



# **KA NOVIM ISKORACIMA U ODGOJU I OBRAZOVANJU**

**Zbornik radova**  
**2. međunarodna**  
**znanstveno-stručna konferencija**

**Odsjek za pedagogiju**  
**Filozofski fakultet u Sarajevu**

FILOZOFSKI FAKULTET UNIVERZITETA U SARAJEVU  
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

ISSN 2490-2292  
(ON-LINE)

# **KA NOVIM ISKORACIMA U ODGOJU I OBRAZOVANJU**

## **Godina 2, broj 2 (2018)**

---

Zbornik radova sa 2. međunarodne znanstveno-stručne konferencije

„Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju“

održane u Sarajevu 05. i 06. oktobra / listopada 2018. godine

Sarajevo, decembar 2018. godine

KA NOVIM ISKORACIMA U  
ODGOJU I OBRAZOVANJU

---

Zbornik radova sa 2. međunarodne znanstveno-stručne konferencije

*Izdavač*

Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu  
Franje Račkog 1, Sarajevo

*Za izdavača:*

Muhamed Dželilović

*Urednici:*

Emina Dedić Bukvić i Sandra Bjelan-Guska

*Lektura:*

Mehmed Kardaš, Elma Durmišević-Cernica, Azra Hodžić-Čavkić,  
Enisa Bajraktarević, Selma Đuliman

*Recenzenti:*

Adila Pašalić Kreso, Mladen Bevanda, Hašim Muminović, Mirjana Mavrak, Amir Pušina,  
Snježana Šušnjara, Lejla Kafedžić, Lejla Osmić, Emina Dedić Bukvić, Dženeta Camović,  
Sandra Bjelan-Guska, Senada Dizdar, Larisa Kasumagić-Kafedžić, Irma Čehić,  
Jasmina Bećirović-Karabegović, Izet Pehlić, Adnan Tufekčić, Ivana Visković,  
Esmeralda Sunko, Tatjana Sekulić, Vera Spasenović, Igor Radeka, Anita Zovko,  
Edvard Protner, Simonetta Polenghi, Vučina Zorić i Štefka Batinić

***Organizacioni odbor Konferencije***

Prof.dr. Snježana Šušnjara, Univerzitet u Sarajevu, BiH

Prof.dr. Lejla Kafedžić, Univerzitet u Sarajevu, BiH

Doc.dr. Lejla Osmić, Univerzitet u Sarajevu, BiH

Doc.dr. Emina Dedić Bukvić, Univerzitet u Sarajevu, BiH

Doc.dr. Dženeta Camović, Univerzitet u Sarajevu, BiH

Doc.dr. Sandra Bjelan-Guska, Univerzitet u Sarajevu, BiH

Amina Isanović-Hadžiomerović, MA, Univerzitet u Sarajevu, BiH

Edina Nikšić Rebihić, MA, Univerzitet u Sarajevu, BiH

Meliha Suljagić, MA, Univerzitet u Sarajevu, BiH

Anida Sadiković, MA, Univerzitet u Sarajevu, BiH

Doc.dr. Selma Đuliman, Univerzitet u Sarajevu, BiH

Armen Bukvić, dipl.el.ing.

***Znanstveni odbor Konferencije***

Akademik, dr. Adila Pašalić Kreso, Akademija nauka i umjetnosti Bosna i Hercegovina

Dr. Mladen Bevanda, prof. emeritus, Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Prof.dr. Hašim Muminović, Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Prof.ddr. Lidija Pehar, Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Prof.dr. Mirjana Mavrak, Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Prof.dr. Amir Pušina, Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Prof.dr. Snježana Šušnjara, Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Prof.dr. Lejla Kafedžić, Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Prof.dr. Vučina Zorić, Univerzitet Crne Gore, Crna Gora

Prof.dr. Igor Radeka, Sveučilište u Zadru, Hrvatska

Prof.dr. Vera Spasenović, Univerzitet u Beogradu, Srbija

Prof.dr. Izet Pehlić, Univerzitet u Zenici, Bosna i Hercegovina

Prof.dr. Senada Dizdar, Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Prof.dr. Anita Zovko, Sveučilište u Rijeci, Hrvatska

Prof.dr. Adnan Tufekčić, Univerzitet u Tuzli, Bosna i Hercegovina

Prof.dr. Edvard Protner, University of Maribor, Slovenija

Prof.dr. Simonetta Polenghi, Catholic University of the Sacred Heart Milan, Italy

Doc.dr. Lejla Osmić, Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Doc.dr. Emina Dedić Bukvić, Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Doc.dr. Dženeta Camović, Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Doc.dr. Sandra Bjelan-Guska, Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Doc.dr. Tatjana Sekulić, University of Milan-Bicocca, Italy

Doc.dr. Jasmina Bećirović-Karabegović, Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Doc.dr. Ivana Visković, Sveučilište u Splitu, Hrvatska

Doc.dr. Irma Čehić, Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Doc.dr. Esmeralda Sunko, Sveučilište u Splitu, Hrvatska

Dr.sc. Štefka Batinić, Hrvatski školski muzej, Hrvatska

# SADRŽAJ

UVOD .....	10
TEMATSKA GRUPA I	
Marko Palekčić <b>PEDAGOGIJSKI PRISTUP ODGOJU I OBRAZOVANJU: TEORIJSKI, EMPIRIJSKO- ISTRAŽIVAČKI I PRAKTIČNI ASPEKT</b> .....	12
Amela Dautbegović, Sibela Zvizdić <b>EFIKASNOST AKADEMSKOG ANGAŽMANA STUDENATA – ULOGA POJEDINI PSIHOSOCIJALNIH FAKTORA</b> .....	26
Mirna Marković, Amela Dautbegović, Sibela Zvizdić <b>AKADEMSKO OSOBLJE – IZMEĐU TRADICIONALNE MISIJE AKADEMIJE I ZAHTJEVA KORPORATIVNOG MODELA UNIVERZITETA</b> .....	37
Sandra Bjelan-Guska <b>KARAKTERISTIKE VISOKOŠKOLSKOG NASTAVNOG PROCESA IZ PERSPEKTIVE STUDENATA I NASTAVNIKA/SURADNIKA</b> .....	48
Sani Kunac, Monika Frania <b>NECESSARY SKILLS AND COMPETENCIES OF THE 21<sup>ST</sup> CENTURY TEACHER – CROATIAN AND POLISH STUDENTS’ ATTITUDES</b> .....	65
Irma Čehić, Lejla Silajdžić, Sanela Merjem Rustempašić <b>INTEGRIRANI MODEL EVALUACIJE</b> .....	84
Bojana Ćulum, Nadja Čekolj, Siniša Kušić <b>DEKONSTRUKCIJA MOĆI (NACIONALNE) OBRAZOVNE POLITIKE NA PRIMJERU GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA</b> .....	94
Diana Nenadić-Bilan, Klara Ćavar <b>IZAZOVI MULTIKULTURALIZMA I INSTITUCIONALNA DIMENZIJA ODGOJA I OBRAZOVANJA</b> .....	108
Kornelija Mrnjajus <b>(NE)PRIVLAČNOST ODGOJA ZA VRIJEDNOSTI</b> .....	124
Ivana Odža <b>ULOGA UDŽBENIKA MATERINSKOGA JEZIKA U PROCESU DEMOKRATIZACIJE ŠKOLE</b> .....	134
Petra Kuntin, Petra Blažinović <b>POLITIČKI MIGRANTI U ODGOJNO-OBRAZOVNOM SUSTAVU ZEMALJA PRIMATELJICA</b> .....	152
Otilia Velišek-Braško, Tamara Milošević <b>ULOGU ČLANOVA TIMA U PROCESU TRANZICIJE U ŠKOLU: KONTEKST INKLUZIJE</b> .....	163
Šejla Bjelopoljak, Lejla Kafedžić <b>PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE KORIŠTENJA (NE)PRIMJERENE TERMINOLOGIJE U ODGOJNO-OBRAZOVNOM RADU</b> .....	178

Mila Beljanski <b>DOŽIVLJAJ VLASTITE PORODICE MLADIH SA POREMEĆAJIMA U SOCIJALNOM PONAŠANJU</b> .....	188
Meliha Suljagić, Emina Dedić Bukvić <b>PRIMJENA ODGOJNE DRAME U RADU SA DJECOM U RIZIKU</b> .....	202
Mevlida Mešanović, Agnes Gmoser <b>OBRAZOVNI SISTEM PRED NOVIM IZAZOVIMA – ISLAMSKO VJERSKO OBRAZOVANJE U ŠKOLSKOM SISTEMU AUSTRIJE</b> .....	213

#### TEMATSKA GRUPA II

Dženeta Camović <b>EVROPSKI CILJEVI I IZAZOVI U PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU – ISKORAK U PROMIŠLJANJU O STANJU PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA U BOSNI I HERCEGOVINI</b> .....	226
Daniela Car Mohač <b>ANTROPOLOŠKA OBILJEŽJA DJECE PREDŠKOLSKE DOBI – PREDUVJET OPTIMALNOG PROGRAMIRANJA TJELESNIH AKTIVNOSTI</b> .....	243
Jasmina Hadel, Melita Pergar <b>MIŠLJENJE RODITELJA O KLJUČNIM ZADACIMA INSTITUCIONALNOG PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA</b> .....	255
Tatjana Novović, Veselin Mićanović <b>DIMENZIJE VASPITNE KLIME U CRNOGORSKIM PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA</b> .....	268
Valentina Majdenić, Andrea Vučetić <b>USPOREDBA INAČICA NEKIH PERRAULTOVIH I GRIMMOVIH VAJKI</b> .....	280
Наташа Ђорем <b>ВАСПИТАЊЕ ДЈЕЦЕ У ПОРОДИЦИ – УТИЦАЈ СИБЛИНГА И ТРЕЋЕ ГЕНЕРАЦИЈЕ</b> .....	293

#### TEMATSKA GRUPA III

Irena Kiss <b>PROFESIONALNA ETIKA I INTEGRITET STRUKE</b> .....	304
Jasmina Bećirović-Karabegović <b>SAMOEVALUACIJA ODGAJATELJA KAO ZNAČAJAN FAKTOR PROFESIONALNOG RAZVOJA</b> .....	316
Nena Vukelić, Nena Rončević, Anamarija Vinković <b>JESU LI BUDUĆI NASTAVNICI SPREMNI ZA INTEGRACIJU OBRAZOVANJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ U NASTAVU?</b> .....	326
Ivana Batarello Kokić, Ivanka Buzov, Ana Bodlović <b>STAVOVI SREDNJOŠKOLACA O OSOBNAMA NASTAVNIKA U UVJETIMA OTOČKE ŠKOLE</b> .....	339
Edina Nikšić Rebihić, Višnja Novosel <b>IMPLIKACIJE SKRIVENOG KURIKULUMA</b> .....	350

Doris Čunović, Marina Đuranović, Irena Klasnić <b>PREVALENCIJA AKTIVNOSTI SLOBODNOG VREMENA UČENIKA OSNOVNOŠKOLSKE DOBI</b> .....	361
Nela Hasanbegović <b>KULTIVIRANJE ESTETSKOG I KULTURNOG SENZIBILITETA UČENIKA VIŠIH RAZREDA OSNOVNE I SREDNJE ŠKOLE</b> .....	374
Lana Skender <b>DIDAKTIČKI KONCEPTI ZA POTICANJE KRITIČKOG MIŠLJENJA U NASTAVI LIKOVNE UMJETNOSTI</b> .....	382
Tihana Škojo <b>PROMJENE U DIDAKTIČKOM STRUKTURIRANJU NASTAVE GLAZBE U REPUBLICI HRVATSKOJ</b> .....	391
Lidija Bakota <b>ODREĐIVANJE ZNAČENJA NISKOFREKVENTNIH RIJEČI I PROŠIRIVANJE VOKABULARA U MLAĐOJ ŠKOLSKOJ DOBI</b> .....	406
Nevenka Maras, Antonio Jurčev, Tomislav Topolovčan <b>NEKA OBILJEŽJA UČENIČKE PROCJENE KVALITETE NASTAVE OSNOVNOG OBRAZOVANJA I POVEZANOST S NJIHOVIM CILJNIM ORIJENTACIJAMA U UČENJU</b> .....	422
Veselin Mićanović, Tatjana Novović <b>STRATEGIJE AKTIVNOG UČENJA/PODUČAVANJA U PRVOM RAZREDU OSNOVNE ŠKOLE U CRNOJ GORI</b> .....	432
Amir Pušina <b>KREATIVNOST U NASTAVI: PSIHOLGIJSKA UTEMELJENOST I NEKE PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE</b> .....	445
Anida Sadiković <b>MUZEJ KAO PROSTOR ZA UČENJE I RAZVOJ KREATIVNOSTI KOD UČENIKA</b> .....	456
Biljana Vranković, Ružica Vuk, Ira Tretinjak <b>ISPITIVANJE VIŠIH KOGNITIVNIH RAZINA U ISPITIMA DRŽAVNE MATURE U REPUBLICI HRVATSKOJ – PRIMJER ISPITA IZ GEOGRAFIJE</b> .....	467
<b>TEMATSKA GRUPA IV</b>	
Jasminka Zloković, Anita Zovko, Jelena Vukobratović <b>IMPLEMENTACIJA MODELA UČENJA U ZAJEDNICI NA PRIMJERU KOLEGIJA „PEDAGOGIJA TREĆE ŽIVOTNE DOBI“</b> .....	487
Amina Isanović Hadžiomerović <b>„NADOLAZEĆA ODRASLOST“ KROZ PRIZMU ODNOSA UNUTAR EDUKOLOŠKOG SISTEMA</b> .....	502
Vesna Bilić, Ivana Buljan Ajelić <b>ODGOJNI UTJECAJI I IZAZOVI ODRASTANJA U DIGITALNOM VREMENU</b> .....	513



Ines Blažević	
<b>VREDNOVANJE I IZBOR DIGITALNIH MEDIJA U NASTAVI .....</b>	<b>529</b>
Naida Gadžo	
<b>IGRE NA RAČUNARU – VIDEOIGRE I NJIHOV EFEKAT</b>	
<b>NA RAZVOJ I PONAŠANJE DJECE.....</b>	<b>544</b>
Semir Šejtanić	
<b>DIGITALNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA RAZREDNE NASTAVE.....</b>	<b>554</b>

## UVOD

Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu organizirao je 2. međunarodnu znanstveno-stručnu konferenciju pod nazivom „*Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju*” u oktobru / listopadu 2018. godine, povodom obilježavanja 55 godina Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu.

U okviru obilježavanja ove važne godišnjice realizirane su brojne aktivnosti među kojima izdvajamo sljedeće: izložbe radova studenata, izložbe radova članova različitih udruženja i organizacija, svečanu akademiju, okrugle stolove, promocije knjiga, te 2. međunarodnu znanstveno-stručnu konferenciju. Konferenciju smo i ove godine odlučili nazvati „*Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju*” smatrajući to trajnom aktivnošću svih nas.

Zadovoljstvo nam je predstaviti Zbornik u kojem su sabrani radovi regionalnih i bosanskohercegovačkih znanstvenika i stručnjaka. Radovi odražavaju raznoliki spektar tema i istraživačkih pristupa, koji su raspoređenih u četiri tematske grupe. U radu Konferencije aktivno je sudjelovalo više od 100 sudionika iz Hrvatske, Slovenije, Srbije, Crne Gore, Makedonije, Italije, Poljske, Austrije i Bosne i Hercegovine.

Bila nam je velika čast i zadovoljstvo biti u ulozi domaćina, kreirati prilike za znanstvene i stručne rasprave, otvoriti prostor idejama i prijedlozima, te posredovati u procesu prepoznavanja novih zajedničkih ciljeva i rađanju zajedničkih zadataka. Ovom prilikom želimo zahvaliti recenzentima na stručnoj podršci i korisnim prijedlozima koji su rezultirali unapređenjem kvalitete radova sabranih u Zborniku pred vama.

Nadamo se da će Zbornik biti koristan izvor ideja i saznanja, da ćete mu se vraćati u svom svakodnevnom pedagoškom radu, te da ćete uživati čitajući stranice ovog izdanja.

Organizacioni odbor Konferencije  
Odsjek za pedagogiju

## **TEMATSKA GRUPA I**

*Teorijski i metodološki iskoraci u odgoju i obrazovanju*  
*Iskoraci u visokom obrazovanju – Bolonjski reformski procesi*  
*Iskoraci ka novoj obrazovnoj politici i demokratizaciji škole*  
*Iskoraci ka jačanju inkluzivnog obrazovanja*  
*Iskoraci u interkulturalnom odgoju i obrazovanju*

Marko Palekčić

## **PEDAGOGIJSKI PRISTUP ODGOJU I OBRAZOVANJU: TEORIJSKI, EMPIRIJSKO-ISTRAŽIVAČKI I PRAKTIČNI ASPEKT**

### *Sažetak*

Uvjeti iskoraka u odgoju i obrazovanju, iz pedagojske perspektive, razvoj su pedagojske teorije – umjesto teorija, pojmova i modela, koje pedagogija preuzima od drugih društvenih i humanističkih znanosti (1), primjerenije razmatranje odnosa između pedagojske teorije i empirijskog istraživanja u pedagogiji – umjesto pukog preuzimanja metoda empirijskog istraživanja od drugih znanosti (2) i oblikovanje pedagoške prakse sukladno pedagojskoj teoriji („domaćim pojmovima“) i poduprto specifičnim pedagojskim empirijskim pristupom – umjesto oblikovanja zatečene pragme uz pomoć „stranih pojmova“ (3). Ova se pitanja tematiziraju u radu. Za sva tri pitanja navode se primjereni argumenti proizašli iz meta-teorijskih analiza i vlastitih empirijskih istraživanja autora teksta. Zaključak rada upućuje na – djelomice već razvijen i / ili se nalazi u procesu daljeg razvoja – specifičan (*differentia specifica*) pedagojski pristup odgoju i obrazovanju. Samo na ovaj način, gledano iz pedagojske perspektive (prema našem mišljenju), mogući su daljnji iskoraci u odgoju i obrazovanju.

*Ključne riječi: pedagojska perspektiva, pedagojska teorija, pedagojska empirijska istraživanja i pedagojski oblikovana praksa*

### **Teme i struktura rada**

Suvremeno stanje pedagogije kao znanosti obilježava, uz ostalo, izostajanje jasne pedagojske teorijske perspektive prema drugim znanostima, nedostatna distinktivnost (*differentia specifica*) pedagojskih empirijskih istraživanja i slaba povezanost između pedagojske teorije i pedagoškog (profesionalnog) djelovanja. Otuda su, prema našem mišljenju, uvjeti *iskoraka* u odgoju i obrazovanju, iz pedagojske perspektive: razvoj pedagojske teorije i povratak „domaćim pojmovima“ – umjesto teorija, pojmova i modela istraživanja koje pedagogija preuzima od drugih društvenih i humanističkih znanosti (1), primjerenije razmatranje odnosa između pedagojske teorije i empirijskog istraživanja u pedagogiji, odnosno rekonfiguracija formalnog aspekta predmeta istraživanja – umjesto pukog preuzimanja metoda empirijskog istraživanja od drugih znanosti (2) te razumijevanje i oblikovanje pedagoške prakse sukladno pedagojskoj teoriji i poduprto specifičnim pedagojskim empirijskim pristupom – umjesto oblikovanja zatečene pragme uz pomoć „stranih pojmova“ i rezultata empirijskih istraživanja obrazovanja iz kuta drugih znanosti (3).

Ove uvjete iskoraka tematiziramo na način da za svaki aspekt ukazujemo na rekurzivnost utjecaja preuzetih teorija, pojmova i metoda drugih znanosti na pedagogiju, koje je posljedice ona prouzročila, kao i što pedagogija čini da to stanje nadiđe<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Svojim istraživanjima o tome posvetili smo sljedeću trilogiju: 1. Palekčić, M. (2015) *Pedagojska teorijska perspektiva. Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Zagreb: Erudita.; 2. Palekčić, M. (2018) *Pedagojska istraživačka perspektiva*. Zagreb: Erudita. (u tisku); 3. Palekčić, M. *Perspektiva praktične pedagogije*. Zagreb: Erudita. (u pripremi).

Navedena tri aspekta pedagoškog pristupa odgoju i obrazovanju opimjeruju se na pitanju nastave: 1. je li smisleno i uopće moguće govoriti o pedagoškoj izvornoj teoriji nastave? – nasuprot nepedagoškim, posebno psihološkim teorijama nastave; 2. je li moguć specifičan pedagoški empirijsko-istraživački pristup nastavi? – nasuprot pristupu drugih društvenih i humanističkih znanosti i 3. je li moguće razlikovati izvorni pedagoški pojam nastave (odgojna nastava koja obrazuje)? – od parapedagoških koncepata?

Pozitivan odgovor na sva tri aspekta, odnosno konkretna pitanja upućuje na – djelomice već razvijen i / ili se nalazi u procesu daljeg razvoja – specifičan (*differentia specifica*) pedagoški pristup odgoju i obrazovanju. Samo na ovaj način, gledano iz pedagoške perspektive (prema našem mišljenju), mogući su daljnji iskoraci u odgoju i obrazovanju (Palekčić, 2015, 351). To ne implicira ni u kojem slučaju na izolaciju pedagogije od drugih znanosti. Naprotiv, u izlaganju se zastupa teza da je distinktivna disciplinarnost pedagogije preduvjet produktivne inter- i transdisciplinarnosti pedagogije s drugim znanostima u pitanjima odgoja i obrazovanja. Riječ je o dvostrukom dijalektičkom procesu: procesu razgraničenja i procesu produktivnog procesa suradnje. Pri tome treba imati na umu postojanje različitih znanstvenih kultura u svijetu s obzirom na postojanje ili nepostojanje pedagogije, ime i status pedagogije, njezin odnos s drugim znanostima, kao i njezin odnos prema standardizaciji empirijskih istraživanja odgoja i obrazovanja.

## **Povijesni<sup>2</sup> i komparativni kontekst i problem prijevoda**

Prema Keineru (2011, 228) u kontekstu rasprave o „evidence based reserach“ možemo razlikovati tri različita obrasca kognitivnog i društvenog oblikovanja društvenih i odgojnih znanosti, odnosno tri različite znanstvene kulture: 1. model sveobuhvatne interdisciplinarne društvene znanosti (*comprehensive social science*); 2. model usko zacrtane discipline (*formalized disciplinary discourses*) i 3. model pragmatičke specijalizacije za određeno polje, odnosno profesiju (*pragmatically specializing professions*).

U njima se „njemački model“ u odnosu na anglosaksonsku znanstvenu kulturu smatra partikularnim (posebnim) pristupom koji u nacionalno decentraliziranom svijetu mora uvijek iznova dokazivati svoju učinkovitost. U tom bi se smislu, prema Keineru (2011), „rasprave o „evidence based reserach“ mogle protumačiti i kao otpor znanstveno-kulturnom pritisku konvergencije koji reducira raznolikost tradicionalnih oblika i nacionalno ograničenih kultura proizvodnje, recepcije i distribucije odgojno znanstvenog znanja.

I odgojne su znanosti (odnosno pedagogija) danas izložene snažnom i rastućem pritisku očekivanja standardizacije poučavanja i istraživanja. Keiner (2011) opisuje kako različite kulture nude različite načine rasterećenja koji su određeni različitim povijesnim kontekstima njihova nastanka.

Tako angloamerički *pragmatički model* uvijek pruža mogućnost da se vlastita relevantnost zasnuje neprestanim upućivanjem na mogućnost rješavanja praktičnih i političkih problema.

---

<sup>2</sup> Konačni razlaz s njemačkom pedagoškom tradicijom na našim prostorima dogodio se sredinom 90-ih godina prošlog stoljeća. Pedagozi znanstvenici većinom su se priklonili anglosaksonskim konceptima, teorijama i načinima empirijskog istraživanja.

*Interdisciplinarni model* francuske znanosti o odgoju može se pored svoje tehnološko-društveno-znanstvene usmjerenosti istraživanja osloniti na povezivanje problematike i istraživačkih aktivnosti s drugim disciplinama.

Obje inačice znanstveno-političkog rasterećenja – usmjerenost na praksu i interdisciplinarnost – njemačka<sup>3</sup> znanost o odgoju gotovo uopće ne koristi; one u strogo *disciplinarnom* modelu i ne stoje na raspolaganju. Rasprave o „istraživanju temeljenom na iskustvu“ mogu se protumačiti kao sučeljavanja oko (a ponekad i otpor protiv) znanstveno-kulturnog pritiska konvergencije (sjeverno američke provenijencije). Pridružujemo se Keinerovu mišljenju (2011) da je umjesto tog pritiska svrsishodnije tražiti podjele rada, suradnje i umrežavanja koja – u europskom duhu – njeguju raznolikost i ne razaraju je nekulturom dogmatiziranja, obezvređivanja i jednostranosti znanja, pa i znanja o vlastitoj konstruktivnoj ograničenosti.

### **Problem prijevoda**

Mnogi su autori već odavno upozoravali na probleme prijevoda iz jedne u drugu znanstvenu zajednicu, primjerice između anglosaksonski i njemački – šire kontinentalnih (Nizozemske, Francuske, skandinavskih zemalja) – govorećih zemalja (Hudson, 2007; Kansanen, 1995, 1999, 2002). Tako se ističe da sjevernoameričke pedagoge od njihovih kontinentalnih kolega dijeli više od jednog oceana i jezika. „Sometimes the very concepts which we use in commom represent very different phenomena“ (Böhm, 2006, 103).

Na problem prijevoda ukratko ćemo ukazati iz dviju perspektiva: 1. problemi prijevoda termina i pojmova iz jedne u drugu znanstvenu kulturu i 2. način rješavanja ovog problema iz perspektive značaja dijaloga o pitanjima prijevoda između različitih znanstvenih kultura.

1. Kada se stručni te znanstveni termini i pojmovi iz jedne znanstvene kulture prevode u druge, gubi se značajan dio izvornog značenja, posebno kad u drugoj kulturi ne postoje ekvivalentni pojmovi (na primjer odgoj, obrazovanje, opća pedagogija i opća didaktika u anglosaksonskom jezičnom području, tj. „curriculum“ ili „instructional design“ u njemačkom – ili našem – govornom području). „Izgubljenost u prijevodu“ ima značajne posljedice za primjereno korištenje pojmova (njihova sadržaja, značenja i razine korištenja – primjerice radi li se o razini teorije ili razini prakse). Ovi problemi nisu važni samo za internacionalnu komunikaciju, nego izravno utječu na status i ime neke znanstvene discipline, kao što je slučaj u pedagogiji: pedagogija kao praktična ili znanstvena disciplina – pedagogija, znanost o odgoju, pedagogija kao jedna od edukologijskih znanosti (Pastuović, 1999) ili danas pedagogija kao jedna od odgojnih ili obrazovnih znanosti. Obrazovanje znanstvenika u području pedagogije i praktičara (profesionalaca – diplomiranih pedagoga), posebno na našim prostorima, nedostatno je kako zbog pogrešnih prijevoda u referentnoj literaturi tako i zbog nedostatka prijevoda izvornih pedagoških djela s njemačkog jezika („kolijevke pedagogije“)<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> U ovu tradiciju, po našem mišljenju, pripadaju i nizozemski znanstvenici: Langeveld, 1966; de Vries, 1984; Meijer, 1985; ali i znanstvenici iz skandinavskih zemalja (Siljander, Kivelä, Sutinen, 2012).

<sup>4</sup> Na hrvatski jezik nisu prevedena osnovna Herbartova djela, a oni dijelovi Herbartovih djela, pojmova i termina koji se navode u udžbenicima povijesti (Žlebnić, 1955; Zaninović, 1988), enciklopedijskom rječniku pedagogije (Franković i dr., 1963). u nas su naprosto pogrešno prevedeni. To isto vrijedi za sve udžbenike pedagogije. Otuda temeljni pedagoški pojam – Herbartov pojam „Zucht“, pedagoško savjetovanje – ne pripada temeljnim pedagoškim pojmovima jer je pogrešno preveden kao stega, disciplina. Otuda pedagozi praktičari smatraju da je osposobljenost u savjetovanju stvar psihološkog, a ne pedagoškog obrazovanja. S druge strane pojam socijalizacija, koji je sociološki pojam, stoji u udžbenicima pedagogije kao temeljni pedagoški pojam (vidi Palekčić, 2015, 115–150).

Navodimo neke od najčešćih problema prijevoda na (samo) nekoliko primjera.

Dok se za izraz „sustav odgoja i obrazovanja“ mogu naći relativno jednoznačni nazivi i na engleskom i na njemačkom jeziku: njemački „Bildungssystem“ (ili Bildungswesen, Schulwesen) u anglosaksonskom je području „educational system“, sa stručnim i znanstvenim pojmovima kao što su „odgoj“ i „obrazovanje“ to nije slučaj. „Odgoj i obrazovanje“ na njemačkom se izražava dvjema riječima: „Erziehung und Bildung“. Usporedivi pojmovi ne postoje u engleskom govornom području. Engleska riječ „education“ ne izražava sve aspekte značenja ovih pojmova u njemačkom govornom području. „Education“<sup>5</sup> označava praksu u edukaciji. „Education“ se ne može prevesti kao odgoj ili obrazovanje, a pogotovo ne, kao što to čine neki autori, terminom pedagogija. „Education“ ne označava pedagogiju kao disciplinu jer takva disciplina ne postoji u sustavu znanosti u anglosaksonskom području. Pojam „teorije obrazovanja“ (njem. „Bildungstheorie“) ima svoj pandan u anglosaksonskim zemljama i on se označava izrazom „philosophy of education“, što se, nažalost, nerijetko prevodi kao „educational theories“.

Isti problemi javljaju se s engleskom riječi „teaching“ kada je treba prevesti na njemački ili hrvatski. Pojam poučavanja u nas je širi i dublji fenomen od engleske riječi ili termina „teaching“. Engleska riječ „instruction“ ne može se prevesti pojmom nastava (njem. Unterricht) jer ti termini naprosto znače različito. Otuda teorije nastave nisu „instructional theories“.

Svaki termin i pojam svoje precizno značenje zadobivaju u kontekstu teorije čiji su dio. Prijenos pojmova iz jednog u drugi „sustav“ doprinosi tome da su to slijepi pojmovi u tom drugom sustavu. Potreban je dodatni lingvistički i sadržajno-stručni napor kako bi se prevođenjem izbjegao što manji gubitak značenja pojmova i termina.

2. Značenja dijaloga među znanstvenicima iz različitih kulturnih i znanstvenih tradicija u razjašnjavanju terminoloških i pojmovnih pitanja.

U zapadnoj civilizaciji postoje dvije dominantne kulturno-obrazovne tradicije: anglosaksonska (atlantska) tradicija kurikuluma i instrukcije te kontinentalnoeuropska tradicija nastavnog plana i programa te didaktike s orijentirajućom idejom vodiljom – humanističkim obrazovanjem. Te su dvije tradicije u svom čistom idealno-tipskom obliku nesumjerljive (o bitnim razlikama među njima vidi Palekčić, 2016, a o problemima prijevoda specifičnog pojma ishoda učenja – „learning outcomes“ – Palekčić, 2017).

Plodonosni dijalog (u smislu: što jedna može naučiti od druge) među predstavnicima tih tradicija davno je započeo. Jedna grupa znanstvenika na tome radi više od četvrt stoljeća (Hopmann i Riququarts, 1995; Künzli, 2000; Westbury, 2000), samo što o tome nema ni riječi u raspravama o reformama obrazovanja u nas. Boljem razumijevanju dvaju tradicija doprinosi i objavljivanje usporednih studija o velikim njemačkim i američkim autorima (English, 2013; Prange, 2006). Siljandri (i dr., 2012) piše o odnosu američkog pragmatizma i kontinentalnog pedagoškog mišljenja. O znanstvenom istraživanju edukacije i praksi u europskom prostoru objavljuju se posebne monografije na engleskom jeziku (Jorde, Dillon, 2012).<sup>6</sup>

### **Pedagogijski pristup odgoju i obrazovanju: (zanemaren) teorijski aspekt**

Prihvatanje drugih znanosti kao fundamentalnih za znanstveno utemeljenje pedagoške prakse „doprinosilo“ je povećanju spoznaja o pedagoškim fenomenima, a time i disciplinarnom identitetu

<sup>5</sup> O odnosu značenja „education“ i „Pedagogy“ u Velikoj Britaniji vidi: Hinchliffe, G. (2001) Education or Pedagogy? *Journal of Philosophy of education*, Vol. 35 (1), 31–43.

<sup>6</sup> U pripremi je knjiga na engleskom jeziku o njemačkoj teorijskoj tradiciji (Brinkmann, u pripremi).

pedagogije. Polazna postavka ovih znanosti (psihologije primjerice) jest da je nastavna praksa „područje primjene“ njezinih znanstvenih rezultata. To je dovelo do povećanja tema i perspektiva u pedagogiji, ali je duboko prekrilo manjak vlastita teorijskog rada u pedagogiji i tako neizravno usporilo izgradnju disciplinarnog identiteta pedagogije. Tibble (1966) promovira disciplinarni pristup (prema McCulloch, 2002) „edukaciji“. Njegova je knjiga paradigmatički slučaj konstrukcije područja edukacijskog istraživanja kao interdisciplinarnog područja zasnovanog na teorijskom inputu četiriju (edukacijskih) disciplina: filozofije, povijesti, psihologije i sociologije. Posebna konstrukcija područja prakse – kao inter- i multi-disciplinarnog proučavanja – ostala je do danas konstanta.

Rekurzivni odnos ne-pedagogijskih (socioloških, psiholoških i drugih znanstvenih disciplina)

teorija i pojmova ogleda se, uz ostalo, u shvaćanju pedagogije kao praktične discipline, u dominaciji „stranih pojmova“ (socijalizacija, učenje, kompetencija i drugih), osobito „izgledu“ odgoja i obrazovanja (odgoj i obrazovanje kao utjecaj, odgoj i obrazovanje kao „sredstvo“<sup>8</sup> u shemi „cilj-sredstvo“ koja implicira mehaničku uzročnost), u stavu da ne postoji teorijska pedagogija<sup>9</sup> koja bi mogla pridonijeti tumačenju i istraživanju odgoja i obrazovanja.

Bitne posljedice ovog rekurzivnog odnosa su: gubitak „domaćih pojmova“ pedagogije (odgoja, pedagoškog savjetovanja, obrazovljivosti), stalne promjene naziva pedagogije; velik broj novih diferenciranih pedagogija, njihova nepovezanost s općom ili sustavnom pedagogijom i zanemaren izvorni teorijski rad u pedagogiji, potiskivanje razvoja vlastitih disciplina (na primjer razvojne pedagogije nasuprot preuzimanju spoznaja iz razvojne psihologije), odnosno nedomišljen specifični teorijski pristup pedagogije odgoju i obrazovanju.

Međutim, još pri utemeljenju pedagogije kao akademske discipline i znanosti njezin utemeljitelj, Johann Friedrich Herbart, ukazao je na to kako razvijati pedagogiju kao teorijsku disciplinu i kako uspostaviti odnose pedagogije s drugim disciplinama.

„Bilo bi mnogo bolje kada bi se pedagogija prisjetila u većoj mjeri na svoje domaće pojmove i više kultivirala samostalno mišljenje, čime bi postala središte istraživačkog kruga, te se ne bi izlagala opasnosti da se njom vlada kao udaljenom provincijom s tuđeg područja. Samo kada se svaka znanost pokušava orijentirati na svoj način, i to vlastitom snagom kao i njeni susjedi, može doći do blagotvornog ophođenja među njima. Filozofiji samoj trebalo bi biti drago, ako joj drugi *misleći* izlaze u susret...“ (Palekčić, 2015, 312).

Problem određenja predmeta pedagogije postavljen je još pri njezinu utemeljenju. On je sadržajno vezan za pitanje pedagoške teorijske refleksije. Kada pedagogija izgradi svoje pojmove (prema Herbartu, to su upravljanje, odgojna nastava i pedagoško savjetovanje), ne postoji opasnost da se pedagogijom upravlja kao udaljenom provincijom (suvremenim rječnikom rečeno, ona neće biti primijenjena sociologija, psihologija itd.). Drugi razlog za izgradnju domaćih pojmova i

---

<sup>7</sup> Za svako područje znanosti postoje temeljni ili „domaći pojmovi“ (*principia domestica*) „Domaći pojmovi“ ne mogu se reducirati na pojmove drugih znanosti. Domaći se pojmovi jedne znanosti pri korištenju u području drugih znanosti nazivaju „stranim pojmovima“ (Palekčić, 2015, 343). Postoje i pojmovi koji su svugdje kod kuće (na primjer „kompetencija“), i oni se nazivaju *principia peregrina*.

<sup>8</sup> Herbart je često isticao da je popustljivost prema „stranim“ mišljenjima promašen pristup jer ona ne poznaju ispravno stvar i time je počinju promatrati kao sredstvo za nešto drugo (Palekčić, 2015, 329).

<sup>9</sup> Simon, B. (1981) Why no pedagogy in England? U: Simon, B. i Taylor, W., ur. *Education in the Eighties: the central issues*. London: Batsford, 124–145.



samostalnog mišljenja leži, prema Herbartu, u tome da tek etabliranje samostalne znanosti o odgoju čini mogućim opći, odnosno spoznajni napredak znanosti. Pedagogija prema Herbartu najbolje može poticati spoznaju odgoja i obrazovanja, ako ona nije primijenjena filozofija ili primijenjena psihologija, ili bilo koja druga znanost, nego ako izgradi vlastiti istraživački krug (suvremenim rječnikom rečeno – ako izgradi vlastitu izvornu istraživačku perspektivu – Palekčić, 2018). Putem izgradnje domaćih pojmova i samostalnim (istraživačkim) pitanjem o odgoju pedagogija će postati autonomna znanost koja je sposobna za vlastitu teorijsku refleksiju, odnosno proizvodnju vlastita znanja o odgoju. Specifičan pedagoški istraživački krug ne znači da se pedagogija mora odreći rezultata drugih znanosti (koji su ponekad vrijedni i za samu pedagogiju i posebno za pedagošku praksu), nego samostalna pedagogija te rezultate procjenjuje prema svojim kriterijima, to jest čini ih dostupnim sustavnom istraživanju iz pedagoške perspektive i time onemogućava da se „neprijateljskim preuzimanjima“ drugih znanosti „izgubi ili potisne“ prepoznatljiv pedagoški pristup. „Strane pojmove“ pedagogija treba pokušavati transformirati u „domaće pojmove“ kad god je to moguće. To je deziderat koji stoji kao izazov pred pedagozijom.

Predmet znanosti o odgoju nastaje tek putem izgradnje vlastita teorijskog i istraživačkog pitanja koje se obrađuje domaćim pojmovima. Zato nisu izravno odgoj i obrazovanje predmet pedagogije, nego je predmet pedagogije, odnosno odgojne znanosti, „pedagoško“ odgoja i obrazovanja. Samo iz pedagoške teorijske perspektive može se reći što „pedagoško“ jest. Izvorna pedagoška teorijska perspektiva tek omogućava postavljanje pitanja i generiranje znanja o tome što odgojno i obrazovno jest, koje se ne može izvesti iz spoznaje takozvanih temeljnih<sup>10</sup> disciplina (Palekčić, 2015, 245).

U čemu se ogleda specifičan teorijski pristup odgoju i obrazovanju, odnosno pedagoška teorijska perspektiva pokazali smo u studiji Palekčić (2015). Za ovu prigodu ukazujemo ukratko samo na temeljnu pedagošku strukturu, specifičnu pedagošku kauzalnost i specifično pedagoško shvaćanje pojmova odgoj i obrazovanja, kao i njihova odnosa.<sup>11</sup>

Temeljna teorijska pedagoška i didaktična struktura pojmljena na teorijskoj razini glasi: Djelatnost odgajnika orijentirana je na predmet privajanja, a djelatnost odgajatelja orijentirana je na djelovanje posredovanja: cilj djelatnosti odgajatelja djelatnost je privajanja učenika.

Za razliku od shvaćanja kauzalnosti, u empirijskim istraživanjima obrazovanja (argumentirana statističkim postupcima) stoji pedagoška nelinearna kauzalnost koja je primjerena temeljnoj pedagoškoj strukturi (Palekčić, 2015, 336–338). Njezine su osnovne karakteristike (Sünkel, 2011, 94–95) *kontingentnost* (ne postoji nužna povezanost prema kojoj isti uzrok uz iste uvjete uvijek izaziva iste posljedice u odgoju) i *difuznost* (u nekim je slučajevima moguće samo s vjerojatnošću, a ne sa sigurnošću određene učinke svesti na određene uzroke). Formalizirani izraz pedagoške kauzalnosti<sup>12</sup> glasi: **Utjecaji su moguća usmjeravanja privajanja** ili (i u sigularug.):  $Ut = mUP$ .

Benner (2018, 111) ističe da „iz razlike između odgoja<sup>13</sup> i obrazovanja slijedi da u pedagoškim procesima uvijek sudjeluju tri vrste kauzaliteta: prvo, edukativna (odgojna – dodao M. P.)

<sup>10</sup> Iako ove discipline mogu pedagogiji ponuditi važne spoznaje, „one... same po sebi ne mogu proizvesti pedagoške perspektive, pedagoške načine gledanja, probleme relevantne za pedagogiju te pedagoške načine postavljanja pitanja“ (Biesta, 2013, 14).

<sup>11</sup> „Domaći pojmovi“ pedagogije ostaju odgoj i (se)obrazovanje.

<sup>12</sup> O pedagoškoj kauzalnosti pisat ćemo u trećoj knjizi ove trilogije pod naslovom: Perspektiva praktične pedagogije.

<sup>13</sup> O odgoju kao temeljnom pojmu znanosti o odgoju vidi Kraft, 2012, 2013.

kauzalnost koja se između ostalog pokreće pitanjima i operacijama pokazivanja; drugo, obrazovna kauzalnost na kojoj se temelji obrada pozitivnih i negativnih iskustava učenika; i treće, metodički zasnovana treća kauzalnost koja posreduje između prve i druge kauzalnosti i tada strukturira procese učenja i obrazovanja bez daljnje edukativne potpore“. Uopće se može reći, procesi odgoja uklopljeni su u procese obrazovanja; obrazovni procesi odvijaju se i izvan odgojnih. Ovaj autor, Benner (2018, 107) tako smatra da je pojmovima „odgoj“ i „obrazovanje“ moguće točnije obuhvatiti sadržaje koji doduše upućuju jedni na druge, ali nisu istovjetni. U središtu pojma „odgoj“ stoje radnje i djelovanje prirodnih i profesionalnih odgajateljica i odgojitelja kao i učiteljica i učitelja. U središtu pojma „obrazovanje“ stoji uzajamno djelovanje između čovjeka i svijeta u kome se mijenjaju obje strane; čovjek koji prisvaja sadržaje svijeta i svijet koji on učeći prisvaja.

U pedagojskoj teorijskoj perspektivi odgoj i (se)obrazovanje razmatraju se kao međusobno odvojeni, ali i međusobno povezani pojmovi.

Pedagogija traga za pedagoškim u odgoju i obrazovanju; ona traga za specifičnim predmetom koji je razlikuje od drugih znanosti. Ako postoji takav predmet, koji se shvaća sa specifičnim pedagoškim pojmovima, pedagogija zadobiva u sklopu disciplina specifičan identitet i nadležnost za određena pitanja na koja samo ona može odgovoriti.

Ako pedagogija obrađuje probleme odgoja<sup>14</sup> na svoj način, ona može postati priznati partner drugim znanostima jer je njezin pristup stran drugim znanostima, to jest za nju osobit<sup>15</sup>. Upravo u tome leži bitno postignuće pedagogije (i u teorijskoj i u empirijskoj) u interdisciplinarnoj i transdisciplinarnoj (Rucker, Anhalt, 2017) razmjeni i suradnji.

Razvoj pedagojske i posebno didaktičke teorije (što je specifično didaktičko teorijsko znanje o nastavi?), kao i povratak „domaćim pojmovima“ pretpostavke su primjerenog odgovora na pitanje: je li smisleno i uopće moguće govoriti o pedagojskoj izvornoj teoriji nastave? – nasuprot nepedagojskim, posebno psihološkim teorijama nastave. Potvrđan odgovor na postavljeno pitanje daju pedagojske teorije nastave razvijene kako u povijesti pedagogije (kao što je na primjer Herbartova teorija odgojne nastave) tako i suvremene teorije nastave (Prangeova i Sünkelova teorija nastave predstavljene u: Palekčić, 2015). Na teorijskoj razini (sukladno Sünkelovoj općoj teoriji odgoja) nastava se definira kao „posredovano prisvajanje negenetičkih objektiviziranih dispozicija za djelovanje“ (Palekčić, 2015, 1989). Time su stvoreni uvjeti za specifičan pedagojski pristup nastavi (nasuprot dominirajućim pristupima nastavi iz perspektive drugih znanosti, posebno psihologije)<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> Poseban teorijski napor stoji pred pedagogijom kada je riječ o stranim pojmovima (kao što je kompetencija – Palekčić, 2015, 357–382), učenje (Palekčić, 2010; Künkel, 2011; Faulstich, 2013; Hackl, 2017), socijalizacija (Tremel, 1982; Sünkel, 2008; Benner, 2015) i drugi pojmovi. Što je pedagoško u tim pojmovima i kako ih razmatrati iz pedagojske perspektive ostaje da se još dublje istraži i teorijski i empirijski.

<sup>15</sup> U suvremenim društvima sustav odgoja ima zadaću životne probleme pretvoriti u problem učenja i kao takve obraditi, dakle pamćenje i individualnu svijest interaktivno predočiti i međusobno povezati tako da budućnost postaje moguća. To pri tome pratiti na refleksivan (spoznajni) način, poučavajući i istražujući – to je zadaća znanosti o odgoju – specifično postignuće koje ne može preuzeti ni jedna druga disciplina. Samo tako ona će postati atraktivna drugim disciplinama (Kraft, 2016, 239)

<sup>16</sup> U nas nije poznato da su se predstavnici didaktičkih teorija i modela (osim Wolfganga Klafkija) javno odrekli svojih stajališta.

## **Pedagogijski pristup odgoju i obrazovanju: (zanemaren vlastiti, specifični) empirijsko istraživački aspekt**

Do početka 60-tih godina prošlog stoljeća samo-razumijevanje pedagogije bilo je određeno njezinom duhovno-znanstvenom tradicijom. Reakcija duhovno-znanstvene pedagogije na velike društvene promjene i s njima povezane reforme obrazovanja tog doba nisu bile dostatne. Pedagogija se iz tih razloga 60-tih godina prošlog stoljeća preobraća iz duhovno-znanstvene u društveno-znanstvenu disciplinu. Snažan impuls u tom pravcu daje pristupno predavanje Heiricha Rotha (1962) u kojem Roth traži tzv. „realistički obrat“ u pedagoškim istraživanjima u smislu okretanja prema iskustveno-znanstveno provjerenim metodama. Obrat k društvenim znanostima (ponajprije prema sociologiji<sup>17</sup> i psihologiji) odvijao se na trima razinama: na metodološkoj razini kao preuzimanje postupaka empirijskog društvenog istraživanja, prvo kvantitativnih, poslije kvalitativnih; na sadržajnoj razini kao preuzimanje središnjih socioloških i psiholoških koncepata i teorija i na razini teorijskog razumijevanja discipline kao zamjene tradicionalnih „domaćih pojmova“ „stranim pojmovima“.

Odricanjem od svojih teorijskih pojmova pedagogija je utrla put k empirijskoj znanosti o odgoju (Brezinkine provenijencije). U pedagogiji se više ne tematizira značenje pedagogijskih teorija za empirijska istraživanja, a time nestaje i sama mogućnost razgraničenja pedagogije spram drugih društvenih znanosti u istraživačkim pristupima odgoju i obrazovanju. Utjecaj ne-pedagogijskih teorija i metoda na potiskivanje razvoja pedagogijske teorije, odnosno neizgrađenost izvorne pedagogijske istraživačke perspektive, bio je nesaglediv<sup>18</sup>.

Rekurzivan odnos empirijskih metoda društvenih znanosti na pedagogiju ogleda se, uz ostalo, u oblikovanju predmeta istraživanja obrazovanja (jednostavan ili kompliciran, ali ne i kao *složen predmet*), izostanku pojma odgoj u istraživanju, reduciranju istraživanja na institucionalizirani sustav odgoja i obrazovanja, reduciranju tema istraživanja na istraživanje socijalizacije i izobrazbe (*a ne pojam odgoja i obrazovanja u pedagogijskom značenju*), poticanju pragmatičkih i razvojnih istraživanja (*a sprječavanje istraživanja usmjerenog na generiranje pedagogijske teorijske spoznaje o predmetu*), prenaglašenoj tehničkoj funkciji istraživanja (*a izostanku kulturalne funkcije istraživanja*), odabiru jedinica analize u skladu s polaznim pretpostavkama „skrivenim“ u metodama (*umjesto jedinica analize primjerenih obilježjima 'pedagoškog' – svrhovitost, smislenost, složenost, dijalektičnosti, relacionalnost, dijalogičnost, procesualnost, razvojnost, situativnost i drugima*), redukciji istraživanja na uvjete i efekte (*umjesto istraživanja strukture odgoja i obrazovanja*), izravno istraživanje danog sustava o odgoja i obrazovanja (*umjesto razlikovanja protopedičkog i pedeutičkog u njemu jer odgoj nije uvijek vidljiv – Sünkel, 2011, 73–82*).

Posljedica za pedagogiju, uz već parcijalno navedene, jest sprječavanje izgradnje izvorne pedagogijske istraživačke perspektive. Odustajanje od eksplicitne izgradnje pedagogijskog pristupa odgoju i obrazovanju dovodi do toga da pedagogija implicite preuzima viđenje predmeta i pristup njemu od neke druge znanosti.

Bez izvorne pedagogijske istraživačke perspektive nije moguće istraživanje osobitih pedagoških pitanja (kao što su držanje i takt, tjelesnost, sram i mnoga druga). Time je izravno uvjetovan

<sup>17</sup> Lautmann, R.; Meuser, M. Verwendungen der Soziologie in Handlungswissenschaften. Am Beispiel von Paedagogik und Jurisprudenz. Köeler Zeitschrift fuer Soziologie und Sozialpsychologie, 1986, 4, 685–708.

<sup>18</sup> Riječi i termini istaknuti u zagradama kurzivom ukazuju na specifičan pedagogijski pristup odgoju i obrazovanju; Palekčić (2018).

dvojbenu status pedagogije kao znanosti, kao i izostajanje pedagogije i didaktike u reformama obrazovanja.

Time što su empirijska istraživanja obrazovanja odvrćala od pedagogijske teorije doprinijelo se tome da do danas nije u potpunosti izlučen pedagogijski istraživački pristup. Tek izgradnja pedagogijske teorijske perspektive (Palekčić, 2015) omogućava alternativni nacrt tim istraživanjima. „Fundamentalni pomaci u znanstvenim uvjerenjima pojavljuju se samo onda kada su empirijske promjene popraćene mogućnošću prihvaćanja alternativnih teorija<sup>19</sup>“ (Alexander, 1982, 32). Neprimjeren odnos teorije i empirijskih istraživanja u pedagogiji glavni je razlog neizgrađene pedagogijske istraživačke perspektive. Odnos teorije i empirijskih metoda u prošlosti se više zasnivao na odnosu jednosmjernog teorijskog utemeljenja ili zasnivanja empirijskog pristupa. Metode su imale prednost pred predmetom. Tek otkrivajući uzajamni odnos između teorije i metode (Palekčić, 2015, 165–6) omogućava se izgradnja izvorne pedagogijske istraživačke perspektive. U ovom odnosu, za razliku od odnosa teorije i metoda u empirijskim istraživanjima obrazovanja, moguće je doći do kvalitativnog napretka u spoznaji predmeta, a ne samo do porasta velikog broja (često bezvrijednih) kvantitativnih podataka. Kako se taj odnos uvažava u pedagogijskim empirijskim istraživanjima pokazuju radovi uvršteni u knjigu Palekčić (2018). Riječ je o istraživanjima orijentiranim na teoriju koja vode novom određenju odnosa između pedagogijske teorije (odgoja i obrazovanja) i pedagogijskog empirijskog istraživanja obrazovanja. U središtu izgradnje pedagogijske istraživačke perspektive stoji konstituiranje „formalnog objekta“ znanosti o odgoju. Formalni je objekt i pretpostavka za to da znanost o odgoju postavi vlastita istraživačka pitanja drugim disciplinama koje sudjeluju u istraživanju obrazovanja i tako uspostavi veze s njima. Društveno-teorijski (novi) opis formalnog objekta izgleda je nova zadaća istraživanja obrazovanja orijentiranog na teoriju (Vanderstraeten / Biesta, 2006).

Odgoj i obrazovanje svima je zajednički predmet (tzv. materijalni objekt), i tzv. obrazovnim znanostima i pedagogiji kao znanosti o odgoju. Međutim, svaka znanost razvija svoju teorijsko-metodološku poziciju (tzv. formalni aspekt objekta istraživanja) iz koje promatra i istražuje „svoj“ izgled predmeta istraživanja. To osobito gledište svake znanosti glede odgoja i obrazovanja moralo bi biti jasno prepoznatljivo i obrazloženo.

Pretpostavka za to rekonfiguracija je formalnog izgleda pedagoškog predmeta empirijskih istraživanja. Odgoj nije samo jednostrani utjecaj odgajatelja na odgajnika (poznata definicija odgoja Wolfganga Brezinke). On je i interaktivno zbivanje. Odgoj je, kako piše Herzog, relacijski<sup>20</sup> pojam (sukladan temeljnoj pedagoškoj i nastavnoj strukturi).

Tek se korištenjem domaćih pojmova (kao što su odgoj i obrazovanje) može izgraditi pedagogijska istraživačka perspektiva. Prema Benneru (214, 223) u pedagoškim i odgojno-znanstvenim kontekstima obrazovanje se uvijek razmatra u povezanosti s odgojem. Tako se i teorije obrazovanja moraju odnositi na teorije odgoja, a istraživanje obrazovanja mora se legitimirati kao doprinos istraživanju odgoja. *To je specifičnost pedagogijskog istraživačkog pristupa odgoju i obrazovanju*<sup>21</sup> ( koji je orijentiran na generiranje pedagoške teorijske spoznaje o tom predmetu). „Nove veze između sustavne pedagogije, opće didaktike, predmetnih didaktika i empirijskog istraživanja obrazovanja i nastave danas nam dopuštaju da ustaljena polazišta istraživanja obrazovanja proširimo pedagoškim i odgojno-znanstvenim problemima te ih povežemo s

<sup>19</sup> Podređivanje teorijske relevantnosti metodi u načelu preokreće smisao znanosti.

<sup>20</sup> Vidi o učenju kao relacijskom pojmu (Künkel, 2011).

<sup>21</sup> Vidi: Benner, Stepkowski, 2015a.

didaktičkim i ispitinim zadacima. Uspijemo li u tome, istraživanje obrazovanja zajedno će s istraživanjem nastave znatno pridonijeti tomu da se u pedagogiji i znanosti o odgoju stvarno izvrši već više puta nagoviješteni empirijski preokret, i to ne kao odvratanje od pedagoške teorije, već kao okretanje prema temeljnim (pedagogijskim – dodao M. P.) istraživanjima zasnovanim na teorijskim i empirijskim argumentima“ (Benner, 2018, 116). Dok je u empirijskim istraživanjima obrazovanja naglašen tehnički<sup>22</sup> aspekt ili funkcija tih istraživanja, u pedagoškoj istraživačkoj perspektivi naglašena je kulturna funkcija. Re-konceptualizacija formalnog objekta znanosti o odgoju na temelju orijentacije na teoriju uključuje kulturnu funkciju tih istraživanja. Tehnička funkcija sastoji se u razvijanju sredstava i strategija za rješavanje unaprijed definiranih problema, kulturalna dolazi do izražaja ponajprije u novoj definiciji problema i razvoju novog gledanja socijalne realnosti.

Primjer *nastave*: 2. Je li moguć specifičan pedagoški empirijsko-istraživački pristup nastavi? – nasuprot pristupu drugih društvenih i humanističkih znanosti? Pozitivan odgovor na to pitanje daju znanstveni radovi uvršteni u Palekčić (2018). Za ovu prigodu ukazujemo na jedno takvo znanstveno pedagoško istraživanje. Berdelmann Kathrin (2010) istražuje (kvalitativnom metodologijom) problem sinkronizacije u procesima poučavanja i učenja kao jezgre vremenske povezanosti procesa poučavanja i učenja u pedagoškoj teoriji Klause Prangea. Središnje postignuće ovog rada sastoji se (prema recenzentima) u tome što se isključivo teorijski razvijen koncept Operativne pedagogije o diferenciranim pojmom vremena učinio empirijski dohvatljivim. Ovim pedagoškim empirijskim istraživanjem proširena je pedagoška teorija Prangea pojmom asinkronizacije.

### **Pedagoški pristup odgoju i obrazovanju: (zanemaren) praktični aspekt**

Nedistinktivnost pedagoške teorije i pedagoških empirijskih istraživanja, uz ostalo, vodilo je shvaćanju da je (zatečena) pedagoška praksa polje primjene spoznaja i rezultata temeljnih disciplina i dominaciji „stranih pojmova“. To je rekurzivno utjecalo na konfiguraciju pedagoškog polja (Palekčić, 2017), to jest na tehnološko shvaćanje prakse, na shvaćanje pedagogije kao isključivo primijenjene discipline (naglašavaju se samo tzv. pedagoške implikacije rezultata temeljnih disciplina), neuočavanje razlike između pragme i prakse, (Palekčić, 2015, 336), na odvajanje znanosti od profesije.

Posljedice za pedagogiju su: izostanak izgrađenog pedagoškog praktičnog pristupa praksi odgoja i obrazovanja, odnosno neproučavanja odnosa između pedagoških teorija, pedagoške istraživačke perspektive i pedagoške prakse (što mi činimo našom trilogijom Palekčić, 2015, 2018, u pripremi), neizgrađenost zajedničke osnove između znanstvenika pedagoga i praktičara (u čemu se ogleda specifičnost rada pedagoga praktičara?). Te se posljedice bjelodano očituju u organizaciji diplomskih (odnos znanstvenog i stručno-praktičnog osposobljavanja, nazivi kolegija i njihova raspoređenost, dominacija instrukcije) i doktorskih studija pedagogije (na primjer pitanju kriterija ocjenjivanja disertacija), nerazlikovnosti kriterija znanstvenog napredovanja, nedistinktivnosti tema znanstvenih projekata.

---

<sup>22</sup> Coe et al (2017).

Temeljna pedagoška i nastavna struktura (Sünkel, 2011, 90; 1996, 64) čine teorijsku<sup>23</sup> osnovu za nastavnu praksu koja je njima primjerena. „Odgojnom, odnosno nastavnom pogreškom ne smatra se ono što krši određenu normu, već ono što promašuje određenu strukturu“ (Palekčić, 2015, 46).

Je li moguće razlikovati izvorni pedagojski pojam nastave (odgojna nastava koja obrazuje) – od parāpedagoških koncepata? Potvrđan odgovor daje teorijski i empirijski utemeljen pojam „odgojne nastave koja obrazuje“ (Benner, 2015, 485–491). Odnos odgoja i obrazovanja u nastavi Benner (2015, 482–483) ovako objašnjava. O odgoju u užem smislu govorimo tad, kad se tematiziraju ne-recipročne pedagoške interakcije između odgajatelja i odrastajućeg u kojima odrasli (odgajatelj) snosi odgovornost da u odrastajućem potiče procese učenja putem mjera protudjelovanja i potpore. O obrazovanju u širem smislu nasuprot govorimo gdje ne stoje pedagoške interakcije, nego u središtu promatranja stoje odnosi čovjeka i svijeta, koji su doduše značajni i za pedagoške interakcije, ali koji nadilaze odgoj u užem smislu i odnose se na iskustva i razvoj, i koji se odnose na ljudski zajednički život također s druge strane odgoja.

Takvi procesi obrazovanja inicirani su i potaknuti pedagoškim mjerama, ali nisu njima proizvedeni. Tako učenik ne uči u nastavi od nastavnika, nego uz pomoć nastavnika na nekoj stvari ili zadatku. Odgojna je tematika za pedagoške aktere pokušaj traganja odgovornog su-utjecaja na obrazovne procese odrastajućeg, ali ne i na samog učenika. Obrazovna tematika odnosi se na procese učenja vezane za predmet ili samu stvar i u ovome prisutno međudjelovanje čovjeka i svijeta za koje ne postoji izolirana pedagoška odgovornost. Ako se tako shvati odnos odgoja i obrazovanja, može se reći da odgoj za cilj ima obrazovanje.

Specifičnost pedagojskog praktičnog aspekta pristupu odgoju i obrazovanju očituje se ponajprije u tome da on uključuje kulturnu funkciju (i pedagoške teorije i empirijskih istraživanja), koje praktičar uzima u obzir prilikom svog (ne-)djelovanja. Kulturna uloga ima zadaću (Biesta, 2011, 114) pomoći praktičaru da drugačije razumije svoju praksu i da mu pri tome pruži potporu, da praksu drugačije vidi i da si je drugačije predstavi. Zauzimanje drugačije teorijske perspektive može nas premjestiti u drugi položaj – da razumijemo problem koji prije nismo razumjeli ili da vidimo problem koji prije nismo vidjeli.

Kada pedagozi znanstvenici i pedagozi praktičari raspolažu zajedničkim teorijskim osnovama (poduprti pedagojskim empirijskim istraživanjima), dolazi do istinskih produktivnih odnosa između teorije i profesionalne pedagoške prakse (što ćemo pokazati na primjerima u našoj slijedećoj knjizi: Pedagojska praktična perspektiva). Pedagojska teorijska perspektiva i (domišljena) pedagojska istraživačka perspektiva omogućit će istinsku pedagojsku praksu.

### **Završna napomena**

Pedagojski pristup odgoju i obrazovanju, prema našem mišljenju, ne označava samo pedagojski i pedagoški pristup institucionaliziranom sustavu odgoja i obrazovanja, nego i unutardisciplinarnim temama, pojmovima i pitanjima koja su značajna za pedagogiju i kao znanost i kao profesiju samu. Na ovakav način shvaćen pedagojski pristup odgoju i obrazovanju omogućava pedagogiji ravnotežu između vlastita samo-očuvanja i daljnjeg znanstvenog razvoja u suvremenim uvjetima. Riječ je o tome da se ponovno zadobije „stvar pedagogije“ putem

---

<sup>23</sup> Pedagogija je kako u prošlosti (Herbartova teorija odgojne nastave – Palekčić, 2015, 115–152) tako i u suvremeno doba (Sünkel, 1996; Brumlik i dr., 2013) izgradila teoriju pedagoške prakse.

pedagogije same. To znači da se i empirijska realnost „pedagoškog“ mora istraživati u jeziku i pojmovnim sredstvima pedagogije.<sup>24</sup> Na ovaj način pedagogija čini ozbiljne korake u pravcu da se iz sebe same razvije još-ne-potpuno razvijena znanost. Time su stečeni preduvjeti da se nadiđe dualizam između (naziva) pedagogije i znanosti o odgoju.

## Literatura

- Alexander, J. C. (1982) *Positivism, Presuppositions, and Current Controversies*. London: Kegan Paul.
- Benner, D. (2010) *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim und München: Juventa. (6. Auflage).
- Benner, D. (2014) Die Entwicklung moralischer Kompetenzen als Aufgabe des Ethik-Unterrichts an öffentlichen Schulen. Zur Konzeption des DFG-Projekts Ethik. U: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 85, (2014), 504–536.
- Benner, D., Stepkowski, D. (2015a) Philosophische Pädagogik und pädagogische Forschung. Versuch einer Rekonstruktion ihrer Beziehungen mit Blick auf aktuelle Entwicklungen. U: Dörpinghaus, D., Platzer, B., Mietzner, U. (Hrsg. (2015). *Bildung an ihrer Grenzen. Zwischen Theorie und Empirie*. Darmstadt: WBG, 115–124.
- Benner, D. (2015b) Erziehung und Bildung. Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. U: *Zeitschrift für Pädagogik*, 61.J., 2015, Heft 4, 481–496.
- Benner, D. (2018) Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64. Jahrgang 2018 – Heft 1, 107–120.
- Berdemann, K. (2010) *Operieren mit Zeit. Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr-Lernprozessen*. Paderborn: Schoeningh.
- Brinkmann, Malte / Friesen, Norm (Boise, USA) (in Vorbereitung) Buchreihe: German Educational Theory. The Human Science Tradition. London: Routledge.
- Böhm, W. (2006) Europäisches und nordamerikanisches Denken über Erziehung. U: Ruhloff, J., Bellmann, J. u.a. (ur.) (2006) *Perspektiven Allgemeiner Pädagogik*. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag, 103–112.
- Biesta; G (2011) Evidenz, Erziehung und die Politik der Forschung. Warum „What works“ nicht funktionieren: Evidenzbasierte pädagogische Praxis und das Demokratiedefizit der Bildungsforschung. U: Bellmann, J., Müller, Th. (Hrsg.) (2011), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS, 95–122.
- Biesta, G. (2011) Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. U: *Pedagogy, Culture & Society*. 19 (2), 175–192.
- Biesta, G. (2011) U: Bellmann, J., Müller, Th. (Hrsg.) (2011), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS, 269–278.
- Biesta, G. (2013) On the Idea of Educational Theory. U: Irby, B., Brown, G., Alecio, R. L., Jackson, S., ur. *The Handbook of Educational Theories*. Charlotte North Carolina: IAP, 5–15.
- Brumlik, M., Ellinger, S., Hechler, O., Prange, K. (2013) *Theorie der praktischen Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.

---

<sup>24</sup> U pedagogiji (ne samo u nas) vidljiv je odmak od pedagoških tema (na primjer dominiraju istraživanja o LGBT osobama, pitanjima dječjih prava itd.). Problem ne leži u temama, nego se on ogleda u tome što se te teme tematiziraju na pragmatičnoj razini, a ne i na pedagojskoj teorijskoj razini: što je „pedagoško“ i pedagojsko (kao pristup) u razmatranjima tih tema ostaje neodgovoreno. Skoro da se više ne istražuju izvorna pedagojska disciplinarna pitanja i problemi.

- Coe, R., Waring, M., Hedges, L., Arthur, J., ur. (2017) *Research Methods & Methodologies In Education*. Los Angeles, London, New Delhi: Sage.
- de Vries G. (1984) *Do ontwikkeling van warenschap. Eeninleidingin deweternshappfilosofie*. Groningen: Wolters-Noordhoff. (prema Bellman, 2011, 214).
- Faulstich, P. (2013) *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie*. Bielefeld: transcript.
- Franković i dr., ur. (1963) *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica Hrvatska.
- English, A. R. (2013) *Discontinuity in Learning. Dewey, Herbart, and Education as Transformation*. Cambridge: University Press.
- Gundem, B. B., Hopmann, S. (1998) *Didaktik and/or curriculum. An international dialogue*. New York: Peter Lang.
- Hackl, B. (2017) *Lernen. Wie wir werden, was wir sind*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzog, Walter (2017) Relationales Denken in Pädagogik und Psychologie. In Krautz, Jochen (Hrsg.), *Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik* (S. 119-132). München: kopaed-Verlag.
- Hinchliffe, G. (2001) Education or Pedagogy? *Journal of Philosophy of education*. 35 (1), 31–43.
- Hopmann, S., Riquarts, K. (1995) Didaktik and/or Curriculum: Basic Problems of Comparative Didaktik. In: S. Hopmann, K. Riquarts (Eds.) *Didaktik and / or Curriculum*. Kiel: IPN, pp. 9–40.
- Hudson, B. (2007) Comparing Different Traditions of Teaching and Learning: what can we learn about teaching and learning? *European Educational Research Journal*. 6 (2),135–146.
- Jorde, D., Dillon, J., ur. (2012) *Science Education Research and Practice in Europa*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kansanen, P. (1995) *The Deutsche Didaktik and the American research on teaching*. U: Kansanen, P., ur. *Discussions on Some Educational Issues VI* (pp. 97–118). Research Report 145. Department of Teacher Education, University of Helsinki.
- Kansanen, P. (1999) *Teaching as teaching-studying-learning interaction*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(1), pp. 81–89.
- Kansanen, P. (2002) *Didactics and its relation to educational psychology: Problems in translating a key concept across research communities*. *International Review of Education*, 48(6), pp. 427–441.
- Keiner, E. (2011) Evidenzbasierte Pädagogik ohne historische und vergleichende Kontexte? Fragen und Befunde der Wissenschaftsforschung der Erziehungswissenschaft. U: Bellmann, J., Müller, Th., ur. (2011), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS, 217–234.
- Kraft, V. (2012) *Pädagogisches Selbstbewusstsein. Studien zum Konzept des Pädagogischen Selbst*. Paderborn, 2009.
- Kraft, V. (2013) Erziehung als Begriff der Erziehungswissenschaft. U: Andresen, A., Hunner-Kreisel, C., Fries, S., ur. (2013), *Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Metzler, 186–188.
- Kraft, V. (2016) Das „Pädagogische“. U: Meseth, W., Dinklaker, J., Neumamm, S., Rabenstein, ur. *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 235–240.
- Künkel, T. (2011) *Lernen in Beziehungen. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen*. Bielefeld: transcript.
- Künzli, R. (2000) German Didaktik: Models of Re-presentation, of Intercourse, and of Experience. U: Westbury, S., Hopmann, S., K. Riquarts, ur. *Teaching as Reflective Practice: the German Didaktik tradition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 41–53.
- Langeveld, M. J. (1966) *Einführung in die theoretische Pädagogik*. Suttgart: Klett, 6. Auflage, 1966.
- Lautmann, R., Meuser, M. (1986) Verwendungen der Soziologie in Handlungswissenschaften. Am Beispiel von Paedagogik und Jurisprudenz. *Köeler Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 1986, 4, 685-708.
- McCulloch, G. (2002) Disciplines contributing to education? *Educational studies and the disciplines. British Journal of Educational Studies*, 50 (1),100–110.



- Meijer, W. A. J. (1985) The Concept of Education in Contemporary Dutch Philosophy of Education. *Journal of Philosophy of Education*, 19 (1), 81–90.
- Palekčić, M. (2015) *Pedagogijska teorijska perspektiva. Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Zagreb: Erudita.
- Palekčić, M. (2016) Cjelovita kurikularna reforma – višestruko dvojbena koncept i dokument. *Školske novine*. 17, 3. svibnja 2016., 13–14.
- Palekčić, M. (2017) Od inputa do ishoda učenja. *Školske novine*. 1, 17. siječnja 2017., 8–9.
- Palekčić, M. (2018) *Pedagogijska istraživačka perspektiva*. Zagreb: Erudita. (u tisku)
- Pastuović, N. (1999) *Edukologija*. Zagreb: Znamen.
- Roth, H. (1962.) Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung, Neue Sammlung. 6, 481–490.
- Rucker, T., Anahalt, E. (2017) Perspektivität und Dynamik. Studien zur erziehungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung. Veilerswist Vellbrück.
- Siljander, P., Kivelä, A., Sutinen, A., ur. (2012) *Theories of Bildung and Growth. Connection and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Prange, K., ur. (2006) *Herbart und Dewey. Pädagogische Paradigmen im Vergleich*. Jena: IKS Garamond.
- Sünkel, W. (2008) Protopädie und Pädeutik. Über eine notwendige Differenzierung in Erziehungsbegriff. U: Marotzki, W. 6 Wieger, I. (ur.), *Erziehungsdiskurse* (s. 15–28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sünkel, W. (1996) *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik*. Weinheim und München: Juventa.
- Sünkel, W. (2011.) *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung*, sv. 1., Weinheim/München: Juventa.
- Treml, A. K. (1982) *Theorie struktureller Erziehung. Grundlagen einer pädagogischen Sozialisationstheorie*. Weinheim i Basel: Beltz.
- Westbury, I. (2000) Teaching as reflective practice: What might Didaktik teach curriculum. U: Westbury, I., Hopmann, S., Riquarts, K., ur. *Teaching as a reflective practice* (15–39). Mahwah, Ny: Erlbaum.
- Zaninović, M. (1988). *Povijest pedagogije*. Zagreb. Školska knjiga.
- Žlebnič, L. (1955) *Opća povijest pedagogije*. Zagreb: Pedagoški književni zbor

Amela Dautbegović  
Sibela Zvizdić

## EFIKASNOST AKADEMSKOG ANGAŽMANA STUDENATA – ULOGA POJEDINIH PSIHOSOCIJALNIH FAKTORA

### *Sažetak*

Akademski prilagodba odražava stepen u kojem su se studenti prilagodili akademskim zahtjevima, što se ogleda u njihovim stavovima prema studiju, angažmanu i uloženom naporu. Efikasnost akademskog angažmana predstavlja jedan aspekt akademske prilagodbe studenata, a odnosi se na angažiranost i motiviranost za realizaciju studentskih zadataka. U okviru realiziranog istraživanja ispitan je odnos između pojedinih psihosocijalnih faktora (spol, studijska godina, uspjeh u srednjoj školi, stepen obrazovanja roditelja, samoeфикаsnost, samopoštovanje, lokus kontrole, optimizam, organizacija rada, percipirana socijalna podrška obitelji, prijatelja i druge značajne osobe te vremenski pritisak i stres) i efikasnosti akademskog angažmana. U istraživanju je učestvovalo N=650 studenata prve, druge i treće godine prvog ciklusa studija četiri fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Primijenjeni su slijedeći instrumenti: Skala opće samoeфикаsnosti (Schwarzer i sur., 1997), Rosenbergova skala samopoštovanja (1965), Skala eksternalnosti (Bezinović, 1990), Skala optimizma – pesimizma (Penezić, 1999), Multidimenzionalna skala percipirane socijalne podrške (Zimet i sur., 1988), Inventar privrženosti roditeljima i vršnjacima (Armsden i Greenberg, 1987), Skala organizacije rada na studiju (Dautbegović i Zvizdić, 2015), Skala procjene vremenskog pritiska i stresa (Dautbegović i Zvizdić, 2015), Skala prilagodbe studenata na studij – Subskala efikasnost akademskog angažmana (Baker i Syrik, 1984) i Upitnik sociodemografskih obilježja konstruisan za potrebe istraživanja. Provedena je kompletna regresijska analiza, a dobiveni rezultati ukazuju na to da četiri prediktorske varijable (organizacija rada, vremenski pritisak i stres, samopoštovanje i spol) zajedno objašnjavaju 30% varijance kriterijske mjere pod nazivom efikasnost akademskog angažmana. Koeficijent multiple korelacije između svih prediktorskih varijabli i kriterija iznosi .548 ( $F=17.920$ ;  $p=.00$ ). Organizacija rada na studiju se izdvaja kao prediktor sa najvećim doprinosom u objašnjenju kriterijske mjere efikasnost akademskog angažmana ( $\beta=.396$ ;  $p=.000$ ).

Ključne riječi: *akademski prilagodba, efikasnost akademskog angažmana, organizacija rada na studiju, vremenski pritisak i stres*

### **Uvod**

Studentsko razdoblje obilježava niz pozitivnih aktivnosti kao što su usvajanje novih znanja i vještina, uspostavljanje novih socijalnih veza, osamostaljivanje i sl. Međutim, studentski život nosi sa sobom i brojne promjene i rizike. Ulaskom u visokoškolsku ustanovu studenti ne postaju odmah samostalne i zrele osobe koje su spremne uspješno se nositi sa složenim zahtjevima akademskog života. Polazak na studij uvijek podrazumijeva suočavanje sa brojnim izazovima koji neminovno uključuju višu razinu akademskih zahtjeva i postizanje autonomije. Studenti se nastoje, posebno tokom prve godine studija, prilagoditi na novo okruženje, ali i na nove uloge i odgovornosti. Nove

životne uloge podrazumijevaju savladavanje novih životnih i akademskih vještina (prema Jokić-Begić i sur., 2012).

Kada je u pitanju područje istraživanja prilagodbe studenata na studij, najveći broj istraživanja je usmjeren na izučavanje jednog aspekta prilagodbe studenata, a to je akademska prilagodba. Iako u literaturi postoje različite operacionalizacije akademske prilagodbe, znanstvenici i stručnjaci akademsku prilagodbu najčešće opisuju kao jedan od najvažnijih pokazatelja efikasnosti studiranja. Također, ukazuju na to da akademska prilagodba odražava stepen u kojem su se studenti prilagodili akademskim zahtjevima i savladali izazove i poteškoće sa kojim se suočavaju pri izvršavanju zadataka u akademskom kontekstu. Baker i Syrik (1999) navode da se akademska prilagodba ogleda u stavovima studenata prema samom studiju, njihovom angažmanu tokom izvršavanja akademskih zadataka te općenito uloženom naporu pri izvršavanju obaveza na studiju. Veoma često se akademski uspjeh tj. prosječna ocjena studenta uzima u obzir kao objektivni pokazatelj njegove akademske prilagodbe i prisutnosti intelektualnih sposobnosti neophodnih za uspješno funkcioniranje na studiju. Međutim, akademska prilagodba nije jednodimenzionalni konstrukt i znanstvenici razmatraju različite aspekte akademske prilagodbe. Jedan od tih aspekata je i efikasnost akademskog angažmana studenta. Efikasnost akademskog angažmana odnosi se na to koliko student uspješno realizira zadatke na studiju i koliko je motiviran za izvršavanje obaveza koje studij pred njega postavlja.

Neintelektualni ili, kako ih pojedini autori nazivaju, nekognitivni faktori poput motivacije za studij, poznavanje strategija učenja, navika učenja, samopouzdanje, percepcije socijalne podrške, zadovoljstva studijem i dr. imaju važnu ulogu u akademskom uspjehu (prema Bezinović i sur., 1998). Znanstvenici ističu da ono što razlikuje uspješne od manje uspješnih studenata nisu samo intelektualne sposobnosti, nego i viša razina samopoštovanja, jasna usmjerenost ka cilju, bolje vještine učenja, sigurnost u izbor studija, vještina efikasnog organiziranja vremena i sl. (Vulić-Prtorić, 2012).

U vremenu u kojem živimo sve je više pokazatelja da je neophodno identificirati faktore koji direktno ili indirektno imaju uticaj na akademsku prilagodbu, kako bi što veći broj studenata imao mogućnost realizirati svoje obrazovne i profesionalne ciljeve. Istraživanja pokazuju da studenti koji se ne prilagode na studij najčešće napuštaju fakultet prije završetka studija. Dakle, kako i koliko uspješno se studenti prilagode na studij, u značajnoj mjeri determinira njihovo dalje obrazovanje (Elias i sur., 2010).

Jedan od važnijih ciljeva visokog obrazovanja bi trebao biti da iznjedri kvalitetne studente, tj. obrazovane pojedince koji će kroz studij imati mogućnost unaprijediti svoja znanja i vještine, a što će im omogućiti bolju prilagodbu i uspješno izvršavanje zadataka koji će se pred njima nalaziti kako na budućem radnom mjestu tako i u drugim sferama života. Obrazovna filozofija u naprednim zemljama podrazumijeva kontinuirano poticanje svih aspekata razvoja pojedinca i obrazovanje koje će mu omogućiti postizanje ravnoteže u intelektualnom, emocionalnom i fizičkom smislu (Elias i sur., 2010).

Od izuzetnog značaja je istražiti faktore koji su povezani s prilagodbom adolescenata tokom studija, a sve s ciljem boljeg razumijevanja poteškoća s kojima se studenti suočavaju te pronalaženja načina pružanja podrške obrazovnog sistema. Naime, potrebno je pravovremeno prepoznati studente s problemima u prilagodbi te ponuditi efikasne preventivne i intervencijske

programe, posebno tokom prve godine studija kada postoji najveći rizik za javljanje različitih poteškoća kako u akademskoj, tako i u emocionalnoj te socijalnoj prilagodbi na studij.

U okviru ovog istraživanja nastojao se ispitati odnos pojedinih psihosocijalnih faktora (spol, studijska godina, uspjeh u srednjoj školi, stepen obrazovanja roditelja, samoeфикаsnost, samopoštovanje, lokus kontrole, optimizam, organizacija rada, percipirana socijalna podrška obitelji, prijatelja i druge značajne osobe te vremenski pritisak i stres) i ефикаsnosti akademskog ангажмана, koji predstavlja samo jedan аспект акадеmske prilagodbe студената.

## **Metoda истраживања**

### **UČESNICI**

Učesnici u ovom истраживању bili su studenti pojedinih fakulteta Univerziteta u Sarajevu: Filozofskog fakulteta (Odsjek za аnglistiku, Odsjek za historiju, Odsjek za orijentalnu filologiju), Građevinskog fakulteta, Prirodno-matematičkog fakulteta (Odsjek za biologiju i Odsjek za geografiju) i Fakulteta za kriminalistiku, kriminologiju i sigurnosne studije. U glavnom истраживању učestvovalo je N=650 студената (357 дјевојака и 293 младића) просјечне доби M=21.06 (SD=2.18).

### **MJERNI INSTRUMENTI**

U истраживању su примјенјени постојећи инструменти прилагођени за наше говорно подручје, те инструменти који su конструисани, преведени и прилагођени за потребе овог истраживања.

*Skala опће самоефикаsnости (SOS)* – Самоефикаsnost je испитана Skalом опће самоефикаsnости Schwarzera i sur. (1997) која мјери опћи и стабилан осјећај особне самоефикаsnости u suočавању sa различитим стресним ситуацијама. Originalna verzija skale sadržavala je 20 čestica, nakon čega je reducirana na 10 čestica. Cronbach alpha koeficijent pouzdanosti skale u ovom истраживању iznosi .89 (N=650).

*Skala samopoštovanja (RSS)* – Razina samopoštovanja kod učesnika ovog истраживања испитана je Rosenbergovom skalом samopoštovanja (1965), која je namijenjena мјерењу globalne vrijednosne оријентације према себи. Kratkoća skale (deset čestica) čini je прикладном за испитивања и u практичне и u зnanstvene svrhe (Lacković-Grgin, 1994). Rezultat se одређује сумирањем процјена na svim česticama, a visok rezultat na skali одражава високо самopoštovanje. Cronbach alpha koeficijent pouzdanosti skale u ovom истраживању iznosi .84 (N=650).

*Skala екстernalности (EK)* – U ovom истраживању примјенјена je Bezinovićeva skala екстernalности, чије честice описују fatalističku оријентацију, по којој судбина, предодређеност, срећа и случајност одређују šta će se pojedincu догодити, односно kakvi će biti ishodi njegovog понашања. Skala екстernalности sadrži ukupno deset čestica, a ukupni rezultat formira se kao linearna комбинација процјена na svim česticama. Cronbach alpha koeficijent pouzdanosti, добивен примјеном skale u ovom истраживању, iznosi .88 (N=650).

*Skala optimizma – pesimizma (O-P)* – Chang i sur. (1994) ukazuju na to da je optimizam i pesimizam потребно посматрати као dvije djelimično независне dimenzije. Skale autora Changa, nastale su kao rezultat provjera i adaptacija čestica iz LOT (engl. *Life Orientation Test*; Scheier i Carver, 1985) i OPS (engl. *Optimism-Pessimism Scale*; Dember i sur., 1989). Nakon validacije Chang je zadržao 15 čestica, a u hrvatski превод Penezić je uvrstio 14 čestica i to šest za процјену optimizma i осам за процјену pesimizma (Lacković-Grgin i sur., 2002). U ovom истраживању Cronbach alpha koeficijent pouzdanosti skale iznosi .78 (N=650).

*Multidimenzionalna skala percipirane socijalne podrške (MSPSP)* (engl. *Multidimensional Scale of Perceived Social Support*) autora Zimet, Dahlem, Zimet i Farley (1988) – Konstruisana je s ciljem mjerenja percipirane socijalne podrške obitelji, prijatelja i druge značajne osobe. Sastoji se od ukupno 12 čestica, po četiri čestice za svaku subskalu. Skala je prevedena i prilagođena za potrebe ovog istraživanja. U ovom istraživanju Cronbach alpha koeficijent pouzdanosti, uzimajući u obzir čitavu skalu, je visok i iznosi .94 (N=650). Za pojedine subskale također su dobiveni visoki koeficijenti pouzdanosti: Skala percipirane socijalne podrške od obitelji .91, Skala percipirane socijalne podrške od prijatelja .94 i Skala percipirane socijalne podrške od značajne druge osobe .92 (N=650).

*Skala organizacije rada na studiju (SORS)* – Česti problemi u studentskoj populaciji su problemi u organizaciji vremena i postavljanju ciljeva (Jokić-Begić, 2012). Strategije organizacije rada i vremena se odnose na regulaciju cjelokupnih aktivnosti u životu pojedinca, a ne samo aktivnosti samostalnog učenja i sudjelovanja na nastavi. Za potrebe ovog istraživanja konstruisana je Skala namijenjena procjeni uspješnosti u planiranju i organiziranju akademskih aktivnosti (organizacija učenja, postavljanje ciljeva u učenju i pridržavanje tih ciljeva te procjena uspješnosti u pripremi za ispite) (Dautbegović i Zvizdić, 2015). Skala je pokazala zadovoljavajuće visok koeficijent pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije (Cronbach alpha koeficijent) koji iznosi .83 (N=650).

*Skala procjene vremenskog pritiska i stresa (SPVPS)* – Skala je konstruisana za potrebe ovoga istraživanja (Dautbegović i Zvizdić, 2015), tj. s ciljem utvrđivanja u kojoj mjeri je student pod stresom kada se uzmu u obzir vremenski pritisak, stresori iz fakultetskog okruženja te njegovog privatnog života. Cronbach alpha koeficijent pouzdanosti, dobiven primjenom ove skale u glavnom istraživanju, je zadovoljavajući te iznosi .83 (N=650).

*Skala prilagodbe studenata na studij (SACQ)* (engl. *Student Adaptation to College Questionnaire*, SACQ) – Skala samoprocjene koju su razvili Baker i Siryk (1984) da bi ispitali prilagodbu studenata na studij. Urađena je faktorska analiza čestica Skale prilagodbe studenata na studij, pri čemu je ekstrahirano pet faktora. S obzirom na sadržaj čestica koje ih zasićuju konstatovano je da su u pitanju slijedeći aspekti prilagodbe: osobno-emocionalna prilagodba, socijalna prilagodba, privrženost instituciji, zadovoljstvo akademskim okruženjem (pokazatelj akademske prilagodbe) i efikasnost akademskog angažmana (također pokazatelj akademske prilagodbe). Dobivene su zadovoljavajuće pouzdanosti svih subskala, a kreću se od .70 do .90 (N=650). Efikasnost akademskog angažmana predstavlja kriterijsku mjeru u ovom istraživanju, a subskala mjeri akademsku angažiranost i motiviranost studenata za akademski rad. Čestice koje se nalaze u okviru ove subskale odnose se na to koliko student efikasno koristi vrijeme za učenje, koliko je motiviran za učenje i realizaciju zadataka i sl.

*Upitnik sociodemografskih obilježja* – Podaci o sociodemografskim obilježjima su prikupljeni upitnikom konstruisanim za potrebe ovog istraživanja.

## POSTUPAK

Nakon dobivenih pismenih saglasnosti rukovodstava pojedinih fakulteta Univerziteta u Sarajevu istraživanje je provedeno metodom grupno vođenog rada u prostorijama četiri fakulteta: Građevinskog fakulteta, Prirodno-matematičkog fakulteta, Fakulteta za kriminalistiku kriminologiju i sigurnosne studije te Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Autorica istraživanja je u dogovoru sa nastavnicima organizirala prikupljanje podataka u terminima prije ili nakon nastave. Podaci su prikupljeni u periodu kada studenti nemaju organizirane provjere znanja (polusemestralne i završne semestralne ispite). Ispitivanje sa svakom grupom učesnika trajalo je u prosjeku 45 minuta.

## Rezultati i rasprava

Kompletna regresijska analiza je provedena kako bi se ispitala i povezanost prediktorskih varijabli (spol, studijska godina, uspjeh u srednjoj školi, stepen obrazovanja roditelja, samoeфикаsnost, samopoštovanje, lokus kontrole, optimizam, organizacija rada, percipirana socijalna podrška obitelji, prijatelja i druge značajne osobe te vremenski pritisak i stres), s jedne strane, i ефикаsnosti akademskog angažmana, s druge strane. Dobiveni rezultati prikazani su u Tabeli 1.

Tabela 1. Rezultati kompletne regresijske analize za kriterijsku mjeru ефикаsnost akademskog angažmana

PREDIKTORI	$r_{iy}$	$\beta$	t	p
Spol	-.103**	-.104	-2.887	.004
Druga godina studija	.075	-.028	-.724	.469
Treća godina studija	-.051	-.057	-1.482	.139
Uspjeh u srednjoj školi	.053	.032	.924	.356
Stepen obrazovanja majke	.035	.041	1.094	.275
Stepen obrazovanja oca	.057	.017	.457	.648
Samoeфикаsnost	.172**	-.040	-.888	.375
Samopoštovanje	.276**	.143	3.324	.001
Eksternalnost	-.119**	-.043	-1.220	.223
Optimizam	.132**	-.049	-1.131	.258
Organizacija rada	.429**	.396	10.790	.000
Percipirana socijalna podrška od obitelji	.102**	.015	.395	.693
Percipirana socijalna podrška od prijatelja	.030	-.019	-.482	.630
Percipirana socijalna podrška od druge značajne osobe	-.025	-.059	-1.469	.142
Vremenski pritisak i stres	-.344**	-.234	-6.281	.000
<b>R=.548</b>	<b>R<sup>2</sup>=.300</b>	<b>F=17.920</b>	<b>p=.00</b>	

( $r_{iy}$  – korelacija između prediktora i kriterija;  $\beta$  – standardizirani koeficijenti; t – test; R – koeficijent multiple korelacije; R<sup>2</sup> – kvadrat multiple korelacije); \*\*p<.01; \*p<.05

Iz Tabele 1. moguće je vidjeti da četiri prediktorske varijable (organizacija rada, vremenski pritisak i stres, samopoštovanje i spol) zajedno objašnjavaju 30% varijance kriterijske varijable ефикаsnost akademskog angažmana. Koeficijent multiple korelacije između svih prediktorskih varijabli i kriterija iznosi .548 (F=17.920; p=.00).

Organizacija rada na studiju je prediktor sa najvećim doprinosom u objašnjenju kriterijske mjere ефикаsnost akademskog angažmana ( $\beta$ =.396; p=.000). Statistički značajan doprinos u objašnjenju ove kriterijske mjere imaju i prediktori vremenski pritisak i stres ( $\beta$ =-.234; p=.000) te samopoštovanje ( $\beta$ =.143; p=.001). Najmanji doprinos, ali statistički značajan, ima prediktorska varijabla spol ( $\beta$ =-.104; p=.004).

Ostale prediktorske varijable (druga godina studija  $\beta$ =-.028, p=.469; treća godina studija  $\beta$ =-.057, p=.139; uspjeh u srednjoj školi  $\beta$ =.032, p=.356; stepen obrazovanja majke  $\beta$ =.041, p=.275; stepen obrazovanja oca  $\beta$ =.017, p=.648; samoeфикаsnost  $\beta$ =-.040, p=.375; eksternalnost  $\beta$ =-.043, p=.223; optimizam  $\beta$ =-.049, p=.258; percipirana socijalna podrška od obitelji  $\beta$ =.015, p=.693; percipirana socijalna podrška od prijatelja  $\beta$ =-.019, p=.630; percipirana socijalna podrška od druge značajne

osobe  $\beta = -.059$ ,  $p = .142$ ) nemaju statistički značajan doprinos u objašnjenju kriterijske mjere efikasnost akademskog angažmana.

Efikasnost akademskog angažmana najbolje se može predvidjeti na temelju **organizacije rada** studenata na studiju. Sam rad studenta na studiju odvija se u različitim uvjetima i na različit način. Kada se govori o organizaciji rada, misli se na uređenje radnih postupaka. Prema dobivenim rezultatima, čini se da studenti koji bolje organiziraju aktivnosti na studiju, koji znaju postavljati ciljeve i pridržavati se tih ciljeva te studenti koji se pravovremeno informiraju ujedno i procjenjuju efikasnijim osobni akademski angažman. Rezultat je očekivan ukoliko uzmemo u obzir određena saznanja do kojih su znanstvenici došli u ovom području. Dolaskom na fakultet studenti nemaju više eksplicitne ciljeve učenja, neograničenu dostupnost nastavnika i njihovih povratnih informacija. Umjesto toga, studenti moraju sami preuzeti odgovornost za vlastito učenje, što je naglašeno i samom organizacijom fakultetske nastave. Temeljiti i strateški pristupi učenju pozitivno su povezani s akademskim uspjehom i samoeffikasnošću. Upravo usvajanje odgovarajućih pristupa i strategija učenja na nižim razinama obrazovanja te organizacija rada koja postoji u kontinuitetu osigurava preduvjete za uspješno učenje na fakultetskom nivou (prema Golubović, 2001).

Važno je podsjetiti se da dobra organizacija rada na studiju uključuje i adekvatno postavljenje ciljeva. Postavljanje ciljeva i izazova je izuzetno važno, budući da ciljevi usmjeravaju pažnju na zadatak, mobiliziraju napor, povećavaju upornost i promoviraju razvoj novih strategija kada stare više nisu funkcionalne. Utvrđeno je da specifični, umjereno teški ciljevi za koje postoji vjerovatnoća da će biti ostvareni u bliskoj budućnosti povećavaju motivaciju i upornost (Pintrich i Schunk 1996; prema Slavin 2009). Specifični ciljevi nude jasne standarde za prosuđivanje realizacije cilja, dok umjereno teški ciljevi nude razuman izazov za pojedinca. Znanstvenici navode da su izuzetno važni jasno definirani ciljevi, koji su konkretni, specifični, realni i smisleni (Erez i Zidon 1984; Slavin 2009) te ostvarivi u životnom kontekstu (prema Zvizdić i Dautbegović, 2014). Pored postavljanja ciljeva, pravovremena informiranost o obavezama, ispitima te adekvatna priprema za ispite također su dio uspješne organizacije rada na studiju i imaju izuzetan značaj kada je riječ o efikasnosti akademskog angažmana jednog studenta. Nadalje, u svakodnevnom kontaktu s mnoštvom informacija studentu je sve teže izvršiti selekciju informacija, tj. odvojiti relevantne i neophodne od irelevantnih ili pak manje potrebnih informacija, a što značajno umanjuje njegovu efikasnost i produktivnost. Upravo zbog toga znanstvenici i stručnjaci ističu da se efikasnost studentskog angažmana može povećati direktnim razvijanjem vještina kao što su sposobnost strukturiranja vremena i zadataka, postavljanje planova i ciljeva (Krumrei i sur., 2013). Prethodna istraživanja naglašavaju da je i vrijeme koje studenti posvete obrazovnim aktivnostima značajan pokazatelj njihovog osobnog razvoja i efikasnosti akademskog angažmana (Pascarella i Terenzini, 2005), što svakako doprinosi objašnjenju rezultata koje smo dobili.

**Vremenski pritisak i stres** je varijabla koja također ima značajan doprinos u objašnjenju efikasnosti akademskog angažmana. U pitanju je očekivani odnos, a to je da studenti koji procjenjuju višu razinu vremenskog pritiska i stresa izvještavaju o nižoj razini efikasnosti kada je u pitanju njihov akademski angažman. Dobiveni rezultat je u skladu sa nekim ranijim istraživanjima odnosa stresa i akademske prilagodbe, gdje se pokazalo da je razina stresa značajan prediktor akademske prilagodbe (Gall, Evans, i Bellerose, 2000; Mallinckrodt, 1988). Autori ukazuju na to da je akademska prilagodba direktno povezana s akademskim stresom koji je prouzrokovan brojem i težinom akademskih zadataka te vremenskim pritiskom (prema Zajacova, 2005).

Razina doživljenog stresa nije ista u svim životnim razdobljima. Od djetinjstva prema ranoj adolescenciji razina stresa raste, oko petnaeste godine dostiže maksimum i na toj razini ostaje kroz adolescenciju (Seiffge-Krenke, 2000). Jedno od objašnjenja porasta razine doživljenog stresa u funkciji dobi je sve veći broj stresnih situacija kojima smo izloženi kroz život. Analize suočavanja u različitoj dobi pokazuju da je dob od 15 godina tačka preokreta u upotrebi uspješnijih strategija. Istraživanja pokazuju da su stariji adolescenti aktivniji, raspolažu većim brojem različitih strategija, a uz to imaju veću sposobnost razmatranja problema iz različitih perspektiva (Seiffge-Krenke, 2000). Međutim, dolazak na studij te sam akademski kontekst ponekad podrazumijeva zahtjeve i izazove koje adolescenti nisu u mogućnosti ispuniti oslanjajući se na lične resurse kojima raspolažu. Ovdje je potrebno stres posmatrati kao opštu reakciju, tj. skup nespecifičnih reakcija organizma na bilo koji zahtjev za prilagođavanjem izmijenjenim uslovima spoljašnje sredine. Dolazak na studij zahtijeva upravo takvu prirodu prilagođavanja te generalno predstavlja izvor značajnog stresa.

Stresori iz fakultetskog tj. akademskog okruženja (poput zahtjeva na seminarima, vježbama, ispitima, zatim odnos s profesorima i fakultetskom administracijom), koji se mogu nazvati i akademskim (studijskim) opterećenjem, kao i osobni stresori (problemi u interpersonalnim odnosima sa bliskim osobama, finansijske teškoće, uvjeti stanovanja i prehrane), dovode do poteškoća u akademskoj prilagodbi i odražavaju se na sam angažman studenta i to više kod mlađih nego kod starijih studenata (Murphy i Archer, 1996). Anderman i Freeman (2004) ukazuju na to da bruceši izvještavaju kako nemaju dovoljno vremena za sebe zbog uložene energije i vremena potrebnog za upravljanje višestrukim obavezama na studiju. Pojedini autori ističu da je za uspješnu akademsku prilagodbu važno da studenti nauče upravljati akademskim opterećenjima, što znači dobru organizaciju i upravljanje vremenom koje im stoji na raspolaganju (Armsden i Greenberg, 1987; Lama, 2010).

Najčešće problemi prilagodbe kod studenata mogu imati ozbiljne posljedice po njihov akademski uspjeh, upotrebu primjerenih strategija učenja i planiranja vremena, te uspostavljanje i održavanje odnosa u privatnom i profesionalnom životu, što se može nastaviti i u odrasloj dobi. Sve se češće u akademskom kontekstu daju preporuke da studenti savladaju tehnike upravljanja stresom, kako bi se mogli uspješno nositi sa negativnim emocijama i fiziološkim uzbuđenjem koje je kod studenata često prisutno, a onemogućava im efikasno realiziranje akademskih aktivnosti. Učinkovitim su se pokazale tehnike relaksacije i kognitivne metode za osporavanje negativnih, pesimističnih misli (Krumrei i sur., 2013).

**Samopoštovanje** predstavlja značajan prediktor i u objašnjenju ovog aspekta akademske prilagodbe. Ovdje je u pitanju pozitivna povezanost samopoštovanja i efikasnosti akademskog angažmana. Posebno mjesto u mnogim dosadašnjim istraživanjima prilagodbe na studij zauzimalo je samopoštovanje. Osobni faktori općenito imaju značajnu ulogu kada su u pitanju razvojni zadaci u periodu adolescencije (Josselson, 1994). Međutim, autori nerijetko ističu da samopoštovanje predstavlja i jedan od najjačih prediktora prilagodbe na studij (Boulter, 2002; prema Yazedjian i Toews, 2006).

Studiranje istovremeno predstavlja priliku i izazov, a znanstvenici i stručnjaci ukazuju na to da ukoliko se studenti ne mogu prilagoditi na novu sredinu, imat će poteškoće u psihološkom razvoju i učenju (Chen i sur., 2006). Baker je još 1985. godine izvještavao o tome da bruceši ulaze u sveučilišnu / univerzitetsku zajednicu s entuzijazmom koji vrlo brzo biva zamijenjen razočaranjem. Studij zahtijeva veću odgovornost, zbog čega neki studenti na prvoj godini



sumnjaju u svoje sposobnosti uspješnog suočavanja i nošenja sa svim obavezama i izazovima. To će, kako znanstvenici navode, povećati razinu stresa, a smanjiti akademski uspjeh (Dwyer i Cummingsu, 2001; prema Mutambara i Bhebe, 2012).

Budući da je ovdje razmatran odnos efikasnosti akademskog angažmana i samopoštovanja, značajno je navesti rezultat do kojeg u svom istraživanju dolazi Lacković-Grgin (1994). Autorica ukazuje na to da je samopoštovanje varijabla koja dobro prognozira radno i produktivno ponašanje ljudi. U ovom slučaju, uzimajući u obzir navedene nalaze, možemo reći da samopoštovanje ima dobru predikciju radnog i produktivnog ponašanja studenata. Lacković-Grgin i Sorić (1996) naglašavaju da samopoštovanje zbog svoje stabilnosti predstavlja jedan od najznačajnijih prediktora prilagodbe na studij.

Rezultati nekih drugih istraživanja ukazuju na to da ovo osobno obilježje studenta predstavlja značajan prediktor kada je u pitanju akademska prilagodba na studij (Grant-Vallone i sur., 2003–2004; Hickman i sur., 2003). Caplan i sur. (2002) navode samopoštovanje kao najznačajniji prediktor u objašnjenju akademske prilagodbe studenata još na prvoj godini studija (Yazedjian i Michelle, 2006).

Budući da je u ovom istraživanju u pitanju efikasnost akademskog angažmana kao aspekt tj. pokazatelj akademske prilagodbe, značajno je pomenuti saznanja da ljudi teže visokom samopoštovanju jer ono omogućava postizanje ciljeva. Mladi koji imaju visok stepen uvjerenja u svoje mogućnosti postavljaju sebi viši nivo ciljeva koje žele ostvariti i osjećaju da su zadacima dorasli, što ih čini optimistima u pogledu mogućnosti da realizuju postavljene ciljeve (Lacković-Grgin, 1994). Lacković-Grgin (1994) ukazuje na to da adolescenti sa visokim samopoštovanjem vjeruju kako su za njihovu budućnost odgovorne vlastite sposobnosti. Ukoliko se oslanjaju na svoje sposobnosti, a ne na vanjske okolnosti, pretpostavljamo i da će njihov akademski angažman biti znatno veći. Osoba visokog samopoštovanja ima kontrolu nad svojim životom, odgovorno se ponaša, posebno kada su u pitanju njeni zadaci i obaveze te je ujedno i izrazito samostalna.

U razmatranju odnosa samopoštovanja i efikasnosti akademskog angažmana važno je navesti i istraživanja koja su proveli Bednar i sur. (1989; prema Leary, 1999), a oni navode da je samopoštovanje subjektivna povratna informacija o prikladnosti selfa koja je pozitivna kada se pojedinac dobro nosi s okolnostima, tj. efikasan je u svom angažmanu, a negativna kada pojedinac izbjegava prijeteće situacije.

**Spol** kao prediktorska varijabla također ima statistički značajan udio u predikciji akademske prilagodbe, tj. efikasnosti akademskog angažmana. Djevojke procjenjuju efikasnijim svoj akademski angažman od mladića. Vrhovski i sur. (2012) također dolaze do rezultata da studentice ostvaruju više prosječne rezultate u ovom aspektu akademske prilagodbe od njihovih muških kolega. U objašnjenju dobivenog rezultata važno je pomenuti i istraživanje koje su proveli Larose i Roy (1995). Ovi znanstvenici dolaze do rezultata da djevojke manifestiraju bolje strategije i bolju organizaciju učenja te da su ustrajnije u svojim nastojanjima. Autori smatraju da je to za očekivanje budući da su djevojke već na ranijoj razini školovanja bolje usvojile vještine koje su korisne za postizanje akademskog uspjeha (prema Živčić-Bećirević, 2007). Tako Lončarić (2010) u istraživanju sa mlađim adolescentima dolazi do saznanja da djevojčice uglavnom imaju proaktivan obrazac samoregulacije učenja, koji uključuje proaktivna uvjerenja o kontroli poput uvjerenja da se trudom dolazi do uspjeha, veći osjećaj školske samoeфикаsnosti, u većoj mjeri koriste proaktivne strategije učenja poput ponavljanja, uvježbavanja, kontrole toka i ishoda

učenja, elaboracije, organizacije, primjene i transformacije gradiva i kritičkog mišljenja te motivacijske i organizacijske strategije poput postavljanja ciljeva, reguliranja truda i upravljanje vremenom i okolinom (Lončarić, 2010). Nadalje, u istraživanju s 422 mlađa adolescenta (Zvizdić, 2013; prema Zvizdić i Đapić, 2015) utvrđeno je da značajan doprinos u objašnjenju percipirane samoeфикаsnosti u školskom učenju i reguliranju vlastitog procesa učenja ima i spol učenika, a što zapravo znači da se adolescentne djevojčice percipiraju ефикаsnijim od dječака za školsko učenje te reguliranje vlastitog procesa učenja (npr. planiranje vremena za učenje, učešće u razrednim diskusijama, motiviranost za učenje, i sl.).

## Zaključak

U okviru prikazanog istraživanja ispitan je odnos pojedinih psihosocijalnih faktora i jednog aspekta akademske prilagodbe na studij (efikasnost akademskog angažmana). Na osnovu rezultata regresijske analize moguće je uvidjeti da u objašnjenju varijance kriterijske mjere ефикаsnost akademskog angažmana učestvuju sljedeće prediktorske varijable: organizacija rada, vremenski pritisak i stres, samopoštovanje i spol. Prediktor sa najvećim doprinosom u objašnjenju ove kriterijske mjere je organizacija rada na studiju, što implicira da se ефикаsnost akademskog angažmana najbolje može predvidjeti na temelju toga u kojoj mjeri student uspješno organizira svoj rad na studiju. Obrazovne institucije bi trebale više pažnje posvetiti programima usmjerenim na unapređenje ефикаsnosti učenika / studenata na način da im se omogući usvajanje znanja i vještina neophodnih za uspješno upravljanje vremenom i kvalitetnu osobnu organizaciju aktivnosti koje se odnose na učenje i izvršavanje akademskih zadataka.

## Literatura

- Baker, R. i Siryk, B. (1984) Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179–189.
- Bezinović, P., Pokrajac-Bulian, A., Smojver-Ažić, S. i Živčić-Bećirević I. (1998) Struktura i zastupljenost dominantnih psiholoških problema u studentskoj populaciji. *Društvena istraživanja*, Zagreb, 4–5, 525–541.
- Chen, X., DeSouza, A., Chen, H. i Wang, L. (2006) Reticent behavior and experiences in peer interactions in Canadian and Chinese children. *Developmental Psychology*, 42, 656–665.
- Dautbegović, A. (2016) Psihosocijalni faktori kao determinante prilagodbe studenata na studij. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet u Sarajevu, Odsjek za psihologiju.
- Elias, H., Noordin, N. i Mahyuddin, R. H. (2010) Achievement Motivation and Self-Efficacy in Relation to Adjustment among University Students. *Journal of Social Sciences*, 6 (3), 333–339.
- Golubović, V. (2001) Automatske misli pri učenju, uspješnost studiranja i lokus kontrole. Magistarski rad. Filozofski fakultet u Zagrebu, Department of Psychology.
- Hickman, G. P., Barron, L. i Andrews, D. W. (2003) Influence of humor and family on the initial adjustment of male and female college freshmen. *Journal of The First-Year Experience and Students in Transition*.
- Jokić-Begić, N. (2012) Psihosocijalne potrebe studenata. Sveučilište u Zagrebu: Zagreb.
- Krumrei, E. J., Newton, F. B., Kim, E. i Wilcox, D. (2013) Psychosocial factors predicting first-year college student success. Dostupno na: <http://krex.ksu.edu> (pristupljeno 2. 8. 2015).
- Lacković-Grgin i sur. (2002) Zbirka psihologijskih skala i upitnika. Zadar: Filozofski fakultet u Zadru.

- Lacković-Grgin, K. i Sorić, I. (1996) Korelati prilagodbe studiju tijekom prve godine. Filozofski fakultet Zadar.
- Lacković-Grgin, K. (1994) Samopoimanje mladih. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Lama, M. Al-Qaisy (2010) Adjustment of College Freshmen: the Importance of Gender and the Place of Residence. *International Journal of Psychological Studies*, 2, 1.
- Leary, M. R. (1999) Making sense of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 8 (1), 32–35.
- Lončarić, D. (2010) Spol i dob kao odrednice samoreguliranog učenja za cjeloživotno obrazovanje. U: R. Bacalja (ur.) Zbornik radova s međunarodnog znanstveno- stručnog skupa *Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i odgojitelja* (str. 104–118). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Murphy, M. C. i Archer, J. (1996) Stressors on the college campus: A comparison of 1985–1993. *Journal of College Student Development*, 37, 20–28.
- Mutambara, J. i Bhebe, V. (2012) An Analysis of the Factors Affecting Students' Adjustment at a University in Zimbabwe. *International Education Studies*, 5.
- Pascarella, E. T. i Terenzini, P. T. (2005) How college affects students. San Francisco: Jossey-Bass, Vol. 2.
- Scheier, M. F. i Carver, C. S. (1992) Effects of optimism on psychological and physical well-being: The influence of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 16, 201–228.
- Seiffge-Krenke, I. (2000) Causal links between stressful events, coping style, and adolescent symptomatology. *Journal of Adolescence*, 23, 675–691.
- Slavin, R. E. (2009) *Educational Psychology: Theory and Practice*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Vrhovski, I., Fratrić Kunac, S. i Ražić, M. (2012) Akademska i socijalna prilagodba na studij na primjeru studenata privatnog visokog učilišta. *Praktični menadžment*, br. 4, str. 34–40.
- Vulić-Prtorić, A. (2012) Depresivnost kod studenata. Dostupno na: <http://www.researchgate.net/publication/262314028> (pristupljeno 18. 8. 2015).
- Yazedjian, A. i Toews, M. L. (2006) Predictors of College Adjustment Among Hispanic Students. *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition*, Vol. 18, No. 2, pp. 9–29.
- Zajacova, A., Lynch, S. M. i Espenshade, T. J. (2005) Self-efficacy, stress and academic success in college. *Research in Higher Education*, Vol. 46, No. 6.
- Zvizdić, S. i Dautbegović, A. (2014) Prevencija profesionalnog sagorijevanja nastavnika u visokom obrazovanju. *Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu „Obrazovanje odraslih“*, Sarajevo, Vol. XIV (2), 37–56.
- Zvizdić, S. i Đapić, R. (2015) Značaj nastavnikove podrške za školsko samopoštovanje, samoeфикаsnost u školskom učenju i reguliranju vlastitog učenja kod mlađih adolescenata. *Časopis „Naša škola“*, br. 71/241, 21–37.
- Živčić-Bećirević, I., Smojver-Ažić, S., Kukić, M. i Jasprica, S. (2007) Akademska, socijalna i emocionalna prilagodba na studij s obzirom na spol, godinu studija i promjenu mjesta boravka. *Psihologijske teme*, 16, 1, 121–140.

## **EFFICIENCY OF ACADEMIC ENGAGEMENT OF STUDENTS – THE ROLE OF SOME PSYCHOSOCIAL FACTORS**

### *Abstract*

Academic adaptation reflects the degree to which students have adapted to academic requirements, which is reflected in their attitudes towards studies, engagement and effort invested. Efficiency of academic engagement represents one aspect of academic adaptation of students, and refers to the engagement and motivation for the implementation of student assignments. Within the conducted research relationship between individual psychosocial factors (gender, academic year, high school achievement, parent education level, self-efficacy, self-esteem, locus of control, optimism, work organization, perceived social support by family, friends and other significant persons and time pressure and stress) and the effectiveness of academic engagement were examined. N=650 students of the first, second and third year of the first cycle of studies from the four faculties of the University of Sarajevo participated in the study. The following instruments were applied: General Self-Efficacy Scale (Schwarzer et al., 1997), Rosenberg Self-Esteem Scale (1965), Externality Scale (Bezinović, 1990), Optimism Scale (Penezić, 1999), Multidimensional Scale of Perceived Social Support (Zimet et al., 1988), The Inventory of Parent and Peer Attachment (Armsden and Greenberg, 1987), Work Organisation at Studies Scale (Dautbegović and Zvizdić, 2015), Time Pressure and Stress Assessment Scale (Dautbegović and Zvizdić, 2015), Student Adaptation to College scale – Efficiency of Academic Engagement Subscale (Baker and Syrik, 1984) and Questionnaire of sociodemographic features designed for the purpose of this research. A complete regression analysis was conducted, and the obtained results indicate that four predictor variables (work organization, time pressure and stress, self-esteem and gender) together explain 30% of the variance of the criterion measure called efficiency of academic engagement. Multiple correlation coefficient between all predictor variables and criteria is .548 ( $F=17.920$ ;  $p=.00$ ). The organization of the work at studies is set as the predictor with the greatest contribution in explaining the criterion of efficiency of academic engagement ( $\beta=.396$ ;  $p=.000$ ).

*Key words: academic adaptation, efficiency of academic engagement, organization of the work at studies, time pressure and stress*

Mirna Marković  
Amela Dautbegović  
Sibela Zvizdić

## **AKADEMSKO OSOBLJE – IZMEĐU TRADICIONALNE MISIJE AKADEMIJE I ZAHTJEVA KORPORATIVNOG MODELA UNIVERZITETA**

### *Sažetak*

Tradicionalna misija akademije, koja se ogledala u izgradnji i diseminaciji znanja usmjerenih ka oplemenjivanju, osposobljavanju i odgoju najvažnijeg resursa društva – ljudi, danas se nalazi pred izazovima prilagodbe koju diktiraju globalne promjene na tržištu rada. Tradicionalni model univerziteta postepeno metamorfizira u korporativni model, koji uz brojna rješenja nosi i određene probleme. Cilj ovog rada je skrenuti pažnju na neke od ovih problema ukazujući prvenstveno na moguće posljedice koje bi percepcija (ne)opravdanosti i (ne)smislenosti promjena u organizaciji rada i ulozi univerziteta mogla imati na percepciju akademskog osoblja o povredi psihološkog ugovora od strane univerziteta, a zatim i na njihovo zadovoljstvo poslom, privrženost organizaciji te uključenost u posao. Poseban fokus će biti usmjeren na isticanje uloge rukovodstva univerziteta / fakulteta / akademije u podizanju nivoa receptivnosti akademskog osoblja za ovakve promjene, sa posebnim naglaskom na argument odgovornog i kompetentnog rukovođenja promjenama. Argument je zasnovan na znanstveno utemeljenoj spoznaji da je za uspjeh uvođenja bilo kakve promjene u organizaciji, pa tako i na univerzitetu, posebno važno osigurati da zaposlenici razumiju svrsishodnost ovakve promjene, prihvate njenu nužnost, a u akademskom kontekstu specifično, zadrže povjerenje u namjeru rukovodstva da istrajava u zaštiti tradicionalnih vrijednosti akademije, njene autonomije i digniteta u društvu. Za očekivati je da jedino u ovakvim okolnostima percipirana promjena iz tradicionalne uloge univerziteta u korporativnu, poslovno orijentiranu ulogu, neće biti naglašeno negativno konotirana, već prihvaćena kao svrsishodna i potrebna.

*Ključne riječi: akademsko osoblje, korporativni model univerziteta, psihološki ugovor, privrženost organizaciji, uključenost u posao, zadovoljstvo poslom*

### **Uvod**

Akademsko osoblje predstavlja najvažniji resurs fakulteta / univerziteta i kao takav determinira njegov uspjeh. Opis poslova u akademskom kontekstu je vrlo širok, rad raznolik, često i neizvjestan, i teško ga je precizno opisati i formalno regulirati (Lovakov, 2016). Radna učinkovitost akademskog osoblja je u značajnoj mjeri određena uključenošću u posao i spremnošću da se ponudi više od onoga što se formalno traži u ugovorima o radu i opisu posla (npr. pružanje pomoći kolegama u realizaciji različitih ekstrakurikularnih aktivnosti; mentoriranje mlađih kolega na putu njihovog karijernog razvoja, raspoloživost za konsultacije sa studentima i izvan propisanih termina u privatno vrijeme, volontiranje u organizaciji naučno-stručnih skupova, značajan dio obaveza se realizira i u privatno vrijeme od kuće i vikendima i dr.).

Neosporna je činjenica da visokoobrazovne institucije nude prilike za razvoj ljudskih resursa diljem svijeta, osiguravajući time uslove za oplemenjivanje najvažnijeg resursa koji će jedna zemlja koristiti – njene ljude. Lick (2002) ističe da se univerziteti nalaze pred izazovom kontinuirane i efektivne prilagodbe kako bi adekvatno odgovorili na potrebe društva. U tom smislu, Glavandi (2010), kako je navedeno u radu Hassan et al. (2012), naglašava da bi članovi akademske zajednice trebalo da, zbog onog čime se bave i kako to čine, priskrbe mnogo veću pažnju, budući da imaju vjerovatno jednu od ključnih uloga u odgajanju radne snage za budućnost. Neumann i Finaly-Neuman (1990) podsjećaju na to da univerziteti trebaju kvalitetan kadar koji ne samo da će ostati raditi na fakultetu već i zadržati entuzijazam u poslu – želju i potrebu za osmišljavanjem i pisanjem vrijednih udžbenika i radova, novim pristupima u poučavanju i radu sa studentima, kao i za održavanjem visokog akademskog standarda. U konačnici, teško je zamisliti prosperitet akademske zajednice bez aktivne participacije nastavnog osoblja u izgradnji, evaluaciji i reformama akademskih programa. Uz sve to, činjenica je da će rad nastavnika biti najrigoroznije evaluiran od strane studenata, ključnih dionika obrazovnog procesa, zbog čega se od nastavnog osoblja očekuje da se tom segmentu posla aktivno posveti, kompetentno, sa entuzijazmom, strpljenjem i odgovornošću.

Posljednjih nekoliko decenija, globalno gledajući, na institucije visokog obrazovanja se vrši pritisak za prilagodbom brzorazvijajućim društvenim, tehnološkim, ekonomskim, i političkim promjenama. Ubrzani rast, kompleksnost i kompetitivnost globalnog tržišta rada, sa pratećim socio-političkim i tehnološkim uticajima priređuje kumulativan pritisak na visokoobrazovne institucije, zahtijevajući njihov hitan adaptivni odgovor. Taj pritisak se posebno osjeća u domeni transformacije načina organizacije istraživanja i treninga, te uređenja administrativnih poslova u sektoru visokog obrazovanja (Bartell, 2003). Neke od najvažnijih komponenti okruženja koja predstavljaju izvana generirane izazove univerzitetima su masovno obrazovanje, reduciranje budžetskih izdavanja za visoko obrazovanje, učenje na daljinu i troškovi kapitalne opreme (Bartell, 2003). Ove komponente utiču na efektivnost akademskih programa, njihovu provedbu i interne odnose u radnom okruženju.

Zahtjevi za promjenama sa kojima se visokoobrazovne institucije suočavaju danas rezultat su multipliciteta faktora. U ovom kontekstu se najčešće govori o razvoju informacijskih i komunikacijskih tehnologija, globalizaciji, internacionalizaciji i regionalizaciji, zatim grananju društvenih mreža (povećanje broja stručnih kolegija, konzorcija i sl.), socio-kulturalnim i demografskim trendovima, te marketizaciji visokog obrazovanja (Decramer, Christiaens i Vanderstraeten, 2007).

Promjene u organizaciji rada generiraju i promjene u (tradicionalnim) očekivanjima rukovodstva fakulteta (univerziteta) od akademskog osoblja, ali i akademskog osoblja od rukovodstva. Drugim riječima, sa promjenama u uslovima rada i radnog odnosa mijenja se i „psihološki ugovor“ između akademskog osoblja i rukovodstva. Psihološki ugovor predstavlja niz nepisanih očekivanja koja u svakom trenutku postoje između člana organizacije (zaposlenika), s jedne, i rukovodstva, s druge strane (Schein, 1965 navedeno u Coyle-Shapiro i Kessler, 2000). Conway i Brinner (2005) ističu da je psihološki ugovor znatno širi od zakonskog (pravno-formalnog) budući da obuhvata uvjerenja zaposlenika o tome šta sve može biti predmetom razmjene. Tako naprimjer, u akademskog kontekstu možemo govoriti o očekivanjima koja se odnose na pravednost i ravnopravnost u distribuciji materijalnih resursa, otvorenu i transparentnu komunikaciju na svim hijerarhijskim nivoima, autonomiju u organizaciji posla, participaciju akademskog osoblja u donošenju važnih odluka za posao, sufinansiranje naučno-istraživačkog rada, itd.

Promjene u uslovima rada obično za posljedicu imaju promjene u mogućnosti ispunjenja pojedinih aspekata psihološkog ugovora. Zbog nemogućnosti ispunjenja svog dijela impliciranih obaveza (očekivanja), rukovodstvo fakulteta se može suočiti sa nizom negativnih ishoda, poput nezadovoljstva zaposlenika, njihove manje uključenosti u posao i smanjene privrženosti organizaciji. Naime, doživljaj akademskog osoblja o povredi psihološkog ugovora, uzrokovanoj nesposobnošću rukovodstva da ispuni svoj dio ugovora, vodi kognitivnom i emocionalnom povlačenju od posla (manje zadovoljstvo poslom, manja uključenost u posao, manja afektivna privrženost), često i bihevioralnom povlačenju (namjera napuštanja organizacije). Snaga povezanosti između povrede psihološkog ugovora od strane rukovodstva i promjena u stavovima i ponašanju zaposlenih vjerovatno je još i veća u uslovima u kojima je neispunjenje očekivanja uzrokovano nevoljnošću (nehtijenjem) rukovodstva da ispuni svoj dio ugovora. Jedan od razloga za to može biti procjena rukovodstva o tome da radna učinkovitost zaposlenika ne zadovoljava očekivanja, odnosno da član akademskog osoblja nije ispunio neki dio (psihološkog) ugovora.

### **Privrženost radnoj organizaciji u akademskom kontekstu**

U kritičkom promišljanju efekata spomenutih globalnih promjena na nastanak izmijenjenih obrazaca privrženosti u akademskom kontekstu, bitno je uočiti procese dekonstrukcije tradicionalnog modela univerziteta u novije metamorfozirane inačice.

Transformacija tradicionalne funkcije univerziteta u tržišno orijentiranu obrazovnu instituciju, koja se danas naziva korporativnim modelom univerziteta, jedan je od vjerovatno složenijih zadataka sa kojima se društvo suočava u posljednjih nekoliko decenija. Novi korporativni model se predstavlja i nameće kao najplauzibilniji odgovor na sve složenije i nepredvidljivije promjene u zahtjevima tržišta rada, koji sa sobom uz rješenja ipak nosi i nove izazove. Većina njih se odnosi na novije modele uređenja radnog odnosa na univerzitetima (npr. akademski radni ugovori definirani kroz nove i složenije uslove za napredovanjem nastavnog osoblja) redefiniranje radnih uloga (npr. usložnjavanje radnih obaveza i odgovornosti nastavnog i nenastavnog osoblja) kao i donekle izmijenjenu radnu praksu i drugačije uslove rada.

Korporativni model univerziteta podrazumijeva i promjene u autonomiji nastavnog osoblja, što je jedan od segmenata organizacijskog života (engl. *organizational life*) univerziteta na koje je nastavno osoblje posebno osjetljivo. Tradicionalna misija akademije, koja se ogledala u izgradnji i diseminaciji bazičnog znanja, promijenila se i sada je značajnim dijelom tržišno orijentirana (Lim, 2014). Ovakav model je prouzrokovao i nova obilježja privrženosti u radnom odnosu, prevashodno ona koja se opažaju između nastavnog osoblja i fakulteta, odnosno univerziteta kao poslodavca. Lim (2014) opisuje ovakve promjene kao posljedicu smanjenja povjerenja nastavnog osoblja prouzrokovanu percepcijom da akademske vrijednosti do kojih nastavno osoblje tradicionalno drži nisu u toj mjeri važne poslodavcu kao što je to bio slučaj ranije. Lim (2014) ističe kako će sa približavanjem institucije korporativnom modelu univerziteta biti posebno važno istražiti i razumjeti u kakav je oblik evoluirao model privrženosti nastavnog osoblja prema radnoj organizaciji, te kako će se to odraziti na njegov naučno-istraživački rad i odnos prema studentima.

Promjene u obrascima privrženosti u akademskom kontekstu nisu incident. Nedavna istraživanja sugerišu da je, generalno gledajući, tradicionalni koncept privrženosti organizaciji zastario, budući da zaposlenici danas rijetko ostaju raditi u istoj organizaciji do kraja radnog vijeka te da je radna snaga mnogo fluidnija (Maslić-Seršić i Šverko, 2000). Iako su takvi trendovi prepoznatljivi

i u akademskom okruženju, oni su mnogo umjereniji. Akademsko osoblje pokazuje manju pokretljivost na tržištu i često ostaje privrženo jednom univerzitetu tokom radnog vijeka. Cetin (2006) naglašava kako zajedničke vrijednosti ali i prilike za karijerni razvoj u akademskom kontekstu predstavljaju vjerovatno najznačajnije stubove privrženosti organizaciji. Posebno je to specifikum obrazovnih i društvenih konteksta u kojima je još uvijek prije norma nego izuzetak da univerziteti nastavnici započnu i završavaju svoju karijeru na istom univerzitetu. Ovaj primjer sugerira da privrženost akademskog osoblja vlastitom zanimanju i privrženost organizaciji mogu bit usko povezani (Cetin, 2006). To je vjerovatno jedan od razloga zbog kojeg su obrasci privrženosti u akademskom kontekstu donekle drugačiji nego u drugim radnim kontekstima, i zbog čega akademsko radno okruženje sporije prihvata promjene koje dolaze izvana. Lovakov (2016), s druge strane, ističe kako se o privrženosti prema univerzitetu ili fakultetu može govoriti na poseban način, i ona po sebi nije sasvim jednostavna za definirati. Autor u svom pojašnjenju naglašava činjenicu da se univerzitet kao organizacija i dalje značajno razlikuje od većine biznisu orijentiranih organizacija, poredeći ga pri tome najbliže sa neprofitnim organizacijama kod kojih vrijednosti i stavovi imaju posebno značajnu ulogu u načinu njihovog funkcioniranja. Lovakov (2016) ističe kako su *fragmentacija* i *kompleksnost* (posla) najvažnije karakteristike akademskog radnog ambijenta koje utiču na privrženost nastavnika organizaciji u kojoj rade.

Nalazi istraživanja sa fokusom na akademski radni ambijent u zemljama sa stabilnom ekonomijom i sa dugim akademskim naslijeđem univerziteta (Wolverton et al. 1999; Baron, 2000; Marchiori i Henkin, 2004; Bland et al., 2006, Lawrence et al., 2012 navedeno u Lim, 2014) sugeriraju kako je privrženost organizaciji povezana sa radnim ponašanjem nastavnika, njihovom radnom učinkovitošću i studentskim postignućem. Članovi nastavnog osoblja koji pokazuju veću privrženost instituciji u kojoj rade skloniji su donijeti odluku da u njoj ostanu raditi, pa čak i staviti njene interese ispred vlastitih. Za razliku od toga, manje privrženi nastavnici visoko inkliniraju prema napuštanju institucije u kojoj rade (Neumann i Finaly-Neumann, 1990, Adkins et al., 2001, Rungruang, 2012) i izvještavaju o većoj razini stresa (Cohen i Keren, 2008).

Rezultati istraživanja nadalje pokazuju kako se visoko privrženi nastavnici osjećaju povezanim sa institucijom u kojoj rade (Busch et al., 1998) i spremniji su uložiti veći napor u poboljšanje njene reputacije (Meyer et al., 1998; Gormley i Kennerly, 2010). Od takvog odnosa i ulaganja koristi na kraju imaju i studenti i institucija, a obično se pokazuju i kao vrlo bitan faktor uspjeha tokom uvođenja promjena u organizaciji rada. Zaključci istraživanja Meyer, Stanley, Herscovitch i Topolnytskya (2002) na izvjestan način sažimaju najbitnije nalaze u ovoj oblasti te sugeriraju da su visoko privrženi zaposlenici skloniji pozitivnije vrednovati svoj posao, žele ostati u organizaciji, zadovoljniji su poslom koji rade i pokazuju veću razinu uključenosti u posao. Lovakov na specifičan način komentira ovakve nalaze zaključivši kako su „privrženi zaposlenici *dobri vojnici* svoje organizacije“ (Lovakov, 2016: 2).

### **Uključenost u posao u akademskom kontekstu**

Uvidom u literaturu iz ove oblasti stiče se dojam o generalnom nedostatku istraživanja uključenosti u posao (*engl. job involvement*) prosvjetnih radnika. Izvjestan broj istraživanja bavi se ispitivanjem uključenosti u posao učitelja i nastavnika u školama, poput istraživanja Buka i Blićića (2010) ili Tinga (2011). Perković i Krijan (2016) zaključuju kako takav nalaz nedvojbeno



implicira zaključak da još uvijek nije u dovoljnoj mjeri prepoznata važnost stepena uključenosti nastavnika u posao za uspjeh radne organizacije.

*Uključenost u posao* predstavlja stepen u kojem se pojedinac psihološki identificirao sa svojim poslom (Lodahl i Kejner, 1965). Stanje visoke uključenosti u posao implicira pozitivno stanje skoro pa potpune uključenosti svih aspekata *selfa* u posao, dok stanje alijenacije podrazumijeva gubitak individualiteta i separaciju *selfa* od radnog okruženja (Argyris, 1964). Prema Lawler i Hall (1970), osobe visoko uključene u svoj posao vezane su uz posao budući da on predstavlja značajan dio slike o sebi i, u konačnici, predstavlja mjesto gdje zaposlenik zadovoljava svoje potrebe. Za ovakvog zaposlenika posao predstavlja bitan dio života i vrlo je povezan sa cjelokupnom radnom situacijom, kolegama i organizacijom. Kod nisko uključenog zaposlenika posao ne predstavlja centralni životni interes već su njegovi resursi usmjereni negdje drugo (Lodahl i Kejner, 1965).

Rezultati ispitivanja razlika u nivou uključenosti u posao i zadovoljstvu poslom učitelja u javnim i privatnim školama pokazuju da su učitelji u javnim školama manje zadovoljni poslom, ali više uključeni u posao od svojih kolega u privatnim školama (Buka i Bligić, 2010). Interesantne nalaze ponudilo je i Tingovo (2011) istaživanje prema kojem aktivnosti internog marketinga (poput pružanja podrške tokom javljanja poteškoća u poslu, informiranja zaposlenih, otvorene komunikacije i stručnog usavršavanja) doprinose višoj razini uključenosti u posao i većem zadovoljstvu poslom, koji nadalje utiču na privrženost učitelja organizaciji (školi).

Rezultati istraživanja na uzorku 579 članova nastavnog osoblja sa tri univerziteta u Nigeriji (populaciju nastavnika u vrijeme istraživanja čini 2894 članova nastavnog osoblja) pokazala su da je percepcija nastavnika o načinu upravljanja (menadžmenta) ljudskim, materijalnim i finansijskim resursima značajno povezana sa uključenošću nastavnika u posao (Akpan, 2012). Fabiyijevo (2000) istraživanje, kako je navedeno u radu Akpana (2012), također je pokazalo da su *prepoznavanje, plata, socijalne beneficije i uredski smještaj* značajno pozitivno povezani sa posvećenošću nastavnika njihovom poslu. Durotola (1997), kako je navedeno u radu Akpana (2012), u svom istraživanju otkriva značajnu pozitivnu povezanost između fizičkih uslova rada i posvećenosti nastavnog osoblja institucionalnim zadacima.

Generalno gledajući, nalazi istraživanja pružaju snažnu podršku stavu kako je efektivan menadžment ljudskim potencijalima u organizaciji značajno povezan sa produktivnošću zaposlenih i njihovom uključenošću u posao (npr. Onyene, 2005; Mathieu i Kohler, 1990; Lambert; 1991; Akpan, Ekpiken i Okon, 2007 navedeno u Akpan, 2012). U tom smislu, opravdano je očekivati da će percepcija odluka i postupaka rukovodstva u periodu relativno stresnih i značajnih promjena u prostoru visokog obrazovanja imati ulogu u oblikovanju percepcije akademskog osoblja o potencijalima posla da zadovolji salijentne psihološke potrebe. Specifičnije, način na koji su neke odluke donesene, a posebno spremnost rukovodstva da ponudi zaposlenim adekvatna pojašnjenja za donošenje takvih odluka, imat će uticaj na nivo u kojem će akademsko osoblje biti spremno psihološki se identificirati sa poslom koji obavlja.

Snažnu podršku ovakvom stavu pruža *situacijski pristup* istraživanju uključenosti u posao. U skladu sa ovim pristupom, organizacijski faktori poput *karakteristika samog posla* ili *intrinzičnih resursa posla* (npr. stepen autonomnosti u poslu, značajnost posla i izazovnost posla), *odnosa nadređenih prema zaposleniku* (npr. komunikacija, uvažavanje, interakcijska pravednost itd.) utiču na nivo uključenosti u posao (Brown, 1996). Svaka promjena koja dovodi do ugrožavanja intrinzičnih resursa posla, poput automije u radu, ili ugrožavanja sistema vrijednosti i navika

ponašanja, poput transparentnosti u komunikaciji između rukovodstva i zaposlenika, može predstavljati prijetnju pozitivnoj evaluaciji posla. S druge strane, postupci rukovodstva koji su u uslovima neizvjesnosti i promjena usmjereni ka osnaživanju zaposlenih za prihvatanje promjena mogu biti snažni ublaživači stresa ili „baferi“ (engl. *buffers*). Obezbjedivanje radnog konteksta u kojem je zaposlenim omogućen neophodni nivo predvidivosti radne situacije, potrebni nivo razumijevanja nadolazećih promjena i određeni stepen kontrole u poslu, predstavlja vjerovatno najvažniju ulogu rukovodstva u periodu neizvjesnosti.

## **Zadovoljstvo poslom u akademskom kontekstu**

Još prije nešto više od 40 godina, Kerr (1975) je konstatovao kako društvo permanento iskazuje otvorenu brigu za to da univerzitetski nastavnici revnosno ispunjavaju svoje obaveze povezane sa poučavanjem, istovremeno nagrađujući te iste nastavnike skoro pa isključivo za njihov istraživački rad i publikacije. Više od četiri pune decenije poslije, teško je ne primijetiti da ova kontradiktornost nije evoluirala i da se njena prisutnost i dalje jednako osjeća.

I pored toga, univerzitetski nastavnici i saradnici vrednuju svoj posao visoko, održavajući visok nivo privrženosti čiji se uzorci prije mogu dovesti u vezu sa intrinzičnim motivima nego ekstrinzičnim, poput plate i uslova rada (McInnes, 1999; 2000). I nalazi proizašli iz istraživanja zadovoljstva akademskom ulogom naglašavaju važnost intrinzičnih motivatora ali i važnost prepoznavanja od strane kolega iz iste akademske discipline te faktora koji proizilaze iz odnosa „nastavnik-student“, kao ekstrinzičnih motivatora (McInnes, 1999; Meyer i Evans, 2003). Winter, Taylor i Sarros (2000) su istakli kako su *izazovnost posla, varijabilitet i autonomija* ključni elementi akademskog radnog okruženja koji pružaju priliku akademskom osoblju za kritičkim promišljanjem, refleksijama i interakcijama sa kolegama u funkciji izgradnje ekspertne saradnje unutar vlastite znanstvene discipline ili interdisciplinarnog ekspertnog djelovanja. Nepune dvije decenije poslije, čini se sasvim opravdanim zapitati se u kojoj mjeri su ova obilježja akademskog radnog konteksta sačuvana? I mnogo ranije, već su Thorsen (1996), a zatim i Kinman (2001) istakli sve veću ugroženost poslovnih resursa koji su se tradicionalno povezivali sa radnom ulogom nastavnika, poput: autonomije, jasnoće uloge, akademske slobode, ugovora na neodređeno vrijeme kao i nekompetitivne, kolegijalne kulture koju je karakteriziralo konsenzusno donošenje odluka bazirano na dijeljenim vrijednostima. Sve manja dostupnost ovakvih resursa objašnjava nalaze istraživanja koji sugerišu prisutnost visoke razine stresa kod univerzitetskih nastavnika.

Istraživanja rađena u različitim univerzitetskim okruženjima skreću pažnju na vrlo znakovite promjene u akademskom kontekstu koje bi mogle imati veliki uticaj na zadovoljstvo poslom akademskog osoblja. Tako na primjer Gillespie et al. (2001), nešto poslije i Cownie (2004), kako je navedeno u radu Slišković (2011), govore o direktnim efektima evidentnog porasta broja studenata uz istovremeno nedovoljan porast broja nastavnika. Iz ovakvih trendova proizašli zahtjevi za povećanjem, ne samo nastavnih već i administrativnih radnih sati stvaraju veliki pritisak na nastavnike. Kinman (2001) uz to ističe da situaciju posebno zaoštrava činjenica kako trend povećanja zahtjeva prema radnoj ulozi nastavnika (obaveza i odgovornosti) ne prati srazmjeran porast plaće. Naprotiv, trendovi su ponekad čak i obrnuto proporcionalni i samim tim vrlo nepovoljni. Sve manja budžetska izdvajanja za znanost i visoko obrazovanje predstavljaju logički kontrapod povećanim zahtjevima koji se asociraju uz ulogu univerzitetskog nastavnika i

saradnika. Ovakvi elementi radnog okruženja predstavljaju neke od važnijih faktora koji doprinose povećanju radnog opterećenja i stresa, te padu u zadovoljstvu poslom, privrženosti organizaciji i nižim razinama psihofizičke dobrobiti (Cownie, 2004 kako je navedeno u Slišković, 2011).

Nedostupnost spomenutih resursa posla može imati, dugoročno gledano, vrlo ozbiljne posljedice na razvijanje kontraproduktivnih oblika ponašanja ili ponašanja povlačenja u situacijama u kojima je više nego važna aktivna participacija i angažman akademskog osoblja. Do takvih zaključaka nas vode istraživanja koja su se bavila ispitivanjem stresa kod univerzitetskih nastavnika. Jedno takvo istraživanje autorica Slišković, Maslić Seršić i Burić iz 2011. godine pokazalo je kako lokus kontrole u poslu djelomično posreduje u odnosu između izvora stresa i zadovoljstva poslom i organizacijom kod univerzitetskih nastavnika. Ukoliko se rezultati istraživanja stave u okvir dosadašnjih teorijskih razmatranja, onda je jasno kako izloženost intenzivnim nekontroliranim stresorima vodi očekivanjima da ni jedan raspoloživi oblik ponašanja neće imati uticaja na buduće događaje. Ovakva očekivanja izazivaju dojam eksternalne kontrole koja je povezana sa neadekvatnim strategijama suočavanja.

Tradicionalno gledajući, radna uloga nastavnika se oduvijek posmatrala sa tri aspekta, i to: kroz obaveze i odgovornosti prema poučavanju, istraživanju i administraciji. Takozvano „društvo znanja“ je u novije vrijeme nametnulo niz izmijenjenih uslova akademskog rada i djelovanja koji se uglavnom prepoznaju kroz povećanje očekivanja spram cjelokupne radne učinkovitosti akademskog osoblja i s tim povezanim povećanjem radnog opterećenja nastavnika i saradnika. U uslovima u kojima nastavnici i saradnici procjenjuju raspodjelu radnog opterećenja neadekvatnom, a kriterije kvantifikacije radnog opterećenja i radne učinkovitosti nedovoljno dobro definiranim, za očekivati je i nisko zadovoljstvo poslom. Ozbilnost posljedica se povećava ukoliko rukovodstvo zanemaruje najvjerojatnije obrasce reagiranja zaposlenih u uslovima smanjenog zadovoljstva poslom. Istraživanja sugerišu kako niži nivoi rukovodstva fakulteta (npr. šefovi odsjeka i rukovodioci katedri) u ovakvim okolnostima mogu igrati važnu ulogu, pokazujući kompetencije u oblasti upravljanja radnim opterećenjima, uspostavljajući istovremeno klimu transparentnosti i kolegijalnosti u dijeljenju informacija važnih za posao (Houston, Meyer i Paewai, 2006). Nalazi istraživanja također upozoravaju da se bez efikasnog rukovođenja na ovom nivou, ali i na najvišem nivou (na nivou menadžmenta fakulteta i univerziteta) „podgrijavaju“ prilike za održavanje tzv. „kulture okrivljavanja“.

*Kultura okrivljavanja* legitimizira pristup u kojem zaposleni pokazuju tendenciju okrivljavanja drugih (odjela, grupa ili pojedinaca) za nepovoljan položaj u kojem su se našli. Umjesto pokazivanja namjere da se aktivno suoče sa nekim od tih problema zaposlenici, naprimjer, pokušavaju riješiti problem radnog preopterećenja kositimizirajući radne prioritete na novi način i odbijajući dodatne zadatke tamo gdje su kompromisi s obzirom na nove zahtjeve i raspoložive resurse već napravljeni.

Houston, Meyer i Paewai (2006) su u istraživanju akademskog osoblja na osam javnih univerziteta Novog Zelanda opazili karakterističan obrazac reagiranja zaposlenih u uslovima nezadovoljstva radnim opterećenjima. Naime, akademsko osoblje je pokazivalo tendenciju okrivljavanja drugih organizacionih jedinica univerziteta ili sistema općenito za vlastita nezadovoljstva, pristajući pri tom i dalje na dodatne radne zadatke, čak i po cijenu pada generalne produktivnosti u poslu. Dominantni izvor nezadovoljstva nastavnika i saradnika u ovom istraživanju bio je povezan sa

procjenom o tome da je vrijeme potrebno za istraživanje kompromitirano vremenskim pritiscima zbog obaveza prema nastavi i administraciji.

O tendenciji akademskog osoblja da sebe vidi sve više kao „žrtve promjene“ nego kao „agente promjene“ (što je uloga koja se tradicionalno pripisuje akademskim zaposlenicima) diskutovao je i Doring (2002). U svom osvrtu na ovu temu, autor naglašava važnost prepoznavanja uticaja ovakvih trendova u (samo)vrednovanju nastavnika na efikasnost upravljanja promjenama. Coaldrake i Stedman (1999), kako je navedeno u radu Houston, Meyer i Paewaia (2006), u ovom kontekstu ističu da narastanje obima akademskog posla obično nije u dovoljnoj mjeri praćeno adaptivnom reakcijom nastavnog osoblja. Dominantni subjektivni doživljaj akademskog osoblja o sve većoj akumulaciji i nagomilavanju radnih obaveza i odgovornosti predstavlja prijetnju efikasnom uvođenju promjena i prilagodbi akademskog radnog ambijenta zahtjevima koji dolaze izvana.

### **Zaključna razmatranja**

U cilju efikasnog upravljanja trenutnim i svim budućim promjenama u visokoobrazovnom kontekstu, vrlo je važno razmotriti i preciznije definirati odgovornost rukovodstva. Odgovorno i kompetentno rukovođenje promjenama zasniva se na premisi da je za uspjeh uvođenja bilo kakve promjene posebno važno osigurati da zaposlenici razumiju njenu svrsishodnost, nužnost (opravdanost), a u akademskom kontekstu specifično, zadrže povjerenje u namjeru rukovodstva da i dalje istrajava u zaštiti tradicionalnih vrijednosti akademije, njene autonomije i digniteta u društvu. U takvim okolnostima je jedino moguće očekivati poželjne obrasce privrženosti, veći nivo zadovoljstva i uključenosti u posao te radni kontekst u kojem član akademskog osoblja ostaje na fakultetu, ne zbog toga što mora već zbog toga što to želi.

Iako rukovodstvo nosi veliku ulogu u kreiranju pozitivnog ambijenta za uvođenje promjena, ali i istovremeno održavanje tradicionalne misije akademije – izgradnja i diseminacija znanja usmjerenih ka oplemenjivanju, osposobljavanju i odgoju najvažnijeg resursa društva – ljudi, treba imati u vidu da će negativne posljedice nepopularnih promjena na radnu učinkovitost biti manje vidljive iz jednog empirijski prepoznatog razloga. Naime, specifičnost motivacijske strukture univerzitetskog nastavnog osoblja sugerise da se model predviđanja radne učinkovitosti ove skupine vjerovatno donekle razlikuje od onog kod većine ostalih zaposlenika. Znanstvenici predstavljaju posebnu grupu zaposlenika sa specifičnim motivacijskim i vrijednosnim sistemom (Keller, 1997) zbog kojeg nezadovoljstvo poslom i smanjena privrženost organizaciji igraju manju ulogu u objašnjenju radne učinkovitosti nego kod većine drugih zaposlenika.

Gouldnerov (1957, 1958) koncept *kozmpolitske i lokalne socijalne uloge*, kako je navedeno u radu Jerneić i Kutleše (2012), predstavlja vjerovatno jedan od najpaluzabilnijih teorijskih okvira za objašnjenje ovako koncipiranih pretpostavki, koje su kasnije dobile i svoju konkretnu empirijsku potvrdu u istraživanjima (npr. Fuller, Hester, Barnett, Beu, Frey i Relyea, 2009; Ritti, 1968). Gouldnerov koncept naglašava tri važna aspekta u kojem se *kozmpolitska i loklana* uloga razlikuju: *privrženost organizaciji, odanost profesionalnim vrijednostima i vještinama, orijentacija na referentnu grupu* (unutarnju ili vanjsku).

Rezultati istraživanja sugerisu da se kozmpolitska orijentacija znanstvenika, između ostalog, ogleda u njihovoj primarnoj usredotočenosti i na odanosti vlastitoj profesiji i profesionalnoj

zajednici kojoj pripadaju, a tek onda organizaciji u kojoj rade, njenom hijerarhijskom uređenju i ciljevima. Svoje ponašanje i uspjeh u poslu znanstvenici usklađuju i vrednuju u odnosu na standarde profesionalne zajednice, a mnogo manje u odnosu na interne standarde organizacije u kojoj rade. Kozmopolitski orijentiranim zaposlenicima posebno je važna komunikacija sa profesionalnom zajednicom izvan matične radne organizacije i autonomija u radu (Ritti, 1968). Mišljenje kolega iz struke (znanstvene oblasti), stav profesionalne i znanstvene zajednice kojoj pripadaju, predstavljaju autoritet u izgradnji subjektivnog osjećaja o napredovanju u karijeri. Izgradnja profesionalne reputacije znanstvenika, dakle, uglavnom se realizira izvan radne organizacije, prema standardima profesije i mišljenja autoriteta iz struke. To je razlogom zbog čega se može očekivati da će akademsko osoblje nastaviti biti jednako efikasno čak i u izmijenjenim nepopularnim uslovima rada koji predstavljaju prijetnju zadovoljstvu radom i osjećaju pripadnosti organizaciji.

## Literatura

- Akpan (2012) Resource management and job involvement among university lecturers in south – south Nigeria. *European Journal of Business and Social Sciences*, 1 (8), 12–22.
- Argyris, C. (1964) Integrating the individual and the organization. New York: Wiley.
- Bartell, M. (2003) Internationalization of universities: A university culture-based framework. *Higher Education*, 45 (1), 43–70.
- Brown S. P. (1996) A meta-analysis and review of organizational research on job involvement. *Psychological Bulletin*, 120, 235–255.
- Buka, M, Bligic, R. (2010) Public and private schoolteachers' differences in terms of job attitudes in Albania. *International Journal of Psychology*, 45 (3), 232–239.
- Cetin, O. (2006) The Relationship between Job Satisfaction, Occupational, and Organizational Commitment of Academics. *Journal of the American Academy of Business*, 8, 78–88.
- Conway, N., Briner, B. R. (2005) Understanding psychological contract at work: A critical evaluation of theory and research. Oxford: Oxford University Press.
- Coyle-Shapiro, J., Kessler, I. (2000) Consequences of the psychological contract for the employment relationship: a large scale survey. *Journal of Management Studies*, 37 (7), 903–930.
- Decramer, A., Christiaens, J., Vanderstraeten, A. (2007) Individual Performance Management in Higher Education Institutions. Rad prezentiran na „29th Annual Eair Forum”, Innsbruck, Austria (26–29 August, 2007).
- Doring, A. (2002) Challenges to the academic role of change agent. *Journal of Further and Higher Education*, 26, 139–148.
- Fuller, J. B., Hester, K., Barnett, T., Beu, D., Frey, L., Relyea, C. (2009) Extending the group engagement model: an examination of the interactive effects of prestige, respect, and employee role identity. *Journal of Managerial Issues*, 21, 119–139.
- Gillespie, N. A., Walsh, M., Winefield, A. H., Dua, J., Stough, C. (2001) Occupational stress in universities: Staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work and Stress*, 15, 53–72.
- Hassan, G., Azizollah, A., Peyman, Y., Vahid, S., Solmaz, I., Narges, S. (2012) Relationship between career anchors and organizational commitment among faculty members. *Journal of Studies in Education*, 2 (1), 58–70.
- Houston, D., Meyer, L. H., Paewai, S. (2006) Academic Staff Workloads and Job Satisfaction: Expectations and values in academe. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 28 (1), 17–30.
- Jerneić, Ž., Kutleša, V. (2012) Stavovi prema radu, radni učinak i namjera napuštanja organizacije kod znanstvenih djelatnika. *Suvremena psihologija*, 15 (1), 43–46.

- Kerr, S. (1975) On the Folly of Rewarding A, While Hoping for B. *The Academy of Management Journal*, 18 (4), 769–783.
- Kinman, G. (2001) Pressure Points: A review of research on stressors and strains in UK academics. *Educational Psychology*, 21, 473–492.
- Lawler, E. E., III, Hall, D. T. (1970) Relationship of job characteristics to job involvement, satisfaction, and intrinsic motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54, 305–312.
- Lick, D. W. (2002) Leadership and change. U R.M. Diamond (ur.) Field guide to academic leadership: A publication of the National Academy for Academic Leadership (str. 27–47). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lim, C. (2014) What's in it for me? Organizational commitment among faculty members in UAE business schools. University of Oulu, Oulu, Finland.
- Lodahl, T. M., Kejner, M. (1965) The definition and Measurement of Job Involvement. *Journal of Applied Psychology*, 49, 24–33.
- Lovakov, A. (2016) Antecedents of organizational commitment among faculty: an exploratory study. *Tertiary Education and Management*, 1–22.
- Maslić Seršić D., Šverko B. (2000) Croatian workers in the period of transition: a five-year follow-up of job-related attitudes. *Social Science Information*, 39, 363–376.
- McInnes, C. (2000) Changing academic work roles: the everyday realities challenging quality teaching. *Quality in Higher Education*, 6, 143–152.
- McInnes, C. (1999) The work roles of academics in Australian universities. Canberra: DETYA.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herosevitch, L., Topolnytski, L. (2002) Affective, continuance, and normative commitment to the organization: a meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61 (1), 20–25.
- Meyer, L. H., Evans, I. M. (2003) Motivating the professoriate: Why sticks and carrots are only for donkeys. *Higher Education Management and Policy*, 15, 151–167.
- Neumann, Y., Finaly-Neumann, E. (1990) The reward-support framework and faculty commitment to their university. *Research in Higher Education*, 31, 75–97.
- Perković Križan, I. (2016) The role of teachers' job satisfaction and job involvement in inquiry teaching of science and society. Neobjavljeni doktorski rad. Učiteljski fakultet. Sveučilište u Zagrebu.
- Ritti, R. (1968) Work goals of scientists and engineers. *Industrial Relations*, 7, 118–131.
- Slišković, A. (2011) Stres kod nastavnika u visokom obrazovanju. *Psihologijske teme*, 20(1), 67–90
- Slišković, A., Maslić Seršić, D., Burić, I. (2011) Work locus of control as a mediator of the relationship between sources and consequences of occupational stress among university teachers. *Review of psychology*, 18 (2), 109–118.
- Thorsen, E. J. (1996) Stress in academe: What bothers professors? *Higher Education*, 31, 471–489.
- Ting, S. C. (2011) The effect of internal marketing on organizational commitment: Job involvement and job satisfaction as mediators. *Educational Administration Quarterly*, 47 (2), 353–382.
- Winter, R., Taylor, T., Sarros, J. (2000) Trouble at mill: Quality of academic worklife issues within a comprehensive Australian university. *Studies in Higher Education*, 25, 279–294.

Mirna Marković  
Amela Dautbegović  
Sibela Zvizdić

## **ACADEMIC STAFF – BETWEEN THE TRADITIONAL MISSION OF THE ACADEMY AND REQUESTS OF A CORPORATE MODEL OF THE UNIVERSITY**

### *Abstract*

The traditional mission of the Academy, which was reflected in building and disseminating knowledge aimed at breeding, training and upbringing the most important resource of the society – people, today is facing the challenges of adaptation dictated by global changes in the labor market. The traditional model of the university gradually metamorphoses into a corporate model, which, with numerous solutions, also carries certain problems. The aim of this paper is to draw attention to some of these problems, primarily pointing to the possible consequences of perceived (non)justified and (not)meaningful changes in the organization of work and the role of the university. In this context, perception of psychological contract breach by university, job satisfaction, organizational commitment and job involvement of academics will be particularly discussed. A special focus will be on highlighting the role of the leadership of the university / faculty / academy in raising the level of receptivity of academic staff for such changes, with particular emphasis on the argument of responsible and competent management of change. This argument is based on a scientifically founded understanding that for the success of introducing any changes in the organization, and so at the university, it is especially important to ensure that employees understand the purpose of such a change, accept its necessity, and in the academic context specifically retain the confidence in the management's intention to persevere in protecting the traditional values of the academy, its autonomy and dignity in society. It is to be expected that in this circumstance only perceived change from the traditional role of a university in a corporate, business-oriented role will not be negatively connotated, but accepted as meaningful and necessary.

*Key words: academic staff, corporate model of the university, psychological contract, organizational commitment, job involvement, job satisfaction*

Sandra Bjelan-Guska

## KARAKTERISTIKE VISOKOŠKOLSKOG NASTAVNOG PROCESA IZ PERSPEKTIVE STUDENATA I NASTAVNIKA / SURADNIKA

### *Sažetak*

Nastava je mjesto susreta studenta i nastavnika / suradnika. Nastavni proces ima svoje karakteristike koje mogu biti temeljene na tradicionalnim i suvremenim didaktičkim spoznajama. S obzirom na prirodu primarne uloge i stupanj aktivnosti subjekata koji sudjeluju u nastavnom procesu, u didaktici se govori o nastavi orijentiranoj na nastavnika i nastavi orijentiranoj na studenta. Nastava orijentirana na nastavnika i položaj studenta kao objekta nastavnog procesa pripadaju diskursu tradicionalne nastavne prakse, dok je nastava orijentirana na studenta, koji je subjektom nastavnog procesa, reformna opredijeljenost visokoškolskih institucija u europskom prostoru visokog obrazovanja. S ciljem propitivanja karakteristika visokoškolskog nastavnog procesa anketirano je 490 studenata i 80 nastavnika / suradnika Univerziteta u Sarajevu. Analiza rezultata istraživanja pokazala je zanimljive rezultate i razlike u odgovorima između studenata koji studiraju na nastavničkim i nenastavničkim usmjerenjima. Zaključna razmatranja obavezuju na temeljitije promišljanje o brojnim elementima i faktorima u cilju donošenja kvalitetnih didaktičko-metodičkih odluka za kreiranje djelotvornog i kvalitetnog nastavnog procesa u kojem se poučava učeći i uči poučavajući, o čemu nastavnici / suradnici trebaju biti poučavani u toku inicijalnog obrazovanja i kontinuiranog stručnog usavršavanja.

Ključne riječi: *student, visokoškolska didaktika, reformni proces*

### **Uvod**

Visokoškolska didaktika je relativno mlada pedagoška disciplina koja generira brojna pitanja, pa i probleme koji proizlaze iz kompleksnosti nastavnog procesa i uvjeta u kojima se nastava realizira na tercijarnoj obrazovnoj razini. „Didaktika univerzitetske nastave predstavlja osobenu znanstvenu disciplinu“, navode Filipović i suradnici (1982: 118). Definiiraju je kao pedagošku znanstvenu disciplinu koja se bavi proučavanjem faktora i tokova znanstveno-nastavnog rada najvišeg profesionalno-stručnog dometa. Ipak, određenje visokoškolske didaktike s kojim bi se suglasili svi – ne postoji, navodi Schmidt (1972). Visokoškolska didaktika se do sedamdesetih godina prošlog stoljeća bavila sljedećim zadacima:

- analizom ciljeva i sadržaja visokoškolske nastave s obzirom na potrebe znanosti i prakse;
- utvrđivanjem djelotvornosti visokoškolskih nastavnih procesa u redovitom i izvanrednom studiju s obzirom na postavljene ciljeve i traženje prikladnih nastavnih oblika;
- proučavanjem potreba i studijske motivacije studenata;
- istraživanjem prikladnosti, valjanosti i pouzdanosti visokoškolskog kontrolnog procesa, raznih oblika provjeravanja znanja i ispitnog režima;
- spoznavanjem didaktičkih posljedica visokoškolskog zakonodavstva, te



- pripremanjem i poboljšanjem pouzdanog znanstvenog instrumentarija za istraživanje svih tih zadataka (Schmidt, 1972).

Ako pogledamo navedene zadatke visokoškolske didaktike kao znanstvene discipline, lako ih možemo prevesti u pitanja / probleme kojima se eksplicitno, ozbiljno i znanstveno treba baviti na univerzitetu i danas, a najveći broj tih pitanja odnosi se na nastavni proces. Navedena lista je zaključena sedamdesetih godina, tj. do trenutka kada je Schmidt o tome pisao, no ona je u praksi tokom godina dobivala na svom obimu ponajprije radi izmijenjenih okolnosti.

Prvo pitanje koje proizlazi iz zadataka ove znanstvene discipline je pitanje ciljeva i sadržaja visokoškolske nastave. S obzirom na potrebe znanosti i prakse, njima se bave, manje ili više, sve zainteresirane strane u obrazovnom procesu: obrazovne vlasti, studenti, nastavnici, roditelji, poslodavci. Jedno od češće navođenih pitanja je i pitanje nastavnog sadržaja koji se samo dodaje postojećem, a kako s vremenom narasta obimom, pretvara se u nove nastavne predmete. Schmidt (1972) skreće pozornost na to da je potrebno pažljivo odabiranje sadržaja pri transformiranju znanosti u studijsku disciplinu. Veći broj predmeta s obimnim sadržajem svjedoči tendenciji didaktičkog materijalizma<sup>25</sup>, a posljedično dovodi i do toga da se nastavni proces primarno i dominantno kreira u odnosu sadržaj koji se treba realizirati. Promjene u sadržajnoj strukturi nužno vode promjenama u metodičkoj izvedbi nastavnog procesa koja je determinirana, između ostalog, karakteristikama učenja i prirodom spoznaje na univerzitetskoj razini obrazovanja. U tom kontekstu važno je baviti se utvrđivanjem djelotvornosti visokoškolskog nastavnog procesa s obzirom na postavljene ciljeve i traženjem prikladnih nastavnih oblika i metoda za njihovu realizaciju.

Osim pitanja sadržaja i didaktičko-metodičke izvedbe nastavnog procesa, vrlo važno je pitanje nastavnih kompetencija visokoškolskih nastavnika. Tu se, čini nam se oduvijek, postavlja pitanje je li dobar znanstvenik nužno i dobar nastavnik? Upravo je visokoškolska didaktika izazvala na javnu raspravu i uputila prigovor na tvrdnju da je za uspješnost nastavnog rada ključna nastavnikova znanstvena kvalifikacija. Schmidt (1972) dodaje da je to „službena teorija na univerzitetima i da je neakademski misliti drugačije“. Također, dodaje da je na univerzitetu sve znanstveno, samo je pedagoški i nastavni proces skup amaterskih kreacija. Postavlja se i sljedeće, fundamentalno didaktičko pitanje: kako treba poučavati znanost?

Još jedan problem jeste praćenje i ocjenjivanje studenata. Preporučuje se i zakonima određuje kontinuirano i pažljivo praćenje studenata, ali se pitamo jesu li nastavnici osposobljeni za te nastavne aktivnosti ili ocjenjuju studente referirajući se na osobno iskustvo i učenje po modelu? Iznimno je važno proučavanje potreba i studijske motivacije studenata, istraživanje prikladnosti, valjanosti i pouzdanosti visokoškolskog evaluacijskog procesa, raznih oblika provjeravanja znanja i ispitnog režima. Spoznavanje didaktičkih posljedica visokoškolskog zakonodavstva, te pripremanje i poboljšanje pouzdanog znanstvenog instrumentarija za istraživanje važna su pitanja i izazovi visokoškolske didaktike kojima se najčešće bavimo tek onda kada postanu problemi, a i tada nedovoljno sustavno i znanstveno.

Filipović i suradnici (1982) su osamdesetih godina prošlog stoljeća rekli da o potrebama istraživanja univerzitetske nastave govori povećan broj univerziteta, fakulteta i studijskih grupa,

---

<sup>25</sup> Didaktički materijalizam se ogleda u osnovnom zadatku nastave, a to je usvajanje nastavnog sadržaja (Prodanović, 1966). Usvajanje nastavnog sadržaja je prenatraglašeno i često na uštrb ostalih zadataka nastavnog procesa.

zainteresiranost mladih za studiranje, inoviranje nastavnih planova i programa te zainteresiranost društva za efekte obrazovanja na tercijarnoj obrazovnoj razini. Isto bi se moglo reći i danas budući da su navedeni fenomeni sveprisutni. Međutim, i Schmidt (1972) i Filipović i suradnici (1982) konstatiraju da ne samo što se nedovoljno istražuje u ovoj blasti nego se i ono što je istraženo ne analizira sintetički, odnosno, univerzitetski nastavnici ne koriste rezultate istraživanja kako bi unaprijedili svoju nastavnu praksu. Prema Filipoviću i suradnicima (1982) diferenciraju se dvije glavne oblasti proučavanja nastave na univerzitetu: uvjeti ostvarivanja nastavnih aktivnosti i efekti nastave. Posebno ističu da, gledano sa stanovišta prirode uloga u suvremenom nastavnom procesu, karakteristike studenata predstavljaju još važnije polje istraživanja, posebno istraživanja stavova studenata o vrijednosti aktualne / suvremene nastave na fakultetu.

Iako su osnovni konstituenti nastavnog procesa – učenik / student, nastavnik i nastavni sadržaj – ostali triangulirani i nužni za realizaciju nastave uopće, odnosi među njima su se počeli mijenjati. Ponovno promišljanje povijesnih odgojnih ideja i nove spoznaje iz filozofije, psihologije, pedagogije, sociologije i medicine prebacile su fokus nastavnog procesa s nastavnika i sadržaja na studenta. Studentu, o kojem se sada više saznavalo, znanje se nije moglo ulijevati u glavu niti je neko drugi isključivo mogao pisati po njegovim praznim pločama. Znanje za studenta mora biti proizvod osobne spoznaje i aktivnog sudjelovanja za koje nastavnik stvara okolnosti, vodi, podstiče i omogućava da se učenje doista i dogodi. Kako bi se to intencijski i optimalno realiziralo, nastavniku više nije dovoljno znanje znanja o predmetu poduke i urođeni pedagoški takt ili tek sklonost ka poučavateljskom pozivu. Njemu su sve više potrebne spoznaje o studentu, o tome kako čovjek uči, o učenju i poučavanju. Martin Hajdeger je vrlo inspirativno i odgovorno rekao da je „poučavanje čak teže nego učenje jer je poučavanje, zapravo, omogućavanje učenja. Učitelj, i kada je iznad svih svojih učenika, još uvijek mora učiti više od njih – on mora učiti kako njih naučiti da uče“.

Slabost u primjeni znanstvene spoznaje u nastavi je primjetna od pojave prvih univerziteta u Europi, ali su promjene nužno i stalno podsticale na sagledavanje zakonitosti univerzitetske nastave. Budući da su predmet didaktike, najšire rečeno, zakonitosti učenja i poučavanja u nastavnim i vannastavnim aktivnostima (Muminović, 2013), možemo reći da je proces učenja i poučavanja fundamentalno pitanje nastavnog procesa. Posljedice (ne)adekvatnog i (ne)kvalitetnog obrazovanja nisu odmah vidljive, ali s njima ćemo se, u ne tako dalekoj budućnosti, suočavati svi.

### **Neke odrednice tradicionalne i suvremene univerzitetske nastave**

Iako se istraživačka pozornost sve više posvećuje različitim didaktičkim pitanjima visokoškolske nastave, diskusija o realnoj pedagoškoj situaciji na univerzitetima je zanemarena, navode Knežević-Florić i Ninković (xxx). Paradoksalna je činjenica da pedagošku situaciju na suvremenim univerzitetima karakterizira jezično nerazumijevanje, etnocentrizam profesije, prostorna i vremenska distanca, kontradiktornost očekivanja, minimum interakcije i kritičkog stanja duha, piše Bourdieu (1996). Autor navodi zanimljiv primjer studentice koja opisuje prostornu distancu u univerzitetskim kontekstima:

*Idealna dvorana za predavanja je ogromna, stvarno ogromna. Ona je vrlo tmurna, vrlo star amfiteatar i veoma nekomforan. Profesor je izdvojen iza svoje katedre koja je visoko uzdignuta, dovoljno da svako može da ga vidi. Nezamislivo je da bi on mogao sići dole i uznemiriti te. Možeš ga čuti sasvim dobro, jer on se ne kreće. Pokreću se samo njegova usta. Poželjno je da ima sedu kosu, ukrućen vrat i protestantsku auru oko sebe. Tu je veliko mnoštvo studenata i svako je savršeno anonimn. Sve doprinosi utisku da smo u drugom svetu.*

*Studentkinja istorije, 22 godine, Paris (Bourdieu, 1996: 8)*

Prostor univerzitetske institucije i situacije u kojima institucija stavlja nastavnika u ulogu govornika najčešći su izvori pedagoške distance koja se ne reflektira samo na spoljašnje efekte pedagoškog odnosa. Nastavnik može pozvati studente da se uključe u nastavni proces ili pitati da li im je jasno ono o čemu je nastavnik izlagao, ali već opisana pedagoška situacija donekle isključuje svaku mogućnost da bi nešto uopće moglo biti nejasno. Zanimljivo, Knežević-Florić i Ninković (xxx) navode da studenti ostaju čvrsto vezani za tradicionalnu pedagošku situaciju jer ona štiti i njih, s obzirom na to da im je u prethodnom školskom iskustvu ona bila najdominantniji i već isprobani model školskog ponašanja. Budući da se pretpostavlja da razumiju ono o čemu im se govori, ne ostvaruju svoje pravo na nerazumijevanje. Niti nastavnici niti studenti nisu uspjeli fokusirati suštinu i zato posežu za beskrajnim uzajamnim optuživanjima. „To što je visoko obrazovanje tako otporno na promene možda je zbog toga što vidljive tenzije i konflikti maskiraju dublje, tradicionalne odnose koji počivaju u osnovi sistema. Tako svaki napor za transformaciju sistema, koji nije praćen pokušajem da se transformišu i stavovi prema sistemu, osuđen je na propast“, zaključuju Knežević-Florić i Ninković (xxx).

Zadaci odgojno-obrazovnih institucija u XXI stoljeću nalaze se u prostoru između onoga što jeste i onoga što bi moglo biti. Učenje i stjecanje generičkih (prenosivih, transferabilnih) kompetencija zahtijeva pomak u metodama poučavanja i obrazovnoj paradigmi: od sadržaja i nastavnika u središtu procesa, do studenta i njegovih kompetencija u središtu procesa. Ove dvije paradigme su u didaktičkoj literaturi temeljne odrednice tradicionalne nastave, s jedne strane, i suvremene nastave, s druge strane.

Jedno od obilježja tradicionalno realizirane nastave jeste to da je nastavnik dominantno usmjeren na sadržaj i vlastite aktivnosti u nastavnom procesu. Analizirajući nastavu jučer i danas, prvotno je nužna analiza aktivnosti i poticaja koji dolaze od nastavnika. Primarno valja obratiti pozornost na ukupnu aktivnost nastavnika. Flanders (1970) analizira nastavu s aspekta dominirajućega i integrirajućega ponašanja nastavnika. Naglašava kako dominirajuća klima potiče daljnju dominaciju, a integrirajuća daljnju integraciju. Tradicionalno poimanje, zapravo, predstavlja nastavu orijentiranu na nastavnika, gdje imamo sliku i tradicionalnog okruženja za učenje u kojem studenti sjede linearno, gledaju jedan drugome u potiljak, nastavnik je ispred njih, piše po ploči, dominantno govori, studenti uglavnom sjede i slušaju, u fokusu su nastavnikove aktivnosti, a aktivnost studenata se svodi na to da pokušaju zapamtiti sve ono što je nastavnik rekao i to znanje pokazati na ispitu. Tradicionalnoj nastavi se pripisuju sljedeće karakteristike: unaprijed definiran plan i program; osnovna metoda nastave je predavanje / izlaganje (verbalno prenošenje znanja), uz neka pomagala ili bez njih; uloga studenta je u tome da se provjerava u kojoj je mjeri usvojeno obavezno gradivo; motivacija za učenje je vanjska (ocjene, pohvale, kazne...), navodi Popović (2007). Tradicionalna nastava podrazumijeva izravnu instrukciju (Meyer, 2005). Tradicionalnom poimanju škole se u literaturi suprotstavlja pojmom aktivne škole, tj. nastave (Popović, 2007), što navodi na zaključak da je u tradicionalnom razumijevanju nastava dosadna, a njeni sudionici pasivni objekti.

Student, promatran kao subjekt nastavnog procesa, postaje aktivnim sudionikom koji akcijski istražuje i doprinosi suradničkom učenju, te stvara učeću zajednicu s kolegama studentima i nastavnikom. Prema Salomon i Perkins (1998), aktivnost studenata se omogućuje intenzivnim interakcijama, brzim povratnim informacijama, personaliziranim kontigentnim vođenjem, ohrabriranjem, objašnjavanjem, sugestijama i refleksijama. Dobra i kvalitetna suvremena nastava angažira i kognitivne i sve druge procese, odnosno svojim aktivnostima doprinosi ostvarivanju ciljeva nastave. Ciljevi se realiziraju putem sadržaja koji tek u didaktičko-metodičkoj realizaciji mogu postati sukonstruirana znanja. Istraživanje odnosa između načina na koje se usvaja nastavni sadržaj i poticanja trajnih zanimanja za te sadržaje i izvan nastave izvorno je didaktičko pitanje, navodi Palekčić (1999). Transformiranje znanstvenih sadržaja u nastavne sadržaje, a onda pretvorba nastavnih sadržaja u obrazovna dobra,<sup>26</sup> je važno pitanje na svim razinama obrazovanja, a možda posebno na visokoškolskim institucijama koje ide korak dalje od navedenog slijeda poučavajući znanost putem obrazovnih dobara. Odnos sadržaja i metode fundamentalno je pitanje teorije nastave o kojem bi se stalno i na svim razinama obrazovanja trebalo raspravljati.

S obzirom na velike individualne razlike među studentima i na složenost uvjeta konteksta u kojem studenti realiziraju svoje nastavne aktivnosti teško je ponuditi jedan jedinstven model nastave koji će uvažiti i pedagoške i andragoške pretpostavke s obzirom na to da su studenti populacija koju ne možemo svrstati niti u jednu niti u drugu, već i u jednu i u drugu kategoriju. Okruženje za učenje u suvremeno koncipiranoj nastavi je sve češće radioničarskog karaktera, dok su učionice didaktičko-metodičke laboratorije u kojima su studenti orijentirani jedni ka drugima, sjede u polukrugu ili krugu, u manjim skupinama, razgovaraju, diskutiraju, rješavaju probleme, proučavaju primjere, sudjeluju u različitim simulacijama i sl. Aktivna nastava u središte pozornosti stavlja studenta, kojeg se tretira kao cjelovitu ličnost, a ne samo kao onoga koji uči i treba savladati određene sadržaje. Osnovne karakteristike aktivne nastave, prema Popović (2007), su: ne mora postojati cjelovit, unaprijed fiksiran plan i program; polazi se od interesovanja onoga koji uči; svako učenje se povezuje s prethodnim znanjem i osobnim iskustvom; motivacija je intrinzična. Iz ovakve paradigme se može uočiti da je cilj obrazovanja „stare škole“ usvajanje znanja, a cilj „nove škole“ razvoj ličnosti i maksimalan razvoj potencijala svakog studenta. U društvu znanja orijentiranom na kompetencijsko promatranje ishoda učenja jasno je da su sadržaji promjenljivog karaktera i da njihovo memoriranje i savladavanje nikako ne mogu biti konačan cilj nastavnog procesa, nego ishodišna tačka koja je važna za razvijanje sposobnosti, vještina i stavova svakog pojedinca. Suvremena paradigma može biti rezimirana i na način, kako je to napravila Razdevšek-Pučko (2005), odnosno da se razumije preusmjeravanje procesa poučavanja na procese učenje, upotreba suvremene informacijske i informatičke tehnologije, osposobljenost za rad s različitim studentima (inkluzivna paradigma shvaćena u najširem smislu: različite sposobnosti, različita predznanja, posebne potrebe u učenju i sudjelovanju, razvojne teškoće, kulturološke različitosti, stavovi i sl.), nužnost suradnje s drugim kolegama nastavnicima, osposobljenost za refleksiju, istraživanje i evaluaciju vlastitog rada. Jedan od najvećih izazova suvremene pedagogije je omogućiti pogodne uvjete za kreativno stvaralaštvo s ciljem da odgojno-obrazovna institucija postane mjesto koje će pripremiti studenta za aktivan rad i djelovanje u društvu. Ovaj izazov se itekako odnosi i na visokoškolske institucije.

Suvremenu nastavu karakterizira i multimedijalnost budući da je to obilježje konteksta u kojem živimo, tako da ga je nemoguće izbjeći / negirati, nego je potrebno njegove prednosti integrirati u nastavni proces i iskoristiti sve ono što može podržati proces učenja. Ono što Matijević (2000)

---

<sup>26</sup> Vidjeti više kod Palekčića i Slatine.

ističe jeste to da je didaktički i gnoseološki opravdano i preporučljivo proces obrazovanja ili poučavanja započeti ili završiti u izvornoj stvarnosti jer je cilj obrazovanja omogućiti stjecanje spoznaja i vještina za uspješno snalaženje u radu u izvornoj stvarnosti. Naravno da dijelovi izvorne stvarnosti ne moraju nužno biti u izvornom kontekstu, nego se oni kao takvi mogu prenijeti u obrazovnu instituciju te biti dijelom iskustva studenata iz kojeg, onda, reflektirajući uče. Iskustveno učenje i učenje činjenjem (Dewey, Kolb, Dale) su paradigme na kojima počiva suvremena nastava.

Nastava je mjesto susreta nastavnika / suradnika i studenta s ciljem realizacije odgojno-obrazovnog rada. Nastavni proces ima svoje karakteristike koje mogu biti temeljene na tradicionalnim i suvremenim didaktičkim spoznajama. S obzirom na prirodu i stupanj aktivnosti subjekata koji sudjeluju u nastavnom procesu, u didaktici se govori o nastavi orijentiranoj na nastavnika i nastavi orijentiranoj na studenta. Dominantne karakteristike tradicionalne nastave dovode studenta u položaj objekta u nastavnom procesu, dok realizacija nastave dominantno temeljene na suvremenim didaktičkim spoznajama studente stavlja u poziciju subjekta nastavnog procesa. Nastava orijentirana na nastavnika i položaj studenta kao objekta nastavnog procesa pripadaju diskursu tradicionalne nastavne prakse, dok nastava orijentirana na studenta koji je subjektom nastavnog procesa jeste reformna opredijeljenost visokoškolskih institucija u europskom prostoru visokog obrazovanja. Tradicionalno je u visokoškolskom nastavnom procesu bilo manje studenata, ali se i znanost sporije razvijala, dok s aspekta suvremenosti možemo konstatirati demokratizaciju znanja, veći broj studenata, ali i brži razvoj znanosti. Jedna od bitnih pogreški u nastavi jeste da se studente upoznaje s poznatim, umjesto da se stvara okruženje u kojem će kritički promišljati, kreativno djelovati i izvorno stvarati. Sinteza nekih karakteristika tradicionalne i suvremene nastave prikazana je u Tabeli 1.

Tabela 1. *Karakteristike tradicionalne i suvremene nastave*

<b>Tradicionalna nastava</b>	<b>Suvremena nastava</b>
Temeljena na zastarjelim spoznajama o čovjeku i učenju	Temeljena na suvremenim istraživanjima i spoznajama o tome kako studenti najbolje uče
Orijentirana na nastavnika	Orijentirana na studenta
Hladna i autoritarna klima	Klima uzajamnosti, brige i povjerenja
Takmičarsko i kompetetivno okruženje	Suradničko i kooperativno okruženje
Organizacija učionice „jedno iza drugog“	Sjedenje u polukrugu, malim grupama
Student kao objekt nastavnog procesa	Student kao subjekt nastavnog procesa
Pasivnost i dosada	Aktivnost, dinamičnost i angažiranost
Nastavnik dominantno govori	Koriste se različite strategije učenja i poučavanja
Nastavnik jedini izvor informacija	Koriste se različiti izvori učenja koji se kritički promišljaju i pažljivo upotrebljavaju
Dominiraju duga i monotona predavanja	Predavanja su obogaćena različitim aktivnostima za studente
Ocjenjivanje je sumativno	Ocjenjivanje je kontinuirano, formativno i sumativno
Vrednovanje postignuća se realizira na isti način za sve	Vrednovanje postignuća se realizira na različite načine u odnosu na sposobnosti, stilove učenja i sl.
Osnovni cilj nastave je prenijeti znanje	Cilj nastave je kompetentni građanin budućnosti
Unaprijed definiran plan i program	Plan i program je fleksibilan i ima razvojni karakter
Motivacija je vanjska	Intrinzična motivacija
Sadržaji predmetno određeni	Problemski pristup u realizaciji sadržaja
Otuđenost od stvarnosti	Pragmatičnost i učenje činjenjem u realnim situacijama
Historicizam	Suvremenost

Nastavni proces kojem treba težiti ima karakteristike procesa koji uvažava studenta kao aktivnog sudionika nastavnog procesa jer se učenje neće dogoditi bez njegovog sudjelovanja. Ukoliko u nastavu uključimo studente, nikada ne možemo u potpunosti planirati tijek aktivnosti i njihovo trajanje. Nastava tada postaje zajednička aktivnost nastavnika i studenata, kokreacija koja je autentična i neponovljivo iskustvo koje je svojstveno samo datom trenutku i određenom kontekstu.

## **Metodologija istraživanja**

Cilj istraživanja je propitati karakteristike visokoškolskog nastavnog procesa, te koje su osobine nastavnika / suradnika cijenjene. Uz cilj istraživanja postavljena su i dva istraživačka pitanja:

1. Koji su stavovi studenata o visokoškolskoj nastavi koju pohađaju u odnosu na tradicionalne i suvremene karakteristike, te šta je za njih kvalitetna nastava?
2. Koji su stavovi nastavnika / suradnika o visokoškolskoj nastavi u odnosu na tradicionalne i suvremene karakteristike, te šta je za njih kvalitetna nastava?

Prilikom izrade ovog rada korištene su sljedeće istraživačke metode: deskriptivna metoda, metoda teorijske analize, empirijsko-neeksperimentalna metoda (servej-metoda), komparativna metoda, te hermeneutička metoda. Od postupaka je u istraživanju korišteno anketiranje. Instrumenti istraživanja odgovaraju navedenim metodama i postupcima, a konstruirani su za potrebe ovog istraživanja. To su: Upitnik za studente Univerziteta u Sarajevu i Upitnik za nastavnike / suradnike Univerziteta u Sarajevu.

U istraživanju je sudjelovalo 490 studenata sa sedam fakulteta društvenih, humanističkih, prirodno-matematičkih, tehničkih, umjetničkih i teoloških oblasti Univerziteta u Sarajevu. Od ukupnog broja studenata, njih 282 tj. 57.6% studiraju na nastavničkom odsjeku / smjeru, dok njih 208 tj. 42.4% studira na nenastavničkom odsjeku / smjeru. Uzorkom nisu obuhvaćeni studenti I i II godine I ciklusa studija budući da je njihovo iskustvo u nastavnom procesu na visokoškolskim institucijama, iako vrijedno, vremenski trajalo manje u odnosu na studente viših godina studija. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 80 nastavnika / suradnika. Najveći broj ispitanika u uzorku su asistenti / viši asistenti (43.8%), zatim docenti (33.8%) i vanredni profesori (16.3%). Najmanje je ispitanika u zvanju redovnih profesora, njih 6.3%.

U radu je korišten kvalitativni i kvantitativni pristup obradi podataka. Kvantitativni izračuni realizirani su u SPSS 22.0. programu.

## **Rezultati istraživanja i diskusija**

Studenti i nastavnici / suradnici procjenjivali su zastupljenost karakteristika tradicionalne i suvremene nastave u nastavnom procesu.

Većina studenata je mišljenja da je nastava koju pohađaju usmjerena na sadržaj. Kada su studenti pitani o tome *je li nastavni proces usmjeren na studenta*, njih 58.6% je biralo odgovor „Često“ i „Veoma često“, a 30.2% je biralo odgovor „Ponekad“. Budući da usmjerenost nastave na sadržaj jeste karakteristika tradicionalne nastave, a usmjerenost nastave na studenta karakteristika suvremene nastave, zanimljivo je da je prilikom procjene nastave na oba pitanja najučestaliji

odgovor bio „Često“. Ipak, detaljnija analiza pokazuje da je nastava više tradicionalna prema ovoj karakteristici jer je 86.9% studenata biralo odgovore „Često“ i „Veoma često“, dok je 58.6% studenata biralo iste te odgovore na pitanje o usmjerenosti nastave na studente. Prema procjeni nastavnika / suradnika, a u odnosu na ove dvije karakteristike, nastava je više tradicionalna jer je 90% nastavnika / suradnika biralo odgovore „Često“ i „Veoma često“, dok je 77.5% nastavnika / suradnika biralo iste te odgovore na pitanje o usmjerenosti nastave na studente.

Najveći broj studenata mišljenja je da im *prisustvo nastavi* prouzrokuje zadovoljstvo (38.8%), ali nije zanemarljiv broj studenata koji smatraju da im prisustvo nastavi tek ponekad prouzrokuje zadovoljstvo (36.7%). Najveći broj nastavnika / suradnika mišljenja je da studentima prisustvo nastavi ponekad prouzrokuje zadovoljstvo (46.3%), ali nije zanemarljiv procenat onih koji smatraju da studentima prisustvo nastavi često prouzrokuje zadovoljstvo, što izražava 45% nastavnika / suradnika. U odnosu na odgovore koje su dali studenti, možemo vidjeti da nastavnici / suradnici u manjoj mjeri percipiraju zadovoljstvo studenata prisustvom na nastavi.

Nastavu kao *dobro strukturiranu* procjenjuje 68.7% studenata i 76.3% nastavnika / suradnika najčešće birajući odgovor „Često“. Značajno je izdvojiti da 21% studenata smatra da je nastava tek ponekad bila dobro strukturirana. Nije zanemarljivo da 11.3% studenata, a 23.8% nastavnika / suradnika ipak smatra da je nastava ponekad bila bez posebnog reda.

Na tvrdnju „Nastavnik dogovara pravila sa studentima“ 30.4% studenata je biralo odgovor „Često“, što je najviše birani odgovor na ovu tvrdnju. S druge strane, vrlo je zanimljivo da je 29.4% studenata biralo odgovor „Često“ na tvrdnju *da nastavnik nameće svoja pravila*, što je skoro jednak broj onih koji su birali isti odgovor na tvrdnju *da nastavnik dogovara pravila sa studentom*. Ipak, najviše birani odgovor na tvrdnju „Nastavnik nameće svoja pravila“ je „Ponekad“ (34.9%). Na osnovu datih odgovora možemo vidjeti da postoji veći broj nastavnika u visokoškolskoj nastavi koji dogovaraju pravila sa studentima, što je karakteristika suvremene nastave, u odnosu na broj nastavnika koji i dalje tradicionalno nameću svoja pravila u radu sa studentima, ali njihov broj nije nimalo zanemarljiv. Ovdje možemo vidjeti da su odgovori studenata i nastavnika / suradnika slični.

„Nastavnici dolaze pripremljeni na nastavu“ je mišljenje 86.9% studenata, dok 12.4% studenata izražavaju mišljenje da nastavnici „Rijetko“ i „Ponekad“ dolaze pripremljeni na nastavu. Odgovor „Nikada“ nije birao niti jedan student. Nastavnici *dolaze pripremljeni na nastavu* mišljenje je 88.8% nastavnika / suradnika. Odgovor „Nikada“ nije birao niti jedan nastavnik / suradnik. Iako i studenti i nastavnici / suradnici smatraju da nastavnici dolaze pripremljeni na nastavu, nastavnici / suradnici su bili više strogi u svojoj procjeni.

Da je *nastava ponekad dosadna* smatra 46.9% studenata. Zanimljivo je da je jednak broj studenata, njih 5.5%, birao odgovor „Nikada“ i „Veoma često“. S druge strane, 39.6% studenata smatra da je nastava *zanimljiva* i *atraktivna*. Posmatrajući odgovore koje su ispitanici dali na ove dvije tvrdnje, možemo zaključiti da je visokoškolska nastava više zanimljiva i atraktivna studentima, nego dosadna. Da je nastava često dosadna smatra 45% nastavnika / suradnika. S druge strane, 48.8% nastavnika / suradnika smatra da je nastava ponekad zanimljiva i atraktivna. Posmatrajući odgovore na ove dvije tvrdnje, možemo zaključiti da je visokoškolska nastava manje zanimljiva i atraktivna prema mišljenju nastavnika / suradnika nego prema mišljenju studenata.

Prema odgovorima datim na tvrdnju „Nastavnik realizira program u skladu s predstavljenim silabusom“ možemo vidjeti da studenti smatraju da nastavnici realiziraju program u skladu s

predstavljenim silabusom jer je njih 46.5% biralo odgovor „Često“, a 35.9% odgovor „Veoma često“. Na istu tvrdnju nastavnici / suradnici su dali odgovore prema kojima vidimo da smatraju da realiziraju program u skladu s predstavljenim silabusom jer je njih 50% biralo odgovor „Često“, a 43.8% odgovor „Veoma često“. Niti jedan ispitanik nije birao odgovor „Nikada“.

Razmatrajući pitanja u vezi s karakteristikama nastavnog procesa, neizostavno je bilo pitati studente o *njihovom sudjelovanju na nastavi*. Zanimljivo je da je, prema vlastitoj procjeni, 43.4% studenata „Često“ i „Veoma često“ pasivno u nastavnom procesu, dok 40.4% studenata izražava mišljenje da aktivno sudjeluju u nastavnom procesu. Iz navedenog vidimo da studenti i dalje nisu dovoljno aktivni i angažirani u nastavi, što nije u skladu s očekivanim zahtjevima i karakteristikama suvremene nastave, što misle i studenti i nastavnici / suradnici.

Studenti su na tvrdnju „Nastava se realizira kroz različite interaktivne oblike (rad u malim grupama, rad u paru, individualni rad, radionice, debate i sl.)“ u najvećem broju odgovarali sa „Često“. S druge strane, 53.3% studenata smatra da u nastavi dominira frontalni oblik rada. Ovome dodajemo i najviše birani odgovor „Ponekad“ (40%) na tvrdnju koja se odnosi na *monotona duga izlaganja nastavnika*. Nije zanemarljivo da 34% studenata smatra da su „Često“ i „Veoma često“ u nastavi bila prisutna monotona i duga izlaganja nastavnika, ali i da 51.3% nastavnika / suradnika smatra da su u nastavi „Ponekad“ (32.5%) i „Rijetko“ (18.8%) prisutna monotona i duga izlaganja nastavnika. Dakle, u nastavi i dalje dominira frontalni oblik rada praćen monotonim i dugim izlaganjima nastavnika uz primjenu različitih interaktivnih oblika rada. Nastavnici / suradnici su procijenili postojanje različitih interaktivnih oblika nastavnog rada u realizaciji nastavnog procesa u većoj mjeri u odnosu na studente.

Približno 57% studenata i 73% nastavnika / suradnika je mišljenja da *zaključna ocjena* nije rezultat samo jedne provjere znanja na kraju semestra. Također, 72.4% studenata iskazuje da je *zaključna ocjena* rezultat kontinuirane provjere znanja/vještina. Na tvrdnju „Provjera znanja/vještina se realizira na jedan način“ studenti su najviše birali odgovor „Rijetko“ (25.5%). Nakon ovog odgovora ispitanici su najviše birali odgovore „Ponekad“ (22.9%) i „Često“ (22.2%). S druge strane, 62.5% studenata smatra *da se provjera znanja / vještina realizira na različite načine*. Rezultati pokazuju da nastavnici u značajnom broju poštuju Zakon o visokom obrazovanju i bolonjske principe nastave izvodeći *zaključnu ocjenu* na temelju kontinuirane provjere znanja / vještina i različitih načina provjere znanja / vještina iako i dalje postoje oni nastavnici koji bi morali dodatno raditi na ovim elementima evaluacije postignuća studenata u nastavnom procesu.

Na tvrdnju da u nastavnom procesu „Vlada demotivirajuća i kompetitivna (takmičarska) klima“ najviše birani odgovor studenata je „Ponekad“ (42.5%), a sljedeći najviše birani odgovor je „Rijetko“ (37.5%). S druge strane, 43.8% studenata bira odgovore „Često“ i „Veoma često“ na tvrdnju *da vlada motivirajuća i suradnička klima*. Ukupno 61% studenata smatra da nastavnici / suradnici *pokazuju demokratski stil vođenja*, dok njih 11.3% smatra da nastavnici „Rijetko“ (10%) i „Nikada“ (1.3%) pokazuju ovaj stil vođenja i brige o studentima. Također, 37.6% studenata smatra da nastavnici „Često“ i „Veoma često“ *pokazuju autoritarni stil vođenja i imaju hladan odnos sa studentima*. Dakle, na nastavi dominira motivirajuća i suradnička klima, što je u suglasju sa stilom vođenja koji dominira jer i studenti i nastavnici / suradnici izražavaju da nastavnici više pokazuju demokratski stil vođenja i brinu o potrebama studenata u odnosu na broj onih koji pokazuju autoritarni stil vođenja i imaju hladan odnos sa studentima. Ipak, podaci pokazuju da bi se motivirajuća i suradnička klima u nastavi morala dodatno razvijati.



Na osnovu odgovora studenata vidimo da se nastavni proces realizira uz primjenu različitih metoda rada „Često“ (38.6%) i „Veoma često“ (27.5%), te je obogaćen upotrebom različitih medija i suvremenih tehnologija (52.3%). Zanimljivo je da 15.3% studenata kažu da se u nastavi rijetko koriste različiti mediji i suvremena tehnologija. S druge strane, 27.2% studenata izražava mišljenje *da se u nastavi koriste samo osnovna nastavna sredstva*. Nastavnici / suradnici iskazuju da *koriste različite metode rada* birajući odgovor „Često“ (43.8%) i „Veoma često“ (23.8%). Ističe se i podatak da 27.5% nastavnika / suradnika bira odgovor „Ponekad“ na ovu tvrdnju. Također, 62.5% nastavnika / suradnika izražava mišljenje da se u nastavi *koriste različiti mediji i suvremena tehnologija*. Osim toga, 31.3% nastavnika / suradnika bira odgovor „Ponekad“ na navedenu tvrdnju. S druge strane, 20% nastavnika / suradnika izražava da se u nastavi *koriste samo osnovna nastavna sredstva*. Važan je podatak da 60% nastavnika / suradnika iskazuje da se u nastavi „Nikada“ ili „Rijetko“ koriste samo osnovna nastavna sredstva. Na osnovu odgovora i studenata i nastavnika / suradnika vidimo da se nastava realizira primjenom različitih metoda rada te da jeste obogaćena primjenom različitih medija i suvremenih tehnologija.

Nastavnici, prema većinskom mišljenju studenata, *ne ponižavaju i ne omalovažavaju studente*, što kazuje njih 79.3%. Podaci pokazuju da 11.8% studenata bira odgovor „Ponekad“, a 7.3% ispitanika bira odgovore „Često“ i „Veoma često“ pokazujući da ponižavanje i omalovažavanje studenata ipak postoji. Nastavnici / suradnici rijetko *ponižavaju i omalovažavaju studente*, što iskazuje njih 56.3%. Podaci pokazuju da 33.8% nastavnika / suradnika bira odgovor „Ponekad“, 6.3% nastavnika / suradnika bira odgovore „Veoma često“ i „Često“ 3.8% pokazujući da ponižavanje i omalovažavanje studenata postoji. Vrlo zanimljivo je da niti jedan nastavnik / suradnik na ovo pitanje nije birao odgovor „Nikada“.

Na tvrdnju „Nastavnik koristi humor u nastavi“ najviše birani odgovor je „Ponekad“, koji je biralo 41.8% studenata. Također, 46.1% studenata izražava da nastavnici koriste humor u nastavi birajući odgovore „Često“ i „Veoma često“. Na tvrdnju „Nastavnik koristi humor u nastavi“ najviše birani odgovor je „Ponekad“, koji je biralo 50% nastavnika / suradnika. Također, 41.3% nastavnika / suradnika izražava da koriste humor u nastavi birajući odgovore „Često“ i „Veoma često“. Dodatno, 8.8% nastavnika/suradnika smatra da „Rijetko“ koriste humor u nastavi, a 0% smatra da to rade „Nikada“. Dakle, na temelju vrlo sličnih odgovora i studenata i nastavnika / suradnika humor jeste prisutan u nastavi u značajnom procentu, ali bi bilo značajno dodatno ispitati prirodu, cilj i svrhu upotrebe tog humora.

*Da se znanje stvaralački primjenjuje u konkretnim situacijama*, smatra 35.7% studenata. S druge strane, 50.2% studenata ističe *da se cijeni reprodukcija činjenica*. Dakle, reprodukcija činjenica je i dalje visoko cijenjena te dominira u odnosu na stvaralačku primjenu znanja u konkretnim situacijama. *Da se znanje stvaralački primjenjuje u konkretnim situacijama*, smatra 53.8% nastavnika / suradnika birajući odgovore „Često“ (46.3%) i „Veoma često“ (7.5%). Odgovor „Ponekad“ biralo je 32.5% nastavnika / suradnika. S druge strane, 33.8% nastavnika / suradnika ističe *da se cijeni reprodukcija činjenica* birajući odgovore „Često“ (27.5%) i „Veoma često“ (6.3%). Na ovu tvrdnju najviše birani odgovor je bio „Ponekad“ i biralo ga je 40% ispitanika. Dakle, prema mišljenju nastavnika / suradnika, stvaralačka primjena znanja u konkretnim situacijama je češće prisutna u odnosu na reprodukciju činjenica, dok prema mišljenju studenata, reprodukcija činjenica i dalje dominira u odnosu na stvaralačku primjenu znanja u konkretnim situacijama.

Da je prisutna višesmjerna komunikacija i interakcija među studentima i s nastavnikom, smatra 32.9% studenata, dok 14.5% studenata smatra da je ona prisutna „Rijetko“ i „Nikada“ (1.6%). Na

tvrdnju „Prisutna je jednosmjerna komunikacija nastavnik – student” najviše birani odgovor je „Često”, koji je biralo 38.8% nastavnika / suradnika. Nakon tog odgovora slijedi odgovor „Ponekad” (28.8%), „Veoma često” (17.5%) i „Rijetko” (15%). Najmanje birani odgovor je „Nikada” (0%). S druge strane, 52.5% nastavnika / suradnika smatra *da je prisutna višesmjerna komunikacija i interakcija među studentima i s nastavnikom* birajući odgovore „Često” (37.5%) i „Veoma često” (15%). Da je ponekad prisutna višesmjerna komunikacija i interakcija među studentima i s nastavnikom, smatra 41.3% ispitanika, što je najviše birani odgovor za ovu tvrdnju. Dakle, nastavnici njeguju višesmjernu komunikaciju i interakciju među studentima i na relaciji nastavnik – student, ali kako i studenti i nastavnici / suradnici izražavaju, njena prisutnost bi trebala biti u većoj mjeri.

Studenti su mišljenja da se nastava najčešće realizira samo u učionicama. Kada su studenti pitani o tome *da li nastavnik koristi različita mjesta i situacije kao prilike za poučavanje*, u najvećem broju su odgovarali „Rijetko” (34.9%) i „Nikada” (31.4%). Nastavnici / suradnici su na tvrdnju „Nastava se realizira samo u učionicama” u najvećem broju odgovarali sa „Često” (40%). Poslije ovog, najzastupljeniji odgovori su bili „Veoma često” (18.8%), „Rijetko” (16.3%) i „Ponekad” (13.8%). Zanimljivo je da je odgovor „Nikada” biralo 11.3% nastavnika / suradnika. Može se zaključiti da su nastavnici / suradnici mišljenja da se nastava češće realizira samo u učionicama. S druge strane, kada su nastavnici / suradnici pitani o tome *da li nastavnik koristi različita mjesta i situacije kao prilike za poučavanje*, u najvećem broju odgovarali su „Ponekad” (37.5%) i „Rijetko” (33.8%). Najmanje su zastupljeni odgovori „Veoma često” (3.8%) i „Nikada” (7.5%). Dakle, nastava se i dalje najčešće realizira u učionici, uz povremeno stvaranje prilika za poučavanje u školama, institutima, bolnicama, odnosno različitim mjestima kao resursima iz okruženja i lokalne zajednice.

Na osnovu medijana, dominantne vrijednosti i prosječnog ranga primjetno je da studenti procjenjuju *da su najviše tačne tvrdnje* prema kojima se nastava realizira samo u učionicama, nastavnik dolazi pripremljen na nastavu i zaključna ocjena je rezultat kontinuirane provjere znanja / vještina. Također, vidljivo je da studenti procjenjuju *da su najmanje tačne tvrdnje* prema kojima je konačna ocjena rezultat samo jedne provjere znanja, nastavnici ponižavaju i omalovažavaju studente i nastavnici koriste različita mjesta i situacije kao prilike za poučavanje. Razlike u ovim tipičnim odgovorima između različitih tvrdnji su ispitane pomoću Friedmanovog testa koji se pokazao statistički značajan na nivou manjem od 1% ( $\chi^2=3807.290$ ,  $df=34$  i  $p=0.000$ ).

Prema vrijednostima prosječnih rangova, medijana i dominantne vrijednosti, **najveći stepen slaganja** nastavnici / suradnici su imali s tvrdnjama: „Nastavnik realizira program u skladu s predstavljenim silabusom”, „Nastavnik dolazi pripremljen na nastavu” i „Nastava je usmjerena na sadržaj”, dok su pokazali **najmanje slaganje s tvrdnjom** „Nastavnik ponižava i omalovažava studente”, s tvrdnjom „Nastava je bez nekog posebnog reda” i s tvrdnjom „Zaključna ocjena je rezultat samo jedne provjere znanja / vještina na kraju semestra”. Kada su u pitanju razlike u ocjenama između pojedinih tvrdnji, za svaku tvrdnju iz ovog dijela je urađen Friedmanov test razlika za zavisne uzorke, koji se pokazao statistički značajan na nivou manjem od 1% ( $\chi^2=999.067$ ,  $df=34$  i  $p=0.000$ ).

Postoji statistički značajna razlika u odgovorima među studentima koji studiraju na nastavničkim i nenastavničkim usmjerenjima **kod 10 od 35 tvrdnji**. S obzirom na rezultate hi-kvadrat testa, može se zaključiti da postoji statistički značajna razlika u:

- percepciji nastave usmjerene na sadržaj među studentima nastavničkog usmjerenja i nenastavničkog usmjerenja. Studenti nastavničkog usmjerenja u većoj mjeri vide nastavu kao orijentiranu na sadržaj nego studenti nenastavničkog usmjerenja;
- zadovoljstvu studenata prisustvovanju nastavi. Studenti nastavničkog usmjerenja izvještavaju da im prisustvo nastavi pričinjava veće zadovoljstvo od studenata nenastavničkog usmjerenja;
- tome da li nastavnik dogovara pravila sa studentima među studentima nastavničkog usmjerenja i nenastavničkog usmjerenja. Studenti nastavničkog usmjerenja su pokazali u manjoj mjeri neslaganje s ovom tvrdnjom, ali u većoj mjeri slaganje s tvrdnjom da nastavnik češće dogovara pravila sa studentima nego studenti nenastavničkog usmjerenja;
- tome u kojoj se mjeri nastava izvodi kroz različite interaktivne oblike. Studenti nenastavničkog usmjerenja izvještavaju o većoj učestalosti izvođenja nastave kroz različite interaktivne oblike od nastavnika nego studenti nastavničkog usmjerenja;
- tome da je zaključna ocjena rezultat samo jedne provjere znanja / vještina na kraju semestra u većoj mjeri iskazuju studenti koji studiraju na nastavničkom usmjerenju od studenata koji studiraju na nenastavničkom usmjerenju;
- percepciji aktivnog sudjelovanja studenata u nastavnom procesu između studenata nastavničkog i nenastavničkog usmjerenja. Studenti nastavničkog usmjerenja u većoj mjeri izražavaju aktivno sudjelovanje studenata u nastavnom procesu nego studenti nenastavničkog usmjerenja;
- tome da se provjera znanja realizira na jedan način, uglavnom pismenim putem, u statistički značajno većoj mjeri iskazuju studenti koji studiraju na nenastavničkom usmjerenju u odnosu na studente koji studiraju na nastavničkom usmjerenju;
- učestalosti realiziranja nastave samo u učionicama tokom odvijanja nastavnog procesa. Studenti nastavničkog usmjerenja u značajno većoj mjeri smatraju da se nastava izvodi samo u učionicama u odnosu na studente nenastavničkog usmjerenja;
- učestalosti realiziranja nastave od nastavnika koristeći različita mjesta i situacije kao prilike za poučavanje. Studenti nenastavničkog usmjerenja u značajno većoj mjeri izražavaju mišljenje da nastavnici koriste različita mjesta i situacije kao prilike za poučavanje nego što to isto izražavaju studenti nastavničkog usmjerenja;
- tome da se provjere znanja realiziraju na različite načine u statistički značajno većoj mjeri smatraju studenti koji studiraju na nenastavničkom usmjerenju u odnosu na studente koji studiraju na nastavničkom usmjerenju.

Zanimljivo je da ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima koje daju studenti nastavničkih i nenastavničkih usmjerenja u odgovorima na pitanja koja se, prvenstveno, tiču organizacije i realizacije nastavnog procesa budući da je modeliranje jedan od važnih načina učenja o tome kako treba poučavati (nastavnik koristi različite metode rada, u nastavi se koriste različiti mediji i suvremena tehnologija, znanje se stvaralački primjenjuje u konkretnim situacijama, u nastavi se koriste samo osnovna nastavna sredstva i sl). Suvremenu i aktivnu nastavu važno je doživjeti kako bi je studenti, budući nastavnici, i sami mogli realizirati.

Na temelju svega iznesenog, možemo zaključiti da studenti i nastavnici / suradnici nastavu na fakultetima percipiraju na jednak način u odnosu na 15 ponuđenih karakteristika. Razlike su uočene u percepciji zanimljivosti i atraktivnosti nastavnog procesa, te reprodukciju činjenica odnosno stvaralačku primjenu znanja. Nastava je manje zanimljiva i atraktivna prema mišljenju nastavnika / suradnika nego prema mišljenju studenata. Prema mišljenju studenata, reprodukcija

činjenica je i dalje visoko cijenjena, te dominira u odnosu na stvaralačku primjenu znanja u konkretnim situacijama, dok je prema mišljenju nastavnika / suradnika, stvaralačka primjena znanja u konkretnim situacijama češće prisutna u odnosu na reprodukciju činjenica.

Studenti su imali priliku navesti *koje osobine najviše cijene kod univerzitetskih nastavnika / suradnika*. Kao **prvu najvažniju** osobinu studenti su najčešće navodili znanje i stručnost, predavačke vještine te poštivanje i uvažavanje studenata. Osim ovih, studenti su još naveli i sljedeće osobine: dostupnost, posvećenost poslu, korektnost, pravednost i susretljivost. Kao **drugu najvažniju** osobinu studenti su u jednakoj mjeri navodili znanje i stručnost te predavačke vještine nastavnika / suradnika. Nakon toga, najčešće su navodili poštivanje i uvažavanje studenata, susretljivost, dostupnost, komunikativnost, korektnost, profesionalnost i pravednost. Predavačke vještine, dostupnost i humor bile su najčešće osobine nastavnika/suradnika koje su ispitanici navodili kao **treću najvažniju** osobinu. Osim ovih, navodili su još i: profesionalnost, posvećenost poslu, tačnost i razumijevanje kao osobine koje najviše cijene kod nastavnika / suradnika.

Studenti su na pitanje *kakva bi trebala biti kvalitetna nastava na visokoškolskoj instituciji* najčešće odgovarali *da je kvalitetna nastava interaktivna, sadržajna, kreativna, relevantna, motivirajuća, uvažavajuća, u ugodnoj atmosferi, praktična i korisna*. U nastavku, prethodno navedeno ilustriramo odgovorima studenata:

- *Malo više opuštenija i individualnija.*
- *Onakva da od mene napravi kvalifikovanog stručnjaka koji će znati šta i zašto radi.*
- *Nastava koja ima tendenciju konstantnog poboljšavanja i usavršavanja.*
- *Da se prevaziđe klasično učenje i da se posveti pažnja i istraživačkom segmentu.*
- *Smatram da je to nastava u kojoj učestvuju i studenti, te u kojoj se koriste različita pomagala i primjeri kako bi ona bila što razumljivija.*
- *Ona koja nas priprema za realno stanje u našem društvu i za posao koji bismo mogli raditi, kao i da u nama probudi kritičku misao i nauči nas kako da predstavimo i argumentujemo svoj stav.*
- *Male grupe za kvalitetniji rad, nepotrebne informacije svesti na minimum, potencirati motivirajuću atmosferu, dobro strukturirati nastavu.*
- *Kreativna i nenametljiva.*
- *Nastava s jasno formuliranim kriterijima, poštivanje pravila (i profesori i studenti).*
- *Dostupna svima.*
- *Odvija se što više van okvira univerziteta i primjenjivati je u praksi.*
- *Kvalitetnu nastavu na visokoškolskoj instituciji odlikuje pravednost ocjenjivanja, umjerena opterećenost, dostupnost nastavnika, rad i trud nastavnika i studenata u jednakoj mjeri.*
- *Relaksiran odnos studenta i profesora, dakle, da se profesoru može normalno obratiti, a ne da nas gledaju sa visoka.*
- *Da predavanja budu podjednako zanimljiva kao većina vježbi.*
- *Unificirati propise i onemogućiti subjektivno tumačenje istih. Povećati praktični rad i obogatiti materiju sadržajem savremenog karaktera.*
- *Da bude korisna za polaganje ispita.*
- *Po navedenim pozitivnim kriterijima navedenim u ovom upitniku.*
- *Po svemu sudeći u našem obrazovnom sistemu moje mišljenje nije ni važno.*

Nekoliko ispitanika je dodalo da je kvalitetna nastava ona u kojoj nastavnici / suradnici dolaze pristojno odjeveni, svoje frustracije ostavljaju kući, ne pričaju o politici, dolaze na vrijeme i sami se pridržavaju pravila koja studentima nameću, izostanke studenata i loše rezultate ne shvaćaju lično te ne kažnjavaju pasivnost studenata na nastavi.

Kvalitetna visokoškolska nastava je, prema mišljenju nastavnika / suradnika, ona nastava koja je **inspirativna, koja omogućava postizanje ishoda učenja, u kojoj se stiču i teorijska znanja i praktične vještine, motivirajuća, podržavajuća, kreativna i interaktivna**. Kako bi nastava na visokoškolskim institucijama bila kvalitetna, potrebna je, između ostalog, izmjena NPP-a, kontinuirano stručno usavršavanje nastavnika, manja opterećenost nastavnika, manji broj studenata, veća podrška dekanata, jednostavnije administrativne procedure, više slobodnog vremena za naučnoistraživački rad, definiranje jasnih ishoda učenja, povezivanje studijskih sadržaja i sl. Neki od odgovora nastavnika / suradnika su:

- *Nastava koja je inspirativna u kojem god pogledu i koja dotiče studenta na bilo kojem nivou...*
- *Ona koja osigurava postignuće ishoda učenja.*
- *Nastava koja otvara vidike, koja poštuje studente kao osobe dajući im mogućnost da upoznaju sebe i svoje mogućnosti. Nastava koja studente tjera da se zaljube u ono što studiraju.*
- *Ona nastavna na kojoj naučimo, ali i koja nadahnjuje i ispunjava. Na koju rado dolazite.*
- *Angažman i učenje studenata kroz rješavanje problema.*
- *Nastava koja je postigla unaprijed zacrtane ciljeve u atmosferi demokratičnosti, poštovanja i koja je kod studenata ali i nastavnika izazvala razvoj osjećaja svrsishodnosti (koji može nastupiti i sa vremenskim odmakom).*
- *Ona koja motivira i podržava studente, koja ih uči kako da uče, koja im pruža kombinaciju teorije i prakse, omogućava da uvide zbog čega je važno da savladaju određeni predmet i kako će im on koristiti u praksi.*
- *Ona u toku koje i nastavnici i studenti izađu sa novim spoznajama, nakon otvorene, prijateljske i civilizovane rasprave, i sa osjećajem da je ovo čime se bavimo najvažnija i najinteresantnija stvar na svijetu.*
- *Ona koja je kreativna, interaktivna.*

## **Zaključna razmatranja**

**Tradicionalne karakteristike** zastupljene u nastavnom procesu, prema procjenama studenata i nastavnika / suradnika, su sljedeće: nastava je više usmjerena na sadržaj nego na studenta; u nastavi dominira frontalni oblik rada praćen monotonim i dugim izlaganjima nastavnika uz primjenu različitih interaktivnih oblika rada, studenti nisu dovoljno aktivni i angažirani u nastavi, reprodukciju činjenica visoko cijene nastavnici / suradnici te ona dominira u odnosu na stvaralačku primjenu znanja u konkretnim situacijama; nastava se najčešće realizira u učionici, uz rijetke prilike za poučavanje u školama, institutima, bolnicama, odnosno različitim mjestima kao resursima iz okruženja i lokalne zajednice.

S druge strane, studenti i nastavnici / suradnici navode sljedeće **karakteristike suvremene nastave** zastupljene u visokoškolskom nastavnom procesu: nastava je dobro strukturirana, ali nije zanemarljivo to da neki nastavnici / suradnici smatraju da je nastava ipak ponekad bila bez posebnog reda; postoji veći broj nastavnika u visokoškolskoj nastavi koji dogovaraju pravila sa studentima; nastavnici dolaze pripremljeni na nastavu; nastavnici realiziraju program u skladu s

predstavljenim silabusom; nastavnici u značajnom broju poštuju Zakon o visokom obrazovanju i bolonjske principe nastave izvodeći zaključnu ocjenu na temelju kontinuirane provjere znanja / vještina i različitih načina provjere znanja / vještina; u nastavnom procesu dominira motivirajuća i suradnička klima, a dominirajući stil vođenja nastavnika / suradnika je demokratski stil vođenja i briga o potrebama studenata; nastavni proces se realizira uz primjenu različitih metoda rada, te je obogaćen upotrebom različitih medija i suvremenih tehnologija; nastavnici njeguju višesmjernu komunikaciju i interakciju među studentima i na relaciji nastavnik – student; stvaralačka primjena znanja u konkretnim situacijama je češće prisutna u odnosu na reprodukciju činjenica prema mišljenju nastavnika / suradnika. Nastavnici uglavnom ne ponižavaju i ne omalovažavaju studente, ali podaci pokazuju da ponižavanje i omalovažavanje studenata ipak postoji i vrlo je zanimljivo da niti jedan nastavnik / suradnik na ovo pitanje nije birao odgovor „Nikada“; studentima prisustvo nastavi pričinjava zadovoljstvo, ali nije zanemarljiv broj studenata koji smatraju da im prisustvo nastavi tek ponekad pričinjava zadovoljstvo; visokoškolska nastava je studentima više zanimljiva i atraktivna nego dosadna; a humor jeste prisutan u nastavi u značajnom procentu. Dakle, prema mišljenju studenata, visokoškolska nastava prožeta je i tradicionalnim i suvremenim karakteristikama.

Nastavnici / suradnici nisu pitani samo o svojoj nastavi s pretpostavkom da bismo dobili poželjnije odgovore jer imamo tendenciju o sebi misliti bolje. S druge strane, doima se da su nastavnici / suradnici procjenjivali „tamo neki“ nastavni proces, kao da procjena ne uključuje i nastavu koju oni realiziraju. Rezultati pokazuju veliku suglasnost u odgovorima studenata i nastavnika / suradnika o nastavi koja se realizira na fakultetima Univerziteta u Sarajevu, pa se da zaključiti da niti jedni niti drugi ispitanici nastavni proces ne vide bitno različitim.

Zaključna razmatranja obavezuju na temeljitije promišljanje o brojnim elementima i faktorima u cilju donošenja kvalitetnih didaktičko-metodičkih odluka za kreiranje djelotvornog i kvalitetnog nastavnog procesa u kojem se poučava učeći i uči poučavajući, o čemu nastavnici / suradnici trebaju biti poučavani u toku inicijalnog obrazovanja i kontinuiranog stručnog usavršavanja.

## Literatura

- Bourdieu, P. (1996). *Language in the Teaching Situation*. Cambridge: Polity Press.
- Bratanić, M. i sur. (1987). *Osnovni problemi visokoškolske pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Filipović, N., Čehić, E., Dunđerović, R. i Stojaković, P. (1982). *Osnovi didaktike i psihologije univerzitetske nastave*. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu.
- Knežević-Florić, O. i Ninković, S. (xxx). *Pedagoška situacija Paradoksa i univerzitetska nastava*. U: *Образовање интердисциплинарност и савремени универзитет*, 180–185.
- Korthagen, F. A. J. (2004). *In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education*. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97.
- Matijević, M. (2000). *Učiti po dogovoru*. Zagreb: Birotehnika – Centar za dopisno obrazovanje.
- Matijević, M. (1999). *Didaktika i obrazovna tehnologija*. U: Mijatović, A., Vrgoč, H., Peko, A., Mrkonjić, A. i Ledić, J. (ur.) *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Matijević, M. i Radovanović D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Mavrak, M. (2005). *Metodologija predavanja: oblici rada s odraslima*. U: Hadžibegović i sur. *Prilozi za pedagoško-andragošku praksu na univerzitetu*. Sarajevo: DES.

- Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?* Zagreb: Euridita.
- Milijević, S. (2005). *Osnovni problemi metodike univerzitetske nastave*. U: Inovacije u univerzitetskoj nastavi: (poučavanje – učenje – samoučenje), Banja Luka: Filozofsku fakultet, 255–275.
- Muminović, H. (2013). *Osnovi didaktike*. Sarajevo: DES i Centar za napredne studije.
- Munjiza, E. i Lukaš, M. (2006). *Pedagoško-psihološko osposobljavanje učitelja u visokoškolskim ustanovama*. *Odgojne znanosti*, vol. 8, br. 2, 361–383.
- Palekčić, M. (1999). *Nastavni sadržaji i znanje*. U: Mijatović, A., Vrgoč, H., Peko, A., Mrkonjić, A. i Ledić, J. (ur.) *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Pastuović, N. (1997). *Trajna izobrazba učitelja*. *Napredak*, 138 (1), 7–18.
- Popović, A. (2007). *Interaktivno učenje – inovativni način rada u nastavi*. *Obrazovna tehnologija*, br. 4, 55–75.
- Razdevšek-Pučko, C. (2005). *Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra)?* *Napredak*, god. 146, br. 1, 75–90.
- Salomon, G., Perkins, D. N. (1998). *Individual and social aspects of learning*. *Review of Research in Education*, 23 (1), 1–24.
- Schmidt, V. (1972). *Visokoškolska didaktika*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Sergejev, D. (1977). *Za novi univerzitet*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.

## **CHARACTERISTICS OF THE HIGHER EDUCATION PROCESS FROM PERSPECTIVES OF STUDENTS AND TEACHERS**

### *Abstract*

Teaching is the meeting place for students and teachers. The teaching process has its own characteristics that can be based on traditional and contemporary didactic knowledge. Considering the nature of the primary role and the degree of activity of the subjects participating in the teaching process, we can talk about teacher-oriented and student-oriented teaching. Teacher-oriented teaching and student position as a teaching object belong to the discourse of traditional teaching practice, while teaching oriented towards a student, as a subject of the teaching process, is reform commitment of higher education institutions in the European area of higher education. In order to explore the characteristics of the higher education teaching process, 490 students and 80 teachers of the University of Sarajevo were surveyed. Analysis showed interesting results and differences in the responses between students studying in teaching and non-teaching orientations. Conclusions obligate to undertake more reflection on a number of elements and factors in order to make high-quality didactic-methodical decisions for the creation of an effective and quality teaching process. In that process we teach while learning and learn while teaching. Future teachers should be taught about it during initial education and continuous professional trainings.

*Key words: student, university didactics, reform process*



Sani Kunac  
Monika Frania

## **NECESSARY SKILLS AND COMPETENCIES OF THE 21<sup>ST</sup> CENTURY TEACHER – CROATIAN AND POLISH STUDENTS' ATTITUDES**

### *Abstract*

Nowadays, changes are taking place both in the society and in the living environment and, accordingly, in the educational system as its important part. These changes contribute to the consideration about the role of the contemporary educator and the redefinition of his / her function in the modern world. To build a better education and “the school of tomorrow”, today’s students of teaching majors should have a vision about the competencies and characteristics of a good and effective teacher for the 21<sup>st</sup> century because they are the future of our education systems.

The purpose of the research presented in this article was to explore what teacher competencies students deem most important for the teaching profession and to examine if there are differences in the estimation of the importance of the particular competencies between the students from the Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split, Croatia and the students from the Faculty of Pedagogy and Psychology, University of Silesia, Poland. The sample consisted of 100 respondents, included 52 students from the Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split and 48 students from the Faculty of Pedagogy and Psychology, University of Silesia, all in their final years of studies after which they will become graduates of education.

The research was conducted through a questionnaire that contained statements about particular teachers’ competencies, and an interview with 5 Croatian and 5 Polish students, for the purpose of gaining a better insight in the research problem we were interested in. The results showed that the participants ranked highly all the competences that were offered in the questionnaire. The lowest rank was  $M=3,51$ , and highest was  $M=4,77$ . There were also found some differences in estimation of the importance of some competences between the group of Croatian and Polish students.

*Keywords: competencies, modern age teacher, neoteric education, skills, students*

### **Introduction**

The landscape of modern education changes all the time. The concept of change is crucial here, because it concerns the content of teaching, the predispositions of the students themselves, and the competency of teachers. Technological environment, development of media and didactic aids made the learning environment modified. The socio-cultural environment is also very dynamic. The concept of authority has changed and the relationship between the teacher and pupils has undergone changes. In addition, not only formal, but also informal education has gained importance.

However, the key role in the education process remains with the teacher alongside the pupil. The teacher and the pupil are the main subjects in the educational process and, therefore, according

to the changes that take place in the society and in the educational system as its part, it is important to find out: “What competencies should a 21<sup>st</sup> century teacher have?”, and that is a main question that will be discussed in the article.

The definition and relation of the following concepts: competency, skill, attitude are subjected to a wide discussion in the literature of the subject. In our research, we refer to the OECD Education Working Papers, where skill is “(...) the ability to perform tasks and solve problems, while a competency is the ability to apply learning outcomes adequately in a defined context (education, work, personal or professional development). A competency is not limited to cognitive elements (involving the use of theory, concepts or tacit knowledge); it also encompasses functional aspects (involving technical skills) as well as interpersonal attributes (e.g. social or organizational skills) and ethical values” (Ananiadou and Claro, 2009: 8). Similarly, Ledić, Staničić and Turk (2013) after analysing various definitions of the term competency concluded that competency is a multidimensional ability of the individual – it includes theoretical constructs, psychological processes and a value system that the individual acquires by experience, education and upbringing. According to Olga Nessipbayeva, “1. A competency consists of one or more skills whose mastery would enable the attainment of the competency. 2. A competency is linked to all three domains under which performance can be assessed: knowledge, skills and attitude. 3. Possessing a performance dimension, competencies are observable and demonstrable. 4. Since competencies are observable, they are also measurable. It is possible to assess a competency from a teacher’s performance” (Nessipbayeva, 2012: 149).

Batarelo (2007) highlights that it is expected from the teachers to contribute to the development of the pupils’ competencies – to be able to achieve it, teachers should also have specific competencies for organising and leading a teaching process. Ljubetić and Kostović Vranješ (2008) also highlight the importance of the teachers’ competencies for the quality of teaching process and for the results of that process. Teachers’ competencies, according to Jurčić (2014), are defined as “the systematic connection of his knowledge, skills, values and motivations at a functional level”.

Pantić and Wubbels (2010) who conducted research among teachers and teacher educators defined 4 components underling teachers’ perceptions of competencies relating to: 1) values and child-rearing; 2) understanding of the education system and contribution to its development; 3) subject knowledge, pedagogy and curriculum; and 4) self-evaluation and professional development. There may be different social expectations as well as various requirements of a single institution and those needed in practical activity. The professional development of skills and competencies can vary from person to person and school to school (Advisory Committee on Teacher Education and Qualification, 2003).

When we discuss what competencies a teacher needs to have, we will again encounter different suggestions. Nessipbayeva (2012) indicates that a modern teacher should:

- demonstrate leadership;
- establish a respectful environment for a diverse population of students;
- know the content they teach;
- facilitate learning for their students;
- reflect on their practice;

- effectively manage the classroom;
- effectively assess the pupils' achievements;
- develop technology skills.

Jurčić (2014), on the other hand, indicates that the teachers' competency profile can be seen through 2 dimensions: pedagogic competencies (include: personal, communicational, analytic, social, emotional, intercultural, developmental competencies and the skills in solving problems) and didactic competencies (include: methodology of making subject curriculum, organising and leading the educational process, influencing the classroom atmosphere, determining students' achievement in school and developing the upbringing model of the partnership between parents and school). Both pedagogic and didactic dimensions of the competencies are necessary to be a successful teacher who is not only concerned with educational goals and outcomes but also focuses on the upbringing of the pupils.

Jabłoński and Wojciechowska (2013) directed attention to the following group of the most important skills and competencies of a 21<sup>st</sup> century teacher:

- competencies directly related to the educational interaction between the teacher and the child; the teacher must be able, firstly, to adapt educational tasks to the level of development, and the pace of their implementation to the child's learning style;
- the ability to present the knowledge content in the form of problems to be solved, which requires, apart from well-established methodical knowledge, also creative abilities;
- the ability to clearly communicate and enforce school requirements (without degrading the child) and provide substantive and emotional support for the child in their implementation;
- social competencies: class management; communication readiness; interpersonal effectiveness.

According to Strykowski (2005: 17) "(...) the most common division of competencies includes:

- 1) substantive competencies, concerning the subject matter to be taught – teacher is an expert and subject advisor,
- 2) didactic and methodical competencies, concerning the teacher's and student's workshop, and thus the teaching and learning techniques, especially activating, designing and group work – the teacher is an expert and didactic advisor,
- 3) educational competencies in the context of upbringing concerning various ways of influencing students; they include communication skills, making connections and contacts, solving problems at a given developmental age".

The teacher's competencies are also divided into basic, necessary to perform the profession, and desirable (Strykowski, 2005). Some of them are skills acquired in biological development (individual characteristics) or during the process of formal education. Some of the skills a teacher can expand in lifelong learning. The approach to deepening skills and self-improvement in the future depends on the teacher's self-knowledge.

Analysing the competencies and skills of a modern teacher one should refer to the challenges and context of the contemporary world, in which the development of modern methods of teaching and technology is getting deeper and deeper. It should also refer to the specific social context in which teaching is taking place. The education system in Poland is subject to certain legal standards in which the teacher's skills and competencies are defined. The ordinance of the Minister of National Education defines the conditions that must be met in order to gain pedagogical preparation (Kautz, 2011: 196). In Poland, teacher education programmes are built around three components: knowledge, skills and social competencies. Students must complete a block of pedagogy- and psychology-related subjects in areas such as detailed didactics, teaching and upbringing methodology, psychology of children and youth, voice emission, school regulations and practice. In addition, they implement their programme of a given field of study. Also graduates of pedagogical faculties, such as pre-school and early-school education, gain teaching qualifications (Kautz, 2011: 196). In the first case, when some other field of study is leading and the acquisition of teaching qualifications is additional, the number of practical classes is lower. In the case of students in pedagogic faculties in teacher training (e.g. early school education), the number of internships / practice exceeds the formal ministerial requirements. The theory is also extensive.

In the theoretical and practical achievements of Polish pedeutology, it is possible to distinguish the basic currents of teacher education. "These include the following doctrines (also called models, concepts):

1. general education, guaranteeing a solid general education, a wide erudition and comprehensive knowledge that ensures the teacher's success at work;
2. personalistic, shaping attitudes, helpful in developing interests, abilities, motivations, which recognises the formation personality and individuality of the teacher as the primary goal of education;
3. pragmatic, exposing the acquisition of various usefulness in everyday professional work;
4. specialist, striving for a narrow education (giving deep knowledge) due to progressive specialization  
of learning and the necessity to choose the areas of knowledge learned and transmitted;
5. progressive, preparing teachers to solve problems;
6. multilateral, exposing various elements of the types of education discussed earlier;
7. self-development and self-education of the teacher, stressing the creation by his own models and paths of education and searching new ideas and proposals for educational practices;
8. permanent education (Lifelong Learning), assuming mastering new concepts and methods of professional functioning in the system during additional courses etc.;
9. critical diagnosis of own knowledge to be aware of gaps in own knowledge" (Szempruch, 2016: 38-39).

Szempruch (2016) also points out some other concepts that are the basis for creating educational programmes for future teachers in Poland, such as: teacher as a reflective practitioner (reflection in action and on action); teacher as a researcher (action research); teacher as a transformative intellectual (in reference to the critical pedagogy of Henry Giroux); teacher as a post-formal practitioner.

The elements of these theories are reflected in curricula, official state documents, design contests related to the development of a new concept of teacher education.

In Split, Croatia, teacher education programme is built around subjects that introduce students to the pedagogical, psychological, sociological and teaching methods knowledge development and the development of the specific abilities concerning teaching. In the first year of graduate studies, the following subjects are defined by the curricula: Psychology of Education and Upbringing, Sociology of Education and Upbringing, General Pedagogy and Didactics. In the second year of graduate studies curricula prescribe Teaching Methods in their subject areas and Teaching Methods practice in elementary and secondary schools. One of the desired outcomes of the teacher education programme is to understand the nature of the teaching process, to understand the procedures and techniques for teaching the subjects they are studying and to be able to choose and use appropriate teaching strategies for the specific teaching units. The aim is to gain and develop knowledge, skills, abilities and competencies to become a successful teacher. Vizek Vidović, Domović and Buntić Rogić (eds.) (2015) specify learning outcomes for teachers in 7 areas<sup>27</sup>: learning and teaching, valuation, learning environment, collaboration with the school, families and the community, educational system and school organisation, professional communication and interaction, and professionalism and professional development.

Regardless of the specificity of a given country, there are certain universal features of the profession. Sielatycki (2005) lists common European principles:

- the profession requires higher education; education is multidisciplinary and the teacher should have: 1. knowledge about the subject, 2. pedagogical knowledge, 3. skills and competencies needed to guide and support students, 4. understanding of the social and cultural dimensions of education;
- the teaching profession is based on the concept of lifelong learning;
- the teacher should be mobile during the professional work;
- the teaching profession is based on a partnership between different institutions.

The socio-political context is important for development in every country. On the one hand, it influences the shape of the education system itself; on the other hand, it is of great importance for the requirements of the teachers as pupils' guides in the social and cultural community of the country. In the two compared countries – Croatia and Poland, there have been many social changes in the last twenty years. Education reforms have been introduced and the labour market has changed drastically. It is impossible to mention here all the historical events of the last quarter of a century, because this is not the subject of this article. Only the most important historical events in Croatia and Poland will be mentioned.

---

<sup>27</sup> The authors write in more detail about these areas in the Handbook.

Society, economy and, consequently, education in Croatia were greatly affected with the Homeland War that started in 1991 and ended in 1995. The first official national curriculum for schools after the breakup of Yugoslavia was published in 1999. Now Croatian education is greatly affected with the European perspectives and ideas regarding education, since Croatia joined European Union in 2013. Koludrović and Kolobarić (2016) point out that school reforms occur when the social and economic development differs from what is being thought in schools. They also notice that in official documents regarding schooling in Croatia from 1954 to 2006 it is highlighted that the teaching process needs to keep up with the development of the society and science and that being a teacher demands to creative characteristics to be able to do it. In the latest official document, Nacionalni okvirni kurikulum (2011), there has been a change in the aim of the teaching process – from knowledge transfer to competencies development. One of the focuses is on the themes that should be incorporated in all the subjects in school and they are: personal and social development, health, safety and environmental protection, learn how to learn, entrepreneurship, use of ICT and civic education. Croatia is undergoing the development of a new curriculum and educational reform.

The most important moments affecting the shape of the society, economy and politics in Poland include the crucial year 1989, when the communist era ended and the country entered the democratic path. Already during the Round Table discussions (“Obrady Okrągłego Stołu”) in 1989, the need to rebuild the education system was mentioned. As Szyszka (2010) points out, the beginning of the 1990s is the time when the new law reforming the entire education system was being prepared. The previous one was not a response to the challenges of the new times. During this period, the percentage of people undertaking higher education also increased. The result is the commercialisation of higher education – there were many small private educational institutions offering paid studies. They operate alongside large public universities. It was only after about fifteen years that the situation stabilised by establishing the leading units (mainly public). The 1999 reform was important. Instead of an eight-year elementary education and a four-year secondary education, a six-year primary, a three-year lower secondary school / middle school (gimnazjum) and a three-year higher secondary education was introduced. After each stage of education, examinations took place. The importance of vocational education has decreased. The new law also introduced changes in the professional status of teachers, establishing four levels of professional advancement (nauczyciel-stażysta; nauczyciel kontraktowy; nauczyciel-mianowany; nauczyciel-dyplomowany). The development of competencies and qualifications has therefore been underlined.

The reform contained many detailed elements and was supposed to be a response to the challenges of the changing reality and Poland’s aspirations to join the European Union.

The country became a member of the European Union in 2004, which resulted in the implementation of educational ideas promoted by EU communities (e.g. IT and media education, the exchange of experience between staff and students, lifelong learning).

Currently, the education system in Poland is in the process of another comprehensive reform, which began in 2017. “The reform will be implemented between 1 September 2017 and the school year 2022/23. (...) The new structure includes:

- 8-year primary school,
- 4-year general secondary school,

- 5-year technical secondary school,
- 3-year sectoral VET school (stage I),
- 2-year sectoral VET school (stage II),
- 3-year special school preparing for employment,
- post-secondary school. The restructuring takes place on the basis of an act of 14 December 2016 “Law on School Education” and an act “Legislation introducing the Act – Law on School Education” (Eurydice, 2017: 2).

Celuch (2017) highlights the most important changes in relation to the previous core curriculum, for example:

- return to the spiral arrangement of the teaching content – In the sense of repeating and perpetuating the material at subsequent, higher stages of teaching,
- strengthening the educational and preventive function of the school through a broader inclusion of educational and preventive tasks in the core curriculum,
- subject correlation starting from the 5<sup>th</sup> grade of primary school,
- strengthening education in the field of modern foreign languages through a system that gives students the opportunity for a continuous and systematic learning of the first foreign language for 12 (13) years, learning a second foreign language for 6 (7) years, as well as the possibility of bilingual education (starting from class VII, primary school),
- broader coverage of particular subjects of information and communication technologies (ICT) in the core curriculum, which will enable students to learn digital competences and skills also in other subjects,
- introduction of programming learning, starting from early school education,
- determining the scope of the teaching content, which will enable teachers to develop students’ teamwork, solve problems and implement interesting educational projects.

As described above, the desired competences, skills and abilities of the teacher are subject to extension and modification. This applies to teachers already working in the profession. Their work will be periodically evaluated, and the importance of this assessment has been significantly increased in the new law regulations. In this situation, the teacher education system should also be changed in subsequent years to properly prepare candidates for the profession in Poland. The need for change is urgent.

The role of the teacher, the tasks set before him and the skills that he should possess should be discussed in relation to the function of a modern school as an institution. The competencies of a single teacher are also constantly described in relation to the functions of the school: didactic, educational and caring.

Therefore, the purpose of the research presented in this article was to explore what teacher competencies students deem most important for the teachers’ job (regarding all the changes that occur in the education now in Croatia and Poland) and to examine if there are differences in the

estimation of the importance of the particular competencies between the students from the Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split, Croatia and the students from the Faculty of Pedagogy and Psychology, University of Silesia, Poland. Students participating in the study are a group that will have to face the reality of working at school in a few months. Competencies, knowledge and skills acquired during the teacher training will be verified by the requirements of professional work with the pupils, other teachers and during cooperation with various institutions. As demonstrated above, the requirements of schools, curricula and education systems have been very dynamic in both countries in recent years. It seems justified to analyse how the teacher's competences are seen by people who in the coming months will become these active teachers. After all, it is up to them to determine the educational future of the next generations.

### **Methodological background**

Particularising the purpose of the research, the empirical search was focused on analyses which were supposed to provide answers to the research problems, formulated in the form of the following questions:

- What is the opinion of the respondents from Croatia and Poland on the important competencies/skills of the modern teacher?
  - Do the countries of origin have different opinions about the most important competencies/skills of the modern teacher, and if they do – what is the difference?
- Comparative analyses were designed and conducted in the two countries.

The dependent variables in the presented study section referred to the attitude of the respondents regarding the importance of the listed competencies of the good teacher. The independent variables referred to the country of origin (Croatia/Poland).

The research began with one null hypothesis:

H1 – There is no statistical important difference in the estimation of the particular teacher competencies regarding the country of origin of the participants.

The sample consisted of 100 respondents in total and included 52 students from the Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split, Croatia and 48 students from various faculties at the University of Silesia, Poland, in their final years of studies after which they will become graduates of education. Students from the Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split, Croatia are the graduate students with two majors (possible combinations are: Croatian Language and Literature, English Language and Literature, Italian Language and Literature, History, Art History and Philosophy). Students from the University of Silesia, Poland are at different levels and fields of studies such as Psychology, French and English Language, English Philology, Library Science and Scientific Information, Informatics, Biology, History and Geography. Those are the main fields of studies and additionally they are taking part in a 2-year Teacher Education Programme to become teachers or educators in their main field. Among 100 respondents, 81% (81) were women and 18 were men.

The research was conducted in March 2018. Before filling in the survey questionnaire, the participants were informed about the purpose of the research. The participation was anonymous



and voluntary. In the given research process both researchers used the same research tool. The questionnaire consisted of two parts – the first part included the data about the participants (sex, faculty they attend, the study groups they are enrolled into and the year of study) and the second part was the list of statements about the teacher competencies. The original survey questionnaire was designed by Ledić, Staničić and Turk (2013) – it was a 5-point scale questionnaire (1 – the competency is not important at all 5 – the competency is very important, there was also a 0 – I don't know/I am not able to estimate) with 41 statements about the estimation of the importance of the competencies listed in the statements regarding the work of a school pedagogue. Some changes were made in the questionnaire for the purpose of this research. We used a 5-point scale questionnaire (from 1 – the competency is not important at all 5 – the competency is very important) with no 0, some statements from the original questionnaire were excluded (they were specific for the work of pedagogue rather than the teachers' work) and 6 statements added (last 6 used in our questionnaire). These 6 added statements were derived from the competencies that Jurčić (2014) noticed as important for the teachers. The collected data were analysed by a descriptive (Mean) and inferential statistical analysis (T-test).

Additionally, researchers invited five teacher education's students in each country to take part in the interview to gain a deeper insight what it means for them to be a teacher in today's society and to gain a better understanding of the competencies they consider the most important for the teachers in neoteric education. The main questions/topics during the interview were:

1. What kind of teacher do you want to be in the future?
2. What in your opinion does society expect from teachers? What are the social expectations about this profession?
3. What do you think will be challenging in your future work as a teacher?

Two of the above questions are definitely more personal. We wanted to know what is the students' individual vision and image of the teaching profession. We analysed what aspects are important to them, what they fear, what they find difficult. One of the questions concerns the social character of the teaching profession. As it was mentioned before this profession depends on cultural and political reality, but also it is connected with the trends in society. We wanted to deepen the analysis by comparing social expectations in that area noticed by students in the both groups.

## **Results and discussion**

### *The analysis of the survey results*

The respondents evaluated the competencies according to the importance they give to each competency listed (the list of competencies and skills is presented in Table 1).

It is noticeable that the participants ranked highly all the competencies that were offered in the questionnaire. The lowest rank was  $M=3.51$  for the statement about knowledge of the European trends in education and the highest rank was  $M=4.77$  for the statement about teachers' competency to communicate openly and show empathy.

15 statements were ranked above  $M=4.5$ . If we analyse these statements according to Jurčić's (2014) classification to 2 dimensions – pedagogic and didactic competencies, we can note that the students ranked highly pedagogic competencies – at 7 (Being able to notice social relations in the

class; Being able to direct students towards social responsibility; Competency for self-reflection; Competency for conflict resolution – mediation; Competency for ethical and moral reasoning; Competency for adjustment to new pedagogical situations. Competency for communication openness and showing empathy) and didactic competencies – at 8 (Competency to foster students to think and act creatively; Being able to establish authority; Competency for noticing and integrating students with difficulties in development and/or behaviour; Competency for creating an encouraging classroom environment; Competency for evaluation of the students' achievements; Competency for giving feedback to students; Being able to actively engage students in class; Great knowledge of the content of the subject teacher teaches), which brings us to the conclusion that they see and give the same importance to both groups of the competencies. Similarly, the research Blažević (2013/2014) conducted among elementary school teachers brought the results that teachers as most important competencies find communication, social, pedagogical and creative competence.

Table 1. Means for each statement (n=100) and the statistical differences in estimation of the importance of the competences listed in the questionnaire according to the different country (n=52 and n=48)

Statements	M <sub>n=100</sub> General means for each statement	Differences in estimation of importance of the competences according to the different university from both countries						
		University (USC - University of Split, Croatia; USP - University of Silesia, Poland)	N	M	SD	T	df	p
1. Competency to work independently	4.48 <sup>1</sup>	USC	51	<b>4.90*</b>	.574	5.819	9	.000
		USP	48	<b>4.04</b>	.874		7	
2. Competency for adjustment to new pedagogical situations	<b>4.76</b>	USC	52	4.71	.695	-.832	9	.407
		USP	48	4.81	.491		8	
3. Competency for communication openness and empathy	<b>4.77</b>	USC	52	4.73	.660	-.720	9	.473
		USP	48	4.81	.445		8	
4. Competency for ethical and moral reasoning	4.61	USC	52	<b>4.77*</b>	.469	2.945	9	.004
		USP	48	<b>4.44</b>	.649		8	
5. Being able to plan personal and professional development (lifelong learning)	4.28	USC	52	4.42	.825	1.873	9	.064
		USP	48	4.13	.761		8	
6. Being able to implement innovations in educational process	4.27	USC	52	<b>4.48*</b>	.754	2.931	9	.004
		USP	48	<b>4.04</b>	.743		8	

7. Being able to create and develop individualised programmes for students	4.17	USC	52	<b>4.48*</b>	.727	3.783	9	.000
		USP	48	<b>3.83</b>	.974		8	
8. Knowledge about European trends in education	<b>3.51</b>	USC	52	<b>3.87*</b>	.886	4.277	9	.000
		USP	48	<b>3.13</b>	.841		8	
9. Knowledge about the structure of educational system nationwide	4.19	USC	52	4.31	.875	1.392	9	.167
		USP	48	4.06	.885		8	
10. Knowledge about national laws regarding education	4.10	USC	52	4.08	.947	-275	9	.784
		USP	48	4.13	.789		8	
11. Knowledge about fields of work of a teacher	4.32	USC	52	<b>4.52*</b>	.828	2.499	9	.014
		USP	48	<b>4.10</b>	.831		8	
12. Knowledge about pedagogic documentation	3.99	USC	52	4.04	.928	.578	9	.565
		USP	48	3.94	.809		8	
13. Knowledge about writing education syllabus and didactic principles of work	4.15	USC	52	4.31	.875	1.863	9	.065
		USP	48	3.98	.887		8	
14. Knowledge about evaluation of the results of educational process	4.19	USC	52	<b>4.46*</b>	.803	3.180	9	.002
		USP	48	<b>3.90</b>	.973		8	
15. Being able to organise and lead extracurricular activities and student's free time	4.12 <sup>1</sup>	USC	51	4.16	.925	.402	9	.689
		USP	48	4.08	.895		7	
16. Competency for work with gifted students	4.41	USC	52	4.52	.641	1.547	9	.125
		USP	48	4.29	.824		8	
17. Competency for noticing and integrating students with difficulties in development and/or behaviour	4.60	USC	52	<b>4.75*</b>	.437	2.522	9	.013
		USP	48	<b>4.44</b>	.769		8	
18. Competency for working with parents	4.31	USC	52	4.25	.883	-744	9	.459
		USP	48	4.38	.789		8	
19. Competency for interdisciplinary work	4.28	USC	52	<b>4.42*</b>	.605	2.175	9	.032
		USP	48	<b>4.13</b>	.761		8	
20. Competency for the ICT use	4.31	USC	52	<b>4.62*</b>	.745	4.394	9	.000
		USP	48	<b>3.98</b>	.699		8	
21. Knowledge about language standards of the mother tongue	4.37	USC	52	<b>4.63*</b>	.715	3.175	9	.002
		USP	48	<b>4.08</b>	1.007		8	
22. Knowing at least one foreign language	<b>3.85<sup>1</sup></b>	USC	51	<b>4.18*</b>	1.09	2.939	9	.004
		USP	48	<b>3.52</b>	1.129		7	
23. Knowing about field of democratic citizenship and human rights	4.13	USC	52	<b>4.37*</b>	.817	2.795	9	.006
		USP	48	<b>3.88</b>	.937		8	
24. Being able to work in a team with teachers and professional associates (such as pedagogue, psychologist, therapists etc.) in school	4.24	USC	52	4.31	.897	.835	9	.406
		USP	48	4.17	.781		8	
25. Competency for creating an encouraging classroom environment.	4.60	USC	52	4.6	.721	-063	9	.950
		USP	48	4.6	.536		8	

26. Competency for conflict resolution – mediation.	4.59 <sup>1</sup>	USC	51	<b>4.76*</b>	.428	2.974	9	.004
		USP	48	<b>4.42</b>	.709		7	
27. Being able to cooperate with the community and social environment (local community, civil society organizations, media, etc.)	<b>3.91</b>	USC	52	<b>4.13*</b>	.864	2.514	9	.014
		USP	48	<b>3.67</b>	.996		8	
28. Being able to work in intercultural and multicultural surroundings	4.18	USC	52	<b>4.37*</b>	.908	2.299	9	.024
		USP	48	<b>3.98</b>	.758		8	
29. Being able to direct students towards social responsibility	4.56	USC	52	4.63	.687	1.159	9	.249
		USP	48	4.48	.652		8	
30. Great knowledge of the content of the subject teacher teaches	<b>4.75</b>	USC	52	4.71	.667	-622	9	.535
		USP	48	4.79	.617		8	
31. Competency for evaluation of the students' achievements	4.60	USC	52	4.71	.667	1.760	9	.082
		USP	48	4.48	.652		8	
32. Competency for giving feedback to students	4.61	USC	52	4.67	.706	1.011	9	.315
		USP	48	4.54	.582		8	
33. Being able to actively engage students in class	4.63	USC	52	4.73	.689	1.598	9	.113
		USP	48	4.52	.618		8	
34. Competency for making analysis and evaluation of didactic and educational process	4.33	USC	52	4.48	.939	1.763	9	.081
		USP	48	4.17	.834		8	
35. Competency for self-reflection	4.57	USC	52	4.63	.715	.981	9	.329
		USP	48	4.5	.652		8	
36. Being able to establish authority	4.53	USC	52	4.67	.734	1.958	9	.053
		USP	48	4.38	.789		8	
37. Being able to notice social relations in the class	4.51	USC	52	4.62	.771	1.481	9	.142
		USP	48	4.4	.707		8	
38. Competency to work on improving the social relations in the class	4.44	USC	52	<b>4.60*</b>	.799	2.150	9	.034
		USP	48	<b>4.27</b>	.707		8	
39. Competency to foster students to think and act creatively	4.53	USC	51	<b>4.67*</b>	.706	2.205	9	.030
		USP	48	<b>4.38</b>	.639		8	
40. Teacher's media literacy – being able to notice good aspects of media and media manipulation	4.16	USC	52	<b>4.48*</b>	.641	4.329	9	.000
		USP	48	<b>3.81</b>	.891		8	

<sup>1</sup>N=99

A t-test for independent samples was conducted to examine the statistical differences in the estimation of the importance of the competencies listed in the questionnaire according to the different country and the university students attend. Table 1. presents the results of the independent samples in the t-test. There were 19 statements in which there were statistically significant differences between the groups – all these statements were evaluated higher by the students from the Faculty of Humanities and Social sciences, University of Split, than by the students from University of Silesia (the H1 that there is no statistical important difference in the estimation of the particular teacher competencies regarding the country of origin of the

participants was not confirmed). The differences are probably due to emphasising the significance of competencies in the curricula. The background can also be a social context. It should be emphasised that in all cases the validity of competences is still assessed highly in both groups. In the case of the following nine statements: “being able to create and develop individualised programmes for students”, “knowledge about European trends in education”, “knowledge about evaluation of the results of educational process”, “competency for the ICT use”, “knowing at least one foreign language”, “being able to cooperate with the community and social environment”, “being able to work in intercultural and multicultural surroundings”, “knowing about field of democratic citizenship and human rights” and “teacher’s media literacy – being able to notice good aspects of media and media manipulation”, the average validity was slightly below 4.0 in the Polish group. Perhaps this is due to a kind of dynamics and a difficult transition situation related to the changes in the education system. The balance of changes between the reform in general education system and the higher education system, as well as teacher training and regulation of professional development of teachers is currently disturbed and maybe dysfunctional. Some of the competences related to strengthening education in the field of modern foreign languages, developing the ICT competences problem solving, individualisation of education and creation of individual programmes for students, improvement of social relations in the classroom and the ability to work interdisciplinary are reflected in the earlier mentioned list by Celuch (2017), concerning changes in the curriculum basis in Poland in accordance with the new reform. Therefore, if issues and areas are present in the core curriculum, they must be included as goals in the teacher training programme. It would be good if the students of educational study lines appreciated these skills and issues. This should be treated as an urgent postulate. In Croatia, on the other hand, all the statements that had statistical differences between two countries, were assessed higher than in Poland. We can note that Croatian students regard these competencies as more important for their future work than the Polish students. It is maybe due to the Croatian emphasis on the topic of higher education and its quality nowadays, publication of more scientific articles regarding higher education in Croatia (in the last few years) and due to the projects within the Croatian Qualifications Framework that should contribute to the development of educational and study programmes (<http://www.kvalifikacije.hr/hr/projekti>) in which many teachers from higher education participated and probably also included the recommendations from the projects in their own work with the students. These results may also be due to the curriculum reform that is underway in Croatia and this topic is often mentioned in the media, so the students are probably thinking and learning about the necessary skills and competencies for their future job in the classes they attend, but they also think and talk about it in their everyday life because this is one of the topics that is in trend now in Croatian media and society.

It is important to emphasise that the indications of the respondents are declarative, which results from the specificity of the pencil-paper research.

Qualitative research should give a deeper insight into the shown regularities and answer the questions about the students’ perception about what kind of teacher they would like to be one day, what they suppose would be challenging for them in their future job and the role that society plays in shaping their profession by expectations that puts in front of them.

### *The analysis of the interview results*

The interview results and answers in both countries were divided into three areas and each of them to some categories.

The first subtopic in the interview was the respondents' vision of future teaching profession. When asked what kind of teacher they want to be one day, the students mainly focused on pedagogical and didactical competencies. All 5 Croatian students noticed the importance of pedagogical competencies, as well as 4 Polish students. They mentioned that they want to have a good relationship with students/pupils and gain their respect. The Croatian students also mentioned they want to be just, 2 of them said they want to be as well just and strict, they also talked about love for the job, being relaxed, rational, empathic and sociable. The Polish students mentioned they want to be active, open for pupils' needs and new challenges and to treat a pupil as the most important person in the didactic process.

All 5 Polish students included didactical competencies in this answer, as well as 3 Croatian students. 4 Polish students admitted that they want to combine the pedagogical and didactics competencies, one of them pointed only at the didactic part. They highlighted creative ways of teaching and creating a pleasant atmosphere, as well as great competencies for teaching as important. The Polish students also added: substantial knowledge about teaching methods, a teacher willing to improve and learn in the lifelong learning perspective and a very high substantive knowledge. One of the Croatian students noted that she wants to be a teacher who is connecting school and society, not only that pupils should gain knowledge they are supposed to, but also that they know how to act outside of the school, in their everyday life.

The second thematic area in the interview was focused on what society expects from the teachers. The respondents' statements were divided into categories: a) use for society; b) use for pupils themselves; c) transfer of knowledge; d) replacing family; e) other answers.

a) 4 Croatian students and 3 Polish students think that society expects from the teachers the use for the society – preparing students to live in a society, preparing for “adult life”, teaching social norms and moral behaviour, teaching students for making changes for better tomorrow and going ahead with time and trace trends and technological innovations.

b) 2 Croatian students noticed that society expects from teachers to focus on pupils themselves, helping them to become creative, responsible, independent and caring – all the qualities that will be useful for them in the future.

c) 3 Polish students and 2 Croatian students think that society expects from teachers the transfer of knowledge. This is the main task according only to one role of educators – the didactic one.

d) In the opinion of 3 Polish students society expects help and sometimes even replacing family in terms of helping to bring up and teach children. There are expectations that the teacher will create a genius from every child. Teachers are expected to put the effort in organising not only the school time but also pupils' free time and activities in non-formal environment.

e) One Polish respondent highlighted also the expectance for availability of teachers 24 hours per day and 4 days in week.

The last subtopic was focused on the respondents' opinion about future anticipated challenges in the teacher job. The respondents' answers were divided into four categories. The respondents paid attention to: a) challenges connected with pedagogical competencies; b) challenges connected with didactical competencies; c) challenges connected with school system; d) challenges connected with the specific character of the profession.

a) 4 Polish respondents as well as 3 Croatian students admitted that creating authority among pupils can be a challenge. As the analysis shows almost every future teacher want to be important person for pupils. One student from each national group pointed to the adaptation to pupils needs as a potential challenge. In addition, 2 Polish students and one Croatian student pointed to the effective cooperation with parents as a task that could be difficult. The respondents from Poland paid attention also to: discovering individual characteristics of students and individualisation of pedagogical work and making a good atmosphere in class/group.

b) 4 out of 5 Croatian students and 3 out of 5 Polish group highlighted the didactic part as a challenge. During the interview, the most frequent answers were connected with: the quality of knowledge transfer; being modern and up-to-date with teaching methods and using technology in the didactic process; keeping students interest and motivated in class and using ICT in didactics.

c) When asked, one Croatian future teacher admitted that she is afraid of very limited possibilities to make any changes because of the regulations. This statement could be analysed in the framework of the need of autonomy in teachers' work. One Polish student pointed to the cooperation and communication with other teachers and educators as a possible challenge.

d) In addition, 2 Polish respondents mentioned some specific characteristics of the profession such as: a lot of work at home and rather low income as the potential obstacles in effective teacher activity.

After the analysis, it can be concluded that a significant part of the respondents' opinions from the two countries are similar and consistent. There are also those that pay attention to the socio-cultural context (e.g. low earnings), but generally the answers can be divided into common categories.

It is worth noting that many of the expectations, but also the fears shown by Polish students (interestingly also Croatian) coincide with the list of postulates regarding teacher education in Poland. Szempruch (2016: 46-47) exposes the following recommendations:

- 1) the use of creative forms of education implementation,
- 2) respecting contemporary teleological orientation and attitude,
- 3) using the achievements of modern media and information technologies as well as modern methodological solutions,
- 4) development of the ability to perform upbringing abilities and shaping students' social capital;
- 5) preparing teachers to cooperate with different institutions, as well as to cooperate with parents and others teachers,

- 6) displaying issues related with broadly understood tolerance towards national, social, ideological and religious attitudes,
- 7) exposing forecast predictions alongside traditional and historical experiences of development of social and civilization-cultural life,
- 8) greater emphasis on the teacher's overall orientation in educational issues and taking action  
aimed at equalising the development opportunities of students preparing for caring, educational and social as well as health and cultural activities,
- 9) developing skills connected with the use of new information technologies and communication,
- 10) showing teachers new methodological orientations,
- 11) paying more attention to the good organisation of teaching practices, competently carried out under the supervision of experienced academic and school teachers,
- 12) preparing students – future teachers – for further education and improvement in accordance with the principle of continuing education.

Most of the points listed in Polish recommendations are referenced by Polish respondents.

Interestingly, the students' fears coincide with the indications that are related to the vision of future work. The frequent model can be: *"I know who a good teacher is, I know what kind of teacher I want to be, but I'm afraid that I will not be able to do it in key elements."*

Some of the challenges can be successfully dealt with if the vision of a good teacher proves successful and will be implemented in practice (e.g. substantive knowledge or methods of using ICT in class can be extended when the teacher is open, creative and deepens his/her competencies).

Students in both countries pay attention to the competencies and skills of the ideal teacher and teacher they want to be in many dimensions. The mentioned elements can be classified as didactic competencies, pedagogical competencies, social skills and individual characteristics. They can be defined as basic, necessary and desirable as it is mentioned in the theoretical background.

## **Conclusion**

It is noticeable that in contemporary pedagogic literature it is often discussed about competencies and skills of a good teacher. These competencies begin to develop on the faculty when the students are being introduced to the content that is essential for the profession of a teacher, mainly pedagogic and didactic content. During their study at the faculty, they start gaining knowledge about the teaching profession and develop competencies to become a good teacher. They also start to think more about what is important for the teaching profession, which competencies, skills, knowledge and attitudes should one possess to be a good teacher – this research, therefore, focused on examining it.



The students' approach to the teachers' qualifications and skills required by the modern world will be very important when they are self-evaluating their professional development. As Majzub (2013: 197) indicates during self-assessment students produce self-observations, deliberately focusing on specific aspects of their performance related to their subjective standards of success. Then they make self-judgments in which they determine how well their general and specific goals were met. The third step is self-reaction that interprets the degree of goal achievement that express how satisfied students are with the result of their actions.

The same process will be important when assessing own professional work. Preparation for periodic evaluation of the teacher's work is a reference to formal requirements, but also a set of specific competences. As mentioned earlier, the new law regulations from 2017 introduce in Poland the obligation of more frequent evaluation of the work of active teachers from 1 September 2018. The law emphasises how important the evaluation of the professional development of a teacher on the path of career advancement will be.

The results indicate that both Croatian and Polish students notice the importance of all the competencies that are necessary for the teaching profession and that they find pedagogic and didactic competencies of a teacher equally important. There were found some statistically significant differences in estimation of some of the competencies listed in the statements between Croatian and Polish group of students and this could be due to the mentioned different organisation of their study and different social context they live in. In the qualitative part of the research, both Croatian and Polish students have similar views of what kind of teacher they want to be and they were talking both about pedagogic and didactic competencies they find desirable.

In the case of the Polish group of respondents, this is optimistic because they will have to face the challenges of the next few years of dynamic changes in the educational system. The change of the educational system and the curriculum has already been implemented and started a year ago. Total implementation is planned for several years. The change regarding the Teacher's Charter (Karta Nauczyciela) – the most important legal act for active teachers is planned from the school year 2018/2019. The teacher education system has not been significantly modified yet. This is a challenge that universities are facing. There may be proposed modifications and a return to the five-year teacher education system. Curriculum and practical classes fields requires also the transformation. The situation is full of question marks. First, however, universities in Poland have to face the higher education reform, which will take precedence over the organisation of teacher training by those institutions. Perhaps the academic year 2018/2019 will turn out to be a breakthrough. The Croatian group of respondents will also need to face the challenges of the curricular reform that is now being developed. The importance that Croatian group of respondents gave to almost all of the listed competencies give us an optimistic view on the future of Croatian education, because we can conclude that they understand the importance and complexity of the work of teachers and see their future profession as one that includes development of lots of competencies and skills.

The students' opinion about future anticipated challenges in the teaching profession gave us an insight in their thinking and also a roadmap for creating and reshaping curricula of the subjects that prepare students for their future job, to fit their needs and to help them to become more confident in their abilities and competencies. Changes are always challenging, but when designing good solutions for education, no party of the discussion should be left out.

## Bibliography

- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009) *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing.
- Batarelo, I. (2007) Obrazovanje nastavnika za obrazovanje temeljeno na kompetencijama, u: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N./ur./: *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. Svezak 1*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 16-27.
- Blažević, I. (2013/2014) *Suvremeni kurikulum i kompetencijski profil učitelja*. Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu, (6/7), 119-131.
- Celuch, M. (2017) *Jake zmiany wprowadzi podstawa programowa od 1 września 2017 r* <https://www.portaloswiatowy.pl/analizy-i-interpretacje/jakie-zmiany-wprowadzi-podstawa-programowa-od-1-wrzesnia-2017-r.-13908.html> (2018 - 07 - 21)
- Eurydice (2017) *The Polish Education System in Brief 2017/2018*. [http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2017/10/Polish-Education-System-in-Poland\\_2017\\_2018\\_EN.pdf](http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2017/10/Polish-Education-System-in-Poland_2017_2018_EN.pdf) (2018 - 07 -21)
- Hrvatski kvalifikacijski okvir. <http://www.kvalifikacije.hr/hr/projekti>. (2018 – 07 – 22).
- Jabłoński, S. & Wojciechowska, J. (2003) Wizja szkoły XXI wieku: klucze kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji. *Studia Edukacyjne* no 27/2003, 43-63.
- Jurčić, M. (2014) Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagoška istraživanja*, 11(1), 77-93.
- Kautz, T. (2011) Przegląd systemu kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1945–2010. *Zeszyty naukowe akademii marynarki wojennej*, 52, 187-202.
- Koludrović, M. & Kolobarić, M. (2016) Stjecanje životno-praktičnih vještina u hrvatskom školstvu nekad i danas. *Život i škola*, 62(3), 65-74.
- Ledić, J., Staničić, S. & Turk, M. (2013) *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Ljubetić, M. & Kostović-Vranješ, V. (2008) Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica. *Odgojne znanosti*, 10 (1), 209–230.
- Majzub, R. M. (2013). Teacher trainees' self evaluation during teaching practicum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 102, 195-203.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011) Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
- Nessipbayeva, O. (2012) *The Competencies of the Modern Teacher*. Bulgarian Comparative Education Society - Paper presented at the Annual Meeting of the Bulgarian Comparative Education Society (10th, Kyustendil, Bulgaria, Jun 12-15, 2012) Bulgaria. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567059.pdf> (2018 - 03 - 31).
- Pantić, N. & Wubbels, T. (2010) Teacher competencies as a basis for teacher education–Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 694-703.
- Sielatycki, M. (2005) Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej, *Internetowy magazyn "CODN"*, 3, 13-21, <http://www.cen.uni.wroc.pl/Pliki/13.pdf> (last visited 21st of July 2018)
- Strykowski, W. (2005) *Kompetencje współczesnego nauczyciela* <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/3096/1/strykowski.pdf> (2018 - 03 - 31)
- Szempruch, J. (2016). Modele kształcenia nauczycieli a zadania edukacji. *Studia z Teorii Wychowania*, 4 (17), 37-51.
- Szyska, M. (2017). Edukacja w Polsce-konieczność reformy i nowe wyzwania. *Roczniki Nauk Społecznych*, 38, 255-274.
- The Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications (ACTEQ). (2003) *Towards a Learning Profession. The Teacher Competencies Framework and the Continuing Professional Development of Teachers*, <http://www.edb.gov.hk/attachment/en/teacher/qualification-training-development/development/cpd-teachers/ACTEQ%20Document%202003%20-%20Eng.pdf> (2018 – 03- 31)
- Vizek Vidović, V., Domović, V. i Buntić Rogić, A. (ur.) (2015) *Razvoj i primjena standarda kvalifikacije za učitelje u postupku licenciranja: Priručnik za sudionike u odgojno obrazovnom sustavu*. NCVVO: Zagreb.

## **STAVOVI HRVATSKIH I POLJSKIH STUDENATA O VJEŠTINAMA I KOMPETENCIJAMA KOJE SU POTREBNE NASTAVNIKU 21. STOLJEĆA**

### *Sažetak*

U današnje vrijeme promjene u društvu i svim dijelovima društva sve su učestalije, a odražavaju se, naravno, i na odgojno-obrazovni sustav. Sve te promjene utječu na promišljanja o promijenjenim ulogama nastavnika u suvremenom svijetu. Da bismo stvorili bolji odgojno-obrazovni sustav i "školu budućnosti", potrebno je da student nastavničkih diplomskih studija imaju viziju o tome kakav bi, da bi bio uspješan, trebao biti nastavnik 21. stoljeća, tj. koje kompetencije i osobine bi trebao imati.

Cilj ovoga istraživanja bio je ispitati stavove studenata nastavničkih usmjerenja Filozofskog fakulteta, Sveučilišta u Splitu, Hrvatska i studenata Fakulteta pedagogije i psihologije, Šleskog sveučilišta u Katowicama, Poljska, o kompetencijama koje su važne za nastavnički rad te ispitati razlikuju li se student u procjeni važnosti određenih kompetencija s obzirom na fakultet na kojem studiraju, odnosno zemlju u kojoj studiraju. Uzorak je činilo 100 ispitanika, 52 studenta Filozofskog fakulteta, Sveučilišta u Splitu i 48 studenata Fakulteta pedagogije i psihologije, Šleskog sveučilišta u Katowicama. Svi ispitanici su studenti na diplomskoj razini studija nastavničkog usmjerenja.

Istraživanje je provedeno korištenjem anketnog upitnika, koji je sadržavao skalu procjene tvrdnji o pojedinim nastavničkim kompetencijama, i intervjuiranjem 5 hrvatskih i 5 poljskih studenata s ciljem dubljeg razumijevanja istraživanog problema. Rezultati su pokazali da su studenti visoko procijenili sve navedene kompetencije. Najniže procijenjena tvrdnja imala je  $M=3,51$ , a najviše procijenjena tvrdnja imala je  $M=4,77$ . Utvrđena je i statistički značajna razlika u procjenama važnosti nekih kompetencija između grupe hrvatskih i poljskih studenata.

*Ključne riječi: kompetencije, nastavnik budućnosti, studenti, suvremeno obrazovanje, vještine*

Irma Čehić  
Lejla Silajdžić  
Sanela Merjem Rustempašić

## INTEGRIRANI MODEL EVALUACIJE

### *Sažetak*

Pismeni ispiti su se počeli primjenjivati još u Staroj Kini u drugom stoljeću. Najvažnija prednost ispita je što relativno objektivno procjenjuju znanje studenata, odnosno daju mogućnost svima da u isto vrijeme odgovaraju na ista pitanja pod relativno istim uvjetima. No, od prve primjene do danas, završni ispit kao oblik evaluacije studentskog znanja ima mnogo nedostataka. On uglavnom daje mogućnost „snimanja“ trenutne situacije, a ne ukupnih, dugoročnih, ishoda učenja.

Iz tih razloga, želimo ovu temu ponovo aktualizirati i prikazati jedan drugačiji model evaluacije studentskih postignuća, provjeren u praksi. Model je osmišljen tako da na kraju godine studenti imaju izrađen vlastiti razvojni portfolio. Koncept portfolija integrira različite predmete u okviru jedne studijske godine, kako bi se sadržaji različitih predmeta međusobno bolje povezali i kako bi se ostvario pozitivan transfer znanja. Evaluacija zadataka u okviru portfolija je formativna i dijagnostička, jer se očekuje da studenti na osnovu povratnih informacija korigiraju svoj rad. Završna aktivnost procesa je studentska konferencija koja omogućava studentima da usavršavaju svoje profesionalne kompetencije.

Svrha ovog modela evaluacije jeste i motiviranje studenata na istraživački i kritički odnos prema nastavnim sadržajima. Također, ovako izrađen portfolio ujedno omogućava studentima pripremu za tržište rada i preuzimanje profesionalne odgovornosti.

Ključne riječi: *evaluacija, portfolio, završni ispit*

### **Uvod**

Ispiti se prvi put javljaju u Kini u vrijeme dinastije Han (202. god. pr. n. e. – 190. god. n. e.) kako bi se mogli odabrati carski službenici (Marsh, 1994). U Evropi se javljaju mnogo kasnije. Naime, krajem 16. st. jezuitski svećenik Matteo Ricci je poslan u Kinu, gdje je bio impresioniran „kompetitivnom i meritokratskom prirodom<sup>28</sup>“ načina procjenjivanja znanja, o čemu je izvijestio svoje pretpostavljene u Rimu. Ovakav način procjenjivanja znanja studenata značajno se razlikovao od onog prisutnog na srednjovjekovnim univerzitetima, gdje su studenti mjesto dobijali na osnovu preporuke učitelja. Da bi dobili diplomu, studenti su trebali održati predavanje ili ponuditi kredibilne argumente u debati (disputatio)<sup>29</sup>. Usmeno ispitivanje se prvi put pominje na Univerzitetu u Bolonji 1219. godine (Kačapor, S., Vilotijević, M. i Kundačina, M., 2005: 19).

Reforma srednjovjekovnog obrazovanja, zasnovana na kineskom sistemu ispita, započela je u Prusiji u 18. st. kako bi se izbjeglo da samo aristokratija ima pristup univerzitetском obrazovanju. Odatle se primjena ispita u procjeni znanja studenata proširila na ostatak Evrope. Prva primjena

<sup>28</sup> <http://higherstrategy.com/a-brief-history-of-exams/> (pristupljeno 27. 04. 2018)

<sup>29</sup> <http://higherstrategy.com/a-brief-history-of-exams/> (pristupljeno 27. 04. 2018)

pismenog ispita kao načina vrednovanja rada studenata zabilježena je na Trinity College Cambridge 1702. godine (Kačapor, S., Vilotijević, M. i Kundačina, M., 2005: 19).

Od tada do danas, ispiti se, u različitim oblicima, primjenjuju u svim zemljama svijeta, kako bi se procijenilo znanje studenata, odnosno kako bi stekli uvjete za završetak prvenstveno formalnih stupnjeva obrazovanja.

### **Prednosti i nedostaci ispita**

Ispiti kao tehnika vrednovanja znanja i postignuća imaju brojne prednosti. Marsh za državne ispite (1994: 56) navodi tri ključne prednosti:

- a) Relativno objektivno ocjenjuju pokazano znanje učenika / studenata;
- b) Njima se mogu odrediti zajednički standardi znanja kojima učenici / studenti pokazuju da su savladali određeni nastavni program;
- c) Imaju svoje značenje u široj društvenoj zajednici.

S druge strane, relativno objektivno ocjenjivanje znanja ovisi o nekoliko različitih faktora, kao što su vrste pitanja na testu, period koji je predviđen za njihovo odgovaranje, korelacija između sadržaja predviđenih nastavnim programom i sadržaja pitanja na testu itd. Jedan od najvažnijih faktora je i nastavnik i pogreške koje tokom vrednovanja može da načini. Greške koje ovise o nastavniku kao mjernom instrumentu su:

- osobna jednadžba ispitivača;
- halo-efek(a)t;
- logička pogreška;
- pogreška sredine;
- pogreška diferencijacije;
- pogreška kontrasta i
- tendencija prilagođavanja kriterija ocjenjivanja kvaliteti učeničke skupine.

Sve ovo utječe na to da rezultati na ispitima u različitim ispitnim terminima i rokovima, pa i akademskim godinama, mogu značajno varirati. Također, različite društvene zajednice mogu imati različit odnos prema značaju ispita. Ovo se posebno odnosi na zemlje sa velikim brojem fakulteta po glavi stanovnika, gdje najčešće dolazi do devalvacije univerzitetskih diploma, ali i do nezdrave konkurencije između fakulteta, što može utjecati na sadržaj i vrednovanje ispita.

Nedostaci ispita su mnogo brojniji (Marsh, 1994: 56):

- a) Pitanja na ispitu mogu obuhvatiti samo ograničeni dio programa nastavnog predmeta;
- b) U predviđenom vremenu njima se može procijeniti samo mali dio stečenog znanja učenika / studenta, čak i u sadržajima koja pitanja tretiraju;
- c) Nisu naklonjeni učenicima koji su pod većim utjecajem treme ili anksioznosti;
- d) Potiču usmjeravanje nastavnog procesa na one sadržaje koji se najčešće ocjenjuju u ispitima, dok se drugi sadržaji manje obrađuju;
- e) S obzirom na to da se u određenim segmentima tretiraju i kao evaluacija rada nastavnika, nastavnike potiču na didaktičko poučavanje, a učenike / studente na usvajanje gradiva na nivou znanja i razumijevanja;
- f) Ispiti su naklonjeni određenim društvenim grupama i kategorijama, ali su često i diskriminatorni prema određenom spolu ili prema učenicima / studentima sa različitim

vrstama inteligencije (npr. pismeni ispiti mnogo više odgovaraju učenicima / studentima koji imaju razvijenu lingvističku inteligenciju);

Da bi se nedostaci ispita sveli na najmanju moguću mjeru, potrebno je primjenjivati različite oblike ispita, kombinirati ih, te procjenjivati uspjeh učenika / studenata u više, vremenski odvojenih, termina. Također, važno je i primjenjivati pitanja koja potiču kritičko mišljenje, viši nivo znanja i praktičnu primjenu naučenog.

### **Portfolio umjesto završnog ispita**

U okviru drugog ciklusa studija studenti u zimskom semestru imaju četiri obavezna predmeta: Akademske pisanje, Razvoj i evaluaciju kurikuluma, Savremene didaktičko-metodičke pristupe u odgoju i obrazovanju te Metodologiju istraživanja. Uz to, biraju i jednu od izbornih metodika usmjerenja.

U želji da načinimo što kvalitetniju korelaciju između predmeta, a sukladno njihovim programima u kojima nije naznačen oblik završnog ispita, završni ispit iz predmeta Savremeni didaktičko-metodički pristupi u odgoju i obrazovanju koncipiran je kao razvojni portfolio, a pojedini zadaci tog portfolija činili su predispitne ili ispitne obaveze iz drugih predmeta. Cilj nam je bio i da, na kraju semestra, studenti imaju svoj razvojni portfolio koji mogu koristiti u budućem radu, ali i tokom prijave za posao.

Sve realizirane zadatke studenti su postavljali na zajedničku online-stranicu. Time smo stvorili mrežu studenata putem koje su dobijali povratne informacije nastavnika za svoje zadatke, ali su mogli pročitati i povratne informacije za zadatke ostalih studenata. Objavljenim povratnim informacijama nastavnika za sve zadatke ostvarila se jedna od ključnih zadaća ocjenjivanja, a to je povratna informacija o tome što je dobro urađeno, a što treba dodatno uraditi. Istovremeno, uz svoje, studenti su dobili i zadatke svih ostalih studenata, čime se stvorila dobra početna osnova za njihov budući samostalan rad.

Ovako koncipiranim završnim ispitom nastojali smo motivirati studente da praktično primijene naučeno gradivo u okviru različitih predmeta, čime se stvara pozitivan transfer znanja. Istovremeno, studenti su mogli da budu i kreativniji u izradi svojih zadataka, da samostalno istražuju i predlažu teme istraživačkih radova, te ih povezuju sa završnim, master-radom. Portfolio kao završni ispit sa studentskom konferencijom kao prezentacijom pojedinih zadataka bio je inovativan i izazovan kako za studente, tako i za nastavnike uključene u ovaj način ispita. Zajedničkim vrednovanjem pojedinih zadataka dva ili više nastavnika postigla se veća objektivnost u ocjenjivanju te izbjegle greške koje ovise o nastavniku kao mjernom instrumentu.

Tabela 1. *Portfolio vs. pismeni ispit*

<b>PORTFOLIO</b>	<b>ZAVRŠNI PISMENI ISPIT</b>
Novo, drugačije	Staro, poznato
Aktivna primjena znanja	Pasivna reprodukcija naučenog
Interdisciplinarna povezanost sa drugim predmetima	Transfer znanja ovisi o individualnim karakteristikama i sposobnostima studenta
Konkretni produkti koje mogu primjenjivati u svom radu	Pisani rad „za arhivu“
Formativno vrednovanje	Dominira sumativno vrednovanje

Mogućnost korigiranja konačne ocjene	Ocjena završnog ispita je najčešće konačna
Veći utrošak vremena nastavnika za pregled portfolija	Vremenski ekonomičniji od portfolija i za izradu i za pregledanje

U okviru portfolija studenti su trebali realizirati 12 zadataka, od kojih su neki bili individualni zadaci, dok su se drugi trebali realizirati u parovima. U Tabeli 2 dat je pregled individualnih zadataka i onih u paru, kao i pripadajućeg broja bodova svakom zadatku.

Tabela 2. Sadržaj portfolija kao završnog ispita za predmet Savremeni didaktičko-metodički pristupi u odgoju i obrazovanju

RED. BR.	NAZIV AKTIVNOSTI		BROJ BODOVA (MAX)
1.	Biografija / CV	Individualno	Obavezan dio – bez bodova
2.	Instrumenti istraživanja	U paru	20
3.	Istraživački stručni rad		20
4.	Rubrike		5
5.	Tehnike	Individualno	10
6.	Društvena igra	U paru	25
7.	Radionica		20
8.	Pripreme	Individualno	10
9.	Kooperativno učenje		10
10.	Bloomova taksonomija		20
11.	Standardi kvaliteta	X	Nema zadatka i nema bodova
12.	„Moj dodatak“	Individualno	10
Ukupno			150

Za svaki od navedenih zadataka studenti su na pomenutoj online-stranici dobili potrebne materijale, tako da za ovaj predmet nije bilo propisane obavezne literature. Svaki zadatak sadržavao je teorijsku osnovu, tačne zahtjeve koje je potrebno da ispune, te preporučenu literaturu koju u izradi zadataka mogu koristiti. Bodovanje zadataka je bilo sukladno vremenu koje je bilo potrebno da se zadatak uspješno obavi, broju predmeta u kojima se može vrednovati, odnosno sa čijim sadržajima je u korelaciji, te tome da li se radi individualno ili u paru.

Tabela 3. Predmeti sa kojima su korelirali zadaci u okviru portfolija

NAZIV AKTIVNOSTI	PREDMET/I SA KOJIM/A JE ZADATAK POVEZAN
(Auto)biografija / CV	Akademsko pisanje, Metodologija istraživanja
Instrumenti istraživanja	Akademsko pisanje, Metodologija istraživanja, završni rad

<b>Istraživački stručni rad</b>	Akademsko pisanje, Razvoj i evaluacija kurikuluma, Metodologija istraživanja, Izborna metodika usmjerenja <sup>30</sup> , završni rad
<b>Rubrike</b>	Didaktika, metodike, profesionalna praksa studenata
<b>Tehnike</b>	Didaktika, metodike, Školska pedagogija (Predškolska pedagogija), Razvoj i evaluacija kurikuluma
<b>Društvena igra</b>	Didaktika, metodike, Školska pedagogija (Predškolska pedagogija), Razvoj i evaluacija kurikuluma
<b>Radionica</b>	Metodika odgojnog rada, Školska pedagogija (Predškolska pedagogija), metodike...
<b>Pripreme</b>	Metodike nastavnog rada (šest)
<b>Kooperativno učenje</b>	Didaktika, metodike, Školska pedagogija, Razvoj i evaluacija kurikuluma
<b>Bloomova taksonomija</b>	Razvoj i evaluacija kurikuluma, didaktika, metodike...

Na kraju semestra studenti su organizirali studentsku konferenciju. Konferenciju, od naziva „Avangarda pedagoške misli“, preko pravljenja programa prema sličnosti tema, do završetka organizirali su i realizirali studenti. Tokom konferencije studenti su prezentirali rezultat svojih istraživačkih stručnih radova. Uz to, prije konferencije su organizacionom odboru dostavili sažetke na bosanskom i engleskom jeziku, koje su lektorirali nastavnici za bosanski i engleski jezik na Fakultetu.

Tokom konferencije studentima su date povratne informacije o njihovim radovima, pa je ostvaren neposredni *feedback* sa nastavnicima, ali i *peer review* s ostalim studentima. Stručni radovi prikazani na konferenciji činili su 60% ocjene iz predmeta Akademsko pisanje, 20% ocjene iz predmeta Razvoj i evaluacija kurikuluma, te 26% ocjene iz predmeta Savremeni didaktičko-metodički pristupi u odgoju i obrazovanju. Uz to, studenti su ih mogli koristiti i kao pilot istraživanje za svoje master-radove.



Slika 1. Plakat za studentsku konferenciju

<sup>30</sup> Jedna od sedam ponuđenih izbornih metodika usmjerenja na II ciklusu studija. Studenti Odsjeka za razrednu nastavu i Odsjeka za predškolski odgoj biraju jednu od sedam ponuđenih, dok studenti Odsjeka za kulturu življenja i tehnički odgoj imaju obavezne dvije metodike.



## Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja bio je ispitati prednosti i nedostatke ispita i procjene znanja putem pismenih ispita koji su najčešći oblik provjere znanja studenata na kraju određenog studijskog programa, odnosno predmeta, te ispitati prednosti integriranog modela procjene, baziranog na sumativnom, a ne formativnom načinu ocjenjivanja. Poseban naglasak bio je na ispitivanju zadovoljstva ispitanika integriranim modelom zasnovanim na praktičnim i istraživačkim aktivnostima.

**Glavna hipoteza** istraživanja jeste da studenti smatraju da integrirani model procjene daje objektivniju procjenu postignuća studenata iz određenog predmeta, odnosno dva ili više predmeta, da su motiviraniji za rad, te da su ishodi učenja kvalitetniji i trajniji.

**Metode istraživanja** su bile *Serwey metod* i metoda teorijske analize. S tim u vezi, u toku istraživanja primijenjene su tehnike: fokus grupa i anketiranje.

Za potrebe ovog istraživanja konstruirani su sljedeći instrumenti istraživanja:

- Lista pitanja za fokus grupu za studente prvog ciklusa studija;
- Anketni list (Q5) za studente drugog ciklusa studija.

**Uzorak** istraživanja je prigodni, ciljani uzorak, i to:

- 25 studenata prvog ciklusa studija,
- 53 studenata drugog ciklusa studija.

Od **statističkih postupaka** korišteni su frekvencije i procenti.

## Rezultati istraživanja

### a) *Kvalitativna analiza rezultata istraživanja putem fokus grupa*

U okviru istraživanja korištena je metoda fokus grupe kako bi se ispitalo mišljenje studenata o ispitima kao tehnici vrednovanja njihovog rada. Realizirane su ukupno dvije fokus grupe sa studentima treće godine Odsjeka za razrednu nastavu. U prvoj grupi bilo je 12 studenata, a u drugoj 13, što je ukupno 25 studenata. Grupna diskusija trajala je do 120 minuta. Na unaprijed pripremljena pitanja sa studentima se vodio razgovor, a svaki student je imao mogućnost i da anonimno ponudi pismene odgovore.

Analiza diskusija i pismenih odgovora predstavljena je kvalitativno, sa izdvojenim najvažnijim indikatorima odnosno tezama.

Studenti smatraju da su ispiti nezamjenjiva tehnika procjene znanja i postignuća studenata, pismeni ili materijalni dokazi o onom što su tokom proučavanja određenog predmeta postigli. Ispiti su istovremeno i oblik ekstrinzične motivacije zbog koje uče sve predmete, a ne samo one koje preferiraju. Djeluju i kao povratna informacija i za studente, ali i za nastavnika o kvaliteti njegovog rada. Ipak, naglasili su da je ispit procjena trenutnog znanja, koji ovisi o čitavom nizu faktora, i da ne mora nužno predstavljati stvarno znanje, nego samo pokazano.

Stoga smatraju da je formativno ocjenjivanje mnogo objektivnije i potpunije od sumativnog ocjenjivanja. Formativnim ocjenjivanjem imaju mogućnost praćenja vlastitog napretka tokom određenog predmeta, čime znaju i za koje oblasti im je potreban dodatni rad. Sumativnim ocjenjivanjem dobijaju samo jednokratnu povratnu informaciju o konačnom postignuću tokom određenog predmeta. S tim u vezi su i konsultacije sa nastavnicima nakon ispita, bez obzira na ocjenu koja je na ispitu postignuta. Studenti vrlo rijetko odlaze na uvid pismenog rada, kao oblik povratne informacije, jer smatraju da većina nastavnika ne gleda blakonaklono na to.

Da bi se dobila potpunija slika o studentskim postignućima, potrebno je da se konačna ocjena izvodi na osnovu nekoliko različitih oblika ispita, ovisno o predmetu. Uglavnom ističu da je važno primjenjivati pismene i praktične ispite, a za metodike je važno, uz prethodna dva, uključiti i usmene ispite.

Vrste pitanja na testu ovise o samom predmetu. Studenti ističu da su esejska pitanja mnogo objektivnija od pitanja kratkog odgovora ili višestrukog izbora, ali i da je tokom strukturiranja pitanja potrebno kombinirati različita pitanja.

Kao prednosti ispita koji se najčešće primjenjuju na Fakultetu prvenstveno ističu to da ne traže učenje napamet i doslovno citiranje izvora. Smatraju da je odnos težine zadataka i vremena koje je predviđeno za njihovo rješavanje najčešće adekvatno. Također, kao prednost su naveli i to da struktura pitanja na ispitima odgovara sadržajima predmeta, te da nema obimnih i prekobrojnih izvora znanja.

S druge strane, navode da ispiti uvijek tretiraju samo jedan dio sadržaja predmeta, a ne sve, pa su pod utjecajem faktora sreće. S obzirom na veliki broj predmeta koje imaju u pojedinim semestrima, dešava se da imaju i veliki broj ispita u kratkom periodu (ponekad i po dva u jednom danu), što povećava pritisak da treba položiti ispit, ali i ispitnu anksioznost. Uz to, za pojedine predmete imaju mnogo predispozitivnih obaveza, što im ne ostavlja vrijeme za učenje i proučavanje gradiva, a na kraju semestra se osjećaju umorno. Smatraju da je potrebno više povezivanja sadržaja između sličnih predmeta, te da je u pojedinim predmetima potrebno ujednačiti sadržaje koji se realiziraju na nastavi s onima koji se obrađuju na ispitima.

Personalni stil nastavnika i njegova obrazovna filozofija značajno utječu na rezultate ispita. Vrlo su važni kod formulacije pitanja, sadržaja pitanja, te koliko su pitanja povezana sa sadržajem predavanja. Utječu i na kriterij ocjenjivanja, kao i na sadržaje kojima nastavnik daje prednost, kako na nastavi, tako i tokom ocjenjivanja. Kao važan faktor studenti su naveli i pozitivnu ili negativnu povezanost personalnog stila nastavnika sa personalnim stilom studenta. Smatraju i da faktori koji ovise o nastavniku kao mjernom instrumentu utječu na konačnu ocjenu, ali da je ipak njihovo pokazano znanje tokom ispita presudno.

S obzirom na prethodno navedene nedostatke ispita, smatraju da ispiti najčešće nisu objektivni modeli procjene njihovog znanja i postignuća iz određenog predmeta. Ističu da usmeni ispiti posebno nisu objektivni, jer se tokom njih obuhvata mnogo manje sadržaja nego pismenim ispitima, studenti na istom ispitnom terminu imaju različita pitanja, pa je faktor sreće mnogo značajniji, a i utjecaj halo-efekta je mnogo veći.

Idealan ispit, prema mišljenju studenata, bi bio kombinacija različitih oblika ispitivanja, u kojima bi dominirao praktični rad. Od njih bi se tražilo kritičko promišljanje o određenim temama, problemski zadaci, poticao bi se pozitivan transfer znanja, te bi im se dalo više vremena za promišljanje. Također, smatraju i da se konačna ocjena ne bi trebala izvoditi na osnovu samo jednog testa, nego nekoliko različitih zadataka koje bi trebali realizirati tokom semestra.

#### *b) Kvalitativna analiza rezultata istraživanja dobijenim anketnim listom*

Anketni list za studente drugog ciklusa studija je namjenski konstruiran za potrebe ovog istraživanja. Sastojao se od pet pitanja otvorenog i poluotvorenog tipa. Njime smo nastojali ispitati studente o prednostima i nedostacima portfolija kao završnog ispita.

Većina ispitanika smatra da portfolio kao oblik ispita ima prednosti u odnosu na standardne ispite (74%). Uz praktičnu primjenu znanja koja su usvojili, omogućava im i dodatno učenje, dobijanje adekvatne i pravovremene povratne informacije. Posebno su istakli da im daje mnogo kvalitetniju

i obimniju povratnu informaciju, jer je dobijaju za svaki zadatak. Istovremeno, za pojedine zadatke dobijaju i povratnu informaciju od dva ili tri nastavnika, što je čini objektivnijom.

Kao posebnu prednost naveli su da su unaprijed imali bodove koje su dobili za pojedine zadatke, tako da su sami mogli planirati svoju ocjenu. Sumativnim načinom ocjenjivanja i povratnom informacijom nastavnika mogli su dorađivati zadatke do nivoa koji su oni smatrali zadovoljavajućim. Konačne ocjene imali su i prije termina za ispite, što im je olakšalo pripremanje ispita za druge predmete.

Integriranje sadržaja različitih predmeta smatraju motivirajućim, jer ih to potiče da se više potrudu, te da kvalitetnije urade zadatak. Također, smatraju da time i dobijaju više vremena za izradu zadataka.

S druge strane, 15% ispitanika je istaklo da im ovakav oblik ispita ne odgovara, jer smatraju da imaju previše zadataka, te da je vrlo mali broj zadataka u portfoliju koji nisu bili obavezni. No, u okviru onih koji su istakli da im pismeni ispiti više odgovaraju, naveli su da im je veći problem bio rad u paru nego individualni rad, posebno jer su svaki zadatak koji se radi u paru trebali realizirati sa drugim studentom.

Neznatan broj ispitanika (3%) nije ponudio odgovor na ovo pitanje, dok ih je 8% navelo da smatraju da i portfolio kao oblik ispita i standardni ispiti imaju i svojih prednosti i nedostataka.

Od zadataka koje smatraju najkorisnijim i koje će moći primjenjivati u svom budućem radu, naveli su da je to društvena igra (63%)<sup>31</sup>, radionica (56%), tehnike (44%), Bloomova taksonomija obrazovnih ciljeva (43%) i istraživački rad (30%).

Kao najmanje korisne zadatke u portfoliju naveli su „moj dodatak“ (26%) i rubrike (12%).

Ispitanici su naveli da su zadaci uglavnom adekvatno bodovani, ali i da bi neki zadaci mogli da nose više bodova, jer je za njih potrebno više vremena za izradu. Od zadataka koji bi trebali imati više bodova ističu se društvena igra, radionica i istraživački stručni rad.

Od prijedloga za poboljšanje ovakvog koncepta ispita ističe se potreba za još većom integracijom sadržaja predmeta na drugom ciklusu, ali i da se sa pripremom portfolija treba početi u ranijim godinama studija. Smatraju da se svake godine treba realizirati konferencija na kraju devetog semestra, kojoj bi trebali prisustvovati svi nastavnici i saradnici, te studenti, kako bi mogli prezentirati ono što su realizirali tokom nastave, ali i tokom studija. Također, naveli su i da je potrebno smanjiti broj obaveznih zadataka u portfoliju.

## **Umjesto zaključka**

Integrirani model evaluacije nije samo zbirka studentskih radova tokom nastavnog procesa. On predstavlja i mogućnost cjelovitog uvida u postignuća studenata tokom cjelokupnog obrazovanja. Za njegovu uspješnu realizaciju potrebna je kvalitetna priprema, te zajedničko, integrirano planiranje nastavnika koji realiziraju različite predmeta. Njime se postiže veća kohezija ne samo grupe studenata nego i nastavnika.

Ovakav model predstavlja i pripremu za tržište rada, jer studentima omogućava da prikažu svoje najbolje radove, u praksi primjene teoretska saznanja, timski rade, uče ne samo iz pisanih izvora nego i od drugih studenata. Istovremeno, ovo je i model koji će oni moći primijeniti u radu sa

---

<sup>31</sup> Ispitanici su mogli ponuditi više odgovora na ovo pitanje.

svojim učenicima. Ocjenjivanje na osnovu portfolija nije novina i već dugo postoji u nastavnoj praksi, ali je integrirani model ocjenjivanja rijetkost i stoga ga je potrebno promovirati.

#### Literatura

- Ajanović, Dž., Stevanović, M. (1998) *Školska pedagogija*, Sarajevo, Prosvjetni list.
- Desforges, Ch. (2001) *Uspješno učenje i poučavanje*, Zagreb, Educa.
- Easley, S. D., Mitchell, K. (2004) *Ocjenjivanje na osnovu portfolija*, Beograd, Kreativni centar.
- Filipović, N. (1988) *Didaktika 1*, Sarajevo, Svjetlost.
- Gojkov, G. (2003) *Dokimologija*, Vršac, Triton.
- Marsh, C. J. (1994) *Kurikulum*, Zagreb, Educa.
- Matijević, M. (2004) *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*, Zagreb, TIPEX.
- Muminović, H. (2013) *Osnovi didaktike*, Sarajevo, DES doo.
- Rot, N. (1965) *Merenje uspeha u učenju*, Beograd, Rad.
- Trnavac, D. N. (2005) *Školska pedagogija I*, Predavanja i članci, Beograd, Naučna knjiga.
- Internetske stranice: <http://higherstrategy.com/a-brief-history-of-exams/> (pristupljeno 27. 04. 2018).

Irma Čehić  
Lejla Silajdžić  
Sanela Merjem Rustempašić

## AN INTEGRATED MODEL OF EVALUATION

### *Abstract*

Written exams began to be applied in the Old China in the second century. The most important advantage of exams is that they evaluate students' knowledge in a relatively objective manner, i.e. they provide the possibility for everyone to answer the same questions at the same time and under relatively similar conditions. But since its first application up to nowadays, the final exam, as a form of student assessment, has had many disadvantages. It mainly gives the opportunity to "capture" the current situation, but not the overall long-term learning outcomes.

For these reasons, we want to update this topic again and present a different model of evaluation of students' achievements, as verified in practice. The model is designed in a way that students will have their own development portfolios created at the end of the year. The concept of a portfolio integrates different subjects within one study year, so that the contents of different subjects are better interlinked and in order to achieve a positive transfer of knowledge. The evaluation of tasks within the portfolio is formative and diagnostic, as it is expected from students to correct their own work based on the feedback they get. The final activity of the process is a student conference that enables students to improve their professional competencies.

The purpose of this model of evaluation is to motivate students to develop an explorative and critical attitude towards teaching contents. Furthermore, a portfolio designed like this also enables students to prepare themselves for the labor market and to take on their professional responsibilities.

*Key words: evaluation, portfolio, final exam*

Bojana Ćulum  
Nadja Čekolj  
Siniša Kušić

## DEKONSTRUKCIJA MOĆI (NACIONALNE) OBRAZOVNE POLITIKE NA PRIMJERU GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

### *Sažetak*

Građanski odgoj i obrazovanje (GOO) služi kao alat za izgradnju demokratske kulture i posebno je neophodan mladoj demokraciji kao što je Republika Hrvatska. Na nacionalnoj se razini GOO bezuspješno pokušava usustaviti od devedesetih godina prošlog stoljeća, a ključnim se preprekama pokazuju izostanak ozbiljne političke volje da se taj program integrira u kurikulum, kao i nestabilnost u odgojno-obrazovnom sustavu, odnosno nizanje brojnih reformi bez jasne vizije i ozbiljnih strateških promišljanja.

Rezultati mnogih istraživanja na nacionalnoj razini pokazuju kako mladi, ali i odrasli nemaju razvijenu građansku kompetenciju te ne posjeduju ni osnovna znanja o demokraciji, ljudskim pravima ni političkim procesima. Grad Rijeka je prvi grad u Republici Hrvatskoj koji je preuzeo inicijativu te uveo GOO kao izvannastavnu aktivnost u 6 osnovnih škola čiji je osnivač. U svrhu praćenja eksperimentalne provedbe i unapređenja kvalitete GOO temeljene na znanstvenim dokazima, provedena je evaluacija programa, čiji će rezultati biti prikazani u ovom radu. U sveobuhvatnom kvantitativnom i kvalitativnom istraživanju sudjelovali su učenici (N=161), njihovi roditelji (N=86) i učitelji koji provode GOO (N=6). Rezultati ukazuju na pozitivne pomake u razmišljanju i praktičnim znanjima kod učenika koji su pohađali program GOO za razliku od onih koji ga nisu pohađali.

Na temelju rezultata ovog istraživanja inicirano je uvođenje programa u još 22 osnovne škole u Rijeci. Potaknute ovakvim primjerom, brojne jedinice lokalne samouprave diljem Hrvatske preuzimaju tzv. 'riječki model' i time doprinose dekonstrukciji moći nacionalne obrazovne politike, a jačanju one lokalne.

*Ključne riječi: evaluacija, građanski odgoj i obrazovanje, lokalna samouprava, nacionalna obrazovna politika, 'riječki model'*

### **Uvod**

Pitanje uloge odgojno-obrazovnih institucija u razvoju aktivnih društveno odgovornih građana koji 'najbolje odgovaraju' demokraciji u žarištu je rasprava brojnih filozofa, sociologa, politologa, povjesničara, pedagoga. Imajući u vidu kako uspješnost stabilnog i održivog demokratskog društva ovisi o tome koliko je građana spremno (ozbiljno) prihvatiti ulogu aktivnog građanina u svojoj zajednici, mnogi se autori slažu kako je upravo aktivno građanstvo obrazovni ideal kojem suvremena društva trebaju težiti (Ahier, Beck i Moore 2003; Gamson 2001; McLaughlin 1995, 2000; Faulks 2000; Heater 1999; Wilkins 1999; Griffith 1998). Unatoč razmimoilaženjima u perspektivama 'aktivnog građanina' te razmimoilaženjima u projekcijama ostvarenja samog građanskog odgoja i obrazovanja koje postoje među brojnim znanstvenicima, stručnjacima i

kritičarima što se bave ovim područjem, postoji jedan konsenzus – pojam (aktivnog) građanstva je apstraktan, nerazumljiv i beznačajan ukoliko se o njemu ne uči i ukoliko se uloga (aktivnog) građanina ne ‘vježba’ (Baketa i Ćulum, 2015).

Građanski odgoj i obrazovanje se u suvremenim društvima uvodi pod različitim nazivima, na različite načine i u različitom opsegu, ali s ciljem razvijanja građanske i socijalne kompetencije, odnosno znanja, stavova i vještina građanki i građana koji su nosioci prava i odgovornosti u demokratskom društvu (Kovačić i Horvat, 2016). Iako svaki od programa GOO u različitim zemljama ima svoje posebne ciljeve i fokus, svima se promiče ideja ljudskog dostojanstva, ljudskih prava i sloboda, jednakosti i odgovornosti te građanskog sudjelovanja u društvenom i političkom životu zajednice (Spajić-Vrkaš, 2014, 2016). UN, Vijeće Europe i Europska unija prepoznali su važnost obrazovanja za ljudska prava, održivi razvoj i aktivno građanstvo u brojnim svojim dokumentima. Građanska je kompetencija prepoznata i u Europskom referentnom okviru ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje kao jedna od osam ključnih kompetencija koju treba razvijati od predškolskog do visokoškolskog obrazovanja i obrazovanja odraslih, a važna je za “osobno ispunjenje i razvoj, aktivno građanstvo, socijalnu uključenost i zapošljavanje” (Recommendation 2006/962/EC). GOO prisutno je kroz različite modele provedbe u kurikulumima europskih zemalja, ali u obrazovnoj praksi dominiraju modeli u kojima se GOO odvija kao zasebni predmet ili kao dio suvremenog društvenog obrazovanja te je uglavnom pozicionirano u više razrede primarnog i u sekundarno obrazovanje (Šalaj, 2002; Spajić-Vrkaš, 2012).

Sukladno Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2017: članak 4., stavak 3.), učenike treba “odgajati i obrazovati u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima i pravima djece, osposobiti ih za življenje u multikulturalnom svijetu, za poštivanje različitosti i toleranciju te za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskom razvoju društva”. S obzirom na to da rezultati recentnih istraživanja u području političke pismenosti, građanstva i demokracije među hrvatskim učenicima ozbiljno dovode u pitanje ostvarenje mnogih od tih ciljeva (Bagić, 2011; Bagić i Šalaj, 2011; Spajić-Vrkaš 2014, 2015; Šalaj, 2015; Ćulum i sur., 2015, 2016; Spajić-Vrkaš i Čehulić, 2016), u svjetlu obveza praćenja provedbe te zakonske odredbe postavlja se i pitanje pozicije GOO oko kojeg se na nacionalnoj razini polemike vode još od kraja 90ih godina<sup>32</sup>. S obzirom na to da je Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi pravno-normativni okvir koji svakom učeniku jamči uživanja prava na obrazovanje, spomenuta recentna istraživanja koja ukazuju na alarmantno stanje političke nepismenosti mladih u Hrvatskoj te stavove koji odudaraju od općih kulturalnih i civilizacijskih vrijednosti, postavlja se pitanje jesu li odredbe Zakona dovoljno jamstvo učenicima i roditeljima da će učenici uživati pravo na takvo obrazovanje na koje se Zakonom obvezuje, osobito kad se promišlja o pripremi učenika za aktivno i odgovorno građanstvo (Batarelo i sur., 2010; Bagić i Šalaj, 2011; Spajić-Vrkaš i sur., 2014, 2015; Šalaj, 2011, 2015).<sup>33</sup>

Iako je GOO *de iure* sastavni dio hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava, osobito u kontekstu Nacionalnog okvirnog kurikuluma koji GOO normira kao međupredmetnu temu što se ostvaruje (trebala bi se ostvarivati) kao obvezni sadržaj u svim nastavnim predmetima, praksa njegove

<sup>32</sup> Nacionalnim programom odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo za predškolsku, osnovnoškolsku i srednjoškolsku dob još je 1999. godine predviđeno da se ta područja uvedu u hrvatski odgojno-obrazovni sustav. Prema tom se dokumentu i danas u nizu škola provodi *Projekt građanin*, koji potiče osnovnoškolce na ostvarivanje pozitivnih promjena u njihovim lokalnim zajednicama.

<sup>33</sup> Izostanak sadržaja vezanih za ljudska prava i demokratsko građanstvo u osnovnoj školi pokazalo je Istraživanje Centra za ljudska prava *Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama: teorija i praksa*, koje provedeno 2009. godine.

provedbe otvara nova područja akademskih rasprava, istraživanja i kritika. Rezultati istraživanja provedbe GOO u školama u RH skrenuli su pozornost na brojne sustavne, institucionalne i individualne prepreke uvođenju GOO i time dali do znanja kako to područje u Hrvatskoj još uvijek nije prepoznato kao ključni instrument pripreme djece i mladih za aktivno i odgovorno (demokratsko) građanstvo (Spajić-Vrkaš i sur., 2014, 2015).

Grad Rijeka je prvi grad u RH koji je preuzeo inicijativu te uveo GOO kao izvannastavnu aktivnost u 6 osnovnih škola čiji je osnivač. U svrhu praćenja eksperimentalne provedbe i unapređenja kvalitete GOO temeljene na znanstvenim dokazima, provedena je evaluacija programa, čiji će rezultati biti prikazani u ovom radu<sup>34</sup>.

## Metodologija evaluacijskog istraživanja

Cilj istraživanja<sup>35</sup> bio je evaluacija uspješnosti eksperimentalne provedbe izborne izvannastavne aktivnosti GOO u 6 riječkih škola (peti razredi) tijekom školske 2016./2017. godine. Istraživanje je provedeno na više razina, odnosno poduzoraka: upisani učenici kao eksperimentalna skupina (N=76), neupisani učenici kao kontrolna skupina (N=85), roditelji upisanih učenika (N=55), roditelji neupisanih učenika (N=31) te učiteljice (N=6) koje su provodile program GOO. Korištene su metode anketnog upitnika za učenike i njihove roditelje te polustrukturirani intervjui za učiteljice, pri čemu su za svaku dionicu istraživanja / poduzorak konstruirani anketni upitnici te protokol za polustrukturirani intervjui.

Istraživačko pitanje od kojega je polazila dionica s upisanim učenicima bilo je usmjereno na područja koja propituju uspješnost provođenja GOO u riječkim školama pa su se tako ispitali: motivi i razlozi upisa GOO; zadovoljstvo izvedbom GOO, pri čemu su se učenici osvrnuli na sadržaj, didaktičko-metodičke aspekte rada te korišteni pristup poučavanju i učenju; korisnost i doprinos GOO te mogućnost primjene naučenog; ostvarenost ishoda učenja; planovi za daljnje pohađanje; najvrednije naučeno; prijedlozi i preporuke za unapređenje nastave iz GOO. Dionica s učenicima koji nisu upisali GOO prvenstveno je bila usmjerena na ispitivanje razloga neupisivanja izvannastavne aktivnosti GOO te planove za pohađanje GOO u budućnosti, a dodatno je ispitano koje su informacije i znanja čuli, saznali ili naučili od prijatelja koji su pohađali GOO.

Za potrebe istraživanja skupine roditelja konstruiran je anketni upitnik<sup>36</sup> koji je u prvom dijelu sadržavao jednake čestice za obje skupine roditelja (onih upisanih i neupisanih učenika), dok se u drugom dijelu razlika odnosila na aspekte povezane sa razlozima upisa odnosno neupisa izvannastavne aktivnosti GOO. U dionici koja je obuhvatila roditelje upisanih i neupisanih učenika ispitani su sljedeći aspekti: članstvo roditelja u političkim strankama i organizacijama civilnog društva; stavovi roditelja o društvenim i političkim odnosima u državi; informiranost o GOO-u te upoznatost s planom i programom GOO; motivi za upis djeteta u izvannastavnu aktivnost GOO; ponašanja vlastite djece; stavovi o GOO; željeni oblik provedbe GOO. Osim toga, roditelji upisanih učenika dodatno su ispitani o korisnosti samog programa, o promjenama u ponašanju koje su

<sup>34</sup> U ovom radu prikazuje se samo dio dobivenih rezultata navedenog evaluacijskog istraživanja.

<sup>35</sup> Evaluacijsko istraživanje realizirano je u okviru suradnje Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci i Odjela za odgoj i školstvo Grada Rijeke, a u njegovoj su provedbi sudjelovali i studenti druge godine preddiplomskog studija pedagogije kojima je to bila obveza na kolegiju *Evaluacijska istraživanja*.

<sup>36</sup> Za dionicu istraživanja sa roditeljima, uz konstruirani anketni upitnik za potrebe ovog istraživanja, korišten je i dio upitnika *Istraživanje političke pismenosti maturanata u RH* koje su provodili Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i organizacija GONG.



primijetili kod djece nakon upisa na GOO kao i o najupečatljivijim dojmovima koja su njihova djeca doživjela u okviru izvannastavne aktivnosti.

Obrada svih podataka prikupljenih anketiranjem provedena je u statističkom paketu IBM SPSS Statistics 20. Korištene su metode univarijatne statistike te bivarijatne statistike (hi-kvadrat) za utvrđivanje razlika u stavovima upisanih i neupisanih učenika o sadržajima koji se obrađuju na GOO. Također, anketni upitnici bili su prilagođeni ispitanicima s obzirom na njihovu dob i tražena je pisana suglasnost roditelja za sudjelovanje učenika u istraživanju.

U dionici istraživanja u kojoj su bile uključene učiteljice koje su provodile GOO ispitana je njihova percepcija iskustva učenika o GOO, njihova procjena učenikovih predznanja, procjena stabilnosti učenikovih stavova na početku i promjene na kraju provedbe programa, procjena doprinosa GOO stjecanju novih znanja i osobnom razvoju učenika te interesi učenika, kao i njihovi prijedlozi i preporuke za unapređenje izvannastavne aktivnosti GOO. Za potrebe istraživanja ove dionice korišten je polustrukturirani intervju, a prikupljeni podaci podvrgnuti su tematskoj analizi.

## Rezultati

### *Upisani učenici*

Učenici koji su pohađali program GOO odlični su učenici, njihov zajednički prosjek ocjena je 4,7 te su općenito vrlo angažirani, upisani su u niz izbornih predmeta (96,1%) i izbornih izvannastavnih aktivnosti (77,6%).

Na subskali *Odluka o upisu na GOO* najveći se postotak ispitanika izjasnio da se veselio nastavi GOO (89,3%), zatim da su upisali program jer su htjeli iskusiti nešto novo (86,7%), jer su željeli steći više praktičnog znanja (85,1%) te da su samostalno odlučili upisati program (88,2%). Najmanje je onih koji su upisali program jer su njihovi prijatelji upisali (9,3%), odnosno na nagovor prijatelja (13,2%) te onih koji nisu planirali, ali su ih roditelji potaknuli (11,8%) (Tabela 1).

Tabela 1. *Motivi i razlozi učenika za upis GOO*

Odluka o upisu na GOO	Ne slažem se		Slažem se		Ne znam	
	f	%	f	%	f	%
Samostalno sam odlučio/la upisati GOO	5	6,6	67	88,2	4	5,3
Prijatelji su me potaknuli na upis GOO	59	77,6	10	13,2	7	9,2
Učiteljica koja vodi GOO me potaknula da se upišem	28	37,3	27	36,0	20	26,7
Veselio/la sam se nastavi GOO	1	1,3	67	89,3	7	9,3
Nisam planirao/la upisati GOO, ali su me roditelji potaknuli	61	80,3	9	11,8	6	7,9
Upisali su se moji prijatelji, pa sam onda i ja odlučio/la	58	77,3	7	9,3	10	13,3
Upisao/la sam GOO kako bih naučio/la biti bolji građanin	4	5,3	60	80,0	10	13,3
Upisao/la sam GOO jer sam želio/željela sudjelovati u poboljšanju društva	10	13,2	52	68,4	11	17,7

Upisao/la sam GOO jer sam želio/željela steći više praktičnog znanja	0	0	63	85,1	14	18,4
Upisao/la sam GOO jer sam čuo/la da će biti puno terenske nastave	25	33,3	34	45,3	11	14,9
Upisao/la sam GOO jer sam htio/htjela iskusiti nešto novo	1	1,3	65	86,7	9	12,0

Kao što je vidljivo u Tabeli 2, ispitanici su pokazali veliko zadovoljstvo izvedbom programa, sviđaju im se teme koje su obrađivali na satu te način na koji su se obrađivale (96,1%), ocjenjuju atmosferu opuštenom i prijateljskom (94,7%) te su se osjećali slobodnima izraziti svoje mišljenje (89,3%), a lekcije u udžbeniku procjenjuju jasnim i razumljivim (85,3%). Samo je 2,7% učenika izjavilo da im je bilo dosadno na nastavi.

Tabela 2. *Zadovoljstvo učenika izvedbom GOO*

Rad na nastavi GOO: metode i načini rada	Ne slažem se		Slažem se		Ne znam	
	f	%	f	%	f	%
Sviđaju mi se teme koje radimo na satu	0	0	73	96,1	3	3,9
Sviđa mi se način na koji obrađujemo gradivo	1	1,3	73	96,1	2	2,6
Atmosfera u našoj GOO grupi je opuštena i prijateljska	1	1,3	72	94,7	3	3,9
Osjećam da mogu slobodno izraziti svoje mišljenje na satu	3	4	67	89,3	5	6,7
GOO mi je bio dosadan	68	91,9	2	2,7	4	5,4
Lekcije u udžbeniku su napisane jasno i razumljivo	2	2,7	64	85,3	9	12,0

Ispitano je i zadovoljstvo pojedinim lekcijama koje su se obrađivale. Ispitanicima su se jako sviđale sve lekcije, odnosno ni jedna lekcija nema ispod 50% na skali sviđanja.

Na subskali *Rad na nastavi GOO: primjena naučenog* gotovo svi ispitanici smatraju da je korisno to što su naučili na nastavi (97,4%) te da su aktivno sudjelovali u grupnom radu (92,1%). Nadalje, smatraju da im je nastava na GOO pomogla da shvate važnost zalaganja za ljudska prava (90,5%) te da mogu naučeno znanje koristiti u stvarnom životu (86,8%) (Tabela 3).

Tabela 3. *Percepcija korisnosti i primjene naučenog*

Rad na nastavi GOO: primjena naučenog	Ne slažem se		Slažem se		Ne znam	
	f	%	f	%	f	%
Naučeno znanje koristim u stvarnom životu	3	3,9	66	86,8	7	3,2
Mislim da je korisno to što sam naučio/la na GOO	0	0	74	97,4	2	2,6
Kroz nastavu GOO naučio/la sam bolje surađivati s drugim učenicima	5	6,7	52	63,9	18	24,0

Nastava GOO pomogla mi je da shvatim važnost zalaganja za ljudska prava	2	2,7	67	90,5	5	6,8
Pohađanje GOO pomoglo mi je da razvijem kritičko mišljenje	9	12,2	41	55,4	24	32,4
Zadaci GOO potiču moju kreativnost	6	8,0	50	66,7	19	25,3
Kada drugi pričaju, ja slušam	1	1,3	59	78,7	15	20,0
Često upadam drugima u riječ kad pričaju	61	80,3	3	4,0	11	14,5
Aktivno sudjelujem u grupnom radu	0	0	70	92,1	6	7,9

Visoki postoci dobiveni su i na subskali *Rad na nastavi GOO: razmjena iskustava o nastavi GOO*. Njih 92,1% bi program preporučilo svojim prijateljima, smatraju da su puno naučili (84,2%) te planiraju upisati GOO i sljedeće godine (82,9%) (Tabela 4).

Tabela 4. Procjena doprinosa i planovi ponovnog upisa

<b>Rad na nastavi GOO: razmjena iskustava o nastavi GOO</b>	Ne slažem se		Slažem se		Ne znam	
	f	%	f	%	f	%
Puno sam naučio/la na GOO	2	2,6	64	84,2	10	13,2
Pričam s roditeljima o tome što radimo na GOO	13	17,1	57	75,0	6	7,9
Pričam s prijateljima o tome što radimo na GOO	21	28,0	48	64,0	6	8,0
Preporučio bih prijatelju/ici da upiše GOO	0	0	70	92,1	6	7,9
Želio/željela bih da GOO ima više nastavnih sati	7	9,2	45	59,2	24	31,6
Želio/željela bih da GOO postane obavezan predmet	9	11,8	40	52,6	27	35,5
Planiram upisati GOO i sljedeće godine	2	2,6	63	82,9	11	14,5

Ispitanici su na kraju upitnika imali mogućnost odgovoriti na otvorena pitanja, gdje su mogli pisati što bi željeli promijeniti i što je najvrednije što su naučili. Najfrekventniji odgovori bili su da ne bi ništa mijenjali, osim što bi željeli da GOO ima veću satnicu, više terenske nastave i nastave na otvorenom. Neki od prijedloga bili su i uključivanje više učenika. Kao najvrednije što su naučili istaknuli su spoznaju o važnosti pomaganja i uvažavanja drugih, znanje o ljudskim pravima, zdravoj prehrani te opasnostima društvenih mreža. Zadovoljstvo ispitanika GOO najbolje opisuje sljedeći odgovor na pitanje što bi mijenjali: „Debljinu knjige: mislim da bi trebalo biti puno više lekcija da bismo mogli puno više toga naučiti jer mislim da je ovaj predmet koristan za naš život jer učimo kako biti odgovoran građanin.“

### **Neupisani učenici**

Ispitanici koji nisu pohađali GOO su također odlični učenici te je njihov zajednički prosjek ocjena 4,6. Među neupisanim ispitanicima također je vrlo visok postotak onih koji već pohađaju neki od izbornih predmeta te sudjeluju u nekim izvannastavnim aktivnostima. Uzorak neupisanih učenika činili su učenici kojima je bio ponuđen GOO i oni kojima nije bio ponuđen. U daljnjem tekstu prikazuju se rezultati onih učenika kojima je ponuđen GOO, ali ga nisu upisali.

Već prisutan angažman u drugim aktivnostima mnogi ispitanici navode kao glavne razloge neupisivanja GOO. Mali postotak je onih ispitanika koji se slažu s tvrdnjom da ih GOO ne zanima (23,4%), a najmanje je onih koji ga nisu upisali zbog toga što nisu ni njihovi prijatelji (6,4%) (Tabela 5).

Tabela 5. Razlozi učenika za neupisivanje GOO

Razlozi učenika za neupisivanje GOO	Ne slažem se		Slažem se		Ne znam	
	f	%	f	%	f	%
U školi mi je objašnjeno što je GOO i što se na njemu radi	1	2,1	43	91,5	3	6,4
GOO me ne zanima	20	42,6	11	23,4	16	34,0
Ne razumijem što točno GOO predstavlja	30	63,8	10	21,3	7	14,9
Opterećen/a sam drugim obvezama u školi pa nemam vremena za GOO	13	27,7	30	63,8	4	8,5
Odabrao/la sam uključiti se u one izborne aktivnosti koje me zanimaju više od GOO	11	23,4	29	61,7	7	14,9
Moji prijatelji nisu odabrali GOO pa nisam ni ja	41	87,2	3	6,4	3	6,4
Prijatelji koji su upisali GOO kažu da im je zabavno i korisno	1	2,1	37	78,7	9	19,1
Prijatelji koji su upisali GOO kažu da im se sviđa jer ima puno terenske nastave	5	10,6	27	57,4	15	31,9

Ispitana je i želja za upisom sljedeće školske godine te je njih 30,2% odgovorilo da imaju namjeru upisati GOO, ističu da su znatizeljni, da im se GOO čini zabavnim te da žele naučiti nešto novo. Njih 63,5% nema namjeru upisivati GOO iduće godine jer smatraju da su već ionako preopterećeni drugim obavezama i aktivnostima.

Kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika u stavovima o GOO među upisanim i neupisanim učenicima, proveden je hi-kvadrat test. Također, u ovu su analizu uključeni i oni učenici kojima GOO nije ponuđen kao izvannastavna aktivnost. Statistički značajna razlika pronađena je na 3 od 40 ispitanih čestica. Upisani učenici se češće slažu s tvrdnjom *Znam kome se mogu obratiti ako su moja prava prekršena* od neupisanih učenika koji češće odgovaraju „ne znam“<sup>37</sup>. Sljedeća statistički značajna razlika pronađena je na čestici *Znam što je osobni identitet*, upisani učenici češće se slažu s tvrdnjom, dok neupisani najčešće „ne znaju“<sup>38</sup>. Zadnja statistički značajna razlika uočena je na čestici *Znam što utječe na razvoj osobnog identiteta*. Jednako kao i kod prethodnih čestica, upisani učenici se češće slažu s njom, za razliku od neupisanih učenika koji najčešće odgovaraju „ne znam“.

### **Roditelji upisanih i neupisanih učenika**

U istraživanju je sudjelovalo sveukupno 55 roditelja od 76 upisanih učenika (UU) na GOO te 31 roditelj od 85 neupisanih učenika (NU). U obje skupine većinu ispitanika činile su majke, a s

<sup>37</sup>  $\chi^2(2, N=161) = 10,505$   $p < 0,05$ ,  $CV=0,255$

<sup>38</sup>  $\chi^2(2, N=160) = 9,453$   $p < 0,05$ ,  $CV=0,243$

obzirom na obrazovnu strukturu roditelja, najviše ispitanika ima završenu srednju školu te diplomski studij, a najmanje osnovnu školu.

Na subskali *Članstvo u političkim strankama i organizacijama civilnog društva* većina ispitanika obje skupine roditelja nisu članovi (81,8% roditelja UU i 71,1% roditelja NU), dok su ostali roditelji članovi sportskih klubova, humanitarnih organizacija, udruga za ljudska prava i demokratske vrijednosti i slično. Također, većina ispitanika obje skupine roditelja odgovorilo je da nitko od ukućana nije član neke političke stranke ili organizacije civilnog društva.

Ispitani su stavovi roditelja o društvenim odnosima i o političkim odnosima u državi. Na tvrdnjama koje se tiču rodne ravnopravnosti većinom iskazuju pozitivne stavove (68,5% roditelja UU i 67,7% roditelja NU u potpunosti se slažu s tvrdnjom *Žene i muškarci trebaju ravnopravno dijeliti sve kućanske poslove*). Ispitani roditelji također većinom pokazuju pozitivne stavove na tvrdnjama koje se odnose na ravnopravnost rasa, vjere i nacionalnosti (70,9% roditelja UU te 83,9% roditelja NU odgovara da imaju prijatelje koji su druge rase, vjere i/ili nacionalnosti od njihove). Roditelji UU iskazuju veće slaganje s tvrdnjama koje ispituju političku aktivnost od roditelja NU (74,6% roditelja UU i 54,9% roditelja NU se u potpunosti slaže ili se slaže s tvrdnjom *Redovito izlazim na izbore*), no podjednako odgovaraju na tvrdnju o kritičkom pristupu informacijama iz medija (63,7% roditelja UU i 67,7% roditelja NU). Na tvrdnje o društvenom angažmanu, odgovori dviju skupina razlikuju se ovisno o tvrdnjama. Roditelji NU (33,6%) češće odgovaraju pozitivno na tvrdnju *Volontiram u svojoj lokalnoj zajednici i tako doprinosim rješavanju problema* od roditelja UU (16,4%). Obje skupine se u visokom postotku slažu ili u potpunosti slažu s tvrdnjom *Nastojim uvijek pomoći ljudima kojima je pomoć potrebna* (94,6% roditelja UU i 83,9% roditelja NU), no vrlo velik broj ispitanih roditelja ne sudjeluje u prosvjedima i ne potpisuju peticije (45,5% roditelja UU i 48,4% roditelja NU).

Na subskali *Stavovi o političkim odnosima u državi* odgovori ispitanih roditelja idu u smjeru njihove visoke razine političke pismenosti (90,8% roditelja UU i 80,7% roditelja NU se u potpunosti slaže ili se slaže s tvrdnjom *Svatko od nas se treba zauzeti za rješavanje društvenih problema u svojoj sredini, a ne čekati da ih riješi netko drugi*). Također, visoki su postoci odgovora na pitanje o važnosti organizacija civilnog društva za razvoj demokracije i rješavanje niza društvenih problema (79,6% roditelja UU i 71% roditelja NU se slaže ili se u potpunosti slaže).

Osim toga, ispitanici su procjenjivali koliko su upoznati s planom i programom GOO te su roditelji UU u mnogo većem postotku upoznati (njih 61,8%) u usporedbi s roditeljima NU (22,6%). Također, veći broj roditelja NU ne može procijeniti koliko su upoznati s planom i programom GOO (38,7%) od roditelja UU (29,1%). Najveći broj ispitanih roditelja UU istaknuo je da su djeca samostalno iskazala želju za pohađanjem GOO (78,2%) te je više od polovice ispitanika (52,7%) potaknulo svoju djecu na upis. Isto tako, 70,9% ispitanih roditelja UU smatra da se nastava na GOO provodi kvalitetno te da bi bilo korisno kada bi njihova djeca nastavila pohađati GOO (85,5%). Roditelji NU odgovaraju da njihovo dijete nije izrazilo želju za upisom GOO (58,1%) te da su konzultirala roditelje kod donošenja odluke o (ne)upisu (48,4%).

Na subskali *Promjene u ponašanju djeteta nakon upisa GOO*, koju su ispunjavali samo roditelji UU, ispitanici roditelji najčešće uočavaju promjene kod primjećivanja opasnosti koje donose društvene mreže (73,6%) s obzirom na to da procjenjuju kako djeca razumiju pozitivne i negativne strane društvenih mreža (70,4%). Također, ističu da djeca postavljaju više pitanja i pokazuju interes za različite situacije u lokalnoj zajednici (67,3%), prepoznaju situacije u kojima se krše ljudska prava

(67,3%), odnosno da znaju dječja prava u razredu, školi i društvu općenito (64,8%) te da prepoznaju situacije diskriminacije (61,1%). Više od polovice ispitanika smatra da se nakon odslušanog programa GOO njihova djeca više suprotstavljaju provokacijama vršnjaka i reagiraju na njihovo nepoželjno ponašanje (50,9%) te su spremni suprotstaviti se diskriminaciji i nepravdi u školi (54,5%). Ispitani roditelji smatraju da su djeca osposobljena kritički promišljati o dobivenim informacijama (52,7%) te preporučavaju neželjene događaje i pozivaju roditelje da zajedno o njima raspravljaju (54,5%) (Tabela 6).

Tabela 6. Promjene u ponašanju djece nakon pohađanja GOO – procjena roditelja upisanih učenika

Moje dijete nakon upisa GOO:	%					
	Ne znam (0)	Manje (1)	Jednako (2)	Više (3)	M	SD
svjesno je opasnosti koje donose društvene mreže (npr. Facebook)	1,9	0	24,5	73,6	2,70	0,575
razumije pozitivne i negativne strane društvenih mreža	1,9	0	27,8	70,4	2,67	0,583
postavlja više pitanja i pokazuje interes za različite situacije u lokalnoj zajednici	1,8	1,8	29,1	67,3	2,62	0,623
prepoznaje situacije diskriminacije	3,7	0	35,2	61,1	2,54	0,693
prepoznaje situacije u kojima se krše ljudska prava	9,1	1,8	21,8	67,3	2,47	0,920
prepričava neželjene događaje u školi i poziva da o njima zajedno raspravljamo	3,6	0	41,8	54,5	2,47	0,690
poznaje dječja prava u razredu, školi, uopće u društvu	9,3	0	25,9	64,8	2,46	0,905
propituje odluke koje donosimo mi kao roditelji	1,9	1,9	50,0	46,3	2,41	0,630
suprotstavlja se provokacijama vršnjaka i reagira na njihovo nepoželjno ponašanje	5,5	0	43,6	50,9	2,40	0,760
spremno je suprotstaviti se diskriminaciji i nepravdi u školi	7,3	0	38,2	54,5	2,40	0,830
jasno iskazuje svoje stavove, želje i potrebe	1,8	3,6	49,1	45,5	2,38	0,652
pokazuje zanimanje za događaje u svijetu (npr. gleda vijesti, čita portale, postavlja aktivno pitanja o tome)	3,6	1,8	49,1	45,5	2,36	0,704
traži da aktivno sudjeluje u donošenju obiteljskih odluka	1,8	1,8	60,0	36,4	2,31	0,605
prepoznaje vršnjačko nasilje na društvenim mrežama	14,5	0	27,3	58,2	2,29	1,048
zna što znači biti tolerantna osoba	3,6	1,8	58,2	36,4	2,27	0,679

brine o okolišu u svom neposrednom okruženju	7,3	1,8	47,3	43,6	2,27	0,827
kritički promišlja o dobivenim informacijama	12,7	3,6	30,9	52,7	2,24	1,018
više pažnje posvećuje vlastitim komunikacijskim vještinama	11,3	0	43,4	45,3	2,23	0,933
kritički promišlja o vlastitom ponašanju i djelovanju	10,9	3,6	38,2	47,3	2,22	0,956
kritički komentira reklame na TV-u	10,9	0	45,5	43,6	2,22	0,917
prepoznaje važnost iznošenja pohvala i prigovora uz argumentirano obrazloženje	10,9	1,8	45,5	41,8	2,18	0,925
aktivno sluša druge članove obitelji	3,7	3,7	66,7	25,9	2,15	0,656
potiče ostale ukućane / članove obitelji na uključivanje u volonterske aktivnosti u lokalnoj zajednici	3,6	3,6	67,3	25,5	2,15	0,650
promišlja o posljedicama vlastitih donesenih odluka	9,3	0	59,3	31,5	2,13	0,825
potiče obitelj na recikliranje otpada i samo pažljivo reciklira	10,9	3,6	49,1	36,4	2,11	0,916
kritički komentira (dnevne) vijesti i političke događaje	18,2	1,8	49,1	30,9	1,93	1,034
upoznato je s mehanizmima uključivanja u donošenje odluka na različitim razinama	24,1	0	46,3	29,6	1,81	1,117
informira se o temama klimatskih promjena	29,1	1,8	45,5	23,6	1,64	1,144

S obzirom na procjenu pozitivne promjene ponašanja, 83,6% roditelja UU smatra da je GOO koristan za njihovo dijete te 80% roditelja odgovara da je njihovo dijete iskazalo želju za upisom programa i sljedeće godine, što je u skladu s odgovorima upisanih učenika. Također, 69,1% ispitanih roditelja ističe da im njihovo dijete često spominje i prezentira teme i aktivnosti obrađene na GOO, odnosno da sve ukućane potiču na diskusiju (52,7%). Na otvoreno pitanje o najsnažnijim dojmovima koje su djeca podijelila s njima, neki od odgovora odnose se na posjet relevantnim institucijama, zatim terensku nastavu te neke određene teme (sigurnost na internetu, uključivanje u proces donošenja odluka, tolerancija i sl.).

Roditelji NU odgovarali su na gotovo identične tvrdnje vezane uz ponašanje djece, no nisu bile povezane s GOO. U najvećem postotku odgovaraju da njihova djeca jasno iskazuju svoje stavove, želje i potrebe (87,1%). Osim toga, 74,2% roditelja NU odgovara da njihova djeca prepoznaju važnost iznošenja pohvala i prigovora uz argumentirano obrazloženje, poznaju dječja prava, svjesna su opasnosti koje nose društvene mreže te prepričavaju neželjene događaje u školi i potiču roditelje da zajedno raspravljaju o njima. Ispitani roditelji NU odgovaraju da se tvrdnje „informira se o temama klimatskih promjena“ (16,1%) i „pokazuje zanimanje za događaje u svijetu“ (29%) najmanje odnose na njihovu djecu.

Na subskali o stavovima prema GOO ispitani roditelji NU iskazuju vrlo pozitivne stavove, odnosno 90,3% roditelja ne slaže se ili se u potpunosti ne slaže s tvrdnjom *Sasvim je nepotrebno da djeca već u osnovnoj školi uče kako upravljati novcem* te 83,9% njih se ne slaže ili u potpunosti ne slaže s tvrdnjom *Djeca osnovnoškolske dobi nisu dovoljno zrela za učenje o rasnim i vjerskim razlikama među ljudima*.

Na pitanje o željenoj formi izvedbe GOO, najveći se broj roditelja obiju skupina slaže da bi se GOO trebao izvoditi kao izvannastavna aktivnost (58,2% roditelja UU i 51,6% roditelja NU), zatim kao obavezan predmet uz ocjenjivanje (14,5% roditelja UU i 19,4% roditelja NU), kao izborni predmet uz ocjenjivanje (14,5% roditelja UU i 9,7% roditelja NU) te kao međupredmetna tema (5,5% roditelja UU i 9,7% roditelja NU). Neki su ispitanici predložili i mogućnost da se GOO provodi kao obavezni predmet, no bez ocjenjivanja.

### ***Učiteljice – provoditeljice GOO***

S učiteljicama koje su provodile izvannastavnu aktivnost GOO proveden je polustrukturirani intervju koji se je sastojao od sljedećih tema: iskustvo učenika, iskustvo učiteljica te prijedlozi i preporuke za daljnje unapređenje provedbe.

#### *Iskustva učenika*

Sve učiteljice ističu da su učenici pozitivno reagirali na uvođenje GOO, što potvrđuje velik broj upisanih kao i ostajanje dulje na nastavi nego što je bilo predviđeno. Također pretpostavljaju da su im se svidjele teme jer se odnose na svakodnevni život, a pritom pristup nastavi nije formalan kao na drugim nastavnim predmetima. Većina učiteljica navodi da su učenici imali neka predznanja vezano uz teme koje su se obrađivale, a najmanje predznanja imali su iz tema politike i rada lokalne zajednice. Iako neke učiteljice smatraju da je došlo do promjene stavova kod učenika nakon odslušanog programa, neke od njih smatraju da je još prerano za tu procjenu. No, slažu se da je vidljiva promjena stavova u vezi s odnosom između učenika, odnosno tolerantniji su te više surađuju. Također, vidljiva je promjena u ponašanju u školi i odnošenju prema odraslim osobama. U vezi s temama koje su se obrađivale, učiteljice ističu teme diskriminacije i tolerancije kao najzanimljivije učenicima, te procjenjuju da su najmanje bili zainteresirani za političku dimenziju GOO. Također, učenici su pokazivali najmanje interesa prema temi o prehrambenim navikama jer su tijekom obrazovanja već bili izloženi tim temama. Sudionice su istaknule da se javljao i interes učenika za teme koje nisu bile u programu, te je jedna od sudionica uvela mogućnost biranja teme jednom mjesečno koju učenici žele obrađivati. Sve sudionice složile su se da GOO nije prekompleksan za učenike petih razreda, no da je potrebno prilagoditi način prezentiranja određenih tema. Također, smatraju da bi više učenika upisalo GOO kada ne bi bili preopterećeni drugim obavezama i aktivnostima. Sve učiteljice procjenjuju da su učenici vrlo zadovoljni samim programom, kao i materijalima i drugačijim pristupom poučavanju i učenju, što potvrđuju i prethodno navedeni odgovori učenika.

#### *Iskustva učiteljica*

Sve učiteljice izrazile su zadovoljstvo kvalitetom stručnog usavršavanja, pri čemu smatraju da je ono bilo kvalitetno i stručno. Dobivene materijale ocjenjuju kvalitetno sastavljenim i korisnim, a posebno važnim naglašavaju slobodu u kreiranju nastave GOO. Ističu svoju intrinzičnu motivaciju za angažman u provedbi, kao i osobno nezadovoljstvo pasivnošću građana i stanjem u društvu koje ih kontinuirano potiče na rad s učenicima u okviru GOO. Sve sudionice složile su se i oko važnosti lokacije škole u provođenju terenske nastave. Naime, škole koje su smještene u centru



grada lakše su mogle organizirati posjete relevantnim institucijama i organizacijama. Također, zbog mnoštva drugih obaveza učenika, ističu kako nije uvijek bilo moguće organizirati terensku nastavu u terminima koji bi odgovarali svim učenicima.

#### *Prijedlozi i preporuke provoditeljica*

Učiteljice su izrazito naglasile da se s provođenjem GOO mora nastaviti, odnosno da se moraju poučavati vještine kritičkog mišljenja kod učenika kao i jačanje moralnih načela i vrijednosti. Smatraju da bi provoditelji GOO trebali biti entuzijastični, svojim ponašanjem pružati primjer dobrog i aktivnog građanina spremnog na kritičko promišljanje. Osim toga, smatraju da je potrebno povećati broj sati na barem dva sata tjedno, kao i osigurati dodatne edukacije za provoditelje i učestalije skupove podrške ili supervizije provoditeljima. Kao glavni izazov ističu nedovoljno financijskih sredstava za provedbu određenih aktivnosti.

### **Zaključak**

Grad Rijeka je primjerom uvođenja promjena u školski kurikulum pokazao kako se kvalitetne promjene i inovacije u odgojno-obrazovnom sustavu mogu pokrenuti na razini lokalne zajednice, čime se osnažuju lokalne obrazovne politike. Kao jedinica lokalne samouprave koja je osnivač osnovnih škola, Grad Rijeka preuzeo je ulogu važnog aktera u iniciranju promjena u odgojno-obrazovnom okruženju, što, posebice u slučaju snažno polariziranih stavova oko uvođenja građanskog odgoja i obrazovanja u hrvatske škole, predstavlja inovaciju u nacionalnom odgojno-obrazovno prostoru. Na temelju rezultata prezentiranog evaluacijskog istraživanja inicirano je uvođenje programa GOO u još 22 osnovne škole u Rijeci i danas ovu izbornu izvannastavnu aktivnost pohađa oko 400 osnovnoškolaca petih i šestih razreda. Uz navedeno, Grad Rijeka je na platformi rezultata evaluacijskog istraživanja unio i dodatne promjene sugerirane preporukama, poput supervizije za učitelje koji provode GOO te pojačanu satnicu provedbe GOO (do 70 sati). Potaknute primjerom preuzimanja odgovornosti i inicijative Grada Rijeke, brojne jedinice lokalne samouprave diljem Hrvatske preuzimaju tzv. „riječki model”, osnažuju svoje pozicije lokalnih aktera i strateških partnera obrazovne politike i time doprinose dekonstrukciji moći nacionalne obrazovne politike, a jačanju one lokalne. Takvom proaktivnom ulogom spomenute jedinice lokalne samouprave potvrđuju značajan raspon izvora i oblika političkog i organizacijskog legitimiteta koji im stoji na raspolaganju, a kao rezultat organizacijske autonomije te djelovanja i moći aktera u kreiranju (odgojno-obrazovnih) promjena.

#### Literatura

- Ahier, J., Beck, J., Moore, R. (2003) *Graduate Citizens? Issues of Citizenship and Higher Education*. London: Routledge Falmer.
- Bagić, D. (2011) *Politički stavovi maturanata i njihove determinante: odgaja li škola dobre građane?* U: Bagić, D. (ur.) *Odgaja li škola dobre građane? Studija o političkoj socijalizaciji hrvatskih srednjoškolaca*. Zagreb: GONG, Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu.
- Bagić, D. i Šalaj, B. (2011) *Političko znanje mladih u Hrvatskoj*. U: Bagić, D. (ur.) *Odgaja li škola dobre građane? Studija o političkoj socijalizaciji hrvatskih srednjoškolaca*. Zagreb: GONG, Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu.

- Baketa, N., Čulum, B. (2015) Građanski odgoj i obrazovanje u kontekstu visokoškolskog obrazovanja: Politike, praksa i izazovi europskog i nacionalnog visokoškolskog prostora. <http://goo.hr/> (posljednji put posjećeno 5. 7. 2018.)
- Batarelo, I., Čulig, B., Novak, J., Reškovic, T. i Spajić-Vrkaš, V. (2010) *Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama: teorija i praksa*. Zagreb: Centar za ljudska prava.
- Čulum, B., Gvozdanović, A. i Baketa, N. (2015) Youth political (i)literacy: the case of Croatian high school students. ICERI2015: 8th International Conference of Education, Research and Innovation. Book Series: ICERI Proceedings, pp. 4158–4165.
- Čulum, B., Gvozdanović, A. i Baketa, N. (2016) Politička znanja hrvatskih maturanata i značajnosti odrednica koje ih oblikuju. U: Kovačić, M. i Horvat, M. (ur.) *Od podanika do građana: Razvoj građanske kompetencije mladih*. (str. 31–51). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Faulks, K. (2000) *Citizenship*. London: Routledge Falmer.
- Gamson, Z. (2001) Higher education and rebuilding civic life. *Change*, 29 (1), 10–13.
- Griffith, R. (1998) *Educational Citizenship and Independent Learning*, Jessica Kingsley Publishers: London.
- Heater D. (1999) *What is Citizenship?*, Cambridge: Polity Press.
- Kovačić, M. i Horvat, M. (2016) Razvija li škola građanske kompetencije mladih? Pregled uvođenja građanskog odgoja i obrazovanja u hrvatski obrazovni sustav. U: Kovačić, M. i Horvat, M. (ur.) *Od podanika do građana: Razvoj građanske kompetencije mladih*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, GONG i GOOD inicijativa.
- McLaughlin, M. (1995) Employability skills profile: What are employers looking for? ERIC Digest. <http://www.ericdigests.org/1997-2/skills.htm> (posljednji put posjećeno 25. 6. 2018.)
- Spajić-Vrkaš, V. i Čehulić, M. (2016) Istraživanja građanskog odgoja i obrazovanja: višerazinski pregled. U: Kovačić, M. i Horvat, M. (ur.) *Od podanika do građana: Razvoj građanske kompetencije mladih*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, GONG i GOOD inicijativa.
- Spajić-Vrkaš, V., Elezović, I., Rukavina, I., Pažur, M., Vahtar, D. i Čehulić, M. (2015) *(Ne)moć građanskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Spajić-Vrkaš, V., Rajković, M. i Rukavina, I. (2014) *Eksperimentalna provedba kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja: Istraživački izvještaj*. Zagreb: Mreža mladih Hrvatske.
- Šalaj, B. (2011) Politička pismenost mladih u Hrvatskoj: teorija i istraživanje. U: Bagić, D. (ur.) *Odgaja li škola dobre građane? Studija o političkoj socijalizaciji hrvatskih srednjoškolaca*. Zagreb: GONG, Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu.
- Šalaj, B. (2015) Novi programi građanskog odgoja i obrazovanja u hrvatskim školama: početak ozbiljnog rada na razvoju demokratske političke kulture mladih ili smokvin list ministarstva? U: Ilišin, V. i sur. (ur.) *Demokratski potencijali mladih u Hrvatskoj*. (str. 241–269). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Wilkins, C. (1999) Making “Good Citizens”: The Social and Political Attitudes of PGCE Students. *Oxford Review of Education*, 25 (1/2), 217–230.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2017) Narodne novine 7/17. <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli> (posljednji put posjećeno 5. 5. 2018.)

## **DECONSTRUCTING THE POWER OF (NATIONAL) EDUCATION POLICY ON THE EXAMPLE OF CIVIC EDUCATION**

### *Abstract*

Civic education serves as an instrument for building a democratic culture and is especially necessary in a young democracy such as the Republic of Croatia. At the national level, there have been unsuccessful efforts to establish civic education since the nineties of the last century. Key obstacles responsible for it are the absence of serious political will to integrate this programme into the curriculum, as well as the instability in the educational system, that is, the initiation of numerous reforms without a clear vision and serious strategic considerations.

Results of many research conducted at the national level reveal that both youth and adults lack a developed civic competence and basic knowledge about democracy, human rights and political processes. The City of Rijeka is the first town in the Republic of Croatia that has taken the initiative and introduced civic education as an extracurricular activity in 6 primary schools that it founded. For the purpose of monitoring the experimental implementation of the civic education and the improvement of its quality based on scientific evidence, an evaluation of the programme was conducted, the results of which will be presented in this paper. A comprehensive quantitative and qualitative research was conducted that included the participation of students (N=161), their parents (N=86) and teachers who implement civic education (N=6). The results point to positive shifts in the thinking and practical knowledge of students who attended civic education programme as opposed to those who did not.

Based on the results of this research civic education programme was introduced in another 22 primary schools in Rijeka. Encouraged by this example, many local self-government units throughout Croatia have adopted the so-called 'Rijeka model' and thus contribute to the deconstruction of the power of national education policy and to strengthening the local ones.

*Key words: evaluation, civic education, local self-government, national education policy, 'Rijeka model'*

Diana Nenadić-Bilan  
Klara Ćavar

## IZAZOVI MULTIKULTURALIZMA I INSTITUCIONALNA DIMENZIJA ODGOJA I OBRAZOVANJA

### *Sažetak*

Suvremena društva karakterizira kulturna, nacionalna i vjerska heterogenost, što upućuje na priznavanje vrijednosti svih kultura te shvaćanje multikulturalizma kao univerzalnog fenomena. Unatoč deklarativnom podržavanju načela multikulturalnosti i interkulturalnosti, u mnogim europskim zemljama nisu u dovoljnoj mjeri realizirana navedena načela u odgojno-obrazovnom sustavu. Ne obrazlažući različite dimenzije multikulturalnosti (povijesna, politička, ekonomska i dr.), autorice u radu polaze od kulturnog i strukturalnog aspekta multikulturalnog odgoja i obrazovanja te se fokusiraju prema mogućnostima institucionalnog oživotvorenja načela multikulturalnog odgoja i obrazovanja. U cilju adekvatne participacije u odgojno-obrazovnom sustavu polazi se ne samog od društvenog priznavanja multikulturalnosti nego i od obrazovnog priznavanja kulturne jednakosti, različitosti i potrebe za suradnjom između pripadnika različitih kulturnih, nacionalnih i vjerskih skupina. S obzirom na to da škola predstavlja temeljnu odgojno-obrazovnu ustanovu, autorice su mišljenja kako su upravo škole mjesto razvoja pojedinačnih kulturnih identiteta, ali i susreta različitih kultura te razvoja međukulturalnih kompetencija učenika. U ovom radu se izazovu multikulturalizma u odgoju i obrazovanju pristupa s institucionalnog aspekta, i to na primjeru katoličkih osnovnih škola, ukazujući na mogućnosti i potrebe osnivanja osnovnih škola u kojima se izgrađuje osobni identitet učenika, ali i njihove multikulturalne kompetencije.

Ključne riječi: *multikulturalizam, odgojno-obrazovni sustav, katolička škola*

### **Uvod**

Kulturna raznolikost je u temeljima europskog kontinenta, a postaje sve bogatija i izraženija zbog suvremenih globalizacijskih procesa. U europskom društvu, u kojemu koegzistiraju brojne nacionalne, jezične i vjerske skupine, poštivanje i promicanje kulturne raznolikosti postaje imperativom održive budućnosti. Europa jest prostor multikulturalnih odnosa i vrijednosti. Multikulturalnost i pluralizam su termini koji ponajbolje opisuju Europu i njezine članice (Morin, 1995). Europa je bila poprištem i izazovom suživota različitih kultura od samih početaka. Ivan Pavao II je to, na svoj poetičan način, naglasio: „Ja, biskup Rima i pastir sveopće Crkve, upravljam ti, Europo stara, krik pun ljubavi: Prepoznaj samu sebe, budi ono što si. Otkrij početke svoje. Razbuktaj vrednote koje su tvoju povijest učinile slavnom i tvoju prisutnost na drugim kontinentima blagotvornom. Izgradi ponovno svoje duhovno jedinstvo u ozračju punog poštovanja spram vjere drugih i pravih sloboda.“ (Ivan Pavao II. Poslanje i djelovanje, 2007).

U zaštiti i osiguranju zajedničke budućnosti, države članice Vijeća Europe supotpisnice su brojnih dokumenata koji služe kao zakonski okvir za promicanje međukulturnog dijaloga<sup>39</sup>. Temeljni cilj Vijeća Europe jest zaštiti ljudska prava, promicati vladavinu prava i demokraciju. Članice Vijeća Europe složile su se kako je kulturna heterogenost Europe njezino najveće bogatstvo, a brojni uloženi napor rezultirali su donošenjem ključnog dokumenta – *Bijele knjige o međukulturnom dijalogu* (2011)<sup>40</sup>. U *Bijeloj knjizi o međukulturnom dijalogu* koriste se termini uobičajeni u europskim međunarodnim ustanovama: međukulturni dijalog, multikulturalizam, socijalna kohezija, integracija... Međukulturni dijalog određuje se kao:

„otvorena i dostojanstvena razmjena mišljenja između pojedinaca, grupa različitog etničkog, kulturnog, vjerskog i lingvističkog podrijetla i naslijeđa uz zajedničko razumijevanje i uvažavanje. *Multikulturalizam* se odnosi na konkretan politički pristup, a *kulturna raznolikost* i *multikulturalnost* određuju iskustvenu činjenicu o postojanju različitih kultura koje se mogu zajedno naći na određenom prostoru ili u okviru jednog društva. *Socijalna kohezija*, u tumačenju Vijeća Europe, odnosi se na sposobnost društva da osigura dobrobit svim svojim članovima uz minimalno isticanje različitosti i bez polarizacije. *Integracija* (socijalna integracija, inkluzija) podrazumijeva dvosmjernan proces i sposobnost da ljudi žive zajedno uvažavajući dostojanstvo svakog pojedinca, opće dobro, pluralizam i raznolikost, nenasilje i solidarnost, kao i sposobnost da sudjeluju u društvenom, kulturnom, ekonomskom i političkom životu.“ (Bijela knjiga o međukulturnom dijalogu „Živimo zajedno jednaki u dostojanstvu“, 2011: 14).

Izostanak međukulturnog dijaloga povlači za sobom brojne rizike – stvaranje predrasuda i stereotipa, neprihvatanje, neprijateljstvo, diskriminaciju, isključivanje, segregaciju, asimilaciju, kršenje temeljnih ljudskih prava, stigmatizaciju, sukobe i dr. Međukulturni dijalog jest *sine quo non* za gradnju mirne i stabilne budućnosti Europe.

### Pojmovna određenja

Neki autori pojmove interkulturalizma i multikulturalizma koriste kao sinonime, pa tako Luchtenberg (2005) ističe kako se pojam multikulturalnog obrazovanja učestalije koristi u SAD, Velikoj Britaniji, Kanadi i Australiji, dok europski autori radije koriste pojam interkulturalno obrazovanje. Drugi autori su mišljenja da se radi i o konceptijskim različitostima (npr. Čačić-Kumpes, 2004), odnosno da koncept multikulturalizma smjera prema očuvanju kulturnih različitosti, a interkulturalizam označava interakciju i razmjenu među različitim kulturama. Zanimljivo stajalište iznosi Puzić koji je mišljenja kako ovo pojmovno razlikovanje nije opravdano

---

<sup>39</sup> Npr.: Konvencija o sudjelovanju stranaca u javnom životu na lokalnoj razini (1992); Europska povelja o regionalnim i manjinskim jezicima (1992); Okvirna konvencija o zaštiti nacionalnih manjina (1995); Konvencija o priznavanju kvalifikacija u visokom obrazovanju u regiji Europe (1997); Europska konvencija o nacionalnosti (1997); Europska konvencija o promicanju dugoročnoga međunacionalnog volontiranja mladih (2000); Konvencija o cyber-kriminalu (2001); Konvencija Vijeća Europe o sprečavanju terorizma (2005); Okvirna konvencija Vijeća Europe o vrijednostima kulturnog naslijeđa za društvo (2005); Deklaracija o multikulturnom društvu i europskom kulturnom identitetu (1990); Rezolucija br. 1 o Europskom jezičnom *portfoliju* (2000); Deklaracija o kulturnoj raznolikosti (2000); Deklaracija o međukulturnom dijalogu i sprečavanju sukoba (2003); Revidirana strategija za socijalnu koheziju (2003); Izgradnji čovječnije i inkluzivnije Europe: uloga obrazovne Politike (2007); Neformalna regionalna konferencija ministara za kulturu o Promicanju međukulturnog dijaloga i „Bijele knjige Vijeća Europe“ (2007) (prema: Bijela knjiga o međukulturnom dijalogu, 2011).

<sup>40</sup> *Bijela knjiga* namijenjena je kreatorima politike, administraciji, obrazovnim radnicima, medijima, organizacijama koje se bave građanskim (civilnim) društvom, zajednicama emigranata, vjerskim zajednicama, organizacijama mladih i socijalnim partnerima (Bijela knjiga, 2011: 11).

te obrazlaže: „Naše je stajalište da na razini javnih politika (liberalizam, konzervativizam i dr.) ovo terminološko razlikovanje nije opravdano. Sukladno tome, pojam multikulturalizma koristimo kao krovni pojam za širok raspon institucionalnih rješenja kojima je cilj afirmacija manjinskih identiteta, dok interkulturalno obrazovanje shvaćamo kao jedno od spomenutih rješenja, tj. kao specifičan europski obrazovni pristup u sklopu multikulturalnih obrazovnih koncepcija i javnih politika. Stoga, kada se u daljnjem tekstu referiramo na specifično europsko iskustvo koristimo termin interkulturalno obrazovanje, dok za općenit opis kulturno pluralističkih oblika obrazovanja koristimo termine interkulturalno i/ili multikulturalno obrazovanje kao sinonime“ (Puzić, 2009: 264).

Sažimajući navedeno, može se kazati kako se različitost kultura koje žive na nekom prostoru naziva multikulturalnošću, a interkulturalizam označava uspostavu odnosa između kulturalno različitih skupina.

U pojmovnom obrazloženju multikulturalizma/interkulturalizma, Luchtenberg (2005) se vraća na sedamdesete godine prošlog stoljeća, kada je kao odgovor na djecu migranata uključenih u odgojno-obrazovni sustav Njemačke, nastala koncepcija tzv. pedagogije za migrante (Ausländerpädagogik). Navedeni pedagoški pristupi bili su usmjereni prema poboljšanju uvjeta za učenje djece useljenika, zatim prema utemeljenju njemačkog jezika kao drugog jezika i novog nastavnog predmeta, kao i na dodatno obrazovanje učitelja u svrhu upoznavanja kulture i podrijetla učenika iz useljeničkih obitelji. Riječ je pedagoškim pristupima koji su orijentirani prema deficitu – djeca iz useljeničkih obitelji su trebali dodatnu poduku iz njemačkog jezika te njemačke povijesti i kulture. Formiraju se tzv. pripremni razredi s kompenzatorskim programom za djecu useljenika, a u svrhu nadoknade znanja i osnaživanja jezičnih kompetencija. Ovi pripremni razredi često nose stigmatizirajuću etiketu, pa se javljaju kritički tonovi i prosvjedi zbog procesa segregacije i asimilacijske politike prema useljenicima. Na kritici *pedagogije za strance* izrastaju ideje koje će kasnije uroditi konceptom multikulturalnog obrazovanja.

Druge izvore poticaja u utemeljenju koncepta multikulturalizma predstavljaju aktivnosti Vijeća Europe. Naime, početkom 80-ih godina prošlog stoljeća sazrijeva potreba za utemeljenjem novog pristupa – multikulturalnog obrazovanja, u kojemu je naglasak na kulturi i razmjenama među različitim kulturama. U samim počecima koncepcije multikulturalnog obrazovanja moguće je uočiti izvjesnu notu relativističkog pogleda na kulture. Prema Luchtenberg (2005: 33), uloga kulture implicira neke poteškoće:

- Međusobno učenje o kulturama zahtijeva svijest o kulturalnim različitostima, što doprinosi podjeli na svoje i tuđe, a fokus na različitosti produbljuje osjećaj „biti strancem“.
- Međusobno učenje o kulturama doprinosi stvaranju percepcije etničke i kulturalne pripadnosti kao grupne pripadnosti.
- Međusobno učenje o kulturama osporava granice u prihvaćanju kultura.
- Usmjerenost na učenje o kulturama udaljuje se od društvenih problema koji se odnose na sudjelovanja i jednake mogućnosti za sve, kao i od pojava rasizma i etnocentrizma.
- Naglasak na kulturi olakšava uključivanje globalnih aspekata, (npr. kultura različitih naroda i ljudi).

Nasuprot procesu asimilacije<sup>41</sup>, ističe se novi pojam – integracija. Nasuprot pripremnim razredima za djecu useljenika, formiraju se integrirani razredi koje pohađaju zajedno Nijemci i djeca useljenika. U usporedbi s prijašnjom pedagogijom za strance, novi pristup multikulturalnog obrazovanja usmjeren je prema „podizanju svijesti učenika o njihovim multilingvističkim i multikulturalnim okruženjima; svim učenicima, a ne samo djeci useljenika; integraciji, a ne asimilaciji“ (Luchtenberg, 2005: 34). Posebnu pozornost dobiva riječ *susretanje* s pedagoškim naglaskom na potrebu zajedničkih susreta i druženja učenika različitog podrijetla.

Istraživanja u multikulturalnom obrazovanju ukazuju i na postojanje tzv. transmigracijskih procesa, odnosno na stalne migracije iz jedne u druge zemlje Europske unije, kao i na proces ponovne migracije. Transnacionalne migracije kao dio globalizacijskih procesa se događaju u transnacionalnim socijalnim prostorima (Pries, 2004). U suvremenim migracijskim procesima razvijaju se različiti obrasci društvenih i socijalnih odnosa, pa se multikulturalno obrazovanje ne može usmjeriti prema multikulturalizmu kao stalnosti. Pries (2004: 30) određuje transmigraciju kao „novi idealni tip migracije koji opisuje suvremenu varijantu nomadskog načina života“. Stoga autor upozorava kako se pedagogija, osobito multikulturalna, treba baviti fenomenom transmigracije te pronaći adekvatna obrazovna rješenja za djecu i mlade iz transmigracijskih obitelji. Transmigracijski procesi postavljaju pred pedagogiju nova pitanja – npr. je li model integracije unutar koncepta multikulturalizma kompatibilan s konceptom transmigracije po kojemu migranti žive sukcesivno u više različitih socijalnih i prostornih konteksta, ili pak istovremeno u nekoliko različitih, ili u prostorima koji se djelomice poklapaju, a moguće i razilaze u nekim karakteristikama.

Moguće je također promišljati i o pojmu hibridnih kultura kao jednom od izazova multikulturalnog obrazovanja. Kunz (2000) podsjeća na metaforu koja se dugo koristila za djecu useljenika – djeca „koja padaju između dvije sjedalice“. Navedena metafora otkriva jednostrano razumijevanje društvene i kulturne pripadnosti, odnosno tvrdi se kako pojedinac može pripadati samo jednoj društvenoj i kulturnoj skupini. Kunz (2000) je mišljenja kako pojedinci u suvremenom europskom kontekstu mogu razviti višestruke ili hibridne identitete, a bez ugroze njihovog osobnog identiteta. Štoviše, hibridni identiteti potpomažu pojedincu da se zna nositi u složenim situacijama suvremenog društva te uspješno odgovoriti na postavljene izazove. Višestruka pripadanja mladih razmatra Hinnenkamp (2003) obrazlažući „autonomni hibridni kod“. Hibridizam se kao pojava može uočiti u životu pojedinca, ali i unutar neke kulture ili djelatnosti (npr. glazba, jezik, film...). Razvijanje hibridnih kultura ili hibridnih identiteta, prema Hinnenkamp (2003), sudara se s konceptom asimilacije, ali i s konceptom integracije koji se koristi u multikulturalnom obrazovanju. Multikulturalni pristup konceptu integracije izvire iz percepcije kultura i pojedinaca s kulturalnom pripadnošću. Autor upozorava kako je potrebna fleksibilnost u primjeni koncepta integracije u hibridnom kontekstu ne napuštajući koncepta kulturalne pripadnosti. Hinnenkamp (2003) smatra kako percepcija hibridizma kultura i identiteta može pomoći u nadvladavanju straha od „paralelnih društava“ ili „geta“, jer pojedinac može sudjelovati u životu svoje etničke zajednice, ali i participirati u životu neke druge zajednice.

---

<sup>41</sup> „Na vrhuncu europske nacionalne države, u razdoblju od 1870. do 1945. godine, široko je bila rasprostranjena pretpostavka da se svi koji žive u okviru granica jedne države trebaju asimilirati s većinskim etosom. Niz generacija socijalizirao se po ovom principu, ponekad i putem nacionalnih, katkad i nacionalističkih rituala. Ipak, tijekom posljednjih dvaju stoljeća Europa je vidjela i nekoliko pozitivnih primjera, tijekom određenih povijesnih razdoblja u srednjoj i istočnoj Europi, što nam pomaže da lakše razumijemo kako različite kulture i religije mogu mirno živjeti u uzajamnoj toleranciji i uvažavanju.“ (Bijela knjiga o međukulturalnom dijalogu „Živimo zajedno jednaki u dostojanstvu“, 2011: 28).

## Multikulturalno obrazovanje

Usvajanje i njegovanje vlastitog nacionalnog i vjerskog identiteta ne proturječi poštivanju i uvažavanju vjerskih i nacionalnih identiteta drugih. Prihvatanje multikulturalnog obrazovanja očituje se ne samo u upoznavanju multikulturalnih sadržaja i vrijednosti nego i u osvješćivanju vlastitog kulturnog identiteta. Nažalost, u povijesnom i sadašnjem trenutku suvremenih društava moguće je uočiti različite oblike neosjetljivosti i neprihvatanja pripadnika drugih i drugačijih. U tom smislu zanimljiv je *evolutivni model interkulturalne osjetljivosti* kojeg je utemeljio Bennett (1994), a koji opisuje stupnjeve razvoja pojedinca i/ili društva u susretu s kulturom drugih – od etnocentrizma do etnorelativizma. Etnocentrizam sadrži tri razvojna stupanja: poricanje, obrana i minimiziranje. S obzirom na očitovani stupanj rigidnog odnosa prema drugačijima, postoje dvije vrste *poricanja*: izolacija (osoba nema mogućnost uspostave odnosa s pripadnicima različitih kultura) i separacija (namjerno odvajanje pripadnika drugih nacionalnih i vjerskih skupina). Pojedinci u razvojnom stupnju *obrane* opažaju kulturne razlike drugih, percipiraju ih kao prijatnu i brane se na tri načina: superiornošću (preuveličavanje pozitivnih karakteristika svoje kulture), omalovažavanjem (pripadnici druge kulture percipiraju se kao inferiorni i pripisuju im se negativni stereotip) i obrtanjem u suprotnost (druška kultura se percipira superiornijom, a vlastita kultura se smatra manje vrijednom). *Minimiziranje*, kao treći razvojni stupanj etnocentrizma, koristi dva različita stajališta: fizički univerzalizam (ističu se fiziološke sličnosti i temeljne ljudske potrebe) i transcendentalni univerzalizam (svi ljudi imaju iste duhovne i duševne potrebe i sličnosti). Razvojni stupnjevi su prisutni i u etnorelativizmu: prihvaćanje, adaptacija i integracija. U *prihvatanju razlika* polazi se od stajališta kako nijedna kultura nije bolja od drugih, a razlike se prihvaćaju na dva načina: bihevioralni relativizam (prihvaćaju se razlike na ponašajnoj razini, odnosno u različitim kulturnim kontekstima ponašanja se mijenjaju) i vrijednosni relativizam (vrijednosni sustavi se mijenjaju u ovisnosti o kulturnom kontekstu). *Adaptacija na razlike* označava sposobnost osobe da se prilagodi stavovima i vrijednostima druge kulture, a očituje se u dva oblika: empatija (stavljanje u položaj drugoga i razumijevanje drugoga) i pluralizam (usvajanje više različitih sustava vrijednosti). U *integraciji* pojedinac integrira različite sustave vrijednosti nadilazeći kulturni kontekst kojemu pripada. Integracija se pojavljuje u dva oblika: kontekstualna evaluacija (prigodom procjene nekog događaja koriste se različiti kulturni okviri) i konstruktivna marginalnost (pojedinac se ne poistovjećuje niti s jednom kulturom, nego svaku kulturu koristi u funkciji svog vlastitog razvoja).

Preduvjeti za međukulturni dijalog su „uvažavanje jednakog dostojanstva svakog ljudskog bića, ljudskih prava, vladavine prava i demokratskih načela“ (Bijela knjiga o međukulturnom dijalogu „Živimo zajedno jednaki u dostojanstvu“, 2011: 30). Napore valja također usmjeriti prema nadvladavanju prepreka u ostvarivanju načela međukulturalnosti: nesnošljivost prema pripadnicima drugih nacionalnih i vjerskih zajednica, diskriminacija, širenje mržnje i sl. Osim političkog i odgojno-obrazovnog sustava neke zemlje, važnu ulogu u prihvaćanju i uvažavanju pripadnika drugih nacionalnih i vjerskih skupina imaju i vjerske zajednice<sup>42</sup>. Dijalog državnih vlasti i vjerskih zajednica doprinosi poštivanju temeljnih vrijednosti demokratskog građanstva i međukulturnog dijaloga. Dijalog između samih vjerskih zajednica jest od posebnog značenja – pridonosi i jača društveni konsenzus o uzajamnom razumijevanju i uvažavanju te osnaživanju socijalne kohezije.

---

<sup>42</sup> Deklaracija iz San Marina (2007) o vjerskoj dimenziji međukulturnog dijaloga naglašava kako religija može doprinijeti kvalitetnijem dijalogu i odnosima među pripadnicima različitih nacionalnih i vjerskih skupina.



Kako bi doista zaživjela načela multikulturalizma, potrebno je učiniti napore na kulturnom i strukturalnom području. U kulturnom polju djelovanja valja doprinijeti prihvaćanju „drugačijih i različitih“, dok se na strukturalnoj razini trebaju poduzeti obrazovne, socio-ekonomske i političke aktivnosti u funkciji osiguravanja jednakih startnih pozicija za sve.

Odgojno-obrazovni sustav ima značajnu ulogu u promicanju međukulturnog dijaloga. Međukulturna dimenzija je nazočna u većini nastavnih predmeta, a osobito u nastavi povijesti, jezika i vjeronauka<sup>43</sup>. Multikulturalno obrazovanje se odnosi na obrazovanje koje ostvaruje pravo na različitost, ali omogućuje i ostvarivanje jednakih mogućnosti svih za zajednički život u društvu (Hrvatić, 2007). Multikulturalno obrazovanje treba biti sinteza učenja iz područja multikulturalnog i antidiskriminatornog obrazovanja (Intercultural Education i Primary School, 2005), a obuhvaća sve komponente odgojno-obrazovnog kurikulumu (vrijednosti, ciljevi, načela, nastavne predmete, metode i organizaciju, vrednovanje). Kompleksni ciljevi multikulturalnog obrazovanja uključuju: prihvaćanje kulturnog pluralizma, poštovanje i razumijevanje različitih kulturnih obrazaca, uvažavanje sličnosti i razlika među kulturama, promoviranje načela ravnopravnosti. Međunarodno povjerenstvo za obrazovanje za 21. stoljeće istaknulo je multidimenzionalni karakter interkulturalnog obrazovanja istaknuvši četiri temeljna cilja: učiti da znam; učiti da radim; učiti da živim zajedno sa drugima; učiti da budem razvijeni ličnost (Delors, 1998).

UNESCO-ve smjernice za interkulturalno obrazovanje ukazuju na tri temeljna načela:

- Interkulturalno obrazovanje poštuje kulturni identitet učenika pružajući kulturalno odgovarajuće i responzivno obrazovanje za sve.
- Interkulturalno obrazovanje pruža svim učenicima kulturalna znanja, vještine, i stavove koji su im neophodni kako bi postali aktivni i odgovorni građani društva.
- Interkulturalno obrazovanje pruža svim učenicima kulturalna znanja, vještine i stavove koji ih osposobljavaju da doprinose poštovanju, razumijevanju i solidarnosti među pojedincima, etničkim, društvenim i kulturnim grupama i narodima (Delors, 1996).

U odgojno-obrazovnom djelovanju osobito je važno poticati razvoj multikulturalne kompetencije – znanja, sposobnosti, vještina i iskustava o multikulturalnim kontekstima. U literaturi nalazimo na brojne sinonime koji se koriste u navedenom smislu. Tako Piršl (2011: 55) daje popis sljedećih sinonima: „kros-kulturalna adaptacija, interkulturalna osjetljivost, multikulturalna kompetencija, transkulturalna kompetencija, kroskulturalna učinkovitost, međunarodna kompetencija, globalna književnost, globalno građanstvo, kulturna kompetencija, kroskulturalno prilagođavanje“.

Neki autori su, u suglasju s Gardnerovom teorijom o višestrukim inteligencijama (Gardner, Kornhaber i Wake, 1999), skloniji govoriti o postojanju posebne vrste inteligencije za multikulturalni dijalog. Tako umjesto pojma multikulturalna kompetencija, Earley i Ang (2003: 44) koriste pojam *kulturna inteligencija* u značenju „sposobnosti pojedinca da se efikasno prilagodi novim kulturnim kontekstima“.

---

<sup>43</sup> „Međukulturna znanja trebaju biti dio obrazovanja o građanstvu i ljudskim pravima. Nadležni državni organi i obrazovne institucije trebaju u potpunosti iskoristiti deskriptore ključnih znanja za vještinu međukulturne komunikacije tijekom izrade nastavnih planova i studijskih programa na svim razinama obrazovanja, između ostalog u programima za metodiku nastave i obrazovanje odraslih“ (Bijela knjiga o međukulturnom dijalogu „Živimo zajedno jednaki u dostojanstvu“, 2011: 62).

Multikulturalna kompetencija se razvija i očituje u interakciji s pripadnicima drugog kulturnog, nacionalnog i vjerskog podrijetla. Stoga Lustig i Koester (2003) smatraju kako multikulturalna kompetencija nije isključivo individualna karakteristika nekog pojedinca, nego je kontekstualno određena. Piršl (2011: 57) prihvaća kontekstualnu determiniranost multikulturalne kompetencije te pojašnjava: „Procjena o tome koliko je netko interkulturalno kompetentan ovisi i o kulturnim očekivanjima, odnosno o dopuštenim oblicima ponašanja u određenoj situaciji (kulturni kontekst) prema kojoj će se pojedinci ponašati i komunicirati na određeni način“.

U svjetlu provedbe multikulturalnog obrazovanja, škola zauzima posebno mjesto. Škola postaje mjestom ne samo multikulturalnog obrazovanja, nego i življenja multikulturalnih vrijednosti. Učenici se u školi susreću s pripadnicima drugih nacionalnih i vjerskih skupina, pa u susretu s različitim izgrađuju svoju multikulturalnu osjetljivost. *Učenje putem razlika*<sup>44</sup> usmjeren je prema obogaćivanju i očuvanju raznolikosti te predstavlja oblik interaktivnog učenja u multikulturalnom okruženju. „Učenje putem razlika polazi od sustavnog upoznavanja (izlaganja) različitim kulturama, razumijevanja kulturnih razlika, prema otkrivanju vlastite kulture kroz interkulturalna iskustva“ (Hrvatić, 20017: 245). Učenje putem razlika polazi od temeljnog cilja – naučiti živjeti zajedno.

Temeljem svega navedenog, govoriti o multikulturalnom odgoju u Katoličkim školama na prvi pogled čini se nemogućim, pogotovu ako odgoj i obrazovanje u ovim školama shvaćamo samo kao ponudu jednog kulturalnog i duhovnog horizonta. Međutim, praksa pokazuje kako su upravo katoličke škole diljem svijeta primjer suživota, integracije i međureligijskog dijaloga. U tekstu koji slijedi obrazlaže se odgojna djelatnost Crkve, pravni elementi, razlozi i opravdanost odgojno-obrazovne uloge Crkve, te osnivanje katoličkih škola i njihova uloga u interkulturalnom odgoju i obrazovanju.

### **Pravni elementi odgojne djelatnosti crkve**

Veliki je broj crkvenih dokumenata koji govore o važnosti kršćanskog i katoličkog odgoja i o načelima koji ga trebaju oblikovati<sup>45</sup>. Za naše istraživanje je značajna deklaracija II. vatikanskog koncila<sup>46</sup> o kršćanskom odgoju *Gravissimum educationis*<sup>47</sup>, na kojoj su nadahnute odredbe važećeg Zakonika kanonskog prava koje se bave katoličkim odgojem (kan. 793–821).

Zakonik kanonskog prava u tri poglavlja donosi odredbe o katoličkom odgoju, odnosno odredbe o školama (kann. 796–806), katoličkim sveučilištima (kann. 807–814) i crkvenim sveučilištima i fakultetima (kann. 815–821). Potrebno je napomenuti da se u crkvenim dokumentima uglavnom upotrebljava riječ odgoj koja podrazumijeva pouku i obrazovanje, kao djelatnosti kojima je cilj ostvariti odgoj ljudske osobe u njezinoj sveobuhvatnosti (Šalković, 2013; Ugovori između Svete Stolice i Republike Hrvatske, 2001).

---

<sup>44</sup> *Učenje putem razlika* proglašeno je temeljnim ciljem na Stalnoj konferenciji europskih ministara odgoja i obrazovanja – Interkulturalni odgoj i obrazovanje: upravljanje raznolikošću, jačanje demokracije 21. sjednica, Atena, Grčka, 10.–12. 11. 2003.

<sup>45</sup> Opširan popis dokumenata može se naći u knjizi autora Josipa Šalkovića *Pravni elementi evangelizacijskog poslanja Crkve*, str. 123.

<sup>46</sup> Radi se o ekumenskom saboru Katoličke Crkve. Sabor je sazvaio 1962. godine papa Ivan XXIII. koji je preminuo prije kraja sabora, a dalje ga je vodio papa Pavao VI. Sabor je zaključen 1965. godine.

<sup>47</sup> U daljnjem tekstu *GE*.

### *Pravne odredbe o katoličkom odgoju (kan. 793–795)*

Kanon 793 donosi odredbu o pravu i obvezi roditelja na odgoj djece<sup>48</sup>. Jasno je da je pitanje odgoja jedno od najvažnijih bilo za društvo, bilo za Crkvu i vjerske zajednice. Važeći Zakonik kanonskog prava u više navrata, pod različitim aspektima koji se uzajamno prožimaju, govori o: kršćanskom odgoju (kan. 799); vjerskom odgoju (kan. 799); kulturnom odgoju (kan. 1136), društvenom odgoju (kan. 1136); fizičkom odgoju (kan. 1136); (Chiappetta, 1996; Šalković, 2013). Odgovornost za odgoj Zakonik stavlja na obitelj i Crkvu: „Budući da roditelji daju djeci život, oni imaju vrlo tešku obvezu da ih odgajaju, i zato ih treba priznati kao prve i povlaštene odgojitelje svoje djece. Odgojna uloga roditelja je takve važnosti, da se teško može čim drugim zamijeniti“ (*GE*, br. 3). Roditelji, budući da su djeci darovali život imaju veoma tešku obvezu i pravo njihova odgoja (kan. 226, §2), jer zadaća odgoja djece pripada roditeljima po svojoj naravi.

Pravo roditelja na odgoj djece zajamčeno je i *Općom deklaracijom o ljudskim pravima*, koja je donesena i proglašena 10. prosinca 1948. Čl. 26., st. 3. donosi: „Roditelji imaju pravo prednosti u izboru vrste pouke koja će se pružiti njihovoj djeci.“ Ista odredba je potvrđena i u *Dodatnom protokolu*, koji je dio *Europske konvencije o zaštiti ljudskih prava*, koju su 4. studenog 1950. u Rimu potpisale zemlje članice Vijeća Europe. U čl. 2 propisano je: „Država, u ispunjenju obveza koje je preuzela na području odgoja i obrazovanja, mora poštivati pravo roditelja da taj odgoj i to obrazovanje budu obavljani na način koji je sukladan njihovim vjerskim i filozofskim uvjerenjima.“ Osim prava i dužnosti roditelja Zakonik kanonskog prava bavi se i pravom i dužnosti Crkve na odgoj. Drugi vatikanski koncil u deklaraciji o odgoju *GE* donosi razloge zbog kojih Crkva ima pravo i dužnost na odgoj: zato što je Crkva priznata kao zajednica ljudi sposobna pružiti odgoj i zato što Crkva prvenstveno ima zadaću svim ljudima naviještati put spasenja i pružati pomoć za izgradnju potpune ljudske osobe, za dobrobit ljudskog društva i za izgradnju humanijeg svijeta (*GE*, br. 3). U Hrvatskoj je obveza i pravo Crkve na odgoj priznata međunarodnim Ugovorima između Svete Stolice i Republike Hrvatske<sup>49</sup>.

U zakoniku se u kan. 795 ističe svrha i sadržaj pravog odgoja, te se navode temeljna načela: a) pravi odgoj ide za cjelovitim oblikovanjem ljudske osobe usmjerenim prema njezinoj konačnoj svrsi i prema dobrobiti društva; b) djecu i mlade treba odgajati da mogu skladno razvijati svoje tjelesne, ćudoredne i umne darove, uzimajući u obzir napredak psihologije, pedagogije i didaktike; c) djecu i mlade treba tako odgajati da postignu savršeni osjećaj odgovornosti i ispravnu upotrebu slobode i osposobiti ih za aktivno sudjelovanje u društvenom životu (*GE*, br. 1; Chiappetta, 1996).

### *Pravne odredbe o Katoličkim školama*

Crkva se u ostvarivanju svoje odgojne zadaće koristi različitim prikladnim sredstvima. Neka sredstva su joj vlastita i isključiva npr. katehetska pouka usmjerena na produbljivanje vjerskih istina, dok druga sredstva pripadaju zajedničkoj ljudskoj baštini, pomažu odgoju ljudi i izgradnji duha npr. škole, instituti, udruge, društva sportskog i kulturnog karaktera, sredstva društvenog priopćavanja i sl. (*GE*, br. 4). Zakonik kanonskog prava u kan. 796 ističe odgojnu važnost škole i uzajamnu suradnju roditelja i nastavnika. Navodi da je škola roditeljima glavna i neprocjenjiva

<sup>48</sup> Kan. 793 – §1. Roditelji, kao i oni koji ih zamjenjuju, obvezni su i imaju pravo odgajati djecu; katolički roditelji imaju i dužnost i pravo izabirati ona sredstva i ustanove preko kojih, prema okolnostima mjesta, mogu prikladnije brinuti za katolički odgoj djece.

<sup>49</sup> Radi se o *Ugovoru o pravnim pitanjima* i *Ugovoru o odgoju i kulturi*. U oba ugovora naglašena je povijesna i sadašnja uloga Katoličke Crkve na kulturnom, moralnom i obrazovnom području.

pomoć u vršenju njihove odgojiteljske dužnosti. Škola „predstavlja na neki način centar u čijem naporu i uspjehu trebaju sudjelovati: obitelj, nastavnici, svakovrsne ustanove koje promiču kulturni, građanski i vjerski život te država i cijelo ljudsko društvo“ (GE, br. 5). O važnosti škole deklaracija GE donosi: „Između svih odgojnih sredstava posebnu važnost ima škola. Ona snagom svoje misije neumorno ide za tim da izgrađuje intelektualne sposobnosti, razvija pravilno rasuđivanje, uvodi u kulturnu baštinu koja je primljena od prošlih generacija, razvija smisao za vrednote i sprema za profesionalni život. Među učenicima različitih sposobnosti i društvenog položaja škola uspostavlja prijateljski odnos i stvara dispoziciju za bolje međusobno razumijevanje“ (GE, br. 5).

U Zakoniku se također ističe sloboda roditelja u izboru škola, a dužnost je države štititi i braniti tu slobodu putem pravedne i odgovarajuće gospodarske pomoći<sup>50</sup>.

Pravo osnivanja i vođenja škola Crkva uživa i pred civilnim zakonodavstvom. Škola ne može biti monopol države: „Svaki oblik monopola na škole protivi se naravnim pravima ljudske osobe, napretku i širenju kulture, miroljubivoj zajednici građana i pluralizmu koji postoji u mnogim današnjim državama“ (GE, br. 6). Za osnivanje škola posebno je odgovoran dijecezanski biskup, koji se mora pobrinuti da se u njegovoj biskupiji osnuju škole koje odgajaju u kršćanskom duhu. Također je odgovoran, gdje je to potrebno, za osnivanje stručnih i tehničkih škola i drugih koje su posebno tražene u aktualnim uvjetima (kan. 802; GE, br. 9). Prisutnost Crkve na školsko-odgojnom području očituje se posebno u katoličkoj školi. Kan. 803 određuje da se katoličkom školom smatra ona koju vodi mjerodavna crkvena vlast ili crkvena pravna osoba ili je crkvena vlast pisanom ispravom priznaje kao takvu. Nijedna škola ne može imati naziv katolička osim s pristankom mjerodavne crkvene vlasti (kan. 803, §3). Kanonsko pravo obvezuje dijecezanskog biskupa da bdije nad katoličkim školama na njegovu području i da ih nadzire. Ravnatelji katoličkih škola imaju obvezu brinuti se za izvrsnost škole s obzirom na znanstvenost u obrazovanju (Pranjić, 2009). Katoličke škole podložne su Kongregaciji za katolički odgoj, a zbog važnosti koje one imaju bilo za Crkvu bilo za društvo, crkveno učiteljstvo im je posvetilo veći broj dokumenata<sup>51</sup>. Da bi imala pravo javnosti, osim priznanja od strane Crkve, katolička škola mora biti priznata i od strane države. U Republici Hrvatskoj ovo pitanje je regulirano Ugovorima između Svete stolice i Republike Hrvatske. Tako se u čl. 9. Ugovora o suradnji na području odgoja i kulture jamči jednakopravnost katoličkih i državnih škola. Zajamčena su jednaka prava i dužnosti učitelja, nastavnika, osoblja i učenika.

Katoličke osnovne škole postoje u cijelome svijetu, a najbrojnije su u Europi. Dugu tradiciju imaju u Francuskoj, Španjolskoj, Italiji, Irskoj i Engleskoj. Nakon pada komunizma, počele su se iznova osnivati u istočnoeuropskim zemljama. Glede načina organizacije, postoji više modela koji se u biti svode na dva: katolička škola može biti privatna u punom smislu te riječi, ili organizirana u suradnji s Vladom dotične države. U prvom slučaju nastava se izvodi po vlastitom programu, a škola se sama financira, dok se u drugom slučaju nastava izvodi u skladu s nacionalnim kurikulumom i programom koji donosi mjerodavno ministarstvo. Hrvatska, kao i neke druge europske zemlje, primjenjuje drugi model. On je prikladniji katoličkim socijalnim načelima jer omogućuje besplatno školovanje<sup>52</sup>.

---

<sup>50</sup> Kan. 797 – „Roditelji u izboru škola treba da imaju istinsku slobodu; stoga se vjernici moraju brinuti da građansko društvo priznaje roditeljima tu slobodu te da je, poštujući razdiobnu pravednost, zaštićuje i pomaže.“

<sup>51</sup> Ovdje navodimo samo neke od dokumenata: *Congregazione per l'educazione cattolica, La Scuola Cattolica*, 19. 3. 1977., u: EV, 6/57–151; *Dimensione religiosa dell'educazione nella scuola cattolica*, 7. 4. 1988., u: EV, 11/398–534; *La scuola cattolica alle soglie del terzo millennio*, 28. 12. 1997., u: *L'Osservatore Romano*, 8. 4. 1998; *Educare insieme nella scuola cattolica*. Missione condivisa di persone consacrate e fedeli laici, 8. 9. 2007., u: EV, 24/1232–1287; *Le persone consacrate e la loro missione nella scuola*. Riflessioni e orientamenti, 28. 10. 2002., u: EV, 21/1268–1355.

<sup>52</sup> Usp. <http://www.zg-nadbiskupija.hr/o-mamic-interes-roditelja-za-upis-djece-u-katolicke-osnovne-skole-je-sve-veci>

Zakonik kanonskog prava u kan. 800 potvrđuje pravo Crkve osnivati i voditi škole bilo kojeg smjera, vrste i stupnja. Pravu Crkve da osniva škole idu u prilog i povijesne činjenice da je Crkva to pravo tijekom svoje povijesti vršila, a odgojna djelatnost je tijekom dugih stoljeća bila njena isključiva funkcija (*Ugovori između Svete Stolice i Republike Hrvatske*; Chiappetta, 1996). Organizaciju školstva, nakon propasti Zapadnog Rimskog Carstva, preuzela je Crkva koja je osnivala škole i upravljala njima. Već od petog stoljeća počele su djelovati župne, biskupske, katedralne i monaške škole. Tijekom stoljeća pojavile su se redovničke zajednice kojima je prvotna briga bila odgoj djece i mladeži. Potrebno je spomenuti da je prvu osnovnu školu za siromašnu mladež u Rimu 1597. godine osnovao sv. Josip Kalasancijski. To je bila prva besplatna škola u Europi (Šalković, 2013).

Broj katoličkih škola u svijetu je u stalnom porastu, iako se u nekim zapadnim zemljama susreću s poteškoćama financiranja<sup>53</sup>. Može se pretpostaviti kako do porasta dolazi jer su katoličke škole u područjima s kršćanskom manjinom premislile svoju ulogu te su se otvorile svima kako bi bile znak dijaloga i suživota. Zahvaljujući hrabrosti „otvoriti se novomu“, u ovim dijelovima svijeta, Katolička Crkva kroz škole daje svoj doprinos odgoju i obrazovanju za interkulturalnost i suživot u različitosti. Uspjeh ove prakse posebno je vidljiv u zemljama u kojima su katolici manjina.

## **Katolički odgoj u perspektivi interkulturalnog dijaloga**

### *Katoličke škole mjesto susreta i dijaloga*

Jedno od gorućih odgojno-obrazovnih pitanja, koje je snažno isplivalo na površinu s početkom trećega tisućljeća je interkulturalni odgoj i obrazovanje. Suočavanje s drugim i drukčijim je naša svakodnevnica<sup>54</sup>. Stoga je veoma važno naučiti živjeti društvenu, kulturnu, etničku, religijsku i drugu različitost koja je zasigurno jedan od najvećih izazova suvremenoga odgoja<sup>55</sup>. Kulturno, političko, nacionalno, religijsko, pa i rasno miješane sredine – naša su budućnost (Knitter, 2005), a samim tim i budućnost katoličkih škola. Unutar ovoga konteksta se treba promatrati i međureligijski dijalog, s jasnom ulogom Katoličkih škola, koje su si dale zadaću odgajati naraštaje u duhu pluralnosti kultura i religija (Fitzgerald, 2007).

Dijalog nije samo razgovor, nego skup međureligijskih odnosa pozitivnih i konstruktivnih s osobama i zajednicama drugih vjera s ciljem međusobnog upoznavanja. Dijalog s osobama i zajednicama drugih religija motiviran je činjenicom da smo svi Božja stvorenja, da Bog djeluje u svakom čovjeku, koji preko razuma percipira tajnu Boga i prepoznaje univerzalne vrijednosti. Sve to upućuje kako je dijalog, interkulturalni i međureligijski, posljedica ljudske prirode (Congregazione per l'educazione cattolica, 2013).

---

<sup>53</sup> Usp. „*Le scuole cattoliche*“: [https://www.lescuoleparitarie.com/le\\_scuole\\_cattoliche.html](https://www.lescuoleparitarie.com/le_scuole_cattoliche.html) (08/09/2017): U svijetu postoji oko 250 tisuća katoličkih instituta (vrtići, osnovne i srednje škole i katolička sveučilišta) s nešto manje od 42 milijuna učenika.

<sup>54</sup> „Među izazove s kojima se danas susrećemo u služanju evanđelju nade treba ubrojiti sve rašireniju pojavu selilaštva, koja se izravno tiče sposobnosti Crkve da prihvati svaku osobu, kojem god narodu ili naciji pripadala“ (IVAN PAVAO II., *Ecclesia in Europa*, br. 100).

<sup>55</sup> „Odgoj ima posebnu funkciju u izgradnji svijeta koji će uvijek više težiti za mirom i solidarnošću. On može doprinijeti afirmiranju cjelovitog humanizma, otvorenog etičkoj dimenziji, koja može doprinijeti važnosti spoznaje i poštivanja kultura i duhovnih vrijednosti različitih civilizacija. Na taj način činjeni napor prihvaćanje mladih pripadnika drugih religijskih tradicija unutar katoličkih škola mora se nastaviti, bez da to naruši vlastiti karakter i specifičnost katoličkih instituta“ (Ivan Pavao II., govor na Međunarodnom kongresu europskih katoličkih škola, br. 4, Europski komitet za katolički odgoj CEEC – Vatikan 28. 4. 2001).

Ivan Pavao II. u Apostolskom pismu *Novo millennio ineunte* ističe kako je najveći izazov koji se pred nas stavlja dolaskom novog tisućljeća znati i biti spremni živjeti u multikulturalnom društvu. Način da ovo postignemo je promovirati *duhovnost zajedništva*, i učiniti je edukativnim načelom odgoja, dakle načelom u katoličkim školama. Crkva smatra kako su Katoličke škole „privilegirana mjesta“ za odgoj, mjesto susreta, stjecanja znanja i dijaloga među djecom i mladima različitih religija, kultura i socijalnog statusa (Congregazione per l'educazione cattolica, 2013).

Duh zajedništva među osobama i grupama horizont je u kom svaka vrednota nalazi svoj temelj, to je bitni i temeljni element za sve drugo. To nije samo duhovni izazov nego i kulturalni koji ima vrijednost za svaku osobu dobre volje. Dakle, to je poziv koji trebaju živjeti odgojitelji, učitelji i katolički učenici koji su članovi bilo koje škole. Identitet zajednice, u ovom slučaju škole, sve je zreliji što je škola vjernija vrednotama suradnje i solidarnosti. Škola ima veliku odgovornost za interkulturalni odgoj. U svom obrazovnom putu učenici se susreću s različitim kulturama i stoga trebaju biti dostatno osposobljeni kako bi mogli shvatiti te kulture i staviti ih u odnos s vlastitom. Katolička škola, otvorena za susret s drugim kulturama, ima zadaću promicati različitost kako bi svaki učenik mogao razviti identitet svjestan bogatstva vlastite tradicije i kulture. Iz pedagoško-interkulturalnog kuta, doprinos koji školi može dati katolički odgoj upravo je svjedočanstvo, intimno isprepletanje identiteta i drugosti, u njihovoj dinamičkoj interpretaciji, u različitim odnosima između odraslih – odgojitelja, učitelja, roditelja, između učitelja i učenika, između učenika, bez predrasuda u odnosu na kulturu, spol, društvenu klasu ili religiju (Congregazione per l'educazione cattolica, 2013).

Papa Franjo obraćajući se učenicima i djelatnicima jedne katoličke škole u Albaniji, koja je nakon niza godina represije ponovno otvorena, naglašava kako je škola mjesto u kojem će učenici različitih vjera, kao i oni koji dolaze iz agnostičkog konteksta, imati prigodu dijalogizirati i mirno se susretati kako bi promovirali duh poštovanja, slušanja, prijateljstva i duh suradnje<sup>56</sup>.

#### *Doprinos katoličkih škola interkulturalnom odgoju*

Preduvjet za svako drugo djelovanje, pa tako i za odgoj i obrazovanje, svakako je mir. Budućnost mira u cijelom svijetu nije moguća bez sposobnosti i otvorenosti različitih naroda, kultura i vjera živjeti zajedno, poštujući se uzajamno i čuvajući svatko svoj identitet (Benedikt XVI, 2010). Biti u službi mira podudara se s otvorenošću i sposobnošću pomoći ljudima živjeti i dopustiti drugima da žive vlastiti identitet (Sudar, 2017; Pranjić, 2009).

Preko katoličkih škola želi se služiti društvu i građanima, pomažući mladima razumjeti i prihvatiti toleranciju i suživot kao uvjet za koji se vrijedi boriti. Nove generacije imaju priliku biti odgojene i školovane u duhu suživota preko škola u kojima mogu vidjeti konkretne primjere i iskustvo živog dijaloga. Školski program katoličkih škola, slijedeći nauk Crkve i napatke Svete Stolice, teži naglasiti iznad svega važnost cjelovitog obrazovanja. Mir i suživot ostaju samo iluzija ako nisu potpomognute i hranjene poštivanjem identiteta svake osobe, što je i temelj ljudskih prava ali i srž poruke Evanđelja. Vrlo je bitno da učenici upoznaju identitet drugoga uključujući i religijski identitet. Jasno da je vrlo važno prepoznati i priznati religijski identitet svakog učenika jer samo

---

<sup>56</sup> „Škola je jedan od odgojnih prostora u kojem se raste kako bi se naučilo živjeti, kako bi postali zreli i odrasli muškarci i žene, sposobni ići naprijed stazom života. Kako vam škola pomaže rasti? Pomaže vam ne samo u razvoju vaše inteligencije nego u cjelokupnoj formaciji svih komponenata vaše osobnosti“ (Papa Francesco, *Discorso agli studenti delle scuole gestite dai Gesuiti in Italia e Albania* (7. 6. 2013)).

ih se tako može odgajati za uzajamno poštivanje i učiniti ih sposobnima za autentičan religijski dijalog u svijetu koji je sve više indiferentan prema religiji ili zazire od nje povezujući je s religijskim fundamentalizmom (Congregazione per l'educazione cattolica, 2013). Katoličke škole, svoju katoličku pripadnost prije svega pokazuju kroz posvećenost obvezi pomoći rasti katoličkim učenicima u njihovoj pripadnosti Kristu i u svjedočenju Evandjelja kroz kršćansku ljubav nastavnika prema učenicima koji pripadaju drugim nacijama i religijama i učenicima ateistima. Način na koji se ophodi prema učenicima otvara mogućnost svjedočenja kršćanske poruke – „Ljubi svoga bližnjega kao sebe samog“ (Mt, 19, 19) i „Sve, dakle, što želite da ljudi vama čine, činite i vi njima“ (Mt, 7, 12). Misija katoličke škole je odgajati i obrazovati za čovječnost, odnosno, pomoći učenicima da postanu kompletne osobe koje će biti sposobne, u susretu s drugačijima, biti ljudi (Sudar, 2017).

Prioritet katoličke škole je služiti čovjeku, a danas je jedan od načina tog služenja svakako promocija mira u svijetu. Mir je dio identiteta i zadaća kršćana, odnosno, zadaća katoličke škole. Viđena u tom kontekstu, katolička škola postaje privilegirano mjesto za graditelje mira i suradnike Božje. Katoličke škole, upravo stoga što su katoličke, dakle univerzalne, moraju i trebaju biti otvorene i na raspolaganju svima (Sudar, 2017).

Katoličke škole predstavljaju škole jakog i jasnog identiteta, ukorijenjene u velikoj zapadnoj tradiciji grčko-rimske civilizacije. U duhu dijaloga u ovim školama se njeguje etnički, kulturni i vjerski identitet svakog učenika. Unatoč što neki misle da su razlike među ljudima razlog netolerancije i ratova i da ih stoga treba negirati i izbrisati, katoličke škole idu u sasvim drugom pravcu, njegovati identitet svake osobe i poštovati ga i na poštivanju različitosti graditi suživot. Samo odgoj ljudskog srca i cjelovito formirana osobnost, kroz hrabro isticanje istinskih vrijednosti, priprema i čini sposobnima za dijalog. Strastvena zauzetost nastavnika neophodan je uvjet za stvaranje atmosfere u kojoj može biti razvijan i ostvaren cjeloviti razvoj osobe (Sudar, 2017; Congregazione per l'educazione cattolica, 2013).

Katolička škola ima zadaću biti edukativna zajednica i laboratorij interkulturalnosti. Model kojim treba biti inspirirana škola je model odgojne zajednice, prostora suživota i različitosti. Škola-zajednica mjesto je susreta, potiče aktivno sudjelovanje, dijalogizira s obitelji, poštuje kulturu drugih, spremna je čuti potrebe i očekivanja. Tako predstavljena, škola može biti shvaćena kao autentičan laboratorij multikulturizma koji se doista živi, a ne samo naviješta. Osnovni kriteriji odgojnog projekta su sljedeći: katolički identitet škole, stvaranje zajedničkog horizonta, razumno otvaranje svijetu, stvaranje jakih identiteta, razvoj samopromatranja, poštivanje i razumijevanje vrijednosti drugih kultura i religija, odgoj za sudjelovanje i za odgovornost.

U katoličkoj školi obitelj ima vrlo važnu ulogu. Promiče se njeno aktivno sudjelovanje i preuzimanje različitih oblika suodgovornosti. Katolička škola je zainteresirana poticati još veću suradnju s obiteljima, i ne samo s obzirom na školska pitanja nego nadasve suradnju na odgojnom planu.

## Zaključak

Utjecaj globalizacijskih i migracijskih procesa traži u svim sferama, pa i odgojno-obrazovnom sustavu, nove pristupe. Suvremena europska društva uređuju se prema načelima kulturnog pluralizma, univerzalizma i socijalnog dijaloga. Koncept multikulturalnog obrazovanja dobiva sve više na važnosti te postaje značajnim čimbenikom u procesu uspostave multikulturalnog dijaloga, upoznavanja i poštivanja različitih kultura.

Mladi i odrasli koji su razvili svoje osobne i nacionalne identitete mogu ravnopravno i otvoreno uspostaviti iskreni dijalog i uspješnu interakciju s drugim kulturama te razumjeti i prihvatiti pripadnike drugih kulturnih, nacionalnih i vjerskih konteksta.

Važnost koju Katoličke škole polažu na interkulturalni odgoj i obrazovanje pokazao se kao veoma uspješna metoda. Njezin uspjeh je vidljiv ne samo u onim dijelovima svijeta gdje su katolici manjina nego i u zapadno europskim društvima u kojima su Katoličke škole otvorile svoja vrata djeci pripadnicima drugih kultura i religijskih uvjerenja. Te škole su postali laboratoriji suživota i integracije. Svemu ovomu nemjerljiv doprinos dale su Pape i crkveno učiteljstvo XX. stoljeća potičući i ohrabrujući Katoličke škole da se otvore „novom svijetu“ jer su one najbolja mjesta za susret i rušenje predrasuda.

Danas je pred svima nama izazov pronalaziti putove zajedničkog života u različitostima, odnosno uspostavljati ravnotežu između sličnosti i razlika. U daljnjim istraživanjima fenomena multikulturalizma pažnju, između ostaloga, zavređuje problem održavanja socijalne kohezije, ali istovremeno i obogaćivanja u susretima s kulturalnim različitostima. Na neke, nažalost negativne, trendove u suvremenim europskim zemljama ukazuje Zapata-Barrero (2017) navodeći pojave ksenofobije, rasizma, populizma, neokonzervatizma i netolerancije. Pred svima je značajan zadatak – uskladiti proklamiranu ideju o multikulturalizmu i interkulturalizmu s političkom, ekonomskom, vjerskom, sociološkom i odgojno-obrazovnom praksom.

## Literatura

- Benedikt XVI (2010) *Enciklika, Ljubav u istini*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Bennett, M. J. (2004) From ethnocentrism to ethnorelativism. U: Wurzel, J. S. (ur.) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation, 62–77.
- Bijela knjiga o međukulturalnom dijalogu „Živimo zajedno jednaki u dostojanstvu“*. (2011) Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Chiappetta, L. (1996) *Il Codice di diritto canonico. Comento giuridico-pastorale I–III*. Roma: Edizioni Dehoniane.
- Congregazione per l'educazione cattolica, *Dimensione religiosa dell'educazione nella scuola cattolica*, u: EV, 11/398–534.
- Congregazione per l'educazione cattolica, *Educare al dialogo interculturale nella scuola cattolica*, Città del Vaticano: Libreria editrice vaticana, 2013.
- Congregazione per l'educazione cattolica, *Educare insieme nella scuola cattolica*. Missione condivisa di persone consacrate e fedeli laici, u: EV, 24/1232–1287.



- Congregazione per l'educazione cattolica, *La scuola cattolica alle soglie del terzo millennio*, u: *L'Osservatore Romano*, 8. 4. 1998.
- Congregazione per l'educazione cattolica, *La Scuola Cattolica*, u: EV, 6/57–151.
- Congregazione per l'educazione cattolica, *Le persone consacrate e la loro missione nella scuola. Riflessioni e orientamenti*, u: EV, 21/1268–1355.
- Čačić-Kumpes, J. (2004) *Interkulturalizam u obrazovanju: koncepti, teorijski modeli i razvojne mogućnosti*. *Povijest u nastavi*, 2 (4), str. 305–321.
- Deklaracija s Europske konferencije „Vjerska dimenzija međukulturnog dijaloga“*. (2007) [www.coe.int/dialogue](http://www.coe.int/dialogue). (2018–3–1)
- Delors, J. (1996) *Learning: The Treasure Within – report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. New York: UNESCO.
- Delors, J. (1998) *Učenje: Blago u nama, Izvešće UNESCO u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*. Zagreb: Educa.
- Drugi vatikanski koncil, Dokumenti*. (1993) Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Earley, P. C., Ang, S. (2003) *Cultural Intelligence. Individual Interactions across Cultures*. Stanford: Stanford University Press.
- Fitzgerald, M. L. (2007) *Dialogo interreligioso. Il punto di vista cattolico*. San Paolo: Edizioni Cinisello Balsamo (MI).
- Gardner, H., Kornhaber, M. L., Wake, W. K. (1999) *Inteligencija: različita gledišta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Hinnenkamp, V. (2003) *Mixed Language Varieties of Migrant Adolescents and the Discourse of Hybridity*. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 24(1/2), str. 12–41.
- Hrvatić, N. (2007) *Interkulturalna pedagogija: nove paradigme*. U: V. Previšić i dr. (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb, Hrvatsko pedagoško društvo, 41–57.
- <http://www.foe.it/Resource/MonsSudarriv.pdf> (2017–6–20)
- <http://www.ilsussidiario.net/News/Educazione/2017/3/21/SCUOLA-Il-vescovo-di-Sarajevo-cristiani-e-musulmani-insieme-ma-c-e-un-Europa-che-dice-no/755129/> (2017–6–20)
- Intercultural Education and Primary School*. (2005) Dublin: NCCA.
- Ivan Pavao II. *Poslanje i djelovanje*. (2007) Zbornik radova sa simpozija održanog 24. 6. 2005. Zagreb: Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Ivan Pavao II. (2000) *Poruka za svjetski dan mira*. <http://www.zg-nadbiskupija.hr/default.aspx?id=9301> (2018–04–20)
- Ivan Pavao II. (2001) *Apostolsko pismo Novo millennio ineunte*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Ivan Pavao II. (2003) *Ecclesia in Europa*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Ivan Pavao II., *Govor na Međunarodnom kongresu europskih katoličkih škola, Europski komitet za katolički odgoj CEEC – Vatikan* (28. 4. 2001.)
- Knitter, P. F. (2005) *Introduzione alle teologie delle religioni*. Brescia: Queriniana
- Konvencija o pravima djeteta*. *Narodne novine – Međunarodni ugovori*, 12/1993., 20/1997.
- Kunz, T. (2000) *Zwischen den Stühlen. Zur Karriere einer Metapher*. U: Jäger, S., Schobert, A. (ur.). *Weiter auf unsicherem Grund. Faschismus – Rechtsextremismus – Rassismus – Kontinuitäten und Brüche*, Duisburg: DISS, 229–252.
- Le scuole cattoliche*. [https://www.lescuoleparitarie.com/le\\_scuole\\_cattoliche.html](https://www.lescuoleparitarie.com/le_scuole_cattoliche.html) (2017–9–8)
- Luchtenberg, S. (2005) *Multicultural Education: Challenges and Responses*. [www.sowionlinejournal.de](http://www.sowionlinejournal.de). (2018–5–5)

- Lustig, M. W., Koester, J. (2003) *Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures*. Boston: Allyn and Bacon.
- Morin, E. (1995) *Misliti Europu*. Zagreb; Durieux.
- Ninčević, N. (2009) *Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište*. Nova prisutnost, 7(1), str. 59–84.
- Opća deklaracija o ljudskim pravima*. Narodne novine – Međunarodni ugovori, 12/2009.
- Papa Franjo (2013) *Discorso agli studenti delle scuole gestite dai Gesuiti in Italia e Albania*. [http://w2.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2013/june/documents/pa-pa-francesco\\_20130607\\_scuole-gesuiti.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2013/june/documents/pa-pa-francesco_20130607_scuole-gesuiti.html) (2013–6–7)
- Piršl, E. (2011) *Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju*. Pedagogijska istraživanja, 8(1), str. 53–70.
- Pranjić, P. (2009) Osnivanje i počeci rada Katoličkog školskog centra „Sveti Josip” u Sarajevu. U: Katz, V. (ur.). *Katolički školski centar Sveti Josip u Sarajevu*, Sarajevo.
- Pries, L. (2004) *Determining the Causes and Durability of Transnational Labour Migration between Mexico and the United States: Some Empirical Findings*. *International Migration*, 42(2), str. 3–39.
- Puzić, S. (2009) *Habitus, kulturni kapital i sociološko utemeljenje interkulturalnog obrazovanja*. *Sociologija i prostor*, 185(3), str. 263–283.
- Šalković, J. (2013) *Pravni elementi evangelizacijskog poslanja Crkve*. Zagreb: Glas Koncila.
- Ugovor između Svete Stolice i Republike Hrvatske o pravnim pitanjima*, u: AAS, 89 (1997) 5, 277–287; Narodne novine – Međunarodni ugovori, 3/1997., 95–97.
- Ugovor između Svete Stolice i Republike Hrvatske o suradnji na području odgoja i kulture*, u: AAS, 89 (1997) 5, 287–296; Narodne novine – Međunarodni ugovori, 2/1997., 24–26.
- Ustav Republike Hrvatske*. (1998) [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1998\\_01\\_8\\_121.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1998_01_8_121.html) (2018–4–22).
- Vítores, A. *Le prime scuole all'ombra dei santuari*. <http://it.custodia.org/default.asp?id=377> (2017–9–8).
- Zakonik kanonskog prava, proglašen vlašću pape Ivana Pavla II., s izvorima*. (2010). Zagreb: Glas Koncila.
- Zapata-Barrero, R. (2017) *Interculturalism in the post-multicultural debate: a defence*. *Comparative Migration Studies*, 5–14.

Diana Nenadić-Bilan  
Klara Čavar

## **CHALLENGES OF MULTICULTURALIZATION AND INSTITUTIONAL DIMENSION OF EDUCATION**

### *Abstract*

Contemporary societies characterize cultural, national and religious heterogeneity, which implies recognition of the value of all cultures and the understanding of multiculturalism as a universal phenomenon. Despite declarative support for the principles of multiculturalism and interculturalism, many of the European countries have not sufficiently achieved these principles in the educational system. Not explaining the different dimensions of multiculturalism (historical, political, economic, etc.), the authors start with the cultural and structural aspect of multicultural education and focus on the possibilities of institutionalizing the principles of multicultural education. In order to ensure adequate participation in the educational system, it is not the social recognition of multiculturalism, but also of the educational recognition of cultural equality, diversity and the need for cooperation between members of different cultural, national and religious groups. Given that the school is a basic educational institution, the authors believe that schools are the place of development of individual cultural identities, as well as the encounter of different cultures and the development of multicultural competences of students. This paper challenges multiculturalism in upbringing and education of approaches from an institutional point of view, such as the example of Catholic primary schools, pointing to the opportunities and needs of founding primary schools in which students' personal identity and their multicultural competencies are built.

*Key words: multiculturalism, educational system, Catholic school*

Kornelija Mrnjaus

## (NE)PRIVLAČNOST ODGOJA ZA VRIJEDNOSTI

### *Sažetak*

Vrijednosti i njihova uloga u životu čovjeka i društva tema je kojom se bave znanstvenici društveno-humanističkih znanosti tisućama godina. Iako još uvijek ne postoji dogovor jesu li vrijednosti odraz poželjnoga ili željenoga ponašanja, kao što ne postoji njihova univerzalna definicija, uglavnom postoji slaganje da se radi o konstrukt koji služi kao čovjekov vodič za preživljavanje i održavanje u socijalnom okruženju, usmjerava čovjekovo ponašanje, služi kao moralni i etički okvir. Na pitanje je li odgoj za vrijednosti, kao proces kroz koji se prenose i razvijaju vrijednosti, potreban, dobit će se pozitivan odgovor. No, kada se dođe do pitanja tko je odgovoran za provođenje odgoja za vrijednosti i kakav njegov sadržaj treba biti, naići ćemo na mnoštvo mišljenja, kako onih znanstveno utemeljenih tako i onih utemeljenih na osobnim preferencijama i uvjerenjima. Škola kao odgojno-obrazovna institucija često je u središtu rasprava na temu odgoja za vrijednosti. Počevši od onih treba li škola uopće odgajati, a ako da, na kojem sustavu vrijednosti treba zasnivati svoje odgojne principe. Autorica u ovom teorijskom radu iznosi *pro et contra* argumente odgoju za vrijednosti u školi, ulozu i pripremljenosti učitelja za provođenje odgoja za vrijednosti te izazovima odgoja za vrijednosti u multikulturalnom okruženju.

*Ključne riječi:* interkulturalnost, multikulturalnost, nastavnici, odgoj za vrijednosti, škola, vrijednosti

### **Uvod**

Vrijednosti i njihova uloga u životu čovjeka i društva tema je kojom se bave znanstvenici društveno-humanističkih znanosti tisućama godina. Iako još uvijek ne postoji dogovor jesu li vrijednosti odraz poželjnoga ili željenoga ponašanja, kao što ne postoji njihova univerzalna definicija, uglavnom postoji slaganje da se radi o konstrukt koji služi kao čovjekov vodič za preživljavanje i održavanje u socijalnom okruženju, usmjerava čovjekovo ponašanje, služi kao moralni i etički okvir. Citatom koji slijedi započeo je uvod knjige „Pedagoška promišljanja o vrijednostima“ (Mrnjaus, 2008): „Živimo u vremenu u kojem se na globalnoj pozornici odigravaju mnogobrojne političke i gospodarske promjene. Život postaje sve opasniji, a razlike među ljudima sve veće. Tradicionalni sustavi vrijednosti gube na svojoj važnosti i nalazimo se pred otvorenim pitanjima – Koje su nam vrijednosti potrebne da bismo preživjeli u današnjem svijetu? Tko ima zadatak razviti te vrijednosti? (usp. Brezinka, 1992; von Hentig, 1999; Küng, 2004; Liebau, 1999). Mnogi vjeruju da je odgoj za vrijednosti jedno od rješenja tih problema.“ Tada se stvarno činilo da živimo u vremenu koje je među najizazovnijima u ljudskoj povijesti. Danas, deset godina poslije, moglo bi se s istim riječima i s istim uvjerenjem započeti knjigu na istu temu i zaključiti da je vjerojatno svakom istraživaču vrijednosti, društvenih odnosa i ljudskog ponašanja vrijeme u kojem je stvarao izgledalo jednako izazovno, promjenjivo, opasno. Je li svijet bio opasnije mjesto

za život prije dvadeset i pet godina ili je takvim opažan u svjetlu aktualnih događanja na prostoru na kojem živimo. Ili je svijet opasniji danas nakon terorističkih napada. Je li danas stvarno puno više sukoba i nasilja nego što ga je bilo ikada prije u ljudskoj povijesti? Ono što zasigurno razlikuje današnje vrijeme od prijašnjih je stupanj tehnološke razvijenosti, informatizacija i globalna (društvena) umreženost. Vijesti su u prošlim vremenima putovale sporije, a za neke se nikada nije ni saznalo. Danas se gotovo u trenutku globalno proširi vijest o događaju, pokrene akcija. Danas se teško sakriti i danas se teško otkriti. U okolnostima u kojima se sve čini tako poznatim, ali je istovremeno puno nepoznatog; u kojima se promjene dešavaju velikom brzinom i stvaraju osjećaj straha i nesigurnosti; u kojima svi sve znaju i imamo osjećaj da nas se stalno promatra; u kojima je sve prihvaćeno i u kojima je malo toga prihvaćeno; u kojima je sve dozvoljeno, a istovremeno smo konfrontirani s ogromnom količinom zabrana... izazov je odrediti prema kojim opcijama donositi manje ili veće odluke u svojem životu, koje preferencije slijediti, koje prioritete postaviti, koje uzore izabrati (usp. Küng, 2004; Mrnjaus, 2008): „U vrijeme velikih društvenih previranja [...] slike o svijetu zapadaju u nered, a s njima i uvjerljivost ciljeva i valjanost uvježbanih sustava ponašanja“ (von Hentig, 1999: 73).

Neovisno o tome u kojem vremenu živimo i s kakvim se izazovima suočavamo, ono što je zajedničko svim vremenima i svim ljudima je da su obilježeni određenim sustavom vrijednosti koji im služi kao rukohvat i kao nit vodilja za donošenje manjih i većih životnih odluka i da se taj sustav vrijednosti stalno mijenja. Sustav vrijednosti se ne mijenja samo u određenim vremenskim razdobljima i na razini društva, mijenja se i tijekom života jednog čovjeka i na osobnoj razini svakog pojedinca. Često se može čuti kako vrijednosti propadaju, kako mladi ne poštuju tradicionalne vrijednosti..., ali vrijednosti nikada ne propadaju, mijenjaju se samo vrijednosni prioriteti i mijenjaju se definicije pojedinih vrijednosti (usp. von Hentig, 1999). U svakodnevnom životu pod pojmom „vrijednost“ jedni podrazumijevaju dobra svih vrsta koja se procjenjuju kao vrijedna, za druge su vrijednosti isto što i norme, često ograničene na moralne norme. U filozofiji su vrijednosti općenite osobine koje se kroz vrijednosne pojmove pridaju nosiocima vrijednosti ili dobrima u procesima vrednovanja; u psihologiji i sociologiji pod pojmom „vrijednost“ podrazumijevaju se karakterne osobine, kao npr. mišljenja, stavovi, uvjerenja, nazori prema svim dobrima koje ljudi za sebe pozitivno vrednuju; u pedagogiji se ponekad misli na ciljeve odgoja kada se govori o vrijednostima (Brezinka, 1992; Mrnjaus, 2008).

Vrijednosti su ideje koje se pripisuju određenim stvarima (dobra) ili odnosima te se tumače, obrazlažu i potvrđuju kroz etiku; u konfliktu su jedne s drugima i ostaju relativno konstantne u jednoj kulturi; uvijek su stare, već „ovdje“, a mijenjaju se samo njihov redoslijed i sredstva pomoću kojih sebi jamčimo vrijednosti; mi definiramo vrijednosti, ali ih ne otkrivamo; vrijednosti ne propadaju, nego popušta naša svijest o tome da one i dalje imaju status vrijednosti (von Hentig, 1999). Vrijednosti su „predodžbe željenoga“ (Kluckhohn, 1951) prema kojima ljudi u jednom društvu usmjeravaju svoja djelovanja, a identifikacija ljudi s vrijednostima osigurava integraciju i povezanost društva (Meulemann, 1992); služe kao kratkoročni ili dugoročni životni ciljevi i kao kriteriji izbora između alternativnih načina ponašanja (Maslovaty, 1992). Vrijednosti su mnogostruki standardi koji upravljaju praktično svim načinima ponašanja: društvenim akcijama, stavovima i ideologijama, evaluacijama, moralnim prosudbama i obranama (samog sebe i drugih), usporedbama samog sebe s drugima, osobnim prezentacijama drugima i pokušajima da se utječe na druge te na različite načine služe potrebama prilagodbe, obrane ega i osobnog ostvarenja. Ukupan broj vrijednosti koje posjeduje jedna osoba relativno je malen; svi ljudi posvuda posjeduju iste vrijednosti do određenoga stupnja; vrijednosti su organizirane u sustave vrijednosti;

prethodnici ljudskih vrijednosti mogu se naći u kulturi, društvu i njegovim institucijama ili u osobnosti; posljedice ljudskih vrijednosti pokazuju se gotovo u svim fenomenima koje znanstvenici iz područja društvenih znanosti smatraju vrijednima za istraživanje i za razumijevanje (Rokeach, 1973).

Svaka skupina ima svoje materijalne norme i vjerske stavove koji osiguravaju njihovo zajedništvo i njihov opstanak te od svojih članova traži i očekuje suglasnost s tim normama i stavovima, a samo ona skupina koja se raspada i koja je ravnodušna prema svojoj budućnosti odreći će se prenošenja specifičnih vrijednosti i normi na svoje potomke (Brezinka, 1992). Istraživanje mnogih instrumenata za mjerenje ljudskih vrijednosti jasno pokazuje da univerzum ljudskih vrijednosti nije definiran i da je svaki autor napravio svoju vlastitu subjektivnu selekciju, te postoji vrlo malo konsenzusa među autorima (usp. Hofstede, 1998). Shalom Schwartz je osnovne vrijednosti svrstao u deset skupina (Schwartz, 1992; Schwartz i Bilsky, 1990): 1. samousmjeravanje (neovisno razmišljanje i djelovanje); 2. stimulacija (traži promjenu i stimulaciju da bi se došlo do optimalne razine aktiviranja); 3. hedonizam (radost i čulno zadovoljenje); 4. postignuće (osobni uspjeh po socijalnim standardima); 5. moć (socijalni status, dominacija nad ljudima i resursima); 6. sigurnost (sigurnost i stabilnost društva, odnosa i same osobe); 7. sklad (zatamljivanje radnji i akcija koje vrijeđaju druge i jako iznuđuju socijalna očekivanja); 8. tradicija (poštovanje i obveza po kulturnim ili religioznim običajima i idejama); 9. dobrota (održavanje i pospješivanje dobrobiti bližnjih); 10. univerzalizam (razumijevanje, tolerancija i zaštita za dobrobit svih ljudi i prirode).

Prema Rokeachu za čovječanstvo postoji samo jedna jedina konačna vrijednost, jedan cilj kojem teže svi ljudi. Razni ju autori različito nazivaju: samoostvarenje, samospoznaja, integracija, psihičko zdravlje, individualizacija, autonomija, kreativnost, produktivnost, ali se svi slažu u tome da ta konačna vrijednost ima isto značenje kao i realizacija potencijala jedne osobe tj. postati sasvim čovječan. Za Lawrencea Kohlberga (1995), shodno tradiciji Platonova razmišljanja, najvažnija vrlina jednog društva mora biti i najvažnija vrlina pojedinca, te se jedna i druga nazivaju pravednost.

Ovisno o znanstvenoj disciplini kojoj pripadaju, autori naglašavaju različite aspekte vrijednosti i važnosti razvoja vrijednosti. Ipak, svi se slažu u tome, što je i definicija vrijednosti i stav koji bismo istakli, da su vrijednosti ideje i odnosi koji su pojedincima, grupama i društvima jako važni i poželjni, a identifikacija ljudi s vrijednostima osigurava integraciju i održanje društva. Kao „predodžbe poželjnoga” vrijednosti su smjernice prema kojima ljudi u jednom društvu usmjeravaju svoje djelovanje; određuju i vode praktički svako ponašanje: društvene akcije, stavove i ideologije, evaluacije, moralne prosudbe i obrane (sebe i drugih), usporedbe sebe s drugima, prezentacije sebe drugima i pokušaji da se utječe na druge, te utječu na naše stavove o određenim društvenim pitanjima kao i na naše sklonosti određenoj političkoj ili religioznoj ideologiji i upravljaju našim djelima. Kada se govori o klasifikaciji vrijednosti, univerzum ljudskih vrijednosti nije definiran i svaki je autor napravio vlastitu subjektivnu selekciju, te postoji malo konsenzusa među autorima. Neovisno o pristupu i mogućim podjelama ističu se vrijednosti – mir, ljubav, radost, samokritičnost, samopouzdanje, samokontrola, iskrenost, povjerenje, komunikativnost, optimističnost, tolerantnost, poduzetnost, kreativnost, suradnja, poštenje, samostalnost, pravednost, osjećajnost, suosjećajnost, velikodušnost, prijateljstvo, ljubaznost, discipliniranost, strpljivost, solidarnost, empatičnost i sl. (Maleš i Stričević, 2005). Naime, tek je s tim vrijednostima moguće razvijati kvalitetne međuljudske odnose, poštovanje sebe i drugih, poštovanje različitosti, globalnu svijest, interkulturalnost i suradnju.

## Odgoj za vrijednosti (u školi)

Na pitanje je li odgoj za vrijednosti, kao proces kroz koji se prenose i razvijaju vrijednosti, potreban, dobit će se pozitivan odgovor. No, kada se dođe do pitanja tko je odgovoran za provođenje odgoja za vrijednosti i kakav njegov sadržaj treba biti, naići ćemo na mnoštvo mišljenja, kako onih znanstveno utemeljenih tako i onih utemeljenih na osobnim preferencijama i uvjerenjima. Škola kao odgojno-obrazovna institucija često je u središtu rasprava na temu odgoja za vrijednosti: „Ideje o tome na koji način škola treba utjecati na razvoj vrijednosnog sustava učenika obuhvaćaju gotovo sve stupnjeve kontinuuma: od stavova prema kojima škola treba biti vrijednosno što je više moguće neutralna, do ideja prema kojima su učitelji svojevrsni propovjednici vladajućih vrijednosti u društvu, vrijednosti kojima trebaju učiti mlade generacije“ (Ledić, 1999: 5). Među najčešće spominjane pristupe odgoju za vrijednosti ili moralnom odgoju, kako ga se još naziva, nalaze se moralni odgoj kao moralna socijalizacija Emilea Durkheima, kognitivno-razvojni pristup moralnom odgoju Lawrencea Kohlberga, moralni odgoj kao razjašnjavanje vrijednosti te protivnici moralnog odgoja.

Emile Durkheim na moralni odgoj gleda kao na moralnu socijalizaciju. Smatra da je svaki moral uvjetovan posebnom zajednicom, a važnost morala je u održavanju zajednice. Da bi se društvo moglo održati, njegovi članovi moraju imati zajednička vjerovanja i vrijednosti koja počinju usvajati u obitelji, a nastavljaju u školi. Durkheim smatra da ne postoji idealan, univerzalan model moralno odgojene osobe već se moralno odgojena osoba razlikuje od društva do društva, a karakterizira ju djelovanje u skladu s moralnom klimom i idealima društva kojemu pripada. Durkheim vjeruje da odlike moralne osobe mogu i moraju biti razvijane putem intencionalnih odgojnih aktivnosti, pri čemu škola treba imati najveći značaj u moralnom razvoju djeteta, a učitelj mora biti središnja ličnost, jer on oblikuje narav i društveno biće djeteta (usp. Durkheim, 1956; Ledić, 1999).

Prema Kohlbergovu kognitivno-razvojnog pristupu, moralno odgojena osoba naučila je razmišljati o (moralnom) problemu koji se pojavljuje u društvenom okruženju, naučila je promišljati o alternativama i doći do odgovora na temelju najopćenitijeg načela pravednosti, a ne na osnovi običaja, zakona ili hira, te je naučila provesti svoju odluku u djelo. Prema Kohlbergu, pojedinac na svom putu moralnog razvoja prolazi kroz šest stupnjeva, s time što samo rijetki dosežu više stupnjeve moralnog razvoja. Škola i učitelji prema ovom pristupu igraju važnu ulogu. Učitelj je, prema Kohlbergu, trener za kognitivno-razvojni moralni razvoj djeteta. Zadatak učitelja je unaprijediti proces mišljenja, rasuđivanja i odlučivanja, što se ostvaruje pomoću niza pažljivo razvijenih, fleksibilnih i precizno strukturiranih postupaka. Kohlbergov učitelj ne treba biti primjer osobite moralnosti ili glasnogovornik određenih društvenih vrijednosti niti Kohlberg daje određene naputke kako bi se učitelji trebali odijevati, govoriti ili ponašati izvan škole. On smatra da pedagoška teorija mora naći svoj izraz u praksi, odnosno u nastavnim programima kao jednom od istaknutih područja unutar prakse. Da bi učenici naučili razumjeti i osjećati pravdu, smatra Kohlberg, s njima mora biti pravedno postupano i treba ih pozivati da postupaju pravedno (usp. Ledić, 1999). Kohlberg (1995) tvrdi da postoje tri moguće vrste odgoja koje su povezane s razvojem moralnosti: 1) odgoj za moralni relativizam (odgoj ne želi djeci nametati stavove budući da nije uvjeren u autoritet ili uvjerljivost ma kojega od njih); 2) indoktrinacija (pretpostavlja postojanje samo jedne moralne istine za koju ne nudi nikakvu uvjerljivu ili dokazivu istinu; pokušaj da se nametne skup istina za koje ne postoje dokazi); 3) kognitivno-razvojni moralni

odgoj (odgoj koji upravlja i potiče moralni razvoj djeteta u smjeru pravednosti; upravljanje se tako provodi da poštuje integritet djeteta i odražava sadržaje koji se mogu provjeriti).

Moralni odgoj kao razjašnjavanje vrijednosti (RV) smatra da mlada osoba živi u složenom svijetu suprotstavljenih i zbunjujućih pogleda na vrijednosti koji se odražavaju u političkim, vjerskim i moralnim pravilima ponašanja i ideologijama, a svaki se od njih želi nametnuti djeci i mladima. Predstavnicima RV-a napadaju dvije stvari: nametanje sadržaja o kojima ne postoji potpuno slaganje te podređivanje pojedinca grupi kada je u pitanju područje vrijednosti. RV vrijednosti smatra rezultatom osobnog promišljanja i izbora te odbacuje sve što pokušava izvana nametnuti vrijednosti: vjeru, društvene institucije, znanost, razum i tradiciju te se suprotstavlja svakom obliku ili poimanju moralnosti kao prilagođavanja nekim vanjskim zakonitostima ili konvencionalnom moralnom ponašanju koje je određeno isključivo nekim društvenim čimbenikom ili institucijom. Moralno odgojena osoba prema RV-u je ona osoba koja je razvila sposobnost korištenja različitih vještina u određivanju vrijednosti, koja posjeduje zdrav stav prema sebi i zdrav odnos prema drugima i ne ovisi o povezanosti s bilo kojom velikom kulturnom ili moralnom tradicijom, ili skupom vrijednosti. Za RV učitelj je stručnjak koji olakšava razvoj niza tehničkih vještina i njegov zadatak nije poučavati određene vrijednosti, niti je njegova uloga da bude uzor za željeno moralno ponašanje, to jest učiteljeve osobne vrijednosti, ponašanje i privatni život nisu izravno bitni za njegovu učiteljsku djelatnost. RV smatra da je učitelj neutralan u kontekstu prisustva njegovih vlastitih vrijednosti u nastavnoj aktivnosti, što znači da učiteljeve osobne vrijednosti ne smiju biti u sukobu s njegovom temeljnom ulogom razvijanja postupka određivanja vrijednosti. Prema RV-u učitelj je sličan modelu terapeuta ili voditelja koji, kroz prikladna pitanja i poticaje, pomaže sugovorniku da razvije vlastite sposobnosti i da se na njih osloni. RV je odraz nestalnosti vrijednosti u suvremenom društvu, nezadovoljstva pristupima o odgoju o vrijednostima koje je škola u prošlosti rabila, te vjerovanja da je odgoj o vrijednostima časna i ključna dužnost škole te naglašava da je bitno poprište bilo kojeg pristupa odgoju o vrijednostima učionica, dijete i učitelj (usp. Ledić, 1999).

Iako imaju različito mišljenje o provođenju moralnog odgoja, Durkehim, Kohlberg i predstavnici RV-a se slažu da je ispravno provoditi ga u školi. Za razliku od njih, „antimoralna pedagoška tradicija” tvrdi da moralni odgoj nije legitimna školska djelatnost, te joj u školi nema mjesta. Ova tradicija ne predstavlja ujedinjen pokret nego se radi o skupu različitih pogleda na društvo, čovjeka, gospodarstvo i odgoj. Jedino pitanje o kojemu postoji slaganje jest zamisao da se škole ne bi trebale baviti moralnim odgojem. Među predstavnicima ove tradicije nalaze se Tolstoj, Ferrero, Kropokin, Robert Owen, Ivan Illich i Paul Freire, a svoj je procvat u američkoj pedagogiji doživjela krajem šezdesetih godina dvadesetog stoljeća. Argumentacija antimoralnih pedagoga (epistemološka, individualistička i empirijsko-vrijednosna) ne napada moralnost po sebi, već njezino prisustvo u javnom školstvu. Epistemološki se argument protiv prisustva moralnog odgoja u školama temelji na vjerovanju da je ta djelatnost nelegitimna budući da bi se u školama trebalo poučavati samo objektivnim spoznajama koje se mogu provjeriti i oko kojih postoji opća suglasnost, a moralna pitanja, moralnost i moralna spoznaja nisu provjerljive ili objektivne poput spoznaje iz prirodnih znanosti. Otuda mišljenje da se subjektivne stavove, ili one oko kojih ne postoji opća suglasnost, ne smije nametati kada je riječ o za djecu vrlo osjetljivim područjima, a to su moralnost, politika i religija. Individualistički prigovor prisustvu moralnog odgoja u školama tvrdi da je pojedinac najvažniji entitet, te bi škola morala promicati oslobađanje pojedinca i slobodu njegove volje. Zagovornici toga prigovora opiru se moralnom odgoju u školi jer smatraju da tu djelatnost koriste države ili grupe kao oruđe za nametanje vlastitih vrijednosti i za produžavanje vlastita postojanja. Odgoj vide kao sredstvo pronalaženja osobnog izraza, želje i



osjećaja, što predstavljaju vrijednosti za sebe te odbacuju legitimitet uloge javne škole u moralnom odgoju, jer je ona tada sredstvo nametanja i manipulacije pojedincem. Ovaj prigovor vidi dva tipa rješenja problema moralnog odgoja: prvo je rješenje „raškolovati” društvo, tj. riješiti se škola u potpunosti, dok je drugo rješenje razvijanje takvih škola u kojima bi svaka vrsta nametanja i manipulacije bila izbjegnuta, a naglasak bi s poučavanja prešao na učenje; s prenošenja zamisli, sadržaja i vrijednosti odraslih na mlade ljude prešlo bi se na razvijanje djetetove sposobnosti da raspravlja, samo otkriva i shvaća. Empirijsko-vrijednosni argument protiv moralnog odgoja tvrdi da dugogodišnja istraživanja o moralnom odgoju u školama upućuju na to da je moralnost previše složen fenomen da bi ga se moglo poučavati i vrednovati unutar školskog okruženja, to jest da škola ne može utjecati na moralnost. Stoga se može zaključiti da je pokušaj provođenja moralnog odgoja u školi gubitak vremena odnosno da moralni odgoj, iako vrijedna djelatnost, u školama nije ostvariv jer za to nema dovoljno vremena, učitelji nisu prikladno osposobljeni, a postoji i previše vanjskih pritiskova. Rješenje koje taj pristup nudi jest povlačenje škole iz sfere moralnog odgoja te usredotočavanje na poučavanje sadržaja, vještina i znanja koja mogu biti jasno postulirana, prenošena i mjerena. Iako antimoralna pedagoška tradicija nije uspjela eliminirati moralni odgoj, često je imala utjecaj na preispitivanje i prilagođavanje pristupa moralnom odgoju (usp. Ledić, 1999).

### **Odgoj za vrijednosti i interkulturalnost**

Kraj dvadesetog stoljeća obilježio je ratni sukob na našim prostorima kojem se kao uzrok može uzeti multikulturalno okruženje u kojem se pojedinci, prema Bennettovom modelu interkulturalne osjetljivosti, nalaze na prva dva stadija etnocentrizma, poricanju i obrani. Početak dvadeset i prvog stoljeća obilježila je migracija kakva se od seobe Slavena nije desila niti na našim prostorima niti na europskom kontinentu. Dolazak naroda s kulturom potpuno drugačijom od one na koju smo navikli iznio je na površinu različita gledanja na kulturalne razlike. Česta su bila stajališta iz stadija etnocentrizma, stadij omalovažavanja, dok su se nasuprot njima nalazila stajališta iz stadija etnorelativizma i to najčešće stadija empatije. Europske institucije još od polovine dvadesetog stoljeća rade na promicanju interkulturalnosti u multikulturalnim europskim društvima te je sigurno da su odgoj i obrazovanje odigrali važnu ulogu u podizanju svijesti i znanja o kulturalnim razlikama i interkulturalnoj osjetljivosti.

U multikulturalnom društvu različite kulture, nacionalnosti i druge grupe žive zajedno, ali bez realističnog i konstruktivnog kontakta s drugima. Unutar ovih društava na različitost se gleda kao na prijetnju i ona obično stvaraju plodno tlo za predrasude, rasizam, ksenofobiju i druge oblike diskriminacije. Interkulturalno društvo je ono društvo u kojem se na različitost gleda pozitivno kao na bogatstvo za društveni, obrazovni, kulturni, politički i ekonomski rast; društvo s visokim stupnjem interakcije, razmjene i međusobnog poštovanja za vrijednosti, tradiciju i norme (Lafraya, 2011). Percepciju ljudi iz drugih kultura razvijamo tijekom djetinjstva i adolescencije. Postoji velika individualna varijacija u razvoju dječjih stavova prema vlastitim etničkim ili nacionalnim grupama i u razvoju njihovih percepcija drugih: ponekad stavovi djece prema ljudima iz drugih grupa postaju pozitivniji sa starijom dobi; ponekad ovi stavovi postaju negativniji; ponekad djeca i adolescenti ne pokazuju nikakve promjene u svojim stavovima prema ljudima iz drugih kultura sa starenjem (Byram i sur, 2009). Prema ljudima iz drugih kultura koji imaju vjerovanja i načine života različite od naših možemo se ponašati negativno s predrasudama, sumnjom i netolerantnošću ili možemo zauzeti jedan od brojnih pozitivnijih stavova kao što su

tolerancija, poštovanje i interkulturalni dijalog (Byram i sur, 2009). Razvoj stavova prema ljudima iz drugih kultura povezan je sa specifičnim društvenim strukturama u kojima pojedinci žive te s relativnim društvenim statusom vlastite grupe pojedinca unutar te strukture.

Ostvarivanje interkulturalnosti u bilo kojem multikulturalnom okruženju ovisno je o razvijenosti interkulturalne kompetencije koja nije samo funkcionalan nego i moćan društveni alat što se bori protiv 'netolerancije, ksenofobije, i etnocentrizma' i u međunarodnim i u domaćim interakcijama (Fantini, 2000/2001: 91). Osnova interkulturalne kompetencije nalazi se u stavovima osobe koja je u interakciji s ljudima iz druge kulture i znači spremnost da se suspendiraju vlastite vrijednosti, vjerovanja i ponašanja, da se ne pretpostavlja da su oni jedini mogući i prirodno ispravni te sposobnost da se sebe sagleda iz perspektive osobe koja ima drugačiji skup vrijednosti, vjerovanja i ponašanja (Byram i sur., 2009). Kao ključni element interkulturalne kompetencije navodi se upravo razumijevanje svjetonazora drugih (Deardorff, 2008). Proces razvoja interkulturalne kompetencije zahtijeva da poznamo sebe i vlastitu kulturu da bismo bili sposobni razumjeti kulturu drugih (MOST, 2007). Radi se o procesu koji je vrlo izazovan i uključuje rad na duboko ukorijenjenim uvjerenjima o tome što je dobro a što loše, na preispitivanju vlastitog pogleda na svijet i vlastitog života, dovodi se u pitanje i kritički promišlja sve ono što se uzima 'zdravo za gotovo', nastoje se razviti novi, tolerantniji oblici ponašanja ljudi u svakodnevnom životu, što uključuje i promjene u svijesti i stavovima ljudi (Bennett, 1993; Mrnjauš i sur., 2013). U tom se kontekstu vrlo često spotakne na pitanju vrijednosti jer ne samo da se teško postiže konsenzus oko temeljnih vrijednosti određenog društva nego se još teže postiže konsenzus oko definicije pojedinih vrijednosti.

U kontekstu odgoja za vrijednosti u multikulturalnom okruženju s ciljem ostvarivanja interkulturalnosti, škola ne može ostati vrijednosno neutralna. Škola je kao javna ustanova obvezna živjeti i prenositi nacionalno i međunarodno prihvaćene vrijednosti, a tu svakako spada i interkulturalnost. Kako bi se ostvarila interkulturalnost, potrebno je prenijeti djeci određene vrijednosti, čime se neminovno interferira u njihov osobni sustav vrijednosti. Pri tome učitelji imaju izuzetno važnu i izazovnu ulogu jer iako je na razini politika poželjna vrijednost, interkulturalnost nije uvijek visoko rangirana u osobnim i društvenim sustavima vrijednosti (Mrnjauš i sur., 2013; Peko i sur, 2009). Uz to, i sami učitelji u odgojno-obrazovnu ustanovu donose sa sobom kulturne modele zajednica i različita shvaćanja društvene stvarnosti (Piršl, 2002). Učitelji bi trebali biti medijatori susreta kultura i sadržaj nastave obogaćivati razlikama (Kragulj i Jukić, 2009). Da bi to ostvarili, učitelji bi trebali analizirati svoj kulturalni identitet, svoju osobnost, svoja vjerovanja, moralne principe i vrijednosti, vlastite modele percepcije i stilove komunikacije (Martinelli i Taylor, 2003).

## **Zaključak**

Iako ne postoji suglasnost o definiciji pojma vrijednost(i), niti o hijerarhiji i klasifikaciji vrijednosti, većina će se autora složiti s tim da vrijednosti osiguravaju integraciju i povezanost društva, da služe kao životni ciljevi te da upravljaju praktično svim načinima ponašanja pojedinca. Iako ne postoji slaganje oko toga tko i kako treba provoditi odgoj za vrijednosti, odnosno moralni odgoj, postoji slaganje da je odgoj za vrijednosti potreban. Pri tome je uloga škole velika i neizostavna, neovisno o tome da li se smatra da škola i učitelji trebaju provoditi odgoj za vrijednosti ili ne. Odgoj za vrijednosti osobito je potreban u kontekstu osvještavanja osobnih vrijednosti pojedinca i vrijednosti društva u kojem živi, jer dok ne upoznamo svoj osobni sustav

vrijednosti, teško ćemo moći razumjeti svoja ponašanja i svoje odluke. Dok ne razumijemo izvore svojih ponašanja, nećemo moći razumjeti ponašanja osoba s kojima dolazimo u interakciju. Upravo je (ne)poznavanje sebe najčešći uzrok (ne)sporazuma u multikulturalnom i globaliziranom, višestruko umreženom okruženju u kojem živimo na početku dvadeset i prvog stoljeća, a koje si je za cilj postavilo ostvarivanje interkulturalnosti. Svoj doprinos škola može dati kroz programe kojima će razvijati interkulturalne kompetencije učenika kroz poučavanje o kulturnoj raznolikosti i o metodama osvještavanja osobnog sustava vrijednosti. Ipak, svoj najveći doprinos škola može dati kroz stvaranje kulture škole u kojoj će učenici (do)živjeti interkulturalnost u praksi jer učiti na primjeru je najvažnije i najsnažnije odgojno sredstvo.

## Literatura

- Bennett, M. J. Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. U: Paige, M. (ur.) Education for the Intercultural Experience. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993, str. 21–71.
- Brezinka, W. Galube, Moral und Erziehung. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 1992.
- Byram, M. i sur. Autobiography of Intercultural Encounters. Context, concepts and theories. Strasbourg: Council of Europe – Language Policy Division, 2009. [http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE\\_en/AIE\\_context\\_concepts\\_and\\_theories\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_context_concepts_and_theories_en.pdf) (posljednji put posjećeno 2. 4. 2018.)
- Deardorff, D. K. Intercultural Competence. A Definition, Model, and Implication for Study Abroad. U: Savicki, V. (ur.) Developing Intercultural Competence and Transformation. Theory, Research, and Application in International Education. Sterling: Stylus Publishing, 2008, str. 32–52.
- Durkheim, E. Education: Its Nature and Role. Education and Sociology. New York: Free Press, 1956.
- Fantini, A. E. Intercultural Competence: An Essential Ingredient for the New Millennium. CISV Interspectives. 18, 2000/2001, str. 89–91.
- Grupa MOST (2007) Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja. Beograd: Fond za otvoreno društvo. [http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali\\_za\\_nastavu/Nastava%202011-12/Interkulturalno%20obrazovanje/vodic.pdf](http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali_za_nastavu/Nastava%202011-12/Interkulturalno%20obrazovanje/vodic.pdf) (posljednji put posjećeno 4. 4. 2018.)
- Hofstede, G. A case for Comparing Apples with Oranges: International Differences in Values. U Sasaki, M (ur.) Values and Attitudes Across Nations and Time. Leiden, Boston, Köln: Brill, 1998, str. 16–31, 1998.
- Kluckhohn, C. Values and value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification. U: Parsons, T., Shils, E. A (ur.) Toward a general theory of action. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1951, str. 388–433.
- Kohlberg, L. Die Psychologie der Moralentwicklung, Althof, W (Hrsg.) Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1995.
- Kragulj, S., Jukić, R. Interkulturalizam u nastavi. Osijek: Učiteljski fakultet, 2009. <http://bib.irb.hr/prikazi-rad?rad=505542> (posljednji put posjećeno 26. 6. 2018.)
- Küng, H. Projekt Weltethos. München: Piper Verlag, 2004.
- Lafraya, S. Intercultural learning in non-formal education: theoretical frameworks and starting points. Council of Europe, 2011. [http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/Publications/Others/9501\\_Intercultural\\_learning\\_Lafraya\\_Final.pdf](http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/Publications/Others/9501_Intercultural_learning_Lafraya_Final.pdf) (posljednji put posjećeno 16. 4. 2018.)
- Ledić, J. Škola i vrijednosti. Rijeka: Filozofski fakultet, 1999.
- Liebau, E. Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe. Weinheim, München: Juventa Verlag, 1999.

- Maleš, D., Stričević, I. Odgoj za demokraciju u ranom djetinjstvu. Priručnik za rad s djecom predškolske dobi na usvajanju humanih vrijednosti. Zagreb: Udruženje Djeca prva, 2005.
- Martinelli, S., Taylor, M. (ur.) Intercultural Learning T-kit. Strasbourg: Council of Europe, 2000.
- Maslovaty, N. Selected Areas of the Value Structure of Adolescents. U: Klages, H. i sur.: Werte und Wandel: Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition. Frankfurt / New York: Campus Verlag, 1992, str. 523–552.
- Meulemann, H. Gleichheit, Leistung und der Wandel oder Nichtwandel von Werten. Warum die Wahrnehmung realisierter Gleichheit in der Bundesrepublik Deutschland sich nicht verändert hat. U: Mrnjaus, K. Pedagoška promišljanja o vrijednostima. Rijeka: Filozofski fakultet, 2008.
- Mrnjaus, K., Rončević, N., Ivošević, L. (Inter)kulturalna dimenzija u obrazovanju. Rijeka: Filozofski fakultet, 2013.
- Peko, A., Mlinarević, V., Jindra R. Interkulturalno obrazovanje učitelja – Što i kako poučavati? U: Peko, A., Mlinarević, V. (ur.) Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku, Nansen dijalog centar Osijek, Gradska tiskara Osijek, 2009, str. 131–155.
- Piršl, E. Suradnja škole i nevladinih udruga u interkulturalnom odgoju i obrazovanju. Filozofski fakultet Zagreb, 2002. [http://www.ffzg.hr/hre-edc/Zd\\_Prisl.htm](http://www.ffzg.hr/hre-edc/Zd_Prisl.htm) (posljednji put posjećeno 26. 6. 2018.)
- Rokeach, M. The Nature of Human Values. New York: The Free Press, 1973.
- Schwartz, S. H. Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. U: Zanna, M. P. Advances in Experimental Social Psychology, 25, 1992, str. 1–65.
- Schwartz, S. H., Bilsky, W. Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. Journal of Personality and Social Psychology, 58 (5), 1990, str. 878–891.
- von Hentig, H. Ach, die Werte! Ein öffentliches Bewußtsein von zwiespältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. München, Wien: Carl Hanser Verlag, 1999.

## **(UN)ATTRACTIVENESS OF VALUES EDUCATION**

### *Abstract*

Values and their role in the life of man and society is a topic that researches in social and humanistic sciences have been dealing with for thousands of years. Although there is still no agreement if the values are reflection of desirable or desired behavior as their universal definition does not exist, there is generally a consensus that it is a construct that serves as a human guide for survival and maintenance in the social environment, directs man's behavior, serves as a moral and the ethical framework. When asked whether values education, as a process through which values are transmitted and developed, is needed, a positive response will be obtained. But when it comes to the question of who is responsible for carrying out the values education and what its content should be, we will come across many opinions, both scientifically based and those based on personal preferences and beliefs. The school, as an educational institution, is often at the center of the debate on the issue of values education. Starting from those, if the school needs to interfere in morality issues at all, and if so, on which value system should build its own educational principles. The author in this theoretical work deals with the pros and cons of values education in schools, the role and preparedness of the teacher for carrying out the values education and the challenges of values education in a multicultural environment.

*Key words: interculturality, multiculturalism, teachers, values education, school, values*

Ivana Odža

## ULOGA UDŽBENIKA<sup>57</sup> MATERINSKOGA JEZIKA U PROCESU DEMOKRATIZACIJE ŠKOLE

### *Sažetak*

Predmet je ovoga rada sadržajna analiza tekstova u udžbenicima materinskoga (hrvatskoga jezika) u 4. razredu osnovne škole, izdavačke kuće Školska knjiga. Vjerujući u kvalitetu odabira odgojno-obrazovnoga kadra, dodajući tome činjenicu da je udžbenik i dalje dominantan didaktički materijal u nastavi materinskoga jezika, očekujemo da su ponuđeni sadržaji u skladu s temeljnim postulatima *Nacionalnoga okvirnog kurikulumuma* (NOK)<sup>58</sup>. Reformska strategija u cijelosti je utemeljena na potrebama i zahtjevima (su)života u demokratskom društvu.

Cilj je rada utvrditi koliko odabrani filološki predlošci zastupljeni u udžbenicima za 4. razred osnovne škole zadovoljavaju osnovne koncepte obrazovnih politika demokratizacije škola od kojih polazi Nacionalni okvirni kurikulum Republike Hrvatske. Temeljno pitanje je, dakle, nude li odabrani jezično-književni predlošci u prvim obrazovnim godinama dobre temelje za formiranje demokratski osviještenog učenika. Dio pozornosti nužno je usmjeriti na pojmove demokracije i demokratičnosti te na opasnost lutanja istih prema autokraciji, što posljedično utječe na formiranje sustava vrijednosti. Govoreći o sustavu vrijednosti demokratskoga društva, autorica se dotiče i upliva tradicijom utvrđenih kulturnih praksi društva u demokratske procese te njihovih međusobnih prožimanja, koja nerijetko rezultiraju strahom od gubitka nacionalnih identitetskih odrednica.

U poučavanju materinskoga jezika, u okviru razredne nastave (1.–4. razred), sukladno kognitivno-emocionalnim mogućnostima recipijenta (učenika), opsežnije književno-teorijsko tumačenje zamijenjeno je razvojem emocionalno-doživljajnog i odgojnog aspekta učeničkog spoznavanja. Polazimo, stoga, od hipoteze da vješt učitelj razredne nastave može izgraditi temelje demokratskoga koncepta razmišljanja učenika, osobito ukoliko mu u tome olakša pravilan izbor književnih predložaka u udžbenicima materinskoga jezika.

*Ključne riječi: demokracija (škole), demokratičnost, razredna nastava, udžbenici materinskoga jezika*

---

<sup>57</sup> Dugogodišnja je praksa u nastavi Hrvatskoga jezika supostojanje dvaju *udžbenika* – čitanke iz književnosti te udžbenika za područje jezika i jezičnoga izražavanja i stvaranja. Analiza tekstova koje obuhvaćamo ovim radom odnosi se uglavnom na područje nastave književnosti, budući da je ono snažnije orijentirano na poticanje emocionalno-odgojnoga segmenta učenikove ličnosti, što podrazumijeva intenzivniji utjecaj na razvoj zajedničkih europskih demokratskih vrijednosti. Izdavačka djelatnost, u skladu s novim tendencijama u obrazovanju koje podrazumijevaju eksperimentiranje s novim metodama, ponudila je integrirani tip udžbenika koji obuhvaća područje književnosti, jezika i jezičnoga izražavanja i stvaranja, što se tradicionalno obrađivalo u zasebnim udžbenicima. Pojam udžbenika u ovom radu, odnosi se na metodički oblikovanu knjigu unutar koje se obrađuju književni i(li) jezični sadržaji. Jedan od analiziranih udžbenika zapravo je čitanka iz književnosti, dva su udžbenici integriranoga tipa, dakle, obuhvaćaju i jezične i književne sadržaje.

<sup>58</sup> *Nacionalni okvirni kurikulum* (NOK), punim nazivom *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, temeljni je dokument obrazovnog sustava Republike Hrvatske koji donosi smjernice razvoja suvremenih obrazovnih politika.

## Uvod

U radu se analiza sadržaj filoloških predložaka/tekstova u udžbenicima materinskoga (hrvatskoga jezika)<sup>59</sup> u 4. razredu osnovne škole, izdavačke kuće Školska knjiga. Uz kriterij dugotrajne tradicije i renomiranosti Kuće, odabir je argumentiran prvenstveno postotkom zastupljenosti njezinih udžbenika u osnovnim školama Republike Hrvatske.<sup>60</sup> Odabrana su tri udžbenika za poučavanje hrvatskoga kao materinskog jezika u 4. razredu, od kojih je jedan dvodijelni (za 1. i 2. polugodište). Odlučili smo se za analizu udžbenika 4. razreda, budući da u prvom obrazovnom ciklusu<sup>61</sup> 4. razred predstavlja najviši stupanj odgojno-obrazovnog procesa te reflektira maksimalne spoznajno-emocionalne mogućnosti učenika toga obrazovnoga razdoblja. Vjerujući u kvalitetu odabira odgojno-obrazovnoga kadra, dodajući tome činjenicu da je udžbenik i dalje dominantan nastavni materijal, krećemo od hipoteze da su ponuđeni filološki sadržaji u skladu s postulatima NOK-a te očekujemo da će sadržajna analiza potvrditi postavljenu hipotezu. Reformska strategija, među ostalim suvremenim društvenim potrebama, u cijelosti je utemeljena na zahtjevima (su)života u demokratski uređenim društvima. U tom smislu pojam demokracije promatramo kao široku kategoriju koja proizlazi iz temeljnih (pozitivnih) vrijednosti demokracije i prakse suvremenih demokratskih društava, ali kod praktikanata demokratskih politika određenim svojim elementima istovremeno izazivaju sumnju, osobito u društvima s nedemokratskom prošlošću. Demokracija kao sustav demokratskih vrijednosti pokazuje da demokratske vrijednosti ne moraju biti nužno prisutne u demokratski uređenim društvima, i obratno, mogu u određenim segmentima biti dio i nedemokratskih društava. Govorimo li o obrazovanju, demokratske vrijednosti odražavaju se u komunikacijsko-humanističkom pristupu poučavanju u vidu podrazumijevanja i njegovanja općeljudskih vrijednosti kroz pozitivnu sliku o sebi.

Cilj je rada sadržajnom analizom utvrditi koliko odabrani filološki predlošci zadovoljavaju osnovne koncepte obrazovnih politika demokratizacije škola od kojih polazi Nacionalni okvirni kurikulum Republike Hrvatske. Temeljno pitanje je, dakle, nude li odabrani jezično-književni predlošci dostojnu podlogu u prvim obrazovnim godinama za formiranje demokratski osviještenog učenika, pri čemu dio pažnje valja usmjeriti na pojmove demokracije/demokracije/demokratizacije te opasnosti *lutanja* istih prema autokraciji, što posljedično utječe na formiranje svjetonazorskih pitanja, odnosno sustava vrijednosti. U fokusu su takvoga razmatranja praktične manifestacije demokracije u kulturološki obilježnom diskursu, mreži određenih tradicija koje su demokraciji prethodile ili su s njom manje ili više koegzistirale međusobno se prožimajući. Naslanjanje demokracije na tradiciju pa i promjene tradicije koje generira demokracija involvirana u nedemokratski sustav, odražavaju se neminovno u obrazovnom procesu, između ostaloga, i u odabiru nastavnih sadržaja. Nastava materinskoga jezika, obimom sati, opsežnošću i raznolikošću sadržaja koji pruža široke mogućnosti odgojnoga djelovanja, prostor je otvorenih mogućnosti.

---

<sup>59</sup> Analiziramo udžbenike: Centner, S. et al. (2017) *Moja staza 4*, Zagreb: Školska knjiga, Zokić, T., Vladušić, B. (2017) *Slovo po slovo. Integrirani radni udžbenik u četvrtom razredu osnovne škole, 1. polugodište*, Zagreb: Školska knjiga, Zokić, T., Vladušić, B. (2017) *Slovo po slovo. Integrirani radni udžbenik u četvrtom razredu osnovne škole, 2. polugodište*, Zagreb: Školska knjiga, Ivić, S., Krmpotić, M. (2017) *Zlatna vrata 4: čitanka i hrvatski jezik u četvrtom razredu osnovne škole*, Zagreb: Školska knjiga.

<sup>60</sup> [https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/postotna\\_zastupljenostkorigirana\\_verzija.pdf](https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/postotna_zastupljenostkorigirana_verzija.pdf), posljednji put posjećeno 30. 4. 2018.

<sup>61</sup> Prema NOK-u, osnovnoškolsko (osmogodišnje) obrazovanje podijeljeno je u tri ciklusa. Ciklusi se temelje na odgojno-obrazovnim razvojnim razdobljima učenika. Razredna nastava (1.–4. razred) prvi je odgojno-obrazovni ciklus (NOK, 2010: 19).

U nastavi materinskoga jezika prvoga obrazovnog ciklusa, sukladno kognitivno-emocionalnim mogućnostima recipijenta (učenika), minimalizirano književno-teorijsko tumačenje intenzivirano je razvojem emocionalno-doživljajnog i odgojnog aspekta učeničkog spoznavanja sukladnog njegovoj dobi. Krećemo, stoga, od pretpostavke da vješt učitelj maksimalno može izgraditi demokratski/demokratičan koncept razmišljanja učenika, upozoravajući i na kontroverze demokracije, osobito ukoliko mu pravilan odabir književnih predložaka olakša omogućivši mu maksimalnu angažiranost.

## Demokratizacija škole – između strahova i nadanja

Demokratizacija škole dugotrajan je proces. Dokazuju to klasici metodičke literature za nastavu hrvatskoga jezika, Rosandić i Težak, koji od 90-ih godina prošloga stoljeća govore o suvremenim tendencijama u nastavi, detektirajući već tada otvaranje novih obrazovnih domena, najavljujući temelje postavljene HNOS-om<sup>62</sup> (2006) i, nekoliko godina poslije, NOK-om<sup>63</sup> (2010). Takva nastava ključnim je držala promjenu odnosa prema učeniku – od pasivnoga on se razvija prema aktivnome subjektu, a učitelj iz dominantne predavačke uloge prelazi u ulogu voditelja-koordinatora/suradnika. Aktivna uloga učenika, realizirana kroz primjenu kompetencija potrebnih za život u suvremenome svijetu,<sup>64</sup> temelj je NOK-a. U nastavi hrvatskoga jezika kompetencije podrazumijevaju funkcionalno usvajanje jezika pa svrha postaje jezična primjena u raznovrsnim komunikacijskim situacijama.

Uz opće kompetencije koje izravno proizlaze iz domene materinskoga jezika (slušanje, govorenje, čitanje, pisanje), nužnim kompetencijama za funkcionalno djelovanje u suvremenome svijetu NOK drži i demokratičnost definirajući je kao „pluralizam, donošenje odluka na demokratski način, uključenost svih bitnih dionika u stvaranju odgojno-obrazovnih politika i njezino provođenje“ (NOK, 2010: 16). Demokratičnost u složenom organizacijskom procesu školstva nužno prati implementacija demokratskih ideja od kojih su u NOK-u izdvojene: dostojanstvo ljudske osobe, sloboda, pravednost, domoljublje, društvena jednakost, solidarnost, dijalog i snošljivost, rad, poštenje, mir, zdravlje, očuvanje prirode i čovjekova okoliša (NOK, 2010: 14). Demokratičnosti u procesu organizacije škole, Rosandić dodaje i demokratski način upravljanja u školama;

---

<sup>62</sup> HNOS (*Hrvatski nacionalni obrazovni standard*) je nastavni plan i program za osnovnu školu koji je uvođenjem određenih izmjena (riječ je uglavnom o rasterećenju nastavnih sadržaja) te načinom provedbe (utemeljene na unutarpredmetnoj i međupredmetnoj korelaciji), nastojao u osnovno obrazovanje uvesti promjene koje su trebale generirati izmjene i na višim obrazovnim stupnjevima. Iako se može govoriti o relativnom uspjehu ovog reformskog pokušaja, osobito uzme li se u obzir da su ideje koje zagovara poznate i od prije (v. primjerice, Buj, M. (1983) *Odgojno-obrazovni rad u parovima*. Zagreb: Školska knjiga.), HNOS je ipak polučio promjene ili barem sugerirao potrebu razmišljanja o istima. Kao praktičar i suradnik s praktičarima, pomake proizašle iz primjene HNOS-a vidim u snažnom osvještavanju uloge učenika – aktivnoga subjekta, što je osobito do izražaja došlo u promijenjenim metodama i pristupima u poučavanju (intenziviranje rada u skupinama kao preduvjeta suradničkoga učenja, stvaralačke nastave i sl.).

Vidjeti više na mrežnoj stranici:

[http://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Nastavni\\_plan\\_i\\_program\\_za\\_osnovnu\\_skolu\\_-\\_MZOS\\_2006\\_.pdf](http://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_-_MZOS_2006_.pdf), posljednji put posjećeno 7. 5. 2018.

<sup>63</sup> Vidjeti:

[http://www.azoo.hr/index.php?option=com\\_content&id=1227:nacionalni-okvirni-kurikulum&Itemid=486](http://www.azoo.hr/index.php?option=com_content&id=1227:nacionalni-okvirni-kurikulum&Itemid=486), posljednji put posjećeno 7. 5. 2018.

<sup>64</sup> Reforma koja eksperimentalnom provedbom započinje šk. god. 2018./2019. u 80 eksperimentalnih škola, u 1., 5. i 7. razredu osnovne škole, te u 1. razredu srednje škole, objedinjena je upravo nazivom „Škola za život“. Pristup obrazovanju kreće od temeljnih strateških smjernica Republike Hrvatske definiranih NOK-om: znanje, kompetencije, uspjeh, konkurentnost (NOK, 2010: 5).



„demokratizacija podrazumijeva smanjenje utjecaja države i politike na funkcioniranje odgojno-obrazovnog sustava“ (Rosandić, 2005b: 39).

Demokratske vrijednosti, s obzirom na svoju općeljudsku dimenziju, kako su prikazane NOK-om, ne bi trebale predstavljati prepreku u oblikovanju i zadržavanju nacionalnoga unutar nadnacionalnoga, europskoga. Pa ipak, na više mjesta NOK upozorava na „usklađivanje tradicije sa suvremenosti“ (NOK, 2010: 14), na „nove mogućnosti razvoja hrvatskoga nacionalnoga, kulturnoga i duhovnoga identiteta unutar složenih globalizacijskih procesa“ (NOK, 2010: 14). Strah od *demokratičnosti* proizlazi iz mogućnosti suptilnoga zadiranja demokratskih vrijednosti u tradiciju doživljavanu kao niz oblikotvornih odrednica nacionalnoga identiteta. Demokratičnost zbog toga nerijetko prerasta u (i)racionalni strah od gubitka identiteta. Strah počiva na očekivanju ispunjenja naoko kontradiktorne zadaće: „izgraditi svoj nacionalni identitet i istodobno slijediti trend uklapanja u supra-nacionalnu strukturu Europe“ (Domović, Golder, 1996: 935), koju je moguće doživjeti i kao pitanje: „Je li i u kojoj je mjeri zadano moguće postići?“. Upravo je odnos demokratičnosti i nacionalnog identiteta, očigledni različiti pristupi problemu, pluralizam (često) oprečnih rješenja, mučan prostor (medijskoga) previranja i neslaganja oko pitanja provedbe kurikularne reforme. Nedavnim gostovanjem u emisiji *Nedjeljom u dva*,<sup>65</sup> Slobodan Prosperov Novak suprotstavio se načinu provedbe kurikularne reforme. Osim što u konceptu NOK-a prepoznaje nastavak *šugarice*, negativno percipiranog reformskog pokušaja iz 70-ih godina prošloga stoljeća, Novak se osobito kritički osvrnuo na izbor lektirnih djela koji, podilazeći učenicima zanemarivanjem kanona, smatra Novak, zatire temelje hrvatskoga identiteta. Nije nam namjera u ovom radu baviti se Novakovom analizom, niti analizom lektire u hrvatskom obrazovnom sustavu. Ipak, pitanje odabira lektirnih naslova nametnulo se egzemplarnim u promatranju odnosa demokratizacije i tradicije. U epohi koju živimo svjedoci smo umnažanja znanja i nestanka *univerzalnoga čovjeka* koji tako širokom produkcijom može ovladati (v. Nemeth-Jajić, 2007: 27). Opsežni sadržaji, *europska erudicija* (*široko znanje*) prisiljena je otvoriti mjesto kompetencijama (specijaliziranom, *užem znanju*). Takva radikalna promjena dodatno nas plaši racionaliziramo li nemogućnosti eskapizma i nužnost prilagodbe drugačijim pristupima o čijoj kvaliteti ipak još uvijek ne znamo dovoljno. Nemeth-Jajić drži da se „u području pristupa ljudskim znanjima radi o prijelazu kvantitete u kvalitetu“ (Nemeth-Jajić 2007: 27), što će se, moguće, dogoditi uspijemo li reformskim prijedlozima dobiti dobre stručnjake u pojedinim područjima. Tvrdnja potvrđuje praktična iskustva učitelja koji upozoravaju na neprimjenjivo teorijsko znanje koje svoju podlogu nema u kompetencijama. Suvremeni učenici pokazuju neku drugu vrstu kvalitete, ali su istovremeno *erudicijski* sve manje kvalitetni, čemu se tradicionalno europsko obrazovanje prilagođava sa skepsom, a vrijeme će pokazati je li model kojemu se pokušavamo približiti ispravan<sup>66</sup>. Bez obzira na sumnje koje izaziva proces zamjene sadržaja kompetencijama, čini se nužnim prihvaćanje činjenice da „razvoj znanosti utječe ne samo na nove sadržaje nego i na nove pristupe“, te da „znanost nameće nove paradigmatske modele“ (Pivac, 2009: 22). U novim paradigmatskim odnosima, društveno-humanističke znanosti stavljene su po strani, iako je koncept humanističkog obrazovanja deklarativno sveprisutan (kao svojevrsna zaštita od straha da bi se u sveopćem tehnicizmu humanizam mogao izgubiti). Novom paradigmom organizacije

<sup>65</sup> *Nedjeljom u dva* dugogodišnja je emisija Hrvatske radiotelevizije (HRT-a), emitirana nedjeljom u 14 h, voditelja Aleksandra Stankovića. Gosti često tematiziraju aktualna društvena i politička pitanja. Slobodan Prosperov Novak, ugledni hrvatski povjesničar književnosti, gostovao je 29. 4. 2018.

<sup>66</sup> Miroslav Radman razbio je djelomično strah od reforme, naglasivši da je kurikulum *otvoren* dokument, da podrazumijeva intervencije s ciljem poboljšanja te da je evolucija, odnosno kontinuirani razvoj, jedini mogući reformski model. Vidjeti: <https://www.jutarnji.hr/vijesti/obrazovanje/esej-proslavljenog-hrvatskog-biologa-miroslav-radman-kakvu-bih-skolu-pozelio-za-svoje-unuke/6827340/>, posljednji put posjećeno 7. 5. 2018.

škole, potrebom ostvarivanja „njezine kompatibilnosti s inovativnim društvom u nastajanju“ (Pivac, 2009: 47), Pivac ističe upravo znanstveno-humanistički karakter, dodajući mu kreativno-inovativnu matricu pedagoškoga procesa, te otvorenost prema promjenama (Pivac, 2009: 77), odnosno karakter znanja u funkciji razvoja (Pivac, 2009: 88), stjecanje znanja sa svrhom primjene.

Demokratičnost, dakle, podrazumijeva provedbu ideja koje su proizašle iz demokratskog društveno-političkog uređenja. Istaknuli smo već kako površan pogled na demokratske ideje načelno ne izaziva prijepore, one su locirane u pozitivnom diskursu i logično se vežu na dominantni komunikacijsko-humanistički edukacijski pristup u obrazovanju. Tek nam brkanje pojmova prava i dužnosti (najčešće od strane učenika) ukaže i na mogućnosti demokratskih kontroverzi. Proces demokratizacije škole, izložen je podozrivim pogledima i prije samih ozbiljnijih pokušaja uvođenja promjena, upravo zbog naličja demokracije koju učitelji prije svega osjećaju *empirijski*, na vlastitoj koži. Oglada se to najčešće u nedostatnim materijalnim izdvajanjima za nastavnike koji nikada adekvatno ne prate druga reformska ulaganja. Ta se konstanta u ključnim trenutcima (re)aktualizira pitanjem može li reforma školstva biti ostvarena u zemlji koja je konačno odlučila uložiti značajna sredstva u informatizaciju škola, ali istovremeno nije spremna ulagati u povećanje plaća nastavnome kadru koji je osnova za provođenje reformi,<sup>67</sup> ili može li se provesti u zemlji u kojoj postoji strah od promjena,<sup>68</sup> što često nekritički izaziva otpor struke. O razrednoj nastavi (1.–4. razred), prema prijedlogu NOK-a o prvom obrazovnom ciklusu, možemo ipak govoriti u kontekstu pozitivnog odnosa prema promjenama, više negoli na drugim obrazovnim stupnjevima. Učitelji su vrlo racionalni u uočavanju prednosti koje razredna nastava u kontekstu spomenutih promjena omogućava i nema ozbiljnijih primjedbi niti potreba za značajnijim reformskim zahvatima. Način dosadašnje provedbe nastavnoga procesa, blizak temeljnim konceptima NOK-a, proizlazi iz organizacijskih mogućnosti razredne nastave, prvenstveno iz činjenice da jedan učitelj koordinira ukupni nastavni proces, iskorištavajući mogućnost da ne robuje satnici, sadržajima, niti metodama povezivanja sadržaja. Jača je suradnja između učitelja i učenika što omogućava bolju prilagodbu individualnim mogućnostima učenika (Lazzarich, 2017: 15, 16). U razrednoj nastavi, izraženije su mogućnosti razvoja učenika prema *učeniku aktivnom subjektu*. Postmodernistički znanstveni pristup, sukladno vremenu neograničenoga i nekontroliranoga protoka informacija, otvorio nam je put preispitivanja i opasnosti: prva odrednica *preispitivanja* omogućuje nam kritično sagledavanje i propitkivanje vrijednosti koje nam se podastiru kao tradicionalne ili tradiciji oprečne, druga nas pak postavlja u nezavidnu poziciju po pitanju vrednovanja ispravnosti rješenja za koja se opredjelujemo, budući da je postmodernistička paradigma relativnosti i budući da u *egzaktne neproverljivim* istraživanjima (kakva su humanistička) sve istine imaju potencijal apsoluta. U takvim okolnostima svaku argumentaciju moguće je dekonstruirati pa i vrijednosti obrazovnog kurikula koje počivaju na općim društvenim vrijednostima dovesti u pitanje. Krenemo li od Bloomove taksonomije na kojoj počiva temeljni kurikularni koncept kompetencije kao mjerljive kategorije, nailazimo na manjkavosti, a odnose se na nemogućnost mjerljivosti svih parametara znanja, te na nužnost provedbe tzv. *skrivenoga kurikula* koji se očituje u suptilnim, *skrivenim*

---

<sup>67</sup> U medijskom prostoru odjeknula je vijest o potplaćenosti kadra koji bi trebao provoditi kurikularnu reformu. Vidjeti: <https://www.skolskiportal.hr/kljucne-rijeci/Zeljko-Stipic>, posljednji put posjećeno 6. 5. 2018., i niz članaka o temi. Istovremeno, svaki pokušaj sindikalnih utjecaja na povećanje plaća učiteljima, završava kritikom javnosti koja njeguje percepciju o lagodnom životu učitelja, o sigurnom (*državnom*) poslu, o višemjesečnim praznicima i sl.

<sup>68</sup> Dok Radman govori o tome da su najbolji sustavi bez sustava, aludirajući na potrebu neprestanih promjena, u skladu s ubrzanim civilizacijskim razvojem, istovremeno imamo *zatvorenu* kolektivnu svijest, ali i velik udio skepse unutar učiteljskog kadra, koji kurikul doživljavaju tradicionalno, kao zatvoren, zadan koncept ili kao još jednu u nizu medijskih obmana. Oboje je, smatram, rezultat nesustavnosti u educiranju nastavnog kadra i nepovjerenja u sustav.

aktivnostima nastavnika, u ponašanju školskog osoblja i samih učenika koji su odraz školskog okruženja (Lazzarich, 2017: 35), ali i specifičnosti prostora u kojem djeluju. Mjerljivost kao objektivna odrednica vrednovanja gubi tako temeljni smisao, budući da sva (važna) znanja nisu mjerljiva. Tek takav nemjerljivi sistem objektivni je odraz vrijednosti unutar školskog sustava.

Problem preispitivanja vrijednosti demokracije pa i otpor istoj, očito nije problem isključivo tranzicijskih zemalja, *nenaučenih* na demokraciju. Znakovito je da kritika demokracije kreće ponajviše od strane autora iz zemalja s demokratskom tradicijom, koji su iskušali, u okviru funkcionalnog sustava, naličje demokracije. R. Dahrendorf optimist je u odnosu na moderne društvene tijekove koji uglavnom podrazumijevaju demokratski uređena društva. Ipak, u svojim predavanjima, sabranima u knjigu, objašnjava opravdane razloge za sumnju u demokraciju. Najvećim dosegom demokracije drži slobodu, ali ne slobodu kao stanje, nego slobodu „kao djelovanje koje ostvaruje životne prilike“, kroz „još neucrtane krajolike“ (Dahrendorf, 2005: 8). *Neucrtani krajolici* metafora su atmosfere neizvjesnosti i projekcije straha od demokratskih promjena, osobito tranzicijskih društava koji ne baštine tradiciju demokracije. Naglim prodorom demokracija je zaposjela nepripremljena područja prijeteći, riječima Mancure Olsona, „propašću nacija“ (Dahrendorf, 2005: 13) iz čega proizlazi osjetan strah od gubitka tradicije, identitetskih veza. Tezu o tome „kako nam nikada nije bilo tako dobro“ koja u ime sveopćeg napretka čovječanstva prati demokraciju, autor preispituje upozoravajući na zamke postmodernoga vremena koji konzumente demokracije ostavlja zbunjenima i uplašenima pred činjenicom da „možemo učiniti samo jedno, spretno držati brod na pučini“, a „sumnji spram puta svjetskog duha mora se dodati još i postmoderna verzija, po kojoj nije sve u tome što činimo. *Anything goes*, sve je moguće, povijest je tako i tako samo jedna izmišljotina, laž“ (Dahrendorf, 2005: 18). U svjetlu postmodernističkoga znanstvenog pristupa legitimno se upitati i koliko su istinite demokratske vrijednosti, te koliko je, posljedično, istinita/ispravna kurikularna reforma koja na tim vrijednostima počiva. Što ako idemo u pogrešnom smjeru? To pitanje postavila je nekolicina učitelja koji su htjeli sudjelovati u eksperimentalnoj provedbi kurikularne reforme u Hrvatskoj. Strahovi od zablude i pogreške, nesigurno tlo pod nogama, posljedica su izgubljenog smjera normi i svijeta bez uporišta (Dahrendorf, 1985: 35). Globalizacija, protok informacija, čiji je tijek postalo nemoguće pratiti, pretvara se, dakle, u strah, pa velika prilika postaje istovremeno i velika prijetnja. Svjesni nužnosti promjena, kurikularna reforma tako u očima površno informirane javnosti postaje potencijalno zlo, što je apostrofirano u Dahrendorfovoj donekle samorazumljivoj primjedbi o tome da su vremena promjena uvijek i vremena raspadanja; „kada dolazi novo, a staro odlazi, onda žrtvujemo ono poznato u korist nečega što još nije oblikovano“ (Dahrendorf, 1985: 34). Ipak, građansko društvo i vladavina prava, smatra Dahrendorf, temelji su suvremene demokracije i područje otvorenih mogućnosti. Moć demokracije proizlazi iz mogućnosti slobodnog udruživanja građana koji stoje nasuprot političkoj demokraciji od koje pak ne smiju zahtijevati sve (Dahrendorf, 2005: 101). Drugim riječima, bit je demokracije u aktivnosti građanina koji se ne bi u svemu trebali oslanjati na državu.

Kriza demokracije, prema Rancièreu, proizlazi iz intenzivnog demokratskog života (Rancière, 2008:14), a nametanje demokracije višestruko dovodi u (moralno) pitanje. Nadalje, demokracija se u još jednom segmentu izvrće u kontrastne vrijednosti – konzumirati demokratske vrijednosti podrazumijeva zadovoljnog, sretnog čovjeka koji se, paradoksalno, fokusiranjem na vlastiti život udaljava od sudjelovanja u zajedničkome životu (Rancière, 2008: 14,15), čime se gubi smisao demokracije. Na istu misao nailazimo i kod Dahrendorfa kada govori o tendenciji demokracije k autoritarizmu „koji živi od apatije građana koji slijede svoje vlastite privatne interese, što

omogućuje nomenklaturi pretvaranje javnog interesa u očuvanje vlastite moći“ (Dahrendorf, 2005: 116). Iako je Dahrendorf u načelu afirmativan prema demokraciji, vjerujući u pluralistička rješenja demokratskih zamki, kao i u moć nacije u rješavanju za pojedinca bitnih pitanja (a jedno je od takvih i pitanje obrazovanja)<sup>69</sup>, neminovno je i stalno prisutan *gorak okus* demokracije – na jednoj se strani *pobjednici* veličaju demokratski kozmopolitizam, drugi, *poraženi*, vraćaju se u „arhaičnu apsolutnost“ i fundamentalizam (v. Dahrendorf, 2005: 122). Situacija djeluje još beznadnije uzmu li se u obzir ciničniji Rancière ili Chomsky. Rancière u odnosu na Dahrendorfa manje optimistično kritizira demokraciju smatrajući da se iza slike vladavine naroda skriva stvarna moć vladavine odabranih (Rancière, 2008: 8), čime se podriva temeljna teza demokracije o jednakosti. Kao i Chomsky, izokretanje demokracije u svoju suprotnost oštro kritizira na primjerima američkih i europskih vojnih intervencija na Bliskome istoku. Rancière demokraciju promatra iz kuta povijesnih anomalija koje je izrodila upravo demokracija, što, za razliku od Dahrendorfa, zvuči znatno radikalnije i nepomirljivije, ali ne i manje istinito. Nepovjerenje Chomskoga u mogućnost realizacije plemenite uloge intelektualaca koji „imaju priliku razotkrivati laži vlasti (...) imaju moć koja proizlazi iz političke slobode, iz pristupa informacijama i iz slobode izražavanja“ (Chomsky, 2004: 27), zaključena je pomalo zastrašujućom spoznajom da „suvremenom intelektualcu to uopće nije tako jasno“ (Chomsky, 2004: 28), te da demokracija može opstati samo svojim suštinskim poništavanjem, držeći narod pokornim (Chomsky, 2004: 211), što je potvrda i prethodno iznesene Rancièreove misli o gubitku smisla demokracije u društvu zadovoljnih apatičnih pojedinaca fokusiranih na sebe i nespremnih na društveno djelovanje. Dodamo li tome medijske manipulacije, demokracija postaje, u najmanju ruku, sumnjiva.

Ovdje su iznijeta samo usko odabrana mišljenja koja upozoravaju na pluralističke poglede, pogodnosti i zablude demokracije. Ona su suviše oprečna i složena da bi nas dovela do jedinstvenog rješenja. Budući da nam cilj nije ni baviti se teorijom demokracije, pokušat ćemo ih sagledati kao rezultat implementacije u obrazovni sustav. Oblik demokracije kakav se pokušava implementirati u hrvatski obrazovni sustav najbliži je Dahrendorfovoj, *umjerenoj* koncepciji optimističnoga tipa koja u demokraciji ne vidi ideal, ali pruža mogućnost za nadu. Pitanje koje nas dodatno zanima jest kako takve temeljne ideje mogu živjeti u svijetu djeteta. Komunikacijsko-humanistički pristup obrazovanju nudi se kao rješenje. Riječ je o pristupu kojemu je krajnja svrha, na primjeru jezične naobrazbe na materinskome jeziku, osposobiti pojedinca za funkcionalnu jezičnu komunikaciju, za sporazumijevanje u konkretnim situacijama, uz primjenu humanističke edukacije kojoj je u središtu pojedinac (Pavličević-Franić, 2005: 77). Drugim riječima, uz kognitivni element usvajanja jezika, „afirmiraju se elementi emocionalnosti, doživljajnosti i pozitivne slike ličnosti, pri čemu se ističe individualnost, stvaralaštvo, ali i interkulturalizam“ (Pavličević-Franić, 2005: 73). Takav pristup na tragu je iznuđivanja pozitivnog iz demokracije – odgovornoga odnosa prema slobodi koja podrazumijeva i pravo na borbu protiv izvrtanja i nametanja teorijskih koncepata demokracije kao gotovih rješenja.

Iz temeljnih dokumenata odgojno-obrazovnoga sustava Republike Hrvatske, razmatrali smo na početku, moguće je iščitati opća demokratska načela koja ne dopuštaju mogućnost sumnje u demokraciju, budući da su općenita i načelno pozitivna, samim tim i općeprihvatljiva. Taj model,

---

<sup>69</sup> Njegova misao o nacionalnoj državi i parlamentarnoj demokraciji klasičnoga tipa koje ostaju okosnicom ustava slobode, te o presudnosti politike nacionalnih država u području socijalne politike, politike obrazovanja i općenito politike kulture (Dahrendorf, 2005: 117), osobito apostrofiranje moći građanskoga društva i mogućnosti njegova utjecaja kao „stvaralačkog kaosa“ (Dahrendorf, 2005: 118) na opću društvenu sliku, optimističan je odgovor na strah od globalizacije kao prijetnje uništenju identiteta i tradicije.

usporedimo li ga s izvatkom NOK-a, još od početaka prodora demokratske misli u koncept hrvatskoga obrazovnog sustava, nije podlijegao bitnijim propitkivanjima; izgradnja demokratičnosti tako podrazumijeva „izgradnju mehanizama za jamstvo individualnih i grupnih ljudskih i građanskih prava, sustavno odgojno-obrazovno djelovanje radi pružanja znanja i formiranje stavova prema demokraciji, ljudskim pravima, toleranciji i miru, s ugrađenim elementima razvoja interkulturalnih i interaktivnih odnosa“ (Domović, Golder, 1996: 936). Upravo je Hrvatski jezik istaknut kao jedan od nastavnih predmeta, uz uglavnom društveno-humanističke predmete, u sklopu kojega je najuspješnije moguće realizirati interkulturalne sadržaje (v. Piršl et al., 2016: 143), a politika interkulturalizma podrazumijeva vrednote razumijevanja, prihvaćanja, međuovisnosti, ravnopravne razmjene različitih jezika i tradicija (v. Piršl et al., 2016: 19), što rezultira razvojem, još uvijek okvirno definirane, interkulturalne kompetencije koja „podrazumijeva sposobnost pojedinca da se učinkovito prilagodi novim kulturnim kontekstima“ (Piršl et al., 2016: 151). Razvijanju tih vrednota nužno doprinosi cjelokupna organizacija odgojno-obrazovnog procesa, počevši od kurikula pa do obrade nastavne jedinice, obuhvaćajući ciljeve, sadržaje, metode, vrednovanje. U istraživanju o učeničkom poznavanju i prihvaćanju demokratskih vrednota, provedenome u začetcima stvaranja hrvatske demokracije, istaknute su sljedeće: vlast utemeljena na zakonima, a ne na volji pojedinca, pravo opredjeljenja na izborima između najmanje dvije stranke, tržišna privreda temeljenu na natjecanju, najveći dio imovine u privatnom vlasništvu, viši životni standard ljudi, suživot ljudi različitih vjera, ukusa, svjetonazora; sloboda izražavanja, raznoliki izvori informiranja (Domović, Golder, 1996: 938–941). Petnaestak godina poslije, demokratske vrijednosti jednako općenito postaju sastavni dio nacionalnih obrazovnih strategija: uz znanje i vještine, kroz odgoj i obrazovanje stječemo i „određene vrijednosti i kulturu kojoj pripadamo; odnosno razvijamo kritičnost, kreativnost, humanost, sposobnost pronalaženja konstruktivnih rješenja brojnih problema, odgovornost i sl. Sve su to temeljne odrednice suvremenog školskog sustava o kojima se u razvijenom svijetu razmišlja i raspravlja“ (Bebek, Santini, 2012: 6). Nadalje, apostrofira se razvijanje „umijeća i vještina“, a sve je podređeno integraciji hrvatskoga društva u svjetske tržišne tijekove.

Isti autori, međutim, upozoravaju i na dezavuiran položaj pojedinca i svojevrsnu mentalnu dekadenciju s kojom se suočava spoznajom da je iza floskule „društva znanja“ moguće iščitati određeni oblik neoliberalnog totalitarizma kojemu čovjek vrijedi samo kao radna snaga, a vlastitu slobodu, potrebu da se bavi oni što ga čini sretnim, žrtvuje produktivnosti tvrtke. Dok odgojno-obrazovni sustav važnost ljudskog kapitala te samoodređenost pojedinca stavlja u središte, dotle se taj isti pojedinac osjeća negiran kao slobodno biće. Zanimljiv je njihov osvrt na promišljanje Ivana Illicha, Austrijanca hrvatskih korijena, o konceptu cjeloživotnog obrazovanja; prema Illichu ono je usmjereno na potrošački mentalitet unutar kojega pojedinac, misleći da je slobodan, slobodno bira samo između bezvrijedne potrošačke ponude. Kritizirajući obveznu školu kao proces zadovoljavanja forme i kvantitete umjesto kvalitete (v. Bebek, Santini, 2012: 10, 11), „cjeloživotno učenje smatra zavjerom edukatora koji žele cijelo društvo pretvoriti u škole, ističući da se učenika školuje ‘da brka nastavu s učenjem, prelazak u viši razred s obrazovanjem, diplomu sa stručnošću, a tečno izražavanje sa sposobnošću kazivanja nečeg novog’“ (v. Bebek, Santini, 2012: 11). U osnovi je takvoga obrazovnog sustava potrošnja i pretpostavka o mogućnosti manipuliranja drugima za njihovo vlastito dobro, a pod krinkom kritičkog mišljenja koje ne propitkuje temelje sustava nego ih upravo potrošačkim načinom života potiče (Bebek, Santini, 2012: 11). Znanje postaje roba, a istina je čovjeku globalizacije manje važna od zarade i uživanja (Bebek, Santini, 2012: 39).

Istraživanje provedeno u Bosni i Hercegovini upozorava kako se nastavni plan i program i ono što se njime deklarativno zagovara često razlikuje od realizacije tog istog programa u čitankama i nastavi (Lukenda, Pavlović, 2014: 108). Zajednička jezgra podrazumijeva uvažavanje tradicijskih, povijesnih, kulturnih i jezičnih osobitosti konstitutivnih naroda (Lukenda, Pavlović, 2014: 110), što se u praksi ne realizira, a „vrijednosti kulturnog pluralizma navedeni su u preširokim, nepreciznim formulacijama, pomoću uobičajene frazeologije“ (Lukenda, Pavlović, 2014: 117). Slično smo uočili i na europskoj razini – europske demokratske vrijednosti neprecizirane su i neizdvojene iz općeljudskih pa i sami učenici/studenti prema kojima je usmjerena obrazovna reforma ne poznaju dovoljno pojam interkulturalnih kompetencija, ali kada im se izlože (smanjenje stereotipa i predrasuda, suživot različitih kultura, borba protiv etnocentrizma i nacionalizma, vladavina prava, tolerancija prema kulturno drugačijima, jednakost svih ljudi, borba protiv svakog oblika diskriminacije, suzbijanje ksenofobičnih stavova), prema njima imaju načelno pozitivan stav, što je, smatra Bedeković, određen zalog za budućnost jer je riječ o populaciji koja je u budućnosti nositelj postojećih i pokretač novih vrijednosti (Bedeković, 2014: 141, 142).

Iako je samorazumljivo da teorijske postavke o demokraciji ne funkcioniraju u demokratskoj praksi na isti način, u određenom segmentu, moguće ih je primijeniti u skladu s Dahrendorfovom svjetonazorom o mogućnostima pozitivnoga ishoda i mogućnostima upliva ljudskog faktora (uvjetne slobode) na promjene. S obzirom na spoznajno-recepcijske mogućnosti učenika razredne nastave, ukoliko kod djeteta uspijemo razviti tek neke od kurikulum definiranih demokratskih vrijednosti, kao što je, primjerice, odgovoran odnos prema slobodi, možda nam uspije na višim obrazovnim stupnjevima razviti i ozbiljnoga kritičara spornih pitanja demokracije. Do prvih rezultata, ostaje nam tek, Dahrendorfovom rječnikom, „spretno držati brod na pučini“.

### **Udžbenik – svjetonazorska slika**

Udžbenik je odolio neizbježnom prodoru tehnologije u obrazovni sustav, štoviše, on je još uvijek postojan didaktički materijal, najčešće korišteno nastavno sredstvo te najpristupačniji izvor lingvodidaktičkog materijala učiteljima i učenicima. U odnosu na druga nastavna sredstva, metodička literatura udžbeniku daje širi prostor. Težak naglašava prednosti udžbenika kao „najdostupnijeg i najcrtljenijeg izvora znanja“ (Težak, 1996: 158), čija uporaba i dalje „nije ozbiljnije ugrožena pa niti potisnuta na sam rub nastavne prakse“<sup>70</sup> (Težak, 1996: 158). Rosandić pak daje kratak pregled razvoja udžbeničke građe. Govoreći o udžbenicima 20. i 21. stoljeća, spominje „načela demokracije“ kao temelj nastanka hrvatske državnosti; što rezultira širom udžbeničkom ponudom tzv. „alternativnih-paralelnih udžbenika/čitanki“ koji bi trebali udovoljiti načelu „didaktičkog pluralizma“, koji se, prema Rosandiću, „ne ostvaruje na očekivanoj razini“ (Rosandić, 2005a: 708). Udžbenik se uspješno prilagođava tehnologiji u vidu digitaliziranoga udžbenika, proširujući svoj izvorni oblik suvremenim mogućnostima i dodatnim materijalima. Ipak, još uvijek je najzastupljeniji u tiskanom obliku.

Metodička teorija komunikaciju s udžbenikom drži važnom za samostalni rad učenika te uspješno preživjelim, vrijednim ostatkom tradicionalne nastave, pronalazeći u udžbeniku mogućnosti i

<sup>70</sup> Kako smo u *Uvodu* utvrdili, usprkos tendenciji ka informatizaciji školstva, udžbenik nije ugrožen. Vrijeme cjelovite informatizacije hrvatskih škola pokazat će je li uzrok opstanku udžbenika njegova široka praktična primjena, kako pretpostavljamo, ili činjenica da izostanak sustavne informatizacije škola priječi mogućnost zamjene udžbenika nekim drugim metodičkim izvorima.

prostor za rješavanje problema „učiti kako učiti“. Njegovu *preživljavanju* doprinosi i činjenica da se „pojačano zanimanje za udžbeničku problematiku javlja u onim razdobljima u kojima društvene promjene pokreću i promjene u odgojno-obrazovnome sustavu, odnosno kada se škola nalazi na svojevrsnoj prekretnici“ (Nemeth-Jajić, 2007: 7). Slijedom navedenoga moguće je čvrsto pretpostaviti da će mjesto udžbenika kao metodičkoga sredstva teško zauzeti prikladnije alternativno rješenje, uzevši u obzir osobito njegovu pogodnost za učenika kojega metodička teorija određuje apsolutnim prioritetom nastavnoga procesa, s ciljem „potrebe razvijanja kritičkog i stvaralačkog mišljenja i učeničkih stvaralačkih mogućnosti“ (Nemeth-Jajić, 2007: 7). Dobar udžbenik učeniku pruža izbor reprezentativnih tekstova s metodičkim smjernicama na jednom mjestu. Upravo iz tih odrednica proizlazi specifičnost udžbenika u odnosu na druge knjige korištene u školi. Njegova je namjena korištenje u nastavnom procesu, pa je ono što ga, u odnosu na druge školske knjige izdvaja, pedagoška, psihološka i didaktičko-metodička obrada (v. Nemeth-Jajić, 2007: 9).

Uz prijam (repciju) udžbenika, što se odnosi na stavove i reakcije učitelja i učenika (v. Nemeth, 2007: 14,15), u procesu istraživanja udžbeničke problematike pa i izrade udžbenika, jedna od smjernica je istraživanje ideološko-kulturološke i pedagoške smjernice (lingvistički aspekti, vizualni aspekti, razumljivost tekstova), što izaziva najviše prijepora u procesu provođenja reformi, često više od samoga metodičkog pristupa poučavanju. Komunikacija s nastavnom praksom pokazuje da su učitelji, usprkos značajnom iskoraku u oblikovanju udžbenika, češće nezadovoljni ponuđenim (i odabranim) udžbenicima.<sup>71</sup> Udžbenici podliježu vrednovanju odgojnosti sadržaja što podrazumijeva primjerenost recepcijskim, doživljajnim i spoznajnim mogućnostima učenika, usklađenost s odgojnim ciljevima te društvenu relevantnost (Rosandić, 2005b: 56). Europski programi nastave književnosti u tom su smislu usmjereni na literarno estetsku komunikaciju s ciljem razvijanja stvaralačkih kompetencija povezanih s učenikovim svakodnevnim životom te na razvoj kulture čitanja. Švedski se program „opredjeljuje za nastavu književnosti koja je tijesno povezana s učenikovom životnom zbiljom, koja uči kritički i stvaralački čitati i izgrađivati čitatelja koji u umjetničkim djelima traži odgovore na pitanja što ih život postavlja“ (Rosandić, 2005b: 69). Ovakvi, još uvijek uopćeni smjerovi razvojnog potencijala školstva, daju naslutiti simbiozu tradicije i demokracije u vidu slobode koju demokracija ostavlja tradiciji i identitetskim odrednicama svojih mikrostrukture. Udžbenički standard podrazumijeva odrednicu „odgojne vrijednosti udžbenika“, a „sustav vrijednosti usklađuje se sa sustavom vrijednosti u demokratskim zemljama i specifičnostima nacionalnoga kurikulumu“ (Rosandić 2005b: 89). Neupitno je da se u odgojnost sadržaja upliću ideološka pitanja jer je svaki svjetonazor dio neke, uže ili šire shvaćene, ideologije. Kada se govori o deideologizaciji udžbenika, vrlo je upitno koliko je ona moguća, a koliko ju je samo moguće svesti na najmanju mjeru. Grupa američkih autora vrlo je eksplicitna kada kaže „we all have interests, and we all are members of groups that have interest“ (Nelson et al., 2006: 38), ili kada jednako racionalno konstatira da ni

---

<sup>71</sup> Suvremeni udžbenici vizualno su izrazito kreativno oblikovani, odabirom tekstova autori osnovnoškolskih udžbenika prate suvremena gibanja u dječjoj književnosti pa klasici sve češće ustupaju prostor suvremenim autorima, nastojeći udovoljiti na taj način kriteriju aktualnosti, približiti se izmijenjenim interesima suvremenih (sve manje aktivnih) čitatelja. Odabir tekstova, s druge strane, često je izvor kritike učitelja koji su ili nezadovoljni estetskom razinom odabranih tekstova, ili su nenaviknuti na izostavljanje tekstova koje smatraju neupitnim i nužno prisutnim klasicima književnosti. Iz neformalne komunikacije s učiteljima nazire se nezadovoljstvo odabranim tekstovima pri čemu učitelji argumentaciju ne izvode eksplicitno, uvijajući je uglavnom u ruho (ne)zanimljivosti/(ne)atraktivnosti za suvremene učenike. Uzroke nezadovoljstvu udžbeničkim materijalom u vrijeme kada je udžbenička ponuda bogata, valjalo bi obuhvatiti istraživanjem.

ideja demokracije nije uvijek pozitivna i progresivna, a demokratske revolucije uglavnom su kratkoga daha (Nelson et al., 2006: 11, 12).

Modeliranje novih udžbenika često je prepušteno učiteljima praktičarima, što je rezultiralo pojačanim izborom suvremenijih autora i raznolikošću lingvometodičkih materijala, nerijetko marginalizacijom dječjih književnih klasika. Ukazuje takav odabir na potrebu sretne kombinacije teorije i prakse. Usprkos *odriješenim rukama* učitelja i nezanemarivoj autonomiji u provedbi nastavnoga procesa (što obuhvaća i izbor tekstualnih predložaka), bilo bi očekivano i poželjno da hiperprodukcija udžbeničkoga materijala ponudi učiteljima ono što će u velikom postotku udovoljiti ne samo književnoj recepciji učenika, nego i zadovoljiti temeljne estetske kriterije te ih prilagoditi suvremenim metodičkim načelima.

Analizirat ćemo tri udžbenika/čitanke za nastavu Hrvatskoga jezika u 4. razredu osnovne škole, izdavačke kuće Školska knjiga, pokušavajući ih sadržajnom analizom razmotriti u kontekstu temeljnih kurikularnih vrijednosti. Umjesto vertikalne analize iste serije čitanke od 1. do 4. razreda, odlučili smo se za horizontalnu analizu, smatrajući je prikladnijom za predmet promatranja – sliku demokratskih vrijednosti u književnim tekstovima, budući da je 4. razred najviši obrazovni stupanj razredne nastave pa očekujemo da će čitanke odražavati maksimum mogućnosti iskorištavanja književnoga materijala u svrhu razvijanja demokratskih vrijednosti kod učenika. Demokratske vrijednosti u razrednoj nastavi svode se na općeljudske vrijednosti poštenja, dobrote, međusobnog uvažavanja i pomaganja, a propitkivanje kontroverzi demokracije uglavnom je izostavljeno. Autorice čitanke, stoga, nisu imale mnogo prostora za pogreške – ukoliko tekstovi odgovaraju recepcijskim mogućnostima učenika (a valja imati na umu tzv. *konkretnu razvojnu fazu* koja podrazumijeva pojačan interes za konkretne pojavnosti i nedovoljno razvijen apstraktni sustav razmišljanja) i navedenim civilizacijskim vrijednostima, oni zadovoljavaju kriterije čitanke koja se može koristiti u nastavnom procesu. Ipak, odabir tekstova ukazuje na različit odnos autorica prema suvremenosti, na njihova svjetonazorska poimanja, kao i na odnos prema književnoj baštini (tradiciji).

Govorimo li o zastupljenosti autorskih imena, autorice čitanke *Moja staza*, mišljenja sam, najcjelovitije su izvršile odabir, vodeći računa o zastupljenosti domaćih i svjetskih klasika. U odabiru autora, opredjeljivale su se za već poznata i priznata imena koja su postala ili postaju dio kanona. Takav odabir nije nevažno spomenuti, uzme li se u obzir činjenica da svi autori čitanke ne prepoznaju potrebu prožimanja modernosti i književne tradicije. Neka od autorskih imena u čitanci *Moja staza 4* su: Grigor Vitez, Stanislav Femenić, Maja Gluščević, Stjepan Lice, Tin Kolumbić, Dragutin Tadijanović, Astrid Lindgren, Johanna Spyri, Božena Němcova. Načelom postupnosti uključeni su u čitanku tekstovi pisani znanstveno-popularnim stilom (Hrvoje Prčić: *Podizanje razine mora*, Ivo Bralić: *Što je nacionalni park*, *Apel dr. Vesne Bosanac Europskoj uniji*), što je u skladu sa svrhom nastave Hrvatskoga jezika usmjerenom na jezičnu interakciju u različitim komunikacijskim i društvenim okolnostima, slijedom čega su književni tekstovi nadopunjeni tekstovima pisanim različitim stilovima (popularno-znanstvenim, novinarskim, razgovornim). Izborom tekstova vodilo se računa o njihovoj društvenoj aktualnosti te o značaju kulturne baštine. Izbor autora od kojih većinu navodimo, pokazuje svijest autorica o važnosti književne tradicije, svijest o imenima koja je, zbog njihove zasluge u području hrvatske i strane (dječje) književnosti, neuputno zaobići (Zvonimir Balog, Ivana Brlić Mažuranić, Italo Calvino, Zvonimir Golob, Nada Iveljić, Mato Lovrak, Damir Miloš, Božena Němcova, Nada Iveljić, Pajo Kanižaj, Božidar Prosenjak, Nikola Pulić, Bogumil Toni, Jagoda Truhelka...). Tekstovi starijih pisaca nerijetko su vezani za tradicijske teme (Bogumil Toni: *Božićna pjesma*, Jagoda Truhelka: *Zimske večeri*) čime se tradicija



stavlja u kontekst staro-novo. Prilično su zastupljeni bajkoviti sadržaji (Sabina Koželj Horvat: *Plamičak traži ognjište*, hrvatska narodna bajka *Žabica kraljica*, Aleksandar Sergejevič Puškin: *Bajka o ribaru i ribici*, Ivana Brlić Mažuranić: *Regoč i Šuma Striborova*). Suvremeniji autori, od kojih neki nisu književnici već su se nametnuli aktualnošću svoga teksta (Vesna Bosanac), suptilno su našli svoje mjesto u književnom kanonu pisaca za djecu (Darko Dombaj, Mira Flögel, Jadranka Klepac, Vera Zemunić). Sadržajno-stilska kompozicija pokazuje poticajan izbor – tekstovi su tematski različiti, a porukom sugeriraju mogućnost razvoja kritičkoga duha, samostalnoga razmišljanja i zaključivanja (primjerice Milošev *Bijeli klaun*). Uz tekstove koji tematski u potpunosti odgovaraju spoznajno-emocionalnom svijetu učenika nižih razreda, autorice suptilno unose i slojevitije sadržaje, snažnije metaforike, koji aktiviraju višu emocionalnu i kognitivnu razinu. Određeni tekstovi problemski su složeni i zahtijevaju promatranje pojava višestrukim okularom pa za njih osobito možemo reći da imaju potencijal kritičkoga pogleda. Izbor zavičajnih pjesama je skroman (dvije pjesme Drage Gervaisa, te pjesma *Prva rič što sam je čuo*, Vanje Radauša) što nije komplementarno suvremenim pristupima koji u poučavanju jezika podrazumijevaju učenje od učenicima jezično i emocionalno bliskih tema prema nepoznatim sadržajima. Zavičajnost, osim toga, ujedno je područje učenja o jezičnoj i kulturnoj tradiciji, o bogatstvu hrvatskoga jezika. Uzmemo li u obzir demokratske vrijednosti, učit ćemo da svi tekstovi sugeriraju razgovor o općeljudskim temama, nastojeći osvijestiti empatiju prema drugima, prema životinjama, prema obitelji, prema sebi. Tekstovi koji se eksplicitno dotiču interkulturalnosti, malobrojni su (*Harry Potter* se u interpretaciji dotiče slobode izbora kao preduvjeta njegovanja interkulturalnosti). U čitanku je uvršten samo jedan igrokaz, a smanjen udio dramskih tekstova u odnosu na druge književne rodove, konstanta je svih odabranih čitanki.

Čitanka *Zlatna vrata 4*, Sonje Ivić i Marije Krmpotić, uz klasike, daje više prostora suvremenim autorima. Među interesnim temama specifičnima za dob (priroda, životinje, igra) koje su zastupljene u svim analiziranim čitankama, dominira karakteristična tema novih obrazovnih politika o važnosti znanja, što je nerijetko nit vodilja, svojevrsni slogan reformskih pokušaja. Uklopljena je najčešće u pjesme s temom dječje igre, mašte, radoznalosti (Ratko Zvrko: *Hoću znati*), a poslana poruka o mogućnosti samoodređenja i samostalnoga donošenja odluka u vlastitome životu (Zvonimir Balog: *Jutro*), tipični je produkt demokratskoga društva. Takvi su i tekstovi o samostalnosti i odgovornosti u izvršavanju svakodnevnih obveza (Maja Krajcar: *Sam u kući*). Zanimljiv je izbor dvaju tekstova koji temi znanja pristupaju na suvremen način (Sanja Pilić: *Glava*), a pjesma Harald Braema *Pjesma računalu*, razmatra neophodnost ljudskog potencijala u svijetu u kojem strojevi, uz pomoć koju mu pružaju, čovjeku postaju zastrašujuća prijetnja. Pejzaž, priroda, krajolik teme su koje zaokupljaju djecu u nižim razredima osnovne škole; pejzažne pjesme najčešće ostaju u domeni doživljajnosti, pobuđivanja osjetila i razvijanja estetskoga mišljenja (Tin Kolumbić: *Jesen u vinogradu*), zalazeći mjestimično u aktualniju problematiku očuvanja okoliša i održivoga razvoja. Pjesmi Dragutina Tadijanovića *Visoka žuta žita*, priključen je tekst Nade Iveljić *Pšenica* koja temom kruha otvara i pitanja nacionalne kulturne baštine. U kontekstu iste teme uvršten je tekst suvremene autorice Ivanke Borovac *Lukin kruh sa sedam kora* koji zanimljivo spaja baštinu i (preživjelu) usmenu književnost (frazemi, izreke) sa životom suvremenoga djeteta kojemu je takvo poznavanje baštine sve dalje. Pristup kulturno-književnoj baštini i pitanjima nacionalnog identiteta većim dijelom otvaraju kanonizirani autori, ali zavičajni motivi uvedeni su i stvaralaštvom suvremenijih autora od kojih neki zauzimaju značajnije mjesto u čitankama (Antun Mihanović: *Lijepa naša domovino*, Drago Ivanišević: *Zagreb*, Nada Iveljić: *Kapljica s Plitvica*, *Skriveno blago*, Milan Radić: *Zipka hrvatskog jezika*, Milan Taritaš: *Domovina nije mala*, Zoran Ivić: *Svjetski dan materinskog jezika*, Diana Zalar: *Trešnje tugarinke*, Dragutin

Domjanić: *Kaj*, Ivan Goleš: *Dugovječna stabla maslina*, Nedjeljka Lupis: *Cipele svetog Nikole*, Branko Čakarun: *Sunce u duši*, Mirjana Mrkela: *Smokve*). Tekstovi koji tematiziraju identitetska pitanja naroda dovode se u vezu s njegovom pozicijom u svjetskom kontekstu. Sve tekstove toga tipa moguće je promatrati u interkulturalnom kontekstu, a vješt učitelj će ih i interpretirati njihovim postavljanjem u suodnose s drugim kulturama. Ipak, rijetki su tekstovi koji se izravno dotiču specifičnosti drugih kultura. U tom smislu, manji odmak učinjen je u čitanci *Slovo po slovo 4. Palača na jezeru* naslov je odabranoga ulomka iz romana *Družba Pere Kvržice*, a obuhvaća više demokratičnih tema: zajedništvo, suradnja, neprilagođenost pojedinca, različitost i poruga društva prema izdvojenima te važnost društvene odgovornosti u njihovoj integraciji. Nekoliko je neknjiževnih tekstova koji jezikom svakodnevice progovaraju o aktualnim temama iz dječjeg života (*Kako i gdje nabaviti kućne ljubimce*). Nekolicina je tekstova koji, kao i u prethodno analiziranom udžbeniku, sugeriraju mogućnost stvaranja složenijih problemskih situacija o pitanju poštovanja prema sebi i drugima (Zvezdana Čagalj: *Voliš, a vole li tebe*), o djelima koja ostavljamo kao trag iza sebe, o ljudskoj sreći i ispunjenosti života (Stjepan Lice *Nečujni govor*, Božidar Prosenjak: *Sijač sreće*, Enes Kišević: *Velik kao dijete*), o važnosti svakoga čovjeka za ukupno funkcioniranje svijeta (Jadranka Klepac: *Čije je more*), o nametnutim društvenim imperativima, samopouzdanju i vjeri u vlastite mogućnosti (Zoran Katić: *Žablje priče*). Obitelj je tema integrirana u različitim tekstovima, no nevelik je broj tekstova u kojima je zasebno tematizirana ili u kojima određeni članovi obitelji imaju središnju ulogu (Tin Kolumbić: *Majka i sunce*).

*Slovo po slovo 4*, dvodijelni integrirani udžbenik (za 1. i 2. polugodište), ponešto je drugačiji svojim strukturom radnoga udžbenika u kojemu klasična interpretacijska pitanja zamjenjuje analiza književnoga teksta u obliku radnih zadataka. Govorimo li o izboru tekstova, ova čitanka znatnije je usmjerena na suvremene autore (rođene u razdoblju od 50-ih do 90-ih prošloga stoljeća), a klasicima dječje književnosti, usudila bih se reći, dodijeljena je marginalna pozicija. Dodatno zbunjuje višestruka zastupljenost istih autora. Zanimljivo je navedeno, ostavljajući pravo slobode autoricama u izboru autora i tekstova, uzimajući u obzir samo estetsku vrijednost tekstova, izgledno je da bi se ipak otvorio prostor za diskusiju koja bi vjerojatno potvrdila pretpostavku da je u izboru tekstova kombinacija tradicije i modernoga najbolje moguće rješenje, želimo li dosljedno slijediti kurikularne odrednice. Tematski odabir na tragu je sadržaja iz prethodno analiziranih čitanaka, a opća tendencija autorica prema suvremenosti rezultirala je blagim iskorakom pa je u ovoj čitanci tema interkulturalnosti najeksplicitnije zastupljena (Ana Đokić: *Batu Tataova priča*, Sanja Pribić: *Nova učenica*). Uočljiva je znatnija zastupljenost tema apostrofiranih NOK-om: tema inventivnosti kroz dječju igru obrađuje i, primjerice, jezična pitanja (Tone Pavček: *Čitanje*, Sanja Marija Sikirić: *Neobična vreća*, Zvonko Todorovski: *Čudesno za magično*). Uopće, znatniji je odmak od *književne didaktičnosti* pa je priličan broj tekstova temeljen na dječjoj igri kroz koju se vješto obrađuju aktualne teme (Nevenka Videk: *Mjeseci i mjesečaste priče*, Vjekoslava Huljić: *Bodljikava priča*, Sanja Marija Sikirić: *Šetnja*, Katarina Dabić: *Neistinita istina*, Zdenka Matijaš: *Kakav tko ima rep*, Jelena Pervan: *Znatizeljni Toma*). Zanimljiv je izbor autobiografski intoniranoga teksta Mirjane Mrkela *Helena* s temom invalidne djevojke koja prihvaća svoj život takvim kakav jest: tekst otvara niz problemskih situacija o zahvalnosti za ono što imamo, o vrijednosti ljudskog potencijala i mogućnostima korištenja vlastitih resursa. Sličnom se problematikom međusobne različitosti, suočavanja s vlastitim slabostima i prepoznavanjem svojih talenata, bave tekstovi Sanje Pribić (*Zbor*) ili Zorana Pongrašića (*Najsporiji kralj na svijetu*, *Ticalo bivši mrav i kornjača Gabrijela*). Kulturna baština, pitanja nacionalnoga identiteta u ovom su udžbeniku zastupljeni na drugačiji način (Pajo Kanižaj: *Moja domovina*, Ivanka Borovac *Studene*

*muke našega Luke*, Dinka Juričić *Hrvatska bajka*); često su stavljani u suvremeni kontekst (Sanja Pilić: *Božićna priča, Kako dočekati novu godinu*) ili im se pristupa neuobičajeno (Ana Đokić: *Badnjak nad morem*). Stjepan Lice (*Prava mudrost*), Shel Silverstein (*Drvo ima srce*) autori su simboličnih tekstova kakve su nešto intenzivnije uvrštavali autori prethodno analiziranih čitanki i mogućnost su poticanja dublje kognitivne i emocionalne razine promišljanja.

Upozorili smo na iznenađujuću redukciju dramskih tekstova, osobito uzme li se u obzir njihova poticajnost na kakvu upućuju istraživanja iz područja dramske pedagogije koja ih višestruko koristi za rješavanje najrazličitijih problemskih situacija.<sup>72</sup> Osim rješavanja problemskih situacija, dramski tekstovi pogodni su za razvoj različitih vještina jezičnoga izražavanja, što je u izravnoj vezi s tendencijom razvoja učeničkih kompetencija. U čitanci *Slovo po slovo 4*, u odnosu na prve dvije, dramski tekstovi su zastupljeniji.

Evidentno je da izborom tekstova autorice analiziranih čitanki slijede vrijednosni sustav suvremenoga (demokratskoga) društva čije su temeljne vrijednosti utvrđene NOK-om, povezujući ga s nacionalnim identitetskim odrednicama. U prvom obrazovnom ciklusu, u odnosu na više obrazovne stupnjeve, taj je kriterij lakše zadovoljiti zbog ograničenih spoznajno-emocionalnih mogućnosti učenika. Ipak, postoje i neznatne razlike u količini tekstova koji su posvećeni određenim temama, kao i u različitosti estetskoga odabira. Dok čitanke *Moja staza 4* i *Zlatna vrata 4* odabirom tekstova cjelovitije zalaze u korpus dječje književnosti, vodeći računa da tekstovima obuhvate različite elemente kulturno-povijesne baštine, čitanke *Slovo po slovo 4* otvorenija je prema modernim autorima i aktualnijim društvenim temama. Pristup tradiciji i identitetskim nacionalnim pitanjima slobodniji je. Razvidno je da sve čitanke obuhvaćaju, na različitim razinama i djelomično različitim pristupima, NOK-om definirane demokratske idejne koncepte. Želimo li odgovoriti na početno pitanje o ulozi udžbenika u procesu demokratizacije škole, odgovor će biti afirmativan, odnosno, potvrdit će osviještenost njihovih autora o pozitivnim demokratskim vrijednostima i o potrebi njihova intenzivnog uključivanja u proces demokratizacije hrvatskih škola. Prava demokratizacija, međutim, značila bi i raščistiti s kontroverzama demokracije. Iste sadržaje vješt učitelj može upotrijebiti i za razvoj kritičkoga pogleda na demokratske procese, pripremno na nižoj obrazovnoj razini, efektivno na višim razinama.

## Zaključak

Uočivši važnost obrazovanja za osobni i društveni razvoj u skladu s demokratskim vrijednostima, hrvatska obrazovna politika usmjerila se na izradu nacionalnoga kurikuluma s ciljem postizanja konkurentnosti i znanja potrebnih za život u novim, globalizacijskim procesima. Izmijenjene društvene okolnosti ukazale su na nedostatke dosadašnjih obrazovnih politika koje ne stvaraju cjelovitog funkcionalnog pojedinca, spremnog za snalaženje u globaliziranom svijetu. Obrazovanje utemeljeno na usvajanju opsežnoga sadržaja pokazalo se nedovoljnim i nepotrebnim za formiranje društveno produktivnog pojedinca. Nove obrazovne politike usmjerene su na razvoj osobnih vještina, ali i društvenih kompetencija koje podrazumijevaju zajedničke europske demokratske vrijednosti. Funkcionalna primjena stečenih znanja, te posljedično, poticanje kritičkoga mišljenja trebali bi rezultirati razvojem stvaralačko-kreativnoga subjekta visokoga

---

<sup>72</sup> O procesnoj dramati i mogućnostima primjene u nastavi v. Gruić, I. (2002): *Prolaz u zamišljeni svijet. Procesna drama ili drama u nastajanju: priručnik za odgajatelje, učitelje, nastavnike i sve one koji se bave dramskim radom s djecom i mladima*, Zagreb: Golden marketing.

stupnja suradničke interakcije. Suradništvo podrazumijeva i visok stupanj osposobljenosti za interkulturalno djelovanje, za empatiju, međusobnu uključenost, što podrazumijeva prihvaćanje različitosti koja proizlazi iz njegovanja identitetskih pluralizama. *Nacionalni okvirni kurikulum* stoga ključnim drži razvoj demokratskih kompetencija, ali i njegovu čvrstu vezu s nacionalnim identitetskim odrednicama. S tim ciljem, suvremena nastava teži razvoju stvaralačko-problemskog ozračja unutar kojega se učenik transformira iz pasivnoga u aktivnog sudionika, a učitelj ulogu voditelja zamjenjuje suradničkom pozicijom te postaje koordinator nastavnog procesa.

Implementacija demokratskoga koncepta obrazovanja u Hrvatskoj danas, u idejnoj se domeni značajno ne razlikuje od vremena prvih pokušaja implementiranja (Domović, Golder, 1996). Značajnija se razlika očituje u ozbiljnosti i intenzitetu u realizaciji razmatranih koncepata. Dvadeset godina kasnije promijenjene društvene okolnosti, ubrzan protok informacija, eksponencijalni razvoj znanosti i tehnologije, ukazali su na potrebu intenziviranja promjena i ubrzanja njihove provedbe. Vrijednosni sustav globalizacijskoga svijeta utemeljen je na međunacionalnoj interakciji i interkulturalizmu. S ciljem realizacije interkulturalnih veza u nastavnom procesu, koherentnija unutarpredmetna i međupredmetna korelacija nastavnih sadržaja, kao i razvoj učenčkih kompetencija, u cijelosti su usmjereni na učvršćivanje demokratskih vrijednosti nužnih za razvoj osviještenoga pojedinca pripremljenoga za funkcioniranje na globalnom tržištu rada.

Govor o demokraciji zalazi na klizak teren – govoriti o najboljem obliku vladavine, na tragu Dahrendorfova (2005) analiziranja teze kako ljudskome rodu nikada nije bilo bolje, ne umanjuje brojnost izvora koji upozoravaju na zamke demokracije, i uz manje ili više skepticizma, uspijevaju nas držati zbunjenima. Ne ostavljaju ravnodušnim brojne opaske vodećeg svjetskog intelektualca današnjice, Noama Chomskoga, koji u pozitivno izloženim demokratskim vrijednostima otkriva nebrojene mogućnosti problematičnih interpretacija. Osim nelagode koju izaziva ljuljanje našeg povjerenja u „najbolji sustav“, još se problematičnijim čini izostanak uporišta i povjerenja u demokratske istine, pa se slijedom implementiranih sumnji postavlja pitanje ima li smisla briga oko obrazovanja novih naraštaja u duhu demokracije ili od toga duha vrijedi samo ono općeljudsko. Učenicima mlađe životne dobi ne čini se ipak besmislenim ukazivati na općeljudsko izraslo na demokratskim temeljima, koji nam ipak pružaju mogućnost pozitivne selekcije. Demokratske kontroverze, valja imati na umu, i dalje ostaju otvoreno pitanje, a njihovo preispitivanje i kritičko sagledavanje valjalo bi, posredstvom isticanja pozitivnih tekovina demokracije u ranijoj dobi, usmjeriti na više obrazovne stupnjeve.

S tim ciljem valjalo bi pristupiti interpretaciji udžbeničke građe, pri čemu specifičan položaj zauzima nastava materinskoga jezika kao prostor znatnijih mogućnosti realizacije kurikulum određenih (demokratskih) vrijednosti. Analizirani udžbenici izborom tekstova pokazuju tendenciju slijeda suvremenih obrazovnih politika, što se odražava i u izboru književnih tekstova za učenike 4. razreda. Međusobno se razlikuju u pristupu autora, njihovu odnosu prema tradiciji i izboru *demokratskih* sadržaja, no cjelovita slika ukazuje na uvažavanje koncepta humanističko-komunikacijskog edukativnog pristupa koji polazi od interkulturalnosti kao procesa uvažavanja različitosti temeljem njegovanja identitetskih specifičnosti vlastite kulture. *Nacionalni okvirni kurikulum* strateški je dokument obrazovnih politika Republike Hrvatske, međutim, ne nudi u svojim ishodima mogućnost/potrebu preispitivanja demokratskih vrijednosti; on selektira pozitivne demokratske vrijednosti te obvezuje na njihovu implementaciju u nastavne sadržaje. Istovjetne sadržaje, na višim obrazovnim stupnjevima kompetentan nastavnik može i morao bi

iskoristiti i za kritičko promišljanje o određenim aspektima demokracije što bi u konačnici značilo izgradnju demokratski osviještene osobe.

## Literatura

- Bebek, S., Santini, G. (2012) *Vodič za razumijevanje obrazovanja*. Zagreb: Rifin d.o.o.
- Bedeković, V. (2014) Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju u kontekstu europskih vrijednosti. U: Hrvatić, N. ur. *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*. Zagreb, Virovitica: Odsjek za pedagogiju – Filozofski fakultet u Zagrebu i Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici, str. 137–150.
- Buj, M. (1983) *Odgojno-obrazovni rad u parovima*. Zagreb: Školska knjiga.
- Centner, S. et al. (2017) *Moja staza: čitanka u četvrtom razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Chomsky, N. (2004) *Politika bez moći*. Zagreb: DAF.
- Dahrendorf, R. (2005) *U potrazi za novim poretom: predavanja o politici slobode u 21. stoljeću*. Zagreb: Naklada Deltakond d.o.o.
- Domović, V., Golder, Z. (1996) Demokratizacija društva te odgoj i obrazovanje za interkulturalne odnose. *Društvena istraživanja*, god. 5, br. 5–6 (25–26), str. 935–961.
- Gruić, I. (2002) *Prolaz u zamišljeni svijet. Procesna drama ili drama u nastajanju: priručnik za odgajatelje, učitelje, nastavnike i sve one koji se bave dramskim radom s djecom i mladima*. Zagreb: Golden marketing.
- Ivić, S., Krmpotić, M. (2017) *Zlatna vrata 4: čitanka i hrvatski jezik u četvrtom razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Lazzarich, M. (2017) *Metodika Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi*. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Lukenda, A., Pavlović, S. (2014) Kulturni pluralizam u nastavnom planu i programu na hrvatskom jeziku za gimnazije u Bosni i Hercegovini. U: Hrvatić, N. ur. *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*, Zagreb, Virovitica, Odsjek za pedagogiju – Filozofski fakultet u Zagrebu i Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici, str. 108–119.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, MZOŠ, Zagreb, 2009., dostupno na: [http://www.azoo.hr/index.php?option=com\\_content&id=1227:nacionalni-okvirni-kurikulum&Itemid=486](http://www.azoo.hr/index.php?option=com_content&id=1227:nacionalni-okvirni-kurikulum&Itemid=486), posljednji put posjećeno 7. 5. 2018.
- Nelson, Jack L. et al. (2006) *Critical Issues an Education*, McGrawHill. New York.
- Nemeth-Jajić, J. (2007) *Udžbenici hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi*. Split: Redak.
- Pavličević-Franić, D. (2005) *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.
- Piršl, E. et al. (2016) *Vodič za interkulturalno učenje*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Pivac, J. (2009) *Izazovi školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rancière, J. (2008) *Mržnja demokracije*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Rosandić, D. (2005a) *Hrvatsko školstvo u okružju politike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, D. (2005b) *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Težak, S. (1996) *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Zokić, T., Vladušić, B. (2017) *Slovo po slovo: integrirani radni udžbenik u četvrtom razredu osnovne škole, 1. polugodište*. Zagreb: Školska knjiga.
- Zokić, T., Vladušić, B. (2017) *Slovo po slovo: integrirani radni udžbenik u četvrtom razredu osnovne škole, 2. polugodište*. Zagreb: Školska knjiga.

[https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/postotna\\_zastupljenostkorigirana\\_verzija.pdf](https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/postotna_zastupljenostkorigirana_verzija.pdf),  
posljednji put posjećeno 30. 4. 2018.

[http://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Nastavni\\_plan\\_i\\_program\\_za\\_osnovnu\\_skolu\\_posljednji\\_put\\_posjeceno\\_7.5.2018\\_MZOS\\_2006\\_.pdf](http://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_posljednji_put_posjeceno_7.5.2018_MZOS_2006_.pdf), posljednji put posjećeno 7. 5. 2018.

<https://www.jutarnji.hr/vijesti/obrazovanje/esej-proslavljenog-hrvatskog-biologa-miroslav-radman-kakvu-bih-skolu-pozelio-za-svoje-unuke/6827340/>, posljednji put posjećeno 7. 5. 2018.

<https://www.skolskiportal.hr/kljucne-rijeci/Zeljko-Stipic>, posljednji put posjećeno 6. 5. 2018.

## **ROLE OF MOTHER TONGUE TEXTBOOKS IN PROCESS OF DEMOCRATIZATION OF SCHOOLS**

### *Abstract*

The subject of the paper is the analysis of a series of mother tongue textbooks (Croatian) for 4<sup>th</sup> grade of elementary school published by editor Školska knjiga.

Relying on the quality of the teaching staff's choice and considering the fact that the textbook is still the dominant didactic material in elementary school the expectation is that the supplied content is in accordance with the postulates of the National Education Curriculum. The reform strategy as a whole is based on the requirements and demands of (co)existence in a democratic society.

The goal of this paper is to determine the degree to which the selected philological templates meet the demands of the basic concepts of education policies, regarding specifically the democratization of schools, which is the starting point of the National Education Curriculum of the Republic of Croatia.

The fundamental question, therefore, is whether the selected linguistic and literary texts supply a sufficient basis for the development of a democratically conscientious student in the first years of education, keeping in mind the concept of democracy and democratism and the dangers of it being twisted into an autocracy, and consequentially forming the student's value system accordingly.

On the topic of forming a value system the author touches upon the intersections between tradition and democracy and their mutual influences on one another.

In elementary school education mother tongue classes, in accordance with the cognitive and emotional capacities of the recipient (the student), the minimalized literary-theoretical interpretation is compensated for by focusing on the development of the student's emotional, perceptual and moral capacities. The assumption is that a skilled teacher is able to develop fully the student's democratic concept of thinking, especially given the right selection of literary examples that will allow for maximum engagement.

*Key words: democracy, democratism, elementary school, mother tongue textbooks*

Petra Kuntin  
Petra Blažinović

## POLITIČKI MIGRANTI U ODGOJNO-OBRAZOVNOM SUSTAVU ZEMALJA PRIMATELJICA

### *Sažetak*

Izbijanje građanskog rata u Siriji u ožujku 2011. rezultiralo je masovnim odlaskom ljudi iz zaraćenih područja prema okolnim zemljama Bliskog istoka i Europi. Određene bliskoistočne i europske zemlje morale su se suočiti s velikim valom izbjeglica te osigurati njihov prihvata u društvo i odgojno-obrazovni sustav. Upravo je pred odgojno-obrazovni sustav stavljen poseban izazov, osobito u kontekstu europskih zemalja, s obzirom na to da se obrazovanje počinje smatrati jednom od ključnih sastavnica neophodnih za uspješnu integraciju izbjeglica i migranata u društvo pojedine zemlje. Ovaj rad izlaže komparativnu analizu mjera i aktivnosti zemalja primateljica s obzirom na prihvata i način integracije djece izbjeglica u njihove odgojno-obrazovne sustave. Navedeni su i najznačajniji problemi s kojima se zemlje primateljice susreću prilikom i nakon prihvata djece izbjeglica. U rada su navedeni i primjeri dobre prakse uključivanja migranata i izbjeglica u odgojno-obrazovne sustave pojedinih zemalja.

Ključne riječi: *obrazovanje, izbjeglice, politički migranti*

### **Uvod**

Sirijski građanski rat, započet 2011. godine, predstavlja jednu od najvećih humanitarnih katastrofa 21. stoljeća. „Sirijski rat oduzeo je više od 200 000 života, a preko 11 milijuna ljudi bili su prisiljeni otići iz svojih domova ili zemlje“ (Berti, 2015). Samim time, Europa je iznenadno suočena s velikim valom migranata. Prema Anić, Goldstein (2005), riječ *migracije* označava seobu velikih grupa stanovništva s jednog područja na drugo ili iz jedne zemlje u drugu. Ključni subjekti procesa migracija jesu migranti te će u ovom radu naglasak biti na političkim migrantima. Prema Bara, Lajić (2009), politički inducirane migracije su migracije povezane s ratnim djelovanjima i kolonizacijom te će se u radu koristiti neke od klasifikacija suvremenih međunarodnih migranata koju je predložio Reginald Thomas Appleyard: *tražitelji azila*, koji prelaze granice i potražuju status temeljem političke diskriminacije i *izbjeglice* (navedeno u Kuntin, Rajić, 2018). Prema najnovijim podacima UNHCR-a, trenutno ima 5 627 781 registriranih izbjeglica, a od ukupnog broja registriranih izbjeglica gotovo 2 685 000 su djeca. Dječja prava propisana su mnogobrojnim međunarodnim dokumentima<sup>73</sup>, u najvećoj Konvencijom o pravima djeteta<sup>74</sup>. Pravo na obrazovanje, kao jedno od osnovnih prava djece, osobito je narušeno u aktualnoj migracijskoj krizi. Prema UNHRC-u, integracija je krajnji produkt dinamičnog i višeznačnog dvosmjernog procesa s međusobno povezanom pravnom, ekonomskom i socio-kulturnom dimenzijom.

<sup>73</sup> Međunarodni dokumenti kojima su propisana prava: Deklaracija o ljudskim pravima, Konvencija UN-a o pravima djeteta, Konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda, Svjetska deklaracija o odgoju i obrazovanju za sve, Konvencija protiv diskriminacije u odgoju i obrazovanju i drugi dokumenti.

<sup>74</sup> Konvencija o pravima djeteta je međunarodni dokument koji je usvojen 20. studenoga 1989. godine na međunarodnoj skupštini UN-a, a na snagu je stupio 2. rujna 1990. godine. Republika Hrvatska postala je strankom Konvencije od dana osamostaljenja (8. listopada 1991.).



„Integracija zahtijeva napore svih uključenih, odnosno spremnost izbjeglica na prilagodbu društvu u koje su došli, bez prisile da se uzdržavaju od vlastitog kulturnog identiteta, ali i odgovarajuće spremnosti šireg društva i javnih institucija da im osiguraju dobrodošlicu i prihvate njihove potrebe i različitosti“ (Burlanović, 2014). U ovome radu bit će prikazana komparativna analiza mjera i vrsta aktivnosti poduzetih u zemljama primateljicama kako bi prilagodili svoj odgojno-obrazovni sustav novonastaloj situaciji i integrirali djecu izbjeglica u škole.

## **Integracija u pojedinim državama primateljicama**

S obzirom na značajan porast političkih migracija iz zemalja Bliskog istoka, započelih 80-ih godine 20. stoljeća, Rystad (1992) navedeno razdoblje smatra petom fazom migracija (prve četiri faze podijeljene su unutar razdoblja od 1860. do 1980. godine). Značajan je i podatak da polovicu migranata pete faze čine djeca. U ovom dijelu rada prikazat će se način na koji su pojedine zemlje primateljice osigurale obrazovanje djeci izbjeglica u kontekstu sirijske izbjegličke krize započete 2011. godine, a koja traje još i danas. Brojke navedene u zemljama odnose se na izbjeglice i tražitelje azila, ali ne predstavljaju nužno njihovu sumu.

### **IRAK**

Kao jedna od susjednih zemalja Sirije, Irak je prihvatio vrlo veliki broj izbjeglica. Prema podacima UNHCR-a, do kraja veljače 2018. godine u Irak je ušlo i tamo je zbrinuto više od 240 000 sirijskih izbjeglica, koji su najvećim dijelom Kurdi. „Velika većina izbjeglica iz Sirije (95%) su Kurdi, skupina koja se kroz povijest suočava s ogromnom diskriminacijom u toj regiji“ (O’Rourke, 2015: 718). S obzirom na procjenu da od ukupnog broja izbjeglica nešto više od 100 000 čine djeca, čitava kriza odrazila se i na obrazovni sustav. Upravo je kurdska regionalna vlada nastojala ponuditi rješenja za pitanje obrazovanja djece izbjeglica. „Primjerice, odstupili su od školske politike smještanja učenika i dopustili djeci bez dokumenata da polažu ispite elokvencije kako bi ih mogli smjestiti u škole“ (O’Rourke, 2015:718), a pružena je i značajna novčana potpora djeci u izbjegličkim kampovima. Također, prije početka školske godine 2016./2017. UNICEF je pokrenuo *Back to School* kampanju kojom nastoji osigurati da što veći broj djece pohađa školu te im pružaju, primjerice, potreban materijal i prijevoz do škole (UN, 2016.). UNESCO je srednjoškolskoj djeci osigurao nastavu za nadoknadu (*Catch up Classes*). „Nastava za nadoknadu usmjerena je prema sirijskim novopridošlicama, osobito u onim regijama koje trenutno nemaju dovoljan broj škola na arapskom jeziku, i odraslim osobama koje su napustile srednjoškolsko obrazovanje kako bi ih se pripremio za polazak odgovarajućih razreda“ (UNESCO, 2014.). Još jedan projekt potaknut od UNESCO-a, usmjeren na odrasle sirijske izbjeglice u Iraku, odnosi se na tečaj iz poduzetništva i napredni tečaj informacijsko-komunikacijske tehnologije (IT). „Nakon završetka tečaja, polaznici su dobili internacionalni certifikat priznat od strane lokalnih i međunarodnih ustanova“ (UNESCO, 2013.). Godine 2018. Ministarstvo unutarnjih poslova i UNHCR kroz doprinose vlada Francuske, Njemačke, Japana, Republike Koreje, Norveške, Ruske Federacije, kao i Europske unije (DEVCO) i programa Educate A Child osnivaju Srednju školu Shahid Majid Boshkouh za dječake u pokrajini Bushehr (područje sa mnogo naseljenih izbjeglica). U cilju pružanja podrške iranskoj vladi u ispunjavanju sve većih zahtjeva za školama, UNHCR je u partnerstvu s Ministarstvom obrazovanja doprinio izgradnji 16 novih škola u 9 pokrajina u Iranu. Nove škole su izgrađene tijekom 2016. i 2017. godine. S druge strane, Irak se suočava i s problemima koji su posljedica iznenadnog velikog broja djece koju treba smjestiti u odgovarajuće škole. Nedostaci obrazovnog sustava očituju se u nedovoljnom broju učitelja i arapskih škola temeljenih na kurikulumu koje Kurdi preferiraju.

Javlja se i problem jezičnih barijera usprkos tome što ih veliki broj dijeli kurdsko podrijetlo. Također i veliki broj djece ne pohađa školu zbog dolaska usred trajanja školske godine, udaljenosti od škole ili zbog nesigurnosti u to kako će se njihova budućnost nastaviti odvijati.

#### JORDAN

Iznimno veliki broj izbjeglica prihvatila je i država Jordan, još jedna od susjednih zemalja Sirije. Do polovice trećeg mjeseca 2018. godine UNHCR je registrirao nešto više od 650 000 sirijskih izbjeglica unutar države Jordan. Iako se i sama država nalazi u financijskoj krizi, vlada je izdvojila sredstva kako bi pružila barem minimalno obrazovanje djeci izbjeglica. „...[O]brazovni sustav koji je pokušao smjestiti rastući broj izbjeglica posvećujući cijelu poslijepodnevnu smjenu samo djeci sirijskih izbjeglica“ (O'Rourke, 2015: 719). Prema podacima UNHCR-a, u 2017. godini više od 259 000 izbjeglica u Jordanu bilo je uključeno u neki oblik obrazovanja. Ahmadzadeh i sur. (2014) navode kako je sirijskim izbjeglicama registriranim putem UNHCR-a (i putem Ministarstva unutarnjih poslova, izbjeglice koje žive izvan kampova) omogućen besplatan pristup javnom zdravstvu te primarnom i sekundarnom obrazovanju. Osim toga, ističu kako je pomoć u obliku dodatne poduke pružena i učiteljima koji održavaju poslijepodnevnu nastavu namijenjenu djeci izbjeglicama. Procjenjuje se da se djeca izbjeglice nalaze u preko 80 zemalja. *Albert Einstein*, njemački program za akademske izbjeglice NHCR-a, poznat kao DAFI, već nekoliko godina provodi se u Jordanu i primarni je kanal za visoko obrazovanje. Velik broj djece doveo je i do određenih problema te učitelji navode kako nemaju dovoljno materijala za rad, ali i da nedovoljno vremena posvećuju jordanskim učenicima. Ahmadzadeh i sur. kao probleme navode preveliku udaljenost škola od izbjegličkih smještaja, nesiguran prijevoz do škole, ali i problem nemotiviranih učitelja koji ne održavaju poslijepodnevnu nastavu na primjerenom razini. I u ovoj zemlji se javlja problem velikog broja djece koja ne pohađa nastavu. „Iako se broj djece koja pohađaju nastavu neznatno povećao od 2013. godine, 35% Sirijaca školske dobi ostaje izvan škole u svibnju 2016. godine“ (Lenner, Schmelter, 2016: 122). Prema UNICEF-ovom istraživanju (2015) provedenom na 9 085 djece, tri su glavna razloga zbog kojih djeca nisu uključena u školu: nikada nisu niti pohađali školu (zbog čega bi starija djeca mogla biti nekvalificirana za formalno obrazovanje), nedovoljno financijskih sredstava za školski materijal te činjenica da moraju zarađivati za kućanstvo. Nedostatak potrebne dokumentacije također je jedan od razloga koji se istaknuo u prethodno navedenom istraživanju.

#### TURSKA

Zemlja na području Bliskog istoka koja se ističe s najvećim brojem registriranih sirijskih izbjeglica je Turska. Prema podacima UNHCR-a, do kraja ožujka 2018. godine u Turskoj je registrirano više od 3 500 000 izbjeglica. Smješteni su pretežno unutar izbjegličkih kampova i turskih zajednica. Jedna od obrazovnih mjera poduzetih u Turskoj je i osnivanje društvenih centara. „Ostale nacije pozdravljaju humanitarne napore Turske u ovom ratu, a oni uključuju i osnivanje društvenih centara koji pružaju satove iz turskog i engleskog jezika, računalnih vještina, kuhanja i ostalih područja“ (O'Rourke, 2015: 720). Također se otvorilo i nekoliko novih škola, što je prijeko potrebno s obzirom na to da se u Turskoj nalazi više od 1 600 000 djece izbjeglica. „Početkom školske godine 2016./2017., 491 896 djece sirijskih izbjeglica uključeno je u nastavu i privremene edukacijske centre. Stopa upisa najviša je kod djece u primarnom obrazovanju, dok se dramatično opada kod djece u sekundarnom obrazovanju“ (3RP, 2016: 40). Broj izbjeglica raste te, unatoč otvaranju novih škola, javlja se problem nedostatka slobodnih škola koje poučavaju arapski jezik. S druge strane, u područjima gdje je dostupna nastava na arapskom jeziku djeca su u većini

slučajeva spriječena prisustvovati nastavi jer im je onemogućen prijevoz do škole. Cjelokupna situacija se odražava i na učitelje, odnosno na njihov nedovoljan broj.

#### LIBANON

Libanon kao jedna od površinom najmanjih zemalja Bliskog istoka prihvatila je vrlo veliki broj izbjeglica iz Sirije. Do kraja veljače 2018. godine, prema podacima UNHCR-a, u Libanonu je registrirano više od 900 000 izbjeglica. Od ukupne brojke, otprilike 540 000 se odnosi na djecu. Procjenjuje se da Libanon ima najnižu stopu integracije djece izbjeglica u školu, a jedan od glavnih razloga za to je problem administrativne prirode. „Mnoge izbjeglice nemaju pristup javim uslugama, jer je onima koji su bez dokumenata ili UNHCR-ove registracije zabranjen pristup takvim uslugama. Čak su i djeca oštećena jer, ukoliko nemaju rodni list, možda neće imati mogućnost pristupa obrazovanju, zdravstvenom sustavu i ostalim osnovnim uslugama u Libanonu“ (O'Rourke, 2015: 722). Također se i u ovoj zemlji javlja problem jezičnih barijera u školi, kao i nemogućnost prijevoza djece do konkretnih ustanova, ali i nedovoljnog kapaciteta u školama. Pozitivan pomak dogodio se otvaranjem državnih škola i poučavanjem pojednostavljenog arapskog kurikuluma. „Odluka Ministarstva obrazovanja i visokog obrazovanja da otvori državne škole u dvije smjene i pokrivanje svih troškova školovanja od strane UNHCR-a i UNICEF-a omogućilo je da 90 000 sirijske djece ima pristup formalnom obrazovanju“ (Ahmadzadeh i sur., 2014: 46). Ahmadzadeh i sur. izvještavaju i o poučavanju pojednostavljenog arapskog kurikuluma kao i o uvodnoj nastavi iz francuskog i engleskog jezika, čime se nastoje smanjiti jezične barijere. Navodi se i kako su privatne škole napravile prijevod udžbenika na arapski jezik: učenici na jednoj stranici čitaju sadržaj na engleskom jeziku, dok se na suprotnoj stranici nalazi prijevod tog istog sadržaja na arapskom jeziku. UNICEF i UNHCR osigurali su prijevoz do škole znatnom broju učenika te je Ministarstvo obrazovanja i visokog obrazovanja donijelo odluku da sirijski učenici koji pohađaju deveti razred te učenici koji su palestinske izbjeglice iz Sirije mogu pristupiti službenom ispitu na arapskom, iako nemaju sve potrebne dokumente.

#### EGIPAT

Egipat se ističe kao zemlja Bliskog istoka s najmanjim brojem registriranih sirijskih izbjeglica. Do kraja veljače 2018. godine UNHCR je registrirao nešto više od 120 000 izbjeglica, od čega se preko 50 000 odnosi na djecu. Situacija u Egiptu je nešto specifičnija u usporedbi s ostalim zemljama, s obzirom na to da se položaj i pomoć pružena izbjeglicama drastično promijenila nakon dolaska novog predsjednika na vlast. Za vrijeme mandata predsjednika Mohameda Morsija izbjeglicama je pružena adekvatna skrb za vrijeme njihovog boravka u Egiptu. „Morsijeva vlada pružila je izbjeglicama besplatno zdravstveno osiguranje i obrazovanje čime ih je stavila u rang s Egipćanima te im dala mnogo više privilegija nego dugoročnijim izbjeglicama iz Somalije i Sudana, između ostalih afričkih zemalja“ (O'Rourke, 2015: 723). Međutim, nakon svrgavanja predsjednika Morsija smanjio se broj dolaska sirijskih izbjeglica jer su se suočili s optužbama nove egipatske vlade koja ih je proglasila pristašama bivšeg predsjednika Morsija. Kao posljedica toga, mnoge izbjeglice su deportirane ili su svojevoljno odlučile napustiti Egipat.

#### NJEMAČKA

Na području Europe, Njemačka se ističe kao jedna od glavnih odredišnih zemalja izbjeglica. S obzirom na druge europske države, u Njemačku je pristigao najveći broj izbjeglica. Prema izvješću njemačkog Saveznog ureda za migracije i izbjeglice (BAMF) za prosinac 2016. godine, 489 378 izbjeglica bilo je u procesu traženja azila. „Većina prijava u 2016. godini dobivene su iz sljedeće tri države: Sirije, s 266 250 prijava, Afganistana, s 127 012 prijava, i Iraka, s 96 116 prijava“

(Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2017: 2). BAMF (2016) u izvješću navodi kako je u 2015. i 2016. godinu pristiglo više od 1 100 000 izbjeglica. Podatci BAMF-a za 2017. godinu pokazuju kako se broj prijava za azil prepolovio te iznosi nešto više od 220 000. Prema Međunarodnoj organizaciji za migracije (IOM) i UNICEF-u, više od 80 000 prijava za azil se odnosi na djecu. Time se i Njemačka našla pred izazovom integracije djece izbjeglica u školski sustav. „Načelno, pravo i obvezna na pohađanje škole odnosi se na svu djecu koja prebivaju u Njemačkoj, usprkos njihovom statusu. Međutim, kako je odgojno-obrazovni sustav u nadležnosti saveznih država, postoje pojedine značajne razlike u zakonu i praksi“ (AIDA, 2016: 66). Primjerice, u nekoliko saveznih država obvezno obrazovanje traje do 16. godine života te samim time djeca u tim državama nemaju pravo pristupa obrazovanju ukoliko imaju više od 16 godina. AIDA kao problem navodi i nedovoljan pristup tečajevima jezika i pismenosti, ali i nedovoljan pristup redovnim školama. Prema neprofitnoj organizaciji javne politike *The Brookings Institution* (2016), dolazak velikog broja djece izbjeglica rezultirao je preopterećenjem njemačkih škola. Kao i u većini zemalja primateljica, učitelji i nastavnici nemaju dovoljno razvijene kompetencije za rad s djecom čiji materinji jezik nije njemački. Međutim, školski sustav razvija nekoliko različitih pristupa odgoju i obrazovanju djece izbjeglica. *The Brookings Institution* opisuje primjer dvaju pristupa: integracija djece izbjeglica u postojeće razrede te uspostavljanje odvojenih razreda za djecu svih dobnih skupina. Kako bi se što većem broju djece osigurala poduka iz njemačkog jezika, zaposleno je nekoliko tisuća učitelja, o čemu izvještava *Quartz* (2015).

#### BELGIJA

Od početka izbjegličke krize Belgija je prihvatila značajan broj izbjeglica. Belgijski Ured glavnog povjerenika za izbjeglice i osobe bez državljanstva (CGRS, 2016) navodi kako je od 2012. do polovice 2016. godine azil zatražilo 40 601 izbjeglica iz Sirije, Afganistana i Iraka. Udio od 5 727 izbjeglica se odnosi na djecu bez pratnje. Prema podacima CGRS-a, u 2017. godini bilo je 19 688 prijava za azil, od čega se 5 514 prijava odnosi na djecu. Obvezno obrazovanje u Belgiji traje 12 godina, odnosno obuhvaća djecu u dobi od 6 do 18 godina. Djeca bez pratnje imaju pravo na integraciju u obvezno obrazovanje. „Za djecu bez pratnje, obvezno obrazovanje započinje 60 dana nakon registracije u *Registru stranaca*. Prisustvo u školi nije obvezno, što znači da dijete može biti poučavano kod kuće“ (Belgian Contact Point of the European Migration Network, 2009: 44). Navedeno se odnosi i na djecu koja su ilegalni stanovnici Belgije. S obzirom na to da u Belgiji postoje tri zajednice (flamanska, francuska i njemačka), i obrazovanje se u tim zajednicama razlikuje. Flamanska zajednica ima organiziranu prijemnu nastavu (*reception classes*) kojom želi novopridošlice što brže poučiti nizozemski jezik kako bi ih upoznali sa školskim kurikulumom i metodama poučavanja primjerenim njihovim individualnim sposobnostima. Takva nastava traje jednu godinu te uključuje najmanje 22 sata nizozemskog tjedno, za što se na kraju dobije i certifikat. „Poučavanje se djelomično odvija u razredima za prijemnu nastavu i djelomično u „regularnoj“ nastavi. Škola mora osmisliti individualan plan za svakog novopridošlicu koji ne govori nizozemski jezik“ (Belgian Contact Point of the European Migration Network, 2009: 45). Škola može organizirati prijemnu nastavu ukoliko ima najmanje četiri učenika koji ne govore nizozemski. Francuska zajednica pruža mogućnost stvaranja prijelaznih razreda (*bridging classes*) za „...učenike u dobi od 2 do 18 godina koji su u državi manje od godinu dana i koji su zatražili ili dobili status izbjeglice (ili maloljetnici u pratnji osobe koja je u jednoj od navedenih situacija), ili su u statusu bez države ili dolaze iz određenih zemalja u razvoju“ (Belgian Contact Point of the European Migration Network, 2009: 45). Prijelazni razred se može pohađati najmanje tjedan dana, odnosno najviše godinu dana. Kada škola dobije dozvolu za formiranje prijelaznog razreda, dobije i dodatne sate za održavanje nastave te je obvezna sastaviti odbor za integraciju kako bi

pomogla boljoj integraciji te djece u školu. Nakon pohađanja prijelaznog razreda, djeca se uključuju u redovnu nastavu, a na kraju pohađanja prijelaznog razreda dobiva se certifikat. Iako je učenje jezika za djecu dobro organizirano, s problemima učenja jezika se suočavaju odrasli polaznici. „...[I]straživanje o izbjeglicama je pokazalo kako je učenje jezika problematično za 62% ispitanika. Problemi se javljaju uglavnom zbog nedovoljne interakcije s lokalnim stanovništvom, nedostatka mjesta koja bi za to vrijeme preuzela brigu o njihovoj djeci, učestalih promjena nastavnika te nedostatak intenzivnih tečajeva“ (European Employment Policy Observatory, 2016: 14).

#### ŠVEDSKA

U periodu od 2012. do kraja 2016. godine Švedska je prihvatila značajno velik broj izbjeglica iz Sirije, Afganistana i Iraka. Time se ističe kao druga po redu europska država po broju primljenih zahtjeva za azil u aktualnoj izbjegličkoj krizi (na prvom mjestu nalazi se Njemačka). Prema Švedskoj migracijskoj agenciji, u navedenom periodu zaprimljeno je 195 994 zahtjeva za azil, od čega se 35 925 zahtjeva odnosi na djecu bez pratnje (Migrationsverket, 2017). U 2017. godini zabilježeno je 25 666 prijava, od čega se 9 843 prijave odnosi na djecu. Obvezno obrazovanje u Švedskoj obuhvaća period od 7. do 16. godine života. Djeca izbjeglice i oni koji su u procesu traženja azila imaju puno pravo na pristup obrazovanju, iako ono za njih nije obvezno. „Štoviše, djeca izbjeglice i oni u procesu traženja azila unutar dobne skupine od 7 do 16 godina imaju pravo na dvojezično obrazovanje. Općine su dužne ponuditi učenicima poduke na materinjem jeziku“ (Bourgonje, 2010: 47). Poduke se u većini slučajeva ne odvijaju u školi, već u zasebno vrijeme neovisno o nastavi. Djeca također mogu pohađati švedski kao sekundarni jezik u sklopu obveznog obrazovanja. „Švedski kao sekundarni jezik ima svoj vlastiti silabus“ (Bourgonje, 2010: 50). Švedski učitelji se susreću s mnogobrojnim problemima u svakodnevnoj nastavi i poučavanju djece izbjeglica. Bourgonje (2010) navodi neke od glavnih problema, a oni se odnose na: potrebu za učiteljima koji bi djecu poučavali na njihovom materinjem jeziku kao i za učiteljima koji poučavaju švedski kao sekundarni jezik, potrebu za adekvatnom edukacijom učitelja, zatim poteškoće u radu zbog raznovrsne obrazovne pozadine djece i značajnog variranja u njihovom predznanju te nedostatak sredstava za primjereno provođenje nastave.

#### SLOVENIJA

Od početka izbjegličke krize kroz Sloveniju je prošao značajan broj izbjeglica. Prema izvješću Amnesty Internationala, više od 1 000 izbjeglica zatražilo je azil u Sloveniji prije nego li je došlo do zatvaranja Balkanske rute u ožujku 2016. godine. „Prije zatvaranja Zapadnobalkanske rute u ožujku, 99 187 izbjeglica i migranata ušlo je u Sloveniju; većina ih je nastavila put prema Austriji. 1 308 ljudi – većina iz Sirije, Afganistana i Iraka – zatražilo je azil“ (Amnesty International, 2017: 324). Podaci Europske komisije (2017) za razdoblje od 2012. do kraja 2016. godine pokazuju kako je više od 400 djece bez pratnje zatražilo azil u Sloveniji. Vižintin (2016) navodi kako slovenski *Zakon o osnovnoj školi* te *Zakon o izmjenama i dopunama zakona o osnovnom školstvu* omogućava izravnu inkluziju djece izbjeglica u primarno obrazovanje, tečaj slovenskog jezika te poučavanje na njihovom materinjem jeziku. Također im je omogućeno dvogodišnje prilagođeno ispitivanje i procjenjivanje znanja. „Djeci učitelji i kolege pružaju podršku u redovnoj nastavi, dopunskoj nastavi i individualnoj stručnoj pomoći, uključeni su u aktivnosti posebnog interesa, u dogovoru s roditeljima uključeni su i jutarnju njegu i poslijenastavni boravak, nastavljaju svoje individualno učenje slovenskog i slično“ (Vižintin, 2013: 160). Poteškoće s kojima se učitelji susreću proizlaze iz nedovoljno razvijenih kompetencija za poučavanje slovenskog kao sekundarnog jezika.

## GRČKA

Prema podacima grčkog Ministarstva migracijske politike, u razdoblju od 2013. do kraja veljače 2017. godine zaprimljeno je više od 90 000 zahtjeva za azil. Udio djece u tome iznosi otprilike 8%, odnosno nešto više od 7 600 zahtjeva. Obvezno obrazovanje u Grčkoj obuhvaća djecu u dobi od 6 do 15 godina. Djeca izbjeglica u procesu traženja azila na njega imaju jednako pravo kao i djeca državljani Grčke. Nastavu pohađaju i djeca koja nemaju sve potrebne dokumente koji su im potrebni za uključivanje u školski sustav. „Članak 40 zakona 2910/2001 propisuje da su sva djeca državljani Trećih zemalja koja žive u Grčkoj obvezna i imaju pravo na obvezno obrazovanje“ (Triandafyllidou, Gropas, 2011: 4). Za vrijeme aktualne izbjegličke krize Grčka je dobila pomoć od UNICEF-a, koji je, u suradnji s Pirejskom otvorenom školom za imigrante, osigurao 11 kontejnerskih učionica (UNICEF, 2016.). Značajnu pomoć Grčka je dobila i od Međunarodne organizacije za migracije (IOM) koja osigurava prijevoz djece od smještajnih ustanova do najbližih škola. Također, djecu su opremili i s potrebnim školskim priborom (European Commission, 2017.). Nevladina organizacija METAdrasi, koja se bavi migracijama i razvojem, od 2010. godine organizira tečajeve grčkog jezika te je svojim aktivnostima doprinijela obrazovanju izbjeglica u Grčkoj (METAdrasi, n. d.). Neki od problema s kojima se djeca susreću u školama odnose se na kulturološke razlike.

## KANADA

Kao još jedna od zemalja Sjeverne Amerike koja je odredište izbjeglica ističe se Kanada. Do kraja siječnja 2017. godine broj prihvaćenih sirijskih izbjeglica u Kanadi premašuje 40 000 (Government of Canada, 2017.). Prema državnoj statistici, među izbjeglicama se nalazi više od 17 500 djece. Civilno društvo značajno doprinosi prihvatu izbjeglica kroz shemu G5 (Group of 5). „Civilno društvo u Kanadi igra značajnu ulogu u prihvatu na način da pojedinci mogu smjestiti izbjeglice kroz, kako je poznato, shemu *Group of five*, gdje se petoro ili više kanadskih državljanina ili trajnih stanovnika prijavljuju za sponzoriranje dolaska izbjeglica u Kanadu i prihvaćaju odgovornost za pružanje potpore nakon njihovog dolaska“ (Bélanger McMurdo, 2016: 82). Kanada se sastoji od deset provincija i tri teritorije te ima dva službena jezika: engleski i francuski. Svaki od sastavnih dijelova Kanade ima autonoman odgojno-obrazovni sustav, a samim time se razlikuje i način prihvata izbjeglica u pojedinim dijelovima. Provincija Ontario je u 2016. godini prihvatila najveći broj sirijskih izbjeglica, njih više od 16 000, gdje udio djece iznosi nešto više od 8 000. Sama provincija ima dva zasebna školska sustava: francuski i engleski. „Učenicima koji pohađaju škole na engleskom jeziku, program *Engleski kao sekundarni jezik (ESL)* može pomoći da sustignu svoje kolege u razredu. Tečajevi *Razvoj engleske pismenosti (ELD)* dostupni su u nekim školama u Ontariju, kako bi pomogli učenicima razviti vještine i olakšati im integraciju“ (COPA, 2012: 13). ESL program namijenjen je djeci od predškolske dobi, pa sve do 18. godine života, dok je EDL tečaj namijenjen djeci u dobi od 8 do 18 godina. Kod EDL tečaja pronalazimo više učenika koji dolaze iz zemalja gdje im je obrazovanje bilo nepotpuno, isprekidano ili u potpunosti prekinuto. „Kod oba programa, ESL i EDL, škola može organizirati: dodatnu pomoć za učitelja, dodatnu pomoć od strane ESL/EDL učitelja u redovnoj nastavi, strukturirano vrijeme za izostanak s redovne nastave kako bi se radilo s ESL/EDL učiteljem“ (COPA, 2012: 14). Novonastala situacija predstavlja značajan izazov za učitelje diljem cijele Kanade. CBC News (2017) izvještava o problemu traume s kojom su se novi učenici suočili u svojoj nedavnoj prošlosti. Upravo zbog toga kanadske vlasti suočavaju se s poteškoćama u pogledu pružanja adekvatne potpore svojim učiteljima i nastavnicima. Zanimljiv problem javlja se među samim učenicima koji izražavaju želju što učinkovitijeg učenja jezika, no to im je dijelom onemogućeno jer se u njihovim razredima nalazi velik broj izbjegličke djece, čime se smanjuje izloženost i mogućnost korištenja inog jezika.

Problem ponekad predstavlja i dob učenika. Veliki broj učenika provede i po nekoliko godina radeći kako bi olakšali životne uvjete svoje obitelji te do odluke o nastavku obrazovanja prijeđu dob do koje se imaju mogućnost uključiti u redovan sustav školovanja.

## Zaključak

Sirijski građanski rat, započet 2011. godine, prisilio je mnoge ljude na odlazak iz svojih domova i samim time uvelike se odrazio na njihov odgoj i obrazovanje. Komparativnom analizom 11 zemalja primateljica utvrđene su različitosti, ali i određene sličnosti u načinu prihvata djece izbjeglica u odgojno-obrazovne sustave. Primarni problemi koji se javljaju u zemljama Bliskog istoka (Irak, Jordan, Turska, Libanon, Egipat) odnose se na nedovoljan broj škola u kojima se poučava arapski jezik te nemogućnost prijevoza do škole. Kao glavni problem u europskim zemljama (Njemačka, Belgija, Švedska, Slovenija, Grčka) ističe se nedostatak kompetencija učitelja i nastavnika za rad s djecom izbjeglicama, što bi se moglo smatrati posljedicom jezičnih barijera i kulturoloških razlika. S obzirom na broj djece koja se nastoje uključiti u školske sustave, zemlje Bliskog istoka i europske zemlje susreću se s problemom nedovoljnog broja učitelja i nastavnika koji znaju arapski jezik i koji su specijalno educirani za rad s učenicima iz ratom pogođenih krajeva. Uglavnom sve navedene zemlje nastoje organizirati neki oblik dodatne nastave, koja se u većini slučajeva odvija nakon redovne nastave. Zanimljivo je istaknuti razliku između Grčke i Libanona u kontekstu dokumentacije koja je potrebna za uključivanje djece izbjeglica u školu, a gdje su poduzete dvije u potpunosti suprotne mjere: u Libanonu djeca bez rodnog lista nemaju pristup obrazovanju, dok se u Grčkoj u škole uključuju i djeca koja nemaju svu potrebnu dokumentaciju. Potrebno je napomenuti kako se u Libanonu poduzimaju mjere kojima bi se u nastavni proces omogućila inkluzija i djece bez potrebne dokumentacije. Također, većina europskih zemalja nastoji pružiti poučavanje jezika svoje zemlje kao sekundarnog jezika, što i jest jedan od ključnih elemenata uspješne integracije djece izbjeglica u škole, ali i cjelokupnu zajednicu. Politički migranti susreću se sa različitim problemima u odgojno-obrazovnom procesu pojedinih zemalja unatoč sve većoj pozornosti koja se pridaje povećanju njihove integracije u društvu.

## Literatura

- #WelcomeRefugees: Key figures. Government of Canada, 2017. <http://www.cic.gc.ca/english/refugees/welcome/milestones.asp> (posljednji put posjećeno 10. 4. 2018.)
- 2500 Refugee and Migrant Children Now Attending Greek Schools. Brussels: European Commission, 2017. [http://ec.europa.eu/echo/news/2500-refugee-and-migrant-children-now-attending-greek-schools\\_en](http://ec.europa.eu/echo/news/2500-refugee-and-migrant-children-now-attending-greek-schools_en) (posljednji put posjećeno 10. 4. 2018.)
- Adelman, Elizabeth, Nieswandt, Martina, Dryden-Peterson, Sarah. Inside Syrian refugee schools: Syrian in Germany. Washington: The Brookings Institution, 2016. <https://www.brookings.edu/> (posljednji put posjećeno 10. 4. 2018.)
- Ahmadzadeh, H. et al. (2014) *Ensuring quality education for young refugees from Syria (12–25 years)*. UK: Refugee Studies Center.
- Amnesty International. (2017) *Amnesty International Report 2016/17: The State of the World's Human Rights*. London: Amnesty International Ltd.
- Anić, Vladimir, Goldstein, Ivo. Rječnik stranih riječi. Zagreb: Novi liber, 2015.
- Asylum applicants considered to be unaccompanied minors by citizenship, age and sex Annual data (rounded). Brussels: European commission, 2017.

- <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do> (posljednji put posjećeno 14. 4. 2018.)
- Bara, M., Lajić, I. (2009) Prisilne, iznuđene i organizirane migracije u etnodemografskom oblikovanju Hrvatske: primjer Slavonije. *Migracijske i etničke teme*. 4 (25), 337–362.
- Bélanger McMurdo, A. M. (2016) Causes and consequences of Canada's resettlement of Syrian refugees. *Forced Migration Review*. (52), 82–84.
- Belgian Contact Point of the European Migration Network. (2009) *Unaccompanied minors in Belgium*. Belgium: EMN.
- Berti, B. (2015) The Syrian refugee crisis: Regional and human security implications. *Strategic Assessment*. 4 (17), 41–45.
- Bourgonje, P. (2010) *Education for refugee and asylum seeking children in OECD countries: Case study from Australia, Spain, Sweden and the United Kingdom*. Belgium: Education International.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2017) *Asylgeschäftsstatistik für den Monat Dezember 2016*. Nürnberg: BAMF.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2016) *Forced migration, arrival in Germany, and first steps toward integration*. Nürnberg: BAMF.
- Burlović, S. (2014) *Interkulturalne prakse – s izbjeglicama i za izbjeglice*. Zagreb: Centar za mirovne studije.
- Catch-up Classes for Secondary Schools. Paris: UNESCO, 2014. <http://www.unesco.org/new/en/syria-crisis-response/regional-response/iraq/catch-up-classes/> (posljednji put posjećeno 14. 4. 2018.)
- COPA. (2012) *The Newcomer's Guide to Elementary School in Ontario*.
- Education Sector Working Group. (2015) *Access to Education for Syrian refugee Children and Youth in Jordan host communities*. UNICEF.
- Entrepreneurship Training and advanced IT Courses for Syrian refugees in Iraq. Paris: UNESCO, 2013. <http://www.unesco.org/new/en/syria-crisis-response/regional-response/iraq/entrepreneurship-training/> (posljednji put posjećeno 14. 4. 2018.)
- European Employment Policy Observatory. (2016) *Challenges in the Labour Market Integration of Asylum Seekers and Refugees*. UK: EEPO.
- Greek Language Courses. Athens: METAdrasi, n. d. <http://metadrasi.org/en/campaigns/greek-language-courses/> (posljednji put posjećeno 20. 4. 2018.)
- Iraq: UNICEF launches back-to-school campaign to help millions missing out on education. New York: UN News Center, 2016. <http://www.un.org/apps/news/story.asp?NewsID=55179#.WRTH8Wjyi71/> (posljednji put posjećeno 20. 4. 2018.)
- Kozłowski, Hanna. Germany's response to the refugee crisis: Hire thousands of new teachers. New York: Quartz, 2015. <https://www.qz.com/> (posljednji put posjećeno 20. 4. 2018.)
- Kuntin, P. & Rajić, V. (2018) *Education of political migrants: theory and practice: The case of Croatia*. Rukopis predan za objavljivanje.
- Lenner, K. & Schmelter, S. (2016) Syrian Refugees in Jordan: between refuge and ongoing deprivation? *IEMed Mediterranean Yearbook 2016*. 122–126.
- O'Rourke, J. (2015) Education for Syrian Refugees: The Failure of Second-Generation Human Rights During Extraordinary Crises. *Albany Law Review*. 78 (2), 711–738.
- Overview and time series. Göteborg: Migrationsverket, 2017. <https://www.migrationsverket.se/English/About-the-Migration-Agency/Facts-and-statistics-/Statistics/Overview-and-time-series.html> (posljednji put posjećeno 22. 4. 2018.)
- Refugee and migrant children stuck in Greece face double crisis. New York: UNICEF, 2016. [https://www.unicef.org/ceecis/media\\_29547.html](https://www.unicef.org/ceecis/media_29547.html) (posljednji put posjećeno 22. 4. 2018.)
- Rystad, G. (1992) Immigration History and the Future of International Migration. *International Migration Review*. 26 (4), 1168–1199.
- Seker, B. D. & Sirkeci, I. (2015) Challenges at School in Eastern Turkey. *Economics and Sociology*. 4 (8), 122–133.



- Teachers struggling after surge of refugees, U of W education expert says. Toronto: CBC News, 2017. <http://www.cbc.ca> (posljednji put posjećeno 22. 4. 2018.)
- Three Secondary Schools for Syrian Refugees. Paris: UNESCO, 2014. <http://www.unesco.org/new/en/syria-crisis-response/regional-response/iraq/three-secondary-schools/> (posljednji put posjećeno 22. 4. 2018.)
- Triandafyllidou, A. & Gropas, R. (2011) Greek education policy and the challenge of migration: an intercultural view of assimilation. *Race Ethnicity and Education*. 3 (14), 399–419.
- Vižintin, M. A. (2013) The integration of immigrant children in Slovenia: good practices from primary schools. *Inovative issues and approaches in social sciences*. 2 (6), 53–68.

Petra Kuntin  
Petra Blažinović

## **POLITICAL MIGRANTS IN RECEIVING COUNTRIES' EDUCATIONAL SYSTEMS**

### *Abstract*

The outbreak of civil war in Syria resulted in mass migrations of people from war impacted areas towards surrounding countries of Middle East but also towards European countries. Certain Middle East and European countries had to face great wave of migrants and assure their integration into society and educational system. The greatest challenge has been put before receiving countries, especially in the context of European countries, considering the fact that education is recognized as one of the key components necessary for successful inclusion of migrants into society. This paper represents comparative analysis of the measures and activities taken by receiving countries considering migrants and their integration into society and educational system of certain country. The most significant problems that receiving countries are facing during and after acceptance of migrant children have also been stated. In the paper examples of good practice of migrants integration into educational systems of certain countries are also proposed.

*Key words: education, refugees, political migrants*

## ULOGJE ČLANOVA TIMA U PROCESU TRANZICIJE U ŠKOLU: KONTEKST INKLUZIJE

### *Sažetak*

Inkluzija je način razmišljanja i delovanja koji omogućava svakom pojedincu da se oseća prihvaćeno i sigurno. Inkluzivno obrazovanje podrazumeva kvalitetno obrazovanje za svu decu na svim nivoima obrazovanja. Tranzicija iz predškolske ustanove u školu je emotivan i složen put za svaku porodicu. Navedena tranzicija može biti još veći izazov za porodice sa decom koja imaju potrebe za dodatnom vaspitno-obrazovnom podrškom. Različita istraživanja su pokazala da postoji vertikalni diskontinuitet između predškolske ustanove i škole i da deca mogu doživeti strepnju i stres ukoliko prelazak nije bio adekvatno izveden. Iz tog razloga u mnogim zemljama se teži formiranju tima za tranziciju, koji predstavlja jezgro grupe koja olakšava proces tranzicije i planira ga. Ove kolaborativne ekipe uključuju vaspitače, učitelje, direktore, roditelje i druge predstavnike zajednice. Imajući u vidu nacionalnu i internacionalnu perspektivu, u ovom radu će biti prikazani različiti primeri planova tranzicije, protokola, vodiča i dokumentacionih lista, u kojima su jasno izdvojene uloge svakog člana tima, njihovi doprinosi i odgovornosti inkluziji i procesu tranzicije u školu. Dobiti od ovakvog planiranja tranzicije u inkluzivnoj praksi su: određenje položaja i uloge svakog od učesnika tranzicije, počevši od deteta, njegove porodice, predstavnika predškolske ustanove i škole, ali i šire društvene zajednice; identifikacija poteškoća u prelasku sa jednog nivoa na drugi; analiza adekvatnih mera za pružanje maksimalne podrške detetu i njegovoj porodici i priprema škole za prihvatanje deteta.

Ključne reči: *inkluzija, tranzicija, predškolska ustanova, škola, porodica*

### **Uvod**

Prelazak deteta u novo vaspitno-obrazovno okruženje predstavlja izazov za svaku porodicu i svako dete. Promena okruženja predstavlja veliku promenu koja je povezana s identitetom, jer postoji identitet koji je vezan za prethodno okruženje i identitet koji još treba da se izgradi u novom okruženju sa novim ulogama (Sieber Egger & Unterweger, 2016). Tranzicija u kontekstu vaspitanja i obrazovanja nije samo prvi dan u novoj ustanovi, to je dobro osmišljen i isplaniran proces. Ključne prelazne tačke u tranziciji kroz obrazovni sistem su prelasci iz predškolske ustanove u osnovnu školu, iz razredne nastave u predmetnu nastavu i iz osnovne škole u srednju školu. Osim predstavljene vertikalne tranzicije postoji i horizontalna, koja je između istog nivoa obrazovanja unutar ustanove ili između različitih ustanova. Nakon škole, postoji tranzicija ka univerzitetima ili nekom drugom obliku usavršavanja (studije, stručna usavršavanja, pohađanje kurseva, seminara), kao i zapošljavanju.

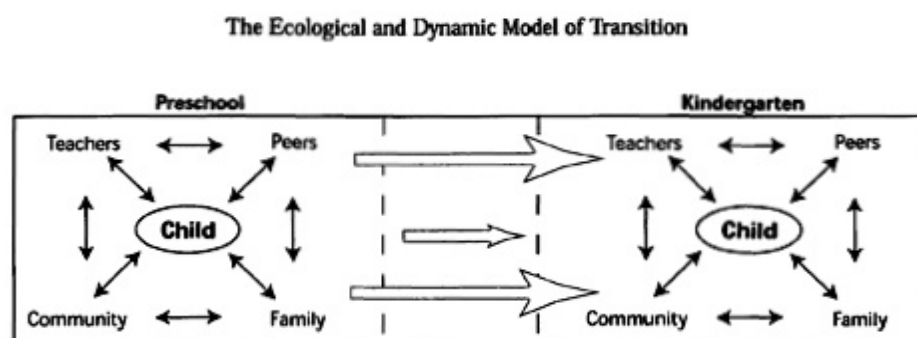
Porodično okruženje je prva zajednica deteta, koja po obeležjima pripada neinstitucionalizovanom vaspitanju i obrazovanju. Prilikom upisa deteta u predškolsku ustanovu

ili polaska u jaslice, vaspitnu grupu ili pripremnu predškolsku grupu, dete prolazi kroz prvi tranzicioni period, jer se upis deteta u obrazovni sistem smatra prvom tranzicionom tačkom u vaspitno-obrazovnom procesu. U ovom tranzicionom periodu postoji intenzivna saradnja između porodice i predškolske ustanove, kao „poznatog“ i „novog“ okruženja za dete. Prva vertikalna tranzicija između institucionalnog vaspitanja i obrazovanja unutar obrazovnog sistema je prelazak deteta iz predškolske ustanove u školu, odnosno na naredni nivo obrazovanja. Tranzicija iz predškolske ustanove u školu je emotivan i složen put za svako dete i njegovu porodicu, koji podrazumeva proces izgradnje odnosa i razumevanja s ciljem pružanja podrške detetu u njegovom kretanju kroz obrazovni sistem.

Problem tranzicije dece sa jednog nivoa obrazovanja na naredni sveprisutan je u dosadašnjoj praksi. Razlog tome mogla bi biti činjenica da ne postoje u dovoljnoj meri organizovani i razrađeni mehanizmi niti oblici podrške u periodu tranzicije dece između nivoa obrazovanja. U svetlu navedenih tumačenja o značaju i efektima tranzicije u kontekstima školskog života i inkluzivne prakse, postavljaju se pitanja ko čini proces tranzicije u školu, koje odgovornosti članova tima imaju u procesu tranzicije, kao i posredstvom kojih aktivnosti, planova i protokola proces tranzicije se realizuje u kontekstu inkluzije. Na ova i slična pitanja autori rada će u nastavku teksta pokušati dati određenu sintezu viđenja u okvirima nacionalnih i internacionalnih perspektiva.

### Tranzicija u školu – proces promene

Sintagmu „spremnost za polazak u školu“ UNICEF (2012) posmatra kroz tri dimenzije: 1. spremno dete; 2. spremna porodica; 3. spremna škola. U okvirima druge literature, interakcionistički model uključuje i komponentu spremna zajednica (Vudhed, 2012). S pojmom „spremnost za školu“ usko je vezan pojam „tranzicija“, koji se odnosi na „kretanje deteta između određenih prostora ili mesta, različitih ljudi, iskustava, očekivanja“ (Kennedy, 2013: 2), tačnije prelazak i adaptacija na nove uslove i situacije. Proces tranzicije, pored deteta kao glavnog aktera, uključuje roditelje koji saraduju s obrazovnim sistemom, vaspitno-obrazovne institucije koje stvaraju uslove za uključivanje sve dece u sistem poštujući individualne i socijalne razlike i širu društvenu zajednicu (UNICEF, 2012).



Dijagram 1. preuzet od: (Kraft-Sayre, 2000, prema: Centre for equity & innovation in early childhood (CEIEC), 2008: 57)

Navedeni ekološki model tranzicije u školu ukazuju na činjenicu da dečja spremnost za školu zavisi od odnosa uspostavljenih na relaciji porodica – predškolska ustanova – škola (Centre for equity & innovation in early childhood, 2008). Tačnije, prelazak deteta iz porodice u predškolsku

ustanovu i školu predstavlja proces koji zahteva angažovanje porodične, predškolske i školske sredine (Krstić i Zuković, 2017). Procesi uključivanja svih agenasa u proces tranzicije u školu i njihove kolaborativne aktivnosti objedinjuju se terminima „tranzicione prakse/programi/aktivnosti“. To su zapravo one aktivnosti preuzete od stručnjaka i sistema, kojima je cilj sticanje odgovarajućeg iskustva za porodicu, decu, institucije i to pre formalnog ulaska u školu (Margetts, 2002, prema: Klemenović, 2014). Ukratko, benefiti dobre pripremljenosti za školu ogledaju se na dva nivoa: *suštinski* (za dete, porodicu, vaspitače i učitelje) i *instrumentalni* (za društvenu zajednicu, kulturu i ekonomiju) (UNICEF, 2012).

### **Tranzicija u školu u kontekstu inkluzije**

Inkluzivno obrazovanje u Srbiji od 2009. godine postalo je pravo i obaveza s obzirom na to da je kvalitetno obrazovanje za svu decu na svim nivoima definisano u Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije (Sl. glasnik 72/09). Ono podrazumeva kvalitetno obrazovanje za svu decu, obuhvata uspešno obrazovanje dece iz osetljivih grupa i decu tipičnog razvoja u redovnom obrazovnom sistemu, i kao takvo predstavlja proces izlaženja u susret potrebama svakog deteta u obrazovnom procesu i poboljšanja obrazovnog sistema kao celine.

Polazište u kreiranju inkluzivnog obrazovnog sistema je u uspostavljanju inkluzivne politike, inkluzivne kulture i inkluzivne prakse u vaspitno-obrazovnim ustanovama i društvu. Neki od preduslova kako bi se omogućila uspešna implementacija politike inkluzivnog obrazovanja su: prikupljanje socioekonomskih podataka, obezbeđivanje pristupačnosti vaspitno-obrazovnih ustanova u arhitektonskom i programskom smislu razvojem kapaciteta stručnog kadra i koordinacijom ministarstava i drugih tela koja se bave pitanjem obrazovanja (Bogdanović, 2007), odnosno intersektorska saradnja. Tako se obezbeđuje kvalitetno obrazovanje kao otvoreni obrazovni sistem dostupan za svu decu, koji zahteva prilagođavanje svakom pojedincu od predškolske ustanove, škole i tokom celog školovanja. Osnovno načelo inkluzije je „raditi sa“, a ne „raditi za“, što znači raditi sa svom decom, i sa decom iz osetljivih grupa kojima je potrebna dodatna vaspitno-obrazovna podrška u njegovom prirodnom okruženju.

Tranzicija u školu u kontekstu inkluzije je dizajnirana tako da podrži dete koje ima potrebu za dodatnom vaspitno-obrazovnom podrškom, da pomogne vaspitno-obrazovnim institucijama prilikom tranzicije iz ustanove u ustanovu i da njihovo iskustvo tranzicije bude pozitivno. Tranzicija u školu kao osmišljena i planska podrška detetu pruža se u kontinuitetu, u trajanju od minimum dvanaest meseci do trideset šest meseci (od godinu do tri godine) radi otklanjanja prepreka i primene efikasnih strategija kroz saradnju trenutnog i budućeg tima stručnjaka i roditelja, pri prelasku na naredni nivo obrazovanja, odnosno vertikalna tranzicija ili u okviru istog nivoa i iste vrste, odnosno u okviru istog nivoa različitih vrsta obrazovanja, što je horizontalna tranzicija (Velišek-Braško i Perić Prkosovčki, 2017).

Prilikom tranzicije u školu u okviru inkluzije neophodno je voditi računa o tranziciji u odnosu na kontekst deteta, što obuhvata razumevanje detetovog okruženja i porodice, specifičnosti određene podgrupe osetljive grupe (dete sa smetnjama u razvoju, dete iz nestimulativne sredine, darovito dete...) i u odnosu na prelazne tačke u vertikalnom sistemu obrazovanja, što obuhvata saradnju između različitih institucija različitog obrazovnog nivoa (predškolska ustanova – škola, razredna nastava – predmetna nastava, osnovna škola – srednja škola, specijalna škola – redovna škola, srednja škola – visoka škola ili fakultet, visokoškolska ustanova – mesto zaposlenja),

odnosno između „starog“ i „novog“ obrazovnog okruženja. U internacionalnim primerima inkluzivne prakse u zemljama EU (npr. Danska, Belgija, Finska) o tranziciji se govori i u odnosu na model inkluzivnog obrazovanja (Đokić, 2008, prema: Velišek-Braško, 2015), koji je vezan za koncept i organizaciju, nivo i obim uključenosti deteta (permanentno, parcijalno ili privremeno inkluzivno obrazovanje), te se tranzicija realizuje između različitih modela inkluzivnog obrazovanja. Postoje primeri tranzicije gde dete bude u istom periodu u tri škole u periodu tranzicije, što zahteva saradnju tri institucije. Primer iz Srbije, Novi Sad (Savetovanje za tranziciju dece iz društveno osetljivih grupa, 2016), gde redovan učenik specijalne i muzičke škole paralelno pohađa redovnu školu prema modelu privremene inkluzije. Cilj tranzicije je potpuni prelazak deteta u redovnu školu u permanentni model inkluzije uz nastavak pohađanja muzičke škole. U ovom primeru tranzicija između tri institucije je obuhvatila specijalnu školu, umetničku muzičku školu i redovnu školu.

Horizontalna tranzicija između različitih institucija može biti prilikom prelaska deteta na isti nivo obrazovanja u okviru iste vaspitno-obrazovne ustanove, između dve vaspitno-obrazovne ustanove istog ili različitog tipa i vrste. Ovaj model tranzicije može da se ostvari između: dve tipične ili dve specijalne ustanove, predškolske ustanove ili škole, specijalne i redovne predškolske ustanove, specijalne škole i redovne škole, između specijalne srednje škole i redovne srednje škole, između umetničke škole i redovne osnovne ili srednje škole... Proces tranzicije u kontekstu inkluzivnog obrazovanja podrazumeva smer tranzicije iz specijalnih u redovne predškolske ustanove ili škole. Tranzicija se može realizovati i iz redovnih predškolskih ustanova i škola prema specijalnoj predškolskoj ustanovi ili školi, ali onda se više ne govori o inkluziji već o segregaciji dece iz osetljivih grupa.

Specifičnost ovog modela horizontalne tranzicije je posebno vidljiva u situacijama kada se deca nalaze na bolničkom lečenju, u socijalnim ustanovama, deca migranata ili deca u readmisiji i kada je potrebno detetu pružiti podršku na istom nivo obrazovanja, ili u istom ciklusu obrazovanja uz intersektorsku saradnju *tima za tranziciju*.

### **Članovi tima tranzicije u školu**

Tim za tranziciju u okviru škole predstavlja jezgro grupe koja olakšava proces tranzicije. Članovi tima za tranziciju su pojedinci koji predstavljaju mrežu zaštite porodice i deteta. Autori (Pianta, Kraft-Sayrea, Rimm-Kaufmana, Gercke & Higginsc, 2001) razvili su teorijski okvir za razvoj „školskih i programskih timova za tranziciju“, koji uključuju koordinatora tranzicije.

Članovi tima su kolaborativne ekipe koje se sastoje od:

- Članova porodice;
- Lidera tima za tranziciju, odnosno koordinatora;
- Školskih predstavnika;
- Predstavnika predškolske ustanove;
- Neformalnih članova tima / šira društvena zajednica.



Grafikon 1. Članovi tima.

*Porodica* je važan učesnik, ali i svi drugi iz bliskog okruženja koji poznaju dete. Zbog toga je neophodna razmena informacija i na horizontalnom i na vertikalnom nivou. Uloge i odgovornosti treba jasno definisati. Osim toga, treba unaprediti koordinaciju rada svih službi (oblici saradnje, domeni delovanja i praćenje deteta) i iskoristiti sve resurse u zajednici i ustanovi (Zlatarević i Mihajlović, 2013). Dok je glas porodica centralni u procesu tranzicije, preporučuje se da porodica bude lider tima za tranzicije, ili da se izabere pouzdani delegat da predvodi i vodi proces. Delegirani vođa tima treba da bude član mreže zaštite deteta koji je dostupan, na raspolaganju da preuzima zadatke, i sa kojim dete ima pozitivan i prijatan odnos. Naime, porodice se podstiču da budu vođe tima za tranziciju u školu s obzirom na njihovu centralnu ulogu u tom procesu (Healthy Child Manitoba, 2015).

Drugi članovi tima su *profesionalci* koji pružaju socijalne, kliničke, medicinske, obrazovne i druge usluge za dete i porodicu. Oni mogu biti radni terapeuti, pedijatri, specijalisti za mentalno zdravlje, defektolozi i slično. Njihova glavna uloga u procesu tranzicije u školu (osim u toku pružanja usluga i podrške) je procena, dokumentacija i podela relevantnih informacija o tranziciji dece, s ciljem da deca mogu biti podržana u procesu napredovanja u školskom okruženju. Uloga *predstavnika škole i predškolske ustanove* je promocija pozitivnog prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu, posebno za dete sa potrebom za dodatnom vaspitno-obrazovnom podrškom. *Administrator* tima može biti označen kao koordinator, direktor, konsultant i slično. To je osoba sa posebnom sertifikacijom obrazovanja, angažovan od škole i(li) predškolske ustanove s ciljem koordinacije i pružanja adekvatne stručne podrške timu. Konkretnije, to je često osoba u školskom okruženju koja će prva dobiti informacije o deci iz predškolske ustanove. U okvirima svojih uloga, svi članovi tranzicionog tima treba da promovišu pozitivan prelazak iz porodične i predškolske sredine u školsku.

*Neformalni članovi* tima su ljudi iz šireg detetovog okruženja, sa kojima su deca bliska (na primer sportski treneri, verski lideri i slično). Njihova uloga je vidljiva u pružanju emotivne podrške porodici i detetu, čak i u nekim slučajevima pružanje profesionalne podrške. U primerima

nacionalne inkluzivne prakse, odnosno u Srbiji, u vaspitno-obrazovnim institucijama postoji *Stručni tim za inkluzivno obrazovanje* (STIO), čija je uloga u periodu tranzicije u školu sledeća: analiza prepreke za potpuno uključivanje deteta u predškolsku ustanovu i školsku zajednicu, planiranje i realizovanje aktivnosti na nivou ustanove za smanjivanje i prevazilaženje prepreka i izrada plana tranzicije za dete u saradnji sa timom za pružanje dodatne podrške detetu (tim za DPD), ukoliko je formiran za dete (Zlatarović i Mihajlonvić, 2013).

Na sve navedeno nadovezuju se rezultati istraživanja stručnjaka (Pianta et al., 2001), koji daju prikaz rezultata saradnje između univerzitetskih istraživača, vaspitača i osoblja, učitelja i osoblja, roditelja u implementaciji i sprovođenju adekvatnog prelaza iz predškolske ustanove u školu. Stotinu i deset porodica su učestvovala u istraživanju, zajedno sa nizom školskog i univerzitetskog osoblja. Neki od najznačajnih rezultata ovog istraživanja (Pianta et al., 2001) su:

- Predškolsko osoblje se sve više smatra važnim i korisnim izvorima podrške roditeljima;
- Učesnici u procesu tranzicije razlikuju se u korišćenju aktivnosti vezanih za tranziciju;
- Roditelji, vaspitači i nastavnici se međusobno pozitivno ocenjuju u odnosu na sprovedene aktivnosti i preuzete uloge.

### **Uloge i odgovornosti članova tima u procesu tranzicije u školu**

Nacionalna i internacionalan perspektiva ističe značaj partnerske saradnje, zajedničkog planiranja, realizacije i vrednovanja procesa tranzicije u školu kroz timski rad. Kako bi se podelile odgovornosti i obaveze za aktivnosti u procesu tranzicije, potrebno je definisati uloge unutar tima i uloge članova, odnosno definisati ko i šta prihvata i sprovodi, a u planu se i određuje i kada to radi.

*Uloga predškolske ustanove*, između ostalog, obuhvata uspostavljanje i negovanje kontinuirane saradnje sa porodicom, a u godini pred polazak deteta u školu iniciranje izrade plana procesa tranzicije. Transfer informacija ide preko predškolske ustanove, a neophodna je intersektorska saradnja. Predškolska ustanova priprema dete za polazak u školu i organizator je detetovog odlaska iz predškolske ustanove u školu. Prilikom tranzicije u kontekstu inkluzije iz koje dete odlazi (sa upravom i sa servisnom koji pruža podršku detetu) ona treba da bude domaćin i organizator inicijalnog sastanka i da oformi *tim za podršku deteta u tranziciji*. Svrha prvog sastanka je: identifikacija dece kojoj je potrebna podrška, utvrđivanje procedura za prikupljanje podataka i informacija, uređivanje dokumentacije, sredstava i evaluacije.

*Uloga 'prihvatajuće' škole* je pružanje informacija o školi i prijemu u školu, školskom programu, razrada relevantnih informacija, razvoj dobre komunikaciju sa porodicom i saradnja sa roditeljima, prikupljanje potrebne dokumentacije, organizacija i pripremanje u saradnji sa stručnom službom. Škola je domaćini poseta i aktivnosti (upoznavanje, druženje, radionice...) za dete, roditelje i za celu grupu dece iz pripreme predškolske grupe u periodu tranzicije. Priprema buduće resursne podrške u školi (senzibilizacija i usavršavanje kadra, podnošenje zahteva školskim upravama ili ministarstvu za kadrovska pitanja, promene nameštaja ili prilagođavanje opreme, vaspitno-obrazovnih sredstava ili pomagala...) radi osiguravanja uspešne tranzicije u kontekstu inkluzije u prvi razred.

*Uloga roditelja/staratelja* ogleda se prevashodno u kontaktiraju sa direktorom, upravom i stručnom službom lokalne škole, odnosno novim obrazovnim okruženjem godinu dana pre



stupanja deteta u školu. Roditeljsku inicijativu i komunikaciju podstiču saveti i udruženja roditelja, kao što je vidljivo u primerima internacionalne (*Choosing a School for your Special Needs Child*, 2015) i nacionalne prakse. Može se realizovati u saradnji sa predškolskom ustanovom ili servisnom podrškom za dete, ustanovom ili centrom koji radi sa detetom i vodi dokumentaciju o detetu i porodici. Porodica po potrebi kompletira dokumentaciju o detetu i o planu ranog razvoja, individualnom obrazovnom planu i planu tranzicije u saradnji sa predškolskom ustanovom i osnovnom školom, to jest matičnom ustanovom i participira na sastancima o tranziciji u školu.

S obzirom na to da su uloge svih članova tima determinisane potrebama, poteškoćama i interesovanjima deteta koje prolazi kroz proces tranzicije, dominantna je *detetova uloga* kao aktivnog učesnika procesa tranzicije u školu. Njegova uloga i značaj ne ogledaju se isključivo u činjenici da odrasli treba da „oslušuju“ šta je njemu potrebno i da odlučuju u njegovo ime, već dete treba da ima mogućnost izbora, glasa, i kao takvo da bude ravnopravan član u procesu tranzicije u školu. U okvirima dinamičnog prelaska deteta iz porodične i predškolske sredine u školsku ključno za sve aktere tranzicije u školu u kontekstu inkluzije je očuvanje dobrobiti deteta na nivou svih aspekata njegovog razvoja.

U primerima, dokumentima i vodičima za tranziciju, participacija roditelja ističe se u velikoj meri, jer su oni partneri u planiranju i realizaciji procesa tranzicije u školu. Savetuju se roditelji na koji način da realizuju svoju ulogu u procesu tranzicije iz predškolske ustanove u školu. Saveti roditeljima (parents council) prema primeru iz Australije (*Choosing A School For Your Special Needs Child*) su:

- Planirati i razmotriti tranziciju ranije.
- Uočiti promene u rutini u novom obrazovnom okruženju.
- Voditi dijalog i diskusiju sa vaspitačem i nastavnikom o detetovom pedagoškom profilu i IOP-u.
- Pružiti pomoć i podršku detetu da se prilagodi školskom okruženju.
- Saradivati sa nastavnicima u sprovođenju strategije podrške u učionici.
- Kreirati krug socijalne podrške.

Saradnja i komunikacija između aktera, odnosno članova tima je neophodna u procesu tranzicije. *Koordinator tima* vodi računa o tome da se u timu obezbedi komunikacija i saradnja među svim članovima, on organizuje sastanak i susrete, distribuira obaveštenja i informatore. Daje i prikuplja ček liste za roditelje i vaspitače, kao i od stručne službe u predškolskoj ustanovi i u školi. U tranzicionom periodu pisanim putem se komunicira sa roditeljima i sa ostalim članovima tima. Koordinator vodi računa o dokumentaciji procesa tranzicije.

Može se zaključiti na osnovu prikazanih primera modela tranzicije iz predškolske ustanove u školu: tranzicija se radi timski; planiranje počinje ranije; jasno su definisane uloge; pored deteta i roditeljima se pruža podrška u periodu tranziciji; pruža se podrška deci u vidu različitih aktivnosti i sadržaja, ističe se značaj saradnje i komunikacije između aktera u procesu tranzicije. Institucija koja prima decu, odnosno škola i nastavnici prethodno realizuju sve potrebne pripreme za njihov doček u vidu prilagođavanja i organizovanja fizičke i socioemocionalne sredine.

## Metodika tranzicije u školu u okvirima inkluzije

U internacionalnim primerima (Finland – *Special needs education within the education system*, 2013; Denmark – *Special needs education within the education system*, 2013; *Successful Transition to Kindergarten: The Role of Teachers & Parents in USA*, 2008; *Guidelines for Transitional Education Plan Preparation in USA*, 2016; *Transitioning from Primary to Secondary School in Australia*, 2014; *Guidelines For Early Childhood Transition To School For Children With Special Needs in Kanada*, 2002) dokumenti i instrumenti koji se koriste u planiranju tranzicije u školu nazivaju se protokoli, liste i planovi. U realizaciji tranzicije je potrebno kreirati *plan tranzicije*, instrument obrazovne politike, koji kao takav podrazumeva dugoročni plan i omogućava učesnicima procesa da održe napredak ka obezbeđivanju prava na obrazovanje i obrazovnih ciljeva na duži period (*Guidelines for Transitional Education Plan Preparation*, USA, 2016). *Tranzicioni edukativni plan* (TER-Transition Education Plan) u SAD-u je instrument nacionalne politike koji podrazumeva dugoročni plan, a omogućava državi i njenim partnerima da razviju strukturiran plan koji će održavati napredak ka obezbeđivanju prava na obrazovanje i realizaciju obrazovnih ciljeva na duži period. Plan tranzicije je dokument koji je širi od već postojeće dokumentacije ESP-a (Education Sector Plane) u procesu inkluzivnog obrazovanja deteta i bazira se na njoj. Odnosno, kao što je to primer u SAD-u, Plan učenja (ESP), a u Srbiji je to *Individualni obrazovni plan* (IOP) i temelj je za izradu plana tranzicije.



Grafikon 2. Adaptirano prema: *Transition Planning Form* (Healthy Child Manitoba, 2015)

Navedeni protokol/plan nosi naziv *Transition Planning Form*. Uvodni deo protokola počinje *društvenom pričom (social story)* koja opisuje odgovarajuće socijalne signale i detetove reakcije u određenim situacijama. To je priča napisana za pojedinu decu u skladu sa njihovim specifičnim potrebama. Može da se koristi za različite svrhe, uključujući i uvođenje promene i rutina s ciljem promocije pozitivnog prelaska u školu. U okvirima tranzicije može biti napravljen od bilo kog člana tima za tranziciju, bio to član porodice, vaspitač, ili neko drugi iz bližeg okruženja deteta. Društvena priča treba da: a) *opisuje iskustvo predškolske ustanove iz perspektive deteta* (tačnije iz "Ja" perspektive); b) *bude u skladu sa trenutnim razvojnim nivoom deteta*; c) *daje informacije o rutinama deteta iz ugla porodice i okruženja* (vaspitača i drugih).

Nadalje, u delu sa *opštim podacima* u velikom broju protokola ističu se pitanja tipa: *osnovni podaci o detetu* (ime i prezime, datum rođenja, pol) i *osnovni podaci o roditelju / staratelju* (adresa stanovanja, broj telefona, datum popunjavanja protokola...). Na navedeno se često nadovezuju *pitanja otvorenog tipa za roditelje*, kao na primer: a) *opis porodice* (struktura, kultura, jezik, tačnije podaci koje porodica smatra da škola treba da zna); b) *opis deteta* (snage, slabosti, ciljevi i uspesi, konkretnije, svi relevantni podaci koje škola treba da zna o detetu); c) *roditeljska očekivanja i nade, kako od deteta, tako i od škole*.

Daljom razradom protokola, od opštih pitanja koja su napred navedena, navode se specifičnija, tačnije, konkretnija pitanja o detetu u odgovarajućim oblastima razvoja. Preciznije:

- *kognitivne sposobnosti deteta* (poznavanje slova, brojeva i simbola; sposobnost pisanja; detetova posebna interesovanja u različitim oblastima – umetnost, čitanje, matematika, pisanje..., detetove sposobnosti usvajanja znanja i učenja);
- *komunikacija* (razumevanje jezika, upotreba reči...);
- *samostalnost* (u ishrani, oblačenju, negi...);
- *motorika* (krupna motorika, pokretljivost, snalaženje u prostoru, sitna motorika);
- *senzorni razvoj* (vid, sluh, taktilne sposobnosti...);
- *socioemocionalno ponašanje* (samoregulacija, interakcija i odnosi, donošenje odluka...);
- *preferencije deteta u igri* (učešće i ponašanje deteta u igri, vrste igre, vrste igračaka...).

Velika prednost protokola ogleda se u činjenici da su pitanja za roditelje formulisana na način da ih porodice, tačnije roditelji/staratelji različitih obrazovnih nivoa mogu razumeti i na odgovarajući način odgovoriti. Naslovi poglavlja uglavnom su navedeni stručnom terminologijom, kao na primer socioemocionalni razvoj, međutim, pitanja kao što su: "Opišite ponašanje svog deteta kada je srećno ili uzbuđeno", "Šta vaše dete uradi da se smiri? Šta radite Vi da pomognete detetu da smiri?" (2015: 30) pružaju roditeljima mogućnost da razumeju i detaljnije opišu konkretno ponašanje i svaku oblast razvoja. Takođe, kao još jedna od prednosti može se istaći i pitanje koje se postavlja na kraju svake oblasti, a glasi: „Opišite strategije, uputstva, intervencije, opremu, adaptacije životne sredine, ton glasa i slično, koji su efikasni u podržavanju deteta u ovoj (konkretno navedenoj) oblasti razvoja?“ Navedenim pitanjem i odgovorima članovi tima dobijaju opis situacije i moguće strategije i obrasce koje detetu u prelaznom periodu mogu pomoći da se lakše „nosi“ sa novim i stresnim situacijama.

Nakon navedenih pitanja, u protokolima koji su pravljani s ciljem pružanja podrške deci koja imaju potrebu za dodatnom vaspitnom-obrazovnom podrškom postavljaju se pitanja o *specifičnostima deteta i njegove dijagnoze*. Primera radi (Healthy Child Manitoba, 2015), izdvajaju se:

- ček-liste sa ponuđenim vrstama podrške koje bi škola trebala da pruži detetu,
- podaci o stručnjacima koji su već, nezavisno od polaska u školu, uključeni u proces razvoja deteta,
- pitanja o opštem zdravlju deteta,
- i predlozi podrške roditelja za koje oni smatraju da bi pomogli u procesu adaptacije deteta na novonastalu situaciju.

U okvirima drugih protokola i planova variraju načini kako se podaci dobijaju od roditelja / staratelja. Da li je to po principu otvorenih pitanja, kao što je i navedeni primer, ili je to po principu određenih lista (*Needs Inventory, Case History Form, Child Case History Form*), gde roditelji treba da obeleže nivo razvijenosti konkretnog aspekta razvoja njihovog deteta. Primer australijskog protokola (*Transition Learning and Development Statement*) uključuje podatke koje daje član porodice i vaspitač (early childhood educator). Kao i prethodni, i ovaj protokol počinje sa opštim podacima o detetu, slikom deteta (kako dete samo sebe vidi) i opštim podacima o porodici i vaspitaču koji popunjavaju dati protokol. U navedenom protokolu data su pitanja:

- „Moje dete je zainteresovano za...“,
- „Moje dete najbolje uči i učestvuje u aktivnosti kada...“,
- „Mom detetu je potreba pomoć oko...“
- „Stvari koje mogu da uznemire moje dete su...“

S druge strane, deo koji popunjavaju vaspitači podeljen je po oblastima, ali kao i kod roditelja, pitanja su otvorenog tipa. Oblasti su slične kao u prethodno navedenom protokolu. Jedna od razlika je što je, pored nekih pitanja, roditeljima i vaspitačima pružena mogućnost „opcije“, što znači da mogu, ali i ne moraju da odgovore (Department of Education and Early Childhood Development, 2010).

Planovi istaknuti u publikaciji „Karika koja nedostaje“ (Zlatarević i Mihajlović, 2013: 85) daju objedinjenu sliku prelaska deteta iz različitih okruženja, da li to bilo iz porodice u predškolsku ustanovu, iz predškolske ustanove u prvi razred, pa čak iz četvrtog razreda u peti. Planovi su napravljeni u formi tabele, gde su sa leve strane navedene oblasti života u predškolskoj ustanovi, dok su u zaglavlju navedena sledeća pitanja: „Prepreke u ustanovi koje sprečavaju potpuno uključivanje deteta“, „Šta treba preduzeti kako bi se prepreke prevazišle“, „Postojeći resursi ili šta treba nabaviti / uraditi“, „Nosioci aktivnosti / saradnici“, „Prioriteti / vremenska dinamika“. Navedena tabela nosi naziv „Plan prevazilaženja prepreka i izrade individualizovanog plana podrške detetu i porodici na nivou predškolske ustanove“ i daje prikaz oblasti življenja ustanove u koju dete prelazi, kao i kategorije u vidu pitanja koje popunjavanjem daju uvid u kojim oblastima dete može imati poteškoća. U nastavku plana nalazi se tabela „Planiranje podrške detetu i porodici – polazak u prvi razred“, u kojoj su navedene *oblasti za izradu individualnog tranzicionog plana*, kao i prethodno navedena pitanja. „Plan prevazilaženja prepreka i izrade individualizovanog plana podrške detetu i porodici na nivou osnovne škole“ napravljen je na isti način, gde variraju oblasti življenja ustanove, u ovom slučaju škole. Uz navedene planove korisnicima publikacije data su i *uputstva za popunjavanje plana prevazilaženja prepreka potpunom uključivanju deteta u život osnovne škole*, gde su za svaku oblast navedena pitanja i sugestije koje članovima tima mogu biti od pomoći prilikom detekcije poteškoća i formulisanja oblika podrške koja se detetu i porodici može pružiti. Proces tranzicije iz predškolske ustanove u osnovnu školu treba da počne godinu

dana pre ulaska u školu. Aktivnosti u okviru jednog plana su hronološki navedene (Healthy Child Manitoba, 2015). Primer:

- Pre septembra: godinu dana pre školskog početka
  - Identifikacija lidera, odnosno koordinatora tranzicionog tima. Preporučuje se da porodica deteta preuzme ovu ulogu ili da porodica izabere člana mreže zaštite deteta koji je dostupan.
  - Identifikovanje pojedinca / ustanova koji mogu biti uključeni u proces planiranja tranzicija (šira porodica, prijatelji, treneri i sl.).
- Septembar: godinu dana pre polaska u školu
  - Prikupljanje informacija o detetu. Detetove jake strane / potrebe.
- Oktoibar – decembar (9–11 meseci pre škole)
  - Iniciranje razgovora o tranziciji između različitih aktera (predškolska ustanova, škola, porodica).
- Januar – april (5–8 meseci pre škole)
  - Učestvovanje u predškolskoj ustanovi, učestvovanje u obilasku / poseti i razgovor sa direktorom škole i osobljem (roditelj može odlučiti da uradi samostalno ili sa izabranim vođom tima).
  - Učestvovanje u planiranju tranzicije deteta u školu, na osnovu jedinstvenih prednosti i potreba. 1. školske posete detetu i porodici; 2. posete učionici; 3. fotografisanje deteta u školi, pravljenje videozapisa za kasnije razmatranje.
- Maj – jun (2–4 meseci pre škole)
  - Početak sprovođenja konkretnih aktivnosti iz plana.
- Jul – 30. avgust (1–2 meseca pre škole)
  - implementacija podrške plana za prelazak deteta u školu i povezivanje sa osobljem u školi.

Navedeni protokoli ili planovi daju okvirna načela i alate za promociju uspešne tranzicije u školu za decu sa potrebom za dodatnom vaspitno-obrazovnom podrškom i njegovu porodicu. Podložni su korekciji i prilagođavanju specifičnim uslovima društvene zajednice u kojoj dete živi. Takođe je bitno istaći da su navedeni planovi i protokol primenljivi i za svako drugo dete i porodicu, jer je proces tranzicije u školu izazovan i stresan za sve njih.

### **Umesto zaključka: elementi uspešne tranzicije u školu u okvirima inkluzije**

Svakom detetu sa potrebom za dodatnom vaspitno-obrazovnom podrškom neophodna je i adekvatna podrška na prelaznim tačkama svog obrazovanja i školovanja. Ovaj proces se shvata kao niz postupaka kojima uvažavamo okolnosti iz kojih se polazi i u koje se prelazi prilikom promene okruženja. Ona obuhvata određene oblike ponašanja, rutinu, jasnu podelu uloga i definisanje očekivanja. Zajednički elementi najboljih programa tranzicije i uspešne tranzicije u okvirima konteksta inkluzije, analizirajući internacionalnu i nacionalnu praksu, podržavaju decu koja imaju potrebu za dodatnom podrškom ili složene probleme koje proizilaze iz invaliditeta i poteškoća u učenju i funkcionisanju. Neki od elemenata su (Velišek-Braško i Perić Prkosovački, 2017):

- Početi pripremu i pre tačke tranzicije. Proces tranzicije prema internacionalnom modelu traje i tri godine (2+1);

- Usredsređenost i prilagođenost individualnim potrebama deteta, oslanjajući se na pedagoški profil i individualni plan;
- Obezbeđivanje kontinuirane saradnje sa roditeljima / starateljima i njihovo aktivno učešće kao vitalnih partnera;
- Obezbeđivanje dovoljno informacija detetu i roditeljima / starateljima kako bi napravili izbor budućih obrazovnih ustanova;
- Obezbeđivanje adekvatnih resursa (školska inkluzivna kultura, politika i praksa);
- Određivanje „koordinatora tranzicije“ koji vodi komunikaciju, osigurava saradnju, obezbeđuje efikasnost komunikacije i vodi računa o tome da svaki aspekt planiranja procesa tranzicije pomogne detetu i porodici.

Prilikom tranzicije, radi uspešnog prelaska deteta, potrebno je uzeti u obzir različite aspekte. Prema internacionalnim i nacionalnim primerima prepoznati su sledeći mehanizmi u tranzicionom periodu (Velišek-Braško i Perić Prkosovački, 2017):

1. *Saradnja između institucija;*
2. *Dokumentacija za dete, sa prepoznatim jakim stranama.* Postoje "kriterijumi za prijem", odnosno istaknute veštine i sposobnosti deteta, šta može i ume da radi u periodu tranzicije. Usaglašava se obrazovni plan deteta iz obrazovnog okruženja iz kojeg dolazi sa planom u novom obrazovnom okruženju. (Pedagoška dokumentacija deteta je slična, kao što je to u našoj praksi *Pedagoški profil* i *Individualni obrazovni plan*).
3. Kreiraju se *Planovi tranzicije* za decu koja imaju potrebu za podrškom.
4. Organizacija *poseta u odeljenje* u novoj školi ili zajedničkih aktivnosti, jer to doprinosi pozitivnim iskustvima u tranziciji deteta.
5. *Vršnjačka podrška* putem *Budy Sistem-a* (tutorstvo), gde se starije ili drugo dete / učenik brine o novoupisanom detetu i uvodi ga u novu školu.
6. *Razvijanje programa kompetencija* za dete u kojem nije fokus na sadržajima, već na ishodima koji olakšavaju komunikaciju sa detetom.
7. *Stručno usavršavanje* zaposlenih i nastavnika kroz različite obuke i seminare radi osnaživanja u novoj školi u pružanju podrške detetu koje dolazi.

Tranzicija podrazumeva rad u višedisciplinarnom partnerstvu (intersektorskom), kako bi inkluzija dece sa potrebom za dodatnom obrazovnom podrškom bila uspešna u novom obrazovnom okruženju. Ona je procesni mehanizam za: implementaciju, građenje i osiguranje kvaliteta opštih principa sistema obrazovanja i vaspitanja, odnosno za: izgradnju, uspostavljanje, održivost i kontrolu kvaliteta dostupnosti i podrške u obrazovanju detetu. Tranzicija se završava u situaciji kada evaluacija obrazovne podrške ukaže da je postignut ishod da je dete samopouzdan, uključen i uči.

Saradnja između članova tima za tranziciju je od suštinskog značaja za razvoj i sprovođenje efikasnog plana za tranziciju dece iz predškolske ustanove u školu, posebno u uslovima gde se prelazak odnosi na dete koje ima potrebu za dodatnom vaspitno-obrazovnom podrškom. Adekvatna koordinacija svih članova tima, kooperacija i stremljenje ka zajedničkom cilju, čini dati tim jakim osloncem svim agencijama uključenim u proces tranzicije. Na njihovu ulogu se nadograđuje doprinos različitih lista, protokola i planova tranzicije, napravljenih s ciljem praćenja dečjeg razvoja, interesovanja i potreba, kao i planiranih mera intervencije u onim oblastima koje su procenjene kao „krizne“.

## Literatura

- Богдановић, А. Сви смо једнаки у томе што смо различити. Билтен *Реч више – Инклузивни модел у образовању*. Нови Сад: Новосадски хуманитарни центар, 2007.
- Centre for Equity and Innovation in Early Childhood Transition: a positive start to school. Literature Review*. Melbourne: The University of Melbourne, Centre for Equity and Innovation in Early Childhood, 2008.
- Denmark – *Special needs education within the education system*. 2013. <https://www.european-agency.org/.../denmark/.../special-needs-education-within-the-e>. (2016–10–12).
- Deyell-Gingold, P. *Successful Transition to Kindergarten: The Role of Teachers & Parents*. USA. 2008. [https://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article\\_view.aspx?ArticleID=47](https://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=47) (2016–08–19).
- Đokić, D. *Evropski modeli inkluzije*. Beograd: 2008. [http://inkluzija.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=154:evropski-modeli-inkluzije&catid=29:primeri-dobre-prakse&Itemid=19](https://www.http://inkluzija.org/index.php?option=com_content&view=article&id=154:evropski-modeli-inkluzije&catid=29:primeri-dobre-prakse&Itemid=19). (2016–08–09).
- Finland – *Special needs education within the education system*, 2013. <https://www.european-agency.org/country-information/finland/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system>. (2016–10–12).
- Guidelines For Early Childhood Transition To School For Children With Special Needs*. Manitoba: Manitoba Healthy Living, 2002. [https://www.gov.mb.ca/healthychild/publications/protocol\\_cwsn.pdf](https://www.gov.mb.ca/healthychild/publications/protocol_cwsn.pdf). (2016–10–11).
- Guidelines for Transitional Education Plan Preparation*. Washington DC: USA. Global Partnership for Education, 2016.
- Healthy Child Manitoba. *Protocol for Early Childhood Transition to School for Children with Additional Supports Needs*, 2015. <http://www.gov.mb.ca/healthychild> (2016–08–09).
- Kennedy, A. *Transitions: Moving in, Moving up and Moving on*. NQS PLP e-Newsletter No. 70, 2013. [http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/nqsplp/wpcontent/uploads/2013/12/NQS\\_PLP\\_E-Newsletter\\_No70.pdf](http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/nqsplp/wpcontent/uploads/2013/12/NQS_PLP_E-Newsletter_No70.pdf) (2017–01–18).
- Klemenović, J. *Spremnost za školu u inkluzivnom kontekstu*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 2014.
- Krstić, K. i Zuković, S. Tranzicija u školu: značaj partnerstva porodice i vaspitno-obrazovnih institucija. *Nastava i vaspitanje*, 66 (1), 143–156, 2017.
- Loveland, S. *Choosing a School for your Special Needs Child*, 2015. <https://suzaneloveland.com/choosingaschoolforyourchildwithspecialneeds/> (2019–10–15).
- Peters, S. *Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School*, Report to the Ministry of Education. Hamilton: Ministry of Education's, 2010. Website Education Counts, [www.educationcounts.govt.nz/publications](http://www.educationcounts.govt.nz/publications). (2017–09–16).
- Pianta, R. C., Kraft-Sayrea M. E., Rimm-Kaufmana, S. E., Gercke, N., Higgins, G. Collaboration in building partnerships between families and schools: The National Center for Early Development and Learning's Kindergarten Transition Intervention, 2001. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 117–132.
- Savetovanje za tranziciju dece iz društveno osetljivih grupa*. Novi Sad: Stručna konferencija. Tehnička škola „Mileva Anštajn“, 2016.
- Sieber Egger, A., Unterweger, G. The Swiss kindergarten as a liminal space – The transition from family to school as a process of doing pupil. U: Marinković, L. (ur.) *Svakodnevni život deteta* (13–21). Interdisciplinarna naučno-stručna konferencija sa međunarodnim učešćem, Zbornik radova. Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, 2016.
- Smjernice za proces individualnog obrazovnog plana*, Agencija za odgoj i obrazovanje, Hrvatska / Croatia, 2006. [http://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Smjernice\\_za\\_proces\\_individualnog\\_obrazovnog\\_plana.pdf](http://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Smjernice_za_proces_individualnog_obrazovnog_plana.pdf). (2016–12–12).
- UNICEF, *School Readiness: a conceptual framework*, New York: United Nations Children's Fund, 2012.

- Velišek-Braško, O. *Inkluzivna pedagogija*. Novi Sad: Graphic, 2015.
- Velišek-Braško, O. i Perić Prkosovački, B. Osnaživanje pedagoškog kadra za tranziciju dece u inkluzivnom obrazovanju. *Inovacija u nastavi*, 2 (30), 128–140, 2017.
- Vudhed, M. *Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju, Centar za interaktivnu pedagogiju, 2012.
- Zlatarović, V. i Mihajlović, M. *Karika koja nedostaje: mehanizmi podrške detetu sa teškoćama pri prelasku na sledeći nivo obaveznog obrazovanja u "redovnom obrazovnom sistemu"*. Beograd: CIP, 2013.



## THE ROLES OF THE TEAM MEMBERS IN THE PROCESS OF TRANSITION

### *Abstract*

Inclusion is a way of thinking and acting that allows each individual to feel accepted and safe. Inclusive education refers to adequate education for all children at each education level. Children's transition into school is an emotional and complex period for any family. This transition can be even more challenging for families where are children who have additional support needs. Various studies have shown that there is a vertical discontinuity between kindergartens and schools, and that children may experience anxiety and stress if the transition has not been adequately implemented. For this reason, in many countries there is tendency of forming a transition team, which is the core group that facilitates and makes plan of transition process. These collaborative teams often include educators, teachers, principals, parents and other community representatives. Bearing in mind the national and international perspective, this paper will present various examples of transition plans, protocols, guidelines and documentation list, which clearly separate the roles of each member of the team, his contribution and responsibilities to the transition process into school. Gain of transition planning in inclusion practices are: definition of the position and role of each transition participant, starting from the child, his family, representatives of the kindergarten and school, but also the wider community: identification of the difficulties in moving from one to another education level; analysis of appropriate measures to provide maximum support for the child, his family and the school preparation for the child acceptance.

*Key words: inclusion, transition, kindergarten, school, family*

Šejla Bjelopoljak  
Lejla Kafedžić

## PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE KORIŠTENJA (NE)PRIMJERENE TERMINOLOGIJE U ODGOJNO-OBRAZOVNOM RADU

### *Sažetak*

Terminologija određene nauke je uvijek aktuelno i važno pitanje. Pri upotrebi pedagoške terminologije u odgojno-obrazovnom radu i dalje se javljaju dileme. Posebno su ove dileme prisutne u oblasti specijalne pedagogije te u vezi s pitanjima koja se odnose na inkluzivnost obrazovanja. Termini se mijenjaju kao rezultat društvenog razvoja i razvoja nauke. Dileme o upotrebi primjerenih termina posebno se javljaju u situacijama kada je potrebno opisati karakteristiku pojedinca važnu za daljnje odgojno-obrazovno djelovanje. Naglasak je da se izbjegne etiketiranje, generalizacija i diskriminacija kao posljedica upotrebe neprimjerenih termina. Etiketiranje i predrasude bi mogle dovesti do smanjene mogućnosti za boljim upoznavanjem potreba, uloga i karakteristika svakog djeteta, što bi rezultiralo ugrožavanjem daljeg kvalitetnog odgojno-obrazovnog rada. U radu će biti predstavljena analiza upotrebljavane pedagoške terminologije uz dokimološke preporuke za individualizaciju učenja i procjenu uspjeha učenika u učenju. U traganju za objektivnim, valjanim i pouzdanim instrumentom za procjenu znanja, posebnu pažnju ćemo posvetiti metrijskim karakteristikama instrumenata, ishodima učenja i nastavniku u ulozi mjernog instrumenta. Kako je moguć utjecaj korištenja pedagoški neprihvatljive terminologije na objektivnost procjenjivanja uspjeha učenika u učenju, povezat ćemo stavove o ocjenjivanju zasnovane na empirijskom istraživanju sa preporukama o stručnom usavršavanju nastavnika u oblasti dokimologije.

*Ključne riječi: pedagoška terminologija, inkluzivni odgoj i obrazovanje, denotativno značenje riječi, konotativno značenje riječi, etiketa*

### **Uvod**

Jezik je živa materija koja se svakodnevno mijenja i oblikuje pod utjecajem različitih faktora. Ti faktori danas mogu biti prepoznati u globalizaciji, utjecaju interneta, zahtjevima za poznavanje više stranih jezika, promjeni perspektive u promatranju čovjeka, razvoju nauke, kulture, društva i slično. U skladu s tim, termini koji se koriste u odgojno-obrazovnom radu su, također, podložni promjenama. Posebno su u ovom području promjene uzrokovane drugačijim pogledima na prirodu, ulogu i razloge postojanja čovjeka. Poznato je da je 20. stoljeće donijelo promijenjenu sliku o djetetu, između ostalog, i donošenjem Konvencije o pravima djeteta (1989), kojom se jasno poručilo da dijete nije ničije vlasništvo, već osoba s pravima i obavezama.

Odgojno-obrazovni rad je posebna djelatnost koja ostavlja neizbrisive tragove na svako dijete. Ti tragovi mogu biti dominantno pozitivno ili negativni. Tragovi bivaju ostavljeni najčešće kroz komunikaciju. Komunikacija je najjednostavnije objašnjena kao razmjena poruka između dvije ili više osoba. Komunikacija se neprestano odvija na različite načine. Najznačajnije sredstvo

komuniciranja je upravo jezik. Rječnik jezika je sastavljen od riječi. Riječi mogu imati denotativno i konotativno značenje. Denotativno značenje se odnosi na jezik stvari, na objašnjenje šta ta stvar jeste – definiciju. Konotativno značenje se odnosi na ideje i osjećanja koji se grupiraju oko riječi. U skladu s tim, dvije riječi mogu imati potpuno isto denotativno značenje, ali sasvim različito konotativno značenje. Obje pokazuju isti objekat, ali prateći emotivni tonovi koji mogu biti izazvani sa te dvije riječi sasvim su različiti, a reakcija je, prema tome, pod snažnim utjecajem osjećaja. U skladu s ovim je činjenica da jezik može da bude efikasan u formiranju i mijenjanju stavova, u izazivanju potreba i emocija i u uvođenju promjena u ponašanju (Kreč i sar., 1973).

U odgojno-obrazovnom radu važno je to da komunikaciju prati i interakcija, tj. međutjecaj jednih na druge, pri čemu je važno da utjecaj prati pozitivan smjer. Na djecu veliki utjecaj imaju riječi (i rečenice), posebno kada se biraju one koje etiketiraju, kao što su: „Nesposobnjakoviću jedan!“; „Od tebe nismo ništa drugo ni očekivali!“; „Sjedi drvo na drvo!“; „Tupane!“; „Glavonja!“; „Imaš dvije lijeve noge!“; a naročito utječu na samopoštovanje i sliku o sebi. Situacija se dodatno usložnjava pri upotrebi termina koji se odnose na djecu koja na bilo koji način odstupaju od postavljenih standarda. U tom smislu koriste se termini kao što su: nesposoban, retardiran, autističan, nesposoban za učenje, daunovac itd. Terminologija koja označava neko stanje ili izgled osobe s teškoćom u razvoju nosi određena značenja. Fenomen brze procjene sposobnosti i vrednovanje osobe na osnovu toga prevladava nad objektivnim stanjem. Radije će se reći „nesposobna osoba“ nego „osoba koja ne može da hoda“, čime se nemogućnost samog hoda prenosi na funkcioniranje i sliku o osobi u cjelini. Termini za primjereno oslovljavanje osoba se mijenjaju. Međutim, vidljivo je da se stav prema određenoj grupi ljudi odražava već u nazivu kojim ih se oslovljava. Nejednak tretman počinje već u imenu kojim je određena osoba nazvana invalidnom, odnosno manje vrijednom, i time je cjelokupna osobnost svedena na određeni „nedostatak“, umjesto da je doživljena kao osoba koja ima neke teškoće, ali ujedno ima i sposobnosti, želje i potrebe poput svih drugih ljudi. Dakle, riječi koje se koriste direktno utječu na kreiranje stava prema osobama koje se imenuju ovim i sličnim terminima.

Veliki broj istraživačkih studija (pogledati više u: Radovanović, 2007) potvrđuju da se među tzv. većinskom populacijom uviđa negativan smjer stava prema osobama s invaliditetom zasnovan na stereotipiji o **nemoći, nesposobnostima i/ili ograničenim sposobnostima** (naglasile autorice). Nedovoljno znanja, pogrešne informacije, negativni stavovi i smanjena očekivanja vode direktno isključivanju djece koja odstupaju od standarda, posebno djece s teškoćama u razvoju, iz obrazovanja. Kada se kapaciteti, prava i potrebe djece kontinuirano potcjenjuju, onda će oni razviti nisko samopoštovanje i lošu sliku o sebi.

## **Teorijski pristup problemu istraživanja**

### *Osnovna polazišta*

Analizirajući definicije o odgoju, a u cilju kontekstualne povezanosti sa problemom komunikacije u odgojnom procesu, izdvojit ćemo zajedničko: odgoj se može posmatrati kao pojava, proces i djelatnost u ovisnosti da li ga tumačimo kao rezultat utjecaja starijih generacija ili promjena na relaciji individua – ličnost pod utjecajem okoline u kojoj je prisutna intencija onoga koji odgaja. Bratanić (1993) daje prikaz aspekata odgoja (društveno-generacijski, individualni i interakcijsko-komunikacijski) sagledavajući fenomene koji pomažu shvatanju odgojnog procesa i specifičnog odnosa odgajatelja i odgajanika, uz interdisciplinarni pristup sa filozofskim, sociološkim,

psihološkim i historijskim koncepcijama i filozofijama. Uz dijalektičku povezanost sva tri aspekta odgojni proces i specifičan odnos odgajatelja i odgajanika može se posmatrati kao: 1. cirkularno djelovanje starije generacije na mlađu, 2. svjesnu djelatnost oblikovanja (od individue do) ličnosti uzimajući u obzir tempo sazrijevanja i proces učenja, djelovanje okoline i aktivnost individue, 3. djelatnost pojedinca u međuljudskom odnosu (kroz društveni utjecaj u ljudskoj relaciji). Ono što je zajedničko svim aspektima odgoja je međuljudski odnos koji se može definirati mjestom gdje se ostvaruje odgoj. Međutim, prisutan međuljudski odnos sam po sebi nije dovoljan da bismo mogli govoriti o uspješnom odgojnom rezultatu, pa je zbog toga potrebno analizirati faktore koji određuju kvalitetu međuljudskog odnosa (poput: socijalna percepcija, emocionalni stavovi, empatija, socioemocionalna klima na relaciji odgajatelj – odgajanik, povezanost interakcije i komunikacije, socijalna (i)reverzibilnost...).

Jedan od zadataka istraživanja je upravo imenovati i analizirati fenomene koji mogu ugroziti komunikaciju ukoliko je ona socijalno ireverzibilna ili je određena odnosnim dijelom komunikacije, a on je zasnovan na interpretaciji sadržajnog dijela komunikacije (ili obrnuto). Brajša (1993) navodi da je razgovor „osnovni instrument odgoja i obrazovanja između učitelja i učenika...“, a to je u prilog činjenici da je za intencionalan, institucionalan odgoj i obrazovanje potrebno definirati fenomene koji ugrožavaju proces komunikacije u odgojnom procesu koji se locira u međuljudski odnos.

Komunikacija kojoj treba težiti je ona koja ne etiketira/stigmatizira, nije rezultat predrasudnih stavova i ne generalizira sve osobine neke ličnosti u onu koja je dominantno vidljiva. Za dodatno razumijevanje potreba za opservacijom, potreba razlikovanja denotativnog i konotativnog značenja riječi, socijalno reverzibilnog i pedagoški prihvatljivog rječnika u kompetencijama (i budućeg) nastavnika pomaže i teorija komunikacije Watzlawicka (Watzlawick, 1967; prema: Bratanić, 1993: 87), a za potrebe ovog rada će biti izdvojeni karakteristike i aksiome komunikacije (Tabela 1):

Tabela 1. *Karakteristike i aksiomi komunikacije prema Watzlawicku*

KARAKTERISTIKE KOMUNIKACIJE	AKSIOMI KOMUNIKACIJE
1. Čovjeka promatrati u odnosu s drugim.	1. Nije moguće ne komunicirati.
2. Međuljudski odnos proučavati u komunikaciji.	2. Komunikacija ima sadržajni aspekt i aspekt odnosa.
3. Povratna informacija – bitna za ponašanje.	3. Odnos je uvjetovan interpretacijom ponašanja.
4. Međusobno utjecanje uvjetovano je situacijom i na nju djeluje.	4. Komunikacija je neverbalna i verbalna.
5. Postoje različiti stupnjevi svjesnosti o našem ponašanju.	5. Komunikacija može biti simetrična ili komplementarna.
6. Komunikacija je čitavo ponašanje i utječe na ponašanje.	–

U kontekstu teme, čiji je cilj da se sagleda komunikacija odgajatelja/nastavnika i odgajanika/učenika koja je eksplicirana pedagoški prihvatljivom terminologijom i uvjetovana odnosom odgajatelja/nastavnika i odgajanika/učenika, potrebno je uzeti u obzir mikroveze koje daju dobar odgojni rezultat. Neophodno je učiniti sve da se nevidljivi fenomeni koji ugrožavaju odnosni i sadržajni dio komunikacije u odgojnom procesu učine vidljivim. Neposredna korist istraživanja je u tome da se izbjegne etiketiranje, generalizacija i diskriminacija djece kao

posljedica upotrebe neprimjerenih termina. Etiketiranje i predrasude bi mogle dovesti do smanjene mogućnost za boljim upoznavanjem potreba, uloga i karakteristika svakog djeteta, što bi moglo ugroziti daljnji kvalitetan odgojno-obrazovni rad (Watzlawick, aksiom 2). Kako ovakav proces garantira loš međuljudski odnos, a on je definiran mjestom ostvarenja odgojnog procesa, to implicira da tada i ne govorimo o intencionalnom odgoju koji treba imati mjesta u institucionalnom odgoju i obrazovanju.

### *Inkluzija u međuljudskom odnosu i/ili obrnuto*

U školskim sredinama još uvijek preovladava mišljenje da je inkluzija sinonim za djecu s teškoćama. Kroz obuku „Asistenti u nastavi“ (obuke u Unsko-sanskom, Sarajevskom i Tuzlanskom kantonu od 2015/2016. do 2018) primijećeno je da se kontekst pristupačnosti, po uvriježenom shvatanju, veže isključivo za osobe s vidljivim teškoćama. Nakon diskusije, prihvaćeno je da se koncept pristupačnosti, a u kontekstu stvaranja uvjeta za učenje i učešće, odnosi na osiguranje okruženja koje bi trebalo biti orijentirano na „sve“, bez toga da neko bude ostavljen „izvana“. U prilog ovom mišljenju jeste čovjekova podložnost kognitivnim i biološkim promjenama koje ga neminovno prate, tako da u ovisnosti od životne dobi i uvjeta života dolazi u situacije kada su pristupačnosti neophodne kao i senzibilizacija o ovom pitanju. Jasno je da postoji disbalans između proklamiranog i ostvarenog u praksi. Pristupačno okruženje predstavlja polazište u shvatanju načela inkluzivnosti i neminovni je faktor u ostvarenju ljudskih prava zasnovanih na ravnopravnosti. Prema Lazor i dr. (2012), problem pristupačnosti i ukidanje svih vrsta prepreka treba posmatrati kao pitanje koje se tiče ljudskih prava, ne samo osoba sa vidljivim teškoćama, nego i cjelokupnog društva. U suštini, potrebno je kreirati, dizajnirati okruženje, primijeniti univerzalni dizajn, stvoriti okruženje koje odgovara svima bez obzira na (individualne) karakteristike. Ukoliko koncept pristupačnosti primijenimo u kontekstu šireg shvatanja inkluzije, tada su moguće i promjene koje će ljudi i napraviti, jer ih se tada lično tiče. Može se reći da stvaranje sredine bez prepreka treba da se potiče od „samog početka“, a ne kao zakašnjela reakcija društva s obzirom na temeljna univerzalna prava, zbog čega je potreba djelovanja u cilju senzibilizacije društva kroz koncept pristupačnosti neophodna. Realizacija inkluzivnog odgoja i obrazovanja važna je tema za pedagoški i društveni kontekst zato što znači mogućnost i obavezu odgojno-obrazovne ustanove da osigura kvalitetno obrazovanje za svu djecu, bez obzira na njihove različitosti; osim toga, ona podrazumijeva da su sva djeca različita i da se odgojno-obrazovna ustanova i obrazovni sistem mijenjaju kako bi odgovorili potrebama svih učenika; naglašava otvorenost odgojno-obrazovne ustanove za svako dijete koje, bez obzira na bilo koju karakteristiku, postaje dio zajednice koja uči i ne odnosi se samo na one koji se smatraju drugačijim iz bilo kojeg razloga; podrazumijeva prihvatanje različitosti među djecom kao resursa, a ne prepreke u procesu učenja i podučavanja. Inkluzivne odgojno-obrazovne ustanove predstavljaju temelj inkluzivnog društva (Kafedžić, 2015).

### **Metodološki pristup problemu istraživanja**

U institucionalnom odgoju i obrazovanju i dalje se mogu čuti „društveno prihvatljivi“ termini, koji najčešće označavaju jednu individualnu karakteristiku pojedinca. Isto se pravda rečenicom: „Tako stoji u Zakonu o osnovnom odgoju...“ Termin koji se izgovara u praksi *posebne potrebe* je paradoksalan, jer postoje osnovne ljudske potrebe čije se zadovoljavanje postiže na različite načine. Da li se može biti siguran u to da sadržaj komunikacije neće pratiti i odnos komunikacije

određen predrasudnim stavovima koji će rezultirati niskim (ili previsokim) očekivanjima prema djetetu.

Autorice su smatrale interesantnim provjeriti kakvu terminologija koriste studenti, da li je ona pedagoški prihvatljiva i kakve implikacije nosi. Za potrebe rada provedeno je istraživanje u okviru nastave iz Pedagogije na Pedagoškom fakultetu Univerziteta u Bihaću (sedam nastavničkih odsjeka, I i II godina).

Cilj istraživanja je ispitati terminologiju koja se koristi za osobe s invaliditetom te dati preporuke o pedagoški prihvatljivoj terminologiji. Kako bi se postigao cilj istraživanja, pošlo se od nekoliko pretpostavki: a) da studenti kao asocijacije na osobe s invaliditetom koriste etikete, b) da su asocijacije opisi smanjenih očekivanja, nemoći i nesposobnosti, c) da asocijacije za pojmove koji se odnose na neka zanimanja ili aktivnosti jesu opisi neutralnih i/ili visokih očekivanja. Koristi od provjere hipoteza su: uviđanje odnosnog dijela komunikacije kroz interpretaciju sadržajnog, uviđanje „nesvjesnog u svjesnom“ procesu odgajanja itd. Rezultati su prikazati kroz tabelu, procenete i frekvencije.

Instrument korišten u istraživanju je popunio 141 student. Za namjenu istraživanja kreiran je Instrument za procjenu doživljaja pojmova. Instrument se sastoji od sedam pojmova koje studenti interpretiraju na osnovu vlastitih iskustava ili pretpostavki izražavajući što bi on mogao podrazumijevati. Pojmovi su: 1. učitelj, 2. vozač, 3. skijaš, 4. invalid, 5. čovjek, 6. slijepac i 7. naučnik. Zadatak studenata je bio da imenovanjem tri asocijacije opišu ponuđene pojmove.

## Diskusija postignutih rezultata

U nastavku rada će biti prezentirani dobijeni rezultati kroz tabelarni prikaz i deskripciju rezultata.

Tabela 2. *Asocijacije na pojmove*

POJAM	ASOCIJACIJE	f	%
UČITELJ	<b>škola</b>	<b>47</b>	<b>33.33%</b>
	<b>znanje</b>	<b>21</b>	<b>14.89%</b>
	<b>učionica</b>	<b>20</b>	<b>14.18%</b>
	učenje	15	10.64%
	table	7	4.97%
	ostalo	31	21.99%
VOZAČ	<b>automobil</b>	<b>76</b>	<b>53.90%</b>
	<b>cesta</b>	<b>29</b>	<b>20.57%</b>
	<b>volan</b>	<b>15</b>	<b>10.64%</b>
	čovjek	10	7.09%
	autobus	11	7.80%
SKIJAŠ	<b>snijeg</b>	<b>62</b>	<b>43.97%</b>
	<b>zima</b>	<b>32</b>	<b>22.70 %</b>
	<b>skije</b>	<b>29</b>	<b>20.57%</b>
	planine	9	6.38%
	hladnoća	3	2.13%
	ostalo	6	4.25%

INVALID	<b>invalidska kolica</b>	<b>82</b>	<b>58.16%</b>
	<b>nepokretan</b>	<b>32</b>	<b>22.70%</b>
	<b>bolest</b>	<b>11</b>	<b>7.80%</b>
	<b>ograničenje</b>	<b>9</b>	<b>6.38%</b>
	štaka	7	4.96%
ČOVJEK	<b>ljudsko biće</b>	<b>24</b>	<b>17.02%</b>
	<b>dobra osoba</b>	<b>23</b>	<b>16.31%</b>
	<b>M-Ž-D</b>	<b>19</b>	<b>13.48%</b>
	empatija	9	6.38%
	komunikacija	6	4.26%
	ostalo	60	42.55%
SLIJEPAC	<b>naočale</b>	<b>41</b>	<b>29.08%</b>
	<b>štap</b>	<b>31</b>	<b>21.99%</b>
	<b>oči</b>	<b>17</b>	<b>12.06%</b>
	pas	13	9.22%
	vid	12	8.51%
	mrak	12	8.51%
	ostalo	15	10.63%
NAUČNIK	<b>pametan</b>	<b>28</b>	<b>19.85%</b>
	<b>nauka</b>	<b>18</b>	<b>12.77%</b>
	<b>eksperiment</b>	<b>18</b>	<b>12.77%</b>
	znanje	17	12.06%
	istraživanje	16	11.35%
	ostalo	44	31.20%

Iz Tabele 2. je vidljivo da su studenti izrazili svoju percepciju određenog pojma kroz odgovarajuće asocijacije. Za svaki pojam su navedene dominantne asocijacije, a u rubrici *ostalo* su okupljeni svi drugi pojmovi koji su se pojavili tek kod nekoliko studenata. Iz ponuđenih rezultata je vidljivo da su dominantne asocijacije uglavnom one koje su najvidljivije, kao što su npr.: škola, štap, automobil i slično. Također, vidljivo je da su najčešće korištene imenice i neutralne asocijacije, a rjeđe su korišteni pridjevi. Neizostavno je spomenuti korištenje etiketa za različite pojmove, kao što su: *pametan* ili *dobra osoba*. Međutim, nešto detaljnija analiza pokazuje da su kod pojmova koji se odnose na osobe s invaliditetom više korišteni opisi i etikete. To je posebno uočljivo kod široko rasprostranjenog pojma: *invalid*. Tu vidimo da je *invalid* onaj koji je *nesposoban*, *ograničen* i *bolestan*. Pritom se zaboravlja da *invalid* može biti *dobra osoba*, raditi u *učionici*, biti učitelj ili naučnik, a svakako da jeste čovjek. Upravo ovo malo istraživanje nam pokazuje kako ljudi percipiraju one koji su sinonimi za pojmove *invalidi* ili *naučnici*, gledajući na prve kao na one koji ne mogu puno, a na druge kao na one koji mijenjaju svijet. Neophodno je naglasiti da osoba s invaliditetom također može biti npr. naučnik, što dokazuju brojni primjeri u svijetu. Korištenje neprimjerenih pojmova, dakle, direktno utječe na međuljudski odnos i komunikaciju između dvije osobe, što, također, djeluje na očekivanja od jednih ili drugih. Zašto je sve ovo važno? Iz razloga što su ispitanici u uzorku bili budući nastavnici koji će raditi s učenicima i svakodnevno (pr)ocjenjivati stečena znanja učenika, komunicirati sa njihovim roditeljima, braćom i sestrama, te užom i širom zajednicom. Ovi mladi ljudi bit će uzor čije se vrijednosti prate i internaliziraju. Zbog toga je izuzetno značajno raditi sa budućim studentima na pojmovima koje koriste u svakodnevnoj i stručnoj komunikaciji, čime izražavaju svoj stav prema osobi te usmjeravaju svoje pedagoško djelovanje.

Istraživanje koje su realizirale Bjelopoljak i Kafedžić (2018) potvrđuje da studenti i nastavnici nisu objektivni u ocjenjivanju znanja učenika kada su pod dojmom *procjene djeteta na osnovu samo jedne karakteristike*. U navedenom istraživanju studenti i nastavnici su trebali ocijeniti rad djeteta, te je eksperimentalnoj skupini naglašeno da je rad pisalo dijete koje ima oštećenje sluha. Ishod ovoga je bio da su nastavnici i studenti imali blaži kriterij pri ocjenjivanju samo na osnovu toga što su imali informaciju o *karakteristici djeteta*. Na osnovu rezultata primijećeno je da se raspon ocjena, kada se rad ocjenjuje uz informaciju o karakteristici djeteta, povećava na skali i do tri ocjene. Nastavnici su pritom imali blaži kriterij ocjenjivanja kada su imali informaciju da dijete ima oštećenje sluha, bez dodatne informacije o tome da li dijete radi po individualnom planu i programu. Tako su isti rad nastavnici ocijenili na sljedeći način: za originalnost daju  $\bar{X}=5$  kada znaju karakteristiku djeteta, a  $\bar{X}=4,74$  kada nemaju informaciju o djetetu; za pravopis daju  $\bar{X}=4,22$  kada znaju karakteristiku djeteta, a 2,57 kada nemaju informaciju o djetetu, za rukopis daju  $\bar{X}=4,11$  kada znaju karakteristiku djeteta, a 2,55 kada ne znaju karakteristiku djeteta. Navedeno pokazuje utjecaj predrasuda koje su dovele do blažeg kriterija i viših ocjena iz svih kategorija koje su procjenjivane: pravopis, originalnost i rukopis. Dakle, nastavnik ne daje istu ocjenu za isti rad, nego istu prilagođava samo jednoj karakteristici djeteta, bez obzira na druge njegove kapacitete, znanja i vještine. Dakle, u instrukciji nastavnicima i studentima korištena je pedagoški prihvatljiva terminologija u opisu karakteristike djeteta. Međutim, i tada je uočena dodatna subjektivnost u ocjenjivanju, što povećava sumnju da će pedagoški neprihvatljivi termini dovesti do još veće subjektivnosti i rezultirati greškama u ocjenjivanju nastavnika. Zbog pridavanja konotativnog značenja riječi, tj. neadekvatno upotrijebljene pedagoške terminologije, nastavnik može doći u situaciju da podložan halo efektu ocijeni *ono što misli da učenik zna, a ne ono što on zaista zna*.

Također, smatramo korisnim saznanja da budući nastavnici koriste etikete, opise, pridjeve koji ukazuju na niska očekivanja od djece s teškoćama u razvoju, što rezultira nedovoljno objektivnim ocjenjivanjem. Takvo ocjenjivanje ne opservira, nije usmjereno na ishode učenja djeteta, nije neovisno o karakteristikama. Ako se istovremeno podsjetimo na intenciju u institucionalnom odgoju i obrazovanju i međuljudski odnos kao mjesto gdje se odvija odgojna djelatnost, tada ostaje mjesta za davanje podrške nastavnicima u domeni stručnog usavršavanja kojem je cilj unapređenje kompetencija u smjeru učenja, podučavanja i ocjenjivanja koje je u korist djeteta.

### **Prema zaključku**

Etiketiranje je sastavni dio života i puno je kontradiktornosti. U zavisnosti od konteksta, etikete mogu biti pozitivne i negativne i mogu biti trajne ili privremene (Gargiulo, 2006). One su, ipak, snažne i često ispunjene očekivanjima o tome kako će se ljudi kao takvi ponašati. Etikete, bilo da su formalno nametnute od stručnjaka ili od vršnjaka, jako su primjenjive u stigmatiziranju i ponižavanju učenika. Važno je naglasiti da etikete koje se daju drugim ljudima i imena kojima ih se zove značajno utječu na to kako te osobe promatraju same sebe i na koji način dalje, povratno, učestvuju u komunikaciji.

Efekti korištenja određenih pojmova u pedagoškoj praksi se ogledaju u sljedećem: da bi se znao tačan broj osoba; omogućavaju uočavanje (ne)pripremljenosti okoline i načina zadovoljenja potreba osoba, pomažu kao sredstvo za traženje individualiziranih odgojno-obrazovnih programa; omogućavaju profesionalcima da uspješno komuniciraju; omogućavaju da se organiziraju specifična udruženja koja mogu podržati osobe na putu ostvarenja prava. Dakle, pridavanje određenog pojma omogućava osiguranje adekvatne podrške (Gargiulo, 2006).



Nedostaci etiketiranja su orijentirani na (ne)prihvatanje osobe u društvenu zajednicu te procjenu i samoprocjenu vrijednosti konkretne osobe s teškoćama. Etiketom se može stigmatizirati i voditi do predrasuda; fokusirati se samo na *ograničenja*, a ne na sposobnosti i snage osobe; etiketiranjem se ponekad dolazi do olakšica za druge, npr.: „Martin ne može naučiti nešto što učitelj predaje, jer je on retardiran.“; može se dovesti do reduciranja školskog iskustva i iskustva u društvenoj zajednici bez objektivne potrebe; može se dati lažan dojam o invaliditetu (Gargiulo, 2006).

Sociolozi (Peterson i Hittie, 2003) koji su proučavali stigmatski utjecaj etiketa smatraju da društvo često odvađa one za koje se smatra da odstupaju od norme; različitosti se daje negativan ton, a etiketiranje olakšava proces odvajanja „drugih“. Tako se, npr., na Floridi utvrđuje nivo potreba prema funkcionalnoj procjeni potreba i prema tipu i intenzitetu potrebnih usluga, a na taj se način odstupa od tradicionalnog sistema baziranog na etiketama teškoće. U vezi s tim, sve veći broj roditelja odbija da se njihova djeca testiraju i etiketiraju nazivima poput „mentalna retardacija“, vjerujući da iz tog procesa ne proizlazi nikakva korisna informacija te da se tako fokusira samo na „nedostatke“ njihove djece. S druge strane, neki roditelji žele dijagnozu da bi se ustanovio tretman. Dijagnoza i kategorizacija predstavljaju dvosjekli mač za one koji žele kvalitetnu školu za sve.

Etikete igraju veliku ulogu u međuljudskom odnosu. Sve treba, naravno, da ima svoje ime, ali je važno da to ne bude stigmatizirajuće, potcjenjivačko, obilježeno negativnim emocijama i stavovima. Aktivisti koji zagovaraju prava svih osoba ukazuju na upotrebu jezika usmjerenog na osobu. Umjesto da se osobe oslovljavaju pejorativnim pojmovima (npr. hendikepirani ili retardirani ili invalid), sve osobe treba gledati, prije svega, kao ljude i koristiti jezik koji to pokazuje. Potrebno je izbjegavati govor koji implicira shvatanje da teškoća mora značiti i niži oblik života. Važno je uvidjeti moć jezika: on izražava, ali i oblikuje misli (Peterson i Hittie, 2003). Zbog svega navedenog prijedlog bi išao u pravcu toga da se sintagme *osoba s invaliditetom*, *djeca s teškoćama u razvoju*, *osoba s mišićnom distrofijom*, *osoba s multiplom sklerozom* koriste *kada je to neophodno*. Naglasak je, dakle, na osobi, a ne invaliditetu ili bolesti. Međutim, važno je naglasiti i da će svaka osoba (profesionalno, lično) upotrebljavati terminologiju (implicitno, eksplicitno) koja je odraz učenja i rada na sebi. U ovisnosti o senzibilizaciji će prihvatiti društveno (ne)prihvatljivu terminologiju.

U skladu s interpretacijom dobijenih rezultata istraživanja, preporuke se odnose na kontinuirani profesionalni razvoj nastavnika zasnovan na iskustvenom učenju o temama: razvoj ličnog i grupnog identiteta, komunikacija sa pedagoškom svrhom, ishodi učenja kao pedagoški rezultati nastavnih sadržaja i kriteriji ka objektivnoj ocjenjivačkoj aktivnosti, prevazilaženje grešaka u ocjenjivanju i slično. Futurološki gledano, internalizacija osnovnih vrijednosti bi bila garancija budućeg društva osjetljivog na društvene nepravde.

#### Literatura

- Bjelopoljak, Š. i Kafedžić, L. (2018) Od stigme do školskog (ne)uspjeha. U: Arnaut, A., ur. Zbornik radova 7. međunarodnog naučno-stručnog skupa *Obrazovanje, jezik, kultura, tendencije i izazovi*: SaZnanje. Zenica: Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici, str. 26–35.
- Brajša, P. (1993) *Pedagoška komunikologija*. Zagreb: Školske novine.
- Brajša, P. (1996) *Umijeće svađanja*. Pula: C.A.S.H.
- Bratanić, M. (1993) *Mikropedagogija: interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.

- Deschenes, C., Ebeling, D. and Sprague, J. (1994) *Adapting Curriculum and Instruction in Inclusive Classrooms: A Teacher's Desk Reference*. Bloomington, Indiana: The Center for School and Community Integration, Institute for the Study of Developmental Disabilities.
- Gargiulo, M. R. (2006) *Special Education in Contemporary Society – An Introduction to Exceptionality*. Thomson Wadsworth.
- Glasser, W. (1999) *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.
- Gudjons, H. (1994) *Pedagogija – temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Hopkins, D. (2011) *Powerful learning: Taking educational reform to scale*. Melbourne: State of Victoria, Department of Education and Early Childhood Development.
- Kafedžić, L. (2015) *Stručno usavršavanje nastavnika za odgojno-obrazovni rad u inkluzivnim odjeljenjima. U: Unapređenje obrazovnog sistema u oblasti primjene inkluzivnih principa podučavanja*, Sarajevo: Save the Children.
- Konvencija o pravima djeteta (1989). Preuzeto: [https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija\\_20o\\_20pravima\\_20djeteta\\_full.pdf](https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf).
- Kreč, D., Kračfeld, R., Balaki, I. (1973) *Pojedinac u društvu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kyriacou, C. (2001) *Temeljna nastavna umijeća*, Zagreb: Educa.
- Lazor, M., Isakov, M. i Ivković, N. (2012) *Asistivna tehnologija u školi*. Novi Sad: Škola za osnovno i srednje obrazovanje.
- Muminović, H. (2000) *Mogućnosti efikasnijeg učenja u nastavi*, Sarajevo: DES.
- Muminović, H. (2013) *Osnovi didaktike*, Sarajevo: DES i CNS.
- OECD (2011) *Building a high quality teaching profession: Lessons from around the world*. Pariz: OECD Publishing, doi:10.1787/9789264113046en.
- Peterson, J. M. i Hiitie, M. M. (2003) *Inclusive Teaching. Creating Effective Schools for All Learners*. Pearson Education. Inc.
- Radovanović, D. (ur.) (2007) *Nove tendencije u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju – Centar za izdavačku delatnost.
- Slatina, M. (1998) *Nastavni metod – prilog pedagoškoj moći suđenja*. Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Temple, C., Steele, L. J. i Meredith, S. K. (2006) *Kooperativno učenje i Planiranje nastavne jedinice i ocjenjivanje*, Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative Step by step.
- Vilotijević, M. (1999) *Didaktika 1, 2 i 3*, Beograd.
- Vilotijević, M. (2001) *Didaktika 3, Organizacija nastave*, Sarajevo: BH most.

## **USE OF ACCEPTABLE TERMINOLOGY IN THE INCLUSIVE EDUCATIONAL WORK: PEDAGOGICAL IMPLICATIONS**

### *Abstract*

The terminology used in a particular science is always a current and an important issue. Certain dilemmas when it comes to using pedagogical terminology in education still arise. These dilemmas are particularly evident and omnipresent in the fields of special pedagogy and are closely related with issues that refer to inclusion in the educational process. As a result of changes in the society and science development these terms change. Dilemmas are particularly present in the situation when it is essential to describe the characteristics of an individual which are important for the further educational process. The aim is to avoid labelling, generalization, and discrimination as a consequence of a use of inappropriate phrases. Labelling and prejudice could reduce the ability for better familiarization with needs, roles and characteristic of each child, what would eventually endanger the quality of a further educational process. In the paper analysis of applied pedagogical terminology along with the docimological recommendation for individualization of the learning process and assessment of students learning achievements will be presented. In the search for objective, a valid and trusty instrument for student's achievement assessment special attention will be dedicated to the metrical characteristic of instruments, learning outcomes and the teacher in the role of a measuring instrument. Being that there is a possibility of use of pedagogically unacceptable terminology when it comes to the objective assessment of students learning achievements we will link the views about grading based on empirical studies with the recommendation that teachers undergo a training in docimology fields.

*Key words: pedagogical terminology, inclusion in education, denotative word meaning, connotative word meaning, label*

Mila Beljanski

## DOŽIVLJAJ VLASTITE PORODICE MLADIH SA POREMEĆAJIMA U SOCIJALNOM PONAŠANJU

### *Sažetak*

Saznanja o porodicama dece sa poremećajima u socijalnom ponašanju po pravilu dolaze od stručnjaka i obojena su njihovom perspektivom, teorijama i saznanjima. Nasuprot tome, ovaj rad istražuje vezu značaja participacije korisnika u procesu procene potreba i planiranju daljih intervencija resocijalizacije mladih kojima je izrečena vaspitna mera pojačan nadzor organa starateljstva u centrima za socijalni rad, a koje je područje rada socijalnopedagoške delatnosti. Istraživanjem je obuhvaćeno 20 ispitanika, mladih koji imaju izrečenu vaspitnu meru i koji su u periodu od šest meseci imali više oblika pretežno aktivnih poremećaja u socijalnom ponašanju. Ovo istraživanje je unutar područja kvalitativne i kvantitativne metodologije, takva je i analiza podataka. U polustrukturisanom intervjuu mladi su govorili o različitim područjima i temama iz svog života uključujući doživljaje i stavove o vlastitim porodicama. U okviru Mreže repertoara, jedan od instrumenata u okviru teorije ličnih konstrukata, korišćena je deskriptivna statistika i kvantitativni pristup obrade.

Kada govore o porodici, ispitanici, i pored ne tako funkcionalnih odnosa kod kuće, porodicu predstavljaju idealnijom i imaju potrebu za normalizacijom porodičnih odnosa. Ispitanici porodicu visoko vrednuju i doživljavaju kao važan oslonac.

Nalazi predstavljaju vredan doprinos objašnjenju razloga i uzroka pojave ovakvih oblika ponašanja, a takođe su i važan osnov saradnje u razvijanju mreža socijalne podrške.

*Ključne reči: vaspitna mera, porodica, mladi sa poremećajima u socijalnom ponašanju, socijalnopedagoška delatnost*

### **Uvod**

Porodica kao primarna društvena grupa u kojoj mladi započinju svoj razvoj predstavlja značajnu komponentu u formiranju i razvoju mladih kao i mladih s aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju. O uticaju porodice na pojavu nekih od poremećaja u socijalnom ponašanju se mnogo pisalo i istraživalo (Danilović, 1986; Hrnčić, 2009; Patterson i sar., 1992; Rutter i sar., 1998). Objašnjenje prestupničkog ponašanja mladih ne može se zamisliti "bez sagledavanja negativnih uslova i uticaja [...] porodične grupe" (Jašović, 1991: 219).

Većina istraživanja se slaže s tim da problemi u komunikaciji, nedostatak odgovornosti prema porodičnim obavezama, nedostatak veština za rešavanje problema, nasilno ponašanje, zloupotreba i zavisnost od psihoaktivnih supstanci pogoduju javljanju poremećaja u socijalnom ponašanju mladih (Ajduković, 1990; Ljubičić, 2012). Kada postoji tako jak uticaj na pojavu delinkventnog ponašanja, mora postojati i veliki uticaj i značaj porodice u procesu resocijalizacije i pomoći mladima da se vrate na pravi put. Drugim rečima rečeno, najveći broj mladih s aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju potiče iz porodica u čijem funkcionisanju postoji čitav niz

teškoća i problema. Stoga, osnaživanje porodice i njeno osposobljavanje za obavljanje svoje osnovne pedagoške funkcije predstavlja uslov za uključivanje porodice, razvoj podrške i pozitivnog podsticaja mlade osobe sa problemima u ponašanju, odnosno procesa njene resocijalizacije. Vrlo često je centar za socijalni rad osnovni nosilac ovakvih aktivnosti u procesu socijalnopedagoške delatnosti.

Teorijska misao o etiologiji pojave prestupničkog ponašanja i problema poremećaja u socijalnom ponašanju mladih porodicu stavlja na posebno mesto. Neosporan je njen uticaj, u brojnim istraživanjima i studijama koje datiraju još krajem 19. i početkom 20. veka navodi se da u porodicama u kojima nema ljubavi, roditeljske brige i nadzora nad decom, kao i pažnje, razumevanja, stabilnosti i osećanja za moralne vrednosti, roditelji predstavljaju neadekvatne uzore, a majke su zaposlene (Ljubičić, 2012). Kasnija istraživanja navode da su porodice delinkventata strukturalno nepotpune, siromašne, a njihovi roditelji su prepoznati kao nezaposleni, neobrazovani, najčešće zavisni od psihoaktivnih supstanci i, konačno, neadekvatni u svojim roditeljskim ulogama. Oni nedovoljno nadziru svoju decu, suviše su strogi, ili su pak preblagi prema njima, ne pružaju dovoljno podrške niti sigurnosti (Bratol, 2005; Casel, Bernstein, 2007, a prema Ljubičić, 2012).

Etiologija poremećaja u socijalnom ponašanju je vrlo široka, ponuđene su mnoge ideje i teorije u nastojanju da se objasne složeni fenomeni poremećaja u socijalnom ponašanju. Ponuđeno je nekoliko temeljnih pristupa (Beljanski, 2014) objašnjenju pojave poremećaja u ponašanju. Prva grupa se odnosi na pretežno *biološka* određenja koja poremećaje u ponašanju objašnjavaju kao rezultat različitih bioloških oštećenja. Druga se tiču modela kojima je osnovni pokazatelj poremećaja u ponašanju nezadovoljenje emotivnih potreba, pretežno *psihološka orijentacija*. Treća, *sociološka orijentacija*, naglašava da je osnova svih učenja socijalno učenje, kao i model koji poremećaje u socijalnom ponašanju tumači kritikom socijalnih odnosa, kao i model koji naglašava da su poremećaji u socijalnom ponašanju posledica nesklada između mladih i njihovog socijalnog okruženja. Četvrta, *multikauzalna orijentacija*, navodi da je osnovni razlog pojave poremećaja u socijalnom ponašanju posledica loše interakcije deteta s osobama iz njegovog socijalnog okruženja, svakako i porodice. Ponekad se dešava da porodica, kao mesto sigurnosti i zaštite, postaje za neku decu mesto bez podrške, u kojem se javlja problem poremećenih porodičnih odnosa. Navodi se (Hirschi, Gottfredson, 1993) da je afektivna veza sa roditeljima i vršnjacima dobar preduslov nepojavljivanja poremećaja u ponašanju kao i da mladi koji imaju problem sa zakonom u svojim porodicama nalaze najvećeg krivca za svoje ponašanje i učestvovanje u krivičnim delima (Patterson, Stothamer-Loeber, 1984). Loše porodične prilike, kao što su slaba kontrola i nadzor roditelja, hladni i udaljeni porodični odnosi, sukobi i konflikti u porodici su značajni razlozi razvoja poremećaja u socijalnom ponašanju (de Kemp i sar., 2006).

Mladi ljudi imaju svoje teorije u odnosu na pojavu poremećaja u ponašanju. Takođe, predstavnici pomažućih profesija naglašavaju važnost uvažavanja perspektive korisnika kada osmišljavaju aktivnosti i sačinjavaju plan akcije sa njima u okviru socijalnopedagoške delatnosti. Oni imaju ličnih potencijala za uobličavanje vlastite perspektive kao i pravo da tu perspektivu izlože stručnjacima (Žižak, Koller-Trbović, Jeđud, 2004). U okviru specifično oblikovane komunikacije (individualnog razgovora u centru za socijalni rad, na primer) stručnjak upoznaje korisnikovu perspektivu, a korisnik stručnjakov pogled i mišljenje na njegov problem, u okviru socijalnopedagoške delatnosti (Beljanski, 2013). Stoga je cilj našeg istraživanja bio da se razmotri problem poremećaja u socijalnom ponašanju mladih iz perspektive samih mladih i njihova samoprocena i doživljaj porodičnog stanja i projekcije željene porodice. Mladi sa poremećajima u

socijalnom ponašanju postavljaju sopstvene teorije i iskazuju vlastito mišljenje o tome kako vide svoj problem, odnosno koje su njihove definicije i teorije poremećaja u socijalnom ponašanju i vlastitih porodica.

## **Metode rada**

### *Cilj i zadaci istraživanja*

Cilj našeg istraživanja bio je da se utvrdi kako mladi sa poremećajima u socijalnom ponašanju doživljavaju sopstvene porodice, porodično stanje i projekciju željene porodice, kao i kako sebe vide u odnosu na porodicu. Stoga je ovaj cilj konkretizovan sledećim zadacima:

1. Razumeti kako mladi sa poremećajima u socijalnom ponašanju opisuju svoje osobine i vrednosti s obzirom na strukturu porodice iz koje mlada osoba potiče.
2. Ispitati kako izgleda konstrukt porodice (kako mladi sa poremećajima u socijalnom ponašanju opisuju odnose unutar porodice), kao i ispitati značaj i značenje porodice koja ima važan uticaj na njihovo socijalno ponašanje.

### *Nacrt istraživanja*

Rezultati koji će biti prezentovani deo su velikog istraživanja konstrukata mladih sa poremećajima u socijalnom ponašanju, u kojem je porodica samo jedan od aspekata koji su mladi sa poremećajima u socijalnom ponašanju navodili kao lične dimenzije na osnovu kojeg se pokušao razumeti ugao posmatranja ovih mladih kao razlozi za ovakvo socijalno ponašanje. Za tako koncipirano istraživanje nacrt studije slučaja koristio je metodološki instrumentarijum Teorije ličnih konstrukata – tehnika „Reka“, tehnika „10 laži“, Samokarakterizacija i Mreža repertoara, kao i analiza dokumentacije i intervjuisanje (intervju je bio podeljen i vođen prema osnovnim socijalnopedagoškim područjima: o sebi, porodici, školi, društvu, slobodnom vremenu, interesima, intervencijama, budućnosti). Time se podupire subjektivni pristup poremećajima u socijalnom ponašanju i može se menjati pristup u socijalnopedagoškom radu sa mladima koji imaju probleme u ponašanju (Beljanski, 2013).

U ovom delu istraživanja osvrnućemo se na nalaze koje smo dobili instrumentom polustrukturisanog intervjua, a u delu koji se odnosi na pitanja koja se tiču mišljenja o porodici. Odnosno, zanimalo nas je šta mladi sa problemima u ponašanju misle o svojoj porodici. Nastojali smo da se približimo subjektivnim konstrukcijama učesnika istraživanja polazeći od stava da je proces istraživanja ličnih narativa recipročan proces koji umanjuje distancu između istraživača i učesnika istraživanja (Knežević-Florić i sar., 2012). Takođe, korišćen je i analiziran deo instrumentarijuma Teorije ličnih konstrukata – Mreža repertoara, a u vezi sa osobinama i vrednostima mladih sa problemima u socijalnom ponašanju u odnosu na porodicu. Kao pomoćna tehnika u ovom istraživanju korišćena je analiza sadržaja (dokumentacije).

Prikupljeni materijal je obrađen postupcima kvalitativne tematske analize prikupljenog materijala, koja podrazumeva traganje za dominantnim obrascima u odnosu na pitanja koja se tiču porodice i porodičnih odnosa. Nakon inicijalnog otvorenog kodiranja, podaci su analizirani označavanjem centralnih kategorija i potkategorija.

### *Instrumenti*

U ovom istraživanju se koristio polustrukturisani, vođeni **intervju**, gde su postavljana pitanja koja se tiču porodičnih prilika ovih mladih, njihovih iskustava i predloga. Zatim se nakon obavljenih intervju sa svim učesnicima pristupilo utvrđenju učestalosti pojedine grupe konstrukata koji su kasnije korišćeni u naknadno sastavljenoj Mreži repertoara (pozivani su ispitanici ponovo da bi uradili ovu tehniku).

Takođe, nakon obavljenih intervju pristupilo se kodiranju transkribovanog materijala da bi se dobili podaci koji su kasnije korišćeni u interpretaciji rezultata.

Kao pomoćna tehnika u ovom istraživanju korišćena je **analiza sadržaja (dokumentacije)**, gde smo uvidom u dosije korisnika došli do podataka o vrsti poremećaja u socijalnom ponašanju (delinkventno ponašanje, agresivno ponašanje, laganje, bežanje od kuće) (Bouillet, Uzelac, 2007) i načinu kako je do njega došlo, učestalosti i merama koje su preduzete u različitim institucijama.

**Mreža repertoara** je u svom nastajanju pretrpela brojne modifikacije, prilagođavanja i menjanja naziva. Ova tehnika se naziva i Mrežasta forma testa repertoara konstrukata uloga ili Test repertoara konstrukata uloga ili skraćeno Mreža repertoara, odnosno Grid tehnika (Fransella, Dalton, 1990; Stojnov, 2007).

U njoj se svaki element procenjuje na osnovu svakog konstrukta, a zadatak ispitanika je da svaki od ponuđenih elemenata proceni u odnosu na ponuđene konstrukte (dimenzije) na nekoj od predviđenih numeričkih skala procene. Najčešće se koriste sedmostepene skale. U našem istraživanju koristili smo petostepenu skalu jer kada ispitanici nisu dovoljno odrasli ili obrazovani, pribegava se korišćenju ove skale. Ponekad se koristi i svega dvostepena skala (Beail, 1985).

Ovom tehnikom se želelo utvrditi na koji način mladi sa problemima u socijalnom ponašanju anticipuju sebe u kontekstu najvažnijih osobina za uspeh u životu. Ovu tehniku čine: a) elementi – koji su definisani oblašću konstruisanja što se ispituje (u slučaju našeg istraživanja riječ je o elementima vremenskog određenja, a u kontekstu krivičnog dela); b) konstrukti – sve ono što ljudima dozvoljava da dve stvari ili pojave opažaju kao slične, a u isto vreme različite od treće stvari (ili pojave); c) način povezivanja – procena elemenata u odnosu na svaki konstrukt. Prilikom analize postavljaju se osnovna pitanja, koja se tiču pitanja odnosa između elemenata, odnosa između konstrukata (povezanost konstrukata predstavlja implicitne teorije ispitanika), kao i odnosa elemenata sa konstruktima (gde se dobijaju odgovori vezani za postojeće teorije ispitanika i njihove povezanosti s elementima koji predstavljaju ispitanika u različitim izdanjima – *Ja kakav sam sada, Ja kakav sam nekada bio, Ja kakav bih voleo da budem, Ja kakav nipošto ne bih voleo da budem*, kao i druge osobe koje igraju važnu ulogu u njegovom životu, kao što su u našem slučaju *Porodica i Grupa vršnjaka*) (Stojnov, 2007; Beljanski, 2013).

Mreža se sastoji od većeg broja ukrštenih redova (konstrukata) i kolona (elemenata). U našem istraživanju je bilo sedam redova i sedam kolona. Zadatak učesnika ispitivanja je bio da na zadatoj skali od 1 do 5 proceni u kojoj meri je svaki konstrukt primenljiv na svaki element, odnosno da li je element u području primene svih ponuđenih konstrukata. Broj 1 označava potpuno slaganje sa dimenzijom koja se nalazi sa leve strane, broj 2 označava delimično slaganje sa dimenzijom koja se nalazi sa leve strane, broj 3 označava neodlučnost pri izboru, dok je brojem 4 označeno

delimično slaganje sa dimenzijom koja se nalazi sa desne strane, a broj 5 označava potpuno slaganje sa dimenzijom koja se nalazi sa desne strane.

Kada su sprovedeni svi intervjui sa svim učesnicima ispitivanja, pristupilo se utvrđivanju učestalosti javljanja svakog pojedinačnog konstrukta u uzorku. Na ovaj način je dobijeno sedam konstrukata, dimenzija, koji su značajni za istraživanje (Tabela 1). Konstrukt pod rednim brojem 3 pojavljivao se samo jedanput, ali je ispitivač smatrao da je značajan te je uvršten u Mrežu repertoara.

Tabela 1: *Lista konstrukata koji su korišćeni u Mreži repertoara*

1.	<i>Pun para – Siromašan</i>
2.	<i>Druželjubiv – Sam</i>
3.	<i>Iskren – Kvaran</i>
4.	<i>Povučen – Impulsivan</i>
5.	<i>Biti faca – Biti običan propalitet</i>
6.	<i>Dobar – Osramoćen</i>
7.	<i>Besan – Zadovoljan</i>

Izbor **elemenata** treba da sadrži prvenstveno osobe koje su ispitaniku od značaja i izbor treba da bude u skladu sa ciljem korišćenja mreže uopšte. U slučaju našeg istraživanja, te osobe koje su mladoj osobi od značaja uvedene su na osnovu polustrukturisanog, vođenog intervjua. Nakon sprovedenog intervjua sa svim ispitanicima utvrđena je učestalost javljanja ovih osoba te su u elemente Mreže repertoara navedene *Porodica* i *Grupa vršnjaka*. Što se tiče izbora ostalih elemenata koje je uveo ispitivač, vezani su za vremenske dimenzije ispitanika i ključne momente u njihovom životu (*Ja pre dela, Ja pre PNOS-a*) do kojih se došlo razgovorom sa ispitanicima prilikom vođenja polustrukturisanog intervjua. Ostala tri elementa (*Ja sada, Ja kakav bih voleo da budem* i *Ja nipošto*) uveo je sâm ispitivač na osnovu uvida u već postojeće Mreže repertoara (Stojnov, 2007; Fransella, Dalton, 1990; Beljanski, 2013; Beail, 1985). Stoga, elementi koji su korišćeni u Mreži repertoara predstavljeni su u Tabeli 2:

Tabela 2: *Lista elemenata korišćenih u Mreži repertoara*

1.	<i>Ja pre dela</i>
2.	<i>Ja pre PNOS-a*</i>
3.	<i>Ja sada</i>
4.	<i>Ja kakav bi voleo da budem</i>
5.	<i>Ja nipošto</i>
6.	<i>Porodica</i>
7.	<i>Društvo vršnjaka</i>

\*Vaspitna mera: Pojačan nadzor organa starateljstva

Prilikom izbora konstrukata mogu se koristiti različite metode kao što su: *lestvičenje, elicitiranje korišćenjem triada, piramidisanje, ABC-model* i drugi. Za naše istraživanje prvo smo koristili metodu elicitiranja (izbora) konstrukata u toku trajanja polustrukturisanog intervjua, koja podrazumeva razgovor u vezi sa upoređivanjem dva elementa i njihove razlike u odnosu na treći element (Fransella, Dalton, 1990). Kasnije je korišćena metoda lestvičenja. Lestvičenje omogućava razumevanje zašto su neki konstrukti važni. Kada dobije dvopolni konstrukt, ispitivač pita učesnika istraživanja na kojem bi polu konstrukta voleo da se nalazi te ispitivač postavlja sledeća



pitanja: “Znači, na ovom konstrukt biste voleli da budete na ovom polu. Ono što bih ja voleo da znam je razlog zbog kojeg biste radije bili na ovom polu konstrukta nego na onom drugom? Koje su prednosti tog željenog pola u odnosu na nedostatke ovog drugog?” (Beljanski, 2013: 86).

U okviru Mreže repertoara moglo se doći do brojnih podataka. Jedan od njih je i razumevanje postojanja razlika, a na osnovu porodičnih prilika koje mladi sa problemima u socijalnom ponašanju imaju. Urađen je F-test, analiza varijanse – razlike među grupama na osnovu porodičnog statusa koje mladi imaju te su na taj način ispitanici podeljeni u četiri grupe, o čemu će dalje biti reči.

#### *Učesnici u istraživanju*

Uzorak čine mladi sa problemima u ponašanju, ukupno njih 20, koji su korisnici usluga u Centru za socijalni rad jer imaju jedan ili više aktivnih poremećaja u socijalnom ponašanju (bežanje od kuće, krađe, laganje, hiperaktivnost, neposlušnost, negativističko ponašanje, delinkvencija), počinili su krivična dela koja su procesuirana i zbog toga im je sud izrekao jednu od vaspitnih mera. U interesu kvalitativnog istraživanja jeste zanimanje za raznolikost struktura, a samo prema mogućnostima usmerenost na učestalost i zakonitosti pojavljivanja određene strukture (Mesec, 1998) te je reč o statističkom, namernom uzorku. Uzrast ispitanika je bio od 16. do 21. godine. Što se tiče porodice, ispitanici su podeljeni u četiri grupe. U Tabeli 3 je dat prikaz porodičnih prilika učesnika istraživanja (s kim u porodici živi, red rođenja i sibling).

Tabela 3: *Distribucija učesnika istraživanja na osnovu porodičnih prilika*

<b><i>S kim u porodici živi</i></b>	<b>(f)</b>	<b>(%)</b>
Potpuna	8	40
Nepotpuna	5	25
Proširena	4	20
Sam ili u drugom obliku	3	15
UKUPNO	20	100
<b><i>Sibling</i></b>		
Da	18	90
Ne	2	10
UKUPNO	20	100
<b><i>Red rođenja</i></b>		
Prvoroden	5	27.8
Drugo ili kasnije rođen	13	72.2
UKUPNO	20	100

Kao što se vidi iz Tabele 3, većina učesnika istraživanja živi u potpunim porodicama (sa oba roditelja, nuklearna porodica), njih 40%, dok u nepotpunoj, kada nedostaje jedan od roditelja, živi 25% učesnika. U proširenoj porodici, kada nuklearna porodica živi sa babom, dedom ili porodicom brata ili sestre, živi 20% ispitanika. Takođe, veliki je broj ispitanika (15%) koji su se osamostalili i žive sami ili su privremeno smešteni u vaspitno-popravnom domu u Kruševcu (takav je jedan ispitanik). Veliki broj ispitanika ima brata/braću ili sestru/sestre (90%), dok grupu ispitanika koji su jedinci čini svega 10% učesnika istraživanja. Velika većina ispitanika su rođeni kao drugo ili kasnije rođeno dete 72,2%.

## Rezultati istraživanja i diskusija

### *Osobine i vrednosti mladih sa aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju u odnosu na porodicu*

Da bi se uočila jasnija slika, a na osnovu Mreže repertoara koju su ispitanici uradili, pristupilo se razumevanju razlika, a na osnovu strukture porodice iz koje ispitanici potiču. Urađen je F-test, analiza varijanse – razlike među grupama sačinjenim prema strukturi porodica iz kojih dolaze mladi s aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju. Ispitanici su podeljeni u četiri grupe: a) potpuna – kada mladi s aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju žive sa oba roditelja sami ili sa braćom ili sestrama; b) nepotpuna – kada žive u porodici sa jednim roditeljem; c) proširena – kada mladi s aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju žive sa roditeljem i maćehom/očuhom ili bakom i dedom te sa ili bez braće i sestara i d) sam ili u drugom obliku – kada se mlada osoba osamostalila ili trenutno živi u ustanovi (takva je jedna mlada osoba).

Može se zaključiti da, bez obzira na strukturu porodica iz kojih mladi s aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju potiču, ispitanici se ne razlikuju značajno u Mreži repertoara. Jedina razlika je uočena na dimenziji novac, i to u odnosu na društvo vršnjaka. Izračunata F-vrednost ( $F(3)=3.920$ ) na zadatom nivou značajnosti  $p=.05$  je veća, pa se zaključuje da je razlika između dimenzije novac i društva vršnjaka statistički značajna. Odnosno, između dimenzije pun para – siromašan i društva vršnjaka postoje stvarne razlike. Šta to znači u praksi? Pošto postoji statistički značajna razlika između elementa novac i društva vršnjaka, rađena je post hoc analiza (LSD) koja je trebala da pokaže među kojim grupama je razlika statistički značajna. Ona je pokazala da se u ovoj dimenziji razlikuju ispitanici koji žive sami ili u drugom obliku u odnosu na ispitanike koji žive u potpunim porodicama ili proširenim porodicama, ali ne i u odnosu na one čije su porodice samohrane.

Ovaj podatak nam upravo ukazuje na to da su mladi s aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju, koji žive u potpunim ili proširenim porodicama, pošteđeni brige oko egzistencije, tek se nalaze u procesu osamostaljivanja (vrlo često se radi i o učenicima koji su u procesu redovnog školovanja) i vrlo često nemaju uvid o potrebi i značaju novca. Takođe, mladi s aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju koji žive sami ili su na neki drugi način osamostaljeni imaju drugačiji odnos prema novcu. Za njih je imati novca preduslov da imaju društvo vršnjaka kao i rasterećeniji i opušteniji život. Sledi deo odgovora jednog ispitanika koji u intervjuu navodi značaj novca u njegovom životu, a živi već dve godine sam u kući:

*Imam mnogo problema. I kuća, treba da platim struju, i škola i krivična dela koja sam radio... Ali ako u današnje vreme imaš pare, znači da imaš sve. Tada dolaze i devojke, imaš i drugove i kuću možeš da održavaš pa da ti drugovi dođu na gajbu... (Ispitanik M. T.)*

Tako da, kada je u pitanju odnos značaja novca i društva vršnjaka u životu, odgovor koji smo naveli govori u prilog tome da mladi s aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju, koji žive sami ili u nekom drugom obliku, smatraju da je imati novac preduslov za sreću, zadovoljstvo i lagodniji život i da će ih tako vršnjaci više ceniti. Takav odgovor nismo pronašli među mladima s aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju koji žive u potpunoj porodici.

Ono što je važno napomenuti prilikom tumačenja ovih rezultata jeste činjenica da postoji nekoliko tendencija (gde je  $p<.10$ ). Jedna od njih je tendencija ka statističkoj značajnosti dimenzije novac sada ( $p=.073$ ), gde bi se proširivanjem uzorka dobio takav ugao posmatranja da bi se time moglo zaključivati sa većom verovatnoćom. Dimenzija novac sada bi potvrđivala napred iznetu ideju da

je novac za mlade s aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju sada u životu od presudnog značaja.

Takođe, tendencija *druželjubiv* je najznačajnija u vršnjačkom okruženju jer mladi s aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju smatraju da je najvažnije da poseduju osobinu druželjubivost kada su u susretu sa vršnjacima ( $p=.061$ ).

Zatim, *biti face* – *društvo vršnjaka* ( $p=.088$ ) ima tendenciju da bude statistički značajna jer jedino u odnosu na društvo vršnjaka postoji tendencija da je nađena razlika između ovih grupa statistički značajna. U odnosu na vršnjačku grupu mladi s aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju imaju potrebe da budu face, a taj konstrukt je najvažniji u odnosu na ovaj element.

#### *Opis porodice i odnosi u porodici mladih s aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju*

Jedan od zadataka našeg istraživanja odnosio se na ispitivanje konstrukta porodice (kako mladi sa poremećajima u socijalnom ponašanju opisuju odnose unutar porodice) i značaja i značenja porodice. Bilo nam je važno ispitati opis porodice i odnosa u porodicama mladih sa poremećajima u socijalnom ponašanju. Podaci o razumevanju odnosa i značaja porodice od ispitanika su dobijeni polustrukturisanim intervjuom. Nakon toga pristupilo se analizi koja je podrazumevala traganje za dominantnim obrascima vezanim za oblast porodice, a sve iz vizure mladih s aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju.

Na nivou celokupnog uzorka podaci ukazuju na dve osnovne karakteristike predstavljanja i opisivanja porodice:

##### **a) Izražena normalizacija**

**Odnosi** se opisuju izraženo naglašenim pridevima kao što su dobri, solidni, normalni i drugo.

*Odnosi u mojoj porodici su dobri, komunikacija je na nivou...; ...solidni odnosi, što bi se reklo...; ...super su odnosi ...sada sam zadovoljan, sestra i ja smo stariji, pa se više ne zadirkujemo toliko, imamo normalan razgovor... a čale manje pije pa dolazi kući manje nervozan i ima manje tenzije...; ...odnosi su nam ekstra, sve ok, dobro mi je...; ...zadovoljan sam odnosima u porodici... samo sam malo sa čaletom u lošijim odnosima a sa kevom i sestrama sam super. On je malo strožiji pa zato, ali ok je sve to...; ...dobri su odnosi, uvek se pomaže...; ...pa dobri su, slažemo se, nekada više nekada manje, ali ok...; ...pa dobro se slažemo svi, normalni su odnosi, kakvi treba da su...; ...sve je u najboljem redu, međusobno se ispomažemo...; ...pa normalno...; ...sve je normalno, sada nema nikakvih problema...; ...skladno koliko je to moguće... (Ispitanici 1–20)*

Pojedini opisi odnosa u porodici imaju drugačiji prizvuk kada se opisuje realno stanje stvari, uz naglašene probleme koje imaju roditelji međusobno ili koje mladi s aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju imaju sa jednim od roditelja. Pojedini naglašavaju razlog, dajući objašnjenje i opravdanje takvog stanja i loših porodičnih odnosa. Takvih odgovora je manje. Evo nekih od njih:

*...odnosi su uf... Bože sačuvaj... non-stop svađe, tata dođe pijan, mama ga onda zeza, baš provocira, a i on, ma svi su otišli na živce...; ...mama i tata su loše, ne pričaju i ne razgovaraju,*

*svako ima svoje. Ja sam sa kevom super, a sa ćaletom na zdravo-zdravo... (Ispitanik D. V. i J. Đ.)*

Ono što pojedina istraživanja naglašavaju (Olson i sar, 1989, prema: Hrnčić, 1999) je to da su roditelji skloniji davanju socijalno poželjnih odgovora, a sa druge strane, mladi u svojoj borbi za nezavisnost od porodice skloniji su kriticismu. Takođe, procesi „subjektivizacije“ socijalne percepcije su još izraženiji u porodici kao intimnoj grupi koja je prinudnog karaktera, dugoročnog uticaja, velike emotivne važnosti i nejednakih pozicija u raspodeli socijalne moći (Opačić, 1995). U ovom istraživanju uzorak istraživanja ne čine roditelji mladih s aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju, ali se može pretpostaviti da bi odgovori koje bi oni dali imali ovu tendenciju socijalno poželjnih odgovora.

Ispitivanja porodičnih odnosa u porodicama delinkvenata u istraživanjima koja su do sada rađena daju različite i neujednačene zaključke. Rezultati nekih istraživanja daju sliku haotičnih odnosa u porodici, neki rezultati upućuju na rigidne i vrlo stroge odnose i relacije, što sve ukazuje na to da može biti da je delinkventno ponašanje povezano i sa haotičnim i rigidnim porodičnim sistemima (Henggeler, 1989). Prema istraživanjima koje navodi Hrnčić (1999), govori se da porodične karakteristike delinkvenata ne čine jedinstvenu kategoriju jer jedan mali deo delinkvenata (7%) potiče iz normalnih porodica, dok veći deo njih potiče iz porodica gde ne postoje jasno izražene roditeljske figure, bez jasnih granica i ujednačenog vaspitnog stila. Najveći broj delinkvenata, prema navodima ove autorke, potiče iz porodica gde je prisutna potpuna disfunkcionalnost porodičnog uticaja (neorganizacija porodičnih uloga, delinkvencija i alkoholizam oca i opšta roditeljska nesposobnost).

Nalaz koji smo dobili ovim istraživanjem da mladi s aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju imaju potrebu za idealizacijom svoje porodice i prikazivanjem normalnih odnosa u porodici, suprotno je nalazima nekih ranijih studija vezanih za ovu problematiku. Postavlja se pitanje zašto je to tako? Jedan od razloga može biti upravo u uglu kako ih posmatra okolina u kojoj se svakodnevno kreću. Okolina očekuje da oni imaju probleme u svom ponašanju upravo zbog toga jer potiču iz porodica koje su imale probleme. Ovo je jedan od načina da se to demantuje i da mladi s aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju pokažu da se ni po tome ne razlikuju od svojih vršnjaka. Time što su dobili vaspitnu meru, prestali sa činjenjem krivičnih dela ušli su u „normalnu“ populaciju mladih. Na taj način i njihova porodica mora biti „normalna“ da bi se uklopili u tu sliku. Ono što bi bilo značajno uraditi za sledeća istraživanja jeste poređenje te slike koju su mladi dali sa realnim pokazateljima odnosa i kvaliteta odnosa u porodičnom sistemu.

**Značenje** porodice se opisuje na sledeći način:

*Moja porodica meni predstavlja sve... To su mi najbolji prijatelji... Grupa povezanih ljudi... Ljudi koji te neće izdati... Moja porodica meni daje siguran i harmoničan život... Oni su pomoć, podrška... Svetinja... Znače mi jer mi daju ljubav, podršku, pomoć, razgovor... Znače mi jer su me othranili pa sam ih zavoleo... Predstavljaju nešto najvažnije, ljubav... Porodica znači dobre ljude, ljude koji su uz tebe... Znače mi jer mogu da se oslonim na njih...*

Od učesnika ispitivanja se tražilo da daju **ocenu** kvaliteta odnosa u porodici brojevanim ocenama od 1 do 10. Ukupno 80% ispitanika daje ocenu od 6 do 10 (najviše ocene), a svega 3 ispitanika su kvalitet odnosa u porodici ocenili ocenama ispod 5.

Takođe, ovi nalazi značenja i ocene porodice takođe ukazuju na idealizaciju porodice. Značenja koja im mladi pripisuju, bez obzira na dobro porodično funkcionisanje, su usmerena na ideal porodice. Moguća je projekcija onoga što bi mladi voleli da imaju a nemaju, međutim, imaju potrebu da o tome govore u superlativu. U brojnim istraživanjima se pokazuje da porodice osoba koje imaju problem karakterišu nejasne poruke, slabo praćenje komunikacije i česta nerazumevanja (Hrnčić, 1999; Patterson, Stouthamer-Loeber, 1984). Nalazi koje smo dobili navode na suprotno, što sve može da ukazuje na želje za porodično funkcionisanje, otvorenost i jasnoću, kao i pozitivne emocije koje postoje kod mladih s aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju. Tako, ovi mladi razvijaju konstrukte kako bi objasnili sebe, svoje mesto u svetu i, objašnjavajući svoja i tuđa ponašanja, daju smisao svetu koji ga okružuje, prilagođavaju ga i uobličavaju te na taj način ta objašnjenja postaju njihova socijalna ponašanja. Anticipirajući te odnose i dajući im značenja, mladi žele da poboljšaju i prilagode odnose u svojoj porodici.

**Budućnost.** Kada navode sliku svoje buduće porodice, ona predstavlja kod većine ispitanika jednu idealnu sliku. Žele da stvore porodicu u kojoj će biti:

*...više ljubavi, više podrške, bolja komunikacija, manje svađe...*

Takođe, nekoliko ispitanika navodi kako ne želi da ponovi ponašanje ili vaspitni postupak koji je jedan od roditelja imao (najčešće konzumacija alkohola).

#### b) Izražena ambivalencija

Idealizacija pretpostavljena na osnovu dominantnih prideva koje su mladi s aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju izrazili još je uočljivija u kontekstu navedenih i opisanih karakteristika odnosa (dobijenih na osnovu pitanja vezanih za tipična ponašanja članova i karakteristike članova porodice), a koje ukazuju na izražene disfunkcionalne relacije i uloge pojedinih članova porodice. Do pojedinih podataka koji govore tome u prilog takođe se došlo na osnovu uvida u dokumentaciju – dosije korisnika u Centru za socijalni rad. Porodice mladih s aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju, koji su učestvovali u istraživanju, opterećene su sledećim problemima i oblicima disfunkcionalnosti:

- Relativno loše materijalno stanje (praćeno invalidskim penzijama, dugovima, nezaposlenošću jednog ili oba roditelja, primanjem socijalne pomoći);
- Alkoholizam jednog od roditelja (najčešće otac); šestoro mladih s aktivnim poremećajem u socijalnom ponašanju (od njih dvadeset) pominje oca kao osobu u porodici koja je imala ili još uvek ima problem sa alkoholom;
- Nedostatak komunikacije, povremeno svađa – 25% ispitanika navodi da postoji razdvojenost unutar porodice, gde svako „vodi svoj život“; takođe se navodi da postoji nezainteresovanost za komunikaciju – „Šta imam sa njim da pričam kada je non-stop pijan!“;
- Specifični partnerski odnosi jednog od roditelja i briga o roditelju, briga o roditelju usled bolesti kao i samostalan život usled gubitka roditelja;
- Prošireni ili porodični sistemi nastali nakon razvoda ili gubitka roditelja (ili prošireni nastali nakon razvoda sibringa);
- Zajednički razgovori u vezi sa problemom koji ima ispitanik (njih dvoje od dvadeset);
- Distancirani, hladni odnosi, cut-off odnosi (prekinute relacije);

- Osećaj „nepravde“ – jer siblizi imaju bolji status – zbog boljeg vladanja ili im je žao što su miljenici;
- Fizička kazna...

Ovakav konstrukt porodice i porodičnih odnosa upućuje na nekoliko pravilnosti razvoja mladih s aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju:

- Porodice mladih s aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju se opisuju dihotomno – idealizovanim pridevima, a sa druge strane postoje potpuni nefunkcionalni oblici interakcije (izostanak komunikacije, cut-off odnosi, organizovana komunikacija jedino vezana za problem koji su mladi imali sa zakonom ili nepostojanje bilo kakvog odnosa);
- Zamenjene uloge (gde zbog kompleksnih odnosa i problema deca postaju roditelji svojim roditeljima – rizik od parentifikacije) i izostanak individualizacije (proces koji karakteriše mogućnost razvojnog odvajanja od članova porodice uz analizu odnosa i uloga članova porodice, pre svega kritičke analize vaspitnih i drugih pozicija roditelja);
- Vrlo često želja da se bude drugačiji od svojih roditelja, da se ne ponavljaju iste greške (*...jedino što znam je da ne želim da budem kao moj otac i da se toliko opijam...*), ali je to i dalje isti konstrukt, samo suprotni pol;
- Uspostavljanje kontakta među članovima porodice je dominantno vezano za počinjeno krivično delo mlade osobe ili za problem koji neko u porodici ima. Takav fokus pažnje na problem ne omogućava optimum uslova za razvoj i prevazilaženje problema kao i resocijalizaciju koja se primarno odvija u porodici.

Ovakva slika porodice i porodičnih odnosa mladih s aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju je nešto što predstavlja realno stanje stvari. Naravno da se postavlja pitanje šta je ono što se može uraditi prilikom kritičke analize porodičnih uloga, pozicija, odnosa i kapaciteta porodice, a sve u cilju pomoći u resocijalizaciji mladih s aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju. Zanimljiva je slika kojom mladi predstavljaju porodicu i način kako anticipuju porodične događaje kao deo svoje razvojne potrebe i potrebe za prihvatanjem u socijalnim relacijama.

### **Ograničenja studije**

Svim mladima s problemima u socijalnom ponašanju koji su učestvovali u ovom istraživanju sud je izrekao jednu od vaspitnih mera. Oni su duže ili kraće vreme u programu sprovođenja te mere kroz različite oblike rada u centru za socijalni rad. Stoga je opravdano pretpostaviti da njihova iskustva i percepcije njihovih problema u ponašanju nisu jednake percepcijama osobe koja tu meru nema, a ima probleme u socijalnom ponašanju. Zapravo, moguće je da oni mladi koji ne saraduju sa centrima za socijalni rad, a imaju probleme u socijalnom ponašanju, ne vide da imaju problem i da im treba pomoć. Ostaje potreba da se na nivou svih institucija koje rade sa decom i mladima mogu brže i uspešnije markirati deca koja imaju neki oblik poremećaja (aktivnih ili pasivnih) u socijalnom ponašanju, da bi se sa procesom resocijalizacije što ranije krenulo.

### **Zaključak**

Naročito su interesantni nalazi koji se odnose na razumevanje konstrukta opisa odnosa u porodici mladih s aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju. Na Mreži repertoara sve dimenzije upoređene su sa svim elementima, ali nas je posebno zanimalo kako mladi s aktivnim

poremećajima u socijalnom ponašanju doživljavaju i opojmljavaju ove dimenzije u odnosu na element **porodica**. Nalazi predstavljaju vredan doprinos objašnjenju razloga i uzroka pojave ovakvih oblika ponašanja. Kao što je navedeno, osobina koja nije presudna za merenje uspeha i zadovoljstva porodicom je novac i time mladi s aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju navode da *je bolje imati porodicu kakvu-takvu, pa čak i opterećenu siromaštvom, nego da je ona bogata ili da je uopšte nemaju*. Većina ovih mladih nema tako idealnu porodičnu situaciju kod kuće (mada je žele takvu predstaviti), što predstavlja razlog za pojačan bes kao i nezadovoljstvo i osujećene potrebe ovih mladih u sveukupnoj teškoj materijalnoj i ekonomskoj krizi. Jedno od mogućih objašnjenja ovakve *ambivalencije u odnosima prema članovima svoje porodice, kao i izražene normalizacije, nalazi se u želji da se kod mladih s aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju sačuva porodično jezgro kao oslonac i podrška za dalje životne odluke i korake*. Ovaj podatak predstavlja kvalitetan resurs za proces resocijalizacije.

Značajan nalaz koji smo dobili ovim istraživanjem jeste da mladi s aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju *imaju potrebu za idealizacijom svoje porodice i prikazivanjem normalnih odnosa u porodici*, što je suprotno nalazima nekih ranijih studija vezanih za ovu problematiku (Henggeler, 1989; Hirschi & Gottfredson, 1993; Patterson & Stothamer-Loeber, 1984). Značajni drugi očekuju da ovi mladi imaju probleme, da su porodični nesređeni odnosi jedan od razloga zašto ovi mladi imaju problem i zašto čine krivična dela. Kada smo pokušali razumeti svet ličnih značenja mladih s aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju, došli smo do uvida da oni svoju porodicu, bez obzira na kvalitet odnosa u njoj, novac, okruženje, imaju potrebu da predstave u boljem svetlu nego što ona možda jeste. To sve čine iz straha i da preduprede društvenu odbačenost, želeći da održe stav „i ja i porodica smo dobri“, pri čemu se može sačuvati pozitivna slika o sebi i porodici. Čak i da postoji problem u porodici, on biva dislociran iz nje u šire socijalno okruženje.

Čini se umesnim ovde dodati ideju da je naše društvo još uvek patrijarhalno i da primat predstavljaju snažne roditeljske veze i odnosi (Joksimović, 2007), kao i poštovanje roditelja i čuvanje porodične strukture, jer bi za mlade s aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju bilo neprihvatljivo gubljenje indentifikacije sa porodicom. To im omogućava održavanje pozitivnog mišljenja o sebi i porodici i pored negativnog doživljaja interakcije sa porodicom (povremeno loše ocene kojima su ocenjivali odnose u porodici kao i povećan bes u odnosu na porodicu).

Ovim istraživanjem pokazalo se da je opis i doživljaj vlastitih roditelja i porodice u celini važna tema za mlade ljude, te da je opširno i bogato elaboriraju u svojoj samoprezentaciji. Kako se u ovom radu pošlo od određenja socijalnopedagoške delatnosti kao jednog od okvira za određenje značaja doživljaja i opisa roditelja mladih sa poremećajima u socijalnom ponašanju za taj postupak, zaključno je moguće konstatovati kako samotumačenje zaista pruža mogućnost i za iscrpno opisivanje onih tema koje se odnose na viđenje i doživljaj vlastitih roditelja. To saznanje može pomoći u planiranju budućih rešenja u tom životnom području.

## Literatura

Ajduković, Marina (1990) Stil odgoja u obitelji kao faktor delinkventnog ponašanja djece. *Primenjena psihologija*, 11, 47–54.

- Beail, N. (1985) *Repertory Grid Techniques and Personal Constructs: applications in clinical and education settings*. Cambridge: Brookline Books.
- Beljanski, Mila (2013) *Konstruktivistički pristup aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju. Doktorska disertacija*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Beljanski, Mila (2014) Teorijske pretpostavke poremećaja u ponašanju mladih – prilozi socijalnoj pedagogiji. *Pedagogija*, 1/14, 17–26.
- Bouillet, Dejana, Uzelac, Slobodan (2007) *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Danilović, Momčilo (1986) *Porodica i maloljetnička delinkvencija*. Rijeka: Izdavački centar.
- de Kemp, R. A. T., Schotle, R. H. J., Overbeek, G., Engels, R. C. M. E. (2006) Early Adolescent Delinquency: The Role of Parents and Best Friends, *Criminal Justice and Behavior*, 33 (4), 488–510.
- Fransella, Fay & Dalton Peggy (1990) *Personal construct counselling in action*. London: Sage Publications.
- Henggeler, Scott. W. (1989) *Delinquency in Adolescence*. Sage Publications.
- Hirschi, T., Gottfredson, M. (1993) Commentary: testing the General theory of Crime. *Journal of Research in Crime and delinquency*, vol. 30, No 1, 47–54.
- Hrnčić, Jasna (1999) *Delinkvent ili pacijent*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Hrnčić, Jasna (2009) *Prestupništvo mladih: rizici, tokovi, ishodi*. Beograd: Institut za sociološka i kriminološka istraživanja.
- Jašović, Žarko (1991) *Kriminologija maloletničke delinkvencije*. Beograd: Naučna knjiga.
- Joksimović, Snežana (2007) Uloga vršnjaka u socijalnom razvoju dece i mladih. U: Knežević-Florić, O. *Osnove socijalne pedagogije*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, 105–122.
- Ljubičić, Milana (2012) Porodica i delinkvencija: analiza udžbeničke građe o uticaju porodice na maloljetničko prestupništvo. *Sociološki pregled*, vol. XLVI, no. 3, 417–440.
- Knežević-Florić, Olivera, Zuković, Slađana, Ninković, Stefan (2012) Case study: school experience of Children with attention deficit hyperactivity disorder. *HealthMED Journal*, 6 (10), 3482–3487.
- Mesec, Blaž (1998) *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*, Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Opačić, Goran (1995) *Ličnost u socijalnom ogledalu*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Patterson, Gerald, Stouthamer-Loeber, Magda (1984) The correlation of Family Management Practices and Delinquency. *Child Development*, vol. 55, No 4, 1299–1307.
- Patterson, Gerald. R., Ried, John. R., Dishion, Thomas. J. (1992) *A social Interactional Approach Antisocial Boy*. Eugene: Castalia Publishing Company.
- Rutter, M., Giller, H., Hagell, A. (1998) *Antisocial Behavior by Young People*. Cambridge: University Press. Retrieved 21. 01. 2012. from: [www.ccp.sagepub.com/caitent/4/4/457.refs](http://www.ccp.sagepub.com/caitent/4/4/457.refs).
- Stojnov, Dušan (2007) *Psihologija ličnih konstrukata*. Beograd: Psihopolis institut.
- Žižak, Antonija, Koller-Trbović, Nivex, Jeđud, Ivana (2004) Poremećaji u ponašanju djece i mladeži: perspektiva stručnjaka i perspektiva djece i mladih. U: Bašić, J., Koller-Trbović, N., Uzelac, S. *Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojmovna određenja*, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, 119–139.



## **PERCEPTION OF FAMILY AMONG THE YOUNG PEOPLE WITH SOCIO-BEHAVIORAL DISORDERS**

### *Abstract*

The insights about the families of children with socio-behavioral disorders come, as a rule, from experts and they are tinted with their perspective, theories and knowledge. On the other hand, this paper deals with the relation of the importance of user participation in the needs assessment process and the planning of further resocializing interventions of young people with the imposed corrective measure of enhanced supervision by a guardianship authority in social work centers, which is in the socio-pedagogical domain.

The survey covered 20 respondents, young people with imposed corrective measures, who showed different forms of predominantly active socio-behavioral disorders within a period of six months. This research is based within the area of qualitative and quantitative methodology, as is the analysis of its data. In a semi-structured interview, young people spoke about different areas and topics from their lives, including the experiences and attitudes about their own families. Within the Repertory grid, one of the instruments used in the theory of personal constructs, descriptive statistics and quantitative data analysis approach were applied.

While talking about their families, the respondents, despite their not so functional relationships at home, make their families more idealistic and have the need to normalize their family relationships. The respondents highly appreciate their families and perceive them as an important support.

The outcomes of the survey are both a valuable contribution to the explanation of the causes and reasons for the occurrence of these behavioral forms, and also an important basis for cooperation in the development of social support networks.

*Key words: corrective measure, family, young people with socio-behavioral disorders, socio-pedagogical activity*

Meliha Suljagić  
Emina Dedić Bukvić

## PRIMJENA ODGOJNE DRAME U RADU SA DJECOM U RIZIKU

### *Sažetak*

Rad donosi prikaz iskustava odgajatelja koji primjenjuju dramske odgojne metode u odgojno-obrazovnom radu sa djecom u riziku. Dramske odgojne metode podrazumijevaju načine praktičnog postupanja i djelovanja u dramskom odgojnom radu, a to su dramske igre, vježbe i tehnike kojima se izvode organizirane, namjerne i vođene aktivnosti odgojno-obrazovnog procesa. Termin djeca u riziku opisuje djecu i mlade koji se nalaze u nepovoljnim životnim okolnostima što prijete njihovom pozitivnom razvoju i uspješnoj prilagodbi u društvu u kojem žive. Cilj rada jeste predstaviti vrijednosti i snagu dramskog odgoja kao učinkovitog pristupa u postizanju odgojnih ishoda. U radu se objašnjavaju pojmovi: dramska pedagogija, dramski odgoj i metode dramskog odgoja. Osim teorijskog prikaza, u radu su predstavljeni rezultati provedenog intervjua s odgajateljima koji primjenjuju dramske odgojne metode u odgojno-obrazovnom radu sa djecom u riziku. Provedeno istraživanje ima za cilj pokazati vrijednosti i snagu primjene odgojne drame u odgojno-obrazovnom radu sa skupinom djece i mladih koji ispoljavaju ponašanja što odudaraju od zakonskih i moralnih normi društva u kojem se nalaze i koje ih okružuje. Dobiveni rezultati istraživanja pokazuju da se metode dramskog odgoja mogu uspješno implementirati u odgojno-obrazovni rad u procesima koji se odnose na učenje komunikacijskih vještina, razvijanje kreativnosti na polju socijalnih odnosa, ali i doživljaja vlastite uspješnosti koji često mogu biti skriveni.

*Ključne riječi:* djeca u riziku, dramska pedagogija, odgajatelji, odgojna drama

### **Uvod**

Dramski odgoj u procesu odgojno-obrazovnog rada ne znači „učiti glumiti“ i „postati glumac“, odnosno baviti se dramskom umjetnošću. Dramski odgoj nudi mogućnost izražavanja misli, osjećaja, iskustava, vrijednosti i stavova, pri čemu dolazi do stvaranja novih odnosa, interakcije, iskustava i emocija u kojima ideje, asocijacije, metafore, simboli, pojmovi i druge „sastavnice“ postaju elementi interakcije, odnosno komunikacije. Takav način izražavanja djeci i mladima omogućava individualizirano i potpunije prenošenje poruke, pri čemu se stvaraju situacije i prilike za razvoj intrinzične motivacije, osjećaj osobnog zadovoljstva, stvaranje i izgrađivanje željenih slika o sebi, poistovjećivanje s izraženim, odnosno samoostvarenje. Dramski odgoj pripada metodi vanjskih aktivnosti učenika jer uključuje, osim slušanja, govorenja i pisanja, metodu pokazivanja i promatranja. U nekim slučajevima dramski odgoj pripada i metodi unutarnje aktivnosti učenika jer uključuje metode doživljavanja, zapažanja, zamišljanja i razmišljanja.

Počeci primjene odgojne drame u pedagoškom radu vežu se za sredinu 50-ih godina prošlog vijeka, i to za radove priznatih pedagoga kao što su Peter Slade, Brian Way, Dorothy Heathcote i Gavin Bolton (Mađarev, 2015). Značajno je spomenuti i priznata imena iz bivše Jugoslavije koja su svojim radom doprinosili razvijanju odgojne drame. U Hrvatskoj su začetnici Zvezdana Ladika i

Vlada Krušić, u Srbiji je Ljubica Beljanski Ristić, a u BiH Sead Sejo Đulić (Mađarev, 2015), koji su svojim pedagoškim djelovanjem razvijali interesovanja za primjenu drame u odgojno-obrazovnom procesu.

Pored teorijskih razmatranja istraživačkog problema, ovim radom predstavljena su iskustva odgajatelja KJU „Disciplinski centar za maloljetnike“ o primjeni dramskih odgojnih metoda u radu sa djecom i mladima u riziku. Potaknuti učešćem u radionici, odgajatelji imenovanog centra su preuzeli odgovornost da će znanja i vještine koje su stekli tom prilikom uključiti u svakodnevni odgojno-obrazovni rad sa djecom i mladima u riziku. Ujedno, pokazali su interesovanje za istraživanje o mogućnostima primjene dramskog odgoja na području jačanja socijalnih vještina djece i mladih u riziku.

## **Djeca u riziku**

Djeca u riziku predstavljaju pojedince koji se smatraju maloljetnim, što je utvrđeno zakonskim odredbama konkretnih država. Ova skupina djece i mladih ispoljava ponašanja koja, pored odudaranja od zakonskih normi, odudaraju od moralnih normi konkretnog društva u kojem se nalaze i koje ih okružuje, a to kod njih izaziva određenu reakciju s namjerom zaštite društvenog dobra kao i samog pojedinca (Grupa autora, 2016). Odnosno, djeca u riziku ispoljavaju ponašanja koja su opisana u zakonodavstvu kao krivična djela, ali i one oblike ponašanja koji nisu pravno inkrimisani, kao što su bježanje iz škole, iz kuće, skitnja, konzumiranje alkohola i drugih opijata, nepoštivanje pravila, agresivnost prema životinjama i ljudima, namjerna destrukcija imovine, prevare i sl.

Kao jedan od odgovora društvene zajednice na ovakve oblike ponašanja mogu biti odgojne preporuke<sup>75</sup> i nadzor nadležnog organa za socijalni rad<sup>76</sup>. Pored zaštite prava djece i mladih u riziku, organi socijalnog rada djeluju na njihovu dobrobit tako što pripremaju i realiziraju aktivnosti kojima korigiraju neprihvatljive obrasce ponašanja. To znači, namjera im je da uvode djecu i mlade u pravila društvenog života i da ih uče razumijevanju tih pravila i normi koja predstavljaju mjerila i kriterije opisane kao društveno prihvatljivi oblici ponašanja.

## **Dramska pedagogija i dramskopedagoški rad**

Dramska pedagogija podrazumijeva skup metoda poučavanja i učenja što se sistematično koriste dramskim izrazom kao čovjekovom sposobnošću kojom se služi tokom sazrijevanja i odrastanja (Krušić 2007: 15). Dramska pedagogija prepoznata je u svijetu još prije nekoliko desetljeća i implementirana je u mnoge segmente odgojno-obrazovnog rada s djecom i mladima različitih socijalnih skupina i dobne starosti, bez obzira na to da li je cilj drame kreativno provođenje

---

<sup>75</sup> Vidjeti više: Grupa autora (2016). *Zaštita i postupanje sa djecom i maloljetnicima u krivičnom postupku*. Ministarstvo pravde Federacije Bosne i Hercegovine.

Preuzeto sa: <https://nwb.savethechildren.net/sites/nwb.savethechildren.net/files/library/Zastita-i-postupanje-sa-djecom-i-maloljetnicima-u-krivicnom-postupku.pdf>.

<sup>76</sup> U Kantonu Sarajevo nadležni organ za socijalni rad koji se bavi pitanjima zaštite prava i djece i mladih u riziku, kao i izvršenju odgojnih mjera i preventivnom tretmanu, jeste Kantonalna javna ustanova „Disciplinski centar za maloljetnike“.

slobodnog vremena, edukacija, prevencija neprimjerenog/nepriлагоđenog oblika ponašanja, prevencija ovisnosti, terapija dramom ili dramski izraz kao način poboljšanja kvalitete življenja.

Dramska pedagogija nastala je unutar školskog, a ne pozorišnog sistema. Još odavno su se u školama igrale predstave sa jasno uokvirenim obrazovnim ciljevima. Riječ je o interdisciplinarnoj nauci jer spaja dvije različite discipline, umjetnost i poučavanje. Umjetnost i poučavanje imaju sasvim različite namjere i načine funkcioniranja. Naime, umjetnost širi poglede, cijeni različitost i osobnost pojedinca, kao i individualnost i kreativnost, dok poučavanje teži ka prenosu društveno odobrenog sistema vrijednosti kako bi mladi mogli da se uključe u svijet. Dramski odgoj predstavlja oblik učenja i poučavanja kroz dramsko iskustvo, pri čemu se služi dramskim izrazom ili svakim oblikom izražavanja u kojem su stvarni ili izmišljeni događaji, lica, predmeti, odnosi predstavljeni pomoću odigranih uloga i situacija (Dragović, Balić, 2012).

Učešćem u dramskim procesima djeca imaju prilike za razvijanje divergentnog mišljenja, te se podstiču na raznovrsne odgovore i rješenja. Kada su djeca uključena u kreativno rješavanje problema, onda im je potaknuta unutarnja motivacija, kritičko mišljenje, analiza i prosuđivanje. Dramom se potiče razvoj prostorne/vizuelne, tjelesnokinetičke, muzičke, intrapersonalne i interpersonalne inteligencije, kao i sposobnost da se samostalno promišlja, što jeste osnova kreativnosti (Joksimović, 2012).

Gruić (2017) ističe da specifičan oblik iskustvenog učenja predstavlja drama kao medij u odgojno-obrazovnom procesu. Drama pruža mogućnosti djeci i mladima da pronađu ili osmisle svoje mjesto u imaginarnom svijetu kako bi imali više prilika za pronalazak odgovarajućeg mjesta u „stvarnoj stvarnosti“. To znači da se miješanjem imaginacije i stvarnosti, koristeći tijelo i emocije, otvaraju putevi propitivanja stvarnih i budućih događaja. Odgojna drama ima prije svega svrhu u odgoju i obrazovanju, kao metodičko i izražajno odgojno sredstvo. Cilj nije predstava, nego doživljaj i promišljanje iz kojeg proizlazi odgojno i/ili obrazovno djelovanje (Gruić, 2017: 15).

Lugomer (2000) ističe da dramski odgoj pomaže djetetu u razvijanju osjećajnosti i osjetilnosti, formiranju stavova, stjecanju i razvijanju društvene svijesti i njenih dijelova: (samo)kritičnosti, odgovornosti, snošljivosti, razvijanju humanih i moralnih uvjerenja i razumijevanju međuljudskih odnosa te stjecanju sigurnosti i samopouzdanja.

Na dramski odgoj se ne smije gledati samo kao na oblik stvaralačkog odgojnog rada s djecom i mladima sa svrhom razvijanja njihove kreativnosti i odgoja cjelovitih i stvaralačkih ličnosti, nego i kao način iskustvenoga poučavanja i učenja najrazličitijih odgojno-obrazovnih sadržaja, poticanja osobnog rasta i socijalizacije i/ili stjecanja životnih vještina. Dramski odgoj otvara prostor za međusobno učenje, za isprobavanje različitih načina reagiranja i ponašanja, za obogaćivanje životnih iskustava bez da ih se imenuje kao vlastita, što stvara snažan potencijal za samouvid, za razvoj samokritičnosti i konstruktivnih načina nošenja sa životnim problemima te izgradnju zdravijih stilova života.

Bojović (2017) objašnjava kako je dramski odgoj iznimno koristan za razvoj cjelokupne ličnosti. Autorica navodi kako se dramski odgoj treba primjenjivati u odgojno-obrazovnom radu sa svakim djetetom jer uključuje inovativan, efikasan, dinamičan i stvaralački rad. Dramski odgoj afirmira i u potpunosti podržava nekoliko veoma važnih potreba djeteta kao što su:

- kreativan i estetski razvoj djeteta,
- razvoj sposobnosti kritičkog mišljenja,

- socijalni razvoj, mogućnost da u radu surađuje s drugima, da nauči u radu cijeniti sebe i druge i tako steći priznanje drugih,
- razvijanje sposobnosti komuniciranja,
- razvoj moralnih i duhovnih vrijednosti i
- spoznaja samog sebe (Bojović, 2017: 13).

Specifičnosti dramske pedagogije primjetne su u oblicima odgojnog rada s djecom i mladima koji se mogu predstaviti sintagmom *stvaralački rad*. Svrhovitost *stvaralačkog* odgojnog rada očituje se u podsticanju i razvijanju kreativnosti kod djeteta pomoću koje postaje svjestan nekog problema, teškoće ili nedostatka u znanju za koje ne može da nađe naučeno ili poznato rješenje, pri čemu traži moguća rješenja istraživanjem, provjeravanjem i procjenjivanjem (Torans, 1971, prema Kvašček, 1976: 3). S druge strane, u pogledu razvoja stvaralačke ličnosti, dramska pedagogija pomoću učenja različitih odgojno-obrazovnih sadržaja potiče osobni rast i proces socijalizacije djece i mladih doprinoseći razvoju životnih vještina. U ovom procesu uloga nastavnika je majeutička<sup>77</sup> – koristi mogućnosti interaktivnog, participativnog, saradničkog i istraživačkog učenja, putem kojih nastavnik vodi učenike kroz proces upoznavanja, propitivanja i donošenja zaključaka o određenoj temi ili problemu.

### **Dramske odgojne metode**

Dramske odgojne metode dijele se na igre, vježbe i tehnike kojima se izvode organizirane, namjerne i vođene aktivnosti odgojno-obrazovnog procesa. Prema Mijatoviću (2012), igre predstavljaju aktivnosti sa jasnim ciljem i pravilima koji se trebaju postići, dok su vježbe aktivnosti s određenim zadacima koji se realiziraju u skladu s individualnim i/ili grupnim mogućnostima. Tehnike su složenije aktivnosti sastavljene od više jednostavnih postupaka, čiji se sadržaj često prilagođava mogućnostima učenika, uslovima i potrebama. Ovako opisane odgojne metode daju neke terminološke odrednice, no teško je napraviti jasnu razliku među njima. Mnoge metode i modeli prakse preuzeti su iz drugih područja – socijalne pedagogije i raznih odgojnih praksi, razvojne i socijalne psihologije, iz rehabilitacijskih i terapijskih tehnika, iz umjetničke pedagogije i sl.

U dramskopedagoškoj praksi igre se vrlo često koriste kao vježbe ili se neka vježba može razviti u složeniju tehniku, što sve može biti posljedica specifičnih potreba i ciljeva dramskopedagoškoga rada u određenom pedagoškom kontekstu te rezultat kreativnosti voditelja dramskoga odgojnog rada.

Janković, Blažeka i Rambousek (2000) navode da su dramske odgojne metode pogodne za djelovanje na području socijalizacije djece i mladih, jer pomoću njih imaju priliku doživjeti iskustvo neuspjeha, sukoba s okolinom, kršenja pravila, pogrešnog izbora, mogućih posljedica određenih ponašanja i to u sigurnim uslovima i uz podršku stručne osobe.

U odgojnom radu sa djecom i mladima u riziku najčešće se primjenjuju sljedeće dramske odgojne metode: pantomima, zajedničko pisanje, vruća stolica, zamrznuti prizor, vođena fantazija, stvaranje i nadogradnja priče, zrcaljenje misli na glas ili unutarnji monolog, igranje uloga,

---

<sup>77</sup> Etimolozi nas upućuju na to da je grčko porijeklo izraza *majeutika*, a doslovno se prevodi kao *vještina vršenja porođaja*. Međutim, pojam *majeutika* Sokrat upotrebljava kako bi naveo učenika da kroz interesantna pitanja i odgovore izvuče iz njih tačno saznanje koje je nesvjesno sakriveno u njima, kao i u svakom čovjeku (Zorić, 2008).

procesna drama, psihodrama, teatar potlačenih (Jurinović, R. 2016; Mijatović, 2012; Krušić, 2010; Janković i dr., 2000). U zavisnosti od odgojnih potreba djece i mladih u riziku, kao i od kompetencija odgajatelja, primjenjuju se navedene dramske odgojne metode.

Bojović (2013: 21) navodi sljedeće prednosti dramske metode u razvoju djeteta i mladog čovjeka:

- *samopouzdanje i pozitivno samopoimanje* – preuzimanje rizika pred očima druge osobe pomoći će djetetu da stekne povjerenje u vlastite ideje i sposobnosti. Samopouzdanje koje se stječe kroz dramske aktivnosti pozitivno će utjecati na njihov budući razvoj;
- *mašta* – kreativni izbori, nove ideje, interpretiranje poznatih sadržaja na nov i originalan način;
- *empatija i tolerancija* – preuzimanje karaktera različitih likova, stavljanje u nove, nepoznate situacije, periode i kulture potiču razvoj suosjećanja i tolerancije prema tuđim osjećajima i stavovima;
- *kooperativnost* – kooperativni proces uključuje raspravu, komunikacijske vještine, dogovore i timski rad;
- *koncentracija* – dramske igre, vježbe, nastupi pred drugima razvijaju i održavaju pažnju, usklađuju misao, pokret i glas, što će djeci biti od velike pomoći u budućnosti, kako u školi tako i u životu izvan škole;
- *jezik i sposobnost komunikacije* – razvija se verbalno i neverbalno izražavanje ideja i osjećaja;
- *kreativnost u rješavanju problema* – djeca mogu, barem na trenutak, postati neko drugi, istražiti novu ulogu, eksperimentirati i iskušati različite izbore i rješenja vezana za vrlo stvarne probleme u svojim vlastitim životima;
- *humor* motivira, a pritom i reducira agresivnost i stres;
- *izražavanje emocija* – igre pretvaranja i dramske igre dopuštaju djeci da bez posljedica i straha izražavaju čitav spektar emocija.

Dragović i Balić (2012) ističu da dramske metode pomažu u prevladavanju ličnih frustracija i agresivnih impulsa. Primjena dramske metode u radu sa djecom i mladima u riziku podiže kvalitetu komunikacije, spremnost za preuzimanje odgovornosti za vlastita ponašanja razvijajući osjećaj brige prema drugima. Uspostavljanjem socijalne interakcije koja se zasniva na zajedničkom radu u ostvarivanju grupnih ciljeva unapređuju se interpersonalni odnosi, ujedno ublažavaju i/ili ukidaju negativne tenzije, stereotipi i predrasude.

Za dramskopedagoški rad potreban je drugačiji pristup svih učesnika, ponajviše onih koji vode ovaj proces. U dramskopedagoškom radu treba krenuti od stvaralačkog, interaktivnog i saradničkog pristupa i za to su potrebne određene vještine odgajatelja.

## **Metodologija rada**

Cilj rada je utvrditi kako uposlenici KJU „Disciplinski centar za maloljetnike“ koriste dramski odgoj kao učinkovit pristup postizanju odgojnih ishoda sa djecom i mladima u riziku. Na osnovu cilja pošli smo od sljedećih istraživačkih pitanja:

1. Da li odgajatelji Centra primjenjuju u svom radu dramske odgojne metode koje su upoznali tokom prethodno realizirane obuke?
2. Da li su odgajatelji Centra primijetili određene promjene u ponašanju djece i mladih u riziku prilikom primjene pojedinih dramskih odgojnih metoda?

3. Da li odgajatelji Centra timski rade na pripremi i primjeni dramskih odgojnih metoda u radu sa djecom i mladima u riziku?
4. Da li odgajatelji Centra smatraju značajnim izobrazbu iz oblasti dramske pedagogije i dramskopedagoškog rada?

U istraživanju su primijenjene Survey metoda i deskriptivna metoda kojim smo prikupili podatke, sintetizirali prijedloge i opisali iskustva ispitanika.

Instrumentarij koji se koristio kao glavno sredstvo za prikupljanje podataka je intervju koji omogućuje pristup onome što je u „glavama osoba“, omogućuje mjerenje onoga što osoba zna (znanje ili informacije), što joj se sviđa, a što ne sviđa (vrijednosti i preferencije) i onoga što osoba misli (stavovi i uvjerenja) (Tuckman, 1972, prema Cohen, Manion i Morrison, 2007: 268). U istraživanju je primijenjen standardizirani intervju s pitanjima otvorenog tipa. Ovaj tip intervjua karakterizira tačan način postavljanja pitanja čiji je slijed unaprijed određen. Svim sudionicima se postavljaju pitanja istim redoslijedom, zbog čega se povećava mogućnost usporedbe odgovora i olakšava organiziranje i analiziranje prikupljenih podataka (Cohen, Manion i Morrison, 2007: 271).

Za potrebe istraživanja odabran je ciljani uzorak koji će odgovoriti specifičnim potrebama istraživanja. Uzorak sačinjava deset odgajatelja KJU „Disciplinski centar za maloljetnike“ koji su prisustvovali obuci *Drama kao metod rada odgajatelja u procesu resocijalizacije djece i mladih* realiziranoj u junu 2017. godine na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu, jer se istraživanje bavi pitanjem primjene dramskih odgojnih metoda kao učinkovitog pristupa u postizanju odgojnih ishoda sa djecom i mladima u riziku.

### **Analiza i interpretacija rezultata istraživanja**

Empirijski dio istraživanja obavljen je u martu 2018. godine s uposlenicima, odnosno odgajateljima KJU „Disciplinski centar za maloljetnike“. Intervjuiranjem smo obuhvatili deset odgajatelja KJU „Disciplinski centar za maloljetnike“ koji su u junu 2017. godine pristupili obuci *Drama kao metod rada odgajatelja u procesu resocijalizacije djece i mladih* realiziranoj u saradnji Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu sa KJU „Disciplinski centar za maloljetnike“. Odgovori dobijeni intervjuom predstavljeni su u dva podnaslova koja slijede u nastavku rada.

#### *Primjena dramskih odgojnih metoda*

U okviru provedenog istraživanja od ispitanika se tražilo da opišu na koji način i za koje odgojno-obrazovne ciljeve se koriste dramskim odgojnim metodama u radu s djecom i mladima u riziku. Time se trebalo pokazati šta ispitanici konkretno razumijevaju pod pojmom dramska odgojna metoda.

Odgajatelji KJU „Disciplinski centar za maloljetnike“ su istakli da su nakon učešća u obuci primijenili sljedeće dramske odgojne metode: zamjena uloga, vruća stolica, pantomima, igranje uloga, vođena fantazija, tehnika unutarnjeg monologa (misli na glas), stvaranje i nadogradnja priče, voditelji u ulozi, psihodrama i zrcaljenje (iskočiti iz situacije).

Odgajatelji smatraju da se u dosadašnjem radu najučinkovitijom pokazala vježba zamjena uloga. Ova vježba se pokazala veoma učinkovitom kako za djecu i mlade u riziku, tako i za odgajatelje, jer omogućava „emotivno opuštanje“ kada učesnici preispituju vlastita osjećanja sa svrhom stvaranja realne slike o samom sebi i drugima. Dramske tehnike sa kojima su se dosada ostvarili najučinkovitiji rezultati su: zrcaljenje (omogućava odgajateljima da djeluju na svijest odgajanika vjerovanjem da je poštovanje druge osobe moguće samo onda ako sebe možemo zamisliti u situaciji te osobe, odnosno staviti se u situaciju druge osobe), kazalište potlačenih (razvijanje samosvijesti i osjećaja važnosti i posebnosti, suzbijanje unutarnjih strahova, razvijanje samokontrole, strpljenja, tolerancije i poštovanja) i psihodrama (omogućava mladoj osobi da sagleda određene događaje i ponašanja iz perspektive drugoga ili da dobije objektivnije viđenje samog sebe, tj. da doživi tzv. buđenje). Naime, osim što su odgajatelji navedene vježbe i tehnike dramskog odgoja opisali kao zanimljive i zabavne, istaknuli su da ih odgajanci doživljavaju i kao aktivirajuće, opuštajuće, interaktivne i inovativne.

Odgajatelji su izjavili da koriste dramske odgojne metode u situacijama kada savjetodavni rad i metod razgovora ne pokazuju značajne rezultate, u situacijama kada se želi utjecati na predrasude i podizati nivo samopouzdanja djece i mladih u riziku. Mišljenje je odgajatelja da svaki rad koji ima „notu“ drugačijeg i dinamičnijeg rada pobuđuje sva čula, izaziva veliko interesovanje kod učesnika, jer na taj način „otvaraju sebe za nešto novo“, još neproživljeno i tako nesvjesno i zaštićeno stvaraju iskustva koja im omogućavaju da se u stvarnom svijetu poistovjete s nekim, suosjećaju s drugima (slabijima) i zauzmu za sebe, svoje ideje i ideale. Djeca u riziku u procesu dramskog odgoja otvoreno pokazuju da žele izići iz „svoje kože“ koja im je često „ograničenje“. Zato je „gluma“ potreba, čudo i radost.

Razlozi zbog kojih primjenjuju dramske odgojne metode su mnogostruki i jako vrijedni, jer učesnicima omogućavaju:

- da se opuste,
- jedan zanimljiviji pristup sadržaju koji privlači svako čulo, što u konačnici stvara prilike za razvijanje osjećaja zadovoljstva i ispunjenja,
- razvoj motivacije kod učesnika (kako unutarnje, tako i vanjske) za aktivno učešće,
- osmijeh na licu.

Odgajatelji posebno ističu važnost socioemocionalne klime u prostoru u kojem se primjenjuju dramske odgojne metode. Prema njihovom mišljenju, ambijent, trenutno okruženje, može da „magično“ privuče odgajanika za akciju kao temelj stvaranja kvalitetnog odnosa. Svaka akcija podrazumijeva i reakciju. Izmjenom akcije i reakcije gradi se „novi svijet“ u kojem se propituju stvarni problemi pojedinca. Ljudsko ponašanje se uvijek može propitivati kao fenomen kako u pozorišnoj umjetnosti, tako i u dramskom odgojnom radu s djecom i mladima u riziku. Odgajatelji smatraju da se dramske odgojne metode mogu koristiti u stvarnome životu kako bi nekome pomogle, za pojašnjavanje životnih situacija, ali i u odgoju i preodgoju djece i mladih.

### *Dramski odgoj – izazov za odgajatelje*

Izazovi u radu sa djecom i mladima u riziku su svakodnevni te predstavljaju mogućnost za stalnim propitivanjem odgojnog rada odgajatelja. Upoznavajući se sa dramskim odgojem, odgajatelji su preuzeli odgovornost da će u svom odgojnom radu primjenjivati dramske odgojne metode i da će



istraživati o tome. Tragajući za izvorima iz oblasti dramskog odgoja, najčešće su izučavali stručne radove iz oblasti dramske pedagogije i dramskog odgoja. Uglavnom su to radovi sa teorijskim i empirijskim istraživanjima u oblasti dramskog odgoja u kojima se nude određene preporuke odgajateljima koji rade sa odgajanicima i primjenjuju dramski odgoj u svom odgojno-obrazovnom radu. Pristup cjeloživotnog učenja zavisi od odgajatelja do odgajatelja, od njihovih interesovanja, trenutnih potreba i izazova i problema sa kojima se susreću u odgojno-obrazovnom radu. Odgajatelji smatraju da nisu rijetke situacije kada „inspiraciju“ pronalaze u književnim tekstovima koji se koriste u redovnoj nastavi (poput školske lektire).

U dosadašnjoj primjeni dramskih odgojnih metoda očitovala se individualnost odgajatelja u procesu planiranja, organizacije i realiziranja aktivnosti. Mišljenja su da bi timski rad odgajatelja mogao pomoći u svim fazama provedbe vježbi i tehnika dramskog odgoja, ali da do sada nije bilo potrebe za saradnjom sa drugim odgajateljima. Individualni pristupi su se do sada pokazali kao dobar način rada, ne isključujući mogućnost timskog rada u budućnosti.

Dramskim pristupom „problem“ djeca u riziku slobodnije i opuštenije iznose svoje dileme i probleme, pa se samim tim povećavaju mogućnosti i šansa da se primjenjuju dramske odgojne metode. Odgajatelji ističu da „dramski pristup“ predstavlja izazov, osvježuje i izgrađuje mnoge kompetencije, predstavlja zabavan i učinkovit način učenja, poučavanja, ali i međusobnog upoznavanja.

## **Zaključna razmatranja**

Izuzetno složeni uslovi života i težnja za što kvalitetnijim odgojem i obrazovanjem djece i mladih nužno ukazuju na potrebu iskustvenog učenja, a dramski odgoj je temeljen na tome. Primjenom dramskih odgojnih metoda u radu sa djecom i mladima u riziku pružaju se prilike za osobni razvoj i za konstruktivni način života u današnjim društvenim izazovima. Dramski odgoj kao oblik učenja i poučavanja omogućava izražavanje stvarnih i/ili zamišljenih događaja, bića i odnosa s namjerom propitivanja i interpretacije životnog iskustva.

Posljednjih godina više se piše i govori o dramskom odgoju, kako na akademskom nivou, tako i u odgojno-obrazovnoj praksi. Ovim radom su predstavljene teorijske osnove dramskog odgoja te iskustva odgajatelja koji rade sa djecom i mladima u riziku. Prema njihovom mišljenju, dramske odgojne metode bude interesovanja kod djece i mladih prilikom propitivanja njihovih osjećaja, stavova i potreba u vezi s određenim zamišljenim ili neostvarenim događajima. Ističu da dramskim odgojem otvaraju „nešto novo“ u dječijem svijetu, što još nije proživljeno, i na siguran način omogućavaju stvaranje iskustava koja će im pomoći u stvarnom svijetu – da se zauzmu za sebe i za nekog drugog. Ispitanici su odgovorili da učenici pozitivno reaguju na sate u kojima se koriste metode dramskog odgoja. Djeca i mladi vole način rada u kojem imaju slobodu izražavanja. Dramskim odgojem djeca i mladi otvoreno pokazuju da žele „izaći iz svoje kože“ i da im to omogućavaju dramske odgojne metode koje na stvaralački način kreiraju nova iskustva, doživljaje i osjećaje. Ispitanici su napomenuli da je za kvalitetnu upotrebu metoda dramskog odgoja jako važno dobro poznavanje učenika kao i znanje o tome ko će moći izvršiti određenu vrstu zadataka.

## Literatura

- Bojović, D. (2017). Vrijeme je za dramski metod – Pozitivna praksa u Srbiji. *Dramski odgoj*. Glasilo Hrvatskog centra za dramski odgoj, br. 19, str. 12–15. Preuzeto: [http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/downloads/2017/06/Dramski\\_odgoj\\_19.pdf](http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/downloads/2017/06/Dramski_odgoj_19.pdf) (02. 05. 2018).
- Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Zagreb: Naklada Slap.
- Dragović, S., Balić, D. (2012). Dramski odgoj – način iskustvenog, djelatnog učenja. Primjer dobre prakse: Kazališni studio mladih varaždinskog HNK-a. U: *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*. Vol. 15, br. 1, str. 191–209. Preuzeto: [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=147502](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=147502). (23. 02. 2018).
- Grupa autora (2016). *Zaštita i postupanje sa djecom i maloljetnicima u krivičnom postupku*. Ministarstvo pravde Federacije Bosne i Hercegovine. Preuzeto: <https://nwb.savethechildren.net/sites/nwb.savethechildren.net/files/library/Zastita-i-postupanje-sa-djecom-i-maloljetnicima-u-krivicnom-postupku.pdf>. (03. 06. 2018).
- Iveković, O. (ur.) (2014). *Dramski odgoj: Glasilo hrvatskog centra za dramski odgoj*. God. XIV, br. 18, Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj. Preuzeto: [http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Dramski\\_odgoj\\_18.pdf](http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Dramski_odgoj_18.pdf). (27. 02. 2018).
- Iveković, O. (ur.) (2017). *Dramski odgoj: Glasilo hrvatskog centra za dramski odgoj*. Br. 19, Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj. Preuzeto: [http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/downloads/2017/06/Dramski\\_odgoj\\_19.pdf](http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/downloads/2017/06/Dramski_odgoj_19.pdf). (27. 02. 2018).
- Gruić, I. (2017). Kako određujemo oblast dramske pedagogije i profesiju dramskog pedagoga. *Dramsko obrazovanje i samoobrazovanje: kako do dramskih pedagoških kompetencija*. Zbornik radova sa druge nacionalne naučno-stručne konferencije sa međunarodnim učešćem. Beograd: BAZAART. Preuzeto: <http://bazaart.org.rs/wp-content/uploads/2017/08/Zbornik-Konferencija-BAZAART-Dramsko-obrazovanje-2016-3avg17.pdf> (15. 02. 2018).
- Janković, J., Blažeka, S., Rambousek, M. (2000). Dramske tehnike u prevenciji poremećaja u ponašanju i funkcionisanju djece i mladih. U: *Ljetopis socijalnog rada*. Vol. 7, No. 2. Preuzeto: <https://hrcak.srce.hr/3732>. (24. 02. 2018).
- Joskimović, A. (2012). Dramska edukacija za interkulturalno učenje – potencijali i perspektive. *Priručnik za interkulturalno učenje kroz dramu*. Beograd: BAZAART. Preuzeto: <http://bazaart.org.rs/prirucnik-za-interkulturalno-ucenje-kroz-dramu/>. (15. 02. 2018).
- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. U: *Pedagogijska istraživanja*. Vol. 11, No. 1. Preuzeto: [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=205883](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=205883). (28. 02. 2018).
- Krušić, V. (2010). Počeci moderne hrvatske dramske pedagogije. U: *Hrvatski časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskog jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture*. Vol. 8, No. 2. Preuzeto: [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=162306](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=162306). (02. 04. 2018).
- Kvaščev, R. (1976). *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: ISC.
- Lugomer, V. (2000). *Dramski odgoj u nastavi*. Preuzeto: <http://www.hcdo.hr/knjiznica/strucni-clanci/valentina-kamber-dramski-odgoj-u-nastavi/>. (24. 02. 2018).
- Mađarev, M. (2015). (Kreativna) drama u vaspitanju i obrazovanju. *Kulturna uloga škole i obrazovna uloga kulture – drama u obrazovanju*. Zbornik radova sa nacionalne konferencije sa međunarodnim učešćem. Beograd: BAZAART. Preuzeto: <http://bazaart.org.rs/wp-content/uploads/2015/10/ZBORNIK-Kulturna-uloga-skole-i-obrazovna-uloga-kulture-Drama-u-obrazovanju.pdf> (15. 02. 2018).
- Mijatović, M. (2012). Dramski postupci u nastavi B/H/S jezika i književnosti. Preuzeto: [http://www.bnp.ba/dols/doc/DRAMSKI\\_POSTUPCI\\_U\\_NASTAVI.pdf](http://www.bnp.ba/dols/doc/DRAMSKI_POSTUPCI_U_NASTAVI.pdf). (23. 02. 2018).
- Milosavljević, S. (2012). *Priručnik za interkulturalno učenje kroz dramu*. Beograd: BAZAART. Preuzeto: <http://bazaart.org.rs/prirucnik-za-interkulturalno-ucenje-kroz-dramu/>. (15. 02. 2018).

- Rimac Jurinović, M. (2016). Procesna drama kao učinkovit pristup u postizanju odgojnih ishoda u suvremenoj osnovnoj školi. U: *Hrvatski časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskog jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture*. Vol. 14, No. 1. Preuzeto: [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=282926](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=282926). (24. 02. 2018).
- Zorić, V. (2008). Sokratova dijaloška metoda. *Život i škola*. Br. 20, god. 56, str. 27–40. Preuzeto: [file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/02\\_Vucina\\_Zoric.pdf](file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/02_Vucina_Zoric.pdf) (02. 05. 2018).

## **APPLYING EDUCATIONAL DRAMA IN WORK WITH CHILDREN AT RISK**

### *Abstract*

The paper presents the experiences of educators who apply drama educational methods in educational work with children at risk. Dramatic educational methods imply ways of practical treatment and acting in drama educational work, which are drama games, exercises and techniques that carry out organized, deliberate and guided activities of the educational process. The term children at risk describes children and young people who are in adverse living conditions that threaten their positive development and successful adaptation to the society in which they live. The aim of the paper is to present the values and strength of the dramatic upbringing as an effective approach in achieving educational outcomes. The paper explains the concepts: drama pedagogy, drama education and methods of drama upbringing. In addition to theoretical presentation, the paper presents the results of an interview with educators who apply dramatic educational methods in educational work with children at risk. The conducted research aims to show the values and the power of applying educational drama in educational work with a group of children and young people who manifest behaviors that diverge from the legal and moral norms of the society in which it is and surrounds it.

The obtained results of the research show that the methods of drama upbringing can be successfully implemented in educational work in processes related to learning of communication skills, developing creativity in the field of social relations, and experiencing their own success, which can often be hidden.

*Key words: children at risk, drama pedagogy, educators, educational drama*

Mevlida Mešanović  
Agnes Gmoser

## OBRAZOVNI SISTEM PRED NOVIM IZAZOVIMA – ISLAMSKO VJERSKO OBRAZOVANJE U ŠKOLSKOM SISTEMU AUSTRIJE

### *Sažetak*

Multikulturalna društva, nastala kao posljedica procesa globalizacije, koliko bogata, toliko i opitna, predstavljaju poseban izazov za obrazovni sistem koji se, usljed društvenih promjena, našao pred velikim iskušenjem zvanim *vjerski odgoj*. U učionicama čija je većina učenika do unazad nekoliko godina bila s područja Austrije, s njemačkim maternjim jezikom i rimokatoličkom vjeroispovijesti, ta se slika drastično izmijenila. Pogled u učionice je kao pogled u kaleidoskop, šaren i raznovrstan, kako na kulturalnom tako i na vjerskom polju. Nastavno osoblje svih sfera školovanja, ali i učenici, susreću se s novim izazovima u radu. Tema odgoja i obrazovanja posvuda je aktuelna. Školi kao obrazovnoj instituciji pridaje se velika odgovornost na području odgoja i obrazovanja budućih generacija. Vjerski odgoj u mnogome doprinosi rješavanju izazova i jačanju identiteta kako djece tako i mladih. To se posebno odnosi na pitanja koja utječu na odgojno-obrazovni karakter, na važnost odgoja ličnosti, jačanje identiteta pojedinca, na važnost odgoja na polju duhovnog i moralnog razvoja, pa se vjersko obrazovanje pokazalo kao obrazovni segment koji nosi veliku odgovornost. U vrtlogu izazova našla se i islamska vjerska pedagogija koja se spoticala pred pitanjem kako nastaviti rad u školama u okviru vjerskog obrazovanja, šta ponuditi učenicima, koje kompetencije trebaju posjedovati da bi bili spremni na život u multireligijskom društvu. Na Katoličkom fakultetu Univerziteta u Grazu, na Institutu za katehezu i vjersku pedagogiju pokrenut je projekt "Integracija kroz međuvjersko obrazovanje", koji ima za cilj doprinijeti jačanju kvaliteta islamske vjeronauke u školama kroz dodatna obrazovanja vjeroučitelja. Kroz istraživanja provedena u sklopu ovog projekta ukazano je kako na prednosti tako i na nedostatke islamskog vjerskog obrazovanja, pri čemu su nuđena rješenja na polju usavršavanja vjeroučitelja i jačanja kvaliteta islamske vjeronauke.

Ključne riječi: *identitet, islamska vjeronauka, obrazovni sistem, školsko obrazovanje, vjersko obrazovanje*

### **Uvod**

Osvrnemo li se na protekle decenije, ne možemo a da ne primijetimo promjene u društvu prouzrokovane globalizacijom i njenim širenjem. Te se promjene ne odnose na spoljašnji izgled pojedinca ili grupe koji sačinjavaju današnja društva, već uključuju različite načine života, koji katkad, ako ih ne poznajemo, otežavaju kako komunikaciju tako i međusobno razumijevanje njenih nosilaca. Globalizacija, izazvana različitim promjenama diljem svijeta, čini da društva mijenjaju svoj oblik i prelaze iz homogenih u heterogena.

Raznolikost kao tema često se susreće i u izvorima islama, na koje se muslimani vijekovima i diljem svijeta u svojoj praksi i životu oslanjaju. Kur'an na mnogim mjestima govori o raznolikosti, pozivajući istovremeno sve ljude na razumijevanje i njeno prihvatanje kao neizbježne popratne

pojave u postojanju i razvijanju čovječanstva: “i jedan od dokaza Njegovih je stvaranje nebesa i Zemlje, i raznovrsnost jezika vaših i boja vaših; to su, zaista, pouke za one koji znaju.” (Kur’an, 30: 22)

Heterogenitet susrećemo na svim poljima i u svim sferama djelovanja. Tako su i promjene vezane za raznolikost uočljive i prisutne svuda oko nas, u svim segmentima života i istovremeno sa sobom nose izazove novog karaktera. Nositi se s tim promjenama predstavlja izazov, kako za zajednicu tako i za pojedinca, upravo zbog toga što te promjene zahtijevaju kompetencije i sposobnosti sa sve većim potrebama novonastalih situacija, suočavanja i prevazilaženja. Odlučujuću ulogu u savladavanju tih situacija ovdje nose obrazovne institucije, ali isto tako i različite postojeće omladinske organizacije, upravo iz razloga što one imaju mogućnost i zadatak da djeci i mladima ukažu na pravilan način odnošenja prema nepoznatom i drugačijem. Cilj rada svih aktivnih na tom polju trebalo bi da bude prepoznavanje razlika kao nečeg pozitivnog te bi takav rad trebalo posebno cijeniti (Savezno ministarstvo, 2017: 32).

Ono što svi susrećemo u društvu, djeca susreću već od prvih dana u vrtićima, a potom u školama i učionicama. U školskim učionicama prisutne su različite kulture i različite vjerske pripadnosti. Ta raznolikost kultura i vjerskih opredjeljenja postala je sastavni dio školske svakodnevice. U toj raznolikosti krije se veliki potencijal koji bi u mnogome mogao pomoći na uljepšavanju i pojednostavljivanju suživota. Pored toga, raznolikost kultura, vjerskih opredjeljenja i pogleda na svijet nosi sa sobom i enormne ekonomske dobrobiti i jača razvoj privrede (Damelang / Steinhardt / Stiller 2008: 206).

Uzimajući u obzir ovu komponentu, obrazovni sistem teži da se prilagodi novonastalim potrebama i nastoji se restrukturirati. U suštini, obrazovni sistem se pokušava nositi s društvenim promjenama i fokusira se na aktualna pitanja.

### **Važnost školskog vjerskog obrazovanja za društvo**

“Zahtjevi za promjenama u obrazovnom sistemu normalna su posljedica životne stvarnosti – promjena u svijetu, burnih društvenih procesa, naglog tehnološkog razvoja. Škole su sve više suočene sa stalnim društvenim i organizacijskim promjenama. Ovakva dinamična stvarnost nameće školama zahtjeve da se prilagođavaju i učinkovito unapređuju kvalitet svoga rada” (Sijamhodžić, 2017: 15).

U posljednjih nekoliko godina Austrija kao država našla se upravo u ovoj situaciji te se susreće sa svim tim promjenama i izazovima. U svrhu jačanja kvaliteta obrazovanja austrijski obrazovni sistem počeo je uvoditi promjene u nastavnom planu rada i poduzimati korake u restrukturiranju. Neke od tih promjena su, naprimjer, nastava usmjerena na kompetencije, izmjena škola po vrstama i usmjerenjima, uvođenje obrazovnih standarda, osnivanje novih vidova i modela u srednjim školama – prvenstveno u gimnazijama, uvođenje školskog autonomnog paketa itd.

Sve se ove promjene provode bez mnogo fokusa na njih te se postavljaju pitanja da li se nastavno osoblje i vaspitači mogu nositi s tim promjenama, da li je neophodna dodatna obuka u nekim poljima, kao i to gdje i kako uposlenici mogu dobiti dodatne informacije ili se usavršavati na nekom željenom polju da bi ojačali svoje kompetencije i osjećali se samopouzdanijim i sigurnijim

na radnom mjestu? Kroz globalizaciju i utjecaj politike na obrazovanje javljaju se novi izazovi kako za učitelje<sup>78</sup> tako i za sve ostale djelatnike u obrazovnim institucijama.

Pored ovih promjena, sve prezentnija vjerska raznolikost stigla je kao dodatno opterećenje, katkad je doživljena čak negativno, umjesto da je shvaćena kao bogatstvo i kapacitet koje treba upotrijebiti u rješavanju novonastalih izazova. Potencijal religije i vjerskog obrazovanja ne uzimaju se uvijek u obzir. Činjenica je da je vjersko obrazovanje dobar način da se bolje upoznaju ljudi u okruženju, kao i njihove religije, opredjeljenja ili ideologije, međutim, ono je katkad i više nego ignorirano. Čovjek je stvoren da upoznaje okruženje i da komunicira s njim jer je društveno biće čiji su rast, razvoj i svakodnevni život nezamislivi bez drugih ljudi. "Njegov identitet i slika o sebi, uz jedinstvene, idiosinkratične osobine vlastite ličnosti, uvijek podrazumjeva svijest o pripadnosti različitim, njemu manje ili više važnim, društvenim grupama. Svaki je pojedinac, stoga, nosilac individualnog i socijalnog identiteta te akter interpersonalnih i međugrupnih odnosa" (Smajić, 2017: 31).

Čimbeni faktor ovog procesa upoznavanja jeste vođenje dijaloga. Kroz dijalog i upoznavanje razvija se sopstveni ego, jača identitet. Učesnici bolje upoznaju sebe, svijet oko sebe, ali također upoznaju i vlastitu religiju. "U svijetu koji je postao neizvjestan, 'nove veze' su neizbježne, iako je ljudski um slobodan da iste posmatra i oblikuje na različite načine. Posebno um ima slobodu ili se može tako obrazovati da perspektive drugih uzima i na sopstvene običaje i načine primjenjuje i time ih modifikuje ili ih vidi u drugačijem svjetlu" (Heins, 2013: 30).

Religija je dio identiteta i kao takva se treba upoznati, a potom treba imati svoje mjesto u obrazovnim institucijama već od ranih godina. Vjersko obrazovanje pomaže formiranju identiteta i centralna je tema vjerski rasprava (Jakobs, 2009: 61). Religijski obrazovni procesi, nezavisno gdje se odvijali, trebaju biti usmjereni na jačanje identiteta djece i mladih. Pored toga, školsko vjersko obrazovanje ima, između ostalog, zadatak da u učionici razvije metode i didaktičke pristupe vezane za rješavanje socijalnih pitanja, prvenstveno onih koja se odnose za aktualne promjene i transformaciju društva. Primjena ovih metoda se reflektira u vjerskoj edukaciji, bez obzira na to koja se vjerska nastava odvija.

Vjerskim obrazovanjem školski život nudi svim učesnicima mogućnost da se bave pitanjima koja utječu na društvo, između ostalog, odgojnim komponentama, međukulturalnosti i međureligioznosti, zatim da sagledaju izazove, ali istovremeno i da nastave naučeno primjenjivati u njihovom svakodnevnom životu. Vjersko obrazovanje je nezaobilazna komponenta heterogenog društva. Kroz taj vid obrazovanja učenici stječu ono obrazovanje koje im se ne nudi na časovima fizike, matematike, geografije itd. U sklopu vjerske nastave učenici ne stječu samo obrazovanje već i dodatni odgoj, koji u posljednje vrijeme ne zauzima bitan faktor u sklopu obrazovanja, a koji se ne bi trebao zadržati samo u porodičnom okruženju. Navodeći karakteristike ponuđenog u udžbenicima, Karić, vezano za odgoj i obrazovanje, između ostalog, kaže: "To pokazuje da ovi udžbenici obrazuju, ali ne odgajaju. A odgoj podrazumijeva, prije svega drugog, priznanje više svrhe i višeg razloga učenja, znanja i podučavanja. Odgoj je zatemljen na kulturi, kultura na vjeri, a vjera na Krajnoj Svrsi, Bogu" (Karić, 2017: 82).

Iznad svega, vjersko obrazovanje treba poslužiti kao poziv učenicima da budu odgovorni nosioci društva, a istovremeno im treba ponuditi to da su u datom momentu shvaćeni od društva u kojem žive. U njima se treba probuditi odgovornost te treba da shvate svoju ulogu u društvu, to jest da

---

<sup>78</sup> Izraz *učitelj* se prema UNESCO-voj klasifikaciji pedagoških zanimanja definira kao pojam koji se odnosi na sve djelatnike iz pedagoške oblasti, počevši od odgajatelja u elementarnom, predškolskom odgoju, do profesora na univerzitetima.

sami sebe vide kao nosioce društva u kojem žive, da okolini i sistemu u kojem žive pokažu da su, sa svim svojim razlikama i sličnostima, bogatstvo tog društva, odnosno da je upravo ta raznolikost šarm zajedničkog življenja, jer “[v]jersko obrazovanje u školi ne može pomoći u rješavanju razlika religije. Djeca koja pohađaju vjersko obrazovanje su (kao i ostali) građani jednog i istog (svjetskog) društva, stoga mora biti zadatak vjerskog obrazovanja da učenike u vjerskom pluralizmu učini sposobnim za komunikaciju i dijalog” (Ziebertz i sur., 2001: 18).

Upravo se iz tog razloga obrazovne institucije poimaju kao nosioci enormne odgovornosti za društvo u kojem se nalaze. To su mjesta na kojima se djeca i mladi različitih kultura, nacija, različitih vjerskih opredjeljenja susreću, upoznaju, razmjenjuju ideje. “Djeca su najvažnija populacija u društvu, jer su budućnost društva i njegov bazni proizvod. Zato, razina pažnje i brige prema djeci treba biti u skladu s njihovim značajem i mjestom u društvu” (Mahmud, 2008: 37).

Škola kao obrazovna institucija mjesto je susreta i brojnih iskustava vezanih za kulturne, vjerske, jezičke razlike. Škola gradi most između društva u kojem se nalazi i generacije koja se obučava u njoj te istovremeno priprema za život u tom društvu. Ukratko, škola je mjesto gdje se socijalne promjene rekonstruiraju i gdje se o njima diskutira, ali ujedno je i mjesto gdje se mladi spremaju za te promjene i konfrontacije s njima, i to onog momenta kada iza sebe zatvore školska vrata. “Teško da i jedna druga disciplina zahtijeva toliko socijalnog razmišljanja i diskusije o društvu kao što to čini vjersko obrazovanje u školama” (Hemel, 2010: 1).

U mnogim obrazovnim institucijama vjersko obrazovanje je nekad manje važna, a nekad veoma važna obrazovna komponenta. Konstantno se vode razgovori o raznolikosti kultura, a istovremeno i o tome da li vjera i vjersko obrazovanje trebaju ostati u sferi privatnog, odnosno trebaju li biti potisnuti u sferu privatnog? Time se želi vjeri i vjerskom obrazovanju pripisati epitet problematičnosti. U vezi s tim javlja se pitanje – da li potiskivanje vjere i vjerskog obrazovanja u privatnu sferu znači istovremeno i rješenje novonastalog problema i aktuelnih društvenih izazova?

### **Izazovi islamskog vjerskog obrazovanja u školama**

“I škole i vrtići se već odavno nalaze u religijskom, jezičkom i kulturnom procesu pluralizacije. Djeca i mladi, različitog porijekla, jezika, vjerskog opredjeljenja, talenta, žive i uče zajedno. U školskoj se edukaciji ova polazna tačka diskutuje pod pojmom ‘heterogenitet’. Ovaj izraz uzima u obzir činjenicu da se različite kulturalne pozadine učenika moraju uzimati u obzir prilikom strukturiranja situacija i procesa učenja i učenja razumijevanju” (Arzt i sur., 2009: 9).

Učenici islamske vjeroispovijesti čine jednu od većih skupina u obrazovnom sistemu Austrije. Islam kao vjera priznat je u vrijeme vladavine Austro-Ugarske Monarhije, tačnije 1912. godine. Ovim priznavanjem mijenja se status muslimana i islama u Monarhiji. Prakticiranje vjere kao i sva druga prava vezana za vjersku praksu ustaljuju se i bivaju na istoj razini kao i kod ostalih, u društvu prezentnih vjerskih opredjeljenja.

Godine 1979. osnovana je IGGiÖ (Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich) – Islamska vjerska zajednica u Austriji, koja već školske 1982/83. godine uvodi nastavu islamske vjeronauke u škole Austrije. Bio je to, za tadašnje vrijeme, veliki korak naprijed, ali istovremeno i veliki izazov, kako za učenike tako i za učitelje, te i za Islamsku zajednicu Austrije. Ne samo da usavršavanje na polju islamske pedagogije nije bilo razvijeno već i osoblje koje je tada zapošljavano nije bilo dovoljno kvalificirano za rad u školama, što je uveliko otežavalo rad i napredak islamske vjerske pedagogije na ovim prostorima. Uvođenjem islamske vjeronauke u škole izrađuju se i prvi



udžbenici za islamsku vjeronauku, koji su u mnogome doprinijeli napretku i razvoju islamske pedagogije u Austriji.

Od tada do danas situacija se u školama iz godine u godinu mijenja te vjeronauka počinje zauzimati značajnu ulogu u životu mladih. Taj slučaj nije popratna pojava samo kod učenika islamskog vjerskog opredjeljenja, već se isti trend zapaža i kod učenika pripadnika drugih vjerskih opredjeljenja, kako pokazuju istraživanja provedena kod mladih u Austriji. "Iako se religija po svome položaju u hijerarhiji nalazi na marginama, među mladima u Austriji postaje sve važnija. 32% njih smatraju religiju važnom. Mladi ljudi u urbanim sredinama se u manjem procentu izjašnjavaju religioznom, njih 29%, dok u ruralnim područjima ta brojka iznosi 36%" (Polak i sur., 2008).

Tako danas u 2.400 škola diljem Austrije islamsku vjeronauku posjećuje oko 70.000 učenika kod 550 vjeroučitelja. Na osnovu podataka Islamske vjerske zajednice, taj broj iz godine u godinu raste.<sup>79</sup>

Od školske 2013/14. godine Islamska zajednica Austrije – s osnivanjem tima sačinjenog od vjerskih pedagoga zaduženih za izradu udžbenika vjeronauke *Islamstunde* (Čas islama) – nudi učenicima nove udžbenike. Cilj izrade i uvođenja novih udžbenika je jačanje i podizanje kvaliteta islamske vjerske nastave u školama. Ti su udžbenici ujedno i prvi udžbenici u Austriji usmjereni na postizanje vjerskih kompetencija kod učenika. Udžbenici kao nastavno sredstvo svojim sadržajem nude učenicima adekvatne teme, uglavnom one iz njihove svakodnevice, kao i pripremu za život u heterogenom društvu.

Uvođenje udžbenika u mnogome je olakšalo rad učiteljima. Ono što se u međuvremenu javlja kao problem jeste to da je sve veća prisutnost islama i muslimana u medijima. Međutim, ta prisutnost je često negativno konotirana te se, samim tim, javljaju i novi izazovi vjeroučiteljima, što im dodatno otežava rad. Vjeroučitelji se susreću s pitanjima vezanim za kontinuirano obrazovanje i obuku, u potrazi su za rješenjima koja bi im pomogla da ostanu dosljedni sebi, učenicima, ali istovremeno i društvu u kojem žive. Islamsko vjersko obrazovanje je više nego ikad izazvano te se javlja potreba za njegovim učešćem na različitim društvenim poljima, prvenstveno u međuvjerskom dijalogu. Sve to zahtijeva različite vještine i kompetencije koje nisu uvijek u cijelosti dostupne.

Nastavni plan i program za islamsko vjersko obrazovanje naglašava: "Konfesionalni karakter vjerskog obrazovanja vodi jasnoj orijentaciji učenika i omogućava im da sagledaju vlastitu perspektivu, poštujući i prihvatajući stavove učenika drugih vjeroispovijesti ili ubjeđenja. U suočavanju sa sopstvenim porijeklom i pripadnošću Islamska vjerska zajednica u Austriji treba doprinijeti stvaranju identiteta, što omogućava odgovoran, nepristrasan, tolerantan i samoodređen način života u pluralnom društvu."<sup>80</sup>

Međuvjersko uvažavanje je važna komponenta vjerskog obrazovanja i neizbježno je u pluralnim društvima zbog same potrebe upoznavanja jednih s drugima, što se pokazuje kroz interakciju koja je neizbježna u našoj svakidašnjici. Doduše, ova se vrsta obrazovanja može ponuditi tek onda kada je stečeno vjersko obrazovanje.

<sup>79</sup> Vidi: <http://www.derislam.at/schulamt/> (25. 04. 2018).

<sup>80</sup> Vidi: <http://www.derislam.at/schulamt/schulamt/dokumente/lehrplan/gesamt> (10. 01. 2018), S. 27.

Kako broj učenika iz godine u godinu raste, glavni problem koji se javlja nameće ujedno pitanje: gdje vjeroučitelji mogu steći obrazovanje na polju islamske vjerske pedagogije kako bi učenici dobili kvalitetnu nastavu po standardima koje austrijski obrazovni sistem nalaže?

Do 2017. godine nastavnom osoblju se nudila mogućnost stjecanja obrazovanja na prvom ciklusu na IRPA-i (Islamskoj vjerskoj pedagoškoj akademiji). Drugi ciklus moguć je na dva univerziteta u Austriji: Univerzitet u Innsbrucku i Univerzitet u Beču. Otkako IRPA agira kao institut u sklopu Katoličke pedagoške akademije, prvi ciklus na toj instituciji nije više moguć. Samim tim, situacija na polju obrazovanja nastavnog osoblja za islamsku vjersku pedagogiju postaje još izazovnija i zahtjevnija.

### **“Integracija kroz međuvjersko obrazovanje” – Univerzitet u Grazu**

Poseban izazov predstavlja obrazovanje vjeroučitelja za islamsku vjeronauku na jugu Austrije, konkretno u pokrajinama Koruška i Štajerska. Odluku o daljem obrazovanju nastavno osoblje teško donosi zbog toga što u ove dvije pokrajine obrazovanje na tom polju nije moguće, već potraga za znanjem mora biti usmjerena u pravcu Beča ili Innsbrucka. Kako to iziskuje dodatne poteškoće, kako na poslovnom tako i na privatnom planu, nastavno osoblje se radije odlučuje za školovanje na drugim poljima, dok vjerska pedagogija ostaje po strani.

Svjesni tih poteškoća i izazova, predstavnici Univerziteta u Grazu, tačnije Katolički teološki fakultet i Katolička viša škola Graz, u kooperaciji s Islamskom zajednicom Austrije pokrenuli su inicijativu osnivanja modula za nastavno osoblje u Koruškoj i Štajerskoj. S ciljem da ponude islamskim vjeroučiteljima obuku i dalje usavršavanje na polju islamske vjerske pedagogije, na Univerzitetu u Grazu pokrenut je projekat “Integracija kroz međuvjersko obrazovanje”. Projekt je pod nadzorom prof. dr. Wolfganga Weirera, a odvija se na Institutu za katehezu i vjersku pedagogiju.

U septembru 2017. godine, u suradnji s Islamskom zajednicom Koruške i Štajerske, proveden je i prvi upitnik. Taj korak bio je neophodan kako bi se ispitalo trenutno stanje islamske vjeronauke u školama, kao i obrazovni stepen nastavnog osoblja. Pitanja popratnog upitnika fokusirala su se na organizaciju nastave islamske vjeronauke u školama.

Pri izvedbi prvog dijela projekta početni upitnik se odnosio na ispitivanja provedena s učiteljima, s jedne strane, na ispitivanje njihove ličnosti, a, s druge strane, njihovog obrazovanja. Dodatne informacije koje su prosljedile školske vlasti služile su kao izvor u daljem provođenju studija. Prikupljanje podataka imalo je za cilj formiranje slike o obrazovanju i osiguranje uvida u školsku svakodnevicu nastavnog osoblja, kao i praksu islamskog vjerskog obrazovanja u pokrajinama Štajerske i Koruške.

### **Prvi rezultati**

Kod 74 osobe, koliko je ukupno zaposlenih u ove dvije pokrajine Austrije, u školskoj 2017/2018, u 362 škole, nastavu islamske vjeronauke posjećuje 11.396 učenika. Upitniku su pristupile 64 osobe, što pokazuje da je stopa ispitanika bila visoka i zadovoljavajuća.

Među zapaženim ishodima upitnika jeste to da ovo polje zanimanja (još uvijek) više pripada populaciji muškog spola. Među novoupisanim učiteljima u proteklih pet godina jasno je uočljivo da je ravnopravnost spolova postignuta, dok među starijim uposlenicima broj muškaraca

nadmašuje broj žena. Kroz ove brojke jasno se zaključuje da osnivanjem Islamske vjerske zajednice u Austriji i uvođenjem nastave islamske vjeronauke prva radna mjesta na tom polju zauzimaju vjeroučitelji.

Ono što je dodatno uočljivo, a važno je istaknuti, jeste to da među ispitanicima sve osobe djeluju samo na tom polju, tj. u radu u školama, dok tri osobe imaju dodatni posao, ali također u obrazovnom sektoru.

U obje pokrajine, kako u Koruškoj tako i u Štajerskoj, 62 osobe pripadaju sunitskoj skupini muslimana, a dvije osobe su samo označile rubriku *islam*.

Većina učitelja, njih čak 52%, bosanskog je porijekla, nakon čega kao zemlje rođenja slijede Egipat i Austrija.

Kod tačke obrazovanja nezaobilazno je istaknuti to da su islamski vjeroučitelji, njih 80% od ukupnog broja ispitanika, akademski obrazovani. To pokazuje da islamske vjerske inspekcije u Koruškoj i Štajerskoj veliku važnost pridaju visokoobrazovanim osobama i teže zapošljavanju akademski obrazovanih učitelja. Zatim, 22% završilo je studije te se specijaliziralo dodatno na drugim poljima, kao što su strani jezici, književnost, fizika, ekonomija, a nekolicina njih su profesionalni prevodioci.

Od ukupnog broja ispitanika, 58% islamskih vjeroučitelja završilo je studij svoje struke, kao što su prvi i drugi ciklus vjerske nastave, islamsko vjersko obrazovanje na obaveznim školama. Treba napomenuti da je 34% od tog broja svoj stručni studij završilo u inostranstvu (Bosna, Turska, Francuska), a 24% ispitanika svoj stručni studij završilo je u Austriji. Samim time jasno se vidi da odluku o studiranju i daljem usavršavanju na polju islamske vjerske pedagogije na univerzitetima u Beču ili Innsbrucku nastavno osoblje ne vidi kao rješenje već čak kao otežavajuću okolnost.

Osvrnemo li se na dalje rezultate ovog istraživanja, uočiti ćemo da islamski vjeroučitelji u svojoj radnoj svakodnevici imaju još jednu dodatnu otežavajuću okolnost, a to je njihovo uposlenje u više škola. Naime, radna svakodnevica islamskih vjeroučitelja ove dvije južne austrijske pokrajine obilježena je dugim putovanjima od škole do škole u kojima održavaju nastavu. Neki vjeroučitelji rade čak i u četrnaest škola (!), premda u prosjeku rade u oko pet škola. Ne samo veliki broj škola već i veliki broj časova u radnoj sedmici, nekad čak i 30, shvaćen je kao problem koji ne vodi kvalitetnoj nastavi te predstavlja enormni napor za vjeroučitelja. Taj napor proizlazi i iz sljedećeg razloga, a to je da se u nastavnom planu i programu ne nalaze samo osnovne već i srednje škole, gdje je priprema nastave mnogo duža i zahtjevnija, posebno želi li se postići kvalitetna nastava. Ne smijemo izgubiti iz vida da puno radno vrijeme učitelja u jednoj sedmici iznosi 21 čas nastave.

Dominantan oblik organiziranja islamske vjeronauke je održavanje razredne nastave, iako i spajanje grupa školama nije strano. Često se nastava odvija spajanjem različitih starosnih grupa na nivou škole, kada učenici svih razreda zajedno posjećuju vjeronauku. Za razliku od toga, rijetko je islamska vjeronauka ponuđena umrežavanjem više škola. Na osnovu informacija dobivenih od nastavnog osoblja, vrijeme održavanja nastave je onda kada postoji mogućnost da se ona drži paralelno s časovima drugih konfesija, ali često u popodnevnim satima.

Mjesto održavanja islamske vjerske nastave je u 76% slučajeva u učionicama, a ponekad i u drugim prostorijama kao što su prostorije za sastanke, prostorije za konferencije, ali uglavnom u školi. Ovi rezultati opovrgli su medijske izvještaje i primjedbe da se islamska vjeronauka održava van školskih ustanova, a ne u sklopu regularne školske nastave.

Paralelno s ovim ispitivanjem provedeno je i dodatno elektronsko istraživanje koje je dostavljeno svim administratorima<sup>81</sup> i direktorima škola Koruške i Štajerske, čak i u one škole u kojim islamska vjeronauka nije zastupljena.

Ovom se upitniku odazvalo 515 škola, većinom iz Štajerske. Prvi rezultati pokazuju široku lepezu u pogledu vjerskog obrazovanja u školama. Riječ je o velikom broju različitih vjerskih opredjeljenja učenika, kao i široka ponuda vjerske edukacije.

Ova je vrsta istraživanja u velikoj mjeri potvrdila odgovore islamskih vjeroučitelja, provedenih u prvom koraku, što se odnose na poteškoće sa kojima se suočavaju i direktori škola u pogledu organizacije i koordiniranja plana rada. Između ostalog, ovdje je uključeno kompleksno i složeno kreiranje nastavnih časova. Tako npr., zbog broja sedmičnih časova i široke palete vjerskog obrazovanja u školama katkad je nemoguće uraditi nastavni plan koji bi za sve učitelje bio podjednako odgovarajući. Druga i vrlo važna konstatacija koja proizlazi iz ovog upitnika je i činjenica da su islamski vjeroučitelji zbog visokog broja sedmičnih časova, kao i uposlenja u velikom broju škola u različitim mjestima, često nedostupni te ne prisustvuju konferencijama. Većina ispitanika smatra da je veoma važno da se učitelji uključe u život njihovih škola kroz dodatni dodatni rad. Međutim, na osnovu činjenice da je broj učitelja na polju islamske vjeronauke u ove dvije pokrajine vrlo nizak, ne preostaje ništa drugo nego da se vjeroučitelji još neko vrijeme upošljavaju u više škola kako bi nastava na predmetu islamske vjeronauke bila održavana.

Zajednički zaključak ova dva istraživanja, kako ispitivanja direktora tako i nastavnog osoblja, jeste česta primjedba na nizak stepen integracije nastavnog osoblja u školski tim. S jedne strane, direktori prigovaraju slaboj integraciji vjeroučitelja u školski tim te žele nastavno osoblje islamske vjerske pedagogije uključiti u školski život i svakodnevicu škole, dok se, s druge strane, zbog lakše organizacije i formiranja radnog plana u školama vjersko obrazovanje lagano prebacuje u poslijepodnevnu nastavu, što nastavnom osoblju ne pruža mogućnost integracije u tim i uključenja u rad. To je i primjedba vjeroučitelja jer se ne mogu osjećati kao dio škole odnosno tima nastavnog osoblja sve dok rade u ono vrijeme kada u školama osim kućepazitelja nema drugog radnog osoblja.

### **Dalja ispitivanja u cilju koncipiranja modula za vjeroučitelje**

Kako većina vjeroučitelja ne posjeduje obrazovanje na polju islamske vjerske pedagogije, dalji cilj je, u sklopu projekta "Integracija kroz međuvjersko obrazovanje", ponuditi obrazovanje i pomoći u jačanju kvaliteta islamske vjerske nastave. Samim tim bi se slika vjeronauke u javnosti izmijenila, a i učitelji bi bili mnogo sigurniji u svom radu. Usavršavanje bi bilo ponuđeno na Univerzitetu u Grazu, što je olakšanje i za vjeroučitelje u pogledu putovanja u druge pokrajine i gradove diljem Austrije. U tu svrhu, neposredno nakon prvog upitnika, dodatno su intervjuirani vjeroučitelji u namjeri da se dođe do spoznaje te utvrdi šta je njima u datom momentu od prijeko potrebe za dalji rad, na kojim im je poljima znanje neophodno. Intervjuirane osobe odabrane su po određenim kriterijima, u suradnji i suglasnosti sa školskim nadzorom, inspektorom za vjeronauku Koruške i Štajerske. Kriteriji po kojima su osobe odabrane su: mjesto rođenja, starosna dob, spol, obrazovanje, radno iskustvo i vrste škola u kojima su vjeroučitelji uposleni. U suradnji s inspektorima, koji su ujedno i predstavnici Islamske vjerske zajednice u tim pokrajinama, vođeni su razgovori s kandidatima s ciljem dolaska do informacija potrebnih za

---

<sup>81</sup> U austrijskim srednjim školama administrator je koordinator nastavnog plana i sagovornik o pitanjima vezanim za rad nastavnog osoblja.

izradu koncepta daljeg obrazovanja. Razgovori su vođeni s fokusom na polja i teme vezane za rad vjeroučitelja.

Ovi razgovori su istovremeno služili kao konsultacije, ali i kao platforma na kojoj su vjeroučitelji dobili mogućnost da ispolje vlastite aspekte djelovanja, kako pozitivne, tako i negativne. Sve to imalo je za cilj da nastavnom osoblju ponudi vrijeme i mjesto za razgovor koji bi pomogao koncipiranju modula prilagođenom njihovim potrebama.

Nakon prvih razgovora jasno se uočava da nastavno osoblje nosi veliku odgovornost i da je istovremeno svjesno te odgovornosti, nekada ne znajući kako da se nosi s njom. Odgovornost se ne ogleda samo na relaciji vjeroučitelj – učenik, već i na relacijama vjeroučitelj – lični ego, vjeroučitelj – roditelji, vjeroučitelj – društvo, vjeroučitelj – Bog.

Jedan od iznenađujućih rezultata ovih vođenih razgovora je i taj da je većina vjeroučitelja izrazila želju za daljim obrazovanjem u dvjema južnim pokrajinama Austrije, kako bi se usavršavali a da pritom ne moraju gubiti vrijeme na duga putovanja. To obrazovanje ne bi trebalo biti ponuđeno samo onima koji se trenutno nalaze u radnom odnosu na polju djelovanja kao vjeroučitelji, već i studentima koji su već aktivni studenti Univerziteta u Grazu.

Bitna tačka koja zabrinjava vjeroučitelje jeste slika islamskih vjeroučitelja u društvu, s kojom svako od njih na svoj način ima poteškoća, bilo općenito u društvu, bilo s radnim kolegama ili s direktorima. Mediji na različite načine pokušavaju oskrnaviti i omalovažiti ulogu vjeroučitelja te predstaviti to polje djelovanja negativnim, što dodatno otežava posao vjeroučitelja. To postaje posebno izazovno ako vjeroučitelj nije dovoljno spreman da na kompetentan način daje odgovor na neka od njemu postavljenih pitanja.

Mnogi od učitelja izrazili su želju i spremnost za daljim obrazovanjem i usavršavanjem kako bi ponudili kvalitetnu nastavu koja bi djeci i mladima u okviru školskog obrazovanja pomogla u formiranju ličnosti i jačanju identiteta. Svi ispitanici vjeroučitelji svoju nastavu žele kvalitetno koncipirati, oni tragaju za novim metodama nastave, ali isto tako i za primjenom medija u nastavnim procesima. Ciljevi njihove nastave su različito formulirani, ali u većini slučajeva imaju gotovo isti smisao. Većina njih teži istom: jačanju identiteta kod učenika, buđenju svijesti da su oni čimbenici i nosioci austrijskog društva u kojem imaju prava, ali i obaveze, kao i to da pored prava koja imaju kao nosioci društva istovremeno nose i odgovornost u društvu u kojem žive.

Ono što kroz razgovor ističu vjeroučitelji jeste i međuvjersko obrazovanje koje je važna komponenta u školskoj svakodnevnici. Tu vrstu obrazovanja smatraju važnom kako za sebe tako i za sve ostalo nastavno osoblje. Razrednim starješinama je, prema njihovom mišljenju, međuvjersko obrazovanje potrebnije nego vjeroučiteljima, prvenstveno iz razloga jer na času kod razrednog starješine sjede učenici svih vjerskih opredjeljenja, učenici bez vjerskog opredjeljenja, zatim učenici različitih ideologija, različitih kultura, dok se u sklopu konfesionalne nastave kod vjeroučitelja nalaze učenici samo jednog vjerskog opredjeljenja.

## **Zaključna razmatranja**

Zaključno s prvim rezultatima dolazimo do spoznaje da je osnivanje katedre za islamsku vjersku pedagogiju u ovom djelu Austrije više nego prijeko potrebno. Edukacija na polju islamske vjerske pedagogije u Koruškoj i Štajerskoj od krucijalnog je značaja kako za žitelje islamske vjeroispovijesti tako i za nemuslimane. To nije, kako se u prvi mah čini, važno samo za islamske vjeroučitelje koji su u radnom odnosu, već i za obrazovanje novih generacija koje bi kroz ovaj vid

obrazovanja mogle ponuditi nastavu i u onim školama u kojima se trenutno nastava vjeronauke ne održava, upravo zbog nedostatka stručnog kadra. Takvih je škola u ove dvije pokrajine mnogo. Nastava se tu ne održava jer Islamska zajednica Austrije ne raspolaže dovoljnim brojem stručnog kadra.

Na osnovu ovih prvih podataka te na osnovu provedenih intervjuja vidi se da je neprikosnovo ponuditi vjeroučiteljima edukaciju na poljima koja im mogu pomoći i učvrstiti ih u daljem radu. Ta polja se prvenstveno odnose na opću pedagogiju, islamsku pedagogiju, didaktiku, stručne predmete kao što su metodika Kur'ana, hadis, historija islama, ali se također treba jačati i praktična nastava u svrhu razmjene mišljenja i ideja, zatim metodika nastave, pravo u obrazovnom sistemu, pedagoška psihologija i druge oblasti.

Pored gore navedenog, ono što se dalje smatra važnim jeste i to da se ponudi jedan vid savjetovaništva za vjeroučitelje, u okviru kojeg bi oni dobili mogućnost formiranja manjih grupa u sklopu kojih bi razmjenjivali mišljenja kako o svojoj nastavi tako i o problemima i izazovima u svome radu. U svim provedenim razgovorima ovo se potvrdilo te se tražilo kao mogućnost koja bi otvorila prostor za nove teme i razgovore, ali istovremeno i prostor za razgovor o problemima s kojima se vjeroučitelji svakodnevno suočavaju.

Projekat "Integracija kroz međuvjersko obrazovanje" pokazao se kao plodna platforma za prikupljanje informacija vezanih za islamsku vjeronauku na jugu Austrije, u pokrajinama Koruške i Štajerske. On je zasnovan na ideji uvođenja katedre za islamsku vjersku pedagogiju na Univerzitetu u Grazu. Univerzitet u Grazu broji oko 50.000 studenata. Nigdje se u neposrednoj blizini studentima ne pruža mogućnost da u svoj plan studija uvrste i islamsku vjersku pedagogiju. Jedino rješenje u ovoj situaciji predstavlja osnivanje katedre koja bi ovaj jaz ispunila te ponudila ono što nude i druga dva univerziteta – Univerzitet u Beču i Univerzitet u Innsbrucku.

Ovaj korak vodio bi ka poboljšanju situacije, kako vjerskog tako i međuvjerskog obrazovanja, što je za austrijsko heterogeno društvo od krucijalnog značaja. Ako sagledamo činjenicu da od ukupnog broja učenika u cijeloj Austriji samo u ove dvije pokrajine broj učenika procentualno iznosi čak 17%, bio bi to dovoljan razlog za osnivanje katedre, gdje bi se budućim generacijama ponudila mogućnost stjecanja znanja i obrazovanja na polju islamske vjerske pedagogije. Samim tim bi se u pozitivnom smjeru izmijenila slika i u onim školama gdje islamska vjeronauka u datom momentu ne postoji, to jest u onim školama gdje se trenutno zbog nedostatka osoblja nastava ne izvodi.

## Literatura

- Arzt, S., Jakobs, M., Knauth, T., Pithan, A. (2009) *Gender, Religion, Education*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Baumann, Ulrike (2009) *Mich mögen, wie ich bin... Geschlechtsdifferenz im Religionsbuch*. In: Pithan, Annebelle, *Gender-Religion-Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus.
- Blasberg-Kuhnke, Martina (2010) *Islamischer Religionsunterricht im Spiegel der ersten Schulbücher*. In: *Katholische Blätter*, 135, 142–147.
- Bundesministerium für Bildung (2017) *Flucht. Asyl. Integration. Basisinformation für den Bildungsbereich*. Bundesministerium für Bildung: Wien.
- Dahling-Sander, Christop, Janocha, Barbara, Hausmann, Bärbel (2005) *So fremd, so nah- Dialog zwischen Christentum und Islam*. Hannover, Religionspädagogisches Institut Loccum.
- Damelang, A., Steinhardt, M. (2008) *Integrationspolitik auf regionaler Ebene in Deutschland*, Kurzdossier Focus Migration, Nr. 10.

- Falaturi, Abdoldjawad (1986–1989) Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland. Braunschweig, Studien zur Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts.
- Heins, V. (2013) Der Skandal der Vielfalt. Geschichte und Konzepte des Multikulturalismus. Frankfurt am Main. Campus Verlag.
- Hemel, U. (2010) Religionsunterricht baut Europarealität und Zukunftschancen des Religionsunterrichts in Europa, Laichingen/Regensburg: IFS.
- Hilger, G., Leimgruber, S., Ziebertz, H.-G. (2001) Religionsdidaktik Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. München: Kösel-Verlag.
- Schulamit. URL: <http://www.derislam.at/schulamit/> – posljednji put posjećeno 25. 04. 2018.
- Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht. URL: [http://www.derislam.at/schulamit/schulamit/dokumente/lehrplan/gesamt\\_1-99.pdf](http://www.derislam.at/schulamit/schulamit/dokumente/lehrplan/gesamt_1-99.pdf) – posljednji put posjećeno 25. 04. 2018.
- Mahmud, Ali Abd al-Halim (2008) Osnovi islamske pedagogije. Novi Pazar: El-Kelimeh.
- Polak, R., (2008) Lieben-Leisten-Hoffen. Die Wertewelt junger Menschen in Österreich. Wien: Czernin Verlag.
- Sijamhodžić-Nadarević, D. (2017) Religijska pedagogija. Islamska perspektiva. Hrestomatija. Sarajevo: CNS.
- Sijamhodžić-Nadarević, D. (2017) Samovrednovanje odgojno-obrazovnog rada u bosanskohercegovačkim medresama. Sarajevo, Ilum-CNS.
- Smajić, A. (2017) Religioznost i međuetnička tolerancija u Bosni i Hercegovini. Sarajevo: El-Kalem.
- Ucar, Bülent (2011) Materialien und Fortbildungsmodule für die Qualifizierungsmaßnahme der Islamkunde-Lehrkräfte in Nordrhein Westfalen. Islamische Religionspädagogik. Osnabrück, Peter Lang.
- Ziebertz, Hans-Georg (Hg.) (2010) Gender im Islam und Christentum, Theoretische und empirische Studien, Münster.

## **EDUCATIONAL SYSTEM AGAINST NEW CHALLENGES – ISLAMIC RELIGIOUS EDUCATION IN THE AUSTRIAN SCHOOL SYSTEM**

### *Abstract*

Multicultural societies created by the process of globalization, how rich are so challenging, especially for the educational system that, due to social changes, has faced a great challenge, called *religious education*. In classrooms where a large number of students from Austria, with their mother's native tongue and Roman Catholic faith sat on the same day, this picture drastically changed. The look into the classrooms is like a look at the kaleidoscope, saren and diverse, both in the cultural and in the religious field. Teaching staff of all spheres of study, but also students, meet new challenges in their work. The topic of upbringing is everywhere. Schools, as an educational unit, attach great responsibility to the field of education and education of future generations. Religious education in many ways contributes to solving challenges and strengthening the identity of young people. Especially in issues affecting the educational-educational character, the importance of the education of the person, the strengthening of the individual's identity, education in the field of spiritual and moral development, religious education carries great responsibility. In the vortex of challenges, Islamic religious pedagogy has come to a halt in the face of experiencing how to continue working in schools, what to offer students and how to prepare them for life in a multireligious society. At the Catholic University of Graz, at the Institute for Catechism and Religious Education, the Project "Integration through Inter-Religious Education" is located, which aims to contribute to the strengthening of the quality of Islamic religious education in schools. Through the research carried out within the project, it was pointed out that both on the good sides and in the shortcomings, offering solutions in the field of training of religious pedagogues and strengthening of quality, both Islamic and Roman Catholic religious education.

*Key words: identity, Islamic religion, education system, school education, religious and interpersonal education*



## **TEMATSKA GRUPA II**

*Iskoraci ka svestranom razumijevanju ranog razvoja djeteta/učenika*

*Iskoraci u izgrađivanju partnerstva obitelji i škole*

Dženeta Camović

## **EVROPSKI CILJEVI I IZAZOVI U PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU – ISKORAK U PROMIŠLJANJU O STANJU PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA U BOSNI I HERCEGOVINI**

### *Sažetak*

Unapređenje kvalitete predškolskog odgoja i obrazovanja važno je područje javnih političkih inicijativa u zemljama članicama Evropske unije. Metodom otvorene saradnje i koordinacije stvara se referentni okvir za zajedničko učenje, praćenje napretka ali i postavljanje globalnih ciljeva i smjernica za djelovanje. Sve se aktivnosti poduzimaju u cilju osiguranja jednakog pristupa kvalitetnom predškolskom odgoju i obrazovanju za svu djecu, s posebnim naglaskom na marginaliziranu i vulnerabilnu. U radu se analiziraju ključne aktivnosti koje se poduzimaju u evropskom kontekstu na polju prioritetnih ciljeva. Kao osnova uzima se Evropski okvir za kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja koji je sačinio tim stručnjaka iz 25 zemalja članica, u cilju zajedničkog razumijevanja kvalitete i unapređenja postojeće prakse. Unutar navedenog okvira pravi se kratak presjek stanja predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini i promišlja o njegovim razvojnim perspektivama. Rezultati analize pokazuju da u svih pet stubova Evropskog okvira za kvalitet (pristupačnost, stručnost kadra, kurikulum, monitoring i evaluacija, upravljanje i finansiranje) Bosna i Hercegovina mora poduzeti reformske mjere kako bi dostigla evropske ciljeve.

*Ključne riječi: Evropski okvir za kvalitet, predškolski odgoj i obrazovanje u Bosni i Hercegovini, prioritetni ciljevi u predškolskom odgoju*

### **Uvod**

Posljednjih desetljeća dominantan je rastući javni interes za prvih šest godina života, jer mnogi autori (Shonkof i Philips 2000, Guerin 2013) ističu da je to period u kojem se postavljaju temelji za kasnija učenja i životna postignuća. Mnoštvo je argumenata koji idu u prilog značaju koji predškolski odgoj i obrazovanje imaju za cjelokupan spoznajni, jezički i socio-emocionalni razvoj, a ključni su: rane godine su formativni period (Shonkof i Philips, 2000); ulaganje u rani dječiji razvoj je najisplativija investicija (Heckman 2006, Penn 2009, Wodon 2016); kvalitetan predškolski odgoj i obrazovanje pozitivno utiče na razvojne ishode djece, posebno one koja se nalaze u nepovoljnom položaju (NICHD 2000, Peisner-Feinberg 2001, NICHD 2002, Belsky 2011); pohađanje kvalitetnog predškolskog odgoja i obrazovanja može ublažiti negativne efekte nepovoljnih razvojnih okolnosti (Del Boca 2010, Sylva i sur. 2004, Guerin 2013, Cebolla-Boado i sur., 2016).

Rane godine su formativni period u kojem se stvaraju temelji kasnijeg učenja i produktivnosti u odrasloj dobi, pa se ulaganja u predškolski odgoj i obrazovanje smatraju isplativom investicijom. Ova ideja je vrlo dominantna u teorijama o razvoju ljudskog kapitala, koje su doprinijele da se o ranim intervencijama promišlja na makroekonomskom planu (Penn, 2009). Jedan od vodećih

teoretičara u ovoj domeni, Heckman (2006) tvrdi da ulaganje u rano djetinjstvo donosi veće povlastice od ulaganja u bilo koju drugu razvojnu fazu. Također, istraživanja (Urban i sur. 2011) pokazuju da treba ulagati u visokokvalitetne predškolske programe, jer samo takvi imaju pozitivan efekat na dječije razvojne ishode, a da oni sa prosječnom ili niskom kvalitetom mogu čak štetno djelovati na dječiji razvoj. Veću dobit od kvalitetnih predškolskih programa imaju marginalizirana djeca i djeca u nepovoljnom položaju u odnosu na prosječnu (Del Boca, 2010), posebno kada se nalaze u grupi djece različite socijalne pozadine (Sylva i sur. 2004).

Kontekst navedenih i sličnih istraživanja kreirao je sigurnu platformu za razvoj javnih politika u domeni predškolskog odgoja i obrazovanja na međunarodnom planu. U evropskom kontekstu to znači povećanje broja političkih inicijativa koje imaju cilj potaknuti investiranje u razvoj kvalitetnih predškolskih ustanova. Iako se zemlje članice EU smatraju svjetskim liderima u pružanju usluga predškolskog odgoja i obrazovanja (Penn, 2009), mnoštvo je barijera i izazova s kojima se susreću, što utiče na pojavu varijacija u pružanju usluga. S namjerom strateškog unapređenja predškolskog odgoja i obrazovanja, zemlje članice EU teže ostvariti dva prioriteta cilja: (1) povećati obuhvat djece predškolskim odgojem i obrazovanjem; (2) poticati razvoj kvalitetnih predškolskih ustanova.

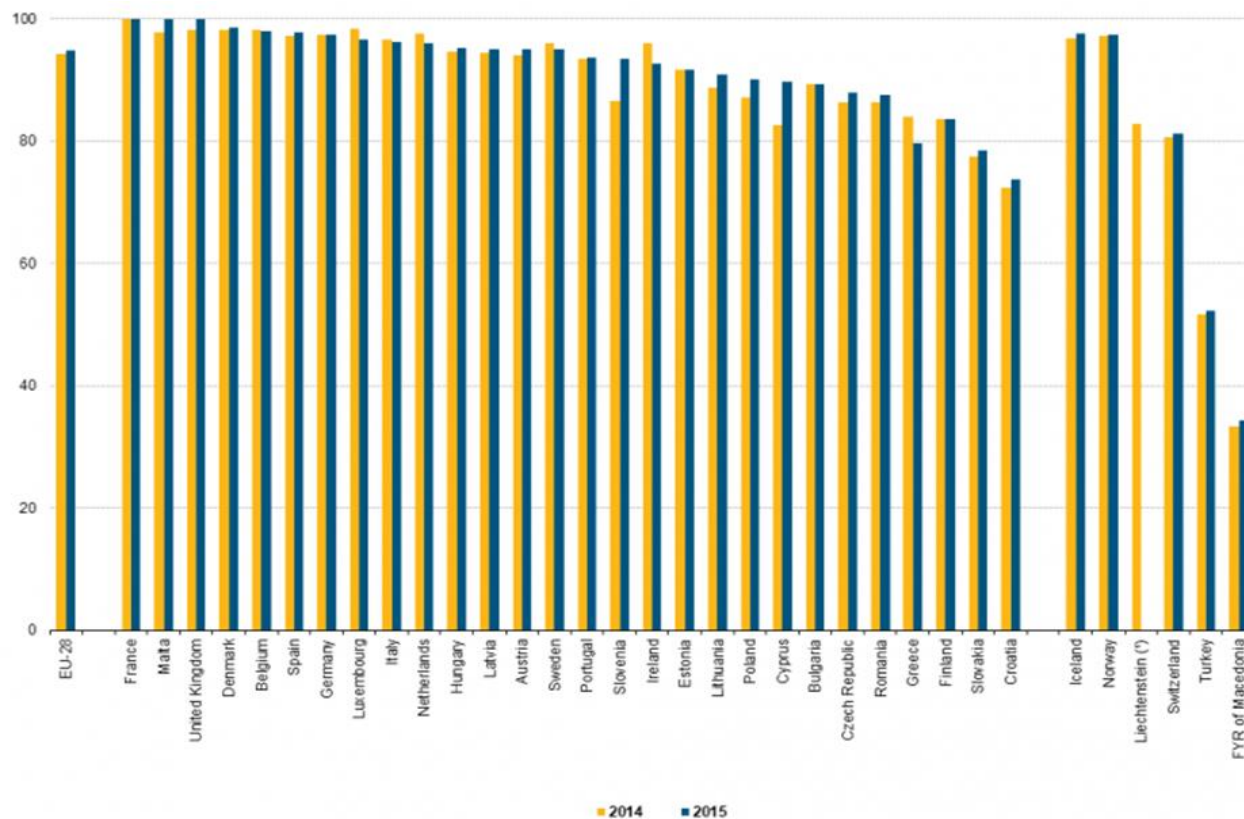
Osnovni cilj ovog rada je analizirati ključne aktivnosti koje se poduzimaju u evropskom kontekstu na polju prioriteta ciljeva, što u konačnici može poslužiti kao okvir u kojem se može napraviti kratki presjek stanja predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini i promišljati o njegovim razvojnim perspektivama.

### **Povećanje obuhvata djece predškolskim odgojem i obrazovanjem**

Povećanje pristupa predškolskom odgoju i obrazovanju jedan je od evropskih ciljeva koji se intenzivno nastoji ostvariti već više od dvije decenije. Godine 1992. objavljena je preporuka (The council of the european communities, 1992) u kojoj se ističe značaj povećanja stope sudjelovanja djece u predškolskom odgoju. Nakon toga kao jedan od strateških ciljeva do 2010. godine, formulisanih na susretu u Barseloni 2002. godine (EU, 2002), navodi se planirani obuhvat od najmanje 33% djece u dobi do treće godine i 90% za one u dobi od treće godine do polaska u školu. Evropska komisija (European Commission, 2011) ističe potrebu daljeg unapređenja kvalitete predškolskog odgoja i obrazovanja i pristupa predškolskim programima u zemljama EU, te to definira prioriteta ciljevima do 2020. godine. Do tada bi sve zemlje članice EU predškolskim odgojem i obrazovanjem trebale obuhvatiti 95% djece u dobi od četiri godine do polaska u školu.

U skladu s postavljenim ciljevima prosječni obuhvat djece u dobi između četiri godine i polaska u školu u evropskim zemljama (EU-28) ima tendenciju rasta. Tako je u 2006. godini prosječni obuhvat djece ove dobne skupine iznosio 89,2%, u 2011. godini 93,2%, a već 94,8% u 2015. godini (Eurostat, 2015). U desetogodišnjem periodu između 2001. i 2011. godine primjetno je povećanje stope obuhvata djece (Eurostat, 2015). Umjeren porast je zabilježen u Bugarskoj, Hrvatskoj, Kipru, Portugalu, Rumuniji, Finskoj i Norveškoj, a nešto viši u Turskoj, Irskoj, Latviji, Litvi i Poljskoj. U 2011. godini neke zemlje su imale čak i više vrijednosti od planiranih za EU (npr. Francuska, Malta, Holandija, Italija, Belgija), dok su u nekim zabilježene vrlo niske vrijednosti (Turska, 43%). Sve u svemu, do 2015. godine je gotovo ostvarena referentna vrijednost za cijelu Evropu, odnosno da do 2020. godine najmanje 95% djece u dobi između četiri godine i dobi potrebne za početak obaveznog obrazovanja učestvuje u predškolskom odgoju i obrazovanju (Grafikon 1). Ukupno 14

država članica EU su istakle da su u 2015. godini već postigle referentnu vrijednost od 95%: Švedska, Austrija, Latvija, Mađarska, Nizozemska, Italija, Luksemburg, Njemačka, Španija, Belgija, Danska, Ujedinjeno Kraljevstvo, Malta i Francuska (Eurostat, 2015).



Grafikon 1. Obuhvat predškolskim odgojem i obrazovanjem u evropskim zemljama (EU-28) (Eurostat, 2015)

Poredeći navedene podatke, učešće djece u dobi do treće godine značajno varira u mnogim evropskim zemljama, od 3% u Rumuniji do 70% u Danskoj. Mnoge zemlje za ovu uzrasnu skupinu nisu još uvijek ostvarile ciljeve postavljene 2002. godine u Barseloni, da 33% djece do treće godine bude obuhvaćeno predškolskim odgojem (Rumunija, Bugarska, Češka, Grčka, Hrvatska, Mađarska). Države koje su već ostvarile cilj(33%) su Belgija, Danska, Španija, Švedska, Estonija, Francuska, Luxemburg, Portugal, Finska i Slovenija (European Commission, 2016).

Obuhvat djece do treće godine je niži gotovo u svim evropskim zemljama, dok je mnogo viši kod djece u godinama prije početka osnovnoškolskog obrazovanja. Jedan od razloga je i što mnoge evropske zemlje (Švicarska, Austrija, Mađarska, poljska, Luksemburg itd.) donose zakone prema kojima je predškolski odgoj i obrazovanje obavezan godinu ili dvije prije polaska u školu (Europska komisija, 2014). Dakle, postoji tendencija spuštanja dobne granice obaveznog predškolskog odgoja i obrazovanja kao i finansijske pristupačnosti, što je posebno značajno za djecu koja dolaze iz porodica s niskim primanjima. Evropske zemlje nude barem jednu godinu besplatnog predškolskog odgoja i obrazovanja, dok je u polovini evropskih zemalja (Švedska, Irska, Latvija, Litva itd.) za djecu stariju od tri godine potpuno besplatno ili postoje subvencije i poreske olakšice za roditelje (Europska komisija, 2014). Na taj način, finansijska pristupačnost je

jedan od bitnih faktora koji omogućava pristup predškolskim ustanovama svoj djeci, posebno onoj u nepovoljnom položaju.

### **Poticanje razvoja kvalitete predškolskih ustanova**

Značaj kvalitetnog predškolskog odgoja prepoznat je brojnim istraživanjima (NICHD 2000, Vandell i Wolfe 2000, NICHD 2002, Belsky i sur. 2007, Hunstman 2008, Silva i sur. 2011). Kvalitetni predškolski programi smatraju se presudnim za spoznajne, jezičke i socijalne razvojne ishode kod djece (Melhuish 2001, Peisner-Feinberg i sur., 2001). NICHD studija dokazuje da visokokvalitetni predškolski programi utiču na kognitivne i akademske ishode djece najmanje do njihove petnaeste godine (NICHD 2000). S druge strane, istraživanja pokazuju da predškolski programi koji se ne odlikuju kvalitetom, nemaju pozitivne razvojne efekte za djecu (NICHD 2000, Silva i sur., 2011, OECD 2012).

Temeljem rezultata navedenih istraživanja, promoviranje ideje o značaju kvalitetnog predškolskog odgoja je globalno prisutno u javnim političkim inicijativama u evropskom kontekstu, uz argument da je ulaganje u visoko kvalitetne predškolske programe ulaganje u ljudske resurse (OECD, 2012). Iako su prisutne razlike među državama u implementaciji strateških pravaca u cilju osiguranja kvalitete u predškolskim ustanovama, može se izdvojiti pet glavnih smjernica u ovoj domeni (OECD, 2012): postavljanje ciljeva i propisa kvalitete; izrada i primjena kurikuluma i standarda kvalitete; poboljšanje kvalifikacija zaposlenih, stručnog usavršavanja i radnih uslova; uključivanje porodice i zajednice; napredovanje u prikupljanju podataka; istraživanje i monitoring.

U cilju izrade prijedloga za poboljšanje kvalitete predškolskog odgoja i obrazovanja, stručnjaci iz cijele Evrope pod pokroviteljstvom Evropske unije razmatrali su međunarodna istraživanja i ključne akcije javnih politika koje su dovele do poboljšanja kvalitete u predškolskom odgoju. Kao rezultat rada ove Radne grupe za rani odgoj i obrazovanje, predložen je *Evropski okvir za kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja* koji se sastoji od pet prioriteta (Working Group on Early Childhood Education and Care, 2014): pristupačnost, stručnjaci zaposleni u predškolskim ustanovama, kurikulum, monitoring i evaluacija, upravljanje i finansiranje. U nastavku ovog rada elaborirat će se osnovni principi, prioriteta i djelovanja kroz navedene smjernice Evropskog okvira za kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja.

### **Pristupačnost predškolskog odgoja i obrazovanja**

Jedan od glavnih prioriteta evropske politike u oblasti predškolskog odgoja i obrazovanja je jednak pristup predškolskom odgoju i obrazovanju s posebnim naglaskom na povećanje učešća djece u nepovoljnom položaju. Iako većina zemalja nudi finansijsku podršku roditeljima, djeca u nepovoljnom položaju imaju niže stope učešća u predškolskom odgoju i obrazovanju (Evropska komisija, 2014).

Problem nejednakog pristupa razmatra se najčešće kroz razlike u socioekonomskom statusu roditelja te mjestu stanovanja (urbano ili ruralno). Istraživanja pokazuju da djeca iz porodica nižeg socioekonomskog statusa i etničkih manjina imaju rjeđi pristup, a i kada ga imaju, riječ je predškolskim ustanovama slabije kvalitete, za razliku od djece iz porodica boljeg

socioekonomskog statusa (Del Boca 2010, Vandenbroecka i Lazzarib 2014). Čak i u zemljama s razvijenom socijalnom podrškom, visokokvalitetni predškolski programi su više dostupni djeci koja potiču iz porodica visokog socioekonomskog statusa (Del Boca, 2010). S druge strane, u većini evropskih zemalja postoji nedostatak mjesta u predškolskim ustanovama za djecu, posebno u urbanim dijelovima (Europska komisija, 2014), pa se formiraju liste čekanja. U tom slučaju, djeluje se po prioritarnim kriterijima, pri kojima se diskriminiraju djeca etničkih manjina kao i djeca iz porodica nižeg socioekonomskog statusa, jer se često prioritet daje zaposlenim roditeljima ili onima koji su dugo na listi čekanja (Vandenbroecka i Lazzarib, 2014).

Navedeni kontekst u segmentu dostupnosti predškolskih programa pogodan je u stvaranju i produbljenju razvojnog jaza među djecom različitih porodičnih pozadina, što utiče na razlike u ostvarenju razvojnih potencijala kasnije u životu. Ono što dodatno doprinosi produbljenju navedenog jaza jest činjenica da upravo djeca iz porodica nižeg socioekonomskog statusa u odnosu na one sa boljim socioekonomskim statusom, djeca iz ruralnih u odnosu na urbane dijelove imaju i siromašnije porodično okruženje. Istraživanja pokazuju da roditelji koji imaju niži socioekonomski status, niži nivo obrazovanja, te roditelji koji žive u prigradskim ili ruralnim područjima, kreiraju okruženje s manje razvojnih poticaja za djecu (čitanje slikovnica, zajednička igra, crtanje, pjevanje pjesmica, igra sa slovima i brojevima, odlazak u biblioteku i pozorište) te češće izlažu djecu razvojno nepovoljnim ponašanjima (Camović 2016, Pećnik 2013). To dalje znači da predškolski odgoj i obrazovanje najčešće nije dostupan djeci kojoj je i najviše potreban. U prilog tome promovira se ideja da pohađanje predškolskog odgoja i obrazovanja ima potencijal „ekvilajzera“ (Cebolla-Boado i sur., 2016) jer može reducirati razlike i ujednačiti razvojne šanse za djecu iz različitih porodičnih pozadina. Stoga je načelo jednakog pristupa predškolskom odgoju i obrazovanju, te prioritet uključivanja djece koja su u nepovoljnom položaju, osnovni pravac djelovanja u cilju ublažavanja efekata siromaštva i reduciranja socijalne isključenosti.

U većini evropskih zemalja, djeca su više izložena riziku od siromaštva ili socijalne isključenosti od cjelokupne populacije. Dok se djeca suočavaju s najvišim rizikom od siromaštva u dvije novije države članice (Bugarska i Rumunija), relativni rizik siromaštva među djecom (u odnosu na odraslu populaciju) najviši je u Mađarskoj i Češkoj, dok je najniži u Danskoj, Njemačkoj i Finskoj (Del Boca, 2010). Smatra se da je manje vjerovatno da djeca koja odrastaju u siromaštvu ili socijalnoj isključenosti imaju bolji uspjeh u školi od svojih vršnjaka, uživaju u dobrom zdravlju i ostvare svoj puni potencijal kasnije u životu (European Commission, 2013). Stoga je jedan od prioritarnih ciljeva u skladu sa Strategijom Europa 2020 spriječiti negativne efekte nepovoljnih razvojnih okolnosti putem ranih intervencija.

Roditeljsko siromaštvo i socijalna isključenost ozbiljno ograničavaju mogućnosti i životne šanse djece (Del Boca, 2010). Polazeći od toga da je zaštita dječijih prava prioritet u zemljama EU, smatra se neophodnim prekinuti ciklus siromaštva, pružajući svakom djetetu jednake mogućnosti bez obzira na okolnosti u kojima živi. Tim ciljem, Evropska komisija promovira ideju razvoja ustanova za predškolski odgoj na temelju principa jednake dostupnosti, priuštivosti, fleksibilnosti i kvalitete (European Economic and Social Committee on Early childhood care and education, 2010). Kao prioritarni ciljevi u strategiji Vijeća Europe za prava djeteta 2016–2021 (Vijeće Evrope, 2016), ističu se jednake mogućnosti za svu djecu i sudjelovanje sve djece, s posebnim naglaskom na djecu u nepovoljnom položaju, djecu koja žive u siromaštvu, djecu s teškoćama u razvoju i romsku djecu.

## Stručnost kadra u predškolskim ustanovama

Mnogim istraživanjima (Kontos i sur. 2002, Barnett 2003, Sheridan i sur. 2009, NAEYC 2011, Cassidy i sur. 2011) prepoznat je značaj radnog okruženja i profesionalnog usavršavanja stručnjaka koji rade u predškolskom odgoju i obrazovanju. Studija koju su proveli Whitebook i sur. (1990) dokazuje da je viši nivo inicijalnog obrazovanja odgajatelja povezan s količinom i kvalitetom interakcije i komunikacije sa djecom te sa nivoom kognitivne i jezičke stimulacije. Kvaliteta interakcije sa djecom veća je i što odgajatelji imaju više mogućnosti za profesionalno usavršavanje (Kontos i sur., 2002). Stoga se kvalitetno inicijalno obrazovanje i mogućnost kontinuiranog profesionalnog usavršavanja smatra esencijalnim za kreiranje stimulativnog okruženja za djecu i njihove pozitivne razvojne ishode (Lindeboom i Buiskool, 2013).

Zahtjevi radnog mjesta kao i radno okruženje (omjer djece u odnosu na odgajatelja, radno vrijeme i visina plate) također značajno utiču na kvalitetu cjelokupnog odgojno-obrazovnog konteksta (Vandell i Wolfe 2000, NIICHD 2002). Adekvatne plate, zadovoljavajući odnosi sa saradnicima kao i mogućnost profesionalnog razvoja povećavaju vjerovatnoću da će zaposleni ostati na svom radnom mjestu, te mogu pomoći da zapošljavanje u predškolskim ustanovama bude privlačno (Working Group on Early Childhood Education and Care, 2014). Niske plate odgajatelja mogu uticati na opće zadovoljstvo poslom i posvećenost poslu (Habibi, 2017) kao i na smjenu odgajatelja unutar odgojne grupe (Barnett 2003, Ackerman 2006, Cassidy i sur. 2011.). Češća smjena odgajatelja izravno utiče na socijalni, emocionalni i jezički razvoj djece kao i na odnos između odgajatelja i roditelja (Cassidy i sur., 2011). Ako je smjena odgajatelja u odgojnim grupama učestala, kvalitet odgojno-obrazovnog rada je niži (Cassidy i sur. 2011).

U domeni unapređenja kvalitete predškolskog odgoja i obrazovanja, globalni evropski ciljevi usmjereni su na kvalificiranost odgajatelja, njihovo kontinuirano profesionalno usavršavanje i radno okruženje. Zalaže se za povećanje plata odgajatelja, bolje radne uslove te profesionalizaciju cjelokupnog stručnog osoblja u predškolskim ustanovama. U cilju prijedloga za poboljšanje kvalitete Radna grupe za rani odgoj i obrazovanje (Working Group on Early Childhood Education and Care, 2014) kao ključne domene djelovanja posebno ističe: kvalificiranost stručnjaka, njihovo inicijalno obrazovanje i kontinuirano profesionalno usavršavanje; poticajne uslove rada i radno okruženje koje otvara mogućnosti za opservacije, refleksije, planiranje, timski rad i saradnju sa roditeljima.

U cilju razvoja kompetencijskog profila stručnog osoblja, EU podržava razvoj istraživačkog projekta CORE (Urban i sur., 2011) s namjerom poticanja međunarodnih istraživanja i razvoja politika u domeni kompetencija potrebnih za stručno osoblje u predškolskim ustanovama. Polazeći od shvatanja da su kompetencije odgajatelja najistaknutiji prediktor kvalitete predškolskog odgoja i obrazovanja, CORE projektom se promovira preporuka da najmanje 6 0% odgajatelja treba imati minimalno prvi obrazovni nivo (BA). Kada je riječ o inicijalnom obrazovanju stručnjaka, posebno se naglašava značaj povezivanja teorije i prakse. Jedan od ključnih izazova ostaje profesionalizacija stručnog osoblja za djecu mlađu od tri godine. Za ovu starosnu grupu, polovina evropskih zemalja trenutno ne osigurava da je najmanje jedan odgajatelj po grupi djece kvalifikovan na najmanje prvom obrazovnom nivou (European Commission, 2016).

U zemljama članicama EU postoje različiti vidovi profesionalnog usavršavanja, međutim, pristup kojem se teži je „iznutra prema van“ u kojem pojedinci zadržavaju odgovornost za vlastiti profesionalni razvoj kroz istraživanje odgojno-obrazovne prakse, proučavanje primjera pozitivne

prakse u timu drugih odgajatelja (Sheridan i sur., 2009). Kratkoročni i sporadični kursevi ili seminari koji nisu dio kontinuiranog i koherentnog profesionalnog razvoja nemaju potencijal da potaknu razvoj odgajateljskih kompetencija (Urban i sur., 2011). Ne teži se samo „kompetentnom pojedincu“ već i „kompetentnom sistemu“ kojeg odlikuje timska saradnja i međusobna podrška, dokumentiranje i kritička refleksija prakse (European Commission, 2016).

## **Kurikulum**

Svakodnevna iskustva koja djeca stiču u predškolskoj ustanovi u velikoj mjeri utiču na njihov spoznajni, jezički i socio-emocionalni razvoj. Pored ostalih faktora koji su se prethodno spominjali, dječija iskustva u odnosu s vršnjacima i odgajateljima uveliko su određena i kvalitetom kurikuluma koji se implementira. Zbog toga se u globalnim evropskim okvirima na kurikulum gleda kao na moćan instrument kojim se mogu unaprijediti dječiji razvojni ishodi.

Radna grupa za rani odgoj i obrazovanje (Working Group on Early Childhood Education and Care, 2014) ističe značaj kurikuluma koji djeci omogućava optimalan razvoj potencijala te kurikuluma koji se bazira na refleksivnoj praksi stručnjaka u saradnji s roditeljima i djecom. Teži se pristupu usmjerenom na dijete u kojem znanje i spoznaje dijete konstruira i razvija izravnim sticanjem iskustava, spontanom prilikama za učenje i istraživanje kroz stalnu interakciju sa svojim fizičkim i socijalnim okruženjem, a ne izravnim podučavanjem sadržaja od strane odgajatelja. Takav kurikulum treba da balansira aktivnosti koje predvodi odgajatelj i aktivnosti koje predvode i iniciraju sama djeca. To podrazumijeva aktivno angažovanje djece u procesu učenja kroz poticaje da donose vlastite odluke, da uče kroz igru i interakciju s vršnjacima i odgajateljima u stimulativnom okruženju. Fokus se stavlja na responsivnu ulogu odgajatelja u interakciji i komunikaciji sa djecom, dijalog i poticanje djece na razmišljanje i istraživanje u izazovnim aktivnostima koje ih potpuno angažuju i motiviraju. Ovako koncipiran kurikulum ima veći benefit za djecu u odnosu na akademski kurikulum u kojem je odgajatelj u centru (Sylva i sur., 2004).

## **Monitoring i evaluacija**

Procesi kontrole i evaluacije važne su komponente poboljšanja kvalitete u predškolskom odgoju i obrazovanju jer ukazuju na eventualne prednosti ili nedostatke u okviru kojih je potrebno poduzimati inicijativu i djelovati na unapređenju kvalitete. Sistematski monitoring različitih domena u predškolskom odgoju i obrazovanju, omogućava generisanje važnih informacija koje mogu biti u funkciji kontinuiranog poboljšanja kvalitete. U skladu s tim *Radna grupe za rani odgoj i obrazovanje* (Working Group on Early Childhood Education and Care, 2014) ističe dvije akcijske smjernice: praćenje, evaluacija i prikupljanje informacija na relevantnom lokalnom, regionalnom i državnom nivou, u cilju unapređenja javnih politika i prakse; praćenje i evaluacija individualnog napretka djece (opservacija, dokumentacija, portfolij, narativni izvještaj).

Monitoring i evaluacija kvalitete može biti usmjerena na različite dimenzije kvalitete predškolske ustanove: kvalitet usluga, kvalitet rada stručnog osoblja, implementacija kurikuluma, ishodi dječijeg razvoja i učenja (Taguma i Litjens, 2013). Monitoring kvalitete u evropskim zemljama (OECD, 2015) provodi se na eksternom i internom nivou. Eksterni nivo uključuje inspekcije i ankete za roditelje, a interni različite dimenzije samoevaluacije (poput implementacije



kurikuluma, dostupnost materijala i kvalitet okruženja za djecu, komunikacija između roditelja i odgajatelja kooperacija i timski rad i sl.).

## **Upravljanje i finansiranje**

Upravljanje je „ljepilo“ koje sistem predškolskog odgoja i obrazovanja drži zajedno (UNESCO, 2007). Dobro upravljanje osigurava da se ujednače standardi kvalitete te da usluge budu pristupačne i zadovolje potražnju. Kako bi se osigurala koherentnija politika, mnoge zemlje koriste centralizirane okvire za standarde, kurikulume i zahtjeve kvalitete, kako bi se suprotstavili riziku od nejednakosti koje proizlaze iz decentraliziranog sistema donošenja odluka (UNESCO, 2007). U skladu s tim Radna grupa za rani odgoj i obrazovanje (Working Group on Early Childhood Education and Care, 2014) ističe dvije akcijske smjernice: odgovorne strane u procesu upravljanja predškolskim odgojem i obrazovanjem treba da imaju jasno i ujednačeno razumijevanje njihovih uloga i odgovornosti; zakonodavstvo, regulativa i/ili finansiranje trebaju podržavati napredak ka univerzalnom zakonskom pravu na javno subvencioniranje ili finansiranje predškolskog odgoja i obrazovanja.

## **Predškolski odgoj i obrazovanje u BiH kroz prizmu Evropskog okvira za kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja**

U skladu s evropskim tendencijama, Bosna i Hercegovina je u posljednjem desetljeću posebno usmjerena na razvoj predškolskog odgoja i obrazovanja. Vijeće ministara BiH je usvojilo *Strateške pravce razvoja predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini* (2004). Tim činom država se opredijelila za poduzimanje i sistemsko provođenje najvažnijih aktivnosti vezanih za unapređenje predškolskog odgoja i obrazovanja. Nakon toga, u junu 2008. godine usvojeni su *Strateški pravci razvoja obrazovanja u Bosni i Hercegovini sa planom implementiranja, 2008–2015* (2008). To je bio drugi državni dokument koji je promovirao značaj predškolskog odgoja i obrazovanja, kojim su predviđeni kratkoročni, srednjoročni i dugoročni ciljevi razvoja, a koji su u najvećoj mjeri bili usmjereni na povećanje obuhvata djece od četvrte godine do polaska u školu. Dugoročnim ciljem (2011–2015) je planirano povećanje broja upisane djece u predškolske ustanove na 5 0% populacije a za obavezni predškolski program u godini pred polazak u školu na 10 0% populacije, što u navedenom vremenskom okviru nije ostvareno.

Najznačajnije odredbe Strateških pravaca razvoja obrazovanja u Bosni i Hercegovini iz 2005. godine, prevedene su u *Okvirni zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini* (2007), kojim se uređuje djelatnost predškolskog odgoja i obrazovanja. Njegovim stupanjem na snagu sve administrativne jedinice su bile dužne usvojiti i uskladiti svoje zakone o predškolskom odgoju i obrazovanju u roku od šest mjeseci. Ova obaveza nije u potpunosti ni na vrijeme izvršena, uglavnom zbog nedostatka finansijskih sredstava, što se uveliko odražavalo na uređenost predškolskog odgoja i obrazovanja i uključenost djece. Hercegovačko-neretvanski i Zapadno-hercegovački kanton još uvijek nisu usvojili i uskladili zakone o predškolskom odgoju i obrazovanju sa Okvirnim zakonom (2007), dok je u Unsko-sanskom kantonu zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju usvojen još 2010. godine, ali do sada nije stupio na snagu. Neujednačene i usporene aktivnosti implementacije Okvirnog zakona (2007) značajno su uticale na obuhvat djece predškolskim odgojem i obrazovanjem.

Strateški ciljevi predškolskog odgoja i obrazovanja u BiH objedinjeni su u *Platformi za razvoj predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini za period 2017–2022*. Ciljevi su grupisani u pet paketa i odnose se na: povećanje obuhvata, osiguranje kvaliteta predškolskog odgoja i obrazovanja, redovno finansiranje, inkluziju i senzibilizaciju društva. Osim što ova platforma predstavlja okvir za strateško djelovanje i unapređenje predškolskog odgoja i obrazovanja, jedan je od načina za usklađivanje i s evropskim ciljevima u ovoj oblasti, posebno u domeni uključenosti djece i osiguranja kvalitete<sup>82</sup>.

Pozivajući se na *Evropski okvir za kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja* koji se sastoji od pet prioritetnih ciljeva (Working Group on Early Childhood Education and Care, 2014): pristupačnost, stručnjaci zaposleni u predškolskim ustanovama, kurikulum, monitoring i evaluacija, upravljanje i finansiranje, u nastavku se daje kraći komparativni presjek stanja predškolskog odgoja i obrazovanja u BiH (Tabela 1).

Tabela 1. *Predškolski odgoj i obrazovanje u BiH u svjetlu Evropskog okvira za kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja*

<i>EU okvir za kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja</i>	<i>Ciljevi i principi djelovanja u evropskom kontekstu</i>	<i>Stanje predškolskog odgoja i obrazovanja u BiH (UNICEF, 2016)</i>
<i>Pristupačnost</i>	<p>Prioritetan cilj do 2020. godine je obuhvatiti 95% djece u dobi od četiri godine do polaska u školu.</p> <p>Jednake mogućnosti učešća za svu djecu (posebno za djecu u nepovoljnom položaju i vulnerabilnu djecu).</p>	<p>Najniži obuhvat djece predškolskim odgojem i obrazovanjem u Evropi (14,26%).</p> <p>Nizak obuhvat djece u nepovoljnom položaju.</p> <p>Prisutan jaz između urbanih i ruralnih dijelova, zaposlenih i nezaposlenih roditelja. Od ukupnog obuhvata djece predškolskim odgojem i obrazovanjem samo je 0,5% djece iz ruralnih regija, 2% djece nezaposlenih roditelja i 2% romske djece.</p>
<i>Stručnjaci zaposleni u predškolskim ustanovama</i>	<p>Kvalificiranost kadra i njihovo profesionalno usavršavanje.</p> <p>CORE projektom se promovira preporuka da najmanje 60% odgajatelja treba imati minimalno prvi obrazovni nivo (BA).</p> <p>Poticajni uslovi rada i privlačnost odgajateljske profesije.</p>	<p>Visok nivo inicijalnog obrazovanja odgajatelja. Međutim, kao bitan nedostatak inicijalnog obrazovanja ističe se nedostatak povezanosti teorije i prakse.</p> <p>Izostaje kontinuirano profesionalno usavršavanje odgajatelja koje doprinosi razvoju kvalitetnije prakse.</p> <p>Postoji potreba za unapređenjem radnih uvjeta i privlačnosti odgajateljske profesije.</p>

<sup>82</sup> Za realizaciju ovog cilja ističe se važnim rekonceptualizacija programa predškolskog odgoja i obrazovanja, unapređenje inicijalnog obrazovanja i profesionalnog razvoja odgajatelja, uvođenje prakse monitoringa i evaluacije rada predškolskih ustanova, unapređenje statističkog sistema koji odgovara zahtjevima Eurydice i Eurostat-a.

<i>Kurikulum</i>	Kurikulum usmjeren na dijete, u kojem znanje i spoznaje dijete konstruira i razvija aktivnim sudjelovanjem i učenjem kroz igru u poticajnom odnosu sa odgajateljima.	Kurikulum uglavnom usmjeren na pristup u kojem je odgajatelj u centru. Prisutan je tradicionalni pristup orijentiran na izravno podučavanje djece uz malo prilika za učenje kroz igru.
<i>Monitoring i evaluacija</i>	Monitoring i evaluacija kvalitete na lokalnom, državnom i regionalnom nivou.  Opservacija i dokumentacija individualnog napretka djeteta.	Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje kontinuirano radi na smjernicama i preporukama za unapređenje kvalitete. Pedagoški zavodi vrše monitoring i evaluaciju.  Potrebno je više investirati u sistem monitoringa i evaluacije.  Unaprijediti sistematičnost opservacije i dokumentacije individualnog napretka djece.
<i>Upravljanje i finansiranje</i>	Koherentan i ujednačen sistem upravljanja.  Univerzalno zakonsko pravo na javno subvencioniranje ili finansiranje predškolskog odgoja i obrazovanja.	Kompleksan i fragmentiran sistem upravljanja.  Decentralizacija upravljanja ima negativan efekat na uključenost djece iz siromašnijih općina.

Kada je riječ o uključenosti djece u predškolski odgoj i obrazovanje, Bosna i Hercegovina je još uvijek daleko od evropskog prioritetnog cilja, kojim se do 2020. godine planira obuhvat od 95% djece u dobi od četiri godine do polaska u školu. Bosna i Hercegovina ima najniži obuhvat predškolskim odgojem i obrazovanjem u Evropi, a prema posljednjim podacima (UNICEF, 2016) procjenjuje se da on iznosi 14,26%, što je čak daleko i od dugoročnog strateškog cilja (2011–2015) kojim se planirao obuhvat od 50% djece. Poredeći navedeni podatak sa podacima o obuhvatu od 6,4% u 2006. godini (UNICEF, 2006) i 13,1% u 2012. godini (UNICEF, 2013), može se konstatovati da postoji tendencija povećanja. Međutim, također se evidentira i porast broja djece koja su na listi čekanja i ne mogu biti primljena zbog popunjenosti kapaciteta (BHAS 2011–2016), što ukazuje na potrebu proširenja kadrovskih i infrastrukturnih kapaciteta predškolskih ustanova.

U *Strategiji Vijeća Europe za prava djeteta (2016–2021)* kao prioritetni ciljevi ističu se jednake mogućnosti učešća za svu djecu, s posebnim naglaskom na onu u nepovoljnom položaju i vulnerabilnu. S tim u vezi, u Bosni i Hercegovini se bilježi nizak obuhvat djece u nepovoljnom položaju. Prisutan je jaz između urbanih i ruralnih dijelova, zaposlenih i nezaposlenih roditelja. Od ukupnog obuhvata djece predškolskim odgojem i obrazovanjem samo je 0,5% djece iz ruralnih regija, 2% djece nezaposlenih roditelja i 2% romske djece (UNICEF, 2016). Predškolske ustanove u Bosni i Hercegovini češće pohađaju djeca koja su iz gradskih sredina u odnosu na seoske, djeca koja žive u bogatijim domaćinstvima u odnosu na siromašne, te djeca čije majke imaju viši nivo obrazovanja u odnosu na djecu čije su majke nižeg obrazovnog nivoa (UNICEF, 2013).

Ono što se može smatrati prednošću predškolskog odgoja i obrazovanja u BiH jest viši nivo inicijalnog obrazovanja odgajatelja. Evropska preporuka je da najmanje 60% stručnjaka treba imati minimalno prvi obrazovni nivo (BA). Prema istraživanju (APOS0, 2016) na uzorku odgajatelja u Bosni i Hercegovini, 51% njih ima završen četverogodišnji studij, 9% ima završen prvi stepen obrazovanja (BA) a 8% drugi stepen (MA), što je gledajući u cjelini, iznad preporučenog evropskog minimuma. Međutim, ono što se ističe kao nedostatak jest negativna selekcija studenata koji biraju studirati Odsjek za predškolski odgoj, nedovoljna veza između teorije i prakse za vrijeme studija kao i nedostatak inovativne pedagoške prakse (UNICEF, 2016). U prilog tome idu i rezultati istraživanja (APOS0, 2016) koji ukazuju da su odgajatelji istakli da ih inicijalno obrazovanje nije dovoljno pripremio za budući rad, te da je radno iskustvo najznačajniji izvor u sticanju i razvoju profesionalnih kompetencija. Kada je riječ o profesionalnom usavršavanju može se reći da izostaje kontinuirano profesionalno usavršavanje odgajatelja koje doprinosi razvoju kvalitetnije prakse (UNICEF, 2016). Stoga postoji potreba za njegovim sistematskim unapređenjem i osmišljavanjem kroz orijentaciju na unapređenje odgojno-obrazovne prakse u zajednici reflektivnih praktičara.

U zemljama Evropske unije u okviru predškolskog kurikulumu teži se pristupu usmjerenom na dijete u kojem znanje i spoznaje dijete aktivno konstruira u bogatom i poticajnom okruženju za učenje. Prema podacima UNICEF-a (2016), iz opservacija sa terena može se zaključiti da u predškolskim ustanovama u BiH dominira pristup u kojem je odgajatelj u centru. Opservirane aktivnosti bile su vođene od strane odgajatelja uz tradicionalno bojenje komercijalnih bojanki i sl. Zabilježeno je samo nekoliko aktivnosti koje su pružale poticajni kontekst za učenje. Također, evidentna je i oskudna dokumentacija o poticajnim aktivnostima sa djecom kao i nedostatak portfolija o praćenju razvoja djece.

Monitoring i evaluaciju kvalitete rada predškolskih ustanova vrše pedagoški zavodi i Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje. Kvaliteta i dosljednost programa predškolskog odgoja i obrazovanja u BiH uređena je sporazumom o Zajedničkoj jezgri cjelovitih razvojnih programa za rad u predškolskim ustanovama (2009). Njenom primjenom se: garantira i osigurava kvalitetan odgoj i obrazovanje za svu djecu i dostizanje zadovoljavajućeg standarda znanja, vještina i sposobnosti; osigurava dosljednost kvaliteta standarda odgoja i obrazovanja u svim predškolskim ustanovama u Bosni i Hercegovini (Okvirni zakon 2007, član 21). Agencija je nadležna za praćenje, evaluaciju i usavršavanje implementacije zajedničke jezgre nastavnih planova i programa kao i za sve druge stručne poslove u oblasti standarda znanja i ocjenjivanja kvalitete, koji su određeni posebnim zakonima i drugim propisima (Zakon o agenciji, 2007). Pedagoški zavodi, osim obavljanja stručnog nadzora nad radom odgajatelja u cilju sistematskog praćenja stanja, nadziru stručna usavršavanja te prate i sačinjavaju izvještaje o radu predškolskih ustanova. Nadzor nad primjenom *Okvirnog zakona* (2007) vrši Ministarstvo civilnih poslova BiH a nadležne obrazovne vlasti su odgovorne za njegovo provođenje i primjenu. Direktori predškolskih ustanova također su direktno odgovorni za kvalitet rada ustanove te imaju nadležnost da evaluiraju i nadziru njen rad. Pored navedenog, UNICEF (2016) daje preporuku za unapređenje monitoringa i evaluacije rada predškolskih ustanova, posebno u domeni inovacija kojima se nastoji unaprijediti stanje u praksi, te praćenja individualnog napretka djece, kreiranjem individualnih portfolija. U tu svrhu, potrebna su dodatna investiranja kao i angažman različitih stručnjaka.

Kada je riječ o upravljanju, prisutan je kompleksan i fragmentiran sistem upravljanja. Decentralizacija odgovornosti i usaglašavanja na centralnom i lokalnom nivou je u nekim

kantonima problematično. Finansiranje se vrši iz sredstava osnivača, pa administrativne jedinice sa nižim standardom imaju manja izdvajanja za predškolski odgoj i obrazovanje. Na taj način decentralizacija upravljanja ima negativan efekat na uključenost djece iz siromašnijih općina. Finansijske olakšice zakonom su predviđene za pojedine kategorije djece i roditelja (djeca bez roditeljskog staranja, djeca nezaposlenih roditelja, djeca korisnika socijalnih primanja itd.) u vidu subvencija, ali u praksi postoje različita odstupanja u ostvarenju navedenog prava. (UNICEF, 2016)

## Zaključak

Navedeni pokazatelji o stanju predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini ukazuju na to da je ovaj nivo obrazovanja u značajnoj mjeri zapostavljen te da je potrebno poduzeti mjere sistemskog unapređenja i usklađivanja sa evropskim ciljevima. S obzirom na to da Bosna i Hercegovina ima najniži obuhvat djece predškolskim odgojem i obrazovanjem u Evropi, prioritetne aktivnosti su usmjerene ka povećanju obuhvata, s posebnim akcentom na marginaliziranu i ugroženu djecu. U tom smislu, nužno je završiti započeti proces usklađivanja zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju sa *Okvirnim zakonom* (2007), teritorijalno ujednačiti i proširiti mrežu predškolskih ustanova te razviti sistem finansijskih olakšica za različite kategorije djece i roditelja.

Osiguranje kvalitete predškolskog odgoja i obrazovanja neophodno je započeti s ulaganjem u kvalitetno inicijalno obrazovanje odgajatelja i kontinuirano profesionalno usavršavanje. Samo kvalitetno inicijalno obrazovanje koje uspostavlja ravnotežu između teorije i prakse te kontinuirano profesionalno usavršavanje u „kompetentnom sistemu“ (Urban i sur., 2011) kojeg odlikuje timska saradnja, međusobna podrška, dokumentiranje i kritička refleksija prakse, može napraviti značajnu razliku u odnosu na trenutno stanje. Sadržaj inicijalnog obrazovanja treba zasnovati na pristupu usmjerenom na dijete kao i reformske procese u okviru kreiranja kurikuluma i organizacije poticajnog vrtićkog okruženja.

## Literatura

- APOSO (2016) *Analiza potreba odgajatelja za stalnim stručnim usavršavanjem i profesionalnim razvojem*. Sarajevo: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje.
- Ackerman, D. (2006) The costs of being a child care teacher: Revisiting the problem of low wages. *Educational Policy*, 20 (1), pp. 85–112.
- Barnett, W. S. (2003) *Low wages = low quality. Solving the real preschool teacher crisis*. Preschool Policy Matters, Policy Brief. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research, Rutgers University.
- Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K. & Owen, M. T. (2007) Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 78 (2), pp. 681–701.
- BHAS (2011) Saopćenje. Statistika obrazovanja. [http://www.bhas.ba/saopstenja/2011/EDU\\_2010\\_001\\_01-BH.pdf](http://www.bhas.ba/saopstenja/2011/EDU_2010_001_01-BH.pdf) (posljednji put posjećeno 30. 04. 2018.)

- BHAS (2012) Saopćenje. Statistika obrazovanja. [http://www.bhas.ba/saopstenja/2012/EDU\\_2011\\_001\\_01-bh.pdf](http://www.bhas.ba/saopstenja/2012/EDU_2011_001_01-bh.pdf) (posljednji put posjećeno 30. 04. 2018.)
- BHAS (2013) Saopćenje. Statistika obrazovanja. <http://www.bhas.ba/saopstenja/2013/saopstenje%202013.-konacni%20podaci%20bos.pdf> (posljednji put posjećeno 30. 04. 2018.)
- BHAS (2014) Saopćenje. Statistika obrazovanja. [http://www.bhas.ba/saopstenja/2014/EDU\\_2014\\_001\\_02\\_bos.pdf](http://www.bhas.ba/saopstenja/2014/EDU_2014_001_02_bos.pdf)(posljednji put posjećeno 30. 04. 2018.)
- BHAS (2015) Saopćenje. Statistika obrazovanja. [http://www.bhas.ba/saopstenja/2015/EDU\\_2015\\_001\\_02-bos.pdf](http://www.bhas.ba/saopstenja/2015/EDU_2015_001_02-bos.pdf)(posljednji put posjećeno 30. 04. 2018.)
- BHAS (2016) Saopćenje. Statistika obrazovanja. <http://www.bhas.ba/saopstenja/2016/OBRAZ%20bh.pdf> (posljednji put posjećeno 30. 04. 2018.)
- Camović, Dž. (2016) *Poticanje ranog dječijeg razvoja i učenja kroz edukacijsku podršku roditeljima u vrtiću. Neobjavljena doktorska disertacija.* Sarajevo: Filozofski fakultet u Sarajevu.
- Cassidy, D. J., Lower, J. K., Kintner-Duffy, V. L., Hegde, A. V. & Shim, J. (2011) The day-to-day reality of teacher turnover in preschool classrooms: An analysis of classroom context and teacher, director, and parent perspectives. *Journal of Research in Childhood Education*, 25 (1), pp.1–23.
- Cebolla-Boado, H., Radl, J., Salazar, L. (2016) Preschool education as the great equalizer? A cross-country study into the sources of inequality in reading competence. *Acta Sociologica*, 60 (1), pp.1–20.
- Del Boca, D. (2010) *Child Poverty and Child Well-Being in the European Union: Policy Overview and Policy Impact Analysis.* A Case Study: Italy. Budapest & Brussels: TARKI-Applica.
- EU (2002) *Presidency Conclusions.* Barcelona European Council 15 and 16 March 2002, Barcelona.
- Eurostat (2015) *Participation in early childhood education: percentage of the age group between 4-years-old and the starting age of compulsory primary education.* <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00179&plugin=1>. (posljednji put posjećeno 30. 03. 2018.)
- European Commission (2011) *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow.* Communication from Commission. Brussels.
- European Economic and Social Committee (2010) *Opinion of the European Economic and Social Committee on Early childhood care and education.* Official Journal of the European Union.
- European Commission (2013) *Investing in children: breaking the cycle of disadvantage.* Commission Recommendation of 20 February 2013. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32013H0112>. (posljednji put posjećeno 02. 05. 2018.)
- Europska Komisija (2014) *Ključni podaci o predškolskom odgoju i obrazovanju u Europi*, Izvješće Eurydice i Eurostata. Luksemburg: Ured za publikacije Europske unije.
- European Commission. (2016) *Education and Training Monitor 2016.* European Commission Staff Working Document. [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017_en.pdf) (posljednji put posjećeno 12. 04. 2018.)
- Guerin, B. (2013) Breaking the cycle of disadvantage. RAND Europe.
- Habibi, B. (2017). *The Impact of Individual Wages on Job Satisfaction, Program Quality, and Job Commitment of Childcare staff Colloquium Presentation.*

- [http://digitalcommons.olivet.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1150&context=scholar\\_week\\_evens](http://digitalcommons.olivet.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1150&context=scholar_week_evens)(posljednji put posjećeno 12.04.2018.)
- Heckman, J. (2006) *The Economics of Investing in Children*.[http://www.ucd.ie/geary/static/publications/policybriefings/geary\\_report1.pdf](http://www.ucd.ie/geary/static/publications/policybriefings/geary_report1.pdf)(posljednji put posjećeno 12. 04. 2018.)
- Hunstman, L. (2008) *Determinants of quality in child care: A review of the research evidence*. CentreforParenting&Research.[http://www.community.nsw.gov.au/\\_data/assets/pdf\\_file/0020/321617/research\\_qualitychildcare.pdf](http://www.community.nsw.gov.au/_data/assets/pdf_file/0020/321617/research_qualitychildcare.pdf) (posljednji put posjećeno 02. 04. 2018.)
- Kontos, Susan i Wilcox-Herzog, Amanda (2002) *Teacher Preparation and Teacher-Child Interaction in Preschools*. ERIC Digest. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470985.pdf> (posljednji put posjećeno 15. 04. 2018.)
- Lindeboom, G. J. i Buiskool, B. J. (2013) *Quality in early childhood education and care*. Study. [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495867/IPOLCULT\\_ET\(2013\)495867\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495867/IPOLCULT_ET(2013)495867_EN.pdf)(posljednji put posjećeno 15. 04. 2018.)
- Melhuish, C. H. (2001) The Quest for quality in early day care and preschool experience continues. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (1), pp.1–6.
- NAEYC (2011). *Early Childhood Education Professional Development: Training and Technical Assistance Glossary*. [https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/our-work/public-policy-advocacy/glossarytraining\\_ta.pdf](https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/our-work/public-policy-advocacy/glossarytraining_ta.pdf)(posljednji put posjećeno 15. 04. 2018.)
- NICHD (2000) The relation of childcare to cognitive and language development. *Child Development*, 71 (4), pp. 960–980.
- NICHD (2002) Child-care structure-process-outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children’s development. *American Psychological Society*, 13 (3), pp. 199–206.
- OECD (2012) *Starting Strong III – A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2015) *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*, Paris: OECD.
- Okvirni zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini* (2007) <http://mon.ks.gov.ba/sites/mon.ks.gov.ba/files/Zakon%20pred%C5%A1kolskom%20obrazovanju%20i%20odgoju.pdf> (posljednji put posjećeno 04. 05. 2018.)
- Pećnik, N. (2013) *Kako roditelji i zajednice brinu o djeci najmlađe dobi u Hrvatskoj*. <http://www.unicef.hr/upload/file/380/190366/FILENAME/Publikacija.pdf> (posljednji put posjećeno 17. 04. 2018.)
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., Yazejian, N. (2001) The relation of preschool child-care quality to children’s cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 71 (4), pp. 1534–1553.
- Platforma za razvoj predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini za period 2017.-2022.* (2017) Službeni glasnik BiH, broj 2/18. <http://www.sluzbenilist.ba/page/akt/IgLBVvzFbEs> (posljednji put posjećeno 14. 04. 2018.)
- Penn, H. (2009) *Early childhood education and care: key lessons from research for policy makers*. Technical Report. European Commission: Brussels.

- Silva, K., Melhuish, E. Sammons, P., Blatchford, S. I., Taggart, B. (2011) Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9 (2), pp. 109–124.
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. and Taggart, B. (2004) *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project*. Effective Pre-School Education. London: DfES / Institute of Education: University of London.
- Shonkoff, J. P. i Philips, A. D., ur. (2000) *From neurons to neighborhoods: the science of early child development*. Washington: Nacional Academy Press
- Sheridan, S. M., Carolyn, P. E., Marvin, C. A. i Knoche, L. L. (2009) Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs. *Early Education and Development*, 20 (3), pp. 377–401.
- Strateški pravci razvoja obrazovanja u Bosni i Hercegovini sa planom implementiranja, 2008–2015*. (2008) Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, br. 63/08.
- Strateški pravci razvoja predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini* (2004) Sarajevo: Ministarstvo civilnih poslova.
- Taguma, M. i Litjens, I. (2013). *Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*. OECD Network on Early Childhood Education and Care: Directorate for Education and Skills.
- UNESCO (2007) *Good Governance of Early Childhood Care and Education: Lessons from the 2007 EFA Global Monitoring Report*. Policy Briefs on Early Childhood: UNESCO.
- UNICEF (2006) *Istraživanje višestrukih pokazatelja (MICS) za Bosnu i Hercegovinu 2006.: završni izvještaj*. Sarajevo: UNICEF
- UNICEF (2013) *Istraživanje višestrukih pokazatelja (MICS) za Bosnu i Hercegovinu 2011.-2012.: završni izvještaj*. Sarajevo: UNICEF.
- UNICEF (2016) *Quality of ECE Services – Albania, Bosnia and Herzegovina, Kosovo, Montenegro*. Sarajevo: UNICEF.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Van Laere, K., Peetres, J. (2011) *Competence Requirements of Staff in Early Childhood Education and Care in the European Union*, European Commission – DG EAC.
- Vijeće Evrope (2016) *Strategija Vijeća Evrope za prava djeteta (2016-2021)* (2016) Bruxelles.
- The council of the european communities (1992) Council Recommendations of 31 March 1992 on Childcare. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A31992H0241> (posljednji put posjećeno 18. 04. 2018.)
- Vandell, D.L., Wolfe, B. (2000) *Child Care Quality: Does It Matter and Does It Need to Be Improved?* Institute for Research on Poverty Special Report no. 78. <https://www.irp.wisc.edu/publications/sr/pdfs/sr78.pdf>(posljednji put posjećeno 18. 04. 2018.)
- Vandenbroeck, M. i Lazzari, A. (2014) Accessibility of early childhood education and care: a state of affairs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22 (3), pp. 327–335.
- Working Group on Early Childhood Education and Care (2014) *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care*. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission. [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/strategicframework/archive/documents/ecec-quality-framework\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategicframework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf) (posljednji put posjećeno 5.04.2018.).



- Whitebook, M., Howes, C., i Phillips, D. (1990) *Who Cares? Child Care Teachers And The Quality Of Care In America*. Final Report Of The National Child Care Staffing Study. Oakland, CA: Child Care Employee Project.
- Wodon, Q. (2016) Investing in Early Childhood Development: Essential Interventions, Family Contexts, and Broader Policies. *Journal of Human Development and Capabilities*, 17 (4), pp. 465–476.
- Zakon o Agenciji za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje.* (2007)  
[http://fmon.gov.ba/Upload/Dokumenti/df11360a-de6c-4ecb-a4fb-94c5649a31d6\\_Zakon%20o%20Agenciji%20za%20predskolsko,osnovno%20i%20srednje%20obrazovanje.pdf](http://fmon.gov.ba/Upload/Dokumenti/df11360a-de6c-4ecb-a4fb-94c5649a31d6_Zakon%20o%20Agenciji%20za%20predskolsko,osnovno%20i%20srednje%20obrazovanje.pdf)(posljednji put posjećeno 16. 04. 2018.)

**EUROPEAN GOALS AND CHALLENGES IN PRESCHOOL EDUCATION –  
DEVELOPMENT OF NEW IDEAS ABOUT THE STATE OF  
PRESCHOOL EDUCATION IN B&H**

*Abstract*

Improving the quality of preschool education has become an important area of public policy initiatives in the member states of the European Union. Using open method of cooperation and coordination it creates a reference framework for joint learning, monitoring progress, and setting global goals and guidelines for action. All activities are undertaken with the aim of ensuring opportunities for equal access in preschool education for all children, with special emphasis on marginalized and vulnerable. The paper analyzes the key activities undertaken in the European context in the field of priority objectives. As the basis, it's taken The European quality framework on early childhood education and care, made by a team of experts from 25 member states, with the aim for the common understanding of quality and improvement of existing practice. Within this framework, it's made a reflection to the the state of preschool education in Bosnia and Herzegovina and considering it's developmental perspectives. The results of the analysis show that in all five pillars of the European Quality Framework (Accessibility, Workforce, Curriculum, Monitoring and Evaluation, Governance and Financing), Bosnia and Herzegovina must undertake reform measures to achieve European goals.

*Key words: European Quality Framework, preschool education in Bosnia and Herzegovina, priority goals in preschool education*

Daniela Car Mohač

## ANTROPOLOŠKA OBILJEŽJA DJECE PREDŠKOLSKE DOBI – PREDUVJET OPTIMALNOG PROGRAMIRANJA TJELESNIH AKTIVNOSTI

### *Sažetak*

Na uzorku od 111 ispitanika, starosne dobi 4–6 godina  $\pm 6$  mjeseci (67 dječaka i 44 djevojčice), Dječjeg vrtića “Radost” u Crikvenici bila je primijenjena baterija mjernih instrumenata od 8 varijabli antropološkog statusa (2 morfološke i 6 motoričkih), s ciljem utvrđivanja razine mjerenih obilježja radi optimalnog programiranja te utvrđivanja korelacija između i unutar mjerenih prostora. Podaci su dobiveni primjenom osnovnih centralnih i disperzijskih parametara – aritmetička sredina (AS), standardna devijacija (SD), minimalna (MIN) i maksimalna vrijednost (MAX), medijan (MD), koeficijent simetričnosti (SK) i koeficijent zakrivljenosti (KU), izračunavanjem z-vrijednosti te korelacijama unutar mjerenih prostora kao i između morfološkog i motoričkog prostora. Za usporedbu varijabli po spolu korišten je Mann–Whitneyev test, a po dobi ANOVA analiza.

Na temelju dobivenih podataka centralnih i disperzijskih parametara utvrđena je razina antropoloških obilježja. U morfološkom prostoru utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike u visini između četverogodišnjaka i petogodišnjaka, kao i četverogodišnjaka i šestogodišnjaka, a u tjelesnoj težini između svih dobnih skupina. Također, evidentno je da su dječaci predškolske dobi viši i teži od djevojčica.

U motoričkom prostoru također je vidljiva dominacija dječaka, odnosno u svim varijablama dječaci su postigli bolje rezultate od djevojčica, posebice u varijablama za procjenu eksplozivne snage (skok udalj s mjesta) i koordinacije (puzanje s loptom).

Primjenom matrice korelacije utvrđena je statistički značajna povezanost između svih varijabli. Najznačajnija povezanost utvrđena je među varijablama koje određuju morfološki prostor longitudinalne dimenzionalnosti skeleta te mase i voluminoznosti tijela.

*Ključne riječi: morfološke karakteristike, motoričke sposobnosti, planiranje, predškolski uzrast, programiranje*

### **Uvod**

Potreba za kretanjem najizraženija je u ranom djetinjstvu. Sport i tjelesno vježbanje najvažniji su preduvjet pravilnog rasta, razvoja antropoloških obilježja te unaprjeđenja zdravlja kod djece. Međutim, suvremeni način života doveo je do toga da posljedice nedostatnog kretanja osjećaju i djeca. Isto tako, životne navike djeteta i roditelja značajno su se promijenile.

Postoje brojni dokazi koji potvrđuju da je sustavnom, kvalitetno vođenom i primjerenom tjelesnom aktivnošću, uz uvažavanje individualnih karakteristika svakog djeteta, moguće utjecati na morfološke karakteristike, kao i na pozitivne promjene u prostoru motoričkih sposobnosti. No, da bi se motoričke predispozicije pravilno razvile, značajna je uloga odraslih

(trenera, odgajatelja, učitelja...). Njihova je primarna uloga kod djece razviti svijest o potrebi tjelesnog vježbanja, kao i organizirati adekvatne programe sportskih aktivnosti.

Tako gledano, u današnje vrijeme, u kojem dolazi do institucionalizacije odgoja i obrazovanja, dječji vrtići dobivaju značajnu ulogu u otklanjanju negativnih posljedica suvremenog načina života za zdravlje predškolskog djeteta. Kao što ističe Pejčić (2009), u tom razdoblju propuštene mogućnosti za utjecaj na razvoj kvalitete i kvantitete svih znanja i sposobnosti ne mogu se nadoknaditi u kasnijim životnim periodima ma koliko intenzivirali razvojne poticaje. Stoga je uloga dječjih vrtića od iznimnog značaja za stvaranje zdravih navika redovitog bavljenja organiziranim tjelesnim aktivnostima kako bi se u ovom, iznimno osjetljivom periodu, utjecalo na skladan rast i razvoj antropoloških obilježja, na podizanje motoričkih sposobnosti i znanja na višu razinu, te da bi se kroz sustavnu, znanstveno utemeljenu te kvalitetno planiranu i programiranu tjelesnu aktivnost omogućio kvalitetan i dugoročan stimulans u cilju razvoja svih osobina i sposobnosti najmlađih.

Brojna su istraživanja u kojima autori upućuju na statistički značajne razlike u prostoru morfoloških karakteristika i motoričkih sposobnosti djece predškolske dobi s obzirom na spol (Cvetković, Popović, Jakšić, 2007; Obradović, Cvetković, Krneta, 2008; Caput-Jogunica, Lončarić, De Privitellio, 2009; De Privitellio i suradnici, 2007). Dječaci u dobi od 4 do 6 godina generalno postižu bolje rezultate u testovima eksplozivne snage i koordinacije, a djevojčice u testovima fleksibilnosti i ravnoteže. Bala i Katić (2009) bavili su se istraživanjem spolnih razlika u antropometrijskim karakteristikama, motoričkom i kognitivnom funkcioniranju predškolske djece prije polaska u školu. Zaključili su da se dječaci u prostoru morfoloških obilježja razlikuju u većem volumenu i masi tijela, dok djevojčice imaju veće dimenzije kožnih nabora. Također konstatiraju kako su u prostoru motoričkih sposobnosti dječaci bolji u eksplozivnoj snazi nogu, statičkoj i repetitivnoj snazi trupa, brzini, koordinaciji te brzini jednostavnih pokreta, dok su djevojčice bolje u fleksibilnosti. Pejčić, Trajkovski-Višić i Lončarić (2009) proveli su istraživanje kojemu je cilj bio utvrditi razinu određenih morfoloških karakteristika i motoričkih sposobnosti djece starosti šest godina radi optimalnog odabira kinezioloških sadržaja te utvrđivanja razlika između dječaka i djevojčica u navedenim obilježjima. Analiza rezultata u morfološkim varijablama upućuje na zaključak da su i djevojčice i dječaci skladno građeni te da nemaju izrazitije količine masti u tijelu. U prostoru motoričkih sposobnosti analiza dobivenih rezultata ukazuje na nešto nižu razinu statičke snage ruku i ramenog pojasa, fleksibilnost ramenog pojasa i fleksibilnost trupa i zadnje lože nogu kod djevojčica, dok je kod dječaka niža razina sposobnosti izražena u testu fleksibilnosti trupa i zadnje lože nogu, statičke snage ruku i ramenog pojasa te u testu koordinacije u ritmu.

## **Cilj i metode rada**

Osnovni problem ovog istraživanja je utvrđivanje razine antropoloških obilježja djece u četvrtoj, petoj i šestoj godini života polaznika Dječjeg vrtića „Radost” u Crikvenici.

Generalni cilj istraživanja je utvrđivanje razine antropoloških (morfoloških i motoričkih) obilježja djece predškolske dobi s ciljem optimalnog programiranja, odnosno optimalnog prilagođavanja zadataka, sadržaja, volumena opterećenja i metoda rada potrebama mjerenih ispitanika, kao i utvrđivanje međusobne povezanosti manifestnih varijabli po pojedinim prostorima te između mjerenih prostora.

Na osnovi definiranog problema i predmeta istraživanja te formuliranoga generalnog cilja u istraživanju se postavljaju ove hipoteze:

H1 – pretpostavlja se da se ispitanici (djeca u četvrtoj, petoj i šestoj godini života, polaznici Dječjeg vrtića „Radost“ u Crikvenici) u morfološkom i motoričkom prostoru razlikuju s obzirom na spol i dob,

H2 – na osnovi izračunatih korelacija pretpostavlja se da će se dobiti statistički značajna povezanost u većini primijenjenih manifestnih varijabli u morfološkom i motoričkom prostoru.

Uzorak ispitanika bio je sastavljen od 111 djece (67 dječaka i 44 djevojčice) polaznika Dječjeg vrtića „Radost“ u Crikvenici u dobi od četiri do šest godina starosti. U 4. godini života uzorak je obuhvaćao 34 djece, od čega dječaka 21, a djevojčica 13; 20 dječaka i 15 djevojčica u 5-oj godini života te 26 dječaka i 16 djevojčica u 6-oj godini života.

Pri određivanju uzorka ispitanika bili su postavljeni sljedeći uvjeti:

- dob ispitanika bila je određena kao kronološka dob od 4 do 6 godina  $\pm 6$  mjeseci,
- u vrijeme mjerenja svi su ispitanici bili zdravi,
- ispitanici su bili bez morfoloških, fizioloških i motoričkih aberacija.

Za procjenu morfoloških karakteristika bile su primijenjene ove varijable: tjelesna visina (ATV) i tjelesna težina (ATT). Mjerenje je izvršeno po metodi Internacionalnog biološkog programa. Za procjenu motoričkih sposobnosti bile su primijenjene ove varijable: taping rukom (MTAP), skok udalj s mjesta (MSDM), stajanje na ležećem kvadru – poprečno (MSPK), sunožni bočni preskoci (MBPO), puzanje s loptom (MPUL) i trčanje s promjenom smjera (MTPS).

Za svaku primijenjenu varijablu bili su izračunati osnovni centralni i disperzijski parametri: aritmetička sredina (AS), standardna devijacija (SD), minimalna (MIN) i maksimalna vrijednost (MAX). Također su izračunati i neki dodatni parametri: medijan (MD), koeficijent simetričnosti (SK) i koeficijent zakrivljenosti (KU). Kod korelacijske analize izračunavan je Spearmanov koeficijent korelacije. Za usporedbu varijabli po spolu korišten je Mann-Whitneyev test, a po dobi ANOVA analiza. Za određivanje prioriteta (P) izračunate su z-vrijednosti (z).

Kao statistički značajna korištena je vrijednost  $p < 0,05$ .

Svi izračuni rađeni su u programskom paketu MS EXCEL i Statistica 9.0.

## Rezultati i rasprava

U Tabeli 1. prikazani su rezultati deskriptivne statistike s analizom normalnosti distribucije po svim varijablama za sve ispitanike.

Tabela 1. Centralni i disperzijski parametri morfoloških i motoričkih varijabli

	N	MIN	MAX	AS	SD	MD	SK	KU
<b>ATV</b>	111	880	1335	1147,59	130,690	1165,00	-4,393	32,540
<b>ATT</b>	111	135	410	214,53	43,324	210,00	1,364	4,253
<b>MTAP</b>	111	9	33	23,49	4,663	23,00	-0,308	0,391
<b>MSDM</b>	111	34	148	99,77	25,670	102,00	-0,678	0,100
<b>MSPK</b>	111	1	10	6,85	3,140	8,00	-0,299	-1,550

<b>MBPO</b>	111	1	20	9,53	4,058	9,00	0,264	-,081
<b>MPUL</b>	111	5	42	17,69	7,438	16,00	1,008	1,108
<b>MTPS</b>	111	6	13	7,81	1,474	8,00	1,166	1,830

LEGENDA:

N – broj ispitanika

MIN – minimalni rezultat

MAX – maksimalni rezultat

AS – aritmetička sredina

SD – standardna devijacija

MD – medijan

SK – koeficijent simetričnosti distribucije

KU – koeficijent zakrivljenosti distribucije

Analiziranjem Tabele 1. može se uočiti da obje morfološke varijable (tjelesna visina – ATV, tjelesna težina – ATT) odstupaju od normalne distribucije.

Na osnovi dobivenih rezultata može se zaključiti da su djeca predškolske dobi u prosjeku visoka  $1147,59 \pm 130,690$  mm. Izmjereni podaci nalaze se u rasponu od 880 mm do 1335 mm.

Rezultati pokazuju da su djeca u prosjeku teška  $214,53 \pm 43,324$  g. Minimalna tjelesna težina u uzorku iznosi 135 g, a maksimalna 410 g.

Na osnovi analize dobivenih rezultata za primijenjene motoričke varijable (Tabela 1) vidljivo je da tri motoričke varijable ne odstupaju od normalne distribucije (taping rukom – MTAP, skok udalj s mjesta – MSDM, sunožni bočni preskoci – MBPO), dok tri motoričke varijable (stajanje na ležećem kvadru – poprečno – MSPK, puzanje s loptom – MPUL, trčanje s promjenom smjera – MTPS) odstupaju od normalne distribucije.

Prosječan rezultat u testu za procjenu brzine alternativnih pokreta – taping rukom (MTAP) iznosi 23,49. Minimalni rezultat je 9, a maksimalni rezultat je 33.

U testu za procjenu eksplozivne snagu nogu – skok udalj s mjesta (MSDM) dobiveni rezultati pokazuju da prosječni skok iznosi 99,77 cm, da je najlošiji rezultat 34 cm, a maksimalni postignuti rezultat 148 cm.

Dobiveni rezultati u testu za procjenu ravnoteže – stajanje na ležećem kvadru – poprečno (MSPK) pokazuju prosječnu vrijednost od 6,85 s. Najlošiji rezultat iznosi 1 s, dok je najbolja postignuta vrijednost 10 s.

Prosječni rezultat testa za procjenu repetitivne snage nogu – sunožni bočni preskoci (MBPO) iznosi 9,53. Najslabiji rezultat iznosi 1, dok je maksimalni rezultat 20 bočnih sunožnih preskoka u 20 s.

Analizom rezultata u testovima za procjenu koordinacije – puzanje s loptom (MPUL), kod djece predškolske dobi Dječjeg vrtića „Radost“ u Crikvenici uočen je prosječan rezultat od 17,69 s. Maksimalno, odnosno najlošije vrijeme iznosi 42 s, dok je najbolje vrijeme 5 s.

U testu za procjenu agilnosti – trčanje s promjenom smjera (MTPS) prosječno postignuto vrijeme iznosi 7,81 s, najlošiji rezultat je 13 s, dok je najbolje vrijeme 6 s.

U sljedećoj Tabeli (2) vidimo grupirane rezultate po spolu. Statistička razlika između navedenih podataka bit će analizirana Mann-Whitneyevim testom. Za ovaj test odlučujemo se zbog nenormalnosti distribucije svih varijabli.

Tabela 2. Rezultati mjerenja grupirani po spolu

	SPOL									
	DJEČACI					DJEVOJČICE				
	AS	SD	MD	Q1	Q3	AS	SD	MD	Q1	Q3
<b>ATV</b>	1168,21	83,79	1175,00	1110,00	1235,00	1116,18	176,76	1155,00	1070,00	1210,00
<b>ATT</b>	219,03	43,63	215,00	195,00	235,00	207,68	42,44	205,00	175,00	230,00
<b>MTAP</b>	23,69	4,76	24,00	21,00	27,00	23,18	4,56	22,00	20,00	27,00
<b>MSDM</b>	104,19	25,39	107,00	89,00	122,00	93,05	24,89	99,00	84,00	110,50
<b>MSPK</b>	6,90	3,21	8,00	3,00	10,00	6,77	3,07	6,50	4,00	10,00
<b>MBPO</b>	10,00	4,35	9,00	7,00	14,00	8,82	3,50	8,50	7,00	10,50
<b>MPUL</b>	16,28	7,60	14,00	11,00	20,00	19,84	6,72	19,00	14,50	23,50
<b>MTPS</b>	7,61	1,42	7,00	7,00	8,00	8,11	1,51	8,00	7,00	9,00

LEGENDA: AS – aritmetička sredina  
SD – standardna devijacija  
MD – medijan  
Q1 – prvi kvartil  
Q3 – treći kvartil

Uvidom u dobivene rezultate mjerenja, grupirane po spolu (Tabela 2), vidi se da prosječna visina dječaka predškolske dobi iznosi 1168,21±83,79 mm, dok su djevojčice u prosjeku visoke 1116,18 mm±176,76 mm.

Tjelesna težina dječaka u prosjeku iznosi 219,03±43,63 g, a djevojčica 207,68 g.

Evidentno je da su dječaci predškolske dobi viši i teži od djevojčica, što predstavlja očekivani rezultat.

U motoričkom prostoru također je vidljiva dominacija dječaka, odnosno u svim varijablama dječaci su postigli bolje rezultate od djevojčica.

Prosječan rezultat u testu za procjenu brzine alternativnih pokreta – taping rukom (MTAP) kod dječaka iznosi 23,69, a kod djevojčica 23,18 naizmjeničnih dodira obiju ploča u zadanom vremenu.

U testu za procjenu eksplozivne snagu nogu – skok udalj s mjesta (MSDM) dobiveni rezultati pokazuju da prosječni skok kod dječaka iznosi 104,19 cm, a kod djevojčica 93,05 cm.

Prosječni rezultat testa za procjenu ravnoteže – stajanje na ležećem kvadru – poprečno (MSPK) kod dječaka iznosi 6,90 s, a kod djevojčica 6,77 s.

Dobiveni rezultati u testu za procjenu repetitivne snage nogu – sunožni bočni preskoci (MBPO) pokazuju prosječnu vrijednost od 10 bočnih sunožnih preskoka u 20 s kod dječaka, dok kod djevojčica prosječni rezultat iznosi 8,82.

U testu za procjenu koordinacije – puzanje s loptom (MPUL) kod dječaka je uočen prosječan rezultat od 16,28 s, a kod djevojčica 19,84 s.

Analizom rezultata u testovima za procjenu agilnosti – trčanje s promjenom smjera (MTPS) prosječno postignuto vrijeme kod dječaka iznosi 7,61 s, a kod djevojčica 8,11 s.

Tabela 3. Testiranje razlika u spolu među varijablama

	ATV	ATT	MTAP	MSDM	MSPK	MBPO	MPUL	MTPS
<b>MW*</b>	1200,50	1226,50	1344,00	1074,50	1460,00	1220,00	978,50	1170,50
<b>z-vrijednost</b>	-1,649	-1,494	-0,786	-2,409	-0,088	-1,538	-2,992	-1,885
<b>p-vrijednost</b>	0,099	0,135	0,432	0,016	0,930	0,124	0,003	0,059
<b>*Mann-Whitney U</b>								

Analizom Tabele 3. vidljiva je statistički značajna razlika po spolu za varijable skok udalj s mjesta (MSDM) i puzanje s loptom (MPUL) na nivou statističke značajnosti od 0.05, što predstavlja istoznačni rezultat sa drugim istraživanjima koja su provedena s ciljem utvrđivanja razlika između dječaka i djevojčica predškolskog uzrasta u motoričkom prostoru s evidentnom dominacijom dječaka u motoričkim testovima namijenjenih procjeni eksplozivne snage i koordinacije (De Privitellio i sur., 2007; Caput-Jogunica, Lončarić, De Privitellio, 2009).

Na nivou signifikantnosti 0.1 moglo bi reći da razlike postoje i za varijable tjelesna visina (ATV) i trčanje s promjenom smjera (MTPS).

U sljedećoj Tabeli (4) vidimo grupirane rezultate po dobi. Statistička razlika između navedenih podataka bit će analizirana ANOVA testom u nastavku.

Tabela 4. Rezultati mjerenja grupirani prema dobi

	Dob					
	4		5		6	
	AS	SD	AS	SD	AS	SD
<b>ATV</b>	1075,15	66,01	1162,57	74,78	1193,74	175,94
<b>ATT</b>	183,47	29,05	214,43	34,53	239,76	43,77
<b>MTAP</b>	19,97	4,21	23,26	3,86	26,52	3,46
<b>MSDM</b>	73,65	22,66	101,11	15,27	119,81	13,51
<b>MSPK</b>	4,79	2,87	6,80	3,14	8,55	2,28
<b>MBPO</b>	6,09	2,89	9,80	3,05	12,10	3,63
<b>MPUL</b>	22,15	8,43	16,26	5,52	15,29	6,47
<b>MTPS</b>	8,97	1,70	7,46	0,95	7,17	1,06

LEGENDA: AS – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija



U Tabeli 4. vidimo rezultate mjerenja grupirane prema dobi.

Na temelju analize rezultata grupiranih prema dobi djece vidljivo je da je prosječna visina četverogodišnjaka  $1075,15 \pm 66,01$  mm. Visina petogodišnjaka u prosjeku iznosi  $1162,57 \pm 74,78$  mm, dok su šestogodišnjaci u prosjeku visoki  $1193,74 \pm 175,94$  mm.

Tjelesna težina četverogodišnjaka u prosjeku iznosi  $183,47 \pm 29,05$  g, petogodišnjaka  $214,43 \pm 34,53$  g, a šestogodišnjaka  $239,76 \pm 43,77$  g.

Uvidom u rezultate uočljivo je da s porastom dobi rastu i visina i težina djece. Isto tako, s porastom dobi vidljiv je napredak u motoričkom prostoru, što predstavlja očekivani rezultat.

Prosječan rezultat u testu za procjenu brzine alternativnih pokreta – taping rukom (MTAP) kod četverogodišnjaka iznosi 20 naizmjeničnih dodira obiju ploča u zadanom vremenu, kod petogodišnjaka 23, a kod šestogodišnjaka 27 naizmjeničnih dodira obiju ploča u zadanom vremenu.

U testu za procjenu eksplozivne snagu nogu – skok udalj s mjesta (MSDM) dobiveni rezultati pokazuju da prosječni skok kod četverogodišnjaka iznosi 73,65 cm, kod petogodišnjaka 101,11 cm, a kod šestogodišnjaka 119,81 cm.

Prosječni rezultat testa za procjenu ravnoteže – stajanje na ležećem kvadru – poprečno (MSPK) kod četverogodišnjaka iznosi 4,79 s, kod petogodišnjaka 6,80 s, a kod šestogodišnjaka 8,55 s.

Dobiveni rezultati u testu za procjenu repetitivne snage nogu – sunožni bočni preskoci (MBPO) pokazuju prosječnu vrijednost od 6 bočnih sunožnih preskoka u 20 s kod četverogodišnjaka, kod petogodišnjaka prosječni rezultat iznosi 10, dok kod šestogodišnjaka 12 bočnih sunožnih preskoka u 20 s.

U testu za procjenu koordinacije – puzanje s loptom (MPUL) kod četverogodišnjaka je uočen prosječan rezultat od 22,15 s, kod petogodišnjaka 16,26 s, a kod šestogodišnjaka 15,29 s.

Prosječni rezultat testa za procjenu agilnosti – trčanje s promjenom smjera (MTPS) kod četverogodišnjaka iznosi 8,97 s, kod petogodišnjaka 7,46 s, a kod šestogodišnjaka 7,17 s.

U nastavku se provodi ANOVA analiza radi utvrđivanja razlika po varijablama za dobne skupine te pripadna post hoc analiza koja daje precizne rezultate među kojim skupinama postoji razlika. Spomenutom analizom utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike u visini između četverogodišnjaka i petogodišnjaka, te četverogodišnjaka i šestogodišnjaka, a u tjelesnoj težini između svih dobnih skupina, što predstavlja očekivani rezultat zbog starije kronološke dobi i zakonitosti rasta i razvoja. Također, vidljivo je da između djece u petoj i šestoj godini života nema statistički značajne razlike u visini (manji prirast), dakle dolazi do određene stabilizacije, a samim tim i bolje mogućnosti utjecaja vježbanjem na motoričke sposobnosti.

Varijable taping rukom (MTAP), skok udalj s mjesta (MSDM), stajanje na ležećem kvadru – poprečno (MSPK) i sunožni bočni preskoci (MBPO) razlikuju se po svim dobnim skupinama, dok za varijable za procjenu koordinacije (puzanje s loptom) i agilnosti (trčanje s promjenom smjera) postoji statistički značajna razlika između četverogodišnjaka i petogodišnjaka, kao i četverogodišnjaka i šestogodišnjaka.

Ovaj rezultat također smo mogli i očekivati jer je jasno da će napredovanjem u dobi većina djece napredovati i u motoričkim sposobnostima, dakle može se zaključiti da je dob značajan faktor u

objašnjenju razlika među grupama, posebice za testove ravnoteže, brzine i eksplozivne snage, što je potvrđeno i u ranijim istraživanjima (Morris i sur., 1982).

U Tabeli 5. prikazani su koeficijenti korelacije između promatranih varijabli.

Kako je dio varijabli neprekidnog, a dio ordinalnog tipa, kao mjeru korelacije uzimamo Spearmanovu mjeru korelacije.

Tabela 5. Spearmanovi koeficijenti korelacije

	ATV	ATT	MTAP	MSDM	MSPK	MBPO	MPUL	MTPS
ATV	1,000							
ATT	0,782**	1,000						
MTAP	0,448**	0,301**	1,000					
MSDM	0,627**	0,519**	0,507**	1,000				
MSPK	0,290**	0,223*	0,524**	0,441**	1,000			
MBPO	0,519**	0,418**	0,668**	0,699**	0,577**	1,000		
MPUL	-0,236*	-0,204*	-0,319**	-0,419**	-0,383**	-0,447**	1,000	
MTPS	-0,428**	-0,357**	-0,399**	-0,497**	-0,384**	-0,446**	0,352**	1,000

LEGENDA: \* – razina signifikantnosti od 0.1, \*\* – razina signifikantnosti od 0,5

Svi koeficijenti pokazali su se signifikantnim, što znači da je utvrđena statistički značajna korelacija za veliki broj varijabli.

Najznačajnija povezanost utvrđena je među varijablama koje određuju morfološki prostor longitudinalne dimenzionalnosti skeleta te mase i voluminoznosti tijela (tjelesna visina – ATV i tjelesna težina – ATT), gdje koeficijent korelacije iznosi  $r=0,782$ . Takvi rezultati su očekivani jer je pretpostavka da će s porastom tjelesne visine doći i do porasta tjelesne težine.

Unutar prostora motoričkih varijabli jaka pozitivna korelacija (veća od 0.7) dobivena je za varijable za procjenu eksplozivne snage (skok udalj s mjesta) i repetitivne snage nogu (sunožni bočni preskoci).

Umjereno jaka pozitivna korelacija (veća od 0.5) dobivena je za varijablu za procjenu brzine alternativnih pokreta (taping rukom) s varijablama za procjenu eksplozivne i repetitivne snage nogu (skok udalj s mjesta, sunožni bočni preskoci), kao i s varijablom za procjenu ravnoteže (stajanje na ležećem kvadru – poprečno).

Između prostora morfoloških i motoričkih varijabli vidljiva je umjereno jaka pozitivna korelacija (veća od 0.5) dobivena za varijablu longitudinalne dimenzionalnosti skeleta s motoričkim varijablama eksplozivne i repetitivne snage te morfološke mase i voluminoznosti tijela i motoričke eksplozivne snage. Iz ovih rezultata može se zaključiti da, u prostoru snage, najveći utjecaj na uspješnost u testovima ima longitudinalna dimenzionalnost skeleta, što upućuje na zaključak da su razvijenija djeca ujedno i snažnija, te da je tjelesna visina od odlučujućeg značaja za motoričku efikasnost, na što upućuju i druga istraživanja (Videmšek, 1996, Trajkovski i sur., 2008).

Slaba pozitivna korelacija (0.3 i 0.5) dobivena je za varijablu longitudinalne dimenzionalnosti skeleta (tjelesna visina) i varijable za procjenu agilnosti (trčanje s promjenom smjera), varijable

za procjenu mase i voluminoznosti tijela (tjelesna težina) s varijablama za procjenu brzine alternativnih pokreta (taping rukom), repetitivne snage nogu (sunožni bočni preskoci) i varijable za procjenu agilnosti (trčanje s promjenom smjera). Isto tako, slaba pozitivna korelacija vidljiva je za varijablu za procjenu brzine alternativnih pokreta (taping rukom) s varijablom za procjenu koordinacije (puzanje s loptom) i varijablom za procjenu agilnosti (trčanje s promjenom smjera), kao i između varijabli skok udalj s mjesta (MSDM) i stajanje na ležećem kvadru – poprečno (MSPK), puzanje s loptom (MPUL) i trčanje s promjenom smjera (MTPS).

Vrlo slaba pozitivna korelacija (0.2 i 0.3) uočena je između varijabli tjelesna visina (ATV) i stajanje na ležećem kvadru – poprečno (MSPK), te varijabli tjelesna težina (ATT) i stajanje na ležećem kvadru – poprečno (MSPK).

Slaba negativna korelacija dobivena je između varijabli tjelesna visina (ATV) i trčanje s promjenom smjera (MTPS), tjelesna težina (ATT) i trčanje s promjenom smjera (MTPS), taping rukom (MTAP) i puzanje s loptom (MPUL), taping rukom (MTAP) i trčanje s promjenom smjera (MTPS), skok udalj s mjesta (MSDM) i trčanje s promjenom smjera (MTPS), skok udalj s mjesta (MSDM) i puzanje s loptom (MPUL), stajanje na ležećem kvadru – poprečno (MSPK) i puzanje s loptom (MPUL), stajanje na ležećem kvadru – poprečno (MSPK) i trčanje s promjenom smjera (MTPS), sunožni bočni preskoci (MBPO) i puzanje s loptom (MPUL), kao i sunožni bočni preskoci (MBPO) i trčanje s promjenom smjera (MTPS).

Vrlo slaba negativna korelacija dobivena je između varijabli tjelesna visina (ATV) i puzanje s loptom (MPUL), kao i varijabli tjelesna težina (ATT) i puzanje s loptom (MPUL).

## **Zaključak**

Cilj ovog rada bio je utvrđivanje razine antropoloških (morfoloških i motoričkih) obilježja djece predškolske dobi Dječjeg vrtića "Radost" u Crikvenici s ciljem optimalnog programiranja, odnosno optimalnog prilagođavanja zadataka, sadržaja, volumena opterećenja i metoda rada potrebama mjerenih ispitanika.

U tu svrhu obrađeni su i analizirani podaci dobiveni inicijalnim mjerenjem.

Djeca su mjerena u prostoru morfoloških obilježja primjenom dvije mjere (tjelesna visina – ATV, tjelesna težina – ATT), dok je procjena motoričke efikasnosti izvršena testovima: taping rukom (MTAP), skok udalj s mjesta (MSDM), stajanje na ležećem kvadru – poprečno (MSPK), sunožni bočni preskoci (MBPO), puzanje s loptom (MPUL), trčanje s promjenom smjera (MTPS).

U morfološkom prostoru utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike u visini između četverogodišnjaka i petogodišnjaka, kao i četverogodišnjaka i šestogodišnjaka, a u tjelesnoj težini između svih dobnih skupina.

U motoričkom prostoru postoje značajne razlike s obzirom na dob ispitanika. Varijable taping rukom (MTAP), skok udalj s mjesta (MSDM), stajanje na ležećem kvadru – poprečno (MSPK) i sunožni bočni preskoci (MBPO) razlikuju se po svim dobnim skupinama, dok za varijable za procjenu koordinacije (puzanje s loptom) i agilnosti (trčanje s promjenom smjera) postoji statistički značajna razlika između četverogodišnjaka i petogodišnjaka, kao i četverogodišnjaka i šestogodišnjaka.

U motoričkom prostoru dječaci postižu bolje rezultate od djevojčica, posebice u varijablama za procjenu eksplozivne snage nogu (skok udalj s mjesta) i koordinacije (puzanje s loptom).

Korelacije unutar i između mjerenih prostora (morfološki i motorički) pokazuju da postoji povezanost između većeg broja varijabli. Najznačajnija povezanost utvrđena je među varijablama koje određuju morfološki prostor longitudinalne dimenzionalnosti skeleta i morfološke mase i voluminoznosti tijela (tjelesna visina i tjelesna težina). Unutar prostora motoričkih varijabli jaka pozitivna korelacija dobivena je za varijable za procjenu eksplozivne snage (skok udalj s mjesta) i repetitivne snage nogu (sunožni bočni preskoci), a umjereno jaka pozitivna korelacija dobivena je za varijablu za procjenu brzine alternativnih pokreta (taping rukom) s varijablama za procjenu eksplozivne i repetitivne snage nogu (skok udalj s mjesta, sunožni bočni preskoci), kao i s varijablom za procjenu ravnoteže (stajanje na ležećem kvadru – poprečno). Između prostora morfoloških i motoričkih varijabli vidljiva je umjereno jaka pozitivna korelacija dobivena za varijablu longitudinalne dimenzionalnosti skeleta s motoričkim varijablama eksplozivne i repetitivne snage te morfološke mase i voluminoznosti tijela i motoričke eksplozivne snage.

Na temelju analize rezultata ovog istraživanja samo se potvrđuje potreba individualiziranog pristupa u radu, značaja utvrđivanja razine antropoloških (morfoloških i motoričkih) obilježja djece kako bi se moglo pristupiti kvalitetnom planiranju i programiranju, provođenju i evaluaciji učinaka rada.

Od neprocjenjivog je značaja to da djeca od najranije dobi započnu s pravilnim tjelesnim vježbanjem koje će biti usmjereno ka skladnom rastu i razvoju, razvoju osnovnih motoričkih sposobnosti i vještina (Hraste, 2008). Procjena antropološkog statusa treba predstavljati temelj za kvalitetnu primjenu trenažnih stimulansa kako bi se na osnovi dobivenih inicijalnih pokazatelja u prostoru morfoloških i motoričkih obilježja moglo obaviti optimalno planiranje i programiranje tjelesnih aktivnosti, u skladu s autentičnim potrebama djece. Brojni su dokazi koji potvrđuju da je sustavnom, kvalitetno vođenom i primjerenom tjelesnom aktivnošću, uz uvažavanje individualnih karakteristika svakog djeteta, moguće utjecati na morfološke karakteristike, kao i na pozitivne promjene u prostoru motoričkih sposobnosti. Kako ističe Petz (1992), potrebno ih je razvijati od najranije dobi jer one određuju kakvi će biti pokreti i kretanje djeteta i predstavljaju temelj za razvoj i usavršavanje pojedinih vrsta pokreta i motoričkih vještina.

## Literatura

- Bala, G., Katić, R. (2009). Sex Differences in Anthropometric Characteristics, Motor and Cognitive Functioning in Preschool Children at the Time of School Enrolment. *Collegium Antropologicum*, Vol. 33 (4), str. 1071–1078.
- Caput-Jogunica, R., De Privitello, S., Lončarić, D. (2009). Children's achievements in composite measurement instruments for explosive strength. *Kinesiologica*, 3 (2), str. 38–42.
- Cvetković, M., Popović, B., Jakšić, D. (2007). Razlike u motoričkim sposobnostima predškolske dece u odnosu na pol. U: Smajlović, N. ur. *Nove tehnologije u sportu – Zbornik naučnih i stručnih radova II međunarodnog simpozijuma*. Sarajevo: Fakultet sporta i tjelesnog odgoja, str. 288–293.
- Horvat, V., Mišigoj-Duraković, M., Prskalo, I. (2009). Body size and body composition change trends in preschool children over a period of five years. *Collegium Antropologicum*, 33 (1), str. 99–103.

- Hraski, Ž., Živčić, K. (1994). *Programski sadržaji tjelesnog odgoja i sporta za djecu predškolske dobi*. International Sport Programs: Zagreb.
- Hraski, Ž., Živčić, K. (1996). Mogućnosti razvoja motoričkih potencijala djece predškolske dobi. U: *Zbornik radova – Međunarodno savjetovanje o fitnessu, Zagrebački sajam sporta*. Fakultet za fizičku kulturu, str. II. 16–19.
- Hraste, M., Đurović, N., Matas, J. (2008). Razlike u nekim antropološkim obilježjima kod djece predškolske dobi. U: Neljak, B. ur. *Metodički organizacijski oblici rada u područjima edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije – Zbornik 18. Ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske*. Poreč: Hrvatski kineziološki savez, str. 149–153.
- Katić, R., Kosinac, Z. (1997). *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 46 (2), str. 121–126.
- Kosinac, Z. (1992). Antropo-motoričke promjene šestogodišnje djece tretirane programiranim tjelesnim vježbanjem. *Život i škola*, str. 183–194.
- Kosinac, Z., Katić, R. (1999). Longitudinalna studija razvoja morfološko-motoričkih karakteristika dječaka i djevojčica od 5. do 7. godine. U: Milanović, D. ur. *Kineziologija za 21. stoljeće*. Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu, str. 144–146.
- Obradović, J., Cvetković, M., Krneta, Ž. (2008). Razlike u motoričkim sposobnostima dece mlađeg školskog uzrasta u odnosu na pol. *Sport Mont*, 15, 16, 17./VI, str. 527–533.
- Pejčić, A., Trajkovski-Višić, B., Malacko, J. (2009). Utjecaj morfoloških karakteristika i motoričkih sposobnosti na aerobnu izdržljivost dječaka i djevojčica predškolske dobi. U: Milanović, D. ur. *7. godišnja međunarodna konferencija Kondicijska priprema sportaša 2009: trening izdržljivosti* (str. 377–380). Zagreb: Kineziološki fakultet, Udruga kondicijskih trenera Hrvatske.
- Pejčić, A., Trajkovski-Višić, B., Lončarić, I. (2009). Objektivni pokazatelji antropološkog statusa djece preduvjet kvalitetnog programiranja. U: Vujičić, L., Duh, M. ur. *Interdisciplinarni pristup učenju put ka kvalitetnijem obrazovanju djeteta* (str. 177–186). Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci, Pedagoški fakultet u Mariboru.
- Privitellio, S., Caput-Jogunica, R., Gulan, G., Boschi, V. (2007). Utjecaj sportskog programa na promjene motoričkih sposobnosti predškolaca. *Medicina*, 43, str. 204–209.

## **THE ANTROPOLOGICAL FEATURES OF PRESCHOOL CHILDREN AS A PRE-REQUISITE FOR OPTIMAL KINESIOLOGICAL ACTIVITIES PROGRAMMING**

### *Abstract*

111 examinees (67 boys and 44 girls) at the age of 4, 5 and 6 (give or take 6 months) which attend „Radost“ kindergarten in Crikvenica have been exposed to a research programme which consists of measurement instruments made of 8 variables of the antropological status (2 of them were of morphological and 6 of them were of motorical type). This research has been conducted to identify the level of the measured characteristics so that we can determine the corelation between and inside the measured spaces, as well as its optimal programming.

The data were acquired by applying the basic central and dispersion parameters – arithmetic mean (AS), standard deviation (SD), minimal (MIN) and maximal (MAX) value, median (MD), symmetry coefficient (SK) and the curvature coefficient (KU). Calculation of the z-value and the corelation within measured spaces, as well as morphological and motorical spaces also led to the data acquisition. To compare the sex variables Mann–Whitney test was used, and to compare the age variables ANOVA analisys was conducted.

Based on the data acquired by central and dispersion parameters the level of the anthropological characteristics is identified. In the morphological space the existance of significant discrepancy was established when it came to measuring the height of the four-year-olds an the five-year-olds as well as the four-year-olds and six-year olds, and also when it came to weighing all age groups. It is also evident that the boys in this age group (preschoolers) are taller and heavier than girls. In the motorical space the domination of boys can be seen; boys scored better than girls in all variables to be exact, especially in the variables which evaluate explosive strength (standing long jump dicipline) and coordination (the lost ball exercise).

By applying the corelation matrix a statistically significant connection between all variables is identified. The most distinctive connection is found between the variables which determine the morphological space of longitudinal skeleton dimensionality and the body mass and voluminosity.

*Key words: morphological characteristics, motorical abilities, planning, pre-school age, programming*

Jasmina Hadel  
Melita Pergar

## MIŠLJENJE RODITELJA O KLJUČNIM ZADACIMA INSTITUCIONALNOG PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

### *Sažetak*

Rad istražuje stavove roditelja djece rane i predškolske dobi o zadacima odgojno-obrazovne ustanove u vidu poticanja i razvoja dječjih kompetencija. Cilj istraživanja bio je ustanoviti kojim kompetencijama roditelji pridaju najviše važnosti te što roditelji ističu kao ključno što dijete u dječjem vrtiću treba naučiti. Polazi se od pretpostavke da roditelji kao glavne kompetencije koje dijete u vrtiću mora razviti smatraju upravo one koje se odnose na pripremu i spremnost za školu, odnosno kompetencije koje se vežu uz akademsko postignuće djece. U istraživanju su sudjelovali roditelji (N=132) djece rane i predškolske dobi koji su polaznici dječjih vrtića čiji su osnivači lokalne jedinice u Međimurskoj županiji.

Rezultati ukazuju na to da roditelji visoko procjenjuju važnost pripreme za osnovnu školu, dok, s druge strane, vještine koje se odnose na čitanje, pisanje, brojanje i učenje stranog jezika relativno nisko procjenjuju u odnosu na razvoj kompetencija koje se odnose na suradnju djeteta s drugom djecom, dijeljenje interesa s drugima, razvoj samopouzdanja, briga djeteta o sebi, slobodne aktivnosti. Roditelji u dobi do 29 godina suradnju djeteta s drugom djecom statistički značajnije smatraju važnom od roditelja između 30 i 39 godina, kao i da je važno da dijete u vrtiću upravlja vještinom čitanja. S obzirom na stručnu spremu, niže obrazovani roditelji češće važnijim procjenjuju kompetencije koje se vežu uz vještine čitanja, pisanja i brojanja te socijalne kompetencije, od roditelja s višom stručnom spremom.

*Ključne riječi: akademsko postignuće, kompetencije djeteta, socioemocionalni razvoj djeteta, stavovi roditelja, uloga institucionalnog odgoja i obrazovanja*

### **Uvod**

Obavljanje djelatnosti predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj uređeno je zakonom i službenim dokumentima koji određuju kvalitetnu provedbu odgoja i obrazovanja za svu djecu. *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju* (NN 10/97, 107/07, 94/13) i *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe* (NN 63/2008) određuju proces odgojno-obrazovnog rada, vrste programa, uvjete i mjerila za kvalitetan rad predškolske ustanove. Nadalje, *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014) govori o temeljnim vrijednostima odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi. U njemu istaknuta su načela fleksibilnosti odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću, partnerstva vrtića s roditeljima i širom zajednicom, osiguravanja kontinuiteta u odgoju i obrazovanju, otvorenosti za kontinuirano učenje i spremnost za unapređivanje prakse.

Postavlja se pitanje da li postojanje zakona i propisa o predškolskom odgoju i obrazovanju znači i postojanje njegove kvalitete. Pretpostavka da je dovoljno imati dobro razrađene kurikulume da bi se praksa mijenjala samo je implicitna pretpostavka kako je praksa samo primjena teorije.

Shvatilo se da ustanove i njihova spremnost za promjenama imaju najviše zasluga za uspjeh i kvalitetno provođenje prakse (Miljak, 2005). Svako je dijete, pa samim time i ustanova predškolskog odgoja i obrazovanja, različito te je potreban i neophodan individualan pristup u radu s djecom kao i postojanje kurikuluma specifičnog upravo za određenu odgojno-obrazovnu ustanovu. Svaka predškolska ustanova ima svoju viziju, misiju i strategiju koja je predočena u vlastitom *kurikulumu dječjeg vrtića*. Isto tako svaka predškolska ustanova na svoj način prepoznaje i doživljava kompetencije djece. U razvoju dječjih kompetencija vrlo važnu ulogu imaju roditelji i odgojitelji, tj. njihovo viđenje koje su to kompetencije potrebne i neophodne za razvoj djeteta.

Često kompetencije djece proizlaze iz socijalnih konstrukcija u kojima dijete sudjeluje, tj. na neki su način rezultat očekivanja i implicitnih pedagogija odraslih koji utječu na razvoj djeteta, kao i socijalnih interakcija kojima je dijete izloženo. Upravo zato odrasli su ti koji moraju postati svjesni da njihove akcije i reakcije snažno utječu na razvoj dječjih spoznaja i vještina. Stoga je vrlo važno djecu dobro vidjeti i čuti, razumjeti, shvatiti njihove potrebe, interese i mogućnosti. Važno je kakvu sliku o djetetu, njegovim intelektualnim, emocionalnim, fizičkim sposobnostima i mogućnostima imaju odrasli koji sudjeluju u njegovom odgoju i obrazovanju.

Naglasak u procesu odgoja i obrazovanja trebao bi biti upravo na jačanju kompetencija kao što su samopoštovanje, samopouzdanje, samostalnost i inicijativnost, jer upravo one utječu na razvoj ostalih kompetencija. Dobro razvijene socijalne i emotivne kompetencije temelj su stvaranja akademskog i društvenog uspjeha (Vekić Kljajić, 2016). McCabe i Altamura (2011) navode da nedostatak emocionalnih i socijalnih vještina dovodi do slabije socijalizacije djeteta, do povlačenja djeteta, do poremećaja u ponašanju te do problema u postignućima. Isti autori također govore da dobre socijalne i emocionalne vještine omogućavaju lakši prijelaz djeteta iz vrtića u budućnost društvenih uspjeha. Stoga, manje je bitno koje i koliko informacija dijete posjeduje, a važnije je da li se dijete u određenom okruženju osjeća dobro i voljeno, da li se osjeća shvaćeno i prihvaćeno, da li ima mogućnost stvaranja vlastitih iskustava, spoznaja i vještina te da li za sve to ima podržavajuću okolinu. Dijete koje zna da je voljeno, uvažavano, cijenjeno i kojeg se smatra ravnopravnim partnerom u skladu sa vlastitim mogućnostima, interesima i sposobnostima može kvalitetno dalje rasti i razvijati se. Odgojno-obrazovne ustanove i okruženje u kojem dijete boravi trebali bi omogućiti dobre temelje za kvalitetno učenje i razvijanje raznih kompetencija, odnosno, trebali bi omogućiti djetetu da samostalno uz kvalitetnu podršku odraslih dolaze do novih spoznaja, stvarajući im situacije u kojima mogu aktivno istraživati, učiti, stvarati spoznaje koristeći vlastita znanja i vještine.

Za sve navedeno vrlo je važna usklađenost i suradnja odgojno-obrazovnih djelatnika i roditelja. Upravo zato roditelji bi trebali biti prvi partneri vrtiću u ostvarivanju odgojno-obrazovnih ciljeva. Stoga je važno uočiti koje su to kompetencije za koje roditelji smatraju da ih je važno razvijati kod djece. Dijete dolazi u vrtić s određenim stavovima, načelima i vještinama usvojenima u svojoj obitelji te u većini slučajeva promatra i usvaja funkcioniranje odgojno-obrazovnog okruženja u kojem se našlo i nastoji svoje stavove i vještine uskladiti i uklopiti u funkcioniranje odgojno-obrazovnog konteksta. Odgojno-obrazovna ustanova trebala bi stvoriti dobru suradnju s obitelji djeteta, jer samo njihovim međusobnim nadopunjavanjem i usklađivanjem stvaraju se temelji kvalitetnog napretka djeteta.



## Metodologija

### *Cilj i hipoteze istraživanja*

Rad istražuje stavove roditelja djece rane i predškolske dobi o ključnim kompetencijama koje djeca trebaju razviti u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Cilj istraživanja bio je ustanoviti kojim znanjima i vještinama roditelji pridaju najviše važnosti te što roditelji ističu kao ključno što dijete u dječjem vrtiću treba naučiti. Polazi se od pretpostavke da roditelji kao glavne kompetencije koje dijete u vrtiću mora razviti smatraju upravo one koje se odnose na pripremu i spremnost za školu, odnosno znanja i vještine koje se vežu uz akademsko postignuće djece (usvojenost čitanja, pisanja, računanja). U skladu s navedenim ciljem postavljene su sljedeće hipoteze:

H<sub>1</sub>: Pretpostavlja se da će roditelji razvoj znanja i vještina vezanih uz akademsko postignuće djeteta (pisanje, čitanje, učenje stranog jezika...) procjenjivati kao najvažnije zadatke ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja spram razvoja dječjih kompetencija.

H<sub>2</sub>: Pretpostavlja se da ne postoji razlika između roditelja u procjeni ključnih zadataka ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja s obzirom na spol i dob ispitanika.

H<sub>3</sub>: Pretpostavlja se kako će roditelji visoke ili više stručne spreme statistički značajno važnijim procjenjivati čestice koje se vežu uz razvoj akademskih vještina djece od roditelja s nižom, odnosno srednjom stručnom spremom.

### *Ispitanici*

U istraživanju je sudjelovalo N=132 roditelja, pri čemu je N=100 roditelja bilo ženskog spola, a N=32 roditelja muškog spola. Sudionici su roditelji djece rane i predškolske dobi, polaznika dječjih vrtića čiji su osnivači jedinice lokalne samouprave u Međimurskoj županiji. Dob sudionika bila je od 23 do 46 godina (M=33,27, SD=5,20). S obzirom na stupanj obrazovanja, 62,90% sudionika (N=83) ima završenu srednju stručnu spremu, 14,40% sudionika (N=19) ima završenu višu stručnu spremu, odnosno stupanj prvostupnika, dok 22,70% sudionika (N=30) ima završenu visoku stručnu spremu, magisterij znanosti ili doktorat.

### *Postupak*

Istraživanje je provedeno od rujna do prosinca 2017. godine, prilikom roditeljskih sastanaka u određenim dječjim vrtićima. Prije samog početka istraživanja, razgovaralo se s ravnateljima pojedinih dječjih vrtića čiji su osnivači lokalne samouprave kako bi se objasnila svrha i cilj. Vrtićima koji su se uključili u istraživanje poslana je pismena zamolba, čime je osiguran i formalni pristanak ustanove. Ravnatelji i odgajatelji su sudionicima istraživanja detaljno objasnili uputu za ispunjavanje upitnika. Sudionici su bili informirani da je ispunjavanje upitnika dobrovoljno i anonimno te da će se informacije dobivene istraživanjem koristiti za znanstvene svrhe i kao povratna informacija konkretnoj ustanovi.

### *Instrument*

Za provedbu istraživanja korišten je posebno izrađen upitnik. Upitnik je sadržavao ukupno 32 čestice te se sastojao od dva dijela. U prvom dijelu ispitanici su navodili spol, stupanj stručne spreme, dob, broj djece u vrtiću i ukupan broj djece u obitelji te bračno stanje. Drugi dio upitnika sastojao se od 26 tvrdnji, gdje su ispitanici svaku tvrdnju procjenjivali na Likertovoj ljestvici (od 1 – *Uopće se ne slažem* do 5 – *U potpunosti se slažem*).

## Rezultati i rasprava

Kako bi se utvrdila deskriptivna obilježja pojedinih čestica u instrumentu, korišteni su deskriptivni pokazatelji. Tabela 1 prikazuje relativne frekvencije odgovora na pojedine čestice instrumenta koji se odnose na stavove roditelja o ključnim zadacima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja spram razvoja dječjih kompetencija te deskriptivne parametre – aritmetičku sredinu i standardnu devijaciju pojedine čestice.

Tabela 1. Stavovi roditelja o ključnim zadacima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja spram razvoja dječjih kompetencija (u %)

Sadržaj čestice	Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Niti se ne slažem, niti se slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem	M	SD
1. Dijete u vrtiću treba surađivati s drugom djecom.	-	0,80	0,80	30,30	68,20	4,66	0,54
2. Važno je da dijete nauči dijeliti interese s drugima.	0,80	1,50	9,10	34,80	53,80	4,39	0,78
3. Vrtić treba poticati dijete da nauči zaštititi sebe.	-	-	10,60	36,40	53,00	4,42	0,68
4. Dijete treba razviti samopouzdanje.	-	-	3,00	38,60	58,30	4,55	0,56
5. U vrtiću dijete treba naučiti dobre vrline i manire.	-	-	3,80	34,10	62,10	4,58	0,57
6. Važno je da dijete nauči strani jezik.	4,50	15,20	44,70	24,20	10,60	3,21	0,98
7. Dijete treba stupati u interakcije s vršnjacima.	-	-	4,50	34,10	61,40	4,57	0,58
8. Dijete treba stupati u interakcije s mladom / starijom djecom.	-	2,30	3,80	37,10	56,80	4,48	0,68
9. U vrtiću dijete treba naučiti dobre životne navike (navike jedenja, osobne higijene i slično).	-	1,50	4,50	25,00	68,90	4,61	0,65
10. Djeca u vrtiću trebaju učiti čitati.	8,30	12,10	43,20	28,80	7,60	3,15	1,02
11. Djeca u vrtiću trebaju učiti pisati.	6,10	10,60	37,10	34,80	11,40	3,35	1,02
12. Djeca u vrtiću trebaju učiti brojati.	0,80	5,30	22,70	46,20	25,00	3,89	0,87
13. Djeca u vrtiću trebaju upoznati jednostavne znanosti.	1,50	3,00	31,10	49,20	15,20	3,73	0,81
14. Djeca u vrtiću trebaju učiti o svom socijalnom okruženju.	-	0,80	9,80	57,60	31,80	4,20	0,64
15. Djeca u vrtiću trebaju učiti raditi s odraslima kao i sa svojim roditeljima.	-	2,30	14,40	52,30	31,10	4,12	0,73
16. Djeca u vrtiću trebaju naučiti voditi brigu o sebi.	-	-	8,30	41,70	50,00	4,42	0,64
17. Djeca u vrtiću trebaju postavljati pitanja o sebi.	0,80	0,80	15,90	45,50	35,60	4,16	0,78
18. Djeca u vrtiću trebaju učiti kako činiti više za sebe.	0,80	-	15,20	51,50	31,10	4,14	0,72

<b>19. Vrtić treba pružiti mnogo prostora djeci kako bi se angažirala u aktivnostima i igri.</b>	-	1,50	8,30	50,00	40,20	4,29	0,68
<b>20. Vrtić treba pružiti mnogo vremena u svojim programima za djecu kako bi se igrala sa svojim vršnjacima.</b>	-	2,30	8,30	50,80	38,60	4,26	0,71
<b>21. Vrtić treba pružiti djeci slobodu da biraju svoje aktivnosti.</b>	-	-	18,20	40,90	40,90	4,23	0,74
<b>22. Odgajatelji trebaju poticati djecu da se tijekom pričanja priča pretvaraju u zamišljene likove ili dijelove priče.</b>	1,50	0,80	22,70	47,70	27,30	3,98	0,82
<b>23. Odgajatelji trebaju pružiti mogućnost djeci da iskuše glazbu i pokret.</b>	-	-	2,30	45,50	51,50	4,50	0,55
<b>24. Vrtić treba učiti djecu da poštuju pravila i propise.</b>	-	-	3,00	36,40	59,80	4,57	0,55
<b>25. Vrtić treba učiti djecu da slušaju svoje odgajatelje.</b>	-	0,80	0,80	33,30	64,40	4,63	0,54
<b>26. Vrtić treba pripremiti djecu za osnovnu školu.</b>	-	1,50	8,30	36,40	53,80	4,42	0,71

Kao najbitnije zadaće ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za razvoj dječjih kompetencija ispitani roditelji navode važnost suradnje djeteta s drugom djecom u dječjem vrtiću ( $M=4,66$ ;  $SD=0,54$ ), učenje djece da slušaju svoje odgajatelje ( $M=4,63$ ;  $SD=0,54$ ) te učenje dobrih životnih navika (kao što su navike jedenja i osobne higijene) ( $M=4,61$ ;  $SD=0,65$ ). Za navedene tvrdnje ispitanici su se izjasnili da se slažu ili u potpunosti slažu da su one jedne od bitnijih zadaća ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za razvoj dječjih kompetencija (1. tvrdnja: 98,50% ( $N=130$ ), 25. tvrdnja: 97,70% ( $N=129$ ), 9. tvrdnja: 93,90% ( $N=124$ )). Kao daljnje ključne zadaće ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja roditelji također visoko procjenjuju tvrdnje koje se odnose na učenje dobrih vrlina i manira ( $M=4,58$ ;  $SD=0,57$ ), pri čemu se 96,20% roditelja slaže ili u potpunosti slaže s tvrdnjom ( $N=127$ ), dok ih je suzdržano samo 3,80% ( $N=5$ ). Vrtić treba učiti djecu da poštuju pravila i propise ( $M=4,57$ ;  $SD=0,55$ ) smatra 96,20% roditelja ( $N=127$ ). Vidljivo je kako su neke od bitnih zadaća i da dijete stupa u interakcije s vršnjacima ( $M=4,57$ ;  $SD=0,58$ ), razvije samopouzdanje ( $M=4,55$ ;  $SD=0,56$ ), ima mogućnost iskusiti glazbu i pokret ( $M=4,50$ ;  $SD=0,55$ ), druženje s mlađom / starijom djecom ( $M=4,48$ ;  $SD=0,68$ ), kao i učenje djeteta da zaštiti samo sebe ( $M=4,42$ ;  $SD=0,68$ ) i nauči voditi brigu o sebi ( $M=4,42$ ;  $SD=0,64$ ).

Zanimljivo je da je tvrdnja roditelja koji smatraju kako je zadaća vrtića da pripremi djecu za osnovnu školu dosta visoko procijenjena ( $M=4,42$ ;  $SD=0,71$ ), međutim, tvrdnje koje bi se mogle povezati sa spremnosti djeteta za osnovnu školu u području akademskih vještina najniže su rangirane. Tako podaci pokazuju veliku raspršenost odgovora na tvrdnjama da djeca u vrtiću trebaju učiti čitati ( $M=3,15$ ;  $SD=1,02$ ), pisati ( $M=3,35$ ;  $SD=1,02$ ), brojati ( $M=3,89$ ;  $SD=0,87$ ) te upoznati jednostavne znanosti ( $M=3,73$ ;  $SD=0,81$ ). Čak 43,20% roditelja ( $N=57$ ) ostaje neodlučno oko tvrdnje da djeca trebaju u vrtiću usvojiti vještinu čitanja, dok se 36,40% roditelja ( $N=48$ ) slaže ili u potpunosti slaže kako je jedna od zadaća ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja da djecu nauči čitati, a njih 20,40% ( $N=27$ ) ne smatra ili uopće ne smatra da je tome tako. Neodlučnih ispitanika ( $N=49$ ) oko tvrdnje da djeca u vrtiću trebaju naučiti pisati ima 37,10%, dok je istih u tvrdnji da djeca u vrtiću trebaju naučiti brojati 22,70% ( $N=30$ ). Da djeca u vrtiću trebaju učiti pisati smatra 46,20% ( $N=61$ ), dok je učenje brojenja važno u vrtiću za 71,20% ( $N=94$ ) roditelja.

Iako je pretpostavka bila da će učenje stranog jezika biti visoko procijenjeno, rezultati ukazuju na veliku raspršenost odgovora ( $M=3,21$ ;  $SD=0,98$ ). Moguće je da roditelji niže procjenjuju važnost učenja stranog jezika u vrtiću jer je u Republici Hrvatskoj strani jezik obavezan od prvog razreda osnovne škole te to može biti jedno od objašnjenja zašto pojedini roditelji ne uključuju djecu u programe ranog učenja stranog jezika. S druge strane, postoje roditelji kojima je važno da djeca ovladavaju osnovnim pojmovima stranog jezika kako bi na početku školovanja imala određena predznanja. Iz odgojno-obrazovne prakse dolaze i konkretni primjeri, gdje roditelji uz ponudu izbora nekoliko radionica za djecu u većini slučajeva odabiru upravo onu koja se odnosi na rano učenje stranog jezika. Stoga su zanimljivi dobiveni rezultati jer samo 34,60% ( $N=46$ ) roditelja smatra važnim učenje stranog jezika, dok čak 44,70% ( $N=59$ ) roditelja ostaje neodlučno oko navedene tvrdnje, a 19,70% ( $N=26$ ) roditelja ne smatra ili uopće ne smatra važnim učenje stranog jezika.

Iz izloženih deskriptivnih podataka proizlazi da su čitanje, pisanje, brojanje, upoznavanje jednostavnih znanosti i učenje stranog jezika, kao sastavni dio akademskih vještina, najniže rangirani od roditelja. S obzirom na to da su tvrdnje koje se odnose na aktivnosti i igru ( $M=4,29$ ;  $SD=0,68$ ) i slobodu biranja aktivnosti ( $M=4,23$ ;  $SD=0,74$ ) više procijenjene, smatra se kako roditelji shvaćaju važnost mogućnosti slobodnog odabira aktivnosti, prijatelja i vremena za dijete, i da upravo dijete koje je zadovoljno sobom i stupa u pozitivne interakcije s drugom djecom, ali i odraslima te poštuje pravila i ima kvalitetne preduvjete za razvoj svih potrebnih dječjih kompetencija. Ministarstvo obrazovanja u Singapuru (2012, 2013) ističe kako učinkoviti društveni i emocionalni razvoj gradi zdravo samopouzdanje i samopoštovanje u djece. Djeca koja su poučavana i poticana da upravljaju svojim osjećajima, mislima i ponašanjem formirat će snažne i smislene odnose kasnije u životu. Al Shatti (2011) dolazi do rezultata koji ukazuju na to koliko motivacija ima velik utjecaj na spremnost djeteta da razvije vještine čitanja i pisanja, kao i vještine slušanja te učenja različitih riječi. Prema tome, zadaća ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja svakako bi trebala biti težnja ka stvaranju preduvjeta za razvoj navedenih kompetencija kroz iskustvo i prirodno okruženje djeteta, kao što navodi i Miljak (2015:50): „čitanje, pisanje i računanje počinje već od prvog dana djetetova života, to su prirodne sposobnosti i uče se i razvijaju na prirodan način.“

Kako bi se ispitalo postojanje razlike između roditelja u procjeni ključnih zadataka ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja s obzirom na spol, proveden je t-test za nezavisne uzorke na svim česticama. Spomenute čestice procjene zadataka ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za razvoj dječjih vještina predstavljaju zavisne varijable, dok je spol nezavisna varijabla prema kojoj se razlikuju dvije skupine ispitanika.

Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između majki i očeva u njihovoj procjeni ključnih zadataka ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za razvoj dječjih kompetencija na samo jednoj tvrdnji, konkretno u procjeni da djeca u vrtiću trebaju učiti čitati ( $t(130)=2,056$ ,  $p<0,05$ ), pri čemu očevi ( $M=3,47$ ;  $SD=1,05$ ) tvrdnju da djeca u vrtiću trebaju učiti čitati procjenjuju višom u odnosu na majke ( $M=3,05$ ;  $SD=0,09$ ). Indeks veličine efekta<sup>83</sup> ( $\eta^2=0,031$ ) ukazuje na to da se svega 3,10% varijance procjene roditelja da djeca u vrtiću trebaju učiti čitati može povezati sa spolom roditelja ispitanika.

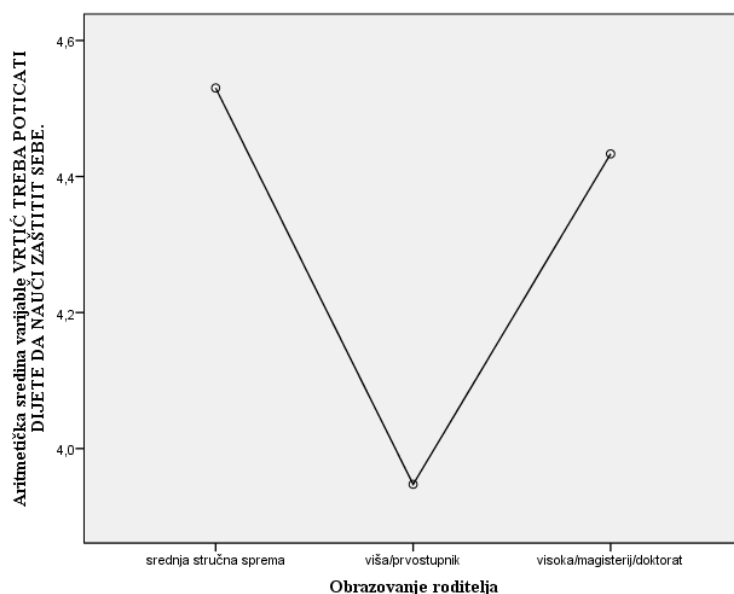
---

<sup>83</sup> Veličina efekta: 0,09 mali; 0,14 srednji; 0,22 veliki (Petz, Kolesarić i Ivanec, 2012).

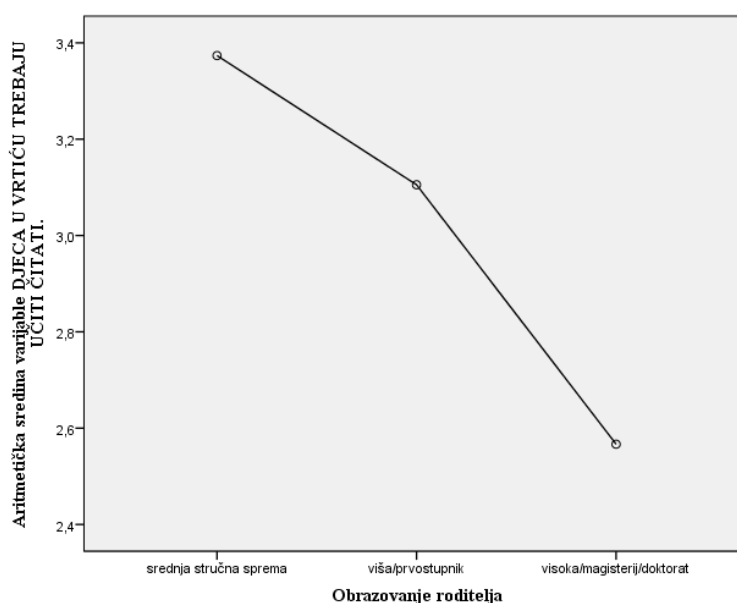
Nadalje, kako bi se utvrdilo postoje li razlike između roditelja različite razine obrazovanja u procjeni ključnih zadataka, provedena je jednosmjerna analiza varijance za nezavisne skupine rezultata na svim česticama. Spomenute čestice predstavljaju zavisne varijable, dok je razina obrazovanja nezavisna varijabla (faktor) prema kojoj se razlikuju tri skupine ispitanika. Utvrđeno je da postoje statistički značajne razlike između roditelja različite razine obrazovanja u procjeni ključnih zadataka ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za razvoj dječjih kompetencija. Razlike se odnose na šest tvrdnji od ukupnog (26) broja tvrdnji. Skupine roditelja s obzirom na razinu obrazovanja statistički se značajno razlikuju u svojoj procjeni da je jedna od zadataka dječjeg vrtića poticanje djeteta da nauči zaštititi sebe ( $F(2,129)=6,162$ ;  $p<0,01$ ), pri čemu je stupanj povezanosti ( $\eta^2=0,087$ ) između razine obrazovanja roditelja i procjene da vrtić treba poticati dijete da nauči zaštititi sebe malen te stupanj obrazovanja roditelja može objasniti 8,70% varijance njihove procjene na navedenoj varijabli. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima (uz Bonferroni metodu kontrole alpha-pogreške) utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u prosječnim procjenama stavova o važnosti da djeca budu poticana od vrtića da nauče zaštititi sebe. Roditelji s višom stručnom spremom statistički se značajno razlikuju od roditelja sa srednjom stručnom spremom i visokom stručnom spremom (Grafikon 1), pri čemu iskazuju niže slaganje ( $M_2=3,95$ ;  $SD_2=0,78$ ) u odnosu na druge dvije skupine ( $M_1=4,53$ ;  $SD_1=0,61$ ;  $M_3=4,43$ ;  $SD_3=0,68$ ). Razlike između ostalih grupa nema.

Na čestici *Djeca u vrtiću trebaju učiti čitati* također je utvrđena statistički značajna razlika u procjenama između roditelja s obzirom na završeno obrazovanje ( $F(2,129)=7,699$ ;  $p<0,01$ ), pri čemu stupanj povezanosti ( $\eta^2=0,107$ ) između razine obrazovanja roditelja i procjene da djeca u vrtiću trebaju učiti čitati objašnjava 10,70% varijance procjene roditelja na navedenoj čestici. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima (uz Bonferroni metodu kontrole alpha-pogreške) utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u prosječnim procjenama važnosti da dijete u vrtiću uči čitati između roditelja sa završenom srednjom stručnom spremom i visokom stručnom spremom (Grafikon 2), gdje roditelji sa srednjom stručnom spremom ( $M_1=3,37$ ;  $SD_1=0,89$ ) češće važnijim procjenjuju učenje čitanja djeteta u dječjem vrtiću od roditelja s visokom stručnom spremom ( $M_3=2,57$ ;  $SD_3=1,16$ ). Između ostalih skupina ispitanika različitog stupnja obrazovanja nema statistički značajne razlike u njihovu stavu o važnosti učenja čitanja u dječjem vrtiću kao jednoj od zadataka odgojno-obrazovnog procesa za razvoj dječjih kompetencija.

Postoji statistički značajna razlika između roditelja s obzirom na završeno obrazovanje te stav o važnosti učenja pisanja djeteta u dječjem vrtiću ( $F(2,129)=16,622$ ;  $p<0,001$ ). Stupanj obrazovanja objašnjava znatan dio varijance (20,50%) stava na tvrdnji *Djeca u vrtiću trebaju učiti pisati* ( $\eta^2=0,205$ ). Statistički značajna razlika ponovno je utvrđena između roditelja sa srednjom stručnom spremom i roditelja s visokom stručnom spremom, pri tom roditelji s visokom stručnom spremom ( $M_3=2,57$ ,  $SD_3=1,16$ ) češće manje važnim procjenjuju zadatak ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji se odnosi na učenje pisanja djeteta od roditelja sa srednjom stručnom spremom ( $M_1=3,67$ ;  $SD_1=0,81$ ). Između ostalih grupa nije utvrđena statistički značajna razlika.



Grafikon 1. Razlika u stavovima roditelja različite razine obrazovanja u procjeni čestice 'Vrtić treba poticati dijete da nauči zaštititi sebe'



Grafikon 2. Razlika u stavovima roditelja različite razine obrazovanja u procjeni čestice 'Djeca u vrtiću trebaju učiti čitati'

Rezultati pokazuju statistički značajnu razliku između roditelja s obzirom na stupanj obrazovanja i procjenu tvrdnje da djeca u vrtiću trebaju učiti brojati ( $F(2,129)=3,468$ ;  $p<0,05$ ), pri čemu stupanj povezanosti ( $\eta^2=0,051$ ) između razine obrazovanja roditelja i procjene navedene čestice objašnjava svega 5,10% varijance njihovog stava. Roditelji sa srednjom stručnom spremom ( $M_1=4,02$ ;  $SD_1=0,79$ ) češće važnijom procjenjuju tvrdnju da dijete u vrtiću mora naučiti brojati od roditelja s višom stručnom spremom ( $M_2=3,47$ ;  $SD_2=0,96$ ). Između ostalih grupa nema statistički značajnih razlika u procjenama stava o učenju brojenja djeteta u dječjem vrtiću. Vekić-Kljajić

(2016) u svom istraživanju dolazi do rezultata prema kojima roditelji više stručne spreme češće podržavaju razvoj matematičkih kompetencija, u koje svakako spada učenje brojenja, od roditelja srednje stručne spreme, što se očekivalo i u ovim procjenama, no rezultati upućuju na suprotne procjene roditelja.

Skupine roditelja s obzirom na razinu obrazovanja, nadalje, statistički se značajno razlikuju u svojoj procjeni da je jedna od zadaća dječjeg vrtića da djeca nauče raditi s odraslim osobama i sa svojim roditeljima ( $F(2,129)=3,345$ ;  $p<0,05$ ), pri čemu je stupanj povezanosti ( $\eta^2=0,049$ ) između razine obrazovanja roditelja i procjene da djeca u vrtiću moraju učiti raditi s odraslima i sa svojim roditeljima malen. Stupanj obrazovanja roditelja može objasniti 4,90% varijance njihove procjene na navedenoj čestici. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima (uz Bonferroni metodu kontrole alpha-pogreške) utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u prosječnim procjenama stavova između roditelja sa srednjom stručnom spremom i roditelja sa završenim visokim obrazovanjem, pri čemu roditelji s visokim stupnjem obrazovanja iskazuju niže slaganje ( $M_3=3,83$ ;  $SD_2=0,95$ ) u odnosu na roditelje sa srednjoškolskim obrazovanjem ( $M_1=4,23$ ;  $SD_1=0,63$ ) spram navedene tvrdnje. Razlike između ostalih grupa nema.

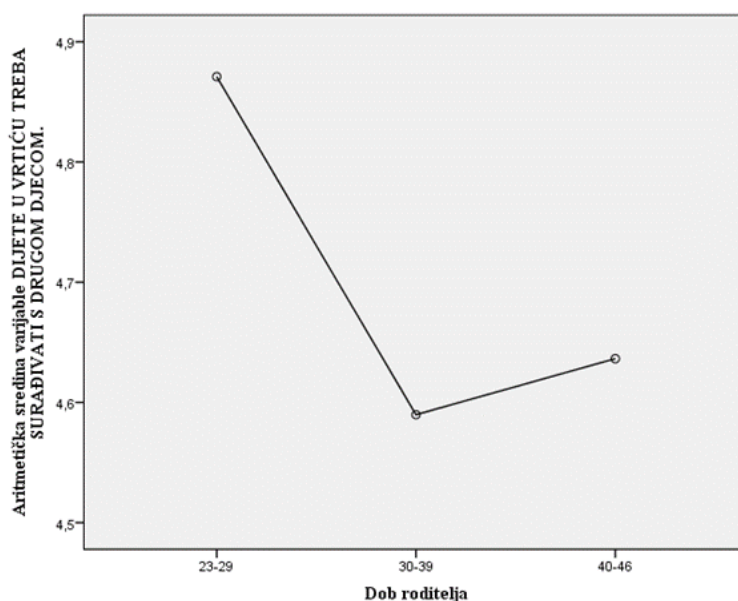
Naposljetku, utvrđena je i statistički značajna razlika na čestici *Vrtić treba pružiti mnogo vremena u svojim programima za djecu kako bi se igrala sa svojim vršnjacima* s obzirom na stupanj obrazovanja roditelja ( $F(2,129)=3,144$ ;  $p<0,05$ ). Stupanj povezanosti ( $\eta^2=0,046$ ) između razine obrazovanja roditelja i procjene da vrtić treba pružiti mnogo vremena u svojim programima za djecu kako bi se igrala sa svojim vršnjacima je malen te stupanj obrazovanja roditelja može objasniti 4,60% varijance njihove procjene na navedenoj čestici. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima (uz Bonferroni metodu kontrole alpha-pogreške) utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u prosječnim procjenama stavova između roditelja sa srednjoškolskim obrazovanjem i roditelja s višom stručnom spremom. Roditelji sa srednjom stručnom spremom češće važnijim procjenjuju mogućnost djeteta da se igra sa svojim vršnjacima ( $M_1=4,34$ ;  $SD_1=0,63$ ) od roditelja s višom stručnom spremom ( $M_2=3,89$ ;  $SD_2=0,66$ ). Nisu utvrđene statistički značajne razlike između ostalih skupina ispitanika.

U promišljanju mogućih objašnjenja dobivenih rezultata analize varijance koji su pokazali da niže obrazovani roditelji češće važnijim procjenjuju kompetencije koje se vežu uz vještine čitanja, pisanja i brojanja te socijalne vještine, od roditelja s višom stručnom spremom, može se poći od pretpostavke kako roditelji niže stručne spreme smatraju razvoj akademskih vještina bitnijim za lakši prelazak u školu. Očekivalo se kako će roditelji visoke ili više stručne spreme statistički značajno važnijim procjenjivati čestice koje se vežu uz akademske vještine, no u ovom slučaju to nije dokazano.

Kako bi se ispitalo postoji li razlika između roditelja s obzirom na dob (1 – do 29, 2 – od 30 do 39 i 3 – od 40 nadalje) u procjeni ključnih zadataka, također je provedena jednosmjerna analiza varijance za nezavisne skupine rezultata na svim česticama stavova roditelja o ključnim zadacima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u razvoju dječjih kompetencija. Potrebno je napomenuti kako je zbog lakše interpretacije rezultata varijabla „dob“ kodirana u gore navedene kategorije. Stavovi roditelja o pojedinoj tvrdnji predstavljaju zavisne varijable, dok je dob roditelja nezavisna varijabla (faktor) prema kojoj se razlikuju tri skupine ispitanika.

Utvrđeno je da postoje statistički značajne razlike između roditelja s obzirom na dob u njihovim stavovima o ključnim zadacima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja spram razvoja dječjih

kompetencija, i to u dvjema od ukupnog (26) broja tvrdnji. Jedna se odnosi na roditeljske stavove o važnosti djetetove suradnje s drugom djecom, a druga na shvaćanje da dijete u vrtiću treba učiti čitati. Naime, utvrđeno je da se skupine roditelja s obzirom na dob statistički značajno razlikuju u stavu da je suradnja djeteta s drugom djecom u vrtiću jedna od temeljnih zadataka odgojno-obrazovnog procesa za razvoj dječjih kompetencija ( $F(2,128)=3,204$ ,  $p<0,05$ ). Malen je stupanj povezanosti ( $\eta^2=0,048$ ) između dobi ispitanika i njihova stava o važnosti suradnje djeteta s drugom djecom u dječjem vrtiću za razvoj dječjih vještina, pri čemu dob roditelja može objasniti 4,80% varijance njihova stava na navedenoj čestici. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima (uz Bonferroni metodu kontrole alpha-pogreške) utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u prosječnim odgovorima o važnosti suradnje djeteta s drugom djecom u dječjem vrtiću između roditelja prve (23–29 godina) i druge (30–39 godina) dobne skupine. Suradnju djeteta s drugom djecom u dječjem vrtiću kao jednu od temeljnih zadataka odgojno-obrazovnog procesa za razvoj dječjih kompetencija roditelji prve dobne skupine procjenjuju važnijom ( $M_1=4,87$ ;  $SD_1=0,34$ ) od roditelja druge dobne skupine ( $M_2=4,59$ ;  $SD_2=0,59$ ), što je prikazano na Grafikonu 3. Između ostalih skupina ispitanika različite dobi nema statistički značajne razlike u njihovu stavu o suradnji djeteta s drugom djecom kao jednom od temeljnih zadataka odgojno-obrazovnog procesa za razvoj dječjih kompetencija.

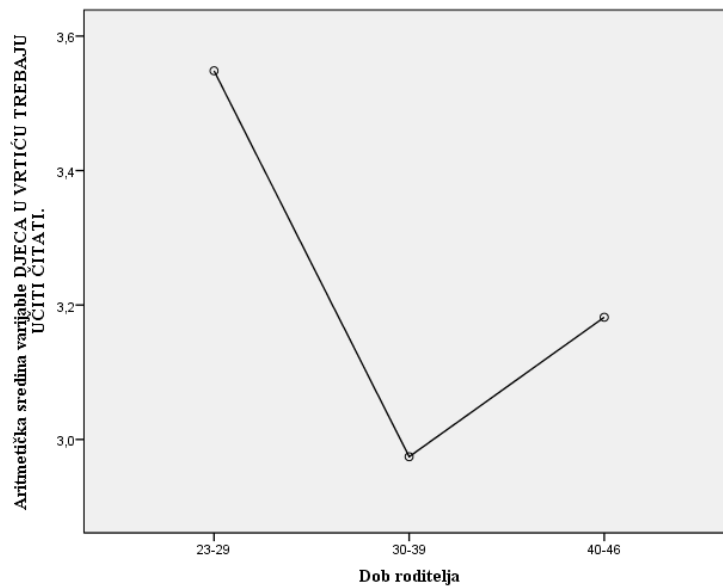


Grafikon 3. Razlika u stavovima roditelja prve dobne skupine (23–29 godina) i druge dobne skupine (30–39 godina) o važnosti suradnje djeteta s drugom djecom u dječjem vrtiću kao jednog od temelja razvoja dječjih kompetencija

Nadalje, utvrđena je statistički značajna razlika između roditelja različite dobi i u stavu kako je jedna od ključnih zadataka ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za razvoj dječjih kompetencija učenje čitanja djeteta u dječjem vrtiću ( $F(2,128)=3,705$ ;  $p<0,05$ ). Malen je stupanj povezanosti ( $\eta^2=0,055$ ) između dobi roditelja i njihova stava o važnosti da dijete u vrtiću mora učiti čitati, pri čemu dob roditelja može objasniti 5,50% varijance njihova stava na navedenoj tvrdnji. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima (uz Bonferroni metodu kontrole alpha-pogreške) utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između roditelja prve dobne skupine i druge dobne skupine u njihovim stavovima o učenju čitanja djeteta u dječjem vrtiću (Grafikon 4).



Roditelji u dobi od 23 do 29 godina ( $M_1=3,55$ ;  $SD_1=0,85$ ) u većoj se mjeri priklanjaju tvrdnji da je jedna od ključnih zadaća ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja učiti djecu čitati, od roditelja u dobi od 30 do 39 godina ( $M_2=2,97$ ;  $SD_2=1,02$ ). Između ostalih skupina roditelja različite dobi nema statistički značajne razlike.



Grafikon 4. Razlika u stavovima roditelja prve dobne skupine (23–29 godina) i druge dobne skupine (30–39 godina) o važnosti učenja čitanja djeteta u dječjem vrtiću

## Zaključak

Iz dobivenih rezultata istraživanja proizlazi da ispitivani roditelji kao najvažnije zadatke ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za razvoj dječjih kompetencija procjenjuju suradnju djeteta s drugom djecom, dijeljenje interesa s drugima, razvoj samopouzdanja, brigu djeteta o sebi, slobodne aktivnosti, igru i vrijeme, učenje dobrih vrlina i manira, kao i poštivanje odgajatelja te pridržavanje pravila. Zanimljivo je što roditelji visoko procjenjuju važnost pripreme za osnovnu školu, dok, s druge strane, vještine koje se odnose na čitanje, pisanje, brojanje, učenje stranog jezika relativno nisko procjenjuju. Stoga se prva hipoteza odbacuje jer su vještine i znanja vezane uz razvoj akademskih vještina procjenjivane kao najmanje bitne. Unatoč tome, smatra se (Al, Shatti, 2011; Blenkin i Kelly, 1996; Dodge i Colker, 2000; Miljak, 2015) kako je potrebno da djeca od najranije dobi počnu sa čitanjem i pisanjem i to uz raznovrsne poticajne aktivnosti tokom vremena za igru.

U pogledu stavova roditelja s obzirom na spol, utvrđena je samo jedna statistički značajna razlika na čestici koja se odnosi na vještine čitanja, pri čemu očevi ovu vještinu procjenjuju važnijom od majki. Analiza varijance pokazala je da postoji razlika u stavovima roditelja s obzirom na stupanj obrazovanja, i to u šest tvrdnji, te s obzirom na dob ispitanika u dvije tvrdnje. Roditelji u dobi do 29 godina suradnju djeteta s drugom djecom statistički značajnije smatraju važnom od roditelja između 30 i 39 godina, kao i da je važno da dijete u vrtiću treba upravljati vještinom čitanja. Na kraju dodajmo da su statistički značajne razlike između roditelja s obzirom na dob utvrđene na malom broju čestica uključenih u statističku analizu i da je dobivena veličina efekta na tim česticama mala, što navodi na zaključak da se mali omjer varijance procjene ključnih zadaća ranog

i predškolskog odgoja i obrazovanja može pripisati dobi ispitanika. Prema tome, hipoteza druga djelomično se prihvaća jer je ipak na pojedinim česticama utvrđena statistički značajna razlika u procjenama roditelja s obzirom na spol i dob, iako u većini čestica ista nije pronađena. S obzirom na stručnu spremu, niže obrazovani roditelji češće važnijim procjenjuju kompetencije koje se vežu uz kompetencije čitanja, pisanja i brojanja te socijalne kompetencije, od roditelja s višom stručnom spremom, pa se hipoteza treća odbacuje. Nadalje, jednu od zadaća dječjeg vrtića da dijete nauči zaštititi samo sebe roditelji s višom stručnom spremom statistički značajno niže ocjenjuju od roditelja sa srednjoškolskim i visokoškolskim obrazovanjem.

Ovim pilot-istraživanjem pokušalo se doprinijeti razumijevanju roditeljske percepcije glavnih zadaća ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za razvoj dječjih kompetencija te je korak prema izradi budućeg kompleksnijeg instrumenta koji će istraživati navedeno područje na većem broju ispitanika. Naime, dostupna literatura predočila je malen broj istraživanja ove tematike upravo na području roditeljske percepcije u našoj državi. Iako uzorak nije reprezentativan za populaciju roditelja u Republici Hrvatskoj, indikativan je kao uvid u mišljenje roditelja o spomenutim segmentima.

## Literatura

- Al Shatti, H. (2011) Parents' perspectives of government & private kindergarten systems in Kuwait. ARECLS, 8, str. 1. – 24. URL: [https://research.ncl.ac.uk/ARECLS/volume\\_8/alshatti\\_vol8.pdf](https://research.ncl.ac.uk/ARECLS/volume_8/alshatti_vol8.pdf) (2018-01-05)
- Blenkin, G., Kelly, A. (1996) *Early Childhood Education A Developmental Curriculum*. London: Paul Chapman Publishing.
- Dodge, D. T., Colker, L. J. (2000) *The Creative Curriculum for Early Childhood*. USA: Ins.
- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe* (2008), URL: [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008\\_06\\_63\\_2128.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html) (2018-3-10)
- McCabe, P., Altamura, M. (2011) Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *New York: Psychology in the Schools*, 48(5), str. 513-540.
- Miljak, A. (2005) Su-konstrukcija kurikuluma i teorije (ranog odgoja) obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), str. 235-249.
- Miljak, A. (2015) *Razvojni kurikulum ranog odgoja: Model Izvor II: Priručnik za odgojitelje i stručni tim u vrtićima*. Zagreb: Mali profesor d.o.o.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014), URL: <http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf> (2018-03-20)
- Nurturing Early Learners: A Curriculum framework for Kindergartens in Singapore. A Guide for Parents. Ministry of Education (2012), URL: <https://www.moe.gov.sg/education/preschool/> (2017-11-20)
- Nurturing Early Learners A Curriculum for Kindergartens in Singapore. Educators Guide overview. Ministry of Education (2013), URL: <https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/preschool/files/nel-edu-guide-overview.pdf> (2018-3-4)
- Petz, B., Kolesarić, V., Ivanec, D. (2012) *Petzova statistika: osnove statističke metode za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vekić-Kljaić, V. (2016) Stavovi roditelja predškolske djece o ključnim kompetencijama važnima za budući uspjeh djeteta. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 65 (3), str. 379-401. URL: <https://hrcak.srce.hr/178098> (2018-1-5)
- Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (2013) URL: <https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju> (2018-3-10)

Jasmina Hadela  
Melita Pergar

## **PARENTS' OPINION ABOUT KEY TASKS OF INSTITUTIONAL PRESCHOOL EDUCATION**

### *Abstract*

This paper examines the attitudes of parents of early and pre-school children on the tasks of the educational institution in the form of encouragement and development of children's competences. The aim of the research was to determine which competences parents attach to the most important and what their parents point out as crucial to the child's learning in the kindergarten. It is based on the assumption that parents as the main competences that a child in kindergarten have to develop are considered to be the ones that relate to preparation and readiness for school, or competences that are linked to the academic achievement of children. The research was attended by parents of children of early and pre-school age (N=132) who are attending kindergartens whose founders are local units in Međimurje County.

The results indicate that parents highly assess the importance of preparing for elementary school, while on the other hand reading, writing, numeracy and foreign language skills are relatively low in relation to the development of competences relating to child collaboration with other children, sharing of interests with others, the development of self-confidence, the child's concern about himself, free activities. Parents up to 29 years of age co-operation of a child with other children statistically significantly consider it important than parents between the ages of 30 and 39, as well as that it is important for the child in the kindergarten to manage the reading skills. Lower educated parents are more likely to evaluate the competences associated with the skills of reading, writing and counting and social competences of parents with higher education.

*Key words: academic achievement, competences of the child, socio-emotional development of the child, attitudes of parents, the role of institutional education*

Tatjana Novović  
Veselin Mićanović

## DIMENZIJE VASPITNE KLIME U CRNOGORSKIM PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA

### *Sažetak*

U radu su prikazane dimenzije vaspitne klime u crnogorskim predškolskim ustanovama. Pored strukturalnih dimenzija, kojima je moguće određenije opisati radni ambijent predškolske institucije, moguće je izdvojiti složenije, teže opisive formativne aspekte vaspitnog ambijenta, koji determinišu klimu ili atmosferu u dječjim institucijama. Za kvalitet vaspitno-obrazovnog rada u predškolskoj instituciji od naročitog je značaja vaspitna klima, koju Freiberg opisuje kao "srce i dušu škole". Kao ključne konstitutivne dimenzije vaspitne klime / ambijenta u predškolskoj ustanovi izdvojili smo: strategije učenja / podučavanja, relevantnost tema koje vaspitači realizuju sa djecom, učešće porodice i zajednice, otvorenost i inkluzivnost sredine za učenje.

Cilj istraživanja je utvrditi u kojoj mjeri i na koji način, polazeći od pretpostavljenih dimenzija vaspitne klime, vaspitači kreiraju ambijent koji je u funkciji dječjih potreba u predškolskim ustanovama u Crnoj Gori.

U radu je primijenjena evaluaciona metoda sa elementima kvalitativnog pristupa.

U svrhu sagledavanja kvaliteta vaspitne klime aktuelnog predškolskog konteksta primijenjeni su namjenski struktuirani instrumenti: grupni intervjui sa vaspitačima, anketa za roditelje.

Istraživački nalazi pokazuju da vaspitači primjenjuju različite methodske strategije u radu, teme prilagođavaju dječjim interesovanjima, sa roditeljima ostvaruju saradnju, ali na tradicionalni način, u formi roditeljskih sastanaka i individualne razmjene. Odgovori respondenata upućuju na nedostajući aktivniji i posvećeniji angažman roditelja i zajednice u pedagoškom procesu i kreiranju ukupne vaspitne klime u predškolskoj ustanovi.

*Ključne riječi: vaspitna klima, ambijent, djeca, vaspitači, roditelji*

### **Uvod**

Razmatrajući koncept djetinjstva sagledavamo i brojne pedagoško-psihološke i vaspitne paradigme imanentne različitim društveno-razvojnim etapama i kulturološkim specifikumima, unutar kojih je moguće ocrtati i modalitete predškolskih koncepcija i institucionalnih ustrojstava. Rano djetinjstvo u svojoj jedinstvenoj bogatoj i razvojno koloritnoj datosti predstavlja, neosporno, temeljnu i iznimno važnu potku za cjelovito sazrijevanje ličnosti. Kvalitet konteksta odrastanja determinisan je određenim strukturnim indikatorima, poput propisanog kurikularnog kanona, broja djece, pedagoških standarda usmjerenih na odgovarajuće prostorne kapacitete, broja zaposlenih, odgovarajućih profesionalnih kvalifikacija, pravila vremensko-organizacione sheme života u ustanovi. No, ne možemo zanemariti ni onu drugu, jednako važnu, a manje vidljivu i mjerljivu tkivno-pocesnu auru institucije. Stoga, čini se, ne može biti upitno koliko je odgovarajuća responsivna sredina i ukupna klima u kojoj djeca odrastaju važna i nužan uslov za aktualizaciju njihovih personalno datih dispozicija. Zvanična pedagoška paradigma, prirodno ukotvljena u uvjerenja profesionalaca, kao i pozicija predškolskog institucionalnog segmenta u obrazovnom i

društvenom realitetu određenog šireg konteksta, potom i dominantna slika djetinjstva u datoj kulturi, konstituišu jedinstvenu *asuru* uticaja na tekuću vaspitnu klimu u ustanovama ranog djetinjstva. Calik i Kurt (2010) su opisali institucionalnu klimu kao organizacijsko obilježje koje ima snažan uticaj na nastavnike, djecu / učenike i roditelje (Ozmusul, 2015). Neki autori ističu da se vaspitna klima odnosi i na obrasce iskustava što ih djeca grade u instituciji, a odražava norme, ciljeve, vrijednosti, međuljudske odnose, praksu (Cohen i sar., 2009). Konačno, neupitno je veoma kompleksna, slojevita, razučena kompozitna mreža strukturalno-funkcionalnih komponenti koje “bojaju” vaspitnu klimu u predškolskim institucijama.

Dominantna pedagoška paradigma, koja se afirmiše u određenom obrazovnom sistemu, značajno determiniše način podučavanja / učenja, komunikacije i interakcije u predškolskoj instituciji. Tradicionalna, sociocentrično orijentisana predškolska institucionalna organizacija u fokusu ima nastavnika / vaspitača i njegovu podučavateljsku, superiornu poziciju, s akcentom na “spoljašnjoj” motivaciji, pri čemu se “diktira” dječja “receptija” u željenom pravcu. Bruner govori o eksternalističkim i internalističkim pedagoškim teorijama, pri čemu ove posljednje, savremene, progresivne koncepcije apostrofiraju dječje učenje zasnovano na unutrašnjem poimanju “i intencionalnim značenjima” (Bruner, 2000: 74). Internalističke teorije u središtu imaju autonomno, samo-organizujuće dijete, sposobno da uči i donosi samostalno odluke, pravi izbore i stupa u interakcije sa vršnjacima i odraslima, propitujući stvari iz različitih vizura (Slunjski, 2015: 179).

Koen (Cohen) i saradnici (2009) saglasni su da se vaspitna klima odnosi na kvalitet i karakter života u ustanovi (Đorđić, Damjanović, 2014). Bart je školsku kulturu opisao kao skup kompleksnih normi, stavova, vjerovanja, vrijednosti, ceremonija, tradicija i mitova koji su duboko inkorporirani u svaki životni segment obrazovne institucije (Robbins & Alvy, 2003).

Budući da je u crnogorskom predškolskom kontekstu vodeća, opredjeljujuća paradigma usmjerena na dijete, u njenom je temelju otvoreni kurikulum, koji omogućava kreiranje klime intersubjektivne razmjene i podrške putem simboličkih skela, tzv. *scuffoldinga*, s djetetom u centru pedagoškog procesa (Needham, prema Slunjski, 2015).

### **Crnogorski predškolski sistem**

Kao što je već istaknuto, osim strukturalnih varijabli (broj djece, prostor, kadar i dr.)<sup>84</sup>, nužno je imati u vidu formativno-procesne, kvalitativno-kontekstualne varijable, koje snažno utiču na vaspitnu klimu u predškolskim grupama. Tu apostrofiramo methodske postupke i strategije podučavanja / učenja koje primjenjuju vaspitači, teme koje biraju, način na koji opredjeljuju stvarnosno učešće djece i odraslih u životu ustanove.

S intencijom procjenjivanja kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa u crnogorskim pred/školskim ustanovama, kreirani su odgovarajući instrumenti za eksternu i samoevaluaciju škola<sup>85</sup>. Protokol za eksternu evaluaciju rada u obrazovnim ustanovama oblikovan je dominantno prema potrebama školskog konteksta i struktuiran u 7 oblasti: (1) kvalitet upravljanja i rukovođenja ustanovom, (2)

<sup>84</sup> U Crnoj Gori danas postoje 43 predškolske ustanove, od kojih 21 javna i 22 privatne, sa mrežom od 147 vaspitnih jedinica. Ukupan broj upisane djece u predškolskim ustanovama u odnosu na prošlu školsku godinu je povećan za 9,6%. Prosječan broj djece po vaspitnoj grupi u javnim predškolskim ustanovama je 32, a u privatnim 15 djevojčica i dječaka (Monstat, 2017/18).

<sup>85</sup> U ZZŠ CG usvojena je Metodologija za eksternu evaluaciju VOR-a i prikazana je u brošuri *Naša škola* (2010).

kadrovski, materijalni, tehnički i bezbjedonosni uslovi rada ustanove, (3) etos škole / ustanove, (4) podrška koju škola / ustanova pruža učenicima, (5) saradnja ustanove sa roditeljima, drugim ustanovama i lokalnom sredinom, (6) nastava i učenje, (7) postignuća znanja i vještina učenika prema obrazovnim standardima (Naša škola, 2010). Svako od navedenih područja korelira u određenoj mjeri sa vaspitnom klimom i dinamikom pedagoškog procesa u vrtiću, a posebno polje *etos*<sup>86</sup>, koje sadrži narative opisa unutrašnje dinamike i atmosfere u vaspitnim grupama. Etos, kao posebno polje / tematska cjelina, operacionalizovan je u nekoliko segmenata (promocija i uloga u zajednici, međuljudski odnosi, estetska uređenost prostora, interpersonalni odnosi vaspitača i djece, poštovanje kućnog reda / pravila, uticaj podsticajnih mjera) i sagledavan kroz četvorostepenu kvalitativnu gradaciju uspješnosti, od *veoma uspješno* (VU) do *ne zadovoljava* (NZ).

Analizirajući dostupne izvještaje, nalazimo i obrazloženja za svaki od segmenata u četvorostepenoj skali.

Promocija i uloga u zajednici	Tabla sa nazivom Ustanove tj. vaspitnih jedinica istaknuta je na vidnim mjestima. Ustanova ima amblem, izdaje bilten "Naša radost" i list "Predškolak". Promocija vrtića i njegov ugled izraz su zajedničkog angažovanja zaposlenih. Djeca i vaspitači učestvuju u različitim manifestacijama na osnovu procjene i zaštite interesa djece koju donosi Stručno vijeće. Rad Ustanove i postignuti rezultati se, osim navedenog, promovišu redovno i blagovremeno preko web-sajta Ustanove, panoa u vaspitnim jedinicama i facebook-stranice.
Međuljudski odnosi	U ličnim obraćanjima svih u Ustanovi vidljivo je međusobno uvažavanje, povjerenje, razumijevanje i tolerancija. Uočava se i odgovoran odnos prema radnim obavezama. Kultura komunikacije pri prijemu stranaka i roditelja u skladu je sa pedagoškim zahtjevima i odredbama Pravilnika o kućnom redu. Vaspitači ističu u upitniku da je atmosfera u kolektivu ugodna – prijatna (82%), opuštena (28%) i saradnička (69%).
Estetska uređenost prostora	Uređenost prostora je u funkciji motivacionog i vaspitnog djelovanja. Pri uređenju prostora posvećena je pažnja dječjim radovima. Radovi su izloženi smisleno i sadržajno. Vidljivi su panoi edukativnog, informativnog i obrazovnog karaktera.
Interpersonalni odnosi nastavnika i učenika/ vaspitača i djece	Vaspitači imaju pozitivno izgrađen odnos prema djeci. Vidljivo je međusobno uvažavanje, povjerenje i tolerancija. Aktivnosti su usmjerene na pravilan razvoj djece. U upitniku 100% roditelja ističe da se u vrtiću njeguje duh uvažavanja razlika u pogledu pola, socijalnog porijekla, kulturoloških specifičnosti, posebnih razvojnih potreba.
Poštovanje kućnog reda/ pravila	Pravilnik o kućnom redu je blagovremeno prilagođen realnim potrebama efikasne i racionalne organizacije rada Ustanove. Istaknut je na oglasnim tablama za vaspitače i oglasnim tablama za roditelje.
Uticaj podsticajnih mjera	Ustanova ima Pravilnik o pohvaljivanju i nagrađivanju zaposlenih. Pravilnik se dosljedno i objektivno primjenjuje.

Shema 1. Primjer izvještajnog segmenta vezanog za etos u predškolskoj ustanovi (Izveštaj, 2017)

<sup>86</sup> U Hrvatskoj enciklopediji objašnjenje za pojam *etos* (grčka riječ *ἦθος*) podrazumijeva najprije "naviknuto boravište, čime se istodobno označava i naviknuti način djelovanja, govorenja, ponašanja i izražavanja, pa prema tome i značaj i životne navike u cjelini" (<http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=18542>).

U kontekstu šireg istraživanja, sprovedenog u okviru crnogorskog obrazovnog Projekta<sup>87</sup> usmjerenog na evaluaciju kvaliteta VO rada, posredno je sagledavano i područje vaspitne klime u predškolskim ustanovama, pa ćemo ekstrahovati i analizirati dobijene odgovore usmjerene na fokusiranu tematiku u okviru ovog rada.

## Metodologija

Cilj istraživanja je utvrditi u kojoj mjeri i na koji način, polazeći od pretpostavljenih dimenzija vaspitne klime, vaspitači kreiraju ambijent koji je u funkciji dječjih potreba u predškolskim ustanovama u Crnoj Gori.

U radu je primijenjena evaluaciona metoda sa elementima kvalitativnog pristupa. U svrhu sagledavanja kvaliteta vaspitne klime aktuelnog predškolskog konteksta primijenjeni su namjenski strukturirani instrumenti: grupni intervjui sa vaspitačima i anketa za roditelje.

Rezultati istraživačkog segmenta, usmjerenog na fokusiranu oblast, prikazani su tematski, po dimenzijama koje su u okviru ovog rada odabrane kao ključne konstitutivne konture pedagoške klime u crnogorskim predškolskim ustanovama. Na pitanja u okviru grupnih intervjuova (5 fokus-grupa u centralnom dijelu, po dvije iz južnog i sjevernog regiona) u Crnoj Gori odgovarali su vaspitači, njih 99 u tri regije. Intervjui kao način prikupljanja podataka o životnim fenomenima su "dio života i njegova humana komponenta" (Cohen, Manion & Morrison) i uglavnom snažno utiču protiv davanja *socijalno poželjnih odgovora* (Vučković, 2016, 437). Kad je u pitanju anketno ispitivanje, naš uzorak je obuhvatio 852 roditelja / ispitanika iz tri regije (jug – 218, centar – 373, sjever – 261).

## Strategije podučavanja/učenja

Strategije podučavanja/učenja u vaspitno-obrazovnom procesu su prirodno uslovljene epistemološkim polazištima o prirodi znanja i učenja, motivacijom koja dominantno usmjerava sazajno interesovanje djece (Stančić, 2017).

---

<sup>87</sup> U okviru projekta "Efekti reformskih obrazovnih promjena na predškolski kontekst u Crnoj Gori", koji je realizovan u saradnji između UCG-a i Ministarstva prosvjete 2013. godine, primijenjena je baterija instrumenata, među kojima i upitnik za vaspitače. U uzorku su bili ispitanici iz tri regije u Crnoj Gori, odnosno PU u centralnoj, sjevernoj i primorskoj regiji (Podgorica, Nikšić, Cetinje, Bar, Budva, Herceg-Novi, Pljevlja, Berane i Bijelo Polje).

Tabela 1. Zastupljenost indikatora strategije podučavanja u vaspitno-obrazovnom procesu (VOP-u)<sup>88</sup> – opservacije i intervjui sa vaspitačima u vaspitnim grupama

Indikatori strategije podučavanja / učenja Vaspitač...	Procijenjena strategija podučavanja / učenja				UKUPNO
	Neadekvatno	Dobar početak	Kvalitetna praksa	Korak dalje	
koristi širok raspon strategija aktivnog učenja koje obuhvataju sva razvojna područja djeteta.	5	35	51	6	97
	5,2%	36,1%	52,6%	6,2%	100%
djeci nudi aktivnosti koje podstiču istraživanje, eksperimentisanje, samostalno otkrivanje i kreativnost.	4	45	43	7	99
	4,0%	45,5%	43,4%	7,1%	100%
prepoznaje, cijeni i kreira raznovrsne prilike za neformalno učenje (napolju, u široj zajednici...).	5	39	49	3	96
	5,2%	40,6%	51%	3,1%	100%
upoznaje djecu s ciljevima poučavanja i podstiče ih na promišljanje o procesu i rezultatima vlastitog učenja.	10	49	35	4	98
	10,2%	50,0%	35,7%	4,1%	100%
nudi aktivnosti koje kod djece njeguju osjećaj vlastite osobnosti i identiteta.	13	45	34	4	96
	13,5%	46,9%	35,4%	4,2%	100%
koristi strategije kojima podstiče dječju samostalnost i inicijativu.	7	34	46	12	99
	7,1%	34,3%	46,5%	12,1%	100%
koristi strategije kojima djecu podstiče na samoregulišuće ponašanje.	8	44	40	7	99
	8,1%	44,4%	40,4%	7,1%	100%
koristi strategije kojima djeci pomaže izgrađivati pozitivne odnose i saradnju s drugima.	8	29	50	12	99
	8,1%	29,3%	50,5%	12,1%	100%
povezuje učenje novih koncepata i vještina s dječjim prethodnim znanjima i iskustvima.	4	29	53	13	99
	4,0%	29,3%	53,5%	13,1%	100%
pruža djeci odgovarajuću podršku u skladu s njihovim potrebama i napretkom.	5	26	56	12	99
	5,1%	26,3%	56,6%	12,1%	100%
integriše različite sadržaje kako bi djeca mogla uvidjeti povezanost vaspitno-obrazovnih sadržaja i aktivnosti sa svakodnevnim iskustvima i kako bi ih mogla primijeniti u realnim situacijama.	10	24	57	7	98
	10,2%	24,5%	58,2%	7,1%	100%
primjenjuje procedure kojima djecu podstiče na smislenu saradnju i međusobnu podršku.	12	25	52	10	99
	12,1%	25,3%	52,5%	10,1%	100%
koristi strategije kojima djecu podstiče na učestvovanje i na razumijevanje odgovornosti i posljedica.	11	35	46	7	99
	11,1%	35,4%	46,5%	7,1%	100%
koristi strategije koje djeci pomažu u učenju o pravilima, granicama i o poštovanju prava drugih.	10	35	43	11	99
	10,1%	35,4%	43,4%	11,1%	100%
nudi djeci mogućnosti izbora, kako tokom procesa učenja, tako i u drugim situacijama, i pomaže im razviti razumijevanje za posljedice svojih izbora.	8	32	48	10	98
	8,2%	32,7%	49,0%	10,2%	100%
Zbirni prikaz zastupljenosti svih indikatora strategije podučavanja:	205	652	863	146	1866
	10,98 %	34,94 %	46,24 %	7,82% %	100%

<sup>88</sup> U istraživanju koje je realizovano u okviru nacionalnog projekta *Evaluacija efekata reforme predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Crnoj Gori* korišćen je prilagođeni International Step by Step Association (ISSA) instrument: Koraci ka kvalitetnoj praksi, u kojem je jedan od tematskih segmenata usmjeren na područje strategija učenja (Tankersley i sar., 2012).



Širok opseg indikatora za *strategije podučavanja / učenja* (Tabela 1) u istraživanju (Mićanović, Novović, 2015: 903) proizašao je iz potrebe da se što objektivnije sagleda vaspitna klima u grupi, tj. kvalitet i nivo primjene različitih pristupa podučavanju / učenju, kao jedna od krucijalnih pretpostavki holističkog afirmisanja dječjeg razvojno-personalnog potencijala u pedagoškom procesu u predškolskoj ustanovi. Pretpostavka za uspješno podučavanje je kontinuirano podsticanje djeteta na aktivnost, cjelishodno korišćenje saznavnih postupaka, promišljanje i snalaženje u problemskim situacijama, u uslovima otvorene responzivne socioemocionalne pedagoške klime, zasnovane na snažnoj voljnoj pažnji kod djece. Kao što se može vidjeti iz podataka u Tabeli 2, u crnogorskim predškolskim ustanovama, po navedenim indikatorima koji impliciraju brojne aspekte strategija podučavanja / učenja u predškolskoj ustanovi, dominira *kvalitetna praksa*, iako nije zanemarljiv procenat odgovora koji ukazuje na neka početna pomjeranja u praksi (34,94%, dobar početak), ali i nedostajuće vaspitačke vještine i strategije adekvatne i cjelovitije aktivizacije djece (10,98%, neadekvatno).

### **Relevantnost tema koje vaspitači realizuju sa djecom**

Na pitanje u intervjuu o načinu odabira tema i njihovoj primjerenosti dječjim potrebama i interesovanjima vaspitači su odgovarali u okviru fokus grupa, pojedinačno i dopunjući se kroz vrlo živi diskurs, u svim sredinama. Intervjuisane vaspitačice se slažu s tim da se u crnogorskim predškolskim ustanovama tematski planira, uz kontinuirano pažljivo posmatranje djece, praćenje i prikupljanje pedagoške dokumentacijske građe, čiji sadržaj doprinosi razumijevanju procesa učenja i daljoj efikasnijoj individualizaciji VOP-a (Novaković i sar., 2015). Tematski ciljevi su dugoročno i uopšteno (posebno su istakle naše sagovornice) programski određeni, ali i operacionalizovani, kad je to moguće, shodno izabranoj temi i procjeni razvojno-individualnih mogućnosti djece. Inače, intervjuisani vaspitači u svim fokus-grupama ističu da im je ključna vodilja pri planiranju interesovanje djece i njihov stvarnosni interes. Pristup koji vaspitači u Crnoj Gori koriste može se okarakterisati kao kombinacija linearnog i razvojnog načina planiranja (Krnjaja, Miškeljin, 2006). Vaspitači slijede poznati ciklus planiranja: program – posmatranje – planiranje i obrnuto: realizacija –samo/evaluacija. Nakon realizovanja teme, vaspitači prave osvrt na sve aspekte tematskog plana, ciljeve, njihovu operabilnost sa aspekta dječjih potreba, efikasnost u pogledu uključivanja djece u aktivnosti, funkcionalnost sredine za učenje, nivo učešća roditelja. Pritom markiraju i bilježe i nova otvorena pitanja – šta nije realizovano, koje ciljeve treba apostrofirati u nastavku, koja su nova interesovanja i ideje djece proizašle iz dosadašnjih aktivnosti, te u kom pravcu razvijati plan u perspektivi. Iz odgovora naših intervjuisanih sagovornica proizlazi da teme odgovaraju prvenstveno dječjim interesovanjima, te prirodno doprinose unutrašnjoj koheziji grupe, živoj i dinamičnoj klimi participativno-saznavne radoznalosti i posvećenog kooperativnog angažmana svih učesnika. Ispitanice iz centralne i južne regije smatraju da je teže sprovesti individualizaciju u radu i prilikom planiranja, zbog prekapacitiranih vaspitnih grupa.

No, ono što uočavaju intervjuisani vaspitači u fokus-grupi u Podgorici jeste da i dalje u praksi planiranja dominira deduktivni pristup, kao dugoopstajući model i recidiv tradicionalnog modela, u kojem se teme razvijaju od opštih ka posebnim (godišnja doba, voće, zanimanja...), iako bi dječjem poimanju bliži bio induktivni put razvijanja životnih pojmova / koncepata.

## **Učešće porodice i zajednice**

Istraživanja sve ubjedljivije podcrtavaju značajnu korelaciju između kvaliteta roditeljske podrške i opšte slike djeteta o samom sebi, samopoštovanja i samoregulacije (Raboteg-Šarić i Brajša-Žganec, 2000).

Vaspitači prepoznaju višestruke dobiti od saradnje sa roditeljima, prije svega za dijete, ali navode i praktične probleme i prepreke u ostvarivanju kvalitetnog partnerstva. Brojne vaspitne grupe, kompleksne obaveze oko pripremanja zajedničkih aktivnosti, neadekvatna, a zahtjevna pedagoška dokumentacija, nedostajući resursi za rad, nezainteresovanost i prezauzetost roditelja i potreba da ih animiraju i motivišu za uključivanje u proces, neki su od izazova na polju uspostavljanja kvalitetne saradnje. Iz mnogo širih transkripata intervjua sa vaspitačima izdvojili smo neke zanimljive, indikativne narative / iskustva:

“Roditelji sada mnogo bolje razumiju prirodu i smisao rada po novom programu. Rado učestvuju u radionicama i prepoznaju i razumiju prednosti ovakvog načina rada. Djeca su zadovoljna, a primjećujemo da sve češće dolaze tate, aktivni su, plešu sa djecom, bojaju [...] Mi smo uticali na promjene u cijeloj našoj cetinjskoj sredini.” – istakla je naša sagovornica, uz podršku i odobravanje koleginica u ovoj fokus-grupi. Ovo je jedan od pozitivnih primjera prirodno usvojene partnerske uzajamosti između dva konteksta dječjeg odrastanja – porodičnog i institucionalnog.

“Saradnja sa roditeljima je solidna, mada to nije lako izvodivo u uslovima ovako brojnih grupa” (Podgorica). Prekapacitiranost vrtića kao izazov na putu razvijanja partnerstva sa porodicom navode i ispitanice iz južne regije.

Intervjuisane vaspitačice u sjevernoj regiji ističu da kod njih uglavnom dominiraju klasični oblici saradnje, poput roditeljskih sastanaka, individualnih kontakata, povremenih radionica, a šira zajednica se više posredno uključuje u život vrtića. Uopšte, može se reći da i dalje postoji izvjesno distanciran odnos između porodične i predškolske institucije. Implicitna percepcija potrebe sinergizovanog kreiranja klime zajedništva, po mjeri svih učesnika, i dalje se opire konceptijski pomenutom modelovanom projektu partnerstva i “pedagoške klime uzajamnosti” (Bruner) i praktično opstaje u sferi tradicionalno prilično segregisanih pozicija, porodice i institucije.

## **Sredina za učenje**

Radna sredina odslikava klimu, ambijent u instituciji, pa osim prostorno-vremenske organizacije rada, implicira i veoma značajne procesne dimenzije atmosfere u vrtiću. Kad je u pitanju kreiranje i uređivanje sredine za učenje, intervjuisani vaspitači ističu da u svim vaspitnim grupama i vrtićkim objektima radni prostor adekvatno odražava potrebe djece i ostalih učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu, te da u potpunosti prati aktuelne teme i događaje, u mjeri mogućeg i u zavisnosti od uslova u objektu / vaspitnoj jedinici. Zanimljivo je da i sami vaspitači, zahvaljujući svojoj kreativnosti i spretnosti, izrađuju, kako oni navode, „i do 40% didaktičkih sredstava sami“ (vaspitači u podgoričkoj fokus-grupi).

Ističu kako se trude da djeca dobiju što više prostora za svoje puno, samostalno izražavanje, uz korišćenje pogodnog materijala, u vremenski fleksibilnom, različitostima prilagođenom ambijentu. Inače, radne sobe su organizovane po centrima interesovanja, koji su uređeni u skladu sa potrebama djece, mogućnostima i temom.

Indikatori otvorene i partnerske klime u vrtiću, koji su vidljivi u crnogorskim predškolskim ustanovama, se očituju kroz fleksibilnost sredine, autonomiju u izboru centara i materijala, prilagođavanje sadržaja i aktivnosti svim učesnicima. No, iako je u svim vrtićima sredina fleksibilna, „pulsirajuća“, to još uvijek ne svjedoči o cjelovitoj, multidimenzionalnoj, procesno-ktivnoj individualizaciji ukupne organizacije prostora i vremena u vrtiću (Pavlović Breneselović, 2015). I dalje je shema nekih uobičajenih rituala u predškolskoj ustanovi (objedovanje, regulisanje higijenskih navika i potreba, dnevni odmor) čvrsto uspostavljena i kao takva perzististira decenijama, bez obzira na novousvojenu koncepciju i vizuru različitih potreba i prava djece.

### Vaspitna klima u predškolskim ustanovama iz roditeljske optike

Proces obrazovanja je socijalno određen pa je sredina, sa svim svojim infrastrukturnim elementima, a posebno participativno-kooperativnim dimenzijama i doprinosom svih učesnika, uključujući obavezno i roditelje, od izuzetnog značaja za promjene u praksi i reflektivno učenje djece, pa i odraslih (Šagud, 2006).

Naši roditelji ispitanici su imali mogućnost da, početno, u anketi, procijene generalno kvalitet rada u predškolskoj ustanovi koju pohađa njihovo dijete, pa smo dobili odgovore, prema kojima dominantno biraju drugoponuđenu opciju (od *veoma kvalitetno* do *neadekvatno*) – *uglavnom kvalitetno* (71,5%). Zanimalo nas je kako naši anketirani ispitanici procjenjuju nivo otvorenosti i fleksibilnosti sredine za učenje, imajući u vidu potrebe djece, roditelja, specifičnosti konteksta, kulture, kao i situacione aspekte aktuelnog ambijenta.

Tabela 2. Nivo otvorenosti i fleksibilnosti sredine za učenje

Regija	ostvaren u potpunosti	uglavnom ostvaren	uglavnom nije ostvaren	uopšte nije ostvaren	ukupno	ostvaren u potpunosti	uglavnom ostvaren	uglavnom nije ostvaren	uopšte nije ostvaren	ukupno %
Južna	70	114	17	1	202	34,7%	56,4%	8,4%	,5%	100,0%
Centralna	134	176	31	5	346	38,7%	50,9%	9,0%	1,4%	100,0%
Sjeverna	72	148	24	6	250	28,8%	59,2%	9,6%	2,4%	100,0%
<b>Ukupno</b>	276	438	72	12	798	34,6%	54,9%	9,0%	1,5%	100,0%

Iz Tabele 2 možemo vidjeti da je 34,6% ispitanika *u potpunosti zadovoljno* nivoom fleksibilnosti i otvorenosti predškolske ustanove prema potrebama njihove djece, ali i njih kao roditelja, dok je drugu opciju – *uglavnom*, odabralo značajnih 54,9% respondenata. Na pitanje o nivou uvažavanja djece, njihovih prava i izbora u samoj ustanovi, odnosno vaspitnoj grupi u kojoj borave, naši ispitanici / roditelji biraju vrlo visoke vrijednosti na četvorostepenoj skali, smatrajući da se njihovoj djeci omogućava da biraju i slijede svoja interesovanja (*veoma često* 55,7% i *često* 30,6%). Takođe, procjenjuju da boravak u vrtiću i načini postupanja vaspitača sa djecom doprinose njihovom (dječjem) bržem i funkcionalnijem osamostaljivanju. U nastavku, zanimalo nas je, budući da je predškolski kurikulum otvoren te da vaspitači imaju autonomiju u izboru tema, a da

je, pritom, poželjno i očekivano da prate potrebe i interesovanja djece, kao i prijedloge roditelja, u kojoj mjeri je takva koncepcija u praksi stvarno afirmisana. Anketirani roditelji su markirali opciju *veoma često* i *često* u 55,7% odgovora, smatrajući da su realizovane teme odraz usaglašenih potreba i izbora djece, vaspitača i roditelja, dok ostali ispitanici (značajnih 44,3%) ne učestvuju u odabiru tema / sadržaja ili ne mogu da odgovore određenije na pomenuto pitanje. U obrazloženju na ovo pitanje roditelji ističu da prepoznaju dobiti od individualizovanog pedagoškog koncepta u predškolskim ustanovama za djecu, smatrajući da ovakav način rada (*otvoreni vrtić*) doprinosi efikasnijem i prirodnijem osamostaljivanju njihove djece, naprednijoj kooperativnosti, empatičnosti, sposobnosti da dijele i “čekaju na red”, boljoj komunikativnosti, sposobnosti za rješavanjem problema, kreativnosti, istrajnosti u radu, stabilnijoj pažnji, ali su skeptični u pogledu nivoa i kvaliteta ostvarivanja navedenih ciljeva roditelji čija djeca borave u prekobrojnim grupama. Ovo su posebno istakli roditelji u centralnoj (Podgorica, posebno) i južnoj regiji, izražavajući zebnju i sumnju, kroz svoje narative, da njihovo dijete ne može dobiti punu pažnju, kao i da je teže usaglasiti zajedničko djelovanje (djeca, roditelji, vaspitači) oko tematskih izbora i učešća u vrtićkim aktivnostima.

Dominantnih 70% anketiranih roditelja vjeruje / procjenjuje da vaspitači djeci *veoma često* i/li *često* omogućavaju da aktivno uče putem otkrivanja i korišćenja odgovarajućih vještina, kroz različite igrovne aktivnosti u centrima interesovanja, uz korišćenje raznovrsnih didaktičkih igrovnih materijala. Po njihovim odgovorima zaključujemo da su roditelji zadovoljni prezentnom organizacijom prostora za dječji rad, igru i učenje (80,1%), naglašavajući, kao moguće izazove, broj djece iznad pedagoških normativa, a neki i nedostajući stručni kadar (psihologa, pedagoga, logopeda).

Tabela 3. *Otvoranje ustanove prema porodici i zajednici*

Regija	ostvaren u potpunosti	uglavnom ostvaren	uglavnom nije ostvaren	uopšte nije ostvaren	ukupno	ostvaren u potpunosti	uglavnom ostvaren	uglavnom nije ostvaren	uopšte nije ostvaren	ukupno %
Južna	105	90	2	4	201	52,2%	44,8%	1,0%	2,0%	100,0%
Centralna	154	150	37	7	348	44,3%	43,1%	10,6%	2,0%	100,0%
Sjeverna	121	100	19	7	247	49,0%	40,5%	7,7%	2,8%	100,0%
<b>Ukupno</b>	380	340	58	18	796	47,7%	42,7%	7,3%	2,3%	100,0%

U kontekstu jedne od krucijalnih reformskih intencija, tj. otvaranja predškolske ustanove prema “spolja i unutra”, a u cilju uspostavljanja prirodnih veza između različitih, ali neodvojivih sistema / institucija – porodice, vrtića, lokalne i društvene zajednice, zanimalo nas je kakve su impresije naših ispitanika / roditelja o pitanju funkcionalnog kontinuiteta između navedenih instanci. Dominantno (Tabela 3), naši ispitanici / roditelji izražavaju visok stepen zadovoljstva nivoom ostvarene saradnje, a 10,6% ispitanika iz centralne regije pokazuje nezadovoljstvo nivoom ostvarene saradnje.

Anketirani roditelji smatraju da vaspitači uvažavaju dječja interesovanja prilikom odabira tema (55,7% *veoma često* i 30,6% *često*) te na taj način utiču na kreiranje responsivne vaspitne klime.

Na otvoreno pitanje o nedostajućim elementima u domenu funkcionalne vaspitne klime u vrtiću ispitanici su naveli određene izazove. U prvom redu, nezadovoljni su zbog prekobrojnosti grupa, ali i nedovoljno obuhvatnog sistemski planiranog i cjelishodno osmišljenog vaspitno-obrazovnog rada raspoređenog u toku cijelog radnog dana, *a ne samo u nekom udarnom, kratkom vremenskom intervalu* (usmjerene aktivnosti). Takođe, neki ispitanici i dalje prednost daju didaktički školarizovanom pristupu, pa otuda i primjedbe nekih roditelja da se u vrtiću ne radi dovoljno upravo na planu usvajanja određenih „porcija“ sadržaja, te se stepen efikasnosti rada „mjeri“ brojem memorisanih pjesmica, priča..., dok se zanemaruje mnogo važnija dobit za dijete u vidu stečenih viših kognitivnih, socioemocionalnih i motoričkih vještina. Takođe, primjedbuju i na rutine koje djeci često ne odgovaraju (spavanje, hranjenje u određeno vrijeme).

Prema odgovorima naših ispitanika/ca, roditelji su imali prilike da neposredno učestvuju u vaspitno-obrazovnim aktivnostima, pa je čak 63,7% ispitanika na ovo pitanje odgovorilo izborom opcija *veoma često* i *često*, a obrazloženja odgovora ispitanika koji su afirmativno odgovorili su: organizovanje različitih tematskih aktivnosti, izleta, predstavljanje vlastitog zanimanja / profesije, zajedničke aktivnosti u centrima interesovanja...

I pored vidljivo usaglašenog optikuma dvije grupacije ispitanika oko nekih istaknutih fokus tematskih okosnica istraživanja, moguće je markirati i razlike u odgovorima između vaspitača i roditelja u pogledu kvaliteta vaspitne klime u predškolskim ustanovama, koje upućuju na različite percepcije u sferi partnerstva i polja mogućeg sadjelovanja u praksi, kao i potrebu efikasnije saradnje kroz intenzivniji diskurs, kako bi, u perspektivi, predškolski kontekst bio bliži potrebama svih aktera, prvenstveno djece.

## **Zaključak**

Budući da je tema rada usmjerena na multidimenzionalni fenomen pred/školske klime, nastojali smo da rasvijetlimo datu problematiku iz vizure širih istraživačkih nalaza, nastalih u okviru pomenutog projekta. Izdvojili smo moguće ključne strukturno-funkcionalne konture vaspitne klime u tri regije crnogorskog predškolskog konteksta: strategije podučavanja / učenja, odabir tema i praćenje dječjih interesovanja, način oblikovanja sredine za učenje, uključivanje porodice i zajednice u pedagoški proces. Analizirajući navedene konstitutivne komponente vaspitne klime u vrtiću intervjuisani vaspitači su diskutovali i razmatrali kvalitet pomenutih tematskih segmenata. Iste fokus-tačke bile su predmet analize roditelja, koji su kroz anketne ajteme usmjerili sočivo refleksije na iste tematske dimenzije vaspitne klime. Sagledavajući navedene aspekte vaspitne klime u predškolskoj ustanovi, u okviru kratke analize sadržaja dobijenih primjenom dva instrumenta, odnosno percepcije dvije uzorkovane grupacije ispitanika (vaspitača i roditelja), a potom i komparacije njihovih različitih optika, moguće je izdvojiti nekoliko zaključaka. Obje grupacije ispitanika ističu da prekapacitiranost predškolskih ustanova, posebno u Podgorici i primorskim gradovima, rezultira nemogućnošću efikasnije primjene adekvatnih i diversifikovanih strategija podučavanja / učenja u praksi u svrhu gradnje responsivne klime. Nedostajuća sistemski strukturisana organizacija VOR-a, optimalno distribuiranog u toku cijelog radnog dana (uključujući dnevne rituale) i dalje u praksi počiva na „radnim“ i slobodnim aktivnostima. No, značajne promjene u predškolskom kontekstu učinjene su na planu fleksibilnog struktuiranja radne sredine, uvažavanja dječjih interesovanja, tematskih izbora, redistribuiranja odgovornosti u vrtiću, podsticanja djece na aktivnost i odgovornost za vlastite izbore, intenzivnijeg (mada ne dovoljno participativnog!) uključivanja porodice i zajednice, pa je moguće

zaključiti da je u crnogorskom predškolskom institucionalnom kontekstu učinjen kvalitativno značajan iskorak ka *vrtiću po mjeri djeteta*, u kojem se razvija klima povjerenja zasnovana na „pedagogiji uzajamnosti“.

## Literatura

- Bruner, Jerome. *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa, 2000.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence Manion, Morrison, Keith. *Metode istraživanja u obrazovanju*. Zagreb: Naklada Slap, 2007.
- Đorđić, Dejan, Damjanović, Rade. Školska klima, njen značaj za ponašanje učenika i mogućnosti merenja, *Teme*, 2016.
- Izveštaj o utvrđivanju kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada*. Podgorica: Zavod za školstvo, Sektor za nastavu, Odsjek za utvrđivanje kvaliteta, 2017. <http://www.zzs.gov.me/naslovna/nadzor/izvjestaji/predskolsko/> (posljednji put posjećeno 24. 05. 2018).
- Krnjaja, Živka, Miškeljin, Lidija. *Od učenja ka podučavanju*. Beograd: AM Graphic, 2006.
- Mićanović, Veselin & Novović, Tatjana. Dimensions of the Preschool Education Environment in Montenegro. Zagreb: *Croatian Journal of Education*, Vol. 17, No. 3/2015, pages: 891–923.
- Monstat, Zavod za statistiku, 2017/18. <http://monstat.org/cg/page.php?id=121&pageid=76> (posljednji put posjećeno 7. 07. 2018).
- Naša škola. Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore, 2010. <http://www.zzs.gov.me/naslovna/programi> (posljednji put posjećeno 20. 04. 2018).
- Novaković, Svetlana, Tomljenović, Zlata, Rončević, Anita. Monitoring and Documenting Preschool Children's Fine Art Creation. Zagreb: *Croatian Journal of Education*, Vol. 18, sp. ed. No. 2/2016, pages: 187–198, 2015.
- Ozmusul, Mustafa. School Climate as a Predictor of Early School Leavers. *Croatian Journal of Education*, Vol. 18, No. 2/2016, 2015, pages: 491–517.
- Pavlović Breneselović, Dragana. *Gde stanuje kvalitet*. Beograd: IPA, 2015.
- Raboteg-Šarić, Zora, Brajša-Žganec, Andreja. Roditeljski odgojni postupci i problematično ponašanje djece u ranoj adolescenciji. U: J. Bašić, J. Janković (ur.) *Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži* (str. 155–170). Zagreb: Kratis, 2000.
- Robbins, Pam & Alvy, Harvey. *The principal's companion: Strategies and hints to make the job easier*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2003.
- Slunjski, Edita. *Izvan okvira*. Zagreb: Element d.o.o., 2015.
- Stančić, Milan. Kako razvijati učeničke pristupe učenju: iskustva iz realizacije programa zasnovanog na koregulisanom učenju. Beograd: *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, godina 49, broj 2, 2017.
- Šagud, Mirjana. *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola, 2006.
- Tankersley, Dawn, Brajković Sanja, Handžar, Sanja. *Koraci ka kvalitetnoj praksi*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište *Korak po korak*, 2012.
- Vučković, Dijana. Montenegrin Teachers' Perception of the Acquisition of Literary Terms in Primary School, *Croatian Journal of Education*, Vol. 18, No. 2/2016, pages: 419–446. <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=18542> (posljednji put posjećeno 9. 4. 2018).

## **DIMENSIONS OF EDUCATIONAL CLIMATE IN PRESCHOOL INSTITUTIONS IN MONTENEGRO**

### *Summary*

The paper presents the dimensions of the educational climate in preschool institutions in Montenegro. In addition to the structural dimensions which describe the work environment of preschool institutions, more specific, complex and difficult to describe formative aspects of the educational environment could be extracted, which determine the climate or atmosphere in children's institutions. Educational climate is of particular importance for the quality of educational work in preschool institutions, which is described by Freiberg as "the heart and soul of the school" (Đorđić, Damjanović, 2014: 303). As key constitutive dimensions of the educational climate / environment in preschool institutions, we pointed out: strategies for learning / teaching, relevance of topics which teachers implement with children, family and community participation, openness and inclusiveness of environment for learning.

The aim of the research is to determine to what extent and in what way, having the assumed dimensions of the educational climate as a baseline, preschool teachers create an environment which is functional for children needs in preschool institutions in Montenegro.

The paper used the evaluation method, with elements of qualitative approach. For the purpose of reviewing the quality of the educational climate in current preschool context purposefully structured instruments have been used: group interviews with teachers, a survey for parents.

Research findings show that teachers use different methodological strategies in the work, adapt themes to children's interests, cooperate with parents, but in the ingrained traditional way, through parent meetings and individual exchange of knowledge. Replies of respondents indicate to lack of more committed and active involvement of parents and communities in the pedagogical process and creating the overall educational climate in preschool institution.

*Key words: educational climate, ambient, children, preschool teachers, parents*

## USPOREDBA INAČICA NEKIH PERRAULTOVIH I GRIMMOVIH BAJKI

### Sažetak

Kao poseban žanr u kojem ne postoji granica između stvarnosti i mašte, a dobro uvijek pobjeđuje, bajka je oduvijek privlačila širok krug čitatelja, neovisno o njihovoj dobi. Naročito se to potvrđuje u slučaju tvoraca tzv. klasične ili umjetničke bajke kao što su Charles Perrault i braća Grimm. Prema *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (2006), u popisu je lektire za prvi razred izbor bajki braće Grimm, a u drugom razredu učenicima su ponuđene izabrane bajke Charlesa Perraulta. Cilj je ovoga rada usporediti inačice pet Perraultovih i Grimmovih bajki, a to su: *Crvenkapica*; *Mačak u čizmama*; *Palčić*; *Pepeljuga* i *Trnoružica (Ljepotica iz usnule šume)*. Nakon detaljne usporedbe dostupnih izdanja navedenih bajki, pristupit će se njihovoj usporedbi na temelju tematsko-motivske slojevitosti, karakterizacije glavnih likova i likova pomagača, prisutnosti nasilja, završetka te ostalih strukturnih odrednica bajke. Osim međusobne usporedbe bajki Perraulta i braće Grimm, analizirat će se i promjene koje su dijakronijski doživjela Perraultova, odnosno Grimmova izdanja te će se pokušati objasniti razlozi tih promjena.

Ključne riječi: *bajke, inačice, Perrault, Grimm*

### Uvod

Sudar stvarnog i nestvarnog svijeta, amalgam mogućeg i nemogućeg, oduvijek je privlačio i djecu i odrasle upravo zbog svog optimističnog završetka. Iako su nastale vrlo davno, Perraultove i Grimmove bajke i danas imaju trajnu vrijednost te ih se naziva tzv. klasičnim ili umjetničkim bajkama, kako se navodi i u knjizi Ane Pintarić (2008).

Okosnicu ovoga rada predstavlja iscrpna analiza Perraultovih i Grimmovih inačica 5 odabranih bajki: *Crvenkapice*; *Mačka u čizmama*; *Palčića*; *Pepeljuge* i *Trnoružice (Ljepotice iz usnule šume)*. Poznato je da su i Perrault i braća Grimm svoja djela zasnovali na istim motivima i pod utjecajem narodne predaje, no postavlja se hipoteza da ipak postoje razlike u njihovim interpretacijama navedenih bajki. Kako bi se ta hipoteza provjerila, ovim se istraživačkim radom nastojalo obuhvatiti sva izdanja Perraultovih i Grimmovih bajki koja su dostupna u osječkoj Gradskoj i sveučilišnoj knjižnici. Tako istraživani korpus čini ukupno 71 inačica, čija se izdanja odnose na 45-godišnji vremenski interval od 1972. do 2017. godine. Cilj je ne samo dijakronijski usporediti pojedina izdanja Charlesa Perraulta, odnosno braće Grimm nego i usporediti djela tih različitih autora.

Iako u Hrvatskoj postoje završni i diplomski radovi koji su se rubno doticali određenih motiva iz bajki analiziranih autora, a dostupni su *online* u Nacionalnom repozitoriju završnih i diplomskih radova, zasad ne postoji niti jedan rad koji na ovako detaljan način iščitava i tumači razlike u



strukturnim elementima bajke dvaju velikih bajkopišćevih prezimena. U tom smislu, ovaj rad predstavlja prvi takav pokušaj.

## Metode

Osnovna problematika rada zahtijeva korištenje različitih metoda. Kako bi se provjerilo početnu hipotezu da postoji razlika između Perraultovih i Grimmovih bajki, bez obzira na isti ili sličan naslov, potrebno je usustaviti spoznaje iz teorije i povijesti književnosti.

S obzirom na brojnost izvora, kojih je ukupno 71, izdanja će se Perraultovih, a potom i Grimmovih bajki kronološki poredati u dvjema tablicama te će im se pridodati slova engleske abecede kako bi se izvori što uspješnije sistematizirali. Daljnjom će se višeulaznom tablicom prikazati zastupljenost svih 5 naslova zastupljenih bajki u sva 23 izdanja. Prema knjizi Čudine Obradović (2014, str. 233), višeulazne tablice „korisne su za jednostavnije prikazivanje mnogobrojnih podataka“. Rezultatima će se pristupiti metodom deskripcije, metodom komparacije i induktivno-deduktivnom metodom. Na samom će kraju uslijediti sinteza spoznaja, kao i preporuke autorica rada za neka buduća istraživanja.

## Rezultati

Kako bi se provjerila početna hipoteza, važno je ostvariti dva temeljna zadatka: 1) dijakronijski usporediti inačice Perraultovih, odnosno Grimmovih bajki te 2) međusobno usporediti Perraultovu i Grimmovu interpretaciju istih ili sličnih naslova. U oba će se slučaja analizirati (ne)podudarnost temeljnih strukturnih elemenata bajke.

Zahvaljujući velikom broju izvora, potrebna je vrlo stroga sistematizacija izvorne građe. Iz tog razloga različita su izdanja pojedinih autora kronološki razvrstana u 2 velike tabele (Tabela 1 i Tabela 2), u kojima su pojedinim izvorima pridružena slova engleske abecede. Tako se Tabela 1, odnosno izvori A-K odnose na Charlesa Perraulta, a Tabela 2 uključuje slova L-W te usustavljuje bajke braće Grimm. Pored temeljnih podataka, tablice uključuju i imena prevoditelja (ondje gdje su poznati) kako bi se i na taj način eventualno opravdala sličnost ili razlika pojedinih izdanja.

Tabela 1. *Kronološki popis izdanja Perraultovih bajki s pripadajućim slovom pojedinog izvora*

A	Perrault, C. (1972) <i>Odabrane bajke</i> . Preveo Josip Tabak. Zagreb: Stvarnost.
B	Perrault, C. (1996) <i>Odabrane bajke</i> . Priredio Stjepan Hranjec. Čakovec: Zrinski d.d.
C	Perrault, C. (1997) <i>Bajke</i> . Prevela Dunja Robić. Zagreb: HenaCom.
D	Perrault, C. i Andersen, H. C. (2001) <i>Leteći kovčeg</i> . Prevela Jelena Butković. Zagreb: Mozaik knjiga.
E	Perrault, C. (2001) <i>Mačak u čizmama</i> . Prevela Nataša Maletić. Zagreb: Golden marketing.
F	Perrault, C. (2002) <i>Mačak u čizmama</i> . Zagreb: Mozaik knjiga.
G	Perrault, C. (2002) <i>Pepeljuga</i> . Prevela Nataša Maletić. Zagreb: Mozaik knjiga.
H	Perrault, C. (2005) <i>Izabrane bajke</i> . Prevela Sonja Vukelić. Zagreb: ABC naklada.

I	Perrault, C. (2006) <i>Bakine priče ili priče iz drevnih vremena</i> . Prevela Divina Marion. Zagreb: Školska knjiga.
J	Perrault, C. (2014) <i>Bajke</i> . Prevela Ana Kolesarić. Zagreb: Znanje.
K	Perrault, C. (2017) <i>Najljepše Perraultove bajke</i> . Prevela Hana Greta Matković. Zagreb: Znanje.

Tabela 2. Kronološki popis izdanja Grimmovih bajki s pripadajućim slovom pojedinog izvora

L	Grimm, J. i W. (1988) <i>Bajke i priče</i> . Preveo Josip Tabak. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.
M	Grimm, J. i W. (1994) <i>Crvenkapica i druge priče</i> . Preveo Josip Tabak. Zagreb: Naklada P. I. P. Pavičić.
N	Grimm, J. i W. (1994) <i>Sabrane priče i bajke: prva knjiga</i> . Preveli Viktor Kralj i Bojana Zeljko-Lipovšćak. Zagreb: Mozaik knjiga.
O	Grimm, J. i W. (1995) <i>Grimmove bajke</i> . Prepričala Nada Iveljić. Zagreb: Naša djeca.
P	Grimm, J. i W. (1999) <i>Priče i bajke braće Grimm</i> . Preveo Predrag Raos. Zagreb: Egmont.
Q	Grimm, J. i W. (2003) <i>Najljepše bajke</i> . Preveo Zoran Vučić. Zagreb: Znanje.
R	Grimm, J. i W. (2004) <i>Najljepše Grimmove bajke</i> . Prevela Rajna Golubić. Zagreb: Sretna knjiga.
S	Grimm, J. i W. (2008) <i>Najljepše priče braće Grimm</i> . Prevela Jelena Šarac. Zagreb: Naša djeca.
T	Grimm, J. i W. (2010) <i>Izabrane bajke: 5. izdanje</i> . Preveo Viktor Kralj. Zagreb: Alfa.
U	Grimm, J. i W. (2010) <i>Najljepše bajke braće Grimm</i> . Prevela Nataša Desnica. Zagreb: Profil Multimedija.
V	Grimm, J. i W. (2012) <i>Bajke: drugo izdanje</i> . Prevela Sanja Lovrenčić. Zagreb: Školska knjiga.
W	Grimm, J. i W. (2017) <i>Bajke</i> . Zagreb: Zaklada Čujem, vjerujem, vidim.

Velika je sistematičnost potrebna i pri određivanju zastupljenosti konkretnih naslova bajki u pojedinim izdanjima, stoga slijedi Tabela 3 u kojoj su u prvom stupcu navedena slova (odnosno izvori), a u prvom retku sljedeće bajke: *Crvenkapica*; *Mačak u čizmama*; *Palčić*; *Pepeljuga* i *Trnoružica*. Na pregledan se način, plusovima i minusima, evidentira (ne)postojanje svake od njih.

Tabela 3. Zastupljenost određenih naslova u Perraultovim i Grimmovim bajkama

Izvor	Bajke					PERRAULTOVE BAJKE (ukupno 29)
	<i>Crvenkapica</i>	<i>Mačak u čizmama</i>	<i>Palčić</i>	<i>Pepeljuga</i>	<i>Trnoružica</i>	
A	-	+	-	-	-	
B	+	+	+	+	+	
C	-	+	-	+	-	

D	-	+	-	+	-	
E	-	+	-	-	-	
F	-	+	-	-	-	
G	-	-	-	+	-	
H	-	+	-	+	-	
I	+	+	+	+	-	
J	+	+	+	+	+	
K	+	+	+	+	+	
	4	10	4	8	3	
L	+	-	+	+	+	
M	+	-	+	+	+	
N	+	-	+	+	+	
O	+	+	-	+	+	
P	+	-	-	-	+	
Q	+	+	+	+	+	
R	-	-	-	+	+	
S	+	+	-	-	-	
T	+	-	-	+	+	
U	+	-	+	+	+	
V	+	+	-	+	+	
W	+	-	+	+	+	
	11	4	6	10	11	
Zbroj inačica	15	14	10	18	14	
SVEUKUPAN BROJ ANALIZIRANIH INAČICA: 71						

Iz Tabele 3 vidljivo je da se ovaj rad temelji na analizi pet naslova Grimmovih bajki koje se u navedenim izdanjima javljaju na ukupno 42 različita načina, dok se Perraultovih pet naslova ostvaruje na njih 29. Dok je kod Perraulta najzastupljenija bajka upravo *Mačak u čizmama* s

ukupno 10 potvrda, kod braće Grimm *Crvenkapica* i *Trnoružica* u uvjerljivoj su prednosti, svaka sa 11 potvrda.

S obzirom na opsežnost provedenog istraživanja, različite će se verzije bajki usporediti s obzirom na temeljne strukturne elemente bajke, kako ih navodi Pintarić u svojoj knjizi (2008): uvod; tematsko-motivsku raslojenost; prisutnost biblijskih motiva; karakterizaciju glavnih i sporednih likova te likova pomagača; prisutnost čarobnih predmeta; odnos uvjeta i kušnje; pretvaranje i prerusavanje; interpolaciju usmenoknjiževnih oblika; nasilje i vulgarizme te završetak. Razlike mogu biti uvjetovane i različitim prijevodima, stoga će se i imena prevoditelja uzeti u obzir.

Usljedit će analiza po pojedinim potpoglavljima, pri čemu će se istovremeno uspoređivati Perrault s Perraultom, Grimm s Grimmom, ali i Perrault s Grimmom. Na taj će način istraživanje biti transparentnije i potpunije.

#### a) *Crvenkapica*

Navedena je bajka druga po redu, uspoređuje li se njezina zastupljenost u proučenoj 71 inačici. Naime, riječ je o ukupno 4 Perraultove i čak 11 Grimmovih verzija, s obzirom na različita izdanja.

Prema Pintarić (2008, str. 18) uvod bajke jest „stalan ili stereotipan, sastavljen od nekoliko rečenica koje otkrivaju nejneophodnije pojedinosti“. Uspoređujući uvod, uočava se potvrda stereotipizacije, karakteristične za klasičnu bajku, u svih 15 primjera: *Bila jedna djevojčica...* (B); *Bila jednom jedna seljančica...* (I); *Živjela jednom u nekom selu mala djevojčica...* (J); *Jednom davno živjela je mala djevojčica...* (K); *Bila jednom mala ljupka djevojčica...* (L, M); *Bila jednom ljupka djevojčica...* (N); *Bila jednom jedna mala djevojčica...* (O); *Jednom, na rubu velike šume, živješe mala djevojčica...* (P); *Bila jednom djevojčica* (Q); *Bila jednom jedna slatka djevojčica...* (S); *Bila jednom mala draga djevojčica...* (T, W); *Bila jednom jedna djevojčica* (U); *Bila jednom jedna slatka, mala djevojčica...* (V) Dakle, stereotipan uvod donosi osnovne informacije o prošlom vremenu radnje te upoznaje čitatelja s glavnim likom i to ne samo uspoređujući Perraultova i Grimmova starija i novija izdanja nego i njih međusobno.

Razlog zbog kojega *Crvenkapica* nosi upravo to ime krije se u daljnjoj analizi teme i motiva, odnosno u motivu crvene kapice, pri čemu se uočava razlika. Naime, u većini je slučajeva baka svojoj ljubimici *Crvenkapici* (koja se u izdanju B zove još i *Margareta*, a u P vuk ju oslovljava kao *Crvenkapu*) poklonila kapicu od crvenog baršuna – kod Perraulta u B, I, J, a kod Grimma u L, M, N, O, P, Q, S, T, U, V, W. Iznimka su Perraultov crveni plašt s kapuljačom (K) i Grimmova crvena kabanica s kapuljačom (P). Zanimljivo je spomenuti knjigu u kojoj Zlatar (2007) crvenu boju kapice povezuje s gubitkom nevinosti ženske osobe.

Iz daljnje su analize vidljive razlike i u hrani i piću koje je *Crvenkapica* nosila svojoj baki. Tako se unutar Perraultovih izdanja mogu primijetiti: kolač i lončić maslaca (I, J); *korpica* s jelom (B); košara sa svježim pecivom, kruhom i maslacem (K). Braća Grimm dosljedna su na semantičkom planu jer se redovito nose kolač i vino (L, M, N, O, T, U, W), komad kolača i boca vina (Q, S, V) te košarica s hranom (P). Dakle, postoji razlika između dvaju autora, ali i Perraulta s Perraultom.

Važan je i locijski motiv pa tako baka u većini slučajeva (kod Grimma) živi izvan sela, u šumi, pola sata daleko (L, M, N, O, Q, S, T, U, V, W), dok se mjesto konkretnije određuje kao ono ispod tri velika hrasta (N, M, U), također kod Grimma. Rjeđi je slučaj, ali se javlja i kod Perraulta i Grimma, kada je

kuća na kraju velike šume (B, P, S). Bakina kuća može biti i iza mlina, prva kuća u selu (J), a može biti i u drugom selu (I).

Iako je kod oba autora vidljiva želja vuka za usporavanjem Crvenkapice, Perrault ne ističe nikakve motive (B, I, J, K), ali zato braća Grimm dosljedno koriste pjev ptica i lijepo šumsko cvijeće (L, M, N, O, Q, S, T, U, V, W). Postoji i verzija u kojoj Crvenkapica ne nasjeda na njegove pokušaje, već mu govori da ne može s njim razgovarati. Kasnije će ju presresti i nagovoriti da ubere baki cvijeće (P).

Nadalje, razlikuje se i trenutak kada ona kuca baki na vrata, stoga ju iznenađuje da baka očekuje njezin posjet (iako to nije dogovoreno) (B). S druge strane, Grimm produbljuju taj susret na emotivnom planu te ona osjeća tjeskobu i strah (L, M, N, O, S, T, V). Čak se iznenadi zbog hrapavosti bakina glasa (P). Tako joj u svim Perraultovim izdanjima baka neobično izgleda (B, I, J, K), odnosno ona zapaža da baka ima velike: ruke, noge, uši, oči i zube (I, J); uši, oči, ruke i zube (B); uši, šape, oči i usta (K). Grimm se donekle podudara jer njegova Crvenkapica primjećuje: uši, oči, ruke, njušku (L, M, N, W); uši, oči, ruke i usta (O, Q, S, T, U, V); uši, oči, zube (P). Jasno je da se razlike evidentiraju i unutar pojedinih izdanja, ali i među autorima.

Na ovome je mjestu zanimljivo spomenuti kako Bettelheim (2004, str. 65) u svojoj knjizi vuka poistovjećuje s bakom i kaže da se to „podvajanje osobe, radi očuvanja njezine neokaljane slike, događa u mnoge djece, kao razrješenja odnosa preteškoga da se svlada ili shvati“.

Kad je riječ o načinu na koji je lovac htio ubiti vuka, Perrault je nešto škrtiji pa samo spominje kako je lovac uzeo škare, zarezao vuku trbuh te spasio Crvenkapicu i baku (B, I, J, K). Grimm se razlikuje jer je lovac prvo želio ubiti vuka puškom (u svim izdanjima), ali se onda predomislio i postupio jednako kao i Perraultov lovac (L, M, N, O, Q, S, T, U, V, W). Jedino se u izdanju O spominje da su to bile krojačke škare (O). Iako se pronalazi čak 14 potvrda lovca u Crvenkapicama, jedno izdanje, Perraultovo, umjesto njega spominje drvosječu Mirka koji je „zamrsio konce vuku“ (B).

Važan je motiv koji se spominje na samom kraju bajke, a to je način na koji je vuk skončao. U većini su Perraultovih primjera vuku napunili trbuh kamenjem te je, u želji da im pobjegne, pao mrtav (L, M, N, O, Q, S, T, U, W, V), odnosno imao je trbuh napunjen kamenjem i još bio svezan za drvo (K). Zanimljiv motiv javlja se kod Grimma, gdje je vuk pao s krova u korito prepuno vode od kuhanih kobasica i utopio se (S, V).

Primjećuje se prisutnost biblijskog motiva koji nije strogo verbaliziran, ali se daje naslutiti. U svih se 15 slučajeva potiče na pomaganje starijima i bolesnima te na njegovanje obiteljskih odnosa.

Većinom se potvrđuju isti likovi (Crvenkapica, baka, majka, vuk i lovac), no može se naići i na drvosječu Mirka (B), odnosno na drugog vuka (S, V).

U odnosu uvjeta i kušnje, u svim se slučajevima može reći da je uvjet otprilike sljedeći: Crvenkapica će sretno stići do bake ako ne bude skretala s puta. Međutim, da bi se to dogodilo, javlja se kušnja – naivni razgovor s vukom svih 15 puta (s malom odgodom u P).

Iako je riječ o klasičnoj bajci, niti jednom se ne javlja pretvaranje, ali se zato u svim izdanjima vuk preodijeva u baku, a Crvenkapica reagira vrlo naivno. U konačnici, također u svim izdanjima, Crvenkapica na kraju zaključuje da ne smije skretati s puta i da mora slušati majku.

I ova je bajka opravdala potvrdila postojanje nasilja jer vuk ponekad proguta, a ponekad p(r)oždere Crvenkapicu i/ili baku.

## b) Mačak u čizmama

Istraženi korpus bilježi ukupno 10 Perraultovih i 4 Grimmova verzija *Mačka u čizmama*. Uspoređujući uvod, potvrđuje se slučaj kao i u Crvenkapici – Grimmov je uvod uvijek stereotipan: *Živio jednom mlinar* (O); *Imao jedan mlinar* (Q); *Živio jednom davno mlinar* (S) i *Bio jednom jedan mlinar* (V). Međutim, kod Perraulta postoje i stereotipnosti, ali i uvod in medias res. U prvom slučaju primjeri su: *Bijaše nekad jedan siromašan vodeničar* (B); *Jednom davno živio je mlinar* (E); *Jednom davno umro je siromašan mlinar* (J) i *Jedan je mlinar* (K). U preostalim slučajevima Perrault odmah prelazi na srž problema (A, C, D, F, H, I).

U svih je 14 slučajeva taj mlinar ostavio svojim sinovima mlin, magarca i mačka kojeg je dobio najmlađi sin. Samo se jednom spominje ime tog sina – Ivan – u Grimmovoj verziji (Q). Grimm ga također spominje i kao markiza / grofa od Karabasa (Q) dok je to u potpunosti zastupljeno kod Perraulta. Tek ponekad, kod Grimma, on uopće nema ime.

Uspoređujući motiv *čizama* po kojemu bajka nosi naziv, Grimmov je mačak skromniji i od svoga gospodara traži samo par čizama u svim izdanjima (O, Q, S, V), dok Perraultov, osim čizama, očekuje i šešir s perjanicom i vreću s novcem – i to u svim potvrdama.

Razlikuje se i mačkov ulov pa se Grimm i u ovom slučaju potvrđuje kao skromniji. Njegov je mačak kralja obradovao jarebicama (O, Q, S, V), dok mu Perraultov donosi ne samo jarebice nego i zeca – također u svim izdanjima.

Bogatstvo se tematsko-motivske raslojenosti uočava kod Perraulta i u sljedećim slučajevima. Dok Grimmov mačak moli gospodara da samo uđe u jezero, ne objašnjavajući mu razlog (O, Q, S, V), Perraultov će mu objasniti zašto to čini (u svim prijevodima). Grimmov će mačak redom obilaziti livadu, polje i šumu (O, Q, S, V), dok kod Perraulta obilazi samo livadu i žito (svaki put).

Nadalje, u dvorcu će Grimmov mačak svaki put zamoliti čarobnjaka da se pretvori u slona, lava pa miša, dok će se Perraultov pretvoriti u lava pa miša, no jednako će skončati. Razlika je i u funkciji koju će, za nagradu, dobiti mačak – on postaje prvi ministar (E, O, Q, V), ministar financija (S), kraljevski savjetnik (J), odnosno dobiva plemstvo (K).

Uspoređujući likove u svim verzijama, uvijek su prisutni mlinarev najmlađi sin, mačak, kralj, kraljevna i čarobnjak koji se, u Perraultovim inačicama, još naziva *div-Svežder* (B), *Čudovište* (D), *Div* (H, J) i *Ljudožder* (I).

S obzirom da su Perraultove bajke poznate po nasilju, to se može uočiti i u ovom primjeru, iako ne u tolikoj mjeri. U trenutku kada mačak prolazi livadom i žitom, prijete koscima i žeteocima da će ih *mačem isjeckati kao meso za pljeskavice* (B), *samljeti kao meso za paštetu* (C, D), *pretvoriti ih u kobasice* (E), odnosno da će *biti posječeni* (K) ako ne kažu da sve to pripada markizu. Kod Grimma se ne uočava nasilje.

I u ovoj su bajci prikazani uvjet i kušnja. Naime, kako mačak ne bi bio ubijen, mora pokazati svoju lukavost i odanost gospodaru. Prolazi kroz niz prepreka koje uspješno savladava: lov na jarebice, insceniranu krađu odjeće, iznuđivanja priznanja puno ljudi da je sve što pripada čarobnjaku zapravo markizovo te uspješno prevari i pojede čarobnjaka.

Ovo je primjer bajke u kojoj, u stopostotnom slučaju, čarobnjak posredstvom čarolije pretvara svoj oblik u neki od životinjskih.

### c) *Palčić*

Ukupno je analizirano 10 verzija: 4 Perraultove i 6 Grimmovih. Oba autora uglavnom se podudaraju svojim stereotipnim uvodima: *U pradavno vrijeme* (B); *Bili jednom* (I), *Bio jedan drvosječa* (J); *Ono vam nekoć bio* (L, M); *Bio siromašan seljak* (N); *Bio jednom* (Q); *Jednog dana* (U); *Bio neki* (W). Samo je jedan slučaj, i to Perraultov, in medias res: *Drvosječa i njegova žena bili su presiromašni* (K).

Ovo je bajka u kojoj su najizraženije razlike između Perraultovih i Grimmovih interpretacija, stoga je kod Grimma Palčić jedino dijete svojih roditelja u svim slučajevima, dok kod Perraulta on ima šestoricu braće, također u svim potvrdama. Razlikuju se i roditelji – iako svih 10 verzija govori o siromašnim roditeljima, Grimmovi ga se nikad ne bi odrekli, dok Perraultovi traže način kako se riješiti djece i spasiti tako i sebe i njih od siromaštva, što upućuje na intertekstualiziranu bajku *Ivica i Marica*, odnosno neke njezine elemente.

Nesumnjivo je da oba autora svog Palčića (koji se u K još naziva i Perom Palčićem) dovodi pred brojne kušnje kako bi preživio i uspio se vratiti svojoj kući. Dok se kod Grimma svaki put on zatekne u opasnoj situaciji s odraslim muškarcima (u kojoj ga jedni žele iskoristiti kao senzaciju za javnost, a drugi kao pomoćnika u krađi), u mišjoj rupi, kravljem i vučjem želucu, Perraultov se Palčić čak suočava s ljudožderom te na lukav način spašava živote svoje braće i sebe osobno.

Oba će autora ispuniti *hepiendovsko* očekivanje te će si Palčići osigurati materijalni status, ali i daljnji život, no Perrault se opet ističe kao onaj agresivniji i nasilniji jer će ljudožder zabunom baciti svih svojih sedam kćeri u kavez, misleći da su to Palčić i njegova braća te će im tako smrskati glave i pojesti ih (B, J, K).

Eventualna je novost u dosadašnjim analizama upravo pojava čarobnog predmeta – *čizama od sedam milja* – koje u svoju priču uvodi Perrault (I, J, K). Prisutnost biblijskog učenja mogla bi se posredno uočiti kroz cijelu fabulu, uspoređujući Palčićevu dobrotu i nesebičnost prema roditeljima koji su njega i braću izbacili na ulicu s onim *Tko tebe kamenom, ti njega kruhom*.

### d) *Pepeljuga*

Ova je bajka sa svojih 18 prijevoda – 8 Perraultovih i čak 10 Grimmovih – uvjerljivo najzastupljenija u istraženom korpusu. Perrault je dosljedan u svojoj stereotipizaciji uvoda, a potvrdu pronalazimo i u nekim prijevodima bajke braće Grimm: *Davno nekada bio* (B); *Bio jednom jedan* (C, H, I, O, U); *Živio jednom* (D); *Jednom davno* (G, J); *Bio jednom* (K). Međutim, Grimm bilježi i uvod in medias res u kojemu odmah govori kako se, parafrazirano, nekom bogatom čovjeku razboljela žena (L, M, N, O, R, T, V, W).

Isti je uvod poslužio Grimmu kao mogućnost komunikacije Pepeljuge i majke na samrti, u kojoj ju ova moli da živi na pošten način (u svim izdanjima), dok Perrault započinje svoju bajku činjenicom da je majka već pokojna, a otac u kuću dovodi novu ženu i njezine dvije kćeri – svaki je pisac pritom dosljedan svojoj verziji i tako je u svim prijevodima njihovih djela.

Iduća se promjena uočava na motivskoj razini. Naime, kod Perraulta je kraljević svaki put taj koji poziva djevojke na bal, dok kod Grimma to uvijek čini otac kako bi njegov sin pronašao sebi idealnu zaručnicu. Motiv bala ujedno je i mogućnost za dodatnu usporedbu bajke ovih pisaca. Perrault je pritom daleko detaljniji jer ne opisuje samo Pepeljuginu haljine nego i izgled njezinih polusestara.

Primjerice, one su imale posebnu frizerku koja im je uređivala kosu (B); kapice na 2 roga (C, D); vrpce u obliku dvostrukih roščića (I); umjetne madeže (u svim Perraultovim izdanjima).

Grimm i Perrault spominju zlatnu i srebrnu boju Pepeljuginih haljina u baš svim verzijama, ali je Perrault maštovitiji u izboru obuće. Tako se kod njega javljaju *krznene papučice* (C, D), *staklene cipelice* (J), *kristalne cipelice* (J), dok Grimm uglavnom ističe *cipelice od zlata*.

Velika je razlika prisutna u broju odlazaka na ples, ali i u samom načinu odlaska. Naime, Perrault svoju Pepeljugu najčešće 2 puta (B, C, D, G, H, I, K), odnosno jedanput (J) odvodi na ples, dok to Grimm u čak 9 slučajeva čini triput, odnosno 2 puta (O). Pritom Perraultovoj Pepeljuzi pomaže kuma vila koja tikvu / bundevu pretvori u kočiju, 6 miševa u konje, 1 štakora u kočijaša, a 6 guštera u lakeje (u svim izdanjima). Uvjet je da se vrati kući prije ponoći. Iako je isti uvjet postavio i Grimm, njegova Pepeljuga nema vilu, nego joj pomaže čarobno stablo zasađeno na majčinu grobu te bijela ptičica koja joj doslovno dobaci sve što joj treba (također u svim izdanjima).

Iako je Perraultova bajka sadržajno bogatija i maštovitija, Grimmova sadrži interpolirane usmenoknjiževne oblike koji se unutar gotovo svake verzije javljaju u istom obliku najmanje dva puta. Primjerice, kada Pepeljuga moli pomoć ljeskovog drvca kako bi otišla na bal, kaže: *Milo drvce, stresi grane: / Zlato, srebro saspj na me!* (N, T, W) Odnosno, nešto drugačija verzija zvučala bi: *Stresi, drvce, kitne grane: / zlato, srebro baci na me* (L, M, R). Postoji i inačica: *Stresi se, stabalce, protresi se / zlatom i srebrom uresi me* (V), ali i: *Drvce, o drvce, zatresi krošnjom, od zlata i srebra odjeni me nošnjom* (Q). Ovakvih je primjera puno i dokazuju velik utjecaj narodne predaje na sadržaj i oblik bajke. Grimm odstupa od toga samo u verziji O koja uopće nema umetnute stihove.

Bez obzira na to što je Perrault inače nasilniji od Grimma, završetci njihovih bajki ne govore u prilog tome. Naime, Perraultove verzije u *hepiendovskom*, ali i biblijskom duhu nude pomirenje i oprost onima koji nisu bili dobri pa tako Pepeljuga pronalazi ženike svojim polusestrama. S druge strane, braća Grimm drastično kažnjavaju zle polusestre koje se, u većini Grimmovih slučajeva, pojavljuju na svadbi kako bi se umilile novopečenoj kraljevni, odnosno spriječile vjenčanje – svaki put Grimm ih kažnjava tako što im golubice isključuju oba oka i one oslijepu. Nije tipično za Perraulta nepostojanje nasilja, no ono se možda putem izgubilo dok se prilagođavalo dječjem uzrastu.

#### e) *Trnoružica*

Uspoređujući 3 Perraultove i 11 Grimmovih Trnoružica, javlja se 13 potvrda stereotipnog uvoda: *Jednom davno* (K, P, Q); *Bili jednom* (B, J, U); *Ono vam nekoć bili* (L, M); *Živjeli (su) nekoć* (N, T, W); *Živjeli jednom* (V); *Bili nekoć* (R). Iznimku predstavlja jedno Grimmovo izdanje koje odmah prvom rečenicom prelazi na zaplet jer se kralju i kraljici rodila dugoočekivana kćer (O).

Kod Perraulta se ne opisuje najava rođenja male Trnoružice, no Grimm koristi motiv životinje koji se obraća kraljici i govori joj da će uskoro začeti. Najčešće je riječ o žabi, ali ponekad to čini rak (O), odnosno žabac (V).

Iako se kod obojice autora javlja vila koja, ljubomorna što nije pozvana na Trnoružičino krštenje, proklinje ju i zaziva joj smrt ubodom na vreteno (u apsolutno svim prijevodima), razlikuje se broj pozvanih vila kao i razlog nepozivanja. Grimm ističe da je u to vrijeme postojalo 13 vila, međutim, kralj je imao samo 12 zlatnih tanjura pa jednu nije pozvao (u većini Grimmovih potvrda), dok u samo jednom slučaju nije pozvao trinaestu vilu jer je zla (P). Perrault spominje samo 7 vila, a



sedma nije pozvana jer je bila toliko stara i dugo se nije pojavljivala u javnosti pa su mislili da više nije živa.

Autori se podudaraju u motivu stogodišnjeg sna koji započinje Trnoružičinim / Ružičinim (T, W) ubodom na vreteno, a prestaje poljupcem jednog kraljevića nakon tih 100 godina. Međutim, dok prijevodi Grimma završavaju vjenčanjem Trnoružice i njezinog spasitelja, kod Perraulta tek dolazi do vrhunca i kulminacije radnje. Naime, njegova je majka ljudožderka koja je odlučila pojesti svoju snahu i dvoje unučadi: djevojčicu Zoru i dječaka Sunca / Dana. Usprkos svim kušnjama koje će doživjeti Perraultova Trnoružica, i ova će bajka završiti *hepiendom*.

## Rasprava

U uvodnom se dijelu rada pojasnilo da je ovo prvi rad u Hrvatskoj koji na tako sveobuhvatan i detaljan način prilazi opusu od 71 prijevoda Perraultovih i Grimmovih bajki. Analizirajući navedene izvore (A-W), potvrdila se postavljena hipoteza da postoje razlike između istoimenih bajki dva (tri) različita autora. Usporedbom raznovrsnih strukturnih elemenata bajke tako se dokazalo sljedeće.

Iako i Perrault i braća Grimm pripadaju autorima tzv. klasične ili umjetničke bajke, čije je jedno od glavnih obilježja upravo stereotipan uvod, ne javljaju se potvrde u stopostotnom slučaju, već se zna dogoditi da ili Perrault ili Grimm svojom uvodnom rečenicom odmah najavljuju zaplet.

U tematskom smislu baš nikada nema promjena jer je opća tema (u svom najširem značenju) jednaka i kod Perraulta i Perraulta, i kod Grimma i Grimma, i kod Perraulta i Grimma. Primjerice, u *Crvenkapici* tema bi se mogla definirati kao *Crvenkapičin posjet bolesnoj baki* ili *lekcija o posljedicama neodgovornoga ponašanja*. Tema bi *Mačka u čizmama* svakako mogla biti *mačkova snalažljivost u svim životnim situacijama* kao i ona u *Palčiću* koji se također nameće kao snalažljivac. Tema *Pepeljuge* bi mogla glasiti *skromnost i poniznost na kraju uvijek dovode do nagrade*, a u *Trnoružici* – *svako se prokletstvo pobjeđuje ljubavlju* (iako je upitno govoriti o pravoj ljubavi s obzirom na to da ju kraljević nije poznao prije poljupca).

Na motivskoj su razini najizraženije razlike i to ne samo unutar pojedinih prijevoda bajki jednoga autora nego i pri njihovoj međusobnoj usporedbi. S obzirom na to da su motivi detaljno prikazani u *Rezultatima*, ovdje ih se neće ponovno prizivati. Logično se nameće pitanje zašto motivi unutar svih Grimmovih ili svih Perraultovih bajki nisu isti ako ih je napisao isti autor. Odgovor se na to pitanje zasigurno krije u činjenici da su prijevodi nastajali u duljem razdoblju (1972.–2017.), stoga su udovoljavali vremenu svog nastajanja. Međutim, treba imati na umu da bajke nisu strogo namijenjene određenoj dobnoj skupini, pogotovo znajući da je, primjerice, Perrault svoje bajke pisao kako bi, u prenesenom značenju, kritizirao društvo svojega vremena. U knjizi Von Franz (2012, str. 21) dodaje i to da na bajke „utječe kultura u kojoj su nastale“. Možda se tako može objasniti zašto su neki motivi prikladniji za mlađe, odnosno za starije, naročito kada je riječ o motivu nasilja i frazama koje se javljaju u pojedinim izdanjima.

Nemoguće je govoriti o motivima u bajci i ne spomenuti one biblijske. Iako oni nisu strogo zapisani u tom značenju, daju se posredno iščitati. Tako se u svih 5 naslova daje iščitati pomoć onima koji su slabiji kao nekakva temeljna okosnica: u *Crvenkapici* ona pomaže baki, a lovac i njoj i baki; u *Mačku* istoimeni lik pomaže svom gospodaru, a onda ovaj njemu; u *Palčiću* lik pomaže svojoj obitelji; u *Pepeljugi* ona radi za druge (iako prisilno), a u nekim verzijama pomaže svojim

polusestrama tako što im traži bogate ženike; dok u *Trnoružici* vila pomaže Trnoružici skinuti prokletstvo.

Iznimno su važni likovi pomagači te čarobni predmeti, pri čemu se misli na one koji predstavljaju spoj stvarnog i nestvarnog svijeta: mačak u čizmama (koji je ujedno i glavni lik i lik pomagač), čizme od sedam milja (*Palčić*), čarobno stabalce, bijela ptičica s tog stalca i kuma vila (*Pepeljuga*) te također vila (*Trnoružica*). Svim je likovima postavljen uvjet kako bi došli do svog *hepienda* i svi uspješno prolaze kroz kušnje, bez obzira koliko su one nasilne. Ponegdje se javlja prerušavanje (*Crvenkapica*, *Palčić*, *Pepeljuga*), a ponegdje pretvaranje (*Mačak u čizmama*, *Pepeljuga*), potvrđujući se kao još jedna strukturna odrednica bajke.

Uspoređujući nasilje, Perrault svakako prednjači pred Grimmom, no to ne znači da je svaka bajka završila nasilno ili da je u svakoj inačici Perrault nasilniji od Grimma. Za kraj je važno spomenuti usmenoknjiževne oblike koji nisu našli svoju potvrdu kod Perraulta, ali su zato često prisutni kod braće Grimm.

## Umjesto kraja

Perrault i braća Grimm pod utjecajem su narodne predaje koristili isti motiv u svojim bajkama, ali su ga interpretirali na različite načine. Iako se ponekad podudaraju, određene su razlike strukturnih elemenata bajke prisutne u značajnoj mjeri, ali i unutar sadržajnog korpusa istog pisca. Riječ je o tematsko-motivskoj raslojenosti, prisutnosti biblijskog učenja, tipovima likova, uvjetu i kušnji, pretvaranju i prerušavanju, nasilju te usmenoknjiževnim oblicima. Dokaz je to da prijevod, ali i vremenska distanca (u rasponu od 1972. do 2017.) definitivno utječu na konačni izraz.

Posebnost se može iskazati i nestereotipnim uvodom, ponekad prisutnim kod Perraulta, a ponekad čak i kod Grimma, što odudara od književne teorije u kojoj im se, kao predstavnicima tzv. klasične ili autorske bajke, pripisuje upravo stereotipiziranje. Svojim bi se netipičnim izborom uvoda (u nekim slučajevima) mogli okarakterizirati kao najavljiivači moderne bajke. Ostaje pitanje je li promjena strukture uvoda rezultat odabira prevoditelja, stoga bi to mogao biti zanimljiv predmet germanističkih istraživanja.

## Izvori

- Grimm, J. i W. (1988) *Bajke i priče*. Preveo Josip Tabak. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.
- Grimm, J. i W. (1994) *Crvenkapica i druge priče*. Preveo Josip Tabak. Zagreb: Naklada P. I. P. Pavičić.
- Grimm, J. i W. (1994) *Sabrane priče i bajke: prva knjiga*. Preveli Viktor Kralj i Bojana Zeljković-Lipovšćak. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Grimm, J. i W. (1995) *Grimmove bajke*. Prepričala Nada Iveljić. Zagreb: Naša djeca.
- Grimm, J. i W. (1999) *Priče i bajke braće Grimm*. Preveo Predrag Raos. Zagreb: Egmont.
- Grimm, J. i W. (2003) *Najljepše bajke*. Preveo Zoran Vučić. Zagreb: Znanje.
- Grimm, J. i W. (2004) *Najljepše Grimmove bajke*. Prevela Rajna Golubić. Zagreb: Sretna knjiga.
- Grimm, J. i W. (2008) *Najljepše priče braće Grimm*. Prevela Jelena Šarac. Zagreb: Naša djeca.
- Grimm, J. i W. (2010) *Izabrane bajke: 5. izdanje*. Preveo Viktor Kralj. Zagreb: Alfa.
- Grimm, J. i W. (2010) *Najljepše bajke braće Grimm*. Prevela Nataša Desnica. Zagreb: Profil Multimedija.
- Grimm, J. i W. (2012) *Bajke: drugo izdanje*. Prevela Sanja Lovrenčić. Zagreb: Školska knjiga.
- Grimm, J. i W. (2017) *Bajke*. Zagreb: Zaklada Čujem, vjerujem, vidim.

- Perrault, C. (1972) *Odabrane bajke*. Preveo Josip Tabak. Zagreb: Stvarnost.
- Perrault, C. (1996) *Odabrane bajke*. Priredio Stjepan Hranjec. Čakovec: Zrinski d.d.
- Perrault, C. (1997) *Bajke*. Prevela Dunja Robić. Zagreb: HenaCom.
- Perrault, C. (2001) *Mačak u čizmama*. Prevela Nataša Maletić. Zagreb: Golden marketing.
- Perrault, C. (2002) *Mačak u čizmama*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Perrault, C. (2002) *Pepeljuga*. Prevela Nataša Maletić. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Perrault, C. (2005) *Izabrane bajke*. Prevela Sonja Vukelić. Zagreb: ABC naklada.
- Perrault, C. (2006) *Bakine priče ili priče iz drevnih vremena*. Prevela Divina Marion. Zagreb: Školska knjiga.
- Perrault, C. (2014) *Bajke*. Prevela Ana Kolesarić. Zagreb: Znanje.
- Perrault, C. (2017) *Najljepše Perraultove bajke*. Prevela Hana Greta Matković. Zagreb: Znanje.
- Perrault, C. i Andersen, H. C. (2001) *Leteći kovčeg*. Prevela Jelena Butković. Zagreb: Mozaik knjiga.

## Literatura

- Bettelheim, B. (2004) *Smisao i značenje bajki*. Cres: Poduzetništvo Jakić.
- Čudina Obradović, M. (2014) *Psihologija čitanja: od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
- Franz, M – L. von. (2012) *Senka i zlo u bajkama*. Beograd: Fedon.
- Pintarić, A. (2008) *Umjetničke bajke: teorija, pregled i interpretacije*. Osijek: Filozofski fakultet, Matica Hrvatska, Ogranak Osijek.
- Zlatar, M. (2007) *Novo čitanje bajke: arhetipsko, divlje, žensko*. Zagreb: Centar za ženske studije.

Valentina Majdenić  
Andrea Vučetić

## COMPARISON OF DIFFERENT VARIANTS OF SEVERAL FAIRY TALES BY GRIMM AND PERRAULT

### *Abstract*

As a special genre in which there is no boundary between reality and imagination, and good always wins, the fairy tale has always attracted a wide circle of readers, regardless of their age. This is especially the case of the so-called creators of classical or artistic fairy tales such as Charles Perrault and the Grimm brothers. According to the Primary School Curriculum and the Elementary School Program (2006) in Croatia, the list of obligatory fairy tales for the first grade of primary school contains the selection of fairy tales by the Grimm brothers. The list for the second grade offers fairy tales by Charles Perrault. The aim of this paper is to compare the variants of five Perrault and Grimm fairy tales, namely Cinderella, Sleeping Beauty, Little Red Riding Hood, Thumbling and Puss in Boots. After a detailed comparison of the available editions of these fairy tales, their comparison will be based on the thematic-motive stratification, the characterization of the main characters and character-assistants, the presence of violence, the ending and other structural forms of the fairytale. In addition to the comparison of the fairytales by Perrault and Grimm brothers, there will be the diachronic changes in the different editions compared and analyzed accordingly.

*Key words: fairy tales, versions, Perrault, Grimm*

Наташа Ђорем

## ВАСПИТАЊЕ ДЈЕЦЕ У ПОРОДИЦИ – УТИЦАЈ СИБЛИНГА И ТРЕЋЕ ГЕНЕРАЦИЈЕ

### *Апстракт*

Основни циљ овог рада је, с једне стране, дати увид у утицај конфигурације пола сиблинга у васпитању дјеце, а, с друге, допринос треће генерације у васпитању дјеце. Сиблинг однос је јединствен и потентан контекст за васпитање дјеце и један је од кључних фактора породичне динамике. Конфигурација пола дјеце је структурна карактеристика породице која се односи на комбинацију пола и редослиједа рођења дјетета у породици. Јединствени ефекти редослиједа рођења или пола дјеце који утичу на понашање дјеце и родитеља су широко истраживани, али истраживања о њиховом заједничком утицају су ријетка и недовољна. Значајну улогу у васпитању дјеце имају и баке и дједови. У разматрању њиховог односа постоје три теоријска модела која су покушала расвијетлити факторе који могу бити показатељи узрока квалитете односа бака/дједа и унучади. *Први* модел – животни циклус породице, *други* модел – модел “селективне инвестиције” и *трећи* – модел међугенерациске солидарности. Ипак, улога сиблинга и треће генерације у васпитању дјеце је релативно занемарена од истраживача који проучавају доприносе и динамику породичних односа.

Кључне ријечи: *сиблинг, трећа генерација, конфигурација пола, породични процеси*

### **Увод**

Према посљедњем попису становништва у БиХ из 2013. године (Федерални завод за статистику, књига 3), нуклеарна породица је контекст у којем одраста већина дјеце. Поред родитеља, за развој дјетета важни су и сви остали чланови. Њему најважнији и свакако најближи је однос са братом и/или сестром, као и са баком и дједом. Савремено родитељство обилује многобројним метаанализама улоге родитеља у васпитању дјетета, међутим, незнатан број је оних који се тичу и до краја разјашњавају улогу старијег брата или сестре на млађе дијете и обратно, као и улогу родне конфигурације (пол и редослијед рођења) на родитељство и обратно. С друге стране, још рјеђе је и испитивана улога бака и дједова на развој дјетета, а неријетко су управо они највећи ослонац дјетету у случајевима када то њихови родитељи не могу бити.

Прије свега треба истаћи да су за развој и карактеристике дјетета најважнији васпитни стил и облици родитељског понашања, у односу на структуру саме породице (Ћудина-Обрадовић и Обрадовић, 2006), као и то како и на који начин се породица носи са кризним ситуацијама (Раšалић-Kreso, 2012), али и биолошки, когнитивни и генетски фактори (Endendijk i sar., 2018). Ипак, поставља се питање коју и какву улогу у развоју дјетета имају њихова старија браћа и сестре, баке и дједови. Наиме, резултати досадашњих истраживања показују да однос међу браћом и сестрама утиче на когнитивни, емоционални и социјални

развој дјеце (Čudina-Obradović i Obradović, 2006; Kavčič i Zupančič, 2011; Pašalić-Kreso, 2012; Jurkin i Ombla, 2015; Dirks i sar., 2015). Слично говоре и резултати досадашњих истраживања о улози бака и дједова на развој дјеце, а то је прије свега њихова добробит у емоционалном сазријевању, културолошком и породичном наслијеђу (Pašalić-Kreso, 2012; Dunifon i Bajracharya, 2012). Dunifon i Bajracharya (2012) сматрају да однос дјетета са баком и дједом прије свега зависи од тога у каквом су односу његови родитељи са њима. Истраживања несумњиво показују да је тај однос емоционално обојен и да је завистан од времена и година с обје стране. Брат и сестра (брат – брат или сестра – сестра) осим генетског материјала дијеле и породично стабло те социјалне и економске прилике заједничке породице. Њихов однос обилује успонима и падовима, а током живота тај однос поприма различите улоге који може бити антагонистички, пријатељски, заштитнички; супарнички (Noller, 2005). Ипак, у каснијим животним фазама они су извор знања једних о другима од најраније доби (Čubela Adorić, 2006; према Jurkin i Ombla, 2015). Почетак интереса за ова испитивања јавља се тек 80-их година 20. вијека и то најприје у западним индустријским земљама, прије свега у Америци (Jurkin i Ombla, 2015). Према овим ауторкама, систематска истраживања у Хрватској и регији до сада, колико је познато, нису рађена.

### **Редослијед рођења и добробит у породици**

Piaget (1923/1974) је у почетку својих истраживања социјалној интеракцији приписивао само формативну улогу. Јovanović i Baucal (2007) сматрају да је са развојем своје когнитивне теорије Piaget (1959) формативној улози развоја дјетета приписао и индивидуалне карактеристике дјетета у контактима са метријалним и симболичким. Ипак, Piaget (1995) напоследку сматра да социјална интеракција под одређеним условима дјелује на индивидуалну конструкцију у когнитивном развоју. Ти услови односе се само на вршњаке, а не на социјалне интеракције с одраслима јер су нужно ограничени асиметријом у погледу моћи између одраслог и дјетета. Асиметрија моћи, по Piagetu, онемогућава успостављање дијалога, разматрање аргумената и координисање различитих перспектива, што је нужни услов за конструкцију новог сазнања и разумијевања. Међутим, Јovanović i Baucal (2007) закључују да дјеца могу да граде нове обрасце мишљења и нове компетенције и на основу индивидуалне конструкције и на основу ко-конструкције у зависности од тога о чему мисле, у каквом контексту мисле и са ким су у дијалогу.

Стога, друго рођено дијете од свог рођења у својој нуклеарној породици има социјалне интеракције са компетентним одраслим и старијим братом или сестром. Међутим, истраживања показују да другорођена дјеца ипак имају мањи број интеракција са својим родитељима у односу на прворођено дијете (Vasta i sar., 2005). На то утичу бројни фактори, али прије свега мањак времена, мањак средстава. Зато и не чуди интерес истраживача развоја дјетета за овај феномен. Досадашња два најпознатија теоријска модела су покушала дати одговоре о утицају прворођеног дјетета на развој млађег дјетета / дјеце у породици.

Прве покушаје објашњења тог утицаја дала је *Теорија интелектуалне сједињености* (код нас позната као модел конфлуенције интелектуалног развоја) (Zajonc i Markus, 1975; према Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Према овој теорији, когнитивне способности дјетета зависе од укупног нивоа интелигенције свих чланова у породици. Своје мишљење правдају чињеницом да ће прво дијете у породици бити изложено појединцима највишег нивоа

интелигенције (на првом мјесту родитељима), док ће свако сљедеће дијете бити изложено све мањем породичном интелектуалном нивоу, јер на ту интелигенцију дјелује и неразвијена интелигенција брата или сестре. По њима, најстарије дијете ће имати и највећу корист с обзиром на то да ће имати улогу учитеља млађем дјетету, што повратно повољно дјелује на његов развој. Čudina-Obradović i Obradović (2006) наводе да истраживања која су провјеравала ову теорије нису добила значајне резултате.

Међутим, Blake (1981; према Čudina-Obradović i Obradović, 2006) реконструише Теорију интелектуалне сједињености у *Теорију смањене породичне подстицајности*. Ова теорија не истиче просјечну породичну интелигенцију као главни подстицајни елемент развоја, већ претпоставља да родитељи имају све мање времена и мање материјалних средстава за свако наредно дијете у породици. Тако ће свако наредно дијете у породици имати мање подстицаја у односу на јединце или породице са двоје и више дјеце. Подстицаји попут читања, разговора и појашњавања слабе са сваким слиједећим дјететом.

### **Конфигурација пола и породична динамика**

Конфигурација пола дјеце је структурна карактеристика породице која се односи на комбинацију пола и редослиједа рођења дјетета у породици (van der Pol i sar., 2015). Јединствени ефекти како редослиједа рођења, тако и пола дјеце који утичу на понашање и дјеце и родитеља су широко истраживани, али истраживања конфигурације пола дјеце у васпитању су ријетка (Loeber, Capaldi i Costello, 2013. i Lavson i Mace, 2008; према van der Pol i sar., 2015).

Улога конфигурације пола дјеце у породичним односима нужно може објаснити поступке родитеља и поступке дјеце као и посљедице заједничког односа. Треба напоменути да долазак другог дјетета зна бити својеврсна криза за породичну динамику, а поготово за прворођено дијете. Уколико није припремљено, зна бурно реаговати на неочекивану смањену пажњу родитеља (првенствено мајке) (Volling, 2012). Резултати истраживања Vollingove (2005) су несумњиво показали да позитивна прилагодба дјетета на рођење другог дјетета у породици зависи од темперамента самог дјетета као и од укључивања дјетета од стране мајке у његу и бригу о новорођеном дјетету. Реакције неприлагођености су тјескоба, агресија, повлачење, поремећај сна (најчешће код дјеце тешког темперамента) (Song i Voling, 2015). Према ауторкама, те реакције с временом слабе како се поново успоставља блискост са родитељима. Долазак другог дјетета у породици не мора да битно мијења динамику породичних односа уколико је прво дијете на то припремљено, али је утврђено да динамику породичних процеса мијења свако наредно (Pašalić-Kreso, 2012).

Што се тиче поступка родитеља и њихових посљедица, полна конфигурација дјеце може утицати на свакодневне родитељ – дете интеракције тако што родитељ због родно типизираних очекивања занемарује дјететове индивидуалне карактеристике и потребе (Conley, 2000). Ово се посебно односи на породице са дјецом мјешовитог пола – чија пракса доводи до диференцијалне праксе, тј. различитог третмана једног дјетета у односу на друго. Таква пракса повратно лоше дјелује на однос брат – сестра (Dunn, 1992; према van der Pol i sar., 2015), а најчешће су и узрок самог ривалства међу браћом и сестрама (Sulloway, 2010). Алтернативно, код родитеља дјеце истог пола претежно се наилази на понашања која су стереотипно мушког или женског рода, те лакше могу да у потпуности прилагоде своје родитељске праксе у складу са родним понашањем своје дјеце. У складу с овим,

родитељи дјеце мјешовитог пола имају веће шансе показати умјерено родно типизирање, да би задовољили потребе оба дјетета (van der Pol i sar., 2015).

### **Конфигурација пола сиблинга и родитељство**

Што се тиче конфигурације пола дјеце и родитељства, пронађено је да мајке намећу већу контролу према прворођеним ћеркама и синовима него према другорођеној дјечи (Cohen i Beckwith, 1977; Rothbart, 1971; према van der Pol i sar., 2015). Међутим, новије студије показују да прворођене ћерке пријављују да имају топлије односе са својом мајком него што је то случај са другорођеним синовима (Shanahan i sar., 2007 према van der Pol i sar., 2015). У другој студији, у дијади гдје су обоје дјеце дјечаци, утврђен је нижи ниво мајчине топлоте са прворођеним сином у поређењу са другим (McHale, Updegraff, Jackson-Newsom, Tucker i Crouter, 2000; према van der Pol i sar., 2015). Ови резултати указују на то да дјечаци добијају мање топлину од својих мајки, посебно у поређењу са прворођеним ћеркама.

Друге студије о родитељству које су испитивале утицај родне конфигурације браће и сестара фокусиране су на различит третман очева и мајки своје дјеце током раног и средњег дјетињства и у раној адолесценцији (McHale i sar., 2000; Volling, 1997; Volling i Elins, 1998; према van der Pol i sar., 2015). Те студије показују различите резултате. На примјер, у једној студији истополни сиблинзи адолесцентног узраста пријавили су више диференцијалан третман у односу на сиблинге различитог пола (McHale i sar., 2000; према van der Pol i sar., 2015), док је у новијој студији већи ниво различитог третмана уочен код дјеце различитог пола (Roopam i Punia, 2012). Иако још увијек нису са сигурношћу до краја испитани ефекти родне конфигурације сиблинга на родитељство у току раног и предшколског периода, све досадашње резултате треба узимати с резервом с обзиром на то да се ради о самопроцјенама родитеља, чији извјештаји повећавају могућност давања социјално пожељних одговора, док студије у чијем су фокусу дјеца у периоду средњег дјетињства и адолесценције пружају додатни извор информација (Volling, 1997; Volling i Elins, 1998; према van der Pol i sar., 2015). Међутим, узму ли се у обзир истраживања улоге родитељских васпитних стилова, (Steinberg i sar., 1989, 1994; према Milevsky i sar., 2011), добије се значајан резултат који сугерише да ауторитативни стил родитељства доприноси повећању блискости међу дјецом, те потпомаже социоемоционални развој на више начина а тиме и саме односе међу браћом и сестрама.

### **Конфигурација пола и заједнички односи сиблинга**

Што се тиче односа између брат/сестра конфигурације пола и понашања дјеце, утврђено је да прворођени дјечаци показују више проблема у понашању (Lahei, Hammer, Crumrine i Forhend, 1980; према van der Pol i sar., 2015), а код другорођених дјевојчица се утврдило да су популарније међу вршњацима (Miller i Maruiama, 1976; према van der Pol i sar., 2015) од одговарајућег супротног пола × редослијед рођења комбинације. Међутим, новије студије показују да се ниво партнерске агресије смањује током времена код прворођених дјечака, док су повећава код другорођених дјевојчица (Stauffacheru i DeHart, 2006; према van der Pol i sar., 2015).



Присни односи с браћом и сестрама повезани су с развојем социјалних вјештина, самооткривањем, емпатичним разумијевањем (Sulloway, 2001, 2007; Jurkin i Ombla, 2015). Dunn (2000; према Jurkin i Ombla, 2015) истиче да дјеца која имају браћу и сестре чешће показују просоцијалне облике понашања, боље препознају и разумију емоције других. Поред тога, Раšалић-Kreso (2012: 267) истиче да односи брата и сестре имају бројне предности:

- дјеца лакше и успјешније коригују своја понашања, јер им друга дјеце не праштају одређене поступке као родитељи;
- дјеца могу узајамно попуњавати једни другима празнину и недостатке у интеракцији са родитељима;
- ако је једно дијете у конфликту са родитељима, оно може пронаћи подршку и пажњу код другог дјетета, чиме се заправо ствара равнотежа породичног система;
- старија дјеца су често иницијатори интеракције међу дјецом, доминантна су и за млађу представљају модел за имитирање.

Све наведено поткрепљују и новија истраживања у овом подручју која указују на значајан допринос односа међу браћом и сестрама у психолошкој прилагодби појединца. Квалитет овог односа повезан је с мјерама депресивности, анксиозности и самопоштовања, при чему појединци који имају квалитетнији однос с браћом и сестрама постижу више резултате на мјери самопоштовања, а ниже резултате на мјерама депресивности и анксиозности (Stocker, 1993; према Jurkin i Ombla, 2015). Надаље, бројна истраживања показују да је квалитет односа међу браћом и сестрама и у дјечјој доби и у адолесценцији повезан с интернализираним као и екстернализираним проблемима код дјеце (Volling, McElwain i Miller, 2002). При томе се посебно истиче улога старијих сиблинга, при чему се дјеца која имају старију браћу и сестре боље прилагођавају стресним животним догађајима него дјеца која немају старију браћу и сестре (Dirks i sar., 2015; Jurkin i Ombla, 2015).

### **Утицај треће генерације у васпитању дјетета**

Савремени начин живота ставља тачку на могућу сумњу о улози бака и дједова у животима њихових унучади. Животни вијек људи у развијеним земљама свијета је порастао у просјеку за 63,3 године у периоду 1980. године до скоро 85,5 година у 2015. години (National Center for Health Statistics, 2015), што упућује на то да је већина садашњих бака и дједова у могућности да доживе улазак унучади у период адолесценције и зрелости. Нови путеви за комуникацију, као што су e-mail, Scupe, Facebook, Viber, Instagram и сл. олакшавају контакт између треће генерације и дјеце и младих и не зависе од њихове међусобне удаљености. Стога, баке и дједови добијају потенцијал да имају важну улогу у животима својих унучади. Упркос томе, улога треће генерације у животима младих остаје и даље недовољно проучавана тема.

Постоји неколико теоријских аспеката који покушавају расвијетлити факторе који могу бити показатељи квалитете односа бака/дјед – унучад. *Први модел* – животни циклус породице је приступ који наглашава да међугенерациски однос свих чланови породице, иако условљен друштвеним приликама, као и чињеницом да сваки члан утиче један на другог, ипак се током времена развија (Crosnoe i Elder 2002; према Dunifon i Bajracharya, 2011). Овај теоријски концепт сугерише да је однос бака/дјед – унучад, који се током

времена мијења, условљен узрастом те је важна одредница њиховог односа. Такође, овај концепт истиче да је значајно какав став имају други чланови (прије свега родитељи) о улози бака/дједова. На однос бака/дједова и унучади поред узраста утиче пол и једних и других, као и претпоставка на основу теорија еволуције да баке изграђују сигурнију везу са унучадима (Szinovacz, 1998; према Dunifon i Bajracharya, 2011). Међутим, постоји и *други* теоријски модел који предлажу Cherlin i Furstenberg (1992; према Dunifon i Bajracharya, 2011) – модел “селективне инвестиције”. Он је посебно значајан у кризним периодима породице као што су: смрт, развод, незапосленост, болест, затвор или онеспособљавање родитеља и тада улога бака и дједова постаје израженија. Иначе, према овом моделу баке и дједови имају латентну функцију, јер у нормалним условима они имају претежно споредну улогу у животима њихових унучади све до појаве кризних ситуација (Clingempeel, Colyar, Brenda i Hetherington, 1992; према Dunifon i Bajracharya, 2012). *Трећи* теоријски приступ је редефинисани модел еколошке теорије и породичног система – модел међугенерациске солидарности или осјећања и понашања која повезују чланове породице кроз генерације. Овај модел су дефинисали Silverstein, Giarruso i Bengston (1998; према Dunifon i Bajracharya, 2011), а истичу да се однос бака/дјед – унуче треба сагледати у контексту других породичних односа као што су: однос између родитеља и треће генерације, однос између дједа и баке и какав је однос био између њихових родитеља и треће генерације.

### **Допринос треће генерације у васпитању дјеце**

Етнолошке студије из 75 земаља свијета показују да у оним културама које су промијениле став моћи треће генерације, баке и дједови су профитирали у емоционалном односу са својим унуцима. Та антиауторитарна улога најочитија је у кризном периоду адолесценције, који до сад није имао повољан однос. Према Hopflingeru (n. g.; према Ratković, 2009), период адолесценције унучета је најбољи показатељ квалитете тог односа за обе стране с обзиром на то да је у ранијем периоду њихов однос завистан о генерацији средњег доба (родитеља). Међутим, овај нови талас односа који се појавио у развијеним западним земљама изискује одређене социјалне вјештине и труд треће генерације (Hopflinger, n. g.; према Ratković 2009).

Најочитија улога је та да су баке и дједови културолошки миље породице – породица оријентације. Они су породици прокреације (родитељима и унуцима) извор вриједности, модела понашања, осјећаја, статуса, обичаја (Pašalić-Kreso, 2012; Hopflinger, n. g.; према Ratković 2009). Међутим, развојна теорија Eriksona (2008) указује на могућност заједничког употпуњавања треће генерације (генеративност и ангажованост за друге) са младим нараштајем (знатижеља, истраживање, идентитет). Према Langu (n. g.; према Ratković, 2009), можда је трећа генерација еволуцијски предодређена за то да генетско наслеђе има важну улогу у развоју дјетета. Оне баке које доживе дубоку старост имају прилику интензивније његовати унучад и тиме оптимизирати њихово преживљавање и пренијети гене за дуговјечност (Hawkes, n. g.; према Ratković, 2009). Ова улога је карактеристичнија за баке и дједове са стране мајки него очеве, јер се снахе лакше обраћају мајци за помоћ него супруговим мајкама. С друге стране, и данашњи дједови не заостају за бакама у погледу бриге о унучадима. Неповољности су једино што они у просјеку раније умиру, али показало се да у односу са унуцима покушавају да надомјесте све оно што нису радили са властитом дјецом.

Треба истаћи да однос бака/дједова и унучади показује и расне и културолошке варијације (Dunifon i Bajracharya, 2012). Неке студије показују да баке и дједови из афроамеричке популације имају више родитељску улогу и већи ниво интеракције са својим унуцима него баке и дједови из бјелачке популације.

Пол дјетета: Постоје неки докази да пол дјетета игра улогу у односима с баком и дједом. Резултати једне студије показују да дједови имају тенденцију да буду више укључени у животима својих унука у односу на унуке (Cherlin i Furstenberg, 1992; Dunifon i Bajracharya, 2012), док унуке остварују близак однос са бакама својих мајки (Lussier et al., 2002; Dunifon i Bajracharya, 2012). Међутим, сам однос с унуцима може бити условљен породичном структуром. То показују резултати истраживања након развода. Унуци често губе везе с очевом баком и дједом послје развода, посебно у случајевима у којима мајка има старатељство над унуцима (Creasei, 1993; Dunifon i Bajracharya, 2012). С друге стране, баке и дједови могу имати значајно учешће и помажућу улогу након развода на начин да пружају подршку разведеним родитељима (Cherlin i Furstenberg, 1992; Johnson, 1998; према Dunifon i Bajracharya, 2012). У односу на структуру, истраживања показују да је помажућа подршка највећа у једнородитељским породицама, у поређењу са усвојитељским и двородитељским породицама (Clingempeel i sar., 1992; према Dunifon i Bajracharya, 2012 ). Међутим, истраживања ипак показују да баке и дједови са мајчине стране генерално имају већу тенденцију да буду укључени у живот својих унучади у односу на баке и дједове с очеве стране (Dunifon i Bajracharya, 2012). Аутори закључују да истраживања потврђују да је највећи допринос блиског односа унучади и треће генерације у функцији компензатора лошег родитељства.

## **Закључак**

Иако су брат и сестра важан дио породице, који не само да утиче на њену динамику него је један од најтрајнијих односа у животу сваког појединца, до скоро интереса за истраживање тог подручја није ни било. Резултати показују да су брат и сестра добар показатељ психолошке прилагодбе сваког дјетета; модел за понашање, развој позитивног самопоштовања, емоционалне регулације и социјализације. Они који имају добар однос са својим братом и сестром показују мањи број девијантних понашања. Сви добијени резултати требају ићи у правцу унапређења родитељске праксе на начин да сами подстичу и креирају позитивне интеракције међу својом дјецом, јер у адолесценцији њени резултати су најочитији. С друге стране, резултате треба користити и у поучавању дјеце стратегијама властите саморегулације која ће позитивно утицати на њихове односе како са браћом и сестрама тако и са родитељима. Ипак остају и даље отворена питања као што је однос конфигурације пола сиблинга и културолошка припадност, СЕС и породична структура, ниво образованости родитеља, с једне стране; друго, улога ендогеног ендокриног система и генетских фактора у објашњењу породичне динамике с двоје и више дјеце; треће, питања која се тичу трансродности код дјеце.

Бака и дјед су културни миље сваке породице. Вриједности које се преносе генерацијски не могу без њих проћи било да их преносе директно или индиректно преко родитеља на дјецу. Неријетко су и једини ослонац дјетету у случајевима када то њихови родитељи не могу бити. Улога треће генерације на развој дјеце је подручје које је итекако недовољно пропитано, а досадашња истраживања показују да њихова улога није занемарљива ни у

подручју социјализације, емоционалне регулације; компензатори лошег родитељства а тиме и психолошке прилагодбе дјетета. Утицај баке и дједа се повећава са могућношћу савремених технологија, те тако досадашња физичка удаљеност престаје бити препрека. На нашим просторима до сад нису вршена систематска истраживања овог проблема, али их свакако треба иницирати, а резултате користити за унапређење како родитељске праксе, тако и самог односа између бака и дједова и њихове унучади.

## Литература

- Conley, D. (2000). Sibship sex composition: effects on educational attainment. *Social Science Research*, 29, 441–457.
- Čudina-Obradović, M., Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
- Dunifon, R., Bajracharya, A. (2012). The Role of Grandparents in the Lives of Youth. *Journal of Family Issues*, 33 (9), 1168–1194.
- Dirks, A. M., Persram, R., Recchia, H., Howe, N. (2015). Sibling relationships as sources of risk and resilience in the development and maintenance of internalizing and externalizing problems during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review*, 42, 145–155.
- Endendijk, J. J., Groeneveld, M. G., Mesman, J. (2018). The Gendered Family Process Model: An Integrative Framework of Gender in the Family. *Archives of Sexual Behavior*, 47, 877–904.
- Erikson, E. (2008). *Identitet i životni ciklus*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Jovanović, V., Baucal, A. (2007). Konstrukcija i ko-konstrukcija u kognitivnom razvoju. *Psihologija*, 40 (2), 191–209.
- Jurkin, M., Ombla, J. (2015). Rodne razlike u percepciji odnosa sa sestrom i manifestaciji proaktivne i reaktivne agresivnosti kod mlađih adolescenata. *Ljetopis socijalnog rada*, 22 (3), 393–414.
- Kavčič, T., Zupančič, M. (2011). Sibling relationship and personality in early/middle childhood from parent's perception. *Suvremena psihologija*, 14 (2), 119–132.
- Loeber R., Capaldi D. M., Costello E. (2013). Gender and the Development of Aggression, Disruptive Behavior, and Delinquency from Childhood to Early Adulthood. In: Tolan P., Leventhal B. (eds) *Disruptive Behavior Disorders. Advances in Development and Psychopathology: Brain Research Foundation Symposium Series*, 1, 137–160. Springer, New York, NY.
- Milevsky, A., Schlechter, M. J., Machlev, M. (2011). Effects of parenting style and involvement in sibling conflict on adolescent sibling relationships. *Journal of Family Issues*, 28 (8), 1130–1148.
- Noller, P. (2005). Sibling relationship in adolescence: Learning and growing together. *Personal Relationships*, 12, 1–22.
- Pašalić-Kreso, A. (2012). *Koordinate obiteljskog odgoja: prilog sistematskom pristupu razumijevanja obitelji i obiteljskog života*. Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Poonam, Punia, S. (2012). Impact of Parental and Contextual Factors on Differential Treatment of Siblings in the Families. *Studies on Home and Community Science*, 6 (2), 107–112.
- Piaget, J. (1924/1974). *The Language and Thought of the Child*. New York. New American Library.
- Piaget, J. (1995). *Sociological studies*. London: Routledge.
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child*. London: Routledge and Kegan.
- Ratković, V. (ur.) (2009). Unuci & bake i djedovi. U: *Geo international*, 9, 22–41. Zagreb: Adria Media.
- Song, J. H., Volling, B. L. (2015). Coparenting and children's temperament predict firstborns' cooperation in the care of an infant sibling. *Journal of family psychology: JFP: Journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43)*, 29 (1), 130–5.
- Sulloway, F. J. (2007). Birth order and sibling competition. *Handbook of Evolutionary Psychology*, 13, 297–311.

- Sulloway F. J. (2001). Birth Order, Sibling Competition, and Human Behavior. In: Holcomb H.R. III (ed.) *Conceptual Challenges in Evolutionary Psychology. Studies in Cognitive Systems*, 27. Springer: Dordrecht.
- Sulloway, F. J. (2010). Why siblings are like Darwin's finches: Birth order, sibling competition, and adaptive divergence within families. In: D. M. Buss, P. H. Hawley (Eds.) *The evolution of personality and individual differences*, 86–119. Oxford, England: Oxford University Press.
- van der Pol, L. D., Mesman, J., Groenveld, M. G., Endendijk, J. J., van Berkel, S. R., Hallers-Haalboom, E. T. & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2015). Sibling Gender Configuration and Family Processes. *Journal of Family Issues*, 37 (15), 2095–2117.
- Vasta, R., Haith, M. M., Miler, S. A. (2004). *Dječja psihologija*. Jastebarsko: Naklada Slap.
- Volling, B. L. (2012). Family transitions following the birth of a sibling: an empirical review of changes in the firstborn's adjustment. *Psychological bulletin*, 138 (3), 497–528.
- Volling, B. L. (2005). The transition to siblinghood: a developmental ecological systems perspective and directions for future research. *Journal of Family Psychology*, 19 (4), 542–549.
- Volling, B. L., McElwain, N. L., Miller, A. L. (2002). Emotion regulation in context: The jealousy complex between siblings and its relation with child and family characteristics. *Child Development*, 73, 581–600.

## **RAISING CHILDREN IN THE FAMILY: INFLUENCES SIBLINGS AND GRANDPARENTS**

### *Abstract*

The main goal of this paper is to provide insights from one side, the influence of the gender configuration of sibling in the education of children, and on the other side, the contribution of the third generation to the upbringing of children. The Sibling relationship is a unique and potent context for the upbringing of children and is one of the key factors of family dynamics. The gender configuration of the children is a structural characteristic of a family that relates to the combination of sex and the order of birth of the child in the family. The unique effects of birth order or the sex of the children affecting the behavior of children and parents are widely researched, but research on their joint impact is rare and insufficient. Grandmothers and grandfathers play an important role in the upbringing of children. In considering their relationship, there are three theoretical models that tried to illuminate factors which can be indicators of the cause of the relationship quality between grandparents and grandchildren. The first model-family life cycle, the second model-model of "selective investment" and the third-model of intergenerational solidarity. However, the role of sibling and third generation in the upbringing of children is relatively neglected by the researchers who are studying the contributions and dynamics of family relationships.

*Key words: sibling, third generation, gender configuration, family processes*

## **TEMATSKA GRUPA III**

*Iskoraci ka nastavniku novog doba*

*Iskoraci u kreiranju kvalitetnog kurikuluma*

*Stilovi učenja i poučavanja – iskoraci u nastavnoj praksi*

## PROFESIONALNA ETIKA I INTEGRITET STRUKE

### *Sažetak*

Profesionalna kultura svakog pojedinca u prvom redu podrazumijeva skup osnovnih principa etičnosti, a u područjima u kojima se izravno radi s ljudima postoji potreba većeg angažmana i stalnog promišljanja u svrhu prevencije nanošenja štete drugoj osobi. U skladu s tim, etika pedagoških istraživanja odnosi se na profesionalno i odgovorno istraživačko ponašanje koje svoju svrhu nalazi upravo u odgoju, a temelji se na poštivanju ljudskih prava i dostojanstva osobe. Obuhvaća njihovo promišljanje, analizu i izvedbu, u cilju kontinuirane težnje promicanju integriteta znanosti i struke. Etika pedagoških istraživanja zahtijeva i posebne mjere zaštite sudionika koje su i osnovni preduvjet njihove provedbe, posebno kada se radi o najosjetljivijem dijelu stanovništva – djeci. Cilj ovog rada je opisati trenutno aktualne mjere i napraviti osvrt na njihovu opravdanost i svrhu, ali i učestalost i kvalitetu provođenja. U obzir je uzeta činjenica da se etika u pedagogiji odnosi na obveze svake osobe koja ima doticaj s odgojem, bilo da u njemu radi i/ili ga znanstveno proučava. Šire gledano, radi se o ogromnom broju ljudi, jer njene temeljne postavke ne obuhvaćaju samo zaposlene u odgojno obrazovnom sustavu, već i sve one koji imaju obvezu i privilegiju sudjelovati u nečijem odrastanju.

*Ključne riječi: etika u pedagogiji, integritet znanosti i struke, ljudska prava i dostojanstvo, profesionalna kultura*

### **Uvod**

*„Poštenje je prvo poglavlje u knjizi mudrosti.“  
Thomas Jefferson*

Etička pitanja prožimaju postupke u svim vidovima života, bilo da se radi o svakodnevici, poslu, osobnim dilemama i trebaju biti polazište svakog znanstvenog i stručnog istraživanja. Radi se o disciplini koja proučava ljudsko ponašanje, traga za ispravnom odlukom i djelovanjem u skladu s istom.

Od iznimne je važnosti da se svaki znanstvenik prije nego krene u istraživanje upozna s temeljnim etičkim načelima i osvijesti osobnu odgovornost koju ono za sobom vuče. Nositelji istraživanja odgovorni su za njegove postavke, prirodu i proces, zbog čega moraju poštivati profesionalni etički kodeks i vrijednosti svoje profesije.

Briga oko etičkih načela započinje prije samog istraživanja, koje je potrebno zamisliti tako da bude u skladu, kako sa zadanim zakonskim okvirima, tako i s postojećim etičkim kodeksom. Prije provedbe, istraživač je dužan zatražiti dopuštenje matične ustanove i unaprijed voditi brigu o etičkoj prihvatljivosti vlastitog nacрта, te vlastitoj kompetentnosti i ekipiranosti da istraživanje prevede na stručan način i izvede iz njega valjane zaključke.



## Profesionalna etika

Rječnik stranih riječi definira profesionalnu etiku kao „Disciplinu koja se bavi proučavanjem smisla i ciljeva moralnih htijenja, temeljnih kriterija moralnog vrednovanja kao i zasnovanosti izvora morala“ (Anić i Goldstein, 2000: 394). Promatrajući pedagoški poziv koji se vremenom snažno razvio, od pedagoga se sve više očekuje upravo proučavanje moralnih htijenja, poštovanje načela istinitosti i težnja prema izvrsnosti. Međutim, zbog nepostojanja eksplicitnog etičkog kodeksa kao bitne sastavnice pedagoške etike oko mnogih pitanja razvijaju se dileme.

Odgaj i obrazovanje su dinamične pojave koje ne mogu biti razumljive pukim znanstvenim proučavanjem. One uvijek proživljavaju promjene i svojevrsne krizne situacije koje se mijenjaju u skladu s vremenom, okolnostima, navikama. Nastavnik je, pored postojećih zakonodavnih normi uvijek do određene granice autonoman u svom poslu s velikom slobodom odlučivanja, pa mu je potrebna profesionalna pedagoška etika.

Profesionalna etika je na pristupačan način definirana i kao:

*Skup normi, vrijednosti, ciljeva, kojima bi se trebali rukovoditi pripadnici neke profesije u primjeni svog profesionalnog znanja. Profesionalna etika je djelomično formalna, a djelomično neformalna. Formalan je pisani etički kodeks na koji se profesije ponekad zaklinju da će se po njemu ponašati u praksi; on je obično sistematičan, eksplicitan i altruističan. Neformalan je onaj nepisani kodeks, a nosi težinu formalne preskripcije (Živković, 2000: 485).*

Etički kodeks je potrebno objediniti i napraviti prihvatljivim za sve sudionike u pedagoškom procesu, a jednom donesen važeći kodeks mora biti kontinuirano praktično primjenjivan i nadograđivan. Kodeks srednjoškolskih profesora i nastavnika, koji je trenutno na snazi ima potencijal, ali određeni broj odgojno obrazovnih djelatnika nije upućen u njegov sadržaj.

## Profesionalna kultura – analiza učinkovitosti provođenja edukacijskih programa

Njegovanje profesionalne kulture postiže se prvenstveno osluškivanjem potreba osoba s kojima se komunicira, njihovom analizom i promišljanjem o poboljšanju. Ako se promatra pedagoška struka, dobar primjer iz prakse su evaluacije koje je potrebno provoditi i analizirati nakon svakog odgojno obrazovnog ciklusa bez obzira na razinu i vrstu provedene edukacije. One moraju biti anonimne i provoditi se neposredno nakon aktivnosti koja se evaluira. Odgovori na kombinaciju pitanja otvorenog i zatvorenog tipa trebaju pružaju objektivni uvid u stavove ispitanika, jer samo on otvara mogućnost poboljšanja i težnje izvrsnosti.

U narednom tabelama prikazana su kretanja ocjene učinkovitosti održanih edukacijskih radionica prema evaluacijskim elementima i vremenu održavanja. Radionice su održane u sklopu projekta Promocija cjeloživotnog učenja, na temu „Učenje i poučavanje odraslih“. Cilj projekta bio je na globalnoj razini unaprijediti kompetencije i profesionalizaciju nastavnog osoblja uključenog u andragoške programe. Sadržajno identične evaluacijske listove su anonimno popunjavali polaznici na kraju svakog trodnevnog edukacijskog ciklusa (3. 3. 2017–26; 27. 10. 2017–19 i 9. 3. 2018–19; ukupno 64 polaznika).

Tabela 1. Ocjene učinkovitosti održanih edukacijskih radionica prema evaluacijskim elementima

Evaluacijski elementi	3. 3. 2017.	27. 10. 2017.	9. 3. 2018.
Uvjeti rada	4,35	4,32	4,84
Razumljivost izloženog gradiva	4,08	4,83	5
Korisnost radnih materijala	4,35	4,88	4,74
Moderacija aktivnosti	4,31	4,76	4,84
Način komunikacije	4,19	4,71	4,95
Zadovoljenje potreba i interesa	4,27	4,58	4,58
Medijan	4,29	4,74	4,84
Aritmetička sredina	4,26	4,68	4,83

Izvor: Evaluacijski upitnici za procjenu učinkovitosti edukacijskih radionica održanih u sklopu projekta „Promocija cjeloživotnog učenja“ u periodima 1–3. 3. 2017; 25–27. 10. 2017. i 7– 9. 3. 2018.

Iz navedene tabele evidentno je da su evaluacijske radionice poboljšane po svim elementima evaluacije, što je najvidljivije u područjima razumljivosti izloženog gradiva i načinu komunikacije. S obzirom na to da je najveća ocjena 5, još uvijek postoji potreba za povećanjem kvalitete rada i zadovoljstva polaznika, posebno u području koje se odnosi na zadovoljenje njihovih interesa i potreba.

Statistički pokazatelji medijan i nešto osjetljivija aritmetička sredina također pokazuju kontinuirani napredak (od 4,26 preko 4,68 do 4,83) odnosno poboljšanje prosječne ocjene zadovoljstva polaznika za 0,42 između prvog i drugog i 0,15 između drugog i trećeg ciklusa.

Ako se promatra svaki promatrani evaluacijski element iz naredne tablice, evidentno je da se najveće poboljšanje postiglo u području razumljivosti izloženog gradiva (za 0,92), a najmanje u zadovoljenju potreba i interesa polaznika (za 0,31).

Tabela 2. Kretanje ocjene učinkovitosti edukacijskih radionica prema vremenu održavanja

Vrijeme evaluacije	Uvjeti rada	Razumljivost izloženog gradiva	Korisnost radnih materijala	Moderacija aktivnosti	Način Komunikacije	Zadovoljenje potreba i interesa
3. 3. 2017.	4,35	4,08	4,35	4,31	4,19	4,27
27. 10. 2017.	4,32	4,83	4,88	4,76	4,71	4,58
9. 3. 2018.	4,84	5,00	4,74	4,84	4,95	4,58
Medijan	4,35	4,83	4,74	4,76	4,71	4,58
Aritmetička sredina	4,5	4,64	4,66	4,64	4,62	4,48

Izvor: Evaluacijski upitnici za procjenu učinkovitosti edukacijskih radionica održanih u sklopu projekta „Promocija cjeloživotnog učenja“ u periodima: 1–3. 3. 2017; 25–27. 10. 2017. i 7–9. 3. 2018.

Najviše ocjene predavači su dobili za razumljivost izloženih sadržaja, a najniže za uvjete rada, što je potrebno uzeti u obzir prilikom planiranja narednih edukacijskih ciklusa.

S obzirom na to da se radi o radionicama istog sadržaja koje su se održavale u tri vremenski odvojena ciklusa i istim elementima evaluacija, dobivene ocjene pokazuju rezultate kontinuiranog istraživanja. Na osnovu njegove analize prikazani elementi su se u svakom narednom ciklusu uspjeli korigirati i poslužiti kao osnova za poboljšanje narednih edukacijskih radionica i povećanje ukupne kvalitete i učinkovitosti rada.

### **Sokratova prisega kao presjek moralne dimenzije nastavničkog poziva**

Temeljni dio profesionalne kulture je i njegovanje empatije i korektnog odnosa prema sebi i okolini. Njemački pedagog Hartmut von Hentig (1997) dao je najjasniji odgovor na pitanje kako proces obrazovanja i odgajanja napraviti još učinkovitijim i to putem dobrovoljne prisege kojom bi se roditelji, odgajatelji i učitelji zavjetovali o odnosu prema osobama koje odgajaju. Nazvao ju Sokratovom jer govori upravo o odgoju, a njen je sadržaj čini presjek moralne dimenzije nastavničkog poziva. Kao pedagog, svaki učitelj, nastavnik, profesor obavezuje se: da će odgojno-obrazovnom poslu pristupiti svjesno i savjesno ga obavljati; da će cjelokupni odgojno-obrazovni rad utemeljiti na saznanjima pedagogije, psihologije i njima srodnih nauka; poštovati svako dijete; braniti ga od svega što je usmjereno protiv njega; zalagati se za njegov psihički i fizički sklad; poštovati njegove osjećaje; uvažavati ga kao ravnopravnog sugovornika; tražiti njegovo odobrenje za sve što čini za njega; upoznavati zakonitosti njegovog razvoja; otkrivati i razvijati njegove sklonosti; da neće lomiti njegovu volju; da će ga poučavati kako da koristi vlastiti razum; osposobljavati za preuzimanje odgovornosti za život, rad i stvaralaštvo u zajednici; da ga neće podčinjavati svojim shvaćanjem svijeta, ljudskog društva i čovjeka; da će nastojati pružiti mu viziju boljeg svijeta; omogućiti mu da upozna što je i kakav je to dobar život; uvjeravati ga da se vizija boljeg svijeta može ostvariti; podučavati ga istinoljubivosti, osobnim primjerom mu pokazivati; obrazlagati svoja uvjerenja i djela i argumentima ih braniti od kritike; vlastiti rad svjesno provjeravati; biti spreman da se u svako vrijeme bude provjeren.

Sokratovom prisegom u prvi plan je stavljeno istinoljublje i hrabrost za izmjenu svijeta polazeći od samoga sebe, kao i spremnost na suprotstavljanje potencijalnim pokušajima ugrožavanja usvojenih načela, te s druge strane, potpunom spremnošću za izlaganje svog djelovanja javnoj prosudbi i konstruktivnoj kritici. Njenim polaganjem osvijestila bi se zahtjevnost, složenost i odgovornost njenog donošenja i provođenja.

Odgoj su proučavali mnogi filozofi, među kojima se može izdvojiti Kant, prema kome je: „Misliti o odgoju s etičkog stajališta zadaća kojoj treba pristupiti oprezno zbog opasnosti od mnoštva samorazumljivih teza.“ (Seneković i Kramarić, 2011: 135)

Radi se o najtežem problemu koji može biti stavljen pred pojedinca, jer iz kvalitete odgoja nastaje dobro, ali i loše u svijetu, zbog čega se stalno vraćamo na promišljanje o ulozi pedagoške etike. Ona se znatno razlikuje od drugih profesionalnih etika jer podrazumijeva odnos pedagog – učenik, što je sasvim druga komunikacijska dimenzija od odnosa stručnjak – klijent. Radi se o neposrednom socijalnom odnosu s direktnim moralnim implikacijama.

## Etika u znanosti i istraživanju

Kako ne bi došlo do zlouporabe znanosti, potrebno je osvijestiti temeljna etička načela i u znanstvenim istraživanjima. Pri tome se prvenstveno misli na odgovorno istraživačko ponašanje i odnosi se na sva područja kako znanstvenih tako i stručnih istraživanja.

Etička načela u istraživanjima pokrivaju područja prikladnosti i opravdanosti postupaka pripreme, provedbe, analize te interpretacije rezultata znanstvenog istraživanja. Njihovo poznavanje, razumijevanje i primjena postaju sve važniji zbog ubrzanog razvoja znanosti i sve većeg broja dostupnih informacija. Znanost uvijek postavlja mnogobrojna pitanja i nužno je da se odgovori kreću unutar granica sigurnosti i da imaju svoj određeni smisao.

Kada se govori o znanstvenoj pedagogiji, Palekčić (2012) tvrdi da se ona treba skrbiti za sebe, odnosno obrađivati razliku između istinitog i neistinitog, između ispravnog i pogrešnog. Njezin je moral korektno istraživanje, kontinuirano preispitivanje, međusobna kontrola unaprijed i unazad, te naknadno provjeravanje. Zahtijeva stalno promišljanje, jer ne postoji jednostavna etika za roditelje, pedagoge i ostale sudionike procesa, jer iako oni mogu sjediti u istom brodu, nisu na istoj poziciji i nemaju istu odgovornost.

Vrlo je važno jasno i precizno dati odgovor na pitanja koja se odnose na moralne i pravne norme obvezne za pedagoško djelovanje. Zbog toga su se vremenom i pedagoška nastojanja države povećala, pa tako i naponi te briga roditelja za odgoj djece i mladih. Pravne norme su se upotpunile, npr. prema članku 38. Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2017), institucija je za svaku aktivnost dužna izraditi detaljan program aktivnosti s ciljevima, načinom realizacije, vremenikom, troškovnikom, načinom financiranja i načinom vrednovanja, zatražiti pisanu suglasnost roditelja, uz voditelja osigurati pratnju sukladno broju učenika, a za učenike s teškoćama pratnju sukladno njihovim teškoćama. Program aktivnosti je dio godišnjeg plana i programa rada škole i školskog kurikuluma.

Kako u svim drugim istraživanjima, tako i u pedagoškim, u prošlosti se nije u tolikoj mjeri vodilo računa o stresu i šteti sudionika, što je danas nedopustivo, pogotovo ako je riječ o najosjetljivijem dijelu stanovništva, djeci. Postavljaju se pitanja i o obmani, koja se smatrala dijelom istraživanja u svrhu izbjegavanja pristranosti, kao i ključnom za objektivnu znanost.

Poznato je da je Miligramov pokus jedno od prvih istraživanja koje je ozbiljnije potaknulo zahtjeve za etičkim pristupom. Iako njegovo obrazloženje navodi kako se bez obmane ne bi mogla shvatiti ispitivana pojava, etička opravdanost je bila više nego upitna. Zbog toga se obmana se nastojala izbjeći i koristile se alternative, kao što su igranje uloga i istraživanja sa simulacijom. Prema Milasu (2005), u svakom bi slučaju zaključak bio isti: neovisno o osobinama, kad se nađu u određenim situacijama, ljudi se ponašaju na načine na koje inače ne bi.

Istraživački postupci razrađuju se sa svrhom da budu što etičniji pa su se pojavila tzv. poštena istraživanja i kvazi eksperimenti. U poštenim istraživanjima sudionici znaju cilj istraživanja prije početka. U kvazi eksperimentu opažaju se pojave koje su se spontano pojavile. U svakom trenutku je na prvom mjestu zahtjev za posebnim mjerama zaštite sudionika koje su preduvjet za provođenje ikakvog istraživanja. Inzistira se i na suglasnosti ustanove, nositelja istraživanja,

putem koje istraživač dolazi do sudionika. Kada se vrši istraživanje na osjetljivoj skupini – djeci, neophodna je i zakonski definirana prethodna suglasnost roditelja odnosno staratelja.

Sudionicima je bitno pružiti sve detaljne informacije o procesu istraživanja i ulozi sudjelovanja. Nakon istraživanja, ako postoje naznake da je sudionik bio izložen stresu, ispitivač mu je dužan osigurati pravovremenu pomoć i savjetovanje. Sudionici imaju pravo i na informacije o provedenom istraživanju. Sve navedene aktivnosti podrazumijevaju anonimnost i potpunu zaštitu privatnosti, što je potrebno istaknuti i u suglasnostima.

### **Pristupi pedagoškim istraživanjima – pitanje je ključ svega**

Milas (2005) skreće pozornost na pedagošku zbilju, koja se temelji na različitim kriterijima, a način na koji se dolazi do znanstvene spoznaje uvijek je definiran metodološki.

Ono što je čini posebnom ja činjenica da je svaka osoba, u ovom kontekstu odgajnik, različit u svojoj posebnosti, da je svaka situacija specifična s obzirom na mjesto, vrijeme dešavanja i mnoštvo drugih uvjeta.

Istraživanje određuju i osobnost samih istraživača, kao i posebnosti njihove pedagoške spoznaje, a uvijek je naglašena neophodnost objektivnosti.

Ako se kao polazni kriterij postavi usmjerenost, istraživanja mogu biti temeljna i aplikativna, a na njih se logičkim slijedom nadovezuju razvojna. Svaki navedeni proces za sobom vuče pitanje izloženosti ispitanika, pa je prije same provedbe potrebno definirati zaštitu njihove privatnosti.

### **– Temeljna i aplikativna istraživanja**

Temeljnim (fundamentalnim) istraživanjima postižu se nove spoznaje o osnovama proučavanih područja. Ona ne služe izravnoj primjeni u odgojno-obrazovnoj praksi i najčešće se povezuju s temeljnim istraživanjima iz drugih znanosti te se tada u njima ostvaruje interdisciplinarni pristup.

Primjeri se mogu odnositi na: ispitivanje povezanosti učenikovog školskog uspjeha, stupnju njegove motiviranosti za učenje, opće mentalne sposobnosti i socijalnog statusa sredine u kojoj živi ili utjecaj političkih zbivanja na razvoj osnovnog/srednjeg/visokog školstva u periodu od... do...

Temeljna istraživanja predstavljaju bazu, ali za pedagogiju su od posebnijeg značaja aplikativna odnosno primijenjena istraživanja u kojima se primjenjuju rezultati prethodnih, temeljnih istraživanja. Ona služe postizanju novih spoznaja i prvenstveno služe ostvarivanju praktične svrhe odnosno cilja, i često polaze od primjene rezultata fundamentalnih istraživanja. Odnose se na unapređivanje djelatnosti na nekom njezinom području i pretežno su empirijska, iako se često javlja neempirijski udjel, npr. istraživati se mogu metode za ostvarivanje učinkovitije nastave ili istraživanje načina za poticanje boljih međuljudskih odnosa u kolektivu.

Na aplikativna se logički nadovezuju razvojna istraživanja gdje se radi na poboljšavanju nastavnih oblika i metoda, a najčešće je riječ o akcijskim istraživanjima.

### **- Akcijska istraživanja**

Osnovni cilj akcijskih istraživanja je pronalaziti bolje i uspješnije načine provedbe odgojno-obrazovnog rada. Radi se o praktičnim načinima sagledavanja vlastitoga rada s ciljem procjene njegove kvalitete. Uvijek započinju pitanjem koje polazi od unapređivanja prakse, njenog razumijevanja i šire edukacijske situacije, npr.: Kako unaprijediti kreativnost učenika koristeći tehnike kreativnog mišljenja?; Kako unaprijediti suradnju učenika primjenom timskog učenja?; Kako unaprijediti ocjenjivanje učenika koristeći mape učenja i poučavanja (portfolije)?

Svaki istraživač može sam izabrati koja je vrsta vrijednosti bitna za njegovo istraživanje (moralne i estetske, duhovne, dijaloško-dijalektičke, političke i ekonomske i sl.). Whitehead (1989) tvrdi da su vrijednosti te koje za njega čine standard procjene kvalitete ostvarenog akcijskog istraživanja.

Svi sudionici su ujedno istraživači zbog čega je kroz podatke potrebno dati i mogućnost izražavanja individualnih perspektiva. Cijeli proces je nelinearan, a koriste se različiti relevantni unutarnji i vanjski izvori podataka, s posebnim naglaskom na obvezi čuvanja profesionalne tajne i zaštite integriteta profesije.

U slučaju da postoji više izvora informacija za određeno pitanje ona se svrstavaju u triangulacijsku matricu. Od presudne je važnosti organizacija podataka.

Akcijsko istraživanje usmjereno je struci i karakteristično i po tzv. kritičkom prijatelju, osobi koja je više zainteresirana za napredovanje nastavnika nego za napredovanje istraživanja, odnosno nastoji pružiti pomoć nastavniku u osobnom razvoju.

Čak i ako se i nakon mnogih pokušaja ne uspiju postići planirana poboljšanja, izvješće je smisleno jer je učenje iz pogrešaka i nepredviđenih problema nerijetko najučinkovitije.

### **- Evaluacijska istraživanja**

Evaluacijska istraživanja usmjerena su učinkovitosti nastavnih postupaka, metoda, oblika rada, a najčešće ispituju postojeće programe. Prema svojoj pretežnoj usmjerenosti mogu biti formativna i sumativna. Kod formativnih je evaluacija u prvom redu i ima svrhu ustanoviti stanje i poteškoće u odgoju i obrazovanju, dok su sumativna karakteristična po evaluaciji koja ima svrhu ustanoviti cjelokupne rezultate odgojno-obrazovne aktivnosti.

Moberg (1984) ističe da i formativna i sumativna istraživanja mogu biti vrlo koristan i važan alat za razvoj učinkovite strategije i programa prevencije te njihovog širenja.

Istraživanja ove vrste traju 3–5 godina, i imaju sljedeći tijek: provodi se predinterventno istraživanje, zatim se razvijaju programi prevencije za djecu i mlade i ocjenjuje njihova učinkovitost, nakon čega se podučavaju nastavnici i stručni suradnici o načinima uporabe i na kraju nadzire provedba. O svakoj etapi trebaju biti upoznati svi ispitanici, a ako se radi o

maloljetnicima ili osobama koje nemaju sposobnost rasuđivanja, istraživanje se može provesti samo uz pisanu suglasnost njihovih roditelja odnosno staratelja.

Prepreke ovom istraživanju su mnogobrojne, a najčešće su psihološke (manjak interesa i angažiranosti, strah od negativne evaluacije, manjak iskustva i sposobnosti); tehničke (manjak dobrih priručnika, gotovih instrumenata za rad, niska razina znanja o evaluacijskim tehnikama i procedurama) i financijske (sredstva koja su na raspolaganju menadžerima za evaluaciju su ograničena ili ne postoje).

Hawkins i Nederhood (1987) definirali su evaluaciju kao proces sistematskog prikupljanja, analize i interpretacije podataka s namjerom odgovaranja na pitanja o određenom problemu.

Potrebno je postaviti pitanje o pitanju: Kako postaviti korektno i svrsishodno pitanje?

Među obiljem mogućnosti, potrebno je istaknuti konceptualni ili teoretski model pitanja (npr.: Koja se vrsta preventivne strategije upotrebljava?); pitanja nastojanja (npr.: Koliko smo učitelja obučili upotrebi materijala za programe prevencije?); pitanja učinkovitosti (npr.: Koliko je učinkovit naš program prevencije ranog započinjanja uporabe alkohola među adolescentima?); pitanja korisnosti (npr.: Koja strategija – poticanje roditelja, telefonski razgovor ili pozivno pismo je korisniji način njihovog aktiviranja?).

U odnosu na pitanja, razlikuju se i razine evaluacije, pa tako evaluacija strukture dokumentira što se dogodilo tijekom provedbe programa (npr.: Je li program bio proveden po planu?). Evaluacija rezultata testira do koje su mjere postignuti specifični ciljevi programa (npr.: Koliko je mladih ljudi spriječeno od daljnjeg korištenja alkohola?). Evaluacija utjecaja utvrđuje ima li program učinaka van direktnih sudionika programa (npr.: Koji je bio utjecaj programa na ostale škole?).

Evaluacija rezultata u projektima istraživanja trebala bi omogućiti razvoj učinkovite intervencije koja se može generalizirati, te razvoj programa ili intervencije koji se temelje na teorijskim modelima ponašanja i promjene, kao i dizajn koji mora dozvoliti obraćanje pitanjima o promjenama elemenata kao dijelova modela (npr. stavovi).

Kada je riječ o evaluaciji rezultata, etički su posebno osjetljive studije učinkovitosti koje se izvode u stvarnim životnim uvjetima kako bi se ocijenila učinkovitost programa. Za razliku od njih, studije korisnosti izvode se u optimalnim (najboljim) uvjetima kako bi se ocijenili modeli i strategije sprečavanja.

Sva navedena istraživanja usmjerena su poboljšanju teorije i prakse, pri čemu je naglasak uvijek na praksi, zbog čega se nazivaju empirijskim istraživanjima; u obzir uzimaju stvarne situacije i stvarne sudionike zbog čega je u svakoj etapi potrebno promisliti o njihovoj etičkoj korektnosti i opravdanosti.

Etape pedagoških istraživanja provode se od živog promatranja prema apstraktnom mišljenju do konkretne praktične primjene. Nakon detekcije izvora problema istraživanja, pronalaze se čimbenici koji na njega utječu i koji pozitivno ili negativno koreliraju. Ciljevi, zadaci i hipoteze u pedagoškom istraživanju usko su povezani i jedno povlači drugo. To znači da problem proizlazi iz

predmeta, bez problema nema određivanja ciljeva, zadaci su konkretna pitanja na koja treba dati odgovor, a hipoteze proizlaze iz zadataka.

### **Temeljna etička načela znanstvenog rada**

Temeljna etička načela rada prema Etičkom kodeksu HPD u svom radu ističe Milas (2005), kroz poštivanje ljudskih prava i dostojanstva osobe, kompetentnost, profesionalnu i znanstvenu odgovornost i integritet znanosti i struke. Navedena temeljna načela samo su osnovne smjernice za praktičan rad istraživača, a u stvarnoj situaciji, istraživač ima obvezu postupati na način koji ne šteti ni pojedincu ni društvu.

Poštivanje ljudskih prava i dostojanstva osobe odnose se na iskazivanje poštivanja navedenih vrijednosti, a temeljni cilj načela je očuvanje i nenarušavanje privatnosti. Poštuje se pravo na osobnost, povjerljivost informacija, samoodređenje i različitost, a osuđuje svaki oblik diskriminacije. Posebno je osjetljivo područje različitosti, koje istraživači moraju prihvaćati na otvoren i tolerantan način, otklanjajući čak i svaku naznaku diskriminatornog ponašanja.

Kompetentnost – istraživač mora osvijestiti i realno sagledati svoju osobnu razinu kompetentnosti i koristiti istraživačke tehnike i metode za koje je kvalificiran. Zbog dinamike razvoja znanosti potrebno je uložiti trud za njeno dosezanje i kontinuirano stjecanje i razvijanje novih, potrebnih vještina i znanja. Ići u korak s vremenom sve je teže, a to je moguće postići jedino razvojem vlastitih kompetencija.

Profesionalna i znanstvena odgovornost odnosi se prvenstveno na praktičan rad s tim da su i istraživači dužni obavljati svoj posao prihvaćajući i stručnu i znanstvenu odgovornost za njegovu kvalitetu. Moralni standardi moraju biti na visokoj razini i postavljeni tako da potiču izgradnju pozitivnog stava javnosti. Preporučuju se što češća savjetovanja i razgovori s kolegama, traženje dodatnih stručnih mišljenja, sagledavanje problema s više strana i težnja što češćoj uporabi argumenata konvergencije.

Integritet znanosti i struke isključuje svaki oblik dovođenja drugih osoba i javnosti u zabludu, skrivanje ili krivotvorenje nalaza, netočne interpretacije dobivenih rezultata. Potrebno je strogo odvagati vrijednost vlastitih istraživačkih rezultata i spoznaja u odnosu na dobrobit ispitanika, pri čemu do izražaja dolazi visoki stupanj vlastite odgovornosti prema društvu u kojem žive.

### **Etički problemi istraživanja**

*„Da bi se postupalo razumno, malo je imati samo razum.“*

*Dostojevski*

Istraživačeva etička odgovornost je ponekad nesaglediva, zbog čega se pred njega postavlja niz ograničavajućih ali neophodnih čimbenika, među kojima su poštivanje znanstvenih standarda, zakonskih normi, točno navođenje izvora, postupaka i rezultata, te preuzimanje potpune odgovornosti za potencijalne posljedice.



Etički problemi nisu nužno vezani uz određenu fazu istraživanja, mogu se pojaviti u svakom trenutku, ponoviti, ili povući za sobom niz nepredviđenih pojava. U obzir je potrebno uzeti i slobodu u izražavanju, podučavanju i publiciranju, odnosno slobodu izbora svakog pojedinca, sve dok njegovo ponašanje ni u kom obliku ne šteti drugima.

Načela znanstvene kompetencije i istraživačke etike postavljaju se pred istraživače već prilikom planiranja istraživanja. U toj se fazi propituje etička prihvatljivost nacрта, poduzimaju koraci u svrhu zaštite prava i dobrobiti ispitanika i svih osoba direktno ili indirektno uključenih u istraživanje.

S obzirom na navedenu složenost i važnost etičkih pitanja, dobra je praksa da neovisno etičko povjerenstvo prethodno razmotri i odobri sve istraživačke nacрте. Na razini predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja, taj problem rješava se kurikulumom koji se donosi posebno za svaku školsku godinu a odobrava se na tri razine: na Učiteljskom/ Nastavničkom vijeću, Vijeću roditelja i Školskom odboru. Svaka naknadna promjena prolazi istu proceduru.

Odgovornost je prema ispitanicima kojima se detaljno obrazlažu sve potankosti o istraživanju koje bi mogle utjecati na njihovu spremnost na sudjelovanje. Najvažniji dio suglasnosti je pisani pristanak ispitanika za sudjelovanje u istraživanju koji se dokumentira i čiji sadržaj treba biti pisan jezikom koji je sudionicima istraživanja potpuno razumljiv. Da bi bila valjana, suglasnost treba sadržavati ime i prezime sudionika i potpisani tekst koji govori o cilju i prirodi istraživanja, imena odgovornih istraživača, matičnu istraživačku ustanovu te sve ostale specifične potankosti vezane uz istraživanje.

Ključno etičko načelo istraživanja je pravilo prema kojem ispitanici moraju biti upoznati s mogućnošću slobodnog odlučivanja o vlastitom (ne)sudjelovanju, obaviješteni o predvidivim posljedicama odbijanja ili napuštanja sudjelovanja kao i o različitim rizicima, neugodi i ostalim ograničavajućim čimbenicima. Pri tome ne smije postojati nikakav oblik vanjskog pritiska na potencijalne sudionike. Istraživač je direktno odgovoran za zaštitu ispitanikove osobnosti i povjerljivost podataka.

Jasna pravila postoje i prilikom izvještavanja o rezultatima do kojih je došlo provedenim istraživanjem, koja ne smiju biti izmišljena, korigirana, niti nadopunjavana. Etika istraživača ogleda se upravo u nepristranom iznošenju svih relevantnih podataka. Nakon objave rezultata, korektno je pružiti kolegama uvid, da bi ponovnom analizom mogli provjeriti dobivene ne uskraćujući pravo kolegama da ponovnom analizom mogu provjeriti dobivene postavke. Međutim, navedeni je postupak dopušten isključivo pod uvjetom očuvanja privatnosti ispitanika.

## **Zaključak**

Temeljna načela pedagoške etike izvode se iz stajališta prema kome je jedino ispravno da svaka osoba tretira druge na način koji želi i očekuje da se njega tretira. Isto pravilo vrijedi i za znanstvenike prilikom provođenja znanstvenih istraživanja, kao i za istraživanja usmjerena praktičnoj primjeni.

Da bi se postigla jasna i potpuna etička odgovornost neophodno je, prije svakog pojedinog istraživanja, precizno definirati granice i norme ponašanja koje utječu kako na pojedinca tako i na javnost. Znanost i struka moraju težiti ciljevima koji koriste čovjeku i društvu u cjelini kontinuirano preispitujući njihovu profesionalnu dimenziju. U skladu s tim, pedagoška etika zahtijeva usmjereno djelovanje, a krajnji cilj je preuzimanje potpune odgovornosti za svaki korak, u čemu je sadržana osebujnost, zahtjevnost i težina svake profesije.

Uz navedeno se spontano nadovezuje fenomen profesionalne kulture kao skupine osnovnih načela koji su dio svake struke, za čiju je izgradnju potreban senzibilitet i nešto više od poštivanja općeprihvaćenih principa etičnosti. To je posebno važno u sferama u kojima se izravno radi s ljudima, gdje je neophodno potpuno prihvatiti profesionalne vrijednosti i pripadajuća moralna ponašanja bez obzira jesu li standardizirana i pretočena u pisani oblik.

## Literatura

- Anić, V., Goldstein, I. (1999) *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: NOVI LIBER.
- Hartmut von Hentig (1997) *Humana škola – škola mišljenja na nov način*. Zagreb: Educa.
- Hawkins, J. D., Netherhood B. (1978) *Hanbook for evaluating drug and alcohol prevention programs. U. S. Department of Health and Human Services: Public Health Service*.
- Milas, G. (2005) *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Moberg, P. (1984) *Evaluation of prevention programs. A basic guide for practitioners. Madison. Wisconsin: Wisconsin Clearinghouse*.
- Palekčić, M. (2012) „Klaus Prange, Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns“. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1/2), 239–243.
- Seneković, Ž – Kramarić, E. (2011) *Kantova teorija odgoja u etičkoj perspektivi*. Cris, XIII (1), str. 135–144.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi: Urednički pročišćeni tekst, Narodne novine, br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 94/13, 152/14 i 7/17.
- Živković, M. (2000) *Pedagoška etika i njezine pretpostavke*. Napredak, 141 (4), 485–494.
- Whitehead, J. (1989) *Creating a living educational theory from questions of the kind, 'how do i improve my practice? Cambridge Journal of Education*, 19 (1), p. 41–52.

## PROFESSIONAL ETHICS AND INTEGRITY OF THE PROFESSION

### *Abstract*

The professional culture of each individual involves, in the first instance, a set of basic principles of ethics, and in areas where people are directly involved, there is a need for greater engagement and constant reflection in order to prevent damage to another person. Accordingly, the ethics of pedagogical research relate to professionally and responsibly behaviors that are based on respect for human rights and dignity of a person. It includes their reflections, analysis and performance, with a view to continually striving to promote the integrity of science and profession. The ethics of pedagogical research requires special protection measures for the participants, which are also a basic precondition for their implementation, especially when it comes to the most sensitive part of the population – children. The aim of this paper is to describe the current measures and to review their justification and purpose, as well as the frequency and quality of implementation. It has been taken into account the fact that ethics in pedagogy refers to the obligations of any person who has contact with education, whether he or she works and/or scientifically research. Wider viewing, it is a huge number of people because the basic settings do not only cover employees in the education system, but also all those who have the obligation and the privilege of participating in someone's upbringing.

*Key words: ethics in pedagogy, integrity of science and profession, human rights and dignity, professional culture*

## SAMOEVALUACIJA ODGAJATELJA KAO ZNAČAJAN FAKTOR PROFESIONALNOG RAZVOJA

### *Sažetak*

Novi izazovi i zadaci odgojno-obrazovne prakse od svakog odgajatelja zahtijevaju sve veću autonomnost i kreativnost u donošenju odluka. Da bi se vješto nosio sa tim izazovima, odgajatelj mora posjedovati određene lične i profesionalne kompetencije koje će stalno usavršavati i dograđivati. Visoko na ljestvici profesionalnih kompetencija smatra se sposobnost stalnog preispitivanja i osvještavanja vlastite prakse kroz kontinuiranu samoevaluaciju. Da bi odgajatelj postao refleksivni praktičar, on mora kritički sagledavati svoju praksu tražeći pri tom odgovore na tri osnovna pitanja: Šta (radi)?, Zašto (to radi)? i Kako (unaprijediti to šta i kako radi)?. Cilj našeg istraživanja bio je ispitati stavove odgajatelja o refleksiji vlastite prakse i koliko im refleksija i samorefleksija pomaže u radu te profesionalnom razvoju uopće. Cilj nam je bio i rasvjetljavanje ograničavajućih faktora koji utječu na kvalitetniju samoprocjenu vlastite prakse, kao i definiranje određenih preporuka koje bi odgajateljima mogle pomoći u refleksivnoj praksi. Rezultati istraživanja na uzorku od 59 odgajatelja pokazali su da su odgajatelji svjesni uloge samoevaluacije u razvijanju profesionalnih kompetencija, važnosti refleksivnog prijatelja i rasprave među kolegama u cilju dobijanja povratne informacije o eventualnim pogreškama u radu. Među najvećim preprekama za kvalitetno vršenje samorefleksije odgajatelji izdvajaju nedostatak vremena i šablonizirane radne postupke. Kao osnovnu mjeru za poboljšanje refleksivne prakse istaknuti su unapređenje profesionalnih sposobnosti odgajatelja, kao i edukacija o novim i kvalitetnijim pristupima samoevaluaciji.

*Ključne riječi: odgojno-obrazovna praksa, kompetencije, kvalitet, refleksivni praktičar, samorefleksija*

### **Uvod**

Kompleksnost odgojno-obrazovne prakse zahtijeva kontinuiranu i konstantnu provjeru valjanosti, ispravnosti i utemeljenosti, a u cilju traženja stvarne kvalitete koja se definira kao kvaliteta procesa koji podrazumijeva građenje i mijenjanje u kontekstu. Na put prema kvaliteti procesa nemoguće je krenuti bez refleksivnog praktičara, odgajatelja koji osluškuje djecu, njihovu igru, misli i osjeća, pronalazi postupke koji će unaprijediti dječiji razvoj tako što preispituje vlastitu odgojno-obrazovnu praksu. On transformira svoju praksu provodeći akciona istraživanja u kojima provjerava, analizira i modificira svoj rad i tako osvještava rutine i ponavljanje istih, eventualnih pogrešaka. Samoevaluacija odgajatelja ima za cilj „usavršavanje svojih sposobnosti i nastojanja transformiranja iskustava u ideje, ideje u refleksije, a refleksije u nove ideje i nove akcije“ (Malaguzzi, navedeno u Edwards, Gandini, Forman, 1993: 20).

Dakle, samoevaluacija je u funkciji samouvida u sopstveni rad, rezultate svog rada, interakcije, tj. preispitivanja vlastitog domena odgovornosti: (Šta je moj najveći uspjeh?, S čim nisam

zadovoljan/na?, Koja znanja trebam unaprijediti da poboljšam svoj rad?, Koje sam ciljeve ostvario/la, a koje ne? Zašto? Koje se moje poteškoće i kako ih prevazići? Kako i kuda usmjeriti svoje dalje profesionalno usavršavanje? i sl.). Kako navodi autorica Šagud (2006), jedna od karakteristika izvrsnog refleksivnog praktičara jeste da kontinuirano i kritički razmišlja o svom radu prije i poslije aktivnosti i djelovanja, te tokom same akcije. Samoprocjenom vlastite prakse moguće je njeno unapređenje. Autorica dalje navodi da je to dugotrajan i zahtjevan proces koji od odgajatelja zahtijeva stalni angažman i usmjerenost na kvalitet.

„Bez obzira na to koliko bila uvjerljiva (vlastito mišljenje i stajališe, op. a), bez obzira na to koliko smo naklonjeni ‘svojoj zamisli’, ona je uvijek podložna preispitivanju i poboljšanju.” (Senge, 2003: 226)

Međutim, samoevaluacija se ne može nametnuti. U njenoj osnovi leži volja odgajatelja da osvijesti svoje odgojne pristupe i preuzme aktivnu ulogu u procesu unapređenja odgojno-obrazovne prakse. Osnovni principi na kojima se temelji samorefleksija su: „principijelnost; otvorenost prema novim i drugačijim perspektivama; prihvatanje kontradiktornih stavova; fokusiranje na situaciju a ne na ličnost; fokusiranje na razumevanje ‘zašto’ umesto ‘šta da radim’; ravnoteža između sigurnosti i izazova i traganje za mogućnostima u praksi” (Fook & Gardner, 2007, navedeno u Krnjaja, 2016: 99).

Ključna riječ samoevaluacije je kritika. Kritika se definira kao ocjena, prosudba pozitivnih i negativnih strana neke pojave, čina, djela i sl. U filozofiji, ona podrazumijeva „postupak prosuđivanja, odlučivanja ili razdvajanja istinitog i neistinitog, dobrog i zlog”<sup>89</sup>. U ovom kontekstu, samoevaluaciju praktičara možemo definirati kao postupak stalnog propitivanja vlastite prakse (posmatranje iz različitih uglova, u različitim vremenskim intervalima, od različitih aktera), razdvajanja pozitivnih i negativnih značajki svog rada (analiza, traženje uzroka, osvještavanje okolnosti, interpretacija) te odlučivanje o akcijama i smjeru daljeg djelovanja (planiranje koraka u perspektivi odgojno-obrazovnog procesa). Dakle, da bi odgajatelj postao refleksivni praktičar, on mora kritički sagledavati svoju praksu tražeći pri tom odgovore na tri osnovna pitanja: Šta radi?, Zašto to radi? i Kako unaprijediti to šta i kako radi? U ovom kontinuiranom procesu promišljanja dešava se značajna promjena, ne samo u kontekstu prakse nego i mijenjanje na nivou pojedinca. Pri tom, ne mislimo samo na profesionalni, nego i osobni razvoj. Taj kontinuirani „rad na sebi“ podrazumijeva promjene u stavovima, uvjerenjima, mentalnim slikama. Dakle, umjesto da rigidno slijedi propisane methodske smjernice u nastojanju da realizira programske ciljeve, on transformira svoju praksu tako što provodi mala akciona istraživanja u kojima provjerava, analizira i modificira svoj rad.

Rinaldi (1995) ovakav pristup definira kao „permanentnu strategiju učenja“, te na učenje gleda kao na kontinuirani i svakodnevni posao učitelja. Kako ističe Vujičić (2007: 159), vizija cjeloživotnog učenja i kontinuiranog profesionalnog razvoja se temelji na učitelju kao „inicijatoru promjena, pokretaču za učenje, koji se brine za svoj osobni i profesionalni razvoj i koji je dio organizacije koja se razvija i uči“.

Prema autorima Fook & Gardner (2007, navedeno u Krnjaja, 2016), obrazac učenja kroz kritičku refleksiju može se sažeti na nekoliko nivoa. Prvi nivo je nivo identifikacije pretpostavki i pitanja / problema koji su smisleni, prihvatljivi i važni za praktičara. Drugi nivo je nivo povezivanja pretpostavki sa prethodnim profesionalnim iskustvima, vrijednostima, sa literaturom, teorijama,

---

<sup>89</sup> Izvor. [www.encikopedija.hr](http://www.encikopedija.hr) (posjeta 4. 2. 2018).

pretpostavkama kolega, a sve u cilju da se pretpostavke preispituju iz druge perspektive i u drugačijem svjetlu. Treći nivo je nivo rekonstrukcije u kojem se stare pretpostavke redefinišu, pronalazi moguće rješenje i okvir za akciju u svakodnevnoj praksi. I posljednji nivo je otkrivanje značenja za praksu, gdje se povezuje teorija i praksa i to na način da se lično iskustvo zajedno sa teorijskim postavkama uklapaju u model koji je najdjelotvorniji u kontekstu prakse.

Donald Schon<sup>90</sup> (koji se smatra začetnikom ideje o refleksivnosti nastavnika, „refleksije u akciji“, čiji radovi čine okosnicu svih istraživanja i promišljanja o refleksivnom praktičaru) definira refleksiju nastavnika kao sposobnost stručnjaka „da razmišlja šta radi, dok to radi“, i to smatra ključnom vještinom odgajatelja. Ključ refleksije je preuzeti odgovornost za svoje odgojno-obrazovne postupke, ispitati praktično iskustvo i biti spreman mijenjati ga, a ne samo živjeti ga.

Empirijska istraživanja (Rinaldi, 1995; Pešić, 1998; Stoll i Fink, 2000; Šagud, 2006; Fook 2006; Fook & Gardner, 2007, Miller, 2011, navedeno u Krnjaja, 2016) su pokazala da je samorefleksivnost odgajatelja značajno povezana sa savremenim metodičkim rješenjima i pristupima u odgojno-obrazovnom radu. Rezultati istraživanja su pokazali da odgajatelj kao refleksivni praktičar: promišlja o metodičkim rješenjima koja primjenjuje; sagledava rezultat; svjestan je svojih stavova, sustava vrijednosti, pedagoškog stila; kritički procjenjuje stil komunikacije sa djecom, roditeljima i kolegama; praktikuje fleksibilnu organizaciju vremena i prostora uvažavajući individualne karakteristike djece; potiče dječiju samostalnu aktivnost; češće organizira situacije problemskog učenja; inovira materijal; spremniji je na kompromis i prihvaćanje različitosti. Samorefleksija pruža veću mogućnost odgajateljima da osvijeste rutine i ponavljanja istih pogrešaka u radu. Naime, samorefleksija determinira inovacije u radu odgajatelja i u predškolskoj praksi u cjelini. Modificirajući riječi Littleove (1990, navedeno u Stoll i Fink, 2000), možemo zaključiti da je moguće postati bolji odgajatelj samim tim što se radi u nekom vrtiću.

### **Metodološki okvir istraživanja**

Ne umanjujući ulogu drugih faktora koji determiniraju kvalitetu odgojno-obrazovne predškolske prakse, predmet ovog istraživanja<sup>91</sup> jeste refleksivna praksa odgajatelja. Cilj istraživanja je bio ispitati stavove odgajatelja o refleksiji vlastite prakse i koliko im refleksija i samorefleksija pomažu u unapređenju odgojno-obrazovne prakse, te profesionalnom razvoju uopće. Cilj je također bio da odgajatelji otkriju eventualne ograničavajuće faktore koji utječu na kvalitetniju samoprocjenu vlastite prakse, kako i da definiraju određene preporuke koje bi odgajateljima mogle pomoći u refleksivnoj praksi. Na osnovu definiranog cilja, postavljeno je nekoliko istraživačkih zadataka pomoću kojih se nastojalo doći do podataka o: 1) mišljenju odgajatelja o značaju refleksivne prakse; 2) dokumentaciji koju odgajatelji koriste u svojoj refleksivnoj praksi; 3) mišljenju i stavovima odgajatelja o značaju refleksivnog prijatelja i zajedničke rasprave u timu; 4) ograničenjima refleksivne prakse s kojima se susreću odgajatelji; 5) prijedlozima i idejama za unapređenje samorefleksije. U istraživanju su korištene metode teorijske analize, deskriptivno-analička i survey metoda. Istraživački postupci su bili anketiranje i skaliranje, a korištena je anketa za odgajatelje i deskriptivna skala procjene, koje su posebno konstruirane za potrebe ovog istraživanja. Uzorak je činilo 59 odgajatelja iz sedam predškolskih ustanova Unsko-sanskog

<sup>90</sup> Više o doprinosu D. Schona razumijevanju teorije i prakse učenja na: [www.infed.org/thinkers/et-schon.htm](http://www.infed.org/thinkers/et-schon.htm).

<sup>91</sup> Istraživanje je provedeno u okviru izrade master-rada Ermine Šabić, studentice II ciklusa studija na Odsjeku za predškolski odgoj na Pedagoškom fakultetu u Sarajevu.

kantona (Bihać, Cazin, Bosanska Krupa, Bosanski Petrovac, Velika Kladuša, Sanski Most i Ključ). Struktura ispitanika s obzirom na dužinu radnog staža je slijedeća:  $\frac{3}{4}$  svih ispitanika čine odgajatelji koji imaju 11 i više godina radnog staža, što provedenom istraživanju daje određeni kvalitet imajući u vidu značaj dužeg radnog staža za kvalitetniju samoprocjenu vlastitog rada. Više iskustva bi trebalo značiti i više mogućnosti za bolju procjenu vlastite prakse na osnovu ranijih refleksija.

## Samorefleksija u odgojno-obrazovnoj praksi

### *Značaj refleksivne prakse*

Odgovor na prvo istraživačko pitanja, koje se odnosilo na mišljenje odgajatelja o značaju refleksivne prakse, tražili smo kroz tvrdnje na skali procjene u kojoj su odgajatelji procjenjivali učestalost određene tvrdnje (nikad, ponekad, često, uvijek).

Tabela 1. Procjena ciljeva i zadataka

Samoprocjena mog rada pomaže mi da lakše procijenim kako ostvarujem programske ciljeve i zadatke u radu sa djecom.	f	%
	<i>Nikad</i>	<b>0</b>
<i>Ponekad</i>	5	8,5
<i>Često</i>	<b>28</b>	<b>47,5</b>
<i>Uvijek</i>	<b>26</b>	<b>44</b>

Više od 90% odgajatelja smatra da je samoprocjena značajan aspekt planiranja odgojno-obrazovnog rada. Osvještavanje onog što i kako se radi jedan je od ključnih faktora uspjeha u svakom poslu. Bez povratne informacije o tome kako se ono što smo planirali (ciljevi, zadaci, sadržaji) odrazilo na djecu nema profesionalnog odgojno-obrazovnog rada sa predškolskom djecom nego se taj rad svodi na improvizaciju i formalizam.

Odgajatelji su procjenjivali i utjecaj samoprocjene na osjećaj sigurnosti i kompetentnosti u radu. Rezultati pokazuju da samoprocjena kod većine odgajatelja (93,5%) igra važnu ulogu ne samo u jačanju profesionalnih kompetencija nego i osjećaju sigurnosti u odgojno-obrazovnom radu. Svoju kompetentnost odgajatelj razvija kroz akciona istraživanja, procjenjivanje, promišljanje te stalno nadograđivanje i inoviranje svoje prakse. Kroz sve ove segmente razvijanja kompetentnosti odgajatelj postaje sigurniji u svoj rad.

Na pitanje koliko su spremni da ulažu napore za kvalitetniju samoprocjenu, većina odgajatelja (93%) smatra da je potrebno konstantno ulagati napore u stjecanju vještina za kvalitetno samoprocjenjivanje, što ukazuje na savjesnost i svjesnost odgajatelja o potrebi uključivanja u istraživanje vlastite prakse. Na taj način odgajatelj razvija svoje istraživačke i refleksivne kapacitete, jača svoje kompetencije ali i unapređuje kvalitet predškolske ustanove. Samoevaluacija nije samo formalno iznošenje ocjene i mišljenja o kvaliteti rada. Ona prije svega znači promišljanje i promatranje odgojno-obrazovne prakse iz različitih uglova. Odgajatelj time prestaje biti „tehničar“ koji realizira program i postaje praktičar koji misli, preispituje svoje misli, istražuje, procjenjuje i mijenja.

## **Dokumentacija koju koriste odgajatelji u svojoj refleksivnoj praksi**

Drugi istraživački zadatak se odnosio na pitanje koju dokumentaciju odgajatelji koriste u svojoj refleksivnoj praksi.

Tabela 2. Dokumentacija

Koju dokumentaciju vodite u svom radu a koja vam koristi u procjeni da li ste i koliko ostvarili odgojno-obrazovne ciljeve i zadatke?	DA		NE	
	f	%	f	%
<i>Dnevnik rada odgajatelja</i>	57	96,6	2	3,4
<i>Dokumentacija opservacije</i>	56	94,9	3	5,0
<i>Lični profesionalni portfolio</i>	26	44	33	55,9
<i>Druga dokumentacija</i>	5	8,5	54	91,4

Dokumentacija koju odgajatelji najviše koriste u samoprocjeni svoga rada su Dnevnik rada odgajatelja (97%) i dokumentacija opservacije djece (95%). Rezultat koji posebno ohrabruje jeste da skoro svi odgajatelji opserviraju i prate djecu, njihov razvoj i ponašanje i to smatraju važnim izvorom podataka za samoprocjenu. Opservacija i samoevaluacija su čvrsto povezane. Opservacija nije pasivna aktivnost, nego analiza stvarnosti i učenje iz iskustva, što znači da posmatranjem i praćenjem djece odgajatelj procjenjuje i svoj rad. To dovodi do stjecanja novog iskustva, pravilnog poticanja razvoja djece, profesionalnog razvoja odgajatelja te unapređenja odgojno-obrazovne prakse u cjelini. Manje od polovine ispitanih odgajatelja (44%) ne koriste profesionalni portfolio u samoprocjeni. Ovdje ne možemo zaključivati o tome da li odgajatelji imaju ili nemaju portfolio, budući da to nije bilo pitanje u anketi, ali ovaj rezultat smatramo negativnim. Naime, praćenje djece i dokumentiranje je izuzetna važno, ali je isto tako značajno praćenje i dokumentiranje aktivnosti odgajatelja. Profesionalni portfolio je registar materijala, dokumenata i ostalih podataka koji predstavljaju široku lepezu profesionalnih znanja i sposobnosti što ih posjeduje odgajatelj, a služi za praćenje razvoja sopstvenih profesionalnih kompetencija. U toj „slici profesionalnog razvoja odgajatelja“ nalaze se planovi, pripreme, refleksije različitih aktivnosti, akciona istraživanja, etnografski zapisi, potvrde stručnog usavršavanja, formalne evaluacije odgajatelja, osvrti na pročitane literature, promišljanja o odgoju i obrazovanju i sl. Ovako brižljivo skupljena kolekcija aktivnosti je vrlo vrijedan izvor podataka, ne samo za evaluaciju odgajatelja i njegovog rada nego i kao motivacioni faktor svakom odgajatelju za promišljanje o kvaliteti vlastitog rada i mogućnosti njegovog unapređenja.

Manji broj odgajatelja (9%) je navelo da vodi drugu dokumentaciju u svom radu, i to: fotografije i snimljene aktivnosti, liste opservacije djece sa posebnim potrebama, ishode učenja, „usmenu analizu“ – to je ono što nigdje ne evidentiram, a osjetim da trebam poboljšati“ (iskaz ispitanice). Videozapis aktivnosti predstavljaju vrlo vrijedan „refleksivni alat“ jer omogućava odgajatelju da sebe vidi iz druge perspektive, te daje mogućnost ponovnog pregledavanja i zajedničkog analiziranja sa kolegama. Otežavajući faktor u provođenju kvalitetne opservacije jeste upravo pitanje neevidentiranja opserviranja („opservacija po osjećaju“) ili dokumentiranje opservacije u interne sveske odgajatelja, koje najčešće ostaju privatna evidencija odgajatelja i kao takve neiskorištene u cilju svrsishodne opservacije i samorefleksije.



### **Značaj refleksivnog prijatelja i zajedničke rasprave u timu za samorefleksiju odgajatelja**

Treći istraživački zadatak odnosio se na mišljenje odgajatelja o značaju refleksivnog prijatelja i zajedničkog djelovanja i promišljanja svih onih koji sudjeluju u refleksiji.

Rezultati su pokazali da većina odgajatelja (80%) smatra važnim dobijanje povratne informacije od kolege – kritičkog / refleksivnog prijatelja. Svakom odgajatelju je potreban ovakav prijatelj koji predstavlja osobu od povjerenja, koja je dobronamjerna i s kojom dijeli sličnu filozofiju odgoja. Refleksivni prijatelj predstavlja profesionalnu podršku odgajatelju u smislu dobijanja *feedbacka* (pohvale, kritike) kako bismo vidjeli sebe iz druge, šire perspektive, iz pogleda vanjskog posmatrača koji će ukazati na sve ono što sam odgajatelj nije svjestan.

Razmjena iskustva sa kolegicama i zajednička diskusija unutar konkretnog odgojno-obrazovnog konteksta predstavlja važnu kariku stvaranja zajedničke vizije i sinergije među odgajateljima kroz zajedničko učenje i nadopunjavanje. Zajednička evaluacija omogućava da svaki pojedinac dođe do uvida u odgojno-obrazovnu stvarnost do koje ne bismo mogli samostalno doći. Grupna refleksija je istraživanje alternativnih odgovora i istraživanje vlastitih gledišta i različitih perspektiva (Šogud, 2006). Na taj način se postiže zajednička, podijeljena odgovornost, što je preduvjet stvaranja predškolske ustanove u zajednicu koja uči, a to, u konačnici, predstavlja uporište zajedničkog razvoja djece i odraslih.

Kvalitet odgojno-obrazovne prakse ovisi o kvaliteti i jasnoći komunikacije. Komunikacija je ključ svih međusobnih odnosa, pa tako i unutar predškolske ustanove. Na tvrdnju da li smatraju da svakodnevni dijalog i razmjena iskustva sa kolegicama ima veći efekat na njihovu praksu nego organizirani seminari, više od polovice (53%) ispitanih odgajatelja je odgovorilo pozitivno. Zaključujemo da su rasprave sa kolegama u cilju preispitivanja stavova, postupaka i saznanja o svakodnevnim problemima prisutne su u značajnom procentu u ispitanim odgojno-obrazovnim ustanovama. Kako ističe Šogud (2006), zajednička refleksija podrazumijeva dinamičnu komunikaciju koja stvara individualno i kolektivno mišljenje i sukonstruiranje znanja, gdje sama grupa čini podršku profesionalnom razvoju i djelovanju pojedinca. Refleksivna praksa je po prirodi socijalni proces učenja u kojem se promjene dešavaju ne samo na razini vlastitog napredovanja, pomjerenja granica te osvještavanja i mijenjanja vlastitih stavova i uvjerenja, nego i kvalitativnih promjena u kojima se stvara nova praksa. Zanimljivo je istaknuti da jedan broj odgajatelja (31%) nije mogao procijeniti šta je važnije za njihovu praksu. Tu neodlučnost možemo posmatrati kroz prizmu nedovoljne uključenosti tih odgajatelja u zajedničku refleksiju.

#### **Ograničenja refleksivne prakse u predškolskoj stvarnosti**

Četvrti istraživački zadatak bio je ispitati ograničenja refleksivne prakse na koje nailaze odgajatelji u svojoj odgojno-obrazovnoj praksi.

Tabela 3. Ograničavajući faktori samoprocjene

Ograničavajući faktori koji prema vašem mišljenju utječu na kvalitetniju samoprocjenu vlastite prakse su: (moguć višestruk odgovor)	DA		NE	
	f	%	f	%
<i>Nepoticajna sredina</i>	15	25,4	44	74,5

<i>Svakodnevni šablonizirani radni postupci</i>	<b>35</b>	<b>59,3</b>	24	40,6
<i>Nedostatak vremena za refleksiju</i>	<b>38</b>	<b>64,4</b>	21	35,6
<i>Nedovoljna motiviranost za profesionalni razvoj i napredak</i>	21	35,6	38	64,4
<i>Nepostojanje dobre saradničke klime unutar ustanove</i>	8	13,6	51	86,4

Najveći broj ispitanika (65%) kao najveći ograničavajući faktor koji utječe na kvalitet samoprocjene ističu nedostatak vremena za refleksiju, dok nešto manji broj (60%) smatra da su to šablonizirani radni postupci. Manje od polovine ispitanika se opredijelilo za nedovoljnu motiviranost odgajatelja za svoj profesionalni razvoj i osobni napredak. Svi ovi otežavajući faktori proizlaze od samog odgajatelja, kao što je problem u artikulaciji vremena u toku dana, pristanak na šablonizirani rad bez inicijative i inovacija, a naročito nedostatak entuzijazma, želje i volje za promjene. Ovo je alarmantan rezultat jer svaka promjena polazi od pojedinca. Naime, dugotrajna kvalitetna promjena zahtijeva motiviranost, posvećenost i vještinu onih koji su zaduženi za realizaciju te promjene, u našem slučaju to su odgajatelji i moguća je jedino u kontekstu postojeće prakse. Promjena se prije svega mora dešavati u „glavama odgajatelja“. A upravo je najteže mijenjati razmišljanja ljudi. Promjene u uvjerenjima, stavovima, mentalnim slikama odgajatelja su uvjet bez kojeg se ne može. Međutim, da bi odgajatelji mogli mijenjati sebe i svoju praksu, moraju biti sposobni da osvijeste svoje odgojne pristupe. I tu se opet vraćamo na samoevaluaciju kao ključni element svake promjene. Za kritičku refleksiju „najvažnija je hrabrost, odnosno spremnost praktičara i drugih učesnika zajednice prakse da ‘izađu’ iz sopstvene interpretacije i iskustva i da istražuju nove načine razmišljanja o događajima, interakcijama i pitanjima koje se javljaju u praksi“ (Krnjaja, 2016: 99).

### ***Prijedlozi za unapređenje samoevaluacije***

Peti istraživački zadatak ima intenciju ponuditi hipotetski konstrukt akcija za unapređenje kvaliteta samoevaluacije u predškolskim ustanovama. Zadatak se odnosio na ispitivanje odgajatelja o njihovim prijedlozima i idejama za poboljšanje samorefleksije. Budući da su odgajatelji direktni učesnici i kreatori odgojno-obrazovnog procesa, a samim tim i „glavni akteri“ tog procesa, oni su najrelevantniji da, na osnovu svog znanja, potreba i iskustva, iskažu prijedloge i ideje koje će poboljšati kvalitetu njihovog odgojno-obrazovnog rada kroz njegovu samoevaluaciju.

Tabela 4. *Prijedlozi za unapređenje samorefleksije*

Refleksivna praksa u predškolskim ustanovama mogla bi se unaprijediti na slijedeći način: (moguć višestruk odgovor)	DA		NE	
	f	%	f	%
<i>Povećanje autonomije odgajatelja</i>	25	42,3	34	57,6
<i>Kontinuirani rad na unapređenju profesionalnih sposobnosti odgajatelja</i>	<b>45</b>	<b>76,2</b>	14	23,7
<i>Edukacija o novim i kvalitetnijim pristupima samovrednovanja</i>	<b>42</b>	<b>71,1</b>	17	28,8
<i>Kvalitetnija saradnja između uposlenika ustanove</i>	14	23,7	45	76,2
<i>Češća i funkcionalnija razmjena ideja i iskustva među odgajateljima</i>	<b>36</b>	<b>61</b>	23	38,9

Većina ispitanika smatra da je za unapređenje kvalitete samoevaluacije neophodan kontinuirani „rad na sebi“ (76%), koji zahtijeva konstantno educiranje o novim pristupima samoevaluaciji (71%). Ali ističu i značaj grupne refleksije među kolegama (61%) kao bitnog segmenta boljeg razumijevanja odgojno-obrazovne prakse i lociranje konkretnih poteškoća, a sve u cilju mijenjanja postojećeg i kreiranja povoljnog „pedagoškog prostora“ za sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa. Značajna pomoć odgajateljima u samorefleksiji svog rada, kritičkom analiziranju vlastitih postupaka, ali i kao vodič za postavljanje razvojnih ciljeva i razvoj profesionalnih kompetencija su Standardi kvaliteta rada odgajateljica<sup>92</sup>. To je vrlo značajan dokument na našim prostorima koji doprinosi unapređenju kvalitete rada u predškolskim ustanovama, a kroz prizmu profesionalnih kompetencija odgajatelja. Dvanaest standarda kvaliteta rada, uz odgovarajuće indikatore, pružaju odgajateljima osnovne smjernice i okvir za refleksiju vlastitog rada i unapređenje tog rada u skladu sa postavljenim ishodima i očekivanim rezultatima.

## Zaključak

Kvalitetno profesionalno usavršavanje podrazumijeva aktivno „članstvo“ odgajatelja u zajednici koja uči i razvija se, odgajatelja kojeg krasi refleksivan i otvoren um, odgajatelja sa jasnom vizijom unapređenja dobrobiti djece. Rezultati istraživanja su pokazali da su odgajatelji svjesni značaja samorefleksije u njihovom profesionalnom razvoju i evidentan je pozitivan trend uključivanja elemenata refleksivne prakse (razmjena iskustva, zajednička diskusija, dokumentacija). Međutim, možemo zaključiti da je taj trend više izražen na informacionom nego na transformacionom nivou (što znači da odgajatelji poznaju savremene tokove, ali ih teže implementiraju u svoj rad). Razloge za to pronalazimo u činjenici da odgajatelji razmišljaju i djeluju spram svojih implicitnih teorija, bez obzira koliko nešto poznaju ili ne, kao i na empirijski potvrđenoj istini da se praksa mijenja „puževim korakom“ (ako ne i sporije).

U prilog ovome govore i rezultati dobiveni u istraživanju koje je provela Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje krajem 2015. godine pod nazivom „Analiza potreba za stalnim stručnim usavršavanjem i profesionalnim razvojem odgajateljica djece predškolskog uzrasta u BiH“. Od dvanaest ponuđenih kompetencija (definiranih Standardima kvalitete rada odgajateljica), najniže samoprocjene utvrđene su za kompetenciju Unapređenje kvalitete i kontinuiran profesionalni razvoj (pored kompetencija vezanih za planiranje te posmatranje i praćenje djece). Sve rečeno ukazuje na potrebu stalnog poticaja i kontinuiranog rada na osvještavanju odgajatelja o ulozi i značaju samorefleksije u njihovom profesionalnom razvoju. To se odnosi na sve elemente refleksivne prakse, počevši od uključivanja u akciona istraživanja, njegovanje kulture ustanove i saradničkog okruženja, kontinuiran rad na razvijanju komunikacijskih vještina i pozitivne sinergije, a posebno sustavno praćenje i dokumentiranje ne samo dječijih nego i aktivnosti odgajatelja u cilju razvijanja metakognitivnih kapaciteta, a posebno refleksivnih vještina.

U skladu sa cikličnom strukturom refleksije, samoevaluacija nije kraj odgojno-obrazovnog procesa. U takvoj strukturi zadnji korak je ujedno i početni korak narednog ciklusa refleksije. Samoevaluacija kao ogledalo reflektira svaki prethodni korak u praksi i ujedno pokreće točak koji vodi ka naprijed u skladu s izrekom: „Život možemo razumjeti samo unazad, ali ga moramo živjeti samo unaprijed“ (Lausselot, 2005: 7).

<sup>92</sup> Standardi kvaliteta rada je dokument u formi mape koja sadrži: Standarde kvaliteta rada za odgajateljice, pedagogice i direktorice s indikatorima; Liste za evaluaciju i samoevaluaciju, gdje se vode zabilješke o opaženom, pri čemu se koriste deskriptori: D – dosljedno, P – ponekad, R – rijetko. O svim standardima i indikatorima više na: <http://aposo.gov.ba>.

## Literatura

- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1993) *Stotinu jezika djece (The hundreds Languages of Children): Reggio Emilia pristup u ranom predškolskom odgoju*. Nordwood, Nj: Ablex. (prevedeno, autor prevoda nepoznat).
- Krnjaja, Ž. (2016) *Gde stanuje kvalitet – razvijanje prakse dečjeg vrtića*. Beograd: IPA.
- Lausset, R. (2005) *Priručnik za samoevaluaciju*. Lozana: I. M. PACT. Preuzeto 21. novembra 2012. sa: [http://www.impact-see.org/download/SE\\_manual\\_SRP.pdf](http://www.impact-see.org/download/SE_manual_SRP.pdf).
- Ljubetić, M. (2009) *Vrtić po mjeri djeteta*. Zagreb: Školske novine.
- Pešić, M. i saradnici (1998) *Pedagogija u akciji*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- Rinaldi, C. (1995) Staff Development in Reggio Emilia. U: Katz, L. G., Cesarone, B. (ed.) *Reflection on Reggio Emilia. Perspective from ERIC/EECE*. A Monograph Series, str. 55–61.
- Senge, P., Kleiner, A., et al. (2003) *Ples promjene. Izazovi u razvoju učećih organizacija*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Stoll, L. i Fink, D. (2000) *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.
- Šagud, M. (2006) *Odgajatelj reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
- Vujičić, L. (2007) Razvoj praktične kompetencije učitelja – put ka istraživanju i unapređivanju vlastite prakse. U: Babić, N. (ed.) *Kompetencije i kompetentnosti učitelja*. Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku, str.157–163.
- Standardi kvaliteta rada odgajateljica, pedagogica i direktorica u predškolskom odgoju i obrazovanju*, APOSO – Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, Sarajevo, 2011. Dostupno na: [https://updoc.site/download/standardi-kvaliteta-rada-odgajateljica-pedagogica-i\\_pdf](https://updoc.site/download/standardi-kvaliteta-rada-odgajateljica-pedagogica-i_pdf) (posjeta 3. 4. 2018).
- Analiza potreba za stalnim usavršavanjem i profesionalnim razvojem odgajateljica djece predškolskog uzrasta u Bosni i Hercegovini*, APOSO – Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, Sarajevo, 2016.

## **SELF-EVALUATION AS A SIGNIFICANT FACTOR OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

### *Abstract*

New challenges of educational practise require more autonomy and creativity from each educator. He must have certain personal and professional competences that will be constantly upgraded. One of the most professional competences is the ability of permanent review and continuous self-evaluation. In that process, the educator becomes a reflexive practitioner and he always asks himself what does he do? Why he does that and how it works?

The aim of our research was to examine educator's attitude about their own practise and self-evaluation. We also wanted to know what were the limiting factors that influence the quality self-assessment of one's own practise. A sample of the research was 59 educators. Among the biggest obstacles of qualitative self-reflection, educators identified the lack of time and the job templates that limit their own expression of how to teach.

As a basic measure for improving reflexive practise, educators emphasized the improvement of professional abilities of educators as well as education about new and better quality self-evaluation approaches.

*Key words: educational practise, competences, quality, reflexive practitioner, self-reflection*

Nena Vukelić  
Nena Rončević  
Anamarija Vinković

## JESU LI BUDUĆI NASTAVNICI SPREMNI ZA INTEGRACIJU OBRAZOVANJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ U NASTAVU?

### *Sažetak*

Koncept obrazovanja za održivi razvoj (OOR) odnosi se na procese za integriranje načela, vrijednosti i prakse održivog razvoja u sve vidove odgoja i obrazovanja u cilju rješavanja socijalnih, gospodarskih, kulturnih i ekoloških problema u 21. stoljeću (UNESCO, 2015). Jedan od glavnih prioriteta OOR-a svakako jest obrazovanje budućih nastavnika, a upravo se oni najčešće navode kao najvažniji akteri promjena i promicanja održivog razvoja (UNESCO, 2017). U Hrvatskoj se sve više radi na integraciji sadržaja održivog razvoja na studijima usmjerenima naobrazbi budućih nastavnika, no sistematskih podataka o integraciji još uvijek nema, kao ni spoznaja o spremnosti budućih nastavnika na implementaciju održivog razvoja u budućem radu. Sukladno tome, cilj je istraživanja bio ispitati stavove studenata Nastavničkog modula na Filozofskom fakultetu u Rijeci o održivom razvoju, te o promicanju i implementaciji održivog razvoja u budućem radu. Podaci su prikupljeni na 152 ispitanika tijekom svibnja i listopada 2017. godine. Ispitanici većinom pokazuju pozitivne stavove prema održivom razvoju te procjenjuju visokom važnost obrazovanja za održivi razvoj. Njihove procjene spremnosti za implementaciju obrazovanja za održivi razvoj su nešto niže, no u pozitivnoj povezanosti sa stavovima o održivosti i procjenama važnosti OOR-a. Također, pronađeno je da, što je veće poznavanje glavnih ekoloških tema kod ispitanika, to su više i njihove procjene spremnosti da predaju održivi razvoj. Drugim riječima, studenti – budućni nastavnici koji vrednuju (obrazovanje za) održivi razvoj i imaju znanje iz te specifične domene, spremniji su implementirati aspekte održivog razvoja u svojem budućem radu.

*Ključne riječi: obrazovanje za održivi razvoj, spremnost (budućih) nastavnika za implementaciju obrazovanja za održivi razvoj, stavovi prema održivom razvoju*

### **Uvod**

Obrazovanje za održivi razvoj (OOR) odnosi se na obrazovne programe i iskustva osmišljena da omoguće usvajanje znanja, vještina i vrijednosti potrebnih da se oblikuje održiva budućnost (UNESCO, 2015). UNESCO (2017) u svojem zadnjem ključnom dokumentu o obrazovanju za ciljeve održivog razvoja naglašava da se današnje društvo susreće se s nizom izazova na koje mora odgovoriti: od povećane složenosti i neizvjesnosti uvjeta, individualizacije i povećanja društvene raznolikosti, širenja ekonomske i kulturne uniformnosti, degradacije ekosustava o kojima ovisimo, te sve veće ranjivosti i izloženosti prirodnim i tehnološkim opasnostima. Svi ti uvjeti zahtijevaju kreativno, prilagodljivo i samoorganizirano djelovanje, a ljudi moraju naučiti razumjeti složeni svijet u kojem žive te biti u stanju surađivati, zalagati se i djelovati u smjeru pozitivnih promjena (UNESCO, 2015). U tom smislu, ideja „održivosti“ odnosno održivi razvoj u samoj je biti usko povezan s načinima na koje se društveni problemi promišljaju i rješavaju u okvirima javnih i privatnih (obrazovnih) politika, odnosno kako se promišlja o načinima

poučavanja i učenja za postizanje takve promjene. Jedno od ključnih pitanja zasigurno je: koja je uloga nastavnika u tom procesu te kako oni odgovaraju na postavljene izazove?

U kontekstu hrvatskog obrazovnog sustava obrazovanje za održivi razvoj pronašlo je svoje mjesto (NN br. 110/07; MZOŠ, 2010; MZOIP, 2011), odnosno Hrvatska bilježi porast programa i projekata obrazovanja u području održivog razvoja. Od 2011. do 2016. Vlada RH je kroz Akcijski plan za obrazovanje za održivi razvoj (MZOIP, 2011) radila na cilju definiranja i razvijanja kompetencija za obrazovanje za održivi razvoj učitelja, nastavnika, predavača na visokim učilištima i donositelja odluka, no ishode Akcijskog plana tek treba evaluirati. Izostaju sustavni podatci o integraciji sadržaja održivog razvoja u kolegije na preddiplomskoj i diplomskoj razini studija usmjerenih naobrazbi budućih odgajatelja, učitelja i nastavnika, kao i spoznaje o tome jesu li naši budućí nastavnici spremni implementirati aspekte obrazovanja za održivi razvoj u budućem radu.

Jedan od bitnih aspekata promišljanja o kompetentnosti nastavnika da djeluje u sklopu obrazovanja za održivi razvoj svakako je nastavnička procjena samoeфикаsnosti. Samoeфикаsnost, koncept proizašao iz Bandurine socio-kognitivne teorije, definira se kao vjerovanje u vlastite sposobnosti za uspješno obavljanje različitih zadataka ili oblika ponašanja (Bandura, 1997). Pojedinci koji procjenjuju da su kompetentni nositi se s određenom situacijom bit će motiviraniji da to zaista i učine. Drugim riječima, koncept kompetencija odnosi se na profesionalna znanja i sposobnosti (Gavora, 2010), a samoeфикаsnost na ono što pojedincu omogućava uspješno korištenje vlastitih kompetencija, stoga se u kontekstu budućih nastavnika može govoriti o njihovim procjenama spremnosti da u budućem radu implementiraju znanja i vještine stečene tijekom studija.

No, istraživanja redovito potvrđuju da implementacija održivog razvoja u obrazovne institucije predstavlja podosta velik izazov nastavnicima budući da zahtijeva specifična znanja i vještine (Borg i sur., 2014; Burmeister i sur., 2013; Jickling i Wals, 2007; Summers i sur., 2004; Uitto i Saloranta, 2017), a oni se rijetko osjećaju kompetentnima poučavati održivi razvoj (Borg i sur., 2012). Dodatno, niz istraživanja (npr. Rubie-Davies i sur., 2012; Ryan i sur., 2015; Tschannen-Moran i McMaster, 2009) u području nastavničke samoeфикаsnosti sugerira da se individualne razlike u eфикаsnosti nastavnika mogu objasniti pomoću ovog konstrukta (Gavora, 2010). Pa tako Huitt (2003) naglašava da je nastavnička samoeфикаsnost najvažnija karakteristika nastavnika u predviđanju nastavničkog ponašanja u razredu i učeničkog uspjeha. Osjećaj samoeфикаsnosti utječe na napor koji nastavnici ulažu u poučavanje i ciljeve koje odabiru. Nastavnici s višim osjećajem samoeфикаsnosti češće koriste nove ideje, pristupe i strategije poučavanja, poštujući učeničku autonomiju, postavljaju ostvarive ciljeve i ustrajni su u suočavanju s učeničkim neuspjehom (Ross i Bruce, 2007). Visoka procjena samoeфикаsnosti u pozadini je uspješnog korištenja vlastitog profesionalnog znanja i vještina, a niska procjena samoeфикаsnosti najčešće inhibira profesionalne sposobnosti pojedinca. Prema tome, možemo zaključiti da se konstrukt nastavničke samoeфикаsnosti odnosi na osobno vjerovanje nastavnika u vlastite sposobnosti planiranja i postizanja instrumentalnih ciljeva poučavanja (Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2001).

Uloga vjerovanja o vlastitoj nastavničkoj samoeфикаsnosti u poučavanju potvrđena je u različitim „tradicionalnim“ područjima kurikuluma (npr. Lee i sur., 2013; Pan, 2014; Renner i Pratt, 2017; Sandholtz i Ringstaff, 2014), no neka područja još uvijek nisu istražena u tom svjetlu. U području obrazovanja za održivi razvoj postoji svega nekoliko istraživanja koja su se fokusirala na pitanje spremnosti i procjene samoeфикаsnosti (budućih) nastavnika za implementaciju elemenata OR-a

u radu (Evans i sur., 2016; Effeney i Davis, 2013; Raath i Hay, 2016; Yoo, 2016). Ova i slična istraživanja sugeriraju kako uspješnost integracije obrazovanja za održivi razvoj ovisi o razini razvoja obrazovnih politika i praksi, kao i o institucionalnoj podršci, ali ponajviše o samim (budućim) nastavnicima od kojih se implementacija očekuje, i to o njihovim stavovima spram održivog razvoja i njihovoj samoprocjeni vlastite efikasnosti u kontekstu ovladanosti kompetencijama nužnima za implementaciju tema / sadržaja održivog razvoja. Ako uzmemo u obzir to da se u istraživanjima nastavničke samoeфикаsnosti pronalazi da su (budući) nastavnici s jakim osjećajem samoeфикаsnosti otvoreni za nove ideje i skloniji su eksperimentirati s novim metodama kako bi zadovoljili potrebe svojih učenika (Ross i Bruce, 2007), što su sve odrednice poželjnog načina poučavanja u obrazovanju za održivi razvoj, jasna je važnost i aktualnost istraživačkog pitanja kako budući nastavnici procjenjuju vlastitu spremnost, odnosno samoeфикаsnost za implementaciju elemenata OR-a u radu.

Stoga je cilj ovog istraživanja bio istražiti spremnost (samoeфикаsnost) budućih nastavnika – studenata Nastavničkog modula na Filozofskom fakultetu u Rijeci za implementaciju aspekata održivog razvoja u formalnom obrazovanju, te njihove stavove o održivom razvoju, kao i procjenu poznavanja pojmova vezanih uz održivi razvoj.

#### *Uzorak*

U istraživanju su sudjelovala 152 studenta Nastavničkog modula na Filozofskom fakultetu u Rijeci, od čega 42 studenta i 109 studentica. Prosječna dob ispitanika je 22,95 godine (SD=1,24). Ispitanici su studenti prve i druge godine diplomskog studija na Filozofskom fakultetu u Rijeci uključeni u program Nastavničkog modula.

#### *Postupak*

Podaci su prikupljeni tijekom svibnja i listopada 2017. godine na nastavi u sklopu kolegija na Nastavničkom modulu. Za prikupljanje podataka koristio se postupak anketiranja, a prije samog početka ispitivanja ispitanicima se objasnila svrha provođenja ispitivanja te naglasila anonimnost danih podataka. Popunjavanje upitnika trajalo je oko 10–15 minuta.

#### *Instrumenti*

##### *1.) Važnost OOR-a i spremnost (samoeфикаsnost) za implementaciju i poučavanje aspekata OR-a*

Instrument kojim se mjerila procjena važnosti obrazovanja za održivi razvoj i procjena spremnosti (samoeфикаsnosti) ispitanika na implementaciju aspekata obrazovanja za održivi razvoj u budućem radu je *Upitnik važnosti OOR-a i spremnosti na implementaciju aspekata OOR-a* preuzet od Effeney i Davis (2013), preveden i prilagođen hrvatskom jeziku. Upitnik se sastoji od 7 tvrdnji koje se odnose na odrednice samoeфикаsnosti, odnosno spremnosti (budućih) nastavnika na implementaciju aspekata održivog razvoja u budućem radu i na procjene važnosti zastupljenosti tema održivog razvoja u obrazovanju. Zadatak ispitanika jest da izraze stupanj slaganja sa svakom od navedenih tvrdnji, na Likertovoj ljestvici od 5 stupnjeva (1– u potpunosti se ne slažem, 5 – u potpunosti se slažem).

Kako bi se provjerila faktorska struktura hrvatske verzije upitnika, provedena je eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenti s varimax rotacijom. Kako bi započeli s procjenom faktorske valjanosti skale koja se sastoji od 7 čestica, provjerena je značajnost KMO testa i Bartlettovog testa sfericiteta. KMO test nije značajan ( $p > 0,05$ ), dok je Bartlettov test



statistički značajan ( $\chi^2$  (21, N=152) = 270,22;  $p < ,01$ ), što navodi na opravdanost računanja faktorske strukture upitnika.

Prema Guttman-Kaiserovom kriteriju i kriteriju Scree testa, utvrđena su dva faktora koja objašnjavaju 58,89% varijance. Nijedna čestica nije imala nisko faktorsko zasićenje ( $< ,3$ ). U Tabeli 1 prikazana je matrica komponentata čestica upitnika za dvofaktorsku strukturu, kao i koeficijent pouzdanosti.

Tabela 1. *Matrica komponentata čestica upitnika za dvofaktorsku soluciju, koeficijenti pouzdanosti i deskriptivni podaci*

Čestica	Faktorsko zasićenje	
	Faktor 1	Faktor 2
Važno je učiti učenike o okolišu i prirodi od najranije dobi.		,895
Važno je da osnovne / srednje škole promoviraju obrazovanje za okoliš		,845
Neću moći uključiti problematiku okoliša u svoje poučavanje jer takvoj temi treba poučavati posebno obučeni nastavnici.	-,426	
Kao budući nastavnik mogu igrati važnu ulogu u rješavanju problema u okolišu kroz poučavanje.	,561	
Imam vještine i znanja koja će mi omogućiti da obrazujem učenike o okolišu.	,795	
Uvjeren/a sam da mogu pripremiti adekvatnu nastavnu cjelinu o okolišu.	,829	
Moći ću uključiti problematiku okoliša u svoje poučavanje.	,749	
<b>Svojevredna vrijednost</b>	<b>2,77</b>	<b>1,35</b>
<b>Objašnjena varijanca (58,89%)</b>	<b>39,68%</b>	<b>19,21%</b>
<b>M (SD)</b>	<b>3,55 (0,62)</b>	<b>4,45 (0,54)</b>
<b>Cronbach <math>\alpha</math></b>	<b>0,66</b>	<b>0,75</b>

Interpretacijom dvaju ekstrahiranih faktora uočilo se da pet čestica kojima se ispituje samoeфикаsnost, odnosno spremnost budućih nastavnika da poučavaju aspekte održivog razvoja, imaju zasićenja na prvom faktoru koji objašnjava 39,68% varijance. Taj faktor smo prema sadržaju čestica nazvali „spremnost na implementaciju aspekata obrazovanja za održivi razvoj u budućem radu“. Nadalje, čestice kojima se ispituje važnost poučavanja održivog razvoja grupiraju na drugom faktoru i objašnjavaju 19,21% varijance. Taj faktor nazvan je „važnost obrazovanja za održivi razvoj“. Nedostatak ovog faktora je zasićenost malim brojem čestica (samo dvije), no budući da se čestice sadržajno smisleno grupiraju, a unutarnja pouzdanost faktora je zadovoljavajuća ( $\alpha=0,75$ ), faktor je korišten u daljnjoj analizi podataka.

Podljestvice upitnika pokazale su zadovoljavajuću unutarnju konzistenciju (0,66–0,75), pogotovo imajući u vidu mali broj čestica (2–5) u svakoj podljestvici.

## 2.) Percipirano znanje pojmova vezanih za održivi razvoj

U svrhu ispitivanja percipiranog znanja pojmova vezanih za održivi razvoj preuzeti su i prevedeni pojmovi iz istraživanja Effeney i Davis (2013), a to su: *staklenički plinovi, nuklearni otpad, krčenje šuma, nestašica pitke vode, klimatske promjene, zagađenje i izumiranje vrsta*. Zadatak ispitanika jest da na skali od četiri stupnja procjene u kojoj su mjeri upoznati s predloženim pojmovima, s

time da je 1 označava *nikad nisam čuo/la za ovaj pojam i nisam u mogućnosti objasniti ga*, a 4 označava *upoznat/a sam s ovim pojmom i mogao/la bih ga dobro objasniti*.

### 3.) Stavovi prema održivom razvoju

Instrument kojim su se mjerili stavovi ispitanika prema održivom razvoju jest Skala stavova prema održivom razvoju (*Attitudes toward Sustainable Development scale (ASD)*, Biasutti i Frate, 2017) koja je preuzeta, prevedena i prilagođena hrvatskom jeziku za potrebe ovog istraživanja. Upitnik se sastoji od 20 čestica kojima se mjeri stav ispitanika prema četiri dimenzije održivog razvoja: okolišu, ekonomiji, društvu i obrazovanju. Zadatak ispitanika jest da izraze stupanj slaganja sa svakom od navedenih tvrdnji, na Likertovoj ljestvici od 5 stupnjeva (1 – u potpunosti se ne slažem, 5 – u potpunosti se slažem).

Kako bi se provela validacija Skale stavova prema održivosti na hrvatskom uzorku, metodom je procjene najveće vjerojatnosti (engl. Maximum likelihood estimation) provedena konfirmatorna faktorska analiza. U svrhu su procjene stupnja slaganja modela s empirijskim podacima korišteni sljedeći pokazatelji: hi-kvadrat test, normirani hi-kvadrat test (NC, Normed Chi-square), indeks komparativnog pristajanja (Comparative Fit Index, CFI), korijen prosječnog kvadrata reziduala (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR) i prosječna standardna rezidualna pogreška (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA). U strukturalnom je modeliranju hi-kvadrat test osnovni pokazatelj slaganja, no potencijalni je nedostatak ovog testa što je gotovo uvijek značajan za modele testirane na velikim uzorcima. Stoga se hi-kvadrat test koristi kao jedna od mjera slaganja modela s podacima (Jöreskog i Sörbom, 1993), a preporučuje se, između ostalog, i izračunavanje normiranog hi-kvadrat testa (NC), s poželjnim vrijednostima manjim od 3 (Kline, 1998). U ovom istraživanju pokazalo se da rezultat hi-kvadrat testa nije značajan, a dobivena vrijednost normiranog hi-kvadrat testa manja je od preporučene vrijednosti ( $\chi^2/df \leq 3$ ), što upućuje na zadovoljavajuće pristajanje podacima. Gornje ograničenje preporučene RMSEA vrijednosti iznosi .08, a SRMR vrijednosti iznosi između .08 i .10 (Steiger, 2007). Vrijednosti CFI pokazatelja koje upućuju na zadovoljavajuće slaganje pretpostavljenog modela s podacima trebale bi biti  $\geq .80$  (Bentler, 1990). Iako su vrijednosti nekih indeksa (RMSEA, CFI) na granicama preporučenih, svi dobiveni indeksi slaganja ukazuju na adekvatnost četverofaktorske strukture upitnika.

Konfirmatorna faktorska analiza provedena na podacima prikupljenima na 152 ispitanika potvrdila je pretpostavljenu multidimenzionalnu četverofaktorsku strukturu Skale stavova prema održivom razvoju. Rezultati su vidljivi iz Tabele 2.

Tabela 2. Slaganje modela i faktorska zasićenja pojedinih indikatora pripadajućim latentnim konstruktima, te deskriptivni podaci podljestvica (N=152)

Skala stavova prema održivom razvoju	Faktor			
	Okoliš	Ekonomija	Društvo	Obrazovanje
Kada ljudi djeluju na okoliš, često uzrokuju katastrofalne posljedice	,333			
Zaštita okoliša i kvaliteta života ljudi su izrazito povezani	,319			

Bioraznolikost bi trebala biti zaštićena na štetu industrijske poljoprivredne proizvodnje	,801				
Urbanistički i građevinski razvoj manje je važan od zaštite prirode	,528				
Zaštita prirode je važnija od rasta industrije	,664				
Ekonomska politika države bi trebala povećati održivu proizvodnju, čak i ako to znači da moraju uložiti više novaca		,667			
Ljudi bi se trebali više žrtvovati kako bi se smanjile ekonomske razlike između populacija		,646			
Ekonomska politika države bi trebala utjecati na povećanje poštene trgovine		,592			
Ekonomska politika bi trebala djelovati ukoliko država rasipa svoje prirodne resurse		,540			
Smanjenje siromaštva i gladi u svijetu je važnije nego povećanje ekonomskog blagostanja u industrijskim državama		,632			
Svaka država može učiniti puno toga da održi mir u svijetu			,483		
Društvo bi trebalo promovirati jednake mogućnosti za žene i muškarce			,457		
Kontakt između različitih kultura je poticajan i obogaćujući			,489		
Društvo bi trebalo omogućiti besplatnu osnovnu zdravstvenu brigu			,403		
Društvo bi trebalo preuzeti odgovornost za blagostanje pojedinaca i obitelji			,470		
Sveučilišni nastavnici trebali bi koristiti metode poučavanja usmjerene na studente				,665	
Uz povijesno znanje, sveučilišni nastavnici bi trebali promicati razmišljanje usmjereno ka budućnosti				,696	
Sveučilišni nastavnici bi trebali promicati interdisciplinarnost među kolegijima				,729	
Sveučilišni nastavnici bi trebali promicati razumijevanje povezanosti između lokalnih i globalnih problema				,662	
Sveučilišni nastavnici bi trebali koristiti poučavanje za kritičko mišljenje radije nego predavačku nastavu				,502	
<b>M (SD)</b>	3,75 (0,58)	4,07 (0,58)	4,23 (0,5)	4,38 (0,51)	
<b>Ukupni rezultat M (SD) = 4,11 (0,42)</b>					
<b>CFA (N=152)</b>	<b>X<sup>2</sup> (df)</b>	<b>NC</b>	<b>CFI</b>	<b>RMSEA</b>	<b>SRMR</b>
	287,816 (146)	1,971	0,82	0,08	0,05

Unutarnja konzistencija upitnika iznosi  $\alpha=0,66-0,76$  za pojedine podljestvice i  $\alpha=0,85$  za ukupni rezultat (Biasutti i Frate, 2017). U ovom istraživanju pouzdanost upitnika kreće se u rasponu  $\alpha=0,66-0,78$  za pojedine podljestvice, a pouzdanost za ukupni rezultat iznosi  $\alpha=0,86$ . Pouzdanost

za podljestvicu okoliš iznosi  $\alpha=0,69$ , za podljestvicu ekonomija  $\alpha=0,75$ , za podljestvicu društvo  $\alpha=0,66$  i za podljestvicu obrazovanje  $\alpha=0,78$ . Kao i u istraživanju Biasutti i Frate (2017), najniži koeficijent pouzdanosti Cronbach alpha pronalazimo za podljestvicu društvo. Imajući u vidu mali broj čestica (5) u svakoj podljestvici, dobivene vrijednosti upućuju na zadovoljavajuću unutarnju konzistenciju.

## Rezultati

Podaci su obrađeni statističkim programom IBM SPSS 24. for Windows i IBM SPSS Amos 21. Izračunati su deskriptivni podaci (srednje vrijednosti i mjere raspršenja) za sve mjere te Pearsonov koeficijent korelacije između podljestvica upitnika, kao i multipla regresijska analiza.

### *Deskriptivni podaci*

Deskriptivni podaci (aritmetičke sredine i standardne devijacije) za *Upitnik važnosti OOR-a i spremnosti na implementaciju aspekata OOR-a* prikazani su za svaku podljestvicu upitnika (Tabela 1). Ispitanici pokazuju visoke procjene važnosti obrazovanja za održivi razvoj ( $M=4,45$ ;  $SD=0,54$ ), slažu se ili u potpunosti se slažu s tvrdnjama da je važno učiti učenike o okolišu i prirodi od najranije dobi, te da je važno da osnovne / srednje škole promoviraju obrazovanje za okoliš. S druge strane, procjene spremnosti (samoefikasnosti) za implementaciju aspekata obrazovanja za održivi razvoj u budućem radu su nešto niže ( $M=3,55$ ;  $SD=0,62$ ). Ispitanici se većinom slažu s tim da mogu uključiti problematike održivog razvoja u svoja poučavanja, te da mogu imati važnu ulogu u rješavanju problema u okolišu kroz poučavanja, no nisu u potpunosti sigurni da imaju vještine i znanja koja će im omogućiti da obrazuju učenike o okolišu i da pripreme adekvatnu nastavnu cjelinu o okolišu.

Provedena korelacijska analiza ukazuje na postojanje statistički značajne pozitivne povezanosti između procjena važnosti OOR-a i procjena spremnosti (samoefikasnosti) na implementaciju aspekata OOR-a ( $r=,31$ ;  $p<,01$ ). Što ispitanici procjenjuju važnijim obrazovanje za održivi razvoj, to se osjećaju sposobnijima za implementaciju aspekata održivog razvoja u vlastitom budućem radu.

Nadalje, deskriptivni podaci (aritmetičke sredine i standardne devijacije) za *Skalu stavova prema održivom razvoju* prikazani su za četiri podljestvice i ukupni rezultat (Tabela 2). Ispitanici većinom pokazuju pozitivne stavove prema održivom razvoju ( $M=4,11$ ;  $SD=0,42$ ). Najpozitivniji stav pokazuju prema pitanju *obrazovanja* ( $M=4,38$ ;  $SD=0,51$ ), odnosno potrebi da sveučilišni nastavnici promiču obrazovanje za održivi razvoj, interdisciplinarnost, povezanost lokalnih i globalnih problema, kritičko mišljenje i usmjerenost za budućnost. Također, pokazuju dosta visoka slaganja sa skoro svim česticama podljestvice *društvo* ( $M=4,23$ ;  $SD=0,5$ ), odnosno smatraju kako svaka država može učiniti puno toga da održi mir u svijetu, da bi društvo trebalo promovirati jednake mogućnosti za žene i muškarce, da je kontakt između različitih kultura poticajan i obogaćujući, te da bi društvo trebalo omogućiti besplatnu osnovnu zdravstvenu brigu. Stavovi ispitanika prema preostale dvije domene održivog razvoja: *ekonomiji* ( $M=4,07$ ;  $SD=0,58$ ) i *okolišu* ( $M=3,75$ ;  $SD=0,58$ ) su nešto niži, ali i dalje pozitivni.

Tabela 3. Povezanost podljestvica Skale stavova prema održivom razvoju

	Okoliš	Ekonomija	Društvo	Obrazovanje
Okoliš	1	,60**	,28**	,37**
Ekonomija		1	,55**	,47**
Društvo			1	,59**
Obrazovanje				1

\* $<,05$ ; \*\* $<,01$ 

Korelacijska analiza, sadržana u Tabeli 3, pokazala je da su podljestvice Skale stavova prema održivom razvoju umjereno do snažno povezane. Sve podljestvice su u statistički značajnoj pozitivnoj povezanosti koja kreće od  $r=,28$  ( $p<,01$ ) za povezanost podljestvica *društvo* i *okoliš*, do najviše povezanosti između *ekonomije* i *okoliša* ( $r=,6$ ;  $p<,01$ ).

U kontekstu percipiranog znanja, odnosno pojmova vezanih za održivi razvoj, većina ispitanika (oko polovice do 75% ukupnog uzorka) procjenjuje da zna ponešto o njemu i da bi ga mogao/la općenito objasniti (Tabela 4). Za pojmove *krčenje šuma*, *nestašica pitke vode*, *klimatske promjene*, *zagađenje* i *izumiranje vrsta* nešto manje od polovice ispitanika procjenjuje da su upoznati s tim pojmom i da bi ga mogli dobro objasniti.

Tabela 4. Percipirano znanje glavnih pojmova vezanih za održivi razvoj (frekvencije)

POJMOVI	Nikada nisam čuo/la za ovaj pojam i nisam u mogućnosti objasniti ga	Čuo/la sam za ovaj pojam, ali zapravo ne bih mogao/la objasniti što točno on predstavlja	Znam nešto o ovom pojmu i mogao/la bih ga općenito objasniti	Upoznat/a sam s ovim pojmom i mogao/la bih ga dobro objasniti
Staklenički plinovi	5 (3,3%)	30 (19,7%)	79 (52%)	38 (25%)
Nuklearni otpad	0	15 (9,9%)	113 (74,3%)	24 (15,8%)
Krčenje šuma	1 (0,7%)	4 (2,6%)	77 (50,7%)	70 (46,1%)
Nestašica pitke vode	0	4 (2,6%)	83 (54,6%)	65 (42,8%)
Klimatske promjene	0	4 (2,6%)	80 (53%)	67 (44,4%)
Zagađenje	0	2 (1,3%)	83 (55%)	66 (43,7%)
Izumiranje vrsta	0	11 (7,2%)	3 (48,7%)	67 (44,1%)

Formiran je ukupni rezultat percipiranog znanja pojmova vezanih za održivi razvoj zbrojem odgovora ispitanika na svih sedam čestica i podijeljen s brojem čestica. Ispitanici u prosjeku procjenjuju da znaju nešto o svim pojmovima i mogli bi ih općenito objasniti ( $M=3,3$ ;  $SD=0,41$ ).

#### Prediktori spremnosti (budućih) nastavnika na implementaciju OOR-a

Kako bi se utvrdilo u kojoj mjeri procjene važnosti OOR-a, četiri dimenzije stava prema održivom razvoju i percipirano znanje o temama održivog razvoja (prediktori) objašnjavaju varijancu spremnosti (budućih) nastavnika na implementaciju aspekata održivog razvoja u budućem radu

(kriterij), provedena je multipla regresijska analiza (Tabela 5). Prediktori objašnjavaju značajnih 20% varijance spremnosti budućih nastavnika na implementaciju aspekata održivog razvoja u budućem radu, a značajni pojedinačni prediktori su procjena važnosti OOR-a i percipirano znanje o OR-u. Studenti koji procjenjuju obrazovanje za održivi razvoj važnijim i koji procjenjuju vlastito znanje o temama održivog razvoja većim, ujedno se procjenjuju spremnijima na implementaciju aspekata održivog razvoja u budućem radu. Effeney i Davis (2013) također pronalaze značajnu pozitivnu povezanost percipiranog znanja o održivom razvoju i procjena spremnosti na implementaciju OOR-a u budućem radu na uzorku budućih učitelja.

Tabela 5. Rezultati regresijske analize za procjenu spremnosti budućih nastavnika na implementaciju OOR-a

	$\beta$	R <sup>2</sup>
<b>Spremnost (samoefikasnost) na implementaciju aspekata OOR-a</b>		,20**
Važnost OOR-a	,24**	
Okoliš	-,01	
Ekonomija	,16	
Društvo	,09	
Obrazovanje	-,17	
Percipirano znanje o OR-u	,27**	
		F <sub>(6,149)</sub> =6,1**

\*p<,05, \*\*p<,01

## Zaključak

Rezultati provedenog istraživanja na prvom mjestu idu u prilog spoznajama o osviještenosti budućih nastavnika o važnosti obrazovanja za održivi razvoj. Kao i u dosadašnjim istraživanjima (Boon, 2011, 2016; Esa, 2010; Keleş, 2017; Pe'er i sur., 2007; Tomas i sur., 2017; Tuncer i sur., 2009), pronađeno je da budući nastavnici visoko vrednuju obrazovanje za održivi razvoj, pokazuju pozitivne stavove prema održivom razvoju i smatraju da su podosta upoznati s temama održivog razvoja. S druge strane, njihove procjene spremnosti (samoefikasnosti) za implementaciju aspekata obrazovanja za održivi razvoj su nešto niže. Rezultati ovog istraživanja sugeriraju da su značajni prediktori spremnosti (samoefikasnosti) za implementaciju aspekata OOR-a budućih nastavnika: a) njihova procjena važnosti OOR-a i b) njihova procjena znanja o aspektima OOR-a, dok se stavovi prema održivom razvoju nisu istaknuli kao značajni prediktori. Stoga je važno usmjeriti pažnju na povećanje razumijevanja koncepta održivog razvoja i usvajanja znanja o toj specifičnoj tematici na visokoškolskoj razini, te osnaživanje osjećaja kompetentnosti budućih nastavnika da primijene stečeno znanje i vještine. Dodatno, rezultati ukazuju na dominaciju nižih do srednjih procjena spremnosti (budućih) nastavnika na implementaciju elemenata OR-a u radu i nastavi pa ih bez sumnje treba u budućim istraživanjima pažljivo razmotriti kao indikator prepreka uspješnom obrazovanju za održivi razvoj.

Drugim riječima, ako uzmemo u obzir da način na koji (budući) nastavnici konceptualiziraju održivi razvoj i mjera u kojoj su upoznati s problematikom održivog razvoja imaju velike posljedice na to kako će ga uklopiti svoj rad (Borg i sur., 2012), važno je proučavati (percepciju) znanja o temama održivog razvoja kod budućih nastavnika. Boon (2011) pronalazi da čak i kad se budući nastavnici procjenjuju spremnima poučavati održivi razvoj i visoko vrednuju obrazovanje za održivi razvoj, njihovo stvarno znanje te specifične tematike je često podosta manjkavo, što

upućuje na raskorak između procjena sposobnosti da se poučava održivi razvoj i stvarne spremnosti za to. Jedan je od faktora poboljšanja stvarnog i percipiranog znanja o temama održivog razvoja pohađanje kolegija o održivom razvoju na visokoškolskoj razini. No, čini se da ni to nije dovoljno da se ukloni raskorak između procijenjenog i stvarnog znanja studenata. Pa tako, Demirci i Teksoz (2017) pronalaze da su studenti koji pohađaju kolegije o održivom razvoju skloniji višim procjenama vlastitog znanja u tom području, no njihovo stvarno znanje ostaje podosta nisko. Ograničenje ovog rada je činjenica kako se ispitivalo isključivo samoprocjena poznavanja tema održivog razvoja, a ne stvarnog znanja o domeni. S obzirom na to da istraživanja pokazuju da (budući) nastavnici imaju ograničeno znanje o temama održivosti (npr. Boon, 2010, 2011, 2016; Boubonari i sur., 2013; Papadimitriou, 2004), da pokazuju slabo razumijevanje koncepta održivog razvoja (Borg i sur., 2014; Burmeister i Eilks, 2013; Spiropoulou i sur., 2007; Summers i Childs, 2007) i da se ne pronalaze statistički značajne korelacije između procijenjenog i stvarnog znanja o temama održivosti budućih nastavnika (Boon i Wilson, 2011; Effeney i Davis, 2013), u budućim bi istraživanjima svakako trebalo uključiti mjere stvarnog znanja iz specifične domene održivog razvoja.

Zaključno, budući da odrednice nastavničkih procjena samoefikasnosti u području obrazovanja za održivi razvoj još uvijek nisu dovoljno istražene, rezultati ovog istraživanja imaju potencijal generirati nove smjernice za buduća istraživanja koja će donijeti dublje razumijevanje prepreka i faktora facilitacije implementacije elemenata održivog razvoja u radu (budućih) nastavnika. Identificiranje prediktora procjena spremnosti (samoefikasnosti) na implementaciju aspekata OOR-a budućih nastavnika može proširiti razumijevanje ovog konstrukta, ali i pomoći svim akterima u obrazovanju nastavnika da potiču i facilitiraju njihov osjećaj spremnosti da poučavaju obrazovanje za održivi razvoj. Važno je pružiti mogućnosti budućim nastavnicima da steknu, ali i iskoriste znanje o pitanjima održivog razvoja te da uvide specifičnosti poučavanja ovog jedinstvenog dijela kurikuluma. Takve mogućnosti mogle bi se ostvariti uz jačanje partnerstva između ustanova koje su usmjerene obrazovanju budućih nastavnika i škola koje su predvodnice u OOR-u, kao i povećanim fokusom na pitanja održivosti u sveučilišnom kurikulumu.

## Literatura

- Bandura, A. (1997) *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Biasutti, M. i Frate, S. (2017) A validity and reliability study of the Attitudes toward Sustainable Development scale. *Environmental Education Research*, 23 (2), str. 214–230.
- Boon, H. J. (2010) Climate Change? Who Knows? A comparison of secondary students and pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 35 (1), str. 104–120.
- Boon, H. J. (2011) Beliefs and education for sustainability in rural and regional Australia. *Education in Rural Australia*, 21 (2), str. 37.
- Boon, H. J. (2016) Pre-Service Teachers and Climate Change: A Stalemate? *Australian Journal of Teacher Education*, 41 (4), str. 39–63.
- Boon, H. i Wilson, K. (2011) Pre-service teachers' preparedness for sustainability education-a case study. U: *Proceedings of 2010 Australian Teacher Education Association National Conference in: Teacher Education for a Sustainable Future*. Australian Teacher Education Association, str. 1–12.
- Borg, C., Gericke, N., Höglund, H. O. i Bergman, E. (2012) The barriers encountered by teachers implementing education for sustainable development: discipline bound differences and teaching traditions. *Research in Science & Technological Education*, 30 (2), str. 185–207.

- Borg, C., Gericke, N., Höglund, H.-O. i Bergman, E. (2014) Subject- and experience-bound differences in teachers' conceptual understanding of sustainable development. *Environmental Education Research*, 20 (4), str. 526–551.
- Boubonari, T., Markos, A. i Kevrekidis, T. (2013) Greek pre-service teachers' knowledge, attitudes, and environmental behavior toward marine pollution. *The Journal of Environmental Education*, 44 (4), str. 232–251.
- Burmeister, M., Schmidt-Jacob, S. i Eilk, I. (2013) German chemistry teachers' understanding of sustainability and education for sustainable development – An intervju case study. *Chemistry Education Research and Practice*, 14 (2), str. 169–176.
- Burmeister, M. i Eilks, I. (2013) An Understanding of Sustainability and Education for Sustainable Development among German Student Teachers and Trainee Teachers of Chemistry. *Science Education International*, 24 (2), str. 167–194.
- Demirci, S. i Teksöz, G. (2017) Self-Efficacy Beliefs on Integrating Sustainability into Profession and Daily Life: in the Words of University Students. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 7 (2), str. 116–133.
- Effeney, G. i Davis, J. (2013) Education for sustainability: A case study of pre-service primary teachers's knowledge and efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (5), str. 32–46.
- Esa, N. (2010) Environmental knowledge, attitude and practices of student teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19 (1), str. 39–50.
- Evans, N., Tomas, L. i Woods, C. (2016) Impact of sustainability pedagogies on pre-service teachers' selfefficacy. *The Journal of Education for Sustainable Development*, 10 (2), str. 1–19.
- Gavora, P. (2010) Slovak pre-service teacher self-efficacy: theoretical and research considerations. *The New Educational Review*, 21 (2), str. 17–30.
- Huitt, W. (2003) *A transactional model of teaching / learning process*. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/materials/tchlrmnd.html>
- Jickling, B. i Wals, A. E. J. (2007) Globalization and environmental education: Looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40 (1), str. 1–21.
- Jöreskog, K. i Sörbom, D. (1993) *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago, IL: Scientific Software International Inc.
- Kline, R. B. (1998) *Principles and practice of structural equation modeling*. NY: Guilford Press.
- Keleş, O. (2017) Investigation of Pre-Service Science Teachers' Attitudes towards Sustainable Environmental Education. *Higher Education Studies*, 7 (3), str. 171–180.
- Lee, B., Cawthon, S. i Dawson, K. (2013) Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 30, str. 84–98.
- MZOŠ (2010) *Nacionalno izvješće o provedbi Strategije za obrazovanje za održivi razvoj UNECE-a*. [http://www.mzoip.hr/doc/nacionalno\\_izvjescje\\_o\\_oor.pdf](http://www.mzoip.hr/doc/nacionalno_izvjescje_o_oor.pdf) (pristupljeno 10. svibnja 2017.)
- MZOIP (2011) *Akcijski plan za obrazovanje za održivi razvitak*. [http://www.mzoip.hr/doc/akcijski\\_plan\\_za\\_oor\\_.pdf](http://www.mzoip.hr/doc/akcijski_plan_za_oor_.pdf) (pristupljeno 10. svibnja 2017.)
- Zakon o zaštiti okoliša. *Narodne novine*, br. 110/2007.
- Pan, Y.-H. (2014) Relationship among teachers' self-efficacy and students' motivation, atmosphere and satisfaction in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33, str. 68–92.
- Papadimitriou, V. (2004) Prospective primary teachers' understanding of climate change, greenhouse effect, and ozone layer depletion. *Journal of Science Education and Technology*, 13 (2), str. 299–307.



- Pe'er, S., Goldman, D. i Yavetz, B. (2007) Environmental literacy in teacher training: Attitudes, knowledge, and environmental behavior of beginning students. *The Journal of Environmental Education*, 39 (1), str. 45–59.
- Raath, S. i Hay, A. (2016) Self-efficacy: A South African case study on teachers' commitment to integrate climate change resilience into their teaching practices. *Cogent Education*, 3 (1), str. 1264698.
- Renner, S. i Pratt, K. (2017) Exploring primary teachers' self-efficacy beliefs for teaching dance education. *Issues in Educational Research*, 27 (1), str. 115–133.
- Ross, J. A. i Bruce, C. D. (2007) *Effects of professional development on teacher efficacy: Results of a randomized field trial*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Rubie-Davies, C. M., Flint, A. i McDonald, L. G. (2012) Teacher beliefs, teacher characteristics and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology*, 82 (2), str. 270–288.
- Ryan, A. M., Kuusinen, C. M. i Bedoya-Skoog, A. (2015) Managing peer relations: A dimension of teacher self-efficacy that varies between elementary and middle school teachers and is associated with observed classroom quality. *Contemporary Educational Psychology*, 41, str. 147–156.
- Sandholtz, J. H. i Ringstaff, C. (2014) Inspiring instructional change in elementary school science: The relationship between enhanced self-efficacy and teacher practices. *Journal of Science Teacher Education*, 25 (6), str. 729–751.
- Spiropoulou, D., Antonakaki, T., Kontaxaki, S. i Bouras, S. (2007) Primary teachers' literacy and attitudes on education for sustainable development. *Journal of Science Education and Technology*, 16 (5), str. 443–450.
- Steiger, J. H. (2007) Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42 (5), str. 893–898.
- Summers, M., Corney, G. i Childs, A. (2004) Student teachers' conceptions of sustainable development: the starting-points of geographers and scientists. *Educational Research*, 46 (2), str. 163–182.
- Summers, M. i Childs, A. (2007) Student science teachers' conceptions of sustainable development: an empirical study of three postgraduate training cohorts. *Research in Science & Technological Education*, 25 (3), str. 307–327.
- Tomas, L., Girgenti, S. i Jackson, C. (2017) Pre-service teachers' attitudes toward education for sustainability and its relevance to their learning: implications for pedagogical practice. *Environmental Education Research*, 23 (3), str. 324–347.
- Tschannen-Moran, M. i McMaster, P. (2009) Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal*, 110 (2), str. 228–245.
- Tschannen-Moran, M. i Woolfolk Hoy, A. (2001) Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, str. 783–805.
- Tuncer, G., Tekkaya, C., Sungur, S., Cakiroglu, J., Ertepinar, H. i Kaplowitz, M. (2009) Assessing pre-service teachers' environmental literacy in Turkey as a mean to develop teacher education programs. *International Journal of Educational Development*, 29 (4), str. 426–436.
- UNESCO (2015) *Rethinking Education. Towards a global common good?* <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf> (pristupljeno 14. svibnja 2017.)
- UNESCO (2017) *Education for Sustainable Development: Learning Objectives*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf> (pristupljeno 10. svibnja 2017.)
- Uitto, A. i Saloranta, S. (2017) Subject Teachers as Educators for Sustainability: A Survey Study. *Education Sciences*, 7 (1), str. 2–19.
- Yoo, J. H. (2016) The Effect of Professional Development on Teacher Efficacy and Teachers' Self-Analysis of Their Efficacy Change. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18 (1), str. 84–94.

Nena Vukelić  
Nena Rončević  
Anamarija Vinković

## **ARE FUTURE TEACHERS READY FOR EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT?**

### *Abstract*

Education for Sustainable Development (ESD) refers to processes of integrating the principles, values and practices of sustainable development into all aspects of education in order to address the social, economic, cultural and ecological problems in the 21st century (UNESCO, 2015). One of the main priorities of the ESD is the education of future teachers who are often referred to as the most important agents of change in achieving the goals of sustainable development (UNESCO, 2017). Croatia is increasingly working on integrating sustainable development content into teacher education, however, it remains to be seen if the future teachers are ready to engage with or teach ESD. The aim of the present study was to examine the attitudes of 152 students – future teachers at the University of Rijeka towards sustainable development and their self-efficacy in teaching sustainable development. The data was collected during May and October 2017. Respondents show mostly positive attitudes towards sustainable development and deem ESD to be highly important. Their estimates of self-efficacy in ESD are somewhat lower, but in a positive correlation with attitudes toward (education for) sustainability. It has also been found that the greater the respondents' awareness of the main environmental issues, the higher their estimates of their self-efficacy for ESD. In other words, student teachers who value (education for) sustainable development and have knowledge in that specific domain, are more willing and ready to implement aspects of sustainable development in their future work.

*Key words: education for sustainable development, self-efficacy and readiness of (future) teachers to implement education for sustainable development, attitudes towards sustainable development*

Ivana Batarelo Kokić  
Ivanka Buzov  
Ana Bodlović

## STAVOVI SREDNJOŠKOLACA O OSOBINAMA NASTAVNIKA U UVJETIMA OTOČKE ŠKOLE

### *Sažetak*

Fizička odijeljenost otoka od kopna, ima brojne implikacije na različite aspekte društva, posebice na školski sustav. U ovom radu, a vezano uz literaturu o radu škola u ruralnim i udaljenim područjima, otok se sagledava kao dijelom ruralne cjeline koja je fizički udaljena od kopna. Različite međunarodne istraživačke studije ukazuju da je jedan od problema na koje se nailazi u školama u ruralnim i udaljenim područjima mogućnost zapošljavanja i zadržavanja nastavnika. Nadalje, kod procjenjivanja kvalitete škole u udaljenim i ruralnim područjima kao važan aspekt se sagledava kvaliteta nastavnika. U kontekstu sustava obrazovanja u Republici Hrvatskoj značajno je navesti da se plaće nastavnika u cijelosti pokrivaju sredstvima iz centralnog proračuna. Na taj način se dijelom osigurava ujednačena kvaliteta nastavnika u školama u različitim dijelovima Hrvatske. U radu je prikazana validacija skale učeničke procjene osobina nastavnika, a unutar istraživanja provedenog na reprezentativnom uzorku učenika srednjih škola otoka Brača ispitane su i razlike u učeničkoj procjeni s obzirom na spol, razred i mjesto u kojem učenici pohađaju školu. Utvrđeno je da postoji statistička značajna razlika u učeničkoj procjeni osobina nastavnika s obzirom na spol učenika pri čemu učenici pozitivnije procjenjuju osobine nastavnika od učenica. Učenička procjena poželjnih osobina nastavnika s obzirom na razred pokazuju da je prosječna učenička procjena najviša u prvom razredu te opada u razredima koji slijede. Također, procjena osobina nastavnika se značajno razlikuje s obzirom na mjesto u kojem učenici pohađaju srednju školu. Specifičnost otoka Brača je u jakoj povezanosti pojedinih mjesta s kopnom, pa se u kontekstu samog otoka treba promatrati i utvrđene razlike u učeničkoj procjeni osobina nastavnika.

*Ključne riječi: učenici srednjih škola, škole na otoku, osobine nastavnika*

### **Uvod**

Fizička odvojenost od kopna čini otoke i zajednice koje na njima žive ranjivijima u usporedbi s većinom naselja i stanovništva kopnenih prostora – zbog različitih klimatskih utjecaja i utjecaja mora, ali i ograničenog pristupa otočana kopnenom prostoru, proizvodima i uslugama. Navedeno ima brojne implikacije na različite aspekte društva, posebice na školski sustav. Za otok kao odvojenu cjelinu karakterističan je niz ograničenja koje se vezuju uz rad škola u ruralnim i udaljenim područjima. Specifičnost otoka Brača je u jakoj povezanosti s kopnom, pa se u kontekstu samog otoka treba promatrati i razlike između pojedinih škola. Jedna od mogućih problema u otočkim sredinama je mogućnost zapošljavanja i zadržavanja nastavnika. Decentralizacija obrazovnog sustava, a posebno financijska decentralizacija imaju značajan utjecaj na kvalitetu nastavnog procesa. Usprkos djelomičnoj financijskoj decentralizaciji koja je provedena u

Hrvatskoj, u ovo istraživanje se ulazi s postavkom o uvjetovanosti nastavnog procesa dostupnim nastavnim kadrom. U radu se istražuju percepcije problematike školovanja na otoku od strane učenika bračkih srednjih škola. U tu svrhu provedeno je anketno ispitivanje o kvaliteti nastave i stručnosti nastavnika među učenicima triju bračkih srednjih škola, u Bolu, Pučišćima i Supetru. Također, istražena je razlika u razmišljanjima učenika s obzirom na varijablu spola, razreda koji ispitanici pohađaju te mjesta školovanja.

## **Teorijska osnova**

Decentralizacija obrazovnog sustava je cilj koji međunarodne organizacije stavljaju pred zemlje u tranziciji (McGinn i Welsh, 1999). Pri provedbi financijske decentralizacije obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj vodilo se računa da se plaće nastavnika pokrivaju iz centralnog proračuna (Batarelo, Podrug i Apostoloski, 2009). Na navedeni način osigurava se ravnomjernost kvalitete nastavnika u školama u dijelovima Hrvatske koji se razlikuju ne samo po socio-ekonomskom statusu, što je značajno za područja od posebne državne skrbi, već i dijelove zemlje koji su iz geografskih razloga odvojene cjeline kao što je slučaj s brojnim naseljenim otocima. Prema podacima inozemnih studija, obrazovna učinkovitost je najviša u područjima gdje je zapošljavanje nastavnika decentralizirano (Naper, 2010; Umansky, 2005). Naper (2010) u analizi norveškog obrazovnog sustava navodi da o načinima zapošljavanja odlučuje školski okrug, pri čemu je pozitivan učinak decentralizacije jači za škole s većim brojem dostupnih nastavnika, u usporedbi s školama za koje ne postoji dostatan broj dostupnih nastavnika. Umansky (2005) naglašava da je plaća učitelja vjerojatno najvažnija odrednica mogućnosti odabira i zadržavanja nastavnika. Ipak, politika decentralizacije koja stavlja financijske ili upravljačke terete na sustave, škole i zajednice koje nemaju dostatne kapacitete rezultiraju dodatnim stresom koji se reflektira i na rad nastavnika.

Škole i školovanje u ruralnim i udaljenim područjima od posebnog su istraživačkog interesa kako u istraživanjima odgoja i obrazovanja, tako i u sociologiji. To se posebice odnosi na ruralni kontekst sociokulturnih karakteristika, odnosno razlika ruralnog i urbanog polja s obzirom na strukturu resursa dostupnih učenicima različitog rezidencijalnog podrijetla (Klepač, 2016) te na izazove udaljenosti koje ruralnim školama i njihovim nastavnicima sugeriraju dodatne napore za održavanjem i unapređenjem njihovih škola (Stelmach, 2011). Osim toga, kada se problematizira školovanje u ruralnim sredinama naglašava se da bi ruralne škole, prije svega, trebale zapošljavati visoko kvalificirane nastavnike koji bi, isto tako, trebali biti adekvatno plaćeni te da bi se kao najvažniji čimbenik trebalo voditi računa o učinkovitosti u vodstvu škole (Marwan, Sumintono i Mislán 2012; Owusu-Acheampong i Williams, 2015). Osim roditelja i zajednice, nastavnici i pedagozi, odnosno sastav škole koje učenici pohađaju utječu i na njihove obrazovne i profesionalne aspiracije i planove (Odell, 1988; Duprez et al., 2012). To je posebice naglašeno ako se radi izoliranijim zajednicama, u našem slučaju otočnih.

Recentna istraživanja usmjerena su na pitanja odgovarajućeg odabira nastavnika za rad u ruralnim sredinama (Delport i Mangwaya, 2008; Ankrah-Dove, 1982), zadovoljstva radnim okruženjem (Burns i Machin, 2013), te stručnog usavršavanja za nastavnike u manjim sredinama s ciljem prilagođavanja rada specifičnom okruženju (Vigo Arrazola i Bozalongo, 2014). Prema Ankrah-Dove (1982), u manje razvijenim zemljama škole u udaljenim i ruralnim područjima često nisu iste kvalitete kao škole u urbanim sredinama. Kvaliteta nastavnika i česta izmjena nastavnika u udaljenim školama važne su odrednice za određivanje kvalitete škole. Česta izmjena nastavnika

ima utjecaja na prijenos procedura, nedovoljnu pripremu i podršku za nastavnike, te njihove opće osobine, vrijednosti i interese. Delpont i Mangwaya (2008) navode da su akademska postignuća učenika u udaljenim seoskim srednjim školama u zemljama u razvoju često niža u usporedbi s onima koji pohađaju urbane škole. Temeljeno na rezultatima provedenog istraživanja, zaključuje se da je loš akademskih uspjeh učenika u ruralnim školama povezan i s profilom nastavnika koji su tamo zaposleni. Razlika u organizacijskoj klimi, te osjećaj grupnog i pojedinačnog zadovoljstva kod zaposlenika u ruralnim, urbanim i gradskim školama u Norveškoj u središtu je istraživanja koje su proveli Burns i Machin (2013). Rezultati navedenog istraživanja ukazuju da škole na ruralnim mjestima imaju manji broj učenika i zaposlenika, te ih karakterizira organizacijska klima koja pogoduju poželjnim odnosima i rezultatima na radnom mjestu. Vigo Arrazola i Bozalongo (2014) naglašavaju važnost obrazovanja nastavnika s ciljem uspješne implementacije inkluzivnog obrazovanje u manjim mjestima i razvoja pristupa koji pomažu inkluziji i prihvaćanju različitosti.

Istraživanja učeničke procjene nastave i nastavnika najčešće se vezuju uz provedbu evaluacija s ciljem osiguranja kvalitete rada odgojno-obrazovne ustanove. U navedenom kontekstu, glavna kritika učeničkih procjena nastave je to što se one ne vezuju uz perspektivu učenika (Catano i Harvey, 2011). Kod učeničke procjene kvaliteta nastavnog procesa, Lovat (2010) navodi implicitne vrijednosti koje se pojavljuju u rezultatima istraživanja o kvaliteti poučavanja. S ciljem postizanja što bolje kvalitete nastave potrebno je posvetiti izravnu pažnju obrazovanju nastavnika o implicitnim vrijednostima. Izobrazba o implicitnim vrijednostima uključuje područno, pedagoško i metodičko znanje nastavnika.

## **Empirijsko istraživanje**

### *Ciljevi*

Cilj istraživanja je napraviti analizu stavova učenika o osobinama njihovih nastavnika. Također, nastoji se utvrditi postoji li razlika u stavovima s obzirom na različita demografska obilježja. Uzimajući u obzir istraživački cilj, postavljaju se istraživačko pitanje o razlici u stavovima učenika prema osobinama nastavnika s obzirom na spol, razred i mjesto u kojem učenici pohađaju nastavu.

### *Sudionici istraživanja*

U istraživanju je sudjelovalo 308 učenika tri srednje škole s otoka Brača. Iz Tablice 1 vidljivo je da je uzorak sudionika istraživanja relativno ujednačen s obzirom na spol i razred koji učenici pohađaju. U uzorak su uključeni učenici svih srednjih škola na otoku Braču. Riječ je o srednjim školama u Supetru, Bolu i Pučišćima, a svaka od navedenih sredina ima svoje specifičnosti koje potencijalno utječu na odabir nastavnika za rad. Supetar je administrativni centar i izravno je pomorskim prometom povezan sa Splitom (Nakićen i Čuka, 2017). Zbog dobrih prometnih veza, postoje uvjeti za dnevne migracije nastavnika, život na kopnu i rad u Supetru. Bol je mjesto najudaljenije od kopna i ne postoje uvjeti za dnevne migracije nastavnika. Pučišća je mjesto s razvijenom industrijom kamena, a specifičnost Klesarske škole u Pučišćima je da je pohađaju i učenici koji nisu s otoka Brača, koji navedenu školu biraju zbog specifične struke.

Tabela 1. Demografske osobine sudionika istraživanja

Spol	N	%
Muško	174	56,5
Žensko	134	43,5
Ukupno	308	100
Razred	N	%
prvi razred	79	25,6
drugi razred	73	23,7
treći razred	90	29,2
četvrti razred	66	21,4
Ukupno	308	100
Mjesto	N	%
Supetar	128	42,0
Bol	73	23,9
Pučišća	104	34,1
Ukupno	305	100

#### Instrument

Skale učeničke procjene osobina nastavnika predstavlja upitnik konstruiran za potrebe ovog istraživanja, a kojim su se ispitivale osobine nastavnika koje se vezuju uz temu odabira nastavnika za rad u uvjetima ruralne i udaljene škole. Upitnik se sastoji od 19 čestica, a zadatak sudionika je bio da na Likertovoj skali od 5 stupnjeva (1 – uopće se ne slažem, 5 – u potpunosti se slažem) procijene svoje slaganje sa svakom navedenom tvrdnjom.

#### Svojstva skale i čestica

Mogući raspon ukupnih rezultata na skali kretao se u rasponu od 19 do 95 bodova, pri čemu je dobiveni raspon iznosio od 19 do 95 bodova. Prosječna vrijednost postignuta na upitniku iznosila je  $M=62,13$  ( $C=62,0$ ), a pripadajuće raspršenje  $SD=9,53$  ( $Q=15,0$ ). Kao što je vidljivo iz Tablice 2, za svaku pojedinu česticu izračunati su temeljni deskriptivni pokazatelji: aritmetička sredina i standardna devijacija, njezina diskriminativna valjanost te koeficijenti pouzdanosti u slučaju uklanjanja čestice iz upitnika. Pouzdanost cjelovite skale procijenjena je metodom interne konzistencije, odnosno izračunat je Cronbachov  $\alpha$ -koeficijent pouzdanosti koji je iznosio 0,897.

Tabela 2. Osobitosti pojedinih čestica Skale učeničke procjene osobina nastavnika: aritmetička sredina ( $M$ ), standardna devijacija ( $SD$ ), diskriminativna valjanost te Cronbachov  $\alpha$  koeficijenti pouzdanosti nakon uklanjanja čestice iz upitnika

Čestica	M	SD	Diskr. valjanost	$\alpha$ nakon uklanjanja čestice
01. Stručni su za područje iz kojeg drže nastavu.	3,64	,860	,550*	,892

02. Podučavaju svoj predmet s oduševljenjem.	3,08	,972	,583*	,891
03. Sigurni su u svoje znanje.	3,68	,886	,547*	,892
04. Jasno izlažu sadržaje.	3,29	,932	,577*	,891
05. Spremni su pomoći.	3,74	1,001	,651*	,889
06. Potiču dobre odnose među učenicima.	3,52	1,048	,609*	,890
07. Ispravno se odnose prema učenicima.	3,30	1,098	,587*	,891
08. Potiču učenike na nastavak školovanja i daljnje usavršavanje.	3,78	1,048	,466*	,894
09. Vjeruju učenicima.	2,89	1,035	,638*	,889
10. Sigurni su u komunikaciji s učenicima.	3,45	,941	,629*	,890
11. Razgovaraju s učenicima i o temama koje nisu usko vezane za nastavne sadržaje.	3,76	1,040	,387*	,897
12. Potiču učenike na izražavanje vlastitog mišljenja.	3,55	1,022	,577*	,891
13. Nemaju kontrolu nad učeničkim ponašanjem.	2,84	1,120	-,177	,914
14. Pružaju učenicima potrebnu podršku.	3,31	,951	,669*	,888
15. Prijateljski su raspoloženi.	3,31	,976	,654*	,889
16. Uspijevaju održavati učeničku pažnju.	2,93	1,012	,616*	,890
17. Voljni su ponovno objasniti nejasne sadržaje.	3,42	1,023	,671*	,888
18. Prepoznaju kada je potrebno dodatno pojasniti sadržaje.	3,25	1,032	,579*	,891
19. Koriste različite oblike provjere znanja.	3,42	1,070	,457*	,895

Legenda: \* $p < .05$ .

Kao što je vidljivo u Tabeli 2, za većinu čestica unutar upitnika utvrđena je statistički značajna korelacija s ukupnim rezultatom. Jedna čestica (13. *Nemaju kontrolu nad učeničkim ponašanjem.*) nije bila statistički značajno povezana s ukupnim rezultatom te je stoga izostavljena iz daljnje analize koja je provedena na preostalim 18 čestica. Sve čestice u provedenom upitniku pozitivno su postavljene. Među navedenim česticama učenici ističu osobine koje se odnose na volju ili sposobnost nastavnika za pomaganje učenicima: 8. *Potiču učenike na nastavak školovanja i daljnje usavršavanje* ( $M=3,78$ ;  $SD=1,048$ ); 11. *Razgovaraju s učenicima i o temama koje nisu usko vezane za nastavne sadržaje* ( $M=3,76$ ;  $SD=1,040$ ); 5. *Spremni su pomoći* ( $M=3,74$ ;  $SD=1,001$ ). Nadalje, učenici su najniže procijenili osobine nastavnika koje se odnose na njihovu sposobnost regulacije učeničkog ponašanja: 13. *Nemaju kontrolu nad učeničkim ponašanjem* ( $M=2,84$ ;  $SD=1,120$ ); 9. *Vjeruju učenicima* ( $M=2,89$ ;  $SD=1,035$ ); te 16. *Uspijevaju održavati učeničku pažnju* ( $M=2,93$ ;  $SD=1,012$ ).

#### Konstruktna valjanost upitnika

U svrhu određivanja faktorske strukture upitnika, provedena je faktorska analiza metodom glavnih komponenata uz varimax rotaciju. Prema *scree plot* kriteriju, izdvojene su dvije komponente koje imaju vrijednosti karakterističnih korijena veće od 1 i kojima je objašnjeno 47,69% ukupne varijance *Skale učeničke procjene osobina nastavnika*. U Tablici 3 prikazani su karakteristični korijenovi i postoci objašnjene varijance pojedinih komponenti nakon varimax rotacije.

Tabela 3. Karakteristični korijeni komponenata, postotak objašnjene varijance i kumulativni postotak objašnjene varijance

Komponente	Karakteristički korijen	Postotak objašnjene varijance	Kumulativni postotak objašnjene varijance
Komponenta 1	5,074	28,189	28,189
Komponenta 2	3,511	19,505	47,694

Analiza rotiranih glavnih komponenti pokazala je da se čestice grupiraju oko dva faktora, pri čemu su se faktorska opterećenja pojedinih čestica kretala u rasponu između 0,45 i 0,75. Prvi faktor objasnio ukupno 28,19% varijance, drugi faktor 19,5% varijance. Nakon toga su formirane dvije subskale i izračunata je njihova pouzdanost (Tabela 4).

Tabela 4. Rezultati faktorske analize metodom glavnih komponenata uz varimax rotaciju: faktorska opterećenja čestica na pojedinim faktorima i pouzdanost subskala (N=308)

Čestica	F1	F2
<b>Faktor 1 (F1)</b>		
01. Stručni su za područje iz kojeg drže nastavu.	,563	
02. Podučavaju svoj predmet s oduševljenjem.	,709	
03. Sigurni su u svoje znanje.	,629	
04. Jasno izlažu sadržaje.	,750	
05. Spremni su pomoći.	,663	
07. Ispravno se odnose prema učenicima.	,678	
09. Vjeruju učenicima.	,617	,359
13. Pružaju učenicima potrebnu podršku.	,567	,455
14. Prijateljski su raspoloženi.	,514	,497
17. Prepoznaju kada je potrebno dodatno pojasniti sadržaje.	,563	,319
<b>Faktor 2 (F2)</b>		
06. Potiču dobre odnose među učenicima.	,466	,498
08. Potiču učenike na nastavak školovanja i daljnje usavršavanje.		,640
10. Sigurni su u komunikaciji s učenicima.	,482	,507
11. Razgovaraju s učenicima i o temama koje nisu usko vezane za nastavne sadržaje.		,675
12. Potiču učenike na izražavanje vlastitog mišljenja.		,692
15. Uspijevaju održavati učeničku pažnju.	,486	,486
16. Voljni su ponovno objasniti nejasne sadržaje.	,509	,511
18. Koriste različite oblike provjere znanja.		,465
<b>Cronbach <math>\alpha</math> koeficijent</b>	<b>,814</b>	<b>,822</b>

Premda su dva ekstrahirana faktora imala visoku pouzdanost, zbog relativno složene faktorske strukture prema kojoj osam čestica ima zasićenja veća od 0,30 na više od jednog faktora. Stoga je provedena dodatna analiza metodom glavnih komponenata uz unaprijed zadan jedan faktor. Navedena unifaktorska struktura objašnjena je s ukupno 39,53% varijance, a zasićenja pojedinih čestica kretala su se u rasponu između 0,44 i 0,73. Dobiveni rezultati prikazani su u Tabeli 5.



Tabela 5. Rezultati faktorske analize metodom glavnih komponenata uz unaprijed zadanu unifaktorsku strukturu: faktorska opterećenja čestica na pojedinim faktorima i pouzdanost subskala (N=308)

Čestica	F1
01. Stručni su za područje iz kojeg drže nastavu.	,604
02. Podučavaju svoj predmet s oduševljenjem.	,654
03. Sigurni su u svoje znanje.	,608
04. Jasno izlažu sadržaje.	,643
05. Spremni su pomoći.	,705
06. Potiču dobre odnose među učenicima.	,674
07. Ispravno se odnose prema učenicima.	,666
08. Potiču učenike na nastavak školovanja i daljnje usavršavanje.	,518
09. Vjeruju učenicima.	,707
10. Sigurni su u komunikaciji s učenicima.	,692
11. Razgovaraju s učenicima i o temama koje nisu usko vezane za nastavne sadržaje.	,436
12. Potiču učenike na izražavanje vlastitog mišljenja.	,626
13. Pružaju učenicima potrebnu podršku.	,727
14. Prijateljski su raspoloženi.	,711
15. Uspijevaju održavati učeničku pažnju.	,682
16. Voljni su ponovno objasniti nejasne sadržaje.	,716
17. Prepoznaju kada je potrebno dodatno pojasniti sadržaje.	,641
18. Koriste različite oblike provjere znanja.	,503
<b>Cronbach α koeficijent</b>	<b>,914</b>

Rezultati ispitanika na *Skali učeničke procjene osobina nastavnika* izračunati su kao ukupni zbroj procjena u okviru pripadajućih čestica navedenih u Tablici 5. Zatim su izračunati aritmetička sredina (M=61,26), standardna devijacija (SD=11,46), medijan (C=63,0), poluinterkvartilno raspršenje (Q=15,0), najmanji (min=18,0) i najveći rezultat (max=90,0).

#### Razlike u stavovima učenika s obzirom na neke demografske značajke

Nakon provedene validacije unutar istraživanja ispitali smo i razlikuju li se učenici u svojim stavovima prema osobinama nastavnika. S obzirom na normalnu distribuciju *Skale učeničke procjene osobina nastavnika*, postojanje razlika u stavovima učenika s obzirom na spol, razred i mjesto testirali smo uz pomoć t-testa i ANOVA testa.

Tabela 6. Rezultati t-testa razlike u procjeni osobina nastavnika s obzirom na spol učenika

	Spol	N	Srednja vrijednost	Standardno odstupanje	T	df	p
Skale učeničke procjene osobina nastavnika	Žensko	170	60,05	11,72	-2,111	293,115	,036
	Muško	134	62,81	10,98			

Rezultati t-testa za na razini značajnosti  $p < 0,05$  pokazuju da postoji statistički značajna razlika u učeničkoj procjeni osobina nastavnika s obzirom na spol učenika ( $df=293,115$ ;  $t=2,111$ ;  $p=0,036$ ). Iz Tablice 6. Vidljivo je da učenici u prosjeku (M=62,81; SD=10,98) pozitivnije procjenjuju osobine nastavnika od učenica (M=60,05; SD=11,72). Istraživanja razlika u percepciji obrazovnog okruženja ukazuju na prisutne razlike s obzirom na spol učenika, a pri čemu treba naglasiti da prema pojedinim studijama učenice procjenjuju obrazovno okruženje povoljnije od učenika

(Rahmi i Diem, 2014). Učenice ujedno u većoj mjeri prepoznaju podršku od strane nastavnika (Goksu, 2015). Rezultate dobivene u ovoj studiji prema kojima učenici imaju povoljnije mišljenje o osobinama nastavnika od učenica, moguće je sagledati u kontekstu vrste škola i programa koji se nude na otoku Braču.

Tabela 7. Rezultati ANOVA testa razlike u procjeni osobina nastavnika s obzirom na razred koji učenici pohađaju

	Razred	N	Srednja vrijednost	Standardno odstupanje	F	df	p
Skale učeničke procjene osobina nastavnika	1. razred	78	63,23	10,78	3,566	303	,015
	2. razred	72	62,40	9,15			
	3. razred	88	61,48	11,73			
	4. razred	66	57,42	13,36			

Također, rezultati ANOVA testa na razini značajnosti  $p < 0,05$  pokazuju statistički značajnu razliku u učeničkoj procjeni osobina nastavnika s obzirom na razred koji učenici pohađaju ( $df=303$ ;  $F=3,566$ ;  $p=0,015$ ). Pri čemu je iz Tabele 7. vidljivo da je prosječna učenička procjena nastavnčkih osobina najviša u prvom razredu srednje škole ( $M=63,23$ ;  $SD=10,78$ ), a najniža u četvrtom razredu srednje škole ( $M=57,42$ ;  $SD=13,36$ ). Rezultati studije koju su proveli Mitchell, Bradshaw i Leaf (2010) ukazuju da ne postoji razlika između percepcije razredne klime s obzirom na dob učenika. Razlike u procjeni osobina nastavnika s obzirom na dob učenika koje su uočene u ovoj studiji moguće je sagledati iz perspektive sazrijevanja učenika i prepoznavanja odlika nastavnika koje učenicima mogu pomoći u učenju, daljnjem školovanju i radu.

Tabela 8. Rezultati ANOVA testa razlike u procjeni osobina nastavnika s obzirom na mjesto u kojem učenici pohađaju srednju školu

	Razred	N	Srednja vrijednost	Standardno odstupanje	F	df	p
Skale učeničke procjene osobina nastavnika	Bol	128	58,20	11,56	12,049	303	,000
	Pučišća	72	60,81	11,56			
	Supetar	104	65,35	10,06			

Također, rezultati ANOVA testa na razini značajnosti  $p < 0,05$  pokazuju statistički značajnu razliku u učeničkoj procjeni osobina nastavnika s obzirom na mjesto u kojem učenici pohađaju srednju školu ( $df=303$ ;  $F=12,049$ ;  $p=0,000$ ). Kao što je vidljivo iz Tabele 8, procjena osobina nastavnika se razlikuje s obzirom na mjesto u kojem učenici pohađaju srednju školu. Moguće je primijetiti da je najviša prosječna procjena osobina nastavnika kod učenika iz Supetra ( $M=65,35$ ;  $SD=10,06$ ), nešto niža kod učenika iz Pučišća ( $M=60,81$ ;  $SD=11,56$ ) te najniža kod učenika iz Bola ( $M=58,20$ ;  $SD=11,56$ ). Supetar je mjesto najbliže kopnu i postoji i mogućnost dnevnih migracija, te postoji i veći broj nastavnika zainteresiranih za rad u srednjoj školi te je izbor nastavnika za rad u školi značajno veći nego što je slučaj sa srednjom školom u Bolu. Dobiveni rezultati u skladu su s rezultatima istraživanja provedenog u Norveškoj (Naper, 2010) u kojem se dostupnost nastavnika prepoznaje kao pozitivan pokazatelj u kontekstu utjecaja na kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa.

## Zaključci

Upitnik proveden u trima srednjim školama na otoku Braču u obzir je uzimao pitanja koja se odnose na različite aspekte školovanja s posebnim fokusom na osobine nastavnika. Ipak, primarno pitanje na koje se anketnim upitnikom nastojalo odgovoriti bila je učenička procjena kvalitete školovanja na otoku. S ciljem traženja odgovora na postavljeno pitanje u obzir su uzete osobine nastavnika koje bi mogle ukazati na kvalitetu srednjoškolskog obrazovanja na otoku i povezanost različitih demografskih osobina učenika s percepcijom osobina nastavnika. Usprkos djelomičnoj financijskoj decentralizaciji, koja značajno utječe na ujednačenost kvalitete nastavnika u različitim dijelovima zemlje, a koja je provedena u Hrvatskoj, u ovo istraživanje se ušlo s postavkom o uvjetovanosti kvalitete provedbe nastavnog procesa dostupnim nastavnim kadrom. Naime, premda nastavnici u školama u Hrvatskoj imaju osigurane iste osobne dohotke, mjesto življenja ima prioritet kod odabira mogućeg radnog mjesta.

Uz validaciju skale učeničke procjene osobina nastavnika, u istraživanju su ispitane i razlike u učeničkoj procjeni osobina nastavnika s obzirom na spol, razred i mjesto u kojem učenici pohađaju školu. Istraživanjem su utvrđeni i dominantni stavovi učenika prema određenim osobinama nastavnika. Tako su izrazito pozitivno percipirane osobine koje se odnose na volju ili sposobnost nastavnika za pomaganje učenicima kao što su poticanje na nastavak školovanja i daljnje usavršavanje, razgovor s učenicima i o različitim temama te spremnost na pomoć. Međutim, učenici nešto niže procjenjuju svoje nastavnike s obzirom na njihovu sposobnost kontroliranja učeničkog ponašanja, povjerenje prema učenicima te održavanje pažnje učenika.

Rezultati istraživanja pokazuju da postoji statistička značajna razlika u učeničkoj procjeni osobina nastavnika s obzirom na spol učenika pri čemu učenici pozitivnije procjenjuju osobine nastavnika od učenica. Premda prethodna istraživanja ukazuju da učenice u većoj mjeri prepoznaju podršku od strane nastavnika, podatke ove studije moguće je promatrati u kontekstu vrste srednjoškolskih programa koji se nude u školama na otoku Braču. Statistički značajna razlika prisutna je i kod procjene s obzirom na razred koji učenici pohađaju, pri čemu je prosječna učenička procjena nastavnčkih osobina najviša u prvom razredu srednje škole te je sve niža u razredima koji slijede, a što je moguće sagledati iz perspektive sazrijevanja učenika i povećanih očekivanja koje učenici imaju od nastavnika. Nadalje, učenička procjena osobina nastavnika se statistički značajno razlikuje i s obzirom na mjesto u kojem učenici pohađaju srednju školu, pri čemu su pozitivniji stavovi prisutni u školama koje su bolje prometno povezane s kopnom, a u kojima je i veći potencijalni izbor nastavnika koji su voljni raditi u određenoj školi. Specifičnost otoka Brača je u jakoj povezanosti pojedinih mjesta s kopnom, a posebnost srednjih škola na otoku Braču je i u ponudi specifičnih programa koji se vezuju uz dominantne privredne grane na otoku – klesarstvo i turizam. Stoga je utvrđene razlike u učeničkoj procjeni osobina nastavnika moguće promatrati i pojasniti u kontekstu odlika samog otoka.

Provedeno istraživanje i dobiveni podaci mogu poslužiti kao poticaj tvorcima obrazovnih politika, nastavnicima, ravnateljima i stručnim suradnicima otočnih škola u unaprjeđenju kvalitete nastave i osvještavanju potreba njihovih učenika. Također je moguće prepoznati važnost pripreme nastavnika za rad i ostanak na otoku, a koje se može provoditi kroz stručno usavršavanje, usavršavanje na radnom mjestu, te podrška lokalne zajednice u pripremi i zapošljavanju nastavnika.

## Literatura

- Ankrah-Dove, Linda. „The deployment and training of teachers for remote rural schools in less-developed countries.“ *International Review of Education* 28.1 (1982): 3–27.
- Batarelo, Ivana, Željka Podrug, and Tome Apostoloski. „Financing education in Croatia.“ *Public money for public schools: Financing education in South Eastern Europe*, edited by Casandra Bischoff, Budapest: Local Government and Public Service Reform Initiative, 2009, pp. 79–101.
- Burns, Richard Andrew, and Michael Anthony Machin. „Employee and workplace well-being: A multi-level analysis of teacher personality and organizational climate in Norwegian teachers from rural, urban and city schools.“ *Scandinavian Journal of Educational Research* 57.3 (2013): 309–324.
- Catano, Victor M., and Steve Harvey. „Student perception of teaching effectiveness: development and validation of the Evaluation of Teaching Competencies Scale (ETCS).“ *Assessment & Evaluation in Higher Education* 36.6 (2011): 701–717.
- Delpont, A., and Ezron Mangwaya. „Profiling learners and teachers at remote rural secondary schools: a case study.“ *Africa Education Review* 5.2 (2008): 220–238.
- Dupriez, Vincent, et al. „Social Inequalities of Post-secondary Educational Aspirations: influence of social background, school composition and institutional context.“ *European Educational Research Journal* 11.4 (2012): 504–519.
- Goksu, Ali. „High School Students’ Perceptions of Classroom Learning Environments in an EFL Context.“ *Revista de Cercetare si Interventie Sociala* 51 (2015).
- Klepač, Olgica. „Namjera studiranja učenika različitog rezidencijalnog podrijetla–kapitali i simbolička vrijednost obitelji i zajednica odrastanja.“ *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja* 54.2 (205) (2016): 127–147.
- Lovat, Terence J. „Synergies and balance between values education and quality teaching.“ *Educational Philosophy and Theory* 42.4 (2010): 489–500.
- Marwan, Ardi, Bambang Sumintono, and Nora Mislán. „Revitalizing rural schools: A challenge for Malaysia.“ *Educational Issues, Research and Policies* 12.7 (2012): 172–188.
- Welch, T., and N. McGinn. „Decentralization of Education: Why, When, What and How.“ Paris: IIEP/Unesco, 1999.
- Mitchell, Mary M., Catherine P. Bradshaw, and Philip J. Leaf. „Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy.“ *Journal of School Health* 80.6 (2010): 271–279.
- Nakićen, Jelena, and Anica Čuka. „Demografski razvoj otoka Brača i sklonost otočana iseljavanju.“ *Migracijske i etničke teme/Migration and Ethnic Themes* 32.3 (2017): 319–351.
- Naper, Linn Renée. „Teacher hiring practices and educational efficiency.“ *Economics of Education Review* 29.4 (2010): 658–668.
- Odell, Kerry S. „The Educational and Occupational Expectations of Rural Ohio Tenth-and Twelfth-Grade Students.“ *Research in Rural Education* 5.2 (1989): 17–21.
- Owusu-Acheampong, Eugene, and Asamoah Appiah Williams. „Dearth of teachers in rural basic schools: Implications on human resource development in the Amenfi West District, Ghana.“ *British Journal of Education* 3.1 (2015): 32–43.
- Rahmi, Rahmedia Alfi, and Chuzaimah Dahlan Diem. „Junior high school students’ perception of classroom environment and their English achievement.“ *International Journal of Applied Linguistics and English Literature* 3.3 (2014): 41–47.
- Stelmach, Bonnie L. „A Synthesis of International Rural Education Issues and Responses.“ *Rural Educator* 32.2 (2011): 32–42.
- Umansky, Ilana. „A literature review of teacher quality and incentives.“ *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*, edited by Emilia Vegas, Washington, DC: The World Bank, 2005, pp. 21–62.
- Vigo Arrazola, Begoña, and Juana Soriano Bozalongo. „Teaching practices and teachers’ perceptions of group creative practices in inclusive rural schools.“ *Ethnography and Education* 9.3 (2014): 253–269.

Ivana Batarelo Kokić  
Ivanka Buzov  
Ana Bodlović

## **HIGH-SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES REGARDING TEACHERS' CHARACTERISTICS UNDER THE CONDITIONS OF ISLAND SCHOOLS**

### *Abstract*

Physical separation of an island from the mainland has numerous implications on different aspects of society, especially on the school system. In this paper, related to the reviewed literature on schools in rural and remote areas, the island is viewed as partially rural entity that is physically remote from the mainland. Various international research studies indicate that one of the problems schools in rural and remote areas are facing is the employment and retention of teachers. Furthermore, when evaluating the quality of schools in remote and rural areas, quality of teachers is considered as an important aspect. In the context of the education system in the Republic of Croatia it is important to emphasize that teacher salaries are fully covered from the central budget. This approaches a tendency to ensure uniform quality of teachers in schools in different parts of Croatia. The paper presents the validation of the Scale of students' assessment of teachers' characteristics, within the research conducted on a representative sample of high-school students from the island Brač, as well as differences in students' assessment regarding gender, grade and place in which students are attending school. The results indicate statistically significant difference in students' assessment of teachers' characteristics regarding gender, where male students recorded higher mean scores than female students. Student assessment of teachers' characteristics also differs by the grade students are attending, where students in the first grade assess teachers with higher mean scores, and scores are decreasing with each further grade. Also, the assessment of teacher characteristics differs by the place in which students are attending school. The specificity of the island Brač is in the strong connections of some places with the mainland. Hence, the observed differences in the students' assessment of teachers' characteristics should be observed in the context of the island itself.

*Key words: high school students, island schools, teacher characteristics*

Edina Nikšić Rebihić  
Višnja Novosel

## IMPLIKACIJE SKRIVENOG KURIKULUMA

### *Sažetak*

Posljednjih se godina u javnom diskursu često govori o kurikulumu, njegovoj reformi i sadržajima koje bi trebao obuhvatiti. Zanimljivo je činjenica da je utjecaj skrivenog kurikulumu snažniji od utjecaja službenih kurikulumu. Nastavom, odnosno realizacijom službenog kurikulumu, kreira se i potiče socijalno ponašanje, organizira se svakodnevni život u učionici i prenose se odgojne vrijednosti na učenike. Postoje mnoge školske aktivnosti koje su izravno ili neizravno uključene u odgoj djece i koje kao takve čine skriveni kurikulum. Skriveni kurikulum nije dio službenih i javnih programa, on zapravo čini regulativu pedagoške interakcije i odnosi se na implicitnu praksu specifičnu za određenu odgojno-obrazovnu sredinu. Naime, njime se definira ono što učenici usvoje iz vrijednosti i normi nastavnika, školskih rituala i procedura, iz fizičkog okruženja, odnosa između subjekata u školi, kulture škole itd. U ovom radu nastojat ćemo prikazati neke od implikacija skrivenog kurikulumu, sa posebnim osvrtom na nastavnika koji usmjerava odgojno-obrazovni proces. Zbog nemogućnosti jednoznačnog definiranja, autori su se složili da skriveni kurikulum odražava nezapaženo standardiziranje odnosa unutar konteksta škole i da su od presudne važnosti obrasci ponašanja nastavnika. Stoga je cilj ovoga rada pojmovno i sadržajno odrediti koncept skrivenog kurikulumu te prikazati ga u kontekstu kulture škole, implicitne teorije nastavnika, njegove ideološke strane i empirijskog istraživačkog okvira.

*Ključne riječi: skriveni kurikulum, implicitna teorija nastavnika, kultura škole, ideologija*

### **Uvod**

Definiranje skrivenog kurikulumu u pedagoškoj literaturi nije uvijek konzistentno, stoga ćemo pokušati napraviti presjek različitog tumačenja skrivenog kurikulumu u školi i nastavi. Skriveni kurikulum sa sobom nosi mrežu suodnosa subjekta i pojava u određenom okruženju i vremenskom okviru. Nužno je napraviti uvid u obilježja i određenja skrivenog kurikulumu u nastavi, pa je cilj ovoga rada prikazati neke od implikacija skrivenog kurikulumu. U savremenom je društvu mjerilo postala izražena "pozitivistička premisa [koja] nužno reducira odgojno-obrazovne ustanove na puki državno-ekonomski podsustav, koji svoje norme uzima tek heteronomno, a koje [...] se sastoje u pukoj socijalizaciji, izobrazbi, profesionalnosti, standardima, outputu vještina i kompetencija" (Komar, 2012: 29). U naglašenoj performativnosti samog školskog sistema, odnosno obrazovne politike, malo se mjesta posvećuje skrivenom kurikulumu, iako se upravo u tom području najjasnije može iščitati reprodukcija. Na važnost skrivenog kurikulumu često ukazuju kritički pedagozi koji to područje smatraju izrazito plodnim kad je u pitanju prenošenje društvenih normi i vrijednosti, reprodukcije nejednakosti i hegemonije. Školstvo, a tako i svi pokušaji reformi obrazovnog sistema "uvijek preuzimaju političke ciljeve i društvene zadatke" (Dauber, 1994: 125), što zapravo znači da se kroz njih provodi određena

ideologija i to ponekad vrlo eksplicitno, a češće implicitno. Eksplicitnost se može vidjeti u javnim kurikulumima koji se redom temelje na ispisivanju ishoda, dok se implicitnost pronalazi upravo u skrivenom kurikulumu, odnosno onom nenapisanom, a koji se temelji na duboko ukorijenjenim i često nesvjesnim predodžbama koje pojedinac nosi sa sobom. (Ne)osvještenost nastavnika o njihovoj ulozi, ali i moći koju ona sa sobom nosi, ključna je ukoliko se želi promijeniti školu, odnosno humanizirati je. Dauber (1994) smatra da "promjena (humaniziranje) škole treba najprije krenuti od svakodnevne problematike učenika, učitelja i roditelja, [koja se] ne može promatrati odvojeno od "sveukupnosti" društvenih iskustvenih veza" (Dauber, 1994: 125). Zbog toga takva promjena mora uključivati teoriju kurikuluma, ali i teoriju obrazovanja nastavnika. Važno je da se pojam skrivenog kurikuluma poveže s pojmovima oslobođenja, utemeljenima u vrijednostima osobnog dostojanstva i društvene pravednosti<sup>93</sup> (Giroux, 2001: 61).

### **Određenje pojma „skriveni kurikulum“**

Za kritičkog pedagoga kurikulum predstavlja puno više od propisanog programa, nastavnog silabusa, on je uvod u određeni životni obrazac – djelomično služi pripremi učenika za dominirajuće, odnosno podčinjene pozicije u postojećem kapitalističkom društvu (McLaren, 2016). Prema Previšiću (2007: 16), „kurikulum (latinski *curriculum*: tijek, slijed) je relativno optimalan put djelovanja i dolaska do nekoga cilja, usmjereni put kretanja od najpovoljnijih rezultata postavljenih u nekom području rada koji sadrži: planiranje – organizaciju – izvođenje – kontrolu“. Palekčić (2007: 46) teme kurikuluma vidi kao „činjenice, nositelje vještina i objektivnog razumijevanja, načina spoznavanja, koje se mogu specificirati i stoje neovisno o nastavniku i učeniku i mogu biti poučavane korištenjem prikladnih metoda, a efikasnost transmisije od strane nastavnika i škola može se testirati i evaluirati“. Promatranje savremenih školskih kurikuluma kroz akademsku prizmu, smatra Previšić (2010: 168), samo je priznanje „nastave koja je prezasićena mnoštvom činjenica i što većom količinom nastavnih sadržaja, a didaktički organizirana, i izvođena, tako da dominira učenje, poučavanje i 'prenošenje' znanja, kao svojevrsni animalni dril, ne mareći pritom može li učenik sve to uopće pratiti – sve usvojiti sigurno nikako – a najmanje socijalizirati i interiorizirati (Piaget) u službi svoga osobnog (humanog) ponašanja i javne primjene“. Međutim, upravo realizacijom nastave kreira se socijalno ponašanje. U dijelu kurikulumskog promatranja socijalnog ponašanja i aspekta odnosa postojan je implicitan segment kurikuluma: skriveni kurikulum. Prema Glatthornu (2000), postojano je sedam različitih kurikuluma: preporučeni, napisani ili službeni, izvedeni ili kurikulum koji se poučava, podupirući, izmjerni, naučeni i skriveni kurikulum.

Skriveni kurikulum Ellis (2013) naziva i prateći kurikulum, dok ga Bašić (2000) izjednačava sa dopunjujućim (kao dopuna službenom kurikulumu). Skriveni kurikulum je kurikulum koji nije formalno planiran, koji se odnosi na implicitnu praksu specifičnu za određenu obrazovnu sredinu. Skriveni kurikulum definira to šta učenici nauče iz fizičkog okruženja<sup>94</sup>, uređenja i procedura škole te odnosa između subjekata u školi. Yuksel (2005) izdvaja nekoliko autora koji se bave definiranjem skrivenog kurikuluma, dodajući pored fizičkog okruženja i psihički doživljaj, zatim uređenje normi jedne škole te neslužbene ili neizravne poruke koje nastavnici šalju učenicima, a

<sup>93</sup> Op. a. Rečenicu su prevele autorice ovog teksta.

<sup>94</sup> O fizičkom okruženju kao determinanti skrivenog kurikuluma v. u: Bregar, G. K. (2012) What Kind of School Do We Want? The Architecture of School as an Element of the (Hidden) Curriculum, *Journal of contemporary educational studies*, 1/2012.

oni su: Apple, 1989; 1993; Dreeben, 1968; Giroux, 1983a; Giroux & Penna, 1983, Gordon, 1991, Jackson, 1968, Snyder, 1971. itd. Skrivenim kurikulumom – kao jednim od ključnih elemenata kritičke pedagogije jer se njime prenose sistemi moći, odnosno dominacije, naglašavajući pitanje normativa koju nameće dominantna klasa, ali i to da se proučavanjem skrivenog kurikulumu može jedino shvatiti priroda školstva – bavili su se Giroux (2001) i Apple (2012). Schiro (2008), pak, govori o četiri filozofije kurikulumu čije vizije utječu na mišljenje onih koji se bave obrazovanjem o tome što je škola i kako bi trebalo izgledati sâmo obrazovanje, odnosno koja su to znanja koja bi se u školama trebala podučavati te kako bi ih se trebalo podučavati uključujući i načine na koje se usvojeno znanje na kraju treba i vrednovati (ocijeniti). Također naglašava da ideologije mogu utjecati na ono što pojedinac smatra važnim u razvoju kurikulumu na jednako snažan način kao što nečija politička uvjerenja mogu utjecati na osobne stavove o političkim pitanjima.

Samim nazivom *skriveni kurikulum* označava se implicitnost, neplaniranje te usvajanje znanja, stavova, vještina koje nisu postavljene kroz službeni – javni kurikulum. Giroux (2001) smatra da se škole počinju promatrati kao društveno mjesto s dvojnim kurikulumom – jednim javnim, formalnim, a drugim skrivenim i neformalnim. Pinar (2003) povezuje skriveni kurikulum sa svakodnevnim životom u učionici, dok Pastuović (1999) sa prikrivenim ciljevima i sredstva za njihovo postizanje, Gordon (1982) uočava vezu kognitivnog i socijalnog okruženja kao determinanti skrivenog kurikulumu. Skelton (1997) dodaje još i to da poruke koje se prenose skrivenim kurikulumom mogu biti kontradiktorne, nelinearne i pretjerano formalne, no da njihovo posredovanje svaki/a učenik/ica shvaća na svoj način. Dok, prema Bašić (2000: 171), skriveni kurikulum „jeste regulativ pedagoške interakcije u školi i značajan je instrument školske socijalizacije, a to znači prikrivenim planom učenja obuhvaća ciljano, ali od sudionika često nezapaženo standardiziranje i normiranje međuljudskih odnosa koje uspostavlja model-situaciju za sticanje društveno poželjnih interpersonalnih orijentacija“.

Giroux (2001) smatra da ono što povezuje različite definicije kurikulumu su neizrečene norme, vrijednosti i vjerovanja uklopljeni te preneseni učenicima kroz osnovna pravila kojima se strukturiraju ustaljena praksa i međuljudski odnosi kako u školi, tako i u učionici. Kako bi Apple rekao, “skriveni kurikulum u školama ima za cilj da učvrsti osnovna pravila koja se tiču prirode sukoba i njegovih funkcija. Skriveni kurikulum gradi mrežu pretpostavki koje, kada ih učenici jednom internalizuju, određuju granice legitimnosti” (Apple, 2012: 204).

Prvi put se o skrivenom kurikulumu govorilo u djelu „Život u učionici“ Philipa Jacksona iz 1968. godine, gdje su naglašena tri elementa skrivenog kurikulumu:

1. Stiska u učionici – učenici moraju trpjeti kašnjenja, nepoštivanje njihovih želja i ometanje pažnje;
2. Proturječna privrženost – koja se zahtijeva i od nastavnika i od učenika;
3. Neravnotežan odnos snaga između nastavnika i učenika u korist nastavnika. (Marsh, 1994: 36)

U Enciklopediji edukacijske teorije i prakse (1938) skriveni kurikulum se definira i kao skrivena snaga, kao mehanizam koji proizvodi postojeće socijalno i ekonomsko uređenje, dok Dewey (1938) skriveni kurikulum imenuje kao kolateralno ili sporedno učenje i smatra da je upravo takvo učenje važnije od lekcijskog učenja, jer izgrađeni stavovi su ono što će se reflektirati u budućnosti svakog učenika.



## Kultura škole

Škola je odgojno-obrazovna institucija koja kao takva posjeduje konstalaciju odnosa svih subjekata, koji zapravo određuju njenu kulturu. Budući da je škola institucija, najčešće državna, mora se uzeti u obzir njeno postojanje "kroz odnose u koje stupa sa drugim, moćnijim institucijama, organizovanim na način koji proizvodi strukturnu nejednakost u posedovanju moći i mogućnostima pristupa resursima" (Apple, 2012: 163). Smještanje škole u društveni kontekst, bez kojeg je nemoguće sagledati školsku stvarnost, može dati jasniju sliku o onome što sve čini kulturu škole. Kultura škole bi naime predstavljala način na koji „diše“ i „živi“ mikrosvijet škole. Odnosi među subjektima, uspostavljanje normi, pravila i organizacije, djelovanje u određenom društveno-pedagoškom smjeru, njegovanje i slavljenje određenih vrijednosti, zanemarivanje i akcentiranje određenih društvenih pojava, pedagoških segmenata ili drugačijih identiteta, sve to učestvuje u tkanju slike ili kulture jedne škole.

Kulturu škole čine jednako i javni, propisani kurikulum i skriveni kurikulum jer je svakodnevni život škole obilježen pojedincima koji sa sobom donose sve svoje identitete kojima se više ili manje mogu uklopiti u dominantnu školsku kulturu.

Naime, prema Marsh (1994), Bowles i Ginitis smatraju da u školi postoje uspostavljeni različiti društveni odnosi koji zasigurno donose ne jedan skriveni kurikulum, nego mnogo njih. On te odnose predstavlja na sljedeći način: hijerarhijska podjela rada između nastavnika i učenika, otuđenost učenikova rada u školi, fragmentacija rada koja dovodi do natjecanja među učenicima. Prema Ellis (2013), u skrivenom kurikulumu se izdvajaju one vrijednosti koje su podučavane i naučene kroz službeni ili osnovni kurikulum nastavnog procesa. Pavičić Vukičević (2013), pak, smatra da skriveni kurikulum označava vrijednosti koje učenici uče kroz način na koji je organizirana škola i materijalna sredstva. Način na koji je organizirana škola direktno determinira i kvalitetu školske socijalizacije.

Školska socijalizacija je put izgradnje stavova, usvajanje normi, pravila, rituala, propisa i vrijednosti (Seddon, prema Marsh, 1994). "Tradicija socijalizacije [...] koncentrisana je prvenstveno na društveni konsenzus i paralele između unapred 'datih' vrednosti u širem kolektivitetu i obrazovnim institucijama" (Apple, 2012: 104). Možemo zaključiti da skriveni kurikulum direktno utječe na socijalno sazrijevanje učenika, pa time i razvoj empatije, usvajanja prijateljskih ponašanja, poštivanja, obazrivosti, prilagodljivosti pravilima, akcijama i reakcijama, na organiziranost škole kao odgojno-obrazovne institucije. Skriveni kurikulum omogućava usvajanje socijalnih načina ponašanja koji su bliži odgojnom aspektu, nego obrazovnom. O prijenosu i usvajanju moralnih vrijednosti kroz skriveni kurikulum govori Jukić (2013). Autorica smatra da je put usvajanja vrijednosti utemeljen u kulturi škole i različitim socijalnim situacijama u školi. Kultura škole utemeljena je na vrijednostima i organizaciji po kojoj ta škola živi i radi. O skrivenom kurikulumu u savremenoj školi u Japanu piše Hashimoto (2003), gdje navodi kako je skriveni kurikulum upravo bio rezultat konflikta između modernih vrijednosti savremene škole i tradicionalnih vrijednosti. On vrijednosti savremene škole izdvaja kao vrijednosti materijalističke kulture, dok tradicionalne vrijednosti uspoređuje s konfučijevskom etikom. Smatra da je upravo skriveni kurikulum pridonio oblikovanju tradicionalnih humanističkih vrijednosti. Također, izdvaja da su mnogi svoju djecu upisivali u savremene škole Terakoya, te da je to s vremenom dovelo do bljedila duhovnih vrijednosti, dok su sačuvane u samurajskim japanskim tradicionalnim školama, upravo kroz skriveni kurikulum. Društvo nije dozvoljavalo da se tradicionalne vrijednosti ozvaniče kroz službeni kurikulum, koji je morao imati elemente savremene škole.

Nužno je da savremena škola bude humana, odgojno-socijalna institucija, pored naglašene didaktičke uloge koja treba da se provodi kroz otvoreni kurikulum. Takvo što postiže se kroz otvoreni kurikulum koji karakterizira fleksibilnost u sprovođenju i mijenjanju, shodno situacijama koje to iziskuju. Savremena škola treba graditi slobodne, samostalne, nezavisne učenike s bezvremenskim vrijednostima, kulturalnim i duhovno-socijalnim ispunjenjem. To se može postići emancipiranim nastavnikom koji prestaje biti *provoditelj* obrazovne politike, odnosno važećeg kurikuluma u razredu, a postaje istinski pedagog koji zajedno s učenicima otkriva i traži<sup>95</sup>. Giroux (2001) smatra da se nastavnici moraju riješiti i nadvladati osjećaj nemoći koji se utkao u stanje duha zaposlenih u današnjim školama.

### **Implicitna teorija nastavnika**

Nastavnik je voditelj odgojno-obrazovnog procesa. Njegov profesionalni rad i razvoj prate njegove osobine od kognitivnih, socijalnih, emotivnih do fizičkih, ali i vrijednosti i stavovi koji boje njegovo odgojno djelovanje. Uloga nastavnika u skrivenom kurikulumu ogleda se kroz reakcije u nepredviđenim pedagoškim situacijama. Reakcija nastavnika na neku razrednu ili širu društvenu pojavu određivat će njihov vrijedonosni stav i subjektivnu orijentaciju u djelovanju. Često nastavnici nisu svjesnih svojih odgojnih djelovanja, tj. da se kroz njihov odnos prema stvarima i pojavama – koje potenciraju ili zanemaruju, promiču ili kritički osuđuju – prožima *njihov* skriveni kurikulum. Habitus i ponašanje nastavnika daje priliku za socijalno učenje učenicima kroz model identifikacije. U pedagoškom odnosu na učenika djeluje cjelokupno ponašanje i osobnost nastavnika (Kolak, 2016) i to na način da će učenik upravo onoga nastavnika koji svojim ponašanjem, stavovima i vrijednostima pruža model ugraditi u „svijet kvalitete“ kao prijatelja koji zadovoljava potrebu učenika za sigurnošću i podrškom (Glasser 1999, 2005).

Mlinarević (2016) ističe da skriveni kurikulum nastavnika i njegovu implicitnu teoriju determiniraju faktori poput nastavnih aktivnosti, nastavnog diskursa koji pokazuje odnos moći u razredu, načina procjenjivanja učeničkog znanja i ponašanja, rasporeda sjedenja učenika, organizacije nastavnog sata itd. Tako recimo, ukoliko nastavnik preferira frontalni oblik rada i primjenjuje jednosmjernu komunikaciju kroz takvu socijalnu organizaciju u razredu, on šalje učenicima skrivenu poruku autoritarnog stila. O ulozi nastavnika kao odrednici skrivenog kurikuluma pišu Myles, Trautman i Schelvan (2004), gdje navode da je jedan od načina prepoznavanja/otkrivanja skrivenog kurikuluma u reakcijama nastavnika na određene neuobičajene pedagoške situacije ili, pak, kada se prekrši pisano ili nepisano pravilo u školi. Takve reakcije su satkane u rečenicama koje nastavnici često koriste: „Svi znaju da...“; „Očito je da...“; „Nisam ti trebao reći, ali...“; „Zdrav razum ti kaže...“; „Niko nikada nije...“. Postavlja se pitanje koliko je nastavnik svjestan svojih implicitnih djelovanja, odnosno koliko je moguće ostati neutralan pri odgojnom djelovanju kroz vlastiti (svjesni ili nesvjesni) skriveni kurikulum. Upravo o neutralnosti kod nastavnika u skrivenom kurikulumu kao nemogućoj instanci govori Gordon (1980) u radu o besmrtnosti skrivenog kurikuluma. On izdvaja nemogućnost neutralnog ponašanja nastavnika kako ni u logičkoj tako ni u praktičnoj sferi odgojno-obrazovnog djelovanja. Nastavnik je direktni subjekt u kreiranju komunikacije i interpersonalnih odnosa s učenikom. Nemogućnost reduciranja skrivenog kurikuluma, uviđa i Previšić (2010: 168), „duhovna je moć negdje drugdje, nego što se obično misli, pa kako onda prevladati sve te ‘suodgajateljske uticaje’, ‘skriveno

---

<sup>95</sup> Usp. Freire, P. (2002) *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: Odraz.

kurikulume' i 'tajne oblike učenja i nastave'". Kroz uređenje nastave, organizaciju školskih nastavnih i vannastavnih aktivnosti, nastavnikovih reakcija i na poštivanje normi i na nepoštivanje pravila, kreira se odnos s učenicom te se prožima kroz skriveni kurikulum. Herbart (prema Palekčić, 2010) ne priznaje nastavu koja ne odgaja, jer iskonska nastava je ona koja i obrazuje samim time što je usmjerena prema svrsi odgoja. Takva nastava osigurava izmjenu udublivanja i osvješćivanja te istodobno razvija i spoznaju i sudjelovanje. Polazište odgojne nastave nije nastavni plan i program, nego konkretno iskustvo pojedinog učenika, a praktična zadaća proširenja individualnoga iskustvenog horizonta ne povezuje samo nastavnika i učenika s društvom, nego i njih međusobno. Postavlja se pitanje da li je moguća kontrola skrivenog kurikuluma kada su dio skrivenog kurikuluma i sami nastavnici, kao i sve odrednice koje smo spominjali, na što ne mogu nastavnici svjesno i racionalno utjecati, kao ni učenici ukoliko im se i „podigne“ svijest o eventualnim posljedicama skrivenog kurikuluma.

Još jedan segment implicitne teorije nastavnika jeste sigurno način na koji pristupa ispitnim testovima i procjenama znanja svojih učenika. Prema mišljenju Marsha (1994), ispiti su jedan od elemenata skrivenog kurikuluma, a koji imaju definitivno svoje determinante. Pored osnovnog značenja – ocijeniti uspjeh učenika, testovi utječu i na nastavne metode, jačinu motivacije učenika, upućivanje starijih nastavnika u određene razrede, te interakciju između nastavnika i učenika. Ono što je neophodno naglasiti jeste to da isti podražaj neće donijeti jednake ishode na različite subjekte odgojno-obrazovne institucije. Kao što i Dauber (1994) naglašava, „unutarnja poboljšanja ustrojstva škole ostaju osobno jednako tako beznačajna kao što su nevažne i velike vanjske promjene školske strukture, ukoliko ne uspiju potaknuti procese učenja koji će omogućiti da se zbivaju osobne promjene u sklopu socijalnih, kulturnih i gospodarskih izazova našeg vremena” (Dauber, 1994: 132).

### **Ideološka strana skrivenog kurikuluma**

Skriveni kurikulum jedno je od centralnih referentnih mjesta kritičke pedagogije i potentno polje istraživanja školske svakodnevice zbog shvaćanja da su skriveni kurikulum i škola obilježeni strukturalnom šutnjom, odnosno prešutnim prihvaćanjem društvenih odnosa obilježenih dominacijom i raspodjelom moći. Tako se putem škola, a osobito važnu ulogu u tome ima skriveni kurikulum, uvježbavaju obrasci dominantne kulture odnosno normativa koje oblikuju vrijednosti, ideje i vjerovanja nekog društva. Značenja koja neko društvo stvara, načini na koje ih interpretira i načini na koje djeluje čine ideologiju. Konotacije koje pobuđuje pojam ideologija često se odnose na poznate političke ideologije poput komunizma, socijalizma ili fašizma, pri čemu se snažno povezuju s kultom neke ličnosti, dok se sam sistem ideja, vrijednosti i pravila stavlja u drugi plan. Upravo taj sam sistem ideja, vjerovanja i vrijednosti je onaj koji se može iščitavati iz ponašanja pojedinca ili određene grupe. Odnosno, prema McLarenu, ideologiju se može opisati prema načinu na koji se vidi svijet, okupljenim idejama, različitim društvenim praksama, ritualima i onim što pojedina grupacija smatra “prirodnim” i “zdravorazumskim” (McLaren, 2017). Ideologije se doživljavaju, s jedne strane, kao strastvene, prožete retorikom i pseudoreligijskim obožavanjem, a s druge strane kao konceptualni sistemi koji teže rekonstruiranju društva u cjelini (Eagleton, 1991). Ono što ih povezuje jest odnos prema moći, tj. načinu na koji se legitimizira moć dominantne grupe. Jedan od načina na koji se u društvima legitimizira moć je upravo škola, čija je uloga povezana s prenošenjem znanja, vrijednosti, vjerovanja i ideja pojedine zajednice. Odnos ideologije i obrazovanja je, kako kaže Giroux (2013), problematičan, što se, prije svega, odnosi na

sustavno zanemarivanje istraživačkih pitanja kojima bi se razotkrivalo “pojmove poput ‘esencije’, lažne svijesti i imanentne kritike [a koji su] odbačeni u korist diskursa administracije, upravljanja i efikasnosti” (Giroux, 2013: 12). Pitanje koje se postavlja je “zašto i kako se određeni aspekti kolektivne kulture predstavljaju kao objektivno, činjenično znanje” (Apple, 2012: 73), odnosno kako ideologija “djeluje na pojedince i posredstvom pojedinaca, i to u svrhu osiguravanja njihova pristanka na temeljni etos i prakse dominantnog društva (Giroux, 2013: 17). Razliku ideologije o školama i ideologije u školama konstituira Giroux (2001). Prve se očituju prema stavu čemu služe škole, na koji način djeluju i što one kao takve mogu postići, dok se druge ideologije odnose na određenje, strukturu i vrstu znanja, pedagoških odnosa i neslužbene kulture koja stvara karakter same škole. Apple (2012) ističe da se situacije kojima se podržava vladajuća ideologija moraju neprestano potvrđivati u smislu ponavljanja obrazaca ponašanja počevši još od dječjeg vrtića, a zatim, kako se kurikulum nadograđuje i stalnim opravdavanjem čiji je cilj postavljanje ideoloških granica, odnosno poticanje “ispravnog” načina ophođenja. “To podrazumeva da se institucije, zdravorazumska pravila i znanje doživljavaju kao unapred dati, neutralni i manje-više nepromjenjivi, jer se održavaju na osnovu ‘konsenzusa’ (Apple, 2012: 197).

Između ostalog, Apple (2012) se bavio skrivenim kurikulumom u američkim školama, koje je promatrao te komparirao njihov službeni i skriveni kurikulum. Najuvjerljiviji način kreiranja nečijeg mišljenja upravo se provodi kroz skriveni kurikulum, koristeći neomarksističko objašnjenje argumenata. On objašnjava na koje sve načine može da se empirijski istraži skriveni kurikulum, ali i prepozna kroz nastavni proces. Ishodima skrivenog kurikuluma smatra one stavove, vrijednosti i uvjerenja koja su usvojili učenici, a na njih je utjecala ukupna kultura škole, dakle, nisu izričito navedeni u zvaničnim kurikulumskim dokumentima. Elementi skrivenog kurikuluma, on smatra, mogu se naći, npr., u načinu na koji nastavnici tretiraju studente različitih rasa, u načinu na koji školska služba reagira na nepoželjna ili čudna ponašanja učenika, ali i u tumačenju američke povijesti koja se realizira kroz predmete društvenih znanosti. Također, izdvaja da se skriveni kurikulum može pronaći u svim predmetima, pa čak i matematici, gdje su najčešće očekivanja nastavnika za uspješniji učinak na času usmjerena ka dječacima. Giroux (2001) naglašava da značajnost pojma skrivenog kurikuluma ovisi o tome jesmo li spremni analizirati ne samo društvene odnose u razredu i školi, nego i strukturalne “tišine” i ideološke poruke koje oblikuju forme i sadržaje znanja koje se u školi usvaja.

### **Skriveni kurikulum u empirijskom okviru**

Nekoliko se autora bavilo smještanjem istraživanja skrivenog kurikuluma u empirijski okvir, pri čemu se njihove podjele prema pristupima donekle razlikuju. Tako u istraživanjima skrivenog kurikuluma Giroux (2001) prepoznaje tri različita pristupa – tradicionalni, liberalni i radikalni. Pod tradicionalnim pristupima on smatra ona istraživanja kojima je u fokusu način na koji školski sistem služi u smislu reprodukcije stabilnosti i kohezije u široj društvenoj zajednici, dok se liberalni pristupi posvećuju analizi načina kako pojedinac stvara i razumije značenja u učionici. U radikalnim se pristupima tradicionalno naglašavanje konsenzusa zamjenjuje fokusom na konflikt, a liberalno zanimanje za stvaranje značenja u učionici zamjenjuje fokus na društvene strukture i propitivanje značenja (Giroux, 2001). Temeljno pitanje kojim se bave kritički pedagozi, baveći se skrivenim kurikulumom, jest kako školski sistem reproducira i (p)održava odnose dominacije, eksploatacije i nejednakosti?

O utjecajima skrivenog kurikuluma bavio se i Yuksel (2005), koji izdvaja to da je utjecaj skrivenog kurikuluma snažniji od službenog javnog kurikuluma te da razumijevanje skrivenog kurikuluma zahtijeva mnoga istraživanja koja će pokušati dati potrebne odgovore. Prema Lynch (1989), dva osnovna pravca u tumačenju skrivenog kurikuluma su: funkcionalistički i neomarksistički. Funkcionalistički pristup fokusira se na način na koji škola sudjeluje u društvenom poretku, na koji način škola učenicima treba prenijeti znanje, vještine, vrijednosti i mišljenja što će im omogućiti da se prilagode trenutnom društvenom sistemu i svijetu odraslih. Drugi pravac objašnjava da se nastoji društveno utjecati kroz skriveni kurikulum odgojno-obrazovnog sistema na način da se prenose uvjerenja, vrijednosti i norme koje su na snazi u političkom, društvenom i ekonomskom životu. Skelton (1997) govori o nekoliko istraživačkih perspektiva, među kojima navodi također funkcionalistički, liberalni i kritički pristup (kao i Giroux), ali im dodaje i postmodernistički pristup u kojem se prvenstveno oslanja na rad Michela Foucaulta. Postmodernistički pristup on vidi kao najobuhvatniji, koji istodobno koristi pozitivne strane prvonavedena tri pristupa, ali se prema njima i kritički odnosi, čime želi naglasiti moguće kontradiktornosti i nelinearnost u učeničkom doživljavanju implicitnih poruka, osobito naglašavajući Foucaultovu premisu da pojedinac slobodno bira biti kontroliran.

Yuksel (2005), interpretirajući Kohlebergovu percepciju skrivenog kurikuluma, izdvaja da se ovakav način tumačenja oslanja na funkcionalistički pristup. Tumačenjem se oslanja na tri glavna podnaslova:

- skriveni kurikulum odnosi se na društvene odnose u školama;
- skriveni kurikulum je najučinkovitiji i nastoji razraditi plan i program u moralnom razvoju učenika;
- moralni razvoj treba biti usmjeren u pravcu moralnog sazrijevanja koje se temelji na poštenju.

O mogućim utjecajima skrivenog kurikuluma koje teorijsko-empirijski znanstvenici nisu još uvijek dokučili ima zasigurno mnogo. Barriga (2003) smatra da je jedini put empirijskog pristupa skrivenom kurikulumu upravo u etnografskoj metodologiji. Ostaje niz pitanja za kojima treba tragati, od toga da li je skriveni kurikulum proces ili rezultat učenja, zatim da li i u kojoj mjeri skriveni znači i nenamjerni kurikulum, da li skriveni kurikulum ima različite ishode za neke učenike, dok je za neke druge nešto sasvim novo itd. Upravo posljednje pitanje problematizira Gordon (1983) kroz analizu i interpretaciju Appleovog rada o površnosti tradicionalnog pristupa u razumijevanju skrivenog kurikuluma. O metodologijsko-znanstvenoj borbi „otkrivanja“ skrivenog kurikuluma Gordon (1980) napominje da je teško izvodiva, skoro nemoguće. Izdvaja neke od mogućnosti podizanja svijesti o skrivenom kurikulumu dvosmisleno i nejasno, ali ističe i to da može da polazi od najmanje tri različita načina. Smatra da je moguće izvršiti prenos određenih stavki iz skrivenog kurikuluma u službeni nastavni plan i program, zatim da to „podizanje svijesti“ može značiti podizanje svijesti kod učenika o stavkama iz skrivenog kurikuluma koje je usvojio, te, naposljetku, može biti podizanje svijesti kod učenika o mogućim stavkama skrivenog kurikuluma, a time i razvoja njegovih sposobnosti kroz skriveni kurikulum.

## Zaključak

Skriveni kurikulum je poput zanemarene pedagoške *niti* protkane kroz cjelokupni odgojno-obrazovni proces, koji u svakom trenutku determinira dalje procese i razvoj sudionika pedagoškog djelovanja. Kroz skriveni kurikulum i učenici i nastavnici usvajaju niz rutina, kreiraju vlastite odgojno-obrazovne filozofije, kreiraju odnose u razredu, usvajaju vrijednosnu orijentaciju, prolaze kroz socijalno učenje, socijaliziraju se te normiraju i standardiziraju oblike ponašanja karakteristične za odgojno-obrazovnu sredinu u kojoj se nalaze.

Ističući važnost osvještavanja utjecaja skrivenog kurikulumu, važno je izdvojiti i nužno političko opredjeljenje koje nastavnik svojim djelovanjem prenosi.<sup>96</sup> Ovdje treba imati na umu to da je svaki nastavnik i individua koja se i sama nalazi u procesu cjeloživotnog (samo)obrazovanja te njegova razmišljanja, uvjerenja i stavovi utječu i na način na koji se sam ophodi u razredu, ali i izvan njega. Jednostavnije, u ovom se radu nastojalo ukazati na važnost skrivenog kurikulumu i osvještavanja nastavnika u tome da svakom svojom riječju i pokretom odašilju neku poruku učenicima, čime utječu na stvaranje razredne, pa i školske klime. U tom smislu, razvijanju skrivenog kurikulumu trebalo bi prići s dvije razine: "gornje", tj. teorijske razine i iznalaženju značajnijeg mjesta u obrazovnoj politici odnosno planiranju sveobuhvatnog kurikulumu (i javnog i skrivenog), te "donje" razine s koje promjene mogu doći znatno brže, a ona je vezana za samog nastavnika i njegovu (pro)aktivnost. Te dvije razine ne bi se nikako smjele isključivati, nego naprotiv, zajednički propitivati norme i vrijednosti koje se, bilo na eksplicitan bilo na implicitan način, proklamiraju u razredu odnosno školi.

## Literatura

- Apple, M. W. (2012) *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Barriga, D. A. (2003) Curriculum Research: Evolution and Outlook in Mexico, in: Pinar, W. *International Handbook of the Curriculum Research*. New Yersay: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Pp 443–456.
- Bašić, S. (2000) Koncept prikrivenog kurikulumu. *Napredak*, 141 (2), 170–180.
- Bratanić, M. (1993), *Mikropedagogija – interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*, Zagreb: Školska knjiga.
- Bregar, G. K. (2012) What Kind of School Do We Want? The Architecture of School as an Element of the (Hidden) Curricula, *Journal of contemporary educational studies*, 1/2012.
- Dauber, H. (1994) Radikalna kritika škole kao teorija škole? Perspektive kulturalne revolucije kod Freirea i Illicha. U: Klaus-Jürgen Tillmann (ur.) *Teorije škole*, Educa, 1994, 123–135.
- Dewey, J. (1937) *Experience & Education*, New York: Touchstone.
- Ellis, A. K. (2013) *Examplars of Curriculum Theory*, New York: Routledge.
- Eagleton, T. (1991) *Ideology: an introduction*. London: Verso.
- Komar, Z. (2012) Pedagogijska relevantnost pojma otuđenja. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1–2), 25–42. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/113461> [7. 5. 2018].
- Giroux, H. A. (2001) Culture, power and transformation in the work of Paulo Freire. In: F. Schultz (Ed.), *SOURCES: Notable selections in education* (3rd ed.), (pp. 77–86). New York: McGrawHill Dushkin.
- Giroux, H. (2013) Ideologija i ljudsko djelovanje u procesu obrazovanja. U: Ivana Perica (ur.) *Političko-pedagoško: Janusova lica pedagogije*. Zagreb: Udruga Blabreon, 11–36. Dostupno na:

---

<sup>96</sup> Više je o tome pisao Paulo Freire, osobito u djelu „Pedagogija autonomije: neophodno znanje za obrazovnu praksu“, Beograd: Clio, 2017.

- <https://blaberon.files.wordpress.com/2013/09/politic48dtko-pedagog5a1ko-janusova-lica-pedagogije1.pdf> [7. 5. 2018].
- Glatthorn, A. A. (2000) *The Principal as Curriculum Leader: Shaping What's Taught & Tested*. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Glasser, W. (1999) *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.
- Glasser, W. (2005) *Kvalitetna škola: škola bez prisile*. Zagreb: Educa.
- Gordon, D. (1980) The immorality of hidden curriculum, *Journal of moral education*, Vol. 10, No. 1.
- Gordon, D. (1982) The concept of the hidden curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 16, 187–198.
- Gordon, D. (1983) Rules and Effectivness of the Hidden Curriculum, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 17, No. 2.
- Gordon, D. (1991) *Neo-Marxist approach*. In: A. Lewy (Ed.) *The international encyclopedia of curriculum* (pp. 28–31). Oxford: Pergamon Press.
- Hashimoto, M. (2003) Japan's Struggle for the Formation of Modern Elementary School Curriculum: Westernization and Hiding Culture Dualism in Late 19th Century. In: Pinar, W. *International Handbook of the Curriculum Research*. New Yersay: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Pp 417–424.
- Hopmann, S. (1999) The Curriculum as Standard of a Public School. *Studies in Philosophy and Education*, 18, 89–105.
- Jukić, R. (2013) Moralne vrijednosti kao osnova odgoja. *Nova prisutnost*, 113, 401–417.
- Lynch, K. (1989) *The hidden curriculum*. London: The Falmer Press.
- Marsh, C. J. (1994) *Kurikulum: temeljni pojmovi*, Zagreb: Educa.
- McLaren, P. (2016) *Life in Schools: an Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education* (6th Edition). London – New York: Routledge, Taylor & Francis group.
- McLaren, P. (2017) Critical pedagogy: a look at the major concepts. In: *The critical pedagogy reader*, edited by: Antonia Dardr, Rodolfo D. Torres and Marta P. Baltodano. 3rd ed. New York: Routledge, Taylor & Francis, 56–78.
- Mlinarević, V. (2016) Implicitne poruke u skrivenom kurikulumu savremene škole, *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, Vol. LXII, No. 2, 13–26.
- Null, W. (2011) *Curriculum from Theory to Practice*. Plymouth UK: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Phillips, D. C. (ed.) (1938) *Encikliopeda of EDUCATIONAL THEORY AND PHILOSOPHY*, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications, Inc.
- Palekčić, M. (2007) Od kurikuluma do obrazovnih standarda. U: Previšić, V. (ur.) *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, 39–115.
- Palekčić, M. (2010) Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagojska paradigma. *Pedagojska istraživanja*, Vol. 7, br. 2, 319–338.
- Pavičić Vukičević, J. (2013) Uloga implicitne teorije nastavnika u skrivenom kurikulumu suvremene škole, *Pedagojska istraživanja*, 10 (1), 119–133.
- Pinar, W. (2003) Introduction, In: Pinar, W. *International Handbook of the Curriculum Research*. New Yersay: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Pp 1–31.
- Previšić, V. (2010) Socijalno i kulturno biće škole: Kurikulumske perspektive, *Pedagojska istraživanja*, 7 (2), 165–176.
- Previšić, V. (2005) Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagojska istraživanja*, 2 (2), 165–173.
- Previšić, V. (2007) Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.) *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, 15–37.
- Schiro, M. S. (2008) *Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns*. Los Angeles: SAGE.
- Skelton, A. (1997) Studyind hidden curricula: developing a perspective in the light of postmodern insights. *Curriculum studies*, Vol. 5, No. 2, 177–193.
- Yuksel, S. (2005) Kohlberg and Hidden Curriculum in Moral Education: An Opportunity for Students' Acquisition of Moral Values in the New Turkish Primary Education Curriculum, *Educational Science: Practice and theory*, 5 (2), 329–338.

## THE HIDDEN CURRICULUM IMPLICATIONS

### *Abstract*

In recent years there are often discussions in public sphere regarding the curriculum, its reforms and its content. The stronger influence of the hidden curriculum than the influence of official curricula is neglected. By realization of an official curriculum, social behaviour is created and promoted, as well as the daily life in the classroom is organized and pupils' educational values transferred. There are many school activities that are directly or indirectly involved in child raising and which, as such, constitute a hidden curriculum. The hidden curriculum is not a part of the official and public programs, although it makes the regulation of pedagogical interaction and refers to implicit practice specific to an educational area. In fact, it defines what students adopt from the values and norms of teachers, school rituals and procedures, from the physical environment, the relationship between the subjects in school, the school culture, and so on. In this paper we will try to present some of the implications of the hidden curriculum, especially by reviewing a teacher who directs the educational process. Because of the impossibility of unambiguous definition, the authors agreed that the hidden curriculum reflects an unnoticed standardization of relationships within the context of the school and that teacher behaviour patterns are of crucial importance. Therefore, the aim of this paper is to define the concept of the hidden curriculum at its conceptual level as well as its content in the context of school culture, teachers' implicit theory and its ideological framework.

*Key words: hidden curriculum, teachers' implicit theory, school culture, ideology*



Doris Čunović  
Marina Đuranović  
Irena Klasnić

## PREVALENCIJA AKTIVNOSTI SLOBODNOG VREMENA UČENIKA OSNOVNOŠKOLSKE DOBI

### *Sažetak*

Kvalitetno provođenje slobodnog vremena djece i mladih aktualan je problem današnjice. Cilj istraživanja bio je utvrditi prevalenciju aktivnosti slobodnog vremena učenika osnovnoškolske dobi te razlike po dobi učenika, spolu, školskom uspjehu i školi koju pohađaju u odnosu na načine provođenja slobodnog vremena. Ispitivanjem je bilo obuhvaćeno 126 učenika (58 učenika četvrtih razreda i 68 učenika šestih razreda) iz dviju osnovnih škola u Republici Hrvatskoj. U svrhu izrade rada konstruiran je upitnik od 9 čestica na trostupanjskoj skali ordinalnog tipa. Dobiveni rezultati ukazuju da učenici osnovnoškolske dobi najviše slobodnog vremena provode družeći se s prijateljima, dok najmanje vremena provedu čitajući knjige i koristeći *Facebook*. Utvrđene su dobne i spolne razlike u načinima provođenja slobodnog vremena učenika; učenici šestih razreda više *surfaju* Internetom, više vremena provode na *Facebook*-u te više igraju igrice na računalu ili igraćoj konzoli od učenika četvrtih razreda, dok što se tiče spolnih razlika, djevojčice više od dječaka u slobodno vrijeme čitaju knjige i pričaju na mobitel, a dječaci više vremena od djevojčica provode igrajući igrice na računalu ili igraćoj konzoli. Dobivena je niska negativna korelacija školskog uspjeha i provođenja količine vremena na *Facebook*-u. Statistički značajna razlika dobivena je i u načinima provođenja slobodnog vremena osnovnoškolaca ovisno o školi koju pohađaju.

Podaci prikazani ovim radom mogli bi pomoći roditeljima, učiteljima i ostalim stručnjacima koji se bave osmišljavanjem slobodnog vremena djece i mladih da kvalitetnije organiziraju aktivnosti koje promoviraju cjelovit razvoj osobnosti učenika.

Ključne riječi: *dob, osnovna škola, slobodno vrijeme, spol, školski uspjeh, učenici*

### **Uvod**

Razvojem tehnologije i znanosti smanjuje se udio radnog vremena tijekom dana, a povećava se udio slobodnog vremena. Polovinom 19. stoljeća ljudi su se morali izboriti za 12-satno dnevno radno vrijeme, unazad stotinu godina radno vrijeme smanjuje se na osam sati dnevno, a danas se sve više govori o skraćivanju radnog vremena na šest sati dnevno. Prije se radilo svih sedam dana tjedno, zatim šest, a danas je uobičajeno raditi pet dana tjedno. U školama je uobičajeni petodnevni radni tjedan iako ima iznimaka, npr. francuski učenici nastavu imaju četiri dana tjedno, srijedom ostaju kod kuće.

Pojam slobodno vrijeme nerijetko se zamjenjuje pojmom dokolica. U Velikom rječniku hrvatskoga jezika stoji dokolica, slobodno vrijeme, dokonica; dokoličan je onaj koji nije zauzet poslom; koji je besposlen, dokon (Anić, 2009).

Slobodno vrijeme dio je našega života te je nužno sustavno, planirano i učinkovito ga osmisliti i iskoristiti. Kao takvo, ono predstavlja značajni fenomen suvremenog društva, jedan od središnjih problema današnjice i čimbenik koji može imati značajan udio u unapređenju suvremene civilizacije i kulture (Previšić, 2000). Slobodno vrijeme je važan dio života koji ima izniman značaj za psihološki, kognitivni i tjelesni razvoj djece i mladih osoba (Geidne i sur., 2016), ono je potreba i interes, ono predstavlja čimbenik razvoja i djece i mladih, ali i odraslih osoba (Rosić, 2005). O slobodnom vremenu može se govoriti ako je osoba na koju se odnosi oslobođena bilo kakvih obveza, odnosno ako sudjeluje u nekim aktivnostima dobrovoljno i s voljom (Matijević i sur., 2016: 278). Pojam slobodnog vremena u Enciklopedijskom rječniku pedagogije (1963) objašnjen je kao vrijeme u kojem je pojedinac potpuno slobodan i kad vrijeme može ispunjavati i oblikovati prema vlastitim željama, a ne prema vanjskoj nuždi ili po nekoj za život neophodnoj potrebi. Brojni autori pojam slobodnog vremena pojašnjavaju dijametralno različito. Diskrepancija u interpretaciji pojma slobodnog vremena vidljiva je u njegovom tumačenju kao perioda apsolutne slobode u načinu provođenja za razliku od gledišta koja naglašavaju smisleno korištenje s ciljem unaprjeđenja osobnog razvoja pojedinca.

Pojašnjavajući pojam slobodnog vremena u kontekstu škole Janković (1973) naglašava da je to vrijeme u kojem je mladi čovjek oslobođen od škole i školskih obveza, eventualnih obveza koje od njega traže roditelji, npr. u vezi s obiteljskim ili bilo kakvim drugim zaduženjima, kada nije okupiran poslovima koje od njega zahtijeva društvo, a koje sam nije preuzeo potpuno dobrovoljno. Sličnu definiciju slobodnog vremena daje i Vukasović (2001) te ga određuje kao vrijeme u kojem je pojedinac oslobođen obveza prema obitelji i školi odnosno to je ono vrijeme koje on može oblikovati i ispuniti aktivnostima prema osobnim željama i zanimanjima. Trainor i suradnici (2010) definiraju slobodno vrijeme kao ono koje djeci preostane nakon ispunjavanja školskih obveza.

Načini korištenja slobodnog vremena su brojni te ovise o mnogim čimbenicima, a neki od njih su dob, spol, zanimanje, mjesto boravka, razvijenost društvene sredine, stupanj interesa i slično. Autorica Vidulin – Orbanić (2008) sistematizira potrebe mladih u četiri kategorije koje uviđa u današnjem poimanju slobodnoga vremena, a to su: potreba za zabavom, potreba za odmorom, potreba za rekreacijom i potreba za kulturnim aspektom provođenja slobodnog vremena.

Rezultati istraživanja provedenog u Hrvatskoj kojim su se ispitivali obrasci korištenja slobodnog vremena ukazuju da su mladi u prvom redu usmjereni na druženje, medije, izlaske, dakle na zabavu i razonodu uz naglašenu crtu socijalnosti, dok su aktivnosti kojima se promiču kulturni sadržaji, edukacija i razvoj osobnosti u drugom planu te najčešće ovise o specifičnim interesima pojedinih skupina mladih (Ilišin, 2007).

Prema rezultatima istraživanja o aktivnostima u slobodnom vremenu azijskih učenika predškolske i osnovnoškolske dobi oni veći dio slobodnog vremena provode posjećujući prijatelje i rodbinu, igrajući se te sudjelujući u sportskim aktivnostima. Tehnologiju koriste mali dio vremena (Yelland, Muspratt i Gilbert, 2017).

Djeca iz obitelji s višim socio-ekonomskim statusom usmjeravaju svoje aktivnosti u slobodnom vremenu na učenje novih stvari, dok djeca iz obitelji s nižim socio-ekonomskim statusom preferiraju gledanje televizije i igranje igrice (Leveresen, Torsheim i Samdal, 2012).

Rosić (2005) ističe da danas nije problem kako doći do slobodnog vremena, već kako ga ispuniti.

Pasivno provođenje ili neadekvatne (ponekad čak zabrinjavajuće štetne i opasne) aktivnosti realnost su koja opisuje slobodno vrijeme dijela djece i mladih. Smisljeno provođenje slobodnog vremena je pedagoška kategorija i važno područje odgojnog rada (Previšić, 2000). Pedagogija slobodnog vremena, proučavajući ponašajne oblike koji se dešavaju izvan obiteljskog i školskog okruženja, pokušava pomoći djeci i mladima da razviju sve svoje potencijale. Osim toga, razmatrajući mogućnosti odgoja u slobodnom vremenu, pedagogija slobodnog vremena sprečava negativne utjecaje, razvija i potiče formiranje pozitivnih poželjnih uvjeta za odgojno-obrazovni rad u slobodnom vremenu, objašnjava smisao i svrhu, cilj i zadaće odgoja u slobodnom vremenu, upozorava na temeljne zahtjeve, čimbenike, načela i metode rada, savjetuje u društvenom i pedagoškom pogledu kako najfunkcionalnije koristiti slobodno vrijeme u razvoju stvaralaštva, kreativnosti, zadovoljavanju interesa i potreba ljudi (Rosić, 2005).

S obzirom na izniman značaj slobodnog vremena na život djece i mladih znanstveno izazovno bilo je ispitati pojavne oblike provođenja slobodnog vremena učenika osnovne škole.

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi prevalenciju aktivnosti slobodnog vremena učenika osnovnoškolske dobi te razlike po dobi učenika, spolu, školskom uspjehu i školi koju pohađaju u odnosu na načine provođenja slobodnog vremena.

## **Metodologija**

U radu su istaknuti sljedeći problemi istraživanja:

1. Ispitati načine provođenja slobodnog vremena učenika osnovnoškolske dobi.
2. Provjeriti postoje li statistički značajne dobne razlike u provođenju slobodnog vremena osnovnoškolaca.
3. Provjeriti postoje li statistički značajne spolne razlike u provođenju slobodnog vremena osnovnoškolaca.
4. Provjeriti povezanost školskog uspjeha osnovnoškolaca s načinom provođenja slobodnog vremena.
5. Provjeriti postoje li statistički značajne razlike u provođenju slobodnog vremena osnovnoškolaca prema školi koju pohađaju.

## **Ispitanici**

Uzorak ispitanika činilo je 126 osnovnoškolskih učenika (58 učenika četvrtih i 68 učenika šestih razreda). Istraživanje je provedeno u dvije osnovne škole u Republici Hrvatskoj – Osnovnoj školi Dragutina Tadijanovića iz Petrinje (N=60) i Osnovnoj školi Vladimir Nazor iz Duge Rese (N=66). Ženskih ispitanika bilo je 53 (42%), a muških 73 (58%).

## Instrument

Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je upitnik koji je osmišljen na temelju proučene literature vezane uz ovu temu (Ilišin, 2001; Larson i Verma, 1999; Leburić i Relja, 1999; Piko i Vazsonyi, 2004). Upitnik se sastojao od 9 čestica. Trostupanjskom skalom ordinalnog tipa (s vrijednostima: 1 – nikad, 2 – ponekad i 3 – vrlo često) ispitivao se stupanj slaganja učenika s navedenom tvrdnjom.

## Postupak

Istraživanje je provedeno tijekom travnja i svibnja školske godine 2015/2016. Provođenju istraživanja prethodilo je dobivanje suglasnosti ravnatelja škola koje su sudjelovale u istraživanju te suglasnosti roditelja učenika. Upitnik su ispunjavali učenici koji su u trenutku ispitivanja bili na nastavi te čiji su roditelji bili suglasni sa sudjelovanjem njihovog djeteta u istraživanju. Ispitivanje je bilo anonimno i dobrovoljno.

## Rezultati i rasprava

Slobodno vrijeme predstavlja važan dio čovjekovog života. Aktivnosti kojima se čovjek bavi u slobodnom vremenu u značajnoj mjeri utječu i oblikuju njegov život. U različitim razvojnim razdobljima ljudi preferiraju i različite aktivnosti u slobodnom vremenu. U razdoblju puberteta i adolescencije iznimno je važno poticati i usmjeravati djecu i mlade na kvalitetno i sadržajno provođenje slobodnog vremena. Stoga, kako bi se kod mladih izgrađivala kultura slobodnog vremena važno je znati na koji način ga provode.

U Tabeli 1 nalaze se tvrdnje kojima smo željeli utvrditi prevalenciju aktivnosti slobodnog vremena učenika osnovnoškolske dobi.

Tabela 1. Osnovne vrijednosti deskriptivne statistike (N=126)

ČESTICA	Min	Max	Mean	SD	Asimetričnost distribucije		Spljoštenost distribucije	
					Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
1. U slobodno vrijeme gledam TV.	1	3	2,25	,472	,672	,216	-,398	,428
2. U slobodno vrijeme čitam knjige.	1	3	1,71	,679	,425	,216	-,804	,428
3. U slobodno vrijeme surfam Internetom.	1	3	2,24	,674	-,326	,216	-,802	,428
4. U slobodno vrijeme bavim se sportom.	1	3	2,48	,616	-,743	,216	-,410	,428
5. U slobodno vrijeme igram se s prijateljima.	1	3	2,67	,534	-1,379	,216	,979	,428
6. U slobodno vrijeme sam na Facebook-u.	1	3	1,71	,714	,481	,216	-,922	,428
7. U slobodno vrijeme igram igrice na računalu ili igraćoj konzoli	1	3	2,13	,708	-,199	,216	-,979	,428

8. U slobodno vrijeme pričam na mobitel.	1	3	1,73	,709	,441	,216	-,922	,428
9. U slobodno vrijeme slušam glazbu.	1	3	2,27	,650	-,333	,216	-,705	,428

U Tabeli 1 nalaze se osnovni deskriptivni rezultati čestica. Čestice pokrivaju spektar mogućih odgovora jer je na svakoj čestici postignut maksimalan raspon. Najniže procijenjen čestice su 2. *U slobodno vrijeme čitam knjige.* (M=1,71) i 6. *U slobodno vrijeme sam na Facebook-u.* (M=1,71). Očito, čitanje knjiga nije učenicima omiljeni način provođenja slobodnog vremena. Autorica Rattinger (2017), analizirajući rezultate 117 učenika šestih i sedmih razreda osnovnih škola iz velikog grada, manjeg grada i manjeg mjesta u Republici Hrvatskoj također ističe da je čitanje knjiga jedna od najrjeđe biranih aktivnosti u slobodnom vremenu. Čitanje knjiga zahtijeva priličan intelektualni napor i koncentraciju usmjerenu na tekst te učenicima ovakvo provođenje slobodnog vremena nije aktivnost koju preferiraju. Niska procjena čestice *U slobodno vrijeme sam na Facebook-u* mogla bi se objasniti poštivanjem Izjave o pravima i odgovornostima na Facebook-u prema kojoj korisnici ne smiju biti mlađi od 13 godina (<https://hr-hr.facebook.com/legal/terms/update>). Štoviše, budući da su ispitanici učenici četvrtih i šestih razreda (a zakonski obveznici upisa u prvi razred osnovne škole su djeca koja do 1. travnja tekuće godine navršše šest godina) samo manji dio njih tijekom šestog razreda ostvari predviđenu dob za korištenje Facebook-a. Nisko procijenjena čestica je i 8. *U slobodno vrijeme pričam na mobitel.* (M=1,73). Moguće objašnjenje ovakvih rezultata je da učenici ove dobi više vole izravni kontakt s vršnjacima na što ukazuje i čestica 5. *U slobodno vrijeme igram se s prijateljima* koja je procijenjena najvišom vrijednosti (M=2,67). Nadalje, visoka vrijednost procjene čestice 4. *U slobodno vrijeme bavim se sportom.* (M=2,48) ukazuje da velik broj ispitanika slobodno vrijeme vrlo često provodi baveći se sportskim aktivnostima. Četiri preostale čestice 1. *U slobodno vrijeme gledam TV* (M=2,25), 3. *U slobodno vrijeme surfam Internetom* (M=2,24), 7. *U slobodno vrijeme igram igrice na računalu ili igraćoj konzoli* (M=2,13) i 9. *U slobodno vrijeme slušam glazbu* (M=2,27) osrednje su procijenjene. Valja naglasiti da provođenje slobodnog vremena na navedene načine zahtijeva korištenje određenih tehnologija što bi mogao biti razlog ovakve procjene. Dijelu učenika, upravo zbog toga, ovakav način provođenja slobodnog vremena možda nije privlačan, dok drugima nije dostupan.

## Dobne razlike

Tabela 2. Dobne razlike u provođenju slobodnog vremena

Test nezavisnih uzoraka								
		Leveneov test jednakosti varijanci		t-test jednakosti aritmetičkih sredina				
		F	Stat. znač.	T	df	Stat. znač. (dvosmjerno)	Razlike aritmetičkih sredina	Std. pogreška razlike
1	Pretpostavka da su varijance iste	3,406	,067	-1,034	124	,303	-,087	,084
	Pretpostavka da su varijance različite			-1,041	123,339	,300	-,087	,084

2	Pretpostavka da su varijance iste	,029	,866	1,472	124	,143	,178	,121
	Pretpostavka da su varijance različite			1,461	116,182	,147	,178	,122
3	Pretpostavka da su varijance iste	9,046	,003	-3,247	124	<b>,002</b>	-,377	,116
	Pretpostavka da su varijance različite			-3,269	123,273	<b>,001</b>	-,377	,115
4	Pretpostavka da su varijance iste	,833	,363	,689	124	,492	,076	,110
	Pretpostavka da su varijance različite			,683	115,236	,496	,076	,111
5	Pretpostavka da su varijance iste	3,418	,067	,961	124	,338	,092	,095
	Pretpostavka da su varijance različite			,973	123,997	,332	,092	,094
6	Pretpostavka da su varijance iste	,136	,713	-5,045	124	<b>,000</b>	-,589	,117
	Pretpostavka da su varijance različite			-5,114	123,982	<b>,000</b>	-,589	,115
7	Pretpostavka da su varijance iste	7,979	,006	-3,368	124	<b>,001</b>	-,410	,122
	Pretpostavka da su varijance različite			-3,405	123,932	<b>,001</b>	-,410	,120
8	Pretpostavka da su varijance iste	2,690	,104	-,339	124	,735	-,043	,127
	Pretpostavka da su varijance različite			-,343	124,000	,732	-,043	,126
9	Pretpostavka da su varijance iste	,026	,872	-1,563	124	,121	-,181	,116
	Pretpostavka da su varijance različite			-1,551	116,458	,124	-,181	,116

T-testom za nezavisne uzorke utvrđene su dobne razlike u provođenju slobodnog vremena na tri čestice: 3. *U slobodno vrijeme surfam Internetom*, 6. *U slobodno vrijeme sam na Facebook-u* i 7. *U slobodno vrijeme igram igrice na računalu ili igraćoj konzoli*. Navedeni načini provođenja slobodnog vremena svojstveniji su starijim učenicima, a svi su sadržajno vezani za informatičku tehnologiju (Tabela 2).

Učenici šestog razreda vjerojatno su informatički kompetentniji jer od petog razreda imaju mogućnost odabira Informatike kao izbornog predmeta te su i obveze koje imaju vezane za nastavu ponekad usmjerene na pronalaženje informacija na Internetu što se od učenika četvrtih razreda rjeđe očekuje. Istraživanje provedeno na 48 učenika osmih razreda iz Varaždina i Čakovca ukazuje da u slobodno vrijeme najviše koriste Internet za potrebe pretraživanja glazbenih sadržaja, društvene stranice te igre (Živković i Maršić, 2014).

Osim toga, kako je već ranije spomenuto, učenici četvrtih razreda ni u kom slučaju ne bi trebali imati otvoren profil na Facebooku jer imaju manje od 13 godina tako da je dobna razlika u korist učenika šestih razreda na šestoj čestici očekivana.

Kovačević (2007) navodi rezultate istraživanja provedenog u trima školama na području Splitsko-dalmatinske županije s uzorkom ispitanika od 195 učenika predmetne nastave kojim je utvrđeno da se od mnogobrojnih funkcija elektroničkog računala, učenici u osmišljavanju svog slobodnog vremena, najčešće opredjeljuju za igranje računalnih igara. Nadalje, autor pojašnjava da je njihovo

opredjeljenje uvjetovano s dobi, odnosno, računalne igre u svoje slobodno vrijeme najviše koriste učenici osmog razreda, a ispitanici su bili učenici od petog do osmog razreda osnovne škole.

Statistički značajne razlike po dobi nisu se pokazale u sljedećim načinima provođenja slobodnog vremena: gledanje TV-a, čitanje knjiga, bavljenje sportom, igranje s prijateljima, pričanje na mobitel i slušanje glazbe. Ovakve rezultate mogli bismo objasniti time da navedene aktivnosti ne podrazumijevaju ovladavanje specifičnim informatičkim kompetencijama te su stoga dostupnije učenicima svih dobnih skupina.

## Spolne razlike

Tabela 3. *Spolne razlike u provođenju slobodnog vremena*

Test nezavisnih uzoraka								
		Leveneov test jednakosti varijanci		t-test jednakosti aritmetičkih sredina				
		F	Stat. znač.	t	df	Stat. znač. (dvosmjerno)	Razlike aritmetičkih sredina	Std. pogreška razlike
1	Pretpostavka da su varijance iste	,681	,411	-,970	124	,334	-,083	,085
	Pretpostavka da su varijance različite			-,975	114,236	,331	-,083	,085
2	Pretpostavka da su varijance iste	6,782	<b>,010</b>	-2,764	124	<b>,007</b>	-,330	,119
	Pretpostavka da su varijance različite			-2,803	117,395	<b>,006</b>	-,330	,118
3	Pretpostavka da su varijance iste	,277	,600	1,787	124	,076	,216	,121
	Pretpostavka da su varijance različite			1,765	107,015	,080	,216	,122
4	Pretpostavka da su varijance iste	,121	,729	1,845	124	,067	,203	,110
	Pretpostavka da su varijance različite			1,834	109,750	,069	,203	,111
5	Pretpostavka da su varijance iste	,006	,937	,254	124	,800	,025	,097
	Pretpostavka da su varijance različite			,256	115,990	,798	,025	,096
6	Pretpostavka da su varijance iste	,008	,929	1,488	124	,139	,191	,128
	Pretpostavka da su varijance različite			1,500	115,428	,136	,191	,127
7	Pretpostavka da su varijance iste	,071	,790	6,512	124	<b>,000</b>	,721	,111
	Pretpostavka da su varijance različite			6,459	108,799	<b>,000</b>	,721	,112
8	Pretpostavka da su varijance iste	1,770	,186	-2,687	124	<b>,008</b>	-,335	,125
	Pretpostavka da su varijance različite			-2,675	110,371	<b>,009</b>	-,335	,125

9	Pretpostavka da su varijance iste	,914	,341	-1,308	124	,193	-,153	,117
	Pretpostavka da su varijance različite			-1,305	111,330	,195	-,153	,117

Prilikom utvrđivanja spolnih razlika u načinu provođenja slobodnog vremena primijenili smo parametrijski t-test. Asimetričnost niti spljoštenost (šiljatost) distribucije nije izražena, no vrijednosti t-testa su interpretirane s obzirom na ispunjenje preduvjeta o homogenosti varijanci subuzoraka koji se uspoređuju.

Spolne razlike utvrđene su na tri čestice (Tabela 3). Na česticama 2. *U slobodno vrijeme čitam knjige* i 8. *U slobodno vrijeme pričam na mobitel* utvrđeno je da je takav način provođenja slobodnog vremena karakterističniji za djevojčice. Na čestici 7. *U slobodno vrijeme igram igrice na računalu ili igraćoj konzoli* također je utvrđena statistički značajna razlika, ali u korist dječaka. Iz provedenih analiza moguće je zaključiti da postoji statistički značajna razlika u načinima kako slobodno vrijeme provode učenici i učenice.

Dobivene spolne razlike mogle bi se tumačiti time da djevojčice više orijentirane na školska postignuća i socijalne kontakte od dječaka. Živković i Maršić (2014), u ranije spomenutom istraživanju, utvrdili su da učenice značajno više koriste Internet od učenika za školske svrhe (što je posebno izraženo u predmetima: hrvatski jezik, biologija, povijest, geografija, kemija, vjeronauk, njemački jezik) te za posjećivanje društvenih stranica, za razliku od učenika koji koriste Internet za politiku, igru i sport. Djevojčice tijekom puberteta imaju snažan poriv za socijalnim kontaktom što bi mogao biti razlog učestalijeg korištenja mobitela za razgovor nego što je to slučaj kod dječaka (Clark, 2000).

Naši rezultati u suglasju su i s rezultatima koje su dobili Badrić, Prskalo i Matijević (2015) proučavajući nekineziološke aktivnosti učenika i učenica od petog do osmog razreda osnovnih škola (N=847). Oni su utvrdili da su dječaci zaineresiraniji za informatičke sadržaje (računalo, *playstation*...) kojima je cilj igra i zabava, dok kod djevojčica prevladavaju sadržaji zabavnog, opuštajućeg i edukativnog karaktera.

## Školski uspjeh

Tabela 4. Distribucija ispitanika s obzirom na školski uspjeh

ŠKOLSKI USPJEH	Broj učenika	Postotak
doobar	15	11,9%
vrlo doobar	53	42,1%
odličan	58	46%
UKUPNO	126	100%

Varijabla školski uspjeh definirana je općim uspjehom učenika koji su ostvarili na kraju školske godine 2014/2015. Opći uspjeh izražen je kao dobar, vrlo dobar ili odličan uspjeh (Tabela 4). Kao



što je vidljivo iz Tablice 4, učenici su podijeljeni u tri kategorije jer nitko od ispitivanih učenika nije prošao s općim uspjehom dovoljan ili nedovoljan. Najveći postotak učenika prethodni razred je završio s odličnim općim uspjehom, nešto manji postotak s vrlo dobrim uspjehom dok je daleko najmanji postotak učenika razred završio s dobrim uspjehom.

Tabela 5. *Korelacije: školski uspjeh – parametrija*

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Uspjeh	Pearson Correlation	,002	,108	-,091	,067	,066	<b>-,192*</b>	-,079	-,056	-,065
	Sig. (2-tailed)	,983	,227	,311	,456	,465	,031	,377	,533	,470
	N	126	126	126	126	126	126	126	126	126

Ispitali smo povezanost školskog uspjeha učenika i načina provođenja slobodnog vremena osnovnoškolaca. Kao što je vidljivo iz Tabele 5, statistički značajna negativna povezanost dobivena je samo između školskog uspjeha i čestice 6. *U slobodno vrijeme sam na Facebook-u*. Dobiveni rezultati ukazuju da učenici koji ostvaruju slabiji školski uspjeh više vremena provode koristeći Facebook. U ovom istraživanju dobivena je statistički značajna razlika samo na jednoj čestici, ona je niska stoga bismo je mogli uzeti samo kao indiciju. Nadalje, budući da korelacijskim istraživanjem ne dokazujemo uzročno-posljedičnu povezanost ne možemo sa sigurnošću tvrditi kako učestalije korištenje Facebooka utječe na slabiji školski uspjeh, niti obrnuto. U obzir treba uzeti mogućnost da postoje i druge varijable, kao na primjer samodisciplina ili roditeljska kontrola. Na ostalim česticama razlika nije utvrđena. Isto tako, ispitivanje korištenja drugih društvenih mreža kod učenika ove dobi moglo bi dati potpunije rezultate i omogućiti kvalitetnije sagledavanje problematike korištenja slobodnog vremena.

## Škola koju učenici polaze

Tabela 6. *Razlike po školama u provođenju slobodnog vremena*

Test nezavisnih uzoraka									
		Leveneov test jednakosti varijanci		t-test jednakosti aritmetičkih sredina					Interval povjerenja razlike od 95% Donja granica
		F	Stat. znač.	t	df	Stat. znač. (dvosmjerno)	Razlike aritmetičkih sredina	Std. pogreška razlike	
1	Pretpostavka da su varijance iste	1,610	,207	,664	124	,508	,056	,084	-,111
	Pretpostavka da su varijance različite			,662	120,696	,509	,056	,085	-,112
2	Pretpostavka da su varijance iste	,471	,494	,299	124	,766	,036	,122	-,204
	Pretpostavka da su varijance različite			,298	120,311	,766	,036	,122	-,205

3	Pretpostavka da su varijance iste	1,786	,184	-,075	124	,940	-,009	,121	-,248
	Pretpostavka da su varijance različite			-,075	118,066	,940	-,009	,122	-,250
4	Pretpostavka da su varijance iste	,726	,396	2,491	124	<b>,014</b>	,268	,108	,055
	Pretpostavka da su varijance različite			2,498	123,823	<b>,014</b>	,268	,107	,056
5	Pretpostavka da su varijance iste	1,359	,246	,507	124	,613	,048	,096	-,141
	Pretpostavka da su varijance različite			,511	123,833	,611	,048	,095	-,139
6	Pretpostavka da su varijance iste	,059	,808	-,463	124	,645	-,059	,128	-,312
	Pretpostavka da su varijance različite			-,463	123,617	,644	-,059	,128	-,311
7	Pretpostavka da su varijance iste	,668	,415	,227	124	,821	,029	,127	-,222
	Pretpostavka da su varijance različite			,226	121,122	,821	,029	,127	-,223
8	Pretpostavka da su varijance iste	,048	,828	-,203	124	,840	-,026	,127	-,277
	Pretpostavka da su varijance različite			-,203	122,630	,840	-,026	,127	-,277
9	Pretpostavka da su varijance iste	,069	,794	-,1712	124	,089	-,197	,115	-,425
	Pretpostavka da su varijance različite			-,1700	117,209	,092	-,197	,116	-,426

Dobiveni rezultati ukazuju da postoji statistički značajna razlika među školama samo na čestici 4. *U slobodno vrijeme bavim se sportom* (Tabela 6). Bavljenje sportskim aktivnostima više je karakteristično za učenike Osnovne škole Dragutina Tadijanovića iz Petrinje nego za učenike Osnovne škole Vladimir Nazor iz Duge Rese. Moguće objašnjenje je da lokalna zajednica i sama škola pružaju više mogućnosti i ulažu veće napore u promicanje sporta. Materijalne mogućnosti lokalne sredine kao što su dvorane, sportski tereni, ponuda većeg broja sportskih aktivnosti, vrijeme održavanja treninga utječu na dostupnost sportskih sadržaja. Veća lepeza mogućnosti bavljenja sportskim aktivnostima pobuđuje i veći interes polaznika što u konačnici rezultira većom uključenosti učenika u sportske aktivnosti. Naravno, financiranje i ljudski resursi također predstavljaju značajan čimbenik u organiziranju sportskih aktivnosti. Zbog svega navedenog, dobivene rezultate možemo smatrati tek indicijom i poticajem za obuhvatnija buduća istraživanja.

Na svim ostalim česticama razlika prema školi koju učenici polaze nije dobivena. Moguće objašnjenje je da ponašanja koja smo ispitali navedenim tvrdnjama nisu ni na koji način limitirana mjestom stanovanja. Gledanje televizije i slušanje glazbe, čitanje knjiga, surfanje Internetom i igranje igrice na računalo ili konzoli, pričanje na mobitel ili putem Facebook-a te druženje s prijateljima podjednako je dostupno učenicima obiju škola.

## Zaključak

Istraživanje je pokazalo da čitanje knjiga učenicima nije omiljeni način provođenja slobodnog vremena te bi trebalo, konzultirajući stručnjake, poraditi na sustavnom upućivanju učenika na

upoznavanje kvalitetnih književnih djela. Kako bi se pobudio interes za čitanje, školske i gradske knjižnice trebale bi posjedovati dobar fond suvremenih književnih djela što, svjesni smo, iziskuje znatna financijska sredstva.

Nadalje, ispitujući način provođenja slobodnog vremena čestica *U slobodno vrijeme sam na Facebook-u*. nisko je procijenjena te ukazuje na odgovorno ponašanje učenika. Smatramo da je osviještenost učenika o preporukama otvaranja profila na Facebook-u rezultat višegodišnjih preventivnih mjera u školama kojima se educiraju učenici, ali i njihovi roditelji o sigurnom korištenju Interneta. Ipak, valja naglasiti da postoji niska negativna povezanost školskog uspjeha i korištenja Facebook-a te bi, pedagoški gledano, bilo izazovno dodatno istražiti ovaj problem jer upravo oni učenici koji postižu slabiji školski uspjeh više vremena provode koristeći Facebook.

Ispitanici obuhvaćeni istraživanjem bili su učenici četvrtih i šestih razreda te se pokazalo da u toj dobi radije ostvaruju neposredni kontakt i druženje s prijateljima nego razgovore preko mobitela. Upravo čestica *U slobodno vrijeme igram se s prijateljima* najviše je procijenjena među svim česticama. I bavljenje sportom je aktivnost koja je visoko zastupljena kao način provođenja slobodnog vremena. Odlasci na treninge, turnire i natjecanja mogućnost je da učenici vrijeme provode zajedno, razgovaraju i zabavljaju se.

Stariji učenici, učenici šestih razreda, učestalije provode slobodno vrijeme posredovano informatičkom tehnologijom te više surfaju Internetom, koriste Facebook i igraju igrice na računalu ili igraćoj konzoli. Oni su zasigurno kompetentniji u korištenju tehnologije od učenika četvrtih razreda te se pokazala dobna razlika upravo na ovim načinima provođenja slobodnog vremena.

Dobiveni rezultati pokazali su da postoje spolne razlike u načinima provođenja slobodnog vremena, djevojčicama je svojstvenije čitanje knjiga i razgovor mobitelom, a dječacima igranje igrice na računalu ili igraćoj konzoli.

Istraživanje je provedeno u dvije osnovne škole te je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika ovisno o školi koju učenici pohađaju u bavljenju sportom tijekom slobodnog vremena. Bavljenje sportom zahtijeva ostvarenje brojnih preduvjeta (dvorane, sportske terene, opremu, pomagala, trenere...), ali i zainteresiranost učenika, atraktivnost sporta, roditeljsku podršku, lokalnu politiku i sl. U svakom slučaju, petrinjski učenici statistički značajno učestalije se bave sportom od dugoreških osnovnoškolaca.

Pedagoška artikulacija načina provođenja slobodnog vremena suvremeni je izazov današnjeg društva. Prostora za sustavna istraživanja i unaprjeđenje ima mnogo. Želimo li djeci i mladima ponuditi sadržajnije i bogatije načine provođenje slobodnog vremena nužan je konstantan monitoring njihovih razvojnih potreba i interesa.

#### Literatura:

- Anić, V. (2009) *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.
- Badrić, M., Prskalo, I. & Matijević, M. (2015) Aktivnosti u slobodnom vremenu učenika osnovne škole. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17 (2), 299–331. doi:10.15516/cje.v17i2.1630

- Clark, P. (2000) Equity: How Can We Use Effective Teaching Methods To Boost Student Achievement? [and] Equity: How Can We Enhance Conditions for Learning? [and] Equity: What Can We Do To Enhance School Climate? Preuzeto 4. ožujka 2018. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457315.pdf>
- Franković, D. i sur. (ur.) (1963) *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica hrvatska. Facebook, <https://hr-hr.facebook.com/legal/terms/update>. Preuzeto 25. veljače 2018.
- Geidne, S., Fredriksson, I. & Eriksson, C. (2016) What motives are important for participation in leisure-time activities at Swedish youth centres?, *Health Education Journal*, 75 (8), 972–985. doi: <https://doi.org/10.1177/0017896916644001>
- Ilišin, V. (2001) Slobodno vrijeme. U: V. Ilišin, (ur.) *Djeca i mediji: uloga medija u svakodnevnom životu djece* (str. 91–118). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Ilišin, V. (2007) Slobodno vrijeme i interesi mladih. U: V. Ilišin & F. Radin (ur.) *Mladi: problem ili resurs* (str. 179–201). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Janković, V. (1973) *Slobodno vrijeme u suvremenoj pedagoškoj teoriji i praksi*. Zagreb: PKZ.
- Kovačević, S. (2007) Slobodno vrijeme i računalne igre, *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 56 (1–2), 49–63.
- Larson, R. W. & Verma, S. (1999) How children and adolescents spend time across the world: work, play, and developmental opportunities, *Psychological Bulletin*, 125 (6), 701–736.
- Leburić, A. & Relja, R. (1999) Kultura i zabava mladih u slobodnom vremenu, *Napredak*, 140 (2), 175–183.
- Matijević, M., Bilić, V. & Opić, S. (2016) *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Leveresen, I., Torsheim, T. & Samdal, O. (2012) Gendered leisure activity behavior among Norwegian adolescents across different socio-economic status groups, *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 3 (4), 355–375.
- Piko, B. F. & Vazsonyi, A. T. (2004) Leisure activities and problem behaviours among Hungarian youth, *Journal of Adolescence*, 27 (6), 717–730.
- Previšić, V. (2000) Slobodno vrijeme između pedagojske teorije i odgojne prakse, *Napredak*, 141 (4), 403–410.
- Rattinger, M. (2017) Aktivnosti i društvene mreže u slobodnom vremenu mladih tinejdžera, *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 66 (2), 222–237.
- Rosić, V. (2005) *Slobodno vrijeme – slobodne aktivnosti*. Rijeka: Naklada Žagar.
- Trainor, S., Delfabbro, P., Anderson, S. & Winefield, A. (2010) Leisure activities and adolescent psychological well-being, *Journal of Adolescence*, 33 (1), 173–186. doi: 10.1016/j.adolescence.2009.03.2013.
- Vidulin – Orbanić, S. (2008) Fenomen slobodnog vremena u post modernom društvu, *Metodički obzori*, 3 (2), 18–25.
- Vukasović, A. (2001) *Pedagogija*. Zagreb: HKZ „MI“
- Yelland, N. J., Muspratt, S. & Gilbert, C. L. (2017) Exploring the lifeworlds of children in Hong Kong: Parents' report on after school time use, *Educational Research and Reviews*, 12 (14), 677–687.
- Živković, V. & Maršić, T. (2014) Povezanost učeničkog pretraživanja nastavnih sadržaja na internetu sa školskim uspjehom. *Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu*, 5 (1), 123–131.

Doris Čunović  
Marina Đuranović  
Irena Klasnić

## **PREVALENCE OF LEISURE ACTIVITIES IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

### *Abstract*

The quality of leisure time in children and youth is a relevant and current issue. The objective of this research was to determine the prevalence of leisure activities in primary school students, and differences in the students' gender, school success and the school they attend in relation to the ways they spend their free time. The research encompassed 126 students (58 fourth grade students and 68 sixth grade students) from two primary schools in the Republic of Croatia. A questionnaire was constructed, consisting of 9 statements on a three-point ordinal scale. The results indicate that primary school students spend most of their free time socializing with friends, while least time is spent reading books and using Facebook. It is also found that age and gender differences affect participation in leisure activities in students; sixth grade students spend more time surfing the Internet, spend more time on Facebook and play more computer and console games than fourth grade students; and with regard to gender differences, girls spend more of their time than boys reading books and talking on the phone, while boys spend more of their time playing computer and console games. There is a weak negative correlation between school success and the amount of time spent on Facebook. There is a statistically significant difference in the ways primary school children spend their time depending on the school they attend. The data presented in this paper could help parents, teachers and other professionals involved with the planning of leisure activities for children and youth in the effective organization of activities that promote a comprehensive development of a student's personality.

*Key words: age, primary school, leisure time, gender, school success, students*

Nela Hasanbegović

## KULTIVIRANJE ESTETSKOG I KULTURNOG SENZIBILITETA UČENIKA VIŠIH RAZREDA OSNOVNE I SREDNJE ŠKOLE

### *Sažetak*

Vizuelna / likovna kultura i umjetnost imaju cjelovitu i složenu ulogu u različitim aspektima života, te u oblikovanju identiteta svakog čovjeka. Kao specifična ljudska duhovna i materijalna djelatnost, vizuelna / likovna umjetnost se konstituira u složenom komunikacijskom procesu, ostvarujući veze između individualnih i društvenih spoznaja. Sve navedene činjenice su pretpostavka za kvalitetnu integraciju budućih naraštaja u socijalne i kulturne tokove vremena i prostora u kojem žive. Usvajajući likovni / vizuelni jezik i metajezik, učenici stječu kompetencije za razumijevanje kompleksne vizuelne okoline, konteksta i koncepta likovnog djela, umjetničkih strategija, te se osposobljavaju za kritičko prosuđivanje i valoriziranje likovnih djela. Komunikacija učenika s originalnim likovnim djelom ili njegovom kvalitetnom reprodukcijom za posljedicu ima kultiviranje učeničkog estetskog senzibiliteta, koji je ujedno preduvjet za aktivno učešće u oblikovanju nove vizuelne stvarnosti. Pojedina djela postmoderne i savremene umjetnosti zahtijevaju direktnu komunikaciju i interakciju, te ih je kao takve jedino moguće percipirati u njihovom prirodnom habitatu (muzeju, galeriji, javnom prostoru). Prethodno navedene karakteristike vizuelnih / likovnih djela uvjetuju redefiniranje nastavne strategije i toka nastavnog procesa na predmetu likovna kultura, sa bitnim ciljevima da se učenicima omogući vlastita percepcija likovnog djela, te puni doživljaj i refleksija. Nakon analize relevantnih izvora možemo zaključiti da se u nastavnom procesu na predmetu likovna kultura i umjetnost rijetko primjenjuje strategija vizuelnog mišljenja (Visual thinking strategies – VTS) koja je nužna za kvalitetan nastavni proces, dok se nastava pretežno odvija u školskim učionicama uz pomoć reprodukcija, što ide u prilog tvrdnjama da je u našem obrazovnom sistemu zapostavljen značaj učenja u alternativnim nastavnim prostorima, poput muzeja i galerija.

*Ključne riječi: komunikacija, likovna djela, nastava likovne kulture i umjetnosti, oblikovanje kritičkog mišljenja, percepcija, recepcija, razvoj divergentnog mišljenja, učenik*

### **Uvod**

Uključivanje djece i mladih u svijet vizuelne i likovne kulture se prvenstveno realizira posredstvom nastave likovne kulture, koja se sistemski i planski izvodi u bosanskohercegovačkim osnovnoškolskim i srednjoškolskim odgojno-obrazovnim institucijama. Svakom humanistički orijentiranom sistemu odgoja i obrazovanja ovaj tip nastave je neophodan, jer konvergira sa mnogim oblastima ljudskog djelovanja i društvenih aktivnosti, kako navodi Kušćević (2015). Likovna kultura kao nastavni predmet omogućava djeci i mladima razumijevanje recentnog kulturnog stvaralaštva i nužnosti za očuvanja kulturne baštine, a njeno pohađanje je preduvjet za aktivno učešće u oblikovanju nove vizuelne stvarnosti. Vizuelna / likovna kultura i umjetnost imaju cjelovitu i složenu ulogu u različitim aspektima života, posljedično vrše utjecaj na stvaranje kolektivnog i kulturnog identiteta te učestvuju u oblikovanju personalnog identiteta svakog

čovjeka. Kao specifična ljudska duhovna i materijalna djelatnost, vizuelna / likovna umjetnost se konstituira u složenom komunikacijskom procesu, ostvarujući veze između individualnih i društvenih spoznaja. Odgoj i obrazovanje preko nastavnog predmeta likovna kultura oblikuje sistem vrijednosti kod pojedinca, divergentno mišljenje i kritički stav prema vizuelnim, zvučnim, verbalnim, kinestetičkim osjetima i taktilnim podražajima iz okoline. Preko ovog predmeta učenici pri konzumaciji popularne kulture mogu razlučiti važne razvojne pomake u umjetnosti od onih manje značajnih. Usvajajući vizuelni / likovni jezik i metajezik učenici stječu kompetencije za razumijevanje kompleksne vizuelne okoline, konteksta i koncepta likovnog djela, umjetničkih strategija, te se osposobljavaju za kritičko prosuđivanje i valoriziranje likovnih djela. Razvoj novih tehnologija i brz protok informacija uvjetovao je novo poimanje svijeta, promjenu mišljenja i percepcije, političke i ekonomske uvjete života, fluidnost granica, kako realnih, tako i granica uma. Refleksije svih tih društvenih promjena su neminovno zahvatile razvojni tok nastavnog procesa na predmetu likovna kultura, te uvjetovale nastavnike/ce da odgovore zahtjevnom zadatku koji se ogleda u suptilnom uvodu u slojevitost savremenog umjetničkog djela i tendencije današnje umjetnosti, a sve u svrhu razvijanja učeničke vizuelno-likovne i kulturno-estetske osjetljivosti.

### **Slojevitost postmodernog i savremenog umjetničkog djela**

Uvidom u historiju umjetnosti možemo zaključiti da je vizuelna / likovna umjetnost izuzetno zahtjevna ljudska djelatnost, kako u materijalnom tako i u produkcijskom smislu, te kao takva je skoro uvijek bila u službi religije, mitologije, ideologije, političke opcije i nacionalnog identiteta. Međutim, kasne šezdesete godine prošlog vijeka su prožete novim stremljenjima u likovnoj umjetnosti te, kao što Collins (2007) podcrtava, predstavljaju period u kojem se raskida veza sa dugogodišnjom tradicijom, koja je njegovala forme koje su proistekle iz mimezisa. Umjetnici/e negiraju i afirmiraju ustaljena pravila, prikaze, forme, sadržaj i estetske norme, bave se netradicionalnim sistemima reprezentacije, primjenjuju kompleksne umjetničke strategije i teoretska istraživanja, te umjetnička djela napuštaju domen estetske autonomije. Percipiranje ovakvih umjetničkih radova implicira svjesni ili nesvjesni angažman kognicije te dekodiranje značenja. Urušavanjem tradicionalnih podjela na medije i tehnike stvaranja umjetničkih djela, umjetnost se aktivno uključuje u društvenu ulogu zbilje, ulazeći u dijalog sa problemima iz društveno-političkog života. Likovna umjetnost napušta okrilje naručioca, postaje slobodna, dok se umjetnici/e u svom umjetničkom izrazu sve više oslanjaju na forme iz perioda prapočela, te je njihovo interesovanje usmjereno ka otkrivanju stiliziranih formi i geometrijskih oblika. Američka kritičarka Rose (1965) okarakterizirala je senzibilitet djela minimalne umjetnosti kao *reduktivne tendencije* u umjetnosti. Umjetnici/e kroz svoje minimalne skulptoralne intervencije inkorporiraju društveni i psihološki kontekst, koristeći formalni jezik jednostavnih geometrijskih oblika. Uporedo sa već navedenim stremljenjima se javlja potreba redefiniranja i nove artikulacije ljudske figure u mediju skulpture, gdje umjetnici/e uključuju vlastito tijelo u proces umjetničkog stvaranja (*performance*), u realnom vremenu i prostoru, aktivirajući neposrednu interakciju i komunikaciju sa recipijentom. Koncem sedamdesetih i početkom osamdesetih godina se ponovno revitalizira figurativna umjetnost, ali ovog puta svoje temelje zasniva na drugačijim postulatima od onih koji su u bliskoj vezi sa figurativnom umjetnošću prethodnih epoha. Tematika radova se zasniva na aktuelnim pitanjima i problemima društva u cjelini, kao odgovor na globalne okolnosti, političke i ideološke struje povezane sa seksualnošću, polom i etničkim identitetom. Pojavom robotike, biotehnologije, kiborga, hibrida, artificijelnih stvorenja, videoigrica, virtuelnih ljubimaca i na koncu humanoida, započela je jedna sasvim nova oblikovna era u savremenoj umjetnosti.

Umjetnici/e se dijele na dvije skupine, na one koji slave evoluciju u tehnološkom smislu, i na one koji se bave složenim pitanjima refleksije tih promjena na društvo u cjelini. Umjetnici/e iz prve skupine se svojim eksperimentatorskim duhom i novim tehničkim dostignućima upuštaju u uzbudljivu detektivsku istragu: od kojeg će materijala realizirati formu, u kojoj tehnici, koji od medija će inkorporirati, te koji će od predmeta iz svakodnevnog života transponirati u proizvodni materijal umjetnosti. Druga skupina stvaralaca u svojim djelima na direktan i indirektan način propituje dehumanizaciju društva, genetski inženjering, besmrtnost, te da li su tvorevine današnjeg svijeta zasnovane na ispravnim postulatima, da li robotika olakšava i ubrzava mas-produkciju, da li za sobom nosi kolateralnu štetu. Prvi umjetnik koji je u svojim radovima propitivao konzumerističko društvo što je u potpunosti ovisno o tehnologiji, novim naučnim dostignućima i mas-produkciji je Marcel Duchamp. Na njegovoj zaostavštini egzistiraju sva savremena umjetnička djela, koja se bave transferom proizvoda iz svakodnevnog života u neki novi kontekst (ready-made), proizvodom koji je prepoznat od umjetnika/ce i kao takav postavljen u javni ili galerijski prostor. U današnjoj likovnoj umjetnosti autori/ce u svoje djelovanje inkorporiraju različite srodne discipline, koje se bave pitanjima i problemima oblika, manipulacijom prostora i materijala, statikom, teksturom i bojom, ali i preuzimaju metode i materijale iz drugih disciplina kao što su antropologija i etnografija. Na fonu već navedenog su ostvarena umjetnička djela koja su realizirana od odjeće, te predstavljaju znak identiteta, referirajući na nacionalnost, etniju, religiju, seksualnost i pol. Također se revitalizira upotreba tradicionalnih likovnih materijala i medija, gdje umjetnici/e nastoje da revitaliziraju odnos čovjeka naspram prirode, da raskinu vezu sa sve prisutnijom dehumanizacijom čovječanstva. Respektirajući likovnost i memoriju same materije, umjetnici pristupaju minimalnim intervencijama na materijalu, ne narušavajući njegovu koherentnost, akcentirajući i produbljujući njegov prirodni grafizam, teksturu, formu i kolorit. Svjetlo, kolorit i površina, te njihova sinergija, predstavlja osnovu svakog likovnog / umjetničkog djela. Svjetlo bismo mogli definirati kao glavnog aktera u kreaciji forme, jer svjetlo formu obasjava, isijava iz nje, tvori je. Kako je svjetlost glavni podržavalac života, ona stvara i oblikuje život umjetnosti pretočen u formu, sliku, arhitekturu. Pored valera boje, svjetlost nam ističe površinu i teksturu posmatranog predmeta, tako da ga vizuelno percipiramo i prije čula dodira. Svjetlosno-ambijentalne instalacije možda najbolje prezentiraju tendencije u savremenoj umjetnosti, gdje se umjetničko djelovanje orijentira ka eksperimentalnoj praksi interdisciplinarnih jezika ili *totalne umjetnosti*, umjetnosti koja nastaje kao odgovor na globalizaciju i evoluciju u tehnološkom smislu. Umjetnici/e demistificiraju jezik i sadržaje, slobodno odabiru medije i tehnike za realizaciju svojih djela, često posuđujući stilove i manire rada iz prethodnih epoha i drugih kultura. U svojim instalacijama nastoje da dekonstruiraju jezik i utemelje novi ikonografski sistem koji načelo informacije i naracije pretvara u totalnu komunikaciju, uzbudljivu i multimedijalnu. Prilikom realizacije prostorno-specifičnih instalacija određeni/e umjetnici/e se opredjeljuju da stvaraju i prezentiraju djela u prirodnosti njihovog ambijenta, dok ih drugi izoliraju iz prirodnog habitata i postavljaju ih u galerijski prostor. Također je važno istaknuti aktuelno-prostorno specifične instalacije, koje su podložne prolaznosti i razgradivosti, te se kao takve transformiraju u zavisnosti od materijala, prostora i vremena u kojem su prezentirane. Odabir materijala koji će se koristiti za izradu ovih umjetničkih djela je raznolik i inventivan, uvjetovan jedino prolaznošću i nepostojanošću. Nije tako rijetka pojava da su prostorno specifične instalacije monumentalnih dimenzija, gdje umjetnici/e eksperimentiraju sa veličinom i razmjerom, monumentom, manipulirajući sa recipijentovom percepcijom. Zakoračivši u prošireno polje djelovanja, umjetnost traga za novim spoznajama i sve više posuđuje iz svijeta tehnologije, informatike i nauke, te posljedično pluralizira metode stvaranja, urušavajući ograničenja i okvire umjetničkog djelovanja. Umjetnost današnjice ukazuje da je nastanak



umjetničkih ostvarenja uvjetovan pojedincima i društvenim zbivanjima i da je ta veza eksplicitnija nego u prethodnim epohama likovne djelatnosti. Nakon gore navedenih i obrazloženih tendencija možemo zaključiti da glavne karakteristike savremene vizuelne / likovne umjetnosti leže u njenoj raznovrsnosti i otvorenosti, kao i u eklektizmu koji je naslijeđe modernizma, te u pluralizmu umjetničkih izraza i slobodi izbora, navodi Danto (2002).

### **Uloga savremene umjetnosti u kultiviranju estetskog i kulturnog senzibiliteta djece i mladih**

Prethodno poglavlje je koncizno prikazalo slojevitost postmodernog i savremenog umjetničkog djela, potvrdivši činjenicu da je recepcija kod učenika determinirana njegovim općim znanjem te stečenim vizuelnolikovnim kompetencijama, pomoću kojih analizira, razumije i uvažava likovno-umjetnička djela. Vizuelnolikovna kompetencija i znanje vezano za likovni jezik se prvenstveno gradi i oblikuje preko kontinuirane komunikacije sa umjetničkim djelima, uvažavajući princip zornosti koji će voditi učenika ka misaonom apstrahiranju i u konačnici divergentnom mišljenju. Filipović (2011) navodi kako se pedagoški postupci moraju temeljiti na doživljajima učenika/ca, odnosno na kultiviranju estetskog senzibiliteta i kreativnih sposobnosti, uvažavajući učeničke stvaralačke mogućnosti. Osposobljavanje i poučavanje učenika za kvalitetnu percepciju i recepciju savremenih umjetničkih djela je svojevrsan izazov za nastavnika/cu na svakom obrazovnom nivou, međutim, učenike treba osposobiti za komunikaciju sa umjetničkim djelima koja su višedimenzionalna i zahtijevaju dekodiranje značenja, te svjesni ili nesvjesni angažman kognicije. Potvrdu nalazimo u istraživanju (Herzog i Duh, 2013) koje je pokazalo da učenici viših razreda osnovne škole mogu uspješno čitati slojevitost konceptualnih djela, te razviti sposobnost da pronađu estetsku poruku u radu američkog umjetnika Josepha Kosutha „Jedna i tri stolice“, te da istu reinterpetiraju kroz vlastito umjetničko djelovanje.

S obzirom na to da umjetnost počiva na dvosmjernoj komunikaciji, ona traga za svojim interpretatorom, u ovom slučaju učenikom/com. Kao i nastava, predstavlja dinamičan proces u kojem učenici postaju aktivni sudionici kulturne zbilje. Smjernice sa UNESCO-ove konferencije (World Conference on Arts Education, Lisabon, 2006) zagovaraju da se odgoj i obrazovanje djece i mladih mora ostvarivati preko tri komplementarna pedagoška pravca: proučavanjem umjetničkog djela, direktnim susretom sa likovnim umjetničkim djelom i aktivnim sudjelovanjem u umjetničkom stvaranju i produkciji. Prema tome, kultiviranje vizuelnolikovne osjetljivosti i kulturno-estetskog senzibiliteta djece i mladih ostvarit će se i putem kvalitetne reprodukcije likovnog djela ili dokumentarnog filma o određenom pravcu ili umjetniku/ci. Međutim, direktna komunikacija učenika s umjetničkim djelom u muzeju ili javnom prostoru omogućit će kontekstualno učenje, kako navodi Danko-McGhee (2006). Kontekstualno učenje Berns i Erickson (2001) definiraju kao koncept koji nastavnicima/ama pomaže pri motiviranju učenika/ca, jer ostvaruje relaciju sa stvarnim situacijama i predmetnim sadržajem, te omogućava njegovu aplikaciju u stvarnom životu. Obrazovni proces na predmetu likovna kultura bi trebao imati za cilj da pomogne učenicima da proniknu u smisao sadržaja koji uče. Kao što navodi Johnson (2002), važno je da sadržaj koji usvajaju povežu sa kontekstom svojih personalnih, kulturalnih i društvenih okolnosti. Primjena kontekstualnog učenja i podučavanja u nastavi zahtijeva od nastavnika/ca likovne kulture pomno analiziranje, planiranje, promišljanje i razradu nastavnih strategija, koje će biti primjerene individualnim razlikama, razvojnom dobu učenika/ca te socijalno-društvenom i kulturološkom ambijentu. Pored gore navedenog, za nastavu likovne kulture je od izuzetnog značaja iskustveno učenje. Kolb (1984) u svojim istraživanjima (Kolb

Learning Style model – *Learning Style Inventory – LSI*) sugerira da se smisleno znanje ostvaruje kroz četiri ciklusa: konkretno iskustvo (Concrete Experience, CE), zapažanje i refleksiju (Reflective Observation, RO), apstrahiranje koncepta (Abstract Conceptualization, AC), te aktivno eksperimentiranje (Active Experimentation, AE). Također navodi da nas jedino naša individualna iskustva mogu učiti, te da će se daljnje učenje potaknuti ako je iskustvo interaktivno, uz smislenu participaciju, izazovno i emocionalno obojeno.

Pojedina djela postmoderne i savremene umjetnosti zahtijevaju direktnu komunikaciju i interakciju, te ih je kao takve važno percipirati u njihovom prirodnom habitatu (muzeju, galeriji, javnom prostoru i dr.), jer ne koriste prostor kao pasivni omotač, već se bave artikulacijom cjeline i totalitetom prostora. Izložena umjetnička intervencija poprima oblike scene na kojoj se odvija perceptivni performans (*performance*), budući da se recipijent mora kretati oko nje, kroz nju, a u zavisnosti od koncepta, i po njoj. Šuvaković (2011) navodi da savremeni umjetnički radovi imaju odlike nedovršenosti, koji na izvjestan način prave ustupke posmatračevoj recepciji, jer je glavna intencija umjetnika/ce da recipijent svojim doživljajem dovršava djelo. Navedene karakteristike uvjetuju redefiniranje nastavne strategije i toka nastavnog procesa na predmetu likovna kultura, sa bitnim ciljevima da se učenicima omogući vlastita percepcija likovnog djela, dekodiranje značenja, te puni doživljaj, refleksija i stvaralačka produkcija. Dakle, pred nastavnicima/ama je kompleksan istraživački zadatak da u okviru nastavnog plana i programa osmisle posjete muzejima i njihovim aktuelnim postavkama, uvažavajući razvojnu i kognitivnu zrelost učenika.

## **Zaključak**

Nastavu likovne kulture možemo posmatrati kao jednu od temeljnih komponenti opće kulture svakog pojedinca, te generalno društva u cjelini. Međutim, ta nastava se ne može samo odvijati u skućenom prostoru učionice. Ona zahtijeva kontinuiranu komunikaciju s umjetničkim djelima i samo kao takva će učestvovati u procesu oblikovanja kolektivnog, kulturnog i individualnog identiteta učenika/ca. Poznavanje različitih umjetničkih formi, tehnika i medija kod učenika/ca će razviti kognitivne sposobnosti i psihomotoričke vještine, dok će znanje vezano za nacionalnu, evropsku i svjetsku kulturnu i likovnu baštinu doprinijeti razumijevanju i uvažavanju različitih društvenih i kulturalnih konteksta, odnosno razvoju interkulturalnosti.

Muzeje i galerije trebamo posmatrati kao alternativne nastavne prostore, izvore znanja, u kojima će se pored komunikacije s originalnim umjetničkim djelima / radovima ostvariti susret i komunikacija s umjetnikom/com, muzejskim, galerijskim pedagogom koji će približiti i rasvijetliti tehničko-tehnološke procese nastanka djela i dekodirati njegovu višedimenzionalnost. Također bi primjena metoda strategije vizuelnog mišljenja (*Visual thinking strategies – VTS*) doprinijela kvalitetnom transferu znanja, čija je osnovna ideja da konstantno stimulira učenika/cu na preispitivanje postojećih iskustava i usvojenih kategorija, vodeći ga/je postupno prema otkrivanju novih spoznaja. Upotreba ove strategije nastavnika/cu postavlja u ulogu moderatora/ice koji/a oblikuje diskusiju u odjeljenju, te ne daje direktne informacije o umjetničkom djelu, već parafraziranjem iznesene ideje suptilno uvodi učenike/ce u zakonitosti likovnog jezika i mišljenja. Svojim laganim, otvorenim i raznovrsnim pitanjima o umjetničkom djelu podstiče estetsku reakciju učenika, stimulira njihove perceptivne i kognitivne procese, navodi Mandić (2014). Direktna komunikacija sa savremenom vizuelnolikovnom umjetnosti i njenim tvorevinama kod učenika/ce razvija kreativno mišljenje kao metakompetenciju, te

omogućuje budućim nosiocima socijalnih i kulturnih promjena aktivno učešće u kreaciji njihove zbilje. Shvaćena kao intelektualna i vizuelna provokacija, te kao sredstvo za ispitivanje dimenzija čulnosti, ona će doprinijeti kvalitetu učenikovog doživljaja i procjenjivanja svijeta, omogućit će bujanje imaginacije koja je osnovna pretpostavka za slobodno istraživanje i eksperimentiranje.

U bosanskohercegovačkom odgojno-obrazovnom sistemu zapostavljen je značaj učenja u alternativnim nastavnim prostorima. Kvalitetna saradnja između odgojno-obrazovnih i muzejskih institucija omogućava integriranje savremene umjetnosti u svakodnevni život pojedinca, a djela postaju dostupnija i poznatija široj društvenoj zajednici, navodi Arnheim (1985). Ovakav vid prakse i strategije je prisutan već više decenija u razvijenim zemljama svijeta, jer, kao što navodi Eisner (1972), što se više bavimo umjetnošću, što je više konzumiramo, postajemo kvalitativno inteligentniji.

Gore navedene činjenice nas uslovljavaju da u budućnosti realiziramo istraživanje koje će doprinijeti kreiranju smjernica za unapređenje nastavnog procesa na predmetu likovna kultura. Time bi se obezbijedila kvalitetna integracija budućih naraštaja u socijalne i kulturne tokove vremena i prostora u kojem žive.

## Literatura

- Arnheim, R. (1985) *Vizuelno mišljenje: jedinstvo slike i pojma*, Beograd: Univerzitet umetnosti.
- Arnheim, R. (1987) *Umjetnost i vizuelno opažanje: psihologija stvaralačkog gledanja*, Beograd: Univerzitet umetnosti.
- Barzel, A. (2005) *Light Art / Targetti Light Art collection*, Milano: Skira.
- Bishop, C. (2005) *Installation Art a Critical History*, London: Tate.
- Berns, R. G., Erickson, P. M. (2001) *Contextual Teaching and Learning: Preparing Students for the New Economy*, The Highlight Zone: Research Work No. 5, Columbus: National Dissemination Center for Career and Technical Education.
- Collins J. (2007) *Sculpture today*, London: Phaidon Press Limited.
- Danko-McGhee, K. (2006) *Favourite artworks chosen by young children in a museum setting*, International Journal of Education through Art.
- Danto A. C. (2002) *Filozofija i suvremena umjetnost, Život umjetnosti*, 67–68, str. 125.
- Dubravka K. (2015) *Likovno-umjetnička djela u nastavi likovne kulture*, Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu, 6/7 (2013/2014), 6/7, 43–54, str. 44.
- Eisner, E. W. (1972) *Educating artistic vision*, New York, Macmillan.
- Filipović, S. (2011) *Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja*, Beograd: Klett, Univerzitet umetnosti.
- Grosenick, U. (2005) *Art Now/Vol 2*, Köln: Taschen.
- Handukić, I. (2008) *Metodika i kultura likovnog odgoja*, Sarajevo: Publishing.
- Heartney, E. (2008) *Art & Today*, London: Phaidon Press Limited.
- Herzog J., Duh M. (2013) *Examples of Applying Contemporary Art Practices in the Visual Arts Curriculum in Grammar Schools*, Zagreb: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, Vol: 15; Sp. Ed. 1/2013, str. 55–69.
- Holzwarth, H. W. (2008) *Art Now vol. 3*, Köln: Taschen.
- Johnson, E. B. (2002) *Contextual teaching and learning: what it is and why it's here to stay*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press, INC.
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Mandić, A. (2014) *Izazovi muzejske edukacije: savremena umjetnost i strategije vizuelnog razmišljanja*, Sarajevo: Dobra knjiga.
- Oliveira, N., Oxley, N., Petry, M. (2003) *Installation art in the new millennium*, London: Thames & Hudson.
- Riemschneider, B., Grosenick, U. (2002) *Art Now*, Köln: Taschen.
- Rose B. (1965) *ABC Art*, Art in America.
- Smith, E. L. (1995) *Artoday*, London: Phaidon Press Limited.
- Šuvaković, M. (2011) *Pojmovnik teorije umetnosti*, Beograd: Orion Art.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2006), *Road Map for Arts Education*, The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century, Lisabon, str. 8.
- Link: <https://aim.stanford.edu/wp-content/uploads/2013/05/Kolb-Learning-Style-Inventory.pdf>

## **CULTIVATING THE AESTHETIC AND CULTURAL SENSIBILITY OF STUDENTS IN THE UPPER GRADES OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS**

### *Abstract*

Visual culture and fine arts have an integral and comprehensive role in different aspects of life, as well as in shaping the identity of every human being. As a specifically human spiritual and material activity, visual/fine arts are constituted in a complex communication process, establishing links between individual and social cognitions. All of these facts are presumed for the quality integration of future generations into the social and cultural currents of time and space in which they live. By adopting a visual language and meta-language, students would acquire the competence to comprehend a complex visual environment, contexts and concepts of artworks, and artistic strategies. Moreover, they would be qualified for the critical judgment and valorization of artworks. A student's communication with an original artwork, or with a quality reproduction of it results in the cultivation of his/her aesthetic sensibility, which is also a precondition for his/her active participation in shaping a new visual reality. Some postmodern and contemporary artworks require direct communication and interaction, and can only be perceived as such in their natural environment (museums, galleries, or public spaces). These characteristics of visual/fine arts requires the redefining of teaching strategy and the teaching process in the classroom, with the main goals to enable students' abilities for personal perception of artworks and their full experience of and reflection on them. After an analysis of the relevant sources, it can be concluded that in the teaching process of the subject of visual culture and arts, the Visual Thinking Strategy (VTS), which is necessary for achieving a high quality and level in the teaching process, is rarely used, while such courses in our educational system are mostly conducted in classrooms with the help of reproductions, neglecting the benefits of using a VTS approach in such alternative spaces as museums and galleries.

*Key words: communication, artworks, visual culture and arts classes, critical thinking, perception, reception, development of divergent thinking, student*

Lana Skender

## DIDAKTIČKI KONCEPTI ZA POTICANJE KRITIČKOG MIŠLJENJA U NASTAVI LIKOVNE UMJETNOSTI

### *Sažetak*

Obrazovanje u postmoderno doba doživjelo je razne transformacije koje su vodile promjeni koncepta učenja i poučavanja. Usmjerene su na razvoj metakompetencija od kojih je kritičko mišljenje istaknuto kao ključna sposobnost. Najveći utjecaj je učinila kritička pedagogija jer učeniku pristupa kao aktivnom recipijentu koji je odgovoran za svoje znanje. I disciplina povijesti umjetnosti doživjela je epistemološke promjene prema kritičkoj povijesti umjetnosti, koja se okreće recipijentu i prijenosu značenja raznih aspekata vizualne kulture a ne samo umjetničkih djela. Poznati načini gledanja umjetnosti s aspekta forme više nisu dovoljni za razumijevanje uloge umjetnosti kao socijalnog konstrukta u društvu jer umjetnici posežu za suvremenim metodama koje aktivnije uključuju kognitivne spoznaje promatrača. Učenici nužno moraju razvijati kritički instrumentarij kojim će moći prosuđivati poplavu slika u svijetu i prepoznati ulogu umjetnosti u suvremenom životu. Kritičko mišljenje uključuje operacije višeg stupnja mišljenja i razvijenost kognitivnih vještina, ali prije svega razvija argumentiranu obranu stava i sagledavanje problema s više aspekata. U članku se razmatraju didaktički koncepti razvoja kritičkog mišljenja u nastavi Likovne umjetnosti. Razvoj takve vrste mišljenja zahtijeva poticajno razredno ozračje za iskazivanje mišljenja i slobodu u izboru sadržaja. Za poticanje kritičke refleksije sadržajima se mora pristupiti problemski obuhvaćajući više povijesnih i stilskih razdoblja, od daleke prošlosti do suvremenosti. Problemi se moraju sagledati iz više različitih konteksta, od kojih je povijesni i formalni samo jedan od mogućih. Nužno je uključiti i sadržaje popularne kulture koji su sastavni dio života učenika.

*Ključne riječi: kritičko mišljenje, likovna umjetnost, metakompetencije, vizualna kultura, učenje i poučavanje*

### **Uvod**

Brzi protok informacija i umrežavanje znanja u postmoderno doba dovelo je znanost i obrazovanje do krize koja je polučila nove paradigme odgoja i obrazovanja. Umjesto reproduktivnog znanja stečenog na jednom izvoru, najčešće nastavniku, učenici se usmjeravaju na propitivanje autoriteta i izvora koji pišu znanje, za što je neophodna kompetencija kritičkog mišljenja. Postoji puno objašnjenja kritičkog mišljenja, ali nema jasne definicije koja bi sveobuhvatno zastupila sve njegove komponente. Iva Buchberger (2012) stavlja naglasak na samostalno i neovisno mišljenje te kritičko mišljenje definira kao „...složeni proces i rezultat (i) analize i vrednovanja tvrdnji, (ii) pronalaženja opravdanja za tvrdnje, (iii) usporedbe s drugim i/ili suprotnim tvrdnjama i generiranje prigovora tvrdnjama te konačno (iv) zauzimanja stava...“ (2012:13) Iako se smatra ključnom kompetencijom suvremenog demokratskog društva u kojem pojedinac samostalno donosi odluke, njegove početke možemo pronaći u Sokratovoj dijaloškoj

metodi poučavanja zvanom majeutika (Buchberger, 2012). Shvaćena je kao sposobnost i razumijevanje učenja koje se postiže sagledavanjem i usuglašavanjem različitih pa i proturječnih stavova. Prvi korak je ironija kojom se uviđa vlastito neznanje utemeljeno na predrasudama te netočnim ili nedovoljnim informacijama, što je za Sokrata prvi i nužni korak prema spoznaji. Činjenice i razumijevanje pojmova su samo početna točka s koje se treba razvijati neovisno mišljenje, koje ne mora nužno biti posve novo ali mora biti prihvaćeno od pojedinca na temelju različitih dokaza. Takav početni skepticizam John Dewey (2012) naziva refleksivnim mišljenjem koje se iskazuje kroz donošenje sudova. Jasno ga razlikuje od običnog načina mišljenja koje vjerovanje prihvaća ali ne temelji na dokazima, dok refleksivno mišljenje traži i ispituje dokaze za svoje vjerovanje. Razlikujemo tri dimenzije koncepta kritičkog mišljenja: učenje ispravnog rasuđivanja, aktivno usvajanje sadržaja i refleksivni pristup životu, koji su prepoznati kao kriteriji suvremenog obrazovanja te primjenjivi i prenosivi na stvarni život (Buchberger, 2012). Kriticizam se ne može shvatiti samo kao pristup nastavnim sadržajima nego mu se mora pristupiti kao načinu na koji se znanje usvaja. Znanje se ne doživljava kao autoritativna gomila činjenica nego kao sposobnost osobe da razmišlja o problemima. Liberalnoobrazovni koncept kritičkog mišljenja Bošnjak (2009) određuje kao skup vještina koje se mogu razviti kod svih ljudi i primjenjivati kao vještina u različitim situacijama. Vještine koje obuhvaća kritičko mišljenje navodi više autora i one obuhvaćaju različite kognitivne sposobnosti. Facione i sur. (1995) izlučuju 6 intelektualnih sposobnosti: interpretacija, analiza, evaluacija, zaključivanje, objašnjenje i samoregulacija, dok Robert Ennis (2011, navedeno u Buchberger i sur., 2017) razlikuje puno mikrokompetencija koje su svojstvene kritičkom mišljenju, kao što su: autonomija i samokritičnost, vještina razlikovanja činjenica i vrijednosti, razlikovanje argumentiranih i neargumentiranih tvrdnji, prepoznavanje grešaka u prosuđivanju, određivanje snage argumenata itd. Kritičko mišljenje u suvremenom društvu je prepoznato kao osnovna demokratska vještina koja se potiče i aktivnim sudjelovanjem u učenju, i kao takvo je ušlo u većinu dokumenata relevantnih organizacija za obrazovanje. Samim time se kao strategija uključilo u većinu europskih kurikuluma kao metakompetencija koja se razvija kroz sve sadržaje specifičnom metodologijom i aktivnim refleksivnim pristupom (Bucheberger i sur., 2017). U pedagogiji je razvijena posebna grana, kritička pedagogija, koja ujedinjuje obrazovanje i kritičku teoriju, a najviše je prezentirana kroz rad Paula Freirea i Henrya Girouxa. Bavi se razvijanjem svijesti studenata o slobodi mišljenja prepoznavanjem autoritativnih namjera u prijenosu znanja te razvijanjem sposobnosti da znanjem aktivno djeluju. Glavni cilj kritičke pedagogije je obrazovati i emancipirati sve ljude bez obzira na njihovu rasu, ekonomski status, naciju ili vjeru (Vandrick, 1994, navedeno u Aliakbaril i Faraji, 2011). Za Freirea i Bergman Ramos (1970) glavni interes kritičke pedagogije je stvoriti pojedinca koji je spreman na akcije i na mijenjanje struktura despotskog društva. Odnos između tradicionalnog i suvremenog kritičkog obrazovanja objašnjen je metaforom depozitnog i problemskog obrazovanja. Bankovno / depozitno obrazovanje je tradicionalno, nastavnici su nedodirljivi stupovi znanja koji odlažu znanje u studente i nikad ih ne traže da ga propituju ili odabiru sadržaj. Studenti su u ovom konceptu pasivni primatelji, memoriraju i ponavljaju, ali ne moraju primjenjivati znanje na tekuće probleme. Za razliku od bankovnog / depozitnog, problemsko obrazovanje vodi kritičkom mišljenju. Problemska nastava utemeljena je na postavljanju pitanja i reflektiranju znanja na probleme i situacije koje se mogu doživjeti danas, čime znanje postaje aktualno oruđe za intelektualnu borbu sa svakodnevnim nametanjem moći. I nastavnici i studenti su subjekti obrazovnog procesa. Nastavnik ogoljuje znanje i stvara ga primjenjivim u stvarnom životu. Studenti razvijaju sposobnost kritičke refleksije, čime se razvija njihova samosvijest te se pripremaju za veću borbu izazova socijalne represije. Prema Girouxu obrazovanje treba studente osposobiti kao kritičke građane koji mogu zauzeti svoje mjesto u demokratskom društvu, zbog

čega se znanje mora pojaviti u okruženju povezanim sa svakodnevnim životom (Giroux, 1998, navedeno u Aliakbaril i Faraji, 2011).

Kritičko mišljenje je od presudne važnosti za razumijevanje umjetničkog djela jer ono nastaje kao rezultat dugog i kompleksnog umjetničkog procesa u kojem su jednako aktivni kognitivni i intuitivni aspekti stvaranja. Umjetnici koriste različite metodologije i vrste dostupnih medija, što stvara dobro tlo za eksperimentiranje s materijalima i reprezentacijom. Karakteristike postmoderne umjetničke prakse su propitivanje velikih narativa, kanonskih i društvenih vrijednosti, utjecaja politike i socijalnih uvjeta na reprezentaciju, zbog čega često rekontekstualiziraju poznata remek-djela u ironičnom ili apсурnom aranžmanu mijenjajući izvorna značenja. Bave se više sustavima prijenosa značenja slikom, ideologijama koje utječu na reprezentaciju, različitim diskurzivnim pogledima na umjetnost u kojima mjesto pronalaze problemi feminizma, spola, roda, diskriminacije svih vrsta, nego formom umjetničkog djela. Napuštaju ideju o jednom konačnom značenju umjetničkog djela koje je zadano od autora u određenom vremenu. Okreću se promatraču kao konstruktoru značenja umjetničkog djela, koje je ponekad jako udaljeno od izvorne autorove zamisli. Postmoderni umjetnici su prihvatili popularnu kulturu ne samo kao poticaj za stvaranje nego su preuzeli i komercijalni vizualni izraz pa je postalo teško razlikovati visoku od niske / popularne kulture, posebno prema načelima forme. Postala je nužna redefinicija kanona ljepote, koji se više usmjerio procesu i kreativnom činu a manje karakteristikama vizualne forme. Svako umjetničko djelo je rezultat dijalektike kreativnog preoblikovanja vizualne stvarnosti i kritičke refleksije na problem pa interpretacija umjetničkog djela zahtijeva razumijevanje autorove ideje i svojevrsnu rekonstrukciju kroz analizu. Uočavanje međuodnosa kritičke i kreativne komponente je nužna za razumijevanje umjetničkog djela, koje je predloženo kroz metafore, pa interpretacija često rezultira s više različitih konotacija ili značenja. Zbog toga je za promatrača kritičko mišljenje od presudne važnosti, inače ostaje zatočen u gomili značenja kojima ne može odrediti svrhu i mjesto. Kako će pojedinac interpretirati pojedine slojeve značenja djela, ovisi o unaprijed stvorenom mišljenju i sustavu prihvaćanja ili odbojnosti prema idejama i ideologijama koje umjetničko djelo nosi.

Suvremene promjene umjetničkog obrazovanja u svijetu odmaknule su se od tradicionalnih disciplina likovne umjetnosti prema širem području vizualne umjetnosti i kulture. Umjetničko obrazovanje teži zadovoljavanju uvjeta suvremenog svijeta u kojem se vizualna umjetnost, uključujući popularnu kulturu i suvremenu umjetnost, pojavljuje u širem kontekstu vizualne kulture i kao takva utječe na naš život (Freedman i Stuhr, 2004). Nakon ulaska u kurikulum krajem 19. stoljeća, umjetničko obrazovanje je brzo uključilo različite oblike dizajna i tehničke vještine koje nisu isključivo umjetničke te nakon šezdesetih i različite oblike popularne kulture i masovnih medija. Postmoderna transformacija obrazovanja zahtijeva više od proširenja sadržaja. Usmjeren je na promjenu pristupa sadržaju i primjenu suvremenih nastavnih strategija. Za razumijevanje vizualne kulture nije dovoljno pristupiti umjetničkom djelu s aspekta forme nego uključiti probleme reprezentacije, kulturne identitete, funkcioniranje kreativne produkcije, značenje vizualnih narativa, kritičku refleksiju i interdisciplinarnu veze (Freedman i Stuhr, 2004). Razvoj konceptualne osnove za učenje postmoderne vizualne kulture srodan je svakom suvremenom učenju kojem je cilj kritička refleksija (Freedman i Stuhr, 2004). Živimo u vizualno pretrpanom svijetu u kojem se većina komunikacije odvija posredstvom slike i u kojem su masovni mediji preuzeli odgoj. Postmoderna paradigma umjetničkog obrazovanja pod utjecajem je Mitchelovih i Boehmovih teorija o slikovnom / ikoničkom obratu kojim je opisan komunikacijski prevrat s lingvističkog načina prema dominaciji slike te važnosti produkcije slika



i mehanizama kojima posreduju značenja. Cilj vizualne kulture je potaknuti u studentima sposobnost samostalnog konstruiranja razumijevanja društva kroz smislenu interakciju sa slikama u okolišu. U konceptima poučavanja vizualne kulture te slike postaju temelj za vježbu kritičkog mišljenja, uzorak na kojem studenti konstruiraju i interpretiraju značenja kroz vizualne vježbe. Kulturne teorije danas su napustile razlikovanje visoke i niske kulture pa je vrijeme da i umjetničko obrazovanje promijeni paradigmu, koja se temelji na definiciji visoke kulture, prema semiotičkom aspektu kulture (Duncum, 1997). Slika ima svoju poziciju u socijalnom društvu, ona je njegov konstruktivni dio jer služi socijalnim, političkim i ekonomskim borbama (Duncum, 1997). Ono što umjetničkom obrazovanju treba je hvatanje u koštac s hegemonijom masovnih medija kojima se mora pristupiti s novim konceptualnim alatima (Duncum, 1997). Naše vizualno iskustvo nije izolirano, oblikovano je različitim slikama iz naše prošlosti i sadašnjosti. Gledanjem dajemo smisao životu, ali viđenje je stvar izbora i uključuje odnose moći pa svijet možemo spoznati jedino kroz sustave reprezentacije koji se pojavljuju u određenom kulturnom kontekstu (Cartwright i Sturken, 2001). Stoga je cilj ovog istraživanja istaknuti važnost kritičkog mišljenja za razumijevanje umjetnosti i njene uloge u društvu te predložiti strukturalne promjene u didaktičkom pristupu organizaciji nastave nastavnoga predmeta Likovna umjetnost koje bi potaknule razvoj takvog mišljenja kod učenika.

### **Položaj kritičkog mišljenja u prijedlogu Cjelovite reforme nacionalnoga kurikuluma**

Kritičko mišljenje je i u Hrvatskoj prepoznato kao ključna kompetencija i kao takva je ušla u Strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije (2013) prema kojoj su rađeni ostali dokumenti cjelovite kurikularne reforme 2016. godine. U Okviru nacionalnoga kurikuluma propisane su generičke kompetencije koje se moraju razvijati na svim razinama kurikuluma i podijeljene su na tri veće cjeline: Oblici mišljenja, Oblici rada i korištenje alata, Osobni i socijalni razvoj (Okvir nacionalnoga kurikuluma, 2016). U oblicima mišljenja kao jedna od generičkih kompetencija istaknuto je kritičko mišljenje: „Odnosi se na sustavnu analizu i procjenu relevantnosti i valjanosti informacija i obrazloženja na kojima se temelji neka ideja i perspektiva, kao i na autonomno i odgovorno oblikovanje i izražavanje vlastitoga mišljenja temeljenoga na argumentima. Uključuje otvoreno preispitivanje, uspoređivanje, vrednovanje i zaključivanje o različitim (i vlastitim) mišljenjima i perspektivama, uzimajući u obzir kontekst, okolnosti, osobna i društvena vrijednosna načela i dr. Podrazumijeva sposobnost sinteze različitih informacija, kao i sposobnost jasnoga artikuliranja i izražavanja vlastite pozicije i njezina zagovaranja pred drugima. Važan dio kompetencije predstavlja spremnost na preispitivanje vlastite pozicije, uočavanje pristranosti u razmišljanju te mijenjanje pozicije na temelju novih, valjanih argumenata“ (Okvir nacionalnoga kurikuluma, 2016: 14). U Nacionalnom kurikulumu nastavnoga predmeta Likovna kultura i Likovna umjetnost provlači se kroz opis nastavnoga predmeta kao kompetencija koje će učenicima pomoći u razumijevanju složene vizualne okoline: „Nastavljajući se na sustavno i metodičko odgajanje percepcije, potiče se svjesno i aktivno doživljavanje, kritičko promišljanje i analiziranje likovnih djela i različitih vizualnih pojava kako bi se razumio njihov utjecaj na suvremeni život te stekle kompetencije za izražavanje argumentiranih stavova o vizualnome stvaralaštvu i okolini“ (2016: 4). Pojavljuje se i kao 3. odgojno-obrazovni cilj: „razvijati kritičko mišljenje, stavove i vrijednosti uspostavljanjem aktivnoga i propitujućeg odnosa prema okolini i likovnomu stvaralaštvu“ (Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Likovna kultura i Likovna umjetnost, 2016: 5). U predmetnom kurikulumu određene su tri domene (područja) učenja: Stvaralaštvo i produktivnost, Doživljaj i kritički stav te Umjetnost u kontekstu. U opisu domene

Doživljaj i kritički stav ističe se: „Razvijanje analitičkoga i kritičkoga mišljenja kao nužnog preduvjeta za odgajanje budućega kompetentnog promatrača, koji je sposoban izraziti argumentirane stavove o likovnome stvaralaštvu i vizualnome okružju u sadržajnome je središtu domene Doživljaj i kritički stav. Učenike se potiče na aktivno promatranje i raspravljanje o likovnim djelima / stvaralaštvu i srodnim temama te na otvorenost prema različitim idejama, stavovima i umjetničkim pristupima“ (Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Likovna kultura i Likovna umjetnost, 2016: 5). U ishodima predmeta čak četiri ishoda od 6 pripada domeni Doživljaj i kritički stav. Jedan kojim se analiza kao metoda stavlja u službu argumentiranog mišljenja (učenik analizira umjetničko djelo [...] te izražava kritički stav), drugi koji navodi na raspravu o određenom problemu u umjetnosti (učenik raspravlja [...] te argumentira vlastiti kritički stav), treći koji usmjerava na kritičko prosuđivanje odgovornosti prema kulturnoj baštini (učenik prosuđuje važnost i društvenu odgovornost očuvanja kulturne / umjetničke nacionalne baštine) te četvrti koji se odnosi na neposredni kontakt s umjetničkim djelom (učenik kritički prosuđuje umjetničko djelo na temelju neposrednoga kontakta) (Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Likovna kultura i Likovna umjetnost, 2016).

### **Sadržajni i metodički pristupi za poticanje kritičkog mišljenja u nastavi Likovne umjetnosti**

Iako je kritičko mišljenje prepoznato i u Hrvatskoj kao jedna od najvažnijih kompetencija koja se stječe za cijeli život, do Prijedloga nacionalnog kurikulum nastavnoga predmeta Likovna kultura i Likovna umjetnost 2016. godine nisu bile učinjene nužne sadržajne i strukturalne promjene unutar predmetnih kurikuluma za kvalitetno poticanje takvog mišljenja. Vježbanje kritičkog mišljenja zahtijeva otvoren didaktički koncept i promjenu pristupa sadržajima kao i primjenu suvremenih nastavnih strategija. Nužne promjene, koje su i djelomično istaknute u Nacionalnom kurikulumu nastavnog predmeta Likovna kultura i Likovna umjetnost, možemo odrediti kroz:

#### **a) problemski pristup sadržajima**

Za razvijanje kritičkog mišljenja potrebna je posebna okolina koja uključuje i socijalne i tehnološke faktore. Osoba mora biti potaknuta na problemsko, istraživačko razmišljanje, što se teško postiže sagledavanjem umjetničkog djela samo iz povijesnog ili stilskeg konteksta. Jedno romaničko raspeće na križu ne doživljava jednako promatrač iz srednjeg vijeka i sadašnji čovjek. Značenja koja se prenose tom slikom znatno su se izmijenila u trenutnom vremenu, izgubila svoju prvotnu svrhu i postala su predmetom rekontekstualizacije. Upravo ova osobina, vađenje iz izvornog konteksta i stavljanje u novi, je ključna za razumijevanje postmoderne umjetnosti, posebno konceptualne i izvedbene prakse. Postmoderna nije smrt tradicije, zbog napuštanja kronologije kao jedine vrijednosne kategorije, već je ponovno vraćanje prošlosti u suvremenom kontekstu. Vrijednosti doživljavaju preispitivanje i novo redefiniranje te ponovo dobivaju suvremeni život. U umjetnosti se traže konstantne vrijednosti, nešto što povezuje umjetnost prošlosti sa suvremenim trenutkom, koje nisu uvijek na razini forme nego su često povezane na razini sadržaja. Zato je nužno u organiziranju sadržaja primijeniti problemski pristup, pronaći zajednički problem unutar iste teme, potaknuti refleksivno razmišljanje koje neće dobiti gotove informacije u poznatom kontekstu. Vađenje djela iz izvornog konteksta, oslobađanje od starog sadržaja i stavljanje u novi kontekst, stvara provokativnu situaciju u kojoj osoba može misliti u svim smjerovima, sagledati problem iz više perspektiva od kojih je povijesna samo jedna od mogućnosti.

b) transhistorijsku paradigmu učenja o umjetničkim djelima

Dosadašnji Plan i program nastavnoga predmeta Likovna umjetnost ([http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni\\_plan/gimnazije/obvezni/likovni.pdf](http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/obvezni/likovni.pdf)), kao i program studija povijesti umjetnosti, pisan je iz povijesnog diskursa o umjetničkom djelu kao svjedoku vremena u kojem nastaje. Pristup je utemeljen na analizi i interpretaciji vizualnih karakteristika forme, što se pokazalo nedostatnim u pristupu postmodernoj umjetničkoj praksi koja često relativizira ulogu forme u komunikativnoj i estetskoj ulozi umjetničkog djela. Učenjem o umjetnosti, s povijesnoumjetničkog aspekta, kronološkim redosljedom od prapovijesti do suvremenosti, uspostavlja se strukturirana metodologija za razumijevanje određenih umjetničkih pojava u kontekstu vremena ili stila u kojem nastaju. Ovakav pristup imaju i ostali humanistički predmeti, zbog čega su korelativne veze često uspostavljane samo na činjenici o istom povijesnom vremenu. U tako zadanom sadržaju, koji omogućava korištenje i razumijevanje djela samo određenog razdoblja i to iz svih predmeta, ostaje malo prostora za povezivanje tih sadržaja sa životom danas. Kronološka uvjetovanost sadržaja u programu Likovne umjetnosti onemogućava sagledavanje umjetničkih djela u drugim kontekstima i posebno otežava povezivanje umjetnosti prošlosti sa sadašnjim događajima pa se ne vidi jasno zašto su slike iz prošlosti važne za današnju umjetnost. Transhistorijski pristup sadržajima omogućava uspoređivanje i suprotstavljanje primjera iz različitih povijesnih razdoblja koja ne moraju biti kronološki povezana.

c) uvođenje sadržaja i metoda vizualne kulture

Suvremeno doba komunicira slikama koje nam prenose različite ideologije što utječu na razvoj našeg identiteta. Suočavanje s golemom poplavom slika u našem okolišu zahtijeva razumijevanje načina kojima slika komunicira, ali i kritičko promišljanje poruka koje nam prenosi. Većina umjetničkih djela nam se ukazuje posredovano preko nekog drugog medija, Digitalna slika mijenja osjetilni karakter umjetničkog djela i pretvara ga u informacijski. Često su umjetnička djela, u doba tehničke reprodukcije i konzumerističkog društva eksploatirana u svrhu reklama, izgubila svoju prvotnu funkciju. Moć njihova značenja iskorištena je u svrhu neke od potrošačkih ili društvenih ideologija. Zagonetna umjetnička djela inspiriraju dokumentarne i igrane filmove koji često dođu do promatrača prije nego iskustvo samog djela. Plakati polugolih žena koje reklamiraju parfeme prvi su naš susret s venerama koje se pojavljuju od prapovijesti. Učenje treba početi od stvarnog problema, koji možemo pronaći u sadašnjosti, krenuti od prve slike prema njenim prethodnicama i istraživati ulogu takve reprezentacije ili oblikovne forme u kontekstu življenja. Prošlosti se treba okrenuti reverzibilno, tumačeći od danas prema nekad, i istražiti život oblika koji je nadživio povijesne parametre. Kretanjem u priču o umjetnosti iz perspektive sadašnje vizualne kulture omogućava uspostavljanje direktnih veza između prošlosti i sadašnjosti, što će potaknuti primjenu znanja u suvremenom trenutku na suvremenom problemu.

d) interpretiranje umjetničkih djela u različitim kontekstima

Kao što je već navedeno, dosadašnja nastava Likovne umjetnosti svodila se na analizu formalnih, stilskih i ikonografskih elemenata u društveno-povijesnom kontekstu u kojem su nastali. Takav pristup razvija estetsku osjetljivost za likovne probleme i produbljuje spoznaje o povijesnim razdobljima i stilskim periodima. Za razumijevanje suvremene umjetnosti pa i sveobuhvatniju interpretaciju umjetničkog djela u suvremenom kontekstu vizualne kulture ovakav pristup više nije dovoljan. Umjetničko djelo se može razmatrati iz konteksta autora i njegovog kreativnog procesa, što se pokazalo ključno u postmodernoj

umjetnosti, ali se može diskutirati i o tehnološkim karakteristikama procesa te njegovoj ovisnosti o znanstvenim dostignućima. Sustavi reprezentacije koji se prenose slikom oblikovani su utjecajem različitih ideologija pa možemo reći da slika osim vizualnog / estetskog sadržaja ima i politički kontekst, koji se jednako prepoznaje u umjetničkim djelima prošlosti kao i u današnjim reklamama i masovnim medijima. Zato je nužno istim primjerima pristupiti s različitih pozicija, povezati ih problemski a ne isključivo kronološki, osvijestiti mnogostrukost značenja umjetničkog djela te njegovu funkciju u društvu.

e) aktivno uključivanje učenika u nastavu

Za razvijanje vještina kritičkog mišljenja potrebna je sustavna vježba u svim područjima učenja koja će učenika pretvoriti u konstruktivnog mislioca (Bjelanović-Dijanić, 2012). Prema Mušanoviću (2009), temeljnim obilježjima konstruktivističkog pristupa smatra se prije svega prihvaćanje učenika kao subjekta koji misli i neovisno istražuje dok je nastavnik u ulozi kreatora situacija za učenje u kojima učenici moraju aktivno sudjelovati. Nadalje, Bjelanović Dijanić (2012) ističe da je potrebno osvijestiti relativnost gledišta jer čvrsto utemeljeno isključivo gledište ne utječe dobro na kvalitetu kritičkog mišljenja. Vježbanje kritičkog mišljenja temelji se na otkrivanju dokaza koji nisu u skladu s našim gledištem te na spremnosti za promjenu stava ako se pojave jači argumenti. Kritičko mišljenje se najbolje potiče ako se ugradi u način pristupa nastavnom gradivu. Za takav koncept nastave nastavnici bi trebali: osigurati vrijeme i prigode za uvježbavanje kritičkog mišljenja, dopustiti učenicima da promišljaju i teoretiziraju, prihvatiti raznovrsne ideje i mišljenja, promicati aktivnu uključenost učenika u proces učenja, osigurati učenicima nerizično okruženje bez mogućnosti poruge, izraziti uvjerenje u sposobnost svih učenika za donošenje kritičkih sudova, cijeniti kritičko mišljenje (Swartz i Parks, 2007 navedeno u Bjelanović Dijanić, 2012). Uloga nastavnika je da pronađe koncepte i načine kojima će učenike aktivno uključiti u raspravu o pojedinim umjetničkim problemima, dozvoliti im da sami biraju dijelove sadržaja, posebno ako na njima prezentiraju svoje stečeno znanje, te ostvariti uvjete za promjenu gledišta prema određenom problemu. Takav učenik iz škole izlazi ne samo sa znanjem nego i sa samopouzdanjem u vlastito znanje i sposobnost prosuđivanja.

## Zaključak

Kritičko mišljenje je danas jedna od najvažnijih kompetencija koja ima izravan utjecaj na svakodnevni život. Poseban interes za takav oblik mišljenja u nastavi povijesti umjetnosti i likovne umjetnosti pojavio se prodorom masovnih medija i popularne kulture. Kulturni obrasci koje nam prenosi slika kroz medije ušli su u fokus interesa vizualne kulture, posebno mehanizmi prijenosa ideoloških vrijednosti slikom, što je često predmet umjetničke postmoderne dekonstrukcije. Novi vizualni konstrukti koji nam se posreduju kroz komercijalne oglase i reklame utječu na oblikovanje identiteta i svjetonazora, zbog čega je nužno razvijati kritičko promišljanje. Osim toga prva iskustva remek-djela ne stječu se izravno nego posredovano, preko reprodukcija u knjigama, postera, razglednica, dokumentarnih filmova, što je znatno izmijenilo uvjete učenja o umjetničkim djelima. Od takvih iskustava ne treba zazirati nego ih treba iskoristiti za početak učenja o umjetničkom djelu, krenuti od njegove prve pojave, makar i komercijalne eksploatacije, i završiti na njegovim prethodnicima. Takvim direktnim uspoređivanjem visoke i niske umjetnosti remek-djela neće izgubiti na važnosti niti će doći u zonu diletantske interpretacije nego će se jasnije razlučiti njegove kvalitete i uvidjeti razlika između umjetnosti i njene eksploatacije u komercijalne svrhe. Pristup umjetničkom djelu isključivo sa stajališta forme i interpretacija u stilskom

kontekstu ne obuhvaća potpuno kompleksnost umjetničkog djela. Treba se više usmjeriti na dijalektiku kreativnog i kritičkog u procesu stvaranja te interpretacije promatrača koje su promjenjive i relativne. Sklonosti učenika kritičkom mišljenju do sada su bile slučajnosti jer ih nije stekao unutar obrazovnog sustava nego najvjerojatnije odgojem kod kuće. Poticanje kritičkog mišljenja zahtijeva promjenu koncepata učenja i poučavanja u kojima će se sadržajima pristupiti problemski uzimajući u obzir različita povijesna razdoblja i različite kontekste, te na taj način stvoriti plodna klima za mogućnost promjene gledišta o problemu. Uvođenjem sadržaja vizualne kulture umjetnost se direktno povezuje sa suvremenim trenutkom i sposobnost kritičkog promišljanja forme i sadržaja dobiva mogućnost realizacije u osobnom iskustvu. Ovakvi koncepti nastave zahtijevaju puno veću aktivnost nastavnika u pripremi nastavnih sadržaja ali i veću aktivnost učenika u svladavanju sadržaja i preuzimanju odgovornosti za svoje znanje.

## Literatura

- Buchberger, I. (2012) *Kritičko mišljenje: priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja*. Rijeka: Universitas.
- Sturken, M. i Cartwright, L. (2001) *Practices of looking: An Introduction to visual culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Dewey, J. (2012) *How We Think?* Boston, New York, Chicago: D. C. Heath & CO., Publishers.
- Bergman Ramos, M. i Freire P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum Book, New York: Seabury Press.
- Bjelanović Dijanić, Ž. (2012) Neke metode za razvoj kritičkog mišljenja učenika po ERR sustavu. *Metodički ogledi*, 19 (1), str. 163–179.
- Bošnjak, Z. (2009) Primjena konstruktivističkog poučavanja i kritičkog mišljenja u srednjoškolskoj nastavi sociologije: pilot istraživanje. *Revija za sociologiju*, 40 (3–4), str. 257–277.
- Buchberger, I., Bolčević, V., Kovač, V. (2017) Kritičko mišljenje u obrazovanju: dosadašnji doprinosi i otvoreni smjerovi. *Metodički ogledi*, 24 (1), str. 109–129.
- Duncum, P. (1997) Art Education for New Times. *Studies in Art Education*. National Art Education Association, 38 (2), str. 69–79.
- Facione, P. i dr. (1995) The disposition toward critical thinking. *Journal of General Education*, 44 (1), str. 1–25.
- Aliakbaril, M. i Faraji, E. (2011) *Basic Principles of Critical Pedagogy*. 2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences, Singapore: IACSIT Press, vol.17, str. 77–85.
- Freedman, K. i Stuhr, P. (2004) Curriculum Change for the 21st Century: Visual Culture in Art Education, U: Eisner, E. i Day M., ur. *Handbook of Research and Policy in Art Education*. London: Routledge, str. 815–828.
- Mušanović, M. (2000) Konstruktivistička teorija i obrazovni proces, U: Kramar, M., ur. *Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja*. Maribor: Univerza v Mariboru, str.28–35.
- Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Likovna kultura i Likovna umjetnost (2016). URL: [http://mzos.hr/datoteke/17-Predmetni\\_kurikulum-Likovna\\_kultura\\_i\\_Likovna\\_umjetnost.pdf](http://mzos.hr/datoteke/17-Predmetni_kurikulum-Likovna_kultura_i_Likovna_umjetnost.pdf) (2018–23–03)
- Nove boje znanja: strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014). URL: [https://mzo.hr/sites/default/files/dokumenti/Strategija\\_OZT/strategija-obrazovanja-znanosti-i-tehnologije.pdf](https://mzo.hr/sites/default/files/dokumenti/Strategija_OZT/strategija-obrazovanja-znanosti-i-tehnologije.pdf) (2018–30–03)
- Okvir nacionalnoga kurikulumu, prijedlog (2016). URL: <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/02/ONK-18.2-POPODNE-2.pdf> (2018-03-04)
- Ministarstvo kulture i prosvjete Republike Hrvatske, Nastavni program za gimnazije, Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete (1994). URL: [http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni\\_plan/gimnazije/obvezni/likovni.pdf](http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/obvezni/likovni.pdf) (2013–14–6)

## **DIDACTIC CONCEPTS FOR FOSTERING CRITICAL THINKING IN VISUAL ART TEACHING**

### *Abstract*

The various transformation of postmodern education era has led to the change in learning and teaching concept. It is directed to the development of meta competencies, and emphasized the critical thinking as the main skill. The most influential pedagogy in educational sciences was a critical one which approaches to a student as an active recipient who is responsible for his knowledge. And the very discipline of the art history has been by experienced epistemological changes to the critical art history, turning to the recipient and the transfer of the various aspects of visual culture meaning, not only the artworks. Contemporary artists use modern methods that actively involve cognitive observer's cognition, so usual way of looking at art, from the aspect of form, are not sufficient for understanding the artworks as a social construct any more. A pupil, using critical instruments, at the same time should be capable to judge the world picture mass production, recognizing the role of art in contemporary life. Critical thinking involves higher-level operations of thinking and as well as the development of cognitive skills, but first of all, it develops attitude argumentation approach and problems consideration from multiple point of view. The didactic concept of critical thinking development in teaching of Visual Art are considered in this paper. Free opinion expression requires the stimulation of the classroom environment, as well as the freedom in choice of artwork examples. The critical reflection has to be stimulated by problem approach, which includes artwork from the distant past to the contemporary examples. Problems should be considered in different context, historical and formal one is just some of the possibility. The inclusion of popular culture content is also necessary as the integral part of students' lives.

*Key words: critical thinking, learning and teaching, meta competencies, visual art, visual culture*

## PROMJENE U DIDAKTIČKOM STRUKTURIRANJU NASTAVE GLAZBE U REPUBLICI HRVATSKOJ

### *Sažetak*

Početak dvadeset prvog stoljeća, u sklopu reformskih nastojanja usmjerenih prema povećanju učinkovitosti obrazovnog sustava Republike Hrvatske, donesen je *Hrvatski nacionalni obrazovni standard* sa svrhom da tradicionalni pristup obrazovanju, temeljen na programima i nastavnicima, usmjeri na učenike i razvoj njihovih postignuća. Za glazbenu su nastavu u osnovnoj školi promjene koje je donio HNOS označile početak otvorenog modela, gdje se na temelju obvezne sadržajne jezgre nastavniku omogućava slobodno odabiranje aktivnosti. Smanjenjem opsega gradiva i selekcijom nastavnog sadržaja nastavnici su došli u mogućnost samostalno kreirati nastavni program i provesti poučavanje s realno ostvarivim nastavnim sadržajem. Daljnje značajne promjene u nastavi sustavno se ostvaruju tijekom posljednjih deset godina kurikulumskim usmjerenjem, koje nalaže novo oblikovanje znanja te promjene u organizaciji rada. Značajna smjernica u usklađivanju obrazovnog sustava s novim obrazovnim težnjama ostvarena je donošenjem Nacionalnog okvirnog kurikuluma, razvojnog dokumenta usmjerenog s prijenosa znanja na razvoj kompetencija. Posljednji, zasad još uvijek nerealiziran, pokušaj unaprjeđivanja obrazovnog sustava i usklađivanja sa suvremenim odgojno-obrazovnim potrebama i interesima učenika zamišljen je u okviru niza mjera pod zajedničkim nazivom *Cjelovita kurikularna reforma*. U radu se prikazuje istraživanje koje je provedeno s ciljem utvrđivanja didaktičkog strukturiranja kurikuluma glazbenog obrazovanja u osnovnim školama i gimnazijama s aspekta nastavnog sadržaja na uzorku pojedinih županija Republike Hrvatske. Rezultati istraživanja ukazuju na problem prevelikog opsega i dubine nastavnog sadržaja u nastavi glazbene kulture i umjetnosti te na nesuglasje između nastavnog programa i glazbenih preferencija učenika. Dobivenim je rezultatima aktualizirana potreba za značajnijim iskorakom nastavnika u pojedinim didaktičkim elementima s ciljem praktičnog oživljavanja otvorenog nastavnog procesa s aktivnim uključivanjem učenika u planiranje i realizaciju nastavnog sata.

Ključne riječi: *glazbena nastava, otvoreni kurikulum, didaktičko strukturiranje*

### **Uvod**

Sustav općeg i obveznog obrazovanja u Hrvatskoj najčešće se karakterizira kao tradicionalan sustav, organiziran prema razrednoj strukturi, nastavnim planovima i programima kao temelju obrazovanja u školama te predmetno-programskoj strukturi (Baranović, 2006). Tradicionalnost kao odlika obrazovanja u Hrvatskoj do početka 21. stoljeća potječe iz dominantnog koncepta programocentrizma i tijekom godina odražavala se na različite didaktičke nastavne aspekte (Peko i sur. 2014; Škojo, 2016). Taj model – obilježen pretjerano opsežnim nastavnim programom koji učenici teško svladavaju u određenom obrazovnom razdoblju, kao i enciklopedizmom, pasivnim zapamćivanjem nevažnih činjenica i usmjerenošću prema istovjetnim ciljevima primjerenim zamišljenom prosječnom učeniku i jednostranom prenošenju znanja s previše poučavanja, a

premalo učenja, uz inferioran položaj učenika u kojem nedostaje interakcije između njih nastavnika, uz neučinkovite metode poučavanja, nepoticanje stvaralačkog mišljenja te sputavanje kreativnosti i inventivnosti – zašao je u sve pore nastave u Republici Hrvatskoj.

S prvim godinama 21. stoljeća, uslijed brzih isloženih promjena u odgojno-obrazovnim sustavima najrazvijenijih zemalja, Hrvatska je odgojno-obrazovna politika započela propitivanje kvalitete i učinkovitosti tradicionalno postavljene škole. Prepoznati nedostaci hrvatskog školskog sustava, koji su se prvenstveno odnosili na preopterećenost učenika opsežnim nastavnim programima te na predavački način nastavnčkog rada, bili su prvi u nizu nužnih rasterećenja. Osim nastavnih programa usmjerenih na činjenično znanje, važan zadatak hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava bilo je utvrđivanje nacionalnih standarda znanja, sposobnosti i umijeća učenika za pojedine nastavne predmete i orijentacija nastave u smjeru stvaralačke i istraživačke nastave. Istodobno, bilo je potrebno organizirati univerzalan način praćenja i vrjednovanja rezultata obrazovnog procesa u svrhu unaprjeđenja kakvoće učenja i podučavanja. Na idejnim osnovama *Deklaracije o znanju i primjeni znanja* Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti, a u skladu s općim značajkama *Development of National Education Standards, Bundesministerium für Bildung und Forschung*, postupno se pristupilo razvoju Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda, koji je u svojoj početnoj fazi bio zamišljen kao *Katalog znanja, sposobnosti i umijeća* (Rosandić, 2013). Katalog znanja u praksi nije ostvaren, nego se umjesto njega pristupilo stvaranju *Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda* koji je označio novo poglavlje u razvoju hrvatskog školskog sustava.

Hrvatski nacionalni obrazovni standard zamišljen je kao smjernica u prilagodbi školskog sustava novim odgojno-obrazovnim prilikama, sa svrhom da se aktualni tradicionalni pristup obrazovanju, temeljen na programima i nastavnicima, usmjeri na učenike i razvoj njihovih postignuća, da se odbace suvišni nastavni sadržaji, ali istodobno i metode koje nisu usklađene s uzrastom učenika, odnosno da se uz osluškivanje potreba i sklonosti učenika prilagode nastavni oblici, metode i sredstva rada te da se na taj način istovremeno omogući nastavniku slobodno iskazivanje kreativnosti. Kao rezultat izmijenjenog načina poučavanja, promjene su se trebale odraziti i na promijenjene uloge učitelja i učenika u smjeru suradničkog učenja kao najpovoljnije osnove za stjecanje širokog spektra sposobnosti i umijeća. Prema utvrđenim ciljevima, HNOS je označio početak otvorenijeg pristupa usmjerenog na stvaranje temelja za razvoj brojnih znanja i individualnih sposobnosti, stvaralaštva i potrebe za cjeloživotno učenje, odnosno trebao je usmjeriti obrazovanje na stvarne zahtjeve i potrebe današnjeg društva.

Daljnje značajne promjene u nastavnom pristupu sustavno se ostvaruju tijekom posljednjih deset godina pojavom kurikulumskog usmjerenja, koje donosi novo oblikovanje, konfiguraciju, kvalitetu i strukturu znanja i učenja te istovremeno nalaže promjene u organizaciji rada (Previšić, 2005). To usmjerenje potvrđeno je Nacionalnim okvirnim kurikulumom, razvojnim dokumentom koji definira temeljna načela, opseg kurikulumskih područja, općenite ciljeve i svrhu predmeta te smjernice za izradu nastavnog programa predmeta, sadržaja, nastavnih načela i načela učenja te vrednovanja.

Hrvatski nacionalni okvirni kurikulum donesen je 2011. godine i predstavlja temeljni dokument odgojno-obrazovnog djelovanja Republike Hrvatske od predškolske razine pa sve do završetka srednjoškolskog obrazovanja. Osnovno mu je obilježje usmjerenost na kompetencijski sustav i učenička postignuća (ishode učenja).



Na istom razvojnog tragu zamišljen je i posljednji pokušaj osuvremenjivanja odgojno-obrazovnog sustava RH, nazvan Cjelovita kurikularna reforma, koji je započeo s izradom prijedloga Okvira nacionalnoga kurikuluma 2015. godine, a potom s izradom kurikuluma svih razina i vrsta odgoja i obrazovanja temeljenih na odgojno-obrazovnim ishodima i prijedloga novog sustava vrednovanja, ocjenjivanja i izvještavanja o učeničkim postignućima.

Uz neizvjestan ishod, nakon dvogodišnje stanke, Cjelovita kurikularna reforma u travnju 2018. godine nastavlja s radom u narednoj etapi, koja uključuje osposobljavanje učitelja za primjenu novih kurikuluma te izradu priručnika, udžbenika i drugih nastavnih pomagala.

### **Nastava glazbene kulture u RH**

U obrazovnom sustavu Republike Hrvatske glazbena je nastava tijekom cijelog razvojnog puta prepoznata i priznata kao važan segment u realiziranju brojnih odgojnih i obrazovnih zadataka, a briga za ostvarivanje poželjne glazbene kulture ogledala se u osnovnoškolskim i srednjoškolskim nastavnim programima. Glazbena nastava u hrvatskim osnovnim školama realizirana je pod predmetnim nazivom Glazbena kultura i izvodi se u svim razredima tijekom osmogodišnjeg trajanja obveznog osnovnog obrazovanja. Izvodi se s ciljem *uvođenja učenika u glazbenu kulturu, upoznavanja osnovnih elemenata glazbenoga jezika, razvijanja glazbene kreativnosti, uspostavljanja i usvajanja vrijednosnih mjerila za (kritičko i estetsko) procjenjivanje glazbe* (Nastavni plan i program za osnovne škole, 2006: 66).

Nastava glazbene kulture u Hrvatskoj do školske godine 2005./2006. provodila se prema integrativnom modelu. Integrativni model razvio se u Europi tijekom dvadesetog stoljeća na temelju brojnih idejnih koncepata glazbenika, najčešće skladatelja, koji su polazeći od poznavanja glazbe te njezinih postulata i logike naglasak stavljali na poznavanje glazbe kroz poznavanje notnog pisma i vještinu izvedbe. Stoga je integrativni model bio idejno zasnovan na *aktivnom muziciranju*, pjevanju, sviranju i različitim oblicima glazbenog stvaralaštva te na glazbenom opismenjavanju kao preduvjetu za sve oblike aktivnog muziciranja. Uz navedena područja, u tom se modelu pojavljuju i aktivnosti stjecanja muzikoloških znanja i slušanja glazbe. Integrativni model nastave glazbene kulture ostvarivan je na kombinaciji šest nastavnih područja: učenju nota, pjevanju, sviranju, glazbenom stvaralaštvu, slušanju glazbe i obradi muzikoloških sadržaja.

Taj je model u praksi pokazao brojne poteškoće vezane uz samu ostvarivost i rezultate poučavanja. Tijekom jednog nastavnog sata tjedno nije bilo moguće učenike glazbeno opismeniti; također je bilo nemoguće naučiti ih svirati ili raditi na njihovu glazbenom stvaralaštvu, a da istovremeno još i pjevaju, slušaju i upoznaju glazbu. Zatvorenost programa očitovala se u propisanosti velikog broja sadržaja koji su se trebali ostvariti od četvrtog do kraja osmog razreda osnovne škole, nastavnim programima koji su po svojoj utvrđenoj koncepciji u predviđenom opsegu i vremenu u praksi bili neostvarivi. Također je bilo upitno zadovoljavanje kulturno-estetskog aspekta kao okosnice nastave glazbe, a na temelju istraživanja utvrđeno je kako učenici nakon osnovnog obrazovanja ne poznaju glazbena djela, nemaju razvijene vještine sviranja i pjevanja, kao ni razvijen glazbeni ukus, odnosno nisu ostvarili zadatke i cilj nastave glazbe (Škojo, 2010).

Uvođenjem Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda školske godine 2005./2006., kada je pokusno uveden, odnosno školske godine 2006./2007., kada ulazi u sve osnovne škole, ostvarena je ideja novog modela nastave glazbene kulture nazvana po njegovu temeljnom određenju –

otvoreni model. Otvorenost programa nametnula se kao jedini ostvariv način donošenja nastavnog sadržaja, gdje se na temelju obvezne sadržajne jezgre nastavniku omogućuje slobodno odabiranje aktivnosti. Otvoreni program sadrži sljedeća glazbena područja: slušanje, pjevanje, glazbene igre, elemente glazbenog pisma i sviranje, uz naglasak na tome da su sve aktivnosti, osim onih u kojima se sluša i upoznaje glazba, prijedlozi za izbor koji ne obvezuje nastavnika (Svalina, 2015). Kod otvorenog modela recepcijski je dio dominantan, dok su ostale aktivnosti varijabilne. U nekim će se školama posebno njegovati pjevanje, u nekima sviranje, u nekima stvaralaštvo, negdje ples, negdje možda neka vrsta glazbenog kazališta i sl. (Rojko, 2012). Obvezni dio nastavnog sadržaja jest slušanje i upoznavanje svih pojava oblika glazbe: od umjetničke i narodne do *jazza* i popularnih žanrova. Za tu je svrhu predložene skladbe potrebno shvatiti kao preporuku. Istovjetan princip izbora skladbi odnosi se i na obradu područja i cjelina u kojima se nastavni rad temelji na slušanju glazbe. Otvorenost se ogleda i u izboru nastavnog sadržaja prilikom izbora skladbi koje će se slušati ili pjesama koje će se obrađivati. Otvoreni program u potpunosti je u skladu s tendencijom rasterećivanja nastavnog programa kroz smanjivanje opsega gradiva. Izborom nastavnog sadržaja nastavnici su u mogućnosti samostalno kreirati nastavni program te kvalitetno i kreativno provesti poučavanje s realnim nastavnim sadržajem. Oživljavanjem otvorenog modela načinio se značajan korak u kreiranju kvalitetnije nastave glazbene kulture u skladu sa suvremenim odgojno-obrazovnim težnjama.

Nastava glazbene kulture i nadalje ide u smjeru otvorenosti, sukladno kurikulumskom usmjerenju odgojno-obrazovne politike RH, orijentirane prema stjecanju kompetencija i usklađene sa suvremenim obrazovnim kretanjima. Kompetencijski je pristup, s učenicom u središtu interesa, preusmjerio glazbenu nastavu s nastavnog sadržaja na konkretna uporabna znanja i vještine te ju otvorio prema širokoj paleti didaktičkih modela kojima se uspješno mogu ostvariti predviđeni ishodi.

Danas se nastava glazbe u osnovnoj školi zasniva na kulturno-estetskom načelu koje proizlazi iz nastavnog područja slušanja i upoznavanja glazbe, a sve s osnovnim zadatkom uvođenja učenika u glazbenu kulturu i usvajanja jezika glazbe. U nastavi glazbene kulture pomoću didaktičkog i metodičkog pluralizma nastoji se zadovoljiti učenikove spoznajne, doživljajne i djelatne interese (Svalina, 2015), doprinijeti razvoju njegovih glazbenih sposobnosti, oblikovati sustav vrijednosti te, u konačnici, ostvariti cjelovit razvoj svakog učenika.

### **Nastava glazbene umjetnosti u RH**

U gimnazijama u RH nastava glazbe realizira se pod nazivom Glazbena umjetnost. Nastavnim je planom predviđeno izvođenje tog predmeta jedan sat tjedno, i to tijekom sve četiri godine u općim, jezičnim i klasičnim gimnazijama, a tijekom dvije godine u matematičkim i prirodoslovnim gimnazijama. Nastavni program za gimnazije od njegova nastanka 1990. godine, kada je gimnazijsko obrazovanje vraćeno u hrvatski obrazovni sustav, do danas nisu zahvatile nikakve promjene, a sukladno tomu ni nastava glazbene umjetnosti nije doživjela nikakve izmjene. Svrha nastave glazbene umjetnosti, prema navodu iz aktualnog programa, jest *sveobuhvatan odgoj mladeži u kulturi i u tom sklopu, odgoj poznavatelja temeljnih značajki glazbe, a po mogućnosti aktivnoga sudionika u glazbenom životu svoje životne sredine (kao izvoditelj glazbe u amaterskim društvima ili kao redoviti posjetitelj koncertnih, kazališnih i drugih glazbenih priredba, odnosno kao slušatelj umjetničke glazbe na radiju ili s različitih tonskih zapisa)* (Nastavni program, 1994: 78). Nastava se realizira sa zadatkom da učenici upoznaju i nauče pojavne oblike glazbe (u najširem

značenju toga pojma), upoznaju, nauče i zapamte određeni (što je moguće veći) broj glazbenih djela te upoznaju i nauče neke osnovne i važne podatke iz glazbene povijesti. Posljednji i najznačajniji zadatak, ali i zadatak koji je najteže realizirati, jest učenikovo stjecanje glazbenog ukusa kojemu se teži kroz cijeli odgojno-obrazovni proces (Rojko, 2001).

Programski je nastava glazbene umjetnosti koncipirana kao pregled povijesti glazbe. Nastavni sadržaj slijedi kronološki tijek razvoja glazbe od prvih poznatih početaka do danas. Nastavni model pretendira na to da učenik nakon srednjoškolskog obrazovanja dobije cjelovitu sliku o glazbi u cijeloj ljudskoj povijesti, što obuhvaća pojavne oblike glazbe (glazbene oblike i vrste), znamenite skladatelje, stilska razdoblja i najvrjednija glazbena djela (Rojko, 2005). Aktualni dijakronijski model postoji od početka uvođenja glazbene nastave u srednje škole do danas. Zbog svoje je jednostavnosti vrlo prihvatljiv ne samo sastavljačima programa nego i nastavnicima koji ga provode u praksi jer se od nastavnika ne zahtijeva ništa više nego da slijede redosljed kronoloških sadržaja i uvažavaju intenzitet nastavnog gradiva s obzirom na zadani vremenski okvir (Rojko, 2001: 5). Nastavnici zbog pretjerane opširnosti sadržaja, a s namjerom da prenesu što je moguće veću količinu verbalnih i činjeničnih znanja, najčešće žrtvuju slušanje glazbe. Na taj način *znanja o glazbi* pretpostavljaju *znanju glazbe* (Rojko, 2007). Nastavnici su, slijedeći nastavni program, u prvom redu zaokupljeni mnoštvom znanja o značajkama glazbenih stilova te brojnim korelacijama i detaljnim biografijama skladatelja, dok se tek na trećem mjestu može pronaći glazba (Dugandžić, 2012), pa su aktivno slušanje i upoznavanje glazbe na temelju slušanja, kao i usmjerenost na percepciju i recepciju glazbenog umjetničkog djela (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011), često zanemareni. Iz tradicionalnog pristupa realizaciji nastavnog programa u punom opsegu i dubini, koji najčešće završava istom verbaliziranom shemom, s obiljem nepotrebnog sadržaja i rigidnom shemom koja se ponavlja u svim razredima (Škojo, 2016) te s aktualnim udžbenicima koji detaljno i opširno opisuju sadržaje određene službenim nastavnim programom, razvidno je usmjerenje aktualnog načina poučavanja blisko zatvorenom kurikulumskom modelu. Sukladno usmjeravanju obrazovanja u RH prema otvorenom kurikulumskom modelu i razvoju učenikovih kompetencija, od buduće se nastave glazbene umjetnosti očekuje prelazak s tradicionalnog obrazovnog usmjerenja i zaokret u svim didaktičkim strukturnim elementima – od metoda i strategija u kojima se očekuje odmak od frontalnog načina poučavanja i priklanjanje aktivnom učenju, istraživačkoj i projektnoj nastavi te uporabi multimedijskog i interdisciplinarnog pristupa, pa sve do vrednovanja obrazovnih ishoda i odmaka prema provjeri usvojenosti znanja i poznavanja glazbene literature kroz kreativne, a ponekad i alternativne načine evaluacije.

## **Metodologija**

### **Cilj i zadatci istraživanja**

Istraživanje je provedeno sa svrhom utvrđivanja nastavničkog mišljenja o realizaciji nastave glazbene kulture i glazbene umjetnosti, posebice s gledišta nastavnog sadržaja, s ciljem usklađivanja praktične realizacije nastave s kurikulumski usmjerenim didaktičkim spoznajama.

U skladu s formuliranim ciljem, izdvojeni su sljedeći zadatci:

- Ispitati odnos nastavnika prema realizaciji nastavnog sadržaja na nastavi glazbene kulture / umjetnosti;
- Ispitati odnos nastavnika prema realizaciji nastavnog cilja i zadataka;

- Ispitati odnos nastavnika prema aktivnosti slušanja kao osnovnoj nastavnoj aktivnosti glazbene nastave;
- Ispitati uporabu nastavnih metoda i oblika u nastavi glazbene kulture / umjetnosti.

### Ispitanici

Istraživanje je provedeno na ukupnom uzorku od 208 nastavnika glazbe (79,8% ženskih i 20,2% muških sudionika). Od ukupnog broja nastavnika 160 je nastavnika glazbene kulture i 48 nastavnika glazbene umjetnosti iz petnaest županija (Bjelovarsko-bilogorske županije, Zagrebačke županije, Karlovačke županije, Varaždinske županije, Koprivničko-križevačke županije, Sisačko-moslavačke županije, Međimurske županije, Zadarske županije, Dubrovačko-neretvanske županije, Krapinsko-zagorske županije, Splitsko-dalmatinske županije, Vukovarsko-srijemske županije, Osječko-baranjske županije, Požeško-slavonske županije i Ličko-senjske županije).

Prosječan radni staž ispitanika iznosi približno 16 godina te ne postoji značajna razlika u radnom stažu ispitanika s obzirom na njihov spol.

### Instrument i postupak ispitivanja

Za potrebe istraživanja konstruiran je upitnik koji se u prvom dijelu sastojao od pitanja koja se odnose na sociodemografska obilježja ispitanika (županija, spol, godine nastavnog staža i satnica u neposrednom nastavnom radu). Drugi dio obuhvaćao je 34 čestice koje su se odnosile na osnovne didaktičke strukturne elemente nastave glazbene kulture i umjetnosti: nastavni sadržaj, nastavni cilj i zadatke, osnovnu nastavnu glazbenu aktivnost, nastavne metode i nastavne oblike. Ispitanici su zaokruživanjem brojeva od jedan (najniži) do pet (najviši) procjenjivali pojedine didaktičke aspekte u nastavnoj realizaciji. Procjene su označavale sljedeće odgovore: 1 – *ne, nikako*; 2 – *uglavnom ne*; 3 – *ni da ni ne*; 4 – *uglavnom da*; 5 – *da, svakako*. Nakon anketiranja i prikupljanja provedena je obrada podataka. Prikazana je deskriptivna statistika za sve mjerene varijable. Izračunati su osnovni statistički parametri za varijable u istraživanju (aritmetička sredina, standardna devijacija, minimum i maksimum rezultata).

### Rezultati i interpretacija

Tabela 1. Deskriptivna statistika za skalu procjene odnosa nastavnika prema nastavnom sadržaju

Tvrdnje	Nastavnici glazbene kulture				Nastavnici glazbene umjetnosti			
	M	min	max	sd	M	min	max	sd
Nastavni sadržaji predmeta u potpunosti su ostvarivi.	3,7687	1	5	0,9398	3,3125	1	5	1,0139
U nastavi glazbe potrebno je povezivanje sadržaja s aktualnom glazbom koja je dio svakodnevnog života učenika.	4,2125	0	5	0,9542	4,2708	2	5	0,8688
Nastavni sadržaji predmeta usmjereni su isključivo prema zapamćivanju i reproduciranju verbalnog sadržaja.	3,4250	1	5	1,0128	3,1875	1	5	1,0848
Nastavni sadržaji primjereni su dobi učenika.	3,9625	1	5	0,8894	3,8125	1	5	0,9600

<b>Nastavni sadržaji u skladu su s aktualnim obrazovnim potrebama.</b>	3,7125	1	5	0,8347	3,5417	1	5	1,0306
<b>Sadržaj i strukturu nastavnog sata prilagođavam kompetencijama učenika.</b>	4,3563	1	5	0,6854	4,3542	3	5	0,6355

Utvrđene srednje vrijednosti prve čestice koja se odnosi na ostvarivost nastavnih sadržaja ukazuju na to da su propisani nastavni sadržaji po mišljenju nastavnika tek djelomično ostvarivi. Nižom prosječnom ocjenom ( $M=3,3125$ ) ostvarivost utvrđenih nastavnih sadržaja procijenili su nastavnici glazbene umjetnosti, što je u skladu s nastavnim programom koji se temelji na prikazu povijesti glazbe u kronološkom slijedu. Prosječna ocjena utvrđena od nastavnika glazbene kulture ( $M=3,7687$ ) ukazuje na velik opseg nastavnog sadržaja koji je zahtjevno realizirati u praksi. Najniže prosječne vrijednosti odnose se na česticu koja ukazuje na područje i stupanj znanja koji se od učenika zahtijeva na kraju određenog obrazovnog ciklusa. Nastavnici glazbene kulture prosječnom su ocjenom ( $M=3,4250$ ) procijenili kako su, unatoč prisutnom usmjerenju ishoda učenja prema kombinaciji kognitivnog, psihomotoričkog i afektivnog područja, nastavni sadržaji usmjereni prema zapamćivanju i reproduciranju verbalnog sadržaja koji se odnosi na niže stupnjeve kognitivnog područja. Nižom prosječnom ocjenom ( $M=3,1875$ ) procijenili su istu česticu nastavnici glazbene umjetnosti, što ukazuje na to da se muzikološka znanja svode na zapamćivanje i reproduciranje verbalnog sadržaja.

Nastavnici nižom prosječnom ocjenom, koja iznosi  $M=3,7125$  za nastavu glazbene kulture i  $M=3,5417$  za nastavu glazbene umjetnosti, utvrđuju usklađenost nastavnih sadržaja s aktualnim obrazovnim potrebama. Ti rezultati navode na zaključak o stalnoj potrebi usklađivanja odabranih nastavnih sadržaja s potrebama suvremenog obrazovanja. Do istog zaključka dolazimo analizirajući prosječne vrijednosti ostvarene na čestici kojom se ispitivao stav nastavnika o primjerenosti nastavnih sadržaja s uzrastom učenika. Nastavnici glazbene kulture višom su prosječnom ocjenom ( $M=3,9625$ ) ocijenili primjerenost nastavnih sadržaja uzrastu osnovnoškolaca od nastavnika glazbene umjetnosti ( $M=3,8125$ ). Najviša srednja vrijednost unutar dijela koji je obuhvaćao čestice usmjerene prema ispitivanju odnosa nastavnika i nastavnog sadržaja odnosila se na usmjerenost prema razvoju kompetencija učenika. Čestica je utvrđena sukladno aktualnom usmjerenju hrvatskog obrazovanja (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011) i prebacivanju fokusa s nastavnog sadržaja na učenike i razvoj njihovih kompetencija. Nema statistički značajne razlike između procjene nastavnika glazbene kulture i nastavnika glazbene umjetnosti, koji su visokom srednjom vrijednošću ( $M=4,3563$  i  $M=4,3542$ ) procijenili kako svoje poučavanje s obzirom na sadržaj prilagođavaju kompetencijama učenika.

Tabela 2. Deskriptivna statistika za skalu procjene odnosa nastavnika prema cilju predmeta

Čestice	Nastavnici glazbene kulture				Nastavnici glazbene umjetnosti			
	M	min	max	sd	M	min	max	sd
<b>U kurikulumu glazbene nastave jasno su utvrđeni ciljevi i zadaće odgoja i obrazovanja.</b>	4,1375	2	5	0,7481	3,9167	2	5	0,7672
<b>Nastavni proces ciljno je usmjeren prema obrazovanju i odgajanju</b>	3,9187	1	5	0,7687	3,7292	1	5	0,9618

<b>kompetentnih poznavatelja glazbe.</b>								
<b>Učenike glazbeno odgajamo i obrazujemo s ciljem usvajanja kritičkih i estetskih vrijednosti za procjenjivanje glazbe.</b>	4,3000	1	5	0,7590	4,1250	1	5	0,8903
<b>Cilj poučavanja postavljamo u skladu s kompetencijama koje želimo ostvariti kod učenika.</b>	4,4063	3	5	0,6472	4,3958	2	5	0,7363

Pri utvrđivanju čestica koje su ispitivale odnos nastavnika glazbene kulture i umjetnosti s ciljem glazbenog obrazovanja vodili smo se sažetom formulacijom cilja koja u sebi jasno upućuje na *prava* glazbena znanja i sposobnosti, stečena slušnim aktivnostima, ali i kompetencije iz afektivnog područja koje učenicima, na temelju formiranja sustava vrijednosti, omogućuju procjenjivanje i kategoriziranje estetski vrijednih glazbenih djela. Prema prosječnim vrijednostima ( $M=4,1375$ ) za nastavnike glazbene kulture i ( $M=3,9167$ ) za nastavnike glazbene umjetnosti možemo procijeniti kako je aktualna konkretizacija cilja i zadataka u postojećim dokumentima relativno zadovoljavajuća. Unatoč opširnu navođenju zadataka u nastavnim programima, nastavnici su u mogućnosti izdvojiti odgovarajuća znanja, sposobnosti i stavove koje je potrebno ostvariti kod učenika. U čestici koja se odnosila na usklađivanje cilja poučavanja s kompetencijama koje nastavnici žele ostvariti kod učenika visokim su prosječnim vrijednostima ( $M=4,4063$  i  $M=4,3958$ ) potvrdili jasno ciljno usmjerenje koje je osnova kurikulumske strukturiranja nastave. U čestici koja upućuje na to da je nastavni proces ciljno usmjeren prema obrazovanju i odgajanju kompetentnih poznavatelja glazbe relativno su se boljom prosječnom vrijednošću izrazili nastavnici glazbene kulture ( $M=3,9187$ ) od nastavnika glazbene umjetnosti ( $3,7292$ ). Višim prosječnim vrijednostima nastavnici su procijenili ostvarivanje cilja koji se odnosi na usvajanje kritičkih i estetskih vrijednosti za procjenjivanje glazbe – nastavnici glazbene kulture ( $M=4,3000$ ), a nastavnici glazbene umjetnosti ( $M=4,1250$ ) – što pokazuje kako su kompetencije iz afektivnog područja nastavnicima izuzetno značajne.

Tabela 3. Deskriptivna statistika za skalu procjene odnosa nastavnika prema planiranju i realizaciji nastave

Čestice	Nastavnici glazbene kulture				Nastavnici glazbene umjetnosti			
	M	min	max	sd	M	min	max	sd
<b>Nastavu sadržajno oblikujem isključivo prema Nastavnom planu i programu.</b>	3,9812	2	5	0,7563	3,8958	2	5	0,7217
<b>Prilikom planiranja nastave služim se didaktičkom literaturom.</b>	4,0313	1	5	0,9002	4,2083	3	5	0,7133
<b>U planiranju nastave koristim se glazbeno-metodičkom literaturom.</b>	4,2500	1	5	0,8242	4,3333	3	5	0,6631

<b>Otvoreni kurikulum nastave glazbe u skladu je s realnim mogućnostima ostvarivanja nastave.</b>	3,9875	1	5	0,8392	3,7917	2	5	0,8495
---	--------	---	---	--------	--------	---	---	--------

Osnova za uspješnu nastavu jest dobro isplaniran nastavni sat, odnosno dobro organizirane nastavne aktivnosti koje nastavnici utvrđuju kombinacijom metodičkih i didaktičkih spoznaja, polazeći pritom od propisanog nastavnog sadržaja utvrđenog *Nastavnim planom i programom*. Nastavnici glazbene kulture i umjetnosti visokim su prosječnim vrijednostima procijenili kako se prilikom planiranja nastave koriste didaktičkom (M=4,0313 i M=4,2083) i metodičkom (M=4,2500 i M=4,3333) literaturom. Na taj su način nastavnici osvijestili značajnu ulogu didaktičkih i metodičkih rješenja koja nudi suvremena literatura. Nema statistički značajne razlike između procjene nastavnika glazbene kulture i nastavnika glazbene umjetnosti (M=3,9812 i M=3,8958) u čestici koja se odnosila na oblikovanje prema nastavnom programu.

Najniža prosječna vrijednost odnosila se na procjenu nastavnika o otvorenom kurikulumu. Nastavnici glazbene kulture prosječnom su ocjenom (M=3,9875) procijenili kako je otvoreni kurikulum u skladu s realnim mogućnostima ostvarivanja nastave, dok su nastavnici glazbene umjetnosti nižom prosječnom ocjenom (M=3,7917) procijenili povezanost otvorenog kurikuluma i stvarnih obrazovnih mogućnosti.

Tabela 4. Deskriptivna statistika za skalu procjene odnosa nastavnika prema realizaciji aktivnosti slušanja

Čestice	Nastavnici glazbene kulture				Nastavnici glazbene umjetnosti			
	M	min	Max	sd	M	min	max	sd
<b>Sadržaj slušanja promatram s umjetničkog aspekta usvajanja konkretnih glazbenih djela i razvoja glazbenog ukusa kod učenika.</b>	4,3125	1	5	0,7785	4,1458	2	5	0,8249
<b>Sadržaj slušanja promatram s didaktičkog aspekta usvajanja elemenata glazbenog izričaja i oblikovne strukture djela.</b>	3,8625	1	5	0,7564	3,8958	2	5	0,7506
<b>Svakom slušanju koje provodim u nastavi prethode jasno postavljeni zadatci.</b>	4,6125	2	5	0,5826	4,5417	3	5	0,6174
<b>Pri odabiru slušnih primjera vodim računa o primjerenosti učeničkoj dobi.</b>	4,5625	2	5	0,6412	4,5833	2	5	0,6131
<b>Pri odabiru slušnih primjera vodim računa o atraktivnosti glazbe.</b>	4,1062	1	5	0,9556	4,2083	1	5	0,8742

<b>Pri odabiru slušnih primjera rukovodim se glazbenim preferencijama učenika.</b>	3,5188	1	5	1,0030	3,4792	1	5	1,1848
--	--------	---	---	--------	--------	---	---	--------

Iz brojnih istraživanja i praktičnog iskustva znamo kako je za upoznavanje glazbe od najveće važnosti dobro metodički pripremljeno i vođeno višekratno i aktivno slušanje. S obzirom na čimbenike koji rezultiraju uspješnom realizacijom aktivnosti slušanja, ostvarenim zadacima i ishodima učenja prema Rojku (2005: 11, 13) utvrđene su čestice na temelju kojih smo donijeli zaključke o metodičkom aspektu aktivnosti slušanja. Najniža srednja vrijednost ( $M=3,8625$ ) za nastavnike glazbene kulture i ( $M=3,8958$ ) za nastavnike glazbene umjetnosti odnosila se na odabir slušnih primjera s gledišta usvajanja elemenata glazbenog izričaja i oblikovne strukture djela. U procjeni nije postojala statistički značajna razlika u odgovorima između nastavnika glazbene kulture i umjetnosti, što upućuje na zaključak kako svi nastavnici tek djelomično vode računa o didaktičkom aspektu slušnih primjera. Značajno veća srednja vrijednost ( $M=4,3125$  i  $M=4,1458$ ) odnosila se na umjetnički aspekt slušnih primjera koji se odnosi na atraktivne glazbene primjere, odnosno one za koje pretpostavljamo da će ih učenici uz primjerenu metodičku obradu bez poteškoća prihvatiti te da će imati utjecaja na razvoj glazbenog ukusa. Iznimno visokim srednjim vrijednostima nastavnici glazbene kulture ( $M=4,6125$ ) i nastavnici glazbene umjetnosti ( $M=4,5417$ ) procijenili su kako primjenjuju najznačajniji metodički postupak koji se odnosi na pripravljanje učenika za slušanje jasnim zadacima u vezi sa slušanjem. Visoke srednje vrijednosti odnosile su se na primjerenost odabranih slušnih primjera učeničkoj dobi ( $M=4,5625$  i  $M=4,5833$ ) i na atraktivnost ponuđene glazbe ( $M=4,1062$  i  $M=4,2083$ ). Nastavnici su svjesni kako su atraktivni glazbeni primjeri, koji su težinom primjereni određenom uzrastu učenika, važan preduvjet uspješno zapamćenim glazbenim djelima i upoznatim elementima koji čine oblikovnu strukturu djela. Na temelju nižih procjena koje se odnose na uvažavanje preferencija učenika ( $M=3,5188$ ) za nastavnike glazbene kulture i ( $M=3,4792$ ) za nastavnike glazbene umjetnosti možemo zaključiti kako učenici nemaju značajniji utjecaj na odabir glazbenih primjera koji će se slušati na nastavi.

Tabela 5. Deskriptivna statistika za skalu procjene odnosa nastavnika prema nastavnim metodama

Čestice	Nastavnici glazbene kulture				Nastavnici glazbene umjetnosti			
	M	min	Max	sd	M	min	max	sd
<b>U glazbenoj nastavi novi se sadržaji demonstriraju isključivo slušanjem.</b>	3,4650	1	5	0,9373	3,7708	2	5	0,9507
<b>U nastavi koju provodim novi se sadržaji obrađuju metodom razgovora.</b>	3,7197	1	5	0,8685	4,0208	2	5	0,8119
<b>Izbor nastavnih metoda ovisi o sadržaju učenja.</b>	4,1975	1	5	0,8042	4,3333	3	5	0,6302
<b>Izbor nastavnih metoda ovisi o vrsti nastavnog sata.</b>	4,3312	1	5	0,7015	4,3958	3	5	0,5739
<b>Izbor nastavnih metoda ovisi o osobinama učenika.</b>	3,9363	1	5	0,9719	3,8542	1	5	0,8503
<b>Izbor nastavnih metoda često ovisi o materijalnim uvjetima škole.</b>	4,0255	1	5	1,0124	4,2292	3	5	0,6916



<b>Izbor nastavnih metoda ovisi isključivo o mojim afinitetima.</b>	3,5159	1	5	1,0353	3,1250	1	5	1,1037
<b>U nastavi primjenjujem metodu samostalnog učeničkog rada na tekstu.</b>	2,9873	1	5	1,1712	3,3125	1	5	1,1139
<b>Prilikom obrade novih sadržaja koristim razvojni razgovor.</b>	4,1274	1	5	0,7487	4,3958	3	5	0,6760
<b>Diskusija je poželjna radi ostvarivanja kritičkog stava u određenim glazbeno-estetskim aspektima nastave.</b>	4,3121	1	5	0,7325	4,4583	1	5	0,7978
<b>Metodom „oluje ideja“ koristim se u nastavnom procesu te na taj način pridonosim razvoju kreativnog razmišljanja kod učenika.</b>	3,7962	1	5	0,9319	3,5000	1	5	1,1485

Srednje vrijednosti čestica koje se odnose na izbor nastavnih metoda koncentrirane su oko ocjene *uglavnom se slažem*. Nastavnici procjenjuju kako izbor nastavnih metoda primarno uvjetuje vrsta nastavnog sata, a zatim sadržaj učenja. Kao važnu komponentu prilikom izbora nastavnih metoda nastavnici glazbene kulture i umjetnosti navode materijalne uvjete škole. Tek na četvrtom mjestu nastavnici navode kako izbor nastavnih metoda ovisi o osobinama učenika, a najmanjom srednjom vrijednošću, koja je koncentrirana oko središnje ocjene na skali, nastavnici procjenjuju kako izbor nastavnih metoda ovisi o njihovim afinitetima. Srednje su vrijednosti čestice koja se odnosi na metodu slušanja –  $M=3,4650$  za nastavnike glazbene kulture i  $M=3,7708$  za nastavnike glazbene umjetnosti – relativno niske s obzirom na to da je slušanje jedina aktivnost imanentna glazbi te je poželjno da sva znanja proizlaze iz demonstracije slušnih glazbenih primjera. Nešto viša srednja vrijednost ( $M=3,7197$  i  $M=4,0208$ ) odnosi se na česticu koja govori o utvrđivanju novih sadržaja metodom razgovora. Nastavnici su svoje odgovore koncentrirali oko procjene *uglavnom se slažem*. Dodatno pojašnjenje nalazimo u sljedećoj čestici koja je utvrđena značajno višom srednjom vrijednošću i odnosi se na razvojni razgovor kojim se nastavnici koriste prilikom obrade novih sadržaja. Nastavnici glazbene kulture većim srednjim vrijednostima ( $M=3,7962$ ) od nastavnika glazbene umjetnosti ( $M=3,5000$ ) procjenjuju kako se koriste metodom *oluje ideja* u svrhu razvoja kreativnog razmišljanja kod učenika. Visokim srednjim ocjenama nastavnici su procijenili primjenu diskusije kao metode za iskazivanje stava o pojedinim temama koje se obrađuju na nastavi glazbene kulture i umjetnosti. Najnižom prosječnom vrijednošću nastavnici su procijenili primjenu metode samostalnog rada na tekstu – nastavnici glazbene kulture  $M=2,9873$ , a nastavnici glazbene umjetnosti  $M=3,3125$ .

Tabela 6. Deskriptivna statistika za skalu procjene odnosa nastavnika prema osnovnim socijalnim oblicima u glazbenoj nastavi

Čestice	Nastavnici glazbene kulture				Nastavnici glazbene umjetnosti			
	M	min	Max	Sd	M	min	max	sd
Glazbena se nastava najčešće ostvaruje frontalnim oblikom rada.	3,4204	1	5	0,9749	3,2500	1	5	1,1392
U nastavi primjenjujem grupne oblike rada.	3,8408	1	5	1,0033	3,7083	1	5	1,0510
Nastavni su sadržaji individualizirani.	3,1146	1	5	1,0125	3,0417	1	5	1,0510

Promotrimo li dobivene srednje vrijednosti za sve navedene čestice koje se odnose na socijalne oblike rada, utvrđujemo kako je u nastavi glazbe prisutan pluralizam oblika rada. Srednje vrijednosti, koje ukazuju na ostvarivanje nastave frontalnim oblikom, koncentrirane su oko ocjene *ni da ni ne*. Nastavnici glazbene umjetnosti nižim su vrijednostima ( $M=3,2500$ ) procijenili realizaciju nastave frontalnim oblikom od nastavnika glazbene umjetnosti (3,4204). Prosječna ocjena utvrđena od nastavnika glazbene kulture ( $M=3,8408$ ) i nastavnika glazbene umjetnosti ( $M=3,7083$ ) ukazuje na prevlast tradicionalne frontalne nastave u nastavi glazbe i za ishode učenja koji su istovremeno individualni i socijalni. Grupni rad predstavlja socijalni oblik rada koji je karakterističan po unutarnjoj dinamici i socijalnim vrijednostima (Bognar i Matijević 2002: 246). S obzirom na dilemu koju postavlja novija didaktička literatura (je li cilj da svaki učenik postigne istu, točno određenu i utvrđenu razinu znanja ili da učenik ostvari maksimum svojih mogućnosti unutar kognitivnog i psihomotoričkog područja), utvrđena je sljedeća čestica koja se odnosi na individualizirane sadržaje kojima bi se omogućio glazbeni razvoj svakog učenika s obzirom na njegove individualne razlike. Nastavnici su u odgovorima bili neodređeni te prosječne vrijednosti za tu česticu iznose  $M=3,1146$  za nastavnike glazbene kulture i  $M=3,0417$  za nastavnike glazbene umjetnosti.

## Zaključak

Glazbena je nastava do uvođenja HNOS-a slijedila tradicionalno didaktičko nastavno oblikovanje, usklađeno s cjelokupnim odgojno-obrazovnim usmjerenjem Republike Hrvatske. Nakon 2006. godine započelo je usmjeravanje nastave glazbene kulture prema otvorenom modelu. Isto je usmjerenje nastavljeno kurikulumskim opredjeljenjem obrazovne politike 2011. godine, koje je nastavnike glazbene umjetnosti i glazbene kulture navelo na promišljanja o oblikovanju i praktičnom ostvarivanju suvremenog, kreativnijeg i učinkovitijega glazbenog obrazovanja, ciljno određenog prema stjecanju i razvoju kompetencija.

Aktualni raskorak između tradicionalnog obrazovnog naslijeđa i suvremenih didaktičkih spoznaja razvidan je u svim rezultatima provedenog istraživanja. Nastavnici s gledišta nastavnog programa ukazuju na problem prevelikog opsega i dubine nastavnog sadržaja u nastavi glazbene kulture i umjetnosti te na nesuglasje između nastavnog programa i glazbenih preferencija učenika. Orijentiranjem nastave prema utvrđenim ishodima i kompetencijama koje učenici trebaju steći nastavnici iskazuju prihvaćanje aktualnog kurikulumskog usmjerenja nastavnog procesa. Iako podržavaju i primjenjuju odgojno-obrazovno kompetencijsko usmjeravanje nastave, nastavnici

nisu otvoreni u ostalim elementima kurikulumske nastavne strukturiranja. Ne individualiziraju nastavne sadržaje, nastavu dominantno realiziraju frontalnim oblikom i još se uvijek u odabiru nastavnog sadržaja ne vode glazbenim preferencijama učenika. Istovremeno, prepoznaju značaj kvalitetnog i dobrog metodičkog vođenja učenika kroz najznačajniju aktivnost – slušanje. Svjesni su kako su atraktivni glazbeni primjeri, koji su težinom primjereni određenom uzrastu učenika, važni za motiviranje, ali i za estetski razvoj učenika.

Iako učenici nemaju značajniji utjecaj na odabir glazbenih primjera koji će se slušati na nastavi, kao ni na izbor metoda kojima će se nastavni sadržaj realizirati, dobiveni statistički podatci ukazuju na to da nastavnici razumiju i prihvaćaju didaktički pluralizam u smislu primjene različitih nastavnih metoda i socijalnih oblika u nastavi.

Provedenim je istraživanjem, u konačnici, aktualizirana spremnost nastavnika za napuštanje čvrstih programskih okova i otvaranje prema izazovima kreativnog osmišljavanja otvorenog nastavnog procesa s aktivnim uključivanjem učenika u sve nastavne elemente.

## Literatura

- Baranović, B. (2006) Nacionalni kurikulum u europskim zemljama i Hrvatskoj: komparativan prikaz. *Sociologija sela*, 44 (2–3), str. 181–200.
- Bognar, L., Matijević, M. (2002) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Dugandžić, I. (2012) *Glazbena nastava kao dio estetskog odgoja*. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Muzička akademija i Filozofski fakultet.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje (2011) Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb.
- Nastavni program za gimnazije. Glazbena umjetnost. (1994) Glasnik Ministarstva prosvjete i sporta Republike Hrvatske. Zagreb.
- Nastavni plan i program za osnovne škole (2006) Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb.
- Peko, A. et al. (2014) *Kulturom nastave (p) o učeniku*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Učiteljski fakultet u Osijeku.
- Previšić, V. (2005) Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagoški istraživanja*, 2 (2), str. 165–173.
- Rojko, P. (2001) Povijest glazbe / glazbena umjetnost u glazbenoj školi i gimnaziji. *Tonovi*, 7/38, str. 3–19.
- Rojko, P. (2005) HNOS za glazbenu nastavu u osnovnoj školi ili što je glazbena nastava dobila Hrvatskim nacionalnim obrazovnim standardom? *Tonovi*, 45/46, str. 5–16.
- Rojko, P. (2007) Znanje o glazbi nasuprot glazbenom znanju. *Tonovi*, 49, str. 71–91.
- Rojko, P. (2012) Metodika nastave glazbe: Teoretsko-tematski aspekti. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. [https://bib.irb.hr/datoteka/566005.ROJKO\\_Methodika\\_nastave\\_glazbe\\_Teorijski\\_tematski\\_aspekti.pdf](https://bib.irb.hr/datoteka/566005.ROJKO_Methodika_nastave_glazbe_Teorijski_tematski_aspekti.pdf). (2018–04–25)
- Rosandić, D. (2013) *Obrazovni kurikulumi, standardi i kompetencije*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Svalina, V. (2015) *Kurikulum nastave glazbene kulture i kompetencije učitelja za poučavanje glazbe*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Škojo, T. (2010) *Sinkronijski model i njegova usporedba s dijakronijskim modelom*. Neobjavljeni magistarski rad, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Muzička akademija i Filozofski fakultet.
- Škojo, T., Matković, A. (2016) Nagovještaj promjena u nastavi glazbene umjetnosti pod okriljem cjelovite kurikularne reforme. U: Jukić, R., Bogatić, K., Gazibara, S., Pejaković, S., Simel, S.,

Nagy Varga, A. (ur.) *Zbornik znanstvenih radova s Međunarodne znanstvene konferencije Globalne i lokalne perspektive pedagogije*. Osijek: Filozofski fakultet u Osijeku, str. 247–258.

Škojo, T. (2016) Nastava Glazbene umjetnosti u kontekstu aktivnog učenja, *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 65 (2), str. 229–249.

## CHANGES IN THE DIDACTICAL STRUCTURING OF MUSIC CLASSES IN THE REPUBLIC OF CROATIA

### *Abstract*

At the beginning of the 21st century, as part of the reform efforts directed towards the efficiency increase of Croatia's educational system, the Croatian National Educational Standard has been enacted, with the purpose of pointing the traditional approach to education, based on programs and students, towards the students and the development of their achievements. For elementary school Music classes, the changes HNOS passed marked the start of an open model where, based on the mandatory content core, the teacher was enabled to freely choose the activities. By reducing the scope of the materials and the selection of the teaching content, the teachers were able to create the teaching program on their own and carry out the teaching with a realistically achievable content. Further significant changes in the class have been systematically achieved during the last ten years thanks to the curriculum orientation which requires new shaping of knowledge and changes in the work organization. A significant guideline in the harmonization of the educational system with new educational tendencies has been achieved by enacting the National Curriculum Framework, a developing document focused from knowledge transfer on competence development. The latter, not yet realized, attempt to improve the educational system and harmonize with the modern educational needs and student interests has been imagined as a part of a set of measures under the same title of Comprehensive Curriculum Reform.

This work portrays the development which has been enacted with the purpose of determining the current didactical structuring of the Music education curriculum in elementary schools and grammar schools, on a pattern of Republic of Croatia's certain counties. The gotten results actualized the need to make a more significant breakthrough in certain didactical elements with the goal of practical enlivenment of the open teaching process with the active student participation when it comes to planning and realizing the class.

*Key words: music class, open curriculum, didactical structuring with the emphasis on the teaching program*

## ODREĐIVANJE ZNAČENJA NISKOFREKVENTNIH RIJEČI I PROŠIRIVANJE VOKABULARA U MLAĐOJ ŠKOLSKOJ DOBI

### *Sažetak*

Dosadašnja su istraživanja pokazala da je frekventnost riječi, tj. veća izloženost određenoj riječi i učestalost njezine uporabe, važno obilježje prema kojem riječi postaju dijelom čovjekova mentalnog leksikona. U radu se istražuje poznavanje značenja niskofrekventnih riječi kojima su bili izloženi devetogodišnjaci na satu materinskog (hrvatskog) jezika. Istraživački korpus čine niskofrekventne riječi u književnoumjetničkim tekstovima kojima učenici nisu mogli samostalno odrediti značenje. Nakon prvotnog pamćenja značenja riječi, tzv. brzog utiskivanja značenja (engl. *fast mapping*) u mentalni leksikon ispitanika, provedenim se ispitivanjem željelo utvrditi koje su niskofrekventne riječi posve naučene s obzirom na svoja semantička obilježja (tzv. sporo utiskivanje, engl. *slow mapping*). Rezultati istraživanja ukazuju na nedovoljnu izloženost učenika niskofrekventnim riječima u nastavnom procesu, što ne dovodi do potrebnog bogaćenja rječnika te ujedno čine prepreku u postizanju razumijevanja pročitanoaga.

Ključne riječi: *nepoznate riječi, niskofrekventne riječi, usvajanje vokabulara*

### **Usvajanje značenja riječi**

Govornici jednoga jezika nikada ne govore posve jednako. Razlike u njihovom govoru mogu biti jedva primjetne, ali one ipak postoje. Prepoznaju se s obzirom na izgovor riječi, oblike riječi, konstrukciju rečenice, leksik i stil izražavanja. Riječ je o raslojenosti jezika, kao apstraktnog sustava znakova, koji se uz teritorijalnu raslojenost (koja se ogleda u narječjima), socijalnu (koja se ogleda u postojanju različitih sociolekata) te uz funkcionalnu raslojenost (prepoznatljivu u diobi jezika na funkcionalne stilove) potvrđuje i u tzv. individualnoj raslojenosti jezika (odnosno u obilježjima govora pojedinca koje čine njegov idiolekt). Čovjekov se idiolekt mijenja s vremenom: „...(kada je netko star, on ima blago različite govorne navike i iznad svega znatno različit leksik nego kad je mlad)...“ (Zgusta, 1991: 159). Govornici bilo kojeg jezika međusobno se razlikuju i prema broju leksičkih jedinica koje u govornom i pisanom jeziku aktivno upotrebljavaju. To znači da je aktivni i pasivni leksik svojstven svim govornicima bez obzira na njihovu dob i jezik kojim govore. Aktivnom leksiku pripadaju one leksičke jedinice koje govornik zaista upotrebljava u govorenju i pisanju. Pasivnom leksiku pripadaju one leksičke jedinice koje govornik ne upotrebljava u govorenju i pisanju, ali ih razumije (Bakota, 2010). Ono što karakterizira rječnik predškolskoga i osnovnoškolskoga djeteta je činjenica da se proširivanje rječnika događa vrlo brzo, „kako u pogledu broja riječi koje dijete razumije (pasivni rječnik) tako i s obzirom na broj riječi koje upotrebljava (aktivni rječnik)“ (Stančić i Ljubešić 1994: 272).

Kada izvorni govornik, prosječan poznavatelj jezika (a koji nije leksikograf), definira značenje neke riječi unutar jednoga jezičnog sustava, to čini u skladu s vlastitim jezičnim kompetencijama koje posjeduje kao izvorni govornik. Drugim riječima, govornik se oslanja na znanje vlastitoga jezika u definiranju značenja riječi. Zgusta (1991) kaže da se pri određivanju značenja riječi

govornik oslanja na znanje o stvarima koje postoje u izvanjezičnom svijetu uspostavljajući vezu između riječi i denotata. Budući da veza između riječi i denotata nije izravna, govornik između riječi i denotata uspostavlja designat odnosno „pojam o određenoj ‘stvari’, o denotatu, kako ga shvaćaju govornici nekoga jezika“ (Zgusta, 1991: 33). Riječ je o tradicionalnoj strukturalističkoj teoriji usvajanja značenja riječi prema kojoj je jezični znak, osnovna jedinica jezičnoga sustava, sačinjena od izraza i sadržaja).<sup>97</sup> Ukoliko teorijski termin jezični znak izjednačimo s terminom riječ, možemo pretpostaviti da proces učenja određenoga jezičnoga znaka, a time i riječi, podrazumijeva, s jedne strane, učenje njegova izraza i njegova sadržaja, a s druge, uspostavljanje veze među njima (Erdeljac i Willer-Gold, 2009).

Usvajanje jezičnoga znaka u ranojezičnoj fazi nešto je drugačije. Tijekom usvajanja značenja riječi moguće je da jedna od sastavnica jezičnoga znaka (izraz (A), sadržaj (B) ili stvar iz izvanjezičnoga svijeta (C) bude djelomice oblikovana u odnosu na ostale dvije sastavnice. U dječjem razumijevanju značenja riječi moguće je da nepotpuno bude oblikovana sastavnica A – izraz jezičnoga znaka (zbog fonetičko-fonološkoga sustava koji se još razvija) te potpuno oblikovane sastavnice B (sadržaj) i C (smisao); nadalje, djelomice ili u potpunosti usvojena sastavnica A (ovisno o stupnju fonetičko-fonološke razvijenosti), neusvojena sastavnica B i situacijski usvojena sastavnica C; potpuno usvojena sastavnica A te neusvojene sastavnice B i C; i konačno, potpuno usvojene sastavnice A i B, ali neusvojena sastavnica C, gdje sastavnica C ima preneseno značenje i ona kao takva ostaje neusvojena jer se preneseno značenje uglavnom ne usvaja u ranojezičnom razdoblju (Pavličević-Franić, 2005: 46). Ako je dijete definiralo značenje neke riječi na temelju vlastitoga iskustva što proizlazi iz komunikacijskih situacija i interakcija u kojima je sudjelovao uz izostanak apstraktnoga i logičkoga mišljenja, to znači da se ne služi riječima kao pojmovima nego kao kompleksima (uopćavanje, povezivanje više predmeta u istu kategoriju na temelju prethodnoga komunikacijskoga iskustva) (Vigotski, 1977, navedeno u Puljak, 2008). Odnosno, riječ je o „sadržaju koji dijete privremeno pridružuje određenom izrazu čime ostvaruje sastavnicu privremene uporabnosti...“ (Pavličević-Franić, 2005: 47). U kontekstu psiholingvističkih teorija o usvajanju značenja riječi u ranojezičnoj fazi govori se o zapamćivanju prvotnoga značenja riječi, odnosno o tzv. brzom utiskivanju značenja (engl. *fast mapping*), i o potpunom razumijevanju nove riječi koja se potvrđuje u potpunoj naučenosti značenja i u njezinom razumijevanju, odnosno o tzv. sporom utiskivanju značenja (engl. *slow mapping*) (Erdeljac i Willer-Gold, 2009). Rezultat je sporoga utiskivanja popunjavanje koncepta nove riječi semantičkim obilježjima koja su konvencionalizirana u mentalnom leksikonu odraslih, a koja u djece nedostaju (Carey i Bartlett, 1978, navedeno u Erdeljac i Willer-Gold, 2009). U procesu nazvanom *fast mapping* uočava se djetetovo usvajanje vokabulara konkretnim riječima,<sup>98</sup> dok se u procesu nazvanom *slow mapping* usvajaju stručni termini i apstraktne riječi. Drugim riječima, u dječji vokabular prvo ulaze imenice čiji je konkretni referent cjelokupni objekt koji je moguće individualizirati iz okruženja služeći se isključivo perceptivnim opažanjem (Erdeljac i Willer-Gold, 2009). Kada je značenje riječi usvojeno, ono je zapravo pohranjeno u mentalnom leksiku osobe. Mentalni je leksikon svojevrsno *skladište* riječi i podataka o riječima kojima se služimo, odnosno mentalno stanje znanja o riječima; o njihovu izgovoru, vrsti, značenju i sl. (Stahl, 1983: 35).

---

<sup>97</sup> Strukturalistički je pristup jezičnom znaku nakon Ferdinanda de Saussurea upotpunjen tzv. semiotičkim trokutom Ogdena i Richardsa.

<sup>98</sup> „Većina riječi koje djeca prvo počinju upotrebljavati pripada takozvanoj ‘osnovnoj razini’: vjerojatnije je da će naučiti prije riječ ‘pas’ nego ‘životinja’ ili ‘puđl’. Hiperonim je, čini se, posebno teško usvojiti upravo zbog problema s njihovim predočavanjem, odnosno zamislivošću“ (Erdeljac, 2009: 303).

## Proširivanje vokabulara čitanjem

Čitanje se može definirati kao višeslojan i složen proces koji se razvija od početnoga prepoznavanja slova abecede, preko razabiranja riječi i iskaza, do njihova povezivanja koje proizvodi ili oblikuje razumljivo značenje (Fulgosi, 2013: 116). „Osnovna svrha složene vještine čitanja jest razumijevanje pročitano, odnosno konstrukcija značenja prema informacijama iz teksta“ (Kolić-Vehovec i Bajšanski, 2006: 1006). Razumijevanje pročitano kao glavne svrhe cjelokupnog procesa čitanja ističu i Radić, Kuvač Kraljević i Kovačević (2010) smatrajući ga jedinim preduvjetom da bi se ostvarilo učenje iz pročitano sadržaja jer, „[a]ko nije razumjelo što je pročitao, dijete čitanjem ne može ni stjecati nova znanja niti razvijati jezik“ (Radić, Kuvač Kraljević i Kovačević, 2010: 44).

Brojna su istraživanja potvrdila da „bogatstvo rječnika jedan je od najvažnijih čimbenika koji određuju uspješnost lingvističkog razumijevanja i jedan od najboljih samostalnih prediktora razumijevanja pri čitanju“ (Rončević, 2005: 63). Ustanovilo se kako postoji izravna uzročna povezanost između rječnika i vještine čitanja. Naime, za one čitače koji imaju siromašnije rječnike postoji veća vjerojatnost da će za vrijeme čitanja naići na više nepoznatih riječi, odnosno riječi za koje nemaju pohranjeno značenje. Takve riječi stvarat će praznine u značenju teksta i otežat će ili onemogućiti stvaranje koherentne reprezentacije teksta (Daneman, 1996, navedeno u Rončević, 2005). Nadalje, između bogatstva rječnika i iskustva u čitanju također postoji recipročan odnos. Pretpostavka je da će ona djeca koja dobro čitaju i imaju razvijen rječnik više čitati te će na taj način učiti značenja novih riječi i zbog toga čitati još i bolje (Alerić i Gazdić-Alerić, 2010; Bast i Reitsma, 1998; Kolić-Vehovec, 2013; Radić, Kuvač Kraljević i Kovačević, 2010; Rončević, 2005). Količina vremena provedena u čitanju također će utjecati na djetetov razvoj i bogatstvo rječnika, na razvoj fluentnosti čitanja te će u konačnici utjecati i na razumijevanje onoga što čita.

Poteškoće u čitanju i razumijevanju pročitano ponajčešće su rezultat djetetova susreta s riječima čija su mu značenja nepoznata. Težina vokabulara, dakle, utječe na razumijevanje pročitano i ona je zapravo najznačajniji prediktor težine teksta (Alderson, 2000, navedeno u Brangan, 2014). Tekst koji učenik čita može biti pisan na *nezavisnoj razini čitanja* (u njemu nema više od tri ili četiri nepoznate riječi na sto pročitanih, što učeniku omogućuje da gotovo u potpunosti razumije pročitani tekst), na *razini podučavanja* (tekstovi koji su učeniku umjereno zahtjevni s obzirom na to da se susreće s jednom nepoznatom riječi na deset pročitanih te mu je za potpuno razumijevanje onoga što čita potrebna učiteljeva pomoć) i na *razini frustracije* (tekst koji učenik čita previše je zahtjevan budući da sadrži više od jedne nepoznate riječi od deset pročitanih, a ni kontekst pročitano ne omogućuje mu odgonetnuti značenje riječi (Pavletić, 2008). Prema istraživanju Swanborn i de Glopper (1999), ako se između 150 riječi u tekstu pojavi 1 nepoznata riječ, vjerojatnost za njezino učenje iznosi 30%. Ako se na svakih 10 riječi pojavi nova riječ, vjerojatnost da je dijete nauči je svega 7%. Isti autori iznose i podatak da će učenik spontano shvatiti značenje 15 riječi na svakih 100 nepoznatih riječi koje sretne u tekstu (Miličić, Kuvač Kraljević i Lenček 2007: 32). Čudina-Obradović (2014) navodi da je za razumijevanje pročitano potrebno 90–95% poznatoga značenja riječi u tekstu.

Da bi se čitanjem utjecalo na proširivanje djetetova vokabulara, važan je broj susreta s nepoznatom riječi: što se neka riječ više pojavljuje u tekstu koji dijete samostalno čita, veća je vjerojatnost da će ono s većom točnošću shvatiti njezino značenje i da će ju usvojiti (Radić, Kuvač Kraljević i Kovačević, 2010). Različita su mišljenja o potrebnom broju izloženosti nepoznatoj riječi da bi se usvojilo njezino značenje. Za razliku od uobičajenih procjena do sedam ponavljanja iste



riječi (Kovačević i Kuvač 2004; Marzano, Pickering i Pollok, 2006), Beck i sur. (2002, navedeno u Radić, Kuvač Kraljević i Kovačević, 2010) navode da je potrebno biti i do 12 puta izložen određenoj riječi kako bi se ona usvojila i kako bi se razumjelo pročitano, što je u skladu i s istraživanjima Huckin i Coady (1999) te Brown (1993) (navedeno u Vodogaz i Jurišić, 2010). Potrebu do 12 susreta s istom riječi da bi se usvojilo njezino značenje navode i autorice Beck, McKeown i Kucan (2002, navedeno u Miličić, Kuvač Kraljević i Lenček, 2007).

Dakle, frekventnost riječi, odnosno učestalost njihova pojavljivanja, važan je prediktor za proširivanje djetetova vokabulara i za razumijevanje onoga što čita.<sup>99</sup> Pri tome se poseban zahtjev stavlja pred autore udžbenika koji bi trebali voditi računa o broju nepoznatih riječi u udžbeničkim tekstovima jer one ne pridonose značajnijem rječničkom bogaćenju, a predstavljaju i veliku prepreku pri postizanju razumijevanja pročitano (Radić, Kuvač Kraljević i Kovačević, 2010).<sup>100</sup> Riječ u udžbeniku koja se pojavi manje od 12 puta određuje se kao niskofrekventna riječ<sup>101</sup> i ona, kao što smo već istaknuli, ne dovodi do značajnijeg proširivanja rječnika. Zbog toga bi u udžbenicima trebao biti manji broj novih riječi, a koje bi se pojavljivale više puta (Miličić, Kuvač Kraljević i Lenček, 2007: 34).

Međutim, sam podatak o većoj frekventnosti neke riječi nije sam po sebi dovoljan za usvajanje riječi. „Nužno je njezino pojavljivanje u različitim kontekstima kako bi dijete steklo opsežno kontekstualno značenje riječi i moglo ju samostalno upotrebljavati“ (Radić, Kuvač Kraljević i Kovačević, 2010: 52). „Kontekst možemo opisati kao riječi koje se nalaze u okruženju pojedine riječi u okviru iste rečenice ili teksta... Kontekst uključuje i gramatičku strukturu rečenice, značenje cijelog ulomka, pa čak i cijelog teksta. Nadalje, on uključuje i čitateljeva očekivanja, mjesto i situaciju u kojoj se čitatelj nalazi, njegovo kulturološko okruženje te prethodno znanje i iskustvo“ (Brown, 1997, navedeno u Vodogaz i Jurišić 2010). Opseg vokabulara (engl. *breadth of vocabulary knowledge*) kojim učenik raspolaže presudan je za uspješno zaključivanje značenja određene riječi u kontekstu jer o njemu ovisi broj nepoznatih riječi u tekstu (Nation 2001, navedeno u Vodogaz i Jurišić, 2010). Robbins i Ehri (1994) smatraju da učenje iz konteksta ovisi i o tome koliko je nepoznata riječ važna za razumijevanje okolnog konteksta. Naime, ako je nepoznata riječ važna za razumijevanje neke tekstovne cjeline, veća je vjerojatnost da će se čitatelj na njoj zadržati i iskoristiti različite strategije kako bi razumio značenje riječi, a onda i cjeline pročitano. Određivanje značenja riječi iz konteksta ipak nije uvijek moguće. Ur i sur. (2014) ističu da čak i obrazovani izvorni govornici često ne mogu pogoditi značenje riječi iz konteksta odnosno da samo u manjem broju slučajeva okolni kontekst smanjuje značenje nepoznate riječi. Drugim riječima, „ako učenici i uspiju odgonetnuti značenje nepoznate riječi iz konteksta, ta riječ još uvijek neće postati dio njihova aktivnog vokabulara, pa stoga možemo reći da je ona tek jedan od prvih koraka u svladavanju novog vokabulara. Kako navodi Nation (2001), kod mnogih susreta

<sup>99</sup> Učenje pojedine riječi povezano je s njezinom frekventnošću, pa se riječi s većom učestalošću uporabe uče u ranijoj dobi, a one rjeđe frekvencije dolaze na red tek nakon što je usvojen osnovni vokabular. No, pokazalo se da, jednom kad su usvojene, niskofrekventne riječi olakšavaju daljnje bogaćenje vokabulara (Erdeljac i Willer-Gold, 2009: 3).

<sup>100</sup> Više o jeziku udžbenika kao poticaju ili prepreci jezičnom razvoju vidjeti i: Mendeš, B. (2008) Početnica hrvatskoga jezika – temeljni školski udžbenik. *Školski vjesnik*, 57 (1–2), str. 43–59.; Miličić, S., Kuvač Kraljević, J., Lenček, M. (2007) Leksička analiza početnica. *Logopedija*, 7 (1), str. 30–37.; Kovačević, M. (2003) Jezik udžbenika kao poticatelj komunikacijske kompetencije. U: Pavličević Franić, D., Kovačević, M. ed. *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II*. Jastrebarsko: Naklada Slap, str. 41–51.; Pavličević-Franić, D., Gazdić-Alerić, T. (2010) Utjecaj udžbeničkih tekstova na rani leksički razvoj u hrvatskom jeziku. *Jezik. Časopis za kulturu hrvatskoga književnog jezika*, 57 (3), str. 81–120.; Radić, Ž., Kuvač Kraljević, J., Kovačević, M. (2010) Udžbenik kao poticaj ili prepreka leksičkomu razvoju. *Lahor*, 9, str. 43–59.

<sup>101</sup> Riječ je o kriteriju određenja niskofrekventnih riječi koji su ponudili Beck i sur. (2007). Više o tome vidjeti u: Miličić, S., Kuvač Kraljević, J., Lenček, M. (2007) Leksička analiza početnica. *Logopedija*, 7 (1), str. 30–37.

s nepoznatim riječima zaključivanje o značenju leksičkih jedinica u određenoj je mjeri točno, ali ne dolazi do pamćenja, to jest do učenja. U ostalim slučajevima zaključivanje je netočno ili učenik riječ zanemari jer je ne smatra važnom za razumijevanje teksta“ (Vodogaz i Jurišić, 2010: 301). Jenkins i dr. (1984) smatraju da je jedan od najvažnijih faktora učenja riječi iz konteksta veliki broj izlaganja nepoznatoj riječi, koji je potreban čak i kada kontekst u kojemu se riječ nalazi u većoj mjeri podupire njezino razumijevanje.

Istaknimo da je za djetetovo proširivanje vokabulara, bez obzira događa li se ono neposrednom komunikacijom ili izloženošću pisanom riječi odnosno čitanjem, važno, uz objašnjavanje značenja riječi i ponavljanjem novih riječi u istom ili različitom kontekstu, davanje primjera značenja riječi te poticanje djeteta na traženje istoznačnica, suprotnica, umanjenica, uvećanica i sl. (Čudina-Obradović, 2014). Stoga je iznimno važna uloga učitelja osposobiti učenike primjenjivati različite strategije učenja i usvajanja vokabulara (SUV).<sup>102</sup> Učenje novih riječi primjenom različitih strategija omogućit će lakše samostalno i sveobuhvatno usvajanje novoga leksika svaki puta kada se u životu nađu pred nepoznatom riječi.<sup>103</sup>

## Metoda

### *Cilj i zadaci istraživanja*

Istraživanja usvajanja vokabulara u razrednome kontekstu većinom su usmjerena na rezultate usvajanja vokabulara (broj usvojenih leksičkih jedinica) i na primjenu različitih strategija usvajanja vokabulara (SUV) na satu stranoga jezika (Espinosa, 2003; Ketabi i Shahraki, 2011; Lai, 2005, navedeno u Vasu, 2016; Jelić, 2009; Pavičić, 2003; Pavičić-Takač i Bagarić, 2007; Vodogaz i Jurišić, 2010). Od niza strategija usvajanja vokabulara na satu stranoga jezika najzastupljenija je strategija pogađanja (engl. *guessing strategy*) i strategija zaključivanja značenja nepoznate riječi iz konteksta (engl. *lexical inferecing*) (Josefsson, 2012; Vodogaz i Jurišić, 2010). Na satu materinskoga jezika, kada su izloženi čitanju književnoumjetničkog (literarnog) teksta, pri susretu s nepoznatim riječima učenici ponajčešće značenje riječi upoznaju učiteljevim definiranjem značenja riječi (navođenjem jednog ili više sinonima, opisnim definicijama i definicijama uporabe – čemu predmet služi) (Bakota, 2010; Pavičić-Takač i Bagarić, 2007). Za razliku od učenja vokabulara na satu stranoga jezika, strategija učenja vokabulara zaključivanjem značenja nepoznate riječi iz konteksta rjeđe se primjenjuje na satu materinskoga jezika. Učenje i proširivanje vokabulara tada se događa nenamjerno ili neplanirano (neformalno) i odnosi se na spontane reakcije učitelja u cilju pružanja pomoći učenicima kada zatraže objašnjenje nepoznate riječi.<sup>104</sup> Pri tome je upitno dolazi li do proširivanja učenikova vokabulara pri susretu s

---

<sup>102</sup> Strategije usvajanja vokabulara (SUV) tehnike su koje učenicima daju smjernice o tome kako usvajati riječi. Catalan (2003) definira SUV kao „znanje o mehanizmima (proces, strategije) koji se koriste za usvajanje vokabulara, te kao korake ili aktivnosti učenika s ciljem (a) pronalaženja značenja nepoznatih riječi, (b) njihova zadržavanja u dugoročnom pamćenju, (c) voljnog dosjećanja i (d) uporabe u govornom ili pisanom obliku“. (navedeno u Vasu 2016: 125).

<sup>103</sup> O učiteljevoj uporabi strategija za usvajanje vokabulara (SUV), kako bi razvijali vokabular svojih učenika, više vidjeti u: Vasu, S. (2016) Exploring the Vocabulary Learning Strategy Use of Teachers in Their Vocabulary Instruction. *Croatian Journal of Education*, 18 (1), str. 103–135.; *Strategies for teaching vocabulary*.

[http://www.open.edu/openlearncreate/pluginfile.php/134900/mod\\_resource/content/3/SE11\\_AIE\\_Final.pdf](http://www.open.edu/openlearncreate/pluginfile.php/134900/mod_resource/content/3/SE11_AIE_Final.pdf) 2018–02–04); Louise Josefsson (2012) *Teachers' Reflections about Vocabulary Teaching*. Göteborgs Universitet, England [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/29528/1/gupea\\_2077\\_29528\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/29528/1/gupea_2077_29528_1.pdf) (2018–02–04)

<sup>104</sup> Nasuprot tomu, *planirano* podučavanje usmjereno je „na namjerno, eksplicitno, jasno definirano i usmjereno poučavanje vokabulara primjenom odabranih strategija poučavanja“ (Pavičić, 2003: 135).

niskofrekventnim riječima čija su im značenja nepoznata (riječ koja se u udžbeniku pojavi manje od 12 puta).

Postavlja se pitanje hoće li nepoznate riječi definiranjem njihova značenja i, eventualno, zaključivanjem značenja nepoznatih riječi iz konteksta biti dovoljno primjenjive strategije kako bi za učenike nove riječi postale dio njihova aktivnoga vokabulara? Pri tome je frekventnost riječi, odnosno učestalost njihova pojavljivanja, važan prediktor za proširivanje učenikova vokabulara i za razumijevanje onoga što čita.

Cilj je istraživanja ispitati poznavanje značenja niskofrekventnih riječi kojima su bili izloženi učenici pri čitanju književnoumjetničkih (literarnih) tekstova na satu materinskoga jezika tijekom jedne školske godine.

Zadaci su istraživanja sljedeći:

1. Utvrditi je li došlo do povećanja vokabulara ispitanika niskofrekventnim riječima kojima su bili izloženi.
2. Utvrditi pomaže li ispitanicima kontekst u određivanju značenja nepoznatih riječi odnosno koriste li učenici mlađe školske dobi strategiju zaključivanja značenja nepoznatih riječi iz konteksta.
3. Utvrditi učinkovitost strategije usvajanja vokabulara učiteljevim neplaniranim (neformalnim) podučavanjem značenja riječi u situacijama kada učenici zatraže pomoć kako bi razumjeli ono što čitaju.

#### *Ispitanici*

U istraživanju su sudjelovali ispitanici, izvorni govornici hrvatskoga jezika. Dob je ispitanika devet godina. Ispitanici su učenici trećih razreda osnovne škole u Osijeku. U istraživanju je sudjelovao ukupno 71 učenik. Svi su sudionici istraživanja pratili važeći Nastavni plan i program za osnovnu školu iz predmeta Hrvatski jezik (2006) i koristili se istim udžbenikom književnosti.

#### *Instrumenti*

Za potrebe istraživanja koristile su se niskofrekventne riječi potvrđene u književnoumjetničkim (literarnim) tekstovima u udžbeniku književnosti za treći razred osnovne škole *Moja staza 3* (Centner et al., 2014).<sup>105</sup> S obzirom na težinu i broj nepoznatih riječi, odabrane književnoumjetničke tekstove ispitanici su čitali na *razini podučavanja*, što znači da je riječ o tekstovima koji su ispitanicima bili umjereno zahtjevni (susretali su se s jednom nepoznatom riječi na deset pročitanih) te im je za potpuno razumijevanje onoga što čitaju bila potrebna učiteljeva pomoć. Navedeni je udžbenik književnosti skeniran i prenesen u elektronski (word) dokument iz kojega se mogao precizno odrediti broj pojavljivanja riječi koje su obuhvaćene ovim istraživanjem.

Provjera poznavanja značenja niskofrekventnih riječi provodila se na temelju unaprijed konstruiranoga anketnog upitnika u kojem su ispitanici usvojenost značenjske sastavnice leksičke

---

<sup>105</sup> Za potrebe istraživanja koristile su se niskofrekventne riječi iz sljedećih književnoumjetničkih (literarnih) tekstova: *Zec i kornjača* (basna, Jean de La Fontaine), *Postolar i patuljci* (bajka, braća Grimm), *Prva kaktus bajka* (bajka, Sunčana Škrinjarić), *Kad je svraka svraka* (basna, Grigor Vitez), *Samoživ div* (bajka, Oscar Wilde), *Doček proljeća* (priča, Anđelko Haner), *Kraljev vrt* (narodna bajka), *Lisica i vjeverica* (francuska narodna bajka), *Div Dragonja* (hrvatska legenda), *Mjeseci* (pjesma, Zvonimir Golob) i *Kasna jesen* (pjesma, Dobriša Cesarić).

jedinice potvrdili navođenjem značenja koje leksička jedinica ima, i to a) izolirano, izvan konteksta i b) unutar konteksta. Točni su odgovori bodovani s 1, a netočni s 0 bodova. Iz pisane (udžbeničke) građe izdvojeno je 20 niskofrekventnih riječi čije se značenje provjeravalo anketnim upitnikom. Prvi se zadatak sastojao od pet niskofrekventnih riječi danih kao „lista riječi“, a ispitanik je zaokruživanjem trebao odrediti značenje riječi među četirima ponuđenim odgovorima (na primjer: *usahnuti* – a) **uvenuti**, a ne b) zaspati, c) ustati, d) udahnuti).<sup>106</sup> U drugom su zadatku ispitanici trebali zaokruživanjem odabrati jedno od četiriju ponuđenih značenja riječi s obzirom na njihovo pojavljivanje u kontekstu (na primjer: *Sljedeće noći u **gaju** se više nije čula slavujeva pjesma*. Slavujeva pjesma nije se više čula u b) **šumi**, a ne u: a) prirodi, c) parku, d) naselju).<sup>107</sup> U trećem zadatku ispitanici su trebali odrediti značenja zadanim niskofrekventnim riječima (na primjer: *Što znači riječ **osorno**?*).<sup>108</sup> Četvrtim se zadatkom željela provjeriti učenikova mogućnost samostalnog određivanja značenja riječi s obzirom na njihovo pojavljivanje u kontekstu (pripovjednom: *žustro, vješto, postole, hitro, jedinstven* i pjesničkom: *srpovi, rujno*).

#### *Postupak istraživanja*

Ispitivanje je provedeno na satu materinskoga jezika uz napomenu da je anonimno te da će se podaci rabiti isključivo u istraživačke svrhe. Ispitanici nisu bili upozoreni tijekom susretanja s nepoznatom riječi da će se u određenom vremenskom razdoblju provjeravati usvojenost njihova značenja. Samim time ispitanici nisu rabili specifične strategije usvajanja vokabulara (SUV)<sup>109</sup> kako bi naučili značenje nepoznatih riječi i pohranili ih u dugoročnom pamćenju. Ispitanici su značenja nepoznatih (niskofrekventnih) riječi doznali učiteljevim neplaniranim (neformalnim) podučavanjem, odnosno učiteljevom spontanom reakcijom definiranja značenja riječi u cilju pružanja pomoći učenicima kada su zatražili objašnjenje nepoznate riječi kako bi razumjeli pročitano.

Ispitivanje je provedeno nakon 2/3 održane nastave iz predmeta Hrvatski jezik, skupno u učionici, za svaki razred posebno. Učenici su pročitali sve ispitivanjem predviđene književne tekstove, što znači da su bili izloženi svim niskofrekventnim riječima obuhvaćenim ovim istraživanjem.

## **Rezultati**

### *Određivanje značenja niskofrekventnih riječi danih kao „lista riječi“*

Na zadatku određivanja značenja niskofrekventnih riječi danih kao „lista riječi“, čija su značenja ispitanici trebali odrediti zaokruživanjem jednog od četiriju ponuđenih značenja (*ohol, ruho, usahnuti, spokojno, počinak*) ili samostalnim navođenjem značenja niskofrekventnih riječi (*osorno, ubavo, dremljiv, žitelji, krhak*), samo su trima riječima većina ispitanika odredila točna semantička značenja (*ruho* – odjeća (81, 69%), *ohol* – umišljen (60, 56%), *krhak* – lomljiv, nježan (50, 70%),

<sup>106</sup> Zadane su još riječi *ohol, ruho, spokojno* i *počinak* čija su značenja ispitanici određivali zaokruživanjem jednoga od četiriju ponuđenih odgovora.

<sup>107</sup> Ispitanici su kontekstualno određivali značenja i riječima *tucet* i *u tili čas*, također zaokruživanjem jednoga od četiriju ponuđenih odgovora.

<sup>108</sup> Ispitanici su samostalno određivali značenja i ovim riječima danih kao „lista riječi“: *ubavo, dremljiv, žitelji* i *krhak*.

<sup>109</sup> Pod specifičnim strategijama usvajanja vokabulara podrazumijevaju se one strategije kojima je cilj namjerno, plansko usvajanje vokabulara i proširivanje leksičkoga znanja. Kada je riječ o usvajanju vokabulara čitanjem, može se govoriti o globalnim i lokalnim strategijama (Jelić, 2009). Globalne strategije su strategije koje uključuju uporabu konteksta, a podrazumijevaju čitateljevo oslanjanje na znanje o temi teksta, oslanjanje na značenje dijela teksta kao i na značenje cjeline pročitanaoga te na oslanjanje na značenja neposrednog konteksta u kojem se riječ nalazi. Lokalne se strategije odnose na gramatičko-značenjsku analizu leksičke jedinice na razini riječi ili rečenice.

što iznosi 30% usvojenih značenja riječi. Primjenom strategije usvajanja vokabulara učiteljevim neplaniranim (neformalnim) podučavanjem značenja još uvijek nisu usvojena značenja većini niskofrekventnih riječi obuhvaćenih ovim istraživanjem (*dremljiv* – pospan (43, 66%), *počinak* – odmor (35, 21%), *usahnuti* – uvenuti (29, 58%), *spokojno* – mirno, bezbrižno (15, 49%), *osorno* – grubo (8, 45%), *žitelji* – stanovnici (8, 45%), *ubavo* – lijepo (0% ispitanika)).

Tabela 1. *Uspješnost određivanja značenja niskofrekventnih riječi danih kao „lista riječi“*

RIJEČ	ZNAČENJE	BROJ TOČNIH ODGOVORA IZRAŽEN U POSTOCIMA	BROJ POJAVLJIVANJA U UDŽBENIKU
<i>ruho</i>	odjeća	<b>81, 69%</b>	2
<i>ohol</i>	umišljen	<b>60, 56%</b>	5
<i>krhak</i>	lomljiv, nježan	<b>50, 70%</b>	2
<i>dremljiv</i>	pospan	43, 66%	1
<i>počinak</i>	odmor	35, 21%	1
<i>usahnuti</i>	uvenuti	29, 58%	1
<i>spokojno</i>	mirno, bezbrižno	15, 49%	2
<i>osorno</i>	grubo	8, 45%	3
<i>žitelji</i>	stanovnici	8, 45%	2
<i>ubavo</i>	lijepo	0%	4

Iz Tabele 1 uočava se niska razina uspješnosti devetogodišnjih ispitanika u semantičkome određenju niskofrekventnih riječi. U okviru obrazovnog cilja proširivanja i bogaćenja vokabulara usvajanjem značenja niskofrekventnih riječi iz udžbeničkih tekstova, postignuće je na ovome zadatku gotovo zanemarivo. Riječi za koje su ispitanici trebali ponuditi značenjsko objašnjenje nedovoljno su se puta pojavljivale u udžbeničkim tekstovima da bi se usvojile. Rezultati istraživanja ukazuju na činjenicu da je za uspješno usvajanje i proširivanje vokabulara čitanjem potreban znatno veći broj izloženosti određenoj riječi. Nadalje, istraživanje je potvrdilo da sama primjena strategije usvajanja vokabulara učiteljevim neplaniranim (neformalnim) podučavanjem značenja riječi danih kao „lista riječi“ također nije dovoljna da bi se značenje novonaučene riječi pohranilo u dugoročnome pamćenju.

#### *Određivanje značenja niskofrekventnih riječi s obzirom na kontekst*

U određivanju značenja riječi na temelju njezina kontekstualnoga pojavljivanja ispitanici su ostvarili iste rezultate. Na zadatku određivanja značenja deset niskofrekventnih riječi (*gaj*, *tucet*, *u tili čas*, *žustro*, *vješto*, *postole*, *hitro*, *srpovi*, *rujno*, *jedinstven*) s obzirom na njihovo kontekstualno pojavljivanje devetogodišnji su ispitanici naveli tri točna semantička značenja (*hitro* – brzo (81, 69%), *jedinstven* – izniman, izuzetan, neponovljiv, onaj koji nije običan (77, 46%), *postole* – cipele (64, 79%), što iznosi 30% uspješno određenih kontekstualnih značenja riječi obuhvaćenih ovim istraživanjem. Većina ispitanika nije uspješno odredila značenja sljedećim niskofrekventnim riječima s obzirom na njihovo kontekstualno okruženje: *vješto* – spretno (49, 29%), *žustro* – brzo (45, 07%), *u tili čas* – brzo (39, 44%), *gaj* – šuma (32, 39%), *rujno* – rumeno, crveno (16, 90%),

*tucet* – dvanaest (11, 26%), *srpovi* – oruđe u obliku luka kojim se žanju žitarice, trava (9, 86% ispitanika).

Tabela 2. Uspješnost određivanja značenja niskofrekventnih riječi kontekstualnim zaključivanjem

RIJEČ	ZNAČENJE	BROJ TOČNIH ODGOVORA IZRAŽEN U POSTOCIMA	BROJ POJAVLJIVANJA U UDŽBENIKU
<i>hitro</i>	brzo	<b>81, 69%</b>	5
<i>jedinstven</i>	izniman, izuzetan, neponovljiv, onaj koji nije običan	<b>77,46%</b>	3
<i>postole</i>	cipele	<b>64, 79%</b>	2
<i>vješto</i>	spretno	49, 29%	2
<i>žustro</i>	brzo	45, 07%	1
<i>u tili čas</i>	brzo	39, 44%	2
<i>gaj</i>	šuma	32, 39%	12
<i>rujno</i>	rumeno, crveno	16, 90%	1
<i>tucet</i>	dvanaest	11, 26%	1
<i>srpovi</i>	oruđe u obliku luka kojim se žanju žitarice, trava	9, 86%	1

Iz Tabele 2 uočava se niska razina uspješnosti devetogodišnjih ispitanika u semantičkome određenju niskofrekventnih riječi s obzirom na njihovo kontekstualno pojavljivanje. U okviru obrazovnog cilja proširivanja i bogaćenja vokabulara usvajanjem značenja niskofrekventnih riječi iz udžbeničkih tekstova postignuće je na ovome zadatku također gotovo zanemarivo. Određivanje značenja niskofrekventnih riječi kontekstualnim zaključivanjem nije bilo uspješno budući da ispitanici nisu bili dovoljan broj puta izloženi nepoznatom riječi, i to u različitim kontekstima, čime bi se ispitanicima pružio uvid u opsežnija kontekstualna značenja riječi. Navedeno ponajbolje potvrđuje riječ *gaj* (šuma) koja se u udžbeniku književnosti, korištenog za potrebe ovog istraživanja, pojavljuje čak 12 puta u različitim kontekstima,<sup>110</sup> što, čini se, još uvijek nije bilo dovoljno da bi devetogodišnjaci točno odredili njezino značenje (32, 39% ispitanika). Rezultati istraživanja ukazuju na činjenicu da je i za učenje riječi iz konteksta potreban veliki broj izlaganja nepoznatoj riječi (i više od 12 puta) kako bi njezina učestalost pojavljivanja potpomogla u razumijevanju i usvajanju značenja.

<sup>110</sup> Riječ *gaj* u udžbeniku književnosti *Moja staza 3* potvrđena je u sljedećim kontekstima: Bilo je proljeće i u malom *gaju* pokraj rijeke, nastanio se slavuj sa slavujicom. Uvečer i cijele noće *gaj* je odjekivao od slavujeve pjesme. Ptice u *gaju* rado su slušale slavuja i uljuljavale se u sladak ptičiji san... Ali jednoga dana pojavi se u *gaju* svraka. Odmah je počela obilaziti *gaj* i svima javno izražavati svoje mišljenje... Ako se nekome pjeva, u redu, dovoljan je za to dan, a ne čitavu noć ne dati mira narodu ovoga *gaja*. Treba ga protjerati iz *gaja*!... I slavuj pokupi svoje note i violinu pa odseli u drugi *gaj*, samo da ne sluša takve stvari. Sljedeće noći u *gaju* se više nije čula slavujeva pjesma... Njihov *gaj* bez slavujeve pjesme nije više bio ono što je bio... (Moja staza 3, 2014: 86–87); I susrela kosovicu / Gdje u *gaju* slatko pjeva. / Pjevahu i moji stari / U istome ovom *gaju* (Moja staza 3, 2014: 170).

### *Učinkovitost strategije usvajanja vokabulara učiteljevim neplaniranim (neformalnim) podučavanjem značenja riječi*

Treći je zadatak istraživanja bio utvrditi učinkovitost strategije usvajanja vokabulara učiteljevim neplaniranim (neformalnim) podučavanjem značenja riječi u situacijama kada učenici zatraže pomoć kako bi razumjeli ono što čitaju. S obzirom na dobivene rezultate istraživanja može se zaključiti da su devetogodišnji ispitanici na satu materinskoga (hrvatskog) jezika usvojili 30% niskofrekventnih riječi obuhvaćenih ovim istraživanjem. Primjenom strategije usvajanja vokabulara (SUV) učiteljevim neplaniranim (neformalnim) podučavanjem, značenja čak 70% niskofrekventnih riječi obuhvaćenih ovim istraživanjem još su uvijek nepoznata, što znači da nije došlo do znatnijega proširivanja učenikova vokabulara. Do znatnijega proširivanja vokabulara također nije došlo ni kontekstualnim zaključivanjem značenja riječi devetogodišnjih ispitanika (svega 30% usvojenih značenja riječi), što ukazuje na učiteljevo nedovoljno upućivanje učenika na primjenu navedene strategije usvajanja vokabulara na satu materinskoga jezika.

### **Rasprava**

Istraživanje provedeno za potrebe ovoga rada polazilo je od pretpostavke da je za usvajanje i proširivanje vokabulara u razrednome kontekstu vrlo važna frekventnost riječi, odnosno učestalost njezina pojavljivanja u tekstu koji učenik čita. Nadalje, važno je i njezino pojavljivanje u različitim kontekstima kako bi došlo do potpunoga usvajanja značenja leksičke jedinice, a time i do proširivanja učenikova vokabulara. Nepoznate riječi svakako utječu na razumijevanje pročitanooga pa je važno čim prije osposobiti učenike primjenjivati različite strategije učenja novih riječi.

Promotrimo li dobivene podatke o broju usvojenih leksičkih jedinica, koji je iskazan kao učinak usvajanja leksičkih jedinica čitanjem, učiteljevim neplaniranim (neformalnim) podučavanjem značenja nepoznatih riječi i kontekstualnim zaključivanjem značenja, rezultati istraživanja ukazuju na to da su ispitanici usvojili 30% ispitanih značenja riječi. Ispitanici su jednako uspješni bili u određivanju značenja niskofrekventnim riječima kada su one dane kao „lista riječi“ (3 značenjski usvojene leksičke jedinice od 10 ispitivanih) i kada su značenja riječi trebali odrediti s obzirom na njihovo pojavljivanje u kontekstu (3 značenjski usvojene leksičke jedinice od 10 ispitivanih).

Provedeno istraživanje potvrđuje činjenicu da je frekventnost riječi, odnosno učestalost njihova pojavljivanja, važan prediktor za proširivanje učenikova vokabulara i za razumijevanje onoga što čita. Ispitanici su, čitajući udžbeničke tekstove, bili izloženi istoj (nepoznatoj) riječi manje od sedam puta (osim jedne leksičke jedinice koja se pojavljuje 12 puta), što nije ni približno dovoljno da bi se njezino značenje usvojilo odnosno da bi došlo do značajnijeg rječničkog bogaćenja.<sup>111</sup>

Usporede li se rezultati dobiveni određivanjem značenja niskofrekventnih riječi danih kao „lista riječi“ s rezultatima određivanja značenja riječi s obzirom na njihovo pojavljivanje u kontekstu, može se zaključiti da je u oba slučaja usvojeno samo 30% novih riječi. Promotrimo li postignuća

---

<sup>111</sup> Podsjetimo da su ispitanici i ranije bili izloženi riječi *gaj* u jednoj od najpoznatijih hrvatskih dječjih pjesama, koja je ujedno i obvezno lektirno štivo u drugome razredu osnovne škole, u pjesmi *Grga Čvarak* Ratka Zvrke: Da upitaš bilo koga / u mom kraju / Zelengaju... / al' da pitaš u mom kraju, Zelengaju... Navedeni su stihovi uvršteni u čitanku Centner et. al. *Moja staza 2*. Čitanka za drugi razred osnovne škole, Školska knjiga, Zagreb, 2014., str. 126. Riječ je o udžbeniku književnosti koji su naši ispitanici koristili u prethodnome (drugom) razredu.

ostvarena kontekstualnim zaključivanjem, uočavamo da su ispitanici ipak bili nešto uspješniji kada su u određivanju značenja leksičkih jedinica imali mogućnost uvida u tekst nego u situacijama određivanja njihova izolirana značenja (Tabela 3). To znači da kontekstualno zaključivanje značenja riječi nije uvijek moguće, ali da je svakako prvi korak u postizanju razumijevanja pročitano i u proširivanju vokabulara čitanjem.

Tabela 3. Usporedba uspješnosti određivanja značenja niskofrekventnih riječi kontekstualnim zaključivanjem u odnosu na značenja izoliranih leksičkih jedinica

NISKOFREKVENTNA RIJEČ U KONTEKSTU	BROJ TOČNIH ODGOVORA IZRAŽEN U POSTOCIMA	NISKOFREKVENTNA RIJEČ DANA KAO „LISTA RIJEČI“	BROJ TOČNIH ODGOVORA IZRAŽEN U POSTOCIMA
<i>hitro</i>	<b>81, 69%</b>	<i>ruho</i>	<b>81, 69%</b>
<i>jedinstven</i>	<b>77, 46%</b>	<i>ohol</i>	60, 56%
<i>postole</i>	<b>64, 79%</b>	<i>krhak</i>	50, 70%
<i>vješto</i>	<b>49, 29%</b>	<i>dremljiv</i>	43, 66%
<i>žustro</i>	<b>45, 07%</b>	<i>počinak</i>	35, 21%
<i>u tili čas</i>	<b>39, 44%</b>	<i>usahnuti</i>	29, 58%
<i>gaj</i>	<b>32, 39%</b>	<i>spokojno</i>	15, 49%
<i>rujno</i>	<b>16, 90%</b>	<i>osorno</i>	8, 45%
<i>tucet</i>	<b>11, 26%</b>	<i>žitelji</i>	8, 45%
<i>srpovi</i>	<b>9, 86%</b>	<i>ubavo</i>	0%

Iz Tabele 3 uočava se da je ispitanicima kontekst djelomice olakšao prepoznavanje značenja nepoznatih riječi. Osim što su se u određivanju značenja riječi ispitanici oslanjali na riječi u okruženju (unutar iste rečenice ali i cijeloga ulomka), važnim se čini istaknuti kako je do proširenja vokabulara u našem istraživanju došlo i zbog izloženosti ispitanika niskofrekventnoj riječi (*ruho*, *ohol*) u različitim kontekstima – *ruho*: *patuljci nađoše i odjenuše lijepo ruho (Postolar i patuljci, braća Grimm), Kako je predivno carevo novo ruho! (Carevo novo ruho, H. C. Andersen), I opet se naš vojnik preselio u lijepe sobe, ponovno osvanuo u krasnu ruhu... (Kresivo, H. C. Andersen), Na dvorovima joj dadoše skupocjeno ruho, odjenuše je u svile i najfinije tkanine. (Mala sirena, H. C. Andersen), Svatko se kočio u najsvečanijem ruhu... (Slavuj, H. C. Andersen), Tik do nje stajao malen dimnjačar, crn kao ugljen, to jest u crnom ruhu (Pastirica i dimnjačar, H. C. Andersen); ohol: Bio je jako sretan, ali ne gord, jer se dobro srce nikad ne uzoholi. (Ružno pače, H. C. Andersen), Ali, kositretni vojnik se nije oholio. (Postojani kositretni vojnik, H. C. Andersen), Nešto ste se uzoholili otkad ste se razbili! (Pastirica i dimnjačar, H. C. Andersen), Zavist i oholost rasle su u srcu njezinu sve više te nije imala mira ni noću ni danju. (Snjeguljica, braća Grimm), Pošto su dugo putovali, stigli su u jedan grad gdje je bila neka lijepa, ali ohola kraljevna... (Zagonetka, braća Grimm).<sup>112</sup> Time smo u istraživanju potvrdili tezu da je za uspješno usvajanje neke riječi iz*

<sup>112</sup> Riječi *ruho* ispitanici su bili izloženi i ranije, i to čitanjem lektirnih djela u kojima je potvrđena navedena riječ: *Carevo novo ruho*, u: Hans Christian Andersen. *Najljepše Andersenove bajke*, Profil, Zagreb, 2010., str. 84., 86.; *Carevo novo ruho*, u: Hans Christian Andersen. *Bajke*. Čujem, vjerujem. Vidim. Zagreb, 2017., str. 92., 94.; *Carevo novo ruho*, u: Hans Christian Andersen. *Najljepše bajke i priče*, s danskog preveo Josip Tabak, P. I. P. Pavičić, Zagreb, 2001., str. 85., 86., 90.; *Carevo novo ruho*, u: Hans Christian Andersen. *Bajke*, Leo, Zagreb, 2017., str. 69., 70., 73., 75.; *Slavuj*, u: Hans Christian Andersen. *Bajke*, Leo, Zagreb, 2017., str. 94.; *Kresivo*, u: Hans Christian Andersen. *Najljepše bajke i priče*, s danskog preveo Josip Tabak, P. I. P. Pavičić, Zagreb, 2001., str. 9., 10.; *Mala sirena*, u: Hans Christian Andersen. *Najljepše bajke i priče*, s danskog preveo Josip Tabak, P. I. P. Pavičić, Zagreb, 2001., str. 76.; *Slavuj*, u: Hans Christian Andersen. *Najljepše bajke i priče*, s danskog preveo Josip Tabak, P. I. P. Pavičić, Zagreb, 2001., str. 131., 140.; *Pastirica i dimnjačar*, u: Hans Christian Andersen. *Najljepše bajke i priče*, s danskog preveo Josip Tabak, P. I. P. Pavičić, Zagreb, 2001., str. 167. Riječi *ohol* ispitanici su bili izloženi i ranijim čitanjem lektirnih naslova: *Ružno pače*, u: Hans Christian Andersen. *Bajke*, Leo,



pisanoga konteksta potrebna višestruka izloženost toj riječi u različitim kontekstima, a količina čitanja uz to postaje važan prediktor bogaćenja vokabulara (Jenkins et al., 1984; Robbins i Ehri, 1994; Santrić, 2017). Nadalje, učenje nove riječi (*postole*) kontekstualnim zaključivanjem značenja bilo je uspješno zbog toga što je niskofrekventna riječ važna za razumijevanje i okolnoga teksta i cjeline pročitanoa, što je također u skladu sa sličnim provedenim istraživanjima (Robbins i Ehri, 1994).<sup>113</sup> Ako značenje nepoznate riječi nije presudno za razumijevanje cjeline pročitanoa, najvjerojatnije je da se čitatelj neće zadržati na otkrivanju njezina značenja. Navedeno potvrđuju i niskofrekventne riječi čija značenja ispitanici nisu usvojili ni kontekstualnim zaključivanjem ni učiteljevim podučavanjem značenja riječi. Tako je, na primjer, većini naših ispitanika riječ *počinak* i dalje nepoznata riječ (35, 21%) jer za razumijevanje kontekstualne cjeline ona ispitanicima nije bila važna, a učiteljeva poduka o značenju riječi također nije bila dovoljna da bi se značenje riječi zadržalo u dugoročnome pamćenju.<sup>114</sup>

Dobiveni rezultati pokazuju i to da je u određivanju značenja riječi vrlo važno i čitateljevo izvantekstualno iskustvo, njegova očekivanja, prethodna znanja i kulturološko naslijeđe. Ili, kako kaže Zgusta (1991), pri određivanju značenja riječi govornik se oslanja na znanje o stvarima koje postoje u izvanjezičnom svijetu uspostavljajući vezu između riječi i denotata. U provedenom su istraživanju sudjelovala gradska djeca koja nemaju iskustvo susreta s *oruđem u obliku luka kojim se žanju žitarice ili trava* odnosno iskustvo rukovanja *srpom*. Stoga je samo sedam (9, 86%) od ukupno 71 ispitanika bilo uspješno u određivanju značenja navedenoj niskofrekventnoj riječi.<sup>115</sup> Pretpostaviti je da bi rezultati istraživanja provedenoga među ispitanicima u ruralnoj sredini bili znatno drugačiji odnosno da bi ispitanici između riječi i denotata mogli uspostaviti designat – pojam o predmetu, o denotatu, kako ga shvaćaju ispitanici ruralne sredine, što je zapravo put prema usvajanju značenja riječi.

Dobiveni podatci istraživanja također ukazuju na činjenicu da strategija usvajanja vokabulara (SUV) učiteljevim neplaniranim (neformalnim) podučavanjem nije dovoljna da bi došlo do značajnijeg proširivanja učenikova rječnika. Dakle, nedovoljna izloženost niskofrekventnim riječima za vrijeme čitanja i učiteljeva poduka o njihovim značenjima nije jamac proširivanja vokabulara. Stoga je u razrednom kontekstu potrebno primjenjivati različite strategije usvajanja vokabulara. Drugim riječima, učitelji bi trebali podučiti učenike kako samostalno pronaći značenja nepoznatih riječi, kako ih zadržati u dugoročnome pamćenju, kako se učinkovito dosjećati njihova značenja te kako ih funkcionalno rabiti u govornoj i pisanoj komunikaciji. Navedene će strategije

---

Zagreb, 2017., str. 23.; *Postojani kositreni vojnik*, u: Hans Christian Andersen. *Bajke*, Leo, Zagreb, 2017., str. 46.; *Snjeguljica*, u: Jacob i Wilhelm Grimm. *Sabrane priče i bajke*, Mozaik knjiga, Čakovec, 2007., str. 271.; *Zagonetka*, u: Jacob i Wilhelm Grimm. *Sabrane priče i bajke*, Mozaik knjiga, Čakovec, 2007., str. 138.; *Ružno pače*, u: Hans Christian Andersen. *Najljepše bajke i priče*, s danskog preveo Josip Tabak, P. I. P. Pavičić, Zagreb, 2001., str. 154.

<sup>113</sup> Ispitanici su uspješno odredili značenje riječi *postole* – cipele primjenjujući strategiju kontekstualnoga zaključivanja značenja riječi na sljedećem primjeru: Kad je izbila ponoć, eto unutra dvojice patuljaka – Bože dragi, mali li su, ljupki li su! Sjedoše oni na klupu za postolarev radni stol, dohvatiše skrojene kože, primiše ih svojim spretnim prstićima, pa udri okretno i žustro bosti, šiti i prošivati, zatezati i kuckati, sve tako brzo i vješto da je postolar izvalio oči od golemog čuda: nikad majstor u svome životu nije vidio da se *postole* prave tako hitro i lijepo (Centner et al. 2014a: 16).

<sup>114</sup> Ispitanici su riječ *počinak* susreli u sljedećem kontekstu: Tek kad su lojanice dogorjele i snijega ponestalo, odluče se djeca, blažena i sretna s ove Badnje večeri na *počinak*. Darka smjestiše na mekane krpe i svaki ga pomiluje, a mali Marko još se dugo od njega nije mogao odijeliti..., a pseto je veselo mahalno repom i lizalo Marku ruke (Centner et al. 2014a: 79).

<sup>115</sup> Ispitanici su riječ *srpovi* susreli u sljedećem kontekstu: U lipnju već cvatu lipe / srpanj maše *srpovima*, / kolovoza kola škripe / rujan rujno lice ima (Centner et al. 2014a: 74).

usvajanja vokabulara tada za učenike biti korisne ne samo u razrednome kontekstu nego i za vrijeme učenikova samostalnoga odnosno nezavisnoga čitanja.<sup>116</sup>

## Zaključak

Pretpostavka da će učenik usvojiti značenje leksičke jedinice samo na temelju učiteljeva usmenoga objašnjenja značenja riječi ili eventualno iz njezinoga kontekstualnog pojavljivanja nedovoljna je da bi se sustavno razvijao i bogatio učenikov rječnik. Izloženost većem broju ponavljanja iste nepoznate riječi u različitim kontekstima važan je prediktor bogaćenja rječnika.

Provedeno je istraživanje pridonijelo boljem razumijevanju složenoga procesa usvajanja vokabulara i ukazalo na potrebu primjenjivanja različitih strategija usvajanja vokabulara u razrednome kontekstu. Učenje se novih riječi ne bi trebalo svoditi samo na primjenu strategije kontekstualnoga zaključivanja značenja riječi ili na učenje pojedinačnih dekontekstualiziranih leksičkih jedinica s pridruženim značenjima. Jer ni jedan od navedenih načina podučavanja ne dovodi do znatnijeg proširivanja i bogaćenja učenikova rječnika.

## Literatura

- Alerić, M., Gazdić-Alerić, T. (2013) Prohodnost teksta Andrićeva djela „Na Drini ćuprija“. U: Tošović, B., ed. *Andrićeva Ćuprija*. Graz – Beograd – Banja Luka: Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität Graz, Beogradska knjiga, Narodna i univerzitetska biblioteka Republike Srpske, Svet knjige, str. 139–151.
- Andersen, C. H. (2001) *Najljepše bajke i priče*. S danskog preveo Josip Tabak. Zagreb: P. I. P. Pavičić.
- Andersen, C. H. (2010) *Najljepše Andersenove bajke*. Zagreb: Profil.
- Andersen, C. H. (2017) *Bajke*. Čujem, vjerujem. Vidim. Zagreb.
- Andersen, C. H. (2017) *Bajke*. Zagreb: Leo.
- Bakota, L. (2010) Tumačenje nepoznatih riječi u razrednome kontekstu. *Metodika. Časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 11 (21), str. 206–224.
- Bast, J., Reitisma, P. (1998) Analyzing the Development of Individual Differences in Terms of Matthew Effects in Reading: Results From a Dutch Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 34 (6), str. 1373–1399.
- Brangan, S. (2014) Kvantitativna procjena težine teksta na hrvatskom jeziku. *Rasprave. Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 40 (1), str. 35–58.
- Centner, S., Peko, A., Pintarić, A., Bakota, L., Majdenić, V. (2014a) *Moja staza 3. Čitanka u trećem razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Centner, S., Peko, A., Pintarić, A., Bakota, L., Majdenić, V. (2014b) *Moja staza 2. Čitanka u drugom razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Čudina-Obradović, M. (2014) *Psihologija čitanja od motivacije do razumijevanja. Priručnik*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Erdeljac, V. (2009) *Mentalni leksikon. Modeli i činjenice*. Zagreb: Ibis grafika.

---

<sup>116</sup> Navest ćemo samo neke od učinkovitih strategija usvajanja vokabulara u razrednome kontekstu: usvajanje sinonima / antonima, preoblika riječi, igre riječima, tvorba riječi istoga korijena, grupiranje riječi prema zajedničkim obilježjima (uočavanje hiperonimijsko-hiponimijskog odnosa, grupiranje riječi prema zajedničkim pravopisnim (ortografskim) obilježjima, tematsko grupiranje riječi), razgovor o „teškim“ riječima, kartice s riječima, povezivanje značenja riječi sa slikama (vizualizacija), razumijevanje frazeoloških sveza riječi i njihova značenja. Navedene bi strategije usvajanja vokabulara i proširivanja leksičkoga znanja pripadale tzv. lokalnim strategijama (odnose se na analizu leksičke jedinice na razini riječi ili rečenice). Od globalnih strategija usvajanja vokabulara učinkovitim se smatraju strategije koje uključuju uporabu konteksta u razumijevanju značenja leksičke jedinice.

- Erdeljac, V., Willer-Gold, J. (2009) Priroda stručne terminologije i problemi njezina učenja. U: Pavličević-Franić, D., Bežen, A., ed. *Društvo i jezik: višejezičnost i višekulturalnost*. Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, str. 72–87.
- Fulgosi, S. (2013) Usmjereno čitanje. U: Mićanović, M., ed. *Čitanje za školu i život*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, str. 116–126.
- Grimm, J., Grimm W. (2007) *Sabrane priče i bajke*. Čakovec: Mozaik knjiga.
- Jenkins et al. (1984) Learning Vocabulary Through Reading. *American Educational Research Journal*, 21 (4), str. 767–787.
- Josefsson, Louise (2012) *Teachers' Reflections about Vocabulary Teaching*. Göterbogs. Universitet, England, [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/29528/1/gupea\\_2077\\_29528\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/29528/1/gupea_2077_29528_1.pdf) (2018–02–04)
- Kolić-Vehovec, S. (2013) Kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja. U: Mićanović, M., ed. *Čitanje za školu i život*. Zbornik radova IV. simpozija učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, str. 23–32.
- Kolić-Vehovec, S., Bajšanski, I. (2006) Dobne i spolne razlike u nekim vidovima metakognicije i razumijevanja pri čitanju. *Društvena istraživanja*, 15 (6), str. 1005–1027.
- Kovačević, M. (2003) Jezik udžbenika kao poticatelj komunikacijske kompetencije. U: Pavličević Franić, D., Kovačević, M., ed. *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II*. Jastrebarsko: Naklada Slap, str. 41–51.
- Kovačević, M., Kuvač, J. (2004) Rani leksički razvoj – odnos nadređene i osnovne razine u usvajanju riječi. U: *Dijete, odgojitelj i učitelj*. Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa s međunarodnom suradnjom. Zadar – Rijeka: Sveučilište u Zadru. Stručni odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece, str. 93–102.
- Marzano J. R., Pickering, J. D., Pollok E. J. (2006) *Nastavne strategije. Kako primijeniti devet najuspješnijih nastavnih strategija*. Zagreb: Educa.
- Mendeš, B. (2008) Početnica hrvatskoga jezika – temeljni školski udžbenik. *Školski vjesnik*, 57 (1–2), str. 43–59.
- Miličić, S., Kuvač Kraljević, J., Lenček, M. (2007) Leksička analiza početnica. *Logopedija*, 7 (1), str. 30–37.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006) Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Republika Hrvatska.
- Pavičić, V. (2003) *Odnos strategija učenja i strategija poučavanja vokabulara u engleskom kao stranom jeziku*. Doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Pavičić-Takač, V., Bagarić, V. (2007) Strategije učenja vokabulara povezane s materinskim jezikom i razina jezičnoga znanja stranoga jezika. U: *Učitelj*. Godišnjak Visoke učiteljske škole u Čakovcu. Čakovec: Visoka učiteljska škola u Čakovcu, str. 353–370.
- Pavličević-Franić, D. (2005) *Komunikacijom do gramatike. Razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika*. 1. izdanje. Zagreb: Alfa.
- Pavličević-Franić, D., Gazdić-Alerić, T. (2010) Utjecaj udžbeničkih tekstova na rani leksički razvoj u hrvatskom jeziku. *Jezik. Časopis za kulturu hrvatskoga književnog jezika*, 57 (3), str. 81–120.
- Podučavanje čitanja i pisanja na osnovi procjene pismenosti* (2008) Zoran Pavletić, ed. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
- Puljak, L. (2008) Razvoj dječjih pojmova (značenja riječi) i nastavna komunikacija. *Metodika. Časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj ustanovi*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet u Zagrebu, str. 18–28.
- Radić, Ž., Kuvač Kraljević, J., Kovačević, M. (2010) Udžbenik kao poticaj ili prepreka leksičkomu razvoju. *Lahor*, 9, str. 43–59.
- Robbins, C. i Ehri, L. (1994) Reading Storybooks to Kindergartners Helps Them Learn New Vocabulary Words. *Journal of Educational Psychology*, 86 (1), str. 54–64.
- Rončević, B. (2005) Individualne razlike u razumijevanju pri čitanju. *Psihologijske teme*, 14 (2), str. 55–77.

- Santrić, M. (2017) *Istraživanje povezanosti čitanja i bogaćenja rječnika*. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Stančić, V., Ljubešić, M. (1994) *Jezik, govor, spoznaja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Stahl, S. (1983) Differential Word Knowledge and Reading Comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 15 (4), str. 33–50.
- Strategies for teaching vocabulary*.  
[http://www.open.edu/openlearncreate/pluginfile.php/134900/mod\\_resource/content/3/SE11\\_AIE\\_Final.pdf](http://www.open.edu/openlearncreate/pluginfile.php/134900/mod_resource/content/3/SE11_AIE_Final.pdf) (2018-02-04)
- Ur, P. et al. (2014) *A practical guide for teaching vocabulary*. State of Israel, Ministry of Education, Pedagogical Secretariat, Language Department, English Inspectorate.
- Vasu, S. (2016) Exploring the Vocabulary Learning Strategy Use of Teachers in Their Vocabulary Instruction. *Croatian Journal of Education*, 18 (1), str. 103–135.
- Vodogaz, I., Jurišić, M. (2010) Usvajanje novog vokabulara iz konteksta. *Školski vjesnik. Časopis za pedagoška i školska pitanja*, 59 (2), str. 295–302.
- Zgusta, L. (1991) *Priručnik leksikografije*. Sarajevo: IP "Svjetlost", Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

## **DETERMINING THE MEANING OF LOW-FREQUENCY WORDS AND VOCABULARY ENRICHMENT WITH YOUNG PUPILS**

### *Abstract*

Former research has shown that the word frequency, i.e. higher exposure to a particular word and the frequency of its use is an important feature that helps words become a part of human mental lexicon. The paper analyses the knowledge of low-frequency words' meanings nine-year-olds were exposed to within mother tongue (Croatian language) classes. The research corpus encompasses low-frequency words in literary-artistic texts, whose meanings pupils could not independently determine. After the initial memorizing of the words, the so called fast mapping into examinees' mental lexicon, the conducted research had the aim to determine which low-frequency words were fully learned considering their semantic characteristics. The research results indicate insufficient exposure of pupils to low-frequency words in the teaching process, which does not result in a needed lexicon enrichment, and simultaneously presents an obstacle in achieving reading comprehension.

*Key words: unknown words, low-frequency words, learning the vocabulary*

Nevenka Maras  
Antonio Jurčev  
Tomislav Topolovčan

## NEKA OBILJEŽJA UČENIČKE PROCJENE KVALITETE NASTAVE OSNOVNOG OBRAZOVANJA I POVEZANOST S NJIHOVIM CILJNIM ORIJENTACIJAMA U UČENJU

### *Sažetak*

Cilj istraživanja je bio ispitati spolne razlike u učeničkoj procjeni kvalitete predmetne nastave (ISCED razina 2) te povezanost s njihovim ciljnim orijentacijama u učenju. Istraživanje je provedeno s učenicima sedmih i osmih razreda ( $N=393$ ) osnovnih škola u Splitsko-dalmatinskoj županiji i Gradu Zagrebu. Pored demografskih obilježja učenika, podaci su prikupljeni Uпитnikom učeničke percepcije kvalitete nastave (SPOCQ) i Uпитnikom ciljnih orijentacija u učenju (CSRL). Rezultati su pokazali da učenici prosječnom procjenjuju kvalitetu nastave u svim njenim dimenzijama, odnosno u zadovoljstvu njome, izazovnošću aktivnosti, mogućnosti izbora, smisljenosti i postizanjem samodjelotvornosti. Učenici procjenjuju da su iznadprosječno usmjereni na učenje, ali i na izvedbu te izbjegavanje truda u pogledu ciljnih orijentacija u učenju. Rezultati ukazuju da ne postoje razlike u učeničkoj procjeni kvalitete nastave s obzirom na spol. S druge strane, djevojčice su usmjerenije na učenje, dok nema razlike u usmjerenosti na izvedbu i izbjegavanje truda. U pogledu povezanosti, pokazalo se da oni učenici koji su usmjereni na učenje pozitivnije procjenjuju sve dimenzije kvalitete nastave, ali oni koji su usmjereni na izbjegavanje truda nisu zadovoljni njome. Učenici usmjereni na izvedbu u nastavi selektivno biraju nastavne aktivnosti te su i samodjelotvorniji. Zaključno gledano, spol nije determinata razlika procjene kvalitete nastave, ali je značajan za razlike u ciljnim orijentacijama. Nastavu će kvalitetnijom smatrati oni učenici koji su usmjereni na učenje, dok oni koji su usmjereni na izvedbu i izbjegavanje truda su indiferentni u procjeni prema njoj. Implikacije rezultata su objašnjene u radu.

*Ključne riječi: ciljne orijentacije u učenju, kvaliteta nastave, učenici, osnovna škola*

### **Uvod**

Već su neko vrijeme prisutne stalne težnje za uvođenjem nacionalnog kurikuluma i obrazovnih standarda, što paralelno prati i težnja da se poboljšaju rezultati učeničkih postignuća. Međutim, taj proces unutar obrazovnog sustava ujedno odvlači fokus s temeljnih misija obrazovanja, kao što je recimo razvijanje učeničkih potencijala kroz cjeloživotno učenje te stvaranje učinkovitih članova društva (Gentry i Owen, 2004). Stoga se takvi ishodi mogu očekivati i postići samo održavanjem ili podizanjem kvalitete nastave u školama. Percepcija kvalitete nastave na razini osnovnog obrazovanja može se proučavati iz pozicija različitih zainteresiranih skupina, kao što su učenici, učitelji, roditelji, lokalna zajednica ili nositelji obrazovne politike. Pritom je iznimno važno osvijestiti na koji način sami učenici procjenjuju kvalitetu nastave i njihove ciljne orijentacije u učenju, što je i bio cilj ispitivanja ovog istraživanja.

Putem Upitnika učeničke percepcije kvalitete nastave (SPOCQ; Gentry i Owen, 2004.) učenici 7. i 8. razreda osnovne škole procijenili su zadovoljstvo nastavom, izazove nastavnih aktivnosti koje pred njih stavljaju učitelji, smislenost i povezanost nastavnih aktivnosti sa životnim situacijama te samodjelotvornost, odnosno samostalno postignute ishode učenja. Upitnik učeničke percepcije kvalitete nastave (SPOCQ) sastavljen je od različitih konstrukata koji su povezani s učenjem i motivacijom te se sastoji od učeničkih percepcija nastavnih aktivnosti s obzirom na zadovoljstvo nastavom, izazovom nastavnih aktivnosti, izborom načina rada, smislenosti onoga što se uči i akademskom samodjelotvornošću (Chae i Gentry, 2011).

Prema Gentry i Owenu (2004) konstrukt *zadovoljstvo nastavom* uključuje ugodno, sigurno i poticajno okruženje u školama, u kojem se učenike ohrabruje da imaju pozitivan stav te se poštuju njihove želje za odabirom aktivnosti i nastavnih tema. Pritom prema Whiteheadu (1929) nema učenja bez interesa, odnosno da su interes i motivacija, kao i motivacija i učenje, zajedno povezani. Nadalje, konstrukt *izazov nastavnih aktivnosti* definira se kao optimalan izazov temeljen na potrebama pojedinaca, a koji ih vodi prema djelotvornom učenju. Vygotsky (1962) je postavio premisu kako učenici pokazuju više interesa za zadaće koje su malo iznad njihovih mogućnosti. Upravo uporaba odgovarajućeg izazovnog nastavnog programa, zajedno s efektivnim obrazovnim metodama, može dugoročno unaprijediti proces učenja. Konstrukt *izbor načina rada* govori o osnaživanju učenika da odlučuju i donose odluke o svom učenju. Omogućavanje izbora učenicima da u svom školovanju donose odluke, primjećeno je kao motivirajući alat koji osnažuje proces učenja (Bloom, 1985; Dewey, 1916; Gardner, 1991; Goodlad, 1984) te kao faktor koji povećava motiviranost kod adolescenata (Ames, 1992; Deci & Ryan, 1985; Eccles & Midgley, 1989) Uključivanje učenika u proces donošenja odluka o svom učenju dovodi do većeg osobnog uključivanja učenika u sam proces učenja. Konstrukt *smislenost* govori kako bi sadržaji nastave i metode trebali biti značajni te povezani s učeničkim životnim iskustvom. Djelotvorno učenje je prisutno kad učenici povezuju svoje prijašnje znanje i iskustvo s novim informacijama (Piaget, 1970; Wittrock, 1985.). Shvaćanje kako učenje može biti smisleno učenicima, važan je aspekt kvalitete nastave. Konstrukt *akademska samodjelotvornost* odražava učeničku percepciju samopouzdanja u izvođenju različitih razrednih aktivnosti.

Putem ovog instrumenta već se prije pokazalo kako daroviti učenici pozitivno percipiraju kvalitetu nastave, ali na kvalitetu nastave utječu i kulturološke te nacionalne razlike (Chae i Gentry, 2011). Uzimajući u obzir rezultate iz Upitnika učeničke percepcije kvalitete nastave (SPOCQ), učitelji i ostali stručni djelatnici osnovnih škola mogu unaprijediti kvalitetu nastave i zadovoljiti učeničke potrebe, što u konačnici pozitivno utječe na učeničku motivaciju i uspjeh (Chae i Gentry, 2011; Gentry i Owen, 2004). Stoga se upitnik SPOCQ može koristiti u procesu unapređenja rada škola, procjeni kvalitete nastave, postavljanju ciljeva i mjerenju napretka u postizanju istih (Gentry i Owen, 2004). U istraživanjima percepcija kvalitete nastave u Hrvatskoj ne postoje ujednačeni rezultati, odnosno u nekim istraživanjima su uočene razlike s obzirom na spol, a negdje ne (Matijević, Drljača i Topolovčan, 2016; Matijević, Opić i Rajić, 2015).

U ovom istraživanju korišten je i Upitnik ciljnih orijentacija u učenju (CSRL; Niemivirta, 1996, 1998). Obrazovni i razvojni psiholozi intenzivno su proučavali proces učenja i ishode učenja u školskom okruženju te s ciljem objašnjenja istog razvili su model ciljnih orijentacija (Stanišnik Pilatuš, Jurčec, Rijavec, 2012: prema Pintrich i Schunk, 1996). Ciljne orijentacije su intrinzični ili ekstrinzični motivacijski koncept u kojima su učenici usmjereni na ovladavanje zadatkom i ovladavanje izvedbom. Stoga se u stručnoj literaturi mogu pronaći opisi skupina učenika koja ima dominantnu orijentaciju s obzirom na cilj, odnosno orijentaciju na učenje, orijentaciju na izvedbu

i orijentaciju na izbjegavanje truda (Niemivirta, 1998, 2002b; Roeser, Strobel i Quihuis, 2002). Uzimajući u obzir populaciju osnovnoškolskih i srednjoškolskih učenika, odnosno njihove dominantne ciljne orijentacije, uočavamo učenike koji uče jer žele postati stručnjaci u određenom području (Dweck, 1986), koji uče da se dokažu da su bolji ili oni koji uz najmanje uložnog truda u učenje žele postići najviše (Thorkildsen i Nicholls, 1998). Promatrajući spolne razlike, neka su istraživanja (Thorkildsen i Nicholls, 1998) pokazala kako su na učenje i izvedbu više orjentirane djevojčice, a na izvedbu i izbjegavanje truda dječaci. Prema istraživanju Rijavec i Brdar (2002) izbjegavanju truda su skloniji dječaci, a istraživanje Niemivirta (1996) u motivacijskom konceptu orijentacije na izvedbu nije ukazalo na spolnu razliku između djevojčica i dječaka.

## Metodologija

### *Cilj*

Cilj istraživanja bio je ispitati obilježja i spolne razlike u procjeni kvalitete nastave i ciljnih orijentacija. Također, htjelo se ispitati i međusobna povezanost dimenzija kvalitete nastave i ciljnih orijentacija u učenju.

### *Uzorak*

Istraživanje je provedeno s učenicima ( $N=393$ ) završnih razreda osnovne škole (ISCED razina 2), odnosno s 186 (47.3%) učenika iz Splitsko-dalmatinske županije i 207 (52.7%) iz Grada Zagreba. S obzirom na spol bilo je 179 (45.5%) dječaka i 214 (34.5%) djevojčica, dok ih je s obzirom na razred bilo 151 (28.4%) iz sedmog te 242 (61.6%) iz osmog razreda. Škole u gradu polazi 364 (92.6%), a na selu 29 (7.4%) učenika. U pogledu prosječnog završnog uspjeha prethodnog razreda ( $M=4.25$ ;  $SD=.77$ ), s dobrim je završilo 80 (20.4%), s vrlo dobrim 135 (34.4%) i s izvrsnim uspjehom 178 (45.3%) učenika.

### *Instrumenti*

Podaci su prikupljeni o spolu (muško/žensko), školi (grad/selo), završnom prosječnom školskom uspjehu prethodne godine (nedovoljan do izvrstan), razredu (sedmi/osmi) i županiji/gradu (Splitsko-dalmatinska županija/Grad Zagreb), dok su podaci o ciljnim orijentacijama učenja i kvalitete nastave prikupljeni odgovarajućim preuzetim instrumentima.

Podaci o samoprocjeni ciljnih orijentacija prikupljeni su *Upitnikom ciljnih orijentacija* (CSRL; Niemivirta, 1996, 1998) koji sadrži petnaest manifestnih tvrdnji Likertove skale od pet stupnjeva (1 = u potpunosti se ne slažem, 2 = ne slažem se, 3 = neodlučan, 4 = slažem se, 5 = u potpunosti se slažem), a koje formiraju tri latentne subskale. Faktor Orijetacija na učenje usmjeren je na rješavanje problema, aktivnosti učenja i učenje kao vrijednost samu po sebi („Jako sam zadovoljan kada naučim nešto novo“). Drugi faktor, Orijetacija na izvedbu je usmjeren na učenje kao dokazivanje pred drugima te želju da se bude bolji od drugih („Jako sam zadovoljan kad sam u školi bolji od drugih“). Treći faktor, Orijetacija na izbjegavanje truda koji je usmjeren da se sa što manje rada postigne minimalan zadovoljavajući uspjeh („Pokušavam naučiti nastavni sadržaj sa što manje truda“). Upitnik je korišten uz odobrenje autora, dok se koristio već postojeći njegov prijevod (Stanišćak Pilatuš, Jurčec i Rijavec, 2013). Eksploratornom faktorskom analizom (PCA) sa zasićenjem većim od .40 i korijenom većim od 1 (PCA) te oblimin rotacijom ( $KMO = .802$ ; Bartletov test sferičnosti je bio značajan,  $\chi^2 = 27000.221$ ;  $p = .000$ ) pokazala su se tri faktora koji zajedno objašnjavaju 60.4% ukupne varijance. Ova dobivena tri faktora u potpunosti repliciraju originalnu faktorsku strukturu upitnika. Faktor Orijetacija usmjerena na učenje objašnjava



30.27% varijance (korijen je 4.54), Orijentacija usmjerena na izbjegavanje truda 19.54% (korijen je 2.93) i Orijentacija usmjerena na izvedbu 10.61% (korijen je 1.59). Pouzdanosti skala (Tabela 1) su zadovoljavajuće, a međukorelacije dimenzija su značajne (Tabela 3) što potvrđuje upotrebu originalne faktorske strukture upitnika u istraživanju.

Za prikupljanje podataka o kvaliteti nastave korišten je *Upitnik učeničke percepcije kvalitete nastave* (engl. *Student perception of classroom quality – SPOCQ*) (Gentry i Owen, 2004). Upitnik sadrži trideset i četiri manifestne tvrdnje Likertove skale od pet stupnjeva (1 = *u potpunosti se ne slažem*, 2 = *ne slažem se*, 3 = *neodlučan*, 4 = *slažem se*, 5 = *u potpunosti se slažem*) koje formiraju pet subskala. Faktor *Zadovoljstvo* se sastoji od sedam tvrdnji usmjerenih na opće zadovoljstvo nastavom („Na nastavi se veselim učenju novih sadržaja“). Faktor *Izazov* sadrži sedam tvrdnji i usmjeren je na procjenu koliko su nastavne aktivnosti učeniku izazovne u odnosu na uloženi napor („Nastavni projekti za mene predstavljaju izazov“). Faktor *Izbor* sadrži sedam tvrdnji i usmjeren je na procjenu koliko učenici mogu birati što i kako će raditi na nastavi („Na nastavi mogu birati kako ću raditi“). Na smislenost i povezanost sa životnim situacijama je usmjeren faktor *Smislenost* koji sadrži pet tvrdnji („Na nastavi učitelji povezuju aktualna životna zbivanja s onim što učimo“). Od osam tvrdnji se sastoji faktor *Školska samodjelotvornost* koji je usmjeren na procjenu koliko je učenik savladao, postigao i samostalno koristi postignute ishode učenja („S lakoćom razumijem tekstualne zadatke“). Eksploratornom faktorskom analizom (PCA) sa zasićenjem većim od .40 i korijenom većim od 1 (PCA) te oblimin rotacijom (KMO = .932; Bartlettov test sferičnosti je bio značajan,  $\chi^2 = 7541.895$ ;  $p = .000$ ) dobiveno je pet faktora koji zajedno objašnjavaju 58.67% ukupne varijance te gotovo u potpunosti repliciraju originalnu faktorsku strukturu upitnika. Faktor *Zadovoljstvo* sadrži zasićenja s šest tvrdnji svih iz tog faktora (varijanca je 37.12%, korijen je 12.63). Sa sedam tvrdnji ima zasićenja drugi faktor i sva su iz faktora *Izazov* (varijanca je 7.65%, korijen je 2.6). Treći faktor ima zasićenja s pet tvrdnji svih iz dimenzije *Smislenost*, a objašnjava 6.14% varijance (korijen je 2.09). Četvrti faktor ima zasićenja s pet tvrdnji svih iz dimenzije *Izbor*, a objašnjava 4.52% varijance (korijen je 1.54). Zadnji faktor ima zasićenja s šest tvrdnji svih iz *Školske samodjelotvornosti* i objašnjava 3.2% varijance (korijen je 1.1). Pet tvrdnji nije imalo značajna zasićenja. Pouzdanosti (Tabela 1.) skala su zadovoljavajuće, a međukorelacije dimenzija su značajne (Tabela 3.) što potvrđuje upotrebu originalnog upitnika (kompozitno sastavljenog).

Tabela 1. *Deskriptivni obilježja podskala*

Faktori	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	$\alpha$
UUPKN – <i>Zadovoljstvo</i>	2.98	.88	1.00	1	5	.88
UUPKN – <i>Izazov</i>	3.10	.80	1.00	1	5	.82
UUPKN – <i>Izbor</i>	3.40	.82	1.00	1	5	.81
UUPKN – <i>Smislenost</i>	3.37	1.01	1.00	1	5	.88
UUPKN – <i>Školska samodjelotvornost</i>	3.43	.82	1.00	1	5	.84
UCOU – <i>Učenje</i>	3.71	1.00	1.00	1	5	.90
UCOU – <i>Izvedba</i>	3.62	.68	1.00	1	5	.79
UCOU – <i>Izbjegavanje truda</i>	3.58	.86	1.00	1	5	.76

Istraživanje je među učenicima provedeno u ožujku 2017. godine metodom papir-olovka. Ispunjavanje upitnika je bilo u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom i mladima. Shodno tome, ispunjavanje upitnika je bilo u potpunosti anonimno i dobrovoljno te su učenici mogli u bilo kojem trenutku odustati od njegova ispunjavanja.

## Rezultati

U pogledu ciljnih orijentacija u učenju, pokazalo se da i dječaci i djevojčice procjenjuju da su iznadprosječno usmjereni na učenje, izvedbu i izbjegavanje truda. Ali, primjenom t-testa<sup>117</sup>, pokazalo se da su djevojčice u nešto većoj mjeri usmjerene na učenje nego dječaci, dok se ne razlikuju u dimenzijama izvedbe i izbjegavanju truda (Tabela 2).

S druge strane, pokazalo se da učenici podjednako prosječno procjenjuju aspekte kvalitete nastave, tj. neodlučni su je li nastava koja im je organizirana zanimljiva, izazovna, imaju li izbora, je li smisljena, i razvijaju li školsku samodjelotvornost ili ne. Nadalje, tako procjenjuju i dječaci i djevojčice, budući se t-testom pokazalo da nema razlike u procjeni ni jedne od dimenzija kvalitete nastave (Tabela 2).

Tabela 2. Razlike u ciljnim orijentacijama, kvaliteti nastave i s obzirom na spol

Faktori		M	SD	t
UCOU - Učenje	Dječaci	3.55	1.10	-2.864**
	Djevojčice	3.84	.89	
UCOU - Izvedba	Dječaci	3.61	.70	-.135
	Djevojčice	3.62	.67	
UCOU - Izbjegavanje truda	Dječaci	3.66	.90	1.749
	Djevojčice	3.51	.83	
UUPKN - Zadovoljstvo	Dječaci	2.92	.94	-1.324
	Djevojčice	3.04	.83	
UUPKN - Izazov	Dječaci	3.06	.86	-.811
	Djevojčice	3.13	.75	
UUPKN - Izbor	Dječaci	3.39	.85	-.145
	Djevojčice	3.40	.80	
UUPKN - Smislenost	Dječaci	3.31	1.06	-.980
	Djevojčice	3.41	.96	
UUPKN - Školska samodjelotvornost	Dječaci	3.37	.83	-1.212
	Djevojčice	3.47	.81	

Note. UUPKN = Upitnik učeničke percepcije kvalitete nastave; UCOU = Upitnik ciljne orijentacije u učenju.  
\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ .

<sup>117</sup> Kolmogorov-Smirnov testom normalnosti distribucija i Levenovim testom homogenosti varijanci pokazalo se da nema statistički značajnih odstupanja, pa je opravdano koristiti parametrijske testove u analizi podataka.

Pearsonovim testom povezanosti (Tabela 3) pokazalo se da djevojčice postižu bolje završne prosječne uspjehe te su sklonije ciljnoj orijentaciji učenja (vidljivo i u rezultatima razlika). Pokazalo se da učenici koji žive u gradovima su postižu veće završne prosječne uspjehe i da su skloniji orijentaciji na učenje. Nadalje, učenici s višim ocjenama su skloniji procjenjivati višu razinu školske samodjelotvornosti, usmjereniji su na učenje, ali i na izvedbu. S druge strane, dobiveno je da su učenici sedmih razreda skloniji procjenjivati nastavu smislenijom, nego učenici osmih razreda.

Tabela 3. Povezanosti demografskih obilježja, ciljnih orijentacija i kvalitete nastave

Faktori	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. spol	.01	.15**	-.13**	.07	.04	.01	.04	.06	.14**	.00	-.08
2.škola	1	-.14**	.08	-.08	.02	-.01	-.02	-.01	-.11*	-.07	-.08
3.ocjena		1	-.08	.01	.05	.05	-.01	.33**	.11*	.12*	.01
4.razred			1	-.05	-.01	-.07	-.11*	-.09	-.05	-.05	.08
5.UUPKN-zadovoljstvo				1	.68**	.64**	.59**	.50**	.50**	.06	-.11*
6.UUPKN-izazov					1	.64**	.56**	.55**	.45**	.09	.03
7.UUPKN-izbor						1	.70**	.59**	.46**	.14**	.03
8.UUPKN-smislenost							1	.52**	.35**	.11*	-.02
9.UUPKN-samodjelotvornost								1	.38**	.13**	-.00
10.UCOU-učenje									1	.12*	-.12*
11.UCOU-izvedba										1	.26**
12.UCOU-izbjegavanje											1

Note. UUPKN = Upitnik učeničke percepcije kvalitete nastave; UCOU = Upitnik ciljne orijentacije u učenju. 05, \*\* $p < .01$ .

Nadalje, pokazalo se da oni učenici koji su zadovoljniji nastavom ujedno ju smatraju izazovnijom i smislenijom, smatraju da imaju više izbora i da su samodjelotvorniji te su usmjereniji na učenje, ali nisu usmjereni na izbjegavanje truda. Učenici koji smatraju da su im nastavne aktivnosti izazovne smatraju da imaju više izbora, da im je nastava smislenija i da su samodjelotvorniji te su ujedno usmjereni i na ciljnu orijentaciju učenja, kao što i učenici koji smatraju da imaju prilike birati što i kako će raditi su, također, usmjereni na učenje, ali i na dokazivanje pred drugima. Nadalje, učenici koji smatraju da imaju više izbora smatraju da je nastava smislenija i da su samodjelotvorniji, ali su usmjereniji na učenje, ali i na izbjegavanje truda. Učenici koji u većoj mjeri procjenjuju da im nastava je smislena smatraju da su samodjelotvorniji, te su ujedno usmjereniji na ciljnu orijentaciju učenja, ali nisu usmjereni na izbjegavanje truda. Pokazalo se, također, da oni učenici koji procjenjuju da su samodjelotvorni u vidu postignutih ishoda učenja, su ujedno skloniji ciljnoj orijentaciji učenja, ali i izvedbe. Učenici usmjereni na učenje su ujedno usmjereni i na izvedbu, ali nisu usmjereni na izbjegavanje truda. S druge strane, učenici koji su usmjereni na izvedbu su ujedno usmjereni i na izbjegavanje truda.

## Rasprava

Cilj ovog istraživanja bilo je ispitati obilježja i spolne razlike učenika završnih razreda osnovne škole u procjeni kvalitete nastave te ispitati njihove ciljne orijentacije, odnosno ispitati međusobnu povezanost aspekata kvalitete nastave i ciljnih orijentacija u učenju.

Rezultati ovog istraživanja na uzorku učenika završnih razreda osnovnih škola iz dvije najveće županije u Republici Hrvatskoj nisu pokazali značajne spolne razlike u procjeni kvalitete nastave. I djevojčice i dječaci podjednako prosječno procjenjuju sve aspekte kvalitete nastave, odnosno zanimljivost nastave, izazovnost nastavnih aktivnosti, mogućnosti izbora načina rada na nastavi, smislenost nastave te svoju školsku samodjelotvornost. Iz rezultata istraživanja je vidljivo da učenicima nastava nije organizirana na način da bi je oni smatrali dovoljno kvalitetnom, odnosno da bi zadovoljila njihove potrebe. Školama bi upravo kvalitetna nastava (npr.: Butler, 2006; Meece i Miller, 1999) trebala biti sredstvo za osnaživanje učenikovih sposobnosti, osobito kod onih učenika koji su orijentirani na učenje. Isto tako, kvalitetno organizirana nastava daje učenicima mogućnost izbora i osigurava im određenu razinu autonomije (Deci, 1995), odnosno potiče učenikovu motivaciju (Eccles i Midgley, 1989).

U pogledu ciljnih orijentacija dječaci su podjednako usmjereni na izvedbu i izbjegavanje truda, što se može objasniti njihovom željom za dobivanjem više ocjene, dok su djevojčice u većoj mjeri usmjerene na učenje. To je u skladu s nekim dosadašnjim istraživanjima gdje dobiveni rezultati pokazuju kako su djevojčice motiviranije za učenje (npr.: McKenna, Kear i Ellsworth, 1995), slično kao i u istraživanju Patrick, Ryan i Pintrich (1999) gdje je utvrđeno da su djevojčice sklonije orijentaciji na učenje. Suprotno tome istraživanje Stanišnik Pilatuš, Jurčec i Rijavec (2012), vezano za dobne i spolne razlike u ciljnim orijentacijama u učenju, nije pronašlo razlike između dječaka i djevojčica u sedmim i osmim razredima, već samo kod učenika do šestog razreda. Pritom treba uzeti u obzir istraživanja koja su pokazala kako se s povećanjem dobi učenika smanjuje motivacija za učenje te istovremeno povećava motivacija za izbjegavanjem truda (Eccles i sur., 1989; Midgley, Feldlaufer i Eccles, 1989; Eccles i sur., 1993). Takav trend ukazuje na pad intrinzične motivacije učenika osnovnoškolskog obrazovanja s obzirom na dob (Stanišnik Pilatuš, Jurčec, Rijavec, 2012) pa se također postavlja pitanje može li škola organizacijom kvalitetne nastave smanjiti ili utjecati na takve trendove. Stoga je važno naglasiti kako se rezultati ovog istraživanja u pogledu spolnih razlika ciljnih orijentacija u učenju mogu tumačiti samo na uzorku učenika sedmih i osmih razreda osnovne škole.

Općenito ako učenici ne vide smisao u onome što uče, odnosno nemaju kvalitetno organiziranu nastavu, slabi im motivacija i pada orijentacija na učenje (npr.: Anderman i Mglej, 1997). Iako nije bilo značajnih spolnih razlika u procjeni kvalitete nastave, uočeno je da učenici koji žive u gradovima postižu veće završne prosječne uspjehe u školi te su skloniji orijentaciji na učenje. Također učenici s višim završnim prosječnim uspjehom procjenjuju višu razinu školske samodjelotvornosti te su usmjereniji na učenje i na izvedbu.

## **Zaključak**

Istraživanje spolnih razlika učenika u procjeni kvalitete nastave i povezanosti s njihovim ciljnim orijentacijama provedeno je na uzorku učenika sedmih i osmih razreda osnovne škole. Na temelju ovog istraživanja moguće je donijeti nekoliko zaključaka. Ne postoje spolne razlike u procjeni kvalitete nastave ni u jednoj od njenih dimenzija (zadovoljstvo, izazov, izbor, smislenost, samodjelotvornost), odnosno i dječaci i djevojčice podjednako nisu sigurni je li im organizirana kvalitetna nastava ili ne bez obzira o kojoj se dimenziji kvalitete nastave radi. Učenici su iznadprosječno skloni orijentaciji na učenje, izvedbu i izbjegavanje truda. Ne postoje spolne razlike u ciljnim orijentacijama izbjegavanja truda i izvedbe, odnosno i dječaci i djevojčice

podjednako su usmjereni na izvedbu i izbjegavanje truda. Postoje spolne razlike u ciljnim orijentacijama učenja, tj. djevojčice su ipak nešto više sklonije učenju nego dječaci. Povezanost dimenzija kvalitete nastave i ciljnih orijentacija u učenju pokazala je povezanost kvalitete nastave s usmjerenošću na učenje, tj. učenici koji smatraju da im je organizirana kvalitetna nastava (u svih pet dimenzija) skloniji su orijentaciji na učenje. Učenici koji su usmjereni na izvedbu smatraju se samodjelotvornijim u nastavi te nastavu vide smislenom. Učenici koji su usmjereni na izbjegavanje truda nisu zadovoljni nastavom koja im je organizirana. Učenici s višim ocjenama su skloniji procjenjivati višu razinu školske samodjelotvornosti, usmjereniji su na učenje i na izvedbu, a učenici sedmih razreda skloniji su procjenjivati nastavu smislenijom, nego učenici osmih razreda. Učenici koji žive u gradovima postižu veće završne prosječne uspjehe i skloniji su orijentaciji na učenje.

U budućim istraživanjima kvalitete nastave i ciljnih orijentacija u učenju trebalo bi uključiti i neke druge prediktore kvalitete nastave, odnosno istražiti koliko kvalitetna nastava može doprinjeti razvoju određenih ciljnih orijentacija u učenju kod učenika s obzirom na njihovu dob. Time bi se sigurnije mogli donijeti zaključci koliko kvalitetno organizirana nastava doprinosi razvoju određenih ciljnih orijentacija u učenju kroz osnovnoškolsko obrazovanje, a koliko sama intrinzična motivacija učenika kao pojedinca.

## Literatura

- Ames, C. (1992) Achievement goals and the classroom motivational climate. In: D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327–348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Anderman, E. M. i Midgley, C. (1997) Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269–298.
- Bloom, B. (1985) *Talent development in young people*. New York, NY: Ballantine.
- Butler, R. (2006) Are mastery and ability goals both adaptive? Evaluation, initial goal construction and the quality of task engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 595–611.
- Chae, Y. & Gentry, M. (2011) Gifted and general high school students' perception of learning and motivational constructs in Korea and United States. *High Ability Studies*, 22 (1), 103–118.
- Deci, E. L. (1995) *Why we do what we do: The dynamics of personal autonomy*. New York: Putnam's Sons.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dewey, J. (1916) *Democracy and education*. New York: Heath.
- Dweck, C. S. (1986) Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048.
- Eccles, J. S., Midgley, C. (1989) Stage environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education, Goals and cognitions*, (pp. 139–186). New York: Academic Press.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C. A., Miller, C., Reuman, D. A. i Yee, D. (1989) Selfconcepts, domain values, and self – esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality*, 57 (2), 283–310.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Mac Iver D. i Feldlaufer, H. (1993) Negative effects of traditional middle school on student's motivation. *The Elementary School Journal*, 93 (5), 553–574.
- Gardner, H. (1991) *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: BasicBooks.

- Gentry, M. & Owen, S. V. (2004) Secondary student perceptions of classroom quality. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 16 (1), 20–29.
- Goodlad, J. I. (1984) *A place called school*. New York: McGraw-Hill.
- Matijević, M., Drljača, M. i Topolovčan, T. (2016) Učeničke procjene vlastitih aktivnosti u nastavi likovne kulture. *Učenje i nastava*, 2 (1), 129–150.
- Matijević, M., Opić, S. & Rajić, V. (2015) Student's views of classroom activities in secondary education in Croatia. *Didactica Slovenica*, 30 (3–4), 36–49.
- McKenna, M. C., Kear, J. D. & Ellsworth, A. R. (1995) Children's Attitudes toward Reading: A National Survey. *Reading Research Quarterly*, 30 (4), 934–956.
- Meece, J. L. & Miller, S. D (1999) Changes in elementary school children's achievement goal for reading and writing: results of a longitudinal and an intervention study. *Scientific Studies of reading*, 3, 207–229.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. i Eccles, J. S. (1989) Student/teacher relations and attitudes towards mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development*, 60, 981–992.
- Niemivirta, M. (1996) Motivational – cognitive components in self – regulated learning. *Paper presented at the 5th International Conference on Motivation*. Landau, Germany.
- Niemivirta, M. (1998) Individual differences in motivational and cognitive factors affecting self - regulated learning: A pattern - oriented approach. In P. Nenniger, R. S. Jager, A. Frey A. & M. Wosnitza (Eds.), *Advances in Motivation* (pp. 23–42). Landau: Verlag Empirische Padagogik.
- Niemivirta, M. (2002b) Motivation and performance in context: the influence of goal orientations and instructional setting on situational appraisals and task performance. *Psychologia: An international Journal of Psychology in the Orient*, 45, 250–270.
- Patrick, H., Ryan, A. M. & Pintrich, P. R. (1999) The differential impact of extrinsic and mastery goal orientations on males' and females' self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 11 (2), 153–171.
- Piaget, J. (1970) Piaget's theory. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology: Vol. 1* (3rd ed., pp. 703–732) New York: Wiley.
- Pintrich, P. R. i Schunk, D. H. (1996) *Motivation in education: Theory, research and application*. Englewood, NJ: Prentice Hall.
- Rijavec, M. i Brdar, I. (2002) Coping With School Failure And Self – Regulated Learning. *European Journal of Psychology of Education*, 17 (2), 177–194.
- Roeser, R. W., Strobel, K. R. & Quihuis, G. (2002) Studying early adolescents' academic motivation, social-emotional functioning, and engagement in learning: variable – and person -centred approaches. *Anxiety, Stress & Coping*, 15, 345–368.
- Strniščak Pilatuš, I., Jurčec, L. i Rijavec, M. (2013) Ciljne orijentacije u učenju: dobne i spolne razlike i povezanost sa školskim uspjehom. *Napredak*, 154 (3), 473–491.
- Thorkildsen, T.A. & Nicholls, J. G. (1998) Fifth – graders' achievement orientations and beliefs: Individual and classroom differences. *Journal of Educational Psychology*, 90, 179–201.
- Vygotsky, L. S. (1962) The Problem and the Approach. In Thought and Language (pp. 1–11). *Cambridge: M.I.T. Press*, Massachusetts Institute of Technology.
- Whitehead, A. N. (1929) *The Aims of Education and Other Essays*. New York: Macmillan.
- Whitrock, M. C. (1985) Teaching learners generative strategies for enhancing reading comprehension. *Theory into Practice*, 24 (2), 123–126.

Nevenka Maras  
Antonio Jurčev  
Tomislav Topolovčan

## **SOME CHARACTERISTICS OF STUDENT'S EVALUATION OF THE QUALITY OF BASIC EDUCATION AND RELATIONSHIP WITH THEIR ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATION IN LEARNING**

### *Abstract*

The aim of the study was to assess gender differences in student assessment of the classroom quality in lower secondary education of elementary school (ISCED level 2) and relationship with their achievement goal orientation profiles in learning. The survey was conducted with seventh and eighth grade students (N = 393) of elementary schools in the Split-Dalmatia County and the City of Zagreb. In addition to the student's demographic characteristics, the data were collected by the questionnaires Student Perceptions of Classroom Quality (SPOCQ) and The Components of Self-Regulated Learning (CSRL). The results have shown that students evaluate classroom quality as average in all its dimensions as: appeal with it, the challenge of activity, opportunity of choice, meaningfulness and academic self-efficacy. In terms of achievement goal orientation, students estimate that they are above average in learning or mastery-extrinsic orientation, but also on performance and avoidance orientation. The results indicate that there are no differences in the student's assessment of the classroom quality with regard to gender. On the other hand, girls are more focused on learning orientation, while there is no difference in performance and avoidance orientation. In terms of correlation, it has been shown that those students orientated on learning are more positively evaluating all the dimensions of classroom quality, but those who are focused on avoidance are not content with it. Performance oriented students selectively choose teaching activities and are more self-effacing. In conclusion, gender is not a determinant of the difference in quality assessment but is significant for differences in student achievement goal orientation profiles in learning. The classroom quality will be considered higher by students orientated on learning, while those who are orientated on performance and avoidance are indifferent to the assessment of it. Implications of the results are explained in the paper.

*Key words: achievement goal orientations, classroom quality, students, elementary school*

Veselin Mićanović  
Tatjana Novović

## STRATEGIJE AKTIVNOG UČENJA/PODUČAVANJA U PRVOM RAZREDU OSNOVNE ŠKOLE U CRNOJ GORI

### *Sažetak*

Strategija učenja / podučavanja u mlađim razredima osnovne škole značajno trasira put daljeg obrazovanja individue. U radu su prikazane strategije aktivnog učenja / podučavanja u prvom razredu crnogorskog osnovnog obrazovanja. Istraživanjem su fokusirana brojna pitanja aktivnog učešća učenika u svakodnevnim školskim situacijama, koje smo smatrali složenim, važnim segmentom, a istovremeno i kompleksom dimenzija obrazovnog koncepta usmjerenog na učenika. Afirmisanje aktivnog / participativnog pristupa u radu smo podrobnije ispitali raslojavajući ga na pojedine aspekte učenja / podučavanja učenika u ukupnoj interakciji nastavnog procesa u školskoj zajednici. Na čemu se strategije aktivnog učenja / podučavanja temelje? Da li one uključuju stalni organizovani rad i učenje u visoko strukturisanim okolnostima, kontrolu i praćenje? Strategija aktivnog učenja / podučavanja, shvaćena kao kompleksna sveobuhvatna uključenost individue u cjeloviti proces učenja, rada i življenja u odjeljskoj zajednici i školi u globalu, odvija se dominantno kroz igru, kao najprirodniju i najspontaniju dječju aktivnost.

Cilj istraživanja je da utvrdi u kojoj mjeri učitelji i vaspitači kreiraju ambijent, koji je u funkciji učeničkih potreba, njihovog aktivnog učenja, i da identifikuje zastupljenost strategija učenja / podučavanja u neposrednoj nastavnoj praksi u prvom razredu osnovne škole u Crnoj Gori. U istraživanju su primijenjene metode opservacije i evaluacije nastavne prakse. Istraživački nalazi pokazuju da učitelji i vaspitači primjenjuju različite methodske strategije aktivnog učenja / podučavanja u radu, aktivnosti organizuju kroz igru, ostavljajući dovoljno prostora učenicima da postavljaju pitanja, istražuju, rješavaju probleme i primjenjuju stečena znanja u novim situacijama.

Ključne riječi: *aktivnost, nastavnik, prvi razred, strategije, škola, učenik, učenje / podučavanje, vaspitač*

### **Uvod**

Postignuća učenika su u neposrednoj zavisnosti od njihove aktivnosti u nastavi. Izbor strategija aktivnog učenja / podučavanja proističe iz uvažavanja individualnih potencijala i prilagođavanja nastavnog procesa učeničkim mogućnostima i potrebama od najranijih dana njihovog uključivanja u organizovani obrazovni proces. Ishodi učenja su povezani s ukupnim obrazovnim sistemom i ogledalo su njegovog kvaliteta. Nastavne strategije zasnovane na uvažavanju individualnih potencijala i prilagođavanju nastave učeničkim mogućnostima i potrebama od trenutka uključivanja u obrazovni proces je princip uspješnog učenja. Dakle, postignuća učenika ne zavise samo od kvaliteta udžbenika (Törnroos, 2005) već i od načina rada u nastavi. Strategija poučavanja produkuje određene ishode koji su povezani s ukupnim obrazovnim učinkom



nastavnika, vaspitača i škole u cjelini kao institucije obrazovnog sistema u kojoj se realizuje nastava po važećem nastavnom planu i program. Razvoj učeničkih sposobnosti je uslovljen procesom poučavanja u konkretnim nastavnim situacijama koje doprinose funkcionalnoj primjeni usvojenih znanja iz različitih oblasti. Tako na primjer razvoj logičkog mišljenja bi bio praktično nemoguć bez određenih podsticaja i vježbanja sa logičkim sadržajima iz različitih predmetnih područja (jezika i književnosti, matematike, prirode i tehnike i sl.). Dakle, „težište treba da bude na razvoju kognitivnih sposobnosti rešavanjem problema i stvaralačkog učenja“ (Jukić, 1997: 15).

Rani školski uzrast karakteriše bogatstvo razvojnog potencijala, visok stepen radoznalosti, jaka unutrašnja motivacija, intenzivno pamćenje, izražene senzo-motoričke aktivnosti. Zato je potrebno osmisliti i realizovati praktične aktivnosti sa slikovitim, tj. ikoničkim prikazivanjem stvari i pojava, koje počivaju na intuitivnoj inteligenciji i perceptivnim sposobnostima (Bruner, 2000). Kroz takve aktivnosti djeca stavljaju u akciju svoje misaone procese i vrše vlastitu rekonstrukciju stvarnosti usavršavajući kombinatoričku fleksibilnost (Kopas-Vukašinić, 2006: 176).

Rezultati brojnih istraživanja iz oblasti ranog školskog uzrasta (Li, 2000; Johnston, 2010; Afflerbach, Cho, Kim, Crassas & Doyle, 2013), upotpunjeni konceptom savremenih psiholoških polazišta Pijažea i Vigotskog o ranom učenju, značajno utiču na planiranje i izbor strategija učenja kad su u pitanju obrazovni modeli za efikasno djelovanje na djecu u prvim godinama škole. Strategije učenja koje počivaju na interakciono-konstruktivističkom pristupu djetetu i učenju u školskom kontekstu impliciraju težnju za učenjem i saznavanjem kroz interakciju u zajednici, putem kooperativno-interaktivnog izgrađivanja pojmova, koncepata i širih konstrukata (Vučković, 2010b). Uz posredničku ulogu nastavnika i vaspitača kao voditelja, partnera, kreatora ambijenta za učenje, u užem i širem smislu, dijete upoznaje sebe, druge, sredinu, ovladava vještinama, izgrađuje pojmove, povezuje ih u šire sheme / koncepte i konstruiše i sakonstruiše vlastita saznanja.

U savremeno organizovanoj nastavi nastavnik planira različite aktivnosti i pristupe kako bi sve učenike motivisao i aktivirao u procesu učenja (Vučković, 2010a). Pri tome ne treba ni u jednom momentu zanemariti učeničku pažnju. Očiglednost nastave podstiče opažanje i intenzivira pažnju učenika. „Pri opažanju često se jedan objekat izdvaja a sve ostalo ostaje u pozadini“ (Marjanović, 1996: 2). Nastavnik treba da kreira raznovrsne aktivnosti kako bi održao pažnju učenika, a da pri tom ne vrši dirigovanu klasifikaciju i „nametanje“ sopstvenog mišljenja. Stoga ukupna organizacija vremena, a posebno onog povezanog s aktivnostima učenja, treba da bude što fleksibilnija. Učenje na ranim uzrastima ne treba ograničiti „samo na intelektualnu sferu ličnosti, već angažovati sve aspekte njenog razvoja, tjelesnu sferu i emocije isto koliko i kognitivne snage djeteta. Naročito je važno da se kod učenika ovog uzrasta, zahvaljujući učenju, razviju saznavna interesovanja, formira duh otvoren, prijemčiv i spreman za traganja i nova iskustva, što je najdragocjenija karakteristika ličnosti i garancija za mnoga dalja istraživanja i postignuća“ (Kamenov, 1999).

Zato u mlađim razredima osnovne škole imamo za cilj da nenametnuto, putem spontane voljne aktivnosti, intenziviramo razvoj kognitivnih struktura koje se na ovom uzrastu najbrže razvijaju i mijenjaju kroz igru. Planiraju se i realizuju aktivnosti koje uključuju rješavanje važnih životnih problema sa visokim nivoom apstrakcije. Otuda su izuzetno važni prateći činioci misaone aktivnosti učenika, koji doprinose rješavanju problemskih zadataka i predstavljaju mikrostrukturu problemskog mišljenja (Obradović, 1998: 133). Zato se u novijoj nastavnoj praksi posebna pažnja poklanja strategijama učenja koje preferiraju veću individualnu aktivnost učenika, a da pri tome nastava bude zanimljiva i dinamična. U tom cilju nastava treba prevashodno

da podstiče i razvija: individualne sposobnosti učenika, sposobnosti samostalnog uočavanja veza i odnosa među predmetima i simbolima, logičko mišljenje i rasuđivanje učenika i osposobljava učenika da primjenjuje stečena znanja u životnim situacijama.

## **Metodologija istraživanja**

**Predmet i cilj istraživanja.** Istraživanjem su analizirana pitanja aktivnog učešća učenika u svakodnevnom školskim situacijama. Problem afirmisanja aktivnog / participativnog pristupa u radu smo detaljnije ispitali raslojavajući ga na pojedine aspekte učenja / podučavanja učenika u ukupnoj interakciji nastavnog procesa u školskoj zajednici.

Cilj istraživanja je da utvrdi u kojoj mjeri učitelji i vaspitači kreiraju ambijent što je u funkciji učeničkih potreba, njihovog aktivnog učenja i da identifikuje zastupljenost strategija učenja / podučavanja u neposrednoj nastavnoj praksi u prvom razredu osnovne škole u Crnoj Gori.

**Uzorak istraživanja.** Istraživanje je sprovedeno na uzorku od dvjesto pedeset ispitanika (200 učitelja i 50 vaspitača) u prvom razredu osnovne škole iz tri regije u Crnoj Gori. Riječ je o namjernom i prigodnom uzorku jer su uključeni samo nastavnici razredne nastave i vaspitači u prvom razredu osnovnih škola koje su nam bile dostupne i pokazale dobrovoljnost da učestvuju u istraživanju. Nastojali smo da uzorkom obuhvatimo nastavnike razredne nastave i vaspitače iz sve tri regije u Crnoj Gori (južna: 60 nastavnika i 15 vaspitača, centralna: 80 nastavnika i 20 vaspitača i sjeverna regija: 60 nastavnika i 15 vaspitača), heterogene po stručnoj spremi (viša stručna sprema: 13 nastavnika i 6 vaspitača, visoka stručna sprema: 187 nastavnika i 44 vaspitača) i po godinama radnog iskustva (od 0 do 10 godina radnog iskustva ukupno 63 nastavnika i 14 vaspitača, od 10 do 20 godina radnog iskustva 105 nastavnika i 31 vaspitač i više od 20 godina radnog iskustva 32 nastavnika i 5 vaspitača).

**Metod istraživanja.** U istraživanju su primijenjene metode opservacije i evaluacije nastavne prakse putem kojih smo utvrdili zastupljenost indikatora strategije podučavanja u vaspitno-obrazovnom radu u grupi – odjeljenju. Pored toga, u istraživanju je korišćen *upitnik*. Upitnik nam je poslužio da dobijemo, neposredno od ispitanika, tražene podatke o proučavanom problemu. Upitnikom su zastupljena pitanja koja su definisana u skladu sa datom problematikom i odnosila su se na utvrđivanje mišljenja ispitanika o: afirmisanju aktivnog učenja kroz igru, poštovanju osjećanja drugih u nastavnom procesu, podsticanju učenika da postavljaju pitanja, razvijanju istrajnosti u rješavanju zadataka, primjeni stečenih znanja u novim situacijama i zainteresovanosti učenika za rješavanje problemskih situacija u nastavnom procesu.

**Organizacija istraživanja.** U organizaciji ovog istraživanja uključeni su autori rada. Ispitanicima je bila zagarantovana anonimnost podataka dobijenih opservacijom i upitnikom koji su popunjavali. Na taj način smo smanjili mogućnost davanja “poželjnih” odgovora. Podaci su prikupljeni u periodu novembra, decembra 2017. i februara 2018. godine.

Postupak opažanja časova (45 minuta) i aktivnosti nastavnika i vaspitača u radu s djecom u prvom razredu osnovne škole provodila su istovremeno dva istraživača koji su nezavisno jedan od drugog pratili i identifikovali pokazatelje u protokolu za opservaciju, zatim su po obavljenom opažanju analizirali impresije o aktivnostima nastavnika i vaspitača i utvrđivali zastupljenost pojedinih indikatora. Nakon opservacije časova i realizovanih aktivnosti, nastavnici i vaspitači

popunjavali su upitnik. Upitnik su popunjavali i nastavnici i vaspitači koji nijesu bili saglasni da se opserviraju časovi, ali su željeli da popune upitnik.

## Rezultati istraživanja

U radu su date frekvencije kao objektivni statistički pokazatelji varijabli, na osnovu kojih možemo jasno uočiti dinamiku iskazanih odgovora ispitanika koja odslikava stanje proučavanog problema u nastavi u prvom razredu osnovne škole. Zaključci do kojih smo došli produkovali su prijedlog mjera za unapređenje organizacije i realizacije nastave aktivnog učenja / poučavanja u prvom razredu osnovne škole.

### Zastupljenost indikatora strategija aktivnog učenja / poučavanja kroz opservaciju

Za utvrđivanje zastupljenosti indikatora strategije učenja / poučavanja kroz timski rad učitelja i vaspitača u nastavnom procesu u prvom razredu osnovne škole izvršili smo opservaciju 50 časova u više gradova u Crnoj Gori (Tabela 1).

Tabela 1. Zastupljenost indikatora strategije aktivnog učenja / poučavanja u prvom razredu osnovne škole

Indikatori strategije poučavanja	Procijenjena strategije učenja / poučavanja				Ukupno
	Neadekvatno	Dobar početak	Kvalitetna praksa	Korak dalje	
Primjenjivan širok raspon strategija aktivnog učenja / poučavanja za sva razvojna područja učenika.	5 10.0%	8 16.0%	35 70.0%	2 4.0%	50 100%
Učenicima se nude aktivnosti koje podstiču istraživanje, eksperimentisanje, samostalno otkrivanje i kreativnost.	4 8.0%	5 10.0%	38 76.0%	3 6.0%	50 100%
Prisutne strategije kojima se podstiču viši misaoni procesi i rješavanje problema.	8 16.0%	9 18.0%	32 64.0%	1 2.0%	50 100%
Nastavnik vaspitač prepoznaje, cijeni i kreira raznovrsne prilike za neformalno učenje / poučavanje (napolju, u široj zajednici...)	11 22.0%	9 18.0%	27 54.0%	3 6.0%	50 100%
Nastavnik vaspitač upoznaje učenike s ciljevima učenja / poučavanja i podstiče ih na promišljanje o procesu i rezultatima vlastitog učenja.	10 20.0%	7 14.0%	29 58.0%	4 8.0%	50 100%
Nastavnik vaspitač podstiče učenike na korišćenje dostupnih razvojno-primjerenih tehnologija kako bi podržali svoje učenje u informatičkom društvu.	14 28.0%	10 20.0%	24 48.0%	2 4.0%	50 100%
Nastavnik vaspitač nudi aktivnosti koje kod učenika njeguju osjećaj vlastite osobnosti i identiteta.	7 14.0%	14 28.0%	25 50.0%	4 8.0%	50 100%
Nastavnik vaspitač koristi strategije kojima podstiče učeničku samostalnost i inicijativu.	3 6.0%	16 32.0%	24 48.0%	7 14.0%	50 100%
Nastavnik vaspitač koristi strategije kojima učenike podstiče na samoregulišuće ponašanje.	6 12.0%	9 18.0%	28 56.0%	7 14.0%	50 100%
Nastavnik vaspitač koristi strategije kojima učenicima pomaže izgrađivati pozitivne odnose i saradnju s drugima.	8 16.0%	8 16.0%	28 56.0%	6 12.0%	50 100%
	4	23	19	4	50

Nastavnik vaspitač povezuje učenje novih koncepata i vještina s dječjim prethodnim znanjima i iskustvima.	8.0%	46.0%	38.0%	8.0%	100%
Nastavnik vaspitač pruža učenicima odgovarajuću podršku u skladu s njihovim potrebama i napretkom.	2	25	20	3	50
	4.0%	50.0%	40.0%	6.0%	100%
Nastavnik vaspitač podstiče učenike na postavljanje ciljeva i očekivanja za svoj rad i na promišljanje o postignutim rezultatima učenja	7	22	19	2	50
	14.0%	44.0%	38.0%	4.0%	100%
Nastavnik vaspitač integriše različite sadržaje kako bi učenici mogli uvidjeti povezanost različitih sadržaja i aktivnosti sa svakodnevnim iskustvima i kako bi ih mogli primijeniti u realnim situacijama.	3	21	18	8	50
	6.0%	42.0%	36.0%	16.0%	100%
Nastavnik vaspitač primjenjuje procedure kojima učenike podstiče na smislenu saradnju i međusobnu podršku.	3	22	20	5	50
	6.0%	44.0%	40.0%	10.0%	100%
Nastavnik vaspitač koristi strategije kojima učenike podstiče na učestvovanje i na razumijevanje odgovornosti i posljedica.	7	22	18	3	50
	14.0%	44.0%	36.0%	6.0%	100%
Nastavnik vaspitač koristi strategije koje učenicima pomažu u učenju o pravilima, granicama i o poštovanju prava drugih.	4	23	18	5	50
	8.0%	46.0%	36.0%	10.0%	100%
Nastavnik vaspitač nudi učenicima mogućnosti izbora tokom procesa učenja / podučavanja i pomaže im razviti razumijevanje za posljedice svojih izbora.	2	28	13	7	50
	4.0%	56.0%	26.0%	14.0%	100%
Zbirni prikaz zastupljenosti svih indikatora strategije podučavanja:	108	281	435	76	900
	12.0%	31.2%	48.3%	8.4%	100%

Pretpostavka efikasne nastave i uspješnog učenja / podučavanja je da razvijemo voljnu aktivnost učenika i kontinuirano ga stimuliramo da učestvuje u njoj svim svojim kognitivnim kapacitetima. Zato je fokusiranje i razvijanje voljne pažnje kod učenika veoma važna pretpostavka za strpljivo, istrajno, kombinovanje, istraživanje, rješavanje problema (Ognjenović, 2002). U opservaciji praktičnih aktivnosti u nastavnom procesu na različitim uzrasnim nivoima primijenili smo 18 indikatora u kategoriji – *strategije poučavanja / učenja* (Tabela 1). Širok opseg indikatora za *strategije podučavanja / učenja* proizašao je iz potrebe da se što objektivnije sagleda nastavnička i vaspitačka djelatnost u grupi, primjena različitih pristupa učenju / poučavanju, u kojima učenik ima centralnu ulogu.

U ukupnom skoru dobijenom sagledavanjem pojedinih indikatora strategija učenja / podučavanja dominira opcija *kvalitetne prakse* (48.3%), zatim slijedi dobar početak (31.2%), neadekvatno (12.0%) i na kraju korak dalje (8.4%). Dobijeni rezultati pokazuju da nastavni kadar, učitelji i vaspitači, razumiju i koristi savremene strategije učenja / podučavanja, u značajnoj mjeri. Međutim, ne možemo apstrahovati niti zanemariti nedvosmisleno markantan pokazatelj (31.2%) koji ukazuje na dobar početak ili samo put *ka kvalitetnoj praksi*, pa i 12% *neadekvatne* primjene procjenjivanih indikatora. To je vidljivo u svim indikatorima kvalitetne primjene strategija podučavanja (Mićanović i Novović, 2015).

Razloge ovakvih nalaza i pokazatelja možemo tražiti u već pomenutim izazovima u praksi: prekobrojna odjeljenja, neadekvatna nastavna sredstva, loši prostorni uslovi i nedovoljni resursi

za rad, ali, u određenoj mjeri i nedostajuće savremene stručne kompetencije nastavnika i vaspitača za funkcionalnu, sveobuhvatnu primjenu kompleksnih strategija podučavanja, pa i nedovoljno snažna motivacija za produbljivanje, sistemsko i sveobuhvatno mijenjanje prakse u pravcu posvećenije participacije svih učesnika.

Interesantno je zapaziti da se najveći skor javlja na indikatoru *Učenicima se nude aktivnosti koje podstiču istraživanje, eksperimentisanje, samostalno otkrivanje i kreativnost (76%)* na nivou *kvalitetne prakse*, što je zaista dobar pokazatelj posvećenosti učitelja i vaspitača da učenike uvode u proces istraživačkog učenja i samostalnog dolaženja do saznanja. Nasuprot tome imamo najmanji skor na indikatoru *Prisutne strategije kojima se podstiču viši misaoni procese i rješavanje problema (2%)* na nivou *korak dalje*, međutim, na istom ovom indikatoru imamo veoma visok skor na nivou *kvalitetne prakse (64%)*, što ukazuje na to da su ipak viši misaoni procesi i rješavanje problema zastupljeni u nastavi prvog razreda te da se učenici ovog uzrasta ili pak nastavnici i vaspitači dobro snalaze u tome. Interesantno je uočiti još da se veliki broj indikatora aktivnog učenja / poučavanja najvećim dijelom iskazuje u kategoriji *dobrog početka*. Takvih imamo osam indikatora koji se odnose na nastavnika, odnosno vaspitača u pogledu: *povezivanja učenja novih konceptata i vještina s dječjim prethodnim znanjima i iskustvima, pružanja učenicima odgovarajuće podrške u skladu s njihovim potrebama i napretkom, podsticanja učenika na postavljanje ciljeva i očekivanja za svoj rad i na promišljanje o postignutim rezultatima učenja, integrisanja različitih sadržaja kako bi učenici mogli uvidjeti povezanost različitih sadržaja i aktivnosti sa svakodnevnim iskustvima i kako bi ih mogli primijeniti u realnim situacijama, primjene procedura kojima učenike podstiču na smislenu saradnju i međusobnu podršku, korišćenja strategija kojima učenike podstiču na učestvovanje i na razumijevanje odgovornosti i posljedica, korišćenja strategija koje učenicima pomažu u učenju o pravilima, granicama i o poštovanju prava drugih, davanja učenicima mogućnosti izbora tokom procesa učenja / poučavanja i pružanja pomoći u cilju razvijanja razumijevanja za posljedice svojih izbora*. Ovi pokazatelji govore da u crnogorskom obrazovnom sistemu osnovnog obrazovanja na najranijim njenim stepenicama još nijesu stvoreni uslovi za kvalitetniju implementaciju savremenih modela nastavne prakse, te da još treba posvetiti pažnju tom procesu.

U cilju dubljeg sagledavanja nivoa i kvaliteta zastupljenosti strategija aktivnog učenja / poučavanja kroz igru, uz punu participaciju učenika u nastavnom procesu, učiteljima i vaspitačima je u anketi postavljeno pitanje, operacionalizovano kroz nekoliko pojedinačnih ajtema. Ispitanici su, na četvorostepenoj skali, birali opciju koja je najbliža njihovoj procjeni o nivou zastupljenosti fokusiranog koncepta.

Tabela 2. *Aktivno učenje / poučavanje kroz igru*

Kategorija ispitanika	Afirmisanje aktivnog učenja / poučavanja kroz igru				
	Ostvaren u potpunosti	Uglavnom ostvaren	Uglavnom nije ostvaren	Uopšte nije ostvaren	Ukupno
Učitelji	137 68.5%	63 31.5%	0 0.0%	0 0.0%	200 100%
Vaspitači	41 82.0%	9 18.0%	0 0.0%	0 0.0%	50 100%
Ukupno	178 71.2%	72 28.8%	0 0.0%	0 0.0%	250 100%

Na osnovu dobijenih rezultata, prikazanih sa frekvencijama i procentima (Tabela 2), naši ispitanici (učitelji i vaspitači) dominantno procjenjuju da se podsticanje aktivnog učenja / podučavanja kroz igru kod djece prvog razreda osnovne škole ostvaruje u potpunosti. Učitelji su mišljenja da je aktivno učenje / podučavanje kroz igru ostvareno u potpunosti (137 ispitanika ili 68.5%), dok su ostali mišljenja da je pomenuti koncept uglavnom ostvaren (63 ispitanika ili 31.5%), a nije bilo onih ispitanika koji su pri stavu da pomenuti koncept uglavnom nije ostvaren ili uopšte nije ostvaren. Vaspitači su nešto homogeniji od učitelja o ovom pitanju i dominantno smatraju da je aktivno učenje / podučavanje kroz igru ostvareno u potpunosti (41 ispitanik ili 82%), dok je vrlo mali broj vaspitača (9 ili 18%) mišljenja da je dati koncept učenja / podučavanja uglavnom ostvaren, a nije bilo onih koji su mišljenja da ispitivani koncept uglavnom nije ostvaren ili uopšte nije ostvaren. Iskazani odgovori ispitanika (učitelja i vaspitača) u sumarnom prikazu potvrđuju da je više od dvije trećine ispitanika (178 ili 71.2%) mišljenja da je u prvom razredu osnovne škole aktivno učenje / podučavanje kroz igru ostvareno u potpunosti, dok je manje od trećine ispitanika (72 ili 28.8%) mišljenja da je ovaj koncept učenja / podučavanja uglavnom ostvaren. Ovakvo mišljenje ispitanika ojačava ideju spontanog, aktivnog učenja / podučavanja učenika kroz igru na najmlađem školskom uzrastu, bez obzira na izvjesnu rezervu jednog broja ispitanika koji vrlo oprezno sagledavaju nivo kvaliteta primjene pomenutog koncepta u praksi.

Dakle, dobijeni rezultati prikazani u procjenama po izabranim ajtemima naših ispitanika ukazuju na to da se u nastavnoj praksi učenicima daje više prostora za samostalno, voljno djelovanje i učenje kroz igru, te da se sve manje insistira na dirigovanoj, nametnutoj, nevoljnoj aktivnosti pri izvršavanju zadatah instrukcija. Afirmisanje dječje autonomije temelji se na razvijanju nezavisnosti u mišljenju i ponašanju, inicijativnosti i samoregulaciji (Mlinarević i Tomas, 2010). Očigledno da učitelji i vaspitači u prvom razredu osnovne škole organizuju aktivnosti sa jasnim dječjim potrebama. Holistički pristup omogućava prirodno povezivanje unutrašnjih i spoljašnjih konstitutivnih komponenti vaspitno-obrazovnog ambijenta. Izbor sadržaja učenja u oblikovanju kurikuluma temelji se na razumijevanju učenika i poštovanju njihove perspektive mišljenja, načina razumijevanja i sl. Po mišljenju ispitanika, učitelja i vaspitača sve više se u praksi afirmiše učenje / podučavanje kroz igru jer dijete “uči reagujući cijelim svojim bićem” (Krnjaja i Miškeljin, 2006: 126). Planirajući različite aktivnosti kroz igru, učitelji i vaspitači nastoje da povežu životno-praktične aktivnosti sa različitim područjima i oblastima, te na taj način omogućavaju djeci da kroz raznovrsne igrovne sadržaje koriste jezičko-komunikacijske, kognitivne i socioemocionalne vještine.

Po pitanju ponašanja učenika u nastavnom procesu sa dominantnim elementima aktivnog učenja/ podučavanja, prevashodno u pogledu sagledavanja poštovanja osjećanja drugih u interakcijskim aktivnostima nastavnog procesa, od učitelja i vaspitača smo dobili ohrabrujuće podatke (Tabela 3).

Tabela 3. *Poštovanje osjećanja drugih u nastavnom procesu*

Kategorija ispitanika	Učenici u nastavnom procesu prepoznaju osjećanja drugih i reaguju na odgovarajući način:				
	Veoma često	Često	Rijetko	Nikad	Ukupno
Učitelji	189 94.5%	11 5.5%	0 0.0%	0 0.0%	200 100%
Vaspitači	48 96.0%	2 4.0%	0 0.0%	0 0.0%	50 100%
Ukupno	237 94.8%	13 5.2%	0 0.0%	0 0.0%	250 100%

Dobijeni rezultati ukazuju na iskristalizovano jedinstveno mišljenje obje kategorije ispitanika da učenici u nastavnom procesu prepoznaju osjećanja drugih i reaguju na odgovarajući način u najvećem broju slučajeva, i to *veoma često* (237 ili 94.8%) i *često* (13 ili 5.2%), dok nije bilo mišljenja da se to dešava *rijetko* ili *nikad*. Naime, pojedinačno posmatrano, po kategorijama ispitanika, možemo zaključiti da u najvećem broju učitelji (189 ili 94.5%) i vaspitači (48 ili 96%) dijele mišljenje da *veoma često* učenici u nastavnom procesu prepoznaju osjećanja drugih i reaguju na odgovarajući način, dok je u nešto blažoj formi mišljenje iskazano na način da oni to rade *često*, i to vrlo mali broj uzorkovanih ispitanika, svega 11 ili 5.5% učitelja i 2 ili 4% vaspitača. Timskim radom, kroz igrovne aktivnosti, razgovor, organizovanje zajedničkih aktivnosti u učionici, napolju, učitelji i vaspitači izgrađuju kod učenika realističniji stav o različitim potrebama, da razumiju drugo i drugačije, da prirodnije prihvataju različite perspektive i zrelije, strpljivije prevazilaze neusklađene stavove te izlaze iz svoje "egocentrične vizure".

Jedan od načina da učenike aktivno uključimo u proces učenja jeste da ih podstičemo da postavljaju pitanja. Pitanja mogu biti upućena nastavniku, odnosno vaspitaču ili učenicima. Pitanja podstiču učenike da učestvuju u odgovoru i uče jer je to put da tragaju za nepoznatim informacijama i stižu nova ili proširuju stečena znanja. U kojoj mjeri učitelji i vaspitači to prepoznaju kao važan činilac aktivnog učenja, ispitali smo i rezultate prezentovali u Tabeli 4.

Tabela 4. Podsticanje učenika da postavljaju pitanja

Kategorija ispitanika	Učitelji i vaspitači podstiču učenike da postavljaju pitanja:				
	Veoma često	Često	Rijetko	Nikad	Ukupno
Učitelji	124 62.0%	76 38.0%	0 0.0%	0 0.0%	200 100%
Vaspitači	39 78.0%	11 22.0%	0 0.0%	0 0.0%	50 100%
Ukupno	163 65.2%	87 34.8%	0 0.0%	0 0.0%	250 100%

Prema procjeni naših ispitanika, učitelji *veoma često* (124 ili 62%) ili *često* (76 ili 38%) podstiču učenike na postavljanje pitanja u nastavnom procesu. Vaspitači to rade intenzivnije, tako imamo da 39 ispitanika ili 78% to rade *veoma često*, dok svega 11 ispitanika ili 22% je mišljenja da to radi *često*. Veoma je važno da nijedan ispitanik ni u jednoj od kategorija nije mišljenja da u nastavnom procesu *rijetko* ili *nikad* ne podstiče učenike da postavljaju pitanja. Učitelji i vaspitači to rado čine, čak dvije trećine ukupne populacije ispitanika (163 ili 65.2%) to *veoma često* čini, dok približno jedna trećina ispitanika (87 ili 34.8%) to radi *često*. Učenici se na takav način osjećaju uvažanim, odgovornim, korisnim i vrlo su motivisani za učešće u takvim aktivnostima.

Istrajnost učenika u rješavanju zadataka je bitan pokazatelj aktivnosti učenika i njihove spremnosti za učenje. Učitelji i vaspitači su organizatori nastavnog procesa u kojem učenik pokazuje zainteresovanost i istrajnost u rješavanju zadataka. U kojoj mjeri učenici pokazuju istrajnost u rješavanju zadataka u prvom razredu osnovne škole, dobili smo od ispitanika (Tabela 5).

Tabela 5. Istrajnost u rješavanju zadataka

Kategorija ispitanika	Učenici pokazuju istrajnost u rješavanju zadataka:				
	Veoma često	Često	Rijetko	Nikad	Ukupno
Učitelji	183 91.5%	17 8.5%	0 0.0%	0 0.0%	200 100%
Vaspitači	47 94.0%	3 6.0%	0 0.0%	0 0.0%	50 100%
Ukupno	230 92.0%	20 8.0%	0 0.0%	0 0.0%	250 100%

Iz Tabele 5 uočavamo da su ispitanici približno usaglašeni o ovom pitanju, tako da učitelji u velikom broju (183 ili 91.5%) smatraju da učenici pokazuju *veoma često* istrajnost u rješavanju zadataka, dok mali broj u ovoj kategoriji ispitanika (17 ili 8.5%) je mišljenja da *često* pokazuju istrajnost u rješavanju zadataka. Za nijansu optimističnije mišljenje imaju vaspitači, oni u najvećem broju (47 ili 94%) smatraju da učenici pokazuju *veoma često* istrajnost u rješavanju zadataka, dok veoma mali broj ispitanika u ovoj kategoriji (3 ili 6%) dijeli mišljenje da učenici *često* pokazuju istrajnost u rješavanju zadataka. Ovakvo mišljenje ispitanika možemo obrazložiti činjenicom da timski rad učitelja i vaspitača, primjenom strategije aktivnog učenja / podučavanja, intenzivira učeničku aktivnost koja stabilizuje njihovu voljnu pažnju, vježba strpljenje i istrajnosti u pogledu rješavanja određenih individualnih i/ili timskih / grupnih zahtjeva i zadataka. U tom smislu, učitelji i vaspitači, uz kreiranje zanimljivih i raznovrsnih aktivnosti, podstiču djecu da istrajavaju u završavanju započetih "zadataka", da motivisano i posvećeno rade i učestvuju u zajedničkim aktivnostima.

Budući da znanja koja stičemo u školi postaju trajnija, funkcionalnija i svrsishodnija tek ukoliko nađemo njihovu primjenjivost u novim situacijama, to moramo težiti da u nastavnom procesu stvorimo uslove da učenici mogu primijeniti usvojena znanja u novim aktivnostima kako bi postali svjesni važnosti škole, učenja i sopstvenog rada na tom planu. Učitelji i vaspitači proces učenja / podučavanja čine uspješnijim ukoliko rade na kontinuiranoj nadogradnji učeničkih znanja. U kojoj mjeri zaista učitelji i vaspitači podstiču djecu da primjenjuju stečena znanja u nastavnom procesu, saznali smo iz upitnika (Tabela 6).

Tabela 6. Primjena stečenih znanja

Kategorija ispitanika	Učenici primjenjuju stečena znanja u novim situacijama:				
	Veoma često	Često	Rijetko	Nikad	Ukupno
Učitelji	200 100%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	200 100%
Vaspitači	50 100%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	50 100%
Ukupno	250 100%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	250 100%

Odgovori ispitanika o pitanju primjenjivosti stečenih znanja u novim situacijama su zaista ohrabrujući kada je u pitanju nastava i proces učenja / podučavanja. Dobijeni rezultati potvrđuju da svi ispitanici iz obje kategorije (učitelji i vaspitači) imaju potpuno jedinstven stav (100%) i smatraju da učenici *veoma često* primjenjuju stečena znanja u novim situacijama. Interesantno je



da niko od ispitanika nije mišljenja da ta znanja učenici primjenjuju *često*, *rijetko* ili *nikad*. Pretpostavljamo da ovakav odgovor ispitanika je uslijedio zbog činjenice da učitelji i vaspitači uvijek vode računa o učeničkim predznanjima i sposobnostima, te da planirane buduće aktivnosti u odgovarajućoj mjeri oslanjaju na prethodna znanja učenika.

Strategije aktivnog učenja / podučavanja u svojim organizacionim modelima rada se u velikoj mjeri oslanjaju i na problemsko učenje. Izbor problemskih situacija, njihovo adaptiranje uzrastu, predznanju i sposobnostima učenika prvog razreda osnovne škole je zadatak učitelja i vaspitača. U kojoj mjeri učenici pokazuju zainteresovanost za rješavanje problemskih situacija u nastavnom procesu, saznali smo iz ankete učitelja i vaspitača (Tabela 7).

Tabela 7. Zainteresovanost za rješavanje problemskih situacija

Kategorija ispitanika	Učenici pokazuju zainteresovanost za rješavanje problemskih situacija u nastavnom procesu:				
	Veoma često	Često	Rijetko	Nikad	Ukupno
Učitelji	189 94.5%	11 5.5%	0 0.0%	0 0.0%	200 100%
Vaspitači	50 100%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	50 100%
Ukupno	239 95.6%	11 4.4%	0 0.0%	0 0.0%	250 100%

Rezultati dobijeni od ispitanika nam potvrđuju da učenici *veoma često* (239 ili 95,6%) pokazuju zainteresovanost za rješavanje problemskih situacija u nastavnom procesu, dok mali broj ispitanika (11 ili 4,4%) je pri stavu da *često* pokazuju zainteresovanost za rješavanje problemskih situacija u nastavnom procesu. Posmatrano po kategorijama ispitanika, moguće je uočiti da učitelji u dominantnom broju tvrde da učenici *veoma često* (189 ili 94,5%) pokazuju zainteresovanost za rješavanje problemskih situacija u nastavnom procesu, dok mali broj njih dijeli mišljenje da oni *često* (11 ili 5,5%) pokazuju zainteresovanost za rješavanje problemskih situacija u nastavnom procesu. Za razliku od učitelja vaspitači su jednoglasnog mišljenja da učenici *veoma često* (50 ili 100%) pokazuju zainteresovanost za rješavanje problemskih situacija u nastavnom procesu.

### Zaključna razmatranja

Širok opseg indikatora strategija aktivnog učenja / podučavanja u prvom razredu osnovne škole proizašao je iz potrebe da se što objektivnije sagleda nastavna djelatnost učitelja i vaspitača u školi, primjena različitih metodskih pristupa učenju / poučavanju, u kojima učenik ima centralnu poziciju. Riječ je o strategijama podučavanja koje podstiču: sva razvojna područja ličnosti učenika; istraživanje, eksperimentisanje, samostalno otkrivanje i kreativnost; više misaone procese i rješavanje problema; neformalno učenje; promišljanje o procesu i rezultatima vlastitog učenja, korišćenje dostupnih razvojno-primjerenih tehnologija; njegovanje osjećaja vlastite posebnosti i identiteta; učeničku samostalnost i inicijativu; samokontrolu ponašanja; izgrađivanje pozitivnog odnosa i saradnje s drugima; povezivanje novih koncepata i vještina s ranijim iskustvom; podršku u učenju usklađenu s individualnim potrebama; planiranje realno ostvarivih ciljeva i kritičko sagledavanje naučenog; povezivanje različitih vaspitno-obrazovnih sadržaja i aktivnosti

primjerenih realnom životu; saradnju i međusobnu podršku u radu; razumijevanje odgovornosti i posljedica; razumijevanje pravila, granica i prava drugih; izbor raznovrsnih aktivnosti i razumijevanja posljedica vlastitog izbora. U ukupnom skor u opservacijom procijenjene strategije aktivnog učenja / poučavanja možemo konstatovati da u vaspitno-obrazovnoj praksi dominira skor *kvalitetne prakse* (48.3%), zatim slijedi *dobar početak* (31.2%), *neadekvatno* (12.0%) i na kraju *korak dalje* (8.4%). Dobijeni rezultati govore da nastavni kadar (učitelji i vaspitači) razumije i koristi savremene strategije učenja / poučavanja u značajnoj mjeri, ali ne možemo biti u potpunosti zadovoljni utvrđenim stanjem, te moramo imati jasnu viziju poboljšanja stanja i težiti ne samo ka *kvalitetnoj praksi već koraku dalje*. To nas upućuje na potrebu dodatnog stručnog usavršavanja nastavnog kadra i obezbjeđivanje boljih uslova rada u nastavi kako bi rezultati u praksi bili na još naprednijem nivou.

Prema procjeni naših ispitanika iz obje kategorije, učitelji i vaspitači, organizacija nastavnog procesa uz primjenu različitih metodskih strategija aktivnog učenja / poučavanja u prvom razredu osnovne škole je ohrabrujuća. Ispitanici su po svim kriterijskim varijablama iznosili mišljenje koje se dominantno iskazivalo u prvoj kategoriji (*ostvaren u potpunosti ili veoma često*), u manjem procentu u drugoj kategoriji (*uglavnom ostvaren ili često*), dok nije bilo ispitanika koji se na ponuđene odgovore drugačije izjašnjavao (*uglavnom nije ostvaren, uopšte nije ostvaren, rijetko ili nikad*), tako da možemo konstatovati da ispitanici odgovorno sagledavaju nivo i kvalitet primjene ovog važnog koncepta u praksi, te da kreiraju ambijent koji je u funkciji učeničkih potreba, njihovog aktivnog učenja i da identifikuju zastupljenost strategija učenja / poučavanja u neposrednoj nastavnoj praksi u prvom razredu osnovne škole u Crnoj Gori.

Dakle, istraživanjem smo prepoznali dobiti za učenike od koncepta aktivnog učenja / poučavanja u prvom razredu osnovne škole, smatrajući da ovakav način rada doprinosi efikasnijem i prirodnijem osamostaljivanju učenika, njihovoj kooperativnosti, boljoj komunikativnosti, sposobnosti za rješavanje problema, kreativnosti, stabilnijoj pažnji i izražajnijoj istrajnosti u radu.

## Literatura

- Afflerbach, Peter, Cho, Byeong-Young, Kim, Jong-Yun, Crassas, Maria Elliker & Doyle, Brie. Reading: What Else Matters Besides Strategies and Skills? *The Reading Teacher*, 2013, 66(6), 440–448.
- Bruner, Jerome. *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa, 2000.
- Johnston, Peter. An Instructional Frame for RTI. *The Reading Teacher*, 2010, 63 (7), 602–604.
- Jukić, Stipan. *Učenje učenja u nastavi*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, 1997.
- Kamenov, Emil. *Predškolska pedagogija*. Beograd: ZUNS, 1999.
- Kopas-Vukašinović, Emina. Uloga igre u razvoju dece predškolskog i mladeg školskog uzrasta. Beograd: Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 2006, 38 (1), 174–189.
- Krnjaja, Živka, Miškeljin, Lidija. *Od učenja ka poučavanju*. Beograd: Lačarak, AM Graphic, 2006.
- Li, Yeping. A Comparison of Problems That Follow Selected Content Presentations in American and Chinese Mathematics Textbooks. *Journal for Research in Mathematics Education*, 2000, 31 (2), 234–241.
- Marjanović, Milo. *Metodika matematike, II deo*. Beograd: Učiteljski fakultet, 1996.
- Mićanović, Veselin, Novović, Tatjana. Dimensions of Preschool Education Environment in Montenegro, *Croatian Journal of Education*. Zagreb: Faculty of Teacher Education University of Zagreb, 2015, 17 (3), 891–923.

- Mlinarević, Vesnica, Tomas, Sanja. *Partnerstvo roditelja i odgojitelja – čimbenik razvoja socijalne kompetencije djeteta*. Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku, 2010.
- Obradović, Marko. *Opća metodika nastave matematike*. Zagreb: Prosvjeta, 1998.
- Ognjenović, Predrag. *Psihologija opažanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2002.
- Törnroos, Jukka. Mathematics Textbooks, Opportunity to Learn and Student Achievement. *Studies in Educational Evaluation*, 2005, 31 (4), 315–327.
- Vučković, Dijana. Development of learning strategies (About the competence learning to learn). *International Magazine for Educational Sciences and Practice 007*, Nikšić: Faculty of Philosophy, 2010a, 7, 10–16.
- Vučković, Dijana. Razvoj strategija učenja verbalnog gradiva u osnovnoj školi. *Naša škola*, Banja Luka: Filozofski fakultet, 2010b, 16 (1–2), 37–69.

## **STRATEGY ACTIVE LEARNING / TEACHING IN THE FIRST GRADE OF PRIMARY SCHOOL IN MONTENEGRO**

### *Abstract*

The strategy of learning / teaching in elementary grades significantly pave the way for further education of the individual. The paper presents the strategy of active learning / teaching in the first grade of primary education Montenegrin. The survey fokus many questions active participation of students in everyday school situations, which we considered complex, important segment, but also the complex dimensions of the educational concept aimed at students. Affirming the active / participating approach to work, we further examined by analysing certain aspects of the learning / teaching students in the overall interaction of the teaching process in the school community. What is the strategy of active learning / teaching based? Do they include permanent organized work and learning in a highly structured circumstances, control and monitoring? An active learning / teaching, understood as a complex individual comprehensive involvement in the whole process of learning, work, life in classroom community and the school in general, occurs dominantly through the game as the most natural and the most spontaneous children's activities. The aim of the research is to determine the extent to which teachers and educators create an atmosphere, which is a function of students' needs, their active learning and to identify the presence of strategies of learning / teaching in the direct teaching practice in the first grade of primary school in Montenegro. The study applied the methods of observation and evaluation of teaching practice. Research findings show that teachers and educators use different methodological strategies of active learning / teaching in work activities are organized throughout the game, leaving enough space for the students to ask questions, explore, solve problems and apply their knowledge in new situations.

*Key words: activity, teacher, first grade, strategy, school, student, learning / teaching, kindergarten teacher*

Amir Pušina

## KREATIVNOST U NASTAVI: PSIHOLGIJSKA UTEMELJENOST I NEKE PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE

### *Sažetak*

U radu se govori o segmentima psihologijske utemeljenosti kreativnosti i mogućim pedagoškim (poučavanje/učenje) implikacijama. Fokus je na poticanju kreativnosti učenika u nastavi vizurom nekoliko prominentnih psihologijskih teorija i modela: Sternbergove Teorije o uspješnoj inteligenciji, Investicijske teorije kreativnosti Sternberga i Lubarta i Trosložnog modela intelektualnih stilova Zhangove i Sternberga. Predstavljene su i ukratko analizirane različite strategije poticanja kreativnosti čija bi provedba u nastavi trebala rezultirati specifičnim – sintetičkim, analitičkim i praktičnim kreativnim ishodima/sposobnostima: redefiniranju problema, propitivanju i analiziranju pretpostavki i plasiranju kreativnih ideja. Konkretni primjeri poticanja kreativnosti – kako općenitim didaktičkim izričajem tako i specifičnim metodičkim idejama, mogu poslužiti učiteljima za vlastito promišljanje, osobito modeliranje kreativnosti učenika na različitim nivoima školovanja.

*Ključne riječi: investicijska teorija kreativnosti, poticanje kreativnosti, teorija uspješne inteligencije, trosložni model intelektualnih stilova*

### **Uvod**

Kreativnost (lat. *Creare* – stvoriti, sazdati) ljudski je čin produkcije ideja i objekata (artefakata) koji su novi, originalni, vrijedni (isplativi) i primjenjivi, dakle atraktivni, značajni i korisni i za pojedinca i za društvo. Kao proces, uključuje preplitanje više faza sadejstva raznolikih varijabli aktivatora (deaktivatora), sposobnosti, pojačivača (prigušivača), apela na auditorij i ocjene istoga auditorija o kreativnim idejama/produktima (Colman, 2001; Glăveanu, 2013; Sternberg, 2017). Ovisno o temeljima (kriterijima) dolazi se do raznolikih psihologijskih sistematizacija kreativnosti. Tako temeljem primarnih tvrdnji (hipoteza), ključnih koncepata, fokusa i nivoa uticaja, kreativnost se može promatrati/analizirati kroz razvojnu, psihometrijsku, ekonomijsku, stadijsko-procesnu, kognicijsku, evolucijsku, tipologijsku i sistemsku prizmu/pristup (Kozbelt, Beghetto i Runco, 2010). Kreativnost je, npr. u sistemskom pristupu rezultat interakcije i međusobne povezanosti kompleksnih sistema faktora, njihovog variranja i razvoja. Tako u „šest P“ modelu to su (1) Ličnost (eng. Personality), (2) Okruženje (Place, Press), (3) Potencijal (Potential), (4) Proces (Process), (5) Produkt (Product) i (6) Uvjeravanje (Persuasion) (bos. LOPPPU). U „pet A“ modelu (od eng. Actor, Action, Artifact, Audience, Affordances), kreativnost se razumijeva kao čin stvaranja novih i upotrebljivih artefakata i posljedica je interakcije jednog ili više učesnika sa raznolikim auditorijima i dostupnošću/izazovima okruženja. U odnosu na LOPPPU model, kreativna osoba ovdje se više vidi kao akter (sudionik) događaja, proces je sada čin, produkt postaje artefakt, dokaz (umotvorina, rukotvorina) a okruženje (naročito auditorij) je više ili manje dostupno, inspirativno, podržavalačko, provokativano (Glăveanu, 2013; Pušina, 2014).

Psihologijska sistematizacija kreativnosti temeljem značaja razvoja/uticaja kreacije u relaciji pojedinac–društvo, poznatija kao „Četiri K model kreativnosti“ (eng. The Four C Model of Creativity) opisuje četiri vrste kreativnosti: (1) Velika kreativnost, Velika-K (eng. Big-Creativity, Big-C) je eminentna, po uticaju i posljedicama na svijet globalna kreativnost, npr. ostvarenja Tesle, Pikasa i sl.); (2) Profesionalna kreativnost, Pro-K (eng. Professional-Creativity, Pro-C) je visok nivo kreativnosti u oblastima ljudskog života i rada koja nije prepoznata/izvršila uticaj na globalnom planu. Mnogi, npr. pišu ili komponuju veoma kreativno, ali (još) nisu dosegli nivo jednog Jesenjina ili Betovena; (3) mala kreativnost, mala-k (eng. little creativity, little-c) opisuje kreativnost u svakodnevnom životu, npr. hobi-slikanju, kuhanju i sl; (4) mini kreativnost, mini-k (eng. mini creativity, mini-c)-lična, individualna kreativnost (kao potencijal) koja odražava razvojnost, korake ka narednim nivoima kreativnosti, odnosi se na novu i ličnosti smislenu interpretaciju iskustva, aktivnosti i događaja te dinamičke interpretativne procese konstruiranja vlastitoga znanja i razumijevanja s obzirom na specificitet sociokulturalnog konteksta. Ovaj model odražava učenje Vigotskog o kognitivnom i kreativnom razvoju, izuzetno značajno za pozicioniranje škole u procesu poduka/učenje (Kaufman i Beghetto, 2009).

Kako se vidi, kreativnost, kao složen psihologijski i psihološki izazov/fenomen traži više terminološke jasnoće, osobito razgraničenja između kreativnih potencijala i kreativnog ponašanja, gdje se kreativni potencijali operacionaliziraju kao kognitivne sposobnosti i procesi te dispozicije ličnosti koje omogućavaju kreativnu ekspresiju. Kreativnost se u vidljivom spektru ljudskog ponašanja odnosi na iskomunicirane ideje ili kreirane produkte kao rezultate interakcije individualnih potencijala te situacionih i kulturalnih utjecaja (Ivcevic, 2009, Pušina, 2014). U nastavku se ukratko izlažu tri teorijska polazišta koja bi mogla činiti jasniju terminološku potku i operacionalizaciju pregnantnu za pedagoške/didaktičke implikacije, osobito poticanje kreativnosti u nastavi.

### **Psihologijska utemeljenost kreativnosti**

Kao šira teorijska osnova za promišljanju poticanja kreativnosti, osobito u nastavi, odabrane su psihologijske teorije i modeli visoke pojmovne i konceptualne obuhvatnosti i koherentnosti, empirijski podržane konstruktne valjanosti, osobito (potencijalne) heurističke generativnosti/slojevite korespondencije s pedagojskim naučnim disciplinama pedagogijom i didaktikom. Prema navedenim kriterijima ovdje su promotrene Investicijska teorija kreativnosti (ITK), Teorija uspješne inteligencije (TUI) i Trosložni model intelektualnih stilova (TIS).

*Investicijska teorija kreativnosti* (eng. Investment Theory of Creativity) Sternberga i Lubarta (1991) upućuje na traganje za novim, nepoznatim idejama i uočavanje razvojnog potencijala nekih već poznatih, starih ili zaboravljenih ideja. Kreativci tragaju, ali i istrajavaju u uvjerenju i ubjeđivanju drugih u generativnu vrijednost, korisnost i isplativost takvih ideja. Motivirani su i sposobni „kupovati jeftino, a prodavati skupo“, što je temeljni metaforički okvir navedene teorije. Kreativnost u velikoj mjeri počiva na konfluentnosti (lat.confluere–stjecanje, sjedinjenje) – dinamičkom odnosu, sjedinjavanju, sadejstvu i sinergiji šest različitih resursa (faceta) kreativnosti: *intelektualnih sposobnosti, znanja, intelektualnih stilova, osobina ličnosti, motivacije i okruženja*. Konfluentnost pobrojanih resursa sugerira međuzavisni, dinamički odnos kompenzacijskog/sinergijskog sadejstva a ne njihov prosti zbir: (1) postoji prag za navedene komponente, npr. znanje, ispod kojega je kreativnost teško ostvariva, bez obzira na nivo drugih

komponenti; (2) moguća je djelimična kompenzacija gdje kvalitet jedne od komponenti – npr. motivacije, može neutralizirati slabost neke druge – npr. okruženje; (3) sadejstvo dvije komponente – npr. inteligencije i motivacije, pogotovo ako su visoko izražene, može višestruko unaprijediti kreativnost (Sternberg, 2006a). Intelektualne sposobnosti (inteligencija) i intelektualni stilovi, procijenjeni su jednim od najznačajnijih resursa kreativnosti (Sternberg, 2006a,b), i stoga ostaju u daljem fokusu.

*Intelektualne sposobnosti* promatraju se okvirom Teorije uspješne inteligencije (eng. Theory of Successful Intelligence) izvedene iz Triarhičke teorije inteligencije (eng. Triarchic theory of intelligence) (Sternberg 1985, 1999, 2000; Pušina, 2005, 2014). Uspješna inteligencija definirana je preko šest postulata koji, kako autor ovoga teksta smatra, nose snažnu pedagošku/didaktičku provokaciju/ponudu: (1) uključuje set (skup) analitičkih, kreativnih i praktičnih sposobnosti potrebnih nekome za uspjeh u životu, kako god taj uspjeh osoba definirala; (2) uspjeh je definiran sociokulturalnim kontekstom. Određen je ličnim i/ili društvenim standardima i očekivanjima a ne apstraktno; (3) sposobnost ličnosti da prepozna vlastite snage i iz njih izvuče najviše što može. Svako je dobar za nešto; (4) sposobnosti ličnosti da prepozna vlastite slabosti kako bi ih kompenzirala ili korigirala. Niko nije dobar u svemu; (5) sposobnost ličnosti da se adaptira, oblikuje i izabere okruženja u kojima će, usklađujući mišljenje ili ponašanje, funkcionirati na zadovoljavajući način, ili odabрати potpuno novo okruženje-sredinu za koju smatra da će biti više ohrabrujuća i izazovnija; (6) posljedica je sistematskog odgojnog uticaja, moguće ju je njegovati i razvijati u školi pod uvjetom da se učenicima, čak i u vrlo ranoj dobi, ponude nastavni programi koji će postavljati izazove i njihovoj kreativnoj i praktičnoj inteligenciji, a ne samo analitičkim sposobnostima. Uspješna inteligencija, dakle, nikako nije posljedica slučaja. Ključnim za razumijevanje ljudske kreativnosti smatraju se tri vrste intelektualnih sposobnosti u konfluentnom odnosu: (1) sintetička sposobnost – osoba je sposobna misliti (rješavati) probleme na nove načine i pomjerati granice konvencionalnog mišljenja; (2) analitička sposobnost – odnosi se na procjenu vrijednosti potencijala ideja i (3) praktična kontekstualna sposobnost – odnosi se na sposobnost uvjeravanja drugih u vrijednost predloženih ideja. Izostanak/pomanjkanje bilo koje od ovih triju sposobnosti dovodi u pitanje kvalitet kreacije. Tako, npr. izraženo analitičko mišljenje uz odsustvo druge dvije intelektualne sposobnosti obično završava u vodama snažnog kritičkog mišljenja. Nadalje, izražene sposobnosti sintetičkoga mišljenja mogu voditi velikom broju novih ideja koje ostaju nerealizirane, samo na „nivou teorije“. Na kraju, „usamljena“ praktična kontekstualna sposobnost bez sinergije sa analitičkim i sintetičkim sposobnostima može biti veoma opasna obzirom na zaživljavanje/realiziranje ideja zbog njihovog uvjerljivog prezentiranja, a ne radi njihove vrijednosti/dobra (Pušina, 2014). Dakle, sposobnosti kreativnog, analitičkog i praktičnog mišljenja i njihovo dinamičko sadejstvo čine srž (teorije) uspješne inteligencije. Kreativne osobe harmoničnim, uravnoteženim korištenjem, kreativnih, analitičkih i praktičnih sposobnosti „gospodari su svoje sudbine“: adaptiraju se, ali ako treba i (pre)oblikuju i mijenjaju (biraju) sredinu koja će ih više poticati na raznolikost i gdje će imati više uspjeha (Pušina, 2014).

*Intelektualni stilovi* kao posredujuće, kontrolirajuće i organizirajuće varijable identificirane su jednim od ključnih, osobito sinergijskih resursa generiranja kreativnosti. (Zhang i Sternberg, 2005; Pušina, 2014). U Trosložnom modelu intelektualnih stilova (eng. Threefold model of Intellectual Styles) koji su predložili Zhang i Sternberg (2005), pojam „intelektualni stil“ ima ulogu „kišobran pojama“ koji bi trebao obuhvatiti značenja svih značajnijih stil-konstrukata kao što su kognitivni stil, konceptualni tempo, stil donošenja odluka i rješavanja problema, stil učenja, stil

uma, perceptualni stil, stil mišljenja itd. Zhang i Sternberg (2005: 2) i Pušina (2014: 25) prema Zhang i Sternberg (2005) definiraju i obrazlažu pojam „intelektualni stil“ na slijedeći način: (1) intelektualni stil je način na koji osoba procesira informacije i postupa sa zadacima; (2) u svojoj mnogostranosti, intelektualni stil je kognitivni, afektivni, fiziološki, psihološki i sociološki. Kognitivni stoga jer osoba, kada god procesira informacije, uključuje neku od vrsta kognitivnih procesa. Afektivni jer je način obrade informacija i postupanja sa različitim zadacima djelimično određen osjećajima osobe dok je angažirana na tim zadacima. Fiziološki, jer stil djelimično ovisi od različitih čulnih osnova informacija koje treba procesirati, npr. vidnih, slušnih, taktilnih. Psihološki zbog toga što je korištenje različitih stilova djelimično uvjetovano interakcijom osobe s okolinom. Sociološki, jer različiti stilovi mišljenja u izvjesnoj mjeri odražavaju preferencije (vrijednosti) društva u kojemu osoba živi i radi. Temeljem rezultata istraživanja generiranim Sternbergovom Teorijom mentalnog samoupravljanja (eng. Theory of Mental Self-Government, MSG, 1988) ovim integrativnim modelom Zhang i Sternberg (2005, 2006, 2012) razvrstali su temeljem jasnih kriterija<sup>118</sup>, uz ostale stil-konstrukte, MSG stilove mišljenja u tri tipa. Tip I generira kreativnost i viši nivo kognitivne kompleksnosti. Tip II su intelektualni stilovi norme, egzekutivnosti i reprezentiraju niže nivoe kognitivne kompleksnosti. Tip III može manifestirati karakteristike oba prethodna, ovisno o situaciji i prirodi zadataka. Ovdje nas podrobnije interesira Tip I MSG stilova kao sklonost procesiranju informacija i zadacima koji zahtijevaju nizak nivo strukturiranosti, veću kognitivnu kompleksnost, nonkonformizam, autonomiju, originalnost, slobodu izbora, rad na vlastiti način. Specifično, kreativnost generiraju: (1) zakonodavni stil (biti samostalan i preduzetan), (2) sudski (promišljeno donositi odluke), (3) hijerarhijski (jasno uočavati prioritete), (4) globalni (uočavati značenje konteksta) i (5) liberalni (biti skloni eksperimentiranju i razumnim rizicima). Intelektualni stilovi, dakle, imaju značajnu ulogu u razumijevanju ljudske kreativnosti, prije svega doprinoseći rasvjetljavanju povezanosti između (konstrukata) ljudske inteligencije i ličnosti i igrajući značajnu ulogu u realiziranju veoma važnog principa individualizacije u nastavi. Razvojna priroda – „kovnost“ kreativnosti izazov je svim odgojnim faktorima, a naročito obitelji i školi. Kreativnost je navika, ma kako to paradoksalno zvučalo (Sternberg, 2012) i stoga bi *temeljna pedagoška implikacija razumijevanja izloženih teorijskih pristupa u školi trebala biti razvoj kreativne ličnosti naših učenika* – ličnosti koju krasi visoka unutrašnja motivacija, uravnotežene analitičke, kreativne i praktične intelektualne sposobnosti, ustrajnost u savladavanju poteškoća, preuzimanju razumnih rizika, toleranciji dvosmislenosti, emocionalna stabilnost, društvena hrabrost, maštovitost, neinhibiranost, spontanost, istraživački duh, nezavisnost, pronicljivost, samoeфикаsnost i samoregulacija. Ličnosti koja se argumentirano odupire uobičajenim konvencijama, zna šta zna i zna šta ne zna – osobito kada i kako primijeniti ranije stečena znanja (Kvašičev, 1981, Pušina 2014). Kreativnost, dakle, treba njegovati – poticati i razvijati. Kako?

---

Zhangova i Sternberg (2005, 2012), prema Pušina (2014) navode i obrazlažu tri kriterija putem kojih različite stil-modele uključuju u svoj Trosložni model: (1) uticajnost temeljem analize referentne stil-literature; (2) operacionaliziranost – empirijsku utemeljenost i (3) testiranost – jedan stil-konstrukt definiran modelom treba biti testiran u odnosu na najmanje jedan drugi stil-konstrukt uključen u model. Intelektualni stilovi mogu se razvrstati na tri tipa temeljem individualnih razlika u ljudskim preferencijama u okviru svakog od tvorbenih koncepata koje čine (1) visoka nasuprot niskoj strukturiranosti; (2) kognitivna jednostavnost nasuprot kognitivnoj kompleksnosti; (3) konformizam nasuprot nonkonformizmu; (4) autoritet nasuprot autonomiji i (5) grupno nasuprot individualno. Također, postoji jasna određenost spram kontroverznih stil-tema: (1) većina stilova je vrijednosno „zasićena“ ili, makar vrijednosno različita, *Tip I stilova više je adaptivno vrijedan s obzirom na povezanost sa željenim ljudskim atributima i edukacijskim programima usmjerenim na poticanje kreativnosti i kritičkog mišljenja*; (2) stilovi imaju i karakteristike trajnijih osobina i stanja, ali su u većem dijelu modifikabilni, „odgojivi“ i više liče na stanja, stilovi Tipa III obzirom na visok nivo ovisnosti situaciji i zadacima više su promjenjivi nego drugi stil-tipovi i (3) konstrukti stilova visoko se međusobno, teorijski preklapaju, gdje su stilovi Tipa I više pozitivno međusobno povezani, nego stilovi Tipa II.



## Poticanje kreativnosti u nastavi

Nastava je manje ili više ciljno, plansko, organizirano, odgojno-obrazovno djelovanje, učenje i poučavanje pojedinca, bez obzira na mjesto i forme odvijanja, ali koje ima pozitivno odgojno-obrazovno dejstvo na razvoj individue. Ona je važno polje djelovanja, složena je i polivalentna djelatnost, bitan je činilac individualnog i društvenog razvoja (Muminović 2013: 77). Promatrano iz psihologijske perspektive – temeljem ukratko izloženih teorija i modela, moguće je započeti traganje za pitanjima čemu poučavamo (npr. uspješnoj inteligenciji – kreativnosti) i kako poučavamo (npr. imajući na umu intelektualne stilove koji generiraju kreativnost). Ovakva pitanja potcrtavaju značaj znanstvenog propitivanja/pozicioniranja temeljnih strukturalnih didaktičkih elemenata/faktora odvijanja nastavnog procesa kao uspješne komunikacije koja porađa/ishodi kreativnost. Impliciraju npr. raspravu o ličnosti učitelja<sup>119</sup> i učenika, tipovima i etapama nastavnoga rada, nastavnim metodama, vrednovanju u nastavi itd. Slatina (1998), npr. raspravljajući o stilovima poučavanja obrazlaže unapređujuće vođenje koje se temelji na učenju/poduci kao „igri“ životnih snaga učenika, uključuje i slobodu i red, potiče unutrašnju motivaciju te rezultira razvojem aktivnih vrlina volje-samoinicijativnosti, samostalnosti, moralne hrabrosti, preduzumljivosti, srčanosti. Sternberg i Grigorenko (2000) razvili su i uspješno testirali triarhički pristup poučavanju i vrednovanju (eng. Triarchic Instruction and Assessment, TIA) koji od učitelja zaista očekuje kreativno promišljanje, npr. resursa kreativnosti. Na jednom općem, višem pedagojskom i operacionalno pedagoškom nivou, dali su, kako se smatra, inspirativan popis, svojevrsnu taksonomiju odgojno-obrazovnih ciljeva i mogućih strategija poticanja i razvijanja kreativnosti. Strategije se ovdje razumijevaju kao pomno planirani postupci usmjereni ostvarivanju određenih ciljeva. Ovdje spadaju: (1) redefiniranje problema, (2) propitivanje i analiziranje pretpostavki, (3) plasiranje, zalaganje za kreativne ideje, (4) generiranje (stvaranje) ideja, (5) prepoznavanje različitih lica znanja, (6) identificiranje i prevazilaženje prepreka, (7) preuzimanje razumnih rizika, (8) toleriranje neodređenosti (dvosmislenosti), (9) izgrađivanje samoeфикаsnosti, (10) otkrivanje stvarnih interesa, (11) odlaganje zadovoljstva i (12) modeliranje kreativnosti. Svaka od ovih strategija može se dalje didaktički i raznoliko metodički razrađivati. O TIA pristupu uz navođenje primjera za navedene strategije može se detaljno naći na drugim mjestima (Pušina 2005, 2014). Ovdje iz jednoga ranijeg rada (Pušina, 2014: 67–69), preuzimaju – daju primjeri operacionalizacije tri strategije koje ilustriraju sintetičke, analitičke i praktične aspekte kreativnog mišljenja.

### Primjer 1. Redefiniranje problema

Redefinirati problem znači promotriti ga na više načina, iz više perspektiva – uglova gledanja, osloboditi se, izvući iz zatvorenog kruga (mišljenja). Guilford (1957, prema Kvašček, 1980: 4) pod faktorom redefinicije podrazumijeva sposobnost pronalaženja novih funkcija objekata ili dijelova objekata, sposobnost da se poznati predmeti upotrijebe na nov i neubičajen način. Sintetički je dio kreativnog mišljenja i učitelji trebaju i mogu na različite načine ohrabrivati učenike kako u definiranju, tako i redefiniranju problema. Operacionalizacija je data u Tabeli 1.

---

<sup>119</sup> Termin „učitelj“ korist ćemo za stručnjake koji direktno učestvuju – poučavaju u nastavnom procesu bez obzira na nivo obrazovanja (predškolsko, osnovno, srednje, visoko) i uz svijest podrazumijevanja rodne ravnopravnosti. Isto se odnosi i na one kojih se poučava –učenike.

Tabela 1. *Poticanje kreativnog mišljenja: redefiniranje problema*  
(adaptirano prema Sternberg i Grigorenko, 2000: 58)

	<b>Ciljana vještina:</b> Redefiniranje problema
	<b>Poticajne riječi ili fraze:</b> redefiniraj, preimenuj, promijeni gledište, preoblikuj, revidiraj
Predmeti/sadržaji	Primjeri
<b>Književnost</b>	Preraditi poznatu priču mijenjajući pozicije i tačke gledišta glavnih junaka.
<b>Matematika</b>	Postaviti različita pitanja o jednom poznatom matematičkom problemu.
<b>Prirodne nauke</b>	Razmotriti kako bi naučnik koji nije eksperimentator mogao protumačiti rezultate naučnika eksperimentatora.
<b>Društvene nauke</b>	Uporediti pozdrave i naći sličnosti/različitosti u pozdravima ljudi iz različitih kultura.
<b>Strani jezik</b>	Propitati u kojoj mjeri gramatika utiče na strukturiranost komunikacije u različitim jezicima.
<b>Umjetnost</b>	Predstaviti jedan objekat u dva potpuna različita medija.
<b>Muzički odgoj</b>	Uporediti dvije različite melodije na iste riječi ili jednu melodiju na različite riječi (takt).
<b>Tjelesni odgoj</b>	Igrati istu igru, ali uz različita pravila, npr. fudbal gdje se igrači mogu mijenjati kao u košarci.

#### Primjer 2. Propitivanje i analiziranje pretpostavki

Postavljanje, propitivanje i analiziranje pretpostavki čini dio analitičkog mišljenja uključenog u kreativnost. Učitelji trebaju modelirati hipotetičko-analitički način mišljenja učenika. Zašto, npr. pada kiša? Da li ona uopće pada, ili se penje? Da li je Kosmos inteligentan? Sternberg i Grigorenko (2000) navode primjer o Koperniku, koji je smjelo ustvrdio, a što se tada smatralo besmislenim, kako Zemlja kruži oko Sunca, a ne obrnuto. Detalji su prezentirani u Tabeli 2.

Tabela 2. *Poticanje kreativnog mišljenja: ispitivanje i analiziranje pretpostavki*  
(adaptirano prema Sternberg i Grigorenko, 2000: 60)

	<b>Ciljana vještina:</b> Ispitivanje i analiziranje pretpostavki
	<b>Poticajne riječi ili fraze:</b> šta ako, pretpostavi, ispitaj, sumnjaj
Predmeti/sadržaji	Primjeri
<b>Književnost</b>	Ispitati mogućnost „prevođenja“ proznih djela na poeziju i obrnuto.
<b>Matematika</b>	Razmotriti zašto numerički sistem u Americi ili Evropi koristi broj deset kao bazu za računanje.
<b>Prirodne nauke</b>	Propitati kada bi težina ljudi bila jednaka na različitim planetama.
<b>Društvene nauke</b>	Diskutirati zašto ljudi, kada nekoga upoznaju, u Americi najčešće izgovaraju riječ „hello“.
<b>Strani jezik</b>	Procijeniti u kojoj mjeri je za nekoga, npr. njemački jezik, strani jezik.
<b>Umjetnost</b>	Razmotriti mogućnost trodimenzionalnog slikanja.
<b>Muzički odgoj</b>	Odrediti da li razgovor može biti viđen kao muzika.
<b>Tjelesni odgoj</b>	Razmotriti zašto su ljudi skloni navijati za domaći fudbalski tim.

### Primjer 3. Plasiranje kreativnih ideja.

Istorija je puna primjera kako se za plasiranje kreativnih ideja treba boriti. Ljudi se lakše snalaze u svijetu izvjesnosti i stoga su mnoge kreativne ideje u početku bile odbačene sa sumnjom i nepovjerenjem. Ovdje možemo navesti primjer Nikole Tesle kojem je trebao ogroman trud uvjeriti druge u prednost naizmjenične u odnosu na istosmjernu struju. Učitelji trebaju na različite načine poučavati, osobito modelirati kod svojih učenika uvjeravanje drugih u vrijednost njihovih predloženih ideja, što je praktični aspekt kreativnog mišljenja. Ako učenici, npr. rade na projektu u okviru umjetnosti, oni trebaju jasno obrazložiti zašto misle da je njihov projekat vrijedan (Sternberg i Grigorenko, 2000). Konkretni primjeri za različite predmete dati su u Tabeli 3.

Tabela 3. *Poticanje kreativnog mišljenja: plasiranje kreativnih ideja*  
(adaptirano prema Sternberg i Grigorenko, 2000: 62)

	<b>Ciljana vještina:</b> Plasiranje kreativnih ideja
	<b>Poticajne riječi ili fraze:</b> uvjeri, navedi, argumentiraj, brani
Predmeti/sadržaji	Primjeri
<b>Književnost</b>	Uvjeriti drugove iz razreda da pročitaju predviđenu knjigu za lektiru.
<b>Matematika</b>	Uvjeriti kolege da su njihove ideje o rješavanju matematičkih problema ispravne.
<b>Prirodne nauke</b>	Formulirati interpretaciju naučnih podataka i braniti pred drugima takvu interpretaciju.
<b>Društvene nauke</b>	Argumenirati zašto bi baš Vas, kao predsjedničkog kandidata, ljudi trebali izabrati na narednim izborima.
<b>Strani jezik</b>	Braniti razloge značaja studiranja više stranih jezika.
<b>Umjetnost</b>	Uvjeriti druge u vrijednost dizajna stone lampe.
<b>Muzički odgoj</b>	Razviti argumentaciju o vrijednosti flamenko-muzike u odgoju mladih.
<b>Tjelesni odgoj</b>	Izmisliti novu igru i uvjeriti druge da je prihvate kao zabavnu.

Nema nikakve sumnje da je znalački osmišljenim učenjem/poučavanjem u nastavi utemeljenim i na psihologijski zasnovanom razumijevanju ljudske kreativnosti, moguće poticati i razvijati kreativno mišljenje i ponašanje učenika. Pored Sternbergovih, ovome u prilog govore i izuzetno temeljita i široko teorijski zasnovana istraživanja Kvašćeva (1971, 1980, 1981, 1983). Naročito treba potcrtati dinamičko, razvojno shvatanje inteligencije o njenoj modifikabilnosti kao rezultatu osmišljenog odgojno-obrazovnog uplitanja gdje navedene strategije mogu poslužiti kao heuristici učiteljima u vlastitom promišljanju poticanja kreativnosti u nastavi, bez obzira na nivo školovanja na kojemu poučavaju.

## Zaključak

Kreativnost je imanentna ljudskoj prirodi i društvo/škola (svih nivoa) joj bar deklarativno teže. Međutim, danas se zadaća škole sve više pogrešno interpretira reduciranjem njene misije prvenstveno na potrebe tržišta rada, a koje ljudski život danas više nego ikada, svodi na puku biološku reprodukciju. Nastoji se pripremiti djecu da „odgovaraju” u strukturiranim situacijama jasno definiranim (automatiziranim) odgovorima. Kretivnost podrazumijeva upravo suprotno – biti spreman odgovoriti/pitati/tragati velikim brojem originalnih pitanja/odgovora u manje strukturiranim situacijama.

Kurikularni pristup školi, a osobito neosmišljene reforme, dodatno otežavaju situaciju. Treba krenuti od pitanja koje jasno elaborira Palekčić (2015, 2016, 2017). Temeljno je – da li uopšte postoji dostatna rasprava o implicitnim i eksplicitnim pretpostavkama kurikularnog koncepta-ovdje iz bosansko-hercegovačke kulturalne i pedagoško-obrazovne tradicije/identiteta, osobito kada se o poticanju kreativnosti radi? Ono povlači i niz drugih pitanja koja treba raspraviti: (1) zašto se nekritički i često neznački (npr. orijentiranost na ishode učenja) prihvata anglosaksonska (atlantsku) tradicija kurikuluma i instrukcije, a potiskuje evropsku tradiciju nastavnog plana i programa, didaktike i humanističkog obrazovanja? Empirijska istraživanja primjene koncepta kurikuluma orijentiranog na ishode, standarde i kompetencije kazuju o neuspjehu i masovnim kritikama nastavnika i naučnika (SAD, Njemačka)v(Palekčić, 2016: 13; (2) kurikularne promjene ne smiju se posmatrati iz ugla puke pragmatike (npr. tržišta rada) i preuzimati nekritički, diktatima „odozgo”, nego voditi računa o teorijski utemeljenim formama odgoja, obrazovanja i nastave kao što su, kako se smatra, ITK, TUI i TIS; (3) Kako naglašava Palekčić (2016: 14), neophodno je kontinuirano analizirati društvo/obrazovni sistem tipove napetosti i neuravnoteženosti, npr. obrazovanje (otpor) nasuprot prilagođavanja (kompetenciji), obrazovanje nasuprot izobrazbi itd., (4) posebno se treba pozabaviti pitanjem da li je pomak ka ishodima učenja zaista pomak? Neke su zemlje (Indija, Kina) odustale od PISA ispitivanja znanja, (a naša se zemlja tek sada uključuje!). Teorijski i praktično utemeljen i provjeren način dostizanja ishoda učenja ne postoji pa je i trening nastavnika upitan i nespojiv sa našom evropskom (Humboltovskom) obrazovnom tradicijom. Na istome mjestu se lijepo konstatira kako se odgojnom pogreškom na teorijskoj razini smatra ono što promašuje određenu strukturu i dalje – kako bi djelatnost učenika trebala bi biti orijentirana na predmet prisvajanja, a učitelja na djelovanje posredovanja: cilj djelatnosti učitelja je djelatnost prisvajanja učenika, odgoj i obrazovanje ovdje postaje posredovano prisvajanje negenetičkih dispozicija za djelovanje, a nastava posredovano prisvajanje negenetičkih objektiviziranih dispozicija za djelovanje (Palekčić, 2016: 14). Promatrana upravo na ovakav način, nastava postaje izazov kreativnosti i učitelja i učenika.

Na kraju, neophodno je podvući da kreativnosti u nastavi teško može biti bez jasnih i koherentnih teorijskih perspektiva i utemeljenosti, uključujući psihologijske. Sve više se nastava, a pogotovo različiti projekti koji bi, npr., trebali osnažiti učitelje u kreativnoj promisli i izvedbi, skoro u potpunosti okrenuti kognitivnoj vizuri/paradigmi škole. Stoga su u ovome radu i ponuđene prominentne psihologijske teorije kao orijentacije i mogući heuristici, bez namjere psihologiziranja pedagogije i didaktike. Tako ne „zvuči” kontradiktorno tragati za „pedagoškim pojmom” u okrilju psihologije, štaviše, provocira (nadati se) kreativnu komunikaciju ove dvije naučne discipline. To bi svakako moglo biti i poticaj da se duboko zamisli zašto pedagogija danas „nema pojma” (Palekčić, 2016), te postaje provincija drugih naučnih disciplina, pa se često u vođenju pojedinih projekata odabiru eksperti visokog nivoa praktičnih sposobnosti, bez

dostatnog znanja (pojma) o pedagogiji, psihologiji, didaktici, metodici (metodikama). Ovakvi „stručnjaci”, pored toga što su vizurom TUI i doslovno opasni, najčešće su u fazi neznanja o neznanju, o čemu govori ITK! Tako se iz nastave potiskuje i gubi odgojno, afektivno, vrijednosno, a posljedice su i kratkoročno, osobito dugoročno, nesagledive. Kvaliteta (institucionalnog) odgoja i obrazovanja postaje obrnuto proporcionalna broju raznolikih obrazovnih „treninga”. Obrazovno-politička perspektiva s pragmatično-provedbenim planovima djelovanja i implementacijom vlastitih projekata dobrano je potisnula izvornu pedagoški paradigmu odgojne nastave (Palekčić, 2016). Gubi se, dakle, iz vida čovjek – homo creatus, a promovira homo apparatus! Sve se više, nažalost, udaljava od izvornog evropskog, humanističkog koncepta i Humboldtovske tradicije obrazovanja.

Prije otprilike 13 godina autor ovoga teksta prvi put je gledao film „Ja robot”(I, Robot) Aleksa Proyasa. Ježio se od pomisli da bi tržišno orijentirani obrazovni sistemi iz kojih se potiskuju i odgoj kao kreacija i odgoj za kreaciju, dakle, odgoj slobodno(g) mislećeg ljudskog bića, mogli početi „proizvoditi” visoko egzekutivno-misleće, ljude robote. Nažalost, čini se kako je to vrijeme već uveliko došlo.

## Literatura

- Colman, A. M. (2001) *A Dictionary of Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Glăveanu, V. P. (2013) Rewriting the Language of Creativity: The Five A's Framework. *Review of General Psychology*, 17 (1), 69–81.
- Ivcevic, Z. (2009) Creativity map: Toward the next generation of theories of creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3 (1), 17–21.
- Kaufman, J. C., Beghetto, R. A. (2009) Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13 (1), 1–12.
- Kozbelt, A., Beghetto, R. A., Runco, M. A. (2010) Theories of Creativity. U Kaufman, J. C. i Sternberg, R. J. (ur.) *The Cambridge Handbook of Creativity*, 20–47. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kvaščev, R. (1971) *Razvijanje stvaralačkih sposobnosti kod učenika*. Beograd: Zavod za izdavanja udžbenika SR Srbije.
- Kvaščev, R. (1980) *Podsticanje i sputavanje stvaralačkog ponašanja ličnosti*. Sarajevo: IGKRO Svjetlost.
- Kvaščev, R. (1981) *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kvaščev, R. (1983) *Razvijanje kreativnog ponašanja ličnosti*. Sarajevo: IGKRO Svjetlost.
- Muminović, H. (2013) *Osnovi didaktike*. Sarajevo: CNS.
- Palekčić, M. (2015) *Pedagoška teorijska perspektiva*. Zagreb:Erudita.
- Palekčić, M. (2016) Cjelovita kurikularna reforma – višestruko dvojni koncept i dokument. *Školske novine*, (17), 13–14.
- Palekčić, M. (2017) Od inputa do ishoda učenja. *Školske novine*, (1), 8–9.
- Pušina, A. (2005). Podučavajmo uspješnoj inteligenciji. U: *Prilozi za pedagoško-andragošku praksu*. Sarajevo: DES.
- Pušina, A. (2014) *Stil u psihologiji: teorije i istraživanja*. Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Slatina, M. (1998) *Nastavni metod*. Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Sternberg, R. J. (1985) *Beyond IQ: A Triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

- Sternberg, R. J. (1988) *Mental self-Government: a theory of Intellectual styles and their development*. Human Development, 31, 197–224.
- Sternberg, R. J. (1999) *Uspješna inteligencija: kako praktična i kreativna inteligencija određuju uspjeh u životu*. Zagreb: Barka.
- Sternberg, R. J. (2006a) The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*. 2006, Vol. 18, No. 1, 87–98.
- Sternberg, R. J. (2006b) Creating a Vision of Creativity: The First 25 Years. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Vol. 5, No. 1, 2–1.
- Sternberg, R. J. (2012) The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach. *Creativity research journal*, 24 (1), 3–12.
- Sternberg, R. J. (2017) Creativity from Start to Finish: A „Straight-A” Model of Creative Process and Its Relation to Intelligence. *The Journal of Creative Behavior*. Vol. 0, Iss. 0, pp. 1–13.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. (2000) *Teaching for Successful Intelligence: To Increase Student Learning and Achievement*. USA: Sky Light.
- Sternberg, R. J., Zhang, L. F. (2011) Revisiting the Investment Theory of Creativity. *Creativity research journal*, 23 (3), 229–238.
- Zhang, L. F., Sternberg, R. J. (2005) *A threefold model of intellectual styles*. Educational Psychology Review, 17 (1), 1–53.
- Zhang, L. F., Sternberg, R. J. (2006) *The nature of intellectual styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zhang, L. F., Sternberg, R. J. (2012) *Culture and intellectual styles*. U: Zhang, L. F. i Sternberg, R. J. & Rayner (Eds.) *Handbook of intellectual styles* (pp 131–152). New York: Springer.

## **CREATIVITY IN TEACHING: PSYCHOLOGICAL FOUNDATION AND SOME PEDAGOGICAL IMPLICATIONS**

### *Abstract*

This paper discusses aspects of psychological foundation of creativity and possible pedagogical (teaching / learning) implications. More specifically, we focus on fostering creativity (especially) students through the lens of several prominent psychological theories and models: Sternberg's theory of successful intelligence, Sternberg's and Lubart's Investment theory of creativity and Zhang's and Sternberg's Threefold model of intellectual styles. Various strategies to encourage creativity, to general didactic expression and specific methodological ideas, which should eventually result in specific creative outcomes, both in idea and execution - for example Redefinition of the problem - are presented and briefly analyzed. Concrete examples of encouraging creativity for different levels of education can serve teachers for its own reflection, particularly modeling creativity.

*Key words: creativity, strategies of encouraging creativity, teaching.*

## MUZEJ KAO PROSTOR ZA UČENJE I RAZVOJ KREATIVNOSTI KOD UČENIKA

### *Sažetak*

Radovoljnost je pokretač zbog kojeg čovjek nastoji otkriti nešto novo što mu je bilo neotkriveno, spoznati istinu te istražiti ranije događaje da bi stvarao nove. Svrha istraživanja i jeste pokušaj da se na osnovu znanstvenih činjenica o događajima, pojavama i predmetima iz prošlosti otkriju spoznaje o sadašnjosti i budućnosti. U obrazovnom pogledu, škole imaju važnu ulogu u prenošenju znanja iz prošlosti, ali i pripremanju mladih za budućnost. Pored škole, važan resurs koji svojim sadržajima može da ponudi mnogo izvora znanja jeste muzej. Muzej je javna ustanova koja je u službi društva i njegova razvoja, njegova svrha jeste proučavanje, obrazovanje, širenje vidika i buđenje radoznalosti.

U sadašnjim nastavnim planovima i programima osnovnih i srednjih škola Kantona Sarajevo posjete muzeju kao jednom važnom resursu znanja nisu predviđene kao obavezne, već škole nastoje da svoj rad obogate i učine zanimljivim tako što samoinicijativno organizuju posjete muzejima kroz nastavne i vannastavne aktivnosti. Cilj rada je istražiti koliko se muzejima daje prostora u obrazovnom sistemu da svojim resursima podstiču učenje i razvoj kreativnosti kod učenika. Pitanje je i kako muzeji prezentiraju sadržaje i koliko nude mogućnosti da učenici te specifične sadržaje usvajaju na drugačiji, kreativniji način, poznavajući činjenicu da većina muzeja nema uposlene muzejske pedagoge.

Muzeji sa svojim bogatim sadržajima mogu biti prošireni prostor školske učionice, prostor za razvijanje kreativnosti i cjeloživotnog učenja, iako ova mogućnost još nije prepoznata dovoljno. Namjera je da se ukaže na mogućnosti kreiranja takvog obrazovnog sistema u kojem muzej može biti prostor u kojem se odvija značajni dio kvalitetnog nastavnog procesa.

Ključni pojmovi: *kreativni potencijal, muzejski pedagog, nastavnici, učenici, učenje*

### **Uvod**

Učenje na drugačiji način, putem otkrića, iskustva i buđenjem kreativnosti nudi pojedincu mogućnost da svoju znatiželju vodi novim putem gdje može spoznati istinu, provjeriti neku informaciju te istražiti ranije događaje da bi stvarao nove. Svrha i cilj istraživanja prošlosti nije samo otkrivanje znanstvenih istina nego i pokušaj da se na osnovu znanstvenih činjenica o proteklim događajima, pojavama i predmetima otkriju relevantne spoznaje o sadašnjosti i budućnosti. U tom kontekstu prepoznavanje potencijala muzeja treba biti važna zadaća društva. Muzeji imaju velike potencijale za učenje, ali i za podsticanje kreativnosti kod učenika, međutim, ovi potencijali su veoma malo prepoznati. Tran (2006) prezentira istraživanja (Anderson i Zhang, 2003; Kisiel, 2003; Storksdieck, 2006) koja najčešće pokazuju da nastavnici vode učenike u muzeje s ciljem učenja sadržaja iz predmeta koji se ne može učinkovito prikazati u učionici, tj. s ciljem dopune nastavnih sadržaja i upoznavanja učenika sa resursima u njihovoj zajednici. Nužno je ukazati na važnost povezivanja ustanova za odgoj i obrazovanje s ustanovama kulture, a jedna od takvih prilika se može osigurati kroz suradnju sa muzejima. Uloga muzeja od postanka se



značajno mijenjala, ali sada se u svijetu sve više muzej prepoznaje kao važan resurs u poučavanju. Prepoznavajući resurse koje muzej ima, u ovom radu je namjera da prikaže koliko se muzejima daje prostora u obrazovnom sistemu da svojim resursima podstiču učenje i razvoj kreativnosti kod učenika. Pitanje je i kako muzeji prezentiraju sadržaje i koliko nude mogućnosti da učenici te specifične sadržaje usvajaju na drugačiji, kreativniji način, poznavajući činjenicu da većina muzeja nema uposlene muzejske pedagoge. Analizom literature i uvidom u stanje u praksi, prikazano je stanje i predstavljene su perspektive koje mogu biti prilika za razvijanje kreativnosti kod učenika. U zemljama Evrope muzeji su ojačali svoju ulogu u obrazovnom sistemu, a u prilog tome govori činjenica uvođenja muzejskog pedagoga kao stručnjaka koji organizira odgojno-obrazovni rad muzeja. Situacija u Bosni i Hercegovini u vezi s tim pitanjem nije optimistična, muzejskih pedagoga skoro da nema u muzejima, a učenici posjećuju muzeje zahvaljujući entuzijazmu nastavnika. Pozitivnih primjera ipak ima, kroz grupne posjete učenika, održavanje pedagoških radionica, a posljednjih godina i kroz realizacije festivala muzejske pedagogije „Noći u muzeju“ po uzoru na SAD. U radu će biti predstavljene neke od pedagoških smjernica za rad u muzeju, te prikaz modela i sadržaja koji mogu biti važan izvor u podsticanju kreativnosti kod učenika.

### **Put do muzejske pedagogije**

Početak razvoja muzeologije se vezuje za muzeografiju, koja se odnosi na opisivanje postupaka u procesu sabiranja i rukovanja predmetima. Tačnije, Caspar F. Neickelius prvi put upotrebljava naziv muzeografija 1727.godine u djelu Muzeografija ili uputa za ispravno poimanje i korisno tumačenje muzeja ili komora rijetkosti. Kraj XVI i cijelo XVII stoljeće se promatra kao vrijeme intenzivnog života zbirki i kabineta, te tada nastaju pisana djela i vodiči za pregled takvih zbirki. Pregledi i spisi su najviše sadržavali popis rijetkih knjiga, medaljona, portreta, kipova, slika i ostalih dragocjenosti koje su se mogle vidjeti u kućama kneževa koje su se nazivale „sobe čudesa“. Osamnaesto stoljeće razdoblje je otvaranja muzeja publici. Proučavanjem muzejske djelatnosti prožeto je XIX stoljeće, koje fokus stavlja na historiju muzeja. Riječ muzeologija se prvi put javlja 1869. godine u knjizi Philippa Leopolda Martina: Praxis der Naturgeschichte, dok u tekstu J. G. Th. von Graesse: Die Museologie als Fachwissenschaft (1883) prvi put se smatra znanost koja se bavi područjem muzeja (više pogledati u Maroević, 1993). Ključni događaj u kojem se razvija novi pristup promatranja muzeologije se desio u Madridu 1934. godine, kada se Konferencijom određuju nove perspektive, gdje muzej postaje sredstvo kojim se prenose poruke prošlosti u sadašnjost i budućnost. Slijed događaja prati i osnivanje Međunarodnog vijeća muzeja (International Council of Museums/ICOM) 1946. godine, koji je direktni nasljednik Ureda za muzeje, a svojim početkom rada odmah počinje i s izdavačkom djelatnošću. Međunarodno muzejsko vijeće (ICOM) je jedina organizacija koja predstavlja muzeje i muzejsku profesiju na međunarodnom nivou, te je i Bosna i Hercegovina članica ICOM-a od 1995.godine. Muzej je prema ICOM-u (2007) nekomercijalna, svaka javna ustanova u službi društva i njegova razvoja, koja je otvorena javnosti i koja u svrhu proučavanja, obrazovanja i zadovoljstva nabavlja, čuva, istražuje, komunicira s publikom i izlaže materijalna svjedočanstva o ljudima i njihovoj okolini.<sup>120</sup> Samim širenjem uloge muzeja u društvu javljaju se potrebe za stručnjacima u toj oblasti. Razvijanjem muzeologije javlja se potreba i za formiranjem škole koja će pripremati buduće stručnjake u ovoj oblasti, tako da se osniva prva visoka škola u Parizu 1882. godine koja kao École de Louvre djeluje

---

<sup>120</sup> Prva ICOM-ova definicija muzeja iz 1946. godine glasila je: „Muzej je svaka javna ustanova koju čine zbirke umjetničkog, tehničkog, naučnog, historijskog ili arheološkog materijala“, dok je u Statutu ICOM-a, usvojenog na 21. Generalnoj konferenciji u Beču 2007. godine, definicija proširena jer je se njegova uloga u društvu širila i mjenjala.

i danas – primarno se veže uz umjetničke muzeje i zadržava se na pragmatičnim znanjima nužnim za uspješan rad u muzeju (Maroević, 1993: 62).

Razmatrajući važnost razvoja muzeologije, ali i muzejske pedagogije, napravljen je uvid u studijske programe u BiH i uočeno je da nema konkretnog studijskog programa, već se na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu u okviru Katedre za historiju umjetnosti izučavaju predmeti Muzeologija (na prvom ciklusu studija) i Muzejska teorija i praksa (na drugom ciklusu studija) koji su usmjereni ka specifičnim funkcijama muzejske djelatnosti, od izlagačke, obrazovne, konzervatorske, do menadžmenta muzejskih kolekcija. Ukoliko studenti imaju namjeru studirati muzeologiju, izvore znanja mogu pronaći na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, gdje u okviru Odsjeka za informacijske i komunikacijske znanosti egzistira Katedra muzeologije i upravljanja baštinom. Pored Zagreba, mogu se opredijeliti i za studiji u Ljubljani, gdje je Filozofski fakultet, prvi u tadašnjoj Jugoslaviji, 1971. godine uveo studij muzeologije na Katedri za muzeologiju i konzervatorstvo. Interdisciplinarnost muzeologije sa drugim znanostima je neminovna, što vidimo kroz povezivanje sa historijom, historijom umjetnosti, etnologijom, arheologijom, prirodnim i tehničkim znanostima, ali i pedagogijom, psihologijom i sociologijom. Interdisciplinarnost muzeologije i pedagogije tvori muzejsku pedagogiju koja je vrlo mlada pedagoška disciplina, čiji predmet proučavanja vežemo uz sadržaj, metode i oblike pedagoškog djelovanja muzeja, s posebnim naglaskom na različite kategorije posjetitelja. Posljednjih godina u svijetu joj se sve više daje prostora, međutim, kada govorimo o prostoru Bosne i Hercegovine, još je potrebno rada i vremena da se muzejska pedagogija pozicionira kako u muzeju, tako i u školstvu. Muzejska pedagogija nije nešto novo u pogledu rada muzeja, jer je od postojanja muzeja zastupljena obrazovna dimenzija, samo se sada više izdvojila i pronašla moduse ispoljavanja i korištenja resursa koje pedagogija može ponuditi u radu muzeja. Svaki muzej je sam po sebi obrazovna institucija koja je samim izlaganjem eksponata ujedno preuzela i obrazovnu ulogu (Škarić, 2015).

Struktura i način rada muzeja su se godinama mijenjali, a time i uloga obrazovanja nije uvijek bila na istoj poziciji. Međutim, prepoznavanje važnosti obrazovne dimenzije muzeja vidimo još od samog razmatranja uloge publike u muzeju, a ovaj se oblik rada spominje i u najstarijem muzeološkom traktatu "Theatrum sapientiae" Samuela Quieckelberga iz XVI stoljeća. U daljnjem razvoju pedagoške ideje u muzeju najzaslužniji je Jean Carpat, a njegovim utjecajem osnovan je 1922. godine u Kraljevskome muzeju za povijest i umjetnost u Bruxellesu prvi pedagoški odjel, koji uspješno djeluje i danas. Pored toga, ukazano je na važnost stručnog profila muzejskog pedagoga, a na jednom od simpozija je navedeno da svaki veći muzej ima kustosa pedagoga da organizira nastavni centar koji bi se brinuo za mentorsku službu s pojedincima ili grupama, za povremena izlaganja i putujuće izložbe i za komunikaciju s učenicima, omladinom i ostalom potencijalnom publikom (Curkov, 1997). Zadaća muzejskog pedagoga je veoma široka, on se prvenstveno bavi pedagoškim radom, ali je i glavni muzejski komunikator i osoba za rad s javnošću. Muzejski pedagog je most, glavna spona između muzejskog sadržaja, izložbe i posjetitelja / primatelja muzejskih informacija (Hotko, 2010). Muzej se promatra kroz prizmu informacijske znanosti, jer muzejski predmet, a i svaki predmet baštine, je izvor i nekonvencionalni nositelj informacija. Muzej kao ustanova i čuvar predmeta, baštine i kulture specifične za određeno razdoblje postaje izvor znanja. „Ako je muzej kao kolekcija muzejskih predmeta ujedno i skladište bezgraničnih riznica takvih informacija, tada bi se moglo reći da su muzeji definirani informacijski sustavi, a mnogo složeniji su i sklopovi predmeta baštine koji žive u realnom svijetu“ (Maroević, 1993:124). Upravo se u muzejskim riznicama znanja krije prostor

za razvijanje kreativnosti kod učenika, a važno je osvijestiti ulogu muzeja i muzejskog pedagoga u procesu učenja te ukazati im povjerenje u toj velikoj zadaći, koju treba zajedno sa školom obavljati.

### Kreativnost u muzeju

Muzej je primarno bio prostor za dodatno informiranje i razvijanje intelektualnog i estetskog područja odgoja u slobodno vrijeme. Prepoznavanjem tih vrijednosti počele su se organizirati školske posjete. Posjetama se podrazumijevalo da se učenici informiraju i prošire svoja znanja. Međutim, već krajem XX stoljeća muzej počinje bivati prostor koji pruža priliku za cjeloživotno učenje, te se od njega zahtjeva da bude izvor znanja. Upravo u toj izmijenjenoj ulozi muzeja pruža se prilika za svestrani razvoj ličnosti.

Škole i muzeji potiču iz srodnih, ali ipak različitih oblasti, a u isto vrijeme utjelovljuju slične, ali i različite kulture. U tom kontekstu muzej treba izmijeniti svoju ulogu, jer on više nije samo institucija čija je osnovna uloga prikupljanje, očuvanje, istraživanje i prezentacija, već i praćenje tokova razvoja društva. Muzej treba biti ustanova koja ne samo da se bavi očuvanjem naslijeđa, prezentacijom i istraživanjem tog naslijeđa nego ujedno i prostor gdje se mlade ljude poučava o prošlim vremenima, koja im mogu služiti da bolje razumijevaju sadašnjost, ali i budućnost. U današnjoj formi muzej nije samo ustanova u kojoj se posmatraju izložbeni eksponati, već je i prostor za učenje, otkrivanje, buđenje radoznalosti, mašte, istraživanje i kreiranje. Muzej je prostor za iskustveno učenje, drugačiju percepciju stvari i prilika za kreativni razvoj. Kroz poticajno okruženje koje muzej pruža otvaraju se vrata u jedan novi svijet. Kreativni potencijal se upravo može prožimati i razvijati unutar školskih sadržaja, ali i unutar muzeja koji će te sadržaje predočiti na drugačiji način. Škola ima zadaću u prenošenju znanja, a resursima muzejske građe se može omogućiti da se nastavni proces nastavi izvan učionice. U tom procesu kreativnost nam je temeljno polazište. Analiziranjem stručne literature utvrđena su različita poimanja kreativnosti. Kao složen fenomen kreativnost je postala zanimljivo tlo za istraživače kako u psihologiji tako i u pedagogiji, što potvrđuju brojne definicije, a neke od njih predstavljene su u tabelarnom prikazu.

Tabela 1. *Primjeri definicija kreativnosti (prilagođeno prema Treffinger i sur. 2002)*

<i>Autori definicija</i>	<i>Primarno obilježje definicije</i>	<i>Fokus</i>	<i>Implikacije postignuća (prepoznavanje kreativnosti kroz...)</i>
Fromm, Khatena, MacKinnon	osoba	osobine visoko kreativne ličnosti	postignuće u ličnim sposobnostima
Gordon, Guilford, Mednick, Torrance, Wallas, Treffinger i sur.	kognitivni procesi	vještine kreativnog mišljenja i/ili rješavanje složenih problema	testiranje kreativnog razmišljanja i sposobnosti rješavanja problema
Maslow, Rogers	lični razvoj	samopouzdanje, osobni rast i razvoj, samoaktualizacija; kreativan kontekst	procjena sposobnosti prilagođavanja, samosvijest, procjenjivanje klime koja podstiče ili sprječava kreativnost

Gardner, Khatena	produkt	rezultati, ishodi i kreativna postignuća	procjenjivanje produkata ili pokazanih postignuća
Amabile, Rhodes	povezanost osobe, procesa, situacije i ishoda.	višestruki faktori unutar određenog konteksta ili zadatka	procjenjivanje višestrukih dimenzija putem različitih alata

Kreativni pojedinci se razlikuju po svojim sposobnostima za otkrivanje novih ideja, drugačijih i autentičnih koncepata, skloni su inovaciji i rješavanju problema na sebi svojstven način. Kreativnost je jedna od važnih karakteristika pojedinca, ali i društva u kojem se nalazimo, jer kreativni pojedinci su važan faktor za opstanak i razvoj društva. Treffinger i suradnici (2002) smatraju da kreativnost obuhvata karakteristike koje su naveli kroz četiri kategorije, a to su:

- a. Stvaranje ideja – podrazumijeva kognitivne sposobnosti povezane s pojmom divergentnog mišljenja ili sposobnosti kreativnog i metaforičkog mišljenja, a specifične karakteristike obuhvataju: fluentnost, fleksibilnost, originalnost, elaborativnost i metaforičko mišljenje.
- b. Produblivanje ideja – obuhvata kognitivne sposobnosti povezane s konvergentnim mišljenjem ili kritičkim mišljenjem, a specifične karakteristike su: analiziranje, sintetiziranje, reorganiziranje, redefiniranje, evaluacija, pronalaženje relacija, želja za rješavanjem višeznačnosti ili stvaranjem reda u neredu, preferiranje kompleksnosti ili razumijevanje kompleksnosti.
- c. Otvorenost i hrabrost za istraživanje ideja – podrazumijeva osobne kvalitete koje se odnose na interese, iskustva, stavove i samopouzdanje, a specifične karakteristike su: osjetljivost za probleme, estetska osjetljivost, hrabrost, osjećaj za humor, religioznost, fantazija i imaginacija, prihvaćanje rizika, tolerisanje višeznačnosti, ustrajnost, otvorenost za iskustvo, emocionalna osjetljivost, prilagodljivost, intuicija, spremnost na razvoj, neprihvatanje autoritarnih tvrdnji bez kritičkog razmatranja, integracija različitosti i suprotnosti.
- d. Slušanje osobnog unutarnjeg glasa – povezano je sa razumijevanjem osobnosti, u pogledu onoga ko smo, šta želimo, koliko smo posvećeni, a specifične karakteristike su: svjesnost kreativnosti, ustrajnost ili izdržljivost, samovođenje, unutrašnja kontrola, introspektivnost, sloboda od stereotipa, koncentracija, energija i radna etika.

U stručnoj literaturi navedene su brojne karakteristike kreativnih pojedinaca, zavisno od individualnih karakteristika, zadataka i okruženja, a pretpostavlja se da će se ove karakteristike razviti kod pojedinca ukoliko se pruže prilike i osiguraju uvjeti za razvijanje tih sposobnosti. Najjednostavnije pojašnjeno – kreativnost se javlja se u svim kulturama i oblastima ljudskog života, a najčešće se podrazumijeva kao proces koji uključuje originalnost, rješavanje problema na drugačiji način, stvaranje novih ideja, radoznalost, fleksibilnost i otvorenost. Jedna od važnih implikacija jeste okruženje koje kao ključni faktor treba da ponudi optimalne uvjete za kreativan rad. Prilike za učenje u muzeju se razlikuju od onih u učionici. Učenje u muzeju se bazira na konkretnim predmetima, gdje je primjetno da konstruktivizam kao teorijska orijentacija postmodernog mišljenja ima veliki utjecaj na muzej. Konstruktivizam nudi definiciju učenja kao procesa personalne konstrukcije značenja te se naročita pažnja posvećuje znanju i značenjima

koje posjetioci stvaraju (konstruiraju) na osnovu sadržaja muzeja (Milutinović, 2010). Upravo samostalno poimanje o predmetima i pojavama koje su dio muzeja čine prostor za kreativno djelovanje. Na ovaj način, nastavnik ima priliku da omogući različite načine učenja. Nastavnik treba biti u kontinuiranom procesu traganja za novim rješenjima s ciljem osiguravanja efikasnijih uvjeta koji će podsticati učenike na kreativni rad.

Torrance upozorava pedagoge / nastavnike da svoj rad u pogledu kreativnosti trebaju usmjeriti ka tome da poštuju pitanja djece i navoditi ih da samostalno pronađu odgovore, poštovati neobične, originalne ideje i nastojati da dijete otkrije njihovu vrijednost, pokazati djetetu da te ideje imaju vrijednost, osigurati slobodu izražavanja i čuvati se iznošenja suda o ponašanju djece dok se ne utvrde uzroci i posljedice (Kroflin i drugi, 1987). U segmentu nastavnog sata reproduktivno ponavljanje se često koristi u nastavi, ono samo predstavlja proces reproduciranja sadržaja iz izvora, ali tako da se tokom tog procesa ne dešavaju značajni misaoni procesi, kao što je to slučaj kod produktivnog ponavljanja. Učenje koje je po svom djelovanju drugačije organizirano produktivnije je i doprinosi potpunijem ostvarivanju materijalnih i funkcionalnih zadataka nastave, čime se unapređuje nastavni proces. Da bi se osigurali drugačiji načini za učenje, nastavnik treba da ima smisao i za stvaralački rad, odnosno vještine da njeguje, razvija i pronalazi najbolje načine da svoj rad implementira u konkretnoj situaciji, tj. u nastavnom procesu, koji može biti i izvan okvira učionice. Ovu spoznaju možemo povezati s idejom da je kreativnost učitelja važna pretpostavka razvoja kreativnosti učenika. Pored produktivnog znanja, važno je učenje putem otkrića i iskustveno učenje, a takve prilike se upravo mogu ostvariti kroz učenje u muzeju. Učenje u muzeju je multidimenzionalno, ono ima posebnu moć, iz razloga što je bazirano na iskustvima, kroz igru uloga, performans i učenje kroz konkretne predmete, aktiviranjem svih čula kod učenika. Kroz iskustvo, osjećaji postaju u direktnoj vezi s iskustvom i učenje na taj način omogućava da se iskustveno učenje u procesu kreiranja i stvaranja transformira u znanje, vještine, stav i vrijednosti koje se nude kroz raznovrsne aktivnosti (Hooper-Greenhill, 2006). Time se može uvidjeti da muzeji mogu i trebaju biti prostor za kreativni razvoj učenika, jer im se nude različite prilike za učenje.

### **Mogućnosti učenja i podsticanja kreativnosti u muzeju**

Muzeji se u posljednjih nekoliko godina postepeno transformiraju od muzejskih izložbenih ustanova u mjesta učenja, mjesta drugačijeg doživljaja i provođenja slobodnog vremena. Zastupljen segment muzeja u slobodnom vremenu mladih je prosječan, dok se pedagoški programi u muzeju najvećim dijelom organiziraju u obliku najavljenih posjeta škola, kroz inicijativu nastavnika unutar pojedinih predmeta ili u okviru vannastavnih aktivnosti, te se, shodno tome, pripreme radionice ili radni zadaci kojima se potiče samostalnost u učenju i promišljanju kroz razgledavanje izložbe. Učenici upravo posvećuju više pažnje detaljima i samim predmetima, te promišljaju na novi način. To je najčešća praksa, međutim, zanimljivo bi bilo vidjeti i muzej u školi. Ono što čini muzej mjestom radoznalosti i mogućnosti kreativnog razvoja jeste što se uveliko po strukturi razlikuje od škole.

Okviri ovog istraživanja se odnose na upotrebu metode teorijske analize, historijske i deskriptivne metode. Svrha istraživanja jeste da se na osnovu teorijske analize stručne literature i uvida u nastavne planove i programe osnovnih i srednjih škola Kantona Sarajevo istraži koliko se muzejima daje prostora u obrazovnom sistemu da svojim resursima podstiču učenje i razvoj kreativnosti kod učenika, te da se ukaže na resurse koje muzej može da ponudi. Škola ima

propisani plan i program rada pomoću kojeg učenici umjesto na stvarnim / konkretnim predmetima uče prije svega pomoću udžbenika, tekstova, dijagrama i slika. Strogo raspoređeni časovi, jasno postavljena hijerarhija i načelo ocjenjivanja školu određuju znatno više od muzeja. Muzej je fleksibilan, otvoren, omogućava individualizaciju i daje prostor i vrijeme svakom pojedincu. Učenicima se daje sloboda u pogledu grupiranja oko izložbenih predmeta, imaju priliku da uče u pokretu, ali isto tako da sami određuju svoju blizinu i udaljenost prema predmetu, pedagogu / kustosu i drugim učenicima. Usmjeravaju pažnju na procese slušanja i gledanja, spontano uče putem doživljaja i iskustava. Muzeji su podjednako prikladna okruženja za kreiranje iskustava i doživljaja (estetskih, etičkih, duhovnih, stvaralačkih), kao i za prijenos znanja. Autentični predmeti u muzeju potiču istraživački duh i otvaraju prostor za mnoga pitanja, što predstavlja osnovu za učenje otkrićem (Detling, 2010). Komunikaciju i proces prijenosa znanja, pored muzejskog predmeta, određuje i muzejski pedagog ili kustos, koji otkriva informacije što se obično realiziraju usmenim putem, kroz primjenu određenih zadataka, radionica ili nekog drugog dogovorenog oblika rada. Međutim, kreativnost bi se najsigurnije mogla ispoljiti tako što bi izvori znanja u muzeju bili i nastavnici i učenici. Učenici mogu dobiti individualne ili grupne zadatke koje mogu rješavati prije ili nakon posjete. Nastavnik treba biti neko ko će podsticati učenike na pažljivo promatranje, postavljanje pitanja i traženja odgovora. Učenje polazi od vlastite (re)konstrukcije znanja, kako objašnjava Milutinović (2010) u vezi s tim, predstavlja model učenja u muzeju koji su razvili Falk, Dierking i Weil (1999). Prema njima, učenje je:

- a) proces primjene prethodnog znanja na nova iskustva,
- b) proces koji primarno proizlazi iz prethodnog znanja,
- c) kompleks serija interakcija i povratnih informacija,
- d) proces koji obuhvata prisjećanje,
- e) povezano s osjećanjima i emocijama,
- f) dugotrajno: kontinuirani proces rekonstrukcije iskustva.

Upravo ovaj model pokazuje da se kroz aktivitet pojedinca usko animira cjelokupni razvoj, koji počiva na personalnim, socijalnim i intelektualnim odrednicama, unutar kojih se ostavlja prostor za inovativnost i samoaktualizaciju svake osobe.

Kao prostor, muzej je otvoren za javnost i njegova svrha postojanja jeste upravo proučavanje, obrazovanje i širenje vidika i buđenje radoznalosti. Muzej kao prostor za učenje omogućava prijenos kulturnih kodova, perpetuiranje identiteta, kao i operacionalizaciju prošlog iskustva. Muzeji sve više postaju prostorima gdje djeca mogu aktivno konstruirati znanja te izgrađivati osobni i nacionalni identitet (Nenadić-Bilan, 2015). Nažalost, ovako bitna uloga jedne ustanove u našoj državi i nema svoje pravo mjesto u obrazovnom sistemu kao što je bilo u ranijem periodu. Muzeji imaju odgovornost da svojim radom prošire mogućnosti i mjesta gdje se može odgojno i obrazovno djelovati, što se često pripisuje samo školama. U sadašnjim nastavnim planovima i programima osnovnih i srednjih škola posjete muzeju kao jednom važnom resursu znanja nisu predviđene kao obavezne, već nastavnici samoinicijativno nastoje da svoj rad obogate i učine zanimljivim učenicima tako što organiziraju posjete muzejima. Ono što dodatno otežava ovakav vid obrazovanja jeste činjenica da muzeji u našoj državi nemaju zaposlene muzejske pedagoge koji bi omogućili da posjete zaista imaju i odgojni i obrazovni karakter. Zanimljiv podatak jeste da danas rijetko koji muzej u našoj državi ima pedagošku službu ili uposlene muzejske pedagoge, jer taj posao obavljaju muzejski kustosi. Historijski muzej BiH i novootvoreni Muzej ratnog djetinjstva nemaju pedagošku službu, Muzej Sarajeva ima pedagošku službu i uposlena tri pedagoga,

Zemaljski muzej kao najstarija ustanova ovog tipa nema pedagošku službu, dok pozitivne primjere bilježi Muzej savremene umjetnosti u Banjoj Luci koji ima pedagošku službu.

Positivan primjer povezivanja muzeja i odgojno-obrazovnih institucija se može prikazati kroz festival muzejske pedagogije „Noć u muzeju“, koji se po treći put održava u našoj državi, pod vodstvom Zemaljskog muzeja Bosne i Hercegovine, a po uzoru na Institut Smithsonian, najveći muzejski kompleks u SAD-u. Program je namijenjen učenicima osnovnih i srednjih škola. Među savremene izazove pedagoške teorije i prakse nedvojbeno uvrštavamo institucionalno partnerstvo, odnosno povezivanje ustanova predškolskog odgoja, osnovnoškolskog obrazovanja, gimnazijskog i srednjeg stručnog obrazovanja, a isto tako i obrazovanja odraslih, sa kulturnim i drugim ustanovama preko kojih je moguće pristupiti kulturnoj baštini. Smisao institucionalnog povezivanja je kvalitetniji odgoj i obrazovanje (Kešić, 2018). Prva ideja je pokrenuta 2016. godine, kada su učenici istraživali nalaze o tome da li postoji i u kojem obliku je moguć život na planeti Mars. Zatim je 2017. godine sprovedena aktivnost u kojoj su učenici imali priliku provesti noć u muzeju u improviziranim spavaonicama, gdje su također istraživali u laboratorijama arheologije, etnologije i prirodnih nauka. Tekuće 2018. godine festival muzejske pedagogije „Noć u muzeju“ je trajao sedamnaest dana, a aktivnosti su realizirane u tri muzejske ustanove: Zemaljski muzej BiH, Muzej Franjevačkog samostana Duha Svetoga u Fojnici i Muzej savremene umjetnosti RS-a. Učenici su kroz planirane radionice, laboratorije i razne aktivnosti učili na sasvim drugačiji način, razvijali svoje kreativne potencijale i drugačiji pogled na svijet.

Kroz ove primjere možemo uočiti temeljna područja učenja koja se mogu razvijati u muzeju, a to su: širenje postojećih znanja, upoznavanje sa različitim dimenzijama iste pojave, razvoj mašte, kreativnosti, upotreba novih tehnologija u svrhu povezivanja i lakšeg načina komuniciranja, uključivanje nastavnika, učenika, stručnjaka iz različitih oblasti. Ovim se djeluje na kognitivno, afektivno i psihomotorno područje učenja kod učenika. Osim toga, ovo je učenje putem otkrića, iskustveno učenje, kao i uključivanje učenika u sam proces rada. Muzejski pedagoški rad treba da osigurava stvaranje ideja u bilo kojem muzejskom odjelu kroz kreativno rješavanje problema. Muzeji trebaju da pomažu djeci, roditeljima, nastavnicima, svim posjetiteljima da otkrivaju svoje vlastite kreativne strasti i da ih upotrebljavaju za rješavanje problema (Norris i Tislade, 2016). Upravo se kroz ovakav način organizacije rada omogućava razvoj ranije navedenih kategorija kreativnosti koje su naveli Treffinger i suradnici (2002), a to su: stvaranje ideja, produbljivanje ideja, otvorenost i hrabrost za istraživanje ideja i slušanje unutarnjega glasa. Kada bi se nastavnim planovima omogućilo učenje i usvajanje propisanih sadržaja van okvira učionice, imali bismo mnogo kreativnije nastavnike i učenike. Stoga je nužno djelovati u polju izmjene nastavnih planova i programa, gdje se treba ukazati povjerenje ustanovama poput muzeja, koji bi bili sastavni resurs i izvor znanja u obrazovnom sistemu.

## **Zaključak**

Budućnost muzeja treba biti usmjerena prema tome da odgovori na potrebe savremenog društva, muzej treba da se nosi s izazovima tehnologije, no istovremeno mora biti nositelj identiteta nacije, društva i civilizacije. Muzeji su dužni imati jasne ciljeve, od kojih je obrazovni segment rada jako važan. Svojom djelatnošću muzej je izvor znanja, informacija, a pri tom radi na očuvanju prirodnog i kulturnog naslijeđa. U pogledu prenošenja znanja, muzej je izvor koji u svojim depoima čuva eksponate što ih učenici mogu otkrivati i spoznavati na drugačiji način i ujedno kreirati budućnost, nove poglede na svijet i širiti svoje spoznaje. Ono što stavljamo u važnu zadaću muzeja BiH jeste

to da u što skorije vrijeme nastoje navedene resurse implementirati u šire kontekste školstva. Posjete muzejima trebaju biti obavezne, propisane nastavnim planom i programom, i to ne samo u okviru predmeta historije, nego u okviru cjelokupnog nastavnog sadržaja. Sve što se nudi u muzejima širom naše države može biti sjajna prilika da učenici usvajaju znanja na kreativniji način, te da sami razvijaju kritičko mišljenje. Muzeji trebaju biti namijenjeni svima, te upravo iz tog razloga uloga muzejskog pedagoga se očituje u pripremi sadržajnih programa. Muzeji se mogu i trebaju društveno senzibilizirati, prvenstveno osiguravajući pristup svima, od rješavanja arhitektonskih barijera, do osiguravanja različitih izvora informacija koje će biti pristupačne osobama s invaliditetom. Kada su muzeji uključeni u društveni život svoje zajednice, mogu se transformirati u dinamičnu scenu, pripomoći u stvaranju kulturno-društvene uključenosti, doprinijeti društvenoj socijalizaciji i poticati dugoročnu politiku socijalno senzibiliziranih kulturnih institucija. Prostor djelovanja muzeja je širok, a posebno ukoliko pogledamo koje sve muzeje, galerije i ustanove kulture naša država ima, mogli bismo i trebali bismo biti resursni centri i primjer kako se nastava može i treba organizirati tako da djeluje na sva čula učenika, te da pri tom pruži drugačije, autentičnije načine spoznaje koji će biti put ka razvoju svestrane ličnosti. Muzejski prostor je prilika za podsticanje učenika da razmišljaju na drugačiji način, način na koji informacije iz knjiga prelaze u realnu dimenziju, koja aktivira sva čula. Jedan od značajnih oblika učenja jeste učenje otkrivanjem. Ovakav oblik učenja se temelji na povezivanju ranijih iskustava učenika na novi način, kako bi oni došli do novih spoznaja, odnosno, potrebno je da učenici posjeduju određeni stupanj teorijskih znanja o problemu koji će dalje samostalno proučavati, dakako, uz potrebnu razvijenu sposobnost objektivnog promatranja (Jagić, 2010, prema Itković, 1997). Upravo na taj način možemo djelovati i osigurati okruženje koje će podsticati kreativni razvoj učenika. Kvalitetan način organizacije učenja u muzeju podrazumijeva stručnjake, muzejske pedagoge, ali i kompetentne nastavnike koji će svojim organizacijskim kompetencijama djelovati da zaista učine muzej prostorom gdje će svaki učenik imati priliku da razvija svoje kreativne potencijale. Stoga zadaća obrazovnog sistema naše države treba biti usmjerena ka ostvarivanju i osiguravanju raznovrsnih prilika za učenje i prepoznavanju uloge muzeja kao prostora za kreativni razvoj učenika.

## Literatura

- Brajčić, M., Kovačević, S. i Kušćević, D. (2010) Učenje u muzeju. Hrvatski časopis o odgoju i obrazovanju Vol 5. (159–178). Filozofski fakultet u Splitu.
- Curkov, T. (1997) Novo lice muzeja u budućnosti, korak u novo tisućljeće. Edukacija u muzejima. Zagreb: Muzejski dokumentacioni centar.
- Dengel, S. Dreykorn, M. Grüne, P. Hirsch, A. Kunz-Ott, H. Neukirchen, V. Oehms, L. Wagner, E. (2011) Priručnik o suradnji: Škola@muzej. Hrvatski nacionalni komitet ICOM-a.
- Hooper-Greenhill, E. (2006) The power of museum pedagogy, Museum philosophy for the twenty first century. pp. 235– 246. Lanham: AltaMira Press.
- Hotko, J. (2010) Nastava povijesti u muzeju i uloga muzejskog pedagoga – Hrvatski povijesni muzej. Povijest u nastavi. br. 2 (16), str. 231– 245. Zagreb: Društvo za hrvatsku povjesnicu.
- Jagić, S. (2010) Izvanučionička nastava u muzeju Dvor Trakošćan. Povijest u nastavi. br. 2 (16), str. 299– 308. Zagreb: Društvo za hrvatsku povjesnicu.
- Kroflin, L. i drugi (1987) Dijete i kreativnost. Zagreb: Globus.
- Maroević, I. (1992) Uloga muzeologije i njezin doprinos temeljnim znanstvenim disciplinama. Iz muzejske teorije i prakse. Zagreb: Filozofski fakultet Zagreb.
- Maroević, I. (1993) Uvod u muzeologiju. Zagreb: Zavod za informacijske studije
- Milutinović, J. (2010) Učenje u muzeju, Hrvatski povijesni muzej. Povijest u nastavi. br. 2 (16), str. 217– 229. Zagreb. Društvo za hrvatsku povjesnicu.



- Nenadić-Bilan, D. (2015) Predškolsko dijete i baština – istraživanje u muzeju. Split: Školski vjesnik. Filozofski fakultet u Splitu.
- Norris, L. i Tislade, R. (2016) Creativity in museum. New York: Routledge.
- Škarić, M. (2015) Muzejska pedagogija u službi raznovrsnih inteligencija. Zbornik radova Relacije i korelacije. Split: Hrvatsko muzejsko društvo.
- Istraživačka bilježnica. Noć u muzeju (2018) Sarajevo: Zemaljski muzej BiH.
- Tran, L. U. (2006) Teaching Science in Museums: The Pedagogy and Goals of Museum Educators Center for Informal Learning and Schools. London: King's College London.
- Treffinger, D. J., Young, G. C., Selby, E., Shepardson, C. C. (2002) Assessing Creativity: A Guide for Educators. University of Connecticut: The National Research Center on the Gifted and Talented.

## MUSEUM AS A PLACE FOR LEARNING AND DEVELOPING STUDENTS' CREATIVITY

### *Abstract*

Curiosity is the trigger because of which people are trying to discover something new, something they have not discovered yet. It makes them perceive the truth and research earlier events to make new ones. The purpose of this research is an attempt to reveal cognition about the present based on scientific facts about events, phenomena and objects from the past. From the education perspective, schools have important role in transmitting knowledge from the past, but also in making ready young people for the future. Besides schools, an important resource are museums, that can serve as a great source of knowledge. Museum is a public institution that serves society and its development. Its purpose is studying, educating, broadening of horizons and piquing curiosity.

In current Curriculum in Canton Sarajevo, visiting museums as one of the important sources of knowledge isn't mandatory, so schools are trying to enrich schooling and make it interesting by visiting museums through curricular and extracurricular. The aim is to research how much museums are allowed to encourage learning and develop students' creativity in education system. The question is also, how museums present contents and if they offer a possibility for students to learn those specific contents in a different and creative way, considering the fact that most of our museums do not have museum pedagogues.

Although this opportunity is not recognized enough, museums with rich contents can be used as expanded space of a classroom, a space for developing creativity and lifelong learning. The intention of this research is to indicate to an opportunity of creating such education system, in which museum could serve as capacity in which is a significant part of a quality teaching process takes place.

*Key words: creativity potential, museum pedagogy, teacher, students, learning*

Biljana Vranković  
Ružica Vuk  
Ira Tretinjak

## ISPITIVANJE VIŠIH KOGNITIVNIH RAZINA U ISPITIMA DRŽAVNE MATURE U REPUBLICI HRVATSKOJ – PRIMJER ISPITA IZ GEOGRAFIJE

### *Sažetak*

U radu su prikazane promjene strukture ispita i rezultati analiza ispita državne mature iz Geografije provedenog na ljetnom roku školske godine 2016./2017. U ispitu je povećan udio zadataka kojima se ispituju obrazovni ishodi na višim kognitivnim razinama u odnosu na zadatke kojima se ispituju činjenična znanja. Takvim pristupom nastoji se povećati razina kvalitete nastave i razina znanja, vještina i kompetencija koje bi svaki učenik trebao steći na kraju svojega srednjoškolskog obrazovanja, a time i potaknuti promjene u cjelokupnome obrazovnom sustavu. Geografija je izborni predmet na državnoj maturi koji se pristupnicima vrednuje za upis na studij geografije. Svrha je ispita selekcijska, tj. njime se žele razlikovati pristupnici koji postižu najbolje rezultate u tome nastavnom predmetu. Ispitivanjem obrazovnih ishoda na višim kognitivnim razinama nastoji se povećati prediktivna valjanost ispita državne mature i na temelju rezultata izdvojiti pristupnike koji će imati najbolji uspjeh na studiju. U radu je prikazana psihometrijska analiza cijelog ispita, zatim analiza prema sadržajnim područjima ispitivanja, vrstama zadataka i kognitivnim razinama, odnos ispitanih znanja i geografskih vještina te primjeri zadataka kojima se ispituju više razine znanja i geografskih vještina.

Istraživanje je provedeno na uzorku od 383 pristupnika, a primijenjene su kvalitativne i kvantitativne metode. Rezultati pokazuju da se na temelju ovakve strukture ispita mogu izdvojiti najuspješniji učenici iz nastavnog predmeta Geografije. Ovo istraživanje pridonosi razvoju edukacijske geografije koja objašnjava zakonitosti stjecanja geografskih znanja i vještina kao i postignuća učenika koja su temelj cjeloživotnoga učenja, a neke spoznaje mogu pridonijeti unapređenju procesa učenja i poučavanja Geografije.

*Ključne riječi: državna matura, geografija, ispit, kognitivne razine, postignuća, proces učenja i poučavanja*

### **Uvod**

Ispitivanje znanja, vještina i sposobnosti učenika važan je postupak kojim se utvrđuje razina usvojenosti pojedinih nastavnih sadržaja. Ono može biti pisano i usmeno. Na državnoj maturi ispitivanje znanja je isključivo pisano. Ispitnim zadacima na državnoj maturi iz pojedinih predmeta ispituju se različite kognitivne razine, a u ovome radu naglasak je na analizi zadataka kojima se ispituju više kognitivne razine na primjeru provedenog ispita državne mature iz Geografije na ljetnom roku 2016./2017. školske godine.

Državna matura je postupak sumativnoga vanjskog vrednovanja kojim se provjeravaju znanja, vještine i sposobnosti učenika stečene tijekom osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja

prema propisanim nastavnim planovima i programima (Bezinović i Ristić Dedić, 2007; Jokić i sur., 2011; Pastuović, 2013; Vuk i sur., 2014; Vuk i sur., 2015; Tretinjak i sur., 2017), a polažu je učenici na završetku srednje škole. Državna matura se u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu kontinuirano provodi od školske godine 2009./2010. i obvezna je za učenike gimnazijskih programa obrazovanja, a mogu je polagati i drugi pristupnici (npr. učenici četverogodišnjih strukovnih i umjetničkih programa<sup>121</sup> koji žele nastaviti obrazovanje na visokoškolskoj razini, pristupnici koji su srednje obrazovanje završili prije uvođenja državne mature i pristupnici koji su srednje obrazovanje završili izvan Hrvatske). Državna matura sastoji se od obveznog i izbornog dijela te su ispiti jednaki za sve učenike i svi ih polažu u isto vrijeme. Obvezni dio državne mature sastoji se od ispita iz materinskoga jezika, matematike i stranog (ili klasičnog) jezika koji se polažu na višoj i osnovnoj razini, a izborni dio od ispita iz svih ostalih nastavnih predmeta<sup>122</sup>. Rezultate pristupnika na ispitima državne mature koriste visoka učilišta za selekciju pristupnika za upis na studijske programe (Bezinović i Ristić Dedić, 2007; Jokić i Ristić Dedić, 2014).

Geografija se na državnoj maturi polaže kao izborni predmet, a funkcija polaganja je isključivo ulazna sa svrhom upisa pristupnika na studij (Vuk i sur., 2015). Gotovo svi fakulteti za upis na studijske programe uz položene obvezne predmete na državnoj maturi vrednuju i bilo koji položen izborni predmet (pa tako i Geografiju). Samo je na Geografskom odsjeku Prirodoslovno-matematičkog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu<sup>123</sup> i na Odjelu za Geografiju Sveučilišta u Zadru položen ispit iz Geografije na državnoj maturi obavezan uvjet za upis na studij geografije. Primarni je cilj ovoga rada utvrditi razine postignuća učenika u zadacima kojima se ispituju više razine geografskih znanja i vještina, na zadacima koji su primijenjeni na ispitu državne mature iz Geografije u školskoj godini 2016./2017.

### **Teorijsko-metodološka polazišta**

Sekundarni ciljevi ovog istraživanja su utvrditi strukturu ispita i postignuća pristupnika koji su polagali ispite državne mature iz Geografije u školskoj godini 2016./2017. godine te usporediti rezultate pristupnika prema sadržajnim područjima ispitivanja i vrstama ispitnih zadataka, prema razini usvojenih geografskih znanja i geografskih vještina, prema pojedinim vrstama geografskih vještina te razinama kognitivnih procesa s naglaskom na više kognitivne razine. Istraživanjem su obuhvaćeni pristupnici koji su polagali ispite državne mature iz Geografije 2016./2017. školske godine u Republici Hrvatskoj, ukupno 383 pristupnika, od toga 213 iz gimnazijskih programa i 170 pristupnika iz strukovnih škola.

Kognitivne razine odnose se na razine kognitivnih procesa kojima se ispituju određeni obrazovni ishodi. Za definiranje kognitivnih razina zadataka u ispitima državne mature upotrebljava se

---

<sup>121</sup> Učenici četverogodišnjih strukovnih i umjetničkih programa obrazovanja svoje srednje obrazovanje završavaju izradbom i obranom završnoga rada u organizaciji i provedbi škole koju polaze.

<sup>122</sup> Viša razina obveznog dijela državne mature usklađena je s Nastavnim planom i programom za gimnazije, a osnovna razina ispita odgovara Nastavnom planu i programu s najmanjom satnicom u četverogodišnjim strukovnim školama. Ispiti izbornoga dijela državne mature usklađeni su s gimnazijskim nastavnim planom i programom (iz Pravilnika o polaganju državne mature).

<sup>123</sup> „Rang-lista za upis na studijske programe na Geografskom odsjeku PMF-a Sveučilišta u Zagrebu sastavlja se na temelju uspjeha kandidata u srednjoj školi (prosječna ocjena svih predmeta izračunata na dvije decimale, 30% bodova), na temelju položenih ispita na državnoj maturi i dodatnih postignuća. Kandidati obavezno moraju položiti hrvatski jezik (čime ostvaruju do 5% bodova), matematiku (15%), strani jezik (5%) i geografiju (30% bodova)“ (Vuk i sur., 2015).

revidirana Bloomova taksonomija koja je modificirana zbog svoje složenosti. Sastoji se od triju razina: pamćenje, razumijevanje i primjena. U ispitima državne mature razina primjene ispituje jedino procese primjene i analize, dok se u pravilu evaluacija i sinteza (kreiranje) ne upotrebljavaju jer nisu primjenjivi za tu vrstu ispitivanja (Matoić i sur., 2017).

Pamćenje je prva, najniža kognitivna razina, a odnosi se na sposobnost prepoznavanja ili dosjećanja prethodno naučenih sadržaja, činjenica, osnovnih pojmova i načela te metoda i procedura bez dubljega razumijevanja (Anderson, L., Krathwohl, 2001). Važno je naglasiti da je pamćenje ključno za sve više kognitivne procese jer se na njemu temelje sve složenije sposobnosti i vještine. Druga se kognitivna razina, razumijevanje, odnosi na sposobnost razumijevanja smisla sadržaja i zaključivanja na temelju usvojenih sadržaja ili na temelju primjera. Treća razina kognitivnih procesa uključuje primjenu i analizu. Primjena se odnosi na primjenu stečenoga znanja, odnosno korištenje odgovarajućih pravila i procedura pri rješavanju zadataka. Analiza se odnosi na razlaganje sadržaja na njegove osnovne jedinice i određivanje na koji su način dijelovi sadržaja povezani međusobno i s cijelom strukturom sadržaja.

Obrazovni su ishodi konkretni opisi onoga što učenici trebaju znati, razumjeti i moći učiniti kako bi postigli određenu razinu postignuća, a određuju se na temelju nastavnoga plana i programa. Obrazovni ishodi sadržavaju glagol koji određuje kognitivnu razinu koju taj obrazovni ishod treba ispitati i imenicu koja opisuje sadržaj koji se ispituje. Primjerice, glagol prepoznati upućuje da se radi o kognitivnoj razini pamćenja, dok glagol usporediti upućuje da se radi o kognitivnoj razini razumijevanja.

Spoznaje o postignućima učenika iz geografije na kraju određenih ciklusa obrazovanja važne su za planiranje budućnosti sustava odgoja i obrazovanja u cjelini (Vuk i sur., 2012; Vuk i Curić, 2014), za utvrđivanje razine razumijevanja prostornih pojava i procesa te organizacije prostora (Vuk i sur., 2014), za utvrđivanje razine usvojenih geografskih znanja i geografskih vještina na kraju obrazovnih ciklusa koji se vrednuju za nastavak obrazovanja na visokoškolskoj razini (Vuk i sur., 2015), odnosno kao uvjet upisa na pojedine studijske programe. „Selektivnom cilju državne mature podređena je konstrukcija ispitnih pitanja jer se njima želi provjeriti posjeduju li kandidati za upis na pojedina visoka učilišta ona znanja što su potrebna za svladavanje određenog visokoškolskog programa“ (Pastuović, 2013: 464).

„Struktura nastavnoga programa Geografije prema kojemu se u gimnazijama nastavni sadržaji poučavaju iz četiriju programskih područja (opća (fizička) geografija, društvena geografija, regionalna geografija svijeta i geografija Hrvatske)“ (Vuk i sur., 2015: 57) predstavlja i strukturu sadržajnih područja ispitivanja kojim se ispituju dostignute razine znanja i vještina pristupnika na državnoj maturi iz Geografije. Za potrebe ovog istraživanja 92 čestice iz provedenog ispita su razvrstane prema sadržajnim područjima ispitivanja, vrstama ispitnih zadataka (višestruki izbor, kratki odgovor, produženi odgovor), vrstama grafičkih priloga koji su polazna osnova u pojedinim zadacima (geografske karte, dijagrame, slike, skice, fotografije) i prema kognitivnim razinama (pamćenje, razumijevanje i primjena). Za analizu postignuća prema postavljenim ciljevima istraživanja primijenjene su metode deskriptivne statistike. Posebna je pozornost usmjerena na kognitivne razine kako bi se utvrdilo jesu li rezultati na ispitu državne mature iz Geografije dobar prediktor uspjeha na studiju geografije.

U radu su izneseni i primjeri zadataka kojima se ispituju više kognitivne razine geografskih znanja i vještina. Uz deskriptivnu statistiku, korištene su komparativna metoda te kvalitativna analiza.

U radu su provjeravane sljedeće hipoteze:

1. U ispitu državne mature iz Geografije u školskoj godini 2016./2017. podjednak je udio ispitnih zadataka kojima se ispituje pamćenje i primjena znanja, dok je najveći udio zadataka kojima se ispituju obrazovni ishodi na razini razumijevanja.
2. Prosječna riješenost pristupnika bolja je u zadacima višestrukog izbora od zadataka s kratkim odgovorom, a najslabija je riješenost zadataka s produženim odgovorom.
3. Postoje značajne razlike u rezultatima pristupnika u zadacima kojima se ispituje pamćenje (činjenična znanja) u odnosu na zadatke kojima se ispituju više kognitivne razine (razumijevanje i primjena).
4. U usporedbi s ostalim pristupnicima, pristupnici s najboljim ukupnim rezultatom u ispitu uspješnije rješavaju zadatke kojima se ispituju obrazovni ishodi na višim kognitivnim razinama.

### **Pregled dosadašnjih istraživanja**

Rezultati pristupnika na državnoj maturi objekt su istraživanja brojnih znanstvenika.

O državnoj maturi u hrvatskim srednjim školama i upisnoj politici u visokom obrazovanju pisali su Bezinović i Ristić Dedić (2007) te su istaknuli da korištenje rezultata državne mature za upise u visoko obrazovanje, visokoškolskim ustanovama omogućuje objektivniji uvid u školska postignuća pristupnika i kvalitetniji probir kandidata za upis na studij.

U okviru analize kvalitete predtercijarnog obrazovanja u Hrvatskoj, s posebnim osvrtom na strukturu obveznog obrazovanja kao čimbenika njegove kvalitete, Pastuović (2013) je koristio i podatke dobivene vanjskom sumativnom evaluacijom srednjeg obrazovanja provedenom u okviru državne mature te je zaključio da je prosječna razina kognitivnih ishoda nezadovoljavajuća. Niže rezultate učenika na državnoj maturi objašnjava niskom ulaznom kvalitetom učenika, odnosno niskom razinom kognitivnih ishoda iz osnovnog obrazovanja, nesukladnošću programa srednjeg obrazovanja i testova na državnoj maturi te nedovoljno kvalitetnim poučavanjem.

U studiji Postati student u Hrvatskoj su Jokić i Ristić Dedić (2014) na temelju rezultata ispita državne mature u razdoblju od školske godine 2010./2011. do 2013./2014. i iz podataka vezanih uz prijavu i odabire studijskih programa pristupnika ukazali na određene obrazovno i društveno važne teme vezane uz ulaz u visoko obrazovanje, a naročito uz prijelaz iz srednjoškolskog na višu razinu obrazovanja. Između ostaloga autori su ukazali na izrazitu privlačnost studijskih programa koji se izvode u Zagrebu, posebice u skupini najuspješnijih učenika, te na jasne razlike u namjerama geografske mobilnosti kandidata iz različitih županija.

Analizom sadržaja i rezultata ispita državne mature iz obveznog dijela (ispiti iz Matematike i Hrvatskoga jezika) bavili su se Jokić i Ristić Dedić (2014) i Šabić (2014), a iz izbornoga dijela državne mature (ispitima iz Fizike, Kemije, Biologije, Geografije, Povijesti i Vjeronauka) Jokić i sur., 2011, Ristić Dedić i sur., 2011, Ristić Dedić i Jokić, 2013, Vuk i sur., 2014, Vuk i sur., 2015, Šašić, 2007 te Filipović, 2010.

Geografske radove o prikazu analiza rezultata provedenog vanjskog vrednovanja učeničkih postignuća iz Geografije učenika osmih razreda 2008. godine pisali su Vuk i Vranković, 2009, Vranković i sur., 2011a i 2011b, Vuk i sur., 2012, Vranković, 2014. Autorice zaključuju da su

rezultati bliže donjoj granici prihvatljivosti razine postignuća. Učenici su znatno bolje rješavali zadatke u kojima se ispitivalo činjenično znanje od onih u kojima su se ispitivale više razine znanja (geografske vještine).

Analiza rezultata pristupnika ispitima državne mature iz Geografije od 2010. do 2012. godine (Vuk i sur., 2015) prikazana je u knjizi Geografija na državnoj maturi (2010.–2012.) – analize i preporuke. Autori uz prikaz rezultata ispita državne mature iz Geografije prema specifičnim obilježjima pristupnika i specifičnim obilježjima ispita daju detaljan prikaz interpretacije zadataka otvorenoga tipa u svim trima analiziranim godinama provedbe ispita državne mature iz Geografije. Interpretacija rezultata u zadacima otvorenog tipa prikazana je prema područjima ispitivanja navedenima u ispitnome katalogu, pri čemu su na kraju interpretacije postignuća za svaki zadatak (odnosno ispitani ishod) navedene metodičke sugestije, tj. preporuke i smjernice za korištenje strategija učinkovitijega učenja i poučavanja nastavnih sadržaja iz Geografije. Povezivanjem rezultata na državnoj maturi iz Geografije i uspjehom na studiju iz šest obveznih predmeta tijekom prve dvije godine studija bavili su se Vuk i sur., 2014, u radu Odnosi uspjeha i strukture pristupnika državne mature iz Geografije 2010. godine i upisanih studenata 2010. godine na studijske programe na Geografskome odsjeku PMF-a Sveučilišta u Zagrebu. Autori toga rada istraživanjem su dokazali da postoji korelacija u postignućima učenika na državnoj maturi iz Geografije i prosječne uspješnosti na ispitima iz šest obveznih predmeta na studiju geografije pa rezultate na ispitu državne mature iz Geografije smatraju dobrim prediktorom uspjeha na studiju. Do istih su saznanja došli autori u komparativnom prikazu rezultata državne mature i uspjeha na studiju za pristupnike državnoj maturi iz Geografije 2009./2010. i 2013./2014. godine školske godine. Budući da je u školskoj godini 2016./2017. značajno promijenjena struktura ispita iz Geografije na državnoj maturi, kao i kognitivne razine ispitivanih obrazovnih ishoda, ovaj rad predstavlja nastavak dosad provedenih istraživanja.

## Rezultati i rasprava

### *Svrha i struktura ispita državne mature iz Geografije*

Geografija je na državnoj maturi izborni predmet i ispituje se prema važećem Nastavnom programu za gimnazije. Ispitni katalog za državnu maturu iz Geografije temeljni je dokument kojim se jasno opisuje što će se i kako ispitivati na državnoj maturi te školske godine. Sadržaje iz Geografije koji se ispituju na maturi moguće je podijeliti u četiri područja ispitivanja koja proizlaze iz zadata nastave Geografije navedenih u važećem Nastavnom planu i programu. To su opća (fizička) geografija, društvena geografija, regionalna geografija svijeta te geografija Hrvatske. Obrazovni ishodi koji se ispituju iz ova četiri područja preuzeti su iz Ispitnog kataloga za geografiju. U Ispitnome katalogu posebno su navedeni ishodi za geografska znanja i ishodi za geografske vještine.

Ispit državne mature iz Geografije u školskoj godini 2016./2017. sastojao se od dviju ispitnih knjižica koje su sadržavale 76 zadataka. Pristupnik je u ispitu mogao ostvariti 100 bodova. Svako područje ispitivanja (opća (fizička) geografija, društvena geografija, regionalna geografija svijeta i geografija Hrvatske) bilo je zastupljeno u objema ispitnim knjižicama s jednakim brojem zadataka i bodova. Prva je ispitna knjižica sadržavala 40 zadataka višestrukoga izbora, a druga 36 zadataka otvorenoga tipa (16 zadataka kratkoga odgovora koji donose jedan bod, 16 zadataka kratkoga odgovora koji donose dva boda i četiri zadatka produženoga odgovora koji donose najviše tri boda) (Tab. 1). U ispitu su bile ukupno 92 ispitne čestice, pri čemu je u prvoj bilo 40, a

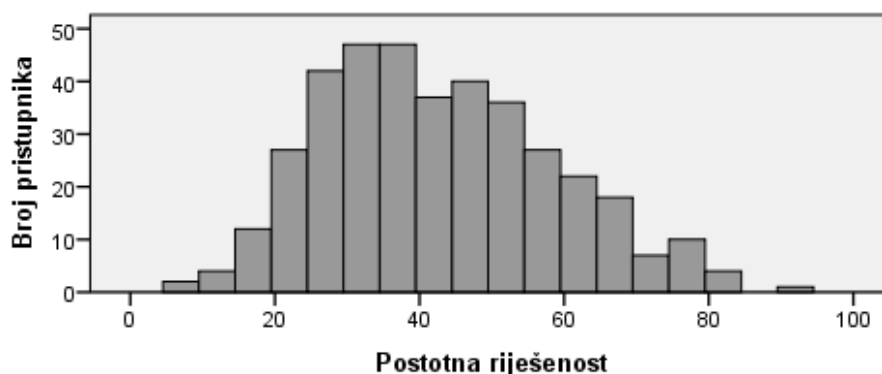
u drugoj 52 ispitne čestice (Tab. 2). Sastavni dijelovi ispitnih zadataka bile su različite vrste grafičkih priloga (geografske karte, dijagrami, slike, fotografije, skice, profili) i tablice. Grafički prilozi i tablice predstavljali su polazni sadržaj uz pomoć kojega pristupnici trebaju riješiti zadatak. Zadaci vezani uz polazni sadržaj mogu biti i zatvorenoga i otvorenoga tipa, a u ispitnu državne mature iz Geografije u školskoj godini 2016./2017. bili su podjednako zastupljeni prema sadržajnim područjima ispitivanja (Tabela 1).

Tabela 1. *Struktura ispita na državnoj maturi iz Geografije 2016./2017. školske godine*

Područja ispitivanja	Prva ispitna knjižica						Druga ispitna knjižica						
	Broj zadataka	Broj bodova	Grafički prilozi			Tablice	Broj zadataka	Broj bodova	Grafički prilozi				Tablice
			Geografske karte	Dijagrami	Fotografije				Geografske karte	Dijagrami	Fotografije	Skice/profil	
Fizička geografija	10	10	1				9	15	3	1	1	3	
Društvena geografija	10	10	2	1	1	1	9	15	3	3	2		
Regionalna geografija svijeta	10	10	6	1	1	1	9	15	6				2
Geografija Hrvatske	10	10	3	1	1	1	9	15	4				4
<b>UKUPNO</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>36</b>	<b>60</b>	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>

*Rezultati psihometrijske i statističke analize ispita*

Ispitu državne mature iz Geografije u školskoj godini 2016./2017. ukupno je pristupilo 383 pristupnika. Na Slici 1 prikazana je distribucija rezultata koja je pozitivno asimetrična i ukazuje na to da je veći broj učenika na ispitu ostvario rezultate lošije od prosjeka. Rezultati su izraženi u postotnim bodovima.



Slika 1. *Distribucija rezultata ispita iz Geografije na državnoj maturi u školskoj godini 2016./2017.*  
Izvor: Tretinjak i sur. (2017)

Podatci o osnovnim metrijskim svojstvima ispita prikazani su u Tabeli 2 (Tretinjak i sur., 2017: 43). Iz Tabele je razvidno da medijan iznosi 41.00, aritmetička sredina 42.63, a standardna



devijacija 15.94 postotnih bodova. Minimalni ostvareni rezultat iznosio je 7%, a maksimalni 91%. Polovica pristupnika nije uspjela ostvariti više od 40 postotnih bodova.

Pouzdanost mjerenja procijenjena Cronbachovim  $\alpha$ -koeficijentom iznosi 0.93, a pouzdanost mjerenja procijenjena korigiranim Cronbachovim  $\alpha$ -koeficijentom (standardiziranim na 40 čestica) 0.86. Standardna pogreška mjerenja iznosi 4.14 postotna boda. Ovi pokazatelji ukazuju na zadovoljavajuću pouzdanost rezultata. Prosječni indeks diskriminativnosti iznosi 0.38, što znači da je diskriminativnost ispita zadovoljavajuća. Indeks diskriminativnosti većine zadataka veći je od 0.3 te se na temelju njih može vrlo dobro razlikovati znanje pristupnika.

Tabela. 2. Mjerne karakteristike ispita iz Geografije

Broj čestica	92
Zadatci otvorenoga tipa	52
Zadatci zatvorenoga tipa	40
Raspon ostvarenih bodova*	7.0 – 91.0
Aritmetička sredina*	42.63
Standardna devijacija*	15.94
Cronbachov $\alpha$ -koeficijent	0.93
Cronbachov $\alpha$ -koeficijent (40 čestica)	0.86
Standardna pogreška mjerenja*	4.14
Prosječni indeks težine zadataka (proporcija riješenosti)	0.43
Prosječni indeks diskriminativnosti	0.38

\*izraženo u postotnim bodovima

Izvor: Tretnjak i sur. (2017)

Jedan od razloga ovakvih ukupnih rezultata u ispitu državne mature iz Geografije je i promijenjena struktura ispita prema kognitivnim razinama. Naime, u ispitu državne mature iz Geografije povećan je udio zadataka koje učenici rješavaju uz pomoć grafičkih priloga (isječka topografskih karata, tematskih geografskih karata, fotografija, različitih vrsta dijagrama) i tablica, a tim se zadacima najčešće ispituje razumijevanje i primjena znanja. To znači da je veći naglasak na ispitivanju obrazovnih ishoda na višim kognitivnim razinama za razliku od ranije provedenih ispita u kojima je bio veći broj zadataka kojima se ispituju činjenična znanja na razini pamćenja.

#### *Rezultati prema vrstama zadataka*

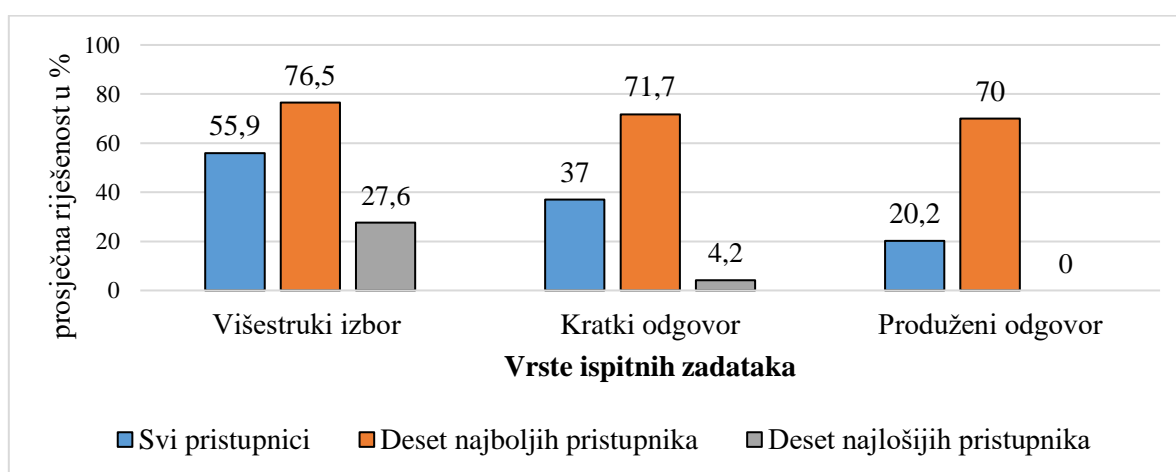
Zadatci višestrukoga izbora jedini su tip zadataka zatvorenog tipa koji se koristi u ispitima državne mature iz Geografije. Prednosti korištenja zadataka višestrukog izbora su te da se pomoću ovih zadataka može ispitati velika količina sadržaja, zadatci se brzo rješavaju, pogađanje je reducirano ako se ponudi više ometača, mogu se ispitivati različite razine obrazovnih ishoda, objektivnije je ocjenjivanje i sl. Sastoji se od osnove zadatka i određenoga broja ponuđenih odgovora od kojih je samo jedan odgovor točan. Prosječna riješenost na zadacima višestrukog izbora za sve pristupnike iznosi 55,9% (uz standardnu devijaciju 5,69). Najuspješnije su riješeni zadatci kojima je ispitano područje društvene geografije (59,2%), kao i zadatci kojima je ispitana razina pamćenja (59,3%), dok su najslabije riješeni zadatci kojima je ispitano područje regionalne geografije svijeta (49,6%) te razina primjene (49,4%). Nije utvrđena značajna razlika u zadacima višestrukoga izbora kojima su ispitana geografska znanja u odnosu na geografske vještine.

Pristupnici koji su ostvarili ukupno najbolje rezultate na cijelome ispitu očekivano najbolje rješavaju ovu vrstu zadataka (prosječna riješenost 76,5%) dok je prosječna riješenost deset najlošijih pristupnika u zadacima višestrukog izbora 27,6% (Sl. 2).

U zadacima kratkoga odgovora pristupnik treba odgovoriti s nekoliko riječi, jednostavnom rečenicom, oznakom (brojem) na geografskoj karti i sl. Zadatak treba biti precizno postavljen tako da pristupnik jasno i nedvojbeno zna koji se podatak od njega traži. Kod ovih zadataka pogađanje je svedeno na minimum, lakše ih je sastaviti nego zadatke zatvorenoga tipa te se od pristupnika zahtijeva da sam napiše odgovor za razliku od zadataka zatvorenoga tipa u kojima pristupnik odabire odgovor. Prosječna riješenost svih pristupnika na zadacima kratkoga odgovora iznosi 37%, pri čemu su zadatci kojima su ispitana geografska znanja slabije riješeni od zadataka kojima su ispitane geografske vještine za 4,7 postotnih bodova, najuspješnije su riješeni zadatci kojima su ispitani sadržaji geografije Hrvatske (54,5%), a najslabije zadatci kojima su ispitani sadržaji regionalne geografije svijeta (25,8%). I u ovoj se skupini zadataka potvrđuje pravilnost da se postotak riješenosti značajno smanjuje s porastom ispitane kognitivne razine (ispitne čestice kojima je ispitana razina primjene riješeni su samo 31,2%). Pristupnici koji su ostvarili ukupno najbolje rezultate na cijelome ispitu također imaju vrlo visoku prosječnu riješenost i u zadacima kratkog odgovora, dok pristupnici koji su ostvarili ukupno najlošije rezultate na cijelome ispitu imaju izrazito niske prosječne rezultate na ovim zadacima (4,2%).

Zadatci produženoga odgovora su zadatci u kojima pristupnik treba odgovoriti složenom rečenicom, objašnjenjem, izračunom, prikazom, dokazom i sl. U ovim vrstama zadataka pogađanje je gotovo onemogućeno. Pomoću ovih zadataka ispituju se više kognitivne razine, sposobnost primjene i analize, odnosno proceduralna znanja. U ovim zadacima pristupnici su ostvarili najniže prosječne rezultate (20,2%). Pristupnici s najlošijim rezultatima na cijelome ispitu (njih deset) u ovim zadacima nisu ostvarili niti jedan bod. S druge pak strane, deset najboljih pristupnika na cijelome ispitu i na ovoj vrsti zadataka ostvaruju vrlo visoku prosječnu riješenost (70%) (Sl. 2).

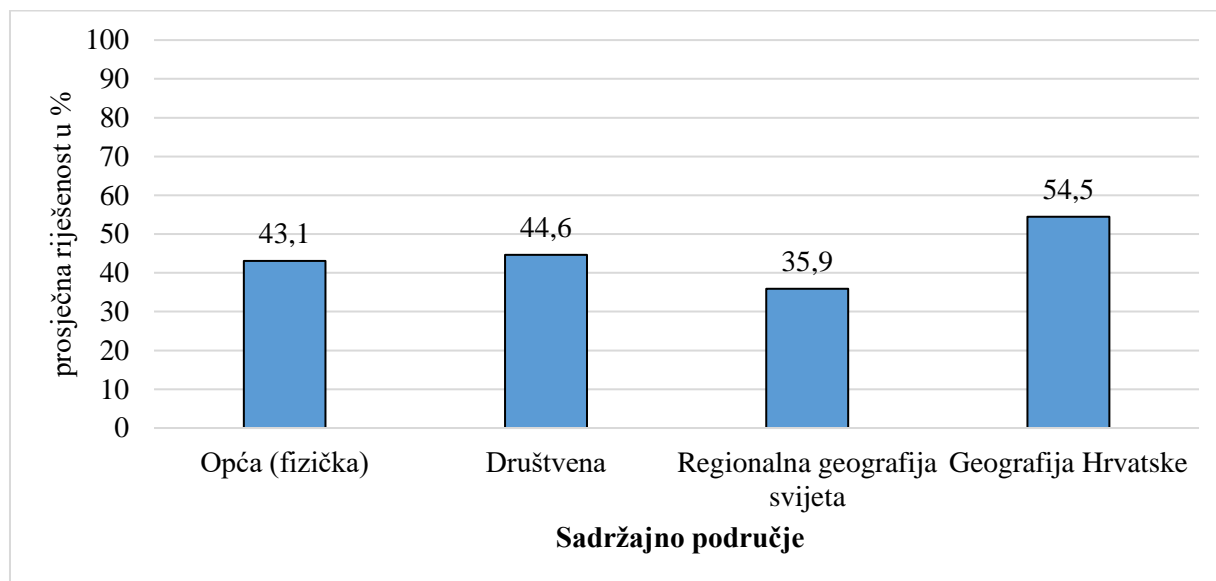
Postavljena hipoteza da je prosječna riješenost pristupnika bolja u zadacima višestrukog izbora od zadataka s kratkim odgovorom, a najslabija u zadacima s produženim odgovorom je potvrđena, ali je i evidentno da učenici koji su ostvarili najbolje rezultate u ispitu jednako dobro rješavaju sve tri vrste zadataka.



Slika 2. Prosječna riješenost prema vrstama ispitnih zadataka u ispitu državne mature iz Geografije u školskoj godini 2016./2017.

### Rezultati prema sadržajnim područjima ispitivanja

Analizom sadržaja ispitnih zadataka i na temelju uvida u tekst svakog pojedinog zadatka utvrđena je kategorizacija zadataka (ispitnih čestica) na četiri sadržajna područja: *opća (fizička) geografija*, *društvena geografija*, *regionalna geografija svijeta* i *geografija Hrvatske*. Struktura ispitnih zadataka je homogena prema sadržajnim područjima ispitivanja, odnosno ispitni zadatci su zastupljeni u jednakom udjelu, dok se prosječni rezultati pristupnika pojedinog sadržajnog područja značajno razlikuju. Najniži prosječni rezultati pristupnika na ispitu državne mature iz Geografije su iz sadržajnog područja *regionalna geografija svijeta*, a najbolji iz *geografije Hrvatske* (Sl. 3). Podjednaki su prosječni rezultati iz *opće (fizičke) geografije* i *društvene geografije*.



Slika 3. Prosječna riješenost prema sadržajnim područjima ispitivanja u ispitu državne mature iz Geografije 2016./2017. školske godine

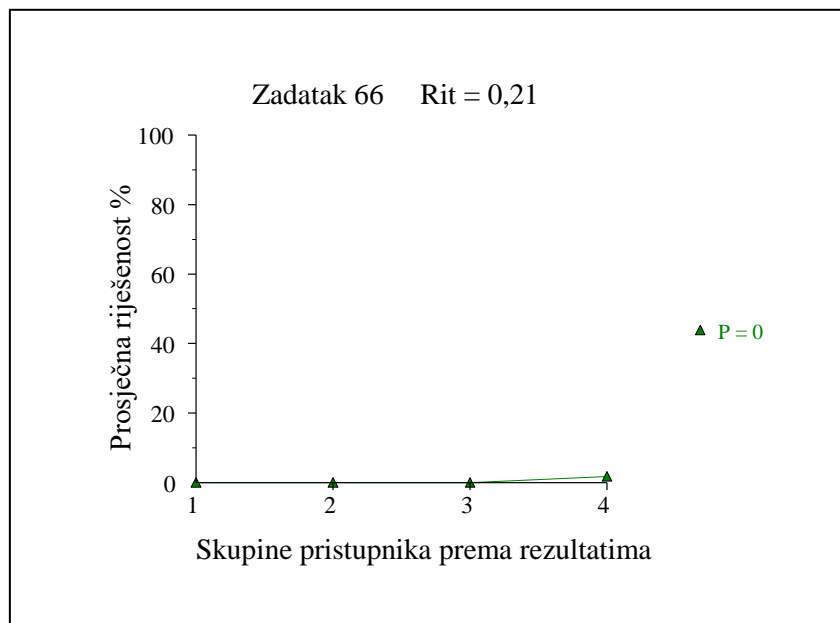
Rezultati analize upućuju na izostanak efekta prvenstva. Naime, prema nastavnom planu i programu za škole gimnazijskih programa, sadržaji *opće (fizičke) geografije* poučavaju se u prvom razredu, što je početak srednjoškolskog geografskog obrazovanja, izuzmemo li geografske sadržaje tijekom osnovne škole. Sadržaje iz *društvene geografije* učenici u Hrvatskoj uče u drugoj godini srednjoškolskog obrazovanja. U posljednje dvije godine geografskog srednjoškolskog obrazovanja sadržaji *opće (fizičke) geografije* i *društvene geografije* produbljuju se na primjerima država Europe i izvan europskih kontinenata i na kraju na primjerima *geografije Hrvatske*. Temeljem takva rasporeda sadržaja u nastavnom planu i programu, znanja i vještine iz sadržajnog područja *opća (fizička) geografija* trebali bi biti bolji od ostalih sadržajnih područja. Najbolja su prosječna postignuća iz *geografije Hrvatske*, kao posljedica efekta novosti (poučava se na kraju geografskog srednjoškolskog obrazovanja), ali može biti i posljedica načela aktualizacije, stalnog praćenja i boljeg poznavanja geografskih sadržaja države u kojoj žive. Na postignuća u pojedinim sadržajnim područjima utjecali su tipovi i vrste zadataka, ali i ispitivane vrste znanja i dimenzije kognitivnih procesa. Sadržajno područje regionalne geografije svijeta, u usporedbi s ostalim područjima ispitivanja, ispitano je s najmanje zadataka kojima su provjeravani obrazovni ishodi na razini pamćenja te s najvećim brojem zadataka kojima je provjeravana razina razumijevanja. U ispitu državne mature iz Geografije 2010. prosječna riješenost ispitnih čestica iz domene geografija Hrvatske jest 47,9 posto. Učenici su najuspješnije riješili zadatke povezivanja (62,2%),

a najslabije zadatke otvorenog tipa (31,1%), u kojima se uglavnom ispitivalo geografske vještine (Vuk i sur., 2012).

Prema ispitnim zadacima raspoređenim prema sadržajnim područjima ispitivanja velika su odstupanja od prosječnih rezultata. Tako je najniži prosječni rezultat ostvaren u zadatku 61.2. iz područja društvene geografije. Jedan od ishoda koji je postavljen u ispitnome katalogu glasi: *izračunati odrednice prirodnoga, prostornoga i općega kretanja stanovništva te pokazatelje pojedinih struktura stanovništva*. Taj je ishod ispitan sljedećim zadatkom:

61. Prema procjeni u Etiopiji je 2015. godine živjelo 21 901 000 muškoga i 21 810 000 ženskoga stanovništva u dobi 0–14 godina. Udio staroga stanovništva (65 i više godina) bio je 2,9%, a ukupni broj stanovnika 100 000 000. Izračunajte na jednu decimalu koeficijent mladosti i indeks starosti za 2015. godinu. 61.1. Koliko iznosi koeficijent mladosti? 61.2. Koliko iznosi indeks starosti?

Ovo je primjer zadatka otvorenog tipa kojim su ispitivane geografske vještine i to statističke geografske vještine na razini primjene. Primjena je najviša razina kognitivnih procesa kojom se ispituju proceduralna znanja i koje primjenjujemo na državnoj maturi u Hrvatskoj. I dok je 48 pristupnika (12,5% pristupnika) znalo izračunati koeficijent mladosti, od svih pristupnika samo je jedan pristupnik točno izračunao indeks starosti (0,3% pristupnika). Metrijske karakteristike ispitne čestice vidljive su na Slici 4. Pristupnik koji je točno odgovorio na ovu ispitnu česticu ujedno je ostvario i najbolji rezultat na cijelom ispitu (91% prosječna riješenost).

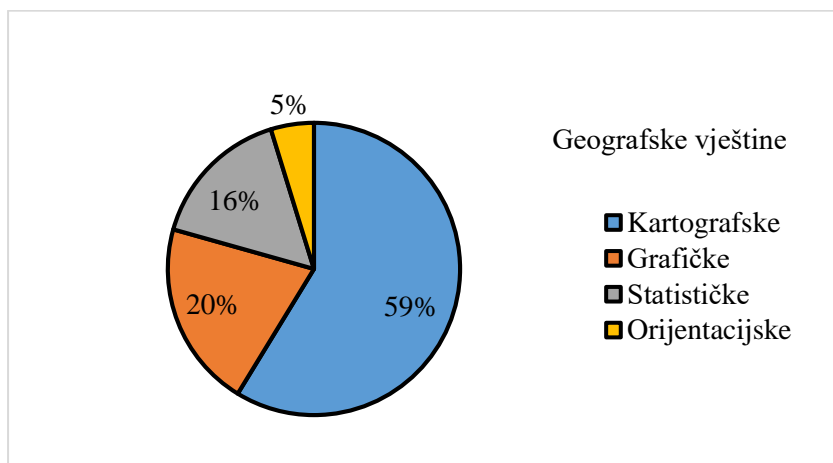


Slika 4. Metrijske karakteristike ispitne čestice kojom se ispitivalo računanje indeksa starosti

#### *Rezultati prema ispitivanju geografskih znanja i geografskih vještina*

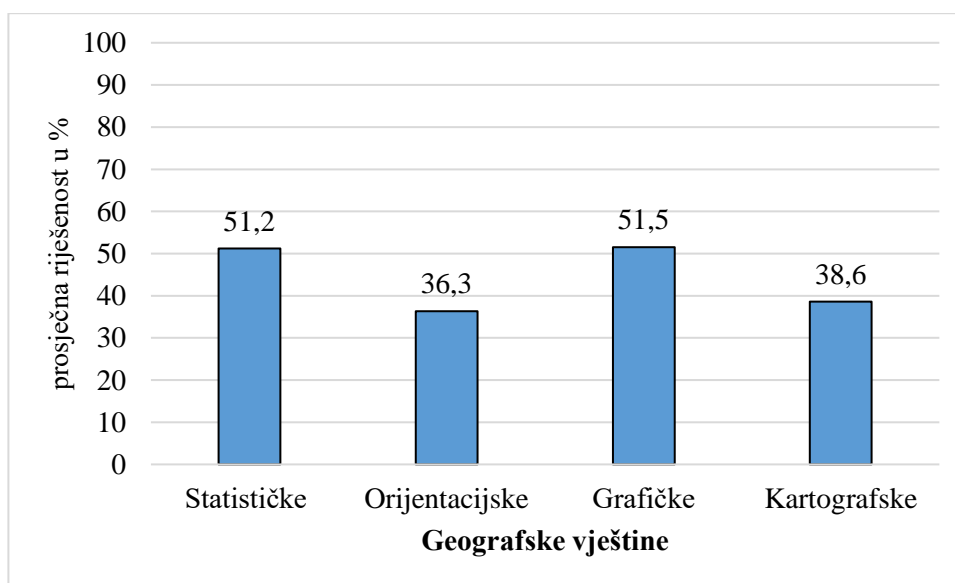
U ispitu državne mature iz Geografije više od dvije trećine ispitnih čestica (68,5%) ispituju geografske vještine. Ispitnih čestica kojima se provjeravaju znanja na najnižoj razini je manje od trećine (31,5%). Analiza rezultata ispitnih čestica prema uspješnosti rješavanja zadataka koji se odnose na geografske vještine i geografska znanja pokazuje da su niži prosječni rezultati svih

pristupnika u ispitnim česticama kojima se ispituju geografske vještine za razliku od geografskih znanja. Prosječna riješenost ispitnih čestica kojima su ispitivane geografske vještine je 43,2%. Među vrstama ispitanih geografskih vještina najveći je broj ispitnih čestica kojima se ispituju kartografske vještine (Slika 5).



Slika 5. Struktura ispitnih čestica prema vrstama geografskih vještina u ispitu državne mature iz Geografije u školskoj godini 2016./2017.

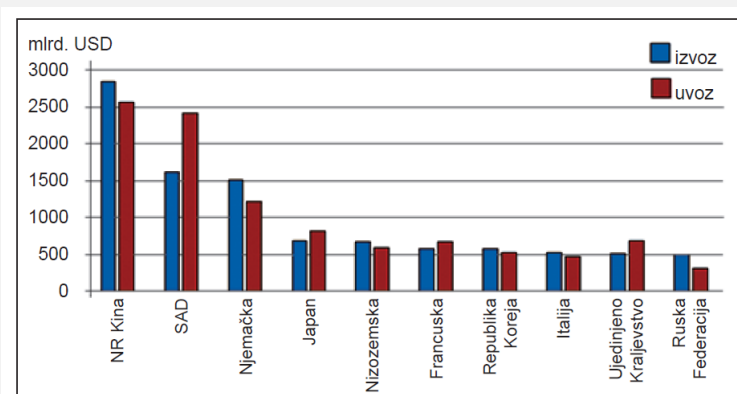
Kartografske i orijentacijske geografske vještine slabije su razvijene od statističkih i grafičkih (Slika 6).



Slika 6. Prosječna riješenost prema vrstama geografskih vještina u ispitu državne mature iz Geografije u školskoj godini 2016./2017.

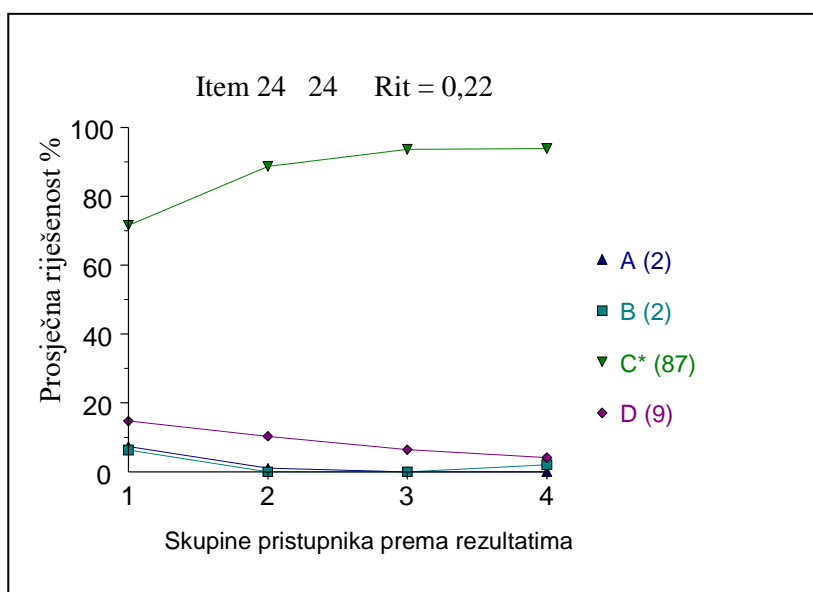
Najbolje riješena ispitna čestica geografskih vještina je ona s prosječnom riješenošću od 87%. Radi se o zadatku zatvorenoga tipa, zadatku višestrukog izbora, kojim je ispitan obrazovni ishod na razini razumijevanja. Zadatak je glasilo:

24. Pozorno promotrite priloženi dijagram.



Koja je od navedenih država ostvarila najveći suficit u vanjskoj trgovini?  
 A. Italija – B. Nizozemska – C. Njemačka – D. Ujedinjeno Kraljevstvo

Prilikom rješavanja ovoga zadatka pristupnici su trebali razumjeti pojam *trgovinski suficit* te na priloženom dijagramu usporediti vrijednosti uvoza i izvoza za države koje su navedene kao ponuđeni odgovori. Pristupnici su trebali razumjeti da stupci označeni plavom bojom na dijagramu označavaju vrijednosti izvoza (u mlrd USD), a crveni stupci vrijednosti uvoza (u mlrd USD). Najveći udio pristupnika griješio je kod odabira Ujedinjenog Kraljevstva (Slika 7). Od svih ponuđenih odgovora jedino je Ujedinjeno Kraljevstvo imalo veću vrijednost uvoza od izvoza (trgovinski deficit). Na primjeru ovog ispitnog zadatka analiza pogrešaka više upućuje na zaključke o niskoj razini primjene osnovnih geografskih znanja o vanjskoj trgovini, ali i o nedovoljno razvijenoj sposobnosti interpretacije priloženoga dijagrama (grafičke vještine). Ipak, najveći je udio pristupnika točno riješio ovaj zadatak geografskih vještina (87%). I u ovome zadatku višestrukog izbora diskriminativnost je niska, iznosi 0,22, te ne razlikuje jasno najbolje pristupnike na cijelom ispitu od onih koji su lošiji.

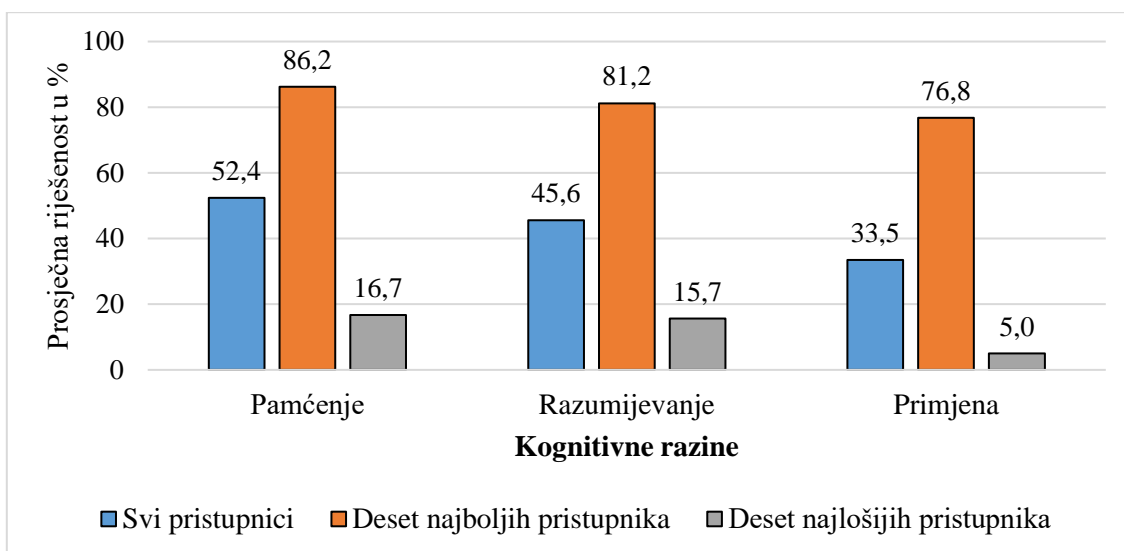


Slika 7. Metrijske karakteristike ispitne čestice kojom se ispitalo koja je od ponuđenih država ostvarila najveći suficit u vanjskoj trgovini

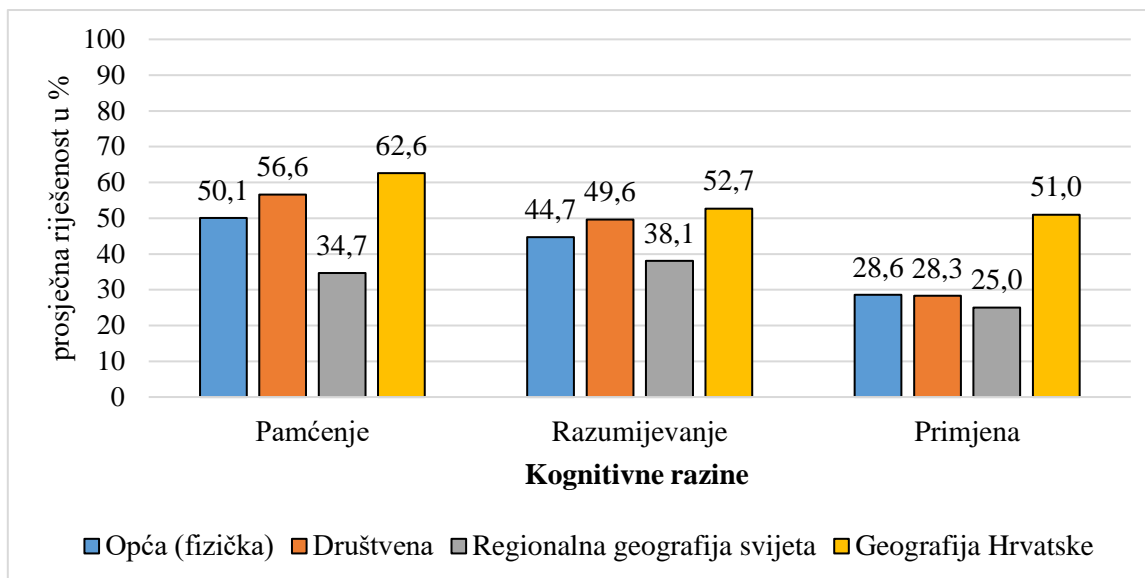
### Rezultati prema razinama kognitivnih procesa

U ranijim su istraživanjima Vuk i sur., 2012, te Vuk i sur., 2015, utvrdili da postoje i razlike u prosječnim postignućima prema kognitivnim razinama obrazovnih ishoda. U radu o učeničkim postignuća na ispitu vanjskog vrednovanja iz Geografije, provedenome među učenicima osmoga razreda Republike Hrvatske u školskoj godini 2007./2008., Vranković (2014) je utvrdila da učenici postižu slabije rezultate na zadatcima i ispitnim česticama koje su rješavali uz grafičke priloge u odnosu na ostale ispitne čestice. Dakle, i istraživanje provedeno među učenicima osnovnih škola pokazalo je da je slabija riješenost zadataka viših kognitivnih razina budući da ispitni zadatci kojima je polazni sadržaj najčešće grafički prilog (geografska karta, skica, profil, dijagram, fotografija i sl.) i/ili tablica sa statističkim podacima najčešće ispituju razumijevanje i primjenu.

I u ispitu državne mature iz Geografije u školskoj godini 2016./2017. manja je prosječna riješenost zadataka kojima se ispituje razumijevanje i primjena od zadataka u kojima se ispituje pamćenje (Slika 8). Iz analize uspješnosti rješavanja zadataka prema različitim sadržajnim područjima ispitivanja također se nameće isti zaključak. Ispitne zadatke iz sadržajnog područja opća (fizička) geografija svi pristupnici rješavaju najuspješnije na razini pamćenja, a najlošije na razini primjene. Jedina je iznimka u ispitnim zadatcima iz sadržajnog područja regionalna geografija svijeta u kojima su nešto viši prosječni rezultati svih pristupnika na razini razumijevanja od razine pamćenja. U svim sadržajnim područjima kognitivna razina primjene ima najslabiju prosječnu riješenost (Slika 9). Hipoteza da postoje značajne razlike u rezultatima pristupnika u zadatcima kojima se ispituje pamćenje (činjenična znanja) u odnosu na zadatke kojima se ispituju više kognitivne razine (razumijevanje i primjena) je potvrđena.



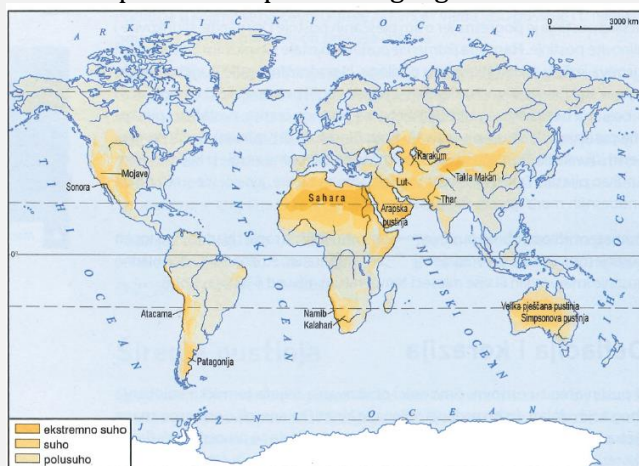
Slika 8. Prosječna riješenost prema kognitivnim razinama na ispitu državne mature iz Geografije u školskoj godini 2016./2017.



Slika 9. Prosječna riješenost prema sadržajnim područjima ispitivanja i kognitivnim razinama u ispitu državne mature iz Geografije u školskoj godini 2016./2017.

Primjer zadatka s produženim odgovorom na razini primjene je glasio:

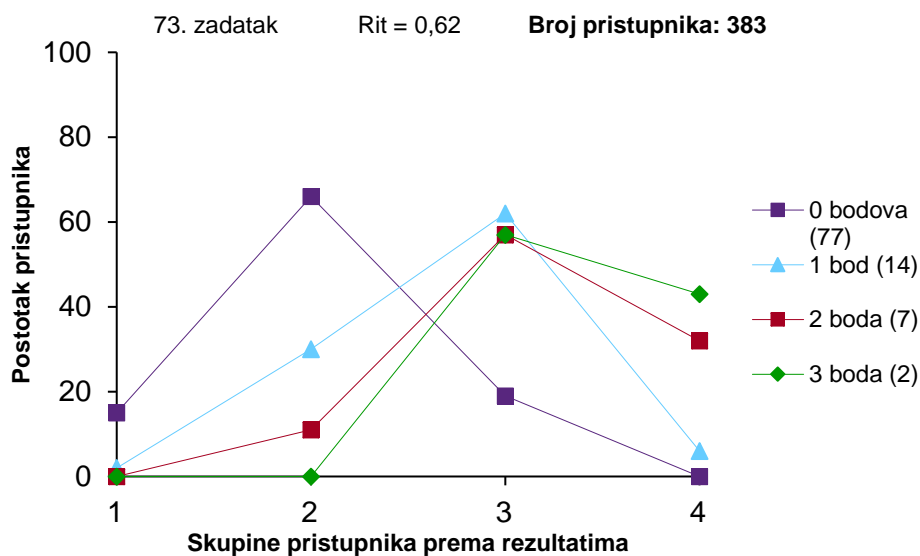
Pozorno promotrite priloženu geografsku kartu.



Navedite i objasnite dva uzroka sušnosti u pustinjama Atacama i Namib.

U ovome zadatku otvorenoga tipa pristupnici su mogli ostvariti jedan bod, dva boda ili tri boda. Metrijske karakteristike ispitne čestice vidljive su na Slici 10.





Slika 10. *Metrijske karakteristike zadatka kojim su ispitivani uzroci sušnosti u pustinjama Atacama i Namib*

Glavni su uzroci sušnosti u pustinjama Atacama i Namib geografski smještaj uz južnu obratnicu i utjecaj Humboldtove (Peruanske, Čileanske) i Benguelske (Bengvelske) hladne morske struje. Uzroke sušnosti i objašnjenja dva uzroka sušnosti znao je vrlo mali broj pristupnika (2%). Dva boda ostvarilo je 7% pristupnika, a jedan bod 14% pristupnika. Najveći udio pristupnika (77%) nije ostvario niti jedan bod. „Koefficient diskriminativnosti iznosi 0,62, što znači da zadatak vrlo dobro razlikuje pristupnike obzirom na njihovo znanje“ (Matoic i sur., 2017). Jedan bod, dva boda ili tri boda ostvarilo je najviše pristupnika s najboljim rezultatom u ispitima, iako je i njima zadatak bio težak, a najmanje pristupnika s najlošijim rezultatom u ispitima.

Komparacija rezultata deset pristupnika s najboljim ukupnim rezultatom u ispitima, svih pristupnika i deset pristupnika s najlošijim rezultatom u cijelome ispitima potvrđuje i četvrtu postavljenu hipotezu da pristupnici s najboljim rezultatom u ispitima uspješnije rješavaju zadatke kojima se ispituju obrazovni ishodi viših kognitivnih razina od ostalih pristupnika. Pristupnici s najboljim ukupnim rezultatom u ispitima jednako dobro i s visokim postotkom prosječne riješenosti rješavaju zadatke kojima se ispituje pamćenje, razumijevanje, a i primjena (Slika 8) te možemo tvrditi da se na temelju ovakve strukture ispita mogu izdvojiti najuspješniji učenici iz nastavnog predmeta Geografije i potencijalni studenti geografije. Rezultati pristupnika na ispitima državne mature iz Geografije dobar su prediktor uspjeha na studiju geografije.

### Zaključak

U ispitima državne mature iz Geografije 2016./2017. školske godine povećan je udio zadataka kojima se ispituju više kognitivne razine obrazovnih ishoda, a prvi puta primijenjeni su zadatci produženoga odgovora. U obje ispitne knjižice korišteni su zadatci uz polazni sadržaj. Polazni sadržaj činilo je 28 geografskih karata, sedam dijagrama, šest fotografija, tri skice i devet tablica. Diskriminativnost ispita u cjelini je zadovoljavajuća i većina od 92 ispitne čestice vrlo dobro razlikuje znanje pristupnika. Prosječna riješenost ispita je 42,63%, prosječna riješenost zadataka višestrukoga izbora 55,9%, zadataka s kratkim odgovorom 37%, a zadataka s produženim odgovorom samo 20,2%. Prosječna riješenost zadataka otvorenoga tipa manja je za 20 postotnih

bodova u odnosu na zadatke zatvorenoga tipa. Prema sadržajnim područjima najuspješnije su riješeni zadatci kojima su ispitani sadržaji geografije Hrvatske, a najslabije zadatci kojima su ispitani sadržaji regionalne geografije svijeta. Zadatci kojima su ispitane geografske vještine slabije su riješeni u odnosu na zadatke kojima su ispitana geografska znanja, posebice zadatci kojima su ispitane kartografske i orijentacijske vještine. Istraživanjem je utvrđeno da su najslabije riješeni zadatci kojima su ispitani obrazovni ishodi na razini primjene (33,5%), a zadatci kojima su ispitani obrazovni ishodi na razini razumijevanja (45,6%) značajno slabije od zadataka kojima se ispituje najniža kognitivna razina (52,4%).

Primijenjeni ispit iz Geografije na državnoj maturi 2016./2017. školske godine dobro je selektirao pristupnike za upis na studij geografije, no utvrđena razina geografskih znanja, a posebice geografskih vještina, ne osigurava zadovoljavajuće temelje za uspjeh na studiju. Stoga su utvrđeni rezultati dobro polazište za longitudinalna istraživanja kojima se prati napredovanje kroz studij (geografije) kao i polazište za intervencije u učenju i poučavanju geografije u osnovnoj i srednjoj školi te za aktivnosti kojima sastavnice sveučilišta na kojima se studira geografija pružaju podršku studentima tijekom studija.

Na razini sastavnica sveučilišta mogu se organizirati mosni predmeti na kojima se ponavljaju i utvrđuju ona geografska znanja i vještine koja su važna za prvu godinu studija. Na mosnom se predmetu može studente upoznati s najučinkovitijim strategijama učenja na visokoškolskoj razini, posebice s organizacijskim i elaboracijskim strategijama, kao i konstruktom samoregulacije učenja, kako bi uspješnije upravljali vlastitim procesom učenja (Sorić, 2014).

No, prvi i neizostavni korak je u osnovnim i srednjim školama razviti efikasne načine poučavanja i učenja na nastavi geografije. Uspješniji učenici stvaraju dobru ravnotežu između općih i specifičnih informacija, usko usmjeravaju pažnju na glavne ideje te aktivno konstruiraju smislene veze među informacijama. Oni također shvaćaju važnost elaboracije, povezuju nove informacije s primjerima, prenose informacije u vizualne reprezentacije i povezuju informacije u sheme koje imaju smisao za pojedinca, što su osnovni preduvjeti za razumijevanje prostornih pojava, procesa i prostornih organizacija te općenito za usvajanje geografskih znanja i geografskih vještina na kraju obrazovnih ciklusa.

Također je nužno koristiti kvalitetnije formativno vrednovanje tijekom nastave geografije. Pri formativnom vrednovanju potrebno je koristiti zadatke kojima se ispituju više kognitivne razine te različite vrste zadataka otvorenog tipa, kao primjerice zadatke u kojima pristupnici odgovaraju na postavljeno pitanje s nekoliko rečenica, jasno i sažeto, usmjeravajući se na ono što je bitno za zadatak (tzv. zadatci produženoga odgovora). Tim se zadatcima ispituje zaključivanje, povezivanje različitih pojava i procesa, iznošenje generalizacija. Prednost tih zadataka je i ta što ih je lakše sastaviti od zadataka višestrukog izbora, omogućuju veću slobodu u pisanju odgovora, smanjenja je mogućnost pogađanja točnog odgovora. Na ovaj način učitelji geografije mogu učenicima pravodobno dati povratne informacije o učinkovitosti primijenjenih strategija učenja te identificirati područja rada, ciljeve i odgojno-obrazovne ishode u nastavi geografije u kojima postoji mogućnost za napredak. Nužno je kontinuirano propitivati učinkovitost primijenjenih strategija učenja, kao i elaboracijskih, organizacijskih i motivacijskih strategija, odnosno svih aktivnosti koje omogućuju dubinsko učenje i trajno pamćenje.

Nadalje, važno je učitelje geografije kontinuirano informirati o rezultatima vanjskih vrednovanja učeničkih postignuća, posebice o analizi sadržaja netočnih odgovora, kako bi u zajedničkim

raspravama dijagnosticirali moguće uzroke učeničkih *miskonceptata*, ali i prepoznali moguće promjene u organizaciji poučavanja geografije.

U procesu stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja učitelja geografije nužno je veću pozornost usmjeriti na učinkovite strategije poučavanja, kao i na nove paradigme vrednovanja geografskih znanja i vještina. Iz samoprocjene učitelja o deficitu potreba u domeni općih profesionalnih kompetencija (vrednovanje stručnih skupova u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje te Hrvatskoga geografskog društva) prepoznata je potreba za unapređenjem kompetencija učitelja geografije u primjeni novih pristupa vrednovanju, posebice vrednovanja za učenje i vrednovanja kao učenja.

## Literatura

- Anderson, L., Krathwohl, D. R. (ur.) (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Bezinović, P., Ristić Dedić, Z. (2007) Državna matura u hrvatskim srednjim školama i upisna politika u visokom obrazovanju: Korištenje rezultata državne mature za upise u visoko obrazovanje. *Časopis za visoko obrazovanje*, 2, 87–94.
- Filipović, A. T. (2010) Vjeronauk ususret državnoj maturi. *Nova prisutnost*, časopis za intelektualna i duhovna pitanja, 8 (1), 57–66.
- Jokić, B., Ristić Dedić, Z., Šabić, J. (2011) *Analiza sadržaja i rezultata ispita državne mature iz Fizike*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Jokić, B., Ristić Dedić, Z. (2014) *Postati student u Hrvatskoj*, Zagreb: Agencija za znanost i visoko obrazovanje.
- Matoić, I., Tretinjak, I., Korda, M., Bosnić, Y., Bodin Petrov, B., Vranković, B., Crnobrnja Miljković, T., Peranić, M., Knežević, A., Zadelj, Z., Fulgosi, S., Čurković, N. (2017) *Priručnik za stručne radne skupine koje izrađuju ispite državne mature s primjerima zadataka iz ispita na državnoj maturi*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Pastuović, N. (2013) Kvaliteta predtercijarnog obrazovanja u Hrvatskoj s posebnim osvrtom na strukturu obveznog obrazovanja kao čimbenika njegove kvalitete. *Sociologija i prostor*, 51 (2013), 197 (3), 449–470.
- Ristić Dedić, Z., Jokić, B., Šabić, J. (2011) *Analiza sadržaja i rezultata ispita državne mature iz Biologije*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Ristić Dedić, Z., Jokić, B. (2013) Analiza sadržaja i rezultata ispita državne mature iz Matematike 2009./2010.–2011./2012. *Poučak : časopis za metodiku i nastavu matematike*, 14, 54, 4–21.
- Sorić, I. (2014) *Samoregulacija učenja. Možemo li naučiti učiti*, Naklada Slap, Zagreb.
- Šabić, J. (2014) Usporedba rezultata pristupnika iz različitih dijalektalnih regija na zadacima vezanim uz tekstove pisane čakavskim narječjem na ispitu državne mature iz Hrvatskog jezika. *Suvremena psihologija*, 17 (1), 21–33.
- Šašić, M. (2007) Natjecanje iz povijesti kao priprema za Nacionalne ispite i Državnu maturu iz povijesti. *Povijest u nastavi*, Vol. V, No. 10 (2), 175–186.
- Tretinjak, I., Puljko, R., Čurković, N., Korda, M., Zadelj, Z., Smoljić M. (2017) Izvještaj o provedbi i rezultatima državne mature. <https://s3-eu-central-1.amazonaws.com/hr-ncvvo-www-s3static/wp-content/uploads/2017/12/29104228/Izvjestaj-o-provedbi-i-rezultatima-DM-2017.pdf> (posljednji put pristupljeno 29. 03. 2018.)
- Vranković, B. (2014) Nastavne metode i postignuća učenika osmih razreda iz geografije u zadacima uz grafičke priloge. *Acta geographica Croatica*, 39, 77–98.
- Vranković, B., Vuk, R., Šiljković, Ž. (2011a) *Kvalitativna analiza ispita vanjskoga vrjednovanja obrazovnih postignuća učenika osmih razreda provedenih 2008. godine: geografija i*

*integracija nastavnih sadržaja geografije i povijesti*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

- Vranković, B., Vuk, R., Šiljković, Ž. (2011b) Vanjsko vrednovanje postignuća učenika osmih razreda iz domene Opća geografija. *Hrvatski geografski glasnik*, 73 (1), 271–289.
- Vuk, R., Vranković, B. (2009) Obrazovna postignuća učenika osmih razreda iz geografije u šk. god. 2007./2008. i stavovi profesora geografije o poučavanju geografskih vještina. *Metodika*, 10 (19), 354–370.
- Vuk, R., Vranković, B., Šiljković, Ž. (2012) Postignuća učenika iz geografije Hrvatske na ispitima vanjskog vrednovanja i percepcije učenika o geografiji kao nastavnom predmetu u osnovnoj školi. *Hrvatski geografski glasnik*, 74 (1), 213–229.
- Vuk, R., Curić, Z., 2014: Metodološka pitanja u istraživanjima nastavničkih kompetencija, *Zbornik radova 3. kongresa geografa Bosne i Hercegovine / Drešković, Nusret (ur.)*, Sarajevo, Geografsko društvo u Federaciji Bosne i Hercegovine, 117–141.
- Vuk, R., Vranković, B., Žitnik, Z. (2014) Odnosi uspjeha i strukture pristupnika državne mature iz geografije 2010. godine i upisanih studenata 2010. godine na studijske programe na Geografskome odsjeku PMF-a Sveučilišta u Zagrebu, u: *Zbornik radova 3. kongresa geografa Bosne i Hercegovine*, (ur. Drešković, N.), Sarajevo, Geografsko društvo u Federaciji Bosne i Hercegovine, 225–255.
- Vuk, R., Vranković, B., Orešić, D. (2015) *Geografija na državnoj maturi (2010.–2012.) – analize i preporuke*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

#### Izvori

- Pravilnik o polaganju državne mature: [www.ncvvo.hr](http://www.ncvvo.hr) (posljednji put posjećeno 10. 04. 2018.)
- Ispitni katalog za državnu maturu u školskoj godini 2016./2017., Geografija; <https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2016/09/GEOGRAFIJA-2017.pdf>.
- Nastavni plan i program za geografiju u gimnazijama.
- Test iz geografije na državnoj maturi u školskoj godini 2016./2017. (ljetni rok), na: [www.ncvvo.hr](http://www.ncvvo.hr).
- Ankete o vrednovanju stručnih skupova za učitelje i nastavnike geografije u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje i Hrvatskoga geografskog društva provedenih od 2014. do 2018. godine

Biljana Vranković  
Ružica Vuk  
Ira Tretinjak

## **EXAMINING HIGHER COGNITIVE PROCESSES IN STATE MATURE EXAMINATIONS IN THE REPUBLIC OF CROATIA – GEOGRAPHY EXAMPLE**

### *Abstract*

In this work, the changes of the exam structure and the results of the analysis of the state mature Geography examinations from 2016/2017 are presented. In the examination the percentage of tasks examining higher cognitive processes was increased, compared to the tasks examining knowledge of facts. The aim of such approach is to increase the quality level of lecturing and the level of knowledge, skills and competencies every student should reach at the end of his/her secondary education, by which changes in the complete educational system would be incited.

Geography is an elective subject at the state mature with which the participants who wish to enrol the Faculty of Geography get their scores. The scope of the examination is selective, i.e. with it the participants with the best results in this field are distinguished. By accentuating the examination of higher cognitive processes we try to increase the predictive value of this examination and based on the results, distinguish the participants who will be most successful in their studies. In this work, examples of tasks were shown which examine higher levels of knowledge and geographical thinking.

Research was done on the sample of 383 participants. Qualitative and quantitative methods of work were adopted. The results show that based on this examination structure we can distinguish the most successful students in the subject of Geography. This research contributes to the development of the educational Geography which explains the legitimacy of acquiring geographical knowledge and skills, as well as the students' achievements which are the base of lifelong learning, while some of the insights can contribute to the improvement of the learning process and teaching Geography.

*Key words: achievements, cognitive levels, Geography, examination, process of learning and teaching, state matura*

## **TEMATSKA GRUPA IV**

*Iskoraci u obrazovanju odraslih i cjeloživotnom učenju*

*Iskoraci u informacijskoj pismenosti*

Jasminka Zloković  
Anita Zovko  
Jelena Vukobratović

## IMPLEMENTACIJA MODELA UČENJA U ZAJEDNICI NA PRIMJERU KOLEGIJA „PEDAGOGIJA TREĆE ŽIVOTNE DOBI“

### *Sažetak*

Rad predstavlja analizu dosadašnjih istraživanja i raspravu o izazovima s kojima su se autorice susrele prilikom implementacije modela učenja zalaganjem u zajednici tijekom akademske 2016/2017. godine na kolegiju „Pedagogija treće životne dobi“. Kolegij se provodi na jednopredmetnom i dvopredmetnom diplomskom studiju pedagogije od 2014/2015. Temelj za raspravu o izazovima implementacije modela čine odgovori studenata, voditelja i mentora studenata u lokalnoj zajednici, kao i iskustva nositeljica kolegija na pitanja otvorenog tipa iz obrazaca za evaluaciji rada studenata i kolegija. Vrijedan okvir za razumijevanje konkretnih problema i razmišljanje o načinima njihova prevladavanja daju radovi stranih autora koji razmatraju primjere implementacije ovog modela kao i radovi domaćih autora u kojima se raspravlja o pretpostavkama i preduvjetima nužnim za uspješnu implementaciju modela. Svi uključeni u nastavu (studenti, mentori u zajednici, nositeljice kolegija) ovaj pristup ocjenjuju korisnim, kako za primjenu stečenih znanja i vještina te razvoj novih, tako i za ispunjenje potreba zajednice, razvoj prosocijalnih stavova i odgovornosti za društvene probleme. Glavni izazovi odnose se na poteškoće oko integracije sadržaja kolegija i aktivnosti u zajednici te neminovnu potporu Sveučilišta u vidu Sveučilišnog centra koji bi svojim djelovanjem olakšao mnoge aktivnosti nužne za uspješnu implementaciju. Iskustva u radu na kolegiju „Pedagogija treće životne dobi“ daju vrijednu priliku za promišljanje o različitim aspektima nastave u čiji razvoj treba ulagati dodatni znanstveno-stručni i socijalni (društveni) napor kako bi integracija nastave i zalaganja u zajednici bila što kvalitetnija, a time korist za studente, zajednicu, nastavnike i Sveučilište veća. Autorice drže kako promišljanja o izazovima modela učenja u zajednici mogu biti korisna i drugim sveučilišnim nastavnicima u traganjima za novim mogućnostima unapređenja visokoškolske nastave i podizanja kvalitete socijalne aktivnosti i osjetljivosti mladih.

*Ključne riječi: učenje zalaganjem u zajednici, pedagogija treće životne dobi, inoviranje visokoškolske nastave*

### **Uvod: Učenje zalaganjem u zajednici u okviru civilne misije sveučilišta**

Učenje zalaganjem u zajednici<sup>124</sup> (eng. *service – learning*) je model učenja razvijen u SAD-u, a primjenjuje se u visokoškolskoj nastavi na mnogim svjetskim sveučilištima. Središnja ideja ovog modela je povezivanje visokoškolske nastave sa zalaganjem studenata u zajednici putem kreiranja programa kolegija na način da se ciljevi kolegija ostvaruju kroz aktivan angažman studenata u

---

<sup>124</sup> Ne postoji slaganje oko prijevoda termina *service – learning* s engleskog na hrvatski jezik. Tako ga Mikelić Preradović (2009) prevodi kao *društveno korisno učenje*. S obzirom da je kod ovog modela učenja naglasak na učenju koje se provodi kroz rad za zajednicu i to upravo u zajednici priklanjamo se prijevodu koji su predložile Ćulum i Ledić (2010).

zajednici. Ovaj oblik učenja jedan je od načina realizacije treće misije sveučilišta – civilne misije. Uz nastavu kao prvu te istraživanje kao drugu misiju sveučilišta, u novije se vrijeme sve više raspravlja o trećoj, civilnoj misiji shvaćenoj kao

*sustav vrijednosti, načela i principa koji usmjerava temeljne djelatnosti sveučilišta te različite aktivnosti zalaganja sveučilišnih nastavnika i studenata u zajednici, koje vode k obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana, razvoju civilnog društva, demokracije i unapređenju kvalitete života u zajednici uopće.*<sup>125</sup> (Ćulum i Ledić, 2011: 53).

Pozivajući se na razvoj odgovornosti svih građana unutar zajednice definicija naglašava uključivanje sveučilišta u obliku osmišljavanja i izvedbe nastavnih programa kolegija i istraživačkih aktivnosti koje ispunjavaju potrebe zajednice. Istraživanje provedeno u Hrvatskoj pokazalo je da većina hrvatskih sveučilišnih nastavnika civilnu misiju sveučilišta procjenjuje iznimno značajnom (Ćulum i Ledić, 2011). Skupine koje su naklonjenije civilnoj misiji su: sveučilišni nastavnici društveno – humanističkih i umjetničkih područja, žene te nastavnici u znanstveno-nastavnom zvanju. Indikativno je kako nastavnici u suradničkom zvanju (dobi do 31 godinu) prednost daju istraživanju i obrazovanju za profesiju u odnosu na civilno zalaganje, što korespondira sa svjetskim istraživanjima (Ćulum i Ledić, 2011). Isto je istraživanje pokazalo kako, unatoč naklonjenosti civilnoj misiji sveučilišta (u smislu shvaćanja odgovornosti sveučilišta u poticanju civilnog zalaganja studenata), sveučilišni nastavnici nisu skloni promociji i integraciji civilnog zalaganja kroz redovne aktivnosti. To se odnosi na pridavanje manjeg značaja obrazovnim ciljevima povezanim s civilnom misijom (analiza problema zajednice, razvoj motivacije, znanja, sposobnosti i vještina za rješavanje problema u zajednici) u odnosu na druge obrazovne ciljeve te ograničavanje civilnog zalaganja na ciljano osmišljene i to isključivo izborne kolegije (Ćulum i Ledić, 2011). Namjera je ovim radom dati doprinos diskusiji o mogućnostima implementacije učenja zalaganjem u zajednici na postojeće kolegije. Aktivnosti kojima se kroz nastavu promiče civilna misija sveučilišta su brojne, a zajedničko im je da podrazumijevaju učenje studenata sadržaja kolegija i njihovo razumijevanje kroz uočavanje problema i potreba zajednice te traganjem za načinima njihova rješavanja. Ovaj se model iskustvenog učenja naziva učenje zalaganjem u zajednici. Iako na hrvatskim sveučilištima još uvijek nije zabilježen primjer izvorne primjene ovog modela (u vidu ciljano osmišljenog kolegija), postoje pokušaji njegove implementacije<sup>126</sup>. Jedan od njih je kolegij „Pedagogija treće životne dobi“ namijenjen studentima druge godine diplomskog studija pedagogije.

#### *Opis modela učenja zalaganjem u zajednici*

U definiranju koncepta učenja zalaganjem u zajednici autori se pozivaju na aktivnost studenata, razumijevanje problema i sadržaja kolegija te razvoj odgovornosti za sebe i zajednicu. Ne ulazeći u različitosti definiranja koncepta, za potrebe ovog rada prihvaćamo definiciju koju su ponudili

---

<sup>125</sup> Ovakvo poimanje ističe društvenu dimenziju civilne misije te kao takvo predstavlja temelj za pomišljanja o mogućnostima i izazovima uvođenja novih modela u visokoškolsku nastavu. Uz društvenu postoji i ekonomska dimenzija civilne misije, a u raspravama ne postoji slaganje oko odnosa i važnosti pojedine od njih (Ćulum i Ledić, 2011). Detaljan pregled i rasprava o različitim načinima definiranja civilne misije sveučilišta, njenim dimenzijama, paradigmatama na kojima se temelje te odnosu sa prvom i drugom misijom dostupni su u Ćulum i Ledić (2011).

<sup>126</sup> Vidjeti u Ćulum (2007).



Bringle i Hatcher (1996, prema Ćulum i Ledić, 2010: 77), a prema kojoj je učenje zalaganjem u zajednici

*višedimenzionalno obrazovno iskustvo u kojem studenti aktivno sudjeluju u kvalitetno osmišljenoj i organiziranoj aktivnosti u zajednici koja odgovara na prepoznate potrebe te zajednice, a zatim analiziraju svoju aktivnost na način koji im omogućuje dublje razumijevanje sadržaja kolegija, uvažavanje doprinosa (znanstvene) discipline te snažniji osjećaj vlastite društvene odgovornosti.*

Ova definicija naglašava bitne značajke i uvjete koje učenje mora zadovoljiti kako bi se smatralo učenjem zalaganjem u zajednici: odgovara na potrebe zajednice, pažljivo je planirano, podrazumijeva analizu aktivnosti i razumijevanje sadržaja te omogućuje shvaćanje vlastitog utjecaja na probleme u zajednici i razvoj odgovornosti.

Neki od primjera aktivnosti kroz koje se učenje zalaganjem u zajednici može realizirati na kolegiju su: kroz kvantitativni ili kvalitativni istraživački postupak vrednovati kvalitetu života osoba u trećoj životnoj dobi u neposrednoj okolini, angažiranje u institucionalnoj brizi o stariji osobama na volonterskoj bazi u domovima za starije i nemoćne osobe, gerontološkim centrima, upoznati važnost pedagoškog savjetovanja, educiranja i senzibiliziranja djece i mladih prema osobama treće životne dobi i dr.

Važno otvoreno pitanje je ono o obveznosti ovog modela učenja. Učenje zalaganjem u zajednici najčešće se javlja kao opcija unutar kolegija i kao obveza unutar izbornog kolegija, čime se podržava njegova izbornost. Unatoč tome, neki autori (primjerice Schnaubelt i Watson, 1999, prema Speck, 2001) opravdavaju obveznost učenja zalaganjem u zajednici pozivajući se na obveznost drugih aktivnosti i zadaća tijekom studija.

Opravdanje modela učenja zalaganjem u zajednici (uz bolje povezivanje sveučilišta i zajednice te zadovoljavanje potreba zajednice) počiva i na pozitivnim ishodima ovog modela učenja (Zloković i Polić, 2013). Kao prednost ovog modela u odnosu na tradicionalno podučavanje navodi se mogućnost direktne primjene naučenog u stvarnoj situaciji, mogućnost refleksije o iskustvu i bolje razumijevanje sadržaja kolegija (Eyler i Giles, 1999, Casile i sur., 2011). Osim znanja i razvoja kognitivnih sposobnosti, ovakvo učenje doprinosi osobnom razvoju, razvoju životnih vještina i može usmjeriti prema izboru karijere, djelovati na stereotipe studenata te potaknuti razvoj društvene odgovornosti (Eyler i sur., 2001, prema Buch i Harden, 2011, Astin i Sax, 1998, prema Speck, 2001). Prema Buch i Harden (2011) iskustvo rada studenata u prihvatilištu za beskućnike u okviru kolegija *Citizenship and Service Practicum* na Sveučilištu North Carolina u SAD-u pozitivno je utjecalo na: povećanje spoznaja o beskućništvu, odbacivanje negativnih stereotipa i osnaživanje pozitivnih stavova te razvijanje stavova i želje da se djeluje na promjene u društvu. Gibson i suradnici (2011) ističu kako ovakvo učenje studente suočava sa nepoznatom situacijom u kojoj se trebaju osloniti na vlastite resurse te pokušati primijeniti teorijsko znanje koje su do tada stekli što pozitivno djeluje na povjerenje u svoje sposobnosti.

#### *Cilj rada i istraživačka pitanja*

Cilj rada je promišljanje o izazovima s kojima su se autorice rada prof. dr. sc. Zovko i prof. dr. sc. Zloković kao nositeljice kolegija susrele prilikom pokušaja implementacije modela učenja u

zajednici na izbornom kolegiju „Pedagogija treće životne dobi“ tijekom akademske 2016/2017. godine. Kolegij su polazili studenti diplomskog jednopredmetnog i dvopredmetnog studija Pedagogije. U skladu s ciljem rada, istraživačka pitanja na koja se nastoji odgovoriti su: (I) Koji su izazovi prepoznati prilikom pokušaja implementacije modela na kolegiju „Pedagogija treće životne dobi“? (II) Koje su mogućnosti njihova prevladavanja obzirom na primjere i iskustva stranih sveučilišta?; (III) Koje su mogućnosti unapređenja implementacije modela s obzirom na odgojno-obrazovne uvjete na sveučilištima kao i neke trenutne socijalne okolnosti? Rad predstavlja raspravu o iskustvima i poteškoćama s kojima su se autorice susrele u radu na kolegiju. Temelj za raspravu o izazovima implementacije ovog modela čine odgovori studenata, voditelja i mentora studenata u zajednici, te nositeljica kolegija na pitanja otvorenog tipa obrazaca namijenjenih evaluaciji rada studenata na kolegiju. Uočen je veliki interes mladih za ovaj kolegij, a kroz praktična i istraživačka iskustava autorica u području pedagoško-andragoških aspekata odnosa prema starijim osobama ostvarila se implementacija jedne od suvremenijih metoda učenja u zajednici. Pozitivne refleksije kako studenata pedagogije tako i starijih osoba koje su u trogodišnjem periodu aktivno bile uključene u realizaciju kolegija ukazuju na različitost pedagoško-andragoških mogućnosti i optimističnost u podizanju kvalitete života i humanijih odnosa prema starijim osobama. Optimističnosti pridonosi i činjenica da se zainteresiranost mlađih osoba za pedagogiju treće životne dobi proširila i na druge sastavnice Sveučilišta u Rijeci pa tako i na izvanredni diplomski studij sestriinstva i fizijatrije Zdravstvenog studija u Rijeci što uz pedagoško andragoške pridonosi i zdravstvenim aspektima educiranja o važnosti starijih osoba u društvu. Vrijedan okvir za razumijevanje konkretnih problema i razmišljanje o načinima njihova prevladavanja daju radovi stranih autora koji razmatraju primjere implementacije ovog modela kao i radovi domaćih autora (primjerice Ćulum i Ledić, 2010, 2011) u kojima se raspravlja o pretpostavkama i preduvjetima nužnim za uspješnu implementaciju modela. Autorice drže kako iskustva i promišljanja rada na ovom kolegiju mogu biti korisna drugim sveučilišnim nastavnicima u njihovim traganjima za novim mogućnostima.

### **Implementacija modela učenja zalaganjem u zajednici na primjeru kolegija „pedagogija treće životne dobi“**

Suprotno od stava većine hrvatskih sveučilišnih nastavnika (istraživanje Ćulum i Ledić, 2011), autorice smatraju kako uvođenje novih kolegija nije jedini način realizacije učenja zalaganjem u zajednici, već je uvođenje izmjena u izvedbi postojećih kolegija moguće i poželjno. Štoviše, mnogi sveučilišni kolegiji društvenog usmjerenja pružaju mnogo prilika za realizaciju (barem dijela) ciljeva kroz suradnju sa udrugama i institucijama zajednice. Izvorni oblik svakako je poželjan, ali je u okolnostima rada na sveučilištu mnogo realnije očekivati usmjeravanje energije na uvođenje manjih promjena u postojeće kolegije, nego li u kreiranje novih. Tome doprinosi i činjenica da nastavnici prilikom implementacije trebaju donijeti brojne odluke (oblici suradnje sa zajednicom, načini njihova provođenja na kolegiju, ispitivanje potreba zajednice, odluka o načinu praćenja rada studenata i njihova evaluacija), a svaka od njih predstavlja novo područje rada, nova pitanja i nove izazove.

Neki od ciljeva kolegija „Pedagogija treće životne dobi“ odnose se ponajprije na razvoj spoznaja o starenju i starosti kao sociokulturno uvjetovanom procesu te samostalno i kritičko vrednovanje novih znanstvenih spoznaja o starosti i starenju te prepoznati mogućnost njihove implementacije unutar pedagoške prakse.

Kolegij je jednosemestralni, izborni za studente druge godine jednopredmetnog i dvopredmetnog studija pedagogije, a u akademskoj 2014/2015. godini po prvi put uveden u studij Pedagogije. U okviru seminarskog dijela kolegija studenti su mogli odabrati između dva načina rada: izrade i prezentacije seminarskog rada i aktivnosti učenja zalaganjem u zajednici. Studentima su, u dogovoru sa predstavnicima udruga i institucija, ponuđene aktivnosti zalaganja u zajednici povezane sa sadržajem i ciljevima kolegija. Načelo kod promišljanja o udrugama i aktivnostima mogućeg angažmana bilo je usmjeravanje isključivo na one udruge i aktivnosti u kojima bi studenti mogli primijeniti znanja koja su usvojili tijekom rada na kolegiju i dotadašnje fakultetsko obrazovanje, ali i steći nova znanja i vještine te se bolje upoznati sa stvarnim problemima u zajednici kao i prilikama za buduće zaposlenje. Suradnja s nekima od njih već je otprije bila uspostavljena kroz uključenost stručnjaka iz prakse u rad drugih kolegija, a s nekima je uspostavljena po prvi put. Osim ponuđenih udruga i institucija, studenti su imali mogućnost predložiti druge udruge i institucije kao i aktivnosti koje odgovaraju potrebama studenata te potrebama zajednice. Na taj način studentima je dana prilika da se aktivno uključe u promišljanje o mogućnostima rada, kao i podrška da učenje ostvare u udrugama u kojima su do tada već volontirali. Od ukupnog broja studenata koji su upisali kolegij (23), njih 16 odabralo je učenje zalaganjem u zajednici. U Tabeli 1 prikazane su institucije, dogovorene i odabrane aktivnosti, korisnici te broj uključenih studenata.

Tabela 1. Prikaz udruga / institucija, aktivnosti, korisnika i broja studenata

Institucija	Aktivnosti	Korisnici	Broj studenata
Dom za starije i nemoćne osobe „Kantrida“	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organiziranje čitateljskih večeri u polivalentnoj dvorani Doma</li> <li>- Osmišljavanje kulturno-umjetničkih događanja: <i>Solo koncert na gitari; Večer harmonike i maškarani tanci</i></li> <li>- Sudjelovanje u društvenim radnim aktivnostima doma: uređivanje vanjskog prostora</li> <li>- Osmišljavanje radionica u svrhu obilježavanja Međunarodnih datuma uvrštenih u programske aktivnosti Doma</li> <li>- Organizacija edukativnih radionica: „Učenje klapskih pjesama“ / “Konstruktivno rješavanje konflikata“ / „Utjecaj glazbe na fizičke i socijalne kompetencije“ / “Uči i dalje“ / „Ekologija – recikliranje“</li> </ul>	Starije i nemoćne osobe – korisnici institucionalne skrbi	7
Klub starijih osoba „Trsat“	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sudjelovanje u programskim večerima: pikado, tombola, kuglana, kartanje</li> <li>- Osmišljavanje i provođenje rekreativnih aktivnosti subotom</li> <li>- Društveno zabavne večeri: druženje, ples, pjevanje</li> </ul>	Starije osobe – korisnici izvaninstitucionalne skrbi	4

Klub starijih osoba „Bulevard“	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sportsko-rekreativne aktivnosti utorkom: boćanje, kuglanje</li> <li>- Društveno-zabavne večeri: druženje, ples i pjevanje</li> <li>- Realizacija aktivnosti: „Naša mala zelena oaza“</li> </ul>	Starije osobe – korisnici izvaninstitucionalne skrbi	2
Centar za rehabilitaciju Rijeka: CZRR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Likovne (art) terapije</li> <li>- Sudjelovanje u radnim aktivnostima Centra</li> <li>- Društvena tematska večer „Pantomima“</li> <li>- Rekreativno-rehabilitacijske aktivnosti</li> </ul>	Odrasle osobe s intelektualnim teškoćama i pridruženim smetnjama	3

Prva faza u planiranju učenja i rada na kolegiju podrazumijevala je dogovaranje s voditeljima udruga i institucija oko aktivnosti mogućeg angažmana koje odgovaraju potrebama njihovih korisnika i sadržaju kolegija. Za potrebe zalaganja studenata nisu osmišljene nove aktivnosti već je dogovoreno da se studenti uključe u postojeće budući su kao takve odgovarale sadržaju kolegija, postojećim znanjima i vještinama te pružale adekvatno okruženje za razvoj novih. Prije odluke studenata o izboru oblika rada na seminarskom dijelu kolegija, organizirane su posjete spomenutim udrugama i institucijama u Rijeci na kojima su njihovi voditelji, suradnici i volonteri studentima predstavili rad udruga, ciljeve, potrebe korisnika, probleme na koje nailaze te ukazali na važnost podrške zajednice, uključujući i sveučilišnu. Svakom studentu koji je odabrao ovaj način rada u udruzi/instituciji je imenovan mentor s odgovornošću da sa studentom izradi plan odvijanja aktivnosti i definira pojedinu aktivnost, pruži podršku u radu te evaluira njegov/njezin rad. Za potrebe kolegija kreiran je niz obrazaca za praćenje rada na kolegiju<sup>127</sup>, a po završetku rada i učenja studenti su imali obavezu predati dnevnik rada i izvještaj o radu. Provedena je i evaluacija rada studenata i suradnje na kolegiju od strane partnera u zajednici, a svi ovi dokumenti korisni su u promišljanju uspješnosti izvedbe i mogućih promjena.

### **Izazovi implementacije modela učenja zalaganjem u zajednici na kolegiju „pedagogija treće životne dobi“**

Način na koji se pristupilo osmišljavanju rada na kolegiju te njegova realizacija ukazali su na neke poteškoće kojima bi u budućem radu trebalo pridati posebnu pozornost. Vrijedan okvir za njihovo razumijevanje pružaju primjeri iskustava implementacije i poteškoća s kojima se suočavