oblikuju ozračje u kojemu postavljaju visoka očekivanja od svojih učenika, ali pritom uspostavljaju pozitivne odnose sa svojim učenicima.

Cilj ovoga istraživanja bio je ispitati kako učenici osnovne škole percipiraju razredno-nastavno ozračje, socijalnu podršku i vlastite socijalne kompetencije te razlikuju li se u tim percepcijama s obzirom na spol i dob. Osim toga, provjerit će se u kojoj mjeri ispitivane varijable doprinose objašnjenju socijalne kompetencije. Budući da su u ovom istraživanju korištena tri upitnika, zadatak je ovoga istraživanja provjeriti faktorsku strukturu upitnika koji su u tu svrhu adaptirani za naše uvjete. Drugi je zadatak istraživanja ispitati postoje li razlike u percepciji razredno-nastavnoga ozračja, socijalne podrške i socijalnih kompetencija između dječaka i djevojčica. Pretpostavlja se da će djevojčice višim ocjenama procijeniti vlastite socijalne kompetencije i percipiranu podršku i razredno-nastavno ozračje. Sljedeći je zadatak istraživanja ispitati razlikuju li se učenici u navedenim percepcijama s obzirom na svoju dob tj. razred koji pohađaju. Ranija istraživanja pokazuju da se socijalne kompetencije razvijaju s dobi pa se pretpostavlja da će ovim istraživanjem biti ustanovljeno kako učenici viših razreda bolje procjenjuju vlastite socijalne kompetencije. Međutim, s obzirom na organizaciju rada

u razrednoj nastavi, pretpostavlja se da će ovim istraživanjem biti pokazano kako učenici razredne nastave pozitivnije procjenjuju razredno-nastavno ozračje i socijalnu podršku. Na kraju, važan zadatak istraživanja bio je ispitati u kojoj mjeri dob, spol, ocjene, razredno-nastavno ozračje i socijalna podrška doprinose objašnjenju socijalnih kompetencija učenika. Pretpostavlja se da će sve ispitivane varijable imati značajan doprinos objašnjenju socijalne kompetencije.

METODA

SUDIONICI I POSTUPAK

U istraživanju je sudjelovalo 432 učenika, od 3. do 8. razreda jedne zagrebačke osnovne škole. Sudjelovanje učenika u istraživanju bilo je dobrovoljno i anonimno uz pisanu suglasnost roditelja. Iz konačne obrade rezultata isključeno je 19 učenika jer njihovi upitnici nisu bili u cjelosti ispunjeni. Tako je u obradi zadržano 413 učenika, od toga 197 (47,7%) učenika (47,7%) i 216 učenika (52,3%). Prosječna je dob sudionika 11,5 godina ($SD=1,73$). Konačan broj sudionika ($N=413$) predstavlja 82,6% od ukupnoga broja učenika ($N=500$) od 3. do 8. razreda te škole.

INSTRUMENTI

Upitnik za ispitivanje razrednog ozračja (*My Class Inventory*, Fisher i Fraser, 1981), sastoji se od 25 tvrdnji koje mjere pet dimenzija: *zadovoljstvo razredom*, *povezanost*, *natjecanje*, *zahtjevnost*, *napetost*. Učenici su označavali svoj stupanj slaganja sa sadržajem pojedine tvrdnje na Likertovoj ljestvici od 5 stupnjeva (od 1 - ne slažem se, do 5 - u potpunosti se slažem). Faktorska struktura upitnika provjerena je metodom glavnih komponenata s ortogonalnom (varimax) rotacijom. Kaiser-Meyer-Olkin testom ($KMO=0,890$) i Bartlettovim testom sfericiteta ($\chi^2_{df300}=3119,178$, $p=,000$) utvrđeno je da su podatci prikladni za faktorizaciju. Prema Kaiser-Guttmanovom kriteriju 6 faktora su imali karakteristične korijene veće od jedan i objašnjavali su 55,70% varijance, od toga prva četiri faktora većim dijelom odgovaraju faktorskim rješenjima originalne skale. Nakon rotacije faktor *natjecanje* objašnjava 12,29%, faktor *napetost* objašnjava 11,30 % ukupne varijance, *povezanost* objašnjava 9,44% varijance, *zadovoljstvo* objašnjava 8,34% varijance, a *zahtjevnost* (težina nastave) objašnjava 7,24% varijance i šesti faktor, *zahtjevnost* (sposobnosti učenika), objašnjava 6,59% varijance. Cronbachov α koeficijent pouzdanosti subskala iznose: $\alpha=,79$ za *natjecanje*, $\alpha=,79$ *napetost*, $\alpha=,79$ *povezanost*, $\alpha=,62$ *zadovoljstvo*, $\alpha=,57$ *zahtjevnost* (težina nastave) i $\alpha=,37$ *zahtjevnost* (sposobnosti učenika). Zbog dobivenih niskih vrijednosti koeficijenta pouzdanosti dobivenih na zadnjim dvama faktorima, faktori *zahtjevnosti* izostavljeni su iz daljnjih analiza. S obzirom na to da je u ranijem istraživanju (Ivanković i Rijavec, 2012) isti faktor također pokazao slabe rezultate, može se pretpostaviti da struktura tvrdnji na tom faktoru nije u dovoljnoj mjeri prilagođena za ispitivanje zahtjevnosti u hrvatskim osnovnim školama.

Upitnik za ispitivanje percipirane socijalne podrške (Child and Adolescent Social Support Scale, CASSS, Malecki i Demaray, 2002; Malecki, Demaray i Elliott, 2014) u izvorniku se sastoji od 60 tvrdnji i mjeri 5 dimenzija. U ovom je istraživanju korištena skraćena inačica upitnika sa 16 tvrdnji koje mjere 4 dimenzije: *podrška roditelja, učitelja, vršnjaka i najboljega prijatelja*. Učenici su slaganje s pojedinim tvrdnjama procjenjivali na Likertovoj ljestvici od 5 stupnjeva (od 1 – nikad, do 5 – uvijek). Faktorska struktura upitnika provjerena je metodom glavnih komponenata s ortogonalnom (varimax) rotacijom ($KMO=0,893$; Bartlettov test sfericiteta $\chi^2_{df120}=3122,48$; $p=,000$). Prema Kaiser-Guttmanovom kriteriju četiri su faktora imala karakteristične korijene veće od jedan i objašnjavala su 68,35% varijance koji odgovaraju faktorskim rješenjima izvorne skale. Nakon rotacije prvi faktor, *podrška najboljega prijatelja*, objašnjava 18,76%, faktor *podrška učenika* objašnjava 16,94% ukupne varijance, *podrška učitelja* objašnjava 16,80% varijance i četvrti faktor, *podrška roditelja*, objašnjava 15,85% varijance. Skraćeni upitnik za ispitivanje socijalne podrške pokazao je zadovoljavajuće metrijske karakteristike u kontekstu hrvatskih učenika te je u skladu s originalnim modelom.

Upitnik za ispitivanje socijalnih kompetencija (*Perceived Social Competence Scale, PSCS*) konstruirali su Anderson-Butcher i Amrose (2008). Upitnik se sastoji od četiriju tvrdnji i mjeri jednu dimenziju. Sudionici su slaganje sa sadržajem tvrdnji procjenjivali na Likertovoj ljestvici od pet stupnjeva (od 1 – uopće se ne slažem do 5 – u potpunosti se slažem). Provedena je faktorska analiza metodom glavnih komponenata s ortogonalnom (varimax) rotacijom ($KMO = 0.613$; Bartlettov test sfericiteta $\chi^2_{df6}=382.27$, $p = ,000$). Prema Kaiser-Guttmanovom kriteriju ekstrahiran je 1 faktor koji ima karakterističan korijen veći od jedan, objašnjava se 53.59% varijance. Cronbachov α koeficijent pouzdanosti iznosi $\alpha=,71$ ($p<,001$). Dobivene vrijednosti u skladu su s vrijednostima inicijalne provjere valjanosti upitnika (Anderson-Butcher i Amrose, 2008).

REZULTATI I RASPRAVA

U Tablici 1 prikazana je deskriptivna statistika za cijeli uzorak. Deskriptivni podatci pokazuju da su ispitivani učenici osnovne škole uglavnom zadovoljni svojim razredom, a nešto slabije percipiraju povezanost sa svojim razrednim kolegama. Podatci pokazuju da učenici doživljavaju natjecateljstvo unutar razreda, ali slabije doživljavaju napetost i konflikte unutar razreda. Ako se promotre rezultati dobiveni za procjenu socijalne podrške, primjetno je da učenici najviše doživljavaju podršku roditelja i najboljega prijatelja, dok je percipirana podrška učitelja i ostalih učenika nešto niža. Općenito se može zaključiti da su ispitivani učenici najvišim vrijednostima procijenili percipiranu socijalnu podršku, socijalne kompetencije, a nešto nižim dimenzije koje opisuju razredno-nastavno ozračje.

Tablica 1. Deskriptivni statistički pokazatelji korištenih upitnika (N=413).

Dimenzija	Broj tvrdnji	Min	Max	M	SD	Asim.	Spljošt.	α
zadovoljstvo	4	1.00	5.00	3.88	0.76	-0.70	0.30	0.62
povezanost	4	1.00	5.00	3.54	1.02	-0.48	-0.39	0.79
natjecanje	6	1.17	5.00	3.42	0.89	-0.22	-0.64	0.79
napetost	5	1.00	5.00	2.54	0.90	0.29	-0.65	0.79
podrška roditelja	4	1.25	5.00	4.49	0.67	-1.68	3.13	0.79
učitelja	4	1.00	5.00	4.04	0.89	-0.90	0.35	0.83
učenika	4	1.00	5.00	4.02	0.88	-1.22	1.46	0.85
prijatelja	4	1.00	5.00	4.41	0.86	-2.02	4.05	0.88
socijalne kompetencije	4	1.00	5.00	3.97	0.73	-0.62	0.39	0.71

Jedan od zadataka istraživanja bio je ispitati postoje li razlike između dječaka i djevojčica u percepcijama razredno-nastavnoga ozračja, socijalnih kompetencija i socijalne podrške (Tablica 2). Analiza rezultata pokazuje da se dječaci i djevojčice razlikuju jedino u dimenzijama podrške najboljega prijatelja i percepciji socijalne kompetencije pri čemu djevojčice višim vrijednostima procjenjuju obje dimenzije. S obzirom na dobivene rezultate, postavljena se hipoteza tek djelomično prihvaća; djevojčice višim vrijednostima procjenjuju vlastite socijalne kompetencije i podršku najboljega prijatelja, ali se u procjenama ostalih ispitivanih varijabli ne razlikuju od dječaka.

Tablica 2. Usporedba rezultata djevojčica i dječaka: aritmetičke sredine, standardne devijacije i rezultati t-testa.

	dječaci (N=197)		djevojčice (N=216)		t-vrijednost	p vrijednost
	M	SD	M	SD		
zadovoljstvo	3,85	0,78	3,91	0,74	-,798	,425
povezanost	3,48	1,04	3,59	1,01	-1,107	,269
natjecanje	3,42	0,94	3,43	0,84	-,118	,906
napetost	2,57	0,96	2,52	0,86	,526	,599
podrška roditelja	4,44	0,63	4,53	0,70	-1,380	,168
učitelja	3,96	0,95	4,12	0,82	-1,801	,073
učenika	3,98	0,91	4,05	0,85	-,815	,415
prijatelja	4,14	0,94	4,66	0,68	-6,396	,000**
socijalne kompetencije	3,81	0,74	4,11	0,70	-4,212	,000**

** $p > 0.01$

I u ranijim se istraživanjima pokazalo da djevojčice imaju bolje socijalne kompetencije u odnosu na dječake (Bennett, Farrington i Huesmann, 2005; Buljubašić-Kuzmanović i Livazović, 2010; Denham, Bassett i Brown, 2013; Nayak, 2014). Djevojčice brže razvijaju svoje socijalne vještine što im omogućava interpretirati i učiti iz svakodnevnih socijalnih interakcija još od ranoga djetinjstva (Bennett i sur., 2005). Tako, na

primjer, još u predškolskoj dobi bolje od dječaka razumiju i prepoznaju facijalne emocionalne procese (McClure, 2000) i općenito emocije (Denham i sur., 2013). Neki autori takve razlike u socijalnim kompetencijama između dječaka i djevojčica objašnjavaju različitim odgojnim metodama i postupcima roditelja prema sinovima i kćerima (Rutter, Caspi i Moffitt, 2003). Osim razlika u socijalnim kompetencijama, ustanovljena je razlika u percepciji podrške najboljega prijatelja pri čemu djevojčice značajno više percipiraju takvu podršku. Dobiveni rezultati u skladu su s rezultatima ranijih istraživanja koja pokazuju da su djevojčice sklonije stvaranju prisnoga oblika prijateljstva (Rose, Smith, Glick i Schwartz-Mette, 2016). Osim toga, djevojčice su sklonije povjeravanju najbližim prijateljima nego što to čine dječaci, češće daju savjete i angažiranije su u rješavanju problema svojih prijatelja. Dječaci, s druge strane, češće na probleme odgovaraju humorom, skloniji su umanjivati važnost problema ili ga u potpunosti ignorirati.

Sljedeći problem istraživanja bilo je ispitati postoje li razlike u percepcijama razredno-nastavnoga ozračja, socijalne podrške i socijalnim kompetencijama između učenika različite dobi tj. razreda koji pohađaju. Uzorak je podijeljen u šest skupina, od 3. do 8. razreda te su izračunate srednje vrijednosti, pripadajuće standardne devijacije te provedena jednosmjerna analiza varijance (Tablica 3).

Tablica 3. Srednje vrijednosti, standardne devijacije i rezultati jednosmjerne analize varijance za učenike različite dobi.

dimenzija		3.r. N=64	4.r. N=77	5.r. N=67	6.r. N=59	7.r. N=70	8.r. N=76	F	p
zadovoljstvo	M	4,06 ₈	4,32 _{5,6,7,8}	3,84 ₄	3,80 ₄	3,69 ₄	3,54 _{3,4}	11.077	.000**
	SD	0,79	0,62	0,63	0,72	0,83	0,70		
povezanost	M	3,92 _{6,7,8}	3,87 _{6,7}	3,79 _{6,7}	3,16 _{3,4,5}	3,10 _{3,4,5}	3,37 ₃	9.698	.000**
	SD	0,86	1,00	0,89	0,98	1,09	0,99		
natjecanje	M	3,30	3,16 _{6,7}	3,38	3,77 _{4,8}	3,78 _{4,8}	3,24 _{6,7}	6.874	.000**
	SD	0,97	0,92	0,85	0,77	0,78	0,83		
napetost	M	2,55	2,08 _{5,6,7,8}	2,63 ₄	2,79 ₄	2,74 ₄	2,56 ₄	6.025	.000**
	SD	0,87	0,86	0,83	0,90	0,96	0,85		
podrška roditelja	M	4,65 ₈	4,65 ₈	4,52	4,35	4,60 ₈	4,17 _{3,4,7}	6.307	.000**
	SD	0,49	0,54	0,58	0,81	0,62	0,79		
učitelja	M	4,56 _{6,7,8}	4,55 _{6,7,8}	4,15 ₈	3,89 _{3,4,8}	3,83 _{3,4,8}	3,32 _{3,4,5,6,7}	27.706	.000**
	SD	0,62	0,70	0,70	0,90	0,89	0,79		
učenika	M	4,16 ₆	4,27 _{6,8}	4,15 ₆	3,63 _{3,4,5,7}	4,14 ₆	3,72 ₄	6.635	.000**
	SD	0,73	0,75	0,73	0,99	0,82	1,03		
prijatelja	M	4,44	4,53	4,44	4,19	4,56	4,27	2.027	.074
	SD	0,79	0,80	0,73	1,17	0,56	0,96		
socijalne kompetencije	M	4,12 ₈	4,30 _{6,7,8}	3,98	3,80 ₄	3,90 ₄	3,71 _{3,4}	6.700	.000**
	SD	0,76	0,68	0,70	0,82	0,68	0,65		

** p>0.01

Napomena: brojevi uz aritmetičke sredine označavaju rezultate post-hoc usporedbi, a prikazuju značajne razlike u rezultatima podskupina učenika različitih razreda.

Jednosmjernom analizom varijance utvrđene su značajne razlike u svim ispitivanim dimenzijama osim u dimenziji podrške najboljega prijatelja. Analizom dobivenih rezultata za dimenzije razredno-nastavnoga ozračja ustanovljene su statistički značajne razlike između mlađih i starijih učenika. Specifičnosti odgojno-obrazovnog rada u razrednoj nastavi vjerojatno mogu objasniti prevladavanje pozitivnoga razredno-nastavnoga ozračja. Naime, u razrednoj nastavi najčešće radi jedan razredni učitelj (u suradnji s učiteljem stranoga jezika i izbornih predmeta), dok u predmetnoj nastavi učenici surađuju s više od deset nastavnika pa je i povezanost među njima možda slabija. Poznavanje razrednih dogovora i brze intervencije razrednih učitelja u rješavanju problema, moguće se odražavaju na veće zadovoljstvo učenika razredom. Osim toga, učitelji razredne nastave imaju više mogućnosti za provođenje različitih aktivnosti koje omogućuju bolje međusobno upoznavanje učenika i stvaranje bolje povezanosti među njima. Iako nema mnogo istraživanja koja su promatrala razlike u percepciji razredno-nastavnoga ozračja učenika različite dobi, zanimljivo je da se takve razlike uglavnom ne objašnjavaju razvojnim obilježjima učenika. Naime, longitudinalno istraživanje razlika u stabilnosti percepcija razrednoga okruženja koje su provele Kuklinski i Weinstein (2000) pokazalo je da najveći utjecaj na stabilnost ima individualno mišljenje učenika o različitim tretmanima učitelja. Naime, učenici koji postižu slabija akademska postignuća smatraju da im učitelji ne posvećuju dovoljno pažnje, odnosno više se pažnje posvećuje učenicima koji postižu odlične rezultate. Slični su rezultati dobiveni u istraživanju provedenom u Finskoj, Latviji, Norveškoj i Slovačkoj: pokazalo se da su osjećaj pravednosti i podrška učitelja najznačajniji prediktori razredno-nastavnoga ozračja (Samdal, Nutbeam, Wold i Kannas, 1998). Iz rezultata se može zaključiti da se percepcija podrške učitelja razlikuje između mlađih i starijih učenika te se može pretpostaviti da organizacija rada u nižim razredima osigurava učenicima bolju podršku. Kada se analiziraju razlike u procjenama podrške učenika, ona je najslabija kod učenika šestoga razreda, te se statistički značajno razlikuje od rezultata učenika trećega, četvrtoga, petoga i sedmoga razreda. Ovakvi se rezultati možda mogu objasniti razvojnim razdobljem puberteta koji je izraženiji kod učenika šestoga razreda. Moguće je da se osjećaj buntovništva i nerazumijevanja, svojstven tom razvojnem razdoblju, ne odnosi samo na njihove odnose sa starijima već i s njihovim vršnjacima. S obzirom na dobivene rezultate djelomično se prihvaća postavljena hipoteza po kojoj mlađi učenici pozitivnije percipiraju razredno-nastavno ozračje i socijalnu podršku, ali suprotno očekivanjima, stariji učenici nisu socijalno kompetentniji od mlađih učenika. Naime, usporedba dobivenih srednjih vrijednosti pokazuje kako su socijalne kompetencije najviše procijenjene u nižim razredima, a u višim su razredima u opadanju. Dobiveni su rezultati u suprotnosti s rezultatima ranijih istraživanja koja ukazuju kako se socijalne kompetencije razvijaju s dobi učenika (Nayak, 2014). Ono što se može primijetiti pregledom znanstvene literature jest da u većini razvijenih zemalja postoje posebni programi za razvoj socijalnih kompetencija učenika (Frey, Fisher i Smith, 2019; Masia Warner, Colognori i Lynch, 2018). Potreba interveniranja i pomaganja učenicima u razvoju socijalnih vještina i kompetencija iskazana je i u radovima hrvatskih autora (Jurčić, 2010; Opić, 2010), ali tek je neznatno ostvarena. Rezultati poka-

zuju, a svakodnevna praksa potvrđuje, da je današnjoj djeci, više nego do sada, potrebna pomoć u stvaranju i održavanju zadovoljavajućih socijalnih odnosa. Takva pomoć može se osigurati provođenjem različitih programa socijalno-emocionalnoga učenja u školi (Frey i sur., 2019).

Sljedeći zadatak istraživanja bio je ispitati u kojoj mjeri razredno-nastavno ozračje i socijalna podrška doprinose objašnjenju socijalnih kompetencija učenika. Stoga je provedena regresijska analiza u 6 osnovnih koraka. U Tablici 4 prikazani su rezultati regresijske analize koji donose informaciju o regresijskom koeficijentu od $R=0,659$ odnosno o 48,3% objašnjene varijance socijalnih kompetencija temeljem uvrštenih prediktora.

Tablica 4. Doprinos razredno-nastavnog ozračja i percipirane podrške u objašnjenju socijalnih kompetencija učenika.

	ΔR^2	B	t	p
1 – demografski čimbenici	.107**			
spol		-.164	-3.453	.001
razred (dob)		-.182	-3.722	.000
prosječna ocjena		.140	2.842	.005
R=0.328; $R^2=0.107$; Prilagođeni $R^2=0.101$; $\Delta F(3/409)= 16.380$; $p<0.001$				
2 – RNO	.185**			
zadovoljstvo		.212	4.170	.000
napetost		-.091	-1.625	.105
natjecanje		.123	2.511	.012
povezanost		.294	5.369	.000
R=0.540; $R^2=0.292$; Prilagođeni $R^2=0.280$; $\Delta F(4/405)= 26.400$; $p<0.001$				
3 – Podrška učitelja	.053**	.289	5.704	.000
R=0.587; $R^2=0.345$; Prilagođeni $R^2=0.332$; $\Delta F(1/404)= 32.533$; $p<0.001$				
4 – Podrška učenika	.121**	.466	9.574	.000
R=0.683; $R^2=0.466$; Prilagođeni $R^2=0.454$; $\Delta F(1/403)= 91.669$; $p<0.001$				
5 – Podrška prijatelja	.010**	.127	2.831	.005
R=0.690; $R^2=0.477$; Prilagođeni $R^2=0.464$; $\Delta F(1/402)= 8.015$; $p<0.005$				
6 – Podrška roditelja	.006*	.093	2.173	.030
R=0.659; $R^2=0.483$; Prilagođeni $R^2=0.468$; $\Delta F(1/401)= 4.722$; $p<0.030$				

Napomena. R – koeficijent multiple korelacije; R^2 - koeficijent multiple determinacije; ΔR^2 - promjena koeficijenta multiple determinacije; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Kao što se očekivalo, svi navedeni prediktori imaju važnu ulogu u objašnjenju varijable socijalnih kompetencija, a najvažnijim se pokazala podrška učenika, učitelja te pozitivno razredno-nastavno ozračje, stoga se prihvaća početna hipoteza. Socijalno-emocionalno učenje započinje od samoga rođenja djeteta. U prvim godinama djetetova života dominantne su uloge roditelja i skrbnika, ali već u drugoj godini života nastaje po-

treba djeteta za druženjem s drugom djecom (Fabes, Gaertner i Popp, 2006). Interakcije s vršnjacima složene su i recipročne: socijalno kompetentno dijete ima više pozitivnih kontakata s vršnjacima, što ga potiče da ustraje u održavanju tih odnosa, razvijajući socijalne vještine i stječe nova socijalna iskustva te u konačnici još više razvija socijalne kompetencije. Nasuprot tomu, djeca koja imaju nisko razvijene socijalne kompetencije nalaze se u određenom riziku i upravo zbog toga što nerijetko ne mogu samostalno inicirati i održati odnose s drugom djecom, važna je uloga škole i primjena socijalno-emocionalnoga učenja u školskom kontekstu.

Poznato je da škole, kao odgojno-obrazovne ustanove, nastoje što više poticati razvoj kognitivnih sposobnosti učenika iz jednostavnoga razloga što djeca i idu u školu kako bi što više toga naučila. No to nikako ne znači da bi afektivna komponenta trebala biti manje važna. Škole trebaju poticati razvijanje socijalnih vještina učenika jer afektivna komponenta nije nužna samo po sebi: ona također pozitivno utječe na kognitivne sposobnosti učenika. Rezultati ovoga istraživanja u skladu su s rezultatima ranijega istraživanja (Loeb, i dr., 2019) i potvrđuju da razredno-nastavno ozračje, odnos učitelja i učenika međusobno utječu na socijalno-emocionalni razvoj učenika.

ZAKLJUČAK

Ovim se istraživanjem nastojalo doznati kako osnovnoškolski učenici percipiraju razredno-nastavno ozračje, socijalnu podršku te koliko su socijalno kompetentni. Analiza rezultata pokazala je da se djevojčice statistički razlikuju od dječaka u percepciji podrške najboljega prijatelja i socijalnim kompetencijama. Analiza rezultata s obzirom na dob učenika pokazala je da mlađi učenici, u odnosu na starije učenike sve ispitivane dimenzije procjenjuju višim vrijednostima te se statistički značajno razlikuju u svim dimenzijama osim u dimenziji podrške najboljega prijatelja. Regresijskom analizom potvrđeno je da sve dimenzije značajno doprinose obješnjenju socijalne kompetencije. Najviši doprinos ima podrška prijatelja, učitelja te pozitivno razredno-nastavno ozračje. Osim znanstvenoga doprinosa ovoga istraživanja važno je istaknuti uočenu potrebu uvođenja programa za poticanje razvoja socijalnih kompetencija učenika. Naime, rezultati ukazuju na slabije socijalne kompetencije učenika viših razreda osnovne škole pa bi bilo korisno primijeniti neke od programa koji se učinkovito koriste u razvijenim društvima. Socijalni aspekti školovanja nikako ne smiju biti zanemareni i dužnost svakoga učitelja i škole u cjelini treba biti, između ostaloga, pomoći svakom pojedinom učeniku u njegovom socijalno-emocionalnom razvoju.

LITERATURA

- Anderson-Butcher, D. i Amorose, A. (2008). Initial Reliability and Validity of the Perceived Social Competence Scale. *Research on Social Work Practice*, 18 (1), 47-54. doi:10.1177/1049731507304364
- Bennett, S., Farrington, D. i Huesmann, L. (2005). Explaining gender differences in crime and violence: The importance of social cognitive skills. *Aggression and Violent Behavior*, 10(3), 263–288. doi:10.1016/j.avb.2004.07.001
- Buljubašić-Kuzmanović, V. i Livazović, G. (2010). Odnos dječje socijalne i interkulturalne kompetencije. *Školski vjesnik*, 59(2), 261-276.
- Chen, X., Huang, X., Chang, L., Wang, L. i Li, D. (2010). Aggression, social competence, and academic achievement in Chinese children: A 5-year longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 22(3), 583-592. doi:10.1017/S0954579410000295
- Denham, S., Bassett, H. i Brown, C. (2013). "I Know How You Feel": Preschoolers' emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research*, 13(3), 252–262. doi:10.1177/1476718x13497354
- Fabes, R., Gaertner, B. i Popp, T. (2006). Getting Along with Others: Social Competence in Early Childhood. U K. McCartney i D. Phillips, *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd., 297-316.
- Fisher, D. L. i Fraser, B. J. (1981). Validity and Use of the My Class Inventory. *Science Education*, 65(2), 145-156. doi:10.1002/sce.3730650206
- Fraser, B. i Fisher, D. (1982). Predicting Students' Outcomes from Their Perceptions of Classroom Psychosocial Environment. *American Educational Research Journal*, 19(4), 498-518. doi:10.2307/1162539
- Frey, N., Fisher, D. i Smith, D. (2019). *All Learning is Social and Emotional: Helping Students Develop Essential Skills for the Classroom and Beyond*. Alexandria, VA: ASCD.
- Gable, S. i Shean, G. (n. d.). Perceived Social Competence and Depression. *Journal of Social and Personal Relationships*, 17(1), 139-150. doi:10.1177/0265407500171007
- Griffin, K., Epstein, J., Botvin, G. i Spoth, R. (2001). Social competence and substance use among rural youth: Mediating role of social benefit expectancies of use. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(4), 485-498. doi:10.1023/A:1010449300990
- Hattie, J. i Zierer, K. (2018). *10 Mindframes for Visible Learning: Teaching for Success*. New York, NY: Routledge.
- Ivanković, M. i Rijavec, M. (2012). Utjecaj provođenja programa pozitivne psihologije na optimizam i razredno ozračje kod učenika četvrtog razreda osnovne škole. *Napredak*, 153(2), 219-233.
- Jurčić, M. (2010). Nastavni kurikulum kao poticaj razvoju socijalnih kompetencija učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 205-217.
- Katz, L. G. i McClellan, D. E. (2005). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
- Kostelnik, M., Gregory, K., Soderman, A. i Whiren, A. (2012). *Guiding Children's Social Development and Learning (7th ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Kuklinski, M. R. i Weinstein, R. S. (2000). Classroom and Grade Level Differences in the Stability of Teacher Expectations and Perceived Differential Teacher Treatment. *Learning Environments Research*, 3(1), 1-34. doi:10.1023/a:1009904718353

- Liu, W., Mei, J., Tian, L. i Huebner, E. (2015). Age and Gender Differences in the Relation Between School-Related Social Support and Subjective Well-Being in School Among Students. *Social Indicators Research*, 125(3), 1065-1083. doi:10.1007/s11205-015-0873-1
- Loeb, S., Christian, M., Hough, H., Meyer, R., Rice, A. i West, M. (2019). School Differences in Social-Emotional Learning Gains: Findings From the First Large-Scale Panel Survey of Students. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 20(10), 1-36. doi:10.3102/1076998619845162
- Malecki, C. i Demaray, M. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, 39(1), 1-18. doi:10.1002/pits.10004
- Malecki, C., Demaray, M. i Elliott, S. (2014). *A Working Manual on the Development of the Child and Adolescent Social Support Scale (2000)*. DeKalb, IL: Northern Illinois University.
- Masia Warner, C., Colognori, D. i Lynch, C. (2018). *Helping Students Overcome Social Anxiety*. New York, NY: The Guilford Press.
- McClure, E. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin*, 126(3), 424-453. doi:10.1037/0033-2909.126.3.424
- Nayak, M. (2014). Influence of culture linked gender and age on social competence of higher secondary school adolescents. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 3(10), 31-39. Preuzeto s [http://www.ijhssi.org/papers/v3\(10\)/Version-1/H03101031039](http://www.ijhssi.org/papers/v3(10)/Version-1/H03101031039).
- Opić, S. (2010). Mogući program razvoja socijalne kompetencije učenika u primarnom obrazovanju. *Pedagoški istraživanja*, 7(2), 219-230.
- Rose, A., Smith, R., Glick, G. i Schwartz-Mette, R. (2016). Girls' and boys' problem talk: Implications for emotional closeness in friendships. *Developmental Psychology*, 52(4), 629-639. doi:10.1037/dev0000096
- Rutter, M., Caspi, A. i Moffitt, T. (2003). Using sex differences in psychopathology to study causal mechanisms: unifying issues and research strategies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44 (8), 1092-1115. doi:10.1111/1469-7610.00194
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. i Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools – a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13(3), 383-397. doi:10.1093/her/13.3.383
- Thorell, L. i Rydell, A.-M. (2008). Behaviour problems and social competence deficits associated with symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder: effects of age and gender. *Child: Care, Health and Development*, 34(5), 584-595. doi:10.1111/j.1365-2214.2008.00869.x

Classroom Environment, Social Support, and Students' Social Competence

Abstract:

The main purpose of this study was to examine how elementary school students perceive classroom environment (satisfaction, cohesiveness, friction, and competitiveness), social support (from parents, teachers, classmates, and close friends), and social competence. The sample included 413 third- to eighth-grade elementary school students in Zagreb,

Croatia. The results show there are significant differences between boys and girls, and also amongst students regarding their age. Girls report higher close friend support and social competence. Results show that younger students (3th and 4th grade) perceive higher social support from parents, classmates and teachers in comparison to older students. Additionally, younger students perceive more positive classroom climate and social competences. Age, gender, academic achievement, positive classroom climate along with support from classmates, close friends, teachers and parents are significant predictors of students' social competences.

Keywords: classroom environment, social support, social competence, students, elementary school

SCHOOL MISSION STATEMENTS AND DAILY PRACTICE IN SCHOOLS: AN EXPLORATION OF HOW SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS PERCEIVE THE MISSION OF THEIR SCHOOLS

Prethodno priopćenje

UDK: 37.014.15

Urszula Dernowska, Ph. D.
The Maria Grzegorzewska University
Warsaw, Poland

Abstract:

Unity of mission within a school organization provides a means by which school stakeholders can work together toward a common set of goals. Thus, the purpose of creating and developing a widely shared mission is to focus school leaders' and other school community members' efforts in order to reach clearly articulated and shared objectives. The article reports findings from qualitative study aimed at investigating how secondary school principals perceive, and make sense of their schools' mission statement. Data were collected via semi-structured interviews. Findings revealed that principals were all familiar with the notion of school mission statement. For the principals themselves, it is a broad concept in nature. The results showed that they generally perceived mission statement as a "living" document and a tool for shaping daily practice in the school, but simultaneously, there was a problem with clearly describing how the mission was related to the practice. The principals in this study also identified certain obstacles to achieving goals that go beyond cognitive skills.

Keywords: school mission statements, shared mission, daily practice, secondary school principal, qualitative analysis

INTRODUCTION

The concept of mission statement has been present in the management literature and practice at least since 1970s, when Drucker, who is often called "the father of modern management" has equated the question "what is our business?" with the question "what is our mission?" (David et al., 2014). Nowadays, the mission statement is usually perceived as a critical and an integral part of the business organization. And as in the case with other management trends, this idea also found its way into non-profit and other organizations, including schools.

Mission statements are seen as the organization's life blood, its soul, and the organization's *raison d'être*. These prominent statements ideally encapsulate the essence of what any organization strives to achieve (Holosko et al., 2015: 223). Institutional theorists list various potential benefits of the process of articulating an organization's mission (e.g. Williams, 2008). Obviously, there is also a group of scholars and practitioners who views mission statements as "a paper tiger" (see Morphey & Hartley, 2006).

School mission statements represent an important summation or distillation of the organization's core goals and values represented by concise and simple statements that communicate broad themes (Stemler & Babel, 2012). The importance of school mission statement as a source of empirical data has increased in the past 20 years. Researchers have been examining the content of school mission statements to better gain a perspective on the purpose of schooling as represented and defined by the educational institutions themselves (e.g. Stemler et al., 2011; Stemler & Bebell, 2012; Allen et al., 2017; 2018). There is also body of research showing that commitment to a shared mission is one of the main factors differentiating more effective schools from less effective schools (e.g. Rutter & Maughan, 2002).

Undoubtedly, a lack of unity of mission and shared effort toward a common set of objectives, may result in a breakdown of mutual understanding of "why do we exist" question and finally lead to fragmentation of communication and effort among members of the school organization. Thus, on the one hand, the process of articulating a clear and shared mission statement is imperative in order to solidify a common understanding of what the primary work of the school actually is. But, on the other hand, it is a big challenge for school leaders to unify school mission statements, especially because, despite the presence of unifying school mission statement, the reasons that stakeholders assign for a school's existence may vary widely from school to school, and even among groups of stakeholders within the same school (Gurley et al., 2015).

In the light of the literature, successful school leadership means that the principal's core values and beliefs, together with the values and goals of other members of the school community, feed directly into the development of a shared school vision and mission, which shape the daily teaching and learning practice (Mulford 2010, p. 201).

Understanding the school principal perspectives on mission statements can help us to recognize the wider context on the role that the mission plays in the school daily life. It can also help to determine how it is seen by one of the main group of school change agents. Thus, my intention was to understand how the principals make sense of mission statements in their organization. In this study, the grounded theory approach was used to develop descriptive codes that emerged from the data (Gibbs, 2009).

METHOD

GENERAL BACKGROUND

The study was carried out at general secondary schools in Warsaw. The sampling of schools was purposive, as the aim was to reach those schools, whose mission statements were publicly available. According to the information provided by The Education Department of the City of Warsaw, there were 160 general secondary schools (95

public schools, and 67 non-public ones) in the city. 74 schools were selected to participate in the research (53 public and 21 non-public schools). In the first phase of the study, a total of 74 mission statements were coded and compared¹. In the second phase, semi-structured interviews were conducted. Each principal was sent an email with an invitation to participate in an interview related to school mission statements. However, the most messages were not returned. Initially, 23 principals out of 74 have expressed their interest in taking part in the research. Then, 3 people have abandoned this plan claiming they did not have enough time to interview.

PARTICIPANTS

A total of 20 principals took part in the research (18 respondents from public schools). The group consisted of 18 female and 2 male respondents. The average seniority in the teaching profession among the respondents was 29 years. The average length of service as the school principal was 11 years.

PROCEDURE

All data were obtained via semi-structured interviews between November 2018 and January 2019. I told each participant that the interview was confidential and would be recorded. I used an interview guide, but I also allowed respondents to determine the issue they wanted to reflect upon. Each interview began with open-ended questions such as “Tell me about the mission of your school”, “Why the mission is like that and who established it?”, “What is from your point of view the link between your school mission statements and the school day-to-day functioning?”. Each interview (average time 31.3 min) was audio-recorded and transcribed verbatim.

DATA ANALYSIS

Open coding approach was used. It is an analytic process through which concepts are identified and their dimensions are discovered in data. First, I broke the data down into discrete parts. Then the data were closely examined and compared for similarities and differences, and questions were asked about the phenomena as reflected in the data (Corbin & Strauss, 1990). Second, I carried out categories by grouping the elements that were found to be related in meaning. Such an approach enabled me to richly explore responders’ understanding by making “codes fit the data, rather than force the data into codes” (Lawrence & Tar, 2013: 32).

¹ The results of school mission statements’ content analysis were presented in a separate article: “Using mission statements for reflecting on the priorities of general secondary education”, *Culture and Education* (in the editorial proceeding).

RESULTS

The results are presented in three sections. First, I explore how principals understood the school mission statement. Second, I analyze the process of mission construction and development. Finally, I examine the perceived missions in practice by school principals.

THE MISSION OF THE SCHOOL IN THE EYES OF THE PRINCIPALS

It became clear that principals were all familiar with the concept of school mission statement. However, their opinions differed about what exactly it meant. Principals pointed out that it was a broad concept in nature. A twofold perspective was found: (1) the first approach implicate more abstract way of defining the school mission: it is “a soul of the school”, a set of goals and values, or the school philosophy that guides its organizational life; and (2) school mission statement as an artifact. The last perspective was further stratified: the mission statement was seen as an important and “living” document, or as a “product” of the school’s bureaucracy. Respondents spoke about the rule which has previously obligated schools to have school mission statements: “in the past, there were some attempts of applying some rules of corporate’s life to the school’s life. So, there was a necessity of making such kind of document.” (F09). Some of them noted, however, that we should try to omit the direct implementation of the theory from the field of corporation to the field of education.

The majority of principals have seen school mission statements as a living document “setting out how do we imagine the main ideas of our work” (M16). They stressed a real need of having the mission. For example: “we have felt that we should create a document by which we will try to articulate something that is actually hard to express” (F18); “it was important for us as a community to choose a common direction” (F04). A couple of participants linked vision and mission documents emphasizing that the vision questions “what we want to do?” while the mission questions “how we will do it?”. Some respondents highlighted that this document is a tool for communication with the external community or clients. One principal offered the following explanation: „we show the clients our direction. Where do we go? What we want to accomplish? What is our purpose? What we want to be? Well, now there is an educational labor all around us. That’s real. So I have been telling my teachers, we should treat our students as clients. The time has changed. And school mission statements should firstly attract a particular group of clients to this school” (F11).

According to the principals interviewed this study, the purpose of school cannot be reduced to cognitive skills development: this is only one of many important goals that the secondary school should pursue. However, many respondents pointed out that in many cases the key account expectation is different. For example, one principal said: “it is hard to say, but there is a problem, you know, with clearly defining our priorities. Should we focus on students’ education or rather preparation for the matriculation examination? Or maybe university education? We feel a bit confused. And

I am afraid that various external influences, parents and students expectations, as well as the expectations of the educational authority, obligate us to focus on the results of the external exams... Scoring is more important than our vision and mission of humanistic school. It is sad, but now only the results or <hard data> are the only indicators that majority of people associated with <good> or <bad> quality of a school work" (F03). Nevertheless, respondents strongly emphasized that school mission must also include various psychological targets, in particular, creating a welcoming school environment and developing a sense of belonging to school.

THE PROCESS OF MISSION CONSTRUCTION AND DEVELOPMENT

The majority of principals stated that the creation of each secondary school mission statement was a collaborative process. They stressed that the various groups of school stakeholders were involved in this process. For example: "We found that we have to think what kind of secondary school would we like to be. What should be the mark of our school? What should be our *credo*? What is the most important for us? You know, in youth education. We have been working together on this issue. I mean teaching staff, parents and students. Teachers have been talking to students, there was also the brainstorming process. And then decisions: what is important for each class. Parents have worked separately. We as a teaching staff, in turn, were working in teams, based on the results of work of students and parents. Based on the similarities of purposes, we produced the document" (F14). A few principal mentioned that committees of teachers and principal worked together to write the mission statement. However, according to a couple of principals, there were also schools where the mission statement was solely constructed by the principal or a youth counselor. Nevertheless, as they highlighted, even in such situations, the school mission statement had to be approved by at least the teachers. For example, "when I joined the competition for appointment to the post of school head, I was creating my vision and mission of this school. Having won the competition, I met teachers and tried to get their approval for my vision of the school" (F01).

The majority of principals also stated that there is no need to modified their school mission statements because this document well reflects the core school values and the purpose of schooling. In addition, mission statements communicate broad themes, thus they remain valid over time. One principal pointed out that it is appropriate into-the-bottom change rather, than adding any new ideas. Only two respondents emphasized that the mission, among other key school documents, should be revised at least once a school year. They noted that it is important for a school as an organization to look it over and see "what have we declared and what have we actually done" (F20). The other principal said that every year they try to somehow modify the vision and mission of school. It is important, if a school is to develop in a way allowing it to keep up with breakneck change in its setting. A few principal announced

that they planned to revise the mission in the near future because of the reform of the Polish educational system². One principal highlighted that from one side, it is extremely important to develop statements that will commonly known and shared but, from the other side, it is a utopia for at least few reasons: “I know that all the school should work on its mission. But how? Really I don’t know. How to invite teachers? Over fifty people? How to ask them about their opinions? How to invite non-teaching staff who also works for school? How to invite youths changing every three years? Soon every four. How to invite parents changing every three years? It is actually unworkable. It is a utopia” (F03).

THE IMPACT OF SCHOOL MISSION STATEMENTS ON SCHOOL PRACTICE

In the interview, each participant was asked about the relation between mission statements and the school practice. The majority of principal believed there was a strong link between mission and daily functioning of the school, but, in many cases, they were unable to clearly describe how the mission is related to practice in the school. By contrast, there were a couple of principals who claimed that the mission has impacted on practice by affecting communication within the school organization. In their opinion, it has also shaped school climate and culture.

Several of principals noted that educational goals expressed in mission statements were reflected in various educational actions taken by the school. However, they said that it was not always easy to implement the mission statement in order to achieve those objectives. Three primary reasons were emphasized. The first reason was parents’ attitude towards the school that was manifested in blocking some of its projects. For example, one principal said: “soon, the only thing we can do, will be standing and only looking into our students’ eyes. Yeah. Nothing more. Because one parent come and say: <I do not accept such classes or project to be at school” (F19).

The second reason was the secondary school period. Principals noted that three-years-period was unlikely to be sufficient to go beyond academics. Last, the school mission implementation was also hindered because of the crisis of values that has been experienced by society. Moreover, “often, the values proclaimed by the school are now <out of fashion> in society” (F11). Principals also stressed that the youth is quite different now than a few years ago. The channels of communication with young people have changed and school should respond to this change. However, it does not always have appropriate tools for effective communication. Respondents also pointed out that students often show some reluctance or inertia when it comes to switching to additional action to be taken at school.

² Educational reform in Poland is being implemented since the beginning of 2017. One of its key elements is structural change: 6-year primary school, 3-year junior high school, and 3-year general secondary school will be replaced by 8-year primary school and 4-year general secondary school.

Interestingly, the question of knowing the mission arised in the utterances of participants. When discussing their experiences related to the process of creating and developing the school mission, a large number of principals noted that there is a kind of problem in their schools with the school community's familiarity with this document. They noted that the school members had not very high levels of familiarity with school mission statements. For example, one principal said: "I think that in fact only a few people read this document. We use it only there, where it is absolutely necessary. Something happened, for example. And then it is a source of the arguments. We can say: <you see, we state here that... etcetera>. That's the way it usually goes" (F13).

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

Despite the small scale of this qualitative study, its results lead to interesting conclusions. Firstly, the majority of principals stated that mission statements were an important document for shaping school vision and practice. They reported that the mission is a living artifact and the process of its creation was a collaborative in nature. On the other hand, however, they reported that the school community had not very high levels of familiarity with the school mission. In addition, although the majority of principals highlighted the link between mission and practice, many of them at the same time had a problem with clearly defining how the mission directs school action. Watkins and McCaw (2007) and Gurley, Peters, Collins and Fifolt (2015) reached similar conclusions working on the data from the survey. Data analysis revealed that the mission, among the others key organizational statements, had only minimal impact on school leaders' daily life. These results may indicate a gap between theory and practice, between what the educators know, and what they do in schools. Nevertheless, there is no effective change in school without understanding, unity, and shared commitment to the vision and mission, values and goals of the school organization. Thus, school change agents should well-served to recognize and address the fact that school personnel vary widely in their perception of school purpose, and to work toward a unification of purpose to effective, a bottom-up change within the school. Obviously, this situation is a cause of concern, as a clear definition of the meaning of mission statements is imperative for all the members of the organization (Gurley et al., 2015), and a shared mission may be a necessary prerequisite for an effective and highly functioning school (Stemler & Bebell, 2012).

Secondly, according to the literature, the school mission statement served to represent the core philosophy of a school, its role and purpose. Interestingly, sharing the view on cognitive development as the important focus in secondary schools, principals stressed a need to go beyond the academics in school mission. Although academic performance is a core business to schools, respondents argued that nurturing and safe school setting as well as a sense of school belonging are just as important. Both elements have been well documented as a predictor of academic and psychoso-

cial success (Slaten et al., 2016). A sense of school belonging is influenced by individual (e.g. academic motivation), relational, and organizational (e.g. practices concerned with safety) factors within a school setting (Allen et al. 2017). From this point of view, the mission was perceived by the principals in this study rather as a product of the immediate school community, than a summation of the top-down goals and objectives.

Thirdly, the majority of school principals said that there is no need to frequently revise or modify the mission statement. Scholars have found that when members of an organization actively reflect on its mission statement, the mission becomes more impactful on the individuals within the organization. Thus, if mission creating is designed as a pivotal and integral part of the process of school development, it is unlikely that the mission will be treated as something made once and forever. Obviously, people's fear of change is understandable, thus it is probably easier to maintain the status quo than to search for new ways of bringing together different ideas and visions of the role and purposes of secondary school, especially today, in a fast-changing world. It is therefore worth pointing out that, as Gurley and colleagues put it, the main purpose of creating and developing school mission statements should be bringing "organizational stakeholders together to share in a common understanding of and commitment to the school's purpose, preferred future, behavioral expectations, and next steps toward school improvement and increased levels of student learning" (Gurley et al., 2015, p. 225).

Fourthly and finally, in my study, many respondents identified the obstacles that may be linked to the lack of vision and mission that have been accepted by the school community members. Developing a common vision and a shared mission is both a challenge and a chance for the school as organization. It is a challenge because a wide variety of educational stakeholders have perceived the purposes of school from their own perspectives. It is an opportunity for the school to articulate also those goals and purposes that are most highly valued in its local context.

This study must be considered in light of its limitations. Some of them are linked with the nature of interviewing as a qualitative research instrument (Hammersley & Gomm, 2008). In addition, I focused exclusively on one city schools and one group of school stakeholders. Obviously, these conclusions have no general applicability. Nevertheless, my findings clarify how school mission statement is perceived in "the micro-setting(s)". Further research could examine the different school stakeholders' perceptions on the school mission, school vision and values statements. The nuances of these concepts and their relationships should be taken into account in the future. It will be necessary to gain a deeper and fuller understanding of the school philosophy and working ethos.

REFERENCES

- Allen, K. A., Kern, M. L., Brodrick, D. V. & Waters, L. (2018). Understanding the priorities of Australian secondary schools through an analysis of their mission and vision statements. *Educational Administration Quarterly*, 54(2), 249-274.
- Allen, K. A., Kern, M. L., Brodrick, D. V. & Waters, L. (2017). School values: A comparison of academic motivation, mental health promotion, and school belonging with student achievement. *The Educational and Developmental Psychologist*, 34(1), 31-47.
- Corbin, J. & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- David M. E., David F. R. & David F.R. (2014). Mission statement theory and practice: A content analysis and new direction. *International Journal of Business, Marketing, and Decision Sciences*, 7(1), 95-108.
- Gibbs, G. (2009). *Analyzing Qualitative Data*. London: Sage.
- Gurley, D. K., Peters, G. B., Collins, L. & Fifolt, M. (2015). Mission, vision, values, and goals: An exploration of key organizational statements and daily practice in schools. *Journal of Educational Change*, 16(2), 217-242.
- Hammersley, M. & Gomm, R. (2008). *Assessing the radical critiques of interviews*. In: M. Hammersley, (Ed.), *Questioning Qualitative Inquiry: Critical Essays*. London: Sage, 89-100.
- Holosko, M., Winkel M., Crandall C. & Briggs H. (2015). A content analysis of mission statements of our top 50 schools of social work. *Journal of Social Work Education*, 51, 222-236.
- Lawrence, J. & Tar, U. (2013). The use of grounded theory technique as a practical tool for qualitative data collection and analysis. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 11(1), 29-40.
- Morphew, C. C. & Hartley, M. (2006). Mission Statements: A thematic analysis of rhetoric across institutional type. *Journal of Higher Education*, 77, 456-471.
- Mulford, B. (2010). *Recent developments in the field of educational leadership: The challenge of complexity*. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change*. New York: Springer.
- Rutter M. & Maughan B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40(6), 451-475.
- Slaten, Ch. D., Ferguson, J. K., Allen, A. K., Brodrick D. V. & Waters, L. (2016). School Belonging: A Review of the History, Current Trends, and Future Directions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 1-15.
- Stemler S. E. & Bebell D. J. (2012): *The School Mission Statement. Values, Goals, and Identities in American Education*. New York – London: Routledge.
- Stemler S. E., Bebell D. & Sonnabend L. A. (2011). Using School Mission Statements for Reflection and Research. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 383-420.
- Watkins, S. G. & McCaw, D. S. (2007). Analysis of graduate students' knowledge of school district mission, vision, and core values. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 24(3), 71-91.
- Williams, L. S. (2008). The mission statement: A corporate reporting tool with a past, present and future. *International Journal of Business Communication*, 45(2), 94-119.

Izjave o misiji škole i svakodnevna školska praksa: istraživanje percepcije srednjoškolskih ravnatelja

Sažetak:

Jedinstvena misija u školskoj organizaciji omogućava svim dionicima da surađuju na zajedničkom skupu ciljeva, stoga osmišljavanje i razvijanje široko prihvaćene misije služi tomu da se objedine i usredotoče naponi ravnatelja i svih ostalih članova školske zajednice, a kako bi se ostvarili jasno artikulirani i zajednički ciljevi. U članku se nalaze rezultati kvalitativne studije čiji je cilj bio istražiti kako ravnatelji srednjih škola doživljavaju izjavu o misiji u svojim školama. Podaci su prikupljeni primjenom polustrukturiranih intervjua. Rezultati su pokazali da su svi ravnatelji upoznati s pojmom izjave misije škole. Za same ravnatelje, to je izrazito širok pojam. Naime, otkriveno je da oni općenito percipiraju izjavu misije kao „živi“ dokument i alat za oblikovanje svakodnevne prakse u školi, ali istovremeno je postojao problem s jasnim opisivanjem povezanosti misije i svakodnevne prakse. Ravnatelji u ovom istraživanju također su identificirali određene prepreke za postizanje ciljeva koji nadilaze kognitivne vještine.

Ključne riječi: izjave o misiji škole, zajednička misija, svakodnevna praksa, ravnatelj srednje škole, kvalitativna analiza

PRISTUP NASTAVI KROZ PROJEKTNO UČENJE

Prethodno priopćenje

UDK: 371.314.6

prof. dr. sc. Anita Zovko
Filozofski fakultet
Sveučilište u Rijeci
Rijeka, Hrvatska

Jelena Vukobratović
Prirodoslovna i grafička škola Rijeka
Rijeka, Hrvatska

Sažetak:

U vremenu kada se vode bitke za inoviranjem nacionalnoga obrazovnoga sustava sve se više govori o projektnom učenju, no ono nije izum ovoga doba – još je Johann Heinrich Pestalozzi (1746.-1827.) zahtijevao i zagovarao djelotvorniji pristup učenju i poučavanju. I dok je projektno učenje kao individualni čin usmjeren samostalnom istraživanju, projektna je nastava istraživački usmjerena nastava koja potiče interdisciplinarno učenje i istraživanje, osjećaj zajedništva na relaciji nastavnik-učenik, suradničko učenje, komunikacijske vještine, te proaktivno djelovanje u zajednici. U ovakvom pristupu nastavi nastavnik postaje mentor, suradnik, promatrač i etnograf projekta koji stvara zajedno s učenicima. Uzimajući u obzir da školski projekti ponajprije ovise o jedinstvenoj kulturi pojedine škole cilj je ovoga istraživanja analizirati modele ostvarivanja projekata, istražiti načine pripreme i provedbe školskih projekata, metode i oblike rada te ispitati neposredna iskustva stručnih suradnika i nastavnika (voditelja projekata) provođenjem intervjua kao kvalitativne istraživačke metode. Rezultati će pridonijeti boljem razumijevanju metodologije školskih projekata u praksi i usmjerenosti ka projektnom učenju koje se pokazuje kao odgovarajuće didaktičko rješenje za stjecanje neophodnih znanja i vještina koji su potrebni u školi, ali i izvan nje.

Ključne riječi: aktivno učenje, inovativnost, projektna nastava, školski projekti

UVOD

Obrazovna politika šezdesetih i sedamdesetih godina prošloga stoljeća pokreće inoviranje obrazovnih sustava i nudi nova didaktička rješenja u nastavi. Inoviranje nastave dovodi do razmišljanja o projektnoj nastavi u cilju povećavanja praktične svrhe nastavnih sadržaja. Izrazi “projektna nastava” i “projektno učenje” pojavljuje se početkom 20. stoljeća, a utemeljuje ga John Dewey (1859.-1952.) u okviru istraživanja problemskoga učenja. Ideju razrađuje William Heard Kilpatrick (1871.-1965.) kao projekt-metodu. Pod utjecajem konstruktivističke teorije, tijekom druge polovine 20. stoljeća, važnost nastavnoga projekta i problemskoga učenja ponovno se aktualizira u SAD-u i Europi. Pojam projekta shvaćao se kao određene aktivnosti učenika koje se zasnivaju na biranju i planiranju te se odvijaju u okolnostima koje su slične stvarnome životu, a

ne radu u školi (Kilpatrick, 1918; Žlebnik, 1962). "U toj ranoj fazi projektna nastava nije bila uvijek i svugdje rado viđena. Postojali su nastavnici i institucije koje su izričito odbijale jer je bila pod sumnjom da proizvodi iritacije i nevolje te da odvlači od 'stvarnog učenja' odnosno štrebanja i učenja napamet" (Zugaj, 2014: 19). No unatoč tome što je još u 18. stoljeću Johann Heinrich Pestalozzi (1746.-1827.) zahtijevao i zagovarao djelotvorniji pristup učenju i poučavanju potičući aktivno učenje i unatoč naporima koji su ponovno krenuli tijekom prošloga stoljeća, s istim se problemom srećemo i danas. S jedne strane postoje odgojno-obrazovni djelatnici skloni inovacijama u nastavi, a s druge strane postoji struja koja izričito odbija promjenu.

S obzirom na to da postoji iznimno maleni broj istraživačkih radova koji se bave problemom projektnoga učenja u nastavi (unatoč tome što se o njemu u posljednje vrijeme mnogo govori) rad ima za cilj prikazati rezultate kvalitativnoga istraživanja u obliku polustrukturiranoga osobnoga intervjua s praktičarima te potaknuti interes za istraživanje ovoga problema.

PROJEKTNO UČENJE U NASTAVI

Nastava usmjerena na učenika i pedagoški pokreti inovacije nastave mogu se pratiti s poviješću didaktike i škole jer "uvijek je bilo učitelja koji su sa svojim učenicima odrađivali nešto u obliku projekta ili koji su pojedinačno učenicima zadavali čime bi se ovi bavili danima ili tjednima te zatim rezultate predstavljali učenicima, suučenicima pa i roditeljima" (Matijević, 2008: 192). Paradigma u kojoj se nastava usmjerena na učenika ("osobi usmjerenog pristupa") stavlja u središte pozornosti učenika – svako pojedino dijete (Visković, 2016), a u hrvatskom obrazovanju utemeljena je u Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN, 87/2008).

Dakle, projektna je nastava istraživački usmjerena nastava koja potiče interdisciplinarno učenje i istraživanje, osjećaj zajedništva na relaciji nastavnik-učenik, suradničko učenje, komunikacijske vještine, te proaktivno djelovanje u zajednici. "Projektna nastava je prije svega oblik nastave pogodan za izradu projekata koja je usmjerena na učenika" (Vinduška, 2016: 17). Projektna se nastava definira kao vrsta nastave u kojoj učenici rade na određenim istraživačkim ili radnim projektima (Matijević i Radovanović, 2011), ali i kao koncept stvaranja uvjeta u kojima učenici mogu učiti složenija znanja i vještine koja su im neophodna za život u 21. stoljeću (Visković, 2016 prema Ravitz i sur., 2012). Osim toga, projektna je nastava oblik provođenja školskih projekata koji mogu biti na razini škole, na razini lokalne zajednice ili pak u posljednjih nekoliko godina na europskoj razini.

Projekt se definira kao "zajednički pokušaj nastavnika i učenika da život, učenje i rad povežu tako da se društveno značajan i s interesima sudionika povezan problem zajednički obradi i dovede do rezultata" (Mayer, 2002 prema Šarić i Varga, 2016: 133), te kao "metoda iskustvenog učenja u kojoj učenici učenjem, otkrivanjem polaze od uočavanja i definiranja problema, preko vlastite aktivnosti, na pronalaženje rješenja

te izvođenje zaključka” (Sikirica, 2003 prema Šarić i Varga, 2016: 133). U okviru projektne nastave, podjela projekata može se provesti na nekoliko načina (Cindrić, 2006 prema Fabijanić, 2014): (1) prema vremenu trajanja istraživanja (dnevni, tjedni, mjesčni, tijekom polugodišta ili tijekom cijele školske godine), (2) prema broju uključenih subjekata (individualni, u paru, u skupini, u razredu ili školi) te (3) prema metodama rada (teorijski ili eksperimentalni).

Problemska nastava (PBL) nerijetko poseže za “projektom” kada treba riješiti pojedini problem, odnosno istraživačko pitanje, čime se dolazi do učenja kao individualnoga čina, odnosno govoreći u kontekstu projektne nastave, do projektnoga ili aktivnoga učenja u nastavi. Aktivno se učenje najčešće definira kao “učenje u kojem se postiže visok stupanj samostalnosti i samoregulacije, primjenjuju se raznovrsne misaone strategije i specifične kognitivne vještine koje omogućuju uočavanje bitnog, raščlanjivanje i usporedbu informacija, njihovo povezivanje s postojećim znanjima i kritičku prosudbu njihova značenja, a to je ujedno i ono učenje koje omogućuje dugoročno pamćenje” (Turk, 2009: 111). Prije svega, aktivnim pristupom određenim sadržajima potiče se aktivan odnos prema radu i aktivna primjena stečenog znanja. “Provođenje projekata, ali i projektna nastava u školi obogaćuju odgojno-obrazovni proces te je takva nastava usmjerena na učenika i njegov aktivan odnos prema radu” (Markulinčić, 2016: 7).

S obzirom na to da je pred nastavnicima i svima koji su uključeni u odgojno-obrazovni proces još mnogo izazova, u drugom će se dijelu rada nastojati doći do saznanja o iskustvu primjene projektnoga pristupa učenju u nastavi kod stručnih suradnika i nastavnika.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

CILJ I ISTRAŽIVAČKA PITANJA

Kao glavni cilj ovoga istraživanja postavljeno je prikupljanje saznanja i praktičnoga iskustva o primjeni projektnoga pristupa učenju u nastavi te ispitivanje odabira modela ostvarivanja projekata u obrazovnoj praksi kao i načina i putova njihove pripreme i provedbe.

- Istraživanjem se žele dobiti odgovori na ova pitanja:
- Na koje se načine vrši priprema i organizacija školskih projekata?
- Koje su najčešće metode i oblici rada učenika na projektima?
- Koja je uloga učenika u projektima?
- Koja je uloga nastavnika/voditelja u projektima?

METODA I POSTUPAK ISTRAŽIVANJA

Za prikupljanje podataka odabran je intervju kao jedna od istraživačkih kvalitativnih metoda ispitivanja koja se često koristi u društvenim istraživanjima. Kroz takozvani

osobni intervju (licem u lice) mogu se relativno brzo prikupiti podatci o motivima, stavovima i mišljenjima sudionika te istovremeno kroz praćenje neverbalne komunikacije ustanoviti podudaranje izjava s govorom tijela. Prije pristupanju intervjuu sudionici su potpisali suglasnost za provođenje intervjua u cilju dobivanja jamstva anonimnosti pri korištenju dobivenih podataka. Pri samoj provedbi intervjuiranja slijedio se unaprijed pripremljeni protokol. Intervju se snimao mobilnim telefonom, a tijekom razgovora su se vodile napomene o znakovima neverbalne komunikacije. Trajanje intervjua nije bilo vremenski ograničeno. Sudionici je u prosjeku trebalo 30-40 minuta za odgovaranje na pitanja. Na samom početku intervjua još je jednom ukratko iznesen razlog intervjuiranja i kratak opis cilja istraživanja.

UZORAK

Provedeno je pet terenskih polustrukturiranih intervjua: tri intervjua s nastavnicima srednje škole i dva intervjua s pedagogima osnovne škole. Uzorak je odabran hotimično i prema dobrovoljnom pristanku sudionika za sudjelovanje u osobnom polustrukturiranom intervjuu.

INSTRUMENT

U istraživanju je korišten terenski polustrukturirani intervju autorice Juranko (2016, Vrkić Dimić; Juranko, 2017). Intervju je adaptiran i prilagođen uzorku i potrebama istraživanja.

Instrument za polustrukturirani intervju sastoji se od četiriju tematskih dijelova:

- (I) Priprema i organizacija školskih projekata.
- (II) Metode i oblici rada učenika na projektima.
- (III) Uloga učenika u projektima.
- (IV) Uloga nastavnika/voditelja u projektima.

Intervju se sastoji od 20 istraživačkih pitanja otvorenoga tipa. Prvih pet pitanja odnosi se na pripremu i organizaciju školskih projekata koja traže od sudionika navođenje projekata u kojima su sudjelovali te opis njihovih sadržaja. Potom pitanje inicijative školskih projekata, priprema i osmišljavanje strukture školskih projekata te pitanje sudionika projekata. Narednih šest pitanja drugoga dijela intervjua odnosio se na metode i oblike rada učenika na projektima gdje se od sudionika tražilo definiranje aktivnoga učenja prema iskustvu kojega imaju do sada, potom pitanje autonomnoga odabira metoda u realizaciji školskih projekata kao i najčešćih oblika rada na projektnim zadacima. Treći dio intervjua ispitivao je ulogu učenika u projektima, a obuhvaća šest pitanja koja su tematski usmjerena na vještine i kompetencije koje učenici stječu kroz projektni rad. Četvrti dio intervjua odnosio se na ispitivanje uloge nastavnika/voditelja u projektima u cilju (samo)refleksije sudionika.

OBRADA PODATAKA

Nakon provedenoga intervjua napravljena je transkripcija podataka s programom Express Dictate te analiza protokola intervjuiranja koja se odnosila na osvrt na odgovore sudionika/sudionica te izrada prijedloga za eventualnu reviziju intervjua. Dobiveni su podatci kategorizirani po tematskim cjelinama intervjua te pripadajućim istraživačkim zadacima.

ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA

PRIPREMA I ORGANIZACIJA ŠKOLSKIH PROJEKATA/MODELI

Prvi tematski dio polustrukturiranoga intervjua odnosio se na pitanje pripreme i organizacije školskih projekata u cilju dobivanja odgovora na pitanje najčešćih modela školskih projekata. Sudionici najčešće navode različite tematske projekte koji uključuju preventivne programe, ekološke programe, programe građanskoga odgoja i obrazovanja, EU projekti i različite druge projekte u cilju društvenoga angažmana škole. U Tablici 1 klasificirani su modeli projekata koje su sudionici istaknuli u intervjuu. Radi lakše preglednosti odgovori sudionika kodirani su oznakom kako bi se znalo radi li se o odgovori nastavnika (N) ili stručnoga suradnika (SS). Odgovori sudionika svrstani su tematski po područjima i vrstama projekata.

Tablica 1. Modeli projekata.

EKO PROJEKTI	<i>Živjeti u Kostreni; Kostrena u moru – more u Kostreni; Moć tla u bojama Kostrene; Ekološki otisak na tlo Kostrene i okolice; Ča bakarsko more more; Odras tla u mirisu ružmarina; Mračne tajne Sovjaka ; Prepoznavanje sastava namirnica bojama; Zaron u podmorje Bakarskog zaljeva; Lišajevi kao bioindikatori onečišćenosti zraka; Pokucaj na drvo; Što to tamo lebdi. Radi se o projektima koji su se bavili ekološkom problematikom u kojima je uglavnom istraživana kvaliteta okoliša (zrak, more, tlo) fizikalnim i kemijskim mjerenjima različitih parametara te utjecaj istih na zdravlje (N_1).</i> <i>Projektan tjedan na temu Voda – projektan tjedan je organiziran u sklopu Škole za život, kurikularne reforme. Cilj je osvijestiti ulogu čovjeka u zaštiti prirode i ovisnost čovjeka o prirodi kao njezinome dijelu. Upoznati i razumjeti važnost vode za život ljudi, biljaka i životinja, interdisciplinarno kroz sve predmete, terensku nastavu te suradnju s Odjelom za Biotehnologiju Rijeka. (SS_1)</i> <i>Eko škola. Škola sudjeluje u međunarodnom projektu Eko škola od 2003. godine i postigli smo najviši dijamantni status. Cilj projekta je razvoj ekološke svijesti i ponašanja u skladu s njom. Svake se godine održava projekt Eko dan na različite teme i različite načine iz područja ekologije i održivog razvoja. (SS_2).</i>

PREVENTIVNI PROGRAMI	<i>Sudjelovala sam u preventivnim programima kao što je TeenCap – preventivni program protiv zlostavljanja adolescenata koji ima za cilj pružiti adolescentima znanje i vještine kako bi se znali nositi s potencijalno opasnim situacijama te smanjiti razinu nasilja u njihovim životima. Isto tako sudjelovala sam u Treningu životnih vještina – preventivni program za učenike od trećeg do sedmog razreda osnovne škole kojima se nastoji prevenirati nepoželjna ponašanja kod učenika (alkohol, droga, pušenje, asertivna komunikacija. (SS_1)</i>
EU PROJEKTI	<i>Sudjelovala sam u nekoliko europskih projekata u ulozi suradnice, suvoditeljice ili voditeljice u projektu.</i> <i>1. Comenius projekt – projekt pod nazivom Studying together realiziran je u suradnji sa školom iz Finske, Italije, Francuske, Portugala i Bugarske. Projekt je imao humanitarni karakter. Organizirajući razne aktivnosti u svojim školama prikupljali smo sredstva za učenike iz škole u Južnom Malaviju. Tijekom projekta koji je trajao dvije godine organizirane su mobilnosti učenika i nastavnika u svaku partnersku zemlju.</i> <i>2. Leonardno da Vinci – cilj projekta bio je mobilnost učenika i realizacija sadržaja iz struke. Nekoliko je učenika boravilo u Njemačkoj na dva tjedna (tehničar za elektroniku, upravni referent).</i> <i>3. Europski socijalni fond – projekt pod nazivom Unapređivanje kurikulumu elektrotehničke struke trajao je dvije godine. Cilj projekta bio je unapređivanje kurikulumu elektrotehničke struke, a u tu svrhu educirani su nastavnici, usavršen kurikulum iz stručnog nastavnog predmeta i opremljena učionica za realizaciju programa.</i> <i>4. Erasmus + KA2 – u tijeku je projekt Everybody matters koji se realizira s partnerskim školama iz Finske, Portugala i Italije u trajanju od dvije godine. Cilj projekta je razvoj socijalnih vještina i stvaranje pozitivne školske klime. Uključuje mobilnosti učenika i nastavnika uz niz aktivnosti koje treba provesti u svojim školama kao što su radionice na teme: kvalitetna komunikacija, asertivnost, ustrajnost, savjesnost i timski rad, isključenje i nasilničko ponašanje, potpora učenju, sigurno i brižno okruženje za učenje, suradnja, poštovanje...</i> <i>5. Erasmus + KA1- projekt pod nazivom Izvanučionička nastava i iskustveno učenje realiziran je pred tri godine. Cilj projekta bio je stručno usavršavanje i unaprijeđenje profesionalnog razvoja nastavnika. Osam nastavnika iz škole sudjelovalo je na seminarima na navedenu temu u Nizozemskoj, Portugalu, Škotskoj i Češkoj. Nova saznanja i ideje implementiraju u nastavni rad i prenose na ostale nastavnike u školi. U tijeku je</i>

	projekt Priprema učenika za životne izazove u brzomijenjajućem globalnom društvu. Cilj projekta je osposobljavanje nastavnika za primjenu suvremenih načina rada i alata za kvalitetnije poučavanje i razvoj poduzetničkih kompetencija, kompetencija za održivi razvoj i kompetencija za stvaranje pozitivnog ozračja škole kod učenika. U projekt je uključeno 14 nastavnika škole koji su svoja iskustva razmijenili s nastavnicima iz Italije, Grčke, Nizozemske, Finske, Malte i Švedske. 6. Job shadowing – unatrag pet godina realiziraju se mobilnosti nastavnika u sklopu ovog projekta. Do sada je u našoj školi bilo po tjedan ili dva tjedna: pet nastavnika iz Finske, šest nastavnika iz Ljubljane i jedan nastavnik iz Čakovca. Naši su nastavnici bili po tjedan dana u Ljubljani i Budimpešti. Cilj je kroz iskustveno učenje unaprijediti nastavničke kompetencije, a nastavnici su u ulozi izvoditelja nastave i promatrača. (SS_2)
PROJEKTI ZA DAROVITE UČENIKE	Večer matematike – projekt kojim se želi učenike škole i njihove roditelje zainteresirati za matematiku i srodne znanosti kroz "igru". Poticanje suradničkog učenja i pozitivne komunikacije među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, odnosno učitelja, roditelja i učenika. (SS_1) Bila je obljetnica rođenja Ruđera Boškovića. To je bilo unazad nekoliko godina. Sudjelovali su učenici smjera grafički urednik dorade. Projekt je bio jako dobro osmišljen i napravljen. Sa mnom je u tom projektu sudjelovala i knjižničarka. Projekt je bio predstavljen na jednom Županijskom skupu nastavnika fizike i bio je predstavljen na Danu škole. Potom sam imala nekoliko projekata koji su se odvijali u tri dijela Od lakta do svjetlosne godine. Neki su bili malo više osmišljeni drugi malo manje, ovisilo je od generacije do generacije koliko su učenici bili motivirani ili nisu bili motivirani. Uglavnom, tu se radilo o prezentaciji putem plakata, video uratka koji je isto tako bio prezentiran za Dan škole. Osim ovog projekta radili smo projekt Hokus pokus fizika i ove godine projekt Vrijeme u cilju dobivanja odgovora na pitanje na koje se sve načine može mjeriti vrijeme? Osim ovog projekta u tijeku je projekt Mjerenje jedinica u svakodnevnom životu pa ćemo vidjeti gdje će nas odvesti. (N_2) Radili smo izradu instrumenata za jednostavna mjerenja u fizici. To su bila djeca koja to žele. Samostalno bi tražili na internetu što treba raditi, popisali bi materijale, eventualno bismo im mi uskočili radi neke male pomoći, a sve drugo su radili kod kuće. Po završetku projekta bi napravili prezentaciju što su radili, kako su radili. Kada sam prije radila u osnovnoj školi radila sam na projektu Hokus pokus fizika gdje bi djeca birala što im je zanimljivo i to istraživala, a za Dan škole bi prezentirali roditeljima. (N_3)

GRAĐANSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE	<i>Projekt građanskog odgoja i obrazovanja je projekt unutar kojega se učenici educiraju o svojim pravima i obvezama unutar društva u kojemu obitavaju, educiraju se s osnovnim postavkama demokracije (na koje sve načine mogu sudjelovati u donošenju odluka u školi i lokalnoj zajednici), educiraju se o ljudskim, odnosno dječjim pravima, kritički promišljaju o reklamama te prednostima i nedostacima društvenih mreža, osvještavaju važnost volontiranja itd. (SS_1)</i> <i>Budući da imam dugi radni staž sudjelovala sam u velikom broju projekata: Naš put prema kvalitetnoj školi – krovni projekt u školi koji objedinjava sve projekte i u skladu je s misijom i vizijom škole. Projekt Na naš način je projekt u kojem učenici mijenjaju uloge svih djelatnika u školi na jedan dan. Održava se 19 godina i naši ga učenici, a i nastavnici jako vole. Cilj projekta je pokazati školu kakvu učenici žele. Projekt Naša pravila ponašanja ima za cilj dogovoriti pravila ponašanja zajedno s učenicima. Rezultat ovog projekta i nekih drugih aktivnosti je dogovorena zajednička misija i vizija škole koju svake godine obnavljamo zajedno s novim učenicima. Projekt Škola demokracije vodi skupina učenika pod vodstvom nastavnika koja putem debata ili parlaonica obrađuje različite teme po izboru učenika. Primjerice prihvatanje različitosti, nasilničko ponašanje, razlike među spolovima... (SS_2)</i>

Svi navedeni modeli školskih projekata i projektne nastave kod nas imaju prilično mladu tradiciju, posebno se to odnosi na europske projekte koji imaju čitav niz prednosti za sve sudionike koji su uključeni u njih, no još se uvijek gleda na njih kao na “alternativni” način rada. Primjerice, u istraživanju Markulinčić (2016) željelo se ispitati koliko učitelji i nastavnici znaju o europskim projektima, sudjeluju li u nekima od njih te koja je uloga informacijsko-komunikacijske tehnologije u ostvarivanju ciljeva kao i smatraju li se kompetentnima za korištenje IKT-a u projektima. Rezultati istraživanja pokazali su da se učitelji i nastavnici u osnovnoškolskom obrazovanju ne smatraju dovoljno informiranim o europskim projektima, čak njih 37 smatra da nije uopće informirano, 42 sudionika smatra da je dovoljno informirano, a samo jedan sudionik da je izvrsno informiran, što čini 0,98% od ukupnoga broja sudionika. Modeli projektne nastave danas se ogledaju u različitim pristupima, programima i školskim kurikulumima što ponajprije ovisi o kulturi (etosu) pojedine škole.

ORGANIZACIJSKA STRUKTURA ŠKOLSKIH PROJEKATA

Kao **inicijatore** školskih projekata sudionici najčešće ističu:

U mojoj školi nema glavnog inicijatora, svi zajedno surađujemo i dogovaramo se. Neki projekti su inicirani od strane ravnateljice i mene, no neki i od samih učitelja. Naravno da veću težinu imaju oni projekti koji su inicirani od strane ravnateljice i mene, no s obzirom na otvorene odnose u školi i suradničku klimu, učitelji se osjećaju slobodnima predlagati svoje projekte koji se uvijek prihvaćaju. Zaključno, može se reći da je škola inicijator. Što se tiče Ministarstva i ostalih vanjskih suradnika, oni nam prezentiraju neke projekte. Ako zaključimo da su u skladu s potrebama naše škole, odnosno naših učenika, mi ih prihvaćamo i provodimo, no vrlo često ih i sami pišemo (male projekte). (SS_1)

Glavni inicijatori projekata koji mi provodimo su stručni suradnici u suradnji s ravnateljem i nastavnicima članovima Tima za kvalitetu škole. (SS_2)

Projekti su inicirani u suradnji s kolegama i učenicima, a vezano uz problematiku životnog ili radnog okoliša. (N_1)

Mi smo glavni inicijatori. (N_2, N_3)

Analiza odgovora sudionika daje dvosmislen zaključak. S jedne strane sudionici ističu potrebe suradnje svih dionika odgojno-obrazovnog procesa, no s druge strane podržavaju pristup koji nalaže inicijativu s vrha na dolje (eng. *top-bottom* pristup) što ukazuje na nerazumijevanje same srži projektnoga pristupa u nastavi. Neobičan je odgovor stručnoga suradnika pedagoga koji ističe da “*veću težinu* imaju oni projekti koji su inicirani od strane ravnateljice i mene, no s obzirom na otvorene odnose u školi i suradničku klimu, učitelji se osjećaju slobodnima predlagati svoje projekte koji se uvijek prihvaćaju”. Implicitna je poruka ove rečenice da stručna suradnica smatra da “*veću težinu*” imaju projekti čija inicijativa dolazi “s vrha” u koji smiješta i samu sebe.

Što se tiče **pripreme i osmišljavanja strukture školskih projekata** koji se provode u školama sudionika, sudionici imaju sljedeća mišljenja i iskustva:

Na stručnoj službi škole (stručni suradnici, ravnatelj) i Timu za kvalitetu škole (voditelji stručnih vijeća škole) promišlja se o školskim projektima. Na kraju nastavne godine nakon provedenog procesa samovrednovanja kvalitete rada škole i sastanaka stručnih vijeća škole dogovara se što će se od projekata raditi u narednoj godini. Voditelj projekta treba razraditi projekt po dogovorenim elementima i staviti u Školski kurikulum. Pridaje se važnost svim etapama projekta pa tako i organizaciji. (SS_2)

Ovisno o projektu, ako se radi o velikom projektu onda se on priprema i osmišljava timski gdje glavnu riječ vodimo ravnateljica i ja. No ako se radi o malim projektima, u našoj školi se daje autonomija učiteljima koji su jedino dužni o istom obavijestiti i uputiti u rad ravnateljicu i pedagoginju. Svakako da se pridaje velika važnost organizaciji projekata jer je to jedna od najvažnijih stavki za uspješnost provođenja samog projekta. (SS_1)

Pri strukturiranju projekata rado sudjeluju kolege različitih područja. Podržava se organizacija projekata. (N_1)

Da. Kada se dogovaramo ne dogovaramo se pet do dvanaest nego u dvanaest i pet kada moramo predati radove, ali u principu znamo što ćemo napraviti i tako već u desetom, jedanaestom mjesecu projekt stvarno kreće. (N_2)

Interpretacija odgovora na ovo pitanje dovodi do zaključka da se školski projekti učenicima često nameću prema unaprijed definiranom planu što uskraćuje samu slobodu rada učenika na projektu. Kontradiktorno je reći da se učenicima dopušta sloboda u odabiru teme projekta kada se u svakodnevnom školskom životu teme projekta nameću i dogovaraju prije negoli krene školska godina. "Važno obilježje projektne nastave je orijentacija prema interesima sudionika. Prepustiti samim učenicima izbor teme projekta značilo bi potpuno ih prepustiti njihovom društveno uvjetovanom obzoru, a to nije baš obrazovni zadatak. Jednako tako ne bi bilo pedagoški nametnuti im određenu temu. Učenici pod pritiskom ne bi zainteresirano i motivirano radili i ne bi se trudili postići valjane rezultate. Iz iskustva je poznato da učenike nije teško zainteresirati za neku aktualnu temu, uz uvjet da nastavnik svoje oduševljenje područjem koje treba istražiti uspije prenijeti i na učenike. U svakom je slučaju važno na demokratski način izabrati temu. Vrlo je značajna samostalna organizacija i vlastita odgovornost" (Zugaj, 2014: 21). U interpretaciji odgovora sudionika ponovno se kod jedne sudionice, stručne suradnice, ogleda pristup s "vrha na dolje" pri čemu ističe da "glavnu riječ" vode ravnateljica i ona te dodaje da se učiteljima daje autonomija samo ako se radi o "malim projektima" pri čemu ne objašnjava što podrazumijeva malim projektima. Navedeni odgovor ponovno ukazuje na postojanje nejednakosti u stvaranju projekta, odnosno da projekt stvaraju pojedinci "u vrhu" koji potom naloge spuštaju "prema dolje" što implicira na neravnopravnost svih sudionika.

Što se tiče **pridržavanja Školskoga kurikuluma u okviru zadanoga projektnog rada i mogućega odstupanja**, sudionici ističu:

Uglavnom se pridržavamo Školskog kurikuluma. Međutim, ukoliko se tijekom godine na inicijativu nastavnika ili učenika pojavi nešto što smatramo važnim to i realiziramo neovisno o tome što nije bilo planirano kurikulumom. (SS_2)

Strogo se pridržavamo Školskog kurikuluma. Svi projekti unutar Školskog kurikuluma moraju biti izvedeni. No ipak, ako neki od projekata nije proveden treba se obrazložiti zašto nije i imati opravdan razlog. Također, ako kojim slučajem neki projekt nismo planirali, možemo ga provesti uz obveznu suglasnost ravnateljice, a ovisno o veličini projekta, i Školskog odbora. (SS_1)

Uglavnom se pridržavam Školskog kurikuluma, ali pri istraživanju ponekad moramo promijeniti smjernice s obzirom na rezultate. (N_1)

Pridržavamo se, ali može se dogoditi da neki projekt predvidim i ne uspije zato jer jednostavno učenici nisu bili zainteresirani. (N_2)

Pridržavam se, ali ponekad dođe do takozvanog rasipanja vremena. (N_3)

Analizom odgovora sudionika može se uočiti razlika u mišljenjima i shvaćanjima. Naime, stručni suradnici isključivo slijede Školski kurikulum (koji najčešće sami kreiraju) dok nastavnici ostavljaju prostor učenicima premda taj prostor jedan od njih naziva "rasipanjem vremena".

Na pitanje **sudjeluju li u školskim projektima i vanjski suradnici** sudionici odgovaraju:

U školskim projektima često sudjeluju i vanjski suradnici različitih profila na način da oni dođu u školu ili se organizira odlazak k njima. (SS_1)

Da. Vanjski suradnici dosta često sudjeluju u realizaciji naših projekata na različite načine: poduzetnici – predstavljanje poduzeća, gosti predavači eminentni stručnjaci drže predavanja na različite teme, roditelji kao predavači, sponzori, učenici i nastavnici iz drugih škola... (SS_2)

Da. Institut Ruđer Bošković, Brodogradilište Viktor Lenac, INA rafinerija nafte Rijeka, Ronilački centar Kostrena, Prirodoslovni muzej u Rijeci, O. Š. Kostrena, NZZJZ Rijeka, Vodovod i kanalizacija, Dezinsekcija, Općina Kostrena, Katedra čakavskog sabora u Kostreni i Turistička zajednica Kostrene, Sportsko pomorsko društvo "Luben" Bakar, Primorsko-goranska županija, Novi list, Kanal RI, Radio Bakar, roditelji, anketirano stanovništvo... (N_1)

Projektni rad omogućava povezivanje s drugim sudionicima u lokalnoj zajednici čime se stvara mreža suradnje u cilju ostvarivanja zajedničke društvene dobrobiti. Otvorenost škola i društveno korisno učenje u sklopu projektne nastavne metode omogućavaju aktivni angažman u lokalnoj zajednici.

METODE I OBLICI RADA NA PROJEKTU

Drugi dio anketnoga upitnika sadržavao je sedam pitanja, a tematski se odnosio na **metode i oblike rada učenika** na projektima. Na pitanje **što je** po mišljenju sudionika **aktivno učenje** i **je li ono bitno za rad na projektima**, sudionici odgovaraju:

Aktivno učenje je jako važno za rad na projektima. Važnost projektne nastave je upravo u tome što ona kao takva potiče aktivno učenje. (SS_1)

Aktivno učenje je učenje u kojem učenik aktivno sudjeluje u procesu spoznavanja. Aktivno sudjelovanje učenika u osmišljavanju, realizaciji i vrednovanju različitih projektnih aktivnosti osnovna je pretpostavka uspješnosti projekta. (SS_2)

Rad na projektima je izuzetan doprinos razvoju učeničkih kompetencija (kognitivnih, afektivnih i psihomotoričkih). (N_1)

Da, po meni je jako bitno. Posebno kada se u projektnom radu dogodi nešto što se ne očekuje pa kod učenika pobudi interes za rješavanjem situacije. (N_3)

Što se tiče **metoda** koje sudionici najučestalije koriste u realizaciji školskih projekata sudionici ističu da koriste sve metode – demonstraciju, usmeno izlaganje, čitanje, pisanje, crtanje i praktičan rad te dodaju:

Teško je procijeniti koja od njih je najučestalija. Zavisno od cilja projekta nekad će to biti praktičan rad, nekad demonstracija, nekad izlaganje. Ma ustvari kombiniraju se ove i neke druge metode rada. (SS_2)

Ovisno o samom projektu koriste se sve navedene metode. U projektnoj nastavi se uvijek koriste različite metode, ne može se izdvojiti jedna. (SS_1)

Najčešće metode su praktični rad na terenu i laboratoriju, usmeno izlaganje, pisanje, čitanje... (N_1)

S obzirom na to da se tradicionalne metode usmjeravaju na nastavnika, suvremene nastavne metode više su usmjerene na učenika u cilju poticanja njegovoga aktivnoga sudjelovanja u nastavnom procesu (Matijević i Radovanović, 2011). Petrinšak (2014) navodi brojne aktivne metode koje nastavnik može koristiti u suvremenoj nastavi: grupni projekti, mozganje (*eng. brainstorming*), izrada brošura, natjecanje, kviz, izložbe, debate, eksperimenti, igre, umjetničke metode u nastavi (drama, ples/pokret, poezija, crtanje/slikanje), rješavanje problema, intervjui, igranje uloga, pričanje priče, gost u razredu, radni listovi, individualne, skupinske ili razredne prezentacije, izrada kolaža, prezentacije, praktični rad i druga digitalna oruđa.

Govoreći o **oblicima rada** na projektu (frontalni, u paru, skupini, individualno) sudionici većinom zagovaraju skupinski rad.

Tijekom provođenja školskih projekata učenici češće rade u grupi nego samostalno. Grupe se sastoje od četiri do šest učenika, ne više, ovisno o uzrastu. Često rade i u paru, a samostalni oblik rada se izbjegava s obzirom da je on najzastupljeniji u klasičnoj nastavi. Svakako postoje brojne prednosti rada u grupama od kojih je ona odgojna komponenta najvrijednija. Djeca se uče uvažavanju tuđih mišljenja, međusobno si pomažu, uče se prezentacijskim i organizacijskim vještinama i slično. Smatram kako su grupni rad i rad u paru najbolji oblici rada za projektnu nastavu jer projektna nastava kao takva nije jednostavna, treba se uvažavati različitost sve djece a i njome se razvijaju i druge vještine, koje nisu direktno vezane uz sam projekt. Poput komunikacijskih i ostalih vještina koje sam već spomenula. (SS_1)

Najčešće rade u grupama ili paru, a veličina grupe je od četiri do šest učenika. Rad u grupi je najbolji način rada zbog niza prednosti koje on ima kao što su: učenik je aktivan u procesu učenja, zadovoljene su potrebe, mogućnosti i interesi učenika, postoji interakcija među učenicima, razvoj vještina komuniciranja, bolje shvaćanje problema, lakše pronalaženje rješenja, veće poštovanje i tolerancija drugih, razvoj osjećaja pripadnosti grupi, potpora skupine, oslobađanje učenika da govori... (SS_2)

Učenici samostalno ili u grupi provode mjerenja, analiziraju dobivene podatke te na taj način aktivno sudjeluju u konceptualnom učenju. (N_1)

Rade zajedno, rade u školi, ali s obzirom da su učionice u školi često zauzete nerijetko rade individualno pa se nađu u grupama i razmjene mišljenja i znanja. (N_3)

Na pitanje koje se odnosi **na pomaganje učenicima** da dođu do rezultata i zaključaka sudionici odgovaraju:

Bit projektne nastave je u što manjoj mjeri pomagati učenicima, oni sami trebaju doći do zaključaka, zbog čega je takav oblik rada puno teži za učitelje, odnosno njegova priprema je puno zahtjevnija. (SS_1)

Njima ne treba puno pomagati, treba ih samo dobro voditi i usmjeravati. Radimo s kreativnim i pametnim mladim ljudima koji imaju niz ideja samo im trebamo omogućiti da dođu do izražaja i to iskažu. Ilustracije radi nedavno smo bili domaćini za četrdeset učenika i nastavnika u projektu Everybody matters. Milina je bila vidjeti naše učenike kako su profesionalno i sa srcem odradili radionice koristeći razne kreativne načine rada. (SS_2)

Nužna je pomoć u interpretaciji rezultata dobivenih istraživanjima i donošenju zaključaka. (N_1)

Kako kada, u principu ih morate usmjeravati. (N_2)

Može se zaključiti da većina sudionika podržava stav da se učenicima treba pomagati u smislu vođenja i usmjeravanja kako bi došli do rezultata i zaključaka.

U nastavku se od sudionika tražilo vršenje procjene daje li se u projektima više važnosti **odgojnim** (egzistencijalnim, socijalnim, humanističkim sadržajima) ili **obrazovnim sadržajima** (znanstvenim, umjetničkim, tehnološkim).

U našim projektima se više pažnje daje odgojnim sadržajima. U sadržajima obaveznih nastavnih predmeta prevladava obrazovni aspekt. Svjesni toga koliko je važno u procesu razvoja mladih voditi računa ne samo o kognitivnom nego i o afektivnom i psihomotoričkom razvoju ličnosti nastojim to ostvariti kroz projekte. (SS_2)

Naša težnja je u projektima podjednako pridavati pažnju i odgojnim i obrazovnim sadržajima, iako se možda nešto više pažnje pridaje odgojnim zato što, po mom mišljenju (a i ostalih kolega), premalo se pridaje pažnja odgojnim sadržajima u klasičnoj nastavi. (SS_1)

Preostala se tri sudionika također slažu da su oba aspekta važna (N_1, N_2, N_3).

Projekti bi prije svega, trebali u nastavni proces unijeti **dimenziju praktičnosti**. Na pitanje imaju li projekti za učenike neku **praktičnu svrhu**, sudionici ističu:

Naravno da imaju. U projektima razvijaju komunikacijske, organizacijske, socijalne, prezentacijske, istraživačke, jezične vještine... Upoznaju različite kulture i razvijaju toleranciju prema različitim. Uče i primjenjuju raz-

ličite metode rada: istraživanje, igranje uloga, demonstraciju, praktičan rad, radionički rad... (SS_2)

Projekti svakako za učenike imaju praktičnu svrhu. Projektima djeca uče rješavati probleme što će im svakako biti potrebno u budućem životu, kako obiteljskom tako i u poslovnom. (SS_1)

Učenici koji sudjeluju u izradi projekata upoznaju problematiku u svakidašnjem životu, načine kako mogu pratiti i reagirati na pojedine situacije, razvijaju vještinu komunikacije u određenim situacijama i prezentiranje zaključaka projekata... (N_1)

Sve što radimo ima praktičnu svrhu. (N_3)

Zadnji je odgovor diskutabilan jer je poznato da sva stečena znanja u školi nemaju praktičnu svrhu što se ujedno stavlja kao glavni prigovor obrazovnoj politici u kojoj se trenutno radi na rješavanju toga problema. Potrebno je prisjetiti se da je Carl Rogers (1902.-1987.) razlikovao kognitivno (školsko znanje) i iskustveno (usmjereno na potrebe i želje učenika). Tek kada učenik potpuno sudjeluje u procesu učenja i kada ima nadzor nad njim, a istovremeno je suočen s praktičnim, društvenim i osobnim problemima dolazi do pravoga učenja (Rogers, 1983, Vizek-Vidović i sur., 2003 prema Visković, 2016).

ULOGA UČENIKA

Treći dio intervjua odnosio se na ispitivanje uloge učenika u projektima. Sudionike se pitalo predlažu li učenici teme školskih projekata i sudjeluju li u određivanju načina provođenja projekta?

Učenici rijetko predlažu teme školskih projekata, više autonomije imaju u načinu provođenja, ali isto nedovoljno. (SS_1)

Da. Učenici su uključeni u sve etape rada na projektima jer su oni aktivni sudionici. (SS_2)

Da, u nekim projektima su učenici inicijatori. (N_1)

Da, ponekad znaju učenici predlagati temu projekta. (N_2)

Da, naravno da učenici znaju predložiti temu kojom ćemo se baviti. (N_3)

Učenici bi trebali biti aktivni sudionici u provođenju projekta. Fabijanić (2014) opisuje ulogu učenika u izradi projekta u okviru projektne nastave kao onoga koji daje inicijativu za rad sukladno njihovom interesu i sposobnostima, kao onoga koji aktivno planira sve etape i tijekom rada te kao onoga koji sudjeluje u samoocjenjivanju i vrjednovanju rezultata rada.

Sudionici u nastavku izdvajaju **kompetencije i vještine koje učenici razvijaju** sudjelovanjem u projektima pa ističu:

Kompetencije na materinjem i stranom jeziku, digitalne kompetencije, kompetencije iz područja prirodnih znanosti, kompetencije učiti kako učiti, poduzetničke kompetencije, socijalne i građanske kompetencije i kulturalne kompetencije. (SS_2)

Prezentacijske vještine, komunikacijske, organizacijske, rad u timu, uvažavanje tuđih mišljenja, razvijanje kritičkog mišljenja, međusobno pomaganje, suradnja, vještina procjene kada treba popustiti, a kada se zauzeti za sebe i sl. (SS_1)

Učenici razumiju predmet istraživanja, primjenjuju određene metode istraživanja, analiziraju dobivene rezultate, vrednuju ih i konačno predlažu rješenje. Učenici razvijaju vještine mjerenja na terenu i u laboratoriju primjenom različitih metoda, razvijaju navike komunikacije (anketiranje, kontakti u radnim organizacijama), usmenog izlaganja... (N_1)

Odgovornost i timski rad. (N_2)

Organiziranost i urednost. (N_3)

Preporuka Europskoga parlamenta i Vijeća 2006. godine o ključnim, generičkim i specifičnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning, 2006) te Hrvatski kvalifikacijski okvir (2009) uvodi kompetencijski pristup i naglašavanje ishoda učenja. Većina se traženih ishoda ne može prenijeti klasičnom predmetnom nastavom i prenose se suvremenim metodama koje učenika stavljaju u središte procesa učenja (Crnković-Pozaić, 2007 prema Vinduška, 2016).

Na pitanje koje se odnosi na **segmente projektnoga rada za koje su učenici zaduženi** tijekom projektnoga rada, sudionici odgovaraju:

U najvećoj mjeri su zaduženi za pronalazak rješenja i prezentaciju istog. (SS_1)

U pravilu su uključeni u fazu pripreme i osmišljavanja različitih aktivnosti za ostvarivanje ciljeva projekta. Zaduženi su za ostvarenje pojedinih aktivnosti, ali isto tako za vrednovanje i prezentiranje ostvarenih rezultata. Zavisí o vrsti projekta na kojim će fazama biti akcent. Najčešće najveći broj učenika sudjeluje u izvedbi aktivnosti. (SS_2)

Za provedbu mjerenja, bilježenje i prikupljanje podataka, obrada dobivenih podataka, anketiranje, izlaganje rezultata projekata. (N_1)

Za pronalazak informacija, za sistematizaciju informacija i na kraju krajeva za izradu konačnog produkta. (N_2)

Za sve faze osim za analizu. (N_3)

Ako znamo da je vrjednovanje ključan dio nastavnoga procesa, o posljednjem odgovoru nastavnika vrijedi promisliti. Učenici bi trebali biti uključeni u posljednju fazu analize i vrjednovanja (evaluacije i samoevaluacije) projekta da bi se do kraja upoznali s projektnim ciklusom učenja, istraživanja, a u konačnici i budućega rada.

U nastavku su sudionici trebali razmotriti u kojim su **aktivnostima učenici najaktivniji**.

Projekti koji se u školi provode zanimljivi su našim učenicima. Radi se o projektima koji uključuju njihovo aktivno sudjelovanje, a kako su uključeni u njihovo osmišljavanje to je dobar način za njihov angažman. Najaktivniji su u projektima koji uključuju učenike cijele škole. (SS_2)

Jako su im zanimljivi oni projekti koji uključuju igru, terensku nastavu, prezentaciju njihova rada drugima, odnosno oni projekti koji se temelje na aktivnom učenju. Sukladno tome, nisu im zanimljivi oni projekti koji se temelje na predavanjima. (SS_1)

Za realizaciju projekata su učenici uvijek zainteresirani. Naši projekti su uglavnom ekološki, zbog čega učenici veći dio vremena provode u terenskom radu. (N_1)

Najaktivniji su kada oni sami nešto rade i kada to prezentiraju drugima. (N_3)

Odgovori sudionika upućuju na to da su učenici najaktivniji u onim aktivnostima u kojima se mogu angažirati kroz metode aktivnoga učenja.

Sljedeće pitanje ispitivalo je mišljenje sudionika o aktivnostima unutar samoga projekta. Željelo se saznati jesu li aktivnosti osmišljene tako da učenicima dopuštaju **konstrukciju vlastitoga znanja** (potiču li opažanje, stvaranje zaključaka o opaženom, kritički osvrt, učiti kako učiti) te osigurava li se učenicima prilikom realizacije projekta **vrijeme** koje je potrebno da bi **sami** došli do zaključka ili pak postoji neko unaprijed definirano vremensko ograničenje.

Ovisi o projektu i o osobi koja ga provodi, ali u većini slučajeva da. (SS_1)

Da. Projekti su dobro osmišljeni i omogućuju učenicima stjecanje znanja i vještina koja su im potrebna u životu. Uče kako rješavati probleme, kritički promišljati, komunicirati i surađivati s drugima, upravljati svojim učenjem te kako prezentirati ostvareno. (SS_2)

Aktivnosti projekta svakako dozvoljavaju učenicima konstrukciju vlastitog znanja. (N_1)

U središtu projektne nastave je učenik u pravom smislu riječi. To znači da se uglavnom prilagođavamo njihovim potrebama i mogućnostima. Naravno da svaki projekt ima i svoju vremensku dimenziju, ali mi sada ne pada na pamet niti jedna situacija gdje smo na štetu mogućnosti učenika udovoljavali vremenskoj dimenziji. (SS_2)

Bez obzira što vremenska ograničenja uvijek postoje, pogotovo ako vidim na djeci da "grizu", dajem im vremena koliko god im je potrebno da nešto realiziraju. (SS_1)

Osiguravam, ali je pri donošenju zaključaka uglavnom potrebna pomoć. (N_1)

ULOGA NASTAVNIKA/VODITELJA U PROJEKTU

Posljednji dio intervjua odnosio se na ulogu nastavnika/voditelja u projektima. Željelo se doći do saznanja kako se sudionici osjećaju u ulozi (su)voditelja u projektu i za što su zaduženi.

U projektima u kojima sam u ulozi voditelja ili koordinatora imam najodgovorniju ulogu. Vodim projektne aktivnosti po svim fazama od pripreme (pisanje programa, ispunjavanje aplikacija), faze izvođenja (organizacija, koordinacija, sudjelovanje), faze vrednovanja (upitnici, swot analize) do prezentacije (stručna tijela škole, mediji). Zavisno o vrsti projekta treba kontaktirati i organizirati razne radne dogovore i aktivnosti s učenicima, nastavnicima, ostalim djelatnicima škole, roditeljima, vanjskim suradnicima, partnerskim školama u našoj zemlji i inozemstvu. (SS_2)

U svim navedenim aktivnostima vezanim uz projekt, dozvoljava se učenicima da sami kreiraju faze projekta, ali su im potrebne smjernice. (N_1)

Odgovori sudionika ukazuju na činjenicu da stručni suradnici smatraju da imaju najodgovorniju ulogu jer vode sve faze projektnoga ciklusa dok odgovor jednoga nastavnika ukazuje na to da omogućava učenicima da oni kreiraju projektni ciklus pri čemu im ona pruža podršku. Ulogu nastavnika Fabijanić (2014) opisuje kao onoga koji postavlja ciljeve i zadatke odabrane teme, potiče učenika na stvaralačko istraživanje, pomaže učenicima u izradi projekta, vodi proces planiranja bez davanja uputa, predlaže suvremene i aktualne sadržaje i metode te potiče socijalizaciju učenika i zajedno s njima kritički vrjednuje rezultate.

Na pitanje **na koji način** sudionici smatraju da **pridonose uspješnoj realizaciji projekta**, najčešće odgovaraju:

Prije svega pozitivnim stavom prema projektima kao važnom segmentu kvalitete rada škole. Aktivnim angažmanom od vođenja projekata do sudjelovanja u različitim projektnim aktivnostima. Poticanjem učenika i nastavnika na sudjelovanje u različitim projektima. Prezentiranjem rezultata projektnih aktivnosti na stručnim tijelima škole, stručnim skupovima i u medijima. (SS_2)

Motivacijom. (N_3)

Na samom kraju intervjua sudionici su trebali razmisliti o **značenju** projektnoga rada u osobnom i profesionalnom smislu.

Svaki je projekt svojevrsni izazov za mene. Predstavlja suradnju i rad s velikim brojem suradnika na različite teme uz primjenu različitih i kreativnih načina rada. Kroz projekte unaprjeđujem doslovno sve kompetencije potrebne za uspješno obavljanje poslova pedagoga. Tu mislim na osobne, stručne, socijalne, akcijske, razvojne, ali i kompetencije vezane na europsku dimenziju u obrazovanju. Područja na koja se najviše manifestiraju su uvođenje inovacija

u odgojno-obrazovni rad škole, unaprjeđivanje kvalitete nastavnog rada i osposobljavanje i stručno usavršavanje, odnosno profesionalni razvoj. (SS_2)

Rad na projektu je nešto što se nameće. Još nije obavezan već je samo za one koje žele. Barem prema onome što sam čula. Dalje će biti želiš li ili ne želiš – moraš. Tako da mislim da se te dvije projektne nastave ne smiju brkati. (N_2)

U projektnom radu sada sudjeluju djeca koja to žele i koja su zainteresirana – ponekad i oni koji nemaju neki obrazovni uspjeh, ali žele sudjelovati u projektu i pokažu se odličnima što mi je svakako zanimljivo za pratiti u osobnom i profesionalnom smislu. (N_3)

Može se primijetiti raznolikost odgovora sudionika koji se odnose na značenje projektnoga rada u osobnom i profesionalnom smislu. Od mišljenja da je rad na projektu izazov do onoga da je projektni rad nešto što se nameće izvana što implicitno nameće zaključak da se projektni rad i dalje gleda kao na dodatno opterećenje i temeljno nepoznavanje ove metode rada što može u nekim školskim sredinama spriječiti njegovu implementaciju. Zugaj (2014: 20-21) ističe: "Tek uz pritisak društva i gospodarstva došlo je do pomaka u nastavnim planovima, a time i do pomaka u učionicama. Između ostalog je kao nastavna metoda predviđena i projektna nastava, a suvremena škola bez nje je nezamisliva (...) na izobrazbu nastavnika za projektno učenje nije se dovoljno rano mislilo, tako da mnogi nastavnici osjećaju preopterećenje. Neki nastavnici još uvijek s rezervom gledaju na tu metodu učenja, i smatraju kako učenici na taj način ne stječu dovoljno znanja. Tako je i danas na seminarima za usavršavanje nastavnika projektna nastava vrlo tražena tema."

ZAKLJUČAK

Projektno učenje i projektna nastava još uvijek predstavljaju prilično inovativnu didaktičku metodu unatoč tome što je njezin povijesni razvoj počeo još u prošlom stoljeću. Cilj ovoga istraživanja bio je analizirati modele ostvarivanja projekata, istražiti načine pripreme i provedbe školskih projekata, metode i oblike rada te ispitati neposredna iskustva stručnih suradnika i nastavnika (voditelja projekata) provođenjem intervjua kao kvalitativne istraživačke metode.

Prvi tematski dio polustrukturiranoga intervjua odnosio se na pitanje pripreme i organizacije školskih projekata u cilju dobivanja odgovora na pitanje najčešćih modela školskih projekata. Sudionici najčešće navode različite tematske projekte koji uključuju preventivne programe, ekološke programe, programe građanskoga odgoja i obrazovanja, EU projekti i različite druge projekte u cilju društvenoga angažmana škole. Modeli projektne nastave danas se ogledaju u različitim pristupima, programima i školskim kurikulumima što ponajprije ovisi o kulturi (etosu) škole kojoj sudionici pripadaju. Kao inicijatore školskih projekata sudionici najčešće ističu da su projekti inicirani u suradnji s kolegama i učenicima, te od "vrha", odnosno ravnatelja škole ili

stručnoga suradnika. Što se tiče pripreme i osmišljavanja strukture školskih projekata odgovori sudionika ukazuju na zaključak da se školski projekti učenicima često nameću prema unaprijed definiranom planu što uskraćuje samu slobodu rada učenika na projektu. Na pitanje slijedi li se školski kurikulum pri provedbi projekta analizom odgovora sudionika može se uočiti razlika u mišljenjima i shvaćanjima. Naime, stručni suradnici isključivo slijede školski kurikulum (koji najčešće sami kreiraju) dok nastavnici ostavljaju prostor učenicima premda taj prostor jedan od njih naziva "rasipanjem vremena". Pozitivno je što se većina sudionika slaže s potrebom suradnje s vanjskim suradnicima i lokalnom zajednicom što doprinosi dimenziji otvorenosti škole.

Drugi dio anketnoga upitnika odnosio se na metode i oblike rada učenika na projektima. Što se tiče metoda koje sudionici najučestalije koriste u realizaciji školskih projekata sudionici ističu da koriste sve metode – demonstraciju, usmeno izlaganje, čitanje, pisanje i dr. O oblicima rada na projektu (frontalni, u paru, skupini, individualno) sudionici većinom zagovaraju skupinski rad. Većina sudionika podržava stav da se učenicima treba pomagati u smislu vođenja i usmjeravanja kako bi došli do rezultata i zaključaka. Sudionici smatraju da je važan odgojni i obrazovni aspekt u projektnom radu, a na pitanje imaju li projekti za učenike neku praktičnu svrhu sudionici ističu da u projektima učenici ponajprije razvijaju komunikacijske, organizacijske, socijalne, prezentacijske, istraživačke, jezične i druge vještine.

Treći dio anketnoga upitnika bio je usmjeren na ulogu učenika u projektu. Sudionici se slažu da bi učenici trebali biti aktivni sudionici u provođenju i implementaciji određenoga školskoga projekta koji im omogućava razvoj jedinstvenih i generičkih kompetencija i vještina, no izostaje komponenta analize i vrjednovanja za koju sudionici smatraju da učenici nisu dovoljno kompetentni što implicira na zaključak da učenici ne prolaze cjelovit projektni ciklus. Posljednja etapa u koju su učenici uključeni u projektnom radu ona je koja se odnosi na predstavljanje rezultata povodom neke svečanosti (dana škole i drugo).

Četvrti dio anketnoga upitnika odnosio se na ulogu nastavnika u projektu. Odgovori sudionika ukazuju na činjenicu da stručni suradnici smatraju da imaju najodgovorniju ulogu jer vode sve faze projektnoga ciklusa dok odgovor jednog nastavnika ukazuje na to da omogućava učenicima da oni kreiraju projektni ciklus pri čemu im ona pruža podršku. Nadalje, od mišljenja da je rad na projektu izazov do onoga da je projektni rad nešto što se nameće izvana implicitno nameće zaključak da se projektni rad i dalje gleda kao na dodatno opterećenje. U projektnoj nastavi uloga nastavnika ponajprije bi trebala biti poticanje učenika na samostalni rad (projektno i aktivno učenje), poticanje suradnje i poticanje na usvajanje tehnika (samo)vrjednovanja.

Projekte škole nužno je povezati sa stvarnim životom i praktičnom namjenom. S ciljem prevladavanja nedostataka tradicionalne nastave (zajedničkoga poučavanja u velikim skupinama učenika u učionici), škole bi trebale organizirati zanimljivije, svestranije i učinkovitije pristupe učenju i poučavanju, a projektno učenje i projektna nastava jedno je od njih.

LITERATURA

- Fabijanić, V. (2014). Projektna nastava: primjena u izradi istraživačkih radova učenika. *Educatio biologiae: časopis edukacije biologije*, (1), 89-96.
- Juranko, G. (2016). *Školski projekti: primjeri aktivnog učenja i poučavanja*. Zadar: Odjel za pedagogiju, Sveučilište u Zadru. Preuzeto 15. svibnja 2019. godine s <https://repozitorij.unizd.hr/islandora/object/unizd:164/preview> [diplomski rad]
- Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method. *Teacher College Record*, 19, 319-335.
- Markulinčić, D. (2016). *Uloga informacijsko-komunikacijske tehnologije u ostvarivanju ciljeva europskih projekata u osnovnoškolskom obrazovanju*. Čakovec: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu. Preuzeto 15. svibnja 2019. godine s <https://repozitorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg:107/preview> [diplomski rad]
- Matijević, M. (2008). Projektno učenje i nastava. U B. Dranić (Ur.), *Nastavnički suputnik*. Zagreb: Znamen, 188-225.
- Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Šarić, L. i Varga, M. (2016). Integrirana projektna terenska nastava na obroncima Medvednice. *Educatio biologiae: časopis edukacije biologije*, (2), 132-138.
- Petrinšak, S. (2014). *Alati za izradu i primjenu digitalnih materijala u nastavi* (prezentacija). Preuzeto 13. svibnja 2019. godine s <https://www.slideshare.net/petzanet/alati-za-izradu-i-primjenu-digitalnih-materijala-u-nastavi>
- Turk, M. (2009). Utjecaj aktivnog učenja u visokoškolskoj nastavi na razvoja stvaralaštva budućih nastavnika. U L. Bogнар, J. Whitehead, B. Bogнар, M. Perić Kraljik i M. Munk (Ur.), *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju* (str. 107-115). Zagreb: Profil.
- Vinduška, I. (2016). *Inovativne edukacijske metode i pristupi u nastavi stručnih predmeta u srednjim medicinskim školama*. Zagreb: Medicinski fakultet, Sveučilište u Zagrebu. Preuzeto 10. svibnja 2019. godine s: <https://zir.nsk.hr/islandora/object/mef:1037/preview> [diplomski rad]
- Visković, I. (2016). Projektna nastava kao područje unapređenja kvalitete škole. *Školski vjesnik*, (65), 381-391.
- Vrkić Dimić, J. i Juranko, G. (2017). Primjeri aktivnog učenja i poučavanja unutar školskih projekata i njihova usklađenost s načelima održivog razvoja. U I. Radeka (Ur.), *Održivi razvoj i odgojno-obrazovni sustav Hrvatske. Znanstveno-stručni skup* (str. 211-223). Zadar: Sveučilište u Zadru i Dječji vrtić "Radost", Zadar.
- Zugaj, B. (2014). Utjecaj projektne nastave na promjenu stava kod učenika prema nastavnim sadržajima iz biologije. *Educatio biologiae: časopis edukacije biologije*, (1), 18-26.
- Žlebnik, L. (1962). *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*. Beograd: Naučna knjiga.

Project- Based Approach to Teaching

Abstract:

At this point in time when there are attempts to innovate national curriculum, there is increasing need for project-based learning and problem-solving learning. **Nevertheless**, project-based learning is not an invention of our time – it was demanded and advocated by Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). The project-based approach to teaching is a

research-oriented learning that promotes interdisciplinary learning and research, collaborative learning, communication skills, and proactive community action. With such approach, the teacher becomes a mentor, assistant, observer and ethnographer of the project he creates together with the students. Taking into account that school projects primarily depend on the specific culture of a particular school, the aim of this research was to analyze the project implementation models, explore ways of preparing and implementing school projects, methods and forms of work, and examine the immediate experience of teachers (as project leaders) and other educational professionals by conducting interviews as a qualitative research technique. The results will enable better understanding of project-based teaching approach and orientation to project-based learning as an appropriate didactic solution for acquiring the necessary knowledge and skills required in and outside school.

Keywords: active learning, innovation, project teaching, school projects

EXPERIENCES OF INTRINSIC MOTIVATION: A QUALITATIVE STUDY ON ADOLESCENT EXPERIENCES

Prethodno priopćenje

UDK: 159.992.8

Edin Branković, M. Sc.
University of Zagreb
Faculty of teacher education
Zagreb, Croatia

Assistant Professor Marko Badrić, Ph. D.
University of Zagreb
Faculty of teacher education
Zagreb, Croatia

Abstract:

The main aim of this study was to investigate the effects of Mindfulness-Based Intervention Program (MBIP) in Physical Education (PE) with relation to adolescents' intrinsic motivation (IM). The ground theory of qualitative methods was used to analyze 53 essays. Results showed that the common category of IM experiences is the experience of the "Purpose". The other five subcategories that emerged resemble manifestations of self-determination, flow, mindfulness, sparks, and the growth mindset, which are all correlated to positive youth development (PYD). The scientific contribution of this study reflects a new definition and description of the IM with the "Purpose" as the fundamental need of students. Future studies that include triangulation research methods may potentially provide an integral theory of motivation. MBIP can effectively contribute to the design of future programs that will serve as a tool and environment to motivate students.

Keywords: Intrinsic motivation, sparks, flow, education, mindfulness, purpose

INTRODUCTION

Since positive psychology has been established as a new focus of research, several correlating constructs of motivation have been developed to describe and measure the experience of motivation (specifically intrinsic motivation) such as Self-Determination Theory (SDT) (Deci, Ryan, Schultz & Niemiec, 2015), Achievement Goal Theory (AGT) (Yeager & Dweck, 2012), Flow theory (Csikszentmihalyi, 1990), Thriving theory (Scales, Benson & Roehkepartain, 2010) and Mindfulness (Kabat-Zinn, 2005). Essentially one of the turning points in taking a new perspective in psychology is understanding the concept of competence, later extended to SDT. In SDT, an individual is moved by an inner need to know the world which is at first manifested through play in early childhood and secondly through learning from middle childhood throughout the rest of life. SDT proposes that a person can be intrinsically motivated and autonomous, only when three soul needs (competence, autonomy, relationships)

are satisfied. Moreover, being autonomous means to be mindful and to be able to make choices according to personal values and deep unconditioned interests. According to AGT, to maintain autonomy one is encouraged to perceive situations as a process to grow, which encompasses mindset, but neither as a static personal identification nor as a determination of outcomes. The Flow theory shows that a person is in a state of intrinsic motivation only when skill and challenge are in a certain balance. The Thriving theory deepens the understanding of motivation and demonstrates that one needs to recognize a personal “spark”. Spark is a Thriving construct fundamental and it is “a passion for a self-identified interest, skill, capacity that metaphorically lights a fire in an adolescent’s life, by providing energy, joy, purpose and direction” (Scales, Benson & Roehlkepartain, 2010: 264). In order to thrive, to be in flow, to be autonomous and to maintain the growth mindset, the spark must be “empowered through positive relationships” and “nurtured by having a voice in the society”, which are representing another two aspects of Thriving (Scales, Benson & Roehlkepartain, 2010: 264). Regarding the recognition of personal interests, the concept of mindfulness indicates that one must know himself/herself to a certain degree to find and to maintain motivation. Accordingly, the implicit question that underlines different definitions of motivation is a question of finding a common denominator in the known constructs. Here we aim to find out what may be the fundamental need for motivation.

Adolescence and young adulthood are the most critical life periods in which one’s motivation either increases or decreases. Positive Youth Development (PYD) (Scales, Benson, Oesterle, Hawkins & Pashak, 2015) is generally measured by 40 Developmental assets (DA); 5 promises; 5 competencies and Thriving. Thriving also indicates that a spiritual need for life meaning and it being sustained has a pivotal role in adolescents’ lives and future life in general (Scales et. al, 2015). Today, in the age of growing interest in intervention programs (IP) and holistic education to foster motivation (Lawlor, Schoner-Reichl & Whitehead, 2016) we employ the following two strategies in this study to better understand different motivation constructs. Firstly, we use the Mindfulness-Based Intervention Program (MBIP) which yields positive results in quantitative studies of motivation (Branković & Hadzikadunić, 2017; Branković, Hadzikadunić & Mijanović, 2017), and secondly, we use the Grounded Theory (GT) (Charmaz, 2006) as a tool to analyze experiences of motivation to generate a common grounded theory for the motivation constructs.

Aim and study questions: The main aims of the study are to gain insight into student’s experiences after participating in the MBIP and to study motivation based on the principles of holistic education upon which MBIP was designed. Regarding the aims, the following questions were asked: 1. How do students experience MBIP?; 2. What are the needs of today’s youth?; 3. What can connect different motivational constructs in an integral definition?

METHODS

Participants and Data Collection: 53 students (25 boys, 28 girls, average age 14.6 years old) of elementary school “Isak Samokovlija” (Sarajevo, Bosnia and Herzegovina) participated in a seven-week MBIP experimental program. To express their experiences in the best way possible, students were encouraged to write essays before and after the MBIP with the help of the language teacher during the language class by answering the following questions: How do you feel during PE?; How do you experience relationships between the teacher and students? After the experimental program, the GT method of the qualitative theory was applied (Charmaz, 2006). Before and during the study, the ethical standard was followed according to Ajduković and Kolesarić (2003).

Data Analysis: The data analysis comprised of open, axial and selective coding along with the memo-writing (Charmaz, 2006). Numerous codes were made through the open coding process with several open codes being assigned a priority based on precepts of known motivational constructs (Deci & Ryan, 2000; Csikszentmihalyi, 1990; Kabat-Zinn, 2003; Scales, Benson & Roehlkepartain, 2010; Yeager & Dweck, 2012). The results were analyzed using the Grounded Theory method and were represented schematically in Figure 2. Grounded Theory model. It shows visual content, direction, and interrelations between categories. It is summarized in section “Results” in Table 1. and interpreted in the “Discussion” section through five motivation constructs experienced by students. To analyze the content, paradigms of constructivism (Richardson, 2003) and perennialism (Smith, 2003) were applied.

Mindfulness Based Intervention Program (MBIP): Fundamentally, the main goal of the MBIP is to educate a whole child (Lawlor, 2016), by nurturing cognitive and non-cognitive skills with an emphasis on positive self, moral, social and emotional understanding. The MBIP resembles to Experimental Program (EP) proposed in Branković and Hadžikadunić (2017) and Branković, Hadžikadunić and Mijanović (2017). They demonstrated positive effects on intrinsic motivation and autotelic activity as well as perceived competence of SDT. It was implemented through 10 lessons over 50 days.

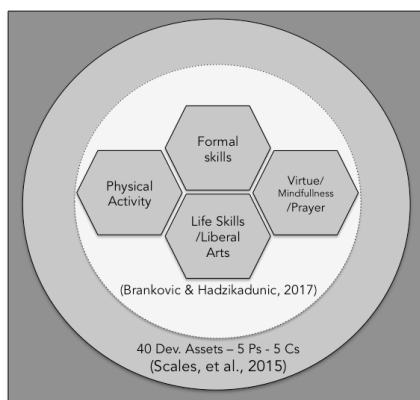


Figure 1. Schematic representation of Intervention Program (IP).

MBIP is described with four fundamental dimensions (Figure 1.): 1. Formal skills – in this study PE lessons and skills and knowledge related to PE (this can denote any other academic field).; 2. Physical activity – which in this particular study coincides with the previous one, with the difference being the purpose to enable student's possibility to experience value of exercise and practice it regularly.; 3. Life skills/Liberal Arts – Social Emotional Learning (SEL) (Lawlor, 2016) included cognitive competencies, work-action competencies, social competencies, emotional competencies as Life skills and Reading, Writing, Speaking skills as Liberal Arts.; 4. Virtue/Mindfulness/Prayer – Mindfulness was put in a holistic concept without tendency to separate it from its original foundation in religiosity because it is present as a technique for self-cultivation in all religions under different names (see Young, 2016; Zajonc, 2016).

Overall, though MBIP doesn't explicate a secular dimension itself as MBIs generally do, it can be said that it belongs to Mindfulness-based Interventions (MBIs) because of its design (Cullen, 2011). The main operational practices that enabled innovation in the lesson organization were as follows: meaningful and mindful physical activity, focused mindful breathing, mindful reading of meaningful tales from *Mathnawi* (Mawlana Rumi), reflective essay writing and sharing personal opinions/feelings, building supportive and compassionate relationships and application of the maieutic attitude. During the IP realization, the ecosystem of mandatory assets building blocks for successful young adult development comprising of 40 Developmental assets, 5 Promises and 5Cs (Scales et al., 2015) was upheld and endorsed. The teacher was trained two semesters for IP realization.

RESULTS

The listed results in Table 1. The five categories that emerged from GT analysis provide an example of the experiences of the 53 students who participated in the initial and final testing (i.e. writing an essay), along with the overview of the GT analysis (Figure 2.). Extracted examples from the essays were chosen to represent the categories that emerged in general. Figure 2. illustrates the model of how students constructed the meanings to describe their experiences during MBIP.

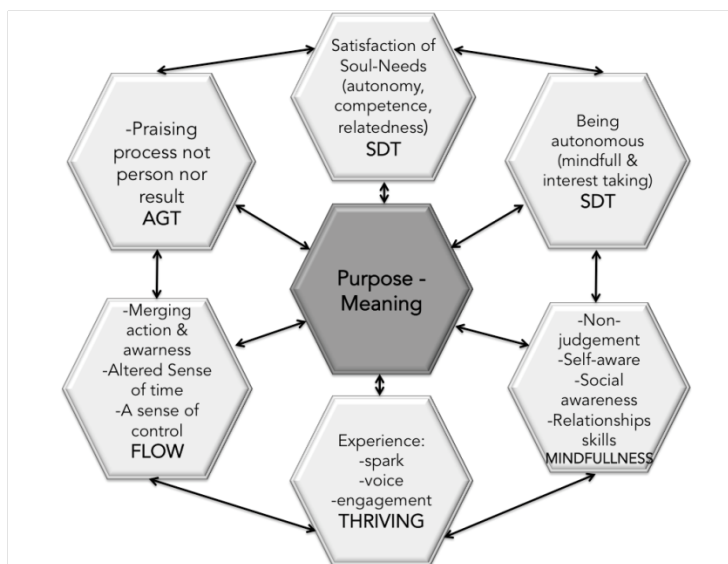


Figure 2. Grounded theory model: What are students' motivation experiences of participation in MBIP of PE?

The model includes five main categories i.e. experiences: 1. Self-Determination (Being autonomous that is manifested as mindfulness and interest taking, or satisfaction of soul needs – autonomy, competence, autonomy, relatedness); 2. Achievement goals (self-growth through a focus on the process not on the personality nor the results); 3. State of flow (which merges action and awareness, an altered sense of time, a sense of control); 4. Thriving (realization of sparks through encouraging relationships and empowerment voice); 5. Mindfulness (manifested through the non-judgmental consciousness, self-awareness, and relationship skills development).

Answers on the first question of the study – “How students experience MBIP?” – (Table 1.) indicate that MBIP positively affected students' motivation in one or a few motivation categories. On some occasions, it was challenging to accommodate an essay in only one category because the essays were comprehensive. Therefore, exact number for each category isn't provided. In general, some essays were more informative while others were an expression of personal insight.

Table 1. The five categories that emerged from GT analysis.

Categories with their markers	Essay example excerpts and bolded parts of the sentence that denotes manifestation of certain markers written in "[]"
SDT: -Being autonomous (mindfull & interest taking) -Satisfaction of Soul-Needs (autonomy, competence, relatedness)	<i>"The last lesson of PE was amazing. [autonomy] It was very interesting and all of us participated in work. [competence] I felt as a team member and teacher worked with us. [relatedness] We laughed and it was great."</i> (Essay 5.1., Girl 1)
AGT: -Praising process not person nor result	<i>"Teacher had respect towards us even when he raised his voice. He did it on purpose. Lessons were always full of joy, happiness but at the same time, we were always directed to do lesson according the plan and program."</i> [praising process] (Essay 2.3., Boy 1)
FLOW: -Merging action & awarness -Altered Sense of time -A sense of control	<i>"I liked those lessons a lot because we did something new every time and we could not predict next activity. We knew to respond to the games and forget how time passed quickly. All in all, it was great."</i> (Essay 4.2., Girl 2)
THRIVING: -Spark, relationships, empowerment	<i>"For the first time in my life I felt interest for PE" [spark] (Essay 6, Girl 5) "I was motivated for other school activities after the PE lessons" [empowerment] (Essay 9, Boy 2) "Teacher! You motivate and encourage me to do PE." [relationships] (Essay 3.4., Boy 2)</i>
MINDFULNESS: -Non-judgement -Self-aware -Social awareness -Relationships skills	<i>"The last PE lesson was very interesting and joyful. We did many activities which fulfilled the lesson and we didn't waste time, we weren't idling and goofing around. We played in teams and that made me happy because I was a part of the team." [non-judgmental, self-aware, social-awareness, relationships skills] (Essay 5.1., Girl 2)</i>
PURPOSE – MEANING -Sense of experiencing the answer on why I do it?	<i>"I experience PE as a very important and interesting subject. I am really interested in some of the activities and in some less."</i> (Essay 4.9.1., Girl 5)

Note: Markers of the construct is noted in the context of students' essay sentences are bolded.

To answer the second question of the study the GT model was used (Figure 2.). It has a circulatory and interrelated character in which categories merge and complement each other while *the Purpose* (i.e. the meaning), is located in the center of the model. To understand youths' needs, arrows were used to indicate the direction of the proposed relationships between the categories and their markers. Accordingly, the core category relates to other categories and explains their underlying connectedness. Therefore, the results of the analysis showed *the Purpose* as the essential need of today's youth. This claim can be illustrated through the following example. When one experiences autonomous behavior the individual experiences the purpose whether they are consciously aware of it or not, and most likely manifests the characteristics of the other four categories (such as the satisfaction of soul needs, the higher tendency of flow, coping attitude of AGT, actualization of sparks and mindfulness). However, one cannot sustain in a long-term autonomous state of mind (i.e. constant motivation, intrinsic motivation) without being aware of the purpose. Therefore, it can be said and proposed as an answer for the third study question; that experiencing *the Purpose* is a fundamental drive and motivation of an intrinsically motivated individual.

DISCUSSION

The results confirm that MBIP contributes to the experience of generally higher self-determination in students (compare Lawlor, 2016; Maloney, Schonert-Reichl & Whitehead, 2016) and in particular, contributes to intrinsic motivation and perceived competence as previous studies showed (Branković, Hadžikadunić & Mijanović, 2017; Branković & Hadžikadunić, 2017). However, MBIP affected mindfulness that can be seen as a process and skill, rather than an end state (Deci, Ryan, Schultz & Niemiec, 2015) because some students experienced it and some did not. It has to be learned and applied to enable fruiting some of the categories. Nevertheless, the results of the study confirmed that mindfulness is realized through sustained attention to one's purpose whether it is operationalized through mindful breathing/walking/reading or self-awareness as MBIP suggested (Brankovic & Hadzikadunic, 2017; Maloney, Schonert-Reichl & Whitehead, 2016).

The study contributes to the existing literature in the field of motivation by considering the effects of MBIP on students' intrinsic motivation and autonomous behavior seen in literature defined as the satisfaction of three soul needs of SDT (Deci, Ryan, Schultz & Niemiec, 2015). As these three needs are satisfied, the study also confirms a reciprocal relationship with the growth mindset (Yeager & Dweck, 2012), flow (Csikszentmihalyi, 1990), and spark and mindfulness (Scales, Benson & Roehlkepartain, 2010). Furthermore, strong interrelation of the constructs of motivation does make an ambiguity to define motivation but at the same time, this study suggests the potential to propose an underlying category or common denominator of different

constructs. Therefore, the results indicate that the ambiguity may be an underlying connecting link of the different constructs named in this study as *the Purpose*.

Results confirmed that youth self-determination soul needs are generally described through the experience of PYD 40 developmental assets, 5 promises, 5 competencies (Scales et al., 2015). Finally, the result confirmed that to be autonomous – self-determined and intrinsically motivated means to manifest satisfaction of soul needs (autonomy, competence, relatedness). Congruently, that is to manifest mindfulness and interest taking (Deci, Ryan, Schultz & Niemec, 2015). At the same time, the growth mindset and flow are positively related to autonomy (Yeager & Dweck, 2012), which closes circle of connections between the constructs of motivation. However, mindfulness is a relatively newly introduced construct and an important predictor of an autonomous and self-determined being (Cullen, 2011). Further on – as self-determination demonstrates – autonomy means intrinsic motivation that one cannot realize fully without deeper insight. Sparks as a deeper approach into the motivation can be seen as spiritual/religious manifestation of one's purpose (compare to Benson, Scales, Syvertsen & Roehlkepartain (2012: 464) and Zajonc (2016)) because they are self-identified meaningful interest, skill or capacity. It may be concluded that mindfulness and intrinsic motivation do recall *the Purpose* as the essential need of youth as same as sparks, flow, growth-mindset do (compare Young (2016)). In other words, when students experience a purposeful environment of PYD, they experience the satisfaction of the three soul needs; satisfaction, growth-mindset, flow, sparks/mindfulness, and therefore personal *Purpose*.

CONCLUSION

In this study, we integrated several constructs of motivation in the integral motivation theory after we noted that one student may experience one or few constructs at once while another student may experience other construct of motivation during the participation in the same MBIP. The majority of students experienced MBIP intrinsically motivating, whereas the program itself did not emphasize a strictly secular but rather perennial attitude (see Smith, 2003). The GT qualitative analysis showed that *the Purpose* is the core category and is the underlying factor behind motivation. It is manifested in different constructs of motivation that describe the same *thing* from different positions. Performing further studies on mindfulness in education seems to offer support to the findings of this study. Ultimately, this study contributes to the scientific theory with new repositioning of intrinsic motivation and mindfulness in which spirituality/religiosity has an important place as a means to reconnect with deeper self – *the Purpose*. A practical contribution of the study reflects in innovative MBIP that is conceptually applicable not only to PE but also to other academic subjects or specific programs, aiming to provide support to students to resonate with their deeper self.

REFERENCES

- Benson, P. L., Scales, P. C., Syvertsen, A. K. & Roehlkepartain, E. C. (2012). Is youth spiritual development a universal developmental process? An international exploration. *Journal of Positive Psychology*, 7(6), 453-470.
- Branković, E., Hadzikadunić, M. & Mijanović, M. (2017). Intrinsic Motivation and Autotelic Activity in Students. *Kinesiology Slovenica*, 23(1), 14-24.
- Branković, E. & Hadzikadunić, M. (2017). Physical Education Experimental Program to Test the Effect on Perceived Competence. *Sport Mont*, 15(2), 25-30.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage Publications.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: HarperCollins.
- Cullen, M. (2011). Mindfulness-based interventions: An emerging phenomenon. *Mindfulness*, 2(1), 186-193.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Schultz, P. P. & Niemiec, C. P. (2015). Being aware and functioning fully: Mindfulness and interest-taking within self-determination theory. In K. W. Brown, J. D. Creswell & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of mindfulness: Theory, research, and practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144-156.
- Lawlor M. S. (2016). Mindfulness and Social Emotional Learning (SEL): A Conceptual Framework. In Schonert-Reichl K. & Roeser R. (Eds.), *Handbook of Mindfulness in Education. Mindfulness in Behavioral Health*. New York, NY: Springer.
- Maloney, J. E., M. S., Schonert-Reichl, K. A. & Whitehead, J. (2016). A mindfulness-based social and emotional learning curriculum for school-aged children: The MindUP Program. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Mindfulness in behavioral health. Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (pp. 313-334). New York, NY, US: Springer-Verlag Publishing.
- Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*, 105(9), 1623-1640.
- Scales, P. C., Benson, P. L. & Roehlkepartain, E. C. (2010). *Teen Voice 2010: Relationships that matter to America's 15-year-olds*. Richfield/Minneapolis: Best Buy Children's Foundation and Search Institute.
- Scales, P. C. Benson, P. L. Oesterle, S. Hill, K. G. Hawkins, D. & Pashak, T. J. (2015). The dimensions of successful young adult development: A conceptual and measurement framework. *Applied Developmental Science*, 20(3), 150-174.
- Smith, H. (2003). *Beyond the Postmodern Mind: The place of Meaning in a Global Civilization*. Wheaton, IL: Quest Books Theosophical Publishing House.
- Yeager, D. S. & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, 47, 302-314.
- Young, S. (2016). What is Mindfulness? A Contemplative Perspective. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Mindfulness in behavioral health. Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (pp. 29-45). New York, NY, US: Springer-Verlag Publishing.

Zajonc, A. (2016). Contemplation in Education. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Mindfulness in behavioral health. Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (pp. 17-27). New York, NY, US: Springer-Verlag Publishing.

Iskustva unutrašnje motivacije: kvalitativno istraživanje iskustava kod adolescenata

Sažetak:

Cilj je istraživanja ispitati utjecaj interventnoga programa (IP) usredotočene svijesti u tjelesnom i zdravstvenom odgoju na intrinzičnu motivaciju (IM) adolescenata. Kvalitativnom metodom utemeljene teorije analizirana su 53 eseja. Rezultati su pokazali zajedničku kategoriju doživljaja IM – doživljaj Svrhe. Pet podkategorija koje su se izdvojile odgovaraju manifestacijama samoodređenja, doživljaja zanesenosti, stalne svijesti (*mindfulness*), iskri, rastućega razmišljanja (*growth mindset*) koje su povezane s Pozitivnim razvojem mladih (PRM). Znanstveni doprinos istraživanja u novom je definiranju i opisu IM-a u kojemu je "Svrha" osnovna potreba učenika. Buduća istraživanja koja uključuju triangulacijski metodu mogla bi ponuditi formiranje integralne teorije motivacije. IP može praktično doprinijeti formiranju budućih programa u edukaciji za motiviranje učenika.

Ključne riječi: intrinzična motivacija, iskre, zanesenost, obrazovanje, stalna svjesnost, svrha

POTENCIJAL HARGREAVESOVA MODELA ZA ODREĐIVANJE KULTURE ŠKOLE

Pregledni rad

UDK: 37.014.5

doc. dr. sc. Rahaela Varga

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

Osijek, Hrvatska

Marijana Štengl

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Odjel za matematiku

Osijek, Hrvatska

Danijela Terzić

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Odjel za matematiku

Osijek, Hrvatska

Sažetak:

Kultura škole odnosi se na sveobuhvatne zajedničke vrijednosti koje su izražene kroz norme, rituale, očekivanja, ponašanja i svakodnevnu praksu. Postoje različite tipologije koje se može koristiti za procjenu raznih aspekata kulture škole. Za potrebe ovoga rada analiziran je model kojega je razvio Hargreaves (1995). Premda prisutan već dulje od dvaju desetljeća njegov je potencijal nedovoljno bio dijelom rasprava u kontekstu reforme obrazovanja, stoga je cilj rada bio istražiti potencijal Hargreavesova dvodimenzionalnoga modela (domena socijalne kohezije i domena socijalne kontrole) koji čine četiri tipa kulture škole: kolaboracionistička, kontrolirana, tradicionalistička i anomična kultura. Rezultati ukazuju na to da model predstavlja korisno oruđe za određivanje kulture škole. Usprkos tomu što ne može opisati sve nijanse određene kulture škole, kao niti moguće supkulture unutar nje, ipak može poslužiti kao prvi korak prema održivom poboljšanju kulture škole koje je temeljeno na refleksiji u sklopu stručnoga usavršavanja.

Ključne riječi: obrazovna reforma, pristup odozdo prema gore, tipologija kulture škole, trenutno nasuprot optimalnome stanju, pedagogija odnosa

UVOD: KONTEKST PROMJENA U OBRAZOVNOM SUSTAVU

Trenutno je u Hrvatskoj interes stručne (i nestručne!) javnosti usmjeren na provedbu reforme obrazovanja *Škola za život*. Može se steći dojam da se radi o najvažnijem događaju u povijesti hrvatskoga školstva, ali ako se osvrnemo na razvoj obrazovne politike od stjecanja političke samostalnosti uvidjet ćemo da trenutna reforma predstavlja kontinuitet manjih izmjena, a ne korjenitu promjenu. Peko i su-

radnici (2016) naglašavaju da su u hrvatskom obrazovnom sustavu stalni reformski pokušaji: Konceptija promjena odgojno-obrazovnog sustava (2002); Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006); Nacionalni okvirni kurikulum (2011); Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014) te Cjelovita kurikularna reforma (2016).

Matanović (2017) primjećuje da ta pojava nije jedinstvena za Hrvatsku već je reformiranje postalo globalni proces u obrazovanju, a koji se provodi u svrhu standardizacije. Pri nastojanjima da se reformira suvremeno obrazovanje, na globalnoj su razini zamjetna određena nagnuća koja su prisutna u različitim zemljama svijeta bez obzira na okolnosti ili povijest obrazovanja pojedine zemlje. Na primjeru Europske unije, u kojoj svaka država članica vodi samostalnu, a ne zajedničku obrazovnu politiku, sva su reformska nastojanja postavljena tako da nadilaze obrazovne politike pojedinih zemalja dok nadnacionalni utjecaji obrazovnu politiku usmjeravaju prema procesu standardizacije ishoda obrazovanja (Šoljan, 2007; Valle i Manso, 2013). Drugim riječima, na globalnoj razini odvijaju se procesi koji nisu posebni za svaku zemlju i u skladu sa specifičnostima njezinoga obrazovnog sustava već im je svima zajedničko to što u središte pozornosti stavljaju ujednačena učenička postignuća i na tome temelje optimistična očekivanja promjene kvalitete nastave.

Premda se pritom proklamiraju humanistički poželjni ciljevi obrazovanja, poput jednakosti prilika, vertikalne društvene mobilnosti, transparentnosti u obrazovanju, povećane autonomije svake škole i tako dalje, put koji se odabire za ostvarivanje tih ciljeva pokazao se punim ograničenja. Odabrani put reformiranja obrazovanja predstavlja tzv. pristup odozgo prema dolje (eng. *top-down approach*) prikazan na Slici 1.



Slika 1. Dva smjera obrazovnih reformi i uloga nastavnika u njima.

Umjesto proklamiranih ciljeva, dosad je takav pristup odozgo prema dolje ishodio samo osiromašenom kvalitetom nastave zbog takozvanoga fenomena poučavanja-za-test kojega zagovara industrija proizvodnje testova (Bašić, 2007). Takvo je naruša-

vanje kvalitete nastave didaktičarima neprihvatljivo, a nastavnicima je demotivirajuće puko implementiranje naredbi kojima često ne pronalaze smisao. Zbog navedenoga se traže drugačiji putovi promjene.

Upravo suprotnost tomu predstavlja pristup obrazovnim promjenama koji polazi odozdo prema gore (eng. *bottom-up approach*), a kojim se uvažava ključna uloga nastavnika u provedbi obrazovne reforme (Slika 1). Promjene u tom slučaju kreću od velikoga broja pojedinaca koji onda imaju snagu promijeniti čitav sustav u određenoj mjeri. Promjene tada kreću od pojedinoga nastavnika u pojedinom razredu i zadovoljavaju potrebe učenika koje se javljaju u određenom vremenu. Prema Šoljanu (2007), premda tako postavljenom reformiranju obrazovnoga sustava nedostaje usustavljenosti, sveobuhvatnosti i ujednačenosti jer nema centraliziranoga državnoga nadzora i logistike, upravo individualna angažiranost nastavnika i njegova nastojanja da inovira svoju praksu kako bi odgovorio na stvarne obrazovne potrebe konkretnih učenika ishodi uspjehom. Taj uspjeh nije ostvaren, niti teži biti ostvaren, na nacionalnoj razini, a još manje na nadnacionalnoj (usporedivost rezultata međunarodnih istraživanja), ali upravo zbog toga osigurava održivu motiviranost nastavnika koji osjeća da može djelovati autonomno donoseći profesionalne odluke u skladu sa svojim uvjerenjima. To je suprotno situaciji od one u kojoj nastavnik samo implementira programe provodeći određene promjene kako je instruiran.

Zbog toga se ovaj rad otklanja od pristupa odozgo prema dolje i priklanja suprotnom pristupu odozdo prema gore koji se oslanja na individualne (nastavničke) i kolektivne (školske) napore kojima se uvode promjene radi dobrobiti njihovih učenika. Za uspješnost poučavanja i učenja presudni su odnosi između svih koji izgrađuju kulturu škole (Bingham i Sidorkin, 2004; Bochno, 2018), a promjene odnosa u uspješnim obrazovnim sustavima u svijetu kreću od nastavnika kompetentnih u stručnom, metodičkom, socijalnom i osobnom smislu (Palekčić, 2008). Stoga u središte pozornosti dolazi važnost kulture škole jer je njezin pozitivan utjecaj na uspjeh učenika prethodno već dokazan u različitim obrazovnim sustavima (Stoll, 1999; Harris, 2002; Sumarni, 2009; Bektaş i dr., 2015; Ghanad i Hussin, 2019).

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA KULTURE ŠKOLE

Ako odredimo da se pojam kultura škole odnosi na sveobuhvatne zajedničke vrijednosti koje su izražene kroz norme, rituale, očekivanja, ponašanja i svakodnevnu praksu (Peko i Varga, 2017), tada uočavamo da su moguće različite podjele kulture škole, ovisno o tomu na koje se gledište kulture škole dominantno usmjerimo. Važno je da svi dionici kulture škole postanu svjesni vlastite percepcije postojeće kulture škole u svojoj školi kako bi bili spremni na promjene.

Istraživanja su kulture škole ponajprije usmjerena na procjenu kulture pojedine škole u odnosu na određene kriterije na temelju kojih nastaju različite tipologije kulture, a koje su preduvjet za izbor metoda i tehnika za procjenu kulture škole. U na-

stavku slijedi kratki pregled triju tipologija (Deal i Peterson, 1998; Stoll i Fink, 1996; Hargreaves, 1995) pri čemu se pozornost najviše usmjerava na Hargreavesovu tipologiju (1995) da bi se utvrdila njezina dijagnostička vrijednost u odnosu na ostale, što je cilj ovoga rada.

Kronološki posljednja u nizu tipologija je kulture škole koju su Terrence Deal i Kent Peterson razvili 1998. godine. Ona kao kriterij uzima ostvarenost učenja svih dionika odgoja i obrazovanja u školi jer se to smatra temeljnom svrhom škole. Prema kriteriju temeljne svrhe škole, kultura u školi može biti dvojaka: tonična (pozitivna za učenje svih u školi) ili toksična (negativna za učenje svih u školi). Odrednice tonične kulture škole uključuju prisutnost kolegijalnih odnosa među zaposlenicima, njihovu usmjerenost na poboljšanje vlastite prakse i naporan rad. S druge strane, učenici slave tradiciju i poštuju pravila ponašanja u školi. Prisutno je, dakle, učenje svih uz naglašen samorefleksiju. Takvu je kulturu škole lako intuitivno prepoznati jer se u njoj promiču vrijednosti i poštuju norme koje potiču dostojanstvo svih u školi.

Suprotno tomu, toksičnu kulturu škole obilježava nezainteresiranost i frustracija zaposlenika uzrokovana dugotrajnom pasivnošću i narušenim profesionalnim odnosima što se posljedično negativno odražava i na ponašanje učenika, koji razvijaju negativan stav prema učenju. Nagomilavanje problema i nemogućnost njihova rješavanja često je ishod autoritarnoga vođenja škole i nepostojanja timske rada i dijaloga.

Deal i Peterson (1998) svjesni su da takva isključivost tipologije služi isključivo u teorijske svrhe dok u praksi može postojati kombinacija tonične i toksične kulture u određenoj školi. Naime, škole s općenito toničnom kulturom mogu imati djelomično toksičnu kulturu koju promiče određena skupina zaposlenika, učenika ili roditelja koji su negativno usmjereni.

Drugu tipologiju kulture škole ponudili su Louise Stoll i Dean Fink 1996. godine. Svoju su tipologiju temeljili na kriteriju učinkovitosti škole prema kojemu škole dijele na dvije razine – one škole koje su, pomorskom terminologijom rečeno, iznad površine mora (djelotvorne) i one škole koje su ispod površine mora (nedjelotvorne). Prema tom kriteriju postoji pet tipova škole, od čega dva tipa kulture škole predstavljaju djelotvorne škole, dva tipa kulture nedjelotvorne škole i jedan tip koji se nalazi na rubu – ne obilježava niti djelotvornu niti nedjelotvornu kulturu škole.

Optimalnim tipom kulture škole smatra se tzv. pokretni tip škole, a koju obilježava zajedničko nastojanje zaposlenika škole da se dalje razvijaju uz jasan smjer kojemu teže. U djelotvorne škole ubraja se i tip tzv. ploveće škole u kojemu učenici imaju dobre ocjene, ali ih ove škole ne pripremaju na mijenjanje svijeta u budućnosti.

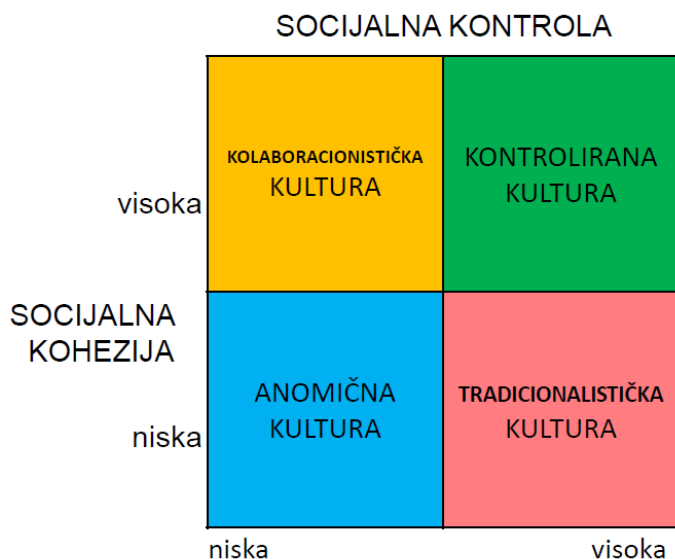
Nedjelotvorni tip kulture škole pronalazi se u tzv. školama brodolomcima koje su svjesne svoje neučinkovitosti i ulažu mnogo napora i volje da promjene lošu situaciju u kojoj su se našli, ali im pritome manjka znanja. Mnogo je gori tip kulture škole u tzv. školama utopljenicima, gdje ne postoji ni volja niti sposobnost za promjenu. Kulturu obilježavaju narušeni odnosi zbog međusobnoga okrivljavanja, gubitka samopo-

uzdanja ili izoliranja pojedinih zaposlenika, a krivnja za neuspjeh prebacuje se na roditelje ili učenike.

Tzv. škole šetači posljednji je tip kulture škole, a obilježava ga balansiranje na granici djelotvornosti i nedjelotvornosti. Točnije, takve su škole usmjerene prema poboljšanju, ali ne napreduju dovoljno brzo da bi se uspješno nosile s izazovima. Nemaju jasnu viziju kakvu kulturu škole žele razviti već su česti sukobljavajući pokušaji uspostavljanja ciljeva, zbog čega se škole obraćaju za pomoć izvanjskim institucijama.

REZULTATI ANALIZE HARGREAVESOVE TIPOLOGIJE KULTURE ŠKOLE

Posljednja u analiziranom nizu ujedno je i najstarija tipologija koju su nastojale pojednostaviti prethodno opisane tipologije. Naime, za razliku od tipologija koje polaze od jednoga kriterija, David Hargreaves 1995. godine razvio je tipologiju škole služeći se dvama kriterijima – kriterijem ekspresivnosti i kriterijem instrumentalnosti. Prvi se kriterij odnosi na socijalnu koheziju (doživljaj bliskosti, privrženost) koja postoji u školi, a drugi na socijalnu kontrolu (doživljaj nadzora, usredotočenost na zadatak). Te je dvije dimenzije smjestio u koordinatni sustav i povezao ih u jedinstven model (Slika 2).



Slika 2. Hargreavesov (1995) dvodimenzionalni model kulture škole s pripadajućom tipologijom.

Slika 2 prikazuje četiri moguća tipa kulture škole, ovisno o tomu imaju li nisko ili visoko izražena obilježja socijalne kohezije ili socijalne kontrole. Prvi tip Hargreaves naziva anomičnom kulturom škole (eng. *survivalist school culture*), a obilježava ga nizak stu-

panj socijalne kohezije i nizak stupanj nadzora. U slučaju niskoga stupnja socijalne kohezije, a visokoga stupnja nadzora radi se o tradicionalističkoj kulturi škole (eng. *formal school culture*). Ako je pak u školi utvrđena visoka razina socijalne kohezije, a niska razina socijalne kontrole, ta se kultura škole naziva kolaboracionističkom (eng. *welfarist school culture*). Tip kulture škole u kojoj su visoko izražena obilježja obiju dimenzija (socijalne kontrole i socijalne kohezije) Hargreaves proglašava kontroliranim (eng. *hot house school culture*).

Ono po čemu se Hargreavesova izdvaja od ostalih tipologija jest činjenica da je osim nazivlja autor razradio i metodologiju kojom sudionici kulture škole trebaju provoditi istraživanje kulture škole. Predviđeno je da procjenu vrše zaposlenici škole, dakle oni koji poznaju kulturu škole, a ne neke izvanškolske institucije. Procedura za primjenu tipologije u svrhu procjene kulture škole odvija se u sljedećim etapama (Hargreaves, 1999):

1. Sudionike podijelite u skupine po 4.
2. Svaki sudionik dobiva 4 raznobojne kartice – svaka opisuje 1 tip (bez nazivlja).
3. Skupina dogovara koja kartica najbolje opisuje njihovu školu.
4. Svaka skupina dobiva 1 tablicu 8x8 s bojama naznačenim u kutovima (bez nazivlja).
5. Članovi skupine dogovaraju i označavaju polje TRENUTNOGA položaja kulture škole u tablici.
6. Članovi skupine dogovaraju i označavaju polje ŽELJENOGA položaja kulture škole u tablici.
7. Tablice se prikupe i rezultati objedine u jednoj tablici.

Aktivnost, dakle, započinje time da se osiguraju prostor i vrijeme za provedbu procjene te okupe sudionici. Zatim je potrebno podijeliti sudionike u skupine po četvero u kojoj svaka osoba dobiva po četiri raznobojne kartice. Opis pojedinoga tipa kulture škole nalazi se na svakoj kartici koju osoba dobije. Primjerice, na plavoj su karti navedena obilježja anomične kulture škole, ali njezin naziv nije izrijekom napisan (Tablica 1).

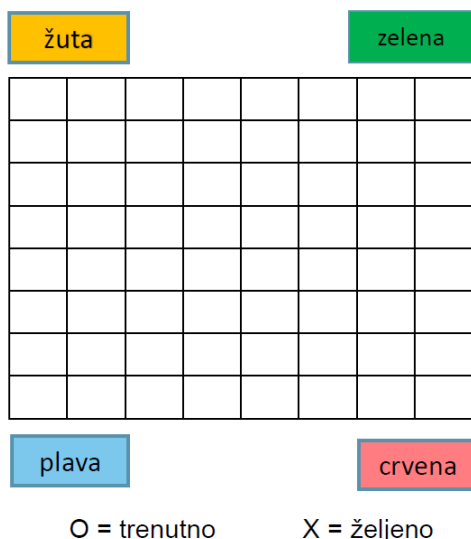
Tablica 1. Kartice različitih boja opisuju različite tipove kulture škole.

Crvena kartica	<i>Smatramo se vrlo discipliniranom školom koja naglasak stavlja na tradicionalne vrijednosti. Ravnatelj ima visoka očekivanja od učitelja i učenika. Bitno je da učenici uče i postižu dobre rezultate na ispitima. Ponosni smo uspjesima škole u akademskom smislu, ali i sportu, glazbi, likovnoj umjetnosti. Očekujemo da učenici budu samostalni i samopouzđani, bez obzira na to iz kakve obitelji potječu. Jasno naglašavamo za što se zalažemo. Normalno je da smo skeptični prema novim idejama i više vjerujemo već iskušanim metodama.</i>

Žuta kartica	<i>Ponosimo se time da smo škola koja vodi brigu o ljudima. Obrazovanje je za nas ostvarenje individualnoga razvoja, a ne puko polaganje ispita. Imamo opuštenu i prijateljsku atmosferu u kojoj se učenicima daje prostor za razvitak, napredak i učenje. Stvaranje poticajnoga okruženja nam je jako važno; životne su vještine u najmanju ruku jednako važne kao i visoke ocjene. Zaposlenici su predani filozofiji obrazovanja koja dijete stavlja u središte. Odnosi između učitelja te učitelja i učenika su vrlo dobri. Ravnatelj je odlučan, ali ne zapovijeda; odluke se donose na način da svi surađuju i sudjeluju.</i>
Zelena kartica	<i>Naša je škola moderno mjesto usmjereno na budućnost i napredak. Svi su zaposlenici i većina roditelja i učenika jako predani školi i posvećeni obrazovanju. Mnogo toga se događa – inovativne ideje za učenje i poučavanje stalno se isprobavaju ili se o njima raspravlja u zbornici i jako je mnogo izvannastavnih aktivnosti. Učitelji su povezani i često rade u timovima. Odnosi učitelja i učenika su jako dobri. Postoje visoka očekivanja od učenika u smislu akademskoga uspjeha, njihova ponašanja i osobnoga razvitka. Ravnatelj se ne postavlja iznad nas, ali svi znamo što se očekuje i kada smo podbacili.</i>
Plava kartica	<i>Trenutno našoj školi baš ne ide dobro. Mnogo je problema koji se ne rješavaju. Ravnatelj nastoji to promijeniti, ali previše je problema – loše ponašanje, nikakva motivacija, slabe ocjene, nedostatak novca, roditelji nas ne podržavaju, česta su sukobljavanja. Mnogim učenicima je dosadno i osjećaju se otuđenima. Učitelji su međusobno podijeljeni na grupice među kojima postoje tenzije, a suradnja i zajedništvo su slabi. Velik je broj učitelja koji odlaze iz škole i onih koji dolaze. Teško se pronalazi zamjena za odsutne učitelje. Valjda bi nas se moglo opisati kao neuspješnu školu. Čini se kao da živimo od danas do sutra.</i>

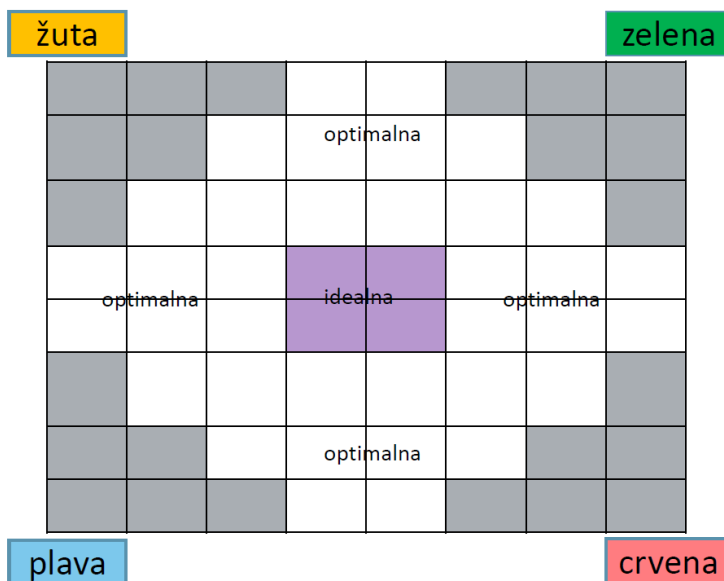
Potom svaka skupina dobiva jednu rešetku bez imenovanih obilježja (Slika 3). Sudionici samostalno proučavaju sadržaj svake kartice i svaki sudionik u skupini izabere jednu karticu da bi se odredilo trenutno stanje u školi i podijeli to sa skupinom. Skupina raspravlja i dogovori mjesto u rešetki koje najbolje opisuje postojeće stanje u školi (Slika 3) te označuje jedno od moguća 64 polja znakom O.

Nakon skupinske procjene trenutnoga stanja u školi svaki sudionik u skupini odredi stanje kakvo bi želio u školi prema njegovoj procjeni i podijeli to sa skupinom. Skupina potom raspravlja i dogovori mjesto u rešetki (Slika 3) koje najbolje opisuje postojeće stanje u školi te ga označuje znakom X.



Slika 3. Tablica sa 64 polja u koja nastavnici mogu označiti svoju procjenu.

Kada su sve skupine izvršile procjenu trenutnoga i željenoga stanja voditelj aktivnosti prikupi tablice svih skupina i sve dogovorene pozicije unese u jedinstvenu rešetku (na ploči) s nazivima tipova kulture škole. Svi sudionici komentiraju rezultate procjene trenutnoga i poželjnoga stanja. Voditelj tumači sudionicima rezultate u odnosu na idealnu kulturu škole (Slika 4.)



Slika 4. Tumačenje detektirane kulture škole ovisno o označenim položajima (Hargreaves, 1999).

Slika 4 pokazuje da Hargreaves ni jedan isključivi (ekstremni) tip ne smatra poželjnim. Upravo suprotno, svaka je krajnost nepoželjna jer ne može biti dugoročno održiva. Stoga je svaki odmak od krajnosti optimalan, bilo da se radi o trenutnom stanju ili stanju kulture škole kojemu se teži. Idealna je pak kombinacija svih tipova jer se upravo u središtu modela sreću niske i visoke vrijednosti dviju dimenzija – socijalne kohezije i socijalne kontrole.

ZAKLJUČAK

Od postojećih modela kulture škole za detaljniju pedagošku analizu izabran je model Davida Hargreavesa iz 1995. godine. Budući da postoji preko 20 godina, njegovu relevantnost potrebno je propitivati u suvremenim okolnostima odgoja i obrazovanja. U vremenu provođenja tekuće obrazovne reforme “odozgo” nametnulo se pitanje vrijednosti, a time i održivosti modela koji zagovara upravo dijametralno suprotan pristup promjenama u obrazovanju.

Analizom Hargreavesova modela kulture škole odredila se vrijednost tipologije kulture škole koja iz njega proizlazi i metodologije predložene za nastavničku (i/ili ostalih zaposlenika škole) provedbu procjene kulture škole. Poput svih tipologija i ovoj je tipologiji glavni nedostatak uopćavanje, tj. pretpostavka da se sva složenost odnosa koji vladaju u školi može opisati malim brojem kategorija. U ovom se slučaju radi o samo četirima tipovima kojima bi se kroz samo dvije dimenzije odnosa u školi trebalo obuhvatiti sve različitosti kulture koje se mogu pronaći u pojedinim školama. Pri tome je možda čak pravilnije razmišljati u okvirima raznih supkultura koje postoje u svakoj školi, kako među učenicima, tako i među zaposlenicima, nego o samo jednoj kulturi. Taj je nedostatak u određenoj mjeri ublažen time što su opisanim modelom kulture škole omogućene 64 subjektivne pozicije koje tvore zajedničku sliku, a poželjnim se ne smatra niti jedna krajnost – niti jedan isključivi tip kulture škole.

Unatoč navedenim ograničenjima, Hargreavesova (1995) tipologija ima i određene prednosti pred ostalim tipologijama. Tri su glavne prednosti, od kojih se prva odnosi na činjenicu da primjena te tipologije može poslužiti kao pomoć u procesu unutarnjega vrjednovanja rada škole s ciljem refleksivnoga osvrta i samokritičnosti. Druga je prednost ta što, za razliku od drugih tipologija, uz procjenu trenutnoga stanja kulture pojedine škole, potiče i na promišljanje o (različitim) optimalnom stanju kulture škole kojemu svaki dionik kulture teži u skladu sa svojim vrijednostima. Sve navedeno doprinosi i trećoj prednosti ovoga modela, a to je što omogućava primjenu u svrhu osobne i kolektivne promjene trenutne situacije u školi.

Zaključno se može ustvrditi da rezultati analize ukazuju na to da model predstavlja korisno oruđe za određivanje obilježja kulture škole. Usprkos tomu što ne može opisati suptilne nijanse određene škole, kao niti moguće supkulture unutar nje, ipak može poslužiti kao prvi korak prema održivom poboljšanju kulture škole koje je temeljeno na refleksiji. Stoga je opravdano je tvrditi da najveća vrijednost Hargreavesova

modela leži u činjenici što predloženom metodologijom provedbe procjene kulture pojedine škole predstavlja određeni oblik stručnoga usavršavanja nastavnika (i ostalih zaposlenika škole). Budući da subjektivnu procjenu kulture škole daju oni koji ju ujedno i stvaraju, takav oblik stručnoga usavršavanja doprinos je reformi obrazovanja koja se provodi "odozdo", odnosno predstavlja prvi korak u unaprjeđivanju odnosa koji vladaju u školi, a time i poboljšanja uspješnosti škole i njezinih učenika.

LITERATURA

- Bašić, S. (2007). Obrazovni standardi–didaktički pristup metodologiji izrade kurikuluma. U V. Previšić (Ur.), *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura* (str. 117-155). Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu; Školska knjiga.
- Bektaş, F., Çoğaltay, N., Karadağ, E. i AY, Y. (2015). School Culture and Academic Achievement of Students: A Meta-analysis Study. *Anthropologist*, 21(3), 482-488.
- Bingham, C. i Sidorkin, A. (Ur.) (2004). *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang.
- Bochno, E. (2018). School culture as a common good. Is it possible? How? *Polish Journal of Educational Studies*, 71(1), 103-111.
- Deal, T. E. i Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ghanad, A. i Hussin, S. (2019). School Culture and Instructional Leadership: A Comparison between High-Performing and Low-Performing Urban Secondary Schools. *Indian Journal of Public Health Research and Development*, 10(1), 13-26.
- Hargreaves, D. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-46.
- Hargreaves, D. (1999). Helping Practitioners Explore Their School's Culture. U J. Prosser (Ur.), *School Culture*. London: Paul Chapman.
- Harris, A. (2002). *School Improvement: What's In It For Schools?* London: Routledge.
- Matanović, I. (2017). Kurikularna reforma kao oblik standardizacije obrazovanja – pedagoško-didaktička refleksija. *Život i škola*, 63 (1), 13-27.
- Milović, S. (Ur.) (2010). *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Palekčić, M. (2008). Uspješnost i/ili učinkovitost obrazovanja nastavnika. *Odgojne znanosti*, 10(2), 157-177.
- Peko, A. i Varga, R. (2017). Urban School Culture in Croatia: Student Empowerment or Spirit Impoverishment? U W. T. Pink i G. W. Noblit (Ur.), *Second International Handbook of Urban Education* (str. 265-277). Cham, Switzerland: Springer International Publishing AG.
- Peko, A., Varga, R. i Vican, D. (2016). *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kultura škole*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Stoll, L. (1999). School Culture: Black Hole or Fertile Garden for School Improvement? U J. Prosser (Ur.), *School Culture*. London: Paul Chapman.
- Sumarni, S. (2009). School Culture and School Performance. *Edukasi*, 7(3), 109-127.
- Šoljan, N. N. (2007). Taksonomija svjetskih razvoja u obrazovanju: prema (de)konstrukciji pedagogije. *Pedagoška istraživanja*, 4(2), 317-339.

Valle, J. i Manso, J. (2013). *Key competences as a trend in the supranational educational policies of the European Union*. Madrid: Ministerio de Educación.

Diagnostic Potential of Hargreaves' Model of School Culture

Abstract:

School culture refers to a total of shared values expressed through norms, rituals, expectations, behaviour and everyday practices. There are different typologies that can be used to assess various aspects of school culture. For the purpose of this paper, the typology developed by Hargreaves (1995) was analysed. Although it was introduced over two decades ago, its potential has been insufficiently discussed in the reformist discourse. Thus the paper aims at exploring the potential of Hargreaves' two-dimensional model (expressive domain and instrumental domain) containing four types of school culture: welfarist culture, hothouse culture, survivalist culture and formal culture. The results suggest that it represents a useful tool for diagnosing the culture of a school. Despite the fact that it fails to detect fine shades of culture in a particular school, and its possible subcultures, it still can serve as the first step towards reflection-based sustainable improvements in school culture.

Keywords: educational reform, bottom-up approach, school culture typology, current versus optimal state, relational pedagogy

RAZVOJ DJEČJE INTELIGENCIJE

Stručni rad

UDK: 159.95-053.2

Katarina Šeravić Lovrak,
Dječji vrtić Ciciban, Velika Gorica
Velika Gorica, Hrvatska

Sažetak:

Nakon Gardnerova otkrića da ne postoji samo jedna inteligencija otvorila su se pitanja višestruke inteligencije. Kada odrasle osobe mogu dobro prepoznati pojedinu inteligenciju i na ispravan ju način približiti djeci već smo na pola puta uspješnoga razvoja dječje inteligencije. Svi koji rade s djecom trebali bi zajednički pratiti razvoj pojedinca i djetetove interese. To ćemo uspjeti kroz uvažavanje i poštivanje svakoga djeteta takvim kakvo je i razvojem dječje intrinzične motivacije. Pozitivno oblikovan mozak stvara bolje uvjete za iskru u djetetu koja može prerasti u trajni plamen. Razvoj dječje inteligencije počinje još od utrobe i zbog toga je važna rana stimulacija. Nakon poroda počinje "upijanje" i oblikovanje mozga stjecanjem iskustva i aktiviranjem neurona koji će povoljno utjecati na djetetov kognitivni razvoj. U radu će biti prikazane aktivnosti za poticanje spoznajnoga razvoja djeteta koje su nastale u neposrednom radu s djecom u dječjem vrtiću. Dječji je razvoj najbrži do pete godine, do tada najlakše uče i najviše su motivirana za usvajanje novih kognitivnih podataka. Cilj je ovoga stručnoga rada dati pregled različitih pristupa u razvoju dječje inteligencije kroz aktivnosti u samom odgojno obrazovnom radu.

Ključne riječi: rana stimulacija, razvoj inteligencije, višestruka inteligencija

UVOD

Svako dijete nesvjesno upija iz okoline, to je preduvjet i temelj za razvoj. Na temelju toga nastaju i prvi pokušaji kretanja. U samom promatranju djeteta trebalo bi voditi računa o razdobljima posebne osjetljivosti svakoga pojedinoga djeteta. Okolina treba odgovarati psihomotoričkom razvoju djece i usmjeriti se na samoobrazovanje. Bogatstvo ljubavi i zdrave stimulacije omogućavaju mozgu rast i uspješan razvoj. Poticajno ozračje pospješuje razvoj inteligencije i individualnih prednosti. Zbog svega navedenog djeci treba pružiti iskustvo koje će ga oblikovati.

Razvoj inteligencije zahtjeva suradnju i djelovanje velikoga broja čimbenika, među kojima obitelj i društvena sredina imaju glavnu ulogu. Korteks-kognitivne sposobnosti inteligencije ne ovise o roditeljskom naslijeđu već o stimulaciji i to od treće do pete godine života. Od roditelja naslijedimo kapacitet razvoja, a on se najviše razvija od treće do šeste godine života (Montessori, 2003; Kotuluk prema Jensen, 2005). Stimulativno okruženje doprinosi razvoju velikoga broja neuronskih puteva što rezultira bogatom neuronskom vezom, a to je presudno za kasnije dostizanje urođenih potencijala (Rajović, 2009).

INTELIGENCIJA

Ne postoji općeprihvaćena definicija što je inteligencija. Ona ovisi o tomu kakve su vrijednosti i uvjerenja osoba kojima je namijenjeno to pitanje. Svaka kultura ima svoje shvaćanje inteligencije koje se može razlikovati i unutar same kulture. Svaka kultura pojedine države pruža svojim građanima različitu fizičku okolinu, različita iskustva i mogućnosti za razvoj i pokazivanje vještina. Zbog svega toga i svaka kultura procjenjuje inteligenciju na drugačiji način. U nekim se kulturama cijeni logičko zaključivanje, moć uvjeravanja, a neke cijene sposobnost dobrog slušanja. Definicija inteligencije po Sternbergu je sposobnost rješavanja apstraktnih problema, dok Terman smatra da je inteligencija sposobnost razmišljanja u obliku apstraktnih ideja (Sternberg prema Gardner i sur., 1999). Upravo je Termanova definicija inteligencije prevladala među psiholozima iz Zapadnih zemalja (Gardner i sur., 1999).

PIAGETOVA TEORIJA

Piaget je kao mladi znanstvenik radio u Parizu u laboratoriju Simona i Bineta tvoraca testova inteligencije u Francuskoj. U radu sa Simonom i Binetom Piaget je u obradi testova inteligencije došao do zaključka da je važno kako je dijete razmišljalo dok je davalo odgovor (Gardner, Kornhaber i Wake, 1999). Piaget smatra da je inteligencija svojstvo ljudskoga roda baš kao i jezik, i da ju treba istraživati kao i druga svojstva ljudske vrste. U istraživanjima djece Piaget je promatrao što rade i upisivao u dnevnik te je iz tih bilješki zaključivao na koji način su djeca razmišljala. Nakon toga je izgradio šire modele o prirodi mišljenja i inteligencije (Gardner, Kornhaber i Wake, 1999). U promatranju djece Piaget je sam izmišljao brojne probleme i zagonetke i zadavao ih djeci. U tim dječjim razmišljanjima pokušavao je proučavati dječje razumijevanje. Iz svojih brojnih istraživanja Piaget je razvio prikaze stupnjeva razvoja kroz koja djeca prolaze (Gardner, Kornhaber i Wake, 1999): *Senzomotoričko razdoblje*: obuhvaća prve dvije godine života i upotrebljavajući svoje osjetne i motoričke sustave dijete upoznaje fizički i socijalni svijet oko sebe. *Simboličko razdoblje i predoperacijsko dijete*: Osnovna je značajka ovoga razdoblja egocentrično mišljenje što znači da dijete gleda na svijet isključivo iz vlastite perspektive. Ujedno je i simboličko razdoblje gdje dijete može upotrebljavati jedan predmet kao simbol za nešto drugo iz kojega izlazi čitavi niz sposobnosti. *Konkretno operacije*: traju od 7. do 11. godine. Inteligencija se u tom razdoblju manifestira kroz izvođenje mentalnih operacija nad usvojenim znanjem.

Formalne operacije: Ono što je svojstveno za ovu fazu mogućnost je djeteta da se odvaja od aktualnih i vidljivih problema te da može rješavati i hipotetičke probleme. U ovoj su fazi i odrasle osobe, stoga su glavna postignuća ove faze hipotetsko deduktivno zaključivanje i sustavno rješavanje problema. To je moguće zbog razvoja apstraktnoga mišljenja (Gardner, Kornhaber i Wake, 1999).

GARDNEROVA TEORIJA

Howard Gardner objasnio je teoriju višestruke inteligencije 1983. godine u knjizi "Okviri uma: teorija višestrukih inteligencija". Sam Gardner smatra inteligenciju sposobnošću "rješavanja problema ili oblikovanja proizvoda koji su važni u određenom kulturalnom okruženju ili zajednici" (Gardner, 1983 prema Gardner i sur., 1999). Sam pojam inteligencija ne služi za organizaciju i opisivanje ljudskih sposobnosti nego za određivanje nekoga prostora u glavi. U izvornom obliku višestruke inteligencije Gardner je uvidio sedam takvih inteligencija, ali je napomenuo da ih može biti više ili manje od toga. Gardnerove inteligencije mogu se podijeliti u tri skupine. U prvoj skupini nalaze se logičko-matematička i jezična, i ove se dvije inteligencije u tradicionalnom obrazovnom sustavu najviše vrjednuju. U drugoj su skupini umjetničke inteligencije: glazbena inteligencija, tjelesno-kinestetička inteligencija i prostorna inteligencija. Treću skupinu inteligencije čini "osobna inteligencija", interpersonalna i intrapersonalna. Ova je skupina inteligencije privukla i najviše pozornosti jer prije Gardnera nitko ove sposobnosti nije ni nazivao inteligencijom.

Gardner je svojom teorijom proširio shvaćanje inteligencije gdje se utjecaj njegove teorije najviše primijenio u obrazovanju. Nakon istraživanja inteligencija Gardner tvrdi da se svi normalni ljudi mogu služiti svim vrstama inteligencije, ali imaju određenu inteligenciju jače izraženu, dok su druge inteligencije slabije izražene.

RANA STIMULACIJA

Nakon mnogih istraživanja mozga znanstvenici su došli do spoznaje da je najizravnije i najjače oblikovanje djetetova mozga upravo u trudnoći (Diamond i Hopsen, 2006; Sigel i Bryson, 2015; Van Dyke i Fox prema Jensen, 2005). Osnovni dijelovi mozga i samoga živčanoga sustava brzo rastu i pojavljuju se u prvim tjednima i mjesecima nakon začeća. Majčini osjećaji utječu na fetus isto kao i navike te fizičko okruženje roditelja. Upravo zbog tih spoznaja važno je promišljati o ranoj komunikaciji s nerođenim djetetom. Na rani razvoj mozga možemo utjecati pričanjem, dodirivanjem, čitanjem priča i slušanjem glazbe. Primjer rane stimulacije plemena je Maora na Novom Zelandu gdje svaka majka osmišljava svom djetetu uspavanku koju mu pjeva tijekom trudnoće i poslije rođenja (Rajović, 2012: 24). U tom plemenu svi imaju nevjerojatno razvijen sluh.

Diamond (Diamond i Hopson, 2006) je radila istraživanje na štakorima s obogaćenom okolinom i sa štakorima u praznom kavezu. Rezultati su bili mnogo bolji za štakore iz obogaćene okoline koji su imali deblji cerebralni korteks nego osiromašeni. Slično je i s djecom. Važno je i poticajno okruženje (Diamond i Hopsen, 2006; Jensen, 2005) ili kako bi Montessori rekla, pripremljena okolina (Montessori, 2003). Promišljenim obogaćivanjem okoline u toj ranoj dobi može se povećati djetetovu inteligenciju.

Iz svega ovoga može se zaključiti da je važna rana stimulacija u razvoju djeteta. Razna osjetila moramo stimulirati na različite načine prilagođene pojedinom osjetilu.

Vid se razvija tijekom prvih godina života, najviše u prvih 4 do 6 mjeseci, a s najvećim rastom između 2. i 4. mjeseca. Dijete u svom razvoju ima više od 30 različitih vidnih područja u mozgu (područje za boju, pokrete, kontrast i dubinu) te je nužno da dobije različite podražavajuće ulazne signale (Jensen, 2005). Vid se može stimulirati mobilima, posterima s jakim i jasnim uzorcima, a kasnije i s uzorcima i bojama. Vizualni poticaji ne smiju dolaziti preko suvremenih medija koje roditelji danas koriste.

Sluh se može stimulirati smirujućom glazbom, pjevanjem još od prenatalnoga razdoblja, raznim zvukovima iz prirode ili okruženja. Miris se potiče raznim bočicama s mirisima, parfemima ili mirisa iz okruženja.

AKTIVNOSTI ZA RAZVOJ POJEDINE INTELIGENCIJE

Cilj je ovoga stručnog rada prikazati aktivnosti i načine rada u dječjim vrtićima koji potiču razvoj pojedine vrste inteligencije. Svaka je inteligencija bitna i važno je da se na vrijeme prepozna interes kod djeteta za pojedinu inteligenciju. Ukoliko se istinski promatra i slijedi dijete, ubrzo će se otkriti njegovi primarni interesi. Za razvoj inteligencije važno je i koliko su razvijene sinapse. Sinapse se razvijaju kroz kretanje, a da bi se u svakodnevnoj igri sinapse razvijale važno je uvesti vježbe za stimulaciju fine motorike, akomodacije, vježbe ravnoteže, govora i rotacije. Kad sve to imamo u nekoj aktivnosti, sigurni smo da smo na dobrom putu razvoja dječje inteligencije.

LINGVISTIČKA INTELIGENCIJA

Lingvistička se inteligencija od vrtićke dobi može primijetiti kod djece koja više vremena provode u listanju i "čitanju" slikovnica te traže odrasle osobe da im čitaju. Stimulacija od najranije dobi mogu biti slova od filca, gipsa ili brusnoga papira koja odgajatelji mogu sami izraditi zajedno s djecom. Kod poticanja lingvističke inteligencije djeca vole i razne govorne vježbe, slušanje zvučnih knjiga, ritmičke priče, kartice sa zadatcima za nešto napraviti. Djeca imaju razvijen rječnik, vole voditi duge i sadržajne razgovore s odraslima, pričati viceve. Rano poticanje lingvističke inteligencije može se postići i aktivnostima crtanja slikopriče, kockama za poticanje jezične kreativnosti (eng. *story cube*) kao i igrama riječ na riječ, rješavanjem dječjih križaljki i rečenicama sa skrivenim riječima – pronaći skrivenu riječ u rečenicama (*Mara malo spava*).

Povezivanje govora s pokretom dobra je vježba za mozak: tradicionalne jezične igre, stihovi u pokretu prstima s pljeskanjem, idealni su za poticanje govornoga razvoja. Najnovija istraživanja mozga pokazuju da jezične igre i stihovi u pokretu podražuju živčani sustav (Stöcklin-Meier, 2011). Zdravi razvoj govora nastaje u prvim godinama života. Govor djeci omogućuje upoznavanje sebe i svijeta oko sebe.

GLAZBENA INTELIGENCIJA

U središtu za glazbeno izražavanje redovito se mogu istraživati zvukovi različitih instrumenata ili sviranje na pojedinim instrumentima. Osim samih glazbala djeca poka-

zuju interes za različite vrste glazbe, od klasične glazbe, dječje glazbe, *jazza*... Poticanje ove vrste inteligencije može se postići aktivnostima pjevanoga govora, zbornoga pjevanja, osmišljavanjem glazbenih priča, posjećivanja koncerata, vizualnim slušanjem/vođene fantazije.

Glazba je izvrstan medij za izražavanje emocija onima kojima je teško izraziti se riječima. Kroz glazbene sadržaje djeca rado izražavaju emocije, rano pokazuju razumijevanje u pjesmi. Kroz glazbu se može podignuti raspoloženje ili se smiriti. Dobrobit utjecaja glazbe i razvoj je mašte, djeca više slušaju, upornija su i strpljivija (Majsec Vrbanić, 2008). Igre i sredstva za poticanje glazbene inteligencije mogu se potaknuti pomoću aktivnosti (prema Happ i Happ, 2004): tjeloglazbom, igre s promjenama brzine kretanja i pjevanja, igre s promjenama glasnoće glasa, zvuka ili pokreta, igre pamćenja i ponavljanja zvučnih i pokretnih uzoraka, izmišljanje melodija, ritmova ili plesnih pokreta.

LOGIČKO-MATEMATIČKA INTELIGENCIJA

Aktivnosti koje provodimo u ranom odgoju kako bi osnažili ovu vrstu inteligencije razna su vaganja, istraživanja težine, brzine, kosine. Igre za razvijanje logičko-matematičke inteligencije su šah, križić-kružić, mađioničarski trikovi, znanstveni eksperimenti i proučavanje svemira. Ako dijete voli brojeve i matematičke koncepte, uživa u rješavanju logičkih problema i zagonetki, također se s takvim aktivnosti može dodatno raditi na razvoju ove inteligencije.

PROSTORNA INTELIGENCIJA

Omiljene igre za razvijanje prostorne inteligencije građenja su s različitim vrstama kocaka, potrage za blagom ili sve vrste labirinta. Labirinti su zanimljivi djeci na papirima, kartonima, ali ponajviše oni koje mogu osobno doživjeti i sudjelovati u njima. Na zabavan i djeci pristupačan način možemo razvijati slikovnu inteligenciju istraživanjem svijeta umjetnosti odlaskom u muzeje, ali i putem internetskih stranica svjetskih muzeja. Od malena kod djece možemo razvijati prostornu inteligenciju optičkim iluzijama, poticanjem različitoga viđenja svijeta pomoću kaleidoskopa, teleskopa, povećala i mikroskopa, mijenjajući njihov vizualni doživljaj. S takvim aktivnostima istražujemo stvari izvan dohvata običnoga vida. Crtanje po promatranju, crtanje prostora na velikim papirnatim podlogama, izrada origamia, prirodna glina za modeliranje raznih predmeta, setovi za crtanje i slikarski setovi za izražavanje, slaganje Rubikove kocke, samo su neke od aktivnosti kojima se može razvijati prostorna inteligencija.

TJELESNO-KINESTETIČKA INTELIGENCIJA

Oni s razvijenom tjelesno-kinestetičkom inteligencijom uče i misle tijelom, a njom se koriste i da bi izrazili i pokazali svoje vještine. Tjelesna inteligencija odnosi se na mišljenje i učenje pokretima, dodirima i kretanjima. Dok se razvija ova vrsta inteligencije, istodobno se usavršavaju sva osjetila, rad ruku i cijeloga tijela, a to znači da se razvija i koordinacija tijela.

Aktivnosti koje koristimo za razvijanje tjelesno-kinestetičke inteligencije su ples, borilački sportovi, vježbanje joge, igre pantomime, rano svladavanje vještina povezanih s ravnotežom (klizanje, rolanje, hod po nogostupu, vještine vožnje bicikla), taktilne igre dlanovima, stopalima i tijelom.

Živjeti znači gibati se. Djeca uče kroz igru i pokret. Samo kretanje važno je za razvoj bilateralne integracije (komunikacija između lijeve i desne polutke mozga). Često kod djece dolazi do isključivanja bilateralne integracije zbog pretjeranoga bavljenja dvodimenzionalnim aktivnostima (gledanje televizijskoga programa, igranje igrice, aktivnosti koje uključuju ravne površine).

INTRAPERSONALNA INTELIGENCIJA

Razvijanjem osobne inteligencije povećavaju se samopouzdanje, samokontrola i vjera u samoga sebe što dovodi do pozitivne slike o sebi. Prema Golemanu (1997) emocionalnu inteligenciju čine nekognitivne sposobnosti, kompetencije i vještine koje utječu na sposobnost osobe da se nosi sa zahtjevima i pritiscima okoline. Postoje razni načini za razvijanje intrapersonalne inteligencije, a neki su od njih vježbe disanja i opuštanja, uređen prostor kuda se djeca mogu povući ako žele, razgovor kako se osjeća dijete u pojedinim situacijama, osobni album ili osobna mapa djeteta, crtanje mandale, metoda crtanja fraktalnih crteža, prostor za odlaganje osobnih stvari i sl.

INTERPERSONALNA INTELIGENCIJA

Djeca s razvijenom društvenom inteligencijom sa smiješkom prilaze drugoj djeci te spontano oponašaju igru djeteta kojemu prilaze. Vole se igrati s manjom djecom, brinu se za njih, dodaju im drage igračke da ih razvesele. Prednost za razvijanje društvene inteligencije mješovite su grupe gdje starija djeca mogu pomagati razvijati empatiju prema mlađima. Svakodnevne aktivnosti za razvijanje društvene inteligencije su druženje s prijateljima, prepoznavanje i povezivanje glazbe i glasova s emocijama, imitativne igre emocija, vježbe uljudnoga ponašanja, istraživanje drugih kultura, simbolička igra zaštite i pomaganja te izrada knjige pravila ponašanja s crtežima.

PRIRODNA INTELIGENCIJA

Ovu inteligenciju možemo prepoznati kod djece koja uživaju biti u prirodi, istražuju sadržaje vezane za život u prirodi, kopaju po zemlji, brinu o biljkama. Iako većinom djeca vole životinje, djeca koja imaju razvijenu prirodnu inteligenciju ne pokazuju odbojnost prema kukcima, gujavicama, gusjenicama i drugim gmazovima. U dječjim vrtićima djeca rado kopaju po blatu, istražuju život gujavica koje pokazuju odraslima i pozivaju drugu djecu da ih vide. Takva su djeca često pokretači i raznih prirodnih projekata u samoj odgojnoj skupini. Dolaze s mnogo informacija o pojedinim životinjama i tako zainteresiraju drugu djecu o samom projektu. Aktivnosti kojima se potiče prirodna inteligencija su uzgajanje biljki u sobi dnevnoga boravka, recikliranje (papir, plastika, biootpad), izrada kućice za ptice, briga za kućne ljubimce (ribice, kornjače),

hranjenje životinja, uređivanje centra za interakciju sa životinjama, opskrbljivanje djece časopisima i knjigama o prirodi, osiguranje prostora za pedagoško neoblikovani materijal u sobi dnevnoga boravka (voda, pijesak, zemlja).

ZAKLJUČAK

Većina se djece rodi s određenim kapacitetom, a o nama odraslima ovisi kako ćemo razvijati taj kapacitet. Ne smijemo djecu podcijeniti, puna su potencijala kojega samo treba na vrijeme prepoznati. Dijete treba promatrati kao cjelovitu osobu, a odgoj i obrazovanje ne smiju se razdvojiti. To možemo jedino ako provodimo vrijeme s djecom i dajemo im okolinu punu poticaja gdje mogu sami birati i pokazivati svoje talente i interese.

Važan je i trenutak kada se s djecom rade pojedine aktivnosti. Ništa ne ide na silu. Dijete mora biti odmorno i zainteresirano, a okolina i mjesto gdje mu je najugodnije moraju biti pripremljeni. Osim pripremljenoga, poticajnoga i prijateljskoga okruženja, dijete treba osjećaj slobode bez straha od kritike. Svi najbolje učimo kada smo samomotivirani za pojedino učenje i tada najbolje i usvajamo određene informacije.

Dječji je razvoj najbrži do pete godine, do tada djeca najlakše uče i najviše su motivirana za usvajanje novih kognitivnih podataka. Kada uzmemo u obzir da je do pete godine života razvijeno 50% sinapsi, a do sedme godine 70% sinapsi (Rajović, 2012) vidimo koliko je važno rano razdoblje dječjega odrastanja. Rečenica koju roditelji znaju koristiti "Pusti ga/ju, još su mali" ustvari podcjenjuje dječje mogućnosti i spoznaje. Djeca mogu više nego što se misli o njima samo im treba dati poticaja i pratiti ih u njihovim zahtjevima.

LITERATURA

- Armstrong, T. (2006). *Pametniji ste nego što mislite*. Lekenik: Ostvarenje d. o. o.
- Aros, C. (2015). *Inteligencija mog djeteta otkrijte i unaprijedite talente koji ga čine jedinstvenim*. Rijeka: Dušević & Kršovnik d. o. o.
- Ayres, J. A. (2009). *Dijete i senzorna integracija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Blythe, S. G. (2008). *Uravnoteženi razvoj*. Lekenik: Ostvarenje d.o.o.
- Diamond, M. i Hopson, J. (2006). *Čarobno drveće uma*. Lekenik: Ostvarenje d. o. o.
- Doman, G. i Doman, J. (2016). *Kako da povećate inteligenciju svoje bebe*. Beograd: Laguna d. o. o.
- Gardner, H., Kornhaber, M. L. i Wake, K. W. (1999). *Inteligencija različita gledišta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Goleman, D. (1997). *Emocionalna inteligencija*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Hannaford, C. (2007). *Pametni pokreti: zašto ne učimo samo glavom*. Buševac: Ostvarenje d. o. o.
- Happ E. i Happ R. (2004). *Skočizvuk – Glazbom i pokretom do cjelovite ličnosti*. Zagreb: Domos HappaH.

- Jensen, E. (2005). *Poučavanje s mozgom na um*. Zagreb: Educa.
- Kubelka R., Pelt, R. i Vrbanac, D. (2013). *Dječji talenti, otkrijte talente svog djeteta podržavajući izvornost dječjeg učenja*. Velika Mlaka: Ostvarenje d. o. o.
- Majsec Vrbanić, V. (2008). *Slušamo, pjevamo, plešemo, sviramo*. Zagreb: Udruga za promicanje različitosti, umjetničkog izražavanja, kreativnosti i edukacije djece i mladeži.
- Montessori, M. (2003). *Dijete – tajna djetinjstva*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Rajović, R. (2009). *IQ deteta – briga roditelja*. Novi Sad: Abeceda d. o. o.
- Rajović, R. (2012). *Kako uspešno razvijati IQ deteta kroz igru*. Novi Sad: Smart production.
- Siegel, D. J. i Bryson T. P. (2015). *Razvoj dječjeg mozga*. Split: Harfa d. o. o.
- Stöcklin-Meier, S. (2011). *Rukicama gore, nogicama dolje*. Split: Harfa d. o. o.
- Suzuki, S. (2002). *Odgoj s ljubavlju*. Zagreb: Centar za glazbenu poduku d. o. o.
- Zarevski, P. (2000). *Struktura i priroda inteligencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

The Development of Children's Intelligence

Abstract:

After Gardner's discovery that there is no such thing as only one intelligence, questions about the multiple intelligence opened up. When an adult is able to properly recognise a certain type of intelligence and accordingly introduce it to a child we are halfway through the successful child's intelligence development. Intelligence development in children is an individual job of every adult working and spending time with children. Parents together with professionals working with children should be observing development of an individual child and his interests. We will do this by appreciating and respecting each child as it is and with the development of child's intrinsic motivation. A positively shaped brain creates better conditions for igniting a spark in child, which can with time turn into a permanent flame. The development of the child's intelligence starts in the womb, and therefore early stimulation is extremely important. After delivery, the "absorption" and brain shaping begins by gaining experience and activating neurons that will favorably affect the child's cognitive development. In the paper, the activities that stimulate the child's cognitive development will be described, which were created in the immediate work with children in kindergarten. Children's development is greatest up to the fifth year, and in that period their learning is the easiest, and their motivation to adopt new cognitive data is at the highest peak. We must not underestimate the children, they are full of potential that we need to recognize on time and provide them with favorable influence from the immediate environment. The aim of this paper is to give an overview of different approaches to the development of child intelligence through activities in the educational work itself.

Keywords: early stimulation, intelligence development, multiple intelligence

PITANJE U NASTAVI: UDŽBENICI ZA NASTAVU HRVATSKOGA JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI

Prethodno priopćenje

UDK: 373.5(075.3)

dr. sc. Antonija Huljev, poslijedoktorand
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku
Osijek, Hrvatska

Sažetak:

Rad polazi od pretpostavke da književnost pospješuje odgoj i socijalizaciju pojedinca u okviru obitelji i društva, ugrađivanje vrijednosti i stavova u osobnost svakoga pojedinca te upućuje na didaktičku zadaću književnosti i različite mogućnosti pristupa književnom djelu. Za potrebe rada analizirana je zastupljenost ulomaka romana i bajki Ivane Brlić-Mažuranić (1873.–1938.) u 29 udžbenika za nastavu hrvatskoga jezika i književnosti u srednjim strukovnim školama, od toga 18 udžbenika za četverogodišnje strukovne škole, 9 udžbenika za trogodišnje strukovne škole te 2 udžbenika za medicinske škole. S obzirom na zastupljenost književnih ulomaka u udžbenicima analizirana su i pitanja s obzirom na sami tekst. Zastupljena su pitanja potom kategorizirana prema Sandersovoj reviziji Bloomove taksonomije kognitivnih i psihomotornih ciljeva učenja te se određuju kao doslovna, aplikacijska, sintetička, analitička, evaluacijska, interpretacijska te translacijska pitanja kako bi se dobio uvid u zastupljenost udžbeničkih pitanja prema njihovoj vrsti.

Ključne riječi: odgojne vrijednosti, pitanje u nastavi, srednja strukovna škola, udžbenik

UVOD

Suvremenu je nastavu, bez obzira na tehnološka dostignuća, gotovo nemoguće zamisliti bez udžbenika. Udžbenik je medijski izvor, nastavno sredstvo, koje uvelike utječe na izvođenje i kvalitetu odgojno-obrazovnoga procesa bez obzira na to o kojemu je nastavnom predmetu riječ. "Udžbenici su osobito važni izvori znanja jer su izravno namijenjeni nastavnom procesu i pisani su metodičkim diskursom" (Bežen, 2008: 358). U nastavnom predmetu Hrvatskoga jezika i književnosti zastupljene su dvije vrste udžbenika – udžbenik za nastavu književnosti, tzv. čitanka, te udžbenik za nastavu jezika i izražavanja. Ulazak Republike Hrvatske u sustav slobodnoga tržišnoga gospodarstva odrazio se i na autore i izdavače udžbenika te se od 1995. godine za svaki nastavni predmet objavljuje i više udžbenika. Učitelji su ti koji imaju zakonsko pravo svake školske godine birati udžbenike koje će koristiti u nastavi svoga predmeta, a autori udžbenika svake godine mogu prijavljivati nove udžbenike koje ocjenjuje mjerodavno povjerenstvo, a potom odobrava ministar Ministarstva znanosti i obrazovanja koje popis odobrenih udžbenika objavljuje u katalogu udžbenika za svaku školsku godinu, (Bežen, 2008). Danas se u školama u Republici Hrvatskoj daje velika važ-

nost razvoju vrijednosti definiranih Ustavom Republike Hrvatske i strategijom njezina razvoja što je osobito vidljivo iz Zakona o osnovnom školstvu te iz Plana i programa za osnovne škole kao i iz brojnih osnovnoškolskim programa kojima je cilj afirmacija pozitivnih, općeljudskih vrijednosti – tolerancije, mira i prihvaćanja (Mrnjaus, 2007).

Izbor je udžbenika iznimno važan jer je, između ostaloga, i sadržajni izvor za diferenciranost i obogaćivanje kurikuluma. Udžbenik je i temeljno odgojno-obrazovno sredstvo nacionalne vrijednosti koje se koristi u školi kao najorganiziranijem obliku obrazovanja. Nacionalna obrazovna politika postavlja znanje kao društvenu vrijednost, a znanje, kao zbroj činjenica, generalizacija i pojmova te zbroj sposobnosti i stavova proizlazi iz spoja nacionalnih kulturnih vrijednosti i s internacionalnim, svjetskim civilizacijskim i kulturnim vrijednostima, napominje Žužul (2007). Stoga se i u ovom radu udžbenik promatra kao sredstvo i izbor, pokretač i graditelj obrazovnog programa, promicatelj vrijednosti “i čuvar nacionalnog identiteta, medij interkulturalne komunikacije, koji slijedeći kurikulum potiče njegovu mijenu” (Žužul, 2007: 422).

KNJIŽEVNOST I ODGOJNE VRIJEDNOSTI

O odgojnom su utjecaju književnosti promišljali mnogi filozofi i književnici koji su svoje pedagoške stavove utkali u svoja djela. Jedan je od primjera, primjerice, i roman *Emil ili o odgoju* (1762.) Jean-Jacquesa Rousseaua. Roman je po objavljivanju izazvao osudu tadašnjih političkih vlasti pa ga je pariški sud javno osudio, a sam je autor bio prisiljen napustiti zemlju i skloniti se, prvotno u Švicarsku, a potom i u London. Naime, činjenica je da književnost može imati utisak na svoga čitatelja, a posljedično, i na društvo. Kao i romani, i bajke su neizostavan dio odrastanja svakoga djeteta bez obzira na to o kakvoj je vrsti bajke riječ. Bajka se, osim kao vrsta književnoga djela, može promatrati i kao odgojno sredstvo kojim roditelji posreduju i interioriziraju društvene zahtjeve u djetetovo ponašanje (Biti, 1981). Roditelji na taj način imaju ulogu pripovjedača koji zadovoljava djetetovu potrebu spoznavanja svijeta oko sebe, a Ivana Brlić-Mažuranić (1874.–1938.) i počinje pisati prvenstveno za vlastitu djecu, a kasnije i za tuđu čime je namjerno i svjesno medij književnosti upotrijebila kao pedagoško sredstvo važno u oblikovanju odgojnih vrijednosti koje dijete usvaja. Iščitavajući osobna pisma Ivane Brlić-Mažuranić te dostupnu književno-povijesnu recepciju o autoričinim djelima može se posredno zaključiti da su odgojne vrijednosti iskazane u bajkama i romanima dijelom i autoričina interiorizirana sustava odgojnih vrijednosti. Odgojne vrijednosti determinirane u promatranom korpusu opće su ljudske, univerzalne vrijednosti, a čitava se djela poput primjerice “Priča iz davnine” mogu čitati i kao kršćanski podtekst kojemu je cilj odgojno djelovati na čitatelja u smislu usvajanja poželjnih životnih vrijednosti

Budući da je udžbenik (i) pronositelj temeljnih, odgojnih vrijednosti pojedinoga društva, u ovom su radu analizom obuhvaćeni zastupljeni ulomci iz književnih djela Ivane Brlić-Mažuranić, najprevođenije hrvatske spisateljice za djecu koja nosi i atribut

hrvatskoga Andersena, u čitankama prema *Popisu udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za školsku godinu 2014./2015.* U radu se polazi od pretpostavke da su književni ulomci ti koji imaju performativno, odgojno, djelovanje na čitatelja. Književna djela Ivane Brlić-Mažuranić obiluju odgojnim vrijednostima (Huljev, 2018a; Huljev, 2018b) pa se prisutnost književnih ulomaka ove autorice pokazuju primjerima kada je riječ o njihovoj zastupljenosti u čitankama. Isto tako, polazna je pretpostavka rada u skladu s prijašnjim istraživanjima (Zelina i Zelinova, 1994; Steele, Meredith i Temple, 1998 prema Peko i Pintarić, 1999) koja pokazuju da u nastavi prevladavaju doslovna pitanja. Budući da se takvim, doslovnim, pitanjima ne propituje tekst u vrijednosnom smislu jer nema usmjeravanja na razumijevanje teksta i dublje tekstovne strukture, takva pitanja od učenika ne zahtijevaju divergentno i kritičko mišljenje. Stoga se radu se prema zastupljenosti detektiranih ulomaka, analiziraju i pitanja s obzirom na tekst. Zastupljena se pitanja kategoriziraju prema Sandersovoj reviziji Bloomove taksonomije kognitivnih i psihomotornih ciljeva učenja te se određuju kao doslovna, aplikacijska, sintetička, analitička, evaluacijska, interpretacijska te translacijska pitanja.

Kreativno je mišljenje najviša razina mišljenja, a u odgojno-obrazovnom procesu ima višestruku važnost u kojoj se ogleda i primjenjivanje pitanja i zadataka kojima se potiče kritičko mišljenje. Važnost je takvih pitanja neupitna jer od učenika iziskuju traženje rješenja postojećih problemskih situacija ili redefiniranja postojeće, a pritom ih se potiče na smisleno i iskustvom povezano učenje (Koludrović, 2010) pa u tom smislu valja sagledati i udžbenička pitanja.

Pripovjedno djelo Ivane Brlić-Mažuranić pokazuje obuhvatnost pedagoške, odnosno didaktičko-metodičke komponente. Odabrani korpus autorice obuhvatio je oba autoričina romana ("Čudnovate zgode šegrta Hlapića", "Jaša Dalmatin, potkralj Gudžerata"), cjelovitu zbirku bajki "Priče iz davnine" ("Kako je Potjeh tražio istinu", "Ribar Palunko i njegova žena", "Regoč", "Šuma Striborova", "Bratac Jaglenac i sestra Rutvica", "Lutonjica Toporko i devet župančića", "Sunce djever i Neva Nevičica", "Jagor") te sedam bajki objavljenih u časopisima i bajke neobjavljene za autoričina života ("Priča o goropadnom Mili i šestorici ptića rodovića", "Zlatna ptica i dijete ubogarsko", "Trgovac Nav", "Priča o Zorku Bistrozorkom i o Sreći", "Priča o sultanu Abdali", "Zašto se rodila bijedna Lera i njezino siroče", "Djevojčica i neman"). Cilj je rada bio determinirati u promatranoj udžbeničkoj građi zastupljenost književnih ulomaka Ivane Brlić-Mažuranić.

REZULTATI I RASPRAVA

Istraživanje je obuhvatilo 29 udžbenika za nastavu hrvatskoga jezika i književnosti u srednjim strukovnim školama, od toga 18 udžbenika za četverogodišnje strukovne škole, 9 udžbenika za trogodišnje strukovne škole te 2 udžbenika za medicinske škole.

UDŽBENICI ZA ČETVEROGODIŠNJE STRUKOVNE ŠKOLE

Istraživanjem zastupljenosti romana i bajki Ivane Brlić-Mažuranić u udžbeničkoj građi za nastavu hrvatskoga jezika i književnosti u četverogodišnjim strukovnim školama obuhvaćeno je 18 udžbenika, a rezultati su prikazani Tablicom 1.

Tablica 1. Romani i bajke Ivane Brlić-Mažuranić u udžbeničkoj građi za hrvatski jezik i književnost u četverogodišnjim strukovnim školama.

Razred	Broj propisanih udžbenika	Zastupljenost romana i bajki Ivane Brlić-Mažuranić	Ostali tekstovi Ivane Brlić-Mažuranić
1.	4	da (2 udžbenika): - bajka "Regoč": • čitanka: Snježana Zrinjan, "Književnost 1: čitanka za 1. razred četverogodišnjih strukovnih škola". - bajka "Kako je Potjeh tražio istinu": • čitanka: Marija Ćurić, Sanja Dužević-Šepac, Žarko Gazzari, Davorka Horvatek-Modrić, Ruža Križan-Sirovica, "Čitanka 1: čitanka u prvom razredu četverogodišnje srednje strukovne škole".	da: - umjetnička proza "Slušajte hrvatsku riječ": • čitanka: Dragutin Rosandić, "Hrvatski jezik i književnost 1: udžbenik za 1. razred četverogodišnjih strukovnih tehničkih škola".
2.	4	ne	ne
3.	5	ne	ne
4.	5	ne	ne
UKUPNO UDŽBENIKA:	18	2	1

Iz priložene je tablice vidljivo da su u analiziranim udžbenicima prisutna svega tri autoričina teksta u trima različitim udžbenicima, a od toga samo dva pripadajuća traženom korpusu. Bajka "Regoč" te bajka "Kako je Potjeh tražio istinu" jedine su bajke zastupljene u dvama različitim udžbenicima za 1. razred četverogodišnje strukovne škole. U ostalih 16 udžbenika nema ni jednoga romana i/ili bajke autorice. Izvan korpusa romana i bajki pronađen je samo jedan tekst autorice, i to kraće umjetničko prozno djelo "Slušajte hrvatsku riječ", međutim, važno je spomenuti, tekst je u udžbeniku prisutan kao uvod u nastavnu jedinicu "Književno djelo – jezična umjetnina, književnost – umjetnost riječi" te se autor udžbenika ni u jednom dijelu ne osvrće na dani

tekst. Njegovo se značenje i važnost ne propituju niti u književnom niti u vrijednosnom smislu. Iz priloženoga imamo jasan uvid da se u 88 posto udžbenika za četverogodišnje strukovne škole ne pronalaze bajke i/ili romani Ivane Brlić-Mažuranić, a čak 83 posto udžbenika na svojim stranicama ne ispisuje niti jedan tekst autorice, bez obzira na to o kojoj se književnoj vrsti radi. Prema tome, može se zaključiti izuzetno niska zastupljenost romana i/ili bajki Ivane Brlić-Mažuranić u pripadajućim udžbenicima za nastavu hrvatskoga jezika i književnosti za četverogodišnje strukovne škole. U dvama nastavnim udžbenicima u kojima su prisutne bajke Ivane Brlić-Mažuranić nalazi se 19 nastavnih pitanja koja se odnose izravno na razumijevanje teksta. Rezultati su prikazani Tablicom 2.

Tablica 2. Udžbenička pitanja u nastavi hrvatskoga jezika i književnosti u četverogodišnjim strukovnim školama.

Razred	Zastupljena pitanja
1.	doslovna = 5 analitička = 5 translacijska = 3 evaluacijska = 3 interpretacijska = 2 aplikacijska = 1
2.	-
3.	-
4.	-
UKUPNO PITANJA:	19

Prema dostupnim podacima iz Tablice 2 uočavamo da su najzastupljenija doslovna (5/26,32) i analitička pitanja (5/26,32), a slijede translacijska, evaluacijska, interpretacijska i jedno aplikacijsko pitanje. Također, uočavamo neprisutnost sintetičkih pitanja. S obzirom na to da su bajke Ivane Brlić-Mažuranić zastupljene u samo dvama udžbenicima, ukupan broj pitanja koji se odnose na razumijevanje teksta iznimno je nizak, svega 19. Ukoliko se isključe i doslovna pitanja kao pitanja najniže razine razumijevanja, svega je 14 pitanja višega reda zastupljeno u dvama udžbenicima. Ovakvi podatci svjedoče o nedostatnosti promišljanja višega reda, dubljega razumijevanja teksta i razvijanja kritičkoga mišljenja.

UDŽBENICI ZA TROGODIŠNJE STRUKOVNE ŠKOLE

Istraživanjem zastupljenosti romana i bajki Ivane Brlić-Mažuranić u udžbeničkoj građi za nastavu hrvatskoga jezika i književnosti u trogodišnjim strukovnim školama obuhvaćeno je 9 udžbenika, a rezultati su prikazani Tablicom 3.

Tablica 3. Romani i bajke Ivane Brlić-Mažuranić u udžbeničkoj građi za hrvatski jezik i književnost u trogodišnjim strukovnim školama.

Razred	Broj propisanih udžbenika	Zastupljenost romana i bajki Ivane Brlić-Mažuranić	Ostali tekstovi Ivane Brlić-Mažuranić
1.	3	da (3 udžbenika): - bajka "Regoč": • čitanke (3): 1. Dragica Dujmović-Markusi, Tanja Španjić, "Čitanka 1: udžbenik hrvatskoga jezika za prvi razred trogodišnjih strukovnih škola", 2. Snježana Zbukvić-Ožbolt, Snježana Zrinjan, "Čitanka 1: udžbenik za 1. razred trogodišnjih strukovnih škola", 3. Andreja Jureković Perković, Marija Matković, "Hrvatski jezik i književnost 1: integrirani udžbenik hrvatskog jezika i književnosti u prvom razredu trogodišnje stukovne škole".	ne
2.	3	ne	-
3.	3	ne	-
UKUPNO UDŽBENIKA:	9	3	0

Iz priložene je tablice vidljivo da je u analiziranim udžbenicima zastupljenost autoričnih tekstova prisutna u trima udžbenicima za nastavu u prvom razredu srednje škole. U svim trima udžbenicima prisutna je samo bajka "Regoč". Ostalih tekstova Ivane Brlić-Mažuranić nema niti u jednom udžbeniku za nastavu hrvatskoga jezika i književnosti u drugom i trećem razredu. Dakle, učenici se u srednjim strukovnim školama s književnim radom Ivane Brlić-Mažuranić sreću samo u prvom razredu, i to na razini samo jedne bajke – "Regoč".

U trima nastavnim udžbenicima u kojima je prisutna bajka "Regoč" nalazi se ukupno 48 nastavnih pitanja koja se odnose izravno na razumijevanje teksta. Rezultati su prikazani Tablicom 4.

Tablica 4. Udžbenička pitanja u nastavi hrvatskoga jezika i književnosti u trogodišnjim strukovnim školama.

Razred	Zastupljena pitanja
1.	doslovna = 20 evaluacijska = 12 analitička = 8 translacijska = 3 aplikacijska = 3 interpretacijska = 2
2.	-
3.	-
UKUPNO PITANJA:	48

Prema podatcima iz Tablice 4 uočavamo da su najzastupljenija doslovna pitanja (20/41,67). Sljedeća najbrojnija kategorija pitanja jesu evaluacijska pitanja (12/25), a slijede analitička (8/16,67), translacijska (3/6,25) i aplikacijska (3/6,25) te interpretacijska pitanja (2/4,17). Kao i u prethodnoj tablici pitanja (Tablica 2), uočavamo nepri-
sutnost sintetičkih pitanja. Ukupan je broj pitanja koji se odnose na razumijevanje teksta 48, dakle, svega je 28 pitanja višega reda u ukupno trima školskim udžbenicima.

UDŽBENICI ZA MEDICINSKE ŠKOLE

Za potrebe rada prema analizirana su i dva udžbenika za nastavu hrvatskoga jezika i književnosti u srednjim medicinskim školama. Oba su udžbenika istih autora (Dubravka Bouša, Marija Gazzari i Žarko Gazzari) za prvi i drugi razred srednje medicinske škole.

U udžbeniku za prvi razred nalazi se ulomak iz bajke “Kako je Potjeh tražio istinu” dok se u udžbeniku za drugi razred ne nalaze tekstovi Ivane Brlić-Mažuranić. Dakle, u dvama udžbenicima za medicinske škole nalazi se samo jedan tekstovni ulomak autorice.

S obzirom na zastupljeni tekst detektirano je šest pitanja koja se odnose na izravno razumijevanje teksta – od toga tri doslovna pitanja, dva evaluacijska te jedno analitičko pitanje. Ne nalaze se sintetička, interpretacijska, aplikacijska te translacijska pitanja.

Iz navedenoga se može zaključiti da je u propisanim udžbenicima za medicinske škole izrazito niska zastupljenost tekstova Ivane Brlić-Mažuranić uz prevladavajuća doslovna pitanja, te općenito, izrazito nisku zastupljenost vrijednosnoga propitivanja danoga teksta.

ZAKLJUČAK

Kako je u Republici Hrvatskoj na snazi Kurikularna reforma te eksperimentalni program "Škola za život" ovakva i slična istraživanja idu u prilog tezi da se metodički pristupi u udžbenicima moraju mijenjati i prilagođavati ukoliko se žele ispuniti glavni ciljevi eksperimentalnoga programa, koji učenike nastoji pripremiti za svijet znanja i život tijekom kojega će se morati kontinuirano prilagođavati novim prilikama, a to su *povećanje kompetencija učenika u rješavanju problema te povećanje zadovoljstva učenika u školi i motivacija njihovih učitelja i nastavnika* (Škola za život, 2019). Kako rješavanje problemskih situacija iziskuje divergentno mišljenje i postavljena pitanja u nastavi, od samoga početka odgojno-obrazovnoga procesa, moraju biti prvenstveno aplikacijska, evaluacijska i druga pitanja višega reda koja će poticati više kognitivne procese i operacije kod učenika, aktivno učenje te tražiti razumijevanje. Pritom se ne smije zanemariti i važnost činjeničnih pitanja koja također imaju određenu važnost u procesu ovladavanja činjenicama bitnim za donošenje zaključaka, no njihova se apsolutna prevladavajuća zastupljenost u promatranoj udžbeničkoj građi svakako mora preispitati. Udžbenička analiza u radu pokazuje da se u čak 88 posto udžbenika za četverogodišnje strukovne škole ne pronalaze bajke i/ili romani Ivane Brlić-Mažuranić. Također, čak 83 posto udžbenika na svojim stranicama ne ispisuje niti jedan jedini tekst autorice, bez obzira na to o kojoj se književnoj vrsti radi. Unutar promatranoga korpusa osim bajki iz zbirke "Priče iz davnine" te romana "Čudnovate zgrade šegrta Hlapića" ne pronalazi se niti jedan drugi ulomak iz književnoga opusa autorice. Najzastupljenija je bajka "Regoč" dok roman "Jaša Dalmatin, potkralj Gudžerata" ostaje potpuno nepoznat, kao i bajke objavljene u periodici i nakon autoričina života, srednjoškolskoj strukovnoj učeničkoj populaciji.

U radu je izvršena analiza zastupljenosti romana i bajki najprevođenije hrvatske spisateljice za djecu, Ivane Brlić-Mažuranić, jer su upravo njezina književna djela kulturno nacionalno dobro te obiluju odgojnim vrijednostima. Mada pojedini autori smještaju književna djela Ivane Brlić-Mažuranić u kanon dječje književnosti navodeći pritom da "gotovo nema čitanke bez ulomka romana Marka Twaina, Ivane Brlić-Mažuranić ili Ivana Kušana" (Marušić, 2011: 74), istraživanje za potrebe rada pokazalo je suprotno. Prema svemu se navedenom može zaključiti izuzetno niska zastupljenost romana i/ili bajki Ivane Brlić-Mažuranić u pripadajućim udžbenicima za nastavu hrvatskoga jezika i književnosti za četverogodišnje strukovne škole. Dobiveni rezultati analize udžbeničke građe nameću, prije svega, pitanje vrjednovanja književnosti najpoznatije hrvatske dječje spisateljice u nastavi hrvatskoga jezika i književnosti kao promicatelja odgojne uloge uopće. Ionako slabo zastupljena u školskim udžbenicima, njezina se književna djela vrijednosno rijetko propituju te na taj način ovaj rad pruža i mogućnost novih istraživanja u kontekstu suvremenih kurikularnih reformskih pitanja, ali i nove mogućnosti i izazove budućim autorima udžbeničke građe te istraživačima književnoga opusa Ivane Brlić-Mažuranić.

LITERATURA

IZVORI

- Bouša, D., Gazzari, M. i Gazzari, Ž. (2014). *Hrvatski jezik i književnost 1: integrirani udžbenik za 1. razred srednje medicinske škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bouša, D., Gazzari, M. i Gazzari, Ž. (2014). *Hrvatski jezik i književnost 2: integrirani udžbenik za 2. razred srednje medicinske škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brkašić, B., Potnar-Matković, G. i Španjić, T. (2011). *Čitanka 2: čitanka hrvatskoga jezika za drugi razred trogodišnjih strukovnih škola*. Zagreb: Profil.
- Čubrić, M. i Dužević-Šepac, S. (2014). *Čitanka 4: čitanka u četvrtom razredu četverogodišnje srednje strukovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Čubrić, M., Dužević-Šepac, S., Gazzari, Ž., Horvatek-Modrić, D. i Križan-Sirovica, R. (2014). *Čitanka 1: čitanka u prvom razredu četverogodišnje srednje strukovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Čubrić, M. i Gazzari, Ž. (2014). *Čitanka 3: čitanka u trećem razredu četverogodišnje srednje strukovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Čubrić, M., Horvatek-Modrić, D. i Križan-Sirovica, R. (2014). *Čitanka 2: čitanka u drugom razredu četverogodišnje srednje strukovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Dujmović-Markusi, D. i Španjić, T. (2009). *Čitanka 1: udžbenik hrvatskoga jezika za prvi razred trogodišnjih strukovnih škola*. Zagreb: Profil.
- Hudeček, L., Mesić, B., Mihaljević, M. i Pilić, J. (2003). *Hrvatski jezik, jezično izražavanje i književnost 4: udžbenik za 4. razred četverogodišnjih strukovnih škola*. Zagreb: Profil.
- Jureković Perković, A. i Matković, M. (2014). *Hrvatski jezik i književnost 1: integrirani udžbenik hrvatskog jezika i književnosti u prvom razredu trogodišnje srednje strukovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Jureković Perković, A. i Matković, M. (2014). *Hrvatski jezik i književnost 2: integrirani udžbenik hrvatskog jezika i književnosti u drugom razredu trogodišnje srednje strukovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Jureković Perković, A. i Matković, M. (2014). *Hrvatski jezik i književnost 3: integrirani udžbenik hrvatskog jezika i književnosti u trećem razredu trogodišnje srednje strukovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Prepelić-Đuričković, V. (2009). *Čitanka 3: udžbenik hrvatskoga jezika za treći razred trogodišnjih strukovnih škola*. Zagreb: Profil.
- Rosandić, D. (1998). *Hrvatski jezik i književnost 2: udžbenik za 2. razred četverogodišnjih strukovnih tehničkih škola*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, D. (1998). *Hrvatski jezik i književnost 3: udžbenik za 3. razred četverogodišnjih strukovnih tehničkih škola*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, D. (2001). *Hrvatski jezik i književnost 1: udžbenik za 1. Razred četverogodišnjih strukovnih tehničkih škola*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, D. (2002). *Hrvatski jezik i književnost 4: udžbenik za 4. razred četverogodišnjih strukovnih tehničkih škola*. Zagreb: Školska knjiga.
- Sajko, N. (2014). *Hrvatski jezik (Glagolju): čitanka iz hrvatskoga jezika za četvrti razred četverogodišnjih strukovnih škola*. Zagreb: Alfa.
- Šego, J., Vignjević, J. i Znika, M. (2003). *Hrvatski jezik, jezično izražavanje i književnost 3: udžbenik za 3. razred četverogodišnjih strukovnih škola*. Zagreb: Profil.

- Zbukvić-Ožbolt, S. i Zrinjan, S. (2004). *Čitanka 1: udžbenik za 1. razred trogodišnjih strukovnih škola*. Zagreb: Školska knjiga.
- Zbukvić-Ožbolt, S. i Zrinjan, S. (2005). *Čitanka 3: udžbenik za 3. razred trogodišnjih strukovnih škola*. Zagreb: Školska knjiga.
- Zrinjan, S. (2004). *Čitanka 2: udžbenik za 2. razred trogodišnjih strukovnih škola*. Zagreb: Školska knjiga.
- Zrinjan, S. (2008). *Književnost 2: čitanka za 2. razred četverogodišnjih strukovnih škola*. Zagreb: Alfa.
- Zrinjan, S. (2008). *Književnost 3: čitanka za 3. Razred četverogodišnje strukovne škole*. Zagreb: Alfa.
- Zrinjan, S. (2008). *Književnost 4: čitanka za 4. razred četverogodišnje strukovne škole*. Zagreb: Alfa.
- Zrinjan, S. (2009). *Književnost 1: čitanka za 1. Razred četverogodišnjih strukovnih škola*. Zagreb: Alfa.
- Zrinjan, S. (2014). *Hrvatski jezik (Az): čitanka iz hrvatskoga jezika za prvi razred četverogodišnjih strukovnih škola*. Zagreb: Alfa.
- Zrinjan, S. (2014). *Hrvatski jezik (Vjedi): čitanka iz hrvatskoga jezika za treći razred četverogodišnjih strukovnih škola*. Zagreb: Alfa.
- Zrinjan, S. i Sajko, N. (2014). *Hrvatski jezik (Buki): čitanka iz hrvatskoga jezika za drugi razred četverogodišnjih strukovnih škola*. Zagreb: Alfa.

LITERATURA

- Bežen, A. (2008). *Metodika: znanost o poučavanju nastavnog predmeta. Epistemologija metodike u odnosu na pedagogiju i edukologiju – s primjerima iz metodike hrvatskoga jezika*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; Profil International d. o. o.
- Biti, V. (1981). *Bajka i predaja, povijest i pripovijedanje*. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.
- Huljev, A. (2018a). Odgojne vrijednosti u romanu Jaša Dalmatin, potkralj Gudžerata Ivane Brlić-Mažuranić. *Anafora: časopis za znanost o književnosti*, 5(2), 357-378. doi: 10.29162/ANAFORA.v5i2.5
- Huljev, A. (2018b). Odgojne vrijednosti u romanima Ivane Brlić-Mažuranić: udžbenička analiza. U A. Abidović (Ur.), *Aktuelni problemi visokog obrazovanja i nauke: Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa održanog 13. aprila 2018. Godine; tom III.* (str. 339-351). Brčko: Evropski univerzitet Brčko distrikt.
- Koludrović, M. i Reić Ercegovac, I. (2010). Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi. *Odgojne znanosti*, 12(2), 427-439.
- Marušić, P. (2011). Vrijednovanje književnih tekstova u suvremenim osnovnoškolskim čitankama (teorijski okvir za vrjednovanje čitanki). U I. Vodopija I D. Smajić (Ur.), *Dijete i jezik danas – Dijete i tekst, Zbornik radova s međunarodnoga znanstvenoga skupa* (str. 71-85). Osijek: Učiteljski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Mrnjaus, K. (2007). Odgoj za vrijednostiu hrvatskom obrazovnom sustavu – odgoj za Hrvatsku 21. stoljeća. U V. Previšić, N. Šoljan i N. Hrvatić (Ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja, svezak 2. Prvi kongres pedagoga Hrvatske, Zagreb od 19. do 21. rujna 2007.* (str. 442-455). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Peko, A. i Pintarić, A. (1999). *Uvod u didaktiku hrvatskoga jezika*. Osijek: Pedagoški fakultet, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

- Škola za život (2019). *Eksperimentalne škole*. Preuzeto 1. rujna 2019. s <https://skolazazivot.hr/o-projektu/eksperimentalne-skole/>
- Žužul, A. (2007). Udžbenik u nacionalnom kurikulumu. U V. Previšić (Ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, kultura* (str. 413-423). Zagreb: Školska knjiga; Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Question in Class: Textbooks for Croatian Language and Literature Classes

Abstract:

The paper is based on the assumption that literature improves the upbringing and socialization of an individual within the framework of family and society, embeds values and attitudes in each individual's personality, and points to the didactic task of literature and different outlooks on literary works. For the purpose of this paper, representation of literary passages from novels and fairy tales by Ivana Brlić-Mažuranić (1873–1938) is analyzed from 29 textbooks used in Croatian language and literature classes in vocational schools. Out of those, 18 textbooks are used in four-year vocational schools, 9 textbooks are used in three-year vocational schools, and 2 textbooks are used in medical schools. Considering the representation of literary passages in textbooks, questions are also analyzed according to the text itself. The questions are categorized according to the Sanders' revision of Bloom's taxonomy of cognitive and psychomotor domains of learning and are defined as literal, applicative, synthetic, analytical, evaluative, interpretative, and translative questions in order to gain insight into the representation of textbook questions according to their type.

Keywords: educational values, question in class, vocational school, textbook

ZAŠTO VOLIM SVIRATI? INDIVIDUALNI TEČAJ SVIRANJA KAO IZVANŠKOLSKA AKTIVNOST

Prethodno priopćenje

UDK: 371.322.7:78

doc. dr. sc. Jasna Šulentić Begić
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku
Osijek, Hrvatska

doc. dr. sc. Amir Begić
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku
Osijek, Hrvatska

Sažetak:

Osim u glazbenoj školi, djeca mogu naučiti svirati instrument i u raznim centrima, radionicama, udrugama i sl. koji nude individualne tečajeve sviranja različitih instrumenata. Na tečajeve se u pravilu primaju svi prijavljeni polaznici bez provođenja prijamnoga ispita kojim se provjeravaju glazbene sposobnosti. Tečajevi su prilagođeni učeniku, njegovim sposobnostima i interesima, manjoj ili većoj brzini svladavanja nastavnih sadržaja te glazbenih znanja i vještina. Suvremene znanstvene spoznaje ukazuju na to da glazbene aktivnosti, posebice sviranje, donose brojne prednosti: pospješuju učenje, fizičko i psihičko zdravlje, koordinaciju i motoriku, socijalne vještine i samopouzdanje. Također, sviranje instrumenta doprinosi boljoj organizaciji vremena, koncentraciji te uspješnom prevladavanju napetosti i stresa. U okviru ovoga rada provedeno je istraživanje, tj. anketiranjem su obuhvaćeni polaznici Centra za glazbenu poduku Akord u Osijeku. Ovim se istraživanjem željelo saznati u odnosu na ispitivane varijable (spol, dob, duljina sviranja, obiteljska glazbena tradicija) zbog čega se sudionici upisuju na tečaj sviranja, kako se osjećaju dok sviraju i zašto, koju vrstu glazbe najradije sviraju, smatraju li da sviranje utječe na njihovu sposobnost učenja, koncentraciju, organizaciju vremena, emocije, socijalne vještine i samopouzdanje. Rezultati istraživanja pokazali su kako su sudionici mišljenja da sviranje pozitivno utječe na njihove kognitivne sposobnosti i socijalne vještine, a naročito na emocije. Također, različite socio-demografske varijable značajno statistički utječu na odabir instrumenta, glazbene preferencije sudionika, kao i na njihove stavove o utjecaju sviranja na vlastite kognitivne sposobnosti i socio-emocionalne vještine. Zaključno, individualno sviranje instrumenta doprinosi razvoju glazbenih sposobnosti i stjecanju glazbenoga ukusa pojedinca, uspješnijem osmišljavanju organizacije slobodnoga vremena te je kao takvo protuteža negativnom utjecaju masovnih medija na kulturu društva u cjelini.

Ključne riječi: individualni tečaj, izvanškolska aktivnost, sviranje, stavovi učenika

UVOD

Osim u glazbenoj školi, djeca mogu naučiti svirati instrument i u raznim centrima, radionicama, udrugama i sl. koji nude individualne tečajeve sviranja različitih instrumenata. Na tečajeve sviranja u pravilu se primaju svi prijavljeni polaznici bez provođenja prijamnoga ispita kojim se provjeravaju glazbene sposobnosti, kao što je to slučaj pri upisu u glazbene škole. Individualni tečaj organizira se kao individualna nastava koja je "najbolji i najefikasniji oblik podučavanja. To vrijedi jednako za nastavu glazbenog instrumenta kao i za solfeggio, harmoniju, kompoziciju i sve ostale glazbene discipline" (Rojko, 2012: 274). Individualna nastava podrazumijeva rad jednoga nastavnika s jednim učenikom, a to je posebice važno kod sviranja instrumenta jer je nastava "instrumenta specifičan oblik učenja koji gotovo da nema analogije ni s jednim drugim predmetom u cijelome školskom sustavu. Svladavanje tehnike sviranja instrumenta uglavnom je proces stjecanja vještine (ili vještina), a manje znanja (...) proces se odvija prema individualnim fiziološkim i psihičkim mogućnostima učenika, a njegova brzina i efikasnost – osim o tim individualno postojećim pretpostavkama – ovisi o stvaranju povoljnih uvjeta ... adekvatnoj motivaciji za (dugotrajno i mukotrpno) vježbanje, izboru i prikladnom građuiranju glazbenog sadržaja, izboru prave metode i načina vježbanja i sl." (Rojko, 2012: 12).

Individualni tečajevi sviranja prilagođeni su učeniku, njegovim sposobnostima i interesima, manjoj ili većoj brzini svladavanja nastavnih sadržaja te glazbenih znanja i vještina, odnosno primjenjuje se individualizirani pristup svakom učeniku. Bit je individualiziranoga pristupa, koji proizlazi iz nastave usmjerene na učenika, da se različitim didaktičko-metodičkim postupcima usmjerenim k zadovoljenju individualnih potreba svakoga učenika omogući njegov razvoj u najvećoj mogućoj mjeri (Đukić, 1995 prema Burcar, 2010). U nastavi usmjerenoj na učenika učenik bi "trebao biti aktivniji od nastavnika (ili barem, jednako aktivan kao nastavnik!). (...) Učenici žele učiti, a učiti znači *biti aktivan*. (...) U nastavi usmjerenoj na učenika ne treba nastavnik – predavač nego nastavnik – mentor, nastavnik – suradnik, nastavnik – organizator" (Matijević, 2010: 7). To je posebice važno u nastavi sviranja u kojoj učenik treba biti cijelo vrijeme aktivan, tj. svirati. Jedan od ciljeva nastave naučiti je učenika kako samostalno učiti što je u nastavi sviranja izrazito važno, tj. naučiti učenika kako samostalno vježbati kod kuće. Naime, princip je rada na tečaju sviranja, ali i svake druge nastave sviranja, da učenik skladbe koje je svirao s nastavnikom, tj. upoznao tijekom sata, samostalno vježba kod kuće. Nastavu usmjerenu na učenika, pa tako i nastavu sviranja, "obilježava kontinuirano pružanje povratnih informacija učeniku o njihovu napredovanju, primjena individualiziranih nastavnih materijala i vremenska fleksibilnost" (Letina, 2015: 109).

Ciljevi svake nastave, ističe Matijević (2010: 8), odnose se na kognitivni, motorički i afektivni razvoj jer učenik "ne uči samo *glavom*, nego: glavom, rukom i srcem!" Stoga dok učimo svirati razvijamo različite sposobnosti, no ujedno stječemo znanja i vještine. Naime, istraživanjima se utvrdilo da se glazbenim obrazovanjem aktiviraju različita područja mozga u objema moždanim hemisferama (Nikolić, 2018). Osoba većinom koristi akcije i osobitosti jedne hemisfere, tj. kod većine je dominantna lijeva

hemisfera (90%). U njoj se nalazi središte za govor, logičko razmišljanje i matematičke vještine, pisanje i organizaciju, dok desna hemisfera predstavlja kreativnu stranu mozga, vizualnu hemisferu, u kojoj se nalaze središta koja podržavaju umjetničko izražavanje, područja za kreativno razmišljanje, imaginaciju i intuiciju, muzikalnost, snalaženje u trodimenzionalnim zadacima i koordinaciju (Demarin, 2006). Za percepciju glazbe potrebna je aktivnost središta u objema moždanim hemisferama. U desnoj hemisferi smještena su središta za ton, melodiju, skladnost tonova i ritam, dok se u lijevom odvija procesuiranje brzih promjena u frekvenciji i intenzitetu melodije i govora. Za potpunu percepciju ritma nužne su obje hemisfere. Značajnu ulogu u finijoj percepciji i procesuiranju ritma i melodije ima kora čeonoga režnja (Demarin, 2006). Također, istraživanja su pokazala da tijekom višegodišnjega sviranja dolazi do reorganizacije funkcionalnih središta u kori mozga, kako središta za percepciju glazbe tako i motoričke kore. U pijanista je tako područje motoričke kore koja je odgovorna za pokrete prstiju veće nego u drugih osoba (Demarin, 2006). Mišićne aktivnosti, a one se događaju tijekom sviranja, "potiču stvaranje neurotrofina kao što je dopamin, prirodnih tvari koje potiču rast postojećih živčanih stanica te povećavaju broj novih živčanih stanica i neuronskih veza u mozgu" (Posokhova, 2007: 8). Kako je dokazan utjecaj glazbene poduke na promjene u mozgu (Hyde i sur., 2009; Schellenberg i Winner, 2011 prema Nikolić, 2018: 142), može se "govoriti o uzročno-posljedičnoj vezi između glazbene obuke i razvoja mozga" (Nikolić, 2018: 142). Stoga ne začuđuje kako suvremene znanstvene spoznaje ukazuju na to da glazbene aktivnosti, posebice sviranje, donose brojne prednosti. Tako Bradley-Kramer (2017) ističe da dosljedno bavljenje glazbom razvija memoriju, olakšava usvajanje jezika, poboljšava prostorno i matematičko učenje i pruža prednost u rješavanju složenih problema. Autorica tvrdi da postoji izravna povezanost između glazbenoga angažmana i povećane stope završavanja srednje škole pa čak i povezanosti između učenja glazbe i većega dohotka pojedinca. Također, učenje glazbe potiče socijalno i emocionalno učenje koje je jednako važno, ako ne i najvažnije, za stjecanje akademskoga zvanja. Također, autorica smatra kako glazba pomaže izraziti i umiriti naše emocije, smiriti nas u vremenima stresa i nevolja, pomoći regulirati razinu energije i uzbuđenja. Ujedno tvrdi ukoliko bi svi učenici imali priliku za glazbeno obrazovanje tada bi bilo više onih koji bi težili akademskom obrazovanju, ali bili i društveno angažiraniji. Sličnoga su mišljenja i Schellenberg i Weiss (2013) koji ističu da glazbena poduka u djetinjstvu ima tendenciju biti prediktor uspješnih rezultata u širokom rasponu kognitivnih testova, uključujući testove pamćenja, jezika i vizualno-prostornih sposobnosti te da je glazbena poduka također pozitivno povezana s općom inteligencijom i školskim uspjehom.

UTJECAJ SVIRANJA NA NEGLAZBENE SPOSOBNOSTI I VJEŠTINE

SVIRANJE I KOGNITIVNE TE PSIOMOTORIČKE SPOSOBNOSTI

Učenje glazbe "uključuje duga razdoblja usmjerene pozornosti, svakodnevno vježbanje, čitanje glazbene notacije, pamćenje dugih glazbenih cjelina, učenje o različitim

glazbenim strukturama, progresivno ovladavanje tehničkim vještinama i konvencionalno vođenu ekspresiju emocija u izvođenju. Ta kombinacija iskustava može imati pozitivan utjecaj na kognitivno funkcioniranje, posebno tijekom djetinjstva kada je mozak u velikoj mjeri plastičan i osjetljiv na utjecaj sredine” (Schellenberg, 2004 prema Nikolić, 2018: 143). Sve je više literature koja podupire utjecaj glazbene poduke u ranoj mladosti na oblikovanju neglazbenih kognitivnih i motoričkih funkcija (Costa-Giomi i sur., 2001; Ho i sur., 2003; Schellenberg, 2004; Koelsch i sur., 2005; Penhune i sur., 2005; Schlaug i sur., 2005; Fujioka i sur., 2006; Moreno i sur., 2011a prema Hanna-Pladdy i Mackay, 2011). Hudziak i sur. (2014) utvrdili su da sviranje instrumenta, odnosno aktivnost koja podrazumijeva kontrolu i koordinaciju pokreta, očekivano mijenja motoričke dijelove mozga, no mijenja i dijelove mozga koji sudjeluju u regulaciji ponašanja. Dokazano je poboljšanje memorije, pažnje, organizacije i planiranja te procesuiranja emocija. Najjači dokaz glazbenoga prenošenja na neglazbene kognitivne funkcije potječe iz istraživanja utjecaja glazbene poduke na govor i jezik (Loui i sur., 2011; Ott i sur., 2011; Patel, 2011; Shahin, 2011 prema Hanna-Pladdy i Gajewski, 2012). Tako je Degraeve (2017) utvrdila kako učenju jezika i usvajanju naglasaka pridonosi kada se te iste riječi pjevaju u odnosu na to kada su samo izgovorene u ritmu ili bez ritma. Glazbena poduka utječe na procese svojstvene verbalnim i auditivnim funkcijama, ali i na procese kao što su pozornost i radna sposobnost (Hannon i Trainor, 2007 prema Hanna-Pladdy i Gajewski, 2012). Schlaug i sur. (2006) ističu da glazbena poduka kod djece rezultira dugoročnim poboljšanjem vizualno-prostornih, verbalnih i matematičkih funkcija. I Hallam (2010) smatra da glazbena poduka u ranom djetinjstvu utječe na usvajanje jezika koje je kasnije povezano s pismenosti. Također, ukazuje na to da se fina motorika u djece poboljšava sviranjem instrumenta te da glazba utječe na bolje snalaženje u prostoru koje je jedan od aspekata opće inteligencije potrebnih za učenje matematike.

Strong i Mast (2019) istraživanjem su utvrdili da na kognitivne funkcije starijih osoba utječe rano glazbeno obrazovanje. Istraživanje podržava kognitivne prednosti ranoga glazbenoga obrazovanja u kasnom životu, ali samo u odabranim kognitivnim funkcijama, uključujući jezične, radne i vizualno-prostorne. Hanna-Pladdy i Gajewski (2012) također su utvrdili da najmanje deset godina sviranja nekoga instrumenta utječe na kognitivno funkcioniranje starijih osoba. Name, utvrđeno je da “glazbenici” imaju bolju neverbalnu memoriju, lakše imenuju predmete i duže su radno sposobni u odnosu na neglazbenike. Slične rezultate dobili su Mansens, Deeg i Comijs (2017) koji su utvrdili da je muziciranje (osobito sviranje) barem jednom u dva tjedna povezano s boljom pozornosti, epizodnim pamćenjem i radnom sposobnosti osoba starije dobi. Rezultati sugeriraju da aktivno muziciranje, tj. sviranje, može biti zaštitni čimbenik slabljenja kognitivnih funkcija.

SVIRANJE I SOCIO-EMOCIONALNE VJEŠTINE

Saarni (1990 prema Malkić Aličković, 2017) smatra da su emocionalne vještine dio socijalnih vještina jer su emocije pokretači svih socijalnih interakcija, tj. socijalne i emocionalne vještine međusobno se prepliću (Goleman, 2008 prema Malkić Aličković, 2017). Stoga su emocionalne vještine od presudne važnosti za djetetovu sposobnost uspostavljanja interakcije s drugima (Parke, 1994; Saarni, 1990; Spence, 2003 prema Malkić Aličković, 2017). Istraživanja su pokazala da glazbene izvođačke aktivnosti utječu na socijalne i emocionalne vještine pojedinca. Tako je Forrai (1997 prema Teachout, 2005) provela trogodišnje longitudinalno istraživanje koje je uspoređivalo djecu u dobi od šest mjeseci do tri godine izloženu većem ili manjem glazbenom utjecaju. Skupina s više glazbenih utjecaja pokazala je napredak u odnosu na drugu skupinu u nekoliko varijabli, uključujući iniciranje društvenoga kontakta. Jenlink (1993 prema Teachout, 2005) je istraživanjem zaključio kako je glazbeni program organiziran u školi smanjio osjećaj otuđenosti učenika adolescenata, potaknuo individualni razvoj i osigurao bolju povezanost između obiteljskoga doma i škole. Ebie (1998 prema Teachout, 2005) je utvrdio da sudjelovanje u glazbenom ansamblu daje učenicima osjećaj osobnoga postignuća, odnosno da može pružiti učenicima osjećaj uloge vođe i odgovornosti. Devroopino (2012) je istraživanje pokazalo da sviranje utječe na povećanje razine samopoštovanja, optimizma, sreće i ustrajnosti. I istraživanje Costa-Giomi (2004) o učincima trogodišnjega poučavanja klavira djece četvrtoga razreda pokazalo je da sviranje utječe na samopouzdanje navedene djece. Djeca koja su bila uključena u glazbene aktivnosti (pjevanje, plesanje, sviranje ritamskim udaraljkama) bila su u većoj mjeri spremna na suradnju, a pri rješavanju problema više su se međusobno pomagala (Kirchner i Tomasello, 2010 prema Nikolić, 2018), tj. pokazala su bolje rezultate na testovima empatije nego djeca bez glazbenoga programa (Rabinowitch, Cross i Burnard, 2013 prema Nikolić, 2018). Također, u iste su djece uočeni povećanje svjesnosti o drugima, bolje socijalne vještine, veće samopouzdanje u nastupima pred drugima, lakše izražavanje i uspješniji rad u skupinama (Harland i sur., 2000 prema Nikovlić, 2018). Glazba utječe na bolje osobno izražavanje te potiče toleranciju i prihvatanje različitosti (Giles 1991; Portowitz i Brand 2004; Storr 1992 prema Kovačević i Baniček, 2014). I Hallam (2010) ističe da glazbena poduka kod djece može poboljšati samopouzdanje, ali samo ako dijete ima pozitivna iskustva tijekom učenja. To znači da glazbena poduka mora biti ugodna i u skladu sa sposobnostima djeteta. Poučavanje treba stvoriti okruženje koje je dovoljno fleksibilno kako bi podržalo razvoj kreativnosti i samoizražavanja. Autorica smatra da bavljenje glazbom može doprinijeti zdravlju i dobrobiti tijekom čitavoga životnoga vijeka i stoga ima korist, kako za pojedinca, tako i za društvo u cjelini.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

ISTRAŽIVAČKI CILJ I HIPOTEZA

Cilj je istraživanja bio utvrditi zbog čega se sudionici upisuju na tečaj sviranja i određeni instrument, kako se osjećaju dok sviraju i zašto, koju vrstu glazbe najradije sviraju i smatraju li da sviranje utječe na njihove kognitivne sposobnosti te socijalne i emocionalne vještine. Istraživanje je polazilo od sljedeće hipoteze:

Hipoteza: Ne postoji statistički značajna razlika između polaznika s obzirom na različite sociodemografske varijable (spol, dob, duljina sviranja, obiteljska glazbena tradicija) u odabiru tečaja i instrumenta, glazbenim preferencijama i mišljenju o utjecaju sviranja na njihove kognitivne sposobnosti kao i na socijalne i emocionalne vještine.

UZORAK I POSTUPAK PRIKUPLJANJA PODATAKA

U okviru rada provedeno je istraživanje na prigodnom uzorku u veljači 2019. godine, tj. anketiranjem su obuhvaćeni polaznici (N=30) Centra za glazbenu poduku Akord u Osijeku. Ukupno je 14 muških (46,7%) i 16 ženskih (53,3%) sudionika ispunilo anketni upitnik. Ovaj podatak govori da je podjednak interes i muških i ženskih polaznika. Najviše je najmlađih polaznika, ukupno 18 u dobi od 7 do 14 godina. Polaznika koji imaju između 15 i 25 godina je devet, a polaznika starijih od 25 godina je troje. S ciljem poštivanja etike istraživanja, za polaznike do 14 godina usmeni pristanak za sudjelovanje u istraživanju dao je roditelj, dok su polaznici stariji od 14 godina usmeni pristanak dali samostalno. Svakom su polazniku objašnjeni svrha i način provođenja istraživanja u skladu s njegovom zrelosti. S obzirom na mjesto stanovanja najveći je broj polaznika, očekivano, iz Osijeka, četvero iz Višnjevca, a po jedan iz Josipovca, Tenje, Tvrdavice i Virovitice (privremeno boravište u Osijeku). Sudionici su kod kuće ispunili anonimni anketni upitnik, a ispunjavanje je trajalo oko deset minuta. Upitnik se sastojao od pitanja i tvrdnji kojima su se htjela doznati sociodemografska obilježja sudionika (spol, dob, duljina sviranja, obiteljska glazbena tradicija) kao i njihova mišljenja o polaženju tečaja i utjecaju sviranja na njihove sposobnosti i vještine.

STATISTIČKI POSTUPCI

Dobiveni podatci obrađeni su kvalitativnom i kvantitativnom analizom. Za obradu kvantitativnih podataka korišten je hi-kvadrat test zbog utvrđivanja mogućih statistički značajnih razlika između sudionika s obzirom na ispitivane varijable. Kvantitativni podatci obrađeni su računalnim programom SPSS.

REZULTATI I RASPRAVA

Sviranje gitare odabralo je 18 polaznika (60%), a sviranje klavira 12 (40%) polaznika. S obzirom na odabir instrumenta spol se polaznika pokazao važnim čimbenikom jer se hi-kvadrat testom dobila statistički značajna razlika ($p < 0.01$). Naime, gitaru kao instru-

ment u značajno većoj mjeri biraju muški polaznici, a klavir ženski. S obzirom na podatak koliko dugo polaznici sviraju, najviše je početnika koji sviraju manje od godinu dana. Može se zaključiti kako interes za sviranje s vremenom opada. Mogući su razlozi skladbe koje zahtijevaju sve više vježbanja, veće obaveze učenika nakon upisa u srednju školu ili fakultet, osnutak vlastitoga glazbenoga sastava i slično. Rezultati su vidljivi u Tablici 1.

Tablica 1. Duljina sviranja.

	N	%
manje od godine	9	30,0
01 godina	3	10,0
02 godine	4	13,3
03 godine	3	10,0
04 godine	5	16,7
05 godina	3	10,0
06 i više	3	10,0
Ukupno	30	100,0

Od svih 30 polaznika čak njih 29 navelo je da su upisali tečaj sviranja zbog vlastite želje, a samo je jedan to učinio zbog želje roditelja. Nitko nije kao razlog naveo nagovor prijatelja kao ni neki drugi razlog. Ovo je svakako podatak koji veseli svakoga nastavnika jer je za očekivati kako su takvi učenici doista zainteresirani za sviranje i uz truda će i vježbanje bolje i brže napredovati.

Nadalje, htjelo se doznati koliko polaznika dolazi iz obitelji u kojima se netko bavi ili se bavio glazbom, a koliko iz obitelji koje nemaju glazbenu tradiciju. Isti broj polaznika (N=15) se izjasnio pozitivno i isto toliko njih negativno. Nadalje, 25 polaznika navelo je da njihovi prijatelji sviraju. Istodobno, njih 18 je istaknulo da prijatelji cijene njihovo bavljenje glazbom. Velika većina polaznika, tj. njih 24 (80%), povremeno svira pred obitelji dok njih 11 (36%) svira pred prijateljima, a 7 (23%) svira ponekad u školi. S obzirom na dob polaznika i njihovo sviranje pred prijateljima utvrđena je statistički značajna razlika ($p < 0,05$). Naime, sudionici u dobi od 15 do 25 godina u većoj mjeri sviraju pred prijateljima nego mlađi i stariji polaznici. Ovaj je podatak očekivan jer je adolescentima često stalo do mišljenja njihovih prijatelja i ugleda među vršnjacima. Ovo je u skladu s odgovorima sedam sudionika (77,8%) iste dobne skupine koji su na pitanje cijene li prijatelji njihovo bavljenje glazbom odgovorili pozitivno. Zanimljivo je i da troje polaznika ne voli svirati pred drugima već samo "za svoju dušu".

Upitnikom se također htjelo doznati kako se polaznici osjećaju dok sviraju i vježbaju kod kuće (Tablica 2).

Tablica 2. Emocije tijekom sviranja kod kuće.

Emocije kod kuće	N	%
zadovoljno	21	70%
lijepo	17	56,7%
ponosno	17	56,7%
sretno	19	63,3%
uzbuđeno	8	26,7%
opušteno	22	73,3%
znatiželjno	5	16,7%
zabrinuto	2	6,7%
zbunjeno	-	-
uplašeno	-	-
uznemireno	1	3,3%
nešto drugo	-	-

Većina sudionika odgovorila je da se osjeća *zadovoljno*, *ponosno*, *sretno*, *lijepo* i *opušteno*, dok je samo jedan odgovorio *uznemireno*, dva *zabrinuto*, a ni jedan *zbunjeno* ili *uplašeno*. Pozitivni osjećaji koji prevladavaju u sudionika vjerojatno su posljedica činjenice da su upisali tečaj sviranja zbog vlastite želje. Osim toga, u centru za poduku ne postoji propisani program koji polaznici moraju svladati u odgovarajućem vremenskom razdoblju kao ni polaganje završnoga ispita. Uznemirenost i zabrinutost sudionici su objasnili nedostatkom vremena za vježbanje. Zamoljeni objasniti svoje odgovore polaznici su često navodili da ih glazba opušta, da uživaju u sviranju instrumenta i glazbi općenito, da su zadovoljni kada navježbaju neku skladbu i slično.

Nadalje, sudionici su trebali odgovoriti kako se osjećaju dok sviraju pred nastavnikom (Tablica 3).

Tablica 3. Emocije tijekom sviranja pred nastavnikom.

Emocije pred nastavnikom	N	%
zadovoljno	17	56,7%
lijepo	15	50,0%
ponosno	10	33,3%
sretno	11	36,7%
uzbuđeno	12	40,0%
opušteno	16	53,3%
znatiželjno	5	16,7%
zabrinuto	3	10,0%
zbunjeno	1	3,3%
uplašeno	2	6,7%
uznemireno	2	6,7%
nešto drugo	1	3,3%

Najčešći odgovori bili su *zadovoljno*, *lijepo*, *opušteno*, *ponosno*, *sretno* i *uzbuđeno* dok su tri polaznika izjavila da se osjećaju *zabrinuto*, dva *uznemireno* i *uplašeno*, a jedan *zbunjeno*. Jedan sudionik dodao je da se osjeća *koncentrirano*. Kao razloge za zadovoljstvo naveli su uživanje u sviranju, pristup nastavnika, osjećaj zadovoljstva kada usvoje neku skladbu i zato što se osjećaju ugodno. Ozračje na nastavi opušteno je jer nema pritiska završnoga ispita i svladavanja određenoga programa, a odabir skladba najčešće je u dogovoru s polaznicima što sigurno doprinosi pozitivnim emocijama. S druge strane, sudionici koji se osjećaju *zabrinuto* ili *uznemireno* naveli su kao glavne razloge tremu koju imaju svirajući pred drugim osobama i zabrinutost da možda neće pred nastavnikom uspjeti pokazati da su dobro svladali neku skladbu.

U nastavku upitnika od sudionika se htjelo doznati koja im je omiljena vrsta glazbe koju sviraju. Ponuđeni odgovori bili su *umjetnička*, *popularna*, *dječja*, *tradicij-ska* i *filmska*. Sudionici su mogli dodati vrstu glazbe koja nije bila na popisu. Rezultati koji govore o preferenciji vrste glazbe s obzirom na spol i dob sudionika te odabir instrumenta vidljivi su u Tablici 4.

Tablica 4. Preferencije prema glazbi koja se svira.

Vrsta glazbe	Dob sudionika			Spol		Instrument		Ukupno
	7-14	15-25	26 i više	ž	m	gitara	klavir	
popularna	16	8	3	14	13	17	10	27
umjetnička	5	6	2	9	4	5	8	13
tradicij-ska	2	2	1	4	1	3	2	5
filmska	6	2	2	5	5	7	3	10
dječja	2	0	2	4	0	2	2	4

Iz Tablice 4. vidljivo je da najmlađi sudionici preferiraju popularnu glazbu i donekle filmsku i umjetničku. Polaznici u dobi od 15 do 25 godina također najviše vole svirati popularnu glazbu, ali u znatnoj mjeri i umjetničku. S obzirom na spol, popularna i filmska glazba podjednako su popularne i kod ženskih i muških polaznika. Međutim, ženski sudionici u većoj mjeri preferiraju umjetničku, tradicijsku i dječju glazbu. Nadalje, gitaristi preferiraju popularnu i filmsku glazbu, a klaviristi umjetničku i popularnu glazbu. Sveukupno gledajući, među polaznicima je najpopularnija *popularna* glazba (N=27), zatim *umjetnička* (13) i *filmska* (10), a slijede *tradicij-ska* (5) i *dječja* (4). Ovakva zainteresiranost polaznika za popularnu glazbu, pretpostavljamo, ima veze s glazbom kojom su svakodnevno okruženi, ali i individualiziranim pristupom polaznicima u kojemu se, pri odabiru skladba koje se sviraju, uvijek uvažavaju interesi polaznika. Ujedno, 13 polaznika (43,3%) svojevoljno odabire umjetničku glazbu što pokazuje da istu cijene, a čemu je, pretpostavljamo, doprinijelo sviranje u centru.

Također, željelo se doznati vole li polaznici javno nastupati na koncertima. Polovica sudionika odgovorila je potvrdno. Sedam je polaznika izjavilo da ne zna (riječ je o početnicima koji još nisu imali priliku nastupati), a pet polaznika odgovorilo je da im je svejedno. Samo su tri polaznika odgovorila da ne vole nastupati.

Ovim se upitnikom, između ostaloga, htjelo doznati smatraju li sudionici da sviranje utječe na njihove kognitivne sposobnosti i socio-emocionalne vještine. S obzirom na utjecaj sviranja na njihove kognitivne sposobnosti polaznici su se izjasnili na sljedeći način (Tablica 5.):

Tablica 5. Mišljenja sudionika o utjecaju sviranja na kognitivne sposobnosti.

Sviranje pomaže:	N	%
svladavanju sadržaja predmeta GK/GU	11	36,7
svladavanju sadržaja drugih predmeta	1	3,3
pamćenju	8	26,7
zaključivanju	3	10,0
koncentraciji	19	63,3
pozornosti	11	36,7
organizaciji vremena	5	16,7
samodisciplini	9	30,0

Kao što možemo vidjeti u Tablici 5. najviše polaznika (19) smatra da sviranje pomaže boljoj *koncentraciji*, zatim *pozornosti* i *svladavanju sadržaja predmeta Glazbena kultura/Glazbena umjetnost* (11), *samodisciplini* (9) i *pamćenju* (8), a najmanje boljem *zaključivanju* (3) i *svladavanju sadržaja drugih predmeta* (1). Ovo je u skladu s rezultatima različitih istraživanja koja su se bavila utjecajem glazbene naobrazbe na kognitivne sposobnosti sudionika (Strong i Mast, 2019; Mansens i sur., 2017; Bradley-Kramer, 2017; Hudziak i sur., 2014; Hanna-Pladdy i Mackay, 2011).

Nadalje, s obzirom na utjecaj sviranja na njihove emocije, polaznici su se izjasnili kako slijedi (Tablica 6):

Tablica 6. Mišljenja sudionika o utjecaju sviranja na emocije.

Sviranje pomaže:	N	%
osjećaju zadovoljstva	21	70,0
osjećaju postignuća	17	56,7
osjećaju sreće	18	60,0
opuštenosti	21	70,0
prevladavanju stresa	16	53,3

Iz Tablice 6. možemo vidjeti da najviše sudionika (21) smatra da im sviranje pomaže u postizanju *osjećaja zadovoljstva* i *opuštenosti*, zatim *sreće* (18), *osjećaja postignuća* (17) i *prevladavanja stresa* (16). Natpolovično slaganje sudionika s tvrdnjama da njihovo bavljenje glazbom pozitivno utječe na emocije potvrđeno je i rezultatima nekih drugih istraživanja (Bradley-Kramer, 2017; Devroop, 2012).

I naposljetku, s obzirom na utjecaj sviranja na razvoj njihovih socijalnih vještina, polaznici su se izjasnili na sljedeći način (Tablica 7):

Tablica 7. Mišljenja sudionika o utjecaju sviranja na socijalne vještine.

Sviranje pomaže:	N	%
boljoj komunikaciji	4	13,3
strpljivosti	11	36,7
samokontroli	3	10,0
izražavanju mišljenja	5	16,7
samopouzdanju	13	43,3

Gotovo polovica (13) sudionika (Tablica 7) smatra da sviranje doprinosi većem *samopouzdanju*, 11 većoj *strpljivosti*, petero *izražavanju mišljenja*, četvero boljoj *komunikaciji* i svega tri sudionika boljoj *samokontroli*. Moguće je da polaznici nisu u dovoljnoj mjeri svjesni kako sviranje utječe i na socijalne vještine, odnosno interakciju s drugima posredstvom komunikacije, iskazivanja mišljenja i samokontrole, a čemu u prilog govore rezultati različitih istraživanja (Nikolić, 2018; Kovačević i Baniček, 2014; Devroop, 2012; Teachout, 2005; Costa-Giomi, 2004).

Možemo zaključiti da su polaznici uvjerenja da sviranje najviše pomaže emocionalnim vještinama (93; 62% maksimalnog broja (150) mogućih odgovora), zatim kognitivnim sposobnostima (67; 27,9% maksimalnog broja (240) mogućih odgovora), a najmanje razvoju socijalnih vještina (36; 24% maksimalnog broja (150) mogućih odgovora). Ovaj podatak ne iznenađuje s obzirom na to da kod sudionika prevladavaju pozitivne emocije tijekom sviranja (Tablice 2 i 3) i stoga posljedično smatraju da sviranje najviše utječe na njihove emocije.

Na kraju upitnika od sudionika se željelo doznati postoji li u općeobrazovnoj školi koju pohađaju izvannastavna aktivnost grupnoga ili individualnoga sviranja instrumenta i polaze li tu aktivnost ili bi ju htjeli polaziti. Polovica sudionika izjavila je da u njihovoj školi nema organizirane individualne nastave sviranja, ali bi istu rado pohađali. Ujedno se trećina ispitanih na isti način izjasnila u svezi s grupnom nastavom sviranja. Svega tri sudionika izjavila su da polaze takvu nastavu. Ovaj podatak govori da postoji veliko zanimanje za polaženje izvannastavne aktivnosti sviranja, ali da nije u dovoljnoj mjeri zastupljena u općeobrazovnim školama.

S obzirom na različita sociodemografska obilježja sudionika željelo se doznati jesu li ista statistički značajno povezana s različitim varijablama. Tako se spol sudionika pokazao značajnim prediktorom u odabiru instrumenta ($p < 0.05$). Naime, od 14 muških polaznika samo su dva odabrala klavir, a od 16 ženskih čak njih 10 (Tablica 8.). Spol se pokazao i značajnim čimbenikom u preferenciji glazbe koju učenici vole svirati ($p < 0.05$). Ni jedan muški polaznik nije naveo dječju glazbu kao onu koju voli svirati, dok je to navelo četvero ženskih polaznika. I konačno, pokazalo se kako kod muških polaznika nije presudno za bavljenje glazbom je li se netko u obitelji bavio ili se bavi glazbom, dok je to kod djevojaka u većini slučaj ($p < 0.05$).

Tablica 8. Usporedba sudionika prema spolu s obzirom na ispitivane varijable.

Spol sudionika		ženski (N=16)	muški (N=14)	χ^2
Variable	gitara	37,5%	85,7%	7,23**
	klavir	62,5%	14,3%	
	dječja glazba	25%	0%	4,04*
	obiteljska tradicija	68,8%	28,6%	4,82*

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Dok su rezultati s obzirom na prve dvije varijable donekle očekivani (instrument i preferiranje dječje glazbe), povezanost glazbene tradicije u obitelji i polaznja sviranja u korist ženskih sudionika iznenađujući je podatak.

S obzirom na dob sudionika pokušali smo ustanoviti je li ona statistički značajno povezana s različitim preferencijama i stavovima sudionika. Statistički značajna razlika pronađena je u povezanosti s osjećajem zadovoljstva za vrijeme sviranja/vježbanja kod kuće ($p < 0,05$). Naime, polovica najmlađih sudionika složila se s ovom tvrdnjom, svi su se sudionici od 15-25 godina složili, ali ni jedan nije koji pripada dobnoj skupini iznad 25 godina. Također, dob se pokazala značajnim prediktorom mišljenja sudionika o tome utječe li sviranje instrumenta na njihove kognitivne sposobnosti i socio-emocionalne vještine. Rezultati su vidljivi u Tablici 9.

Tablica 9. Usporedba sudionika prema dobi s obzirom na ispitivane varijable.

Dob sudionika		07-14 godina (N=18)	15-25 godina (N=9)	26 i više godina (N=3)	χ^2
Variable	pamćenje	11%	55,6%	33,3%	6,14*
	zaključivanje	0%	33,3%	0%	7,78*
	pozornost	27,8%	66,6%	0%	5,84*
	osjećaj postignuća	38,9%	88,9%	66,6%	6,24*
	osjećaj sreće	55,6%	88,9%	0%	7,78*

* $p < 0,05$

Kao što je vidljivo iz Tablice 9, sudionici u dobi između 15 i 25 godina u najvišem su se postotku složili sa svim navedenim tvrdnjama. Pretpostavljamo da sudionici te dobne skupine naročito pridaju važnost kognitivnim sposobnostima koje su im važne za svakodnevno svladavanje školskih i studentskih obveza.

I konačno, činjenica je li se netko u obitelji polaznika bavio ili se bavi glazbom također se pokazala prediktorom s obzirom na dvije ispitivane varijable (Tablica 10):

Tablica 10. Usporedba sudionika prema glazbenoj tradiciji u obitelji s obzirom na ispitivane varijable.

Obiteljska tradicija		da (N=15)	ne (N=15)	χ^2
Varijable	samodisciplina	46,7%	15,4%	3,97*
	osjećaj zadovoljstva	86,7%	53,3%	3,97*

* $p < 0,05$

Pretpostavljamo da učenici koji dolaze iz obitelji s glazbenom tradicijom kod kuće imaju poticajno okruženje i dobivaju veću podršku za bavljenje glazbom. S obzirom na odabir instrumenta, također je uočena statistički značajna razlika u odnosu na tri ispitivane varijable. Polaznici koji sviraju klavir u znatno većoj mjeri preferiraju sviranje umjetničke glazbe i smatraju da sviranje doprinosi njihovoj boljoj organizaciji i samo-kontroli (Tablica 11). Hi-kvadrat testom u sva tri slučaja dobivena je vrijednost $p < 0,05$.

Tablica 11. Usporedba sudionika prema odabiru instrumenta s obzirom na ispitivane varijable.

Instrument		gitara (N=18)	klavir (N=12)	χ^2
Varijable	umjetnička glazba	27,8%	66,7%	4,43*
	bolja organizacija	5,6%	33,3%	4,00*
	samokontrola	0%	25%	5,00*

* $p < 0,05$

Pretpostavljamo da klaviristi, koji u većoj mjeri preferiraju sviranje umjetničke glazbe, upravo činjenicom što sviraju takvu glazbu, smatraju sebe i svoje vrijeme bolje organiziranim. S tim je u skladu i sljedeći rezultat. Polaznici koji preferiraju sviranje umjetničke glazbe u znatno većoj mjeri smatraju da sviranje pospješuje pamćenje u odnosu na sudionike koji takvu vrstu glazbe ne preferiraju ($p < 0,05$). Možemo pretpostaviti da su oni koji preferiraju umjetničku glazbu takvoga mišljenja jer je zapamćivanje umjetničke skladbe najčešće zahtjevnije od pamćenja popularne glazbe.

Sveukupno, s obzirom na dobivene rezultate, postavljena hipoteza djelomično je prihvaćena. Naime, utvrđena je statistički značajna razlika između polaznika s obzirom na spol, dob i obiteljsku glazbenu tradiciju u odnosu na neke ispitivane varijable dok razlike nema s obzirom na duljinu pohađanja tečaja.

ZAKLJUČAK

Rezultati istraživanja pokazali su da su sudionici mišljenja da sviranje pozitivno utječe na njihove kognitivne sposobnosti i socijalne vještine, a naročito na emocije. Također, različite sociodemografske varijable značajno statistički utječu na odabir instrumenta, glazbene preferencije sudionika, kao i na njihove stavove o utjecaju sviranja na vlastite kognitivne sposobnosti i socio-emocionalne vještine. "Naš svakodnevni život je izuzetno stresan, a u društvenom smislu preplavljeni strahom od nasilja koji mediji dodatno pojačavaju. Opadanjem međusobne komunikacije, povećava se mogućnost da se osjećamo izolirano i čak potišteno. (...) Svi ti čimbenici, kao i mnogi drugi, značajno smanjuju sposobnost učenja i time našu sposobnost da budemo kreativni i ostvarimo pune ljudske potencijale" (Hannaford, 2007: 18). U tome nam može pomoći glazba koja priprema dječji mozak na brojne kognitivne i društvene aktivnosti (Cosmides i Tooby, 1989 prema Hogenes, van Oers i Diekstra, 2014). Istoga su mišljenja Miendlarzewska i Trost (2014) koje tvrde da glazbena poduka stvara temelj za razvoj mnogih vještina, a time i poticanje kognitivnoga razvoja. Za "razvoj i optimalno funkcioniranje mozga potrebna je obogaćena okolina u obliku problema koje treba riješiti, noviteta, suradnje, igranja, fizičkog kretanja, rada i sl., a ne neaktivnog sjedenja, pukog gledanja i nekomuniciranja" (Maras, Topolovčan i Matijević, 2018: 569).

Zasigurno, sviranje doprinosi razvoju glazbenih sposobnosti i stjecanju glazbenoga ukusa pojedinca, no doprinosi i uspješnijem osmišljavanju organizacije slobodnoga vremena te je kao takvo protuteža negativnom utjecaju masovnih medija na kulturu društva u cjelini. Zanimljivo je da su utjecaj glazbenoga obrazovanja na razvoja djeteta najviše istraživali neglazbeni istraživači (Teachout, 2005). Isti autor smatra da je nedostatak istraživača glazbenika na tom području taj što su glazbenici mišljenja da glazbu treba poučavati zbog nje same, a ne zbog dobrobiti glazbe i glazbenoga obrazovanja na neglazbene sposobnosti i vještine. No navedeno ne bi smjelo biti opravdanje jer je važno nastaviti istraživati utjecaj glazbe i učenja glazbe na razvoj djeteta.

LITERATURA

- Bradley-Kramer, D. (2017). *Music and Cognitive Development. Music Boosts Brain Growth & Academic Results*. Interview with Deborah Bradley-Kramer, Head of School (/musings/interview-with-deborahbradley-kramer). Preuzeto s <https://museacademybk.com/musings/music-and-cognitive-development>
- Burcar, Ž. (2010). Individualizacija uvježbavanja rukometnih tehnika korištenjem igre graničara u osnovnoj školi. U V. Findak (Ur.), *Individualizacija rada u područjima edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije*. Zagreb: Hrvatski kineziološki savez, 308-311.
- Costa-Giomi, E. (2004). Effects of three years of piano instruction on children's academic achievement, school performance and self-esteem. *Psychology of Music*, 32(2), 139-152.
- Degrave, P. (2017) Can music help learners and teachers in word stress perception? *Travaux du Cercle Belge de Linguistique*, 11, 1-20.

- Demarin, V. (2006). Mozart Efekt. U T. Pezelj i G. Genc (Ur.), *Medicina, znanost i umjetnost (knjiga radova) 7. Znanstveni skup Medicina, znanost & umjetnost* (str. 9-15). Zagreb: Hrvatski odbor Europskog udruženja Medicine umjetnosti.
- Devroop, K. (2012). The social-emotional impact of instrumental music performance on economically disadvantaged South African students. *Music Education Research*, 14(4), 407-416. DOI: 10.1080/14613808.2012.685456
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269- 289. Preuzeto s <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hanna-Pladdy, B. i Gajewski, B. (2012). Recent and past musical activity predicts cognitive aging variability: direct comparison with general lifestyle activities. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 198. Published online 2012 Jul 19. doi: 10.3389/fnhum.2012.00198
- Hanna-Pladdy B. i MacKay, A. (2011). The relation between instrumental musical activity and cognitive aging. *Neuropsychology*, 25(3), 378-86. doi: 10.1037/a0021895.
- Hannaford, C. (2007). *Pametni pokreti. Zašto ne učimo samo glavom? Gimnastika za mozak*. Buševac: Ostvarenje.
- Hogenes, M., van Oers, B. i Diekstra, F. W. R. (2014). The impact of music on child functioning. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 1508-1526. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.135>
- Hudziak, J. J., Albaugh, M. D., Ducharme, S., Karama, S., Spottswood, M., Crehan, E., Evans, A. C. i Botteron, K. N. (2014). Cortical Thickness Maturation and Duration of Music Training: Health- Promoting Activities Shape Brain Development. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(11), 1153-1161.
- Kovačević, D. & Baniček, I. (2014). Muzikoterapija i njena učinkovitost kao sredstva komunikacije u rehabilitaciji neuroloških bolesti. Preuzeto s <https://tvpodravina.files.wordpress.com/2014/09/glazbena-terapija-i-komunikacija1.pdf>
- Letina, A. (2015). Mogućnosti i izazovi odgoja i obrazovanja usmjerenog prema razvoju učeničkih kompetencija. *Pedagoški istraživanja*, 12(1-2), 103-116.
- Malkić Aličković, A. (2017). Ispitivanje socijalnih vještina učenika osnovnoškolske dobi u odnosu na dob i spol. *Školski vjesnik*, 66(3), 379-401.
- Mansens, D., Deeg, D. J. H. i Comijs, C. H. (2017). The association between singing and/or playing a musical instrument and cognitive functions in older adults. *Aging and Mental Health*, 22(8), 1-8. DOI: 10.1080/13607863.2017.1328481
- Maras, N., Topolovčan, T. i Matijević, M. (2018). Konstruktivistička didaktika i neurodidaktika u diskursu reformne pedagogije. *Teorijska polazišta, dileme i komparacija. Nova prisutnost*, 16(3), 561-577.
- Matijević, M. (2010). Između didaktike nastave usmjerene na učenika i kurikulumске teorije. U I. Ivanšić (Ur.), *Zbornik radova Četvrtog kongresa nastavnika matematike* (str. 391-408). Zagreb: Hrvatsko matematičko društvo; Školska knjiga.
- Miendlarzewska, E. A. i Trost, W. J. (2014). How musical training affects cognitive development: rhythm, reward and other modulating variables. *Frontiers in Neuroscience*, 7, 1-18.
- Nikolić, L. (2018). Utjecaj glazbe na opći razvoj djeteta. *Napredak*, 159(1-2), 139-158.
- Posokhova, I. (2007). Pametni pokreti. Zašto ne učimo samo glavom? *Dijete Vrtić Obitelj*, 8(47), 8-10.
- Rojo, P. (2012). *Glazbenopedagoške teme*. Zagreb: Jakša Zlatar.

- Schellenberg, E. G. i , M. W. (2013). Music and Cognitive Abilities. U D. Deutsch (Ur.), *Psychology of Music* (str. 499-550). Publisher: Elsevier Inc.
- Schlaug, G., Norton, A., Overy, K. i Winner, E. (2006). Effects of Music Training on the Child's Brain and Cognitive Development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060(1), 219-30.
- Strong, J. V. i Mast, B. T. (2019). The cognitive functioning of older adult instrumental musicians and non-musicians. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, 26(3), 367-386. DOI: 10.1080/13825585.2018.1448356
- Teachout, D. J. (2005). The impact of music education on a child's growth and development. U D. A. Hodges (Ur.), *Sounds of learning: The impact of music education* (str. 1-44). Carlsbad, CA: International Foundation for Music Research.

Why Do I Like Playing Instruments? Individual Course on Instrument Playing as an After-School Activity

Abstract:

In addition to music schools, children can learn how to play an instrument at various centers, workshops and associations which offer individual courses of playing various instruments. Usually, all registered participants are admitted to the course without conducting an examination of musical abilities. Courses are adapted to the student, his abilities and interests, a lower or greater ability to learn and musical knowledge and skills. Contemporary research findings suggest that musical activities, especially instrument playing activities, brings about many benefits: enhanced learning, physical and mental health, coordination and motor skills, social skills and self-confidence. Also, playing an instrument contributes to better time management, concentration and successful dealing with feelings of tension and stress. For the purpose of this paper, a survey with the students from Music education center Akord in Osijek was conducted. The aim was to find out the following: reasons why respondents enroll in the course of playing an instrument; how they feel when they play an instrument and why; what kind of music they prefer to play; whether they feel that playing an instrument affects their ability to learn, their concentration, time-managing skills, emotion management, social skills and self-confidence; with regard to the examined variables (gender, age, years of playing an instrument, family music tradition). The results of the study show that participants think that playing instruments positively influences their cognitive abilities and social skills, and especially emotions. Also, different sociodemographic variables have a statistically significant influence on the choice of instrument, the musical preference of participants, as well as their attitudes about the effect of playing on their own cognitive abilities and socio-emotional skills. To conclude, the individual play of an instrument contributes to the development of musical abilities and the acquisition of musical tastes of an individual. It also contributes to the more successful free-time management and thus serves to mitigate the negative impact of mass media on culture and society as a whole.

Keywords: after-school activity, playing instruments, individual course, student attitudes

MICROTOPONYMY FOR TRANSMISSION OF A VERNACULAR MINORITY LANGUAGE

Prethodno priopćenje

UDK: 81'373.21

Claudine Fréchet, Professor (HDR)
Université Catholique de Lyon, Pierre Gardette Institute
Lyon, France

Abstract:

Place names illustrate the general relationship between man and his environment and specify distinctive connections that human communities develop with their territory. Toponyms, or microtoponyms, stemming from languages used by the different populations that have succeeded each other in the same area, give an account of the activities or representations of those human groups. When attached to a specific place, the assigned denomination made sense to its inhabitants; however, while a new language is superimposed in the same territory, the place name might not be understood by the newcomers. Thus, as French language replaced the local ones – Francoprovençal or Occitan for the Auvergne-Rhône-Alpes Region – the meaning of place names gradually faded from memories. However, there are still traces of these endangered languages, traces which are used unwittingly in everyday communication. For the linguists, those data become precious contributions as they provide insights into the mapping of surveys realized at the time of the drafting of linguistic and ethnographic atlases. Explanation of place names can also become a pedagogical tool. It can contribute to develop a variety of activities which promote children's appropriation of space, as well as an awareness of local regional languages and plurilingualism.

Keywords: language transmission, microtoponymy, minority language, vernacular

INTRODUCTION

The explanation of place names is, per se, a research that involves social communication. Due to its focus on the history of words and their transmission, it represents an educational tool. Indeed, it can lead to various activities that contribute to the appropriation of space by children. It aims to promote regional language awareness and multilingualism.

After a brief overview on the status of the French language, I will highlight the importance of microtoponymy for regional languages and I will conclude by providing some examples of educational activities based on place names materials.

STATUS OF THE FRENCH LANGUAGE: A BRIEF OVERVIEW

French language has tried to impose itself on many occasions over the French territory, even though there were other regional languages present as well (see Fig.1). In 1204, in Douai, French was already used as an administrative language. In 1490, an ordinance of Charles VIII, followed by a further one signed by Louis XII, prescribed French in the courts of justice. During the reign of François I, in 1539, the Ordinance of Villers-Cotterêts imposed once again the use of French in the drafting of official acts of justice. In 1882, the French Republic provides itself with the means of spreading French language to the entire population through a law that made school compulsory. In the 1880s, primary school provided children with monolingual French education. At that time, it was necessary to overcome linguistic divisions: all French citizens were educated in the same language and the instruction provided made possible to verify that children had a good written proficiency and that they respected the rules of spelling and writing. Teachers were extremely strict and school children who were caught using the vernacular language in class or in the playground were severely punished: the punishment was often corporal or even verbal, with offending formulas.

Les langues régionales en France

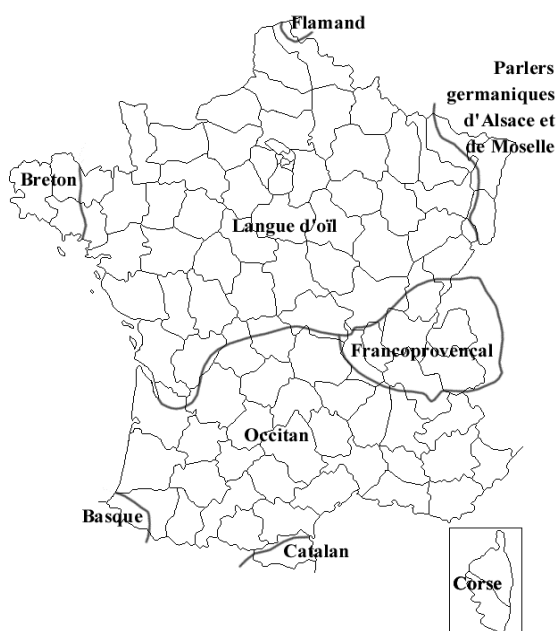


Figure 1. Regional languages of France.

Nowadays, the vast majority of children are born into French-speaking families – except for the particular contexts of immigrants and couples where one of the two

parents is not a French-speaking person. “Family / natural” (vernacular language / French language) bilingualism has disappeared. However, many place names are still there to reveal the language of our ancestors.

SIGNIFICANCE OF MICROTOPONYMY FOR REGIONAL LANGUAGES

Toponyms derived from the languages used by the different populations that have succeeded each other over a same area and reflect their activities or representations. They illustrate the general relationship between man and his environment and serve to specify the particular relationships of a human community within its territory.

The essential function of place names was born out of the human need to name beings and things, to differentiate them: it responds to the necessity of locating them into the space. In the societal life, places are named, just as interlocutors can clearly identify them, whether it is a question of moving or agreeing on ownership, uses or various taxations. On a limited local scale, like a municipality, the need for a precise designation of small places results in the creation and the use of “microtoponyms” known to the inhabitants, but unknown to persons who do not live or do not have any activity there.

Related to a particular place, the name has a meaning for its inhabitants at the time of its attribution. However, if another language prevails on the same area, the newcomers do not understand that denomination as an explanation for the location. Thus, when French language supplanted local languages, Francoprovençal or Occitan in the French region of Auvergne-Rhône-Alpes, the meaning of place names gradually faded from the memories. Who knows, nowadays, that he/she is borrowing a word from the regional Francoprovençal language when he/she says to go to the Charpenes metro station, a name that means hornbeam tree? Moreover, who knows he/she is using an Occitan word when he refers to the village of Castelnau, a name that has its equivalent in the French Châteauneuf? Similarly, the Vy, in Savoy, is none other than the Voie (the road) in French and the Via in Occitan. There are still traces of those endangered languages we normally use without realizing it.

As linguistic marks, place names are evidences of the population’s relationship toward the environment that the popular memory transmitted to us. Street names may refer to famous patronyms, for example focusing on great names of literature, such as Victor Hugo, or to the names of families who occupied a specific area. Thus, the names of doctors are very common in our cities or villages. However, many names are more often related to geography (e.g.: *Combe* “small valley”, *Nant* “stream”, *sagne* “humid place”), vegetation (e.g. *aulagnier* “hazelnut”, *fay* “beech”, *verne* “alder”) or man’s relationship with nature (e. g. *abiaret* “parcel with a developed water point or spring where cattle were taken to drink when returning from the pasture”, *coupée* “unit of measure to harvest a land”, *garay* “fallow land”).

For linguists, those elements become valuable contributions: they allow them to complete the mapping of the surveys realized when linguistic and ethnographic atlases were written. The explanation of place names can also be of a certain relevance to cultural and intelligent tourism by providing content for notices that introduce trekking route.

EDUCATIONAL ACTIVITIES BASED ON PLACE NAMES MATERIALS

First, activities concerning microtoponyms involve the inhabitants of all generations – from the elders, who hold memory, to the youngest, to whom place names should be transmitted – who lead their everyday lives in the territory. They are also important for the linguists who can provide elements of explanation about the meaning of place names. This collaboration strengthens the social structure and the transmission of heritage elements.

Such wider considerations allow us to organize pedagogical individual or collective activities, as well as to realize trainings in and outside the school environment. Moreover, it is possible to propose transdisciplinary pedagogical tools through which children can appropriate the space. In that regard, children can:

- become aware of how to read a map of an area, which they know well, and learn how to locate the place names on it (Fig. 2);

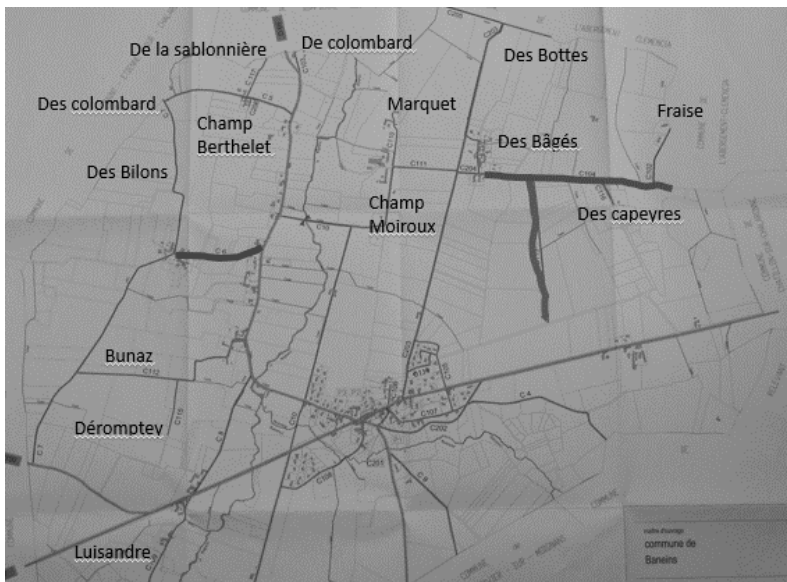


Figure 2. A geographical map with microtoponyms in Baneins municipality.

- learn to get their bearings through space;

- illustrate a place with a drawing, thus appropriating the space;
- write / tell a story located in the neighborhood or in the village where they live and present it to their colleagues;
- become familiar with the particularities of a place, with its buildings as part of the material heritage or its vegetation, which may make possible to produce a narrative/explanatory text (Fig.3);
- associate pictures of places to their names;

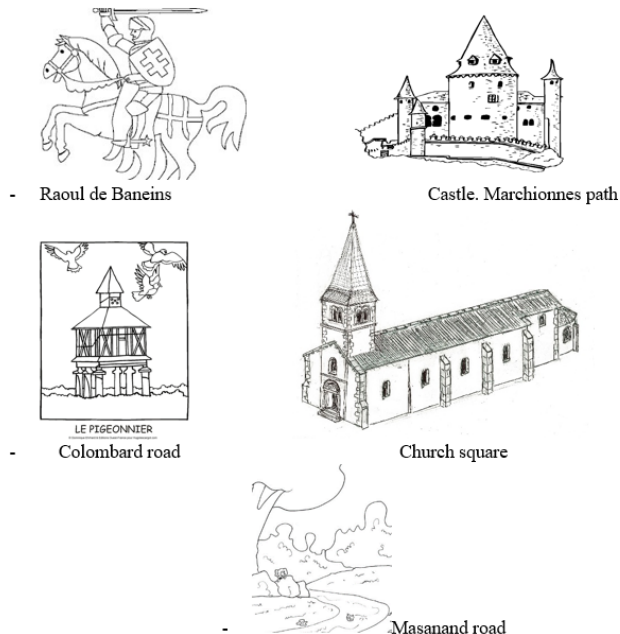


Figure 3. Example of card used to create a story using place names.

- have access to the meaning of names and be aware of plurilingualism and the possible links within the languages of the same linguistic family, in our case Romance languages (with exception of English in the table below).

français	francoprovençal	italien	espagnol	english
pré	pro	prato	prado	meadow
château	tsati	castello	castillo	castle
chèvre	chivra	capra	cabra	goat
mur	meu	muro	pared	wall
paroi	paré	parete	pared	wall
côte	couta	costa	costa	coast
chêne	tseo	quercia	roble	oak tree
hêtre	fa	faggio	haya	beech tree

Names related to the exposure of the parcels reveal the importance of the linguistic influence on the perception of space. The exposure of the soil has important effects on the production of the land: in fact, the simple orientation of a parcel ensures its value. When there is an eminence, a mountain or a hill, there are inevitably several exposures. In French, there are the south, or midday (*midi*), and the north, or *ubac* (this Occitan word comes from the Latin *OPACUS*, “dark”). In Francoprovençal, the words used to designate the diverse exposure are *adret*, “south”, and *aversy* or *envers/eversin*, “north”. The French words refer to the light, to the position of the sun. Quite the opposite, Francoprovençal language focuses on a different opposition: just as a sheet of paper has a front and a back, mountains too have a well-exposed – *adret* “adroit” – and a poorly exposed sides – *aversy* (from the Latin *ADVERSUS* “on the opposite side”). Here, we can find the opposition good/bad that corresponds to the pair light/dark. Thus, Francoprovençal refers to moral aspects, French to the geographical and Occitan to physical ones (light/shade). This illustrates a specific relation between the physical environment and an immaterial mental space.

To provide some concrete examples about the use of microtoponymy in education, we would like to mention the case of the municipality of Baneins (Fig. 4), in the Ain region, where heritage activities have been included into school curricula as part of an ongoing work to preserve and transmit local heritage. Here are few examples of the activities we proposed to children in primary schools.



Figure 4. Localisation of Baneins Municipality.



BANEINS

Combien y a-t-il de villages autour de Baneins ?

Donne le nom d'un de ces villages.

Donne le nom d'un lieu-dit situé sur la carte ?

Combien y a-t-il de croix à Baneins ?

Donne le nom des deux rivières qui traversent le village

Combien y a-t-il de ponts à Baneins ?

Combien y a-t-il d'église à Baneins ?

Exercices à faire à partir de la carte :

- Colorier les deux rivières en bleu
- Colorier l'église en jaune
- Colorier les ponts en rouge
- Colorier le moulin en vert
- Colorier le lavoir en marron
- Entourer les croix avec un crayon bleu
- Peux-tu indiquer où se trouve ta maison ?

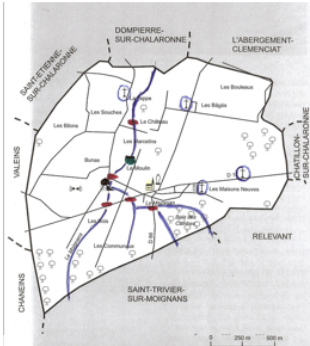


Figure 5. School tasks about street names.

- Do you know what a street is? What is its purpose?
- What can we do on a street? (Walking on sidewalks, etc.)
- How did we get around before the invention of cars?
- How many streets do you think there are in Baneins?
- How do we recognize them? How do we know which street we are on?
- Each street has a different name, so you can know where you are. If you make an appointment with someone, you have to give him/her a specific name because otherwise he/she would not be able to tell where he/she should go. Do you know any street names?
- Street names are chosen according to a monument (church, castle...), a personality (Bano, Bagé) or a feature of the landscape (a stream...).

Hereafter, some examples of children schoolwork. As an architectural heritage element, we can introduce the *carron*, "a solid red clay brick" manufactured in the *carronnière*, for educational purposes. *Carron* and *carronnière* are two linguistic forms

that still represent the vernacular language used before French, i.e. Francoprovençal. For example, the Bressan farm is built with these solid red clay bricks, called *carron*.

In the didactic context, the younger school children made drawings as an individual activity (Fig. 6).

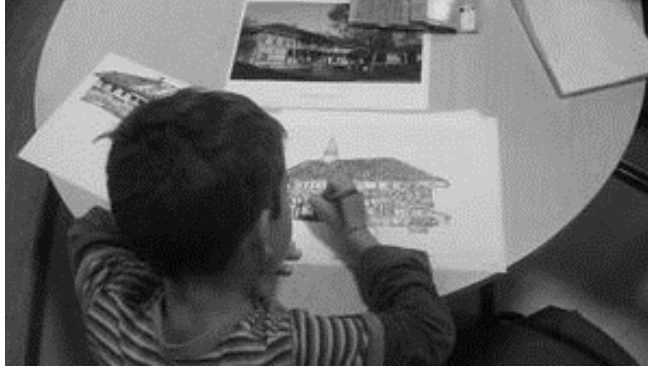


Figure 6. A child draws during a module of the project.

We can also propose a group work activity for the older ones, which involves a written production: each child collaborates to write and negotiate a shared descriptive text about the reality that is visible in the landscape.

a. The *carron*.

The word *carron* means square or tile. The *carron* is a kind of red clay brick that was made in a *carronnière*.

Carronnières are ancient tile and brick factories. There is only one *carronnière* left in Saint-Paul de Varax.

The *carron* was used to build castles and ramparts but also the walls of houses.

The *carron* has existed for centuries. It is 25 to 32 cm long, 11 to 14 cm wide and 6.5 to 11.5 cm thick. The *carron* is larger than the brick.

The *carron* is resistant to shock and freezing. To ensure that the wall is solid, the bricks are assembled into a facing.

The *carron* began to be used between the Saône and Ain in the Middle Ages. Thus, it was in the 14th century that the *carron* was most used. This *carronnière* may have been used to build the castle of Baneins or other castles in the area.

Its origin is discussed. Some people think that the *carron* comes from Savoy while others think that the *carron* comes from Bresse.

Even if they have disappeared, the *carronnières* continue to leave their mark on people's minds and the territory.

In many villages, there are still places named “la *carronnière*” or “les *carronnes*” that pay tribute to the *carrons*.

In the 19th century, *carron* gradually disappeared because of the increase in the use of stone in the architecture of the Dombes (Diégo, Méryl, Léo, Evan, Lucie - March 2012).

b. Characteristic of the soil in the Bresse territory

By focusing on the site of the region, we can also examine characteristics of the Bresse soil. Children can write a short explanatory text about their shared reality to use particular terms denoting the regional peculiarities.

Cirée

We live in a clay country. In the rainy season, the earth sticks to our shoes.

The word “*cirée*” is related to wax and its sticky side, which sticks when it melts.

In the past, the narrow streets were not very well maintained. They had no cladding, and we certainly got stuck in them, which is why the name evokes wax (Jeremy, Lucas, Maxime, Steven and Yohan - CM1-CM2, March 2012)

In Baneins, where street signs are equipped with a QR code, it was possible to develop an application. Thus, by flashing the QR code, the location is illustrated through the drawings made by the children from the village school, or through the stories they may have written (Fig. 7). Historical and linguistic information could have been added and the trainer validated the whole project.



Figure 7. QR code in Baneins municipality.

CONCLUSION

The place names can highlight information about the landscape (hill; valley *combe*; cave *barme*; etc.), the orientation and the position in relation to a property (north, south, middle, etc.), vegetation (beech, oak, hemp, etc.), the nature of the soil (color, hardness, relationship, etc.), rivers (clear water, overflowing, gushing out, etc.), societal life (church, republic, town hall, mourning, etc.), families, with their physical characteristics or temperament, and particular work activities (the nature of the crops, the work time required, the amount of grain needed to sow, etc.).

Microtoponyms are of multiple significance. In a certain way, we are at the crossroads of two axes: the first one represents the contemporary use of place names shared by the population that lives on the territory (synchrony – horizontal axis) and the second one is related to microtoponyms as the witnesses of the evolution of language (diachrony – vertical axis) and the relationship of generations with their environment. The meeting of those two points of view is complementary and offers great potential for the education of future generations.

REFERENCES

- Fréchet, C. (2006). La langue française et quelques ordonnances et textes de Loi. *Revue de l'Université Catholique de Lyon*, 9, 41-44.
- Gérald, A. & Cerquiglini, B. (Eds.) (2000). *Histoire de la langue française 1945-2000*. Paris: CNRS.
- Gérard A. & Martin, R. (Eds.) (1985). *Histoire de la langue française 1880-1914*. Paris: CNRS.
- Brunot, F. (1911). *Histoire de la langue française des origines à 1900*. Paris: Colin.
- Chaurand, J. (Ed.) (1999). *Nouvelle histoire de la langue française*. Paris: Seuil.
- Tuaillo, G. (2007). *Le francoprovençal*. Aosta: Musumeci editore.

Mikrotoponimi za transmisiju govorenoga jezika manjina

Sažetak:

Imena mjesta pokazuju općeniti odnos čovjeka prema njegovu okruženju te ukazuju na jedinstvenu povezanost koju ljudske zajednice razvijaju prema području na kojem žive. Toponimi, ili mikrotoponimi, iz jezika kojima su se koristili različiti narodi koji su jedni druge smjenjivali na određenom području, pružaju uvid u aktivnosti ili kulturološko prikazivanje tih društvenih zajednica. Nazivi koji se pripisuju pojedinom mjestu imaju smisla njegovim stanovnicima, ali kada se novi jezik nametne na tom području, moguće je da pridošlice ne razumiju imena mjesta. Tako je i francuski jezik zamijenio lokalne jezike: frankoprovansalski i okcitanski u regiji Auvergne-Rona-Alpe pa je značenje naziva mjesta s vremenom izbljedito iz sjećanja. Međutim, još uvijek postoje tragovi tih ugroženih jezika, tragovi koji se nesvjesno koriste u svakodnevnoj komunikaciji. Za lingviste takvi podatci postaju dragocjen doprinos jer pružaju uvid u mapiranje istraživanja koja su provođena u vrijeme izrade lingvističkih i etnografskih atlasa. Objašnjenja imena mjesta također mogu postati sredstvo pedagoškoga djelovanja. Njime se može doprinijeti razvoju aktivnosti koje potiču razumijevanje prostora u djece, kao i razvijanje svijesti o lokalnim regionalnim jezicima i višejezičnosti.

Ključne riječi: mikrotoponimi, jezična transmisija, manjinski jezik, govoreni jezik

CERTAIN DILEMMAS AND OPPORTUNITIES TO RESEARCH THE ROLE OF DIGITAL MEDIA IN TEACHING AND LEARNING

Pregledni rad

UDK: 371.3:004

Assistant Professor Tomislav Topolovčan, Ph. D.
University of Zagreb
Faculty of teacher education
Zagreb, Croatia

Abstract:

The paper explores some of the features of research into the role of digital media in teaching and learning based on the student-centred teaching and lifelong learning. Some aspects of the historic development and the change in model and methodology of media research are presented. There are also some contemporary didactic trends presented along with the current understanding of the use of digital media in teaching and learning. Then the aspects of the qualitative and quantitative approach to research of the use of digital media in teaching, as well as general education and training, are defined, described and categorised. More detailed analysis of some methods and data collection, analysis and verification strategies are provided. The synthesis of analysed aspects of media research in teaching and learning has yielded certain information and conclusions. First of all, school, teaching, learning, and education in general, are phenomena determined by many, more or less intertwined, factors, so it is suggested that the choice of the research methodology depends primarily on the characteristics of the research goal and sample. This is complemented by the selection of appropriate procedures and data collection strategies, together with data analysis and results verification. In that context, the inadequacy of the experimental research design of media research in teaching and learning is emphasised, as well as the unwanted influence of the parasitic factors. On the other hand, both qualitative and quantitative methodology, and their combination are justified. Due to some of the functional features of digital media and the epistemological particularities of teaching, a special opportunity can be found in action research, content analysis, multivariate research, futurology methods, grounded theory, and medical MRI and PET methods.

Keywords: digital media, research methodology, school, teaching

INTRODUCTION

The statement that recent education has been trapped in a state of paradox (Tröhler, 2016) is very intriguing. In this respect, according to Tröhler's observations, it has been pointed out that, despite the fact that there is an abundant number of research, and research results, (whether historical, theoretical or empirical) in today's education, which has never before been a case, there are only a few opportunities for creating innovative and fruitful education policies and reforms. Such a statement is based on the fact that today's educational policies are dominated by what is called *evidence-based practice* and the paradigms of research methodology of some other

areas of science. Therefore, there is a chronic lack of optimal foundations of educational policies, among other things, also in the field of pedagogical philosophy of education, and the creative theories of school and education. That is also a consequence of some global, supranational and neoliberal trends in guiding educational policies and research in the education that has been manifested in the standardization, economization, medicalization and psychologization of education (Topolovčan & Dubovicki, 2019), which provides an interesting insight into the recent anatomy of a discipline such as education.

However, research on teaching, learning, school, education, and educational systems is complex and a multivariate phenomenon and process. Therefore, they are, as other research of social and human sciences, characterized by different paradigmatic, theoretical and methodological approaches (mostly similar) to their own methods of data collection, their analysis, interpretation and verification (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, Guba & Lincoln, 2005; Topolovčan, 2016). These differences in approach to research is at the same time a methodological benefit of these kinds of research (Topolovčan, 2016, 2017). The particularity of the research of pedagogical themes (the themes of social sciences) is that they do not offer scientific laws in the epistemological sense, but only the legality (Zvonarević, 1985). In other words, the perceived knowledge of empirical research on one sample does not have to be such (confirmed) on the other independent sample of the respondent (pupils, teachers, parents, principals). On the one hand, this is also the challenge of educational research. Therefore, there are different paradigms (Guba & Lincoln, 2005), that are particularly characteristic of social sciences, which are also implicated in educational research.

The use of digital media in education, especially in teaching in the past forty years, raised the attention of educational experts (Tamim et al., 2011; Topolovčan, Rajić, & Matijević, 2017). As the (digital) technology and its use in teaching developed, so did the models of research of these didactic phenomena (Rodek, 1992, 2007a, 2007b, 2010). In this respect, the methodology of media research in the teaching process also changed, and some methods and approaches to the research proved to be more or less appropriate for such research (Matijević & Topolovčan, 2017). Therefore, it is scientifically interesting to argue certain, already established methods and approaches in educational sciences, that are less appropriate to use in research of the role of media in teaching, and learning, as well as those considered to be epistemologically appropriate and which provide an optimal scientific knowledge on the use of media in teaching. According to this, the following texts will describe and explain, understand and synthesize some of the features of experimental research design of media research in teaching and learning, in the problems of parasitic factors, as well as in action research, content analysis, multivariate research, grounded theory, futurology methods, and the application of some aspects of medical research such as MRI and PET methods.

AN OVERVIEW OF THE DEVELOPMENT OF MEDIA RESEARCH (IN EDUCATION)

The first research studies of media and media effects date back to the early 30s of the 20th century (Gunter, 2000; Wartella & Jennings, 2000; Rodek, 2007b). According to a relatively long history of research (taking into account the chronological development of the media) several theoretical frameworks for media and media performance have been developed. It should be emphasized that media research derives from the communication theory, especially the European, that is German school, which differs from the American tradition of communication studies (McQuail, 2005).

The development of technology, and especially computer (digital) technology, i.e. the media in general, simultaneously started developing an interest of their effect on the individual as well as on the society (Corner, Schlesinger, & Silverstone, 1997, Gunter, 2000; de Bens, Golding, McQuail, 2005; Ilišin, 2003; Rodek, 2007b). A special interest has been expressed in the research of the role and effect of media on children and youth, and in education (Ilišin, 2003, Rodek, 2007b). In the context of the research of the media's impact on children and youth, the main significance was placed on the message that was largely emitted by mass media. Later, alongside content research, a methodological shift toward research into digital and electronic devices and tools was formed.

As mentioned above, due to its use and ontology, the media was included into socialization agents. Although several different media research theories have been developed, none of them fully explain the importance of media in the life and development of an individual, especially children and youth. Accordingly, Ilišin writes (2003: 10):

"... in accordance with the incommensurability which characterizes social sciences, none of the theories have proved to be so superior to push away any other, nor are the results of the research final or unambiguous. However, it is undeniable that the research interest is predominantly focused on the problem of reception of media content, and in this context, the special attention of the public and experts is dedicated to the relationship between children and the media. The reason for this is the great socialization potential of the media, linked to the fact that children are the segment of the population that passes through an intensive formative period. It is evident that every new generation of children is growing in an environment that is richer in media and related content, which is why the perception and potential of the media influence on children is changing."

As in the broader social sphere, i.e. sociology, the importance of the media in the socialization of an individual has been recognized, simultaneously with the technological development of the media, an interest in their role in the education of children, young people and adults (lifelong learning) developed. Pedagogy could not remain indifferent to the development of media and their role in the lives of children and young people (Rodek, 2007a). Accordingly, it is also apparent that the appearance of

the press was a significant agent in the education of children. The importance of media in education was particularly (in the beginning) seen in the context of its negative impact on young people (Ilišin, 2003). Media and media messages, media content and broadcasting of radio and television broadcasts, and later the use of these devices were observed as factors that negatively affected the development, upbringing and socialization of children and young people. The phenomenon of (new) media monitoring as negative factors in the life of children was not typical for a particular type of media or technology. With each emerging new technological innovation, that innovation is repeatedly observed as a negative factor. Only later is it observed in the context of useful resources in life, work and education. In the wake of that, Wartell and Jennings (2000: 31) state that computers are new technology, but old concerns. Although recent research, especially of computer games (but also other areas) shows that the issue of content (violent) is no longer crucial to further behaviour of children, but rather that it is important to address personality and temperament aspects, and social relationships and goals of certain activities (Adachi & Willoughby, 2011). Of course, the content is one of the many factors affecting children and their behaviour (popular example of Bandura's doll Bobo), but the methodological-theoretical shift to the research approach (media) points to the multivariate of such phenomena.

It is mainly about five models of research of the effect of media in education, which have been decontextualized regarding time, i.e. defined as theoretical-methodological models: 1) a traditional model, 2) uses and gratification model, 3) the interaction model, 4) the model of latent consequences and 5) a model that is based on media socialization (Rodek, 1992, 2007a, b). Such a categorization of the media research model is not arbitrary, which has been confirmed by other studies, therefore these five models also coincide with other categorizations, i.e.: 1) effects research, 2) uses and gratification research, 3) literacy research, 4) cultural studies, and 5) reception analysis (Jensen and Rosengren, 2005).

The mentioned development of media research is largely based on the sociological approach to this phenomenon. Consequently, the media played a significant role in learning and teaching in the mid-20th century, especially in the United States during WWII (Reiser, 2001ab; Topolovčan, Rajić, & Matijević, 2017). By this time the media have already played a significant role in establishing *teaching machines* (Reiser, 2001ab). Additionally, radio, television and TV receiver played a significant role in teaching. At that time, in the US, a concept of *instructional technology* was formed (Saettler, 1990), which marks the rational totality of the content of learning, instruction and learning activities, and use of media. Due to a clearer understanding of *media* and *instructional technology*, one can, in some cases, see the differentiation between the concepts of *instructional design* and *instructional media* (Reiser, 2001ab). In the US, behavioural psychology and *programmed instruction* movement provided a strong incentive for the development of the concept of instructional technology, and the role of media in that concept (Reiser, 2001ab). The initiators of such an approach to teaching and education at that time were primarily the military psychologists from

World War II; Jerome Bruner, Torsten Husen, Burrhus F. Skinner, Robert Gagné, Leslie Briggs, John Flanagan and others, who were later affirmed in education (Reiser, 2001a; Topolovčan, & Dubovicki, 2019; Tröhler, 2013). In Europe, particularly in Germany, the concept of the instructional technology of a more careful consideration of the media in teaching was formed in the 1960s by the formation of the discipline the *media didactic* (Tulodziecki, 2016).

In addition to the mentioned aspects of the development of research of media performance in society and education, such research gained significant importance with the development of computer technology in the 1970s. During this period, *computer-assisted instruction* (CAI) was formed. It can be said, without hesitation, that the research of digital media in education is one of the most frequent research areas in the field of pedagogy, with an emphasis on research of teaching and learning (Tamim et al., 2011). Additionally, in the late 1970s and 1980s, an experimental approach to the role of media in teaching was prevalent. Research from that period observed the media as the only variable that raised the quality of achieving the desired learning outcomes (Tamim et al., 2011; Timmermann & Kruepke, 2006). With the development of research methodology, paradigmatic changes and greater application of qualitative and mixed methods (of qualitative and quantitative approach), there are also changes in research results. Also, a change of the dominant psychological theories of learning contributed to the changes in the methodology of research, and thus of the obtained results. In other words, by changing the dominance of the behaviourist learning theories, from cognitive theory to the currently significant constructivist theories of learning, other, different approaches to research of media in teaching formed, and thus the obtained results as well. (Rosen & Salomon, 2007; Tamim et al., 2011; Timmermann i Kruepke, 2006). Therefore, the belief that the media is the only factor relevant for the quality of learning is no longer the dominant belief, the truth is that they are merely one of the factors which have an influence on the teaching process, through their interconnections (Tamim et al., 2011). Recent research show that there is no positive significance of the digital technology in learning, better memory and acquisition of knowledge (Leahy, Holland, & Ward, 2019). In this respect, the didactic learning arrangements in the domain of the *constructivist paradigm* have the most important role in achieving the desired learning outcomes, whose well-being has recently been confirmed in the findings of the educational neurosciences (Herrmann, 2009, Maras, Topolovčan, & Matijević, 2018). That has, a s repercussion, a kind of renaissance interest for the didactic elements of the directions and movements of the reform pedagogy, primarily based on the ideas of Montessori, Steiner, Petersen and Freinet (Skiera, 2010).

SPECIAL FEATURES OF THE RESEARCH OF DIGITAL MEDIA IN TEACHING AND EDUCATION

Until recently, there have been heated debates over the appropriateness of qualitative and/or quantitative approaches to research in education (Sekulić-Majurec, 2000). These debates have somewhat been neutralized (Sekulić-Majurec, 2007). As a result, it was evident that both qualitative and quantitative approaches have their advantages, but can also provide the optimal methodological solutions, results and epistemological benefits by combining, supplementing and triangulating (Creswell, 2012). Quantitative research, especially with the instruments of exceptional metric characteristics, and in particular with large samples, can provide the optimal insights into the development and trends of the investigated problem. Similarly, such research, accompanied by complex and multivariate analyses and meta-analyses, allow a certain insight into the prediction of certain educational phenomena. Furthermore, quantitative research, even with not so complex methodology and data gathered through nominal scales, provides an intriguing insight into the trends of the educational phenomena. This is particularly evident in comparative and international studies that can form a stable foundation for the creation of the optimal education policies of individual countries (e.g. UNESCO, 2007). However, it is worth noting that most of these research remains on “detection”, i.e. the identification of the state, but they do not develop further ideas that lead to solving of the problems, which was the main reason that the researchers even began to research them.

On the other hand, qualitative research is very specific and useful for the didactic research of teaching and learning (Creswell, 2012). That in particular refers to case studies (individual schools, individual students), phenomenological, naturalistic, ethnographic and action research. The main reason for that lies in the fact that research of the educational phenomena and processes is very specific for each student, teacher, each grade, each school and country. In other words, teaching, learning, and education in general are phenomena determined by their surroundings, their own culture, their history, their social characteristics, therefore it is difficult to quantitatively explain and deductively describe the general results of the research on each particular teaching process, or school or educational specific case. Additionally, recent research has been combining the qualitative and quantitative approaches, and also used their complementation, and triangulation of relevant methods, which is of particular importance in researching the role of the media in education.

Two major dilemmas or epistemological questioning of the role of digital media in teaching and learning are manifested in experimental research designs and digital media as parasitic factors (more about experimental design and parasitic factors see: Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Creswell, 2012; Mužić, 1973). Primarily, as in the most research of education, the epistemological benefit of experimental research designs is set. This is particularly manifested in the research of the use of media in teaching. Namely, experimental studies are based on a comparison of the effects of a certain method, and in this particular case of digital media, between the control and

experimental group of respondents. In order to obtain the epistemologically optimal result of such comparison, the control and experimental group must be uniform in the maximum number of the characteristics of the subjects. This refers to the number of male and female respondents in both groups, age, motivation, pre-knowledge, cognitive, psychomotor and affective characteristics, socioeconomic origin, and so on. In other words, the control and experimental group of respondents must be almost identical. And precisely in such a need for identical characteristics of the control and experimental group of respondents lies the ontological and epistemological questioning of the experimental research (role of digital media) in teaching. Such unity is by no means characteristic of the teaching and school context, as there is no average student or a uniform classroom. Each grade or a group of students being taught, or a group of individuals who are learning are not unified according to their cognitive, psychomotor, and affective features. Each grade consists of a group of individuals, a group of children, young people or adults who are inherent in their individual, personal needs, aspirations and opportunities. This means two things, first, a grade or a group of students are not uniform in any of the individual features (except perhaps in chronological order). And second, there are no two same grades, regardless of the fact that they are mostly composed according to the same year of birth, they always differ. In this respect, it is questionable how appropriate it is to compare the effects of media in more divisions of a certain grade. It should be emphasized that in most researches of education, quasi-experiments are used, rather than real experiments in the true sense of the word that are possible only in natural sciences, precisely because of the parasitic factors.

Another precaution to be taken into consideration when researching the role of media in teaching is the phenomenon of parasitic factors. The parasitic factor is a segment of the research methodology, which results in an obstruction of obtaining valid and reliable results (Mužić, 1973). The parasitic factor can be the very factor that is the subject of research. In this particular case, the focus is placed on digital media in teaching. Namely, during the research of some of the new digital media in teaching, it can happen that those media may obstruct themselves. This is often manifested in the fact that certain new digital media can cause euphoria in students, resulting in them only focusing on the media itself, and less in devoting attention to teaching and learning through the use of that certain media. Therefore, it is possible to get distorted results of media performance in teaching and learning.

On the other hand, one of the advantages of research in teaching with the help of digital media is manifested in the application of action research (McNiff & Whitehead, 2002, Reason & Bradbury, 2001). Action research has four basic components: 1) plan, 2) action, 3) observation, and 4) reflection. The four components are repeated until the researcher is sure that he/she has achieved the desired shift in the research results. These studies enable the implementation of new teaching methods and their monitoring and evaluation, as well as the re-introduction of novelties based on the evaluation of the application of the original procedures. Such research is focused on

a reflexive practitioner, i.e. researchers are the teachers who are also research subjects. For this reason, the action research is of exceptional practical and epistemological benefit to the research, implementation and use of digital media in teaching.

The following methodological particularity of media research in teaching and education is manifested in the application of content analysis (Zvonarević, 1988; Weber, 1990). Namely, the development of online forums, social networks (media), portals brings forth the analysis of content being published and formed on such platforms. The importance of content analysis of online publishing platforms comes from the fact that most children, youth and adult learners of certain educational programs actively participate in such digital phenomena.

Furthermore, it is well-known that a number of more or less related different factors influence the processes and results of teaching (such as motivation, cognitive characteristics, socioeconomic origin of students, teacher characteristics, etc.), and the media is only one of these factors, which raises the importance of multivariate research (Halmi, 2003; Mejovšek, 2013). The media itself is not a factor that achieves the desired learning outcomes, therefore research should try to cover as many of the factors already mentioned, which manifest themselves in certain quantitative methods (e.g. regression analysis).

Since digital technologies are rapidly evolving and changing, it is difficult to set a sufficiently stable theory (or theories) about their role in education. Such theories are changing and developing or need to be (re)formed. Because of such developmental theories or the formation of theories (e.g. thought constructs) regarding new phenomena in education, such as the fast-developing digital technology there is a need for qualitative method (or a whole process) of grounded theory (Charmaz, 2006; Glasser & Strauss, 2006; Mey & Mruck, 2011; Topolovčan, 2017). The main feature of the grounded theory is that it starts from being aware of a certain (educational) phenomenon. Therefore, the main premise of the grounded theory is that it is used, primarily by induction (and later by deductive testing) to gather knowledge of a certain phenomenon. This is especially applicable in the rapidly developing digital technologies in education, because we do not know so much about them and it is very important to raise awareness and learn more about them.

Regarding the rapidly evolving digital technologies and their role in education, the interest of professionals is also directed towards their future, i.e. the prediction of different teaching scenarios in the future, learning and teaching with such new, not yet existing technologies. Following that, there are significant future-oriented research methods in education, which could help in the research of the role of media in teaching, as well as other pedagogical and didactic phenomena (Dubovicki, 2017). Futurology methods enable predictions that could be of great importance for education in the future (at all levels of education), and they imply futurology methods commonly used in research of educational phenomena: Delphi method, Focus group method, Futures wheel, Sixth sense method, Backcasting method, Forecasting method, Trend analysis, and Method of prediction of technological development (which

is inherently related to digital media in education) (Dubovicki, 2017). Recently, CLA 2.0 method is also mentioned (Watson, 2015).

With increasing interest in the implementation of knowledge of neuroscience and brain research in the educational context, which formed a new scientific discipline of educational neuroscience, i.e. neurodidactic (Herrmann, 2009, Jensen, 2005, Maras, Topolovčan, & Matijević, 2018). The main purpose is to research the positive and negative effects of using digital media in the development of children and youth, but also in lifelong learning. One of the also very special and recently important advantages of the research of the role and the effect that the media have in education lies in the application of certain methods of research characteristic of medical research, such as MRI and PET methods (Pinel, 2002). Therefore, MRI and PET methods play a significant role in obtaining appropriate and epistemologically valuable insights of the role of digital media in education. Certainly, speaking of such research, it is necessary to point out to the caution of what is called the medicalization of research in education, which means the excessive and inappropriate takeover of the paradigm of research in natural and medical sciences (Topolovčan & Dubovicki, 2019, Tröhler, 2016).

Regardless of all the advantages and disadvantages of some research approaches, one should cautiously approach the term of the *medicalization* of the research of education, and the *educationalization* (germ. *Pädagogisierung*) of all social problems, that is, try not to consider education and research of education as panacea for all social (and economic, political, cultural and other) issues (Smeyers & Depaepe, 2008).

TOWARD THE CONCLUSION

Summing up the analysed aspects of the research of the role of digital media in teaching, it is possible to define several conclusions. Namely, teaching, learning and education are multidimensional phenomena and processes. It is impossible to distinguish a crucial factor in achieving the desired learning outcomes. For the process and the learning outcomes, all the factors of formal and informal education are equally important. Furthermore, the methodology of media research in education has changed under the influence of the development of research methodology, dominant scientific paradigms and psychological theories of learning. Research on the use of media in teaching is in the domain of methodology of social and human sciences, but it also uses some methods of medical research. The methodology of research of media has a wide range of approaches and methods of research which are more or less axiological, epistemological and ontologically appropriate for this problem. Therefore, it is desirable to maintain caution and detailed consideration of the application of experimental research designs as well as to neutralize the potential emergence of the parasitic factors. On the other hand, epistemological benefit is manifested in the application of action research, content analysis, multivariate research, grounded the-

ory, futurology methods and incorporation of some aspects of medical research such as MRI and PET methods. Alongside the mentioned, described and argued aspects of research of the role of digital media in education, there are other aspects that need to be taken into account when considering such research. That means meta-analyses, case studies, the importance of ethnographic and naturalistic research, and so on, yet, due to the scope of this text, their more detailed arguments are referred to in other literature (e.g. Matijević & Topolovčan, 2017). Ultimately, it is to be expected that the development and changes in methodology, theories of learning, theories of education and schools will certainly bring new and innovative aspects of research of the role of media in education. However, it is important to stay cautious and to critically reflect upon the dominance of the evidence-based practice educational policies, as well as to what is called the medicalization of education and the educationalization of the social problems.

REFERENCES

- Adachi, P. J. C. & Willoughby, T. (2011). The effect of video game competition and violence on aggressive behaviour: Which characteristic has the greatest influence? *Psychology of Violence*, 1(4), 259-274.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Corner, J., Schlesinger, P. & Silverstone, R. (Eds.) (1997). *International media research: A critical survey*. London & New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- de Bens, E., Golding, P. & McQuail, D. (Eds.). (2005). *Communication theory & research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dubovicki, S. (2017). Futurološke metode istraživanja. In S. Opić, B. Bognar & S. Ratković (Eds.), *Novi pristupi metodologiji istraživanja odgoja* (pp. 203-211). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Glaser, B. & Strauss, A. L. (2006). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Adline.
- Guba, E. & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 192-215). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gunter, B. (2000). *Media research methods: Measuring audiences, reactions and impact*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Halmi, A. (2003). *Multivarijatne analize u društvenim znanostima*. Zagreb: Alinea.
- Herrmann, U. (Ed.). (2009). *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Ilišin, V. (2003). Mediji u slobodnom vremenu djece i komunikacija o medijskim sadržajima. *Medijska istraživanja*, 9(2), 9-34.

- Jensen, E. (2005). *Poučavanje s mozgom na umu*. Zagreb: Educa.
- Jensen, K. B. & Rosengren, K. E. (2005). Five traditions in search of the audience. In E. de Bens, P. Golding & D. McQuail (Eds.), *Communication theory & research* (pp. 53-70). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Leahy, S. M., Holland, C. & Ward, F. (2019). *The digital frontier: Envisioning future technologies impact on the classroom*. Futures, *In press*.
- Maras, N., Topolovčan, T. & Matijević, M. (2018). Konstruktivistička didaktika i neurodidaktika u diskursu reformne pedagogije: teorijska polazišta, dileme i komparacija. *Nova prisutnost*, 16(3), 561-577.
- Matijević, M. & Topolovčan, T. (2017). *Multimedijska didaktika*. Zagreb: Školska knjiga i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice*. London, Routledge.
- McQuail, D. (2005). Introduction and overview. In E. de Bens, P. Golding & D. McQuail (Eds.), *Communication Theory & Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1-22.
- Mejovšek, M. (2013). *Metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Mey, G., & Mruck, K. (Eds.). (2014). *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen*. Berlin: Springer VS.
- Mužić, V. (1973). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pinel, P. J. (2002). *Biološka psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Reason, P. & Bradbury, H. (Eds.). (2006). *Handbook of action research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reiser, R. A. (2001a). A history of instructional design and technology: Part I: A history of instructional media. *Educational Technology, Research and Development*, 49(1), 53-64. 47.
- Reiser, R. A. (2001b). A history of instructional design and technology: Part II: A history of instructional design. *Educational Technology, Research and Development*, 49(2), 57-67.
- Rodek, S. (1992). Istraživački trendovi u području primjene medija. *Istraživanja odgoja i obrazovanja*, 9, 83-87.
- Rodek, S. (2007a). Modeli istraživanja medijskog učinka u odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik*, 56(1-2), 7-15.
- Rodek, S. (2007b). Novi mediji i učinkovitost učenja i nastave. *Školski vjesnik*, 56(1-2), 165-70.
- Rodek, S. (2011). Novi mediji i nova kultura učenja. *Napredak*, 152(1), 9-28.
- Rosen, Y. & Salomon, G. (2007). The differential learning achievements of constructivist technology-intensive learning environments as compared with traditional ones: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 36(1), 1-14.
- Saettler, P. (1990). *The evolution of American educational technology*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Sekulić-Majurec, A. (2000). Kvalitativni i/ili kvantitativni pristup istraživanjima pedagoških fenomena – neke aktualne dvojbe. *Napredak*, 141(3), 289-300.
- Sekulić-Majurec, A. (2007). Kraj rata paradigmi pedagoških istraživanja. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 189-202.
- Skiera, E. (2010). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: Eine kritische Einführung*. München: Oldenburg
- Smeyers, P. & Depaepe, M. (Eds.) (2008). *Educational research: The educationalization of social problems*. Berlin: Springer.

- Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C. & Schmid, R. F. (2011). What forty years of research says about the impact of technology on learning: A second-order meta-analysis and validation study. *Review of Educational Research*, 81 (1), 4-28.
- Timmerman, C. E. & Kruepke, K. A. (2006). Computer-assisted instruction, media richness, and college student performance. *Communication Education*, 55 (1), 73-104.
- Topolovčan, T. (2016). Art-based research of constructivist teaching. *Croatian Journal of Education*, 18(3), 1141-1172.
- Topolovčan, T. (2017). Utemeljena teorija u istraživanjima odgoja i obrazovanja. In S. Opić, B. Bognar, & S. Ratković (Eds.), *Novi pristupi metodologiji istraživanja odgoja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 129-149.
- Topolovčan, T., Rajić, V. & Matijević, M. (2017). *Konstruktivistička nastava: teorija i empirijska istraživanja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Topolovčan, T., & Dubovicki, S. (2019). The heritage of the Cold War in contemporary curricula and educational reforms. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(2), 11-32.
- Tröhler, D. (2013). The technocratic momentum after 1945, the development of teaching machines, and sobering results. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 5(2), 1-19.
- Tröhler, D. (2016). The medicalization of current educational research and its effects on educational policy and school reforms. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(5), 749-764.
- Tulodziecki, G. (2014). Approaches to learning with media and media literacy education – trends and current situation in Germany. *Journal of Media Literacy*, 4(1), 44-60.
- UNESCO (2007). *Prema društvima znanja*. Zagreb: Educa.
- Wartella, E. A. & Jeninngs, N. (2000). Children and computers: New technology--old concerns. *Children and Computer Technology*, 10(2), 31-43.
- Watson, C. (2015). Futures narratives, possible worlds: Causal layered analysis and the problems of youth. In S. Inayatullah & I. Milojević (Eds.), *CLA 2.0 Transformative Research in Theory and Practice* (pp. 449-462). Taiwan: Tamkang University.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Zvonarević, M. (1985). *Socijalna psihologija*. Zagreb: Školska knjiga.

Neke dileme i mogućnosti istraživanja uloge digitalnih medija u nastavi i učenju

Sažetak:

U radu su kritički elaborirana neka obilježja istraživanja uloge digitalnih medija u poučavanju i učenju s polazištima u nastavi usmjerenoj na učenika te cjeloživotnom učenju. Prikazani su neki aspekti povijesti razvoja i promjena modela i metodologije istraživanja medija u nastavi. Ukazano je i na neke suvremene didaktičke trendove te aktualne spoznaje korištenja digitalnih medija u poučavanju i učenju. Potom su definirani, opisani i kategorizirani aspekti kvalitativnoga i kvantitativnoga pristupa istraživanju pri upotrebi digitalnih medija u nastavi, kao i općenito odgoja i obrazovanja. Podrobnije su analizirane neke metode i strategije prikupljanja podataka, analize i verifikacije. Sintezom analiziranih aspekata istraživanja medija u nastavi i učenju dobivene su određene činjenice i zaključci. Prije svega, škola, nastava, učenje, poučavanje te, općenito, odgoj i obrazovanje fenomeni su djelova-

nja mnogih, manje ili više, međusobno povezanih čimbenika, stoga se ukazuje da odabir metodologije istraživanja prvenstveno ovisi o obilježjima cilja istraživanja te vrsti uzorka ili sudionika. Na to se nadovezuje odabir odgovarajućih postupaka i strategija prikupljanja podataka zajedno s analizama podataka i verifikacijama rezultata. U tom pogledu naglašava se neprimjerenost eksperimentalnih nacrti istraživanja medija u nastavi i učenju kao i na opreznost pojavljivanja fenomena parazitarnih faktora. S druge strane, opravdano je primjenjivati i kvalitativnu i kvantitativnu metodologiju kao i njihovu kombinaciju. Zbog nekih funkcionalnih posebnosti digitalnih medija te epistemoloških specifičnosti nastave, posebna je prilika vidljiva u etnografskim, fenomenološkim, akcijskim i naturalističkim istraživanjima te studijama slučaja i analizama sadržaja.

Ključne riječi: digitalni mediji, metodologija istraživanja, nastava, škola

POVEZANOST DRUŠTVENIH MREŽA I SOCIJALNE KOMPETENCIJE UČENIKA

Pregledni rad

UDK: 37.015.4:316.772.3-053.5

dr. sc. Ivana Šustek

Sažetak:

Dio smo svijeta u kojemu su masovni mediji svuda prisutni. Sve više ljudi slobodno vrijeme posvećuje nekoj vrsti masovnih medija, posebice računalu/mobilnom telefonu, a sve u svrhu uporabe internetskoga servisa - društvene mreže. Također, sve više učenika seže za takvim načinom komuniciranja. Društvenim umrežavanjem učenici stječu virtualnu popularnost i mnoštvo virtualnih prijatelja. Stoga promišljajući s pogleda društvenih mreža moglo bi se reći da su iste uvelike povezane s razvojem socijalne kompetencije učenika. Međutim, postavlja se pitanje je li to uistinu tako. U radu će se na temelju teorijskih spoznaja nastojati pokazati kolika je važnost razvijenosti socijalne kompetencije učenika. Također, navest će se pregled i analiza relevantnih istraživanja koja su ispitivala povezanost masovnih medija, a ponajviše internetskoga servisa – društvenih mreža, sa socijalnom kompetencijom učenika. S tim u svezi očekuje se da će rad imati pozitivne znanstvene, pedagoške, stručne i praktične učinke kao doprinos u navedenim dvama tematskim područjima te bi ujedno mogao biti i polazište za daljnje spoznaje i istraživanja o povezanosti i utjecaju masovnih medija, a ponajviše društvenih mreža, na razvoj socijalne kompetencije učenika.

Ključne riječi: socijalna kompetencija, mediji, društvene mreže, učenik

UVOD

Oduvijek je čovječanstvo bilo zaokupljeno odgojem djece težeći pritom poboljšanju odgojnih strategija, metoda i postupaka. No vremenom su se mediji masovnih komunikacija nametnuli te su tako postali neizbježna komponentna socijalizacijskoga procesa. Budući da je čovjek po svojoj definiciji društveno biće, ima potrebu uključiti se u svoju zajednicu, a u vremenu današnjice za to se najčešće odlučuje najlakšim – medijskim putem. No tada se suočava s najvećim problemom uporabe masovnih medija, a to je vjerovanje da njima može ući u bliske međuljudske odnose s drugima.

Negativna je strana medija jačanje negativnoga razvojnoga obrasca pojedinca i stvaranje iskrivljene slike svijeta koji ga okružuje (Livazović, 2012). Dakako, mediji imaju i pozitivnu stranu ukoliko se kvalitetno obrazujemo i odgajamo za njihovu uporabu.

Cilj je ovoga rada pokazati važnost razvijenosti socijalne kompetencije učenika te ujedno analizirati relevantna i recentna istraživanja koja su ispitivala povezanost masovnih medija, a ponajviše internetskoga servisa – društvenih mreža, sa socijalnom kompetencijom učenika.

SOCIJALNA KOMPETENCIJA UČENIKA

U razvojnoj psihologiji pojam socijalne kompetentnosti smatra se ishodom normalnoga razvojnoga puta djeteta. Socijalna kompetencija, naime, predstavlja jedan složeni konstrukt koji se sastoji od više jedinstvenih vještina, no važno je imati na umu da se one mogu naučiti, odnosno, da je socijalnu kompetenciju moguće i važno razvijati. U pedagoškoj se znanosti pojam socijalne kompetencije veže uz proces osobnoga i društvenoga razvoja koji situacijske i relacijske čimbenike socijalne kompetencije stavlja u područje međuljudskih odnosa (interakcija).

U suvremenoj pedagogiji socijalna kompetencija predstavlja konstrukt koji obećava i ujedno važnu poveznicu cjelovitoga razvoja pojedinca (procesa koji integrira sva područja pojedinčeva razvoja i jednako ih vrjednuje). Stoga ukoliko želi osigurati optimalan razvoj učenika, škola treba sve više otpuštati intelektualno učenje, a poticati njegov cjelovit razvojni proces, povezan s njegovim vlastitim iskustvom i aktivnošću. Novije didaktike integriraju načela iskustvenoga, cjelovitoga i socijalnoga učenja kao dio sveukupnoga učenja. Pritom se očekuje da pluralizam različitih teorijskih polazišta i ujedno praktičnih putova treba dovesti do istoga cilja, odnosno do optimalnoga razvoja učenika (Buljubašić-Kuzmanović, 2008). Rose-Krasnor (1997) socijalnu kompetenciju definira kao učinkovitost pojedinca u socijalnoj interakciji upućujući pritom na socijalne vještine, sociometrijski status, međusobne odnose te funkcionalne ishode kao na opće pristupe definiranju toga pojma. Katz i McClellan (1999) određenje socijalne kompetencije smjestile su u područje pedagoške interakcije, točnije oko djetetove sposobnosti iniciranja i održavanja zadovoljavajućih, recipročnih odnosa s vršnjacima. Brajša-Žganec (2003: 23) navodi da "dječji socijalni razvoj obuhvaća ponašanja, stavove i afekte sjedinjene u dječjoj interakciji s odraslima i vršnjacima".

Općenito govoreći, na razvoj socijalne kompetencije pojedinca značajnu ulogu imaju njegova obitelj, vršnjaci i učitelji. U skladu s tim, Livazović (2012) ističe da zagovaratelji modela socijalnoga razvoja tvrde da je nužno osigurati stvaranje uvjeta obiteljske, susjedske, školske i vršnjačke kohezije, a sve u svrhu stvaranja protuteže izazovima ovisničkih i drugih rizičnih ponašanja. Previšić (2010) navodi da su obilježja suvremene nastave takva da općenito ne mare za iskonsko socijalno biće učenika. Također, isti autor (2010: 172-173) navodi da "odgoj u svome najširem smislu treba zahvatiti socijalnu strukturu ljudskog doživljaja i djelovanja iz perspektive međuzavisnosti i pomaganja kao svojevrsne pedagogije prijateljstava". U skladu s navedenim, može se zaključiti da učitelji, kao glavni nositelji realizacije odgojno-obrazovnoga procesa, trebaju svoje učenike odgajati upravo u duhu stvarnoga prijateljstva potičući na taj način razvoj njihove socijalne kompetencije.

DRUŠTVENE MREŽE

Računalo i mobilni telefon popularni su masovni mediji, a društvene su mreže vrsta internetskoga servisa koji omogućuje međusobno povezivanje korisnika. Prvi

oblici društvenih mreža pojavili su se 90-ih godina 20. stoljeća. Boyd i Ellison (2008: 211) društvene mreže definiraju kao “uslugu temeljenu na webu koja omogućuje pojedincima da (1) izgrade javni ili polu-javni profil unutar omeđenog sustava, (2) artikuliraju listu drugih korisnika s kojima dijele vezu i (3) gledaju i koriste vlastiti popis veza i popise veza drugih unutar sustava”. Karal i Kokoc (2013: 646) društvene mreže definiraju kao “najbrže razvijajući alat za stvaranje osobne mreže, pretpostavljaju središnju ulogu u životima mladih ljudi i svakodnevno privlače sve veći broj korisnika”. Grbavac i Grbavac (2014: 207) govore da su društvene mreže “najpopularniji globalni komunikacijski fenomen”, a njihovo su glavno obilježje “univerzalna komunikacijska sredstva i tehnike, kao i zajednički interes koji drži grupe ljudi zajedno i samim time daje popularnost svim društvenim mrežama današnjice”. Nadalje, isti autori (2014) govore da društvene mreže imaju veliku marketinšku ulogu te kako se za njih svakodnevno razvijaju novi dodatci za zabavu i razonodu, a kao opcija provođenja slobodnog vremena pojedinca.

Mnogi se istraživači bave problematikom društvenih mreža, kao i njihovom povezanošću s različitim aspektima naših života. Budući da je ovo područje istraživanja jako široko, u nastavku će biti prikazana i ujedno analizirana recentna strana i domaća istraživanja koja su relevantna za tematiku ovoga rada.

POVEZANOST DRUŠTVENIH MREŽA I SOCIJALNE KOMPETENCIJE UČENIKA – PREGLED I ANALIZA ISTRAŽIVANJA

Opće je poznato da su međuljudski i međukulturni odnosi u prijašnjim generacijama bili razvijeniji nego danas. Svakodnevna druženja i provođenja slobodnog vremena bila su stvarna dok je danas uvelike riječ o virtualnosti koja nerijetko prelazi u ovisnost. Mužić (2014) navodi da se na društvenim mrežama današnjice uvelike traži socijalizacija, ali one samo još više povećavaju samoću i deprimiranost. Ostvari se povezanost s velikim brojem ljudi, no ta povezanost bude površna i isprazna, što samo povećava tugu i udaljava od istinskoga susreta ljudi međusobno.

Roberts, Foehr, Rideout i Brodie (1999) navode da su mediji važan socijalizacijski agens te da njihov utjecaj ovisi o većem broju činitelja, kao što su izbor medija, vrijeme korištenja, selekcija sadržaja, uvjeti korištenja i subgrupna obilježja. Sokač (2014: 118) naglašava da su mediji “postali važni čimbenici socijalizacije koji dominiraju životima djece diljem svijeta”. Christakis (2010) navodi da je socijalna uloga društvenih mreža povezana ponajprije s jednostavnim postupkom održavanja postojećih poznanika i prijatelja stvarajući pritom mogućnost sklapanja novih poznanstava. Korisnici društvenih mreža izgrađuju svojevrsnu internetsku socijalizaciju. Mladi rutinski svakodnevno provjeravaju informacije o aktivnostima koje su vezane uz njihove kontakte s društvenih mreža eksperimentirajući povremeno s vlastitim identitetom sukladno nekim trendovima, čak i kada to ne odgovara stvarnom stanju stvari.

Kunić, Matić i Sindik (2017) ispitivali su način korištenja *online* društvenih mreža kod učenika viših razreda osnovne škole te su pritom identificirali različita ponašanja

učenika na *online* društvenim mrežama. Istraživanje su proveli sa 225 učenika od 5. do 8. razreda jedne osnovne škole u Dubrovniku pomoću upitnika izrađenoga za potrebe navedenoga istraživanja. Rezultati su pokazali da većina učenika svakodnevno koristi računalno i društvene mreže pristupajući internetu najčešće mobilnim telefonom. Internet najmanje koriste u obrazovne svrhe, a najviše u svrhu zabave. Oko 90% ispitanih učenika ima svoj profil na nekoj društvenoj mreži. Glavni razlog korištenja društvenih mreža druženje je s postojećim prijateljima dok je rjeđi motiv upoznavanje novih ljudi. Navedenim istraživanjem može se utvrditi kako korištenje društvenih mreža primarno zadovoljava potrebe učenika za integracijom, socijalnom interakcijom, različitim informacijama te općenito za razumijevanjem društvenoga okruženja. Komunikacija preko društvenih mreža jedna je od suvremenih metoda održavanja kontakta s prijateljima u bilo koje vrijeme što svakako može ojačati osjećaj pripadanja već postojećim prijateljima. No roditelji kod kuće i učitelji u školi trebali bi upozoriti učenike na onaj rjeđi, ali opasan motiv uporabe društvenih mreža, a to je sklapanje prijateljstava s nepoznatim osobama i sve negativnosti koje isto sa sobom nosi.

Rattinger (2017) je ispitala koliko mlađi tinejdžeri imaju slobodnoga vremena (117 učenika 6. i 7. razreda nekoliko osnovnih škola iz velikoga grada, manjega grada i manjega mjesta), na koji način ga koriste te koliko su *online* društvene mreže i na koji način zastupljene u slobodnom vremenu ispitivane populacije. Ispitivanje je provedeno upitnikom, a rezultati su pokazali da mlađi tinejdžeri imaju prosječno oko četiri sata slobodnoga vremena dnevno, da je u tom vremenu 75% sudionika uključeno u različite organizirane slobodne aktivnosti te da 89% sudionika ima profil na nekoj *online* društvenoj mreži i da oko trećinu slobodnoga vremena provode u *online* aktivnostima. Autorica navodi da provedeno istraživanje ukazuje na potrebu organiziranja većeg broja aktivnosti na otvorenom koje uključuju druženje tinejdžera s vršnjacima i pridavanje veće pozornosti odgoju za medije. Općenito govoreći, u okviru međusobnoga druženja vršnjaci već od ranoga djetinjstva zauzimaju važnu ulogu u socio-emocionalnom razvoju pojedinca. Stoga je važno i u kasnijoj dobi, posebice tinejdžerskoj, nastaviti njegovati stvarna druženja i aktivnosti. Budući da suvremeni mediji prednost daju virtualnim druženjima putem društvenih mreža te da je isto postalo nezaobilazna stvarnost današnjice, mlade je potrebno odgajati i obrazovati za smislenu uporabu istoga.

Iskender (2018) je ispitivao odnos između razina ovisnosti na internetu i socijalne usamljenosti, obiteljske emocionalne usamljenosti i nedostatka razine samopouzdanja kod 328 učenika srednjih škola na području Turske. Podatci su dobiveni *Skalom internet ovisnosti* (Young, 1996 prilagođeno prema Bayraktar, 2001), Mjerilom interpersonalne osjetljivosti (Boyce i Parker, 1989 prilagođeno prema Dogan i Sapmaz, 2012) i Skalom društvene i emocionalne usamljenosti (Ditommaso, Brannen i Best, 2004 prilagođeno prema Chechen, 2007). Rezultati istraživanja pokazali su da su ovisnost o internetu i nedostatak društvenoga samopouzdanja, socijalne usamljenosti i obiteljske emocionalne usamljenosti uvelike povezani. Odnosno, vrijeme provedeno na internetu ima negativan učinak na društvene odnose pojedinca te ga na taj način

odvodi kako u društvenu tako i u emocionalnu usamljenost čime mu se narušavaju socijalni odnosi. Rezultati ovoga istraživanja upućuju na nužnost sustavnoga i planskoga odgoja za medije što bi učenicima današnjice omogućilo uočiti različite razine utjecaja medija koje samostalno nisu u stanju uočiti. To se posebice odnosi na učenike koji su u razdoblju adolescencije, razdoblja u kojemu intenzivnije preispituju prethodno prihvaćene stavove i uvjerenja.

Erceg, Buljan Flander i Brezinščak (2018) ispitali su odnos između kompulzivnoga korištenja interneta i simptomatologije povezane s depresivnošću i anksioznošću među adolescentima. U istraživanju je sudjelovalo 1320 učenika osnovnih i srednjih škola iz različitih hrvatskih regija u dobi od 11 do 18 godina, a podatci su prikupljeni u okviru istraživačkoga projekta o iskustvima i ponašanju djece i mladih na društvenoj mreži Facebook, koji je 2013. godine proveo Centar za zaštitu hrabrih telefona i djece i mladih iz Zagreba. Problematici obrasci korištenja interneta procjenjivani su pomoću Skale kompulzivnog korištenja Interneta (Meerkerk, Van Den Eijnden, Vermulst i Garretsen, 2009) dok je depresivna i anksiozna simptomatologija mjerena pomoću Beckovoga inventara depresivnosti za mlade (2011) i Beckovoga inventara anksioznosti za mlade (2011). Rezultati su pokazali da adolescenti koji izvještavaju o kompulzivnijim obrascima korištenja interneta također pokazuju više razine depresivne i anksiozne simptomatologije. Ovo istraživanje doprinosi razumijevanju problematičnoga korištenja interneta kod adolescenata te njegovoga odnosa s emocionalnim teškoćama, a što predstavlja vrijedne implikacije za razvoj programa prevencije i intervencije namijenjenih adolescentskoj populaciji.

Diklić, Nakić i Šošić (2019) svojim su istraživanjem željeli utvrditi posjeduju li učenici profile na društvenim mrežama i u koju se svrhu služe njima, koliko vremena provode na njima, koriste li ih za vrijeme nastave, koje sadržaje objavljuju na njima, koriste li ih u obrazovne svrhe te komuniciraju li na njima i s nastavnicima. U istraživanju su sudjelovali učenici 7. i 8. razreda iz Dubrovnika (106 učenika) i Zagreba (402 učenika), a podatci su prikupljeni anketiranjem. Rezultati su pokazali da učenici rijetko koriste društvene mreže u obrazovne svrhe. Pritom najčešće koriste mobilne aplikacije Viber i Whatsapp. Iz istraživanja je vidljivo da uporaba društvenih mreža može pridonijeti većoj kreativnosti te ujedno povećati angažiranost učenika. No nekontroliranim služenjem društvenih mreža učenici su dovedeni u stanje veće ovisnosti o medijskim sadržajima, primaju mnoštvo beskorisnih informacija, nepouzdanih vijesti, manjak kulture, mogućnost plagiranja pa i medijskoga nasilja. Također, pokazalo se da učenici ne komuniciraju s nastavnicima posredstvom društvenih mreža. U skladu s navedenim, upravo bi tu mogućnost komunikacije nastavnici trebali upotrijebiti za približavanje učenicima te ujedno za povećanjem njihove međusobne socijalizacije.

Bruggeman, Van Hiel, Van Hal i Van Dongen (2019) ispitali su utječe li uporaba interneta na psihološku dobrobit učenika pa tako i na njihovu socijalizaciju. Istraživanje je provedeno u belgijskim školama s 13 871 učenikom u dobi između 9 i 12 godina, a podatci su prikupljeni anketiranjem. Pokazalo se da 20% učenika ima svoj Facebook profil te da se prilikom njegove prekomjerne uporabe njihova psihološka dobrobit

pogoršava. Ostali učenici koji nemaju svoj Facebook profil nemaju ni psiholoških učinaka u tom pogledu. Priloženi rezultati pokazuju potrebu za ispitivanjem dugoročnih učinaka prekomjerne uporabe interneta na djecu, posebice njihovoga socijalnoga funkcioniranja.

Analizirajući prethodno navedena istraživanja očigledno je da su društvene mreže postale sastavni dio života učenika. U skladu s tom činjenicom, potrebno je pomno razmotriti povezanost društvenih mreža s učeničkim zdravljem i socijalizacijom. Kada je riječ o zdravlju treba imati na umu da svakodnevna i prenatrpana uporaba društvenih mreža dovodi do preopterećenja mozga što povećava vjerojatnost razvijanja poremećaja raspoloženja, lošijega sna, koncentracije i slabljenja imunološkoga sustava. Nadalje, kada je riječ o socijalizaciji danas se sve najčešće svodi na dodavanje prijatelja i brojenje *lajkova* (sviđa mi se). No treba imati na umu i učestalo napominjati učenicima da prijateljstvo nije broj, nego priča. To se posebno odnosi na srednjoškolce jer je adolescencija razdoblje obilježeno raznim dvojabama, nesigurnostima i osjetljivim pitanjima. Na žalost, medijski kreatori često nisu svjesni utjecaja na mlade naraštaje, a nije rijetkost da se to i zlorabi kroz nuđenje različitih sadržaja.

Općenito govoreći, mnoštvo je rizičnih čimbenika za prekomjernu i negativnu uporabu medija. Manjak socijalne podrške, vršnjačka izoliranost djeteta, povučенost te nemogućnost uspostavljanja dugotrajnijih prijateljstava doprinose prepuštanju virtualnom svijetu i sklapanju prijateljstava s nepoznatim osobama. Loši obiteljski odnosi i nezadovoljstvo također doprinose istome. U skladu s tim, učenike je potrebno odgajati i obrazovati za stvarne vrijednosti današnjice. Zadatak je roditelja kod kuće i učitelja u školi razgovarati s učenicima o uporabi medija, a ponajviše o uporabi društvenih mreža. Pritom ih je potrebno poticati da smanje virtualno, a povećaju stvarno druženje s vršnjacima. Naravno, u društvu današnjice nemoguće ih je potpuno izolirati od društvenih mreža, ali ih treba podsjećati da one prvenstveno služe samo za ostvarivanje ubrzane i ujedno olakšane komunikacije s već postojećim prijateljima. Dakle, učenike je potrebno odgajati za uporabu medija pa tako i društvenih mreža pri čemu je važno isticati da njihova korisnost ovisi o krajnjem korisniku koji treba znati njihovu svrhu.

ZAKLJUČAK

Digitalna kultura današnjice naglašava da je um ono najvažnije, subjektivno je važnije od objektivnoga, predodžba je važnija od zbiljnosti, a fenomen je važniji od bitka. Iako je naizgled internetom povezan s cijelim svijetom, čovjek je danas sve odvojeniji od njega. U virtualnom svijetu čovjek sebe poima kao autonomni misleći subjekt, a internet kao svojevrсни apsolutni um u kojemu se sadrži čitava zbilja. No u viđenju čovjeka digitalnoga doba nestaje svo bogatstvo osjećaja svojstvenih odnosu duhovnoga i tjelesnoga (Haramija, 2009).

Suvremena tehnologija stvorila je socijalno izoliranoga pojedinca (Miliša i Tolić, 2008). Mediji pogoduju širenju pasivnosti i otuđenosti opterećujući sadašnjost i ugro-

žavajući budućnost pojedinca. Toleriranje sve sofisticiranije psihičke manipulacije djecom koja joj se nisu kadra oduprijeti težak je propust. Njegova je cijena golema. Na osobnoj razini iskazuje se u psihološkoj i fizičkoj destabilizaciji djece koja zna završiti u patološkoj ovisnosti. Na društvenoj razini očituje se u devijantnim ponašanjima i poremećaju međuljudskih odnosa, poglavito obiteljskih (Mužić, 2014).

Budući da prethodno prikazana istraživanja pokazuju da društvene mreže imaju velik utjecaj na socijalnu kompetenciju učenika, upravo su roditelji i učitelji ključni čimbenici u intervenciji i prevenciji prevelike uporabe istoga. Roditelji bi prvenstveno trebali razmisliti o tehnologiji koju namjeravaju dati svojoj djeci, a potom i razgovarati s njima o istome kako bi pravovremeno procijenili kada im je dijete spremno za pristup internetskim društvenim mrežama i uolikoj mjeri. Nadalje, roditelji bi svakodnevno trebali poticati kreativnu i nadasve korisnu aktivnost svoje djece što podrazumijeva stvarne kontakte s vršnjacima. Markić (2010) navodi da je škola mjesto koje treba oblikovati zdrave i sretne mlade osobe te gdje masovnost ne smije zamijeniti prisnost. Stoga učitelji trebaju shvatiti da će uvidom u to o čemu, kako i putem čega učenici komuniciraju moći prilagoditi svoja ponašanja te im se na taj način i približiti. Komunikaciju učenika trebaju temeljito proučiti kako bi im se mogli približiti te naći nove načine za uspostavljanje kvalitetnih odnosa kao preduvjeta za razvoj njihovih intelektualnih, socijalnih i drugih potencijala. Peko (2007) navodi da učitelji današnjice trebaju neprestano osuvremenjivati i poboljšavati vlastito znanje i metode rada. Pritom metode trebaju biti usmjerene prema aktivnom radu, poticanju kritičkoga i stvaralačkoga mišljenja, rješavanju problema i primjeni znanja. U skladu s tim potrebama, cjeloživotna izobrazba učitelja postaje nužna kako bi se učitelj osposobio za nove uloge kojima će pomoći učenicima da se nauče nositi i prilagoditi novim okolnostima života i rada današnjice.

LITERATURA

- Boyd, D. i Ellison, N. (2008). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230.
- Brajsa-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Bruggeman, H., Van Hiel, A., Van Hal, G. i Van Dongen, S. (2019). Does the use of digital media affect psychological well-being? An empirical test among children aged 9 to 12. *Computers in Human Behaviour*, 101, 104-113.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2008). *Odnos socijalne kompetencije i ponašanja učenika* (doktorska disertacija). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Christakis, N. A. (2010). *Povezani: iznenađujuća moć društvenih mreža i kako one utječu na naše živote*. Zagreb: Algoritam.
- Diklić, J., Nakić, M. i Šošić, D. (2019). Edukativna uloga društvenih mreža u medijskom odgoju djeteta. *Communication Management Review*, 4(1), 180-197.

- Erceg, T., Buljan Flander, G. i Brezinščak, T. (2018). Odnos između kompulzivne uporabe interneta i simptoma depresije i tjeskobe u adolescenciji. *Alcoholism and psychiatry research : Journal on psychiatric research and addictions*, 54(2), 101-112.
- Grbavac, J. i Grbavac, V. (2014). Pojava društvenih mreža kao globalnog komunikacijskog fenomena. *Media, Culture and Public Relations*, 5(2), 206-219.
- Haramija, P. (2009). Donosi li Internet novo poimanje čovjeka? Osvrt na viđenje čovjeka među sljedbenicima digitalne kulture. *Obnovljeni život: časopis za filozofiju i religijske znanosti*, 64(3), 363-375.
- Iskender, M. (2018). Investigation of the Effects of Social SelfConfidence, Social Loneliness and Family Emotional Loneliness Variables on Internet Addiction. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 6(3), 1-10.
- Karal, H. i Kokoc, M. (2013). Uporaba društvenih mreža među studentskom populacijom: razlike s obzirom na obrazovnu razinu. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 15(3), 629-654.
- Katz, L. G. i McClellan, D. E. (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije - uloga odgajateljica i učiteljica*. Zagreb: Educa.
- Kunić, I., Vučković Matić, M. i Sindik, J. (2017). Korištenje društvenih mreža kod učenika osnovne škole. *Sestrinski glasnik*, 22(2), 152-158.
- Livazović, G. (2012). Povezanost medija i rizičnih ponašanja adolescenata. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20(1), 1-22.
- Markić, I. (2010). Socijalna komunikacija među učenicima. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 307-317.
- Miliša, Z. i Tolić, M. (2008). Određenje medijske pedagogije s komunikacijskog aspekta. *Medi-anali, međunarodni znanstveni časopis za pitanja medija, novinarstva, masovnog komuniciranja i odnosa s javnostima*, IV, 113-131.
- Mužić, J. (2014). Štetan utjecaj virtualnoga svijeta na djecu. *Obnovljeni život: časopis za filozofiju i religijske znanosti*, 69(3), 395-405.
- Peko, A. (2007). Učiti kako poučavati. U V. Previšić, N. N. Šoljan i N. Hrvatić (Ur.), *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. Prvi kongres pedagoga Hrvatske* (str. 260-274). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Previšić, V. (2010). Socijalno i kulturno biće škole: kurikulumске perspektive. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 165-176.
- Rattinger, M. (2017). Aktivnosti i društvene mreže u slobodnom vremenu mlađih tinejdžera. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 66(2), 222-237.
- Roberts, D. F., Foehr, U. G., Rideout, V. J. i Brodie, M. (1999). *KFF Report Kids & Media @ the new millennium. A Comprehensive National Analysis of Children's Media Use*. Preuzeto 1. ožujka 2019. s <https://kaiserfamilyfoundation.files.wordpress.com/2013/01/kids-media-the-new-millennium-report.pdf>
- Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, 6(1), 111-135.
- Sokač, A. (2014). Čimbenici koji utječu na rizično ponašanje djece i mladih. *Educatio Biologiae*, 1, 117-124.

Connection Between Social Networks And Students' Social Competence

Abstract:

We are part of the world in which mass media are present everywhere. The increasing number of people dedicate their free time to certain types of mass media, most frequently to a computer or a mobile phone, with the purpose of using an online service – a social network. Also, more and more students use such means of communication. Through social networking, students gain virtual popularity and a lot of virtual friends. Therefore, considering the social networks, it may be said that they are largely related to the development of students' social competence. However, the question is whether that is actually true. In this paper, the theoretical part will attempt to show the importance of the development of student social competence. It will also include a review and analysis of the relevant research studies investigating the connection between mass media, especially social networks on the Internet, and students' social competence. Therefore, it is expected that the paper will have positive scientific, pedagogical, professional and practical effects as a contribution to the understanding of topics and could also be used as a starting point for further understanding and research about the correlation and the influence of mass media, namely social networks, on the development of students' social competence.

Keywords: social competence, media, social network, student

DIDACTIC PERSPECTIVES AND REVITALIZATION OF AN ENDANGERED LANGUAGE: THE CASE OF FRANCOPROVENÇAL IN THE AIN DEPARTMENT (FRANCE)

Pregledni rad

UDK: 316.733

Fabio Armand, Ph. D.
Catholic University of Lyon, Institute Pierre Gardette
Intercultural and Interreligious Component
Lyon, France

Abstract:

A long-standing research strategy based on an intensive and evaluated collaboration between academics and local actors allowed the Pierre Gardette Institute to develop a pedagogical reflection on the transmission of endangered languages – i.e. Francoprovençal and Occitan – in Auvergne-Rhône-Alpes Region. Since 2016, this research center has been involved in organizing specific pedagogical trainings for local operators of the Ain department in order to raise awareness of Francoprovençal language and culture. The main aim is to provide them with pedagogical bases and tools to hold discovery activities on the richness of intangible local heritages towards diverse audiences. The revitalization processes of the Francoprovençal language must involve an in-depth support for the development of effective strategies which encourage its practice. This perspective on language practice stems from an integrated approach which takes into account regional culture and identity as main issues for the sustainability of such language policies for revitalization. This didactic perspective aims to promote the development of intergenerational links which strengthens the relationship between a generation of speakers, with an active competence in their regional language, and new generations seeking access to their rich cultural and linguistic background. Thus, this contribution highlights how a set of linguistic, cultural and pedagogical skills can be put into service for local Francoprovençal communities in order to encourage a dynamic practice of this endangered language within the territory.

Keywords: didactics of endangered languages, Francoprovençal language, revitalization and language transmission, Ain department (France)

FRANCOPROVENÇAL LINGUISTIC DOMAIN: AN ENDANGERED LANGUAGE

Francoprovençal is often depicted as the latest of the Gallo-Romance languages, as a delimited and named part of a linguistic *continuum*. This language has a real “birth certificate” dating back to 1874, when the Italian linguist Graziadio Isaia Ascoli (Ascoli, 1874) proposed to add this new “linguistic type” he called “Franco-provençal” to the classical distinction between Oïl language (French) and Oc language (Provençal): “I call Franco-Provençal a linguistic type which brings together, with its specific features, other traits, which are partly common with French, and partly with Provençal, and which does not come from a late mixture of different elements, but

attests to its own historical independence which is hardly different from that by which the other neo-Latin types differ from each other" (p. 61).

Francoprovençal issued from the Latinization of the Gaul, spreading around *Lugdunum* – the actual Lyon –, a Gallic site where a Roman colony was founded in 43 BC, which became, later, the capital of the Gaul (27 BC). By criticizing the strictly Burgundian origin of this linguistic domain, as suggested by von Wartburg, Pierre Gardette illustrated a suggestive proposition to explain the problem of its origins: Francoprovençal would be a "road language" (Gardette, 1974). The curious wedge shape, that strongly separates Oil languages from Oc ones in eastern France, would be linked to the development of Francoprovençal along the two most important Roman road networks, which connected the capital of the Gaul to Rome, via the town of Aosta (*Augusta Praetoria*, in the actual Aosta Valley) through the alpine passes of the Grand and Petit Saint-Bernard. *Lugdunum* was then the major center of the Francoprovençal language. However, in the late 14th century, it was compliant with the more prestigious influences coming from the Old French of Northern France and adopted it as its new language. Due to this relatively swift linguistic abandonment, Francoprovençal lacked a veritable linguistic center and hence flourished in a multitude of phonetic and lexical varieties.

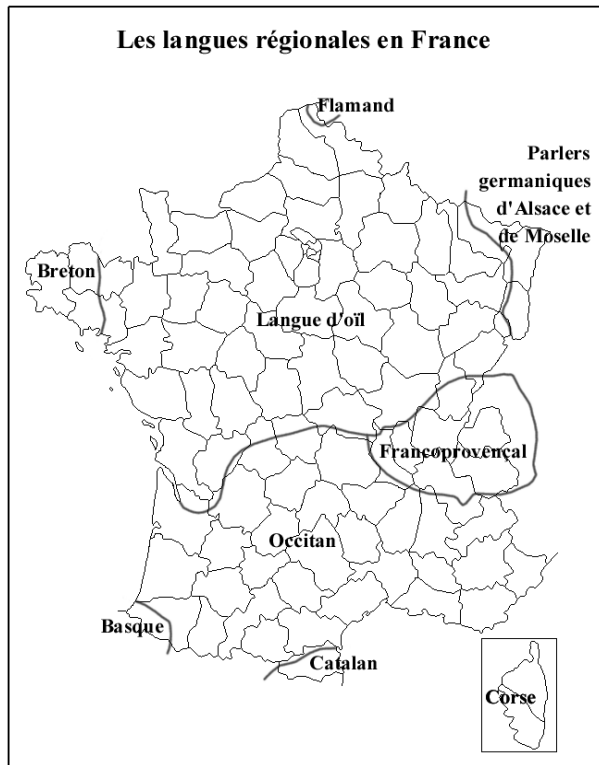


Figure 1. Regional languages of France.

Nowadays, Francoprovençal linguistic domain stretches on three countries, France, Italy and Switzerland. Francoprovençal is the regional language of most of the Auvergne-Rhône-Alpes region, which extends from the Monts du Forez, in the west, to the borders of Switzerland and Italy in the east, including the departments of Haute-Savoie, Savoie, Ain and Rhône, most of the departments of the Loire (with the exception of an Occitan fringe of the Saint-Bonnet-le-Château and the Bourg-Argental regions) and the Isère (except the southern Occitan extremity of Royans, Trièves and part of the Vercors), the northern extremity of the Drôme (north of Saint-Vallier) and the Ardèche (north of Annonay) departments. Francoprovençal is also spoken in two neighboring French regions: Franche-Comté, from the southern part of the Jura department and the southern extremity of the Doubs department (Pontarlier region), and Bourgogne, in the southeast extremity of the Saône-et-Loire (Bresse louchannaise). Moreover, in Italy, Francoprovençal is spoken in the autonomous region of Aosta Valley and in some parts of Piedmont; it should be added to the areas of Faeto and Celle di San Vito in the province of Foggia (Apulia). Finally, Francoprovençal is the language of all the cantons of the French-speaking Switzerland (Neuchâtel, Geneva, Vaud, Fribourg and Valais), with the exception of Jura, which pertains to Oïl language (cf. Tuaillon, 2007).

The number of speakers of Francoprovençal is estimated at around 200,000 individuals over the entire linguistic domain. However, according to *Ethnologue.com*, the language status is not evenly distributed across the three countries. In France, where the language condition is the most critical, Francoprovençal is classified as “Nearly extinct” (8b), while in Aosta Valley it enjoys a much better condition (“Threatened”, 6b) thanks to the fact that it is still transmitted from one generation to another and is spoken in a demographically concentrated community. Switzerland, with its 6000 speakers, is in an intermediate status, “Moribund” (8a). According to the degree of vitality of endangered languages, French Francoprovençal communities face the worst condition for the survival of the language: only rare, elderly and socially isolated speakers still use this minority language. An active action for the revitalization of the language must be promptly engaged in order to transmit it to adults who are demographically dispersed.

FRANCOPROVENÇAL AND THE NATIONAL EDUCATION ISSUE

In 1999, the Cerquiglini report details a list of 75 languages of France used in metropolitan France and in the French overseas departments: among the first is Francoprovençal. This report constituted the basis for the debates on the *European Charter for Regional or Minority Languages* in 1999, a charter that was signed by France but never ratified. Indeed, Article 2 of the French Constitution clearly states that “French is the language of the Republic”. At the time of the amendment of the Constitution, in 2008, regional languages were granted a minimal recognition: they

were included in Article 75.1, dealing with local authorities, which states that “Regional languages are part of France’s heritage” (FORA, 2009).

In a socio-linguistic context where Francoprovençal is only rarely transmitted through families, the Auvergne-Rhône-Alpes region is in a stalemate that negatively affects any attempt to revitalize this language. Even if Francoprovençal is recognized as one of the regional language of France, it is not recognized at national level as a language that can be taught or evaluated at the baccalaureate level. With regard to the education of regional languages provided by the French Ministry of Education, the tendency is to organize teaching on the basis of agreements between the State and local and regional administrations. However, the French national curriculum framework, based on a hostile attitude towards multilingualism in education, refused to recognize Francoprovençal as a language of instruction on its classification as either an Occitan dialect or an Oïl one. The paradox is that both the Ministry of Culture and Communication and UNESCO recognize Francoprovençal as a language in its own right. Therefore, it is at the associative level that teaching experiences start up in the Auvergne-Rhône-Alpes region.

A CASE STUDY: REVITALIZATION OF FRANCOPROVENÇAL LANGUAGE AND CULTURE IN THE DEPARTMENT OF AIN

The Institute Pierre Gardette (IPG), founded in 1946, is specialized in the protection and the preservation of the languages and cultures of the Auvergne-Rhône-Alpes Region. In particular, its research focuses on the Francoprovençal and Occitan linguistic domains and the diatopic variation of French language. Since 2015, IPG is taking a leading role in actions aimed at the promotion and revitalization of the Francoprovençal language in the Ain department. The main objective is to raise awareness about the necessity to further nurture actions in support of the preservation of local endangered languages.

IPG adopts a long-standing research strategy based on a constant, intensive and evaluated collaboration between academics and local actors. Especially for the Ain department, IPG has developed an ongoing cooperation with the *Union départementale Patrimoine des Pays de l'Ain* (PPA), which brings together 137 cultural and heritage associations and supports them in the protection, safeguarding, enhancement and animation of the local heritage, both tangible and intangible, of the Ain department.

In this collaborative context, IPG organizes training courses for a wide range of audience in order to further develop the transmission of regional endangered languages. Indeed, those courses aim to provide training for animators (field workers and/or teachers) belonging to the local linguistic and cultural heritage, to offer them pedagogical bases and tools to lead activities in order to explore intangible heritages with a diverse audience (children, adolescents and adults). Focusing on “action re-

search” in method, IPG constantly seeks to build bridges across different types of local actors with knowledge of the regional language and culture. It aims to develop strong intergenerational links that strengthen the relationship between a generation of speakers, with an active competence in their regional language, and new generations seeking access to their rich cultural and linguistic heritage. In this collaborative context, the expertise of academics and researchers is based on a set of linguistic, cultural and pedagogical skills that are thus put at the service of local communities. Being incorporated in a virtuous circle, IPG weaves in-depth relations with the local communities and can reap the benefits of a positive feedback having thereby a direct access to local linguistic and cultural heritages.

More specifically, that project has a double interest. It promotes a deeper understanding of the linguistic practices related to various aspects of local life and culture (social, family, history, nature, gastronomy, etc.) and seeks to discern the knowledge and know-how related to the history of the Francoprovençal varieties of the Ain department. Furthermore, it seeks to draw a particular attention to pedagogical issues.

PEDAGOGICAL PERSPECTIVES FOR FRANCOPROVENÇAL IN THE AIN DEPARTMENT

One of the key objectives of the training is the development of a discussion on language transmission practices in a project-based pedagogical perspective. The training is organized into several modules consisting of theoretical knowledge and practical application units in order to create a dynamic approach in which students could acquire a linguistic and cultural knowledge of their regional heritage. Theoretical transmission includes mainly a specific linguistic knowledge (socio-linguistic history of Francoprovençal language, language vs. Patois notions, linguistic characteristics of Francoprovençal, local variation(s), Francoprovençal written forms, etc.), more directed language practices (construction of sentences in Francoprovençal: lexicon, morphosyntax, semantics) and cultural knowledge (gastronomy, traditions, music, etc.). Throughout an active exploration of such theoretical modules, students should launch into the construction of awareness and/or language transmission sessions, using a thematic lexicon or idiomatic expressions in Francoprovençal of about 200 words, a repertoire of songs and texts, and about ten proposals of activities, which are made available to them.

As was previously mentioned, this pedagogical approach is carried out within the framework of an “action research” in an educational environment. It is based on the collaboration of a trinomial of actors who co-intervene in the language transmission process: the learner, the teacher-researcher and the mother-tongue transmitter (or native-speaker). The role of the native-speaker is crucial: coming from the local community and having Francoprovençal as their mother tongue, he/she plays an

essential role in linguistic and cultural learning. He/she can therefore make the link between: 1. late speakers, who did not acquire the regional language in their early childhood but were fairly exposed to be able to understand it and speak it later in life; 2. passive speakers, who understand the regional language but cannot speak it, or have great difficulty to use it; 3. new speakers, who have acquired, through a voluntary process, the language outside the family or local contexts. Moreover, “action research” allows the teacher-researcher to remain in step with his fieldwork and to develop a meta-analysis of his pedagogical practices. The contacts with native speakers provide a framework for qualitative investigations of language practices in the complex situation, such as the classroom.

FROM LEARNER TO LANGUAGE TRANSMITTER

In this educational setting built on the participation and the active involvement of a trinomial of actors, a major effort to promote and raise awareness on Francoprovençal language concerns the training of the future transmitters who can operate with a heterogeneous audience. In short, it is necessary to learn how to transmit an endangered language.

The formation offers practical application units which aim to apply theoretical knowledge, acquired in the first part of the course, by the realization of a language transmission project. Thus, every session of the course is organized on the basis of a balanced distribution of theoretical acquisition and practical application, which allows learners to build up a directory/portfolio of resources, ideas, and activities. They can use these resources for their activities as language transmitters. Each session ends with a shared evaluation of the work produced. In addition, sessions are constructed in a constant collaboration with the native speaker, based on his/her knowledge and know-how.

An important step to reach that objective is the implementation of appropriate transmission strategies focused on a variety of audience, from children to adults. For each audience, it is important to adapt the strategies to their expectations in terms of language acquisitions and proposed activities. Children compose the most heterogeneous and sensitive audience: depending on their age, the needs and skills are different. For example, for an audience coming from nursery school (from 3 up to 6 years old), it is necessary to consider game-based activities: learners have short attention span they learn mainly through exploration. Quite the reverse, the attitude of a group of high school students (from 10 up to 12 years old) will be completely different. They feel grown up and they should not be treated as “children”. Hence, transmitters have to recognize their desire of autonomy and independence and propose them more sophisticated activities, focusing on discussion and decision making (competitive gaming, extensive manual activities, etc.).

TWO EXAMPLES OF PROPOSED ACTIVITIES

We would like to present two activities we proposed during the training sessions realized in Bourg-en-Bresse (Ain department) in the academic year 2017-2018. The first example illustrates a specific linguistic theoretical module; the second focuses on cultural and identity-related session of Francoprovençal language.

LANGUAGE PRACTICE AND THE VEGETABLE GARDEN VOCABULARY

One of the most important aspects of the training course concerns the transmission of precise lexical and morphosyntactic documents in order to contribute to the building of shared linguistic basis among the participants. Every training module focuses on a particular subject: we choose the unit concerning the “vegetable garden” to illustrate this section. At the beginning of the module, the teacher-researcher provides pedagogical materials containing a text in Francoprovençal, with its translation into French language, and a lexicon. The following is an example of the pedagogical material:

“On va assuir de bæssè. On va chalyè le frôje, lé z’épina, qu’on a chenô u ma d’eu. On chalye le zézuble, lé pourë. E fô plètè lé z’union, le z’échaloute. E fô chenè le granne de pete z’union, pi le fôve, le pete pa. On plète quôque catrouille pe en ava d’orhe(zhe) de nouvale. On chinne de caroute, de pourë, de la chalada. Avè d’assuir lou zhardin, é va fala pôchè dè lé prô pe lé netayë, tyeupè lé z’épène, pi gatië le clôture avè de betè lé vashe è shan. Pi é faudra pêchè a le fleu: on plète lé dalia, lé glaïeul, é plusieurs seurte de fleu.”

We will finish digging. We are going to weed strawberries, spinaches from the last year that were sown in August. We weed the sorrel and leeks. We plant onions, shallots. We sow onion seeds. We also sow broad beans, peas. We plant a few potatoes to get early new ones. Then we sow carrots, leeks, and salad. Before finishing the garden, it will be necessary to check the meadows and clean them, cut the thorns, then look at the fences before putting the cows in the fields. Then, it will be necessary to plant dahlias, gladioli and some other flowers.

Lexicon:

Frôje > strawberries

Epina > spinach

Zézuble > sorrel

Pourë > leek

Union > onion

Catrouille > potato

Chalada > salad

Caroute > carrot

We should recall that, in some language communities where orthographies have either not been standardized or remain in dispute, revitalization strategies prioritize spoken competence and oral transmission. While we introduce modules concerning the different writings/orthographies (IPA, etymological writings, mid-phonetical writings, etc.), we adopt for our pedagogical materials local transcription systems.

During these specific theoretical modules, we focus mainly on oral practice. Thus, native speakers become essential actors. Actually, the most of the learners cannot speak properly any Francoprovençal variety, their native language being French. The fundamental role played by the native speaker consists of reading the text, paying attention to both accurate articulation of the words¹ and the specific accentual pattern of Francoprovençal language. On this point, one of the most relevant features to differentiate Francoprovençal from French and Oïl variants was proposed by the Swedish linguist Bengt Hasselrot, namely the maintenance of final unstressed vowels from Latin for Francoprovençal.² By keeping the final unstressed vowels, Francoprovençal has conserved the paroxytonic melody of the Latin (accentuation of the word on the penultimate syllable) that characterizes all other Romance languages, with the exception of French. In French, as in the entire Oïl domain, the loss of all final unstressed vowels produced a generalized oxytonism (in all words the accent is on the last pronounced vowel).

Once learners have mastered the lexicon and its pronunciation, they will be able to use the proposed pedagogical documents to build their own transmission activity that will be evaluated at the end of each session.

IDENTITY AND LINGUISTIC STAKES: FOLK-ROCK MUSIC IN FRANCOPROVENÇAL

One of the main factors, which contribute to revitalization of an endangered language, is making sure that new generations learn it. It is then necessary to develop new strategies to reach young people who may not have acquired the regional language in their childhood. An essential feature to trigger this perspective change on the consideration given to a minority language involves cultural and identity recognition.

One of the modules we proposed during the training course 2017-2018 consists of a reflection about the role of contemporary music to raise awareness about Francoprovençal language among younger generation. Specially, we tackled the recent development of a “folk-rock wave” which has spread along the Francoprovençal linguistic domain. The analysis of different type of lyrics might suggest the importance

¹ A particular phonetic realization of Bressan Francoprovençal variety is the presence of voiceless dental fricative [θ] and voiced dental fricative [ð].

² Ex. from Latin *PORTA*, “door”: French *porte*, [ˈpɔʁt], one syllable; Francoprovençal *porta* [ˈpɔʁta], two syllables.

of music to preserve group's cultural history and motivate younger generations to maintain the community's languages as living languages.

We analyzed several lyrics, focusing mainly on the content of the message the author/singer wants to share through his/her music. We highlighted different types of messages that convey particular linguistic and cultural outlooks. The first author we introduce is Paul Mac Bonvin, an international country band in Valais (Switzerland), with a partly Francoprovençal song repertoire. The band seeks to offer a tantalizing glimpse of life in the mountains of the Valais, past and present, framed by a contemporary country and rock and roll rhythms. Lyrics try to preserve the know-how that is now disappearing, especially among the new generations, moving away from mountains and looking for city lifestyle.

Déméinz apri déna a ouombr d'aun chapiin / La planto ai aintsaple po tapa o bernei / Déouon matiin chai fi bon faudrai parti u fein / Pas mérooua chai deinsonna dai bon matiin. // Tracié a vouéss, ballé oun cou dai moullir / Chéé tot o pro ani larai mo a cropa / Eheindrai o fein ora lé oueur dai a chopa / Rahaïoua ai j'andeins to cho la preu a firai.

Sunday afternoon in the shade of a fir / He planted the anvil to sharpen the scythe / Monday morning, if it will be sunny, you'll have to go to the hay-field / You won't have to lag behind, to wake up early in the morning. // Drawing the border, giving a blow of stone [to sharpen the scythe] / Drawing the border, giving a blow of stone [to sharpen the scythe] / To scythe the meadow, tonight he will have a bad back / Spread the hay ah it's time for the soup / Rake the windrow, you know, there's a lot to do.

A daibandjoo (The hay) – Paul Mac Bonvin, Le patois, 2009

While agreeing on the importance to protect linguistic knowledge (ex. terms to designate field work, tools, etc.) that may be forgotten, the inherent risk of this musical approach is to confine cultural expressions and practices to museums, “folklorize” and reify them.

For us, the revitalization of an endangered language has to involve the identity of the speakers whilst maintaining a fundamental link with the contemporary society. Francoprovençal is not a dead language, immure in the golden past, but it is still alive, in constant and active movement within the society. The next lyrics show how it is possible to use Francoprovençal language – often accused to be a “language of concrete” – to express more intimate feelings in a sort of psychedelic wave:

Acheta-tè, crot des mans vers lo hât / Contreula ventro, coeur et front / I deit, lo flâ, etre levet et long. / Comença ton voyageo. // J'ei comencé a esistar / Sus ceta terra / Mon mè i at changé de forma / Atendre la fin de la perioda / Per l'assoncion de noveles dimencions // Torno in derrer / In me bougen sensa pouere / Per decouegnier lo sonjo effacé / Torno in derrer / In uvren les cachès pensieres / Per arrevar a la preidentitâ / Torno in derrer / Tanque ou premer moment / Ma ci istant devant...

Sit down, palm of hand upwards / Control... stomach, heart and brow / The breath must be light and slow / Your journey begins // We began to exist, on this land / My Self, it has changed its shape / Awaiting the end of a period / For the ascent to new dimensions // I'm going back in time / By moving without fear / To loosen the erased dream / I'm going back in time / By opening up hidden thoughts / To reach pre-identity / I'm going back in time / Until the first moment / But this moment before...

L'éinstàn dévàn (The moment before), Andrea Rolando (Aosta Valley, 2012-2014).

Finally, we come up to the tradition of “protest music”. Indeed, music can play a vital role to raise political consciousness and to stimulate actions in order to join forces and propose specific solutions for the revitalization of an endangered language. While leaving the Francoprovençal linguistic domain³ to approach the Occitan area, Moussu T e lei Jovents, a group based in Marseille, La Ciotat and Recife in Brazil, is a good illustration of protest music in the field of linguistic preservation. The following lyrics, issued from *Lo chaple* (The massacre), focus on the suffering of realizing the death of native language and culture.

Ò! 'man, Perqué la mar es vuela? Tota desconsolada coma un miralh romput.

E! 'man, L'aiga sembla de pèga, Ges de peis en dessota e ges d'òme dessus.

Ò! 'man, Ont a passat la lenga? Que conoissiá lo nom e deis aubres e dei vents.

Ò! 'man, Coma dire la pena Lei cançons son passidas, partidas ambé l'alèn.

Oh, Mom, why is the sea so empty? Wholly tormented like a broken mirror.

Hey, Mom, the water looks like glue, no fish below and no men above.

Oh! Mom, where's the language? That knew the names of the trees and the winds.

Oh, Mom, how to express sadness, the songs are withered, disappeared with courage.

Lo Chaple (The massacre), Moussu T e lei Jovents, *Home sweet home* (2008).

Through the analysis of these documents, we would like to raise awareness of Francoprovençal, by showing the extension of the language – with its variants – across the whole linguistic domain and highlighting the importance of transmitting the language to the new generations using creative and identity powerful tools such as music.

³ For the Francoprovençal domain, Louis de Jyariot is in line with this movement of protest music: within the context of the Harpitanya movement of the 1970s, in the Aosta Valley, Luis de Jyariot became the Arpitanist bard, the “troubadour” of a future Arpitan revolution with the aim of enlightening the social space of language. (Bichurina, 2016). Linguistic and ethnic claims enter the political scene.

REFERENCES

- Ascoli, G. I. (1874). "Schizzi francoprovenzali". *Archivio Glottologico Italiano*, 3, 61-120.
- Bichurina, N. (2016). "Le francoprovençal" et "la langue arpitane": aux origines des divisions concurrentes de l'espace linguistique et sociopolitique". *Cahiers de l'ILSL*, 49, 125-144.
- Eberhard, D. M., Simons, G. F. & Fennig, C. D. (Eds.) (2019). *Ethnologue: Languages of the World, 22th edition*. Dallas: SIL International. Retrieved from <http://www.ethnologue.com>
- FORA (2009). Bert, M., Costa, M. & Martin, J. B. *Etude Francoprovençal - Occitan - Rhône-Alpes (FORA): état des lieux des langues régionales en Rhône-Alpes et propositions pour un politique linguistique régionale*. Lyon: Institut Pierre Gardette.
- Gardette, P. (1974). "Le francoprovençal. Son histoire, ses origines". In *Proceedings of the 5th Congrès international de langue et littérature d'oc et d'études francoprovençales* (Nice, 1967), 294-305.
- Tuaillon, G. (2007). *Le francoprovençal*. Aosta: Musumeci editore.

Didaktička perspektiva i revitalizacija ugroženoga jezika: slučaj frankoprovansalskoga jezika u departmanu Ain (Francuska)

Sažetak:

Dugotrajni istraživački pristup temeljen na intenzivnoj i vrjedovanoj suradnji između znanstvenika i lokalnih aktera omogućio je Institutu *Pierre Gardette* razviti pedagoško promišljanje o transmisiji ugroženih jezika, točnije, frankoprovansalskoga i okcitanskoga u regiji Auvergne-Rhône-Alpes. Od 2016. godine taj je istraživački centar uključen u organizaciju posebne pedagoške izobrazbe za stanovnike departmana Ain kako bi se podignula svijest o frankoprovansalskome jeziku i kulturi. Glavni je cilj osigurati im pedagoške temelje i oruđa za odražavanje aktivnosti kojima se otkriva bogatstvo isprepletenosti lokalne baštine i raznovrsnih korisnika. Procesi revitalizacije frankoprovansalskog jezika moraju obuhvatiti dubinsku podršku za razvoj učinkovitih strategija kojima se potiče korištenje jezika. Takav pogled na jezičnu praksu proistječe iz integriranoga pristupa koji u obzir uzima regionalnu kulturu i lingvističku pozadinu radi održivosti takve jezične politike. Didaktičkom se perspektivom teži stvaranju poveznice među generacijama kojom bi se ojačala veza između naraštaja govornika, koji su aktivno kompetentni u svome regionalnome jeziku, i novih naraštaja koji tek traže pristup vlastitome bogatom kulturalnom i lingvističkom podrijetlu. Izlaganjem se stoga ističe kako se sklop lingvističkih, kulturoloških i pedagoških vještina može ponuditi kao usluga lokalnim frankoprovansalskim zajednicama kako bi se potaknula dinamična uporaba toga ugroženog jezika na određenom području.

Ključne riječi: didaktika ugroženih jezika, revitalizacija i jezična transmisija, frankoprovansalski jezik

OBLIKOVANJE ŽIVOTNIH STILOVA ADOLESCENATA I ULOGA ODGOJNO-OBRAZOVNIH STRUČNJAKA

Pregledni rad

UDK: 159.922.8

Marina Matić Tandarić
Graditeljsko-geodetska škola
Osijek, Hrvatska

Sažetak:

Razdoblje adolescencije predstavlja dinamično i turbulentno razdoblje popraćeno brojnim kognitivnim, emocionalnim i socijalnim promjenama osobe. Životni stilovi mladih kao relativno stabilni i karakteristični načini djelovanja, ponašanja, stavova i orijentacija predstavljaju jedan od načina stabilizacije identiteta u adolescenciji. Životni stil služi kao sredstvo aktivnoga posredovanja identiteta te pridonosi povezivanju i diferenciranju među vršnjacima. Napuštanje, preuzimanje, oblikovanje i posredovanje mehanizmi su svojstveni adolescentovu odnosu prema životnom stilu. Osim što predstavlja osobni oblik ekspresije ono također može biti produkt osobnih i društvenih promjena ili odgovor na sve rastuće trendove. Proces individualizacije, svojstven postindustrijskim društvima, ali i globalizaciji, nosi sa sobom promjene vezane uz društvene norme, gubitak tradicionalnih izvora sigurnosti i nove oblike društvenih i osobnih obveza. Iako pojedinac uživa u slobodi stvaranja vlastite biografije, on također snosi odgovornost za organizaciju vlastita života. Odgojno-obrazovni stručnjaci mogu ponuditi sadržaje koji bi pomogli pri njegovom/njezinom posredovanju stila koji podržava njegovu/njezinu želju za samoostvarenjem i prevenira nastanak dokolice koja može predstavljati pasivni prostor konzumacije sadržaja. Stoga se u radu analizira koncept životnoga stila, načini posredovanja stila te se razmatra uloga odgojno-obrazovnih stručnjaka u stvaranju sadržaja koji bi pridonijeli adolescentovu posredovanju životnoga stila.

Ključne riječi: adolescenti, životni stilovi, odgojno-obrazovni stručnjaci, škola, slobodno vrijeme

UVOD

U današnjem suvremenom, tehnološkom i ekonomski motiviranom društvu naglasak prestaje biti na propisanim normama ponašanja i djelovanja već se fokus premješta na organizaciju i oblikovanje društvenoga prostora prema vlastitom ukusu. Pluralizacija životnih stilova te sve snažniji naglasak na samoodređenosti nosi u sebi rizik jer mladi pojedinac svjedoči brojnim socijalno-strukturalnim promjenama koje obilježavaju današnje društvo. Životni stil, kao fenomen svojstven postindustrijskim društvima, predstavlja prilično stabilan i svojstven model djelovanja, ponašanja, stavova i orijentacija koji u razdoblju adolescencije pridonosi stabilizaciji osobnoga i društvenoga identiteta. Adolescenti koriste glazbu, odjeću, slobodno vrijeme te brojne druge stilske indikatore da bi se prikazali svijetu te povezali ili potencijalno distancirali

od vršnjaka. Glazba i odjevni predmeti nose se kao svojevrsne značke kojima se vršnjaci raspoznaju, povezuju i diferenciraju. No suočen s brojnim mogućnostima i medijski nametnutim ponudama, životni stil adolescenta postaje fluidan jer on proizvoljno preuzima, isprobava i odbacuje stilove. Takvim životnim stilovima, u kojima potrošnja postaje središnja aktivnost, ne mogu pristupiti svi adolescenti zbog financijskih ograničenja.

U društvu u kojemu se stalno stvaraju novi predmeti interesa i pokušava programirati ukus potrošača nameće se važnost odgojno-obrazovnih stručnjaka u stvaranju strukturiranih sadržaja u sklopu slobodnog vremena. Unutar spomenutih okvira mladi mogu razvijati kritičan stav prema potrošačkoj industriji te posredovati odabrani stil. Stoga se u radu analizira koncept životnoga stila, načini posredovanja stila te se razmatra uloga odgojno-obrazovnih stručnjaka u stvaranju sadržaja koji bi pridonijeli adolescentovu posredovanju životnoga stila.

FENOMEN ŽIVOTNOGA STILA

Konceptu životnih stilova pristupalo se iz različitih znanstvenih disciplina te se promatrao kao produkt klase, kao vidljiva oznaka osobnoga i grupnog statusa, kao suvremena inačica supkulturnih stilova, kao investicija, kao sredstvo diferencijacije te kao osobni model ponašanja, vrijednosti i stavova (Veblen, 1899; Hebdige, 1979; Sobel, 1981; Chaney, 1996; Tomić-Koludrović i Leburic, 2002; Mlinarević, 2004; Featherstone, 2007; Miliša i Bagarić, 2012; Berzano i Genova, 2015). Potaknuti socijalno-strukturalnim promjenama, suvremeno društvo prestaje propisivati "tko što mora biti" te se povećava "potencijal individualizacije i pluralizacije" stilova koji su presudni za "samorecepciju individue i općenitu organizaciju njezina funkcioniranja u cjelini društvenog prostora" (Tomić-Koludrović i Leburic, 2002: 18, 9).

Životni je stil, prema Chaney (1996: 5), svojevrsni životni obrazac ili "skup ponašanja i stavova koji imaju smisla u određenom kontekstu". Za Sobel (1981: 28) životni je stil "karakterističan, stoga prepoznatljiv način života" koji se sastoji od ekspresivnih, vidljivih, obrazaca ponašanja. Berzano i Genova (2015) definiraju životni stil kao sredstvo kroz koje pojedinac razgovara sa sobom i drugima koji ga okružuju. Kroz životni stil adolescent oblikuje vlastiti život, stabilizira *self* te zadovoljava svoju potrebu za samoodređenjem i pripadanjem (Day, 2006). Mlinarević (2004: 244) ističe da mladi kroz životni stil "povezuju osobni, psihosocijalni razvoj s ekonomskim te razvijaju životnu praksu primjerenu svojim specifičnim životnim okolnostima". Životni stilovi "predstavljaju simbiozu prihvatanja određenih vrijednosti i ponašanja" (Miliša i Bagarić, 2012: 99) jer vrijednosti snažno utječu na krajnji cilj ponašanja koji je društveno/osobno poželjniji u odnosu na suprotni (Rokeach, 1979). Tomić-Koludrović i Leburic (2002: 156) definiraju životni stil kao relativno stabilan "osobni model ponašanja, stavova i orijentacija" koji omogućava stabilizaciju identiteta te povezuje ili diferencira pojedince s obzirom na odabrani životni stil.

Važan razvojni zadatak u adolescenciji izgradnja je vlastitoga identiteta (Erikson, 1968) koji je fluidan, nastaje u komunikaciji, interakciji s drugim pojedincima (Lubenko i Sebre, 2007). Životni je stil, prema tome, značajan za osobni i društveni identitet jer je stil istovremeno "individualan i poseban, ali i društven, jer se bira u odnosu na druge ljude" (Tomić-Koludrović i Leburić, 2002: 156). Uzevši u obzir dinamično razdoblje adolescencije, životni stil stabilizira osobni i društveni identitet jer adolescent može izraziti vlastitu osobnost kroz stil te se istovremeno povezati ili udaljiti od vršnjaka. Prema Giddensu (1990), životni su stilovi neizmjerljivo važni u procesu izgradnje identiteta jer predstavljaju odgovor na ponuđene izbore u postmodernim društvima. Životni je stil "materijalna ekspresija identiteta" (Gibbins i Reimer, 1999: 74). Životni se stil može promatrati kao način poigravanja raznim identitetima (Chaney, 1996) jer adolescent pokušava odgovoriti na temeljna pitanja, poput *Tko sam? Gdje pripadam? Kako se mogu uklopiti?* (Oyserman, 2001). Nadalje, u razdoblju adolescencije dolazi do reevaluacije i destabilizacije prevladavajućih (obiteljskih i one šire društvene zajednice) vrijednosti u svrhu ostvarivanja vlastitoga identiteta (Lacković-Grgin, 2006). Životni stil se koristi i posreduje u svrhu iskazivanja kompleksnosti vlastitoga identiteta da bi se iskazala afilijacija ili u svrhu stvaranja distinkcije između pojedinaca/grupa (Chaney, 1996). Vršnjaci imaju značajan utjecaj na intelektualni, moralni i psihosocijalni razvoj adolescenta jer zadovoljavaju njegovu potrebu za podrškom i intimnošću te se u toj razmjeni uči socijalnim vještinama (Kolak, 2010). Stoga adolescenti često streme povezivanju sa vršnjacima u svrhu kolektivnoga posredovanja životnoga stila. No isto tako, adolescenti biraju i prakticiraju, prema vlastitom ukusu, one aktivnosti i obrasce ponašanja koji su u skladu s njihovim odabranim stilom te koji ne moraju biti nužno posredovani unutar grupnoga konteksta.

Miliša i Bagarić (2012) stil promatraju kao skup prepoznatljivih obilježja koje nekoga razlikuju ili čine drugačijim od drugoga/drugih. Stil se, u okvirima supkulturne teorije, može promatrati i kao oblik otpora prema dominantnim vrijednostima (Hebdige, 1979). U tom razdoblju sazrijevanja adolescentov stil može predstavljati oblik simboličkoga otpora prema roditeljima i školi (odgojno-obrazovnim stručnjacima), a iskazuje se kroz razne vanjske manifestacije stila (više o tome u drugom poglavlju).

Životni je stil osoban izbor (Božilović, 2010) te su stoga postmoderni životi adolescenata izraženi kroz brojne, fluidne, stilove (Debies-Carl, 2014). Preuzimanje, oblikovanje, posredovanje te potencijalno napuštanje mehanizmi su svojstveni adolescentovu odnosu prema životnom stilu. Za Bensman i Vidich (1995: 239) životni su stilovi "umjetno kreirani ili prisvojeni" jer je "sam nositelj svjestan činjenice da se stil može obući i odbaciti prema vlastitoj volji te posredovati uz određenu razinu ironije i satire". Pojedinaac ne mora izražavati *self* kroz jedan jedinstven stil, već može poput *surfera* (Muggleton, 2000) koristiti nekolicinu stilova da bi posredovao različite aspekte svoga identiteta. Iako adolescenti imaju slobodu eksperimentirati sa raznim stilovima, oni također snose odgovornost za vlastite stilske izbore. Izražavanje određenoga stila (koji primjerice nije svojstven) u adolescenciji može imati dugoročne posljedice na osobno viđenje sebe (Gibbins i Reimer, 1999). Osim toga, zbog sve snažnijega naglaska na

individualizaciji i stilizaciji života, mladi su preplavljeni mnoštvom izbora koji u sebi potencijalno nose rizik (Beck, 1992). Snažan naglasak na individualizaciji nosi sa sobom rizik jer je adolescent suočen s brojnim izborima vezanim uz odabir životnoga stila koji može biti potencijalno rizičan. Pojedinaac postaje jedini stvaratelj "vlastite biografije" što izaziva osjećaj nesigurnosti i anksioznosti (Beck, 1992: 135). Prijašnji izvori sigurnosti postaju nestalni, a masovni mediji stalno nude dobra/predmete s kojima se adolescenti mogu tek privremeno identificirati i zadovoljiti (Hodkinson, 2007). Dok Hodkinson (2007) smatra da adolescenti površno posreduju identitet kroz nekolicinu oblika posredovanja, Gibbins i Reimer (1999) smatraju da svaki adolescent pomno odabire i stvara svoj, autentičan, životni stil u želji za iskazivanjem i potencijalnim povezivanjem s vršnjacima ili istomišljenicima.

POSREDOVANJE ŽIVOTNOGA STILA

Životni je stil vidljiv, točnije – stil je sredstvo kroz koje se pojedinac predstavlja svijetu (Gibbins i Reimer, 1999). Životni se stil izražava kroz izgled, aktivnosti (s posebnim naglaskom na slobodno vrijeme), potrošnju, objekte te u krugu vršnjaka/prijatelja (Gibbins i Reimer, 1999). Featherstone (2007) ističe da pojedinci izražavaju svoju stilsku posebnost kroz tijelo, odjeću, predmete, slobodnovremenske aktivnosti, govor, način ponašanja te brojne druge vidljive indikatore ukusa. Mladi koriste odjeću, glazbu, razne usluge, predmete iz vlastite društvene i kulturne sredine te obrasce potrošnje u svrhu osobne ekspresije (Bennett, 1999). Mlinarević (2004) objašnjava da adolescenti preko odjeće, glazbe, jezika (slenga), otkačenih oblika ponašanja, tetovaža, *piercinga* te drugih obilježja pripisuju značenja odabranom stilu.

Rezultati istraživanja Croghan, Griffin, Hunter i Phoenix (2006) pokazala su da adolescenti koriste odjeću i glazbu da bi posredovali svoj jedinstven stil te da bi se uklopili u vršnjačke grupe. Glazba i odjeća (cipele, torbe, naušnice, satovi) korišteni su u svrhu povezivanja, ali ponajviše u svrhu diferenciranja među vršnjacima. Adolescenti su prisiljeni kupovati odjeću određenih marki da bi izbjegli podsmijehivanje i izrugivanje – točnije, titulu *stilskih promašaja*. Adolescenti koji nisu imali jednaku kupovnu moć kao i njihovi prijatelji pribjegavali su kupnji povoljnijih marki što je rezultiralo gubitkom statusa unutar grupe. Prihvatanjem trenutne mode/trendova pojedinac si osigurava pripadnost, a odbijanjem se trendova distancira (Simmel, 1971). Moda je "izraz potrebe" te "sredstvo identifikacije i socijalizacije, simbolička komunikacija, predmet užitka i primijenjena umjetnost" (Mlinarević, 2004: 244). Vujačić (2008) smatra da svaki odjevni predmet nosi značenje i simboličku vrijednost s kojim pojedinac iskazuje posebnost, ali i pripadnost širem društvenom okruženju. Nadalje, adolescenti kroz odabranu odjeću (njezin oblik, boju, materijal, kombinaciju) neverbalno komuniciraju o svojim vrijednostima, stavovima i estetskim kriterijima. Miles (1998), također, analizira komunikativnu ulogu mode i glazbe. Promatrajući razgovore adolescenata uočava važnost koju pridaju kupljenim proizvodima (odjeći). Njihove im potrošačke

navike i kupljeni proizvodi omogućavaju povezivanje (zajedničko iskustvo potrošnje), ali i isticanje (čime na vidjelo izlazi njihova potreba za individualizmom).

Osim odjeće, glazbeni se ukus koristi kao *značka* (eng. *badge*) koja sadrži implicitne poruke, točnije – vrijednosti i stavove, na temelju kojih se vršnjaci prepoznaju, povezuju i distanciraju (Frith, 1983). Osim toga, Frith (1983) uočava da se kroz odabrani glazbeni pravac iskazuje jedinstvenost ukusa i fluidnost osobnoga identiteta. Važnost koju adolescenti pridaju glazbi pri posredovanju stila vidljiva je, prema autoru, u njihovoj razočaranosti spram glazbenih idola koji su se *prodali* ili *komercijalizirali*. Njihova se jedinstvenost očituje u pomnom odabiru glazbenih pravaca koji mogu (ne nužno) biti popraćeni vanjskim, vidljivim ekspresijama stila. Hebidge (1979), primjerice, uočava *homologiju* glazbe i stila odijevanja (lanci, poderana odjeća, ziherice). Autor zatim uočava subverzivno značenje *punk* stila jer se transformiranim predmetima (koji su prvotno preuzeti iz vanjskoga svijeta) pridaju vlastita značenja i time pruža otpor prema nametnutim, dominantnim normama. Nadalje, etnografsko istraživanje punkerske scene u Puli također ukazuje na visoku razinu povezanosti glazbe, identiteta i vanjske manifestacije stila (Perasović, 2013). Bennet (1999) i Perasović (2013) smatraju da pojedinci posreduju osobni identitet kroz glazbeni pravac koji se naposljetku ogleda u njihovom autentičnom životnom stilu. No navedeni se životni stil ne mora posredovati kroz vidljive manifestacije stila, primjerice odjeću ili tjelesni izgled.

Osim glazbe i odjevnih predmeta, adolescenti koriste druge aktivnosti da bi posredovali svoj stil u okviru slobodnoga vremena. Luković i Čizmić (2012) smatraju da se životni stil određuje preko “načina provođenja slobodnog vremena, načina zadovoljenja potreba, načina potrošnje, karakterističnih interpersonalnih i društvenih odnosa koje pojedinac uspostavlja i u koje ulazi” (prema Kuzmanović, 1986: 85). Mladi koriste slobodno vrijeme u svrhu posredovanja osobnoga identiteta te u svrhu stvaranja “vlastite kulture” (King, 2009: 39). Adolescenti koriste slobodno vrijeme da bi isprobali, zadržali ili odbacili razne životne stilove. Osim što predstavlja prostor gdje se osobni i grupni identitet oblikuje izvan obitelji, ono ostaje prostor u kojemu se razne slobodnovremenske aktivnosti koriste u svrhu artikulacije stila (Hendry, Shucksmith, Love i Glendinning, 2005). Autori nadalje ističu da mladi isprobavaju odjeću i razne frizure te se okreću različitim pravcima glazbe u okvirima slobodnoga vremena. Mladi aktivno koriste navedene aktivnosti u svrhu izražavanja vlastitoga stila.

U komparativnom istraživanju na temu slobodnovremenskih aktivnosti i interesa, Ilišin (2007) primjećuje minimalnu promjenu u načinu korištenja slobodnoga vremena među mladima u razmaku od pet godina (1999. i 2005. godine). Točnije, autorica primjećuje da su određene aktivnosti, poput druženja s prijateljima, gledanje televizijskoga programa, igranja igara na sreću (povezano s aktivnim bavljenjem sportom), igranja računalnih igara, slušanja narodnjačke glazbe, odlazaka u kafiće, klubove, ali i u šetnje, učestalije. Leburić, Relja i Božić (2007) su tijekom istraživanja noćne zabave mladih uočile da se njihovi obrasci zabave mijenjaju (vidljivo u novim glazbenim žanrovima) te da diskoteke predstavljaju prostor u kojima se izmjenjuju intima, moda, ples i zvuk. No primjetna je pasivna ekspresija zabave jer mladi ni u tom prostoru ne

uspijevaju posredovati svoj identitet. Roberts (2006) ukazuje na pasivizirani pristup pri strukturiranju slobodnoga vremena. Tomić-Koludrović (1998: 364, 361) ističe da širenje dokolice, između ostaloga, utječe na širenje medijski nametnute industrije zabave u kojoj se potiče “stilizacija i estetizacija života”, a potrošnja postaje “središte društvenog života”. Sobel (1981) smatra da se životni stil pojedinca najviše očituje i izražava kroz potrošnju. Shields (1992) primjećuje svojevrsno stapanje slobodnoga vremena i vremena provedenoga u trgovačkim centrima. Miles (1998) i Shields (1992: 2) analiziraju suvremena mjesta potrošnje gdje dolazi do “karnevalske inverzije” potreba. Miles (1998: 111) primjećuje promjenu strukture (ritma i riječi) pop glazbe koja ide ka “programiranoj potrošnji” i standardizaciji ukusa mladih.

Unutar potrošačke kulture životni se stil promatra kao “životni projekt” koji se uređuje koristeći primjerene indikatore stila (Featherstone, 2007: 84). Potrošnja se ne promatra samo kao kupovina/uporaba predmeta radi njezine praktične koristi, već se promatra kao “potrošnja znakova” na temelju kojih se pojedinci predstavljaju, prepoznaju, povezuju ili udaljavaju (Featherstone, 2007: 84). Potrošačka je kultura potakla stvaranje raznih maski ili varijacija *selfa* te pojedinci kupuju životni stil u svrhu isticanja i povezivanja (Shields, 1992). Istraživanje Santisia, Platania i Hichyja (2014) pokazalo je da se adolescenti, mladi potrošači, prije svega identificiraju s kupljenim odjevnim markama (eng. *brands*). Day (2006), naprotiv, smatra da životni stil nije samo puki akt potrošnje jer se stil posreduje u raznim životnim sferama, kako u okvirima slobodnoga vremena, pa tako i “ponedjeljkom u školi ili za ručkom u roditeljskom domu” (Perasović, 2002: 492).

ULOGA ODGOJNO-OBRAZOVNIH STRUČNJAKA

Životni se stilovi mladih, prema Tomić-Koludrović i Leburić (2002), posreduju u svim sferama življenja od obitelji, škole, prijatelja/vršnjaka i slobodnoga vremena. Slobodno je vrijeme mladih neizmjereno važno jer aktivnosti koje se koriste u slobodnom vremenu služe kao indikatori stila te kao prostor posredovanja i oblikovanja identiteta (Ilišin, 2007). Slobodno vrijeme predstavlja simbolički prostor u kojemu osim procesa individualizacije, socijalizacije i inkulturacije, dolazi do “samoaktualizacije i ostvarenja osobnosti” (Previšić, 2000: 404). Navedena spoznaja predstavlja veliki izazov za školu, točnije, njezine odgojno-obrazovne stručnjake koji moraju biti ukorak sa sve rastućim brojem aktivnosti (i trendova) u slobodnom vremenu kako bi odgajala i obrazovala mlade o načinima strukturiranja aktivnosti koje kvalitetno pridonose ostvarivanju njihova stila.

Miliša i Miličić (2010) upozoravaju na snažnu orijentaciju mladih prema dokoličarenju (surfanje po internetu, neselektivno gledanje televizijskih programa, izležavanje, lutanje po trgovačkim centrima, itd.) koje je ekvivalentno vremenu provedenom u školi. Ambivalentna uloga medija ogleda se u njihovoj informativnoj i istovremeno zabavno/manipulativnoj funkciji kada je riječ o oblikovanju novih medijski

posredovanih životnih stilova. Manipulativna se snaga medija očituje u stvaranju pomodnih stilova među mladima koji su lišeni kreativnosti i mladenačke spontanosti te u kontinuiranom predstavljanju novih predmeta žudnje (trendova). Potaknuta vidljivim porastom nametnutoga, potrošačkoga stila među mladima Dadić (2013) ukazuje na važnost suradnje između odgajatelja, nastavnika, pedagoga i znanstvenika kako bi se širila svijest o opasnostima (utjecaju) konzumerizma te stvorio dijalog između djeteta, obitelji i škole u svrhu obrazovanja za medijsku pismenost.

Postavlja se pitanje kako motivirati adolescente da prostor slobodnoga vremena sadržajno i produktivno osmisle u svrhu odmora, razonode, rekreacije te vlastitoga samoostvarenja. U društvu obilježenom novim medijima potrebno se okrenuti novim oblicima suradnje između učenika i odgojno-obrazovnih stručnjaka. Na temelju rezultata istraživanja, Miliša i Milačić (2010) ukazuju na važnost stručnjaka iz područja medijske pedagogije koji mogu organizirati primjerene školske i izvanškolske aktivnosti te na potrebu kolegija *medijska pedagogija* na fakultetima u svrhu osposobljavanja budućih stručnjaka. Također, sugeriraju otvaranje klubova mladih da bi se potakla kreativnost, sloboda i odgovornost mladih u njihovom pristupu slobodnom vremenu. Mlinarević (2004) na temelju rezultata istraživanja životnih stilova mladih Slavonije i Baranje, zaključuje da mladi pasivno, ali i aktivno, organiziraju dokolicu. Mlinarević (2004: 253) ukazuje na potencijalnu, prikrivenu, pasiviziranu dokolicu na koju društvena zajednica može djelovati kroz stvaranje "povoljnih materijalno-prostornih i kadrovskih uvjeta". Osim toga, ističe važnost kontinuiranoga odgojnoga rada s pojedincima (od ranoga djetinjstva) te organiziranja potencijalnih oblika strukturiranja slobodnoga vremena. Suvremena škola, prema Mlinarević i Gajger (2010), potiče iskustveno učenje u kojemu je pojedinac motiviran i svjestan svoje vrijednosti i pritom sprječava bijeg adolescenta u pasiviziranu dokolicu koja za njega predstavlja vrijeme odmora od zahtjevne okoline i školskoga programa. Slabi materijalni školski uvjeti, dosadni sadržaji, nemotivirani i preplavljeni (satnicom) nastavnici te preopterećenost učenika samo su neki razlozi koji onemogućavaju primjerenu provedbu izvannastavnih aktivnosti. Izvannastavne aktivnosti, koje u svojoj biti trebaju predstavljati slobodan prostor za kreaciju i izražavanje, svojim sadržajima često ne odgovaraju potrebama i interesima adolescenata. No škole poput *Škola stvaralaštva "Novigradsko proljeće"* i *Međunarodna kolonija mladih Ernestinovo*, koje su uložile trud u stvaranje zanimljivih izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti, dokazale su da se može stvoriti prostor za mladenački izražaj i razvoj (Mlinarević i Gajger, 2010).

Mišljenja i prijedlozi učenika mogu također pomoći u unaprjeđenju kulture slobodnoga vremena. Kušćević, Brajčić i Mišurac Zorica (2009) ispitale su stavove učenika o likovnim aktivnostima te nastavi likovne kulture. Na temelju njihovih stavova, autorice predlažu stvaranje izbornih predmeta u kojima bi se ponudili dodatni sadržaji. Također, smatraju da nastavnici mogu raditi na osvješćivanju likovnoga jezika da bi učenici mogli pretočiti svoje ideje i emocije u autentičan likovni govor. Primjena pedagoških postupaka koji sadrže "slobodan izbor (...) nastavnih predmeta, dijela programa rada i života škole i životnog okružja" potiče zanimanje, želju za "znanjem,

otkrivanjem, istraživanjem i kritičkim mišljenjem” (Mlinarević, 2004: 243). Istraživanje Vidulin-Orbanić (2008) pokazalo je da učenici sudjeluju u izvannastavnim aktivnostima u visokom omjeru zbog bogatstva sadržaja, kvalificiranih i motiviranih stručnjaka te materijalnih uvjeta koji omogućavaju kvalitetnu provedbu. Škola nudi 38 različitih aktivnosti, a učenici se okreću aktivnostima u jezično-medijsko-umjetničkom i glazbeno-plesnom području jer često putuju i predstavljaju svoje radove u drugim školama. Učenici su okrenuti sportsko-zdravstveno-rekreacijskom području jer škola njeguje sportsku tradiciju i zabilježena su do sada brojna postignuća u tom području. Proleta i Svalina (2011) također naglašavaju odgojnu važnost izvannastavnih aktivnosti jer su učenici u njihovom istraživanju istakli da se osjećaju ispunjeno, ohrabreno, podržano i motivirano (što im kasnije olakšava usvajanje sadržaja). Osim što preferiraju kada im je slobodno vrijeme ispunjeno, učenici su dodatno potaknuti na bavljenje glazbom u budućnosti.

Adolescenti najviše govore i povezuju se kroz sadržaje s kojima su u stalnom (neposrednom) kontaktu, primjerice glazba, modni trendovi, festivali, koncerti, kafići, sport, kladionice, televizijski programi, časopisi i likovni uradci (North, Hargreaves i O'Neill, 2000; Mlinarević, 2004; Leburić, Relja i Božić, 2007). Tijekom sati nastave glazbe nastavnici upoznaju učenike s raznim glazbenim pravcima čime svjesno ili nesvjesno utječu na oblikovanje njihovih glazbenih ukusa. Prema tome, nastavnici mogu utjecati na razvoj kompetencija i kriterija spram ponuđenih glazbenih sadržaja (Brđanović, 2014). Stvaranje afirmativnoga okruženja u kojem pojedinac može posredovati svoj stil kroz glazbu od je neizmjerne važnosti za njihovo samopouzdanje, ali i osjećaj nastavnikove uvaženosti. No zbog smanjenoga su broja sati nastave glazbe njihovi glazbeni ukusi i preferencije često medijski oblikovani. Mediji kontinuirano nude komercijaliziranu ili popularnu glazbu mladima s ciljem standardiziranja i programiranja njihovih glazbeno određenih stilova. Preplavljeni brojnim mogućnostima i ponudama mladi često gube kritičan stav prema onome što slušaju (Dobrota i Tomić Ferić, 2006). Iz perspektive glazbene pedagogije, Dobrota i Tomić Ferić (2006) predlažu da se adolescentima omogući pristup raznim, vrijednim, glazbenim dijelima i kultivira stav prema odslušanom. Adolescenti se poistovjećuju i identificiraju s odabranim glazbenim idolima i sadržajima koji se nude u spotovima. Odabrani je glazbeni pravac ili može biti, između ostaloga, sredstvo kroz koje se oblikuje osobni i društveni identitet (očituje se u zajedničkim druženjima, slušanju i raspravljanju o omiljenim pjesmama i grupama). Izvannastavne aktivnosti vezane uz glazbu (ples, pjevanje, sviranje, organiziranje koncerata, priredbi) omogućile bi adolescentu prostor za kreativni izričaj te potakle dodatno jačanje veze između “obitelji, škole i šire društvene sredine” (North, Hargreaves i O'Neill, 2000: 256). North, Hargreaves i O'Neill (2000) smatraju da odgojno-obrazovni stručnjaci trebaju poraditi na stvaranju otvorenijega kurikulumu koji će im omogućiti fleksibilnije planiranje rada s učenicima.

ZAKLJUČAK

Adolescenti prolaze kroz osjetljivo formativno razdoblje u kojemu preispituju vlastite vrijednosti i stavove te teže povezivanju s vršnjacima. Životni stil omogućava stabilizaciju osobnoga identiteta te zadovoljava mladenačku potrebu za autentičnom ekspresijom. U današnjem je postindustrijskom suvremenom društvu sve naglašenija pluralizacija i diferencijacija različitih stilova življenja te se naglasak stavlja na individualno shvaćanje društvenoga. Pojedinaac stalno mora donositi odluke u društvu koje je obilježeno rizikom i preplavljeno novim ponudama i predmetima žudnje. Nestabilnost životnih stilova očituje se u stvaranju ili preuzimanju, posredovanju i (potencijalnom) odbacivanju životnoga stila.

Životni se stilovi u adolescenciji dominantno posreduju kroz glazbu, modu, tijelo, aktivnosti u slobodnom vremenu i potrošnju. Glazba i moda koriste se kao značke pomoću kojih adolescenti verbalno i neverbalno komuniciraju o svojim vrijednostima, stavovima i trenutnim raspoloženjima. Osim mogućnosti povezivanja, stil utječe na stvaranje razlika među vršnjacima s obzirom na financijske mogućnosti roditelja. Stapanjem konzumerizma i slobodnoga vremena potrošnja postaje temeljna aktivnost u slobodnom vremenu. No istovremeno postoje mladi koji aktivno koriste slobodno vrijeme u svrhu oblikovanja i posredovanja stila.

Rezultati prikazanih istraživanja ukazuju na važnost uloge odgojno-obrazovnih stručnjaka u stvaranju raznih glazbenih, likovnih, tjelesno usmjerenih i drugih izvan-nastavnih i nastavnih aktivnosti u svrhu poticanja razvoja ličnosti. Osim toga, kroz raznolike sadržaje adolescenti mogu posredovati životne stilove koji su u skladu s njihovim interesima i potrebama.

LITERATURA

- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: SAGE Publications.
- Bennett, A. (1999). Subcultures or neo-tribes? Rethinking the relationship between youth, style and musical taste. *Sociology*, 33(3), 599-617.
- Bensman, J. i Vidich, A. J. (1995). The New Middle Classes: Life-Styles, Status Claims and Political Orientations. U A. J. Vidich (Ur.), *Changes in the Life-Styles of American Classes* (str. 238-258). Hampshire: Macmillan.
- Berzano, L. i Genova, C. (2015). *Lifestyles and Subcultures: History and a New Perspective*. New York: Routledge.
- Božilović, N. (2010). Youth Subcultures and Subversive Identities. *Facta Universitatis, Series: Philosophy, Sociology, Psychology and History*, 9(1), 45-58.
- Brđanović, D. (2014). Glazbene preferencije učenika srednje glazbene škole. *Napredak*, 155(1-2), 47-64.
- Chaney, D. (1996). *Lifestyles*. London and New York: Routledge.
- Croghan, R., Griffin, C., Hunter, J. i Phoenix, A. (2006). Style Failure: Consumption, Identity and Social Exclusion. *Journal Of Youth Studies*, 9(4), 463-478.
- Dadić, K. (2013). Dijete u središtu konzumerizma. *Medianali*, 7(14), 97-113.

- Day, G. (2006). *Community and everyday life*. New York, Routledge.
- Debies-Carl, J. S. (2014). *Punk Rock and the Politics of Place: Building a Better Tomorrow*. New York: Routledge and Taylor & Francis Group.
- Dobrota, S. i Tomić Ferić, I. (2006.). Sociokulturalni aspekti glazbenih preferencija studentica studija za učitelje primarnog obrazovanja u Splitu. *Odgojne znanosti*, 1(11), 263-278.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- Featherstone, M. (2007). *Consumer Culture and Postmodernism. 2nd edition*. London: Sage Publications Ltd.
- Gibbins, R. J. i Reimer, B. (1999). *The Politics of Postmodernity: An Introduction to Contemporary Politics and Culture*. London: SAGE Publications Ltd.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cornwall: Polity Press.
- Hebdige, D. (1979). *Subculture: The meaning of style*. London: Methuen & Co.Ltd.
- Hendry, L. B., Shucksmith, J., Love, J. i Glendinning, A. (2005). *Young people's leisure and lifestyles*. Routledge and Taylor & Francis Group.
- Hodkinson, P. (2007). Youth cultures: A critical outline of key debates. U P. Hodkinson i W. Deicke (Ur.), *Youth Cultures: Scenes, Subcultures and Tribes* (str. 1-23). New York: Routledge and Taylor & Francis Group.
- Ilišin, V. (2007). Slobodno vrijeme i interesi mladih. U V. Ilišin i F. Radin (Ur.), *Mladi: problem ili resurs* (str. 179-199). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- King, K. H. (2009). *Youth, Leisure, Lifestyles and Identities: Mountain Biking in the English Countryside*. School of Environment and Technology, University of Brighton. [neobjavljena doktorska disertacija]
- Kolak, A. (2010). Sociometrijski status učenika u razrednom odjelu i školskoj hijerarhiji. *Pedagoški istraživanja*, 7(2), 243-254.
- Kuščević, D., Brajčić, M. i Mišurac Zorica, I. (2009). Stavovi učenika osmih razreda osnovne škole o nastavnom predmetu likovna kultura. *Školski vjesnik*, 58(2), 189-198.
- Kuzmanović, B. R. (1986). Preferencije načina života. *Zbornik Filozofskog fakulteta u Beogradu*, 14, 45-67.
- Lacković-Grgin, K. (2006). *Psihologija adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Leburić, A., Relja, R. i Božić, T. (2007). *Disko generacija: sociološka istraživanja noćne zabave mladih*. Split: Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu.
- Lubenko, J. i Sebre, S. (2007). Adolescents' Identity Achievement, Attachment to Parents and Family Environment. *Baltic Journal of Psychology*, 8(1, 2), 37-48.
- Luković, S. i Čizmić, S. (2012). Povezanost preferencija životnih stilova i profesionalnih interesovanja petnaestogodišnjaka. *Primenjena psihologija*, 1, 81-108.
- Miles, M. (1998). *Consumerism As a Way of Life*. London: Sage.
- Miliša, Z. i Bagarić, M. (2012). Stilovi ponašanja i vrijednosne orijentacije. *Medianali*, 6(12), 68-104.
- Miliša, Z. i Milačić, V. (2010). Uloga medija u kreiranju slobodnog vremena mladih. *Riječki teološki časopis*, 18(2), 571-590.
- Mlinarević, V. (2004). Stilovi slobodnog vremena srednjoškolaca Slavonije i Baranje. *Pedagoški istraživanja*, 1(2), 241-256.
- Mlinarević, V. i Gajger, V. (2010). Slobodno vrijeme mladih – prostor kreativnog djelovanja. U J. Martinčić i D. Hackenberger (Ur.), *Međunarodna kolonija mladih Ernestinovo: 2003.-2008.: zbornik radova znanstvenog skupa s međunarodnim sudjelovanjem* (str. 43-58). Osijek: HAZU, Zavod za znanstveni i umjetnički rad.

- Muggleton, M. (2000). *Inside Subculture The Postmodern Meaning of Style*. Oxford and New York: Berg.
- North, A. C., Hargreaves, D. J. i O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 255-272.
- Oyserman, D. (2001). Self-concept and identity. U A. Tesser i N. Schwarz (Ur.), *The Blackwell Handbook of Social Psychology* (str. 499-517). Malden, MA: Blackwell.
- Perasović, B. (2002). Sociologija subkultura i hrvatski kontekst. *Društvena istraživanja*, 11(2-3), 485-498.
- Perasović, B. (2013). Teorijske implikacije empirijskog istraživanja punk-scene u Hrvatskoj. *Institut društvenih znanosti Ivo Pilar*, 22(3), 497-516.
- Previšić, V. (2000). Slobodno vrijeme između pedagogijske teorije i odgojne prakse. *Napredak*, 141(4), 403-410.
- Proleta, J. i Svalina, V. (2011). Odgojna uloga izvannastavnih glazbenih aktivnosti. *Život i škola*, 26(2), 135-153.
- Santisi, G., Platania, S. i Hichy, Z. (2014). A lifestyle analysis of young consumers: A study in Italian context. *Young Consumers*, 15(1), 94-104.
- Roberts, K. (2006). *Leisure in Contemporary Society*. Oxfordshire: CABI.
- Rokeach, M.A. (1979). *Understanding human values*. New York: Macmillan.
- Shields, Rob (1992). Spaces for the Subject of Consumption. U R. Shields (Ur.), *Lifestyle Shopping: The Subject of Consumption* (str. 1-21). New York: Routledge.
- Simmel, G. (1971). *On individuality and social forms: Selected writings*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sobel, M. E. (1981). *Lifestyle and Social Structure: Concepts, Definitions, Analyses*. New York: Academic Press, Inc.
- Tomić-Koludrović, I. (1998). Individualizacija potrošačke kulture. *Socijalna ekologija*, 7(4), 357-371.
- Tomić-Koludrović, I. i Leburić, A. (2002). *Sociologija životnog stila, prema novoj metodološkoj strategiji*. Zagreb: Hrvatsko sociološko društvo, Jesenski Turk.
- Veblen, T. (1899). *The Theory of the Leisure Class*. New York: MacMillan.
- Vidulin-Orbanić, S. (2008). Fenomen slobodnog vremena u postmodernom društvu. *Metodički obzori*, 3(2), 19-33.
- Vujačić, L. (2008). Kultura odijevanja kao oblik komunikacije – sistemi odjevnih “kodova”. *Sociološka luča*, 2(2), 70-86.

Adolescent Lifestyles and the Educational Experts' Role

Abstract:

The period of adolescence represents a dynamic and turbulent period accompanied by numerous cognitive, emotional and social changes. Youth lifestyles, as relatively stable and characteristic modes of action, behaviour, attitudes and orientations, represent one of the many manners of identity stabilization in adolescence. Lifestyle serves as a means for the active mediation of identity and contributes to peer relationships and differentiation among peers. Abandoning, retaking, shaping, and mediating are mechanisms that are characteristic of an adolescent's relationship to lifestyle. Apart from being a personal form of expression, it can also be the product of personal and social change or a response to the

ever-growing trends. The process of individualization, characteristic of post-industrial societies, and globalization entails changes in social standards, loss of traditional sources of security and new forms of social and personal commitment. Although an individual enjoys freedom in creating his own biography, she/he also bears the responsibility for organizing her/his own life. Educational experts can offer content, which could help in his/her mediation of style, supports his/her desire for self-realization and prevents the emergence of leisure that can represent a passive content-consuming space. Therefore, this paper analyses the concept of lifestyle, ways of mediating style, and examines the role of educational experts in creating content that could contribute to the adolescent's mediation of his/her lifestyle.

Keywords: adolescents, lifestyles, educational experts, school, leisure

PROMICANJE ODGOJNE ULOGE MEDIJA U NASTAVI POVIJESTI

Pregledni rad

UDK: 37.015.2

izv. prof. dr. sc. Mirko Lukaš
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet
Osijek, Hrvatska

Karlo Kimer
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet
Osijek, Hrvatska

Sažetak:

Tema ovoga rada prikazati je odgojnu stranu upotrebe novih nastavnih tehnologija. Ciljeve nastave postizemo uspješnom pripremom, realizacijom i usvajanjem temeljnih povijesnih znanja i vještina za povijesno kritičko mišljenje. Klasična nastava povijesti ubrzano se mijenja zahvaljujući digitalizaciji i informatizaciji školstva, te cijeloga odgojno-obrazovnog procesa u kojemu se sve više stavlja naglasak na korištenje informacijskih tehnologija i medijskih sadržaja. Uloga nastavnika povijesti u suvremenoj metodici stavlja se i na otkrivanje metodičkih vrijednosti navedenih sadržaja. Ovo se ponajviše može primijeniti korištenjem povijesnih igranih i dokumentarnih filmova, sadržaja s interneta ili povijesnih video-igrice. Nastavni proces danas ima mogućnosti za upotrebom sve više medijskih predstavljanja sadržaja koji mogu imati pozitivne i negativne strane. Stoga je potrebno redovito i neposredno raditi kako s nastavnicima tako i s učenicima na razvijanju njihovoga kritičkoga mišljenja za svakodnevni korištenjem i upotrebom medija.

Ključne riječi: digitalizacija, informatizacija, kritičko mišljenje, medijski sadržaji, odgojna uloga

UVOD

Digitalizacijom i informatizacijom odgojno-obrazovnih institucija i procesa koji se u njima provode, nastavnicima se i stručnim suradnicima pružaju brojne mogućnosti i poteškoće u unaprjeđivanju odgojno-obrazovnoga rada. Stoga je cilj rada istražiti kvalitetu upotrebe i odgojne utjecaje navedenoga na oblikovanje i realizaciju nastave povijesti. Ovo je područje danas više od ostalih obrazovnih sadržaja pogodeno digitalizacijom jer se radi o predmetu u kojemu mnoge povijesne informacije mogu biti dostupne istraživaču i učenicima u nekoliko sekundi. Ovim se radom promiče odgojna uloga medija u nastavi povijesti u kojoj nastavnik može iskoristiti informacijsku tehnologiju i multimedijske sadržaje tako da njima postigne didaktičku i metodičku svrhu. Stručni suradnik – pedagog škole ima značajnu zadaću proklamiranja pozitivnih vrijednosti kako društvenih i kulturoloških tako i tehnoloških suvremenih promjena i

dostignuća te omogućiti njihovu primjenu u svakodnevni školski život i rad. U digitalizaciji se škole mora voditi računa o didaktičko-metodičkim elementima i mogućnostima, ali i o potencijalnim granicama medija te negativnim utjecajima koji su često uzrokovani nekritičkim konzumiranjem medijskih sadržaja. Stoga se uloga svih nastavnika ogleda u međusobnoj suradnji u kojoj bi trebali biti svojevrsni predvodnici u građenju pozitivnih učeničkih vrijednosti, oblikovanju njihovih identiteta i razvitku kritičkoga mišljenja prema svim suvremenim ponudama.

ODGOJNA GLEDIŠTA NASTAVE POVIJESTI

Nastavni predmet povijest ubraja se u jedan od rijetkih predmeta u kojemu se jasno mogu istaknuti odgojni aspekti obrazovanja koji podrazumijevaju razvijanje učenika u samosvjesnoga, kritičnoga, dobronamjernoga i progresivnoga čovjeka. Svrha i cilj nastave povijesti promatra se svrhom usvajanja etičkih normi i pogleda na život uz izgradnju duha učenika koji je otvoren za razumijevanje različitih kultura i načina života te za komunikaciju među svojim vršnjacima i svim drugim ljudima (Nastavni program za povijest u gimnaziji, 2015). Navedeno podrazumijeva istinsko nastavničko korištenje i tumačenje povijesnih događaja i uz pomoć samoga učenika koji surađuje učenjem. Točnije, cilj poučavanja i učenja povijesnih sadržaja razviti je kod učenika sposobnost povijesnoga mišljenja i širenje u osnovnoj školi stvorenih i usvojenih temeljnih povijesnih znanja o povijesti vlastite nacije, regije, Europe i svijeta kroz šest određenih povijesnih razdoblja (Marinović, 2014).

Za razumijevanje vremena kao četvrte dimenzije u prostoru te smještanje vlastitih i društvenih događaja u vremenski prostor, nužno je razvijanje kronološkoga mišljenja. Čovjek je živo biće koje ima sposobnost razlikovanja prošlosti, sadašnjosti i budućnosti, a naročito manipulirati njima, tj. vraćati se u prošlost, biti svjestan sadašnjosti i planirati budućnost (Stradling, 2006). Stoga ako učenika naučimo razumijevati vrijeme i prostor moći će razumjeti povijesne događaje i razvit će vještinu razumijevanja priče. To znači da će učenik moći postavljati i odgovarati na prava pitanja koja su vezana za prepričavanje stvarnih događaja, a u isto će vrijeme razviti i povijesnu perspektivu (Marinović, 2014). Kako bi učenici razumjeli određenu povijesnu priču moraju biti sposobni analizirati pomoćne materijale, a to su najčešće razni povijesni izvori, predmeti, povijesne karte, statističke tablice, fotografije i općenito bilo kakav povijesni materijalni ostatak. Nakon toga će učenik moći razviti vještinu analize povijesnih događaja i interpretacija kojom će moći razlikovati povijesne perspektive, poglede i stajališta drugih naroda koji na povijesni događaj ne moraju gledati s istih polazišta niti stajališta kao i mi (Stradling, 2003).

Učenik koji ne posjeduje ove vještine može upasti u zamku vjerovanja da uvijek postoji samo jedan pravi odgovor, jedna istina i jedna interpretacija što svakako ne može biti točno. Na razini osnovne škole učenik već može shvatiti značaj povijesnih događaja na sadašnjost te kako su se određeni povijesni događaji mogli razviti u posve

različitim smjerovima, a ne samo u onima koji su napisani u povijesnom udžbeniku (Marinović, 2014).

Stoga su teške, kontroverzne i opterećujuće povijesne teme posljednji ispit za učenike koji moraju položiti da bi doista mogli dubinski rukovati s poviješću. Međutim, ništa od toga se ne može ostvariti ukoliko učenik ne posjeduje temeljna povijesna znanja kao što su to povijesna razdoblja, godine, događaji, imena ljudi, ključni politički, ekonomski, kulturni, religijski, znanstveni i tehnološki pojmovi (Marinović, 2014: 21-22). Stoga je zadaća metodike nastave povijesti otkriti zakonitosti u području poučavanja i učenja, točnije, otkriti načine kako najbolje prenijeti temeljno povijesno znanje i kako najučinkovitije razviti povijesne vještine učenika (Matijević, 2011).

Poput svakoga nastavnoga predmeta i nastava povijesti zahtijeva temeljitu pripremu i organizaciju. Nastavnik se za izvođenje nastave priprema na trima razinama: općoj, srednjoj i izvedbenoj... Nastava povijesti usmjerena je prema ishodima učenja koji su određeni za svaku nastavnu cjelinu jer učenicima mora biti poznato što će znati nakon što usvoje određenu nastavnu cjelinu. Izvedbena razina uključuje planiranje i korištenje nastavnih metoda i oblika rada, nastavnih sredstava te korelaciju s ostalim predmetima (Marinović, 2014: 24).

U nastavi povijesti koriste se uobičajena nastavna sredstva: povijesni udžbenik, radna bilježnica, povijesna čitanka, povijesni zemljovid, zadatci i tekstovi na radnim listovima (Vrbetić, 1968: 80-81). Međutim, suvremena nastava uvodi brojna nova odgojno-obrazovna sredstva, a najčešće se navode televizija, računalo, internet, pametna ploča, tableti i dr. O navedenim suvremenim sredstvima potrebno je donijeti recentne stavove i dati odgovore koji od njih zadovoljavaju didaktičkim i metodičkim vrijednostima za korištenje u nastavi. Dostupa literatura spominje u svojim analizama veliki broj istraživanja o ulozi medija i informacijske tehnologije koji u odgoj donose jednaku količinu pozitivnih i negativnih utjecaja (Stradling, 2003: 265).

U literaturi povijesti obrazovanja imamo ilustracije kako je predmet povijesti bio korišten u brojnim režimima kao glavno oružje kojim bi vladajući režim odmalena počeo usađivati sadržaje svoje prevladavajuće ideologije mladom stanovništvu. Praksa pokazuje da su nerijetko i pojedini nastavnici sadržaje povijesti koristili da bi "proguravali" osobnu ideologiju i to najčešće onih povijesnih tema koje su smatrane osjetljivima i kontroverznima (Koren, Najbar-Agičić, 2007).

Pedagog se kao promicatelj demokratskih i građanskih vrijednosti mora pobrinuti da nastavnici povijesti u njegovoj školi ne manipuliraju svojim učenicima šireći vrijednosti i stavove koje učenici ne mogu shvatiti pa ih zbog toga nekritično prihvaćaju. Prepoznajući u tradicionalnoj nastavi povijesti prevladavanje frontalnoga oblika rada, opću disciplinu u razredu, te brojne štetne posljedice manipulativnih i indoktrinirajućih postupaka tadašnjih sustava, u suvremenoj se, informacijskoj i moderniziranoj nastavi povijesti očekivao puniji potencijal bez navedenih štetnih posljedica, no to se nije dogodilo. Suvremena nastava povijesti i dalje je ostala prepuna potencijalno štetnih posljedica jer je za pravilno rukovanje informacijskom tehnologijom u razredu nužna osposobljenost nastavnika kako za manualno rukovanje njima tako i za svjes-

nost pozitivnih i negativnih strana koje mediji i informacijske tehnologije donose (Yasin, 2013).

UPOTREBA SUVREMENIH MEDIJA U NASTAVI POVIJESTI

Razvoj medija bio je izrazito dugotrajan proces, a njegove početke možemo pratiti od pojave prvoga pisma u Mezopotamiji oko 3500. g. pr. Kr. U početku su mediji bili tiskani i njihova je uloga bila jasna, a očitovala se u prenošenju informacija i njihovom kruženju po carstvima i kraljevstvima (Briggs, 2011). Pojavom Gutenbergova tiskarskoga stroja, sredinom 15. stoljeća, mediji postaju masovni jer su od tada različiti službeni proglasi i knjige postajali dostupniji sve većem broju ljudi čime je omogućeno i povećanje pismenosti. Na području obrazovanja tiskarski je stroj omogućio stvaranje, a onda i upotrebu, prvenstveno zahvaljujući Komenskom, nama danas dobro poznatih stvari kao što su udžbenici, bilježnice i prazan papir po kojem učenici mogu pisati (Zaninović, 1988).

Sredinom 20. stoljeća u škole se uvode uređaji poznati po nazivima televizija, radio, gramofon, kazetofon, i grafoskop (Vrbetić, 1968). Izobrazba nastavnika za korištenje ovih uređaja nije trebala biti velika jer su bili poprilično jednostavni za upotrebu. Televizija i grafoskop prvenstveno su omogućili primjenu načela zornosti i pretvaranje bezličnih slova iz udžbenika u pokretne slike. S druge strane, radio i kazetofon omogućili su učenicima slušanje glazbe, jezika, melodija i različitih zvukova koje inače nikada ne bi mogli čuti bez da ih sami nisu posjedovali u svojim kućanstvima (Baacke, 2007). Međutim, dok su se u prirodnim predmetima prilično brzo i bez straha od mogućih posljedica mogli prikazivati obrazovni sadržaji, humanistički su predmeti odmah na početku imali poteškoća u odabiru igranih filmova i dokumentarnih serija jer su njihovi sadržaji u sebi nosili suviše subjektivnosti. Prirodni predmeti podređeni su zakonima koji se ne mogu tako olako mijenjati, dok se humanistički predmeti bave zakonitostima koji se neprestano mijenjaju i u društvu poprimaju nove oblike i skloni su pogrešnim interpretacijama i manipulacijama (Stradling, 2003). Tadašnje su interpretacije i manipulacije većinom dolazile od državnih vrhova, dok one u 21. stoljeću dolaze preko izvora i medijski za koje nismo sigurni da uopće i znaju za naše postojanje, a najčešće su to razne komercijalne korporacije (Miliša, 2013). Stoga se s pravom postavlja pitanje koji su to medijski sadržaji koji mogu unaprijediti nastavu povijesti, koji mogu intrinzično motivirati učenike i bolje im približiti sadržaje povijesti, a koji to nisu (Bates, 2014). U ovom se radu daje veća odgojna pozornost povijesnom igranom i dokumentarnom filmu, internetu i povijesnim videoigrama. U radu prikazujemo mogućnost njihove primjene u nastavu povijesti i to uz naglasak na izvoran, inovativan i još do sada nekorišteni pristup.

IGRANI I DOKUMENTARNI POVIJESNI FILMOVI

Prvi povijesni igrani i dokumentarni filmovi javljaju se razvojem kinematografije početkom 20. stoljeća pa su tadašnje državne vlasti ubrzo vidjele moguće učinke filmova na stanovništvo. Države poput Sovjetskoga Saveza, Italije, SAD-a i Njemače bile su među prvimima koje su masovno snimale povijesne filmove s ciljem stvaranja i širenja nove ideologije među masama i po cijenu krivotvorenja povijesti (Stradling, 2006). Za to razdoblje treba izdvojiti talijanske filmove *Cabiria* (1914) i *Spartaco* (1913), sovjetske filmove *Bojni brod Potemkin* (1925) i *Aleksandar Nevsky* (1938), američki film *Stvaranje nacije* (1915) te njemačke filmove *Stari i mladi kralj* (1935) i *Ivana Orleanska* (1935). Navedeni su se propagandni filmovi masovno puštali po tadašnjim kinima, a nerijetko je bilo naređivano nastavnicima da učenike moraju voditi u kina pogledati navedene filmove (Mikić, 2001). Poslijeratno nam je razdoblje donijelo pregršt kvalitetnih povijesnih filmova kao što su *Ben-Hur* (1959), *Lawrence od Arabije* (1962), *Spartak* (1960), *Cleopatra* (1963) i dr.

Razvoj televizije i njegova dostupnost svim ljudima omogućila je nastavnicima povijesti korištenje filmova u nastavi kako bi učenicima dočarali prostor i vrijeme. Tako su učenici mogli vidjeti na filmu kako je otprilike izgledao Rim za vrijeme Spartakova ustanka ili Egipat za vrijeme kraljice Kleopatre. Značajan broj nastavnika uzima povijesne filmove zdravo za gotovo bez provjere njihovih didaktičkih vrijednosti (Stradling, 2003). Uvijek je poželjno provjeriti tko je autor, koja je kuća snimala film, koja je njegova svrha, točnije što se filmom željelo postići. Na žalost, mnogobrojni filmovi ne dotiču se istinitih povijesnih činjenica. Uzmimo za primjer film *300* koji opisuje bitku kod Termopila 480. g. pr. Kr. Gledajući navedeni film učenici bi mogli povjerovati kako su Perzijanci zli ljudi, iskrivljenih i čudovišnih lica te taj stereotip primijeniti i na današnje stanovnike Bliskoga istoka. Netočna i promašena vizija povijesti najgori je neprijatelj svakoga povjesničara pa tako i nastavnika povijesti (Carnes, 1996).

Slični problemi mogu se javiti i korištenjem dokumentarnih filmova, bez razlike što se oni smatraju najpoželjnijim oblikom za prenošenje sadržaja. I u ovim prilikama postavljaju se pitanja tko je autor filma, zašto je napravljen i kome je namijenjen. Također, potrebno je doznati kakve je izvore dokumentarni film koristio i jesu li se uzimali iskazi svih svjedoka koji su sudjelovali u istom događaju (Stradling, 2003).

S pozicija metodike možemo postaviti pitanje zašto uopće koristiti filmove i televiziju kao preporučeni izvor u nastavi povijesti. Prije svega, povijesne sadržaje moguće je predstaviti na vrlo stimulativan način jer su učenici već od ranije upoznati s tehnikama filma. Filmovi su pogodni za narativne i povijesne rekonstrukcije te daju svojevrsan osjećaj neposrednosti određenim događajima, tj. učenici se osjećaju kao da su i sami upravo "tamo". Korištenje filmova u nastavi iziskuje dodatno planiranje i operacionalizaciju plana i programa nastave povijesti jer treba pronaći kvalitetne, provjerene i izazovne filmove koji bi trebali trajati manje od 45 minuta. Film koji ima dulje trajanje od toga ima zahtjevnije planiranje te može doći do nedovršenosti, a svrha je filma da se cijeli pogleda odjednom da bi se doživjela prava slika vremena, a ne isprekidani doživljaj. Stoga je poželjno izdvojiti samo nekoliko sati godišnje za gle-

danje filmova kao i minimalno 20 minuta na sljedećem satu na kojemu bi se film analizirao (Stradling, 2003). Moguće je učenicima odrediti zadatke i smjernice tijekom gledanja filma kao i pitanja na koja će odgovoriti poslije samoga gledanja filma.

Pedagozi i metodičari povijesti savjetuju da gledanje filmova bude samostalan, istraživački rad učenika, a za to su naročito pogodni igrani filmovi. Na primjer, učenicima se može zadati gledanje filma *Gladijator* (2000) kako bi nakon gledanja filma usporedili cara Komoda u filmu s onim što o njemu poznaju iz dosadašnjega spoznavanja povijesti. U filmu se portretira kao slabašni i nestabilni car, a povijest ga portretira kao fizički snažnu osobu i vladara omiljenoga među plebejcima (Winkler, 2014). Moguće su i dodatne usporedbe iz toga filma, ali se savjetuje da se u usporedbama najčešće odrede jedan do dva čimbenika za promatranje jer bi u suprotnom učenici imali prezahtjevne zadatke. Preporučeni filmovi koji bi mogli biti izrazito poželjni za ovakav oblik zadataka su *Posljednji samuraj* (2003), *Kraljevstvo nebesko* (2005), *Patriot* (2000), *Hrabro srce* (1995) i *Apocalypso* (2006). Iako filmovi mogu rekonstruirati autentičnu povijesnu atmosferu i okruženje s uvjerljivom arhitekturom, prirodom, kostimima i običajima, režiseri se rijetko drže stvarnih povijesnih činjenica (Carnes, 1996). Zbog toga se učenicima zadaju usporedbe stvarnih činjenica s onima u filmu.

INTERNET U NASTAVI POVIJESTI

Internet možemo smatrati beskonačnim izvorom bilo koje vrste informacija i sadržaja pa tako i povijesnih. Dovoljno je samo nekoliko "klikova" mišem i udžbenik povijesti učinio bi se beskorisnim i zastarjelim. U tome su svakako vodeće stranice *Wikipedie* koje su česta postaja većine učenika na kojima traže odgovore na pojedina pitanja. Uloga je nastavnika upozoravati učenike na to da *Wikipedia* nije najpouzdaniji izvor informacija, a posebice ne za proučavanje sadržaja povijesti jer autori tekstova koji se tamo nalaze često nisu poznati, a i svakoj je osobi omogućeno izmijeniti tekst onako kako njoj odgovara (Kubelka i Šoštarić, 2011). Mnoge države već nekoliko godina omogućuju pristup njihovim povijesnim arhivima posredstvom interneta što može biti najbolji način približavanja "izvorne" povijesti učenicima. Slično tomu, mnoge tiskovine omogućuju korisnicima pristup njihovim starijim brojevima posredstvom interneta, u čemu nastavnici mogu vidjeti još jednu dodatnu korist (Stradling, 2003).

Najpopularnija medijska platforma *Youtube* također bi mogla postati nastavnikovo oruđe kojim bi se uz pametnu konzumaciju povijesni sadržaji mogli približavati posjetiteljima. Upravo je navedena platforma prostor na kojemu učenici provode najviše vremena gledajući videa i slušajući glazbu. Pojedini povijesni kanali koje možemo preporučiti na *Youtubu* su Geo History, Epic History TV, The Great War, Invicta, Simple History i Alternate History Hub. Posljednji navedeni kanal vrlo je zanimljiv učenicima, a njegovom se upotrebom mogu pokrenuti izrazito burne rasprave, razgovori i debate jer prikazuje alternativne povijesne sadržaje koji su najčešće u opreci s tradicionalnima. Prateći ovaj kanal učenici se potiču na razmišljanja koja se odvijaju

na najvišoj razini zamišljajući situacije kako bi to svijet izgledao kada bi se upravo promatrani povijesni događaj odvio na sasvim drugačiji način nego što je to doista bilo.

Nastavnik povijesti može osnovati privatnu grupu na *Facebooku* i dodati na nju svoje učenike stvarajući privatnu grupu za svaki pojedini razred. U grupu nastavnik može stavljati svoje materijale, slikokaze, tekstove, slike, videozapise i općenito sve što može učeniku poboljšati i olakšati učenje (Vučetić i Filipović, 2015). Učenici bi, vjeruje se, bili znatno motiviraniji jer bi "radili na svom" poznatom terenu gdje se osjećaju ugodno i stimulirano za rad. Nastavnik bi mogao nastavu učiniti zanimljivijom i kreativnijom osmišljavajući kvizove i ispite, ili *Facebookom* provjeravati znanje svojih učenika te uštediti na obrazovnom vremenu u školi. Za to vrijeme osmislio bi sate nastave povijesti u razredu u kojima bi više naglasaka davao nastavnim jedinicama ili izbornim sadržajima koji nisu u redovitom nastavnom planu i programu ili kurikulu. Zahvaljujući ovakvom načinu komunikacije mnogi bi učenici mogli biti riješeni straha od mogućega sramoćenja uslijed davanja loših ili netočnih odgovora kao i primljenih loših ocjena jer se cjelovita komunikacija odvija izravno u dvosmjernim odnosima nastavnik – učenik i obrnuto (Vučetić i Filipović, 2015).

Za većinu nastavnika e-učenje prilično je nova pojava u našem obrazovnom sustavu koja se još profilira i traži svoje mjesto uz težnju doprinosa kvaliteti nastave (Čukušić i Jadrić, 2012). E-učenje pokazuje i svoje već dokazane negativnosti, koje se prije svega odnose na zdravlje učenika. Kako učenici već sada dugotrajno provode svoje slobodno vrijeme ispred zaslona, dodatan boravak tražio bi njihov povećani napor i teret za njihovo zdravlje. Kada bi se dio njihova slobodnoga vremena doista učinio produktivnim pa da umjesto trošenja vremena na *Facebooku* i *Instagramu* učenici proučavaju nastavne materijale i rješavaju predviđene ispite, onda bi e-učenje svakako bilo funkcionalnije. Međutim, nitko ne može jamčiti, pa ni sami učenici, da će se svo vrijeme na internetu i računalu provesti upravo u e-učenju. Zdravlje bi učenika trebalo biti na prvomu mjestu pedagoga i nastavnika, točnije oni bi trebali promovirati zdravstveni odgoj (Bognar, 1999). Boravak ispred bilo kojega zaslona može ishoditi slabljenjem vida ili iskrivljenjem kralježnice čega učenici nisu toliko svjesni. Nesumnjivo je točno da je internet izvrsno oruđe prilikom učenja, dijeljenja informacija i provjere razine znanja, ali se njegovo korištenje treba ograničiti na primjerenu razinu dobi polaznika (Livazović, 2013). Uz e-učenje koje učenicima može zvučati produktivno i zanimljivo, nastavnik povijesti ne smije u potpunosti odbaciti "klasično" učenje pomoću udžbenika, krede i ploče. Čak i uz potpuni prelazak s klasične nastave na digitaliziranu, u kojoj je glavno oruđe tablet, nastavnik povijesti ne može odbaciti "dodirna" oruđa. Učenici i dalje trebaju koristiti olovku za pisanje i papir jer se radi o osobama u razvoju. Isto tako, ne smije se zanemariti niti djelovanje na očuvanju dječjega zdravlja jer je sigurno da će učenik poslije škole boraviti ispred zaslona znatno dulje nego u školi. Prekomjerna uporaba interneta u nastavi može dovesti do sagorijevanja u školi kao i do puno većega zasićenja što također povećava opasnosti od mentalnoga obolijevanja učenika kao i uvećavanje rizika od virtualnoga zlostavljanja (Centar za primijenjenu psihologiju, 2016).

VIDEOIGRICA – ODGOJNO-OBRAZOVNO SREDSTVO U NASTAVI POVIJESTI

Industrija videoigara, ili *gaming* industrija, u ovom je desetljeću postigla materijalne vrijednosti koje nadilaze zarade u filmskoj i glazbenoj industriji zajedno, a zaključuje se da će još više rasti na štetu ovih dviju. Zadaća je nastavnika saznati što to njihove učenike najviše zanima i koje igre rado igraju njegovi učenici te mogu li se pronaći didaktičke i metodičke vrijednosti navedenih igrica (Barr, 2017). Dosadašnja praksa korištenja videoigrice u nastavi ograničava se uglavnom na razgovor o njihovim sadržajima ili samo rezultatima na satu, dok je zadaća nastavnika povijesti motivirati učenike na razgovor s učenicima pozivajući ih na govor o sadržajima trenutno popularnih videoigrica koje su temeljene na povijesnoj tematici ili pozadini (Różycki, 2012).

Videoigrice je pozitivno koristiti kao motivacijsko sredstvo na početku sata, ali tu ne treba stati, već je potrebno postavljati pitanja i o mogućnostima drugih oblika korištenja videoigrice u nastavne svrhe i saznati koje su to videoigrice koje u sebi imaju povijesnu tematiku i koje su njihove didaktičke i metodičke vrijednosti (Bilić, Gjukić i Kirinić, 2010). Prilikom gledanja filmova učenik je pasivan i statičan dok je u upotrebi videoigrice ipak aktivan, on nadzire i manipulira virtualni svijet u kojemu trenutno boravi. U pravilum kvalitetne videoigrice donose vrlo stvarne prikaze određenih povijesnih razdoblja (McMichael, 2007), uz upozorenje da nastavnik povijesti mora biti svjestan da videoigrice nužno ne moraju odražavati točne povijesne činjenice. Proizvođači videoigrice s povijesnim sadržajima u pravilu uvijek angažiraju stručne povjesničare i arheologe kako bi igračima približili točne povijesne podatke, kontekst i okruženje (Barr, 2017).

U ovom radu uzimamo kao najbolje primjere svjetski poznatoga povjesničara Stephena Turnbulla, koji je sudjelovao u izradi strateške igre *Total War Shogun II*, a kojega su proizvođači angažirali upravo zbog izvrsnoga poznavanja japanske povijesti. Slično tom primjeru i svjetski su poznati Bettany Hughes, Mike Loades i Adrian Goldsworthy koji su sudjelovali u izradi strateške igre *Total War Rome II*. Ovdje navedeni povjesničari zaposlenici su prestižnih sveučilišta u Velikoj Britaniji. Zbog ovih činjenica nikako ne treba olako odbacivati igrice s povijesnom tematikom kao nepotreban i beskoristan potencijalni didaktički i metodički materijal u nastavi povijesti. Temeljna povijesna znanja teško se mogu razviti igranjem videoigrice bez obzira na to što su u njihovom oblikovanju bili angažirani svjetski poznati povjesničari, ali njihova uloga može biti samo stvoriti što autentičniji svijet s valjanim povijesnim podacima koji će trajati tek nekoliko minuta i ništa više od toga. U trenutku kada igrač stisne tipku *play*, njemu se otvaraju mogućnosti za stvaranje svoje povijesti pa sve povijesne činjenice koje su mu do tada bile poznate, postaju potpuno nebitne. Igrač tijekom igre može umjesto Napoleona učiniti carem sasvim drugoga francuskoga generala ili u potpunosti spriječiti nastanak kršćanstva ili pak islama. To je nešto o čemu nastavnik povijesti treba voditi posebnu pozornost i na što treba upozoravati svoje učenike (McMichael, 2007). Iako se učeniku – igraču omogućuje početi izrađivati svoju, novu povijesnu lentu vremena, ovakav je pristup mladima najčešće "dosadan" jer oni kao igrači žele vidjeti novu, drugačiju i alternativnu povijest. Mnogi od njih već dobro znaju iz škole

što se dogodilo u određeno povijesno razdoblje, tj. barem bi trebali znati, pa im je tijekom igre uzbudljivije stvarati novu povijesnu lentu vremena. Stoga i jest važno propitivanje kvalitete i odgojno-obrazovnih i didaktičko-metodičkih vrijednosti kao i opravdanosti njihove upotrebe u nastavi.

Za nastavu povijesti moguće je izdvojiti videoigrice koje pripadaju serijalu *Assassin's Creed*. U njemu promatramo akcijske videoigre smještene u povijesna razdoblja od antičke Grčke za vrijeme Peloponeskih ratova u 5. st. pr. Kr., Egipta za vrijeme Ptolomejevića u 1. st. pr. Kr., križarske ratove u 12. stoljeću, talijansku renesansu u 15. stoljeću, zlatno doba pirata u 18. stoljeću, Američku i Francusku revoluciju u 18. stoljeću do industrijske revolucije u Engleskoj tijekom 19. stoljeća. Igračima se nudi svijet u kojemu su napravljeni gradovi, sela, prirodni okoliš i svjetska mora u savršeno stvarnom izdanju. Oni se kreću po krovovima renesansne Venecije i Firence, osmanlijskoga Istanbula, putuju po Grčkoj i Egiptu i ostalim znamenitim povijesno vrijednim gradovima (Wainwright, 2014).

Zamjećuje se da je naglasak stavljen na prezentaciju arhitekture, kulturu različitih naroda, nošnje, ratovanja pa čak i odnose čovjeka prema okolišu. Suvremena nastava povijesti usmjerena je prema navedenim čimbenicima pa korištenje *Assassin's Creed* igrica svakako omogućuje učenicima promatranje i doživljaje izgleda zamišljene aleksandrijske knjižnice ili antičke Sparte. Navedenim se omogućuje razvoj vještina povijesnoga razmišljanja u kojemu učenici naročito razvijaju vještinu kronološkoga mišljenja i vještinu povijesnoga istraživanja. Nastavnik povijesti u tom kontekstu zadaje svojim učenicima analiziranje arhitekture ili stila života Atene, Korinta i Sparte, što je puno teže ostvariti u klasičnim uvjetima nastave u kojima učenici nisu motivirani video projekcijama i ne mogu pobuditi vizualne doživljaje (Wainwright, 2014). Zahvaljujući izvrsnom grafičkom izgledu videoigrice i mogućnostima kretanja po prostoru učenici mogu proučiti svaki milimetar bilo kojega oblika građevine, od rimskoga Koloseja do istambulske Aja Sofije.

U metodičke svrhe nastave povijesti moguće je koristiti i stratešku videoigricu *Europa Universalis IV*, koja smješta igrača u razdoblje od 1444. do 1820. godine, s mogućnostima dodatne modifikacije. Igra se tako da se igrač pozicionira na veliku geografsku kartu svijeta na kojoj može izabrati bilo koju državu, u bilo kojem povijesnom vremenu, ali i stvoriti svoju alternativnu povijest. *Europa Universalis IV* prilikom odabira u izborniku omogućuje nepresušan izvor informacija o svakoj državi na karti, o rasprostranjenosti religija i prirodnih resursa po svijetu kao i o tadašnjim trgovačkim putevima. To je igra koja generira povijesne karte s kojima nastavnik može u svako doba manipulirati (Kuran, Tozoglu i Tavernari, 2018).

Kvalitete i pozitivne vrijednosti navedenih videoigrice su sljedeće: osmišljavanja i izrade ovih igara potpomognute su stručnim znanstvenicima, obiluju vlastitim enciklopedijama koje sadrže informacije o pojedinim državama, tehnologijama (npr. akvaduktu, parnoj pumpi, parnom stroju, bojnom kolu itd.), geografskim obilježjima provincija, pojedinim vojnim postrojbama, brodovima i vojnim taktikama (Kuran, Tozoglu i Tavernari, 2018). Igre pokrivaju i mnogobrojna povijesna razdoblja, pa su *Rome Total*

War i *Total War Rome II* smještene u razdoblja postojanja rimske države, dok *Total War Atilla* pokriva posljednje godine Rimskoga Carstva. *Medieval Total War* i *Medieval II Total War* pokrivaju dugo razdoblje srednjega vijeka od invazije Vikinga do osvajanja Srednje Amerike. *Shogun Total War* i *Total War Shogun II* pokrivaju šogunatsku povijest Japana od 1185. do 1868. godine. I na kraju, *Empire Total War* i *Napoleon Total War* tematiziraju 18. stoljeće i početke 19. stoljeća. Navedenim se igrama mogu pripisati i odgojne i metodičke vrijednosti zbog omogućavanja plastičnijega prikazivanja povijesti.

Negativne su strane korištenja navedenih videoigrica te što ne omogućuju provedbu provjere znanja. U procjeni odgojnih vrijednosti ovih oruđa naglasit će se i istaknuti prevelika količina nasilja jer su ipak namijenjene prijenosu sadržaja koji opisuju ratnu tematiku, dok su teme poput kulture, običaja i općenito svakodnevnoga života poprilično marginalizirani u njihovim interpretacijama (Wainwright, 2014). Ipak je potrebno naglasiti da je *Total War* videoigricama moguće doprijeti, prema Bloomovoj taksonomiji, i do afektivnoga područja te senzibilizirati učenike o stvarnim posljedicama rata (Barr, 2017).

Sve igrice koje pripadaju *Civilization* serijalu mogu podučiti učenike kako nastaju civilizacije i koji je njihov razvojni put. Slično tomu, sve igrice koje su proizvedene u tvrtci *Paradox Interactive*, u koje pripada i *Europa Universalis IV*, imaju didaktičku i metodičku vrijednost jer mogu funkcionirati isto kao i opisana igra *Europa Universalis IV*. Onim nastavnicima koji pokušavaju prikazati ratne strahote iz prvoga lica na raspolaganju su videoigre poput serijala *Call of Duty*, *Battlefield*, *Red Orchestra* i *Medal of Honour*, ali je njihovo korištenje u nastavi doista upitno jer su njihovi sadržaji toliko jakoga nasilnoga intenziteta pa nisu preporučljivi u odgojno-obrazovne svrhe kao što su to strateške videoigrice (Wainwright, 2014).

Na kraju je nužno spomenuti tehničke nedostatke i poteškoće korištenja videoigrica na nastavi povijesti koje pedagozi odmah navode nastavniku prilikom planiranja uvođenja istih. Upotreba ove strategije ili modela rada u nastavi traži osiguranje odgovarajuće infrastrukture kako bi se u razredu mogla pokrenuti i koristiti. Za korištenje ovih oruđa razred treba biti opremljen uređajima Playstation 4 ili Xbox One konzolama ili *gaming* laptopom ili drugim bolje opremljenim stolnim računalom jer uobičajena školska računala jednostavno nisu dovoljno snažna pokrenuti tako kvalitetno grafički opremljene igre (Kuran, Tozoglu i Tavernari, 2018). Sama pomisao uvođenja videoigrica u nastavu povijesti izaziva brojne reakcije kako pozitivne tako i negativne, kako ravnatelja i pedagoga, tako i roditelja. Glavni je argument taj da se djeca ionako previše zadržavaju pred zaslonima računala i igraju previše videoigrica kod kuće pa bi ovo dodatno "igranje" izazvalo slabljenje vida, fizičke bolove te različita depresivna stanja, pa čak i ovisnost o igranju (Bilić, Gjukić i Kirinić, 2010). Navedene kritike svakako valja uvažiti, ali kritičari zaboravljaju da će nastavnik povijesti biti taj koji će "igrati" videoigrice, točnije, on će pokazivati i voditi kroz videoigricu i njezine sadržaje, a učenici će promatrati i učiti. Postavlja se opravdano pitanje koliko bi sati godišnje nastavnik trebao odvojiti na ovakav oblik rada? Najbolje se trenutno rješenje vidi u korištenju

videoigrica na satima ponavljanja ili u lekcijama gdje se obrađuju arhitektura, kultura, svakodnevni život i dr. Primjereni bi broj sati odvojen za igranje videoigrica bio od pet sati do polovine godišnjega fonda sati, koliko danas propisuju planovi i programi. Uz to, nastavnik može zadavati samostalne istraživačke zadatke onim učenicima koji se zanimaju za pojedinu igru i razdoblje ili ako žele veću ocjenu, pod uvjetom da posjeduju igru, što bi mogla biti stvarna prepreka (Barr, 2017). Kao česta negativna primjedba navodi se da su korištenjem videoigrica djevojčice zapostavljene jer one još uvijek nemaju toliko veliko zanimanje za *gaming* kao dječaci. Neovisno o svemu, nastavnici ipak pored negativnih strana navode i pozitivne strane igranja videoigrica u prilikama kada one mogu poslužiti kao korisne i stimulativne za učenje, za razvoj brzine i koordinacije, usredotočenost, kontrolu te sposobnosti rješavanja problemskih situacija (Bilić, Gjukić i Kirinić, 2010).

UMJESTO ZAKLJUČKA

Digitalizacija svakodnevnoga života, pa time i svih društvenih sfera u koje ulazi i obrazovanje, postavlja pred nas sve veće izazove s kojima se sudionici odgojno-obrazovne djelatnosti moraju suočavati. Nastava je povijesti sve pogođenija potencijalnom digitalizacijom i utjecajima medija jer su upravo oni prostor koji ima sklonost izmjenjivati mnoge informacije i okretati ih prema trenutačno važećim i korisnim politikama. Potrebno je učenike podsjećati da nije sve što piše na internetu uvijek i istinito, kao što ne mora biti istinito i sve što su vidjeli na televizijskom programu ili što su odigrali u pojedinoj povijesnoj videoigrici. Nastavnik povijesti ima zadaću upoznati danas dostupne inovacije i pratiti što se događa u video ili medijskom prostoru, a odnosi se na njegovo područje rada i zanimanja. Bilo bi poželjno kada bi i sam postao korisnikom medijske ponude kako bi primjerom pokazao svojim učenicima korisne, produktivne i odgojno-obrazovne strane pojedinih sadržaja koje oni svakodnevno konzumiraju. Kako su videoigre s povijesnim sadržajima najkontroverznije u usporedbi s televizijom i internetom, nužno ih je pomno i analizirati. Umjesto često bezglavoga jurišanja u upotrebi videoigrica, učenik može dobiti uputu od nastavnika da zastane i promotri koje mu informacije videoigrica nudi i kritički ih prosuditi. Preporuka je pedagogima ne odbacivati apriori navedene medije kao potencijalno didaktički nekorisne materijale samo zato što ih naši učenici ionako već koriste kod kuće. Činjenica je da će učenici i dalje gledati televizijski program, pretraživati po internetu i igrati videoigrice, ali kada bi samostalno i samoinicijativno počeli prepoznavati obrazovne i odgojne vrijednosti svojih aktivnosti u korištenju tih izvora, njihovi rezultati i interesi za učenjem postali bi znatno veći.

Negativne strane korištenja medija i spominjanih uređaja poznati su i istiniti, ali u rukama i pod nadzorom stručnjaka moguće je usmjeriti učenike prema njihovom produktivnijem i sigurnijem korištenju uz kreiranje planova i programa medijskoga odgoja koji se prepoznaje kao sve nužniji u našim školama.

LITERATURA

- Baacke, D. (2007). *Medienpädagogik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Barr, M. (2017). Video games can develop graduate skills in higher education students: A randomised trial, *Computers & Education*, 113(1), 86-97.
- Bates, A. W. (2014). *Teaching in a Digital Age*. Preuzeto 11. studenoga 2018. s <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage>
- Bilić, V., Gjukić, D. i Kirinić, G. (2010). Mogući učinci igranja računalnih igrica i videoigara na djecu i adolescente. *Napredak*, 151(2), 195-213.
- Bognar, L. (1999). *Metodika odgoja*. Osijek: Filozofski fakultet.
- Briggs, A. (2011). *Socijalna povijest medija*. Zagreb: Naklada Pelago.
- Carnes, M. (1996). *Past imperfect: History according to the movies*. London: Cassel.
- Crawford, C. (2012). *The Art of Computer Game Design*. Washington: Washington State University.
- Ciboci, L. (2011). *Djeca medija: od marginalizacije do senzacije*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Čukušić, M. i Jadrić, M. (2012). *E-učenje: koncept i primjena*. Zagreb: Školska knjiga.
- Koren, S. i Najbar-Agičić, M. (2007). Europska iskustva i kurikulum povijesti u obveznom obrazovanju. *Metodika*, 8(2), 321-343.
- Kubelka, O. i Šoštarić, P. (2013). Wikipedija nasuprot Hrvatskoj enciklopediji, kvalitativan odnos slobodno i tradicionalno uređenoga enciklopedijskog sadržaja na hrvatskom jeziku. *Studia lexicographica*, 5(2), 119-134.
- Kuran, M., Tozoglu, A. i Tavernari, C. (2018). *History-Themed Games in History Education: Experiences on a Blended World History Course*. Preuzeto 11. studenoga 2018. <https://arxiv.org/pdf/1805.00463.pdf>
- Livazović, G. (2013). *Sigurnost djece u virtualnom okruženju: priručnik za nastavnike*. Sarajevo: Udruženje Društvo ujedinjenih građanskih akcija.
- Marinović, M. (2014). *Nastava povijesti usmjerena prema ishodima učenja*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Matijević, M. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
- McMichael, A. (2007). PC Games and the Teaching of History. *The History Teacher*, 40(2), 203-218.
- Miliša, Z. (2012). *Tamna strana ekrana*. Zadar: Udruga CINAZ.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Preuzeto 11. studenoga 2018. s https://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_-_MZOS_2006_.pdf
- Mušanović, M. i Lukaš, M. (2011). *Osnove pedagogije*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.
- Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. (2015). *Nastavni program za povijest u gimnaziji*. Preuzeto 11. studenoga 2018. s <https://www.ncvvo.hr/nastavni-planovi-i-programi-za-gimnazije-i-strukovne-skole>
- Odsjek za psihologiju, Centar za primijenjenu psihologiju. (2016). *Znanstveno istraživanje učinka provedbe projekta: "e-Škole: Uspostava sustava razvoja digitalno zrelih škola (pilot projekt)"*.
- Rendić-Miočević, I. (2000). Učenik – istražitelj prošlosti: novi smjerovi u nastavi povijesti, Zagreb: Školska knjiga.
- Rózycki, Ł. (2012). Video game in the process of historical education at the academic level. *Colloquium wydziału nauk humanistycznych i społecznych*, 4(1), 75-82.

- Shaffer, D., Squire, K., Halverson, R. i Gee, J. (2004). *Video games and the future of learning*. Preuzeto 11. studenoga 2018. s <http://www.academiccolab.org/resources/gappspaper1.pdf>
- Smith, P. (1978). *The historian and film*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stradling, R. (2003). *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*. Zagreb: Srednja Europa.
- Stradling, R. (2006). *Multiperspektivnost u nastavi povijesti: priručnik za nastavnike*. Zagreb: Srednja Europa.
- Vrbetić, M. (1968). *Nastava povijest u teoriji i praksi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vučetić, A. i Filipović, S. (2015). Facebook – nova obrazovna platforma u nastavi povijesti. *Napredak*, 156 (3), 319-340.
- Zaninović, M. (1988). *Opća povijest pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Wainwright, A. (2014). Teaching Historical Theory through Video Games. *The History Teacher*, 47(4), 579-612.
- Winkler, M. (2014). *Gladiator: Film and History*. Oxford: Wiley-BlackWell.
- Yasin, I. (2013). *Att använda IT som hjälpmodel i undervisning*. Umeå: Institutionen för socialt arbete.

Promoting the Role of Media in History Classes

Abstract:

The paper aims at exploring the use of new teaching technologies in History classes. Educational objectives are met solely through preparation, realization and acquisition of History knowledge and development of skills necessary to think critically about the History. Traditional History classes are going through transformation and are rapidly changing, primarily due to the process of digitalisation and informatisation that is evident in the entire school system. The emphasis shifts to the frequent use of multimedia and ICT. A History teacher's role is to explore teaching methods that rely on multimedia and ICT, for example, historical movies and documentaries, Internet sites and historical video games. Therefore, the process of education nowadays faces the opportunity to utilize ever-growing media's presentation of information, which can have either positive and negative effects. Additionally, it is necessary to work directly with both teachers and students on a regular basis so that they could develop their critical thinking required in the daily use of information.

Keywords: digitalisation, informatisation, critical thinking, media content, educational role

DIDACTIC APPROACH TO LITERACY: METHOD OF PAULO FREIRE

Pregledni rad

UDK: 371.4 Freire,P.
37.013.3

Professor Elena Rizova, Ph. D.
University "Ss. Cyril and Methodius" in Skopje
Faculty of Philosophy
Skopje, North Macedonia

Abstract:

The state of inertia of international efforts for adult literacy is only one of the indicators of the lack of professionals on the international and national level that could analyze, interpret and simplify adult literacy goals and transfer them into educational programs and activities in which illiterate adults could participate. There is certain discrepancy between literacy policy makers, reports from international bodies and conferences on one side, and the practitioners who deal with that problem on the other side; who emphasize the need for highly qualified professionals to interpret the policy rhetoric and transform it into appropriate literacy programs. One thing is certain, formal primary education of adults does not meet educational challenges of the "new generations". The aim of the paper is to examine and present how successful the Paulo Freire's literacy model is in practice, which goes beyond the conventional approaches to literacy (and didactics), and is based primarily on adults' interest and motives for involving in educational activities. The results show that it is necessary to create and implement an appropriate literacy model which will surpass the barriers and limitations of formal educational manifestation and out-dated teaching methods and techniques. Conclusions and recommendations offered in this paper are pointing towards future steps that primary education for adults in the Republic of North Macedonia should undertake to eradicate the illiteracy among adults in the country in order to help them adapt to life and work.

Keywords: evolution, critical consciousness, literacy

INTRODUCTION

Emphasizing the need for affirmation of the lifelong learning concept as a personal and societal requirement, contemporary living conditions give literacy a new treatment, as a complex personal action, but also an organized social action. Bearing in mind the overwhelming data on illiteracy among people on the global scale, adult literacy activities and programs are seen as a challenge and a critical desideratum.

All the efforts by the international bodies and organizations show the seriousness and depth of the literacy issue, that cannot be solved with quick and palliative interventions. That phenomenon is also evident in the Republic of North Macedonia

and in order to surpass it, we must invest effort, skills and persistence of all agents involved in a global and well-organized process.

OVERVIEW OF DEFINITIONS ABOUT LITERACY (STRATEGIC DOCUMENTS ON LITERACY)

At first glance, “literacy” seems to be a term that everyone understands. But at the same time, the concept of literacy has proved to be both complex and dynamic, constantly being interpreted and defined in multiple ways. People’s notions of what it means to be literate or illiterate are influenced by academic research, institutional agendas, national context, cultural values and personal experiences. In the academic community, theories of literacy have evolved from those focused merely on changes in individuals to more complex views encompassing the broader social contexts (the “literate environment” and the “literate society”) that encourage and enable literacy activities and practices to occur. As a result of these and other developments, its understandings in the international policy community have expanded too: from viewing literacy as a simple process of acquiring basic cognitive skills, to using these skills in ways that contribute to socio-economic development, to developing the capacity for social awareness and critical reflection as a basis for personal and social change. This chapter traces the evolution of these different understandings of being (and becoming) “literate” and shows how variants of these ideas have been integrated into policy discourse. In addition, the definitions of literacy proposed by international aid organizations will be presented.

Table 1. Aid agencies’ definitions of literacy.¹

Organization	Definition of literacy
UNICEF	Functional literacy is the ability to use reading, writing and numeracy skills for effective functioning and development of the individual and the community. Literacy is according to the UNESCO definition (“A person is literate who can, with understanding, both read and write a short statement on his or her everyday life.”).
Department for International Development (UK); United States Agency for International Development; World Bank	Literacy is a basic set of skills (reading, writing and counting) or competencies.

¹ This Table representation is from the UNESCO Report Education for all – Literacy for life (2006: 147).

Organization	Definition of literacy
Canadian International Development Agency; Danish International Development Assistance; New Zealand's International Aid and Development	Literacy is one of the skills that basic education should provide or a component of basic education.
Agency BMZ [German Federal Ministry for Economic Cooperation and Development]; the Netherlands	Literacy is reading and writing skills, and it indicates the capacity for further learning.
Swedish International Development Cooperation Agency	Literacy is about learning to read and write (text and numbers) and also about reading, writing and counting to learn, and developing these skills and using them effectively for meeting basic needs.

According to the United States' organization for *National Assessment of Adult Literacy (NAAL)*, literacy is defined as the "ability to use written information in order to successfully function in the society, to accomplish certain personal goals, as well as to develop individual knowledge and potential" (National Assessment of Adult Literacy: Literacy in everyday life, 2007: 2).

According to the OECD's PISA (Programme for International Student Assessment), reading literacy is defined as: understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one's goals, develop one's knowledge and potential, and participate in society (OECD, 2003).

The broader definitions of literacy encompassed in today's knowledge-based societies should provide competences and skills to positively interact with changes and opportunities that today's rapidly changing world offers in the working and living conditions. In fact, people should be equipped with competences in order to be fully prepared to engage as individuals, parents, workers and citizens in economic, societal and cultural changes in continuing globalization of the economy and society, as well as fast expansion of communication technologies. In other words, literacy presupposes possibilities for education for all, no matter the societal status, culture, race, religion, gender, handicap, etc. with the aim to develop knowledge, skills and attitudes needed for self-realization and self-development of active and responsible participants in the contemporary society. We can conclude that the key feature of being literate is the ability to understand and use countless information from everyday life in different contexts (Rizova, 2015).

According to the above-mentioned explanations and definitions of literacy, there are four areas that the contemporary notion of literacy encompasses: context, application, time and learning. The factor referring to the context can be critical in the literacy process. Hence, an individual can be considered literate in one context, and illiterate in another. Also, it is very important that literate persons are aware that lots

of words, actions and customs have different meaning in different countries.² Time, as a factor, is emphasizing that individuals should reflect on what they have already learned in order to understand the current situation and to adapt to the future.³ The factor of learning is about the learning paths and methods as means of achieving literacy. Namely, adults should not always be included in the formal literacy education programs. They learn more easily through non-formal and informal paths of learning which are most typical for working with adults in general. The fourth factor is application and it refers to application of what one has learned in different problem situations which adults face on a daily basis. Hence, the ability to apply knowledge in different situations and various contexts can be improved throughout life (Rizova, 2015).

The understanding of literacy in the Republic of North Macedonia is mainly deduced to the UNESCO's definition of a literate person as an *individual that knows and is able to use written text in everyday life and work*. But there is still no consensus about the required level of those knowledge and skills.

According to UNESCO's Institute for Statistics (UIS), official definition of literacy in the Republic of North Macedonia is the one that was used during the Census of population in 2002: "Persons having completed more than three grades of primary school were considered literate. In addition, literate was a person without school qualification and with 1–3 grades of primary school, if he/she can read and write a composition (text) about everyday life, i.e. read and write a letter, regardless of the language."⁴

ADULT LITERACY IN PRIMARY ADULT EDUCATION IN THE REPUBLIC OF NORTH MACEDONIA

According to the Law for adult education,⁵ there are specific teaching programs of primary education of adults conducted by the institution for adult education. Article 20 of the Law states that programs of adult education can be realized through regular education, consultative, instructive and distance education, open education, multimedia education and other appropriate learning methods and paths. But unfortunately, we must state that the last forms of teaching and education are not commonly seen in adult education in the Republic of North Macedonia.

² For example, it is known that in European countries, the bride wears white dress during the wedding ceremony, while in most Asian countries the bride's dress is red.

³ For example, over the past couple of decades we have witnessed a dramatic change in the way the telephone is being used.

⁴ Definitions of literacy in Republic of North Macedonia according to UNESCO's Institute for Statistics 2011, *Education Indicators and Data Analyses*.

⁵ Ministry for education and science of Republic of Macedonia (2008), *Law for adult education*, Articles 17 and 18, Official Gazette of Republic of Macedonia n. 7/08.

On the other hand, according to the legislative, programs of adult education can be realized by teachers, professors, instructors for practical teaching and educational councilors. Teaching staff that is involved in adult education should obtain special preparation for educational work with adults, which is organized in appropriate institutions. They also have the right and the obligation to get involved in continuous professional development.

Participants in the programs of adult education can be all individuals older than 15 who fulfill all other requirements for the program. They hold a status of a *participant* in adult education program. The participants acquire certificate for gained competences from the programs for adult education. The programs of adult education validate previously acquired knowledge if a person passes tests in appropriate institutions for primary education.

Educational plans and programs in primary adult education are organized in eight educational cycles with the duration of four years. In one school year, adults students finish two, instead of one educational cycle, which is the case in primary education of children. But still, bearing in mind all the family-related, job-related and other obligations that adults deal with every day, it is a challenge to keep them in school for such a long time.

Educational plans are constructed according to the same methodology as the educational plan for primary education of children, based on certain ratio between mandatory, elective and facultative subjects. It consists of educational contents that are almost identical to the contents created for children, and are usually not of interest for adult students. Another challenge that adult students are facing is the lack of school textbooks. Namely, there are no specific textbooks intended for adult students, so they learn from textbooks created for children's age and interests and are not adjusted for adults. This is an additional negative stimulus that causes disinterest and demotivation for learning among adult students.

In primary adult education in the Republic of North Macedonia, there are three models of educational plans; two of them are for compulsory educational courses and one is for a preparatory educational course.

- Educational plan for adolescents from 15-24 years of age (with the duration of four years);
- Educational plan for adults above 24 years of age (with the duration of four years, but with a reduced number of learning subjects and classes per week. This is because it is assumed that they have more working and family obligations);
- Educational plan for preparatory/consultative courses (which are intended for adults with certain elementary knowledge of reading, writing and calculating and are capable for self-directed education with mentorship from educator, are employed and cannot participate in compulsory educational courses).

When addressing the issue of adult literacy in the Republic of North Macedonia, it is inevitable to point out the statistical overview of the situation. Namely, almost 20% of the actively working population older than 15 has low educational level and has no vocational qualification. The proportion is illustrated in Table 2.

Table 2. Population by gender and education degree.⁶

Education degree	Labor force	
	2017	%
Total	954 212	100
Without education	3308	0,35
Incomplete primary and lower secondary education	17 864	1,87
Primary and lower secondary education	164 324	17,22
men		
Total	582 773	61,07
Without education	1937	0,33
Incomplete primary and lower secondary education	10 433	1,79
Primary and lower secondary education	112 374	19,28
women		
Total	371 439	38,93
Without education	1371	0,37
Incomplete primary and lower secondary education	7431	2,00
Primary and lower secondary education	51 950	13,99

For the statistical profile of the literate population in the Republic of North Macedonia the official data can be found only in the State statistical office and it refers to the latest Census of the population in 2002 (Table 3).

Table 3. Literacy rate according to the 2002 Census.

Republic of North Macedonia	Literacy rate (%)					
	1994			2002		
	All	Men	Women	All	Men	Women
TOTAL	94,04	97,19	90,94	96,38	98,29	94,47

As evident from the Table 3, the Republic of North Macedonia has 3,62% illiterates older than 15. When compared to almost 6% of illiterates in 1994, it is a positive indicator. Nevertheless, we must emphasize that those data are gathered using incorrect methodology based only on the individual testimony of individuals about

⁶ State Statistical Office (2017). *Labor force survey 2017. Statistical review Population and social statistics*. 2.4.18.03.894 .

their educational level. Bearing in mind the data from the previous table (Table 2), we can conclude that the ratio of illiterate population is much higher than 3,62%.

Regarding the complex situation with literacy in the Republic of North Macedonia, there is the increased necessity for mutually coordinated and goal-oriented action of formal and non-formal sectors, i.e. close cooperation between educational institutions, local and central government, social partners and NGO's in order to reduce the number of illiterate people by including them in formal primary education in line with their age, work and life experience.

PAULO FREIRE'S LITERACY MODEL

The new and revolutionary approach to literacy introduced by Paulo Freire is seen as an antithesis of the old (and currently used) concept of "banking" or "bank education". According to Freire, education itself is suffering from a "narative" disease. This relation refers to the educator, who is a narrator and a subject in the educational process; and a "listener" who is the student seen as an object in the process. The educational content (which is part of this didactical triangulation) often becomes lifeless narration.

Educator's narration of the educator has a goal to "fill" the student's head with contents alienated from the reality, disconnected from the totality that gives meaning. Student's role is passive compared to "a container" - "a box" - that should be filled with contents by mechanical memorization. The more the educator succeeds to fill the containers, the better the educator he/she is. The more containers allow to be filled with the contents, the better students they will be (Freire, 2009: 72). Education thus becomes act of deposition, where an educator is the depositor and a student is the safety deposit box.

This "banking" concept of education is deducing student's role to being a passive object – a receiver and a keeper of information. The more the students are trying to memorize the deposits, the less developed the critical consciousness is. The more they accept the passive role that is imposed on them, the more inclined they become to adapt to the fragmented reality stored by the educators. Due to that kind of education, students become *homo objectus* instead of *homo rationalis* (Rizova, 2015).

In the Freire's literacy model, he insists on integrating *words* in literacy programs that will come from "word universe" of the people who learn, expressing their language, fears, needs and dreams. The words should be interrelated with the existential experience of the people who learn, not with the educator's experience. Only by exploring the "word universe" we can explore the word of "reading the world" of those who learn. *Language* is also one of the crucial elements in the Freire's literacy model. He pays special attention to the minority languages and emphasises that everyone should learn in their mother tongue (Freire, 1987: 151).

The didactical approach in the Paulo Freire's literacy model is mainly based on so called "*cultural circles*", which represent the opposite formation of formal educational institutions. The cultural circles are intended to help adult students to transfer from naïve to critical consciousness, instead of imposing ideas from the educator in a passive educational concept.

According to Freire, *critical literacy* implies an active participation of readers in the reading process. It focuses on the powerful relation between the reader and the text and promotes reflection, transformation and action (Freire, 2008). With the help of critical literacy people become capable of reflecting the written text, to suspect its accuracy, to search alternative explanations, all in the context of better understanding and internalizing the complex text (McLaughlin & DeVoogd, 2004).

An educator has the crucial role in developing and nurturing critical literacy. Besides his role of mediator, facilitator and stimulator in the learning process, his main role is to teach adults to read and write their own reality by stimulating them to think critically about the world and to position themselves in that world with the increased and lucid consciousness about their changing reality. Freire rejected the hypothesis of purely mechanical literacy programs, and proposed a method that can help adults to cross from naïve to critical consciousness:

- through active dialogue, critical and critical-stimulative method;
- through changing the educational program contents;
- through applying teaching techniques for stimulating critical thinking.

That method is based on *dialogue* which, according to him, represents horizontal relation between individuals. It is opposite of anti-dialogue as vertical (superior) communication between individuals and presupposes equality between educator and students. Instead of the term teacher, in cultural circles Freire suggests the term educator; instead of lectures, there is dialogue; instead of alienated learning contents, he uses compact programs that are "codified" in learning lessons. In cultural circles adults learn through debating on areas that are suggested by themselves. Freire's literacy program and the literacy process itself is based on three elements:

- Method of *dialogue*, as stimulating method for developing critical consciousness;
- Changing *program contents* in the literacy process;
- Using techniques of thematically branching and codification of educational contents.

During the creation of the literacy programs, Freire suggests to start primarily from general and wide thematic areas that he names "generative themes" and that contain specific and more concrete thematic areas which will be elaborated later on through practical "codified" situations from everyday life. Literacy method of Paulo Freire is based on the problem-solving learning technique that corresponds to adult students' characteristics and learning styles, and does not include mechanical learning

of reading, writing and calculating skills. The process of “coding” the program contents presents the visual representation of one existential situation that shows several constitutive elements in interaction. Decoding, on the other hand, represents the analysis of the coded situation that adult students should solve through dialogue among themselves and the educator.

CONCLUSION

In the contemporary knowledge-based society, that represents a complex and dynamic social system, illiteracy is a challenge and the main inhibitor for development and prosperity that often reflects on personal progress and development of individuals.

Bearing in mind the situation with adult literacy in the Republic of North Macedonia, one of the main priorities in the country should be the inclusion of adults in primary education and literacy programs. Namely, in the past decade there were several activities, strategic, legal and operative documents focused on improving the situation with adult education as separate educational subsystem: Law for adult education, Strategy for education of the Republic of North Macedonia (2018-2025), Concept for primary adult education, etc.

However, as long as the treatment of problems with adult education are treated by non-experts and in a palliative way, the results will be discouraging. The issue of adult education is complex and requires a permanent and consistent treatment by all relevant stakeholders. That is why, illiteracy is still a challenge faced by both developed and developing countries, including the Republic of North Macedonia. Illiteracy represents the most suitable example of educational inequality and social exclusion, and when it is not addressed properly, it is impossible to expect significant progress in the field of adult education (Rizova, 2015).

REFERENCES

- Freire, P. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. Westport: Bergin and Garvey.
- Freire, P. (2008). *Education for critical consciousness*. London: Continuum.
- Freire, P. (2009). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Continuum.
- Mainheim, K. (1999). *Diagnosis of our time*. London: Routledge.
- McLaughlin, M. i DeVoogd, G. L. (2004). *Critical Literacy: Enhancing Students' Comprehension of Text*. New York: Scholastic.
- Ministry for education and science of Republic of Macedonia. (2008). *Law for adult education*. Official Gazette of Republic of Macedonia n. 7/08.
- Ministry for education and science of Republic of Macedonia. (2008). *CONFINTEA VI Report for adult education in Republic of Macedonia*.

- Ministry for education and science of Republic of Macedonia. (2008). *Law for adult education*, Article 17 and 18, Official Gazzete of Republic of Macedonia n. 7/08.
- National Report – Regional Report on the Development and State of the Art of Adult Learning and Education. (2008). *CONFITEA VI, Sixth international conference for adult education*.
- Rizova, E. (2015). *Adults and literacy*. Skopje: Faculty of philosophy.
- Rizova, E. (2015). *Dozivotno ucenje*. Skopje: Filozofski fakultet.
- State Statistical Office of Republic of Macedonia. (2002). *Census of Population, Households and Dwellings in the Republic of Macedonia*.
- State Statistical Office of Republic of Macedonia. (2017). *Labor force survey 2017*, n.2.4.18.03.894.
- UNESCO Institute for Statistics. (2011). *Education Indicators and Data Analyses*. UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Dakar Framework for Action*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>
- UNESCO. (2015). *Education for All 2000-2015: achievements and challenges; EFA global monitoring report*.
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

Didaktički pristup pismenosti: metoda Paula Freirea

Sažetak:

Stanje inercije međunarodnih nastojanja za povećanje pismenosti odraslih samo je jedan od pokazatelja nedostatka profesionalaca na međunarodnoj i nacionalnoj razini koji bi mogli analizirati, interpretirati i pojednostaviti ciljeve pismenosti odraslih, te ih oblikovati u obrazovne programe i aktivnosti u kojima bi mogli sudjelovati nepismeni odrasli. Postoji određena razlika između kreatora politike opismenjavanja, izvješća međunarodnih tijela i konferencija s jedne strane te praktičara koji rade na ovoj problematici s druge strane, a koji naglašavaju potrebu da visoko kvalificirani profesionalci tumače političku retoriku u odgovarajuće programe opismenjavanja. Jedno je sigurno, formalno osnovno obrazovanje odraslih ne zadovoljava obrazovne izazove “novih generacija”. Cilj je ovoga rada ispitati i prikazati koliko se uspješno prakticira model pismenosti Paula Freirea koji se kreće izvan konvencionalnih pristupa pismenosti (i didaktici), a prvenstveno se temelji na interesima odraslih i njihovim motivima za uključivanje u obrazovne aktivnosti. Rezultati pokazuju da je potrebno stvoriti i implementirati odgovarajući model pismenosti koji će srušiti barijere i ograničenja formalnoga obrazovanja i zastarjelih nastavnih metoda i tehnika. Zaključci i preporuke koje se nude u ovom radu ukazuju na buduće korake koje bi osnovno obrazovanje odraslih u Republici Sjevernoj Makedoniji trebalo poduzeti kako bi se iskorijenila nepismenost odraslih u zemlji te im pomoglo da se prilagode životu i radu.

Ključne riječi: pismenost, evolucija, kritičko mišljenje

ODRASLE OSOBE I TEHNOLOGIJA: MOGUĆNOSTI UČENJA TABLET RAČUNALIMA KOD OSOBA STARIJE ODRASLE DOBI

Pregledni rad

UDK: 004-053.9

Vjeran Šergo
Osijek, Hrvatska

Sažetak:

Razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije jedan je od najznačajnijih čimbenika koji su oblikovali suvremeno društvo u kojemu danas živimo. Mobilna tehnologija učinila je informacije i znanje dostupnima u bilo kojem trenutku i okruženju u kojemu se osoba nalazi. Stoga se na načine i strategije učenje danas mora gledati na suvremen način. E-učenje i m-učenje najčešće se odnose na kontekste i načine učenja mladih, dok se e-učenje i odrasle osobe najčešće povezuje u okviru cjeloživotnoga učenja (kroz dodatna profesionalna osposobljavanja, prekvalifikacije ili učenje u slobodno vrijeme). Populacija koju se često ne povezuje s digitalnim tehnologijama starije su odrasle osobe (65 i više godina starosti). Starije osobe u toj dobi nisu opterećene radnim obavezama, imaju mnogo slobodnoga vremena, a mobilna im digitalna tehnologija, uz komunikacijske, daje mogućnost informiranja i učenja tempom koji sami odrede. Iz toga će razloga uvid u navike korištenja tehnologije omogućiti njezinu prilagodbu potrebama starijih osoba. U skladu s prethodno navedenim, cilj je rada dati pregled recentnih istraživanja o korištenju tablet računala od strane starijih odraslih osoba (kako ih koristiti, komunicirati, informirati se ili učiti tablet računalima) kako bi se dao uvid u mogućnosti primjene u obrazovanju starijih odraslih osoba. Uvid u dostupne podatke pridonijet će razumijevanju prednosti i nedostataka koji se mogu pojaviti kod starijih odraslih osoba pri korištenju tablet računala u svrhu informiranja i učenja.

Ključne riječi: starije odrasle osobe, tehnologija, tablet računala, obrazovanje

UVOD – DRUŠTVO DIGITALIZIRANOGA ZNANJA

Budući da danas živimo u vrijeme nagloga porasta količine i brzine kolanja podataka i informacija Liessmann (2008) je u pravu kada govori o poluobrazovanosti. Kako bi se današnjega čovjeka pripremilo na izazove koje suvremena tehnologija stavlja pred njega nastala je ideja cjeloživotnoga učenja. Iako se pojavljuje šezdesetih godina prošloga stoljeća, tek na prijelazu u 21. stoljeće taj koncept postaje značajniji. Europska komisija 2000. godine izdaje Memorandum za cjeloživotno učenje. U njemu se navodi da je cilj memoranduma “pokrenuti raspravu na razini čitave Europe u vezi s osmišljavanjem opće strategije za uvođenje cjeloživotnog učenja kako na razini pojedinca, tako i na institucionalnoj razini, te u svim područjima javnog i privatnog života” (Europska komisija, 2000: 13). Cilj je detaljnije iznesen u obliku šest poruka, a u kontekstu ovoga rada treba izdvojiti prvu (stalan pristup učenju za nove temeljne vještine), treću (razvoj i uvođenje inovacija u učenju i podučavanju) te posebice šestu poruku (približavanje obrazovanja mjestu stanovanja pomoću IKT-a).

Budući da je korištenje interneta danas svakodnevna pojava, informatička pismenost postaje jednako bitna kao i literarna, a zbog količine informacija kojoj je osoba izložena tijekom dana potrebno je razvijati i digitalnu i informacijsku pismenost. Nadrhljanski informatičku pismenost definira kao “sposobnost korištenja računala i računalnih programa. Informacijska pismenost predstavlja uviđanje potrebe za informacijom te posjedovanje znanja o tome kako naći, procijeniti i iskoristiti najbolje i najnovije informacije koje su na raspolaganju kako bi se riješio određeni problem ili donijela kakva odluka” dok za informacijsku pismenost kaže da se ona odnosi na “prepoznavanje potrebe za informacijom, pronalaženje informacije, analiza i vrednovanje informacije, korištenje informacije, objavljivanje informacija” (Nadrhljanski, 2006: 262). Informacijska se pismenost u literaturi navodi i kao set sposobnosti pojedinaca da prepoznaju kada je informacija potrebna u suvremenom okružju brzih tehnoloških promjena i sve većem broju informacijskih resursa (Information Literacy Competency Standards for Higher Education, 2000). Zadnja definicija spominje prilagodbu na brze tehnološke promjene, a njima su znatnije izložene osobe starije životne dobi.

Ostvarivanje informatičke i informacijske pismenosti dio je medijškoga odgoja. Medijski odgoj podrazumijeva promišljati o medijima na kritički način. “Medijski odgoj analizira poruke iz medija i komparira s odgojnim vrijednostima” (Tolić, 2009: 101). Za starije generacije medijski je odgoj potreban za snalaženje u digitalnoj džungli kako se digitalni jaz ne bi još više proširio. Zbog radikalnih društvenih promjena mlađe generacije razmišljaju i procesuiraju informacije posve drukčije od starijih. Prensky zaključuje da su oni “prirodni govornici” digitalnoga jezika računala, videoigara i interneta, takozvani “digitalni domaćini” (Prensky prema Kink, 2009). Naviknuti su vrlo brzo usvajati informacije, usporedno ih obrađivati te obavljati više aktivnosti istodobno. Prensky definira i pojam “digitalni useljenici” (Prensky prema Kink, 2009). Digitalni useljenici nisu bili rođeni u vrijeme digitalnoga svijeta, nego tek sada uče kako u njemu živjeti.

Razlika u kompetencijama korištenja tehnologije stvara fenomen koji se u literaturi naziva digitalna podjela¹ (ili jaz) između starijih i mlađih generacija. Van Dijk navodi da se ta podjela odnosi na “one koji imaju, nasuprot onima koji nemaju pristup novim oblicima informacijske tehnologije” (Van Dijk, 2006: 221-222), a prvenstveno se misli na računala, telefone, ali i digitalnu opremu poput digitalne televizije. Razina obrazovanja i osobnih prihoda pozitivno utječe na prihvaćanje novih tehnologija, dok su gustoća naseljenosti (selo/grad) i starost negativno povezani s prihvaćanjem tehnologije (Belloc, Nicitta i Rossi, 2012). Stoga je definicija digitalne podjele proširena te se na drugoj razini ne odnosi samo na mogućnost pristupa i dostupnost tehnologije, već i na vještine i znanja korištenja tehnologije (Van Dijk, 2006). Budući da je u razvijenim zemljama tehnologija dostupna svima, druga razina digitalne podjele najviše utječe na odrasle osobe (digitalne useljenike), naročito populaciju starijih odraslih osoba. Danas, kada je e-učenje tako dostupno, kada se nude brojni digitalizirani materijali za učenje (u raznim oblicima i različitim medijima), nepoznavanje i strah od korištenja

¹ Prijevod izraza u engleskom jeziku “digital divide”.

tehnologije onemogućuje dolazak do svih tih resursa (Law 2015). Iako su u većini slučajeva materijali na platformama za e-učenje besplatni, njihovo pretraživanje zahtijeva digitalnu i informacijsku pismenost te mnogo slobodnoga vremena (Miyazoe i Anderson, 2013). U starijoj odrasloj dobi vrijeme nije problem, stoga fokus mora biti na obrazovanju i osposobljavanju starijih osoba u korištenju novih tehnologija.

PREGLED ISTRAŽIVANJA

Prema podatcima (Pew Research Center, 2014) u 2014. godini 18% starijih odraslih osoba posjeduje tablet računalo, a u 2018. godini postotak raste na 54% (Ofcom, 2018). S obzirom na to da je populacija starijih osoba najbrže rastuća populacija, te uz činjenicu da je trend korištenja novih tehnologija u naglom porastu, cilj je ovoga rada, kroz pregled istraživanja opisati iskustva, mišljenja i percepciju starijih odraslih osoba prema ovoj digitalnoj tehnologiji kako bi se dao uvid u mogućnosti obrazovanja tablet računalima u tom životnom razdoblju.

Tablica 1. Pregled analiziranih istraživanja.

Istraživanje	broj sudionika (N)	starost sudionika (godine)	istraživanje	broj sudionika (N)	starost sudionika (godine)
Chan i sur. (2016)	54	60-90	Yurkewich i sur. (2018)	12	72-95
Tsai i sur. (2015)	21	69-91	Magsamen-Conrad i sur. (2015)	847	19-99 ²
Tsai i sur. (2017)	21	69-91	Vaportzis i sur. (2017,a)	43	65-76
Steinert i sur. (2015)	50	61-93	Vaportzis i sur. (2017,b)	18	65-78
Zhou i sur. (2014)	32	>60	Vaportzis i sur. (2018)	22	65-76
Berner i sur. (2016)	15	69-87	Waycott i sur. (2012)	7	71-92
Coleman i sur. (2010)	10	68-84	Delello i sur. (2015)	19	61-99
Werner i sur. (2012)	11	>60	Gatti i sur. (2017)	50	>65
Gomes i sur. (2014)	10	67-81	Gitlow (2014)	82	>65

² U istraživanju se uspoređivalo korištenje tehnologije kroz životni vijek.

Pregled istraživanja prikazan u tekstu odnosi se na 18 radova podijeljenih u dvama skupinama: 1) mišljenja, iskustva i stavovi starijih odraslih osoba u odnosu na korisnost, prednosti i nedostatke tablet računala; 2) sudjelovanje starijih odraslih osoba u dizajnu i prilagodbi tablet računala njihovim potrebama. Primjetan broj radova bavi se tematikom primjene tablet računala u zdravstvenoj njezi te za vrijeme hospitalizacije osoba starije životne dobi (Dasgupta i sur. 2016), ali budući da se ovaj rad bavi iskustvima starijih osoba da bi se razumjele obrazovne mogućnosti, radovi vezani za medicinu, zdravstvenu njegu i skrb neće biti uvršteni.

U analizi prevladavaju kvalitativna istraživanja jer daju uvid u razmišljanja i stavove starijih osoba (od 60 godina starosti i starije).³ U istraživanjima vezanim za kognitivne procese naglasak je bio na kvantitativnom pristupu istraživanju. U nastavku slijedi analiza radova.

MIŠLJENJA, ISKUSTVA I STAVOVI STARIJIH ODRASLIH OSOBA U ODNOSU NA KORISNOST, PREDNOSTI I NEDOSTATKE TABLET RAČUNALA

Vaportzis, Giatsi Clausen i Gow (2017b) ispitali su starije odrasle osobe koje su to barijere i poteškoće korištenja tablet računala s kojima se sreću. Sudionici (N=18) su kroz 3 fokus grupe uokvirili 4 teme vezane za starije osobe i tehnologiju: a) barijere pri korištenju (manjak znanja i vođenja, nisko samopouzdanje, strah od korištenja, razne zdravstvene poteškoće, cijena); b) mane i poteškoće pri korištenju tableta (složenost tehnologije, nedostatnost, izostanak komunikacije licem u lice, sitne tipke i neprilagođena/nejasna programska podrška); c) prednosti tablet računala (veličina zaslona, raznovrsnost, prenosivost, dostupnost informacija, fluidnost aplikacija) te d) skepticizam prema poboljšavanju kognitivnih funkcija.

Sljedeća su dva rada nastala u sklopu projekta *The Tablet for Healthy Ageing*. Vaportzis, Martin i Gow (2017a) istražili su utjecaj tečaja za rukovanje tablet računalima na kognitivne sposobnosti starijih odraslih osoba. Tečaj je trajao 10 tjedana. Sudionici (N=43) su podijeljeni u 2 skupine: sudionici koji su koristili tablet i kontrolna skupina. Skupina koja se koristila tabletima tijekom 10 tjedana uređajima je izvršavala različite zadatke (korištenje mapa, pristup videima, glazbi, flmovima). Zadatci su zadani tako da se sudionici kognitivno uključe i kroz aktivnosti, nova znanja i iskustva razvijaju rasuđivanje i pamćenje (za razliku od kontrolne skupine koja je izvršavala manje zahtjevnije zadatke koje znatno slabije utječu na poboljšavanje kognitivnih mogućnosti). Rezultati su vidljivi u području brzine procesuiranja informacija kod tablet skupine. Upravo je brzina procesuiranja informacija najosjetljivije kognitivno područje koje počinje slabiti već početkom procesa starenja. Drugi rad u sklopu spomenutoga projekta (Vaportzis, Giatsi Clausen i Gow, 2018) donosi rezultate upitnika provedenoga

³ Prema navodu Svjetske zdravstvene organizacije (WHO) usuglašeno je da se osobe starije od 60 godina smatraju starijom populacijom, a za razvijene zemlje prihvaćena je granica iznad 65 godina starosti (WHO, prema Chatrangsang i Petrie, 2017).

po završetku tečaja korištenja tableta. Upitnik je ispitivao iskustva sudionika o korištenju tablet računala (N=22). Potom su provedene fokus grupe gdje su sudionici komentirali iskustva i dojmove. Iskustva su uglavnom pozitivna. Tablet će koristiti i u budućnosti. Zanimljiv je podatak o mišljenju koje starije osobe imaju o tabletima: najvažnija im je jednostavnost korištenja (objašnjava 46,9% varijance) i njihova korisnost (objašnjava 33,1% varijance).

Chan i sur. (2016) također su istraživali promjene kognitivne funkcije pod utjecajem korištenja tablet računala. Sudionici istraživanja (N=54) podijeljeni su u 3 skupine. Prva skupina prošla je desetotjedni tečaj korištenja tablet računala. Preostale dvije kontrolne skupine obavljale su zadaće i opuštajuće aktivnosti (ne koristeći tablet) u kojima nisu morali učiti ništa novo (filmovi, glazba čitanje, svakodnevni razgovori). Tablet je skupina tijekom tečaja dobivala kognitivno zahtjevnije zadaće (otvori *Twitter* profil, podijeli fotografije na njemu, igrati igre na društvenim mrežama). Rezultati pokazuju napredak kod tablet skupine u brzini obrade podataka (kao i u istraživanju Vaportzis i sur. (2017), te napredak u epizodičkom pamćenju.

Sljedeća dva istraživanja odnose se na istu skupinu sudionika. Sa starijim odraslim osobama (N=21) koje otprije posjeduju i znaju se koristiti tablet računalima Tsai, Shillair i Cotten (2015) proveli su individualne intervjuue. Cilj prvoga istraživanja bio je saznati zašto su sudionici odlučili koristiti tablet računala, kako se nose s barijerama koje im donosi digitalni jaz te utjecaj korištenja uređaja u njihovim životima. Tablet računala dobili su od obitelji, kupili ih na preporuku ili sami nakon što bi ih isprobali kod obitelji ili prijatelja. Većina ih je pozitivno reagirala, a jednostavnost korištenja i prenosivost važna su pozitivna obilježja u odnosu na stolno računalo. Tablet mogu ponijeti sa sobom, a zbog dizajna i jednostavnosti korištenja aplikacija manje se boje pogreške i samopouzdaniji su u korištenju. Važan čimbenik na to kako je tablet utjecao na njihove živote povezanost je s obitelji, prijateljima i svijetom (porukama, elektroničkom poštom i društvenim mrežama). Ovladavanje korištenjem tableta stvara osjećaj jednakosti u odnosu na mlađe generacije. "Ne osjećam se više kao da sam upravo sišao s Noine arke" (Tsai i sur., 2015: 9) navodi jedan od sudionika. Podršku i pohvale obitelji također navode kao bitan čimbenik odluke da koriste tablet računalo. Drugo istraživanje koje su proveli Tsai i sur. (2017) istražuje kako starije odrasle osobe tablet računalima poboljšavaju svoju digitalnu pismenost. Budući da su sudionici već posjedovali računalo, samo ih je trećina spomenula da nisu imali samopouzdanja ili strpljenja koristiti ga. Neki navode nesigurnost pri isprobavanju novih uređaja. Navode da su prednosti vidljive pri čitanju knjiga (lakši su od knjige, oblik slova je prilagodljiv razini oštećenja vida). Njih 33% je ipak izjavilo da zbog osjetljivosti zaslona na dodir imaju problema (a uzrok je smanjena fina motorika ruku i prstiju). Koristiti tablet i aplikacije na njemu naučili su ih članovi obitelji (djeca, unuci), prijatelji ili sami. Za pomoć bi najčešće tražili članove obitelji, potom profesionalaca ili vršnjaka. Kao poteškoće u učenju naveli su rad u prevelikim skupinama, neprilagođen tempo plana i programa tečaja. Neki su spomenuli da su učili i preko knjiga ili *online* tečajevima. Najbitnijim kod pristupa učenju smatraju želju i motivaciju za usvajanjem novoga znanja,

ustrajnost, ponavljanje, želju za istraživanjem, samousmjereno učenje te traženje pomoći kada je potrebna.

Magsamen-Conrad i sur. (2015) uspoređivali su navike korištenja tehnologije između četiriju generacija. S obzirom na najstariju generaciju (69-99 godina starosti), rezultati pokazuju da uređaj minimalno koriste za održavanje komunikacije i međuljudskih veza. Vođeni su korisnošću uređaja. Važan im je kao simbol čije korištenje i poznavanje smanjuje digitalni i generacijski jaz (a ne kao simbol osobnoga stila kao kod generacije mladih). Starije odrasle osobe manje su kompetentne i najslabije traže informacije na internetu. Samo ih 18% posjeduje tablet (Pew research prema Magsamen-Conrad i sur., 2015). Prema tvrdnji Wagnera i sur. (prema Magsamen-Conrad i sur., 2015) sva istraživanja koja se odnose na korištenje novih tehnologija od strane starijih odraslih osoba, sadrže tri elementa: starije odrasle osobe i njihova psihička i psihološka stanja, njihove vještine i navike korištenja tehnologije i interakciju s njihovom društvenom i ekonomskom okolinom.

Gitlow (2014) je anketnim upitnikom (N=85) ispitala koju tehnologiju starije odrasle osobe u tom trenutku koriste, što bi željeli naučiti koristiti te koje su barijere s kojima se sreću. S obzirom na podatke vezane za tablet računala rezultati su pokazali da ih koristi 17% sudionika i to najčešće za pregledavanje elektroničke pošte, pretraživanje interneta, te za kontakt informacije. Polovina sudionika izjavila je da ne koristi tablet jer smatra da za to nema potrebe. Najučestalije navedene poteškoće vezane za korištenje tableta kognitivne su poteškoće, manjak znanja i problemi s finom motorikom.

Gatti, Brivio i Galimberti (2017) su analizom barijera i prednosti koje starijim osobama donosi korištenje tablet računala osmislili trening program koji povećava samoučinkovitost i omogućuje percepciju učenja i korištenja tablet računala. Čimbenici koji mogu sprječavati korištenje tehnologije kod starijih odraslih osoba perceptivne su i motoričke promjene (vid, sluh, fina motorika ruku, pozornost), kognitivne promjene (pamćenje, rješavanje problema, percepcija prostora i vizualizacija slika i uzoraka) te psihosocijalne promjene (samostalnost, autonomija, samopouzdanje, u starijoj dobi gubitak supružnika i prijatelja). Pregledom literature i uvažavajući promjene koje se odnose na stariju dob, Gatti i sur. (2017) su definirali principe na kojima će se temeljiti trening program: pružanje primjerene podrške, modularna i prilagodljiva struktura treninga (tečaja) te suradnja mlađih učitelja i tutora sa skupinama koje su stvorene na principu vršnjačkih skupina (da nema generacijskoga jaza). Program je trajao deset susreta po dva sata. Po završetku programa provedene su fokus grupe u kojima su sudionici (N=50) razgovarali o vlastitoj procjeni samoučinkovitosti korištenja tablet računala i određenih aplikacija. Sudionici pokazuju više razine samoučinkovitosti (opće i specifične) za pojedine aplikacije, u odnosu na početak programa. Fokus grupe su ukazale na potrebu objašnjavanja terminologije i poznavanje engleskih izraza i riječi da bi se stariji odrasli osjećali samopouzdanije u razgovaru o tehnologiji. Iznesen je prijedlog izradu uručaka s opisanim koracima kako bi lakše učili i ponavljali. Kao pozitivne strane trening programa istaknuli su rad s mlađim učiteljem i tutorom, rad u

sigurnoj okolini, punoj podrške, s ljudima sličnih godina. Sami su mogli otkrivati, surađivati i imali su podršku da sami isprave svoje greške (zbog mogućnosti da će pogriješiti javlja se strah od tehnologije). Navedeni pozitivni čimbenici utjecali su na porast autonomije rukovanja tablet računalima.

Delello i McWhorter (2015) istražili su prednosti tablet računala za unaprjeđivanje metaliterarnih vještina, osjećaja povezanosti s drugima pomoću uređaja te prilagodbe koje su potrebne starijim odraslim osobama da bi se služili tabletima. Sudionici (N=44) su prošli obuku (90 min/tjedno, 6 tjedana), a anketni upitnik proveden prije obuke donosi podatke da su sudionici informacije najčešće dobivali preko televizijskoga programa i novina. Naveli su da kroz obuku žele naučiti slati elektroničku poštu, naučiti pronaći željenu informaciju na internetu, fotografirati i dijeliti fotografije drugima te kako napraviti videopoziv. O pozitivnim učincima programa govori podatak da ih je prije obuke samo 16% koristilo tablet računalo, a nakon 90% sudionika. Otvorili su i profile na društvenim mrežama te navode bolju povezanost s obitelji i prijateljima. Sporija brzina učenja i slabije pamćenje pokazale su se kao barijere koje će obuka u budućnosti morati prilagoditi.

SUDJELOVANJE STARIJIH ODRASLIH OSOBA U DIZAJNU I PRILAGODBI TABLET RAČUNALA

Budući da je socijalna interakcija jedan od problema s kojim se sreću osobe starije životne dobi, prilagodba društvenih mreža i aplikacija za slanje poruka nameće se kao rješenje. Gomes i sur. (2014) dizajnirali su inačicu *Facebooka* prilagođenu starijim korisnicima. Prvo su proveli intervju i fokus grupe sa starijim odraslim osobama kako bi saznali prijedloge za poboljšanja aplikacije. Sudionici su naveli da im je bitna privatnost profila, postojanje opcije najdraži kontakti (zbog obitelji i prijatelja), da objave koje se prikazuju budu usredotočene na obitelj (tj. da sami mogu prilagoditi što/koga bi najviše pratili) te da je organizacija događaja na *Facebooku* jednostavnija i preglednija. Prioritet sadržaja koji žele da im se pojavljuje su fotografije i videozapisi (obitelji). Također, naveli su uvođenje sigurnosne točke (eng. *backup point*) koju bi sami odredili (da se programska podrška sama ne bi dogradila). Prototip koji je razvijen prema prijedlozima vizualno je prilagođen (obiteljski graf vizualno povezuje objave istih korisnika). Uvedeno je i lakše prilagođavanje objava koje žele vidjeti na zidu profila.

Yurkewich i sur. (2018) prilagodili su aplikaciju *InTouch* osobama starije životne dobi s blažim kognitivnim poremećajima. Aplikacija je zamišljena da bude znatnije prilagođena od ostalih komercijalnih aplikacija (*WhatsApp*, *Facebook*, *Messenger*). Sudionici su prošli dvanaesttjedni tečaj korištenja aplikacije. U tom vremenskom razdoblju sudionici su najviše koristili tekstualne poruke, potom audio poruke, fotografije pa videozapise. Najčešće su to bili kontakti s članovima obitelji i prijateljima, te s koordinatorom programa (kada su trebali pomoć ili imali pitanja). Uzajamno slanje poruka

poticajno je utjecalo na sudionike. Do kraja 12. tjedna 10 od 12 sudionika aplikaciju je moglo koristiti samostalno. Pojednostavljeno sučelje i velike tipke omogućili su jednostavnije korištenje, a prenosivost tableta omogućuje udobnost pri korištenju. Kada se nauči koristiti, aplikacija je primjerena širokoj populaciji s raznim oštećenjima i barijerama pri korištenju (što govori o korisnosti i fleksibilnosti aplikacije, mogućnostima i prilagodbama).

Berner i sur. (2016) ispitali su osjećaje i iskustva slabih (krhkih) starijih osoba prema korištenju *Skypea* i tablet računala kao aplikaciju i uređaj u komunikaciji između njih i njihovog liječnika. Podatci su prikupljeni putem intervjuima. Rezultati pokazuju i pozitivna i negativna razmišljanja o tabletima (problemi učenja, nedostatnost znanja, preciznosti korištenja, poteškoće vida i motorike, ali i naglasak na prenosivosti, zabavi i jednostavnosti). Sudionici su istaknuli sigurnost koju im Skype i tablet pružaju u činjenici da u bilo kojem trenutku mogu kontaktirati svoga liječnika.

Dizajniranje, razvijanje i prilagođavanje tehnologije starijim odraslim osobama predstavlja izazov. Kako bi završni proizvod bio što učinkovitiji u razvojni je proces potrebno uključiti i buduće korisnike, osobe treće životne dobi. U istraživanje koje su proveli Waycott i sur. (2012) bile su uključene osobe starije životne dobi (N=7) i njihovi njegovatelji. Koristili su prilagođenu aplikaciju za komunikaciju, *Enmesh*. Uz trening tečaj i poticanje na korištenje i komunikaciju, organizirana su dva društvena okupljanja na kojima su sudionici istraživanja mogli izmijeniti svoja iskustva, međusobno i s voditeljima istraživanja. U intervjuima su sudionici naveli da su im društvena okupljanja omogućila priliku za neformalan razgovor o tehnologiji te su stekli samopouzdanje nastaviti koristiti aplikaciju. Međusobno pomaganje i podrška stvarali su osjećaj postignuća, a dobiveni savjeti istraživačima su pomogli za daljnji razvoj aplikacije. U radu je naglašeno učenje metodom skela (eng. *scaffolding*) na način da su postupno otključavala dodatne funkcije u aplikaciji. Više načina komunikacije (tekstom, telefonom, videopozivom) pokazalo se važnim čimbenikom za razvoj samopouzdanja u korištenju tablet računala.

Coleman i sur. (2010) su istražili kako se starije odrasle osobe, koje su marginalizirane po pitanju tehnologije, može uključiti u njezino dizajniranje i time smanjiti digitalni jaz. Starije odrasle osobe voljne su prihvatiti tehnologiju ako im ona donosi izravnu korist. Coleman i sur. zaključuju da starije odrasle osobe lakše prihvaćaju tehnologiju koja izgleda kao svakodnevni predmeti, a ne kao računalo. Televizor služi gledanju samo za televizijski program, telefoni/mobiteli većinom služe samo za pozive. Ako uređaj omogućuje mnogo opcija pojavljuje se strah od nepoznatoga. Stoga se za starije odrasle savjete jednostavniji dizajn.

Kako bi prilagodili aplikacije na iPad tabletima starijim odraslim osobama, u sklopu projekta *myTablet*, Werner, Werner i Oberzaucher (2012) intervjuirali su sudionike (N=11) nakon što su prošli testiranje najkorištenijih (i njima prilagođenih) aplikacija na tablet računalu (Google pretraživač, Google mape, elektronička pošta, *Youtube*). Zadatci su postavljeni kao situacije iz stvarnoga života, a sudionici moraju pronaći informacije kako bi riješili problem. Pojavile su se poteškoće preciznosti (ne-

moгуćnost otvaranja poveznice), nepoznavanje engleskoga jezika i izraza, poteškoće nerazumijevanja sućelja te manjak informacija (potvrda primitka elektroničke pošte). Pozitivno su ocijenili izgled (jednostavan dizajn) te fluidnost, brzinu i jednostavnost korištenja aplikacija.

Kako bi razvili *online* sustav koji će pomoći u prevenciji i rehabilitaciji kognitivnih poteškoća Steinert i sur. (2015) ispitali su korištenje toga sustava (platforme) na stolnom i tablet računalu među starijim odraslim osobama. Sudionici su izvršavali zadatke u aplikaciji (prijava, komentiranje, pisanje poruke, pokretanje video poziva). Iste su zadatke izvršili na računalu i na tabletu. Prema rezultatima 2/3 sudionika preferira pristup aplikaciji putem računala. Sudionici su upitani navesti prednosti tablet računala. Najvažnije su prenosivost i lakoća korištenja, a pozitivnim smatraju i mogućnost prikazivanja fotografija te izostanak miša i tipkovnice. Korištenje tipkovnice na zaslonima na dodir često starijim osobama stvara poteškoće. Zhou, Rau i Salvendy (2014) ispitali su utjecaj veličine zaslona (tableta i pametnih telefona) na performanse i prihvaćanje uređaja. Pozitivnije rezultate u obavljanju zadataka sudionici su ostvarili na većim zaslonima (7in.) te je na njima izraženija jednostavnost rukovanja. Treba uzeti u obzir da veličina zaslona često uvjetuje i veličinu tipkovnice na dodir. Pisanje poruka na takvim tipkovnicama može biti problem zbog otežanoga zdravlja (poteškoće s vidom, finom motorikom ruku, artritis).

RASPRAVA I ZAKLJUČAK

Istraživanja su pokazala da su starije osobe voljne prihvatiti i naučiti koristiti tehnologiju, ali se učenje i aplikacije moraju prilagoditi njihovim potrebama. Poteškoće koje se odnose na tu životnu dob narušeno su zdravlje, manjak interesa i potrebe za korištenjem tehnologije, izostanak komunikacije licem u lice. Manjak znanja očekivan je zbog brzog razvoja i stalne tendencije promjene u digitalnoj tehnologiji. Manjak znanja se odražava i na smanjeno samopouzdanje, te u konačnici, strah od korištenja nove tehnologije. Mogu ga uzrokovati i teškoće pri rukovanju, starijima neprilagođenih uređaja, a može pojačati i osjećaj izoliranosti. Izuzimajući fizičke, mentalne i kognitivne poteškoće, koje su očekivane za tu životnu dob, preostale barijere društveno su uvjetovane. Manjak društvene osjetljivosti iz koje proizlazi digitalna izoliranost starijih osoba svakako je izazov današnje pedagogije. Smanjivanju jaza donosi percepcija pozitivnih aspekata korištenja tablet računala kod starijih osoba: prenosivost, korisnost, osjećaj pripadnosti suvremenom društvu, povezanost s bližnjima te pozitivne promjene na emocionalnom i kognitivnom planu. Pozitivni čimbenici korištenja tablet računala svakako doprinose razumijevanju pristupanja odraslih osoba korištenju i učenju putem tehnologije.

Kroz analiziranu literaturu izdvojeni su najčešći pozitivni i negativni aspekti korištenja tablet računala. Međutim, zanimljivo je promotriti treću skupinu utjecaja, a to su utjecaji koji se navode i kao pozitivni i kao negativni: dostupnost/manjak informacija, korištenje tipkovnice i miša te potpora i vođenje. Starije osobe sreću se s mno-

štvom njima nepoznatih informacija i izraza kojima moraju ovladati kako bi koristile tehnologiju. S druge strane, manjak jasnih i prilagođenih informacija (putem prilagođenoga tečaja, aplikacije ili materijala za učenje), utjecat će na mogućnost korištenja i učenja tabletom. Manjak potpore ili pretjerana pomoć utječu na samopouzdanje i osjećaj autonomije pri rukovanju tabletom. Izostanak miša i tipkovnice neki iznose kao prednost, dok zbog zdravstvenih poteškoća nekima predstavlja barijeru. Ono što je vidljivo iz literature je da pri poučavanju odraslih osoba prevladavaju tečajevi i treninzi za korištenje tehnologije. Kroz trajanje tečaja polaznici su iznosili prednosti i nedostatke s kojima se sreću, a istraživači su dobivali povratnu informaciju o prilagodbi tečaja ili aplikacije. Iz ovoga proizlazi potreba za dodatnim kvalitativnim istraživanjima, ali i kvantitativnim istraživanjima koja će donijeti točne podatke koji će poduprijeti povratnu informaciju sudionika.

Ključno pitanje koje proučena literatura postavlja je kako učenje o tehnologiji i tablet računalima prilagoditi starijim odraslim osobama kao preduvjet za otvaranje mogućnosti učenja. Waycott i sur. (2012) navode da učenje metodom skela (eng. *scaffolding*) otvara pitanje za daljnju raspravu o tome koliko su metode i strategije poučavanja predškolske dobi primjerene pri poučavanju starijih odraslih osoba korištenju tehnologije (uzimajući u obzir njihovo iskustvo, ali i činjenicu da, kao i predškolski uzrast, uče o svijetu koji tek upoznaju, uče svojim tempom, više kroz aktivnosti nego teoriju). Stariji odrasli prepoznaju svoje prednosti i barijere. Može se zaključiti da strana literatura daje dovoljno uvida u navike, mogućnosti i načine učenja odraslih osoba tablet računalima. Razlike u mogućnostima učenja starijih i mlađih generacija tablet računalima najviše ovise o društvenoj osjetljivosti okoline da starije osobe nauči koristiti tehnologiju, tj. naučiti ih kako učiti da bi se zatvorio digitalni i generacijski jaz, a otvorile jednake mogućnosti učenja za sve.

LITERATURA

- Belloc, F., Nicita, A. i Rossi, M. A. (2012). Whither policy design for broadband penetration? Evidence from 30 OECD countries. *Telecommunications Policy*, 36(5), 382-398.
- Berner, J., Anderberg, P., Rennemark, M. i Berglund, J. (2016). Case management for frail older adults through tablet computers and Skype. *Informatics For Health & Social Care*, 41(4), 405-416. <https://doi.org/10.3109/17538157.2015.1033528>
- Chan, M., Haber, S., Drew, L. M. i Park, D. C. (2016). Training Older Adults to Use Tablet Computers: Does It Enhance Cognitive Function?. *Gerontologist*, 56(3), 475-484.
- Chatrangsarn, M. i Petrie, H. (2017). The Usability and Acceptability of Tablet Computers for Older People in Thailand and the United Kingdom. U M. Antona i C. Stephanidis (Ur.), *Universal Access in Human-Computer Interaction. Design and Development Approaches and Methods: 11th International Conference* (str. 156-170). Vancouver: Springer.
- Coleman, G., Gibson, L., Hanson, V., Bobrowicz, A. i McKay, A. (2010). Engaging The Disengaged: How Do We Design Technology for Digitally Excluded Older Adults?. *Proceedings of the Conference on Designing Interactive Systems*, 175-178. <https://doi.org/10.1080/10447318.2014.924348>

- Dasgupta, D., Chaudhry, B., Koh, E. i Chawla, N. V. (2016). A Survey of Tablet Applications for Promoting Successful Aging in Older Adults, *IEEE Access*, 4, 9005-9017. Preuzeto 15. ožujka 2019. s <https://www3.nd.edu/~dial/publications/dasgupta2016survey.pdf>
- Delello, J. A. i McWhorter, R. R. (2015). Reducing the Digital Divide: Connecting Older Adults to iPad Technology. *Journal of Applied Gerontology*, 36(1), 3-28.
- Europska komisija. (2000). *Memorandum o cjeloživotnom učenju. SEC (2000) 1832*. Bruxelles. Preuzeto 15. ožujka 2019. s <http://www.hzpou.hr/download.php?downloadParams=webartfile|22>
- Gatti, F., Brivio, E. i Galimberti, C. (2017). "The Future Is Ours Too": A Training Process to Enable the Learning Perception and Increase Self-Efficacy in the Use of Tablets in the Elderly. *Educational Gerontology*, 43(4), 209-224.
- Gitlow, L. (2014). Technology Use by Older Adults and Barriers to Using Technology. *Physical & Occupational Therapy in Geriatrics*, 32(3), 271-280.
- Gomes, G., Duarte, C., Coelho, J. i Matos, E. (2014). Designing a Facebook Interface for Senior Users. *The Scientific World Journal*, 2014. Preuzeto 15. lipnja 2019. s <https://doi.org/10.1155/2014/741567>
- Information Literacy Competency Standards for Higher Education. ALA. Preuzeto 10. lipnja 2019. s <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/standards.pdf>
- Kink, S. (2009). Medijsko opismenjavanje odraslih. *Informatologia*, 42(3), 222-227.
- Law, P. (2015). Digital badging at The Open University: recognition for informal learning. *Open Learning*, 30(3), 221-234.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*. Naklada Jesenski i Turk: Zagreb.
- Magsamen-Conrad, K., Dowd, J., Abuljadail, M., Alsulaiman, S. i Shareefi, A. (2015). Life-Span Differences in the Uses and Gratifications of Tablets: Implications for Older Adults. *Comput Human Behaviour*, 52, 1-27.
- Miyazoe, T. i Anderson, T. (2013). Interaction Equivalency in an OER, MOOCs and Informal Learning Era. *Journal Of Interactive Media In Education*. Preuzeto 10. lipnja 2019. s http://www.eurodl.org/materials/special/2015/Oslo_Miyazoe_Anderson.pdf
- Nadrljanski, Đ. (2006). Informatička pismenost i informatizacija obrazovanja. *Informatologija*, 39(4), 262-266.
- Ofcom (2018). *Adults' Media Use and Attitudes Report*. Preuzeto 15. lipnja 2019. s https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0011/113222/Adults-Media-Use-and-Attitudes-Report-2018.pdf
- Pew Research Center (2014). *Older Adults and Technology Use*. Preuzeto 15. lipnja 2019. s <https://www.pewinternet.org/2014/04/03/older-adults-and-technology-use/>
- Steinert, A., Haesner, M., O'Sullivan, J. i Steinhagen-Thiessen, E. (2015). Difference in operation of Mouse and Touchscreen in older adults. *International Journal of Serious Games*, 2(4). Preuzeto 15. lipnja 2019. s <http://dx.doi.org/10.17083/ijsg.v2i4.70>
- Tolić, M. (2009). Temeljni pojmovi suvremene medijske pedagogije. *Život i škola*, 55(22), 97-103.
- Tsai, H. S., Shillair, R., Cotten, S. R., Winstead, V. i Yost, E. (2015). Getting Grandma Online: Are Tablets the Answer for Increasing Digital Inclusion for Older Adults in the U.S.? *Educational Gerontology*, 41(10), 695-709. Preuzeto 15. lipnja 2019. s <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1070295&site=ehost-live>

- Tsai, H. S., Shillair, R. i Cotten, S. R. (2017). Social Support and "Playing Around": An Examination of How Older Adults Acquire Digital Literacy With Tablet Computers *Journal of Applied Gerontology*, 36(1), 29-55. Preuzeto 15. lipnja 2019. s <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5505553>
- Van Dijk, J. A. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics*, 34(4), 221-235. doi:10.1016/j.poetic.2006.05.004.
- Vaportzis, E., Martin, M. i Gow, A. J. (2017). A Tablet for Healthy Ageing: The Effect of a Tablet Computer Training Intervention on Cognitive Abilities in Older Adults. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 25(8), 841-851.
- Vaportzis, E., Giatsi Clausen i M., Gow, A. J. (2017). Older Adults Perceptions of Technology and Barriers to Interacting with Tablet Computers: A Focus Group Study. *Frontiers in Psychology*, 8. Preuzeto 15. lipnja 2019. s <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5649151>
- Vaportzis, E., Giatsi Clausen, M. i Gow, A. J. (2018). Older Adults Perceptions of Technology and Barriers to Interacting with Tablet Computers: A Focus Group Study. *Frontiers in Psychology*, 9. Preuzeto 15. lipnja 2019. s <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01687/full>
- Waycott, J., Pedell, S., Vetere, F., Ozanne, E., Kulik, L., Gruner, A. i Downs, J. (2012). Actively engaging older adults in the development and evaluation of tablet technology. U *Proceedings of the 24th Australian Computer-Human Interaction Conference*, 643-652. Preuzeto 15. lipnja 2019. s https://www.academia.edu/11297127/Actively_engaging_older_adults_in_the_development_and_evaluation_of_tablet_technology
- Werner F., Werner K. i Oberzaucher J. (2012). Tablets for Seniors – An Evaluation of a Current Model (iPad). U R. Wichert i B. Eberhardt (Ur.). *Ambient Assisted Living. Advanced Technologies and Societal Change*. Springer: Berlin, Heidelberg.
- Yurkewich, A., Stern, A., Rushmita, A. i Baecker, R. (2018). A Field Study of Older Adults with Cognitive Impairment using Tablets for Communication at Home: Closing Technology Adoption Gaps using InTouch. *International Journal of Mobile Human Computer Interaction*, 10(2), 1-30.
- Zhou, J., Rau, P.-L. P. i Salvendy, G. (2014). Older Adults' Text Entry on Smartphones and Tablets: Investigating Effects of Display Size and Input Method on Acceptance and Performance. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 30(9), 727-739. <https://doi.org/10.1080/10447318.2014.924348>

Adults and Technology: Possibilities to Learn With Tablet Computers Among Elderly Population

Abstract:

The development of information and communication technology is one of the most important factors that shaped the modern society in which we live nowadays. Mobile technology has made the information and knowledge available at any time and environment in which a person is currently located. Therefore, the ways and strategies of learning today need to be considered in a contemporary way. E-learning and m-learning are most often related to the contexts and ways in which young people learn, while e-learning and adults are most commonly linked with the term of lifelong learning (in relation to additional vocational

training, requalification training, or leisure learning). The population that is often unrelated to digital technologies are older adults (65 and over). Older people at that age are not burdened with work commitments, have plenty of leisure time, and mobile digital technology gives them the ability to inform and learn at their own pace. For this reason, insight into the habits of using technology by elderly will allow to adapt it to their needs. Therefore, the aim of the paper was to give an overview of recent studies on the use of tablet computers by older adults (learning how to use them, communicate, inform or learn via tablet computers), to give insight into opportunities for application in older adult education. Insight into available data will contribute to understanding the benefits and disadvantages that may arise when older adults use tablet computers for information and learning purposes.

Keywords: elderly people, technology, tablet computers, education

IZAZOVI OBRAĐIVANJA POJMOVA IZ PRIRODOSLOVLJA U RANOJ I PREDŠKOLSKOJ DOBI: BROJALICE KAO SREDSTVO RADA

Stručni rad

UDK: 373.2:504

Ana Popović

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku
Osijek, Hrvatska

Antonela Krišto

Osijek, Hrvatska

prof. dr. sc. Irella Bogut

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku
Osijek, Hrvatska

Sažetak:

Brojalica je vrsta umjetničko-književnoga teksta, gotovo ritmička igra, kratka pjesmica, ritmička cjelina, igra riječima, vrsta onomatopeje ili oblik dječjega stvaranja. Brojalice dijelimo na govorne i pjevane, dok ih prema sadržaju dijelimo na konkretne, besmislene i kombinirane. Brojalice su prisutne u svim kulturama svijeta, pa tako i u svim krajevima Hrvatske. Prenose se iz naraštaja u naraštaj i iz jednoga naroda u drugi. Uglavnom ih stvaraju djeca te im pomaže pri određivanju tko će započeti igru, loviti, baciti loptu, žmiriti, nešto pokazati ili odgovoriti. Veliki su pomagač u igri kojom neprimjetno upravljaju. U ovome se radu upućuje na neke mogućnosti uključivanja brojalica kao sredstva rada pri obrađivanju pojmova iz prirodnoslovlja u dječjim vrtićima. Kroz razne brojalice obrađuju se raznovrsne teme vezane uz prirodoslovlje te na taj način djeca rane i predškolske dobi uče o njima kroz sadržaj koji im je blizak.

Ključne riječi: Brojalice, dijete, okoliš, prirodoslovlje

UVOD

Dijete je od svoje najranije dobi usko vezano uz okoliš pa tako i pojmove iz prirodoslovlja. Ono neprestano promatra, istražuje, proučava, otkriva, opisuje, mjeri, uspoređuje i zaključuje. Vrlo je bitno da se djeci i u najranijoj dobi omogući neposredno spoznavanje okoliša, a to je zapravo moguće ako prirodoslovlje uključimo kao sastavni dio u odgojno-obrazovnom radu s djecom rane i predškolske dobi. Stoga cjelokupno početno znanje prirodoslovlja valja temeljiti na sadržaju bliskom djeci.

U ovom radu naglašava se važnost brojalica pri učenju pojmova iz prirodoslovlja u odgojno-obrazovnom radu s djecom rane i predškolske dobi. Brojalice su upravo

sadržajem najbliže djeci. S obzirom na to da ih djeca rado pjevaju te zbog naglašene ritmičnosti brojlica pripadaju području glazbenih igara. Njihovi tekstovi govore baš o onome što djeca najviše vole: životinjama, cvijeću, Suncu, zvijezdama i o svemu onom što je blisko djeci. Djeca se raduju brojalicama čiji sadržaj ne mora imati određeni smisao, ali se ipak rimuje te tako utječe na razvijanje govora i ritma.

POJMOVI IZ PRIRODOSLOVLJA U RANOJ I PREDŠKOLSKOJ DOBI

Prema autorima Delić i Vijtiuk (2004) prirodoslovlje je uvod u prirodne znanosti. Drugim riječima, prirodoslovlje je skup znanja o prirodi. Prirodu osim biljaka, životinja, geografskih čimbenika te nas ljudi čine i prirodni zakoni i načela. Oni zajedno s pojavnim oblicima čine sadržaj prirodoslovlja. Vrlo je bitno da se djeci i u najranijoj dobi omogućiti neposredno spoznavanje okoliša, a to je zapravo moguće ako prirodoslovlje uključimo kao sastavni dio odgojno-obrazovnog rada s djecom rane i predškolske dobi. Za djecu je u predškolskom razdoblju značajno da najprije počnu upoznavati najbliži okoliš u kojemu se kreću (Katalinić, Papotnik i Slokan, 2007: 114). U okviru dnevne rutine dijete stječe spoznaje o pojavama, procesima i pojmovima iz područja prirodoslovlja te se uvježbava u prirodoslovnim postupcima kao što su promatranje, razvrstavanje, uređivanje, izrada, brojanje, mjerenje, izvođenje jednostavnih pokusa, planiranje, izrađivanje, proučavanje i slično. Kod djece u predškolskoj dobi prirodoslovne kompetencije razvijaju se poticanjem na postavljanje pitanja, istraživanje, otkrivanje i zaključivanje o zakonitostima u svijetu prirode te primjenom prirodoslovnoga znanja u svakidašnjem životu. Ove kompetencije uključuju očuvanje prirode i njezinih resursa te razumijevanje promjena uzrokovanih ljudskom djelatnošću i odgovornosti pojedinaca za njih. Razvijaju se u takvoj organizaciji odgojno-obrazovnog procesa dječjega vrtića koja se oslanja na stvaranje poticajnoga matematičkoga i prirodoslovnoga okruženja, osnaživanja samoiniciranih i samoorganiziranih aktivnosti djece te osiguranje primjerene potpore odgojitelja u zoni sljedećega razvoja djece (Slunjski i dr. 2014: 28). Mlađa djeca o okolišu razmišljaju vrlo konkretno oslanjajući se na vanjske značajke (npr. Okoliš je mjesto gdje se igram), dok starija uzimaju u obzir i apstraktne vidove poput brige o okolišu (Vrbičić, 2012: 8). Prirodoslovni su sadržaji u vrtićima usmjereni spoznajnim i praktičnim aktivnostima s ciljem razvijanja interesa i sposobnosti za samostalno upoznavanje okoliša. Pojmovi iz prirodoslovlja imaju prirodnu, kulturnu i obrazovnu vrijednost. Hrvatska narodna baština obiluje različitim brojalicama od kojih su mnoge tematski vezane uz prirodoslovlje, primjerice: *A be ce de, Bija baja buf, Ćiha điha, Eci peci pec, En ten tini, I'šo medo u dućan, Jež, Kiša pada, Nitko nije kriv, Pliva patka, Pokraj rijeke tiki-taus, Ringe ringe raja, Taši taši tanana, Tom i Jerry Pink panteri* (Popović, Popović i Bogut, 2017: 679).

BROJALICE

Brojalice su vrsta umjetničko-književnoga teksta, gotovo ritmička igra, kratka pjesmica, ritmička cjelina, igra riječima, vrsta onomatopeje ili oblik dječjega stvaranja. Brojalice su jezično umotvorine – narodne i književne, klasične i suvremene, ali sve imaju dubok korijen u narodnom stvaralaštvu (Peteh, 2003: 13). One imaju svoj ritam, glazbeni oblik i sve ostale elemente, osim melodije i harmonije, te ih zbog toga ubrajamo u vrstu glazbe. Predškolskoj su djeci brojalice prihvatljive jer iskazuju elementarnost, jednostavnost i kratkoću. Odlikuju se lakoćom izgovora slogova, kratkim slogovima često sastavljenima od jednoga samoglasnika i dvaju suglasnika. Prisutne su u svim kulturama svijeta pa tako i u svim krajevima Hrvatske. Prenose se iz naraštaja u naraštaj i iz jednoga naroda u drugi. Brojni pedagozi ukazuju na veliko zanimanje djece za brojalice. Koriste se najčešće u materinjem jeziku, ali i u učenju stranoga jezika. Učenje kroz igru voljno je učenje, nenametljivo, trajno, neprimjetno, bez prisile, čemu brojalice uvelike pridonose (Peteh, 2003: 13).

Brojalice uglavnom stvaraju djeca te im pomažu pri određivanju tko će početi igru, loviti, baciti loptu, žmiriti, nešto pokazati ili odgovoriti. Veliki su pomagač u igri kojom neprimjetno upravljaju. Jedinstvenost je brojalice u posljednjem slogu po kojemu djeca određuju tko će biti izabran te obično taj slog jače naglase. Ponekad i ubrzavaju izgovarajući brojalicu te tako napetost raste prema kraju jer posljednja riječ u brojatici ima odlučujuću moć. Svi joj igrači dobrovoljno podređuju svoju želju ili odluku, priznajući njezinu moć. Tako brojalice neprimjetno upravlja igrom, a čitav postupak razbrojavanja dobiva karakter prizivanja više sile, "čaranja". Vjerojatno su zbog toga najomiljenije brojalice i sastavljene od "čarobnih", tj. besmislenih riječi, koje se neposredno obraćaju višoj sili. Brojalice se mogu definirati kao omiljene dječje igre koje se organiziraju kao uvod u ostale igre, a koriste se za razvijanje ritma i njegovanje obrazovnih osobina.

Praksa je pokazala da djeca najviše vole razne igre brojalice te ih s istim zanimanjem primjenjuju sva djeca svijeta. Brojalica je pristupačna djeci jer se lako pamti, ima ritam, melodična je (Peteh, 2003: 13). Predškolskoj i mlađoj školskoj djeci prihvatljiva je jer iskazuje elementarnost, kratkoću i jednostavnost (Peteh, 2003: 13). Tekstovi brojalice govore baš o onome što djeca najviše vole: životinjama, cvijeću, Suncu, zvijezdama i o svemu onom što je blisko djeci. Djeca se raduju brojalicama čiji sadržaj nema određenoga smisla, ali se ipak rimuje te tako utječe na razvijanje govora i ritma. Vrijednost brojalice u odgojno-obrazovnom radu s predškolskom djecom posebno vidi se u govornom razvitku, razvitku spoznajnih sposobnosti, razvitku govorne kreativnosti i razvitku pokreta i ritma (Peteh, 2003: 13).

Brojalice možemo podijeliti na govorne i pjevane, ovisno o tomu od koliko se različitih tonova sastoji. Govorne brojalice određuju da se jezično-ritmička struktura od početka do kraja odvija na istome tonu ili na istoj visini tona. Za razliku od govornih, pjevane brojalice mogu biti već one brojalice koje u svom slijedu imaju svega dva tona koji se međusobno razlikuju visinom (Jurišić i Sam Palmić, 2002: 23). Jedno od temeljnih svojstava upravo je visina tona, dok su bitne osobine pjevanih brojalice izrazita

naglašenost i tonska različitost. Pjevana je brojlica "slobodna" i lišena svih okvira tonaliteta: od tonskoga roda (dur i mol) do zakonitosti vođenja melodijske linije i harmonijskih sklopova tonova na glavnim i/ili sporednim stupnjevima ljestvice (Jurišić i Sam Palmić, 2002: 24).

Brojalice prema sadržaju možemo podijeliti na konkretne, besmislene i kombinirane. Sadržaj brojalice najčešće je plod spontane igre, prilika, običaja, a ne promišljanja u smislu izmišljanja brojlica zbog njih samih i ima veliki utjecaj na emocionalni i intelektualni razvoj djeteta. Često se ističe da je dječje razmišljanje i mišljenje konkretno ili točno određeno na temelju stečenih spoznaja i iskustva, pa se stoga ono najlakše snalazi u konkretnoj situaciji (Jurišić i Sam Palmić, 2002: 25).

Konkretnu brojalicu nazivamo još i stvarna, racionalna ili određena brojlica. Kako bi se naglasila moguća stvarnost samoga teksta brojalice, u odgojnoj se praksi većinom koristi izraz konkretna brojlica. Sadržaj je takve brojalice svakom djetetu razumljiv, on konkretizira određene situacije s kojima se dijete sreće u životu te također konkretizira razne pojmove vezane uz prirodoslovlje, primjerice: događanja i svakodnevnice u djetetovoj okolini (*Igrati se volim ja, kad se lopta kotrlja*), kućne ljubimce (*Moja maca prede, kraj drvene grede*), životne prilike (*Želimo ti svaki dan, sretan kao rođendan!*), prirodne pojave (*Spustila se kiša, naljutila je miša!*) ili život prirode (*Jednog dana ispod trave, niknule su tri ciklame*). Brojlica konkretnoga sadržaja, osim glazbenoga značenja ima i višestruko odgojno značenje. Takva govorna ili pjevana brojlica, osobito je značajna i kao didaktički sadržaj: *Ruke treba dobro prati, da te bolest ne zahvati!*

Sadržaj besmislene, odnosno iracionalne brojalice sastoji se od niza slogova ili riječi koji ne znače ništa konkretno. Takve su brojalice djeci privlačne te su im kreativan poticaj za izmišljanje slogova. Ritmizirani slogovi djetetu postaju "prave riječi" gotovo sadržajno nadomjesne tekstu (Jurišić i Sam Palmić, 2002: 27). Iako ti slogovi često nemaju rimu, zbog svoje zvučnosti provociraju dijete na improviziranje i izmišljanje takvih konstrukcija, primjerice: *Širi šuru šara še, tiki tuku taka te*.

Kada je sadržaj brojalice sastavljen tako da se izmjenjuju sadržajni/konkretni dijelovi i besmisleni dijelovi teksta, brojalicu nazivamo kombiniranom. Takve brojalice najčešće nalazimo u pučkom izrazu gdje je nizanje slogova ili besmislenih riječi najčešće u službi zaokruživanja ritmičke cjeline, primjerice: *Enci, benci, na kamenci* ili *Eci, peci, pec, ti si mali zec*.

Brojlica može biti poticaj za modeliranje, crtanje ili muzičko-scensko izražavanje. Maštovit odgajatelj može brojalicu koristiti u stvaranju raspoloženja, kao uvod u određenu aktivnost, u tijeku ili na završetku neke aktivnosti, u organiziranom radu ili slobodnim aktivnostima (Peteh, 2003: 15). Brojalice su često praćene glazbom i pokretom. Možemo ih brzo naučiti individualno, grupno ili zorno u sva godišnja doba i na svim mjestima. Brojalice razlikujemo prema duljini, ritmu, melodičnosti, raspoloženju, prigodnosti ili prostoru.

METODIČKI PRISTUP BROJALICAMA

Odgajatelj ima veliku ulogu u učenju brojalice, on može učiniti da i najteža brojlica djeci postane prihvatljiva ukoliko im ju na prikladan način predstavi. Ako uz brojalicu uključimo i pokret djeci ćemo olakšati učenje slogova. Brojalice se recitiraju, pjevaju, crtaju i modeliraju (Peteh, 2003: 18). U hrvatskom jeziku brojalice možemo ponuditi na različite načine, ovisno o sadržaju, namjeni te prostoru gdje se nalazimo s djecom: u službi igre (na početku neke igre kako bi igra pravilno tekla ili kako bi se njome odredilo dijete koje će početi igru, pantomima, tko je zadnji, igre rukama, gdje si bila Ančice?, sjela baba u balon, igre razbrojavanja, igre traženja, čarobnjak, igra vjetra, igra tramvaj), za razvitak ritma i pokreta (pokrete mogu izvoditi cijelim tijelom ili samo nekim dijelovima tijela, kao što su glava, ruke ili noge; primjer brojalice: *Kiša, kiša, kiša, smoči miša, smočila mu rep i brk, brzo mišo sad u trk*), uz maketu (za lakše i brže memoriranje sadržaja brojalice; primjer brojalice: *Ima jedna kućica, u kućici lutkica, do lutkice mačkica, do mačkice pas, koji laje na sav glas: av, av, av, av*), u grafičkom izrazu (primjer brojalice: *Točka, točka, točkica, gotova je glavica, meke uši, mali vrat, trbuh mu je kao sat, male ručice, male nožice, evo našeg Jožice*), uz pjevanje (primjer brojalice: *Prste ima ruka svaka*).

BROJALICE I NJIHOVA POVEZANOST S PRIRODOSLOVLJEM

Kroz igru, koja je od davnina sastavni dio čovjekova života, povezuje se gradivo iz tjelesne i zdravstvene kulture i prirodoslovlja. Edukativne prirodoslovne aktivnosti kroz igru i pojmove iz prirodoslovlja zasnivaju se na djetetovom iskustvu i predznanju koje proizlazi iz njegova neposrednoga okoliša. Izdvajanjem sadržaja o životnoj blizini dijete se nastoji uvesti u svijet stvari i pojava koji ga okružuju i to primjereno njegovoj dobi i psihofizičkim mogućnostima. Na taj se način pruža mogućnost njegovanja pojmova iz prirodoslovlja.

Primjer brojalice:

*Na polju su ftiči bili,
So kukuruzu su pojeli,
Jen, dva, tri kuljko rečeš ti.*

Ili

*V zdencu su žabe,
Na polju su grabe.
Skunjač ide:
Skun, skun, skun.*

A ti idi vum. (Jelenić i Šipek, 2004)

Primjeri spomenutih brojlica, brojlica naših baka i djedova, zorno približavaju poznavanje dinamike bioprocesa u prirodi koji su u povezanosti s motorikom sudionika – djeteta, odnosno igrača (Kiš-Novak i Breslauer, 2007: 73). Uključivanje djece u procese i bioprocese vanjskoga svijeta kroz brojalice (izmjena godišnjih doba, zvukovi u prirodi, razvojni oblici biljaka i životinja, miris zemlje, voda, svjetlost) podrazumijeva i različite motoričke i funkcionalne sposobnosti (trčanje, skakanje, valjanje, preskakanje, zapreka i slično). Trčanje, skakanje, valjanje i preskakanje zapreka sastavni su dio

igre te predstavljaju dobar pristup prema tijelu i duhu. Uočavanje dinamike u prirodi (izmjena godišnjih doba, zvukovi u prirodi, razvojni oblici biljaka i životinja, miris tla, strujanje vode, kretanje životinja) i pojmovi iz prirodoslovlja (punoglavac, ptice, grane, pašnjaci, konji) doprinose imitaciji i nastanku igre. Brojalice određuju hijerarhiju u igri baš kao i u prirodi: vođu, ulogu (žmiriti, odbrojiti, loviti, prepoznati od kakvoga materijala), kaznu i drugo.

Djeci često izmiče cjelovit pogled na mnoga događanja u prirodi te su zbog toga sve prikraćenija za izvorno spoznavanje stvari. Tu prikraćenost mogu ispraviti pojmovi iz prirodoslovlja. Drugim riječima, prirodoslovlje i tjelesna i zdravstvena kultura pružaju neiscrpane mogućnosti odgojno-obrazovnih strategija koje potiču njegovanje pojmova iz prirodoslovlja (Kiš-Novak i Breslauer, 2007: 77). Razvitak je spoznaje i svijesti o prirodoslovnim pojmovima i primjer cjeloživotnoga učenja za održivi razvoj.

Ne možemo zanemariti da su osim pojmova iz prirodoslovlja najomiljenije igre sastavljene i od "čarobnih", odnosno besmislenih riječi. Te se riječi neposredno obraćaju višoj sili te su "običnom smrtniku" nerazumljive. Na taj način brojalice dobivaju i novu dimenziju, karakter "čarobnog", "nadmoćnoga", prizivanje više sile – "čaranje", a pojmovi iz prirodoslovlja i igra postaju još čarobniji (Kiš-Novak i Breslauer, 2007: 77).

Primjer brojalice:

Engere, bengere, eđ volarum

Tiz, tiz na konjaru,

Hote si, hote si,

Ki ste rođe za kosi. (Jelenić i Šipek, 2004)

OBRADA PRIRODOSLOVNIH SADRŽAJA BROJALICAMA

Obrada prirodoslovnih sadržaja brojalicama nije nikakva novost, time su se odgajatelji služili i prije institucionaliziranoga ranoga i predškolskoga odgoja djece. Naglasak je u ovom radu na organiziranoj upotrebi većega broja brojalica u službi obrade prirodoslovnih sadržaja organiziranih u teme, prema novom Nacionalnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje (MZOS, 2014), koji posebno naglašava važnost planiranja kurikuluma s obzirom na njegovu razvojnu orijentaciju (Visković, 2015). Brojalice ne koristimo svaku zasebno, već organizirano u "baterijama", odnosno većim cjelinama koje obrađuju određenu temu prirodoslovnoga sadržaja. Time djeci na pregledniji i organiziraniji način predstavljamo sadržaje koje uče. Teme su za koje predlažemo obradu su životinje, jesen te ljudsko tijelo i higijena.

TEMA: ŽIVOTINJE

Tema je predviđena za mlađu skupinu djece u dobi od 3 do 4 godine. Dinamika aktivnosti obrađivanje je jedne brojalice dnevno. Planirani su ishodi su stjecanje znanja o životinjama, zadovoljavanje dječjih zanimanja za temu, razvijanje pamćenja,

omogućavanje djeci stjecanje određenih znanja i predodžbe o životinjama kroz brojalice te proširivanje znanja. Ostvaraj teme obuhvaća obradu sljedećih brojatica:

1. Jež

*Boc, boc iglicama,
Ne diraj ga ručicama
Bode bode jež
Bit će suza, bjež.*

3. Vjeverica

*Vjeverica hitronoga,
repa duga, kitnjastoga,
uvijek trči, rijetko drijema,
lješnjake za zimu sprema.*

4. Maca

*Ide maca oko tebe,
pazi da te ne ogrebe,
čuvaj mijo rep,
nemoj biti slijep,
ako budeš slijep,
otpast će ti rep!*

2. Zec i vjeverica

*Eci, peci, pec,
ti si mali zec,
a ja mala vjeverica,
eci, peci, pec.*

*A kada dođe ljuta zima,
lješnjaka nam dosta ima,
uvijek trči rijetko drijema,
lješnjake za zimu sprema.*

Možemo primijetiti da su brojalice većinom vrlo poznate i lako pamtljive. Obrađivat ćemo ih uz pokret i uz pjevanje (*Jež*), za razbrojavanje (*Zec i vjeverica*, *Vjeverica*) te uz igru u krugu (*Maca*). Osim glazbenoga i jezičnoga sadržaja koji donose brojalice, njihov sadržaj otvara vrata za brojne neglazbene igre, a u njihovoj kreaciji granica je jedino odgojiteljeva mašta.

TEMA: JESEN

Tema je predviđena za stariju skupinu djece u dobi od 5 do 7 godina. Dinamika aktivnosti obrađivanje je jedne brojalice dnevno. Planirani su ishodi stjecanje znanja o godišnjim dobima, zadovoljavanje dječjih zanimanja za temu, razvijanje pamćenja, omogućavanje djeci stjecanje određenih znanja i predodžbe o godišnjim dobima kroz brojalice, proširivanje znanja. Ostvaraj teme obuhvaća obradu sljedećih brojatica:

1. Jesen

*Žuta srna, žuto lane,
žuta kruška pala s grane.
Žuti cvijet, žuto cvijeta,
žuta jesen poljem šeta.
Žuta dunja žuto zri,
žuta pjesma, žuti svi.*

2. Kiša

*Kiša pada na travicu,
mrav se skriva pod gljivicu,
poručuje kiši mrav,
padaj kišo svaki dan,
kupio sam kišobran.*

Ove su brojalice nešto složenije od prethodnih, a kako bi bile dovoljno izazovne djeci starije dobne skupine, obrađivat ćemo ih uz pjevanje (*Jesen*) te uz izradu i sviranje udaraljki (*Kiša*). Osim igara u zatvorenom, ove brojalice otvaraju vrata i aktivnostima na otvorenom (skupljanje plodova, žutoga lišća i slično) te različitim demonstracijama i pokusima.

TEMA: LJUDSKO TIJELO I HIGIJENA

Tema je predviđena za stariju skupinu djece u dobi od 5 do 7 godina. Dinamika aktivnosti obrađivanje je jedne brojalice dnevno. Planirani su ishodi stjecanje znanja o ljudskom tijelu i higijeni, zadovoljavanje dječjih zanimanja za temu, razvijanje pamćenja, omogućavanje djeci stjecanje određenih znanja i predodžbe o ljudskom tijelu i higijeni kroz brojalice, proširivanje znanja. Ostvaraj teme obuhvaća obradu sljedećih brojlica:

1. Točka, točka, točkica

*Točka, točka, točkica,
gotova je glavica,
meke uši, mali vrat,
trbuh mu je kao sat,
male ručice, male nožice,
evo našeg Jožice.*

2. Ruke

*Prste ima ruka svaka,
kad ih stisnem to je šaka,
bum, bum, bum, bum, bum,
to je pjesma laka.*

Igraju se ruke dvije

*tko će bolje tko će prije,
bum, bum, bum, bum, bum,
to je pjesma laka.*

3. Prsti

*Palac bere šljive cijele,
kažiprst im puni zdjele,
srednji prst ih jede cijele,
prstenjak će: Hvala ne,
a najmanji: Dajte sve!*

4. Mi smo mali maleni

*Mi smo mali, maleni,
ručice smo oprali,
tra la la la, svatko zna,
njih sapunom perem ja.*

Mi smo mali, maleni,

*zubiće smo oprali,
tra la la la, svatko zna,
da ih pere četkica.*

Ove brojalice opisuju ljudsko tijelo (*Točka, točka točkica, Ruke, Prsti*) i higijenu (*Mi smo mali maleni*), a obrađivat ćemo ih u grafičkom prikazu (*Točka, točka, točkica*), uz pokret (*Ruke*), uz igru (*Prsti*) i uz pjevanje (*Mi smo mali maleni*). Pri obradi ovih tema moguće je organizirati i posjet domu zdravlja, stomatološkoj ordinaciji i slično.

ZAKLJUČAK

Dijete je od svoje najranije dobi usko vezano uz okoliš pa tako i pojmove iz prirodoslovlja. Ako prirodoslovlje uključimo kao sastavni dio u odgojno-obrazovnom radu s djecom rane i predškolske dobi, djeci ćemo omogućiti da već u najranijoj dobi spoznaju okoliš te sve ono što ih okružuje. U okviru dnevne rutine dijete stječe spoznaje o pojavama, procesima i pojmovima s područja prirodoslovlja te se uvježbava u prirodoslovnim postupcima kao što su promatranje, razvrstavanje, uređivanje, izrada, brojanje, mjerenje, izvođenje jednostavnih pokusa, planiranje, izrađivanje, proučavanje i slično.

Cjelokupno početno znanje prirodoslovlja treba temeljiti na sadržaju bliskom djeci, a upravo su im brojalice najbliže sadržajem. Njihovi tekstovi govore baš o onome što djeca najviše vole: životinjama, cvijeću, Suncu, zvijezdama i o svemu onom što je blisko djeci. Djeca se raduju brojalicama čiji sadržaj nema određenoga smisla, ali se ipak rimuje te tako utječe na razvijanje govora i ritma.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (MZOS, 2014) predviđa planiranje godišnjih kurikuluma pojedine skupine u vrtiću po načelu raspoređivanja sadržaja u teme, a ovaj rad upućuje na mogućnosti organiziranja tema iz prirodoslovlja koristeći brojalice.

Hrvatska narodna baština obiluje različitim brojalicama koje su sadržajem vezane uz prirodoslovlje. U ovom radu obradili smo neke od njih: primjerice *Boc, boc, iglicama; Eci, peci, pec; Ide maca oko tebe; Jesen; Kiša; Točka, točka, točkica; Prste ima ruka svaka; Mi smo mali, maleni*.

LITERATURA

- Borovac, I. (Ur.) (2003). *Velika ilustrirana dječja enciklopedija*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Delić, A. i Vijić, N. (2004). *Prirodoslovlje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Jelenić, M. i Šipek, J. (2004). *Jen, dva, tri kuljko rečeš ti*. Mala Subotica: KUU "Zvono".
- Jurišić, G. i Sam Palmić, R. (2002). *Brojalica snažni glazbeni poticaj*. Rijeka: Adamić.
- Katalinić, D., Papotnik, A. i Slokan D. (2007). Medijski podpomognuto rano prirodoslovlje i tehnike za održiv suprirodni razvoj u predškolskom odgoju. *Informatologia*, 40(2), 113-117.
- Kiš-Novak, D. i Breslauer, N. (2007). Pojmovi iz zavičaja u igri u školi u prirodi. 6. *Međunarodni stručno-znanstveni skup "Dijete i jezik danas"*. Čakovec: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, središte u Čakovcu.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Preuzeto 28. lipnja 2019. s <https://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>
- Peteh, M. (2003). *Zlatno doba brojalice*. Zagreb: Alinea.
- Popović, A., Popović, Ž. i Bogut, I. (2017). Glazbene aktivnosti u integriranoj i izvanučioničkoj nastavi prirodoslovlja. U J. Ivanović, É. Borsos, Z. Námesztovszki i F. Németh (Ur.), *Zbornik radova naučnih konferencija Učiteljskog fakulteta na mađarskom nastavnom jeziku 2017* (str. 673-682). Subotica, Srbija: Sveučilište u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici.
- Slunjski, E. (2015). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj pred vratima prakse. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 21(79), 2-5.
- Visković, I. (Ur.) (2015). *Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja - teorijske postavke i implementacija*. Makarska: Dječji vrtić "Biokovsko zvonce" Makarska.
- Vrbičić, A. (2012). *Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj ("zelena pedagogija")*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.

Challenges of Teaching Science at Early and Preschool Age: Nursery Rhymes as Teaching Aid

Abstract:

Nursery rhyme is a kind of artistic and literary text, almost a rhythmic game, a short poem, a rhythmic whole, a word play, a kind of onomatopoeia or a form of children's creation. Nursery rhymes are divided into spoken rhymes and sung rhymes, or into concrete, meaningless and combined when divided by its contents. Nursery rhymes are present in every culture in the world and also in all parts of Croatia. Rhymes are passed on from generation to generation and from one nation to another. Rhymes are mostly created by children and they help them to determine who will start the game, chase, throw ball, seek, show something or answer the questions. Rhymes are a great support in a game that it subtly directs. In this paper, reference is made to some possibilities of inclusion of nursery rhymes as a means of education in teaching Science in the kindergarten. Various topics related to natural sciences are taught through various rhymes, so children of early and pre-school age learn about them with help of the content that is close to them.

Keywords: nursery rhymes, child, environment, Science

Lidija Miočić
Sveučilište u Zagrebu
Učiteljski fakultet
Zagreb, Hrvatska

Sažetak:

Suvremeni kurikulum u središte nastavnog procesa stavlja učenika. Učitelj postaje moderator koji učenika usmjerava da dođe do određenih spoznaja. Napušta se tradicionalni oblik poučavanja, a učitelju se na raspolaganje stavlja sve više novih nastavnih sredstava. Učionica postaje multimedijски opremljen prostor, a od učitelja se očekuje da u svom poučavanju koristi strategije poučavanja usmjerene na učenika, što uključuje i multimedijску nastavu. Uporaba IKT-a postaje svakodnevni izazov učiteljima gotovo svih nastavnih predmeta pa tako i hrvatskoga jezika. Učiteljima hrvatskoga jezika na raspolaganju su gotovi multimedijски sadržaji za samostalno učenje početnoga čitanja i pisanja, stranice s jezičnim savjetnicima, e-lektire, e-knjige i mnogi drugi. Rad nudi metodički prijedlog unaprjeđenja nastave hrvatskoga jezika konstruktivističkim pristupom multimedijске nastave kroz problemsko-stvaralački, otvoreni i multimedijски metodički sustav te sadrži praktičan primjer strukturiranja nastave lektire uz pomoć medija.

Ključne riječi: IKT u nastavi hrvatskoga jezika, konstruktivistička nastava, multimedijска didaktika, nastava lektire, suvremena nastava

UVOD

Suvremena nastava i suvremeni kurikulum definiraju temeljne odgojno-obrazovne vrijednosti i ciljeve odgoja i obrazovanja te donose okvir za stjecanje temeljnih učeničkih kompetencija. Učenik se stavlja u središte nastavnoga procesa, a temeljno obilježje kurikulumа prelazak je na kompetencijski sustav i učenička postignuća (ishode učenja) za razliku od pristupa usmjerenoga na sadržaj (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010). Uloga učitelja mijenja se od tradicionalne, u kojoj je učitelj bio jedini izvor znanja, prema suvremenoj ulozi u kojoj učitelj postaje moderator nastavnih aktivnosti. Tradicionalni način poučavanja zamjenjuje se višenamjenskim materijalima i aktivnostima koji se mogu primjenjivati na različite načine, ovisno o mogućnostima učenika, ali i o motiviranosti i kompetencijama učitelja. Učitelji svoje kompetencije stječu u sklopu svoga obrazovanja. Oni sve jasnije uviđaju da njihov profesionalni identitet nije određen samo implementacijom kurikulumа, planova i programa, već samostalno rade na sebi, stječu potrebna znanja i vještine, a stečene spoznaje integriraju u već postojeće i primjenjuju u odgojno-obrazovnom procesu (Blažević, 2013/2014). U suvremenoj školi potrebni su učitelji koji su sposobni organizirati raznovrsne aktivnosti i ostvariti poticajnu okolinu za učenje, a planirane aktivnosti trebaju zadovoljiti indivi-

dualne posebnosti i potrebe svih učenika. Pri tome učitelju pomažu sva dostupna pomagala, a naročito digitalni mediji koji olakšavaju ostvarivanje tih zadataka (Matijević i Topolovčan, 2017). Nacionalni okvirni kurikulum (2010) navodi uporabu informacijske i komunikacijske tehnologije kao jednu od međupredmetnih tema te navodi da se učenici trebaju služiti IKT-om u svim predmetima i na taj način dobiti mogućnost za istraživanje i komunikaciju. Razvojem i primjenom digitalnih medija razdvaja se učenje od poučavanja, a digitalni mediji naglašavaju informalno učenje (Hugger i Walberg, 2010; Matijević i Topolovčan, 2017).

IZAZOVI MULTIMEDIJSKE DIDAKTIKE U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA

Hrvatski jezik satnicom je najopsežniji predmet hrvatskoga obrazovanja, a svrha nastave hrvatskoga jezika osposobiti je učenike za komunikaciju na materinskome jeziku. Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik (2019) potiče razvijanje jezičnih djelatnosti slušanja, govorenja, čitanja, pisanja i prevođenja. Kurikulum posebno naglašava kako se odgojno-obrazovni ishodi ostvaruju iskustvenim, problem-sko-stvaralačkim, istraživačkim i projektnim učenjem i poučavanjem, a osobito individualnim i individualiziranim pristupom, suradničkim oblicima rada te svrhovitom uporabom informacijske i komunikacijske tehnologije.

U dvama usporednim istraživanjima 2008. godine koja su provedena na učenicima i na učiteljima hrvatskoga jezika (Aladrović Slovaček i Pavličević-Franić, 2011) došlo se do zaključka da veliki dio učenika iskazuje negativan stav prema hrvatskome jeziku kao predmetu. Uspoređujući kontrolnu i eksperimentalnu grupu pokazalo se da učenici kojima je nastava predstavljena u skladu s načelima suvremenoga obrazovanja imaju pozitivnije stavove prema hrvatskome jeziku kao nastavnom predmetu. Učenici pokazuju slabiju motivaciju prema učenju hrvatskoga jezika. Najčešće navode kako im je sadržaj težak, nerazumljiv i dosadan. Zanimljiv je i rezultat istraživanja koji je pokazao da se jedna četvrtina ispitanih učitelja hrvatskoga jezika opredijelila za frontalno-predavački sustav koji se u svim promjenama obrazovnoga sustava želi potisnuti iz prvoga plana. U svakom slučaju, rezultati su ukazali na potrebu mijenjanja načina poučavanja u nastavi hrvatskoga jezika. Potrebno ga je poučavati u skladu sa suvremenim pristupima i metodama (Aladrović Slovaček i Pavličević-Franić, 2011), a to uključuje i multimedijску nastavu i konstruktivistički pristup nastavnom procesu (Schamburg i Issing, 2002; Tobias i Duffy, 2009).

MULTIMEDIJSKI I KONSTRUKTIVISTIČKI PRISTUP NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA

Konstruktivistička je nastava u suprotnosti s tradicionalnom nastavom, odnosno tradicionalnim načinima učenja i poučavanja koji počivaju na činjeničnom znanju, formalnom izgledu učionice, pasivnom učenju i učitelju koji je u središtu i od kojega

učenici primaju informacije. Naglasak konstruktivističke nastave, potpomognute multimedijom, na razmjeni je informacija, kritičkom mišljenju, rješavanju problema, promjenjivom okruženju. Možemo reći da je i novi Kurikulum (2019) na tragu takvoga oblika učenja i poučavanja jer učenika stavlja u središte nastavnoga procesa. Novim kurikulumom potiče se korištenje multimedija u nastavi hrvatskoga jezika, a tiskani udžbenik prestaje biti glavni izvor znanja i glavni medij koji uvjetuje metodičke scenarije. Učiteljima hrvatskoga jezika na raspolaganju je sve više multimedijskih sadržaja, stranica i aplikacija s jezičnim savjetnicima.

Važno je naglasiti da digitalni mediji u nastavi omogućuju: 1) digitalno prikazivanje i pohranjivanje nastavnoga sadržaja, 2) obavljanje aktivnosti i poslova digitalnom tehnologijom i 3) digitalno posredovanu komunikaciju (Kanselaar, de Jong, Andriessen i Goodyear, 2002). Ove funkcionalne mogućnosti potiču učenike na aktivnost, a to znači na istraživanje, suradnju, rješavanje problema, igranje i kritičko mišljenje. Spomenute aktivnosti sastavnice su konstruktivističkih nastavnih strategija učenja, kao što su učenje rješavanjem problema, učenje igrom, suradničko učenje, projektno učenje te istraživačko učenje (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). Korisno je naznačiti da ove nastavne strategije učenja nisu noviteti, već su poznati u povijesti didaktike još od prije više od sto godina, osobito u didaktičkim elementima pravaca i pokreta reformne pedagogije i idejama Marije Montessori, Johna Deweya, Rudolfa Steinera, Celestina Freineta i dr. (Skiera, 2010). U novije vrijeme odgojno-obrazovnu vrijednost ovakvih pristupa potvrđuju i spoznaje neuroznanosti (Herrmann, 2009; OECD, 2007), što daje dodatni poticaj da se primjenjuju u obrazovanju pa i u nastavi hrvatskoga jezika.

U nastavi organiziranoj digitalnim medijima spoznavanje se jezičnih sadržaja ostvaruje posebnim tipom dvosmjerne komunikacije računala i samoga učenika koja se očituje kroz vanjske i unutrašnje aktivnosti (Pavličević, 1996). Pavličević (1996) govori o temeljnim kriterijima određivanja općih metodičkih pristupa u nastavi jezika uz pomoć računala, ali se navedeni kriteriji mogu primijeniti i na nastavu književnosti i lektire. Navode se međusobna aktivnost svih subjekata nastavnog procesa (učenika, nastavnika i medija), spoznajne aktivnosti učenika i funkcionalna svojstva računala kao nastavnoga medija. Takav pristup nastavi hrvatskoga jezika ističe temeljno obilježje suvremene nastave, a to je didaktička interakcija učenika, nastavnika i nastavnoga medija.

Metode i postupci općega komunikacijskoga modela o kojima u nastavi jezika govori Pavličević (1996) primjenjivi su danas i u ostalim domenama nastave hrvatskoga jezika od kojih izdvajamo metodu analitičko-sintetičkoga izlaganja, metodu upućivanja i metodu komunikacije s računalom koja se temelji na učenikovim fizičkim reakcijama. Posebno se ističu reproduktivna metoda i istraživačka metoda (Pavličević, 1996). Nastavni proces u nastavi hrvatskoga jezika temelji se na nastavnoj temi koja je određena nastavnim programom i ostvaruje se u jednoj ili više nastavnih jedinica. Metodičke pristupe kojima će se nastavna tema ostvariti, postavili su Dragutin Rosandić (1986) i Stjepko Težak (1996). Težak je utemeljitelj znanstvene razine više discipli-

na metodike hrvatskoga jezika: metodike slovnice (gramatike), metodike govornoga izražavanja i metodike filma u osnovnoj školi (Bežen, 2006: 247). Važna je Težakova usporedna analiza odnosa tradicionalne i moderne nastave gramatike na kojoj se mogu utemeljiti suvremeni oblici i metode nastave hrvatskoga jezika. Težak bitne razlike vidi u osnovnoj usredotočenosti koja je u tradicionalnoj nastavi spoznajni objekt, tj. jezik, a u suvremenoj nastavi je to spoznajni subjekt, odnosno učenik (Bežen, 2006). Rosandić (1986) je usmjeren prema metodici književnoga odgoja i obrazovanja te nudeći metodička rješenja u nastavi književnosti govori o dogmatsko-reproduktivnom, reproduktivno-eksplikativnom, interpretacijsko-analitičkom, korelacijsko-integracijskom, komunikacijskom, otvorenom, timskom, problemsko-stvaralačkom i multimedijском metodičkom sustavu. Posljednjih desetljeća oni su zamijenjeni interpretativno-analitičkim, problemsko-stvaralačkim i korelacijsko-integracijskim sustavima (Benjak, 2006).

STRUKTURIRANJE NASTAVE LEKTIRE UZ POMOĆ MEDIJA

Jedna je od zadaća učitelja hrvatskoga jezika poticanje učenika na čitanje. Učenički mišljenje o knjigama često stječu na satima lektire, a iako se obično smatra da učenici imaju negativan stav prema lektiri, istraživanje je pokazalo da veliki broj učenika lektiru smatra potrebnom i korisnom, čak njih 80% (Gabelica i Težak, 2017). Gabelica i Težak (2017) navode da se veliki broj učenika izjasnio da smatra da bi lektiru radije čitali kada bi se ona obrađivala na kreativniji način dok učitelji potvrđuju važnost čitanja i razvoj čitalačkih navika, ali posustaju kada je riječ o osmišljavanju kreativnijih satova lektire. Kao razlog takvome stanju Gabelica i Težak (2017) navode mali broj sati predviđenih za obradu lektire, a jedan je od problema i pristup lektiri kao još jednoj književnoj obradi pri čemu se učitelj usredotoči na jedan od postojećih metodičkih sustava koji se primjenjuju u književnosti. Gabelica i Težak (2017 prema Velički i Turza-Bogdan, 2015/2016) podsjećaju na prednosti otvorenoga sustava koji u sebi sadrži svojstva multimedijškoga sustava, a koji se može provoditi i kao timski sustav. Otvoreni sustav obilježava uspostavljanje didaktičke komunikacije koja je utemeljena na ponudi sadržaja, metoda i oblika za učeničko samostalno učenje, istraživanje i stvaranje (Benjak, 2006).

PRIMJER INTERPRETACIJE LEKTIRNOGA DJELA KROZ MODEL OTVORENOGA METODIČKOGA SUSTAVA I MULTIMEDIJSKOG ASUSTAVA – WILLIAM SHAKESPEARE: *ROMEO I JULIJA*¹

Rosandić (2005) otvoreni metodički sustav dijeli na didaktičku ponudu, istraživački rad, objavljivanje rezultata i nove zadatke, a kod multimedijškoga se sustava književnoumjetnički i znanstveni sadržaj raščlanjuju na didaktičke cjeline koje se povezuju uz određeni medij. Kao primjer interpretacije lektirnoga djela izabrali smo dramu Williama Shakespearea *Romeo i Julija* u 8. razredu osnovne škole.

Kako bismo učenike motivirali za čitanje odabranoga djela, a motivacija je ključna za njihov daljnji rad, na početku mjeseca u kojemu se čita zadana lektira koristit ćemo animirani videomamac. Animirani videomamac za čitanje *Romea i Julije* snimljen je u okviru pilot-projekta e-škole kao sastavni dio e-lektira (eLektire, 2019). Učitelj odabire sadržaj koji učenici trebaju istražiti u parovima nakon čitanja lektire: *Motiv nesretne ljubavi u svjetskoj književnosti*. Nakon istraživanja učenici trebaju izraditi prezentaciju u nekom od digitalnih oruđa po svome izboru.

Na nastavi će se interpretirati sadržaj književnoga djela igrom uloga (Gabelica i Težak, 2017): učenik preuzima ulogu određenoga lika iz djela, a učitelj postavlja pitanja kojima pomažemo transponiranje osobe u prostor priče na način da potaknemo aktivaciju što više osjetila – npr. *Nalaziš se ispod Julijinog balkona. Što vidiš? Što čuješ? Što osjećaš?*, pomažemo dublje razumijevanje motivacije pojedinih likova – npr. *Kako se osjećaš kad si saznao za Julijinu smrt? Što planiraš učiniti? Zašto si donio takvu odluku?* i pomažemo u boljem razumijevanju događaja i uzročno-posljedičnih veza – npr. *Što se dogodilo s Julijom kad je saznala za tvoju smrt? Kako su događaji utjecali na vaše zavađene obitelji?* Nakon interpretacije sadržaja slijedi predstavljanje učeničkih multimedijških uradaka gdje učenici objavljuju rezultate svojih istraživanja.

U otvorenom sustavu uočava se novost pri sustavu i kriterijima vrjednovanja rezultata. Za razliku od sustava u kojemu učitelj vrjednuje, ovdje se učenici samovrjednuju i uzajamno vrjednuju jedni druge prema unaprijed zadanim sastavnicama, a učitelj razmatra i u razgovoru s učenicima utvrđuje krajnju ocjenu. Interpretacija lektirnoga djela završava zadavanjem novoga zadatka: učenici snimaju kratak film s čuvenim prizorom Romea ispod Julijina balkona u nekom od digitalnih oruđa po svom izboru. Zadatak je timski, a učenici sami moraju odrediti i raspodijeliti ulogu svakoga pojedinca.

¹ Autorica teksta ukazuje da konstruktivistička i multimedijška nastava pomiču okvire krutoga predmetno-satnoga sustava te u skladu s tim spoznajama objašnjava nastavnu jedinicu nastavnoga predmeta Hrvatskoga jezika (u svjetlu konstruktivizma i multimedijške nastave) jer je predmetna nastava još uvijek određena predmetnim rasporedom i nastavnim satom u trajanju od 45 minuta.

ZAKLJUČAK

Uzimajući u obzir Nacionalni predmetni kurikulum Hrvatskoga jezika i učenika kao spoznajnoga subjekta, učitelj hrvatskoga jezika stavlja se pred didaktičko-metodički izazov i njegova uloga prestaje biti prenošenje znanja. Suvremeni učitelj postaje sukonstruktor učenikova znanja (Matijević i Topolovčan, 2017). Učitelj hrvatskoga jezika učenika treba motivirati za samostalno stjecanje novih spoznaja i poučavati u skladu sa suvremenim pristupima i metodama. Posebno se ističu komunikacijska, interaktivna, problemska nastava i konstruktivistički pristup koji naglašava razmjenu informacija, kritičko mišljenje i rješavanje problema. Multimedijaska didaktika svakako predstavlja veliki izazov suvremenome učitelju pa tako i učitelju hrvatskoga jezika, posebice jer učitelji u svom formalnom obrazovanju uglavnom nisu bili obuhvaćeni obrazovanjem kojim bi razvijali svoje digitalne kompetencije te njezino korištenje u nastavnom procesu ovisi o učiteljevoj motiviranosti i kompetencijama.

Vodeći računa o postavljenim metodičkim pristupima nastavi hrvatskoga jezika, stavlajući učenika internetske generacije u središte nastavnoga procesa, zadaća učitelja hrvatskoga jezika postaje ponuditi metodičke prijedloge unaprjeđenja nastave hrvatskoga jezika konstruktivističkim pristupom multimedijске nastave pri tome se što češće služeći problemsko-stvaralačkim, timskim, otvorenim i multimedijским metodičkim sustavom.

Navedeni primjer interpretacije lektirnoga djela nudi kreativan pristup lektiri kroz model otvorenoga metodičkoga pristupa i multimedijškoga pristupa, a zamisli u ovom radu mogu poslužiti metodičarima i učiteljima hrvatskoga jezika pri izradi suvremenih didaktičkih nastavnih scenarija.

LITERATURA

- Aladrović Slovaček, K. i Pavličević-Franić, D. (2011). Utjecaj načina poučavanja na motivaciju i stav učenika prema hrvatskome jeziku kao nastavnom predmetu. *Napredak: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 152(2), 171-188.
- Benjak, M. (2006). Otvoreni metodički sustav u nastavi jezika. U Karkar Vogel, B. (Ur.), *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode. Povzetki predavanj Mednarodnega znanstvenega simpozija Obdobja 25.* (str. 65-75). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. Preuzeto 6. svibnja 2019. s <http://www.centerslo.si>
- Bežen, A. (2006). Stjepko Težak – utemeljitelj znanstvene metodike hrvatskoga jezika i fima. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom dogoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 7 (13), 247-255.
- Blažević, I. (2015). Suvremeni kurikulum i kompetencijski profil učitelja. U N. Mihaljević (Ur.), *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 6(7), (str. 119-131). Split: Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu.
- eLektire (2019). Preuzeto 6. svibnja 2019. s <http://www.elektire.skole.hr>
- Gabelica, M. i Težak, D. (2017). *Kreativni pristup lektiri*. Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.

- Herrmann, U. (Ur.). (2009). *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hugger, K.-U. i Walberg, M. (Ur.) (2010). *Digitale Lernwelten: Konzepte, Beispiele und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften und Springer Fachmedien.
- Kanselaar, G., de Jong, T., Andriessen, J. i Goodyear, P. (2002). New technologies. In R.-J. Simons, J. van der Linden i T. Duffy (Eds.), *New learning* (str. 55-82). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Matijević, M. i Topolovčan, T. (2017). *Multimedijska didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010)*. Preuzeto 6. svibnja 2019. s <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). *Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik (2019)*. Preuzeto 6. svibnja 2019. s <http://mzo.hr/Predmetni-kurikulumi>
- OECD. (2007). *Understanding the brain: The birth of a learning science*. Paris.
- Pavličević, D. (1996). Nastava i učenje hrvatskoga jezika uz pomoć računala. U Z. Diklić (Ur.), *Hrvatski u školi: zbornik praktičnih radova iz nastave hrvatskog jezika* (str. 200-209). Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, D. (1986). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja (Temeljni metodički književne enciklopedije)*. Zagreb: Školska knjiga.
- Schaumburg, H. i Issing, L. J. (2002). *Lernen mit Laptops: Ergebnisse einer Evaluationsstudie*. Gütersloth: Bertelsmann Stiftung.
- Skiera, E. (2010). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart*. München: Oldenbourg.
- Tobias, S. i Duffy, T. M. (Ur.) (2009). *Constructivist instruction: Success or failure?* New York: Routledge.
- Topolovčan, T., Rajić, V. i Matijević, M. (2017). *Konstruktivistička nastava: teorija i empirijska istraživanja*. Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Velički, V. i Turza-Bogdan, T. (2015/2016). Otvoreni metodički sustav kao izazov u nastavi književnosti u mlađim razredima osnovne škole. *Školske novine*. 37, 38, 39.

The Challenges of Using Multimedia When Teaching Croatian language

Abstract:

Modern curriculum puts a student into the centre of teaching process. A teacher becomes a moderator who leads the student to find out certain knowledge. Traditional way of teaching is abandoned, and the teacher can use more educational devices. A classroom becomes multimedially equipped space and the teacher is expected to use contemporary methods of teaching, which includes multimedial didactics. The use of ICT becomes a daily challenge for teachers of virtually all school subjects, including Croatian language. There are ready-made multimedial materials at teachers' disposal for independent reading and writing, orthography tips, e-book reports, etc. The paper provides methodical suggestion for improvement of Croatian language classes with the constructivist approach and the use of ICT through problem-creative, open and multimedial methodical system. It contains a practical example how to structure a lesson on book reports with the use of digital media.

Keywords: ICT in school subject Croatian language, constructivist classroom, multimedia didactics, book reports lesson, modern teaching

DRAMSKA PEDAGOGIJA U POTICANJU MOTIVACIJE I KREATIVNOSTI U UČENJU NJEMAČKOGA JEZIKA

Pregledni rad

UDK: 792.2:811.112.2

37.036

Izabela Potnar Mijić

Agencija za odgoj i obrazovanje, Podružnica u Osijeku
Osijek, Hrvatska

Luja Zamečnik

Agencija za odgoj i obrazovanje, Podružnica u Osijeku
Osijek, Hrvatska

Sažetak:

Ulogu dramske pedagogije u odgojno-obrazovnom radu određuje učitelj ili nastavnik koji upotrebljava dramske metode u nastavi, a učitelji, koji su ujedno i voditelji dramskih skupina u okviru izvannastavnih aktivnosti, mogu upotrebljavati dramske metode i u redovnoj nastavi. Sudjelovanje učenika u dramskim skupinama, a pogotovo dramskim skupinama na stranome jeziku, može pozitivno utjecati na strah od pogrešaka i strah od javnoga nastupa te ojačati socijalne kompetencije učenika suradničkim učenjem i timskim radom. U ovome se radu želi prikazati kakav utjecaj dramska pedagogija ima u stvaranju dodanih didaktičkih vrijednosti na razvoj motivacije, kreativnosti i razvoj kritičkoga mišljenja učenika sudjelovanjem u dramskim skupinama na njemačkome jeziku. Dramske skupine na njemačkome jeziku imaju mogućnost sudjelovanja na *Dramskim igrama na njemačkom jeziku - 'Theaterspiele'* u Osnovnoj školi Vidovec te na *Međunarodnom kazališnom festivalu na njemačkom jeziku u Osijeku*. Na temelju skale procjena, čijim će se tvrdnjama propitivati motivacija, kreativnost i samostalnost učenika, učitelji i nastavnici njemačkoga jezika, koji vode dramske skupine, procijenit će utječe li sudjelovanje učenika u dramskim skupinama na njemačkome jeziku na razvoj motivacije za učenje njemačkoga te na kreativnost njihova izražavanja, razvoj kritičkoga mišljenja stvaralačkim radom u timu dramske skupine, kao i u redovitoj nastavi njemačkoga jezika.

Glavne riječi: dramska pedagogija, dramska skupina, učitelj, motivacija i kreativnost

UVOD

Uz nastavu postoji i niz odgojno-obrazovnih aktivnosti koje su također odgojno-obrazovni proces (Bognar i Matijević, 2002) pa tako i izborna i fakultativna nastava. U izvannastavnim aktivnostima učenik sam odlučuje hoće li u tom nastavnom tipu sudjelovati ili neće jer nema stupnja obveznosti. Ali kako se ističe da je dramski odgoj važan pokretač stvaralaštva kod djece (Karppinen, 2009) isto tako važnu ulogu dramske pedagogije u odgojno-obrazovnom sustavu određuje učitelj ili nastavnik koji upotrebljava dramske metode u nastavi, a učitelji, koji su ujedno i voditelji dramskih

skupina u okviru izvannastavnih aktivnosti, mogu upotrebljavati dramske metode i u redovnoj nastavi. Učitelji su oni koji pritom učenika slušaju, motiviraju, potiču i pružaju podršku. Također, važno je osvijestiti da su svi ravnopravni i jednako važni i da ni jedna situacija bez nekoga od njih ne bi bila jednaka, da je svaki pojedinac čini nepopovljivom i jedinstvenom (Lugomer, 2000, 2001). Brojna su istraživanja o dramskom odgoju pokazala porast samopouzdanja i socijalnih vještina kod učenika (Karppinen, 2009), stoga je važno pružiti potporu dramskom odgoju kao obliku poučavanja i stručnjacima raznih profila, prvenstveno iz područja društveno-humanističkih znanosti (Dragović i Balić, 2013).

Dramsko stvaralaštvo u dramskoj skupini potiče učenika na samoizražavanje i osobni razvoj (Gruić, 2002). Izuzetno je važno prepoznati uloženi trud u proces rada jer se učeniku daje potpora i poticaj posvećenosti u procesu rada, ali i za daljnje stvaralaštvo i kreativnost. Dramski odgoj oblik je učenja i poučavanja kroz dramsko iskustvo (Lugomer, 2008) što je uz iskustveno i suradničko učenje odlika suvremene nastave. Učenici jasnije shvaćaju postupke, analiziraju ponašanje te izgrađuju i oblikuju vlastite stavove i vrijednosti (Čubrilo, Krušić i Rimac Jurinović, 2017). Dramski medij u tom procesu rada u zajedništvu s učiteljem može biti od iznimne važnosti. Stoga je uloga voditelja velika i odgovorna (Škuflić-Horvat, 2018).

Učenje je stranoga jezika složen proces i na njega ne djeluje samo jedan čimbenik, nego više njih, vanjskih i unutarnjih, pri čemu je učitelj jedan od vanjskih čimbenika, koji djeluje interakcijski i može utjecati i na dinamiku motivacije. Mnoga su istraživanja motivacije u Hrvatskoj (Mihaljević Djigunović, 1993, 1995, 1998, 2009a, 2009b; Mihaljević Djigunović i Bagarić 2007 prema Medved Krajnović, 2010) pokazala da se na motivaciju treba gledati kao na dinamičnu varijablu, ovisno o samom tijeku procesa učenja. Razina same motivacije mijenja se tijekom procesa pa motivacija učenika prije početka učenja, za vrijeme učenja te nakon završetka određenoga razdoblja učenja jezika može biti različita (Medved Krajnović, 2010).

Motivacija kao jedan od unutarnjih čimbenika, uz stavove, talent, inteligenciju, strategije učenja i strategije poučavanja (Mihaljević Djigunović, 2002) utječe na učenje stranoga jezika, a što u posljednjih desetak godina zastupaju i mnogi drugi autori (Ushioda, 1996; Dörnyei i Otto, 1998; Dörnyei, 2001a, 2001b; Csizer i Dörnyei, 2005 prema Medved Krajnović, 2010), ali je teško pouzdano odrediti povezanost straha od jezika i uspjeha u učenju stranoga jezika.

Prednosti su rada u timu i sposobnost komunikacije u skupinskom radu da svi učenici mogu profitirati i postići veću djelotvornost. Ostvarenje zajedničkoga uspjeha ima i odgojnu vrijednost i dobit, kako za učenike, tako i za učitelje. Cilj je takvoga rada razvijanje sposobnosti prosudbe i sposobnost raspravljanja, razvijanje socijalne senzibilnosti i konstruktivne suradnje, poticanje samostalnosti i samosvijesti, kao i vlastite inicijative i svijesti o odgovornosti (Klippert, 2001).

Nekada su se istraživači bavili uglavnom tremom koja se osjeća pri javnim nastupima, ali se u novije vrijeme mijenja pristup ispitivanja straha od komunikacije na stranome jeziku te neki tom fenomenu pristupaju kao osobini ličnosti, a drugi kao

fenomenu vezanom uz vrstu situacija u kojima se pojavljuje (Mihaljević Djigunović, 2002). Pozitivni aspekti sudjelovanja u skupinskom radu pružaju učeniku mogućnost upravljanja svojim učenjem, potiču inicijativnost, kreativnost i fleksibilnost (Meyer, 1989 prema Klippert, 2001). Dramska igra oblikuje poticajno pedagoško okruženje u kojemu se proces učenja odvija kao stjecanje iskustva i razumijevanje sebe i svijeta složenom interakcijom (Krušić, 2014). Otvorena pitanja koja je potrebno još istražiti odnose se, primjerice, na stavove i mišljenja o zastupljenosti dramskih tehnika i metoda te učiteljeve metodičke maštovitosti u unaprjeđivanju nastavnoga procesa dramsko-pedagoškim radom.

CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA

Cilj je ovoga istraživanja ispitati utječe li sudjelovanje učenika u dramskim skupinama, a pogotovo dramskim skupinama na stranome jeziku, na strah od pogrešaka i strah od javnoga nastupa te ojačava li socijalne kompetencije učenika suradničkim učenjem i timskim radom.

Na temelju skale procjena, čijim će se tvrdnjama propitivati motivacija, kreativnost i samostalnost učenika, učitelji i nastavnici njemačkoga jezika, koji vode dramske skupine, procijenit će utječe li sudjelovanje učenika u dramskim skupinama na njemačkome jeziku na razvoj motivacije za učenje njemačkoga jezika te utječe li na kreativnost njihova izražavanja, razvoj kritičkoga mišljenja stvaralačkim radom u timu dramske skupine, kao i u redovitoj nastavi njemačkoga jezika.

SUDIONICI

U istraživanju je sudjelovalo 18 učitelja/nastavnika, voditelja dramskih skupina i 35 učenika, od toga 24 učenice i 11 učenika iz osnovnih škola Osječko-baranjske i Varaždinske županije. Stratificirani uzorak obuhvaća dramske skupine izvannastavnoga oblika odgojno-obrazovnoga procesa, a koje sudjeluju i na međunarodnim dramskim festivalima na njemačkome jeziku u Osijeku i Vidovcu.

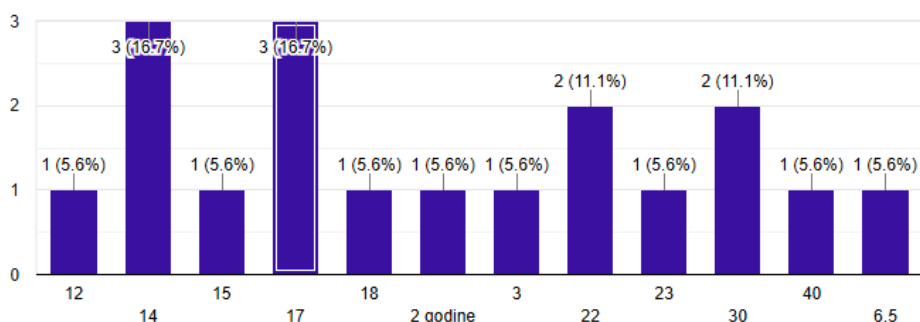
POSTUPAK

Voditeljima dramskih skupina elektronički je poslan anketni upitnik sa zamolbom da ga popune i vrate ispitivaču. Da bi se osigurala anonimnost sudionika, na Gmailu (Googleovom servisu za izmjenu elektroničke pošte) je otvoren korisnički račun s kojega su sudionici popunjene anketne upitnike slali ispitivaču. Od ukupno 18 voditelja pozivu na sudjelovanje u istraživanju odazvalo se svih 18. Zbog nepotpune učeničke ispunjenosti pojedinih upitnika u statističku obradu uvršteno ih je 35.

INSTRUMENT

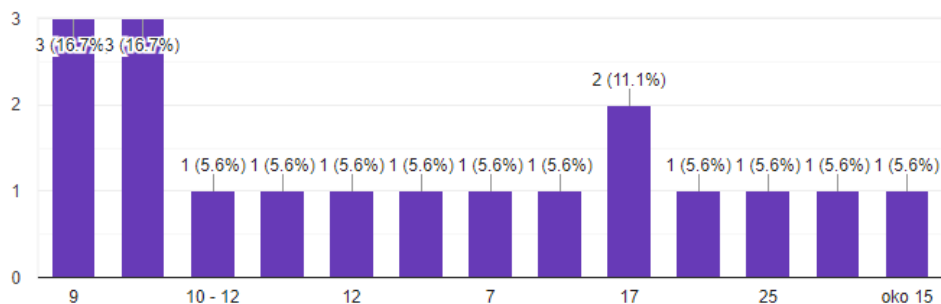
Za potrebe ovoga istraživanja izrađen je upitnik s 18 pitanja za voditelje dramskih skupina koji je propitivao sociodemografska obilježja: dob, spol, godine radnoga staža te iskustvo u vođenju dramske skupine, kao i način biranja tekstova, fleksibilnost igranja uloge, mogućnost improvizacije, motiviranost sudjelovanja i motiviranost za učenje njemačkoga jezika. Sudionici su istraživanja na 1., 2. i 4. pitanje samostalno unosili odgovor, a u 3. pitanju označili spol. Na 5., 6., 7. i 8. pitanje odgovorili su s *DA* ili *NE*. Na Likertovoj su skali od pet stupnjeva uz svaku tvrdnju označili odgovarajući broj: od 1 – *nikada* do 5 – *uvijek*, od 9. do 14. pitanja te 1 – *u potpunosti se ne slažem*, 5 – *u potpunosti se slažem*, od 15. do 18. pitanja. Za učenike je izrađen upitnik s 13 pitanja. Učenici su na 1. i 2. pitanje odgovorili bročanim unosom, u 3. su pitanju označili spol, a od 4. do 6. pitanja odgovarali su s *DA* ili *NE*. Od 7. do 12. pitanja označili su uz svaku tvrdnju odgovarajući broj: 1 – *nikad*, 5 – *uvijek* na Likertovoj skali od pet stupnjeva. U 13. su pitanju označili odgovarajući broj na Likertovoj skali (1 – *u potpunosti se ne slažem*, 5 – *u potpunosti se slažem*).

Grafikon 1. Godine radnoga staža učitelja u struci.



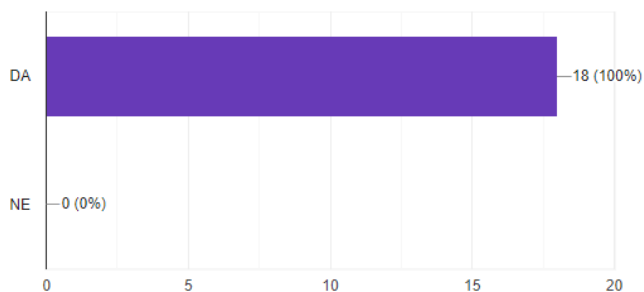
Slika 1. Godine radnoga staža učitelja u struci.

Raspon godina staža učiteljica/voditeljica dramskih skupina vrlo je širok i kreće se od 2 do 40 godina. Broj godina vođenja dramske skupine na njemačkome jeziku kreće se od jedne do 16 godina. Prema odgovorima koje su dale voditeljice skupina možemo zaključiti da učiteljice započinju s vođenjem dramskih skupina nakon što steknu određeno iskustvo u odgojno-obrazovnome radu.



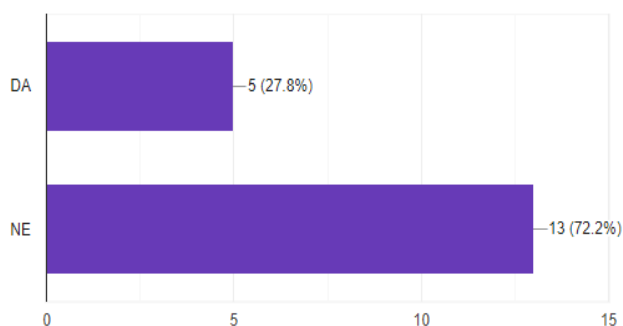
Slika 2. Broj članova u dramskim skupinama na njemačkome jeziku.

Broj učenika koji sudjeluju u radu dramskih skupina na njemačkome jeziku također je vrlo raznolik i kreće se od 7 do 25 po dramskoj skupini. Budući da broj učenika koji sudjeluju u radu dramskih skupina ovisi o nizu čimbenika, ovim upitnikom nije utvrđivan razlog manjega ili većega broja sudionika.



Slika 3. Samostalno prijavljivanje učenika u dramsku skupinu na njemačkome jeziku.

I sami učenici navode samostalnu prijavu za sudjelovanje u dramskim skupinama na njemačkom jeziku u postotku od 91,4%. Iako se ovim istraživanjem nije ispitivao način prijave ovisno o spolu, rezultati pokazuju da se podjednako samostalno prijavljuju i djevojčice i dječaci.



Slika 4. Nastavnik odabire učenike za sudjelovanje u dramskoj skupini na njemačkome jeziku.

Na temelju odgovora voditeljica skupina uočeno je da se učenici samostalno i dobrovoljno prijavljuju za sudjelovanje u dramskoj skupini na njemačkome jeziku, a u 29% slučajeva voditeljice odabiru učenike za sudjelovanje u radu dramske skupine, što se pokazalo i u učeničkim rezultatima, 31,4% odgovorilo je da ih uključuju i učitelji.

Značajnu informaciju daje odgovor na pitanje žele li učenici nastaviti sudjelovati u dramskoj skupini na njemačkome jeziku, na što je pozitivno odgovorilo 100% učiteljica i 94,2% učenika. U prilog tomu idu i rezultati upitnika koji se odnose na duljinu sudjelovanja u radu dramske skupine. Učenici u najvećem broju sudjeluju u radu skupine do kraja osnovnoškolskoga ili srednjoškolskoga obrazovanja, ovisno o tomu u kojoj su se razini obrazovanja uključili u rad skupine. Budući da su te razine obrazovanja međusobno odvojene, ne možemo utvrditi da učenici nastavljaju sudjelovati u radu dramske skupine na njemačkome jeziku nakon što završe osnovnu školu, jer to, između ostaloga, ovisi i o mogućnostima koje nudi odabrana srednja škola. Ovakav dobiveni rezultat znakovit je za način vođenja dramske skupine i zajedništva koje se u tom odgojno-obrazovnom procesu ostvaruje.

Skupina od 9. do 14. pitanja odnosi se na razvijanje generičkih kompetencija, naročito na razvijanje sposobnosti kritike i samokritike, sposobnosti prilagodbe novim situacijama, sposobnosti stvaranja novih ideja, sposobnosti rješavanja problema, donošenja odluka, kao i razvijanje sposobnosti rada u timu. Dramske su skupine, a među njima i dramske skupine na njemačkome jeziku, izvannastavne aktivnosti. Pretpostavka je sudjelovanja u izvannastavnim aktivnostima samostalan izbor koji uključuje jedinstvene sklonosti učenika.

Prema mišljenju učiteljica/voditeljica u 23,5% slučajeva učenici *uvijek* samostalno odabiru tekstove za predstave koje pripremaju u dramskoj skupini. U ostalih 76,5% slučajeva učenici to čine *često* ili *ponekad*. Odgovori na ovo pitanje ukazuju na važnost uloge voditeljica skupina u procesu odabira tekstova jer se učenici oslanjaju na njihovu podršku, usmjeravanje i pomoć pri odabiru tekstova. Dobiveni rezultat da 74,2% učenika *često* i *uvijek* samostalno biraju tekstove pokazatelj je da iz njihove percepcije imaju dovoljno slobode za tu mogućnost i imaju potrebu za potporom. Istraživanjem

nije obuhvaćen utjecaj godina provedenih u dramskoj skupini na samostalni odabir tekstova.

Ono što je važno u području dramskoga stvaralaštva rezultat je analize odgovora na 10. pitanje koje pokazuje da prema mišljenju učiteljica/voditeljica u više od 80% situacija učenici *ponekad*, *često* ili *uvijek* samostalno kreiraju tekstove za predstave koje pripremaju na njemačkome jeziku, a isto smatra i 74,2% učenika. Samo je jedna voditeljica odgovorila da učenici to čine *rijetko* i *nikad*, kao i 20% učenika. Samostalno kreiranje tekstova za predstave pretpostavlja razvijanje kreativnosti i kritičkoga mišljenja u većoj mjeri nego što je to uvježbavanje ponuđenih gotovih tekstova.

Analiza odgovora na 11. pitanje pokazuje pozitivno djelovanje rada u dramskim skupinama na njemačkom jeziku na razvijanje sposobnosti rada u timu, jer je iz njih vidljivo da su učenici *često* ili *uvijek* spremni na kompromise pri odabiru ili kreiranju tekstova koje uvježbavaju. Budući da su voditeljice uočile da su učenici *često* (41,2%) i *uvijek* (58,8%) spremni na kompromise pri odabiru ili kreiranju tekstova koje uvježbavaju, možemo zaključiti da je konačna odluka ishod iznošenja vlastitih mišljenja, ali i prihvatanja mišljenja drugih članova ako to doprinosi boljem i uspješnijem konačnom ishodu.

Prema tvrdnjama učiteljica/voditeljica, uvažavajući potrebe skupine da se učenici *često* (41,2%) ili *uvijek* (58,8%) odgovorno odnose prema dodijeljenim ulogama ukazuje na visoku razinu odgovornosti koju učenici pokazuju te da odgovorno ili neodgovorno ponašanje ima izravan pozitivan ili negativan utjecaj na cijelu skupinu. U izuzetno visokom postotku, od 91,2%, učenici pokazuju poštivanje drugih u skupini i trud da bi na vrijeme naučili tekst. Članovi su skupine svjesni da konačan ishod ovisi o svakom članu i da svatko mora izvršiti dodijeljeni zadatak. Uspjeh ili neuspjeh ishod je svakoga pojedinoga sudionika, ali se on odražava na skupinu u cjelini.

Nastavno na ovaj rezultat istraživanja i vrlo je visoka razina motivacije za kazališni javni nastup. Prema pokazatelju od 68,5% za djevojčice i 28,5% za dječake (ukupno 97%) učenici su *često* i *uvijek* motivirani za kazališni javni nastup na njemačkom jeziku. Učiteljice/voditeljice su odgovorile da je *uvijek* motivirano njih 82,4%, a *često* 17,6%. Iz ovih se odgovora ne može razlučiti o kojoj se vrsti motivacije radi: intrinzičnoj, ekstrinzičnoj ili kombinaciji obiju, ali se iz postojanja motivacije može zaključiti da učenici rado sudjeluju u predstavama i javno nastupaju. Pretpostavlja se da učenicima javni nastup pričinjava zadovoljstvo i pridonosi osjećaju uspješnosti.

Sudjelovanje u radu kazališne skupine pozitivno utječe na samostalnost i sigurnost učenika u korištenju njemačkoga jezika. Voditeljice skupina uočile su da je 76% učenika spremno *uvijek* ili *često* improvizirati na kazališnome nastupu (*uvijek* njih 29,4%, *često* 47,1% učenika i *ponekad* njih 23,5%). Visoka razina spremnosti na improvizaciju na njemačkome jeziku ukazuje da su učenici u velikom broju slučajeva sigurni u svoju sposobnost improvizacije na njemačkome jeziku što znači da ne pokazuju strah od pogrešaka. To pokazuju i rezultati dobiveni od učenika 97,1% (od tog *ponekad* 22,8% učenika, *često* njih 20% i *uvijek* 54,2% učenika).

Voditeljice se 41,2% *slažu* ili 52,9% *u potpunosti slažu* (*u potpunosti se ne slaže* 5,9%) da su zbog sudjelovanja u dramskoj skupini i javnih nastupa učenici motiviraniji za učenje njemačkoga jezika u redovnoj ili izornoj nastavi. Uspjeh i zadovoljstvo koje učenici osjećaju vjerojatno imaju pozitivan utjecaj na motivaciju za učenje jezika i izvan dramske skupine. Sličan rezultat polučili su i odgovori učenika: *niti se slažem, niti se ne slažem*, njih 20%, *slažem se* 34,2% učenika te *u potpunosti se slažem* 31,4% učenika.

Sve su voditeljice suglasne da sudjelovanje u radu dramske skupine na njemačkome jeziku ima izravan pozitivan utjecaj na smanjenje straha od pogrešaka na nastavi njemačkoga jezika u redovnoj ili izornoj nastavi, pri čemu se njih 58,8% *slaže*, odnosno 41,2% *u potpunosti slaže* s navedenom tvrdnjom. Strah od pogrešaka važan je čimbenik koji izravno pozitivno ili negativno utječe na učenje stranoga jezika. Prema mišljenju učenika manje je straha od pogrešaka na nastavi njemačkoga jezika u redovnoj ili izornoj nastavi, a s tim se *slaže* 42,8% učenika, a *u potpunosti se slaže* njih 20%.

Prema procjeni više od 70% voditeljica (*u potpunosti se slažem* njih 29,4%, *slažem se* 47,1% voditeljica te *niti se slažem, niti se ne slažem* njih 23,5%) dramskih skupina na njemačkome jeziku, učenici koji sudjeluju u radu dramskih skupina na njemačkome jeziku postižu bolje rezultate na nastavi njemačkoga jezika u redovnoj ili izornoj nastavi, dok 30% njih smatra da njihovo sudjelovanje ne utječe na postizanje boljih rezultata, nego su bolji ili lošiji rezultati rezultat nekih drugih čimbenika. Iz odgovora se ipak može donijeti zaključak da sudjelovanje u radu dramskih skupina na njemačkome jeziku ima više pozitivan nego negativan učinak. Prema mišljenju učenika *u potpunosti se ne slaže* 22,8%, *ne slaže se* njih 17,1%, *niti se slaže, niti se ne slaže* 20% učenika, *slaže se* njih 22,8% te *u potpunosti se slaže* 14,2% učenika. Radi konkretnijih odgovora i jasnijega uvida trebalo bi istražiti čimbenike utjecaja.

Rezultat odgovora na tvrdnju *Sudjelovanje učenika u dramskoj skupini ne utječe na uspjeh u učenju njemačkoga jezika u redovnoj ili izornoj nastavi* je raspršen. Tvrdnju *u potpunosti se ne slažem* odabralo je 17,6% sudionika, tvrdnju *ne slažem se* 35,3%, sudionika, tvrdnju *niti se slažem, niti se ne slažem* 23,5% sudionika, a tvrdnju *slažem se* 23,5% sudionika. Može se zaključiti da oko polovica voditeljica uočava učinke rada učenika u dramskoj skupini na njemačkome jeziku na uspjeh u učenju njemačkoga jezika u redovnoj ili izornoj nastavi. Druga polovica sudionika smatra da sudjelovanje učenika ne utječe na uspjeh u učenju ili ne uočava razlike u uspjehu kod učenika koji sudjeluju u radu dramske skupine od onih koji u radu ne sudjeluju. Odgovori na ovo pitanje ne donose nedvojbeni zaključak da sudjelovanje u radu dramskih skupina na njemačkome jeziku ima utjecaj na bolji uspjeh učenika na samoj nastavi njemačkoga jezika. Učenici imaju osjećaj da postižu bolji uspjeh i bolje rezultate na redovnoj ili izornoj nastavi njemačkoga jezika čemu u prilog govori njihova želja i ustrajnost u sudjelovanju u radu dramskih skupina koje traje i do šest godina u osnovnoj školi. Prema rezultatima ispitivanja *u potpunosti se slaže* 45,7% učenika sudionika, *slaže se* njih 28,5%, *niti se slaže, niti se ne slaže* njih 11,4%, a ukupno je isti postotak onih koji se *ne slažu* ili se *u potpunosti ne slažu* (11,4%).

ZAKLJUČAK

Ovim je istraživanjem obuhvaćena jedinstvena skupina učenika koji su uključeni u izvannastavnu aktivnost dramskih skupina na njemačkome jeziku i voditeljica tih skupina koje su učiteljice ili nastavnice njemačkoga u osnovnoj ili srednjoj školi.

Dramski odgoj, kako navodi Lugomer (2000, 2001), ne služi samo razvijanju dramske darovitosti i upoznavanju s dramsko-scenskim izrazom, već pomaže djetetu u razvijanju osjećajnosti i osjetilnosti, govornih i drugih izražajnih sposobnosti i komunikacijskih vještina, mašte, kreativnosti, sposobnosti, oblikovanju stavova, stjecanju i razvijanju društvene svijesti i njezinih sastavnica: (samo)kritičnosti, odgovornosti, snošljivosti, razvijanju humanih moralnih uvjerenja i razumijevanju međuljudskih odnosa te stjecanju sigurnosti i samopouzdanja. Pojam dramske pedagogije u ovom se radu odnosi na oblik rada s djecom u kojemu se dramski medij odnosi na medij za kreativno izražavanje sudionika. Istraživanja (Kragulj, 2011; Bogнар i Dubovicki, 2012 prema Dubovicki, Svalina i Proleta, 2014) pokazuju da se kod prisutnosti i razvoja, kao i poticanja kreativnosti, javljaju ugodne emocije, nestaje strah, a razvija se sloboda koja omogućuje učenicima stvaranje novih ideja. Rezultati istraživanja upućuju na to i da učenici sudjelovanjem u radu dramskih skupina na njemačkome jeziku razvijaju kreativnost, jer u velikom broju slučajeva sami kreiraju tekstove za predstave na njemačkome jeziku. Upravo razvijena spoznaja pedagoga o značenju kreativnoga rada s djecom, o nesputavanju, o omogućavanju stvaralačke angažiranosti djece, temelji se i na vlastitim iskustvima jer se takav pedagog u svome radu na odgajanju i obrazovanju ne zadovoljava uvijek istim, poznatim i utvrđenim oblicima i metodama rada (Nola, 1987).

Iz rezultata je vidljivo i da učenici razvijaju kritičko mišljenje i timski rad jer su tekstovi koje kreiraju ili odabiru ishod kompromisa. Sudjelovanje u dramskim skupinama na njemačkome jeziku pridonosi razvijanju samostalnosti i odgovornosti jer su pojedinci odgovorni za zajednički ishod. Motivacija za javne nastupe utječe na smanjivanje straha od javnoga nastupa, a spremnost na improvizaciju na javnome nastupu ukazuje i na smanjivanje straha od pogrešaka. Jačanje intrinzične motivacije poticanjem radoznalosti, željom za saznavanjem i željom za igrom i istraživanjem, ostvaruje se uspjehom u jezičnim aktivnostima i zadovoljstvom zbog uspjeha. Time učenik razvija zanimanje za jezik zbog samoga jezika (Ćoso, 2016).

Voditeljice skupina uočile su povećanje motivacije članova dramskih skupina za učenje njemačkoga jezika u redovnoj ili izbornoj nastavi i djelomični utjecaj na bolji uspjeh u učenju njemačkoga jezika u redovnoj ili izbornoj nastavi. Budući da se radi o jedinstvenoj skupini i prilično malom broju sudionika, ovo istraživanje ne donosi općenite rezultate koji se odnose na cijelu populaciju učenika koji uče njemački jezik kao strani jezik, ali može ukazati na prednosti i nedostatke ovakve vrste aktivnosti u učenju stranoga jezika.

Buduća istraživanja trebala bi dalje propitivati utjecaj dramskoga medija na učenje stranoga jezika na proširenom uzorku voditelja i učenika kao i u drugim stranim jezicima, a što bi dovelo do dubljega razumijevanja navedene problematike te pridonijelo boljoj ovladanosti stranim jezikom hrvatskih učenika.

LITERATURA

- Bognar, L. i Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga
- Čubrilo, S., Krušić, V. i Rimac Jurinović, M. (2017). *Odgoj za građanstvo, odgoj za život. Priručnik aktivnih metoda za građanski odgoj i obrazovanje s primjerima dobre prakse*. Zagreb: HCDO i Školska knjiga.
- Ćoso, Z. (2016). Problematika ovladavanja jezikom. *Croatica et Slavica ladertina*, 12(2), 493-512.
- Dragović, S. i Balić, D. (2013). Dramski odgoj – način iskustvenog, djelatnog učenja. *Croatian Journal of Education*, 15, 191-209.
- Dubovicki, S., Svalina, V. i Proleta, J. (2014). Izvannastavne glazbene aktivnosti u školskim kurikulumima. *Školski vjesnik*, 63(4), 553-578.
- Gruić, I. (2002). *Prolaz u zamišljeni svijet*. Zagreb: Golden marketing.
- Karppinen, T. (2009). Mjera ili užitak. *Dramski odgoj*, 16, 13-15.
- Klippert, H. (2001). *Kako uspješno učiti u timu*. Zagreb: Educa.
- Krušić, V. (2014). Opće paradigme moderne dramske pedagogije, *Dramski odgoj*, 18, 16-25.
- Lugomer, V. (2000/2001). Dramski odgoj u nastavi. Hrvatski centar za dramski odgoj. *Školske novine* 16. Preuzeto 1. svibnja 2019. s http://www.hcdo.hr/?page_id=180.
- Lugomer, V. (2008). *Zamisli, doživi, izrazi – Dramske metode u nastavi hrvatskoga jezika*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj. Pili-poslovi d. o. o.
- Mihaljević Djigunović, J. (2002). *Strah od stranog jezika*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Medved Krajnović, M. (2010). *Od jezičnosti do višejezičnosti*. Zagreb: Leykam international d. o. o.
- Nola, D. (1987). Kreativni odgoj. U L. Kroflin, D. Nola, A. Posilović i R. Supek (Ur.), *Dijete i kreativnost. Posebno izdanje* (str. 9-14). Zagreb: Globus.
- Škuflić-Horvat, I. (2018). Igrom do izvedbe, a kako do prosudbe. U I. Gruić, M. Rimac Jurinović i Z. Vukojević (Ur.), *Poticanje kvalitete u dramskome stvaralaštvu. Zbornik radova: bilješke sa simpozija* (str. 15-32). Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.

Drama Pedagogy Used for Increasing Motivation and Creativity When Learning German as a Foreign Language

Abstract:

The role of drama pedagogy in education is determined by the teachers who use drama pedagogy teaching methods. The teachers who lead drama groups as an extra-curricular activity can also use drama methods in regular classes. Participation of students in drama groups, especially drama groups in a foreign language, can positively affect the fear of mistakes, the fear of public performance and strengthen students' social competences through collaborative learning and teamwork. The purpose of this paper is to demonstrate the impact of drama pedagogy in the development of motivation, creativity and the development of critical thinking in students who participate in drama groups in German language by creating added didactic values. Drama groups in German language have the opportunity to participate in the Drama Games in German Language – Theaterspiele at Vidovec Elementary School and at the International Theatre Festival in German Language in Osijek. Based on the assessment scale, which will be used to evaluate the statements

about motivation, creativity and autonomy of students, the German language teachers who lead drama groups will also assess how the participation of students in the drama groups in German language influences the development of motivation for German language learning at the beginning, during and at the end of their participation in the drama group and their performances at the theatrical festivals, as well as how it influences the creativity of their expression, the development of critical thinking through creative work in the drama group and in their regular German language classes.

Keywords: drama pedagogy, drama group, teacher, motivation and creativity

USING AAC TO DEVELOP LITERACY IN CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES: THE ABC MAESTRO PROGRAMME

Stručni rad

UDK: 376-053.5:372.41/46

Katarina Matijević
University of Zagreb
Faculty of teacher education
Zagreb, Croatia

Abstract:

The development of literacy is a process that is gradually taking place from birth to the school age, but also through entire life. Literacy skills are needed from the earliest school experiences up to the grown up age to increase participation and influence of the individual in society. Augmentative and Alternative Communication Systems (AAC) enable children with developmental difficulties and complex communication needs (CCN) to develop literacy. Individual approach and selection of appropriate AAC interventions help to meet (pre)conditions for developing literacy in children with developing disabilities and complex communication needs. ABC Maestro is a pedagogic-rehabilitation program for learning of reading, writing and the use of keyboard in children who are unable to acquire pen and paper literacy. The program uses traditional literacy learning methods but offers a more innovative approach to learning through the use of keyboard, for those children who need an alternative approach to literacy learning. ABC Maestro is designed for children with developmental disabilities who learn to read, write and are learning to use the keyboard. It can also be used by all children who are learning the basic literacy skills. Literacy learning of children with developing disabilities can be very demanding task and it is often slow. ABC Maestro can serve therapists, teachers and parents as a faster, alternative approach to writing and reading instructions. The program also features a progress tracking system and rewards for each child's attempt and success.

Keywords: ABC Maestro, augmentative and alternative communication, complex communication needs, literacy development, literacy in children with developing disabilities

INTRODUCTION

Most children spontaneously acquire speech and language skills which allow them to express their needs and wants, interact socially with adults and peers, expand their conceptual development, and develop the foundations for more advanced language and literacy skills (Light, 1997).

Some children, on the other hand, do not develop speech and language skills as expected, due to some difficulties in their motor, language, cognitive, and/or sensory perceptual systems. These impairments may be the result of autism, cerebral palsy, ADHD, Down syndrome, or other developmental disabilities. This group of child-

ren differ between themselves, but they have complex communication needs (CCN) in common. Those special needs restrict their access to the environment, they limit their interactions with their communication partners, and reduce their opportunities for communication (Light, 1997). Experts who are involved in their everyday life face many challenges. One of the main challenges is to provide children who have complex communication needs the access to the magical and powerful world of communication at the earliest age possible (Light & Drager, 2003).

Augmentative and alternative communication (AAC) systems offer potential tools to meet this challenge, both to the experts and their families. In order to be optimally effective, AAC systems must be designed to meet the needs and accommodate the skills of young children (Blackstone et al., 2007). If we expect AAC interventions to be fully effective, they should provide access to appropriate AAC systems as means to communicate, but also as the means to receive appropriate instructions. Those instructions should be performed in order to learn their users the linguistic, operational, social, and other skills required to communicate effectively and ensure that children have appropriate opportunities, but also support from their partners, to communicate (Light, 2003). Except for communication development, AAC systems can be, and are used in emerging literacy skills for children with developmental difficulties. The ability and skills associated with the development of early literacy in preschool age are an important part of later literacy (McDonald Connor et al., 2006; Lonigan et al., 2000; Whitehurst and Lonigan, 1998, 2002). This fact points to the importance of early AAC use with children who have developmental disabilities and complex communication needs (CCN) in order to prepare them for the educational system, in which they belong today, with tendency to be equal to their peers without any disabilities.

AAC AND THE DEVELOPMENT OF LITERACY

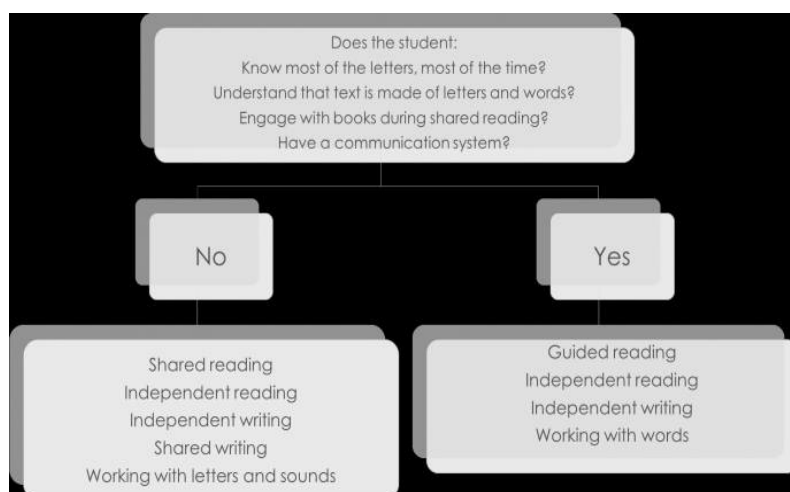
Augmentative and Alternative Communication (AAC) is potentially expanding understanding and expression for all people with developmental disabilities. According to the definition of the American Association for Speech, Language and Hearing (ASHA), Augmentative and Alternative Communication is "... a field of clinical practice aimed at compensating (whether permanent or temporary) the damage and difficulties caused by heavy communication disorders" (Dimarco et al. 1998: 154). AAC includes programs that do not require external aids, such as gestures or characters. It also includes using specific aids (for example, computer technology with voice or written output). Although AAC interventions are generally applied to promote expression, meaning expressive communication, they are also used for improvement of understanding.

Augmentative and alternative communication (AAC) provides the means to enhance communication, language, and literacy outcomes of children with CCN. Nu-

merous studies demonstrate that children with CCN derive substantial benefits from AAC (Branson & Demchak, 2009; Ganz et al., 2011; Machalicek et al., 2010; Schlosser, et al., 2009; Wendt, 2009). It is important to decide on the appropriate AAC approach for each child individually. Only the appropriate and specific AAC intervention can lead to positive gains, such as turn – taking skill, requesting, commenting, receptive and expressive vocabulary, morphology, phonological awareness, and reading and writing skills. There is also strong evidence that AAC interventions result in significant decreases in challenging behaviors. Positive effects of AAC intervention can be seen in communication, language, and literacy skills (Millar et al., 2006; Schlosser & Wendt, 2008). The positive benefits of AAC intervention extend to children who differ in age and the type of developmental disabilities, including Down syndrome, ASD, cerebral palsy, multiple disabilities, and so forth.

One of the most common, but also basic problems in designing AAC technologies/apps for children with CCN is determining how to represent vocabulary, i.e. how to represent language concepts. The main goal of AAC regarding literacy is to develop full literacy. Once children develop literacy skills, they are able to rely on traditional orthography to express any idea or concept (Light & McNaughton, 2009). But, to come to developed literacy, we must first develop preliteracy skills, as we do with children with no disabilities. When children are preliterate, we must determine the right alternative representations of language concepts. It is possible that this is going to be the main future research area. Future research is required to investigate the most appropriate representations for young children. It is of importance and not only to determine whether children can learn AAC symbols, but rather to determine what types of symbols are most readily and most easily acquired to emerge lexical development and foster meaningful interactions using AAC.

Table 1. The scheme for choosing the right approach to teaching literacy in AAC user (Erickson & Koppenhaver, 2007).



WHAT IS ABC MAESTRO?

ABC Maestro has been designed to offer faster learning through play and includes a variety of letter, word, spelling and number learning games that perfectly accompanies the Clevy 2 keyboard (retrieved from <https://www.eglas.hr/abc-maestro/>).

Games include clear, visually adapted pictures and speech and a constructive feedback feature, providing an essential part of the learning process. It is specifically designed for users with special educational needs who are learning to write, type, and read and is an excellent solution for those with attention and concentration problems, fine motor skills, ocular coordination and visual perception problems. The included content is also beneficial for users with reduced cognitive abilities, dyslexia, dysgraphia, and often with a combination of a number of these difficulties.

ABC Maestro software features a broad range of individualised settings that can be fully customized for each user depending on their needs (retrieved from <https://www.eglas.hr/abc-maestro/>). Beginning with easier activities, the exercises are structured to lead up gradually to more challenging content, providing a learning resource that will enable users to practice and develop their skills over time.

FOR WHOM IS ABC MAESTRO INTENDED?

ABC Maestro is primarily intended for children with disabilities who are learning to read, write and use the keyboard, but can be used by all children who are familiar with letters and numbers. From the clear visual appearance of the program and the ability to connect a spoken voice with a letter or a word, users with visual impairment and users with specific learning disabilities like dyslexia will benefit the most (retrieved from <https://www.eglas.hr/abc-maestro/>). Better reading of the letters on the keyboard and the ability to participate in the process help users with difficulties in psychomotor development because it does not require the adoption of certain graphomotor skills. Additional positive side is the greater motivation and attention of the users.

HOW DOES ABC MAESTRO WORK?

During the initial stages, users of all games have learning support in the form of a tag on a virtual keyboard or exact directions on where is the key which needs to be pressed. The ABC Maestro program offers individualized settings that can be fully customized for each user, depending on their needs (retrieved from <https://www.eglas.hr/abc-maestro/>). Tasks build from lighter to more difficult, and after each answer, adequate feedback is provided.

WHY DO BOTH KIDS AND TEACHERS LOVE ABC MAESTRO?

The development of the writing skill in children with disabilities can be very demanding and sometimes slow, so ABC Maestro can serve therapists, teachers and parents as a faster, alternative approach to writing and reading instruction. With the Clevy keyboard and computer work, the ABC Maestro program fits in the step-by-step learning with a specially designed world full of entertaining tasks and cheerful colors that greatly affect the motivation and interest of children. Some of the key rehabilitation features of ABC Maestro in the education of children with disabilities include reducing the learning time of keyboard letters and easier understanding of differences between voices and symbols, and accelerating the creation of prerequisites for the development of reading and writing skills. ABC Maestro comes packed with an appropriate tracking and reward system for each child's attempt and success so that the therapist, teacher, or parent can use the appropriate labels to track the child's progress and develop the skills of reading and writing (retrieved from <https://www.eglas.hr/abc-maestro/>).

DISCUSSION

Students with significant physical and developmental disabilities who use aided AAC devices seem to benefit from receiving evidence-based literacy instruction in typical contexts (e.g., direct instruction, scaffolding). Many interventions must be situated within the context of parent–child shared book reading, a strategy which is linked to language growth, emergent literacy skills, and reading achievement for pre-schoolers who are not yet independent readers (Bus et al. 1995). Past research has also shown that shared book reading is an essential instructional strategy used in elementary classrooms (Sturm et al. 2006). Specifically, shared book reading may provide familiar and predictable routines for students with physical and developmental disabilities to communicate with conversational partners using aided AAC. With text adaptations (e.g., attached picture symbols) and activity modifications (e.g., the use of concrete objects related to the story), like those we find in ABC Maestro software, children with significant and multiple disabilities may derive greater benefit from shared book reading (Browder et al. 2008).

Effective instruction may improve student performance in skills that can be especially challenging for nonverbal children: letter-sound correspondence, tasks that require phonemic awareness such as word segmentation for spelling, and word reading tasks. Exactly those instructions may be found in ABC Maestro software. The challenge of providing instruction may exist in part because, in traditional literacy instruction, students frequently demonstrate their understanding of phonemic awareness through articulating the individual sounds in words, or through listening to the sounds, then orally producing a word (Eunice Kennedy Shriver, NICHD 2001). Students who use AAC require other means of practicing and communicating these concepts.

There is certain need for more research utilizing rigorous experimental designs. Researchers and clinicians may choose a non- experimental research design in part due to their flexibility and usability in clinical settings. Since there is the lack of experimental research evaluating literacy instruction for students with physical and developmental disabilities who use aided AAC, future research should focus on using such designs to evaluate existing, evidence-based literacy interventions with this population.

Reading previous studies pointed out to parents or researchers to deliver literacy instruction. With ABC Maestro it is possible exactly for those groups to deliver the needed instructions. Parents are obvious candidates for providing literacy instruction during naturally occurring home (e.g., reading the daily newspaper online, reading about things they want to know more about, reading recipes during meal preparation, bedtime stories). However, it would seem important to evaluate general education teachers' delivery of literacy instruction to students who use aided AAC users, because an increasing number of students with significant disabilities are fully included in general education classrooms. ABC Maestro is easy to use in classroom setting, as well as in home. Future research should evaluate the implementation of literacy intervention in general education classrooms by general education teachers. Future research should evaluate the effects of evidence- based, systematic literacy instruction on a variety of targeted skills using rigorous experimental designs. Additionally, experimental analysis of the influence of specific intervention strategies on literacy skills may shed some light on the most efficacious literacy interventions for students with physical and developmental disabilities who use aided AAC. ABC Maestro is proven to be efficient for literacy development, and is accepted by both, the students and literacy instructors, as fun and educational software.

CONCLUSION

Literacy development is a very complex and demanding task. Some children, unfortunately, have very limited opportunities for incidental learning form early age due to their difficulties and CCN. One of the biggest obstacles for developing literacy for children with disabilities is the lack of early literacy experiences, which are now possible via AAC, with softwares like ABC Maestro. The future researches will lead to more effective AAC systems and interventions for young children with complex communication needs. With access to appropriate and adequate AAC systems and early evidence-based AAC interventions, young children with complex communication needs will have the opportunity to develop literacy. ABC Maestro allows the child to learn "Step-by-Step" in a specially designed world full of entertaining tasks and cheerful colors – which greatly influences their motivation. This software is proven to be effective and helpful in practice.

REFERENCES

- ABC Maestro. *Čitanje i pisanje na zabavan način*. Retrieved from <https://www.eglas.hr/abc-maestro>
- Blackstone, S., Williams, M. & Wilkins, D. (2007). Key principles underlying research and practice in AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 23(3), 191-203.
- Branson, D. & Demchak, M. (2009). The use of augmentative and alternative communication methods with infants and toddlers with disabilities: A research review. *Augmentative and Alternative Communication*, 2, 274-286.
- Browder, D., Mims, P., Spooner, F., Ahlgrim-Dezell, L. & Lee, A. (2008). Teaching elementary students with multiple disabilities to participate in shared stories. *Research and Practice for Persons with with Severe Disabilities*, 33, 3-12.
- Bus, A., van IJzendoorn, M. & Pellegrini, A. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Dimarco, R., Greiner, N., Light, J. C. & Roberts, B. (1998). Augmentative and alternative communication to support receptive and expressive communication for people with autism. *Journal of communication disorders*, 31, 153-180.
- Erickson, K. & Koppenhaver, D. (2007). *Children with Disabilities: Reading and Writing the Four-Blocks Way*. Carson-Dellosa Pub. Co., Inc.
- Ganz, J. B., Earles-Vollrath, T. L., Heath, A. K., Parker, R. I., Rispoli, M. J. & Duran, J. B. (2011). A meta-analysis of single case research studies on aided augmentative and alternative communication systems with individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4, 60-74.
- Light J. (1997). Let's go star fishing: Reflections on the contexts of language learning for children who use aided AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 13, 158-171.
- Light, J. (2003). Shattering the silence: The development of communicative competence by individuals who require augmentative and alternative communication. *Communicative competence for individuals who use augmentative and alternative communication*, 3-38.
- Light, J. & McNaughton, D. (2009). Accessible Literacy Learning: Evidence-based reading instruction for individuals with autism, cerebral palsy, Down syndrome, and other disabilities. *Practically speaking: Language, literacy, and academic development for students with AAC needs*.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R. & Anthony, J. L. (2000). Development of Emergent Literacy and Early Reading Skills in Preschool Children: Evidence From a Latent-Variable Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596-613.
- Machalicek, W., Sanford, A., Lang, R., Rispoli, M., Molfenter, N. & Mbeseha, M. K. (2010). Literacy interventions for students with physical and developmental disabilities who use aided AAC devices: A systematic review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 2, 219-240.
- McDonald Connor, C., Morrison, F. J. & Slominski, L. (2006). Preschool Instruction and Children's Emergent Literacy Growth. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 665-689.
- Millar, D. C., Light, J. C. & Schlosser, R. W. (2006). The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: a research review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 248-264.

- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington: Government Printing Office.
- Schlosser, R. W. & Wendt, O. (2008). Effects of augmentative and alternative communication intervention on speech production in children with autism: A systematic review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17, 212-230.
- Schlosser, R., Sigafoos, J. & Koul, R. (2009). Speech output and speech-generating devices in autism spectrum disorders. In P. Mirenda & T. Iacono (Eds.), *Autism spectrum disorders and AAC*, 141-170.
- Sturm, J., Spadoccia, S., Cunningham, J., Cali, K., Staples, A., Erickson, K., et al. (2006). What happens to reading between first and third grade? Implications for students who use AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 22, 21-36.
- Wendt, O. (2009). Research on the use of manual signs and graphic symbols in autism spectrum disorders: A systematic review. *Autism spectrum disorders and AAC*, 83-140.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (2002). Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers. *Handbook of early literacy research*. New York: The Guilford Press, 11-29.

Upotreba AAC-a u razvoju pismenosti kod djece s teškoćama u razvoju: program ABC Maestro

Sažetak:

Razvoj pismenosti proces je koji se postupno odvija već od samoga rođenja pa do školske dobi, ali i dalje. Vještine pismenosti potrebne su od najranijih školskih iskustava do odrasle dobi kako bi se povećalo sudjelovanje i utjecaj pojedinca u društvu. Sustavi augmentativnih i alternativnih komunikacija (AAC) omogućuju djeci s teškoćama u razvoju i složenim komunikacijskim potrebama (CCN) da i oni razviju pismenost. Individualni pristup i odabir primjerene AAC intervencije pomažu u ispunjavanju (pred)uvjeta za razvoj pismenosti kod djece s teškoćama u razvoju i složenim komunikacijskim potrebama. ABC Maestro pedagoško je rehabilitacijski program za učenje čitanja, pisanja i korištenja tipkovnice kod djece koja nisu u mogućnosti usvajati pismenost olovkom i papirom. Program koristi tradicionalne metode opismenjavanja, ali nudi inovativniji, alternativni pristup. ABC Maestro stvoren je za djecu s teškoćama u razvoju koja uče čitati, pisati i koristiti tipkovnicu, ali ga mogu koristiti i sva djeca koja tek upoznaju slova i brojeve. Opismenjavanje djece s teškoćama u razvoju može biti vrlo zahtjevno i nerijetko se odvija sporo, a upravo ABC Maestro može poslužiti terapeutima, učiteljima i roditeljima kao brži, alternativni pristup poučavanju pisanja i čitanja. U programu se nalazi i sustav za praćenja napretka djeteta i nagrađivanja za svaki djetetov pokušaj i uspjeh.

Glavne riječi: ABC Maestro, augmentativna i alternativna komunikacija, složene komunikacijske potrebe, opismenjavanje djece s teškoćama u razvoju, razvoj pismenosti

SOCIJALIZACIJA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U OSNOVNOJ ŠKOLI

Prethodno priopćenje

UDK: 376.1-053.5

Ivan Lenard

Osnovna škola Ladimirevci
Ladimirevci, Hrvatska

Dajana Vinković

Osnovna škola Ivana Kukuljevića Beliše
Beliše, Hrvatska

Sažetak:

Uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u redovni obrazovni sustav prisutno je već dugi niz godina, a regulirano je mnogim zakonima i pravilnicima. Izraz teškoće u razvoju podrazumijeva učenike s teškoćama u mentalnom, motornom, senzornom i emocionalno-socijalnom razvoju. Snažnoj potpori integraciji u redovni odgojno-obrazovni sustav pridonijele su ideje o demokratizaciji obrazovanja i zahtijevanju prava na jednak odgoj i obrazovanje za sve učenike. Socijalizacija podrazumijeva proces uključivanja djece i mladih u društveni život, prilagođavanja društvenim vrijednostima i normama te prihvatanja različitih životnih uloga. Istraživanje je usmjereno ispitivanju stavova i mišljenja učenika predmetne nastave gradske i seoske osnovne škole o socijalizaciji učenika s teškoćama u razvoju. Odnosno, nastoji se ispitati postoje li razlike između učenika gradske i seoske škole u poimanju integracije učenika s teškoćama u razvoju u redovni obrazovni sustav s obzirom na društvenu sredinu, spol i dob sudionika. Sudionici istraživanja bili su učenici od 5. do 8. razreda. Podatci su prikupljeni anketiranjem, a ukupan uzorak istraživanja činilo je 294 učenika, od čega je 156 polaznika gradske škole, a 138 učenika seoske škole. Podatci su analizirani hi-kvadrat testom i deskriptivnom statistikom. Rezultati istraživanja pokazuju postojanje razlika u mišljenjima i stavovima o socijalizaciji djece s teškoćama u razvoju na određenim pitanjima između učenika gradske i seoske škole. Dobiveni rezultati ukazuju da su učenici seoske škole pokazali u većem postotku razumijevanje i veću socijalnu osjetljivost prema učenicima s teškoćama u razvoju nego učenici gradske škole. Učenicima s teškoćama u razvoju zasigurno se u današnje vrijeme pridaje više pozornosti nego prije, međutim, istina je da još uvijek nisu u potpunosti prihvaćeni.

Ključne riječi: učenici s teškoćama u razvoju, inkluzija, gradska i seoska sredina, stavovi i mišljenja učenika, socijalizacija

UVOD

Uz obitelj, škola je jedno od najznačajnijih mjesta gdje se stvaraju, razvijaju i prakticiraju međuljudski odnosi. Na žalost, u školama se više inzistira na znanju, a razviti dobre međusobne odnose, često je prepušteno slučaju. Osobe s teškoćama u razvoju dugi niz godina bile su institucionalizirane i marginalizirane u društvu. Razvojem

svijesti društva o vrijednosti svakoga pojedinca javlja se inkluzija kao pokret u okviru socijalnoga modela. Inkluzija sama po sebi ne podrazumijeva izjednačavanje svih ljudi već uvažavanje različitosti svakoga pojedinca kojemu pruža mogućnost odlučivanja o vlastitom životu i preuzimanje odgovornosti. Osnovna je ideja modela inkluzije da oštećenje koje objektivno postoji ne treba negirati, no ono ne umanjuje vrijednost osobe kao ljudskoga bića. Invaliditet se ne sagledava u ograničenju osobe zbog njezina oštećenja već se smatra da je ograničenje društveno nametnuto (Igrić i sur., 2009).

Inkluzija učenika s teškoćama u razvoju svakako je povećala broj socijalnih interakcija između učenika s teškoćama u razvoju i onih tipičnoga razvoja. Ove promjene velikim su dijelom praćene i promjenama u nacionalnim pravnim dokumentima. Prema podacima Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta, u šk. god. 2016./17. u osnovnim školama Republike Hrvatske, po redovnom nastavnom programu u redovnim školama, uključeno je 17 602 učenika s teškoćama u razvoju. Po redovnom programu, ali u posebnim odjelima, školuje se 80 učenika. U djelomičnoj integraciji nalazi se 563 učenika. U posebnim razrednim odjelima u posebnim programima školuje se 1117 učenika, dok se u programima za stjecanja kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života nalazi 1585 učenika. Posebno se naglašava kako djelotvorno inkluzivno obrazovanje pretpostavlja edukaciju nastavnika, stručne službe i svih onih koji odlučuju o djetetovom obrazovanju, a traženje stručne podrške trebao bi biti standardan postupak u svakoj obrazovnoj instituciji u koju se uključuje učenik s teškoćama u razvoju (Pravobranitelj za osobe s invaliditetom, 2017). Budući da se u jednom radu ne može obuhvatiti sva složenost socijalnih interakcija učenika s teškoćama u razvoju neupitna je potreba novih istraživanja i pregleda znanstvenih spoznaja o učinkovitosti istraživačkih strategija, a sve s ciljem socijalne prihvaćenosti učenika s teškoćama u razvoju. I dalje je opravdano očekivati da će proces inkluzivnoga obrazovanja i socijalizacije učenika s teškoćama u redovne škole pratiti dileme, otpori i različiti izazovi, kako u kreiranju obrazovnih politika, tako i u praktičnoj realizaciji. Za sada se možemo osvrnuti na rezultate istraživanja koja su provedena nakon primjene zakonskih rješenja, a koja mogu pomoći u sagledavanju različitih dilema s kojima se suočavaju glavni nositelji ovih promjena. Sudeći po svjetskim trendovima logično je pretpostaviti da će inkluzivno obrazovanje još dugi niz godina okupirati pažnju odgojno-obrazovnih djelatnika.

Objašnjavanje pojma socijalizacije i općenite socijalne prihvaćenosti upućuje na postojanje različitih pristupa u njegovom proučavanju. Kako navodi Buljubašić-Kuzmanović (2010: 192) socijalna se kompetencija u stručnoj literaturi veže za različite teorijske pristupe kao što su bihevioristički, psihološki, sociološki, pedagoški ili razvojni, a oni se pak isprepliću s holističkom, humanističkom i pedagoškom paradigmom razvoja. S toga motrišta, gledano u školskom kontekstu, socijalna kompetentnost pokazuje stupanj u kojemu skupina vršnjaka prihvaća neko dijete. Autorica model socijalne kompetencije dijeli na pet sastavnica: prosocijalni stav (razina interesa i skrb o drugim ljudima); socijalne vještine (vještine socijalnoga ponašanja koje se mogu opažati); vještine empatije (sposobnost uživanja u osjećajima drugih); emocionalnost (stupanj

u kojemu je neka osoba istodobno emocionalno izražajna i osjetljiva) i socijalna anksioznost (nedostatak samopouzdanja i prisutnost anksioznosti u socijalnim situacijama). Aspekt prihvaćenosti i podržavajuće okoline podrazumijeva školu kao mjesto gdje se određena ponašanja donesena iz obitelji modificiraju, potkrepljuju i gdje se uče sasvim novi oblici ponašanja s time da se svaki pojedinac, uključujući učenike s teškoćama, ne osjeća odbačeno, izolirano ili manje vrijedno (Ivančić Stančić, 2013). Kako navodi Buljubašić-Kuzmanović (2010) mogućnosti zajedničkoga učenja i druženja svih učenika jedan su od značajnijih razloga za realizaciju inkluzivnoga obrazovanja. Koristi su brojne i obostrane. S jedne strane, učenici iz osjetljivih skupina imaju mogućnost češće stupati u interakcije s ostalim vršnjacima, usvajati modele uspješnoga vršnjačkoga ponašanja, vježbati različite socijalne vještine, unaprjeđivati socijalnu kompetentnost i općenito unaprjeđivati sve aspekte svoga razvoja. S druge strane, učenici koji ne pripadaju osjetljivim skupinama, razvijaju osjetljivost za razvojne smetnje učenika, manjinske skupine kojoj pripadaju ili neke druge karakteristike zbog kojih se razlikuju. Na taj se način stvaraju uvjeti za sprječavanje predrasuda, razvijanje tolerancije, humanosti, uvažavanja različitosti i potreba drugih. Osim toga, kroz igru i učenje s vršnjacima iz osjetljivih skupina razvijaju nove socijalne vještine i unaprjeđuju znanje. U takvom okruženju imaju priliku naučiti kako biti prijatelji s osobama koje su drugačije, i što je najvažnije, pripremaju se za život u pluralističkom društvu. Kroz interakcije s vršnjacima, djeca se potvrđuju, ostvaruju uspjeh i postignuća, raste njihov osjećaj vlastite kompetentnosti, samopouzdanja i autonomije. Na taj način potvrđuju vlastite potencijale te ostvaruju svoje ciljeve i potrebe.

Rezultati empirijskih istraživanja (Koster i sur., 2010; Zvoleyko i sur., 2016; Krampač-Grljušić i Kolak, 2018) ukazuju na to da su socijalne interakcije učenika s različitim razvojnim teškoćama ograničene i po pitanju učestalosti i po pitanju kvalitete. Naime, smanjena učestalost socijalnih interakcija, česta vršnjačka neprihvaćenost i rijetko uspostavljeni prijateljski odnosi utječu na sniženu motivaciju učenika s teškoćama u razvoju da ostvaruju interakcije s vršnjacima zbog čega su više skloni socijalnoj izolaciji; niska socijalna vršnjačka prihvaćenost otežava razvoj i održavanje prijateljskih odnosa i obrnuto (Žić Ralić i Ljubas, 2013). Sve to govori da ne treba podcijeniti uloge odraslih osoba i socijalnoga okruženja u poticanju i promicanju razvoja socijalne prihvaćenosti i prijateljstva između djece s teškoćama i bez teškoća. Igrić i sur. (2009) proveli su istraživanje kako bi utvrdili kakvi su okolinski stavovi i procjene ponašanja djeteta s teškoćama učenja i koliko su ti stavovi okoline sukladni s djetetovom slikom o sebi i samoprocjenom u uvjetima i stanju inkluzije u Hrvatskoj. U usporedbi s djecom bez teškoća u učenju položaj djece s teškoćama učenja manje je povoljan u svim trima mikrosustavima (obitelj – škola – vršnjaci). Mikrookruženje djece s teškoćama učenja različito je od okruženja druge djece. Istražujući koliko četverogodišnje druženje s učenicima s teškoćama ima značenje za razvoj prosocijalnosti i empatije za učenike tipičnoga razvoja, Špelić i sur. (2013) pokazali su da učenici s teškoćama nisu prihvaćeni u integracijskim razredima te da predstavljaju "zvijezde odbijanja". U tom kontekstu nije dobivena očekivana razlika između učenika tipičnoga razvoja u prosocijalnosti i

empatiji u odnosu na učenike netipičnoga razvoja. Ryabova i Parfyonova (2015) proveli su istraživanje o socijalnoj prilagodbi učenika s teškoćama u razvoju te došli do zaključka da su sve komponente socijalne uključenosti učenika s teškoćama u razvoju na niskoj razini te je vrlo teško govoriti o potpunoj integraciji. Socijalizacija učenika s teškoćama u razvoju u inkluzivnom obrazovanju ne može se postići prijenosom značajki posebnoga obrazovanja u redovni obrazovni sustav. Treba nam jasan i dugoročan organizacijski i pedagoški rad na uspostavljanju pozitivnih međuljudskih odnosa u inkluzivnim učionicama. Optimizaciju redovite škole u inkluzivni model moguće je postići kada su struktura, sadržaj, organizacija i metode rada fleksibilni i usmjereni na učenika i njegove teškoće. Uspjeh inkluzije učenika s teškoćama u razvoju ovisi ne samo o utvrđenim posebnim uvjetima, nego i o kulturi škole i zajednice općenito. Osnovni je zaključak da su učenici s teškoćama u razvoju manje popularni, da imaju značajno manji broj socijalnih interakcija u odnosu na tipične vršnjake, manje prijatelja, dok je sudjelovanje u zajedničkim aktivnostima s vršnjacima tipičnoga razvoja nešto rjeđe.

Gledajući rezultate navedenih istraživanja koja su se bavila socijalnim interakcijama učenika s teškoćama u razvoju u redovnim školama, može se zaključiti da oni, u usporedbi s vršnjacima tipičnoga razvoja, imaju manje interakcija s vršnjacima i u manjoj mjeri sudjeluju u zajedničkim aktivnostima. Prikazani rezultati istraživanja nedvosmisleno potvrđuju važnu ulogu koju vršnjaci imaju u socio-emocionalnom i kognitivnom razvoju svakoga djeteta. Sama izloženost djeci tipičnoga razvoja ne znači nužno razvoj pozitivnih vršnjačkih odnosa (Žić Ralić i Ljubas, 2013).

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Cilj je rada ispitati stavove i mišljenja učenika predmetne nastave gradske i seoske osnovne škole o socijalizaciji učenika s teškoćama u razvoju. Nastoji se ispitati postoje li razlike između učenika gradske i seoske škole u poimanju integracije učenika s teškoćama u razvoju u redovni obrazovni sustav s obzirom na društvenu sredinu, spol i dob sudionika

Hipoteze istraživanja:

- H1:** Očekuje se da će učenici predmetne nastave seoske škole imati malo pozitivnije stavove i mišljenja prema učenicima s teškoćama u razvoju nego učenici gradske škole.
- H2:** Očekuje se da će djevojčice i dječaci iz seoske škole imati malo pozitivnije stavove i mišljenja prema učenicima s teškoćama u razvoju nego učenici gradske škole.
- H2:** Očekuje se da će, s obzirom na dob, učenici iz seoske škole imati malo pozitivnije stavove i mišljenja prema učenicima s teškoćama u razvoju nego učenici gradske škole.

SUDIONICI

Istraživanje je provedeno na uzorku od 294 sudionika od čega je 156 učenika iz gradske, a 138 učenika iz seoske škole s područja Valpovštine. Ispitani su učenici polaznici predmetne nastave, tj. učenici od 5. do 8. razreda osnovne škole. Prosječna dob učenika uključenih u istraživanje je 13 godina ($M=12,37$). Raspon je dobi učenika uključenih u istraživanje od 10 do 16 godina. Uzorak sudionika sadržava sve učenike od 5. do 8. razreda seoske škole, a iz gradske su škole izabrani razredni odjeli od 5. do 8. razreda koji su bili približno jednaki seoskim po uspjehu (ocjenama), broju učenika i spolnoj zastupljenosti.¹ Odabrane škole, osim učenika koji pohađaju nastavu prema modelu potpune integracije (redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke te redoviti program uz individualizirane postupke), imaju i svaka po dva odjela za učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama koji se školuju prema modelu djelomične integracije (poseban program uz individualizirane postupke). Prema podacima o broju učenika školske 2016./17. godine u objema je školama prisutan visok postotak učenika s teškoćama u razvoju. U gradskoj je školi 9,16% djece s teškoćama u razvoju u odnosu na ukupan broj učenika škole, dok je u seoskoj školi 12,7% djece s teškoćama u odnosu na ukupan broj učenika.²

POSTUPAK I INSTRUMENT ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je provedeno u drugom polugodištu školske 2016./17. godine, točnije tijekom travnja 2017. godine. Prije anketiranja učenika prethodno je dobivena suglasnost škole i roditelja. Roditelji su na roditeljskim sastancima upoznati sa svrhom provođenja istraživanja i traženo je dopuštenje za sudjelovanjem njihove djece u istome. Učenici su prije provedbe istraživanja bili upoznati s razlogom istraživanja i dana im je uputa o načinu ispunjavanja ankete. Ispitivanje je provedeno grupno na početku ili na kraju sata razrednika.

Za potrebe provođenja istraživanja, korištena je anketa (Balaž, 2014) koja se sastojala od triju dijelova. Prvi dio ankete sastojao se od sociodemografskih obilježja sudionika (spol, dob, razred i vrsta škole). Drugi dio ankete sastojao se od dvadeset i jednoga pitanja od čega je dvadeset pitanja zatvorenoga pitanja (na razini Da/Ne odgovora) i jedno pitanje otvorenoga tipa. Treći dio ankete sadržavao je osam tvrdnji o procjenama važnosti stvaranja odnosa s učenicima, odnosno prema učenicima s teškoćama u razvoju. Učenici su procjenjivali važnost tvrdnje upotrebom Likertove skale od 5 stupnjeva (1. *Uopće nije važno*; 2. *Uglavnom nije važno*; 3. *Nisam siguran/a*; 4. *Uglavnom je važno* i 5. *Jako je važno*).

Dobiveni podatci obrađeni su statističkim programom za računalnu obradu podataka (SPSS), odnosno korišteni su hi-kvadrat test i deskriptivna statistika.

¹ Budući da gradska škola ima znatno veći ukupan broj učenika u predmetnoj nastavi u odnosu na seosku školu, provelo se uzorkovanje učenika gradske škole da ih se izjednači s uzorkom seoske škole. Kriteriji uzorkovanja po razrednim odjelima bili su podjednak uspjeh učenika, podjednak broj učenika u razredu te podjednak broj zastupljenosti prema spolu.

² Podatci o broju učenika preuzeti su iz Godišnjih planova rada škola za školsku 2016./17. godinu.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Prvim dijelom ankete provjerena su sociodemografska obilježja sudionika koja su obuhvaćena pitanjima o spolu, dobi, razredu i vrsti škole. Istraživanjem su anketirani učenici predmetne nastave iz gradske i seoske osnovne škole. Uzorak sudionika sadržavao je 294 učenika od čega je 156 učenika gradske škole (53%), a 138 učenika seoske škole (47%). Od ukupnog uzorka iz gradske škole anketirana je 81 djevojčica (27,6%) i 75 dječaka (25,5%), a iz seoske škole 73 djevojčice (24,8%) i 65 dječaka (22,1%). Raspodjela učenika prema razredima pokazuje da ima 13,6% učenika gradske škole i 10% učenika seoske škole 5. razreda; 13,9% učenika gradske i 13,9% učenika seoske škole 6. razreda; 13,3% učenika gradske škole i 12,6% učenika seoske škole 7. razreda te 12,2% učenika gradske škole i 10,5% učenika seoske škole 8. razreda.

Prvih 20 pitanja drugoga dijela ankete analizirano je upotrebom hi-kvadrat statističkoga testa. Učenici su na ponuđene tvrdnje imali mogućnost odgovora *Da* ili *Ne*, odnosno, slažu li se s njom ili ne slažu. Prema rezultatima vidljivo je da postoji značajna statistička razlika učenika dviju škola na trima pitanjima. Razlika je dobivena na pitanju 2. *Poznajem učenike s teškoćama u razvoju* ($\chi^2_{(1)}=5,679$, $p<0,05$); na pitanju 3. *Učenici s teškoćama u razvoju prihvaćeni su u društvu* ($\chi^2_{(1)}=6,325$, $p<0,05$) i na pitanju 4. *Djevojčice i dječaci s teškoćama u razvoju u društvu su jednako prihvaćeni bez obzira na spol* ($\chi^2_{(1)}=4,838$, $p<0,05$). Na drugom pitanju, razlika se pronalazi u tome da su učenici gradske škole u većem broju iskazali da poznaju djecu s teškoćama u razvoju ($N=139$) u odnosu na učenike seoske škole ($N=109$). Na trećem su pitanju učenici gradske škole u većem broju iskazali neslaganje da su učenici s TUR-om³ prihvaćeni u društvu ($N=44$), dok su učenici seoske škole to iskazali u mnogo manjem broju ($N=22$). Na četvrtom je pitanju vidljiva diferencija da učenici gradske škole ($N=40$), u većoj mjeri smatraju da učenici s TUR-om nisu jednako prihvaćeni u društvu bez obzira na spol dok učenici seoske škole to misle u mnogo manjoj mjeri ($N=21$). Rezultati ovog pitanja sugeriraju da su učenici anketirane seoske škole u većem broju slučajeva tolerantniji i prijateljski nastrojeni prema učenicima s TUR-u nego učenici iz gradske škole ili rezultati pokazuju da učenici seoske škole nisu toliko u situacijama da vide odbijanje ili neprihvatanje učenika s TUR-u u samoj školi i izvan nje. Visok postotak pozitivnih odgovora na 9., 10., 13., 14., 15. i 16. pitanju u objema školama sugerira da je među učenicima razvijena velika razina empatije, prihvaćenosti i ljudskosti prema učenicima s TUR-u. Ovi rezultati potvrđuju konstataciju Previšića (1996) da ukoliko je škola humana, stvaralačka i socijalna zajednica, onda među učenicima potiče i razvija suradnju umjesto natjecanja, otvorenost umjesto izolacije i snošljivost umjesto netolerantnosti. Špelić i sur. (2013) istraživanjem su primijetili da učenici s teškoćama nisu prihvaćeni u integracijskim razredima te da predstavljaju "zvijezde odbijanja", međutim rezultati našeg istraživanja na 9. i 10. pitanju pokazuju vrlo visoku pozitivnu prihvaćenost učenika s TUR-om kao dio razredne zajednice, što pozitivno utječe na

³ TUR je skraćenica za "teškoće u razvoju" i tijekom pisanja rezultata istraživanja služit ćemo se navedenom kraticom.

ukupno ozračje u gradskoj i seoskoj školi. Točnije, 95% učenika gradske i 98% učenika seoske škole želi da su učenici s TUR-om dio razredne zajednice, a 83% učenika obiju škola smatra da oni pozitivnu utječu na cjelokupnu razrednu klimu.

Analiza postojanja razlika u odgovorima, uzimajući u obzir spol ispitanih učenika prema vrsti škole, otkriva postojanje statistički značajne razlike na četirima pitanjima. Razlike su vidljive na pitanju 4. *Djevojčice i dječaci s teškoćama u razvoju u društvu su jednako prihvaćeni bez obzira na spol* ($\chi^2_{(3)}=10,100$, $p<0,05$); na pitanju 8. *Učenici s teškoćama u razvoju slabo komuniciraju* ($\chi^2_{(3)}=10,403$, $p<0,05$); na pitanju 17. *Pomažem učenicima s teškoćama u razvoju sa zadatcima u školi* ($\chi^2_{(3)}=10,703$, $p<0,05$) te na pitanju 19. *Pomažem učeniku s teškoćama u razvoju ako se netko loše ponaša prema njemu* ($\chi^2_{(3)}=8,539$, $p<0,05$). Na četvrtom je pitanju razlika u dijelu neslaganja da su dječaci i djevojčice s teškoćama jednako prihvaćeni u društvu, odnosno djevojčice iz grada u većem broju smatraju da nisu jednako prihvaćene ($N=16$) u odnosu na djevojčice sa sela ($N=8$). Slična je situacija i među dječacima gdje dječaci iz grada znatno više ($N=24$), u odnosu na dječake sa sela ($N=13$), misle da učenici s TUR-om nisu jednako prihvaćeni u društvu. Jedan od mogućih razloga zašto djevojčice i dječaci iz grada misle da učenici s TUR-om nisu jednako prihvaćeni u društvu možemo tražiti u činjenici da se seoska sredina smatra opuštenijom i prijateljski obilježenom odgojno-obrazovnom klimom. U seoskoj sredini odnosi s ljudima i školom važniji su nego je to slučaj u gradskim školama i zbog toga seoske škole imaju pozitivniju klimu i bolju komunikaciju među obiteljima koje se uzajamno potiču na suradnju sa školom (Bauch, 2001; McBride i sur., 2002). Seoska škola i zajednica povezanije su nego u gradskim sredinama, stanovnici ruralne zajednice osjećaju veću pripadnost i integriranost školi i daju svoj doprinos kurikularnim aktivnostima (Horny i Witte, 2010). Na osmom je pitanju znatna razlika u odgovorima djevojčica gdje djevojčice iz grada osjetno više procjenjuju da učenici s TUR-om slabo komuniciraju ($N=37$) u odnosu na djevojčice sa sela ($N=27$). Rezultati 4., 17. i 19. pitanja pokazuju da učenici gradske i seoske škole u dosta visokom broju procjena misle da su djeca s teškoćama bez obzira na spol dobro prihvaćena u društvu te da im rado pomažu sa školskim gradivom i u odnosima s drugim učenicima. To nam pokazuje da je u objema školama dobro razvijena socijalna interakcija i prihvaćenost vršnjaka, a što je, prema Žić Ralić i Ljubas (2013), vrlo pozitivna odlika škola jer neprihvaćenost i nedovoljna socijalna interakcija među učenicima doprinosi socijalnoj izolaciji i nemogućnosti stvaranja i razvijanja kvalitetnih odnosa učenika s teškoćama u razvoju i obratno. Rezultati na 19. pitanju pokazuju da su djevojčice u objema školama sklonije pomoći učenicima s TUR-om negoli dječaci. Za djevojčice je očekivano da pokazuju veću razinu emocija negoli je to kod dječaka, osobito sreću, a da negativne emocije internaliziraju. Biološka i rodna uloga pretpostavlja da djevojke budu usmjerene na odnos, na njegu i prihvaćanje, a razvijenost navedenih područja olakšava im stvaranje odnosa i potiče na povezanost i bliskost s drugima (Chaplin i Aldao, 2013).

Daljnjom analizom prvih dvadeset pitanja dobivamo statistički značajne razlike u odgovorima učenika gradske i seoske škole s obzirom na dob učenika, odnosno

prema razrednim odjelima i to na trima pitanjima. Razlike su vidljive na pitanju 2. *Poznajem učenike s teškoćama u razvoju* ($\chi^2_{(7)}=14,230$, $p<0,05$); na pitanju 3. *Učenici s teškoćama u razvoju prihvaćeni su u društvu* ($\chi^2_{(7)}=30,535$, $p<0,05$) te na pitanju 16. *Razumno i prijateljski prihvaćam učenike s teškoćama u razvoju* ($\chi^2_{(7)}=15,277$, $p<0,05$). S obzirom na dob učenika, najvidljivija je razlika u odgovorima učenika na trećem pitanju i to između učenika 8. razreda gdje učenici gradske škole ($N=19$) u većem broju misle da učenici s TUR-om nisu prihvaćeni u društvu nego učenici 8. razreda seoske škole ($N=10$). Razlog tomu možemo pripisati činjenici da učenici u 8. razredu već imaju usko formirane grupe prijatelja i jako je teško učeniku s TUR-om u ovom dobnom razdoblju razvoja stvoriti kvalitetne i trajne prijateljske odnose i zbog toga je shvaćanje da nisu prihvaćeni u društvenoj zajednici.

Treći dio ankete sastojao se od osam tvrdnji na kojima su učenici izražavali procjenu njihove važnosti. Analiza rezultata dobivena je upotrebom deskriptivne statistike. Analiza rezultata s obzirom na vrstu škole pokazuje postojanje razlike na dvjema tvrdnjama. Razlika u procjenama važnosti vidljiva je na tvrdnji 6. *Pokazati sažaljenje prema učenicima s teškoćama u razvoju* i na tvrdnji 7. *Izabrati za igru učenika/učenicu s teškoćama u razvoju*. Na šestoj tvrdnji, 8 učenika gradske škole (5,1%) misli da *uopće nije važno* te 15 učenika (9,6%) da *uglavnom nije važno* pokazati sažaljenje prema učenicima s TUR-om u odnosu na samo 4 učenika seoske škole (2,9%) koji misle da *uopće nije važno* i 5 učenika (3,6%) koji misle da *uglavnom nije važno* pokazati sažaljenje. Nadalje, 49 učenika gradske škole *nije sigurno* treba li pokazati sažaljenje, dok se s time slaže i 32 učenika seoske škole. Učenici seoske škole u većoj mjeri smatraju da je *jako važno* ($N=52$) pokazivati sažaljenje prema učenicima s TUR-om nego što to misle učenici gradske škole ($N=45$). Na sedmoj tvrdnji učenici gradske škole ($N=39$) u većoj mjeri *nisu sigurni* koliko je važno izabrati učenika s TUR-om za igru u odnosu na učenike seoske škole ($N=26$). Na istoj tvrdnji, učenici seoske škole ($N=57$) znatno više smatraju da je *jako važno* izabrati za igru učenika s teškoćama nego što to smatraju učenici gradske škole ($N=46$). Rezultati ovoga pitanja pokazuju da učenici gradske (67%) i seoske škole (77%) biraju učenike s TUR-om za igru i druženje, što je suprotno rezultatima istraživanja Ryabova i Parfyonova (2015) koji su ustvrdili da su učenici s TUR-om manje popularni, imaju manje prijatelja i sudjelovanje je u zajedničkim aktivnostima s vršnjacima tipičnog razvoja jako rijetko. Buljubašić-Kuzmanović (2010) smatra da se učenici s TUR-om interakcijom s vršnjacima potvrđuju, ostvaruju uspjeh i postignuća te raste njihov osjećaj vlastite kompetentnosti, samopouzdanja i autonomije. Da učenici gradske i seoske škole teže stvaranju kvalitetne interakcije i ozračja, pokazuju vrlo visok postotak pozitivnih mišljenja na 1. *Stvoriti lijepo i pozitivno ozračje u razredu* i 3. *Omogućiti osjećaj uspjeha i napredovanja učenika s teškoćama u razvoju* tvrdnji. Učenicima obiju škola važno je stvoriti pozitivno ozračje u razredu te omogućiti osjećaj uspjeha i napredovanja učenika s TUR-om.

Analiza rezultata s obzirom na spol učenika obiju škola pokazuje razlike na jednoj tvrdnji među djevojčicama i među dječacima. Razlika u procjenama važnosti među djevojčicama vidljiva je na tvrdnji 5. *Pružiti ruku prijateljstva učenicima s teškoćama u*

razvoju gdje djevojčice iz grada procjenjuju u manjem postotku (58%) od djevojčica sa sela (78,1%) da je *jako važno* biti prijatelj s učenicima s teškoćama u razvoju. Razlike među djevojčicama gradske i seoske škole ogledaju se u dijelu pozitivne diferencijacije da je vrlo važno biti prijatelj s učenicima s TUR-om, što je svakako pokazatelj visoke socijalne kompetencije učenica. Razlika između dječaka gradske i seoske sredine pokazala se na tvrdnji 6. *Pokazati sažaljenje prema učenicima s teškoćama u razvoju* gdje dječaci sa sela znatno više procjenjuju da je *jako važno* pokazati sažaljenje (41,5%) u odnosu na dječake iz grada (24%). Rezultati procjena sugeriraju da dječaci sa sela imaju nešto razvijeniju empatiju prema učenicima s TUR-om nego dječaci iz grada.

Rezultati ispitivanja s obzirom na dob učenika (razred) pokazuju da postoji razlika u procjenama između učenika 5. razreda gradske i seoske škole na jednoj tvrdnji te učenika gradske i seoske škole 6. razreda na trima tvrdnjama. Između učenika 7. i 8. razreda nisu pronađene značajnije razlike u procjenama. Među učenicima 5. razreda značajna je razlika na tvrdnji 6. *Pokazati sažaljenje prema učenicima s teškoćama u razvoju* gdje se odgovori učenika 5. razreda razlikuju po tomu što učenici gradske škole (N=17) značajno više, u rasponu frekvencija od 1 do 3, smatraju da *nije bitno* ili *nisu sigurni* treba li pokazivati sažaljenje za učenike s teškoćama u odnosu na učenike seoske škole (N=4). Rezultat pokazuje da učenici 5. razreda seoske škole imaju bolje razumijevanje za učenike s TUR-om. Kod učenika 6. razreda pronađena je razlika na 5. tvrdnji *Pružiti ruku prijateljstva učenicima s teškoćama u razvoju*; na tvrdnji 6. *Pokazati sažaljenje prema učenicima s teškoćama u razvoju* i na tvrdnji 7. *Izabrati za igru učenika/učenicu s teškoćama u razvoju*. Učenici seoske škole 6. razreda znatno više procjenjuju da je *jako važno* pružiti ruku prijateljstva (N=31), pokazati sažaljenje (N=20) i izabrati učenika s teškoćama u razvoju za igru (N=22) nego što to procjenjuju učenici 6. razreda gradske škole (N=20; N=11 i N=9). Rezultati ovih razlika pokazuju da su učenici 6. razreda seoske škole suosjećajniji i imaju razvijeniju predodžbu da učenike s TUR-om treba uključivati u igru i razne aktivnosti što pokazuje i viši stupanj socijalne osjetljivosti prema učenicima s TUR-om.

Prema dobivenim rezultatima istraživanja može se izdvojiti da su primijećene razlike u stavovima i mišljenjima učenika predmetne nastave gradske i seoske sredine. Rezultati hi-kvadrat testa u drugom dijelu ankete pokazuju razliku na trima pitanjima, a deskriptivna analiza na dvjema tvrdnjama u trećem dijelu ankete i prema tome prihvaćamo prvu hipotezu (H1). Rezultati prema vrsti škole pokazuju da učenici seoske škole u manjoj mjeri smatraju da učenici s teškoćama u razvoju nisu prihvaćeni u društvu nego što to misle učenici seoske škole i učenici seoske škole u većem postotku smatraju da treba pokazati sažaljenje prema učenicima s TUR-u i izabirati ih za druženje i igranje. Rezultati istraživanja pokazali su postojanje razlika u mišljenju i s obzirom na spol učenika i to na četirima pitanjima i dvjema tvrdnjama, stoga prihvaćamo i drugu hipotezu (H2). Rezultati pokazuju da djevojčice sa sela u većem postotku smatraju da su učenici s TUR-u jednako prihvaćeni u društvu bez obzira na spol, da im treba pružiti ruku prijateljstva i pokazati sažaljenje nego što to misle djevojčice iz grada. Prihvaća se i treća postavljena hipoteza (H3) jer rezultati pokazuju razlike na trima

pitanjima u drugom dijelu ankete te na trima tvrdnjama u trećem dijelu ankete. Najvidljivija je razlika između učenika 8. razreda gdje učenici seoske škole u manjem postotku smatraju da učenici s TUR-u nisu prihvaćeni u društvu nego učenici gradske škole.

ZAKLJUČAK

Cilj provedenoga istraživanja bio je ispitati stavove i mišljenja učenika predmetne nastave gradske i seoske osnovne škole o socijalizaciji učenika s teškoćama u razvoju. Rezultati dobiveni anketiranjem pokazuju da postoje razlike u stavovima i mišljenjima učenika gradske i seoske škole uzimajući u obzir vrstu škole, spol i dob/razredni odjel učenika. Rezultati pokazuju da učenici seoske škole u većem postotku, i prema spolu i dobi učenika, smatraju da su učenici s TUR-om prihvaćeni u društvu nego što to misle učenici gradske škole. Učenici seoske škole u većem postotku, uzimajući u obzir spol i dob učenika, smatraju da učenicima s TUR-om treba pružiti ruku prijateljstva, izabrati ih za igru i druženje te pokazati sažaljenje nego to misle učenici iz gradske škole. Učenici seoske škole su na određenim pitanjima pokazali veće razumijevanje i razinu suosjećajnosti nego učenici gradske škole. Rezultati istraživanja pokazuju da učenici gradske i seoske škole teže stvaranju kvalitetne interakcije i ozračja. Također, u objema je školama učenicima bitno stvoriti pozitivno ozračje u razredu te omogućiti osjećaj uspjeha i napredovanja učenika s TUR-om. Kao ograničenost ovoga istraživanja ističemo uzorak sudionika uzetih iz samo dviju osnovnih, jedne gradske i jedne seoske škole, mogućnost upotrebe kvalitetnijega instrumenta za provedbu istraživanja, ali i povećanje broja sudionika. Pedagoške implikacije istraživanja pronalazimo u apostrofiranju važnosti socijalizacije, odnosno inkluzije učenika s teškoćama u razvoju u redovan školski sustav posebno s gledišta gradske i seoske sredine. Ovo istraživanje malen je doprinos boljem percipiranju i razumijevanju procesa socijalizacije učenika s teškoćama u razvoju u redovnom osnovnoškolskom sustavu s obzirom na to da su ti učenici u suvremenom odgoju i obrazovanju postali "vidljivi" i maknuli se s margina obrazovnoga sustava.

LITERATURA

- Bauch, P. A. (2001). School-Community Partnership in Rural Schools: Leadership, Renewal and a Sense of Place. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 204-221.
- Bouliett, D. i Kudek Mirošević, J. (2015). Učenici s teškoćama i izazovi obrazovne prakse. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(2), 11-26.
- Bouliett, D. (2010). *Izazovi integrirarnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brčić Karamatić, M. (2012). Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola. *Magistra ladertina*, 7(7), 101-109.

- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2016). *Socijalna kultura škole i nastave*. Osijek: Filozofski fakultet, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2010). Socijalne kompetencije I vršnjački odnosi u školi. *Pedagoški istraživanja*, 7(2), 191-201.
- Chaplin, T. M. i Aldao, A. (2013). Gender Differences In Emotion Expression In Children: A Meta-Analytic Review. *Psychol Bull.*, 139(4), 735-765.
- Grljušić-Krampač, A. i Kolak, A. (2018). Peer relations in inclusive classes. *Research in pedagogy*, 8(1), 17-35.
- Hornby, G. i Witte, C. (2010). Parent Involvement in Rural Elementary Schools in New Zealand: A Survey. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 771-777.
- Igrić, Lj., Cvitković, D. i Wagner Jakab, A. (2009). Djeca s teškoćama u učenju u interaktivnom sustavu obitelj-škola-vršnjaci. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45(1), 31-38.
- Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(2), 139-157.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H. i Houten, E. V. (2013). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75.
- McBride, B. A., Bae, J. H. i Wright, M. S. (2002). An Examination of Family-School Partnership Initiatives in Rural Prekindergarten Programs. *Early Education and Development*, 13(1), 107-127.
- Pravobranitelj za osobe s invaliditetom. (2017). *Izvešće o radu za 2017. godinu*. Preuzeto 8. svibnja 2019. s <http://posi.hr/wp-content/uploads/2018/04/Izve%C5%A1%C4%87e-o-radu-Pravobranitelja-za-osobe-s-invaliditetom-2017..pdf>
- Ryabova, N. V. i Parfyonova, T. A. (2015). Study of Personal and Social Adjustment Ability of the Disabled Pupils. *International Education Studies*, 8(5), 213-221.
- Špelić, A. i Zuliani, Đ. (2011). Uloga empatije u socijalizaciji djece s teškoćama u razrednim sredinama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(2), 96-108.
- Špelić, A., Zuliani, Đ. i Milošević, I. (2013). Prosocijalnost i empatija u kontekstu integracijskih razreda. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(1), 135-150.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, Virginia, USA: ASCD.
- Zrilić, S. i Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra ladertina*, 8(1), 141-153.
- Zvoleyko, E. V., Kalashnikova, S. A. i Klimenko, T. K. (2016). Socialization of students with disabilities in an inclusive educational environment. *International journal of environmental and science education*, 11(14), 6469-6481.
- Žić Ralić, A. i Ljubas, M. (2013). Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih s teškoćama u razvoju. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 22(3), 435-453.
- Žić-Ralić, A. i Šifner, E. (2014). Poticanje zajedništva i tolerancije različitosti u razredu. *Napredak*, 156(1-2), 77-92.

Social Integration of Students with Developmental Delays in Primary School

Abstract:

Great efforts have been made to integrate students with developmental delays in the regular educational system and the integration is regulated by many acts and regulations. The term developmental delays implies students with delays in cognitive, motor, sensor, emotional and social development. Education democratization and the right to equal education for all students have fostered the ideas to integrate students with developmental delays in the regular educational system. Social integration is a process of integrating children and youth in social activities, adjusting to social norms and values and accepting different social roles and responsibilities. The paper aimed to study opinions and attitudes of students attending primary schools in both rural and urban environments as to investigate whether students with developmental delays should be integrated in the regular educational system. More precisely, the aim was to study potential differences between the students of urban and rural schools in their perception of integration of students with developmental delays in the regular educational system. The students attending higher grades (fifth-eighth) in the primary schools located in the area of Valpovo participated in the research. 294 primary school students participated in the research, i.e. 156 students attending the primary school in the urban and 138 students attending the primary school in the rural environment participated in the research. The data was collected by conducting an anonymous survey which was analyzed by statistical tests, namely chi-square test and descriptive statistics. The results point to attitudinal differences between the primary school students from the rural and urban environment regarding the issue of social integration of students with developmental delays in the regular educational system, with rural students being more understanding and sympathetic towards the integration of students with developmental delays in the regular educational system. Nowadays, more attention is devoted to students with developmental delays; however, they still are not completely accepted.

Keywords: students with developmental delays, integration, rural and urban environment, students' opinion and attitudes, socialization

POKRET I PLES U FUNKCIJI RAZVOJA SOCIJALNIH I MOTORIČKIH VJEŠTINA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Prethodno priopćenje

UDK: 376:793.3

Nina Erdeš

Osnovna škola kralja Tomislava, Našice
Našice, Hrvatska

Sažetak:

Rad prikazuje primjenu Individualizirano odgojno-obrazovnog programa (IOOP) u plesnoj radionici, u radu s djevojčicom s teškoćama u razvoju te njegovu provedbu s istom djevojčicom u skupini djece predškolske dobi. Ovim istraživanjem želi se pružiti podrška djeci s teškoćama u razvoju kroz korištenje plesnih i pokretnih igara osmišljenih u skladu s posebnim značajkama djeteta (njezinim poteškoćama, ali i sposobnostima), predviđenih za poticanje razvoja socijalnih i motoričkih vještina. Time se žele uvažiti prethodna promišljanja stručnjaka o prepoznatim potrebama za podrškom na području razvoja socijalnih i motoričkih vještina kod djece s teškoćama u razvoju i dati doprinos razvoju novih pokretnih i plesnih igara kroz pružanje te podrške. Sukladno problemu, cilj je rada utvrditi doprinos pokreta i plesa socijalnim i motoričkim vještinama djece s teškoćama u razvoju. Uzorak sudionika čini jedna djevojčica s teškoćama u razvoju u dobi od osam i pol godina, stoga se u ovome istraživanju može govoriti o studiji slučaja, te ostali članovi na razini plesne skupine (osam djevojčica). Od instrumenata su korištena dva protokola praćenja: protokol praćenja u Individualiziranom odgojno-obrazovnom programu (IOOP) u plesnoj radionici te protokol praćenja djeteta u skupini. Za izračunavanje aritmetičke sredine (AS) i standarde devijacije (SD) koristio se računalni program, a za vizualno predočenje rezultata rada koristio se Microsoft Excel 2010. Rezultati su pokazali vrlo dobru uključenost i prihvaćenost djevojčice od strane druge djece čemu je ujedno pridonijela i ranija uključenost djevojčice u plesnu radionicu. Pri tome je uočeno da djevojčica uz veliki poticaj, motivaciju i podršku, uglavnom izvodi većinu predviđenih aktivnosti s pojedinim odstupanjima u izvođenju i kada su aktivnosti bile zahtjevnije i kada djevojčica nije bila raspoložena za suradnju.

Ključne riječi: djeca s teškoćama u razvoju, motoričke vještine, ples, pokret, socijalne vještine

UVOD

Mikas i Roudi (2012) pojmom *teškoće u razvoju* označavaju različita prirođena i stečena oštećenja različite vrste zbog kojih je djeci potreban jedinstven pristup i angažman odgojitelja. Bulić i sur. (2012) prema Ljubešić (2004) navode kako djeca s teškoćama u razvoju, zbog višestrukih oštećenja, zahtijevaju usmjereno vođenje u re/habilitaciji. Surujlal (2013) navodi kako se djeca s intelektualnim teškoćama suočavaju s brojnim problemima kao što su komunikacija, socijalizacija te nemogućnost brige o sebi samome, stoga je nužna pomoć u hranjenju, oblačenju, komunikaciji i hodaњу. Nadalje, ističe kako su sklonija nedostatku samopouzdanja i negativnoj slici o sebi,

stoga je važno uključivanje u sve sfere društva u kojima će se osigurati uvjeti za poticanje cjelovitoga razvoja kroz, djetetovim mogućnostima, prilagođen rad. "Vještina djeteta da se svrsishodno služi pokretima ovisna je o razvoju drugih, a ne samo tjelesnih sposobnosti. Osobito je važno održavanje ravnoteže, okulomotorna koordinacija (usklađivanje pokreta oko-ruka, oko-noga), osjećaj za ritam te općenito povezivanje osjetne aktivnosti s motoričkom" (Levandovski i Teodorović, 1991: 45). "Za razvoj psihofizičkih sposobnosti najbitnija je, dakako, spoznaja i poznavanje vlastitog tijela, odnosno njegovih dijelova" (Gojmerac, 2014: 5).

U ovome radu istraživao se pokret i ples u funkciji razvoja socijalnih i motoričkih vještina djece s teškoćama u razvoju. Uzorak sudionika predstavljala je djevojčica L. S. u dobi od osam i pol godina s intelektualnim i motoričkim teškoćama u razvoju. L. S. je djevojčica koja ne može verbalno komunicirati pa se promatranje temeljilo na analizi neverbalne komunikacije sa mnom kao voditeljicom plesnih radionica, ali i sa skupinom djece u koju je djevojčica bila uključena. Istraživanje se provodilo u 2017. godini, a trajalo je puna četiri mjeseca (veljača, ožujak, travanj i svibanj). L. S. je bila prethodno uključena u plesnu radionicu i istu skupinu djece u trajanju od tri mjeseca (listopad, studeni i prosinac) u 2016. godini. Majka je uključila djevojčicu zbog interesa za glazbom uz koju je često izvodila pokrete. Tijekom istraživanja provedeno je 17 plesnih radionica koje su se odvijale jedanput tjedno, osmišljene kao individualni pedagoški rad s L. S. te rad u skupini djece. Kroz volonterski angažman u vođenju dviju plesnih skupina omogućilo se djeci predškolske i školske dobi da na konstruktivan način provode slobodno vrijeme, a L. S. je dobila priliku za integraciju u socijalnu zajednicu i usavršavanje postojećih te stjecanje novih socijalnih i motoričkih vještina.

Rad s djevojčicom L. S. imao je pedagoški karakter koristeći se pri tome Individualizirano odgojno-obrazovnim programom (IOOP) u plesnoj radionici kao polazištem za provođenje aktivnosti usmjerenih razvoju cjelovite stvaralačke osobe.

DOPRINOS POKRETA I PLESA SOCIJALNIM I MOTORIČKIM VJEŠTINAMA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Ples je jedno od najranijih sredstava komunikacije kojim je ljudsko biće izražavalo svoj unutarnji svijet te pokušavalo razumjeti i izraziti svijet koji ga okružuje. Omogućuje pojedincu da izrazi pokretom, ono što ne može riječima.

Prema Šumanović, Josipović i Sentkiralji (2005) plesna je umjetnost praizvor svih umjetnosti koja ima izvor u ljudskoj osobnosti. Ples je, kao sredstvo izraza, pogodan za djecu jer omogućuje slobodno i nesputano ritmičko kretanje kroz koje se razvija kreativnost, kritičko mišljenje te usavršava vještina. Utječe na razvoj koncentracije i pamćenja, a kroz međusobno uvažavanje i suradnju plesača pokretom potiče se prosocijalno ponašanje. Deans (2011) je istraživao iskustvo djece u dobi od četiri i pet godina koja su bila uključena u plesni program za predškolsku djecu, a kojim se poticalo aktivno razmišljanje, socijalna uključenost i učenje ekspresijom. Ističe neosporivu

važnost povezivanja tijela, uma, duha i okoline. O toj snažnoj povezanosti piše i Swinford (2012) u svom istraživanju koje se odnosilo na uključivanje djece s intelektualnim teškoćama, osobito djecu s Down sindromom, u plesni kamp *Live Laugh Dance Camp*. Pericleous (2011) navodi kako neke osobe teže izražavaju svoje osjećaje na verbalan način, a ples može pomoći prevladati različita traumatična iskustva iz prošlosti te izraziti svoje osjećaje i razmišljanja kroz pokret. Posebice ističe važnost plesa u skupini.

Dow (2010) navodi kako kreativno pokretanje tijela ima brojne prednosti. Objašnjava snažan utjecaj plesa kao fizičke aktivnosti, ali i načina samoizražavanja kroz istraživanje i stvaranje vlastitih pokreta. Gazibara (2016) navodi kreativan ples, usmjeren na dijete, kao posebnu vrstu plesa u odgoju i obrazovanju. Navodi kako se, prema Maletić (1983) i Smith (1994), začetci toga plesa pronalaze u suvremenom odgojnom plesu koji je usustavio Rudolf Laban. Laban (Dačnik, 2009) je pokret primjenjivao u pedagoškom radu ističući kako ima odgojno djelovanje na cjelokupni razvoj ljudskoga bića dodijelivši mu naziv *moderni odgojni ples*. Janković (2010) ističe kako plesno-ritmički odgoj djeluje na cjelokupni razvoj, uravnoteženost i osobnost djeteta te kako se plesnim pokretima razvija smisao za estetiku pokreta, koncentracija i pamćenje te potiče djecu na međusobno uvažavanje i suradnju pokretom omogućavajući korelaciju sa sadržajima ostalih odgojno-obrazovnih područja. Lobo i sur. (2006) navode kako kreativni ples omogućuje djeci izražavanje ideja i emocija te uspostavljanje komunikacije koristeći se vlastitim tijelom. Pri tome ističu pozitivan utjecaj plesa na socijalne kompetencije i ponašanje djece.

Sa svim pogodnostima, ples bi trebao biti dostupan svakom djetetu, a posebno prilagođen, uz korištenje individualiziranih postupaka za osobe s razvojnim teškoćama.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Ovim istraživanjem želi se pružiti podrška djeci s teškoćama u razvoju kroz korištenje plesnih i pokretnih igara, osmišljenih u skladu s posebnim značajkama djeteta, predviđenih za poticanje razvoja socijalnih i motoričkih vještina. Glavni cilj rada utvrditi je doprinos pokreta i plesa socijalnim i motoričkim vještinama djece s teškoćama u razvoju. Pri tome su se nametnula istraživačka pitanja: Doprinosi li pokret i ples socijalnim i motoričkim vještinama djece s teškoćama u razvoju? Na koji način doprinosi? Koje plesne i pokretne aktivnosti utječu na poboljšanje postojećih i razvoj novih socijalnih i motoričkih vještina? U odnosu na definirani cilj postavljena je polazna hipoteza istraživanja prema kojoj se pretpostavlja da pokret i ples doprinose socijalnim i motoričkim vještinama djece s teškoćama u razvoju.

U ovome istraživanju riječ je o studiji slučaja, a Cohen, Manion i Morisson (2007) navode kako je studija slučaja jedinstven primjer kojim se ilustrira općenitije načelo, a to je "istraživanje slučaja na djelu. Jedan slučaj je ograničeni sustav, primjerice dijete, klika, klasa, škola, zajednica. On daje jedinstveni primjer stvarnih ljudi u

stvarnim situacijama, omogućujući čitateljima da jasnije razumiju ideje nego što bi ih razumjeli jednostavnim prezentiranjem apstraktnih teorija i načela” (Cohen i sur., 2007: 181). Istraživanje se provodilo četiri mjeseca, a održano je 17 plesnih radionica u kojima je sudjelovala djevojčica L. S. s teškoćama u razvoju. Plesne radionice održavale su se jedanput tjedno. Djevojčica je najprije dolazila na individualni pedagoški rad u plesnoj radionici u trajanju od 45 minuta, tijekom kojega su se provodile plesne i pokretne aktivnosti predviđene IOOP-om. Nakon toga je sudjelovala u plesnoj radionici, u istom trajanju, ali u skupini djece predškolske dobi, gdje su se aktivnosti iz IOOP-a ponovno provodile. Nakon svake održane plesne radionice vodile su se zasebne bilješke temeljene na promatranju i analizi određene situacije. U istraživanju su korištena dva protokola praćenja: *Individualni protokol praćenja u plesnoj radionici*, te *Skupni protokol praćenja u plesnoj radionici*. Prethodna uključenost djevojčice L. S. u plesnu radionicu bila je prednost za naknadnu individualnu i skupnu opservaciju djeteta te pronalazak što primjerenijih opservacijskih metoda i tehnika. Prema Buljubašić-Kuzmanović (2017) ne postoji jedinstven recept za uspjeh i prevladavanje raznolikih i višestruko složenih teškoća. Svako je dijete jedinstveno sa svojim poteškoćama. Iako se može nalaziti s drugom djecom u istoj dijagnostičkoj skupini, na primjer, cerebralna paraliza ili smanjene intelektualne teškoće, ono zahtijeva program napravljen i prilagođen baš za njega.

Individualni protokol praćenja djevojčice u plesnoj radionici podrazumijevao je načine vrjednovanja u IOOP-u koji se odnose na procjenu izvođenosti određenih plesnih i pokretnih igara, odnosno, *izvodi* li dijete određenu aktivnost ili *ne izvodi*.

Tablica 1. Individualni protokol praćenja u plesnoj radionici.

Dijete zadatke:
a) ne izvodi
b) uglavnom ne izvodi
c) niti izvodi niti ne izvodi
d) uglavnom izvodi
e) izvodi

Nadalje, protokol praćenja djevojčice u skupini predstavljala je numerička skala procjene koja se odnosi na procjenu prisutnosti određenoga ponašanja. Procjenjivala se *uključenost*, odnosno uključuju li druga djeca djevojčicu u ples i igru, zatim *suradnja* tj. surađuje li djevojčica s drugom djecom, nadalje, *prihvaćenost* tj. prihvaćaju li druga djeca djevojčicu i *prijateljstvo*, odnosno ima li djevojčica prijateljski odnos s drugom djecom. Navedene kategorije označene su brojevima od jedan do pet, pri čemu jedan, u kategoriji suradnje, označava da dijete ne surađuje s drugom djecom, dva označava da dijete uglavnom ne surađuje s drugom djecom, tri podrazumijeva da dijete niti surađuje niti ne surađuje, četiri da uglavnom surađuje i pet da surađuje.

Tablica 2. Skupni protokol praćenja u plesnoj radionici.

Numerička skala procjene:						
a)	druga ju djeca uključuju u ples	1	2	3	4	5
b)	surađuje s drugom djecom	1	2	3	4	5
c)	druga ju djeca prihvaćaju	1	2	3	4	5
d)	ima prijateljski odnos s drugom djecom	1	2	3	4	5

REZULTATI I RASPRAVA

U nastavku se navode rezultati četveromjesečnoga individualnoga i skupnoga rada s djevojčicom s teškoćama u razvoju pomoću kvantitativne analize sadržaja. Zasebno su predloženi individualni rezultati rada te rezultati rada s djevojčicom u skupini djece. Za izračunavanje aritmetičke sredine (AS) i standarde devijacije (SD) koristio se računalni program SPSS.

Tablica 3, koja prikazuje rezultate individualnoga protokola praćenja u plesnoj radionici, predložava kako je, tijekom četiri mjeseca, održano 17 plesnih radionica. U samo jednom susretu djevojčica *ne izvodi* aktivnost, isto tako u samo jednom susretu *uglavnom ne izvodi* aktivnost, u dva susreta *niti izvodi niti ne izvodi*, u najvećem broju susreta, čak devet puta, *uglavnom izvodi* te četiri puta u potpunosti *izvodi*.

Djevojčica L. S. u većini slučajeva uglavnom izvodi predviđene aktivnosti. Potpuno izvodi aktivnosti: plesna igra *Svilena marama* provedena kao prva aktivnost u ožujku, *Plesni poligon* u istom mjesecu, *Glazbene čaše* u travnju te posljednja aktivnost, *Ptičica*, provedena u svibnju. Sve su igre posebno osmišljene za L. S. osim *Male ruke* i *Ptičica*, prema Posokhova i Herljević (2007). Igru *Teatar* djevojčica uglavnom ne izvodi, a igru *Sat* ne izvodi. Te dvije igre, iako su prema Gojmerac (2014) pokazale značajnije rezultate, za djevojčicu L. S. pokazale su se presloženima. Naime, važno je uzeti u obzir kako je L. S. djevojčica s težim intelektualnim teškoćama, a Gojmerac (2014) navodi kako je kod te djece bilo potrebno nekoliko ponavljanja da bi se shvatila smisao aktivnosti. Nadalje, rezultati prikazani u Tablici 3 predložiti će se i stupčastim grafikonom radi boljšega razumijevanja.

Tablica 3. Rezultati individualnoga protokola praćenja u plesnoj radionici.

SUSRETI	NAZIV AKTIVNOSTI	STUPANJ IZVOĐENJA AKTIVNOSTI				
		1) Ne izvodi	2) Uglavnom ne izvodi	3) Niti izvodi niti ne izvodi	4) Uglavnom izvodi	5) Izvodi
1	Improviziranje pojava iz dječje okoline				X	
2	Kreativno izražavanje pokretom			X		
3	Pokret, instrument i ritam				X	
4	Igra <i>Kompozitor</i> ¹				X	
5	Igra <i>Svilena marama</i>					X
6	Igra <i>Rasplesani slikar</i>			X		
7	Dječja pjesma <i>Hokey-pokey</i>				X	
8	Dječja pjesma <i>Kad si sretan</i>				X	
9	Igra <i>Plesni poligon</i>					X
10	Igra <i>Teatar</i> ²		X			
11	Igra <i>Kiša i vjetar</i> ³				X	
12	Igra <i>Glazbene čaše</i>					X
13	Dječja pjesma <i>Male ruke</i> ⁴				X	
14	Igra <i>Sat</i> ⁵	X				
15	Mikromotorička igra ⁶				X	
16	Oponašanje radnji rukama				X	
17	Govorno-ritmička igra <i>Ptičica</i> ⁷					X
UKUPNO		1	1	2	9	4
AS		3,88				
SD		1,07				

¹ Gojmerac, I. (2014). Glazbeno-plesne igre kao terapija i rehabilitacija djece s posebnim potrebama. U Vidulin-Orbanić, S. (Ur.), *Interdisciplinarni pristup glazbi: istraživanje, praksa i obrazovanje. Glazbena pedagogija u svijetu sadašnjih i budućih promjena* 3, 559-572. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile.

² Isto.

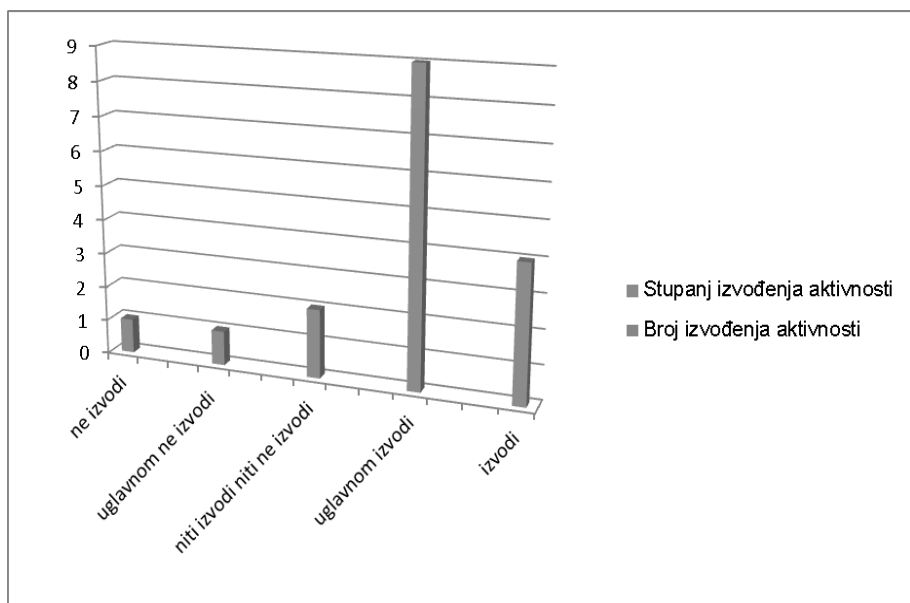
³ Isto.

⁴ Herljević, I. i Posokhova, I. (2002). *Govor, ritam, pokret. Pjesme i igre za razvoj govora. Vježbe prstima i rukama za razvoj mikromotorike i govora*. Zagreb: Ostvarenje.

⁵ Gojmerac, I. (2014). Glazbeno-plesne igre kao terapija i rehabilitacija djece s posebnim potrebama. U Vidulin-Orbanić, S. (Ur.), *Interdisciplinarni pristup glazbi: istraživanje, praksa i obrazovanje. Glazbena pedagogija u svijetu sadašnjih i budućih promjena* 3, 559-572. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile.

⁶ Herljević, I. i Posokhova, I. (2002). *Govor, ritam, pokret. Pjesme i igre za razvoj govora. Vježbe prstima i rukama za razvoj mikromotorike i govora*. Zagreb: Ostvarenje.

⁷ Isto.



Grafikon 1. Rezultati individualnoga protokola praćenja u plesnoj radionici.

Tijekom individualnoga rada s djevojčicom L. S. uočeno je kako rado dolazi na plesne radionice. Djevojčica je uglavnom bila raspoložena, prijateljski nastrojena prema meni kao voditeljici te prema ostaloj djeci. Posebna pažnja bila je usmjerena na odabir novoga glazbenoga predloška. Na prvom susretu L. S. je sama proizvodila ritmove na bubnju pa nakon te aktivnosti pokazuje interes za zvuk bubnja te često samostalno izvodi različite kretnje udarajući dlanovima i nogama po podu te plješćući. Na drugoj, sedmoj i osmoj plesnoj radionici bila je prisutna majka. Majka je imala ulogu osobe koja dijete dodatno potiče i motivira. Međutim, na drugoj radionici se to pokazalo ometajućim čimbenikom jer djevojčica, uz inače smanjenu koncentraciju, češće nego inače gubi usmjerenost prema izvođenju pokretno-plesnih igara. Bilo je potrebno više poticaja, podrške i ohrabrenja da bi se djevojčica ponovno vratila na izvođenje aktivnosti. Na sedmom i osmom susretu, majka je poticala L. S. da samostalno izvodi aktivnosti jer su prethodno vježbale usvajanje pokreta na dječju pjesmu *Hokey-pokey* i *Kad si sretan*.

Rezultati protokola praćenja djevojčice L. S. u skupini djece pokazuju da se uključenost i prihvaćenost djevojčice s vremenom povećava. Tome je doprinijela ranija uključenost djevojčice u istu skupinu djece prije samoga početka istraživanja. Lobo, Winsler i Mason (2006) ističu kako su vršnjačke skupine najvažniji socijalni kontekst u koji dijete može biti uključeno. Upravo zbog toga ovo je istraživanje osmišljeno da dijete nakon individualnoga pedagoškoga rada bude uključeno u skupinu djece. Od početka su se modelirali pozitivni obrasci ponašanja što se pokazalo vrlo dobrom praksom jer su djeca preuzela neke od obrazaca. Dodavala su plišanu igračku L. S. prije početka igre *Rasplesani plišanci*, pozdravljala ju na odlasku, divila se kada nešto samo-

stalno napravi te joj pomagala u izvođenju aktivnosti. Češće su to činile djevojčice školske dobi u odnosu na djevojčice predškolske dobi. Primjerice, u božićnoj pjesmi *Snijeg svud pada*, na koju se radila koreografija prije početka istraživanja, u dijelu pjesme *vojnik će vojniku pružiti ruku*, nakon nekoliko mojih ponavljanja djeca su sama dolazila do djevojčice te joj pružala ruku. Međutim, neka su djeca teže uključivala i prihvaćala L. S., uglavnom ona mlađe dobi, dok su ju druga s vremenom prihvatila kao člana.

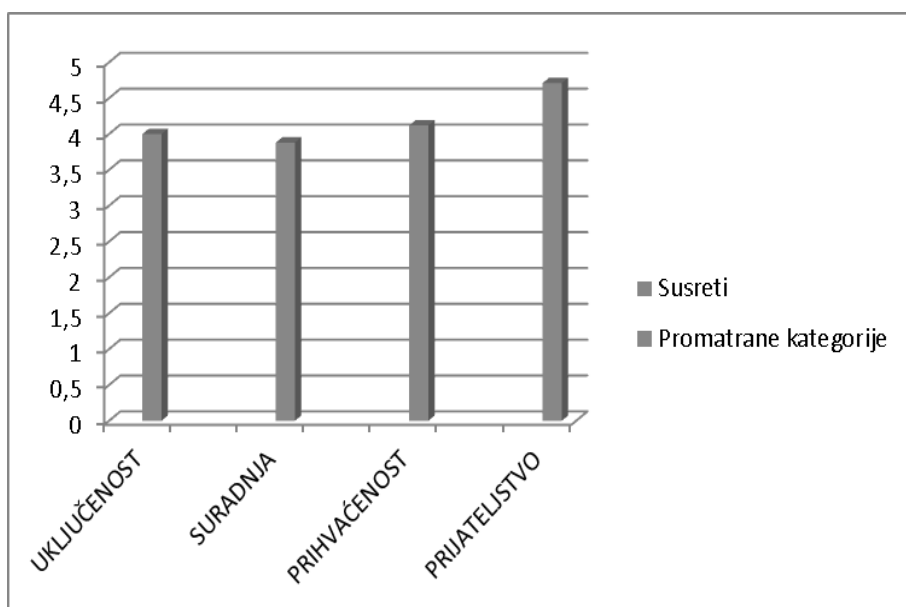
Kao voditeljica i koreografkinja plesne skupine kontinuirano sam poticala L. S. na sudjelovanje u aktivnostima koje su bile prilagođene mogućnostima djevojčice tako da ih uspije izvršiti i postići uspjeh koji je motivator za daljnje sudjelovanje u aktivnostima. Ponekad su odabrane zahtjevnije aktivnosti kako bi se potaknulo na razvoj složenijih socijalnih i motoričkih vještina. Romstein (2016) navodi da postoji uska povezanost između razine sudjelovanja i vrste aktivnosti u koju je dijete uključeno. U svom istraživanju ističe da je najviša razina sudjelovanja uočena tijekom igrolikih aktivnosti, ekspresivnih/umjetničkih, manipulativnih i fizičkih aktivnosti. Mirošević, Lozančić (2014) prema Jurčević-Lozančić (2011) ističu važnost razvijanja kulture koja potiče jednakopravnost i uvažavanje potreba sve djece uz razvoj prakse koja omogućuje različitu dinamiku učenja te mogućnost stvaralaštva i izražavanja djeteta.

Kada je riječ o suradnji i prijateljstvu od strane djevojčice prema drugoj djeci, u objema je kategorijama primijećeno da djevojčica uglavnom surađuje s drugom djecom te u većini slučajeva pokazuje prijateljski odnos prema drugoj djeci. U 17 provedenih radionica nije se niti jednom dogodilo da djevojčica ne surađuje s drugom djecom, pri tome u desetoj radionici uglavnom ne surađuje s drugom djecom, na pet radionica je uočeno kako niti surađuje niti ne surađuje s drugom djecom, na šest radionica kako uglavnom surađuje s drugom djecom i u svim ostalim slučajevima kako surađuje s drugom djecom. Nadalje, uočeno je da je djevojčica prijateljski raspoložena prema drugoj djeci, društvena je i emocionalno topla. S posebnim interesom promatra drugu djecu, a ponekad ih i oponaša. U 17 provedenih radionica uočeno je kako djevojčica samo jedanput niti pokazuje niti ne pokazuje prijateljski odnos prema drugoj djeci, u trima plesnim radionicama uglavnom pokazuje prijateljski odnos prema drugoj djeci, a u svim ostalim susretima pokazuje prijateljski odnos prema djeci. Taj prijateljski odnos djevojčice prema drugoj djeci doprinio je njezinoj boljoj prihvaćenosti. Iako djevojčica ne može verbalno komunicirati njezin interes za plesom i događanjima u plesnoj radionici nadomjestio je nedostatak verbalne komunikacije kroz neverbalne pokrete i geste.

Tablica 4. Rezultati skupnoga protokola praćenja u plesnoj radionici.

SUSRETI	UKLJUČENOST					SURADNJA					PRIHVAĆENOST					PRIJATELJSTVO				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1		X						X					X						X	
2		X						X					X						X	
3			X					X						X						X
4				X					X					X						X
5				X					X					X						X
6				X				X						X					X	
7				X					X					X						X
8				X					X					X						X
9					X					X				X						X
10				X			X							X				X		
11					X					X				X						X
12				X					X					X						X
13				X					X						X					X
14				X				X						X						X
15					X					X					X					X
16					X					X					X					X
17					X					X					X					X
UKUPNO	0	2	1	9	5	0	1	5	6	5	0	0	2	11	4	0	0	1	3	13
AS	4					3,88					4,12					4,71				
SD	0,94					0,93					0,60					0,59				

Rezultati predloženi Tablicom 4 prikazat će se i stupčastim grafikonom radi boljšega razumijevanja.



Grafikon 2. Rezultati skupnoga protokola praćenja u plesnoj radionici.

Na okomitoj osi brojkama su označeni susreti s djevojčicom L. S. koji su se odnosili na rad u skupini s ostalom djecom. Na horizontalnoj osi označeno je kolika je bila uključenost djevojčice u skupinu djece, zatim suradnja djevojčice s drugom djecom, prihvaćenost od strane skupine te prijateljski odnos djevojčice prema djeci. Tijekom pedagoškoga rada s L. S., kroz provođenje pokretnih i plesnih aktivnosti u plesnoj radionici i uključivanja djevojčice u skupinu djece, željelo se doprinijeti razvoju socijalnih i motoričkih vještina uz potpuno uvažavanje sposobnosti, interesa i prava djeteta. Pri tome je bilo potrebno izjednačiti prava djeteta s teškoćama s pravima "većine" koju su činila djece bez razvojnih teškoća, a to se željelo postići što boljom integracijom L. S. u zajednicu, najprije onu plesnu, a onda i širu zajednicu kroz sudjelovanje na javnim nastupima i priredbama.

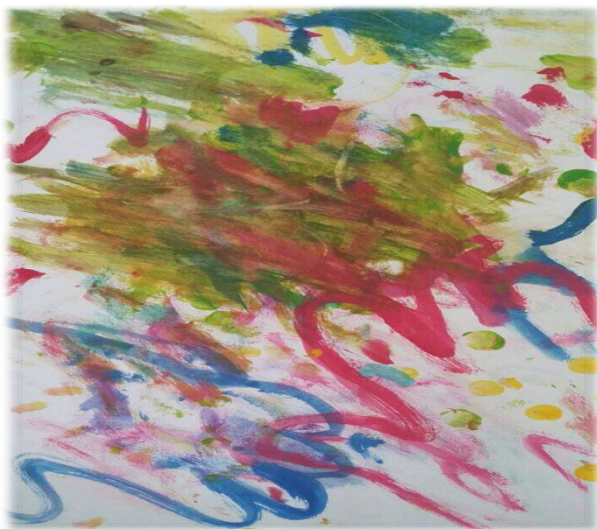
CRTEŽ DJEVOJČICE L. S. KAO OBLIK EVALUACIJE

Bognar (2001) navodi da svaki odgojni proces završava evaluacijom, bilo da je promatran na mikro ili makro razini. Kroz evaluaciju se nastoji dobiti informacija o uspješnosti procesa, ostvarenosti zadataka, o problemima koji su se pojavili tijekom procesa te kako raditi ubuduće.

Budući da L. S. ne može verbalno komunicirati, a voli se likovno izražavati, evaluaciju predstavlja njezin crtež. Važno je napomenuti da djevojčica ne razlikuje boje te da je korištene boje sama odabrala. Najprije je rečeno djevojčici da nacrtá kako se osjećala tijekom plesa. Majka joj je za vrijeme crtanja puštala video zapis s nastupa na

kojemu je djevojčica sudjelovala s plesnom skupinom. Crtež je crtan vodenim bojama i temperama uz korištenje kista. Djevojčica je prislonila dlan na papir te pokazala da želi da se dlan ocrtava kistom, nakon toga je pokazala na svoju ruku i iskazala želju da učinim isto, stoga na papiru plavi dlan predstavlja ruku djevojčice, a crveni svoju ruku. Budući da je nakon svakoga istraživanja važno procijeniti uspješnost zajedničkoga rada, a s obzirom na višestruke razvojne teškoće sudionice istraživanja, kao što su nemogućnost verbalne komunikacije, teže motoričke i intelektualne razvojne teškoće, crtež kao oblik evaluacije odabran je kao najpogodniji oblik u skladu s mogućnostima, sposobnostima i interesima djevojčice.

O važnosti slike i crteža u psihoterapiji djece govori Zan (1994) koji ističe kako slikom ili crtežom djeteta može izreći svoje želje, maštanja, sukobe, ili oslikati obiteljske odnose. "Crtež je projekcija djetetova emocionalna stanja, fantazije, želje i konflikata. Crtež je dakle djetetovo nesvjesno" (Zan, 1994: 13).



Slika 3. Crtež djevojčice L. S.

ZAKLJUČAK

Svako dijete jedinstveno je sa svojim poteškoćama. Iako se može nalaziti s drugom djecom u istoj dijagnostičkoj skupini ono zahtijeva program napravljen i prilagođen za njega. Taj program treba pomoći djetetu na jedinstven način i odgovarati njegovim posebnostima. S tim je ciljem napravljen i Individualizirano odgojno-obrazovni program (IOOP) za rad u plesnoj radionici s djevojčicom s razvojnim teškoćama. Prije same izrade IOOP-a prikupile su se informacije o vrsti teškoća i sposobnostima djeteta da bi se mogao izraditi odgovarajući program kroz koji će dijete spoznati svoj potencijal. Bez sumnje, svako dijete ima potencijal, a odrasla je osoba ta koja mu može po-

moći da ga dijete u potpunosti otkrije. Važan izvor informacija bila je majka djevojčice, a zatim i defektologinja koja je radila u posebnom razrednom odjelu koji L. S. polazi. Od velike pomoći bile su i anamneze psihologa, logopeda, defektologa, fizioterapeuta te ostalih stručnjaka i specijalista. Naglasak je bio na stjecanju socijalnih i motoričkih vještina kroz pokret i ples sudjelovanjem L. S. u plesnim radionicama. Pri tome se izjednačilo pravo djeteta s teškoćama s pravima "većine", djece bez razvojnih teškoća. Željela se postići što bolja integracija L. S. u zajednicu, najprije onu plesnu, a onda i širu zajednicu kroz sudjelovanje na javnim nastupima i priredbama. Istraživanje je trajalo četiri mjeseca, a rezultati su pokazali vrlo dobru uključenost i prihvaćenost djevojčice od strane druge djece čemu je ujedno pridonijela i ranija uključenost djevojčice u plesnu radionicu. Uočeno je da djevojčica uz veliki poticaj, motivaciju i podršku, uglavnom izvodi većinu predviđenih aktivnosti uz pojedina odstupanja u izvođenosti kada su aktivnosti bile zahtjevnije i kada L. S. nije bila raspoložena za suradnju. Od velike je važnosti bilo vlastitim primjerom pokazati djeci kako se može na lijep način odnositi prema L. S. Bilo je mnogo situacija tijekom zajedničkoga druženja gdje su djeca, kako je vrijeme odmicalo, pokazivala brigu i pažnju prema djevojčici L. S., pomažući joj na plesnim priredbama u dovođenju kolica na pozornicu, vježbajući s njom dijelove koreografija, pridržavajući joj obruč dok se provlači ili pokazivajući joj izvesti određeni pokret uz riječi poticanja "Hajde! Pokušaj! Možeš ti to!". Učenje po modelu, u kojemu sam imala ulogu osobe koja modelira pozitivna ponašanja, kod ostale je djece pokazalo značajne pomake. Budući da nema dovoljno provedenih istraživanja na ovu i slične teme, potrebno je naglasiti potrebu provođenja daljnjih istraživanja usmjerenih na razradu sličnih programa, bilo da je riječ o plesnoj, likovnoj, dramskoj ili nekoj drugoj umjetnosti, u odnosu na različite grupe korisnika. Također, ovo istraživanje može poslužiti i kao inspiracija za stvaranje sličnih pokretnih i plesnih aktivnosti ili provođenje postojećih, u radu već opisanih i izvođenih s djevojčicom L. S.

LITERATURA

- Bergstein Dow, C. (2010). The Power of Creative Dance. *YC Young Children*, 65(2), 30-35.
- Bognar, L. (2001). *Metodika odgoja*. Osijek: Pedagoški fakultet, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Bulić, B., Oreb, I. i Nikolić, B. (2012). Angažman majki djece s teškoćama u razvoju u aktivnostima svakodnevnog života. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48(2), 1-12.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2017). Utjecaj terapijskog jahanja na socijalni razvoj djece s teškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 66(2), 255-269.
- Davies, E. (2006). *Beyond dance. Laban's Legacy of Movement Analysis*. Routledge: Taylor & Francis Group. Pristupljeno 12. travnja 2017. s <http://www.puromisterio.com/beyond-dance-laban-s-legacy-of-movement-analysis.pdf>
- De Zan, D. (1994). *Slika i crtež u psihoterapiji djece*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Gazibara, S. (2016). *Plesna umjetnost i školski kurikulum*. U B. Jerković i T. Škojo (Ur.), *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja* (str. 190-202). Osijek: Umjetnička akademija u Osijeku, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

- Gojmerac, I. (2014). Glazbeno-plesne igre kao terapija i rehabilitacija djece s posebnim potrebama. U S. Vidulin-Orbanić (Ur.), *Interdisciplinarni pristup glazbi: istraživanje, praksa i obrazovanje. Glazbena pedagogija u svijetu sadašnjih i budućih promjena* 3 (str. 559-572). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile.
- Dačnik, V. (Ur.) (2009). *20. susret hrvatskih plesnih ansambala*. Pristupljeno 18. ožujka 2017. s <[https://www.hrsk.hr/admin/uploads/doc/knjizica09\(1\).doc](https://www.hrsk.hr/admin/uploads/doc/knjizica09(1).doc)
- Herljević, I. i Posokhova, I. (2002). *Govor, ritam, pokret. Pjesme i igre za razvoj govora. Vježbe prstima i rukama za razvoj mikromotorike i govora*. Zagreb: Ostvarenje.
- Janković, I. (2010). Značenje pokreta i plesa u cjelokupnom razvoju djeteta predškolske dobi, *Škola*, 6, 75-81.
- Levandovski, D. i Teodorović, B. (1991). *Kako poticati dijete s mentalnom retardacijom. Priručnik za roditelje*. Fakultet za defektologiju sveučilišta u Zagrebu: Centar za rehabilitaciju "Zagreb".
- Lobo, B. Y. i sur. (2006). The Effects of a Creative Dance and Movement Program on the Social Competence of Head Start Preschoolers. *Social Development*, 15(3), 501-519.
- Mikas, D. i Roudi, B. (2012). Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. *Paediatrica Croatica*, 56(1), 207-214.
- Mirošević, J. i 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.
- Pericleous, I. (2011). *Healing Through Movement: Dance/Movement Therapy for Major Depression*. Pristupljeno 13. ožujka 2017. s <https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/D84J0N4F/download>
- Romstein, K. (2016). Razina uključenosti djece s teškoćama u razvoju predškolske dobi u odnosu na vrstu aktivnosti i vrstu teškoće. *Život i škola*, 62(1), 165-176.
- Surujlal, J. (2013). Music and Dance as Learning Interventions for Children with Intellectual Disabilities, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(10), 68-75.
- Swinford, R. (2012). *Adapted dance – connecting mind, body and soul*. Faculty of Indiana.

Using Movement and Dance to Improve Social and Motor Skills in Children with Developmental Difficulties

Abstract:

The paper presents the application of the Individualized Educational Program (IEP) in a dance workshop working with a girl with disabilities and its implementation with the same girl in a group of pre-school children. The research aimed at providing support to children with disabilities by using dance and mobile games designed in accordance with the special features of the child (her difficulties, as well as her abilities), and designed to stimulate the development of social and motor skills. Also, opinions of experts on recognized needs for support in the development of social and motor skills in children with developmental difficulties were taken into account as to contribute to the development of new mobile and dance games through the provision of this support. The aim of the paper is to determine the contribution of movement and dance to the social and motor skills of children with developmental difficulties. A sample of respondents consists of an eight-and-a-half-year old girl with developmental disabilities, so in this research, one can talk about a single case

study, together with other members of the dance group (eight girls). Two monitoring protocols were used: a monitoring protocol in an individualized educational program (IOOP) in a dance workshop, and a child monitoring protocol in the group. For calculating arithmetic means (AM) and standard deviations (SD), a computer program was used, and Microsoft Excel 2010 was used to present the results of the study. The results showed very good involvement and acceptance of the girl by other children, which was also contributed to by the prior inclusion of the girl in the dance workshop. It was noted that, with great encouragement, motivation, and support, the girl mainly carried out most of the anticipated activities with certain deviations in performance when the activities were more demanding and when the girl was not willing to co-operate.

Keywords: children with developmental difficulties, dance, motor skills, movement, social skills

MOBILNA PEDAGOGIJA U SUVREMENOJ NASTAVI ENGLESKOGA JEZIKA

Stručni rad

UDK: 371.3:004.382.76

Vlasta Svalina, prof.
Ekonomska i upravna škola, Osijek
Osijek, Hrvatska

Sažetak:

Nezaustavljiv razvoj tehnologije tijekom zadnjega desetljeća promijenio je značajno našu svakodnevnicu, no više nego ikada promijenio je metodički i didaktički pristup nastavnom procesu. Najvažniji čimbenici u prijenosu znanja i kompetencija sami su nastavnici koji izravno sudjeluju u nastavi te učenici trebaju inovativne i entuzijastične nastavnike koji će uvesti neophodne promjene u nadi zadovoljenja potreba novih digitalnih generacija. Upravo to nudi primjena mobilne pedagogije, odnosno učenja stranoga jezika uz medije (eng. MALL – *Mobile Assisted Language Learning*). Mobilni telefoni nastavnička su pomagala za stjecanje znanja i kompetencija, a dostupni su u svakom trenutku. Cilj je ovoga rada prikazati istraživanja koja ispituju motivaciju za učenjem i poučavanjem pametnim telefonima. Da bi se mobilna pedagogija koristila u poučavanju engleskoga jezika (eng. ELT – *English Language Teaching*), potrebno je sustavno integrirati tehnologiju u metodiku nastave, a posebice istražiti stavove i mišljenja nastavnika i učenika o upotrebi mobilnoga učenja. Stoga će ovaj rad kroz različita istraživanja prikazati njihove stavove i mogućnosti upotrebe mobilnoga učenja u poučavanju engleskoga jezika. Radovi koji su pregledani sežu od samih početaka mobilnoga učenja 2012. godine pa do nedavno objavljenih istraživačkih radova 2019. godine.

Ključne riječi: poučavanje engleskoga jezika (eng. ELT – *English Language Teaching*), učenje stranoga jezika uz pomoć medija (eng. MALL – *Mobile Assisted Language Learning*), mobilna pedagogija, mobilno učenje, pametni telefoni

UVOD

Tehnologija je doživjela nagli porast u svojoj upotrebi u svakodnevnom, užurbanom životnom stilu suvremenoga čovjeka. Prensky (2001: 1) je među prvima pisao o novim generacijama i tada već upozoravao: "Naši učenici su se jako promijenili. Današnji učenici više nisu ljudi za koje je stvoren obrazovni sustav za poučavanje". Nadalje, autor opisuje generaciju učenika koja se promijenila toliko da više nema povratka nazad, stoga Prensky (2001) naglašava dolazak novina i rapidnu diseminaciju digitalne tehnologije u zadnjim desetljećima 20. stoljeća. Također, naglašava da takvi "digitalni urođenici" (eng. *Digital Natives*) misle i procesuiraju informacije potpuno drugačije od njihovih prethodnika. Vrlo je vjerojatno da je način odrastanja utjecao na njihove obrasce razmišljanja. Digitalni su urođenici navikli dobiti informacije jako brzo, oni vole paralelne procese i obavljati više zadataka u isto vrijeme (eng. *multi-tasking*).

Izloženi su suvremenim tehnologijama od samoga rođenja te se spretno služe njima, a nasuprot njima poučavaju ih digitalni useljenici ili pridošlice (eng. *Digital Immigrants*) koji neovisno o svojim željama moraju ići u korak s digitalnim razvojem da bi postali dio suvremene nastave. Oni razmišljaju i poučavaju polako, korak po korak, prije svega ozbiljno (Prensky, 2001).

POJAM "MOBILNA PEDAGOGIJA"

Mobilna pedagogija pojam je povezan s mobilnim učenjem. Mobilna se pedagogija definira kao upotreba mobilnih uređaja u svrhu učenja i poučavanja, a koja omogućuje mobilnost učenika u različitim kontekstima, ali nikako ne umanjuje nastavničku ulogu u samom nastavnom procesu (Kukulshka-Hulme, 2005). Nadalje, isti autor naglašava da je mobilno učenje povezano s mobilnošću učenika, u smislu da osoba može pristupiti učenju kada god želi i gdje god želi bez ikakvih prostornih ili vremenskih ograničenja. Također, to je učenje koje je spontano, osobno, neformalno, prenosivo, dostupno svugdje i toliko integrirano u svakodnevnicu da ga jedva primjećujemo. Pristup mobilne pedagogije prema učenju i poučavanju engleskoga jezika utemeljen je na zamisli da su i nastavnik i učenik aktivni sudionici u stvaranju uvjeta za učenje. Mobilna se pedagogija također spominje i kao MALL (eng. *Mobile Assisted Language Learning*), učenje stranoga jezika uz pomoć medija. Danas mobilna tehnologija omogućuje implementaciju ovoga pojma na načine koji do sada nisu bili mogući i dostupni. Učenici stalno nose sa sobom pametne telefone koji im mogu pomoći stvarati i dijeliti tekstove, spontano komunicirati s ljudima, biti izloženi engleskom jeziku i izvan same učionice, analizirati svoje jezično znanje, pratiti svoj vlastiti napredak samostalno ovim medijem poštujući učeničku autonomiju (Kukulshka-Hulme i sur. 2015).

Mobilna tehnologija nudi različite načine kako se može implementirati u nastavni proces. Jedan je od važnih načina učenje i poučavanje uz pomoć medija – mobilnoga telefona. Mobilno učenje novi je obrazovni pristup koji nudi fleksibilnost te kod ovoga načina ne postoji dobno, spolno, geografsko, kulturološko, vremensko ili prostorno ograničenje (Behera, 2013). Cojocnean (2017) smatra da postoje dvije perspektive s koje se može promatrati mobilna pedagogija. Prva je ta da se mobilni uređaji koriste u razredu za određenu svrhu, a to su aktivnosti za poučavanje engleskoga jezika kao stranoga jezika prema planu i programu škole, s mobilnim uređajem kao nastavnim pomagalom. Druga podrazumijeva poučavanje usmjereno na samoga učenika koji obavlja više zadataka istodobno na svome uređaju u samoj učionici, ali i izvan nje koristeći osobni uređaj za učenje. To povećava autonomiju učenika te usmjerava učenika da sam preuzme odgovornost za svoje učenje, a nastavnik će imati samo ulogu onoga koji je omogućio takvo učenje (Cojocnean, 2017). Postoje mnoga objašnjenja mobilnoga učenja, ali svi se slažu s ključnim značenjem – uobičajeno mobilno učenje nudi različite aktivnosti i mogućnosti učenja na nove načine, naglašavajući pristup i interakciju u različitim kontekstima (Kukulshka-Hulme i Shield, 2008).

PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA

Budući da je jedan od ključnih čimbenika za uspješnu primjenu mobilnoga učenja u nastavi nastavnikova percepcija o opravdanosti njegova korištenja važno je doznati njihove stavove o tome. Istraživanje o uporabi informacijsko-komunikacijskih tehnologija u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj (Pović i sur., 2015) uključilo je 1101 nastavnika te se došlo do podataka koliko nastavnici koriste osobna ili tablet računala, pametne telefone i ostale digitalne sadržaje u nastavi. Zanimljivo je da na skoro svakom nastavnom satu 60,4% nastavnika koristi računalo, a 70% nastavnika uopće ne koristi tablete i pametne telefone tijekom nastavnoga procesa. Također, zanimljivo je da 92,7% izrađuje vlastiti digitalni sadržaj za potrebe svoje nastave te da su to najčešće samo prezentacije koje izrađuje 89,7% ispitanih nastavnika (Pović i sur., 2015).

Matijević i sur. (2017) proveli su istraživanje među nastavnicima u osnovnoj i srednjoj školi koje je uključivalo 368 sudionika koji su izražavali svoje stavove o učestalosti upotrebe digitalnih medija i vlastitoj motivaciji za upotrebom digitalnih medija u procesu poučavanja. Istraživanje je pokazalo da kako nastavnici u osnovnoj, tako i nastavnici u srednjoj školi, imaju pozitivnu motivaciju vezanu uz digitalne medije, ali digitalne medije koriste samo ponekad ili rijetko. S druge strane, sami nastavnici smatraju da koriste prezentacije kao oblik digitalnih medija, što nije točno, već je korištenje projektor i prezentacije zamjena za frontalnu nastavu uz pomoć "ploče i krede" ili projektor, no ono je i dalje usmjereno na nastavnika, a ne na učenike (Matijević i sur. 2017). Sukladno tom rezultatu, važno je educirati nastavnike o digitalnim medijima te o njihovoj upotrebi kao didaktičkoga pomagala u nastavnom procesu koji mora biti sustavno i detaljno isplaniran da bi udovoljio kriterijima suvremene škole.

Nadalje, Alzubi (2019) istražuje učenje engleskoga jezika kao stranoga jezika u Saudijskoj Arabiji. Ukupno je sudjelovao 41 nastavnika te su ispunjavali upitnik putem Google formulara. Rezultati su pokazali da većina, odnosno 83% daje podršku integraciji mobilnoga učenja u nastavu engleskoga jezika te je 71% nastavnika uvjeren da bi mobilno učenje poboljšalo znanje učenika, poput slanja i primanja elektroničke pošte, pristup internetu, uporabi različitih aplikacija, stvaranju QR kodova (eng. *quick response codes*) i igranju igrica. Ukupno 79% vjeruje da bi pametni telefoni održali motivaciju i kreativnost tijekom nastave, dok 58% sudionika ne vidi nikakvu prepreku za uporabu pametnih telefona u nastavi engleskoga jezika. Autor predlaže daljnja istraživanja na navedenu problematiku motivacije i kreativnosti (Alzubi, 2019). Nadalje, Cruse i Brereton (2017) nakon istraživanja radova naglašavaju važnost uporabe QR kodova u nastavi engleskoga jezika kao dodatnoga materijala.

Huah i Jarrett (2014) proveli su akcijsko istraživanje vezano uz integraciju QR kodova i mobilnih tehnologija u svhu razvijanja vještina govorenja i slušanja tijekom poučavanja engleskoga jezika kao stranoga jezika. Istraživanje je bilo provedeno u trima ciklusima: prvi se odvijao u prosincu 2011. s grupom od 25 učenika, drugi ciklus u ožujku 2012. koje je uključivalo 27 učenika, a posljednji ciklus u lipnju 2012. s grupom od 26 srednjoškolskih nastavnika s modifikacijom k neprestanom usavršavanju.

U ovom slučaju, QR kodovi su poput barkodova koji dekodiraju informacije poput poruka, uputa, slika ili poveznica na internetsku stranicu. Autori su smatrali da je najbolje bilo odabrati upravo akcijsko istraživanje u kojemu je uključen i profesionalni razvoj nastavnika i stalno unaprjeđenje nastavničke prakse jer su nastavnici sami u ovom slučaju i predavači i istraživači. Stoga je u ovom provedenom istraživanju analiza podataka pokazala pozitivne rezultate. Učenici su anonimno odgovarali na pitanja te ih se 94,87% slaže da su razvili vještine slušanja, govorenja i izgovora uz uporabu QR kodova i mobilnih telefona.

Kada se govori o ovoj temi bitno je i ispitati i učeničke stavove i mišljenja kao i dosadašnja iskustva s mobilnim učenjem. Osman i Halem (2018) proveli su istraživanje na 65 studenata u dobi od 18 do 23 godina. Prvi je dio istraživanja bio vezan uz stavove prema tehnologiji, a drugi je dio posvećen njihovim iskustvima o uporabi mobilnoga interneta. Treći je dio bio vezan uz trendove i oruđa koje studenti koriste u nastavi engleskoga jezika te je zadnji dio bio povezan uz znanje o budućim trendovima. Prema Osmanu i Haliemu (2018) mobilne aplikacije pomažu pri učenju engleskoga jezika kao stranoga jezika. Nastavnikova je obveza osigurati učenicima znanje propisano planom i programom, no nastavnici bi trebali biti suradnici, a ne vođe (eng. *leader*) nastavnoga procesa. Navode da mobilne aplikacije upotpunjuju nastavnički rad i trebaju se koristiti razmjerno s ostalim aktivnostima. U ovom istraživanju od 65 studenata uključenih u akcijsko istraživanje samo je 8 studenata pristalo na intervju. Rezultati su pokazali da je evidentno da studenti smatraju vrlo važnim "oruđem" mobilni uređaj za učenje i poučavanje engleskoga jezika te im je upravo uporaba istih održala motivaciju (Osman i Haliem, 2018).

Nadalje, istraživanje koje su proveli Kuimova i sur. (2018) na sveučilištu gdje su studenti učili engleski jezik pokazalo je također pozitivne stavove prema mobilnom učenju. Proveden je eksperiment s eksperimentalnom i kontrolnom grupom, a u svakoj je grupi bilo 10 studenata. Eksperimentalna je grupa učila tradicionalno uz dodatak mobilnoga učenja, dok je kontrolna grupa imala samo tradicionalni pristup nastavnom procesu. Na kraju eksperimenta čak je 60% studenata odgovorilo da mobilno učenje može biti korisno do određene mjere, a 25% se u potpunosti složilo. Dakle, istraživanje je pokazalo da se mobilni uređaj može koristiti kako za zabavu i komunikaciju tako i kao oruđe za učenje. Oni su posebno dio kreativnosti u nastavnom procesu poučavanja engleskoga jezika (Kuimova i sur., 2018).

Nadalje, Sönmez i sur. (2018) u svome su radu analizirali 11 recenziranih članaka koji su objavljeni u različitim časopisima. Istraživanje je uključivalo članke objavljene u vremenu od 2013. do 2017. godine. Članak uključuje pregled javno dostupne literature, većinom uz pomoć tražilice baza podataka EBSCO Discovery Service. Korištene su ključne riječi "mobilno učenje" i "učenje na daljinu". Rezultati su specificirani prema godini objave, odnosno između 2013. i 2017. Najpopularnije su teme učenička percepcija vezana uz mobilnu tehnologiju i mobilno učenje kao i prihvaćanje takvoga načina poučavanja i učenja. Autori su se tijekom analize članaka osvrnuli na posebne izraze koji se pojavljuju u svim radovima. Zaključili su da se navedeni izrazi "učenička

i nastavnička percepcija mobilnog učenja i mobilne tehnologije, kvaliteta mobilnog učenja, prihvaćenost mobilnog učenja kod učenja” pojavljuju kod svih članaka. Također, analiza članaka pokazala je da tri studije istražuju učeničku prihvaćenost mobilnih tehnologija i mobilnoga učenja.

Matijević i Topolovčan (2019) su proveli istraživanje među 30 sudionika koji su igrali 25 različitih igrica na engleskome jeziku koje su bile prethodno detaljno analizirane. Igrači su bili adolescenti u dobi od 14 do 19 godina i studenti na fakultetu u Splitu. Sa sudionicima se provodio intervju o stavovima i mišljenjima za pojedinu igricu. Analiza je pokazala da su sudionici kroz igranje video igrica iskazali vrijednosti i vrline, a neke od njih su razvijanje poduzetničkoga duha, kreativnosti, samostalne organizacije vremena, poticanje kritičkoga mišljenja, timskoga rada i međusobne suradnje. Također, razvijaju se i upornost, motorne vještine, mentalne koncentracije i važnost novca. Međutim, autori Matijević i Topolovčan (2019) ukazuju na to da roditelji trebaju obratiti pozornost na potencijalne negativne strane video igrica. Najveći utjecaj na to imaju nastavnička i roditeljska medijska edukacija.

Kusmaryani i sur. (2019) su proveli istraživanje o uporabi mobilnih aplikacija kao pripomoć pri učenju koje je pomoglo učenicima unaprijediti svoje vještine govorenja i kritičko mišljenje na satu engleskoga jezika. Istraživanje je provedeno na Odsjeku za Engleski jezik Borneo Sveučilišta u Indoneziji akademske godine 2017./18. Autori su uključili 38 studenata na Odsjeku za Engleski jezik te je istraživanje trajalo jedan semestar tijekom 12 susreta. Istraživači su imali pretest, promatranje i intervju za mješovitu metodologiju, odnosno kombinaciju kvantitativne i kvantitativne metode uporabe mobilnih uređaja. Sudionici su bili podijeljeni u četiri skupine: govorne vještine, kritičko promišljanje, aplikacije za učenje autentičnih sadržaja i aplikacije za komunikaciju i diskusiju izvan učionice. Mobilne aplikacije koje su koristili su *online* rječnici, engleska gramatika i aplikacije za pretvaranje govora u tekst. Mobilne aplikacije koje su korištene za autentične izvore učenja su *Google Chrome*, *YouTube* i *Weebly*, a za komunikaciju izvan učionice aplikacije kao *WhatsApp* i *e-mail*. Autori su zaključili da je mobilno učenje suvremeno učenje u kome studenti oblikuju svoje znanje kroz aktivne procese, adaptivno, kontekstualno, socijalno interakcijsko i efektivno učenje kao i učenje na iskustvu.

U svome istraživanju učinkovitost korištenja mobilnoga učenja u nastavi engleskoga jezika za učenje čitanja na Sveučilištu Najran autori Hazaea i Alzubi (2016) su uključili 30 studenata muškoga spola, u dobi od 18-20 godina i učili su engleski jezik kao strani jezik. Autori su istraživali ulogu integrirane metode poboljšanja prakse čitanja na engleskom jeziku. Grupa koja je sudjelovala u istraživanju imala je određene aplikacije koje je trebala koristiti. Autori su imali pretest, tijekom učenja su imali *WhatsApp* grupu, refleksiju naučenoga, test nakon učenja i polustrukturirani intervju. Rezultati su pokazali da se čitanje poboljšalo nakon korištenja *WhatsApp* aplikacije, rječnika na internetu i rječnika kao aplikacije. Autori preporučuju studije učinka *WhatsApp* aplikacije u svrhu poboljšanja pisanja na engleskom jeziku. Istraživanje pokazuje da se može unaprijediti čitanje teksta na engleskom jeziku korištenjem mobil-

noga učenja usredotočujući se na pedagošku upotrebu mobilnih uređaja. Danas studenti više nisu navikli na tradicionalnu učionicu već na izvanučioničko učenje mobilnim uređajima kada je to metodički i didaktički opravdano.

Autori Velički i Topolovčan (2017) proveli su istraživanje na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu 2016. godine među 236 studenata. Željeli su ispitati obilježja učenja stranih jezika uz pomoć digitalnih medija. Najveći je broj studenata učio engleski jezik, a najmanji broj španjolski jezik. Značajno u uporabi mobilnih uređaja je da više od pola sudionika koristi *online* rječnik dok samo 4,7% uopće ne koristi rječnik u svrhu učenja. Nadalje, autori smatraju da poštujući kulturu suvremene škole nastava može znatno povećati motivaciju učenika, a svoje će mjesto digitalni mediji upravo pronaći u nastavi stranoga jezika te sukladno tome i u području motivacije i komunikacije. Navedeno istraživanje koje su proveli Velički i Topolovčan obuhvaćalo je ispunjavanje anketnoga upitnika koje je bilo je u dobrovoljno i anonimno te su sudionici mogli u bilo kojem trenutku odustati od njegova daljnega ispunjavanja. Rezultati su pokazali da je najviše sudionika naučilo strani jezik u školi (233) dok je gledanjem televizijskoga programa strani jezik naučilo 169 sudionika, 140 sudionika pretražujući i komunicirajući internetom, a 79 uz pomoć društvenih mreža. Može se zaključiti da sukladno provedenom istraživanju digitalni mediji te cjelokupna digitalizacija imaju veliki utjecaj ne samo na stil života mladih ljudi nego i na njegovo usvajanje stranih jezika.

ZAKLJUČAK

Današnjica suočena s poteškoćama modernizacije i dostupnosti informacija na dlanu, ne podrazumijeva samo promjene stavova i uvjerenja, nego i obrasce ponašanja današnjih učenika gdje se sve više naglašava autonomnost i individualizacija, a zapravo se u stvarnosti ona ograničava i smanjuje. Sam pojam pedagogije kao društvene znanosti podrazumijeva to da rješava probleme koje jedino ona kao znanstvena disciplina može riješiti. Prema Mlinarević (2014: 125) odrednica razumijevanja kulture škole je svakako "djeca prije svega" koje se postiže sigurnim i stimulativnim ozračjem za učenje, kvalitetnim vodstvom, međuljudskim odnosima u znaku povjerenja, suradnjom i etičnošću, profesionalnom kompetentnošću učitelja, uvjerenjima usmjerenim na uspjeh i zadovoljstvo učenika, partnerstvu škole i obitelji. Da bi nastavnici ostvarili sva načela primjerenosti i zanimljivosti u nastavnom procesu, neophodna su suvremena nastavna sredstva i pomagala, ali i mediji u službi nastavnih pomagala. Sva navedena istraživanja ukazuju na veliku motivaciju učenika za promjenom načina i stila učenja i poučavanja, no nailazi se na poteškoću da neki nastavnici još nisu dovoljno upoznati sa samim pojmom mobilnoga učenja kao suvremenim nastavnim pomagalom. Mobilnim je učenjem moguće razvijati sve osnovne jezične kompetencije: čitanje, pisanje, slušanje i govorenje kao najvažnije sastavnice komunikacije na svakom stranom jeziku.

LITERATURA

- Alzubi, A. A. (2019). Teachers' Perceptions on Using Smartphones in Teaching English as a Foreign Language Context. *Research in Social Sciences and Technology*, 4(1), 92-104.
- Behera, S.K. (2013). E- And M-Learning: A Comparative Study. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(3). Preuzeto s <http://ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/08.behera.pdf>
- Cojocnean, D. (2017). Mobile learning in the foreign language classroom – challenges and opportunities. *Journal of pedagogy*, 1, 59-72.
- Cruse, D. T. H. i Brereton, P. (2018). Integrating QR codes into ELT materials. *Language teaching in a global age: Shaping the classroom, shaping the world*. Tokyo: JALT.
- Haliem, A. i Osman, R. (2018). Mobile ESL Apps and Students Motivation: A Case Study. *The Higher Technological Institute, Egypt The European Conference on Language Learning 2018 Official Conference Proceedings*.
- Hazaea, A. N. i Alzubi, A. A. (2016). The Effectiveness of Using Mobile on EFL Learners' Reading Practices in Najran University. *English Language Teaching*, 9(5), 8-21.
doi: 10.5539/elt.v9n5p8
- Huah, G., H. i Jarrett B. W. (2014). Integrating QR Codes and Mobile Technology in Developing Listening and Speaking Skills in the Teaching of English Language. *International Journal on E-Learning Practices (IJELP)*, 1(1).
- Kuimova M., Burleigh, D., Uzunboylyu, H. i Bazhenov R. (2018). Positive effect of mobile learning on foreign language learning. *TEM Journal*, 7(4), 837-841.
- Kukulska-Hulme, A., Norris L. i Donohue, J. (2015). *Mobile pedagogy for English language teaching: a guide for teachers*. United Kingdom: British Council.
- Kukulska-Hulme, A. i Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271-289.
- Kusmaryani, W., Musthafa, B. i Purnawarman, P., (2019). The influence of mobile applications on students' speaking skill and critical thinking in English language learning. *Journal of Physics*, 1193(2019). doi: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1193/1/012008>
- Matijević, M. i Topolovčan, T., (2019). Informal learning among teenagers through video games: a qualitative analysis of experiences. *Journal of Elementary Education*, 1, 1-26.
- Matijević, M., Topolovčan, T. i Rajić, V., (2017). Teacher Assessment Related to the Use of Digital Media and Constructivist Learning in Primary and Secondary Education. *Croatian Journal of Education*, 19(2), 563-603.
- Miloš, I. (2017). Digitalni urođenici i digitalni pridošlice. *Hrvatski jezika: znanstveno-popularni časopis za kulturu hrvatskoga jezika*, 4(2), 11-12.
- Peko, A., Varga, R., Mlinarević, V., Lukaš, M., Munjiza, E. (2014). Kulturom nastave p(o) učeniku. Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Pović, T., Veleglavaca K., Čarapinab, M., Jagušta, T. i Botičkia, I. (2015). *Primjena informacijsko-komunikacijske tehnologije u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Tehničko veleučilište u Zagreb.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Sönmez A., Göcmez L., Uygun D. i Ataizi M. (2018). A Review of Current Studies of Mobile Learning. *Journal of Education Technology and Online Learning*, 1(1).
- Velički, D. i Topolovčan, T., (2017). *Net-generacija i učenje stranih jezika uz pomoć digitalnih medija*. Nastava i škola za net-generacije. Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.

Mobile Pedagogy in Contemporary ELT

Abstract:

Continuous development of technology over the last decade has significantly changed our everyday lives and therefore the consequent both methodical and didactic approach to the teaching process more than ever. The most important factors in the transmission of knowledge and competence are the teachers themselves who directly participate in the teaching process and therefore students need innovative and enthusiastic teachers who will implement necessary changes in order to satisfy the needs of the new digital generation. Mobile pedagogy is one possibility how to acquire a foreign language with the help of digital media (Eng. MALL – Mobile Assisted Language Learning). Mobile phones are teaching aids for the acquisition of knowledge and competences and they are available everywhere and at any time. The aim is to examine the students' motivation for both learning and teaching purposes with the help of smart phones. In particular, an important factor to evaluate the students' motivation, which seems sometimes imperceptible part in the teaching process and which is the important part of inevitably important factors in the contemporary school culture. Mobile pedagogy to support the teaching of English (Eng. ELT – English Language Teaching) needs to be systematically integrated in teaching methodology, in particular to explore the points of view and opinions of both participant sides in the whole process, teachers and students about the use of mobile learning. Therefore, this paper will present the attitudes and the possibilities of using mobile learning in English classroom. Research papers that are reviewed range from the very beginning of mobile learning in 2012 to the recently published research works in 2019.

Keywords: ELT (English Language Teaching), MALL (Mobile Assisted Language Learning), mobile pedagogy, mobile learning, smart phones

DIDAKTIČKA ANALIZA UDŽBENIKA PODUZETNIŠTVA ZA NASTAVU PREDMETA PODUZETNIŠTVO U GIMNAZIJAMA I OSTALIM SREDNJIM ŠKOLAMA

Pregledni rad

UDK: 371:65.012.2

Julijana Šijić
Škola za modu i dizajn
Zagreb, Hrvatska

Sažetak:

Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu udžbenik definira kao nastavno sredstvo namijenjeno višegodišnjoj uporabi, usklađeno s Udžbeničkim standardom, a služi učenicima kao jedan od izvora znanja za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva utvrđenih nacionalnim i predmetnim kurikulumom. Polazeći od pretpostavke da je didaktički i metodički dobro osmišljen udžbenik važan čimbenik u nastavnom procesu, cilj je ovoga rada proučavanje didaktičko-metodičke koncepcije udžbenika poduzetništva u srednjim školama. Sukladno navedenom cilju, u radu se propituje didaktičko-metodička koncepcija udžbenika. Poduzetništvo je jedan od osnovnih ciljeva suvremenoga odgoja i obrazovanja pa je ostvarenje ovoga cilja pri kreiranju udžbenika temelj za empirijsku analizu u ovom radu. Obilježje kvalitetno oblikovanoga udžbenika temelji se na propisanim didaktičko-metodičkim standardima, stoga je i empirijski dio ovoga rada fokusiran na analizu upravo navedene odlike i to na primjeru udžbenika poduzetništva za srednje škole te predstavlja osnovu za razvoj poduzetničke kompetencije učenika. Ovaj je rad prikaz rezultata istraživanja koje je imalo za cilj analizirati udžbenik poduzetništva za gimnazije i srednje škole s didaktičko-metodičkoga aspekta. Analiza udžbenika temelji se na propisanim didaktičkim i metodičkim standardima.

Ključne riječi: poduzetništvo, obrazovanje za poduzetništvo, udžbenik, udžbenik poduzetništva, učenje poduzetništva

UVOD

Udžbenik kao predmet istraživanja postao je zanimljiv istraživačima u okviru promjena kojima je obrazovanje podložno, a kojima mora odgovoriti na zahtjeve društva i gospodarstva. U tom je smislu obrazovanje za poduzetništvo izazov koji svoj glavni ispit polaže u gospodarskom okruženju.

Udžbenik je knjiga koja na sustavan te didaktički i metodički primjeren način predstavlja nastavni sadržaj pojedinoga nastavnoga predmeta. Autori udžbenika trebaju poštivati propisani udžbenički standard prilikom oblikovanja udžbeničkih nastavnih cjelina, tema i jedinica. Pojedina nastavna jedinica namijenjena je jednome školskom satu na kojemu se obrađuje nastavno gradivo kroz pet nastavnih etapa. "Udžbenik je toliko specifičan medij da, bez obzira na veliku konkurentnost novijih i sofisti-

ciranijih izvora znanja, i dalje s lakoćom opstaje u nastavi. Prioriteti o didaktičkom oblikovanju udžbenika razvijaju se sukladno s didaktičkom teorijom i u suglasju su s ostvarenjem suvremenih ciljeva odgoja i obrazovanja” (Kolak, 2012: 435). Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu udžbenik definira kao nastavno sredstvo namijenjeno višegodišnjoj uporabi, usklađeno s Udžbeničkim standardom, koje se objavljuje u obliku knjige, a može imati i drugu vrstu i oblik, ako je tako propisano Udžbeničkim standardom, a služi učenicima kao jedan od izvora znanja za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva utvrđenih nacionalnim i predmetnim kurikulumom. Udžbenik pokazuje što se u nekom trenutku očekuje od nastave i predstavlja svojevrsnu operacionalizaciju nastavnoga plana. Primjena udžbenika pridonosi učinkovitom, jednostavnom i kvalitetnom stjecanju znanja. Značajno je svojstvo udžbenika u njegovoj jednostavnoj upotrebi i lakoj dostupnosti pri čemu njegova uporaba ne ovisi o energentima, internetu ili nekim uređajima. Važnost je uloge udžbenika u odgojno-obrazovnom procesu nedvojbeno jer je središnji medij u nastavi i osnovni izvor informacija. Uz kurikulum kao primarni pokazatelj, udžbenik je sekundarni pokazatelj sadržaja i uvjeta odvijanja nastavnoga predmeta. Unatoč frekventnoj i neizostavnoj prisutnosti udžbenika u nastavnom procesu, postavlja se pitanje u kojoj se mjeri udžbenik temelji na didaktičko-metodičkim načelima propisanim Udžbeničkim standardom. Područje poduzetništva vrlo je složen sustav te je stoga teško saznati što se zapravo poučava na nastavi. Korištenje različitih istraživačkih metoda može pomoći u rasvjetljavanju toga problema, npr. analizom kurikularnih i udžbeničkih sadržaja, anketama ili opservacijom nastave i intervjuima koji će pomoći u dobivanju stvarne slike o nastavi poduzetništva. Jedan su od važnih segmenata za razumijevanje toga problema i istraživanja vezana uz udžbenike poduzetništva. S obzirom na to da udžbenici u nastavi imaju vrlo važnu ulogu, korisno je istražiti ih s didaktičko-metodičkoga aspekta.

Ministarstvo gospodarstva, rada i poduzetništva temeljem Programa Vlade Republike Hrvatske za poticanje maloga i srednjega poduzetništva sustavno potiče projekte i programe obrazovanja za poduzetništvo te predlaže sustavne prilagodbe i mjere razvojnih politika. Poduzetništvo je jedan od osnovnih ciljeva suvremenoga odgoja i obrazovanja, na što ukazuje i Strategija učenja za poduzetništvo 2010.–2014., pa je ostvarenje ovoga cilja pri kreiranju udžbenika baza za empirijsku analizu u ovom radu. Obilježje kvalitetno oblikovanoga udžbenika temelji se na propisanim didaktičko-metodičkim standardima, stoga je i empirijski dio rada fokusiran na analizu upravo navedene odlike i to na primjeru udžbenika poduzetništva za srednje škole te predstavlja osnovu za razvoj poduzetničke kompetencije učenika.

O potrebi razlikovanja širega i užega koncepta obrazovanja za poduzetništvo piše Tafrá analizirajući Nacionalnu strategiju učenja za poduzetništvo. Navodi da je “širi koncept obrazovanja za poduzetništvo u funkciji razvijanja poduzetničkih sklonosti, vještina i sposobnosti što uključuje i razvoj ciljanih osobnih kvaliteta, poput stvaralaštva i duha inicijative te usvajanja osnovnih ekonomskih koncepata”, dok uži koncept smatra specifičnim obrazovanjem za poduzetništvo u ulozi pokretanja tvrtke i upravljanja njome (Tafrá, 2011: 18). Europska je unija etablirala cilj kojim želi postati

najkonkurentnije i najdinamičnije gospodarstvo u svijetu, temeljeno na znanju, sposobno za održivi razvoj, otvaranje većega broja kvalitetnijih radnih mjesta te jaču socijalnu koheziju. Bitni izvori zaposlenja i najznačajniji pokretači inovacija te socijalnoga i lokalnoga integriranja u Europi jesu mala i srednja poduzeća. Ovo je najvažniji razlog zašto su Europski parlament i Europsko vijeće, u svojim preporukama za razvoj poduzetništva, naveli definiciju i načela te ključne kompetencije potrebne za cjeloživotno učenje (Strategija učenja za poduzetništvo 2010.–2014., 2010).

UDŽBENIK KAO NASTAVNO SREDSTVO

Udžbenik je osnovno nastavno sredstvo i izvor znanja za postizanje ishoda učenja propisanih kurikulumom i ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva utvrđenih nastavnim planom i programom. Uz udžbenik često dolazi radna bilježnica, priručnik za nastavnike, radni listići za učenike, ispitni zadatci itd. Kao osnovno nastavno sredstvo koje se koristi u poučavanju, udžbenik je prepoznatljiv po segmentaciji. "Udžbenik u novoj školi ostaje jedino sredstvo koje posreduje kreativnu komunikaciju nastavnika i učenika. Budući da se odgojno obrazovna građa propituje u nastavi, jer je nastava inventura ideja, a nastavnik posreduje njezino propitivanje, onda su i nastava, kao simbioza ukupnoga obrazovanja, i nastavnik kao rodos obrazovanja, neposredni i nužni sudionici u kreaciji udžbenika" (Žužul i Vican, 2005: 54). Slanina govori kako se često prosudbe udžbenika temelje na vanjskim parametrima poput veličine grafike i ilustracije, pri čemu nitko ne poriče njihovu važnost, ali ovi parametri sigurno nisu prvi na skali intrinzične vrijednosti udžbenika (Slanina, 2006: 136). Glavni parametar procjene udžbenika treba biti razvijanje kritičkoga mišljenja učenika. Udžbenik se ističe među svim nastavnim sredstvima po svojoj važnosti i ulazi u nastavnom procesu u svakom nastavnom predmetu. Baš kao i svaki drugi, udžbenik poduzetništva treba zadovoljiti opće udžbeničke kriterije uvažavajući specifičnost područja kojim se bavi. Za razliku od ostalih knjiga koje se nude na tržištu, udžbenik mora zadovoljavati određene kriterije od poštovanja ishoda učenja propisanih kurikulumom predmeta, zadovoljavanja stručne procjene i dobivanja odobrenja recenzenata, te biti kvalitetno didaktički i metodički oblikovan. Zbog uloge koju ima, udžbenik je od zanimanja javnosti i obveznosti obrazovanja za čitavu populaciju, državne se strukture osobito zanimaju za njegovu kvalitetu te propisuju uvjete koje on zadovoljiti. Zakon o udžbenicima kaže da je udžbenik "nastavno sredstvo namijenjeno višegodišnjoj uporabi, usklađeno s Udžbeničkim standardom, koje se objavljuje u obliku knjige, a može imati i drugu vrstu i oblik ako je tako propisano Udžbeničkim standardom, a služi učenicima kao jedan od izvora znanja za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva utvrđenih nacionalnim i predmetnim kurikulumom (Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu, 2010).

ASPEKTI OBLIKOVANJA UDŽBENIKA

Znanstveni aspekt izrade udžbenika nalaže da se sadržaji temelje na znanstveno provjerenim postavkama odgovarajuće znanstvene discipline za nastavni predmet koji je tema udžbenika. Pedagoški i psihološki aspekt zahtijeva izradu udžbenika primjerenoga razvojnim sposobnostima učenika koji će poticati učenikovu unutarnju motivaciju, pobuditi zanimanje za nastavni predmet i zaintrigirati učenika za samostalno i aktivno učenje te istraživanje što će u konačnici ishoditi razvijanjem kritičkoga mišljenja učenika.

Didaktičko-metodički aspekt propisuje sadržaje koji pridonose postizanju ishoda učenja i u skladu su s kurikulumom nastavnoga predmeta za koji se udžbenik izrađuje. Udžbenici za više razrede osnovne škole i udžbenici za srednje škole moraju imati priložen abecedni indeks pojmova i imena. Sadržaj udžbenika koncipiran je tako da prikazuje podjelu na nastavne cjeline, teme i jedinice. Svaka nastavna jedinica treba korelirati s drugim nastavnim predmetima radi lakšega povezivanja. Svaka nastavna jedinica sastoji se od teksta koji je popraćen ilustracijama u obliku fotografija, crteža, grafičkih priloga, slika, dijagrama i slično, koje će pridonijeti lakšem razumijevanju i usvajanju sadržaja. Potrebno je osobito istaknuti nove pojmove bojom, veličinom ili uokvirivanjem. Svakako je važno da sadržaji udžbenika budu podijeljeni na obvezni i izborni dio te pokrivaju različite razine znanja i upućuju na druge izvore. Udžbenik može sadržavati 10% izbornih i 10% interdisciplinarnih sadržaja.

Etički aspekt udžbenika upućuje na očuvanje kulturne baštine koja se ogleda u skrbi za nacionalna bogatstva, promicanju domoljublja, demokracije i vladavine prava te suživota i ravnopravnosti. Jezični aspekt ustanovljuje da se udžbenik piše na standardnom hrvatskom jeziku koji isključuje dijalekte i tuđice koje je dopušteno upotrebljavati kada ne postoji normirani stručni naziv. Likovno-grafički aspekt određuje usklađenost ilustracije s tekstem i položaj ilustracije uz tekst na koji se odnosi (na istu stranicu). Uz ilustracije se obavezno navodi ime autora, naziv ilustracije i njezin tekstualni opis. Tehnički aspekt udžbenika regulira uvez, tisak, veličinu slova s obzirom na dob učenika kojemu je udžbenik namijenjen. Također, preporuča ostavljanje prostora za bilješke, količinu sadržaja za nastavnu jedinicu (dvije stranice za 45 minuta školskoga sata), ali i težinu papira za tisak, dodatni materijal (npr. CD).

DIDAKTIČKO-METODIČKO OBLIKOVANJE UDŽBENIKA

Osnovne smjernice kojima se rukovodi kvalitetno oblikovan udžbenik su usklađenost nastavne jedinice s nastavnim procesom ovisno o tipu nastavnoga sata, primjerenost nastavnih aktivnosti (senzorne, manualne, mentalne, izražajne), primjerenost udžbenika nastavniku (priručnik za nastavnike s metodološkim uputama i predloženim aktivnostima za nastavne jedinice) i primjerenost udžbenika učeniku.

Opisujući svrhu udžbenika u svome radu *What is a Digital Textbook* Pale (2002: 1) navodi da udžbenik treba uvesti u nastavnu jedinicu na zanimljiv način, zaintrigirati

učenike za temu te im objasniti svrha učenja toga. Nakon uvodnoga dijela udžbenik treba usmjeriti učenika na tumačenje kako to funkcionira, zašto baš na taj način, koje su dobrobiti toga i koje su manjkavosti. Radi postizanja razumijevanja, tumačenje treba biti izneseno na više načina te upućivati na vježbanje i primjenu naučenoga. Na kraju svake nastavne jedinice, udžbenik treba omogućiti učeniku provjeru stečenih znanja i vještina, kako bi učenici bili svjesni svoga napretka.

“Udžbeničkim standardom utvrđuju se zakonske i druge osnove, znanstveni, pedagoško-psihološki standardi i zahtjevi, didaktičko-metodički standardi i zahtjevi, etički i jezični zahtjevi, likovno-grafički zahtjevi, tehnički standardi za izradu tiskanih udžbenika, pojam elektroničkoga udžbenika, posebni zahtjevi u izradi udžbenika za pripadnike nacionalnih manjina i zahtjevi u izradi i prilagodbi udžbenika za učenike s posebnim potrebama (učenike s teškoćama i darovite učenike) i licencija za nakladnike” (Udžbenički standard, 2016: 1).

Didaktičko-metodički standardi i zahtjevi za izradu udžbenika propisani Udžbeničkim standardom:

- Udžbenik obvezno prati nastavni plan i program te ostvaruje ciljeve i zadaće odgovarajućega nastavnoga predmeta.
- Udžbenička jedinica osnovna je tematska cjelina u udžbeniku koja mora pratiti temu određenoga nastavnoga programa.
- U udžbeniku je jasno uočljivo što učenici trebaju naučiti. Udžbenik jasno razlikuje obvezne i ostale vrste sadržaja (izborne, objasnidbene i druge).
- Preporučuje se da u udžbeniku samostalan učenički rad obuhvaća do trećine zadataka kada je to opravdano i moguće.
- U udžbeniku su jasno istaknuti novi pojmovi.
- Udžbenik je strukturiran u skladu sa spoznajama i metodologijom matične znanosti, aktualnim didaktičkim spoznajama i zahtjevima metodike nastavnoga predmeta.
- Udžbenik sadržava metodički instrumentarij koji se oslanja na matičnu znanost nastavnoga predmeta i osnovne psihološko-didaktičke sastavnice: motivaciju, pripremu, usvajanje, ponavljanje, uvježbavanje, usustavljivanje, primjenu i provjeru znanja.
- Udžbenik podržava otvorenu nastavu (komunikacijsku, iskustvenu, projektnu, problemsku i druge vrste), upućuje na druge izvore te potiče na proširivanje i produbljivanje znanja.
- U iznošenju sadržaja u udžbeniku se koriste i zorna sredstva (likovni i grafički prikazi i drugi prilozi).
- Udžbenik poštuje postojanje razlika među učenicima tako da nudi sadržaje za dvije do tri razine znanja razlikujući ih prema stupnju složenosti.
- Udžbenik uz osnovni tekst u pravilu sadrži predgovor (u kojemu je iznesena koncepcija udžbenika na učenicima razumljiv način), sadržaj te od viših razreda osnovne škole abecedno kazalo imena i/ili pojmova.

UDŽBENIK PODUZETNIŠTVA

Poduzetništvo predstavlja vještinu čijom se kombinacijom različitih resursa zadovoljavaju potrebe tržišta i preuzima rizik, a sve s ciljem ostvarivanja profita, to je sposobnost pokretanja, vođenja i razvijanja poslovnoga pothvata s dostatnim kapitalom, a što je povezano s većom ili manjom neizvjesnošću i rizikom. To je i splet poslovnih aktivnosti u sklopu kojih poduzetnik ima ideju koju drži dobrom poslovnom prilikom, ulaže vlastiti ili tuđi kapital, nabavlja sredstva, zapošljava ljude s ciljem ostvarenja profita (Tkalec, 2017: 121).

Obrazovanje za poduzetništvo temelji se na širem konceptu obrazovanja za poduzetništvo koji nije usmjeren na stjecanje jedinstvenih ekonomskih znanja i razvijanje vještina potrebnih za upravljanje poslovnim subjektima, već je fokus na razvijanju poduzetnosti kao osobine ličnosti. Poduzetnost se smatra jednom od osam ključnih cjeloživotnih kompetencija potrebnih za veću uspješnost u privatnom, društvenom i poslovnom životu pojedinaca. Glavni cilj predmeta Poduzetništvo jest potaknuti učenika na prepoznavanje prilika u svojoj lokalnoj sredini i preuzimanje inicijative na način da učenik svoju ideju kojom rješava određeni problem pretvori u djelo, odnosno u konkretan projekt.

U Republici Hrvatskoj poduzetništvo kao predmet poučavanja u školama novije je datuma, koje dolazi s društvenim i gospodarskim promjenama nakon osamostaljenja Republike Hrvatske i nakon priključivanja Europskoj uniji. Dok ostali udžbenici imaju duži put razvoja, prvi udžbenici poduzetništva nastajali su zadnjih nekoliko godina. Udžbenik koji je analiziran u ovom radu nastao je 2014. godine, financiran sredstvima europskih projekata i prvi je udžbenik iz područja poduzetništva namijenjen gimnazijalcima i ostalim srednjim školama.¹

Poduzetnost ili poduzetnička kompetencija, prema definicijama strateških dokumenata Europske unije, uključuje znanja, vještine i stavove koji omogućuju pojedincu da svoje ideje pretvori u djelo. Pojedinaac koji je poduzetan je kreativan, inovativan, poduzima inicijativu, razumno preuzima rizike, prilagođava se promjenama, samostalno ili u timu planira, organizira i vodi projekte pokazujući odgovornost i ostvarujući rezultate. Posebnost udžbenika poduzetništva treba se ogledati u usmjerenosti na afektivno područje razvoja koje bitno utječe na model ponašanja u školi i po završetku školovanja. Poduzetni pojedinac, pa tako i učenik, svoje ideje pretvara u djelo svakodnevno u:

- osobnom životu (u donošenju svakodnevnih odluka, prilagođavanju novim načinima života i životnim uvjetima, brzoj reakciji na probleme i njihovu aktivnom rješavanju, upravljanju vlastitim financijama i unaprjeđenju vlastitoga životnoga standarda i sl.),

¹ Poduzetništvo udžbenik za nastavu predmeta Poduzetništvo u gimnazijama i ostalim srednjim školama. Autori: Igor Lukić, Teodor Petričević, Martina Ferk, Gordana Zoretić, Ondina Čižmek Vujnović, Tatjana Vujnović, Gordan Horbec, Maša Magzan, Želka Kamenov. Zagreb: I. gimnazija Zagreb, 2014.

- društvenom životu (u uspješno ostvarivanje međuljudskih odnosa s drugima, asertivnoj komunikaciji, uočavanju problema drugih ljudi i lokalne zajednice, osmišljavanju rješenja uočenih problema i sl.) i
- poslovnom životu (uočavanju ili stvaranju poslovnih prilika, osmišljavanju inovativnih rješenja problema, upravljanju materijalnim i nematerijalnim resursima, prepoznavanju primjerenih strategija za veću poslovnu uspješnost i sl.).

Udžbenici poduzetništva ključni su za poduzetničku konkurentnost srednjoškola na tržištu rada, oni su temeljno oruđe izvođenje nastave poduzetništva u srednjim školama. Svaki udžbenik, pa tako i udžbenik poduzetništva, treba imati funkciju nadahnjivanja za istraživanje, traženja informacija, poticanje znatiželje i učenja otkrivanjem. Kroz udžbenike se poučava poduzetnost kao način razmišljanja i djelovanja koji uvodi učenika u sam svijet poduzetništva i poduzetnost kao ključnu kompetenciju; odnos poduzetnika prema drugima; društveno odgovorno poslovanje; planiranje poduzetničkoga projekta; ustroj poduzetničkoga pothvata od projekta do tvrtke; izrada financijskoga plana; izrada poslovnoga plana i poslovna komunikacija.

DIDAKTIČKA ANALIZA UDŽBENIKA PODUZETNIŠTVA

Kako bi trebala izgledati suvremena didaktičko-metodička analiza udžbenika, teško je točno i u potpunosti odrediti zato što još nisu utvrđene pouzdane metode i instrumenti za njihovu procjenu kako navodi Bušljeta (2013: 319) pozivajući se na Weinbrennera (1992). Kao platforma za didaktičko-metodičku analizu srednjoškolskoga udžbenika poduzetništva, polazi se od važećega Udžbeničkoga standarda koji propisuje didaktičko-metodičke zahtjeve svih udžbenika. Pri tome se polazi od pretpostavke da udžbenici poduzetništva za srednje škole imaju podjednako uređenje s obzirom na propisane didaktičko-metodičke standarde i zahtjeve. Kao osnova za analizu udžbenika poduzetništva za srednje škole poslužit će Udžbenički standard kojim su definirana obilježja udžbenika, a samim time i didaktičko-metodički zahtjevi koje udžbenik mora ispuniti.

CILJ I ZADATCI ISTRAŽIVANJA

Ovaj rad ima za cilj s aspekta didaktičko-metodičkoga oblikovanja analizirati udžbenik Poduzetništvo za nastavu predmeta Poduzetništvo u gimnazijama i u ostalim srednjim školama. Autori su udžbenika Igor Lukić, Teodor Petričević, Martina Ferk, Ondina Čižmek Vujnović, Tatjana Vujnović, Gordana Zoretić, Gordan Horbec, Maša Magzan i Željka Kamenov. Nakladnik je udžbenika I. gimnazija, Zagreb. Analiza udžbenika temeljit će se na Udžbeničkom standardu propisanim didaktičko-metodičkim normama. Cilj je ovoga istraživanja kvalitativna i kvantitativna analiza udžbenika

poduzetništva s aspekata propisanih Udžbeničkim standardom. Sukladno definiranim ciljevima određeni su zadatci.

METODOLOGIJA ANALIZE

U istraživanju je primijenjena metoda kvantitativne i kvalitativne analize. Kvalitativnom analizom ispitivani su pojedinačni elementi: tekst (motivacija, obvezni dio, izdvojeno kao važno, dodatne informacije, ključni pojmovi, zadatci za učenike i pitanja za ponavljanje) te grafički prikazi (slike, ilustracije, tablice i dijagrami). Kvalitativnom analizom ispitivana je usklađenost udžbenik s didaktičko-metodičkim zahtjevima propisanim Udžbeničkim standardom.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Prije svega treba istaknuti da analizirani udžbenik prati nastavni plan i program predmeta Poduzetništvo koji je sastavni dio projekta "Škola poduzetničke konkurentnosti na tržištu rada za gimnazijalce" koji je nastao u suradnji s II. Ekonomskom školom u Zagrebu te ostvaruje ciljeve i zadaće nastavnoga predmeta poduzetništva u Strukovnom kurikulumu za stjecanje kvalifikacije Ekonomist. Udžbeničke jedinice također su osnovne tematske cjeline u udžbeniku i prate teme nastavnoga programa poduzetništva. Nadalje, udžbenik uz osnovni tekst sadrži i predgovor (u kojemu je iznesena koncepcija udžbenika na učenicima razumljiv način), sadržaj te abecedna kazala imena i/ili pojmova. Udžbenik je podijeljen na nastavne cjeline, svakoj nastavnoj cjelini prethodi uvod. Cjeline su u udžbeniku podijeljene na nastavne jedinice koje počinju uvodom u temu. Premda je svaki uvod osmišljen s ciljem poticanja motivacije učenika za potpunije ispunjavanje didaktičko-metodičkih zahtjeva, treba sadržavati ciljeve učenja, podsjetnik na prethodno naučeno, ključne pojmove, sažetak i vrjednovanje naučenoga.

REZULTATI KVANTITATIVNE ANALIZE UDŽBENIKA

Udžbenik ima pet cjelina podijeljenih na 21 temu. Svaka tema sadrži dijelove: motivacija, obvezni dio, izdvojeno kao važno, dodatne informacije, ključni pojmovi, zadatci za učenike i pitanja za ponavljanje. Grafički prikazi uključuju slike, ilustracije, tablice i dijagrame što je prikazano u Tablici 1.

Tablica 1. Udio grafičkih prikaza u udžbeniku.

Grafički prikazi	slike	ilustracije	tablice	dijagrami
količina (122 ukupno)	78	16	19	9
udio %	63,9	13,1	15,6	7,4

Područja obuhvaćena grafičkim prikazom i njihov udio su: turizam i ugostiteljstvo (2,6%), tekstil i koža (2,6%), poljoprivreda, prehrana i veterina (1,3%), šumarstvo, prerada i obrada drva (1,3%), graditeljstvo i geodezija (1,3%), usluge zaštite i druge usluge (1,3%), geologija, rudarstvo, nafta i kemijska tehnologija (0%), grafička tehnologija i audio-vizualna tehnologija (0%), strojarstvo, brodogradnja i metalurgija (0%), elektrotehnika i računarstvo (0%), ekonomija, trgovina i poslovna administracija (0%), promet i logistika (0%), zdravstvo i socijalna skrb (0%) i osobne. Od ukupnoga broja grafičkih prikaza čak 89,6% nije usmjereno ni jednom sektoru, nego asocira na kreativnost, moć i uspjeh. Može se zaključiti da je udžbenik osmišljen kao oruđe koje će poslužiti postizanju poduzetničke kompetencije učenika u smislu razvijanja kreativnosti, inovativnosti, fleksibilnosti, suradnje, organizacijskih vještina i odgovornosti. Sukladno tome, proizlazi i zaključak da udžbenik nije usmjeren pokretanju poduzetničkog pothvata u nekom od gospodarskih sektora.

REZULTATI KVALITATIVNE ANALIZE UDŽBENIKA

Nakon kvantitativne analize slijedi didaktičko-metodička analiza koja daje odgovore na sljedeća istraživačka pitanja:

Koliko je u udžbeniku jasno uočljivo što učenici trebaju naučiti? → U udžbeniku je jasno uočljivo što učenici trebaju naučiti. → Zadatci za ponavljanje posebno su izdvojeni i uokvireni.

Razlikuje li udžbenik jasno obvezne i ostale vrste sadržaja (izborne, objasnidbene i druge)? → Udžbenik jasno razlikuje obvezne i ostale vrste sadržaja (izborne, objasnidbene i druge).

Obuhvaća li udžbenik samostalan učenički rad do trećine zadataka kada je to opravdano i moguće? → U udžbeniku samostalan učenički rad obuhvaća do trećine zadataka. → Projektni zadatak posebno je naglašen, no nije jasno je li obavezan.

Koliko su jasno istaknuti novi pojmovi? → U udžbeniku su novi pojmovi prikazani kao poseban dodatak udžbeniku. Ključni su pojmovi jasno istaknuti.

U kojoj je mjeri udžbenik strukturiran u skladu sa spoznajama i metodologijom matične znanosti, aktualnim didaktičkim spoznajama i zahtjevima metodike nastavnoga predmeta? → Udžbenik je strukturiran u skladu sa spoznajama i metodologijom matične znanosti, aktualnim didaktičkim spoznajama i zahtjevima metodike nastavnoga predmeta.

Sadrži li udžbenik metodički instrumentarij koji se oslanja na matičnu znanost nastavnoga predmeta i osnovne psihološko-didaktičke elemente: motivaciju, pripremu, usvajanje, ponavljanje, uvježbavanje, usustavljivanje, primjenu i provjeru znanja? → Udžbenik uvažava matičnu znanost nastavnoga predmeta i osnovne psihološko-didaktičke elemente.

Podržava li udžbenik otvorenu nastavu (komunikacijsku, iskustvenu, projektnu, problemsku i druge vrste)? → Udžbenik podržava otvorenu nastavu komunikacijsku, iskustvenu, projektnu, problemsku i druge vrste.

Upućuje li udžbenik na druge izvore te potiče li na proširivanje i produbljivanje znanja? → Udžbenik upućuje na druge izvore te potiče na proširivanje i produbljivanje znanja.

Koriste li se zorna sredstva u iznošenju sadržaja u udžbeniku (likovni i grafički prikazi i drugi prilozi)? → Udžbenik koristi zorna sredstva u iznošenju sadržaja.

Poštuje li udžbenik postojanje razlika među učenicima tako da nudi sadržaje za dvije do tri razine znanja razlikujući ih prema stupnju složenosti? → Udžbenik ne nudi sadržaje za više od jedne razine znanja.

Ima li udžbenik priručnik za nastavnike? → Udžbenik ima detaljno razrađen priručnik za nastavnike.

Kvalitetu analiziranoga udžbenika potvrđuje činjenica da obiluje konkretnim primjerima i projektnim zadacima za učenike u svakoj tematskoj cjelini te potiče razvoj poduzetničke kompetencije učenika, povezivanje s lokalnom zajednicom i tržištem rada.

ZAKLJUČAK

Analizirani je udžbenik vizualno dobro koncipiran, uz tekst sadrži slike, ilustracije, tablice i dijagrame. Posebna je pozornost posvećena motivaciji na početku svake tematske jedinice, važni dijelovi posebno su naglašeni, zadatci za učenike u obliku su manjih projekata, udžbenik obiluje grafičkim prikazima, grafički prikazi nisu usmjereni na konkretne gospodarske sektore, grafički prikazi uglavnom asociraju na uspjeh, moć, kreativnost i sl.

Na prvim stranicama udžbenik nalazi se predgovor u kojem je napisan cilj učenja poduzetništva. Udžbenik se sastoji od pet nastavnih cjelina, a svakoj od njih prethodi motivacijski uvod koji se sastoji od grafičkoga prikaza i kratkoga teksta. Svaka nastavna cjelina podijeljena je na tri do osam nastavnih jedinica.

U udžbeniku su usklađene nastavne jedinice s nastavnim procesom ovisno o vrsti nastavnoga sata, nastavne su aktivnosti primjerene (senzorne, manualne, mentalne, izražajne), udžbenik je primjeren nastavniku (priručnik za nastavnike s metodološkim uputama i predloženim aktivnostima za nastavne jedinice), ali primjerenost udžbenika učeniku nije u potpunosti zadovoljavajuća jer ne nudi sadržaje za više od jedne razine znanja.

Imajući u vidu Nacionalni okvirni kurikulum (2010) koji upućuje na otvoreni didaktičko-metodički sustav koji daje mogućnost izbora sadržaja, metoda, oblika i uvjeta za postizanje ishoda učenja, udžbenik treba biti usklađen s time. Dobiveni rezultati ukazuju na potrebu prilagodbe udžbenika učenicima u smislu da nudi više razina znanja, razlikujući ih prema stupnju složenosti, te više primjera i ilustracija koje prikazuju realni sektor. Također, rezultati analize dovode do zaključka da udžbenik potiče razvijanje poduzetničke kompetencije i kreativnost učenika.

LITERATURA

- Bušljeta, R. (2013). Didaktičko-metodička koncepcija hrvatskih gimnazijskih povijesnih udžbenika od 2003. do 2008. godine. *Napredak*, 154(3), 317-337.
- Kolak, A., Prtljaga, S. i Stojanović, A. (2012). Modern textbook of basic science (natural and social) in the function of creative thinking skills development. *Pedagoška stvarnost*, 58, 435-446.
- Ministarstvo gospodarstva, rada i poduzetništva. (2010). *Strategija učenja za poduzetništvo 2010. – 2014*. Preuzeto 23. rujna 2019. s http://www.hzz.hr/UserDocImages/Strategija_ucenja_za_poduzetnistvo_2010-2014.pdf
- Ministarstvo poduzetništva i obrta. (n. d.). *Strategija razvoja poduzetništva u Republici Hrvatskoj 2013. - 2020*. Preuzeto s <http://www.europski-fondovi.eu/sites/default/files/dokumenti/Strategy-HR-Final.pdf>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2018). *Strukovni kurikulum za stjecanje kvalifikacije Ekonomist, modul Poduzetništvo*, 168-174. Preuzeto 4. listopada 2019. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2017_08_85_2039.html
- Narodne novine, službeni list Republike Hrvatske. (2007). *Udžbenički standard*. Preuzeto 6. srpnja 2017. s http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2007_01_7_296.html
- Narodne novine, službeni list Republike Hrvatske. (2010). *Pravilnik o obveznim udžbenicima i pripadajućim dopunskim nastavnim sredstvima*. Preuzeto 6. srpnja 2017. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_04_40_1031.html
- Pale, P. (2002). What is a Digital Textbook? U M. Milinović (Ur.), *4th CARNet Users Conference* (str. 1-5). Zagreb: CARNet.
- Rječnik pedagoških pojmova. Nastavna cjelina*. Preuzeto 6. lipnja 2017. s http://www.pedagogijaffsa.com/index.php?option=com_glossary&Itemid=63&catid=27&func=display&search=nastavna+cjelina&search_type=1
- Slanina, M. (2006). Uso e importanza del testo. *Metodički obzori*, 1(1), 135-141.
- Tafra, V. (2011). Učenje za poduzetništvo. *Zbornik radova 1. međunarodne konferencije učenja za poduzetništvo*. Zagreb: Visoka škola za ekonomiju, poduzetništvo i upravljanje Nikola Šubić Zrinski, 17-33.
- Tkalec, Z. (2017). Aksiološki i teleološki okvir poduzetništva. *Obrazovanje za poduzetništvo*, 7, 1, 119-128.
- Žužul, A. i Vican, D. (2005). *Udžbenik u novoj školi. Život i škola*, 13(1), 50-55.

Didactic Analysis of the Entrepreneurship Textbooks for Secondary Schools

Abstract:

The Law on Textbooks for Elementary and Secondary Schools defines the textbook as a teaching material intended for many years of use, in line with the Textbook Standard. It serves students as one of the sources of knowledge for achieving the educational goals set by the national and subject curriculum. Starting from the premise that a good didactic and methodically designed textbook is an important factor in the teaching process, the aim of this paper is to study the didactic and methodic concept of entrepreneurship textbooks in secondary schools. In accordance with the aforementioned objective, the paper deals with the didactic and methodic concept of the textbook. Entrepreneurship is one of the basic goals of modern education and therefore its realization while developing a textbook serves as the basis for empirical analysis in this paper. The characteristic of a well-formed textbook are based on the prescribed didactic and methodic standards. Therefore, the empirical part of this paper focuses on the analysis of the aforementioned features, found precisely in the entrepreneurship textbooks for secondary schools that serve to develop entrepreneurial competence of students. The paper presents the findings of a study focused on the analysis of the entrepreneurship textbook for grammar schools and other types of secondary schools from the didactic and methodic point of view. The analysis of textbooks is based on the prescribed didactic and methodic standards.

Keywords: entrepreneurship, entrepreneurship education, textbook, entrepreneurship textbook, studying entrepreneurship

Zoran Horvat
Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet,
Zagreb, Hrvatska

Sažetak:

Nastava matematike i područje matematičkoga obrazovanja obiluju raznovrsnim izazovima koji se u ovo vrijeme globalnih promjena i svekolikih obrazovnih politika čine sve više nedostižnima. Diskalkulija se u literaturi najčešće navodi kao djelomičan poremećaj procesa usvajanja matematike koji se može pojavljivati u svim ili samo određenim područjima matematike, ali dominantno se radi o aritmetici. Učenik s diskalkulijom može napredovati u usvajanju matematičkih sadržaja, ali sporije od svojih vršnjaka. S obzirom na to da su učenici s diskalkulijom prosječne ili iznadprosječne inteligencije bitno je razumjeti kako njihov napredak u matematici nije u skladu s njihovim kognitivnim sposobnostima, što je među glavnim indikatorima pri detekciji diskalkuličnih učenika. Međutim, u praksi svjedočimo velikom nesrazmjeru pojavnosti diskalkulije kod učenika i broja učenika koje smo u sustavu odgoja i obrazovanja prepoznali kao takve. Poznato je kako diskalkulija uglavnom dolazi kao sekundaran poremećaj uz disleksiju i disgrafiju koje praksa ipak češće prepoznaje i više podupire, a utvrđena je podjednaka učestalost pojavnosti triju navedenih poremećaja u djece školske dobi. Autor u ovom radu daje pregled recentne literature o simptomima, detekciji i tretmanu diskalkulije u praksi. Tu se izdvajaju standardizirani testovi čitanja, pisanja i matematičkih vještina te naposljetku pedagoški pristup koji je individualiziran prema svakom učeniku jer diskalkulija kao poremećaj učenja može varirati po težini, intenzitetu kao i prisutnosti pojedinih simptoma. Zaključno, ističe se kako je u našem odgojno-obrazovnom sustavu diskalkulija prilično zapostavljena te kako je nužno osvijestiti odgovornost za učenike koji često odustaju od školovanja iz razloga što nismo uočili njihove potencijale i prepoznali njihove potrebe.

Ključne riječi: razvojna diskalkulija, teškoće i poremećaji učenja, osjećaj za broj, detekcija i tretman učenika s diskalkulijom

UVODNA RAZMATRANJA I TERMINOLOŠKO ODREĐENJE DISKALKULIJE

Iako u zadnjih desetak godina svjedočimo povećanom interesu prema učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, isto je u kontekstu nastave matematike i dalje relativno slabo popraćeno istraživanjima, a to se posebno odnosi na djecu koja imaju diskalkuliju. Diskalkulija je široj javnosti poznata kao skup jedinstvenih teškoća u učenju matematike i u obavljanju matematičkih zadataka od kojih se ističu oni s računanjem bez pomoći kalkulatora. Diskalkuliju kao izraz prvi je predložio Gerstmann četrdesetih godina dvadesetoga stoljeća te ju je definirao kao izoliranu nemogućnost obavljanja složenih aritmetičkih operacija uz poremećaj orijentacije u

prepoznavanju niza brojeva i razlomaka (Alexander i Money, 1966). Međutim, pionir u području razvojne diskalkulije slovački je neuropsiholog iz Bratislave dr. Ladislav Košč, koji je, proučavajući matematičke sposobnosti djece u dobi između deset i jedanaest godina, definirao različite oblike razvojne diskalkulije te prvi sastavio niz specijaliziranih testova za dijagnosticiranje diskalkulije.

U istraživačkom kontekstu diskalkulija se definira, odnosno određuje, kao “razvojna diskalkulija” (eng. *Developmental Dyscalculia*), a zbog jednostavnosti se u literaturi često ističe njezina skraćena inačica. S druge strane, to je možda i posljedica podzastupljenosti iste u istraživanjima i/ili neinformiranosti stručne i šire javnosti o potankostima dotičnoga poremećaja. Ladislav Košč 1974. godine prvi je dao temeljitu definiciju pod nazivom “Razvojna diskalkulija” te ju odredio kao razvojni strukturalni poremećaj matematičkih sposobnosti čiji su uzroci uvjetovani genetskim ili urođenim poremećajima u područjima mozga koji su anatomske i psihološke neposredno odgovorni za obavljanje matematičkih operacija bez istovremenoga poremećaja općih kognitivnih funkcija. Teškoće koje djeca pritom imaju formiraju se u ranoj razvojnoj dobi, najčešće prije rođenja i očituju se od trenutka kada dijete počinje razvijati osjećaj za broj i obavljati elementarne računske operacije te se stoga taj oblik teškoća naziva “razvojni”. Prema dijagnostičkom i statističkom priručniku za mentalne poremećaje DSM (eng. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) diskalkulija je određena jedinstvenim teškoćama u učenju koje se očituju u nemogućnosti postizanja akademskih postignuća (u matematici) na očekivanoj razini s obzirom na dob i inteligenciju pojedinca (peto izdanje DSM-V, 2013). Možda i najjednostavnija definicija diskalkulije koja je prihvaćena u znanstvenoj zajednici jest diskalkulija kao oblik neurorazličitosti koji utječe na sposobnost usvajanja aritmetičkih vještina (*Department for Education and Skills* (DfES), 2001). Kaufmann i suradnici (2015) navode (razvojnu) diskalkuliju kao jedinstvenu i dugotrajnu nemogućnost učenja koja utječe na razvoj i korištenje aritmetičkih vještina. Iako nema potpunoga konsenzusa među istraživačima, većina se ipak slaže kako je za diskalkuliju svojstven nedostatak fundamentalnoga osjećaja za broj (De Visscher i Noel, 2016), kojega se smatra ključnim kognitivnim mehanizmom odgovornim za reprezentaciju i procesuiranje numeričkih i kvantitativnih veličina. Butterworth (2005) pretpostavlja kako je razvojna diskalkulija posljedica poremećaja koji utječe na reprezentaciju nekoga broja i poimanja njegove značajnosti u kvantitativnom smislu. Stoga se brojna istraživanja pri proučavanju diskalkulije usredotočuju na aproksimaciju brojevnoga sustava (eng. *ANS – Approximate Number System*) kojom se ispituje sposobnost pojedinca razlikovati brojnost između dvaju zadanih skupova (npr. Lipton i Spelke, 2004; Xu i Ariaga, 2007). Pokazalo se da su rezultati ANS mjerenja kod učenika u dobi od 14 godina značajno korelirani s uspjehom u matematici u svim kategorijama školskih uzrasta uključujući i predškolsku populaciju (Halberda i Feigenson, 2008). Istraživanja u području neuroznanosti potvrdila su povezanost između osjećaja za broj, znanja o brojevima i aritmetičkim strategijama s razvojem formalne matematike (Feigenson, Libertus i Halberda, 2013; Chu, vanMarle i Geary, 2015). Međutim, kod odraslih sudionika operacionalizacijom ANS-a u sferi

osjećaja za broj je utvrđena srednje jaka povezanost s matematičkim vještinama (Chen i Li, 2014), dok su Libertus i suradnici (2013) utvrdili da ANS utječe na ranu numeričku (aritmetičku) kompetenciju, ali ne i na formalne matematičke vještine. Kod učenika s diskalkulijom posebno se ističu problemi u aritmetici, odnosno u računskim operacijama s brojevima, a diskalkulija se stoga ponekad definira kao stanje u kojemu pojedinac ne uspijeva razviti sposobnosti usvajanja aritmetičkih vještina (DfES, 2001). Noel i De Visscher (2014) ističu da se kod učenika s diskalkulijom javlja preosjetljivost na interferenciju mentalnih radnji zbog čega imaju problema s pohranom aritmetičkih činjenica u dugoročnom pamćenju (prema Lindenskov, 2016). Prema intenzitetu teškoća diskalkulije kao najteži stupanj teškoća navodi se *akalkulija* koja se odnosi na potpunu odsutnost osjećaja za broj i matematičkoga mišljenja. S druge strane, ne odnose se sve teškoće u matematici na diskalkuliju jer postoji mnogo drugih čimbenika zašto neka djeca imaju teškoća u učenju matematike kao na primjer: nedovoljni stupanj kognitivnoga funkcioniranja, nerazvijenost temeljnih predmatematičkih vještina, posebne jezične teškoće i teškoće u čitanju i pisanju, nekompatibilnost stilova učenja i poučavanja, emocionalno stanje djeteta i slično (Sharma, 2001).

POJAVNOST DISKALKULIJE

U zadnjim dvama desetljećima broj učenika koji imaju niska postignuća u nastavi matematike u značajnom su porastu (Swanson, 2000), a one koje su povezane s diskalkulijom rijetko dobivaju značajnijega prostora u odgojno-obrazovnim diskusijama. Unutar određenja razvojne diskalkulije i standardiziranih testova koji se koriste pri detekciji diskalkulične djece ipak ima ponekih odstupanja u kriteriju pa tako i u procjenama koje su istraživači utvrdili o udjelu populacije s diskalkulijom. Tako je Košč (1974) utvrdio 6% populacije u Slovačkoj, Badian (1983) u američkoj studiji također oko 6%, njemački istraživači procijenili su oko 4% (Klauer, 1992), dok su studije u Engleskoj također pokazale pojavnost oko 4% (Lewis i ostali, 1994), u Belgiji su utvrdili raspon od 3 do 8% (Desoete, Roeyers i De Clercq, 2004). Shalev i von Aster (2008) navode kako 3,5 do 6,5 posto djece školske dobi ima diskalkuliju. Unatoč brojnim opsežnim studijama koje procjenjuju pojavnost diskalkulije u rasponu od 3 do 6%, APA – Američka udruga psihijatara (American Psychiatric Association) testom DSM-IV utvrđuje pojavnost diskalkulije na svega 1% školske populacije (APA, 2000, 2013). Butterworth (2003) koristi kriterij prema kojemu se smatra da pojedinac ima diskalkuliju ukoliko ima rezultat aritmetičkih sposobnosti i vještina za tri standardne devijacije od prosjeka populacije i/ili vršnjaka, što bi otprilike ukazivalo na procjenu od 1% populacije. No kriterij samoga testa aritmetičkih sposobnosti nije dostatan u prepoznavanju diskalkulije, a više će biti rečeno u dijelu s detekcijom diskalkulije standardiziranim testovima.

KOMORBIDITET DISKALKULIJE

Komorbiditet se u medicini navodi kao istodobna pojava dviju ili više bolesti, a kako se različiti poremećaji učenja kod neke djece često istovremeno pojavljuju, ova je tema među aktualnijima kod stručnjaka koji istražuju jedinstvenosti učenika s teškoćama u učenju. Diskalkulija može biti samostalna i jedina djetetova teškoća, no često se pojavljuje u kombinaciji s nekom drugom teškoćom ili više njih. Desoete (2008) tvrdi da je istovremeno prisustvo više različitih poremećaja učenja više pravilo nego iznimka što se tiče djece s teškoćama u učenju matematike, a Chinn i Aschroft (2007) navode da disleksija često dolazi u paru s teškoćama u matematici. Mnoga istraživanja potvrđuju da je pojavnost diskalkulije podjednaka ostalim poremećajima poput disleksije, disgrafije, ADHD-a i sl. (WHO, 2001), međutim, neki autori ističu podzastupljenost diskalkulije u istraživanjima (Desoete, Roeyers, De Clercq, 2004) od kojih su neki ustanovili da istraživanja disleksije brojčano nadmašuju istraživanja diskalkulije u omjeru 14:1 (Gersten, Clarke i Mazzocco, 2007). Neki procjenjuju da diskalkulija dolazi u paru s teškoćama u čitanju u oko 17% slučajeva (npr. Gross-Tsur i sur., 1996), a Badian (1983) isto procjenjuje na 43%, dok Aschroft tvrdi kako čak 75% učenika koji imaju disleksiju imaju ozbiljne teškoće u matematici. Intenzitet je teškoća u matematici, pored ostaloga, često povezan s poremećajima pažnje te su neka istraživanja pokazala kako 26% djece s teškoćama u učenju matematike imaju simptome ADHD-a (Gross-Tsur i sur., 1996). Pored komorbiditeta s poremećajima pažnje i poremećajima učenja, diskalkuliju je potrebno razmatrati i iz socijalnoga konteksta jer istraživanja i praksa jasno ukazuju da učenici s poremećajima učenja imaju veću vjerojatnost biti manje prihvaćeni od tipične djece. Iako su u manjem broju, nekoliko istraživanja ukazuje da su teškoće u matematici te čitanju i pisanju povezane sa socijalnom izoliranosti djece gdje su Wilcutt i suradnici (2011) utvrdili da ti učenici imaju višu razinu socijalne anksioznosti.

DETEKCIJA DJECE S DISKALKULIJOM

Pri detekciji razvojne diskalkulije se uglavnom koriste standardizirani testovi matematičkih sposobnosti i test inteligencije. Unatoč odstupanjima u kriterijima koje koriste istraživači, svi se dominantno vode principom koji se u literaturi navodi kao "model diskrepancije", odnosno *kriterij odstupanja* sposobnosti u navedenim testovima. Sukladno Koščovoj definiciji razvojne diskalkulije kriterij odstupanja određuje pojedinca kao diskalkuličnog ukoliko su mu matematičke (aritmetičke) vještine na znatno slabijem stupnju razvijenosti od onih utvrđenih općim testom inteligencije. Neki autori koriste kriterij odstupanja tako da određuju diskalkuliju prema matematičkim vještinama i sposobnostima koje su ekvivalentne djeci koja su godinu, ili dvije mlađa od pojedinca (Devine i sur., 2013). Međutim, kako se svi statistički testovi, a naročito testovi inteligencije pri tumačenju rezultata koriste standardnim devijacijama i egzaktno mjerenim odstupanjima, ranije navedeni kriterij se svakako pokazuje relativno

nepreciznim, naročito iz razloga što razlika od jedne do dvije godine nema jednaku preciznost i statističku značajnost za djece različite dobi.

DETEKCIJA STANDARDIZIRANIM TESTOVIMA

Sukladno porastu istraživačkoga interesa za diskalkuliju ubrzano se povećava i broj različitih standardiziranih testova kojima se ispituju teškoće u matematici od kojih se većina dominantno usmjerava prema detekciji diskalkulične djece. Jedan je od takvih pouzdanih istraživačkih instrumenta TEDI-MATH (Van Nieuwenhoven, Grégoire i Noël, 2001) primarno koncipiran za detekciju diskalkulije u djece dobi između četiri i osam godina. Izvorno su ga izradili belgijski istraživači te je preveden i adaptiran za testiranje u Njemačkoj, Francuskoj i Nizozemskoj. Taj test ispituje više komponenti matematičkih sposobnosti vezanih za procesuiranje brojeva, računanje i razinu razvijenosti osjećaja za broj, vještine logičkoga rezoniranja i sl. U Italiji koriste AC-MT test (Lucangeli, Tressoldi i Fiore, 1998) te njegovu dorađenu inačicu ABCA test od istih autora. Međutim, iako navedeni testovi opsežno ispituju matematičko-logičke sposobnosti s naglaskom na područje aritmetike i osjećaja za broj, za utvrđivanje diskalkulije mora postojati dokaz prisutnosti simptoma svojstvenih za diskalkuliju uzduž dužega razdoblja (Shalev i sur., 2005), jer se ista mora prepoznati kao neurorazličitost koja je prisutna i u odrasloj dobi, odnosno kao poremećaj koji je prisutan kao trajni deficit pojedinca. Uz to je potrebno ispitati jedinstvenosti obiteljskoga okruženja, zdravstveno-medicinskih jedinstvenosti te imaju li ostali članovi obitelji sličnih teškoća. Za detekciju diskalkulije u znanstvenoj zajednici najčešće se koristi DSM (eng. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) što se odnosi na dijagnostički i statistički priručnik za mentalne poremećaje kojega je sastavila Američka udruga psihijatarata. Navedeni je test revidiran nekoliko puta od kojih je najučestalije korištena inačica testa DSM-IV koji se svojom zastupljenošću u istraživanjima i citiranosti u literaturi od 1994. godine do 2013. godine etablirao kao mjerodavni instrument. Taj se test dominantno koristio u Sjedinjenim Američkim Državama, ali njegova zastupljenost u literaturi dominira u radovima engleskoga govornoga područja i šire, a posljednja je inačica toga testa (DSM-5) iz 2013. godine među rijetkim istraživačkim instrumentima koji pri prepoznavanju diskalkulije uvažavaju niz teškoća s kojima se pojedinci suočavaju u svakodnevnom životu. Neki autori navode kriterije prema kojima možemo isključiti prisustvo diskalkulije unatoč teškoćama u matematičkom mišljenju: obrazovne prilike (Dellatolas i sur., 2009); motivacija i kulturološki čimbenici (Sullivan i sur., 2006); prisustvo nepovezanih poremećaja (APA (DSM-5), 2013); prisustvo drugih poremećaja poput disleksije i disgrafije (Kaufmann i sur., 2013); emocionalno stanje pojedinca i matematička anksioznost (Ramaa i Gowramma, 2002).

Iako u međunarodnim istraživanjima nema konsenzusa oko instrumenata i metoda detekcije učenika s diskalkulijom, ipak su dostupne mnoge spoznaje koje mogu omogućiti praksi iskorak prema prepoznavanju, tretmanu i boljem obrazovanju učenika s diskalkulijom.

DETEKCIJA DISKALKULIJE U NASTAVNOM PROCESU

U procesu učenja matematike sva djeca čine više ili manje grešaka, no neka djeca matematiku smatraju iznimno zahtjevnim predmetom, uče sporije i čine više grešaka. Među njima se izdvajaju djeca s diskalkulijom koja se od ostalih razlikuju po tome što čine mnogo neuobičajenih, odnosno jedinstvenih grešaka po kojima ih možemo prepoznati u područjima: uspoređivanja brojeva, računanja preko desetice, zamjenjivanje brojeva, u zapamćivanju tablice množenja, zrcalno okretanje znamenki ili redoslijeda znamenaka, zamjenjivanje smjera rješavanja, zamjenjivanje simbola računskih operacija, preskakanje koraka u rješavanju zadataka, slabo pamćenje i prepoznavanje niza brojeva (Sharma, 2001). Unatoč mnogim poznatim specifičnostima diskalkulične djece u praksi je teško razlikovati pojedince s diskalkulijom od onih koji sporije uče te od djece koja imaju nemogućnost usvajanja znanja i razvoja vještina zbog sniženih općih kognitivnih sposobnosti (Butterworth, 2010). Nacionalno vijeće za evaluaciju kurikuluma u Sjedinjenim Američkim Državama utvrdilo je kako 66% učitelja nikad, ili gotovo nikad nije koristilo dijagnostičke testove, dok je njih 77% nikad ili gotovo nikad koristilo standardizirane testove za procjenu matematičkih sposobnosti i vještina (NCCA, 2005). S obzirom na to kako većina testova ima za polazište disparitet inteligencije i aritmetičkih sposobnosti, u praksi se isto može prepoznati kod učenika čija je uspješnost u matematici znatno ispod razine njegove kronološke i mentalne dobi. Na primjer, učenik šestoga razreda, koji je prosječno intelektualno razvijen i uspješan u svim školskim predmetima, osim matematike, koju razumije na razini trećega razreda. Također, mogući je indikator diskalkulije taj što često dolazi u paru s disleksijom, disgrafijom i ADHD-om koji su češće identificirani u sustavu odgoja i obrazovanja pa bi početna točka za detekciju diskalkuličnih učenika u praksi mogla biti temeljena na komorbiditetu. Za nastavnu se praksu sve češće preporuča koristi neki od testova *Dyscalculia Screener* čiji je začetnik Brian Butterworth (2003) kreirao test koji se provodi računalnom aplikacijom kreiranom za procjenu numeričkih sposobnosti u sljedećim dimenzijama: vrijeme reakcije, zacrnjivanje točkica u određivanju brojčanosti skupova, uspoređivanje brojeva i opće aritmetičke vještine. Taj je test osmišljen za djecu dobi između 6 i 14 godina, a usmjeren je na tendencije u diskalkuličnim obilježjima sudionika. Sukladno navedenim dimenzijama *Dyscalculia Screener* testa kasnija su istraživanja utvrdila da su diskalkulična djeca manje učinkovita u odabiru većega od dvaju zadanih skupova što se naročito isticalo u slučajevima kada su skupovi bili bliži po svojoj kardinalnosti (Piazza i sur., 2010; Mejias i sur., 2012). Za učenike koji tek počinju osnovnoškolsko obrazovanje osmišljen je test NSS (eng. *Number Sense Screener* (Jordan i Glutting, 2012) koji učiteljima otkriva potencijalno rizične učenike u kontekstu diskalkulije i aritmetičkih vještina te predviđa učenička postignuća u narednim dvjema godinama, a ponekad i više. Područja su numeričkih kompetencija koje se ispituju tim testom brojanje, prepoznavanje brojeva, uspoređivanje brojeva, neverbalno računanje, zadatci riječima i kombinacije brojeva. NSS se preporuča koristiti pri planiranju različitih intervencija da bi se prilagodilo poučavanje potrebama i jedinstvenostima pojedinaca. Među recentnijim istraživanjima utjecaja računalnih aplika-

cija i igara na razvoj aritmetičkih vještina Holhersson i suradnici (2016) kreirali su igru *Pingu* namijenjenu razvoju i procjeni aritmetičkih vještina djece dobi od pet do sedam godina. U četirima različitim testovima aritmetike utvrđene su statistički značajne razlike između početnih mjerenja i razdoblja intervencije, no nakon dužega razdoblja značajne su razlike ostale s nešto manjom značajnošću u samo dvama od četiriju testova. Unatoč tome, sva su završna testiranja imala bolje rezultate nego početna, a najveće su se razlike pokazale kod sedmogodišnjaka. Usprkos mnogim studijama koje za sada nisu rezultirale pouzdanim ni standardiziranim instrumentima za trajno poboljšanje aritmetičkih vještina i općih matematičkih sposobnosti, za pretpostaviti je kako će se u budućnosti sve više razvijati računalne igre i aplikacije koje će već od predškolskoga odgoja i obrazovanja biti na raspolaganju odgajateljima, a kasnije i učiteljima kako bi nastavu matematike učinili dostupniju učenicima s teškoćama.

IMPLIKACIJE NA NASTAVU MATEMATIKE

Učenik s diskalkulijom može napredovati u razumijevanju matematičkih sadržaja, ali znatno sporije od svojih vršnjaka (Sharma, 2001). Razvijemo li svijest o diskalkuliji i karakteristikama učenika koji imaju diskalkuliju, mogli bismo učiniti značajan iskorak u obrazovnim perspektivama i aspiracijama naših učenika. Također je za očekivati kako bi se kroz institucionalni rad u školama kroz različite programe usmjerene na učenike s diskalkulijom time pomoglo i brojnim drugim učenicima koji nisu nužno prepoznati kao takvi, ali imaju različitih teškoća u učenju matematike. Kod svih učenika s nekim oblikom ili vrstom teškoća u učenju matematike se pojavljuje problem praćenja sadržaja i razumijevanja matematičkih koncepata koji ovise o prethodno naučenome, a isto se naročito ističe u početku školovanja u razrednoj nastavi gdje djeca koja imaju teškoće u računanju stalno nailaze na prepreke, nerazumijevanje sadržaja, ili pak imaju nedovoljno vremena da uče i usvajaju matematička znanja i vještine tempom predviđenim nastavnim planom i programom.

Mnogi učenici s diskalkulijom, naročito visoko inteligentni, mogu proći neopaženo kroz obrazovni sustav pa do trenutka kada netko ustanovi odstupanje njihovih intelektualnih kapaciteta i onih u matematici, može biti kasno u vidu o(ne)mogućavanja perspektive učenika koje bi realno mogli ostvariti svojim kapacitetima. Naime, djeca/ljudi s diskalkulijom mogu postati/bit i izvanredni stručnjaci u geometriji, algebri, statistici, programiranju i nizu zanimanja iz STEM područja, ili pak užih matematičkih područja. Mnogim praktičarima, ali i široj društvenoj zajednici je zbog već tradicionalnog stereotipnog poimanja matematičkog obrazovanja teško pojmiti kako netko s neuspjesima u početnoj matematici može postati stručnjakom u području gdje je dominantno matematičko mišljenje te je stoga na roditeljima, učiteljima, nastavnicima i stručnim suradnicima velika odgovornost, jer ukoliko nije na vrijeme prepoznat i tretiran, poremećaj poput diskalkulije može postati doživotnom poteškoćom širih razmjera od onih primarno vezanih za nastavu matematike. U nastavi takvoj djeci možemo pomoći na način da: dajemo prednost usmenim oblicima poučavanja i provjera-

vanja znanja; koristimo tiskani tekst umjesto rukom pisanog; povećamo razmak između slova i redova pri pisanju; označimo bitne dijelove teksta u udžbeniku; zadatke poredati od jednostavnijih prema složenijima; odvojiti skupine zadataka u kojima se koristi ista računska operacija, odnosno isti princip rješavanja zadatka; te niz individualiziranih postupaka u pomoći i uputama u razumijevanju sadržaja, motivaciji i pohvalama za svaki trud i napredak. Dobar putokaz učiteljima i nastavnicima matematike može biti komorbiditet diskalkulije s ostalim poremećajima pa bi za praksu bio značajan pomak kada bi učenici koji su prepoznati po poremećajima poput ADHD-a, disleksije i disgrafije bili razmatrani za određene oblike prilagodbe i pomoći u učenju matematike. Kako je diskalkulija trajni razvojni poremećaj nije preporučljivo previše ustrajati u nastojanjima da dijete upamti brojne aritmetičke činjenice u nadi da će napornim radom sve nadići, jer je to trajni deficit kojeg se ne može značajno promijeniti, osim u slučaju simptoma koji ne upućuju na diskalkuliju kao pozadinu uočenog stanja učenika. Stoga je bolje vježbati neke druge metode, vještine i koncepte, jer iz razumijevanja diskalkulije kao specifične neurorazličitosti logično proizlazi kako zbog pretpostavke iznad(prosječne) inteligencije ta djeca mogu puno brže napredovati u radu s drugačijim obrazovnim sadržajima, konceptima, ili pak s drugačijim pristupom sadržajima koji su isključivo numeričkog karaktera. To je potrebno zbog samog napretka u znanjima i vještinama, ali i zbog motivacije koja se ispravnim pristupom može pozitivno potkrijepiti. No s druge strane, ustrajanje u neprikladnim metodama, iako dobro namjerno, može dovesti dijete do još goreg emocionalnog stanja, što je u slučaju diskalkulije prilično izvjesno. Tako na primjer, vježbe memoriranja tablice množenja neće ništa značajno promijeniti, naročito ne u nekom razumnom vremenskom periodu unutar kojeg je normalno očekivati rezultate, a samim time i emocionalnu komponentu samog procesa koja umjesto zadovoljstva, može rezultirati frustracijom i osjećajem bespomoćnosti. Stoga pri obradi specifičnih sadržaja sa računskim operacijama treba početi sa primjerima s kojima se učenik osjeća ugodno i samopouzdan u rješavanju te nastojati raditi i omogućivati njihov razvoj u zadacima koji nisu dominantno numeričkog karaktera, a opet su sastavni dio matematike koja ih čeka u kasnijem školovanju.

ZAVRŠNA RAZMATRANJA

Diskalkulija je oblik jedinstvene neurorazličitosti koja kao i svako obilježje učenika koje odstupa od ionako nepostojećih prosjeka prvotno zahtijeva razumijevanje i volju nekoga da im pomogne, usmjeri ih i pruži im perspektivu koja nije ograničena školskim ocjenama, teškim životnim uvjetima ili poremećajima koji su često pogrešno shvaćeni i tretirani. Učitelji i nastavnici trebaju biti spremni prepoznati jedinstvenosti svakoga pojedinca te pedagoškim savjetovanjem pomoći svakom učeniku na način koji mu odgovara ne bi li ih usmjerili u skladu s kapacitetima i potencijalima koje prepoznaju i/ili vjeruju da ih učenici mogu ostvariti. Smisao izdvajanja i prepoznavanja

takvih učenika jest pomaganje u njihovim teškoćama, ali ne zbog samih teškoća, već zbog posljedica koje one mogu imati na daljnji razvoj djeteta.

LITERATURA

- Alexander, D. i Money, J. (1966). *Turner's syndrome and Gerstmann's syndrome: neuropsychologic comparisons*. Neuropsychologica, 4, 265-273.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Fourth edition, Text Revision*. Washington, DC.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Fifth edition DSM-5*, Arlington.
- Badian, N. A. (1983). Aritmetic and nonverbal learning. U H. R. Myklebust (Ur.), *Progress in learning disabilities*, vol. 5 (str. 235-264). New York: Grune and Stratton.
- Butterworth, B. (2003). *Dyscalculia screener*. London: NFER Nelson Publishing Company Ltd.
- Butterworth, B. (2005). Developmental dyscalculia. U J. I. D. Campbell (Ur.), *Handbook of Mathematical Cognition*. New York: Psychology Press.
- Butterworth, B. (2010). Foundational Numerical Capacities and the Origins of Dyscalculia. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(12), 534-541.
- Chen, Q. i Li, J. (2014). Association between individual differences in non-symbolic number acuity and math performance: a meta-analysis. *Acta Psychol*, 148, 163-172.
- Chinn, S. i Ashcroft, R. (2006). *Mathematics for Dyslexics: Including Dyscalculia*. Wiley Publishing.
- Chu, F. W., vanMarle, K. i Geary, D. C. (2015). Early numerical foundations of young children's mathematical development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 132, 205.
- De Visscher, A. i Noël, M.-P. (2014a). Arithmetic facts storage deficit: The hypothesis of hypersensitivity-to-interference in memory. *Developmental Science*, 17(3), 434-442.
- De Visscher, A. i Noël, M.-P. (2014b). The detrimental effect of interference in multiplication facts storing: Typical development and individual differences. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(6), 2380-2400.
- De Visscher, A. i Noël, M. P. (2016). Similarity interference in learning and retrieving arithmetic facts. *Prog. Brain Res*, 227, 131-158.
- Dehaene, S. i Cohen, L. (1997). *Cerebral pathways for calculation: double dissociation between rote verbal and quantitative knowledge of arithmetic*. Cortex, 33, 219-250.
- Dellatolas, G., Von Aster, M., Willadino-Braga, L., Meier, M. i Deloche, G. (2000). Number processing and mental calculation in school children aged 7 to 10 years: a transcultural comparison. *European child & adolescent psychiatry*, 9(2), S102-S110.
- Department for Education and Skills(DfES). (2001). *National Numeracy Strategy: Guidance to support pupils with dyslexia and dyscalculia*.
- Desoete, A., Roeyers, H. i De Clercq, A. (2002). Assessment of off-line metacognitive skills in young children with mathematics learning disabilities. *FOCUS. On Learning problems in mathematics*, 24(2), 53-69.
- Desoete, A. (2008). *Co-Morbidity in Mathematical Learning Disabilities: Rule or Exception?* The Open Rehabilitation Journal, 1(1), 15-26.

- Devine, A., Soltesz, F., Nobes, A., Goswami, U. i Szucs, D. (2013). Gender differences in developmental dyscalculia depend on diagnostic criteria. *Learning and Instruction*, 27, 31-39.
- Feigenson, L., Dehaene, S. i Spelke, E. (2004). Core systems of number. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(7), 307-314.
- Feigenson, L., Libertus, M. E. i Halberda, J. (2013). Links Between the Intuitive Sense of Number and Formal Mathematics Ability. *Child Development Perspectives*, 7(2), 74-79.
- Geary, D. C. (2004). *Mathematics and learning disabilities*. Journal of learning disabilities, 37, 4-15.
- Gersten, R., Clark, B. i Mazzocco, M., M. (2007). Why is Math So Hard for Some Children? The Nature and Origins of Mathematical Learning Difficulties and Disabilities. Historical and contemporary perspectives on mathematical learning disabilities. U D. Berch i M. M. Mazzocco (Ur.), (str. 7-27). Baltimore, MD: Brookes Publishers.
- Gross-Tsur, V., Manor, O. i Shalev, R. S. (1996). Developmental dyscalculia: prevalence and demographic features. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38, 25-33.
- Halberda, J. i Feigenson, L. (2008). Developmental change in the acuity of the "number sense": The approximate number system in 3-, 4-, 5-, and 6-year-olds and adults. *Developmental Psychology*, 44(5), 1457-1465.
- Holgersson, I., Barendregt, W., Rietz, E., Ottoson, T. i Berner, L., (2016), *Can children Enhance Their Arithmetic Competence by Playing a Specially Designed Computer Game?* Special Needs in Mathematics Education. U L. Lindenskov (Ur.). Danish School of Education: Aarhus University.
- Jordan, NC. i Glutting, J. (2012). *Number sense screener (Research Edition)*. Baltimore, MD: Brookes.
- Kaufmann, L., Mazzocco, M. M., Dowker, A., Von Aster, M., Göbel, S. M., Grabner, R. H. i Nuerk, H.-C. (2013). Dyscalculia from a developmental and differential perspective. *Frontiers in Psychology*, 4(516). doi: 10.3389/fpsyg.2013.00516
- Kaufmann, L., Kucian, K. i Von Aster, M. (2015). Brain correlates of numerical disabilities. U R. Cohen Kadosh i A. Dowker (Ur.). *The Oxford handbook of numerical cognition* (str. 485-501) Oxford, UK: Oxford University Press.
- Klauer, K. J. (1992). In Mathematik mehr leistungsschwache Mädchen, im Lesen und Rechtschreiben mehr leistungsschwache Jungen? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 26, 48-65.
- Kosc, L. (1974). Developmental dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 46-59.
- Kucian, K. i von Aster, M. (2015). Developmental dyscalculia. *Eur. J. Pediatr*, 174, 1-13.
- Lewis, C., Hitch, G. J. i Walker, P. (1994). The prevalence of specific arithmetic difficulties and specific reading difficulties in 9- to 10-year old boys and girls. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 283-292.
- Libertus, M. E., Feigenson, L. i Halberda, J. (2013). Numerical approximation abilities correlate with and predict informal but not formal mathematics abilities. *J. Exp. Child Psychol.* 116, 829-838.
- Lindenskov, L., (2016). *Special Needs in Mathematics Education*. Danish School of Education: Aarhus University.
- Lipton, J. S. i Spelke, E. S. (2004). Discrimination of large and small numerosities by human infants. *Infancy*, 5(3), 271-290. http://dx.doi.org/10.1207/s15327078in0503_2

- Lucangeli, D., Tressoldi, P. i Fiore, C. (1998). *Test ABCA – Abilità di calcolo aritmetico*. Trento, Italy: Erickson.
- Mejias, S., Mussolin, C., Rousselle, L., Grégoire, J. i Noël, M.-P. (2012). Numerical and non-numerical estimation in children with and without mathematical learning disabilities. *Child Neuropsychology*, 18(6), 550-575.
- NCCA. (2005). NCCA Review of Mathematics in Post-Primary Education Response of the Royal Irish Academy Committee for Mathematical Sciences. *Irish Mathematics Society, Bulletin* 57, 11-20.
- Piazza, M., Facoetti, A., Trussardi, AN., Berteletti, I., Conte, S., Lucangeli, D. i Zorzi, M. (2010). Developmental trajectory of number acuity reveals a severe impairment in developmental dyscalculia. *Cognition*, 116(1), 33-41.
- Ramaa, S. i Gowramma, I., P. (2002). A systematic procedure for identifying and classifying children with dyscalculia among primary school children in India. *Dyslexia* (Chichester, England), 8(2), 67-85.
- Shalev, R. S. i von Aster, M. G. (2008). *Identification, calssification and prevalence of developmental dyscalculia*. Encyclopedia of Language and Literacy Development (1-9).
- Sharma, M. (2001). *Matematika bez suza: Kako pomoći djetetu s teškoćama u učenju matematike*. Lekenik: Ostvarenje.
- Sullivan, P., Tobias, S. i McDonough, A. (2006). Perhaps the Decision of Some Students not to Engage in Learning Mathematics in School is Deliberate. *Educational Studies in Mathematics*, 62(1), 81-99.
- Swanson, H.L. (2000). Issues facing the field of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23, 37-49.
- Van Nieuwenhoven, C., Grégoire, J. i Noël, M.-P. (2001). *Le TEDI-MATH. Test Diagnostique des compétences de base en mathématiques*. Paris: ECPA.
- Temple, C. M. i Sherwood, S. (2002). Representation and retrieval of arithmetical facts: developmental difficulties. *Exp Psychol*, 55A:733-752.
- Willcutt E. G., Boada R., Riddle M. W., Chhabildas N. i DeFries J. C. (2011). Pennington BF. Colorado Learning Difficulties Questionnaire: Validation of a parent-report screening measure. *Psychological Assessment*. 23(3),778-791.
- World Health Organization. (2001). *International Classification of the Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva: World Health Organization.
- Xu, F. i Ariaga, R. (2007). Number discrimination in 10-month-old infants. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(1), 103-108. <http://dx.doi.org/10.1348/026151005X90704>

Dyscalculia in Mathematics Class

Abstract:

The instruction of Mathematics and the entire field of mathematics education have been facing various challenges that are becoming more and more unattainable at this time of global change and various education policies. Dyscalculia is defined as a learning disorder in acquiring mathematics which can occur in all or only specific areas of mathematics but is dominant in arithmetic. Students with dyscalculia can make progress in learning Mathematics but are slower than their peers. Given that dyscalculic students have average or above average intelligence, it is important to consider that their progress in mathema-

tics is not in line with their cognitive abilities, which is one of the main indicators of dyscalculia. However, there is a large discrepancy between the incidence of dyscalculia among the student population and the number of students that have been recognized as such. It is well known that dyscalculia is often present as a secondary disorder along with dyslexia and dysgraphia, which are more commonly recognized and supported. The author gives an overview of recent findings on symptoms, detection and treatment of dyscalculia in school practice. The emphasis is put on standardised tests of reading, writing and numeracy paired with individualized pedagogical approach because dyscalculia varies in its intensity and specific symptoms. It is concluded that dyscalculia is being neglected in our educational system and that it is necessary to raise awareness and responsibility for the students who often drop out of school because their potential has not been recognised and their needs have not been met.

Keywords: dyscalculia, learning disabilities and disorders, number sense, detection and treatment of children with dyscalculia

KVALITETNE PRETPOSTAVKE RAZVOJA I FUNKCIONIRANJA VISOKOGA OBRAZOVANJA

Stručni rad

UDK: 378.1

prof. dr. sc. Renata Marinković
Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet u Zagrebu
Zagreb, Hrvatska

Sažetak:

Ovaj rad podrazumijeva osnovne, a time i ključne pretpostavke nužne za realizaciju svakoga edukacijskoga procesa. Kada baratamo kvalitetnim saznanjima i programima, odgovornim nastavnicima, zainteresiranim učenicima/studentima, dakle, ljudskim potencijalima, onda možemo očekivati i kvalitetne rezultate. Kao što roditelji, činjenicom da su postali roditelji, ne postaju nužno odgojno-obrazovno osviješteni, tako neće ni nastavnici bez sustavnoga, strateškoga profiliranja, a time i strukturnoga oblikovanja, bez didaktičko-metodičkoga usmjerenja, modela i oruđa, postići dobar rezultat u svojim nastojanjima. Posebice se to odnosi na najvišu obrazovnu, dakle, znanstvenu razinu koja bi trebala osigurati kvalitetne edukacijske procese u izvedbi kvalitetnih sveučilišnih nastavnika. Je li uvijek tako? Sve se više bojimo istinitoga i iskrenoga odgovora.

Ključne riječi: didaktičko-metodičko usmjerenje, kvalitetan edukacijski proces, kvalitetan sveučilišni nastavnik, ljudski potencijali, strategija, sustav, struktura odgojno-obrazovnoga procesa, visoko obrazovanje

UVOD

Želimo li ostvariti ili ostvarivati što kvalitetnije procese pa time i rezultate obrazovnoga, a posebice visokoobrazovnoga sustava, nužno je ozbiljno se pozabaviti razvojem strukturalnoga, organiziranoga koncepta djelovanja na potencijalni razvoj. S obzirom da je ovaj rad posvećen sveučilišnoj razini obrazovanja pa time i elementima/čimbenicima koji ga čine, valja se osvrnuti na nesvijetlu stvarnost u odnosu na planiranu, zamišljenu, ciljanu stvarnost koja još "pliva" i "plovi" nedefiniranim vodama. Zašto? Jer se ključnim pitanjima odgoja i obrazovanja ne bave kompetentni i iskusni stručnjaci već se u pitanje obrazovne politike upliću politički ambiciozni, ali nesposobni pojedinci koji se još pored toga hvale diplomama (tko zna kako dobivenim) sasvim druge provenijencije. Dojam je, stoga, da nikoga ništa ne zanima, da je problematika odgoja, obrazovanja, znanja, profesionalnih kompetencija isuviše verbalizirana od onih koji ne znaju što to znači u biti, ali se prenemazu tobožnjim poznavanjem tuđe struke. A najgore je što struka uglavnom šuti iako ima sve argumente u svojim rukama. Trebala bi organizirano i argumentirano vikati, dokazivati i pokazivati što ne valja i kako to popraviti. Da bi se tako nešto ostvarilo vezano uz problematiku visokoobra-

zovne politike, sustava, strukture i procesa njihova provođenja nameće se potreba analitičkoga funkcioniranja i kreiranja tema cjeloživotnoga obrazovanja.

PRETPOSTAVKE RAZVOJA CJELOŽIVOTNOGA, A POSLJEDIČNO I VISOKOGA OBRAZOVANJA

Ovdje je prisutna međusobna povezanost između visokoobrazovne sveučilišne razine i njezinih postignuća s privredno uvjetovanim dualnim procesima cjeloživotnoga, stalnoga procesa. Ovo posljednje u uskoj je sprezi s povratnim (rekurentnim) obrazovanjem što bi trebalo činiti obrazovni povrat na početak i sredinu sedamdesetih godina prošloga stoljeća kada je prevladavao taj oblik i sadržaji bliskosti ove vrste obrazovanja – kako u sadržajnom, programskom smislu, tako i u organizacijskom, humanom smislu povezanosti polaznika u djelatnosti/procesima andragoških institucija. Je li vraćanje na staro uvijek loše, nepraktično, pokazatelj ondašnjih vremena? (Kao da je danas bolje). Posebno što su rezultati i zahtjevnost takvoga stila obrazovanja bili teški, u izvedivom smislu istovremeno zaposlenih radnika/djelatnika u privredi i polaznika popodneвно/večernjih tečajeva. Koncentracija, želja, napor, motivi bili su izvan svakoga očekivanja. Autorica ovoga teksta osobno je svjedočila i aktivno sudjelovala u takvim procesima radeći i trudeći se uključiti sveobuhvatno u društvo mladih i manje mladih svojih polaznika. Danas nitko o takvim fazama razvoja ne govori. Jer oni koji su "glumci" na položajima nisu svjedočili tome, ništa o tome ne znaju, nisu konzultirali ni stranu ni domaću literaturu, a zaista je bogata pod nazivom andragoškoga i adultnoga obrazovanja (eng. *adult education*). Ponašaju se kao da su nepismeni, a površno plasiranje tehničkih dostignuća (mobitela, tableta, računala tamo gdje ih ne treba) pokrivanje je nedorečenosti, a time i nezrelosti perspektivno zahtjevnih procesa. Kao da se nude igračke djeci u vrtiću pa da skinemo brigu o njihovoj djelotvornosti i učeničkoj učinkovitosti.

Kako povezanost cjeloživotnoga učenja, koje je nužnost za sve (ili si mi to samo utvaramo) bez obzira na aktualnu razinu obrazovanja, može uzročno ali i posljedično biti povezano s visokoobrazovnim procesima? Pojedini autori (Etzkowitz, 2001) govore o tradicionalnom, elitnom sveučilištu koje se transformira u poduzetničko, a povećava i povezuje temeljna i praktična istraživanja, npr. u (bio)tehnologijskom i inženjerskom/tehničko-tehnološkom području. Tu su došle do izražaja i ekonomske kvalitete obrazovanja i ponude kadrova na tržištu rada. Spomenuti autor govori o prvoj akademskoj revoluciji na prijelazu iz 19. st. u 20. st. kojom je spojena tradicionalna obrazovna funkcija sveučilišta s istraživanjem – što je ishodilo sustavom doktorskoga studija, posebice u američkom obrazovnom kontekstu. Modaliteti ovih obrazovnih i znanstvenih struktura s vremenom su postali i svjetski poznati, priznati i primjenjivi u ostalim pa i u zapadnoeuropskim visokoškolskim institucijama.

Slijedila je druga akademska revolucija početkom tridesetih godina prošloga stoljeća i to s pojavom otvorenijih sustava produkcije znanja koja je zaživjela zbog

pojave nesigurnosti u društvu, tj. uzrocima i posljedicama Prvoga i Drugoga svjetskog rata. Ulaskom u razdoblje nazvano "društvo znanja" znanost i sveučilište izgubili su smjer, ritam i nadahnuće u tako nedefiniranom društvu znanja. Umjesto da jačaju svoj položaj u društvu gdje je znanje poticaj ekonomskoga rasta i gospodarske konkurentnosti oni gube prioritetan, tradicionalni položaj. Praktični pokazatelj druge akademske revolucije pojava je MIT-a (Massachusetts Institute of Technology) koji se u ponudi tržišnoga djelovanja pokazuje kao poduzetničko sveučilište. Ako danas kod nas i postoje naznake poduzetničke konkurentnosti na bazi tržišnih programa, te na osnovi povezanosti obrazovne institucije s privrednim organizacijama, studenti se educiraju na višoj razini – još uvijek ne na visokoj. Sve se to odvija za potrebe ugovornih odnosa tih dvaju segmenata društva, a provode se kroz privatne relacije, dogovore i ugovore. Ovaj model poduzetničkoga sveučilišta ostvaruje se kroz komercijalizaciju i nije ono čemu težimo. Vrijeme i okolnosti pokazuju da su nadiđeni oblici i rezultati tradicionalnoga sveučilišta. Traži se treći put.

U tom smislu apostrofira se inovacijski kapital temeljen na konceptu cjeloživotnoga obrazovanja koji ne može uspjeti bez intelektualnih vrijednosti pojedinaca, tj. bez razvoja ljudskih potencijala, odnosno Human Resource Developmenta (Europe 2020; 2010). Gdje se to primjećuje? U svjetlu postojanja velikih sveučilišnih neučinkovitih institucija, a time i neoperativnih, nedjelotvornih. Prisustvom velikoga broja studenata i još uvijek prevelikih studentskih grupa (oko 100 studenata), a negdje neusklađeno premalih, nameće se pitanje koliko učinkovite grupe mogu biti (od 5-10 studenata) i može li se postići kvalitetna razina obrazovanja. Tako mnogi na kraju studija postižu – ovisno o vlatitim afinitetima, obrazovni stupanj koji je ostvaren tek toliko da se "pokriju" godine studija. A mi govorimo o društvu znanja, doduše, sada sve manje, kako smo suočeni s problematičnom populacijskom politikom i demografskom strategijom – gotovo tragedijom. Kako inače protumačiti situaciju postojanja sve više visokoškolskih institucija, sve više obrazovnih programa, sve više studenata, sve više doktora znanosti, a istovremeno sve više elementarne nepismenosti, dakle, sve manje znanja. O čemu se ovdje govori? O društvu znanja i znanju kao takvom ili o društvu neznanja, koje je sve više notorna činjenica?

Stoga je pitanje zapošljavanja završenih studenata vrlo upitno i degradirajuće. Programi su multiplicirani (gotovo kopirani) na pojedinim fakultetima pa su nekurentni, a bivši studenti nekonkurentni. Fakulteti, (vele)učilišta, upadaju svojom drskošću u kompetencije drugih učilišta, a posudba profesora s jednoga fakulteta na drugo, uz pretrčavanje ceste do drugoga učilišta, daje valjda dodatnu "kvalitetnu" notu. Stoga se javlja čimbenik nesigurnosti mladih: u sebe, u svoje znanje, u godine provedene na studiju, u priliku za zapošljavanje, u mogući napredak i usavršavanje... Ali su sigurni, makar podsvjesno, u lutanje, a to je gubljenje sebe i integriteta svoje ličnosti. I eto ih u Njemačkoj, Irskoj...

SVEUČILIŠTE JE U PROŠLOSTI, A TRŽIŠTE RADA U SADAŠNJOSTI! A GDJE NAM JE BUDUĆNOST?

Kako sada stvari stoje – nigdje. No poznavajući mentalitet naroda ove zemlje uvijek nađemo izlaz. Ali zašto bi nešto bilo jednostavno, logično, transparentno, fluidno, osviješteno na vrijeme kada se volimo mučiti, uzajamno ugnjetavati, omalovažavati, neargumentirano kritizirati, uskakati u nepoznate sadržaje u znanosti za koje nismo kompetentni, želimo biti glavni bez pokrića, podmetnuti nogu uz komentar “što će on meni, ovakvom stručnjaku”. A to samo govori da samozvani stručnjaci u borbi za položaje ostaju na znanstvenoj i profesionalnoj margini. Glavni mogu biti samo u očima onih kojima se mogu nametnuti i koji ne znaju “čitati” životne znakove. Takvih je puno naše obrazovno i znanstveno društvo i odatle treba ići selekcija kadrova (Green Paper, 2011). S doktoratima i bez njih. Ranije smo naglasili – Human Resource Development. Tu je pitanje sveučilišta vrlo upitno i znakovito u svojoj (ne)realizaciji.

Povjerenstvo zagrebačkoga Sveučilišta za razvoj i institucionalno uređenje sustava znanosti i visokoga obrazovanja, kojega je u svibnju 2018. godine Senat imenovao u sastavu 29 članova s predsjednikom prof. dr. sc. Ivom Družićem (Ekonomski fakultet, Zagreb), podnijelo je izvješće o radu (objavljeno u Universitasu, 27. veljače 2019.). U prisustvu članova Povjerenstva u Sveučilištu njihov je predsjednik istaknuo lijepu misao koja nas povezuje i objedinjuje:

“Članovi Povjerenstva suglasili su se da vrlo složena stručna zadaća dobivena od Senata traži ne samo kolektivnu pamet samog povjerenstva, nego i široke konzultacije s članovima znanstvene i akademske zajednice svih stručnih profila te s društvenim i gospodarskim čimbenicima. To podrazumijeva punu otvorenost i slobodu u iznošenju mišljenja i prijedloga koja u demokratskoj proceduri osigurava ravnopravnost i puno uvažavanje različitih stavova.”

Praksa barem za sada govori nešto drugo. Govori o letargiji i hibernaciji, zatvorenosti u vlastite okvire, o mentalnoj skromnosti izraženoj prema van bez stvarnih razloga, bojažljivosti i manjku hrabrosti za djelovanje i izgovorenu riječ, ponekad nezainteresiranosti, uspavanosti pa što ćemo onda o i u budućnosti. Sve se to odražava, osjeća i primjećuje posebice u vertikalni obrazovnih i znanstvenih struktura, a ishod spomenutih subjektivnih pokazatelja manifestira se u objektivnoj nemoći nastavnika osnovnih i srednjih škola. Barem oni misle da su nemoćni. I ljestvicom solmizacije dolazimo do visokoga obrazovanja i autorica ovoga teksta utvrđuje da što je viša institucionalna razina to su veća opuštenost, relaksacija, nonšalancija pa i nezainteresiranost. Zašto je tomu tako? Razloga ima mnogo, ali jedan je sasvim praktično vidljiv. A to je raspršenost stručnjaka koji se međusobno i ne poznaju pa nema suradnje, a isto vrijedi za programe koji ne padaju uvijek na plodno tlo i nisu u dosluhu s međunarodnim pravcima, a nastavnici su najčešće needucirani za kvalitetno pedagoško-psihološko, didaktičko-metodičko, komunikacijsko-sociološko provođenje nastave (Marinković, 2007b). Čak su i humano-jezično neosposobljeni za kvalitetnu produkciju i izlaganje svojih znanja, sadržaja i programa za koje su se obrazovali i bili izabrani, a za koje su napokon

i odgovorni. Pitanje je samo komu? Za sve to generalno gledano i sustavno odgovoran je glomazni sveučilišni aparat, sustav koji je zamišljen kao najkvalitetnije ne može to biti jer mu cjelina nije prilagođena potrebama i zahtjevima društva, mladima, zapošljavanju, nema pravovaljanih međunarodnih kontakata i suradnje (tek sporadično). Za ove tvrdnje odgovorna je autorica ovoga teksta na osnovu više desetljeća rada u ovoj okoštaloj strukturi.

Dakle, na potezu je promjena organizacijske strukture, programske koncepcije, personalne evaluacije, internacionalizacija obrazovne, znanstvene i projektne suradnje (ne samo za odabrane i pozicionirane) te uvođenje novih edukacijskih procesa za mlađe nastavnike i asistente, a ne bi štetilo ni starijima jer pedagoški neobrazovani statisti i lažni protagonisti, bez pokrića, znanja i snage djelovanja neće moći utjecati na budućnost za koju se propitkujemo, osim manipulacije statistima. A to se ne smije dopustiti. Svatko za samoga sebe odlučuje. To je pitanje profesionalnoga ponosa, truda i dugovječnoga angažmana. Šutnja je pristajanje na stav "nema me", a itekako nas ima. Samo treba dignuti glas. Ništa nam se više lošega ne može dogoditi jer već se dogodilo.

To je ono što se tiče nastavnika. A što se tiče mladih valja reći da nije čudo što se diplomirani nemaju gdje zaposliti po završetku studija. *U šumi nerealnih uvjeta i procesa, neadekvatnih mogućnosti i prilika – nema eksperimentalnoga istraživanja o aktualnom stanju na terenu, o potrebama gospodarstva pa time i društva.* Stoga se ne može suditi o potencijalnim perspektivnim procesima u budućnosti. Dakle, nisu usklađene potrebe tržišnoga vrjednovanja pa nisu ni dovedene u odnos sa studijskim upisnim kvotama koje su uglavnom iste još iz "prvobitne zajednice". Pokušava se zadovoljiti "pedagoški standard" odličnim ocjenama na prijelazu iz osnovne u srednju školu i iz srednje škole na fakultete. Ne treba biti suviše pametan i iskusan da ne bi bilo jasno da je takav postotak odlikaša nemoguć i nerealan (Marinković, 2007a). Bez nadzora, upotrebne vrijednosti, funkcionalnoga i operativnoga značaja u praksi. I tako desetljećima. Iz toga proizlazi pitanje: komu je do ičega stalo? Nema argumenata, nema pokazatelja, nema rezultata na relaciji ulaz – izlaz, tj. broj upisanih studenata u odnosu na broj diplomiranih, a da ne govorimo o stanju zapošljivosti i adekvatnosti korištenja stečenih diploma.

S tim u svezi treba analizirati programe i procese edukacije koje prate odsjeci pojedinih fakulteta koji "proizvode" kadrove koji se nakon diplomiranja godinama ne mogu zaposliti u struci. A njihovi profesori putuju po svijetu (što dalje to bolje) jer i oni se usavršavaju – turistički. Znanja koja njihovi svršeni studenti ponesu sa studija i odu u druge zemlje na usavršavanje (npr. Njemačka) toliko su minorna da je naše studente sram u odnosu na njemačke kolege. Dakle, isti studij, očito bogatiji, sveobuhvatniji programi i drill, radna atmosfera, doprinose takvim rezultatima i kvalitetnim znanjima (Liesman, 2009.) Iz usta jedne takve naše završene studentice koja izvrsno govori njemački i koja je otišla na usavršavanje u jedan sjeverni grad Njemačke saznala sam da je na njihovoj nastavi shvatila da njihovi studenti pred kraj prve godine znaju više nego ona tj. diplomirani stručnjak za svoje područje. A dobro je generalno educi-

rana, bila je odličan student. Takvih primjera ima više pa nije čudo da se mladi nemaju gdje zaposliti u nas jer je na djelu *status quo* i stav "ne talasaj".

Dakle, riječ je o neupotrebljivosti (diplomskih i doktorskih) diploma, izgubljenom studijskom vremenu i na kraju nemogućem zapošljavanju u struci jer su neki već zauzeli svoja mjesta. Također, nemaju što raditi, ali na radnom se mjestu informiraju čitajući novine. I sad se postavlja još jedno ključno pitanje. Sa stajališta zagrebačkoga Sveučilišta gledajući promocijske kolone doktora znanosti iz zgrade Sveučilišta do Hrvatskoga narodnog kazališta uz bogatu opremu na čelu kolone s rektorom i njegovim žezlom moramo se pitati čemu sve to služi. To je vanjska manifestacija, ali govorimo o problematičnim (naravno ne svi) doktoratima s kojima se mnogi ne mogu zaposliti ukoliko već nisu na asistentskim mjestima, u istraživačkim laboratorijima i sl. Postavlja se i pitanje tema doktorskih disertacija, njihova adekvatnost problemima i znanstvenim pitanjima. Same teme moraju pokrivati specifičnosti određene uže problematike uz empirijsku dokazljivost (Choen, Manion i Morisson, 2000). Ukoliko se tema i doktorand svide svom profesoru dobiva mladac kolegij gotovo istoga naziva kao što je bila i disertacija pa ubrzo i katedru s koje aktualnim studentima ukazuje na vrhunaravni značaj svojega predmeta. Jesu li sve teme toliko značajne da dobivaju toliku važnost? Mladi obranjenik doktorata osjeća se pritom velevažno (važniji od svojega profesora koji ga je stvorio) što pokazuje prepotentnim ponašanjem. Ta je pojava vrlo česta, mi toga uglavnom nismo svjesni, stoga treba paziti na procese unaprjeđenja s razlogom i bez njega. Ja bih to nazvala neupotrebljivim kadrom koji je nastao na osnovu neupotrebljivih doktorata, a prethodno i studija.

Zaposleni asistenti na fakultetima koji su u fazi stjecanja doktorata ne moraju plaćati doktorski studij, a zainteresirani izvan fakulteta moraju plaćati enormne svote pa dižu kredite. Ranije spomenuti zaposlenici imaju svojega mentora pored sebe svaki dan i još benefite besplatnosti, a oni kojima je mentor na daljinu plaćaju, ali ne samo novcem nego i vremenom jer moraju čekati da ih profesor primi, a ovaj ih najčešće niti ne nazove da ih pita u kojoj su fazi s doktoratom što je pitanje osnovne pristojnosti i akademskoga bontona. Ali glavno da su platili. Stoga mislim da bi i jedne i druge doktorske kandidate trebalo financijski izjednačiti tako da plaćaju svi ili nitko. Jer zaposleni i tako imaju prednost. Možda bi tada bilo manje isforsiranih doktorata jer ima mnogo gotovo istovjetnih tema samo sa zamjenom pozicije subjekta i predikata u naslovu.

I koje još tragične sveučilišne dogodovštine proizlaze iz svega. Mnogo je onih koji doktoriraju, društvo je u njihovo školovanje uložilo sredstva, oni odlaze u inozemstvo, a politika, državna i obrazovna, ništa ne čine da to zaustave, odnosno usmjere na pravi način. Kako? Bilo je različitih prijedloga, ali čini se da je najpraktičnije, najsvrsishodnije odrediti jasne ugovorne kriterije pod kojima se može otići u inozemstvo. Naravno, nitko ne spori usavršavanje i specijaliziranje, ali na dvije godine, što je razuman rok, jer pojedinac stječe višestruku korist: od profesionalnoga usavršavanja, stjecanja drugačijih radnih navika, stjecanja poznanstava, ostvarenja kulturološke impregnacije, jezične dotjeranosti itd. Nakon dvije godine slijedi povratak u domovinu s tim

da ih čeka pripremljeno odgovarajuće radno mjesto. I odgovarajuće financije. Onaj tko želi ostati u inozemstvu mora ovoj državi, tj. svima nama koji smo ga školovali, vratiti uložena sredstva, ako ne dobrom voljom ono sjedanjem na račun. A ima još mogućih metoda. Stoga je za argumentirano snimanje stanja potrebno na osnovu uspostavljenih kriterija učiniti podrobnu analizu studija, studijskih programa, profesora (bez obzira na izbore koji također znaju biti "šareni"), analizu satnice, upisnih uvjeta, ispitnih uvjeta, diploma, doktorata i napokon – zapošljavanja preko tržišnih potreba (Horizon 2020). Redukcijom mnogo čega imali bismo manje poteškoća. Ali mi imamo autonomiju sveučilišta, a to je blagodat – samo za neke.

Raznim akreditacijama, nepotrebnim na postojeći način, bilo domaćim ili stranim, ništa se do sada nije postiglo, osim ponavljanja istih grešaka. I to je *perpetuum mobile*. Ako su analitičari stranci pohvaljuju stanje jer su za to plaćeni. Ako su domaći moraju se pohvalno izraziti jer znaju da se u slučaju kritike klimaju i njihove fotelje. Pored svih blagodati sveučilišnih kretanja postoji još jedan dodatni, nekontrolirani segment, a to je kupovanje diploma i, općenito, korupcija. Neki fakulteti pretvorili se u trgovačka društva s osobnom zaradom. Naravno, ne svi. Ali oni koji jesu u moralnoj su krizi. Oni koji kupuju, ali još više oni koji prodaju, jer time pokazuju da ne cijene svoju diplomu, da u nju vjerojatno nisu uložili trud koji treba uložiti jer su i oni sami do toga došli na isti ili sličan način. Da bi se takve radnje spriječile valja zaroniti kompleksnije, konkretnije, ubitačnije. To nije samo pitanje sustava obrazovanja već državne politike, ekonomske politike, pravosuđa i niza procesa odgovornih institucija koje bi trebale raditi svoj posao. Od detekcije do sankcija.

Koje su to društvene pojave i razlozi koji šutke omogućavaju ovakve rabote? Sociološki gledano to su nepotizam, protekcionizam (na uštrb kvalitete), klijentelizam (veze i poznanstva). Pa tako govorimo, čak bez ironije, o uhljebima (gdje prevladavaju podobni, a ne sposobni), koji su svoje položaje stekli (moramo to otvoreno reći) ili horizontalnim ili vertikalnim (ručkovi, večere) pozicijama. I sve se doživljava kao nasljedno, leno, kao kraljevi, privatne firme, od očeva, stričeva i sl. I probajte nešto primijetiti ili komentirati, a posebno se usuditi poduzeti. Zato je stanje, općenito gledajući, deprivirano, onečišćeno, kompromitirajuće i zastrašujuće. Nimalo optimistično. Dok je takvo stanje tolerancije prisutno u svim segmentima društva postaje normalno da i pitanja odgoja i obrazovanja budu tretirana "pod razno". Govori se o reformi koje nema. Sve to treba riješiti pravom reformom kako bismo reformirali (zamijenili) tzv. reformatore. Jer reforma se ne počinje od sredine (osnovne i srednje škole) već od početka, koji mnogima liči na završnu fazu obrazovanja, a to su fakulteti, sveučilišta, veleučilišta i sve ustanove koje pretendiraju da glume visoko obrazovanje. Visoko obrazovne institucije formalno čine završnu fazu obrazovanja, ali to je zapravo početak profesionalne edukacije stvaranja stručnjaka koji će kvalitetno ući u praksu i educirati mlađe naraštaje. Posebice ako se radi o nastavnički usmjerenim fakultetima. Postavlja se pitanje kvalitete nastavnika (fakultetskih) pa zatim i njihovih "proizvoda" nastavnika osnovne i srednje škole, ravnatelja, savjetnika u školama i ministarstvu – po zvanju i statusu. Između njih kao poveznica stoji kvaliteta ponuđenih programa, a

kao ishod javlja se stupanj kvalitete osposobljavanja i usavršavanja. Viši ili niži. O tomu ovisi kako se statistički gleda stopa zaposlenosti i stopa aktivnosti. Stječe se dojam da nas u ovoj fazi, koja već dugo traje, zanima samo stopa formalne zaposlenosti od koje nema posebne koristi ni za koga (to vrijedi za uhljebe i od njih se ništa ne očekuje). Međutim, važna je stopa aktivnosti kako u privredi tako i u svim djelatnostima. Jer aktivan može biti samo onaj koji zna, hoće i može. I onda su rezultati tu.

S obzirom na spomenute pokazatelje stanja mnogi ukazuju na problematični proces primjene bolonjskoga procesa na visokoškolskim institucijama. Ima mnogo nelogičnosti, ali nije za sve kriva "bolonja". Ostavljena je u mnogome na subjektivni pristup pojedinim zemljama (i pojedincima te fakultetima) zbog društvenih i obrazovnih specifičnosti. Ali nama uvijek dobro dođe da nađemo dežurnog krivca za probleme. No s obzirom na pokazane dugogodišnje loše rezultate još 2015. godine s Erevanske ministarske konferencije proizašlo je tzv. Erevansko ministarsko priopćenje (eng. *Yerevan Communiqué*) kojim se traži analiza i revizija te restrukturiranje bolonjskoga procesa i njegovih posljedica (Marinković, 2018.). Mnoge zemlje već su odavno ušle u te procese, ali mi svijesni svih nedostataka u fakultetskoj nastavi, još nismo krenuli. Nismo ni informirani, a kamoli da smo nešto počeli.

Imajući u vidu samo neke negativne pokazatelje, ističući ih u najboljoj namjeri da se eliminiraju, pored svih pravih ili lažnih (umjetno prikazanih) kvaliteta, valja ustvrditi da je bez posebnoga interesa za sve odgovorna politička politika, a ne obrazovna politika koja je derivacija političke politike. U tom slučaju nema reforme kojom se neki hvale. A teška je činjenica da se zagrebačko Sveučilište i Ministarstvo obrazovanja i znanosti u mnogo čemu razilaze. Rade čak na prijedlogu dvaju različitih zakona. Svaki svoj. Tko i kako će to usuglasiti? Stoga se postavlja pitanje: o kojoj budućnosti govorimo? O budućnosti u nestajanju, a ne u nastajanju. Viši stupanj ove kritičnosti rezultatom je dugogodišnjega iskustva koje je uvijek prolazilo kroz faze "već ćemo nekako", "ma daj pusti", i tako dalje radi svatko po svome. A to onda nije autonomija nego anarhija.

MORE BEZ OBALA

U ranijem dijelu teksta spominjala sam tzv. pedagoški standard odlikaša u nastojanju da se učenici upišu na fakultete pa makar pod prijetnjom njihovih roditelja jer svaki roditelj misli, ili barem želi, da je njegovo dijete pametno i sposobno. Tu se pak postavlja pitanje roditeljskoga angažmana u dosadašnjem odgojnom smislu. Što su učinili da njihovo dijete pokaže zaista kvalitetne rezultate? Ako nisu ništa ili malo – moraju se miriti s postojećim stanjem. Ne moraju svi na fakultete. Ionako se može doći do diplome na neke od ranije spomenutih načina.

Iz aktualnih pokazatelja brojka je iskazano da je ukupno 8748 učenika ove 2019. godine, kao nikada do sada, negativno ocijenjeno na maturi, kao predloškom za upis na fakultete, i to iz hrvatskoga jezika i matematike kao dvaju ključnih predmeta

što znači da nije položilo maturu 9,4% gimnazijalaca. Razloga za to sasvim sigurno ima više. Subjektivnih i objektivnih. Raznih razloga za tako nešto bilo je i ranijih godina, ali su rezultati bili drugačiji. Svaki pad tretirao se kao osobna, obiteljska pa čak i školska tragedija. Takvim malobrojnima učenicima nastavnici su priskakali u pomoć. I to je bilo uobičajeno. Danas, kad bi to i htjeli ne bi mogli, jer broj je prevelik, ali na žalost i znakovit za cjelokupnu učeničku, nastavničku, a posebno vladajuću populaciju. To je postalo pitanje nacionalne odgovornosti. Valja reći da je svega 68 učenika koji su kontinuirano radili i bili odgovorni za svoju budućnost riješilo 100% zadataka. Dakle, sve.

Ima li smisla govoriti o aktualnom problemu migracije, a time posljedično i demografiji? Naravno da ima jer kao što ranije rekoh obrazovani, doktori znanosti, odlaze jer za to imaju podloge. A što će oni s rezultatima ovogodišnje mature? U škole se uvode tableti i mobiteli koji su u drugim zemljama već poodavno "zabranjeno voće", barem u školi. Potrebno je razvijati pismenost, ručnu muskulaturu držeći olovku, komunicirati, razgovarati jer komunikacija je temeljna osobina ljudskoga roda i ono što nas odvaja od drugih živih bića. To je poruka koju bi svaki nastavnik trebao prenijeti svojim učenicima. Na žalost, mladi danas ne znaju pisati, ne znaju govoriti, ne znaju uspostavljati normalne ljudske odnose pa stekavši diplomi i dalje ostaju nepismeni.

Zgodna je činjenica: što imamo više doktora znanosti to imamo i više nepismenih (Marinković, 2018). Kakva je korelacija? Netko od odgovornih trebao bi se nad tim zamisliti. No jesu li odgovorni osvijestili tu činjenicu? I jedni i drugi pohađali su iste škole, prolazili slične ili iste programe, predavali im uglavnom isti nastavnici, a rezultati su tako različiti. Ključno je pitanje motiva, upotrebljivosti školskih sadržaja tj. opće kulture, formirane, strukturirane radne navike te znati odvajati bitno od nebitnoga, pokazati temperamentom da im je stalo do samoga sebe u obliku energičnosti, argumentiranosti, srčanosti, kooperativnosti. Sve to govori o neusklađenom obrazovnom sustavu, pogotovo dio koji se odnosi na visoko obrazovanje. No ne može ono postojati samo za sebe. Vertikalni je slijed ugrožen, protok edukativnih procesa slabo prohodan, a glavne su žrtve naša mladost.

S obzirom na to da se nalazimo gotovo u središtu Europe, na putu od istoka prema zapadu, gdje se sjeku putevi kultura raznih svjetova, treba reći da nam je društveno-politički sustav zatvoren, personaliziran te organizacijski blokiran. Na djelu su igre moći, što znači raspodjela funkcija i prijestolja.

ZAKLJUČAK

Samo je jedna misao naglašena: *Treba prestati tolerirati i ignorirati ignoranciju i ignorante u odnosu na znanje i ideje*. Bez obzira na koje se to institucije i djelatnosti ili pojedince odnosilo. I nadalje, strateško opredjeljenje institucija visokoga obrazovanja trebalo bi biti autonomnost akademske zajednice nastavnika, istraživača i studenata zajedno uključenih u međunarodnu akademsku zajednicu. Pored toga, važno je da budu nositelji razvoja sustava cjeloživotnoga obrazovanja uključujući prethodne

studijske cikluse i programe koji se nude uz novoformirane nakon završetka formalnoga obrazovanja. Cilj bi im trebao biti jačanje stručnih i znanstvenih programa obrazovanja važnih za gospodarstvo i društveni razvoj koji bi bili privlačni i konkurentni na europskom tržištu rada (radi interakcije i internacionalizacije, a ne zbog bijega mladih). U tom smislu širenje koncentričnih krugova znanosti moralo bi se ogledati u trajnom razvoju istraživanja u okviru doktorskih studija koji su istovremeno međunarodno važni, ali i da budu prepoznatljivo središte znanstvenoga rada koje će okupljati timove domaćih i međunaodnih stručnjaka oko projekata značajnih u širem društvenom i geografskom kontekstu.

LITERATURA

- Choen, L. Manion, L. i Morisson, K. (2000). *Research Methods in Education, 5th Edition*. London: Routledge Falmer.
- Etzkowitz, H. (2001). The Second Academic Revolution and the Rise of Entrepreneurial Science. *IEEE Technology and Society Magazine*, 18-29.
- European Defence Agency. (n. d.). *EU Framework Programme for Research and Innovation. Horizon 2020 – EU Research & Innovation Funding*. Preuzeto s <https://www.eda.europa.eu/procurement-biz/information/codeda-regulationaba/eu-framework-programme-for-research-and-innovation>
- Europe 2020. (2010). *Communication from the Commission*. Bruxeless: European Commission.
- Green Paper. (2011.). *Directive for Modernization of Professional Qualifications*. Bruxeless: European Commission.
- Liesman, K. P. (2009). Teorija neobrazovanosti, zablude društva znanja. Zagreb: Jesenski i Turk.
- Marinković, R. (2007a). Croatian Educational Space and European Influences. U R. Marinković (Ur.), *New Perspectives in Quality Development of Higher Education*. Zagreb: A. Z. P. Grafis d. o. o.
- Marinković, R. (2007b) (Ur.). *Quality Management and Communication in Higher Education*. Zagreb: A. Z. P. Grafis d. o. o.
- Marinković, R. (2018). Vino Amaro našeg društvenog sustava – posljedice odgojno-obrazovne i znanstvene politike. *Rad Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti*, 535=53, 107-125.

Quality Prerequisites for Development and Functioning of Higher Education

Abstract:

The paper is about the fundamental and therefore essential prerequisites for the educational process. When we deal with high quality of knowledge and syllaby, responsible teachers, highly motivated students, i.e. human resources, then we can expect high scores. Similar to parents who are not being necessarily equipped for parenting simply by becoming the parents, so the teachers are not able to achieve the intended results without systematic, strategic profiling, and structural formatting, didactic-methodic orientation, models and tools. It especially refers to the highest educational level, a scientific level that

should secure a high-quality educational process performed by the high-quality university teachers. Is that always the case? We are becoming increasingly afraid of a truthful and honest answer.

Keywords: didactic-methodic orientation, high quality education process, university teacher, human resources, strategy, system, structure of educational process, higher education

D

c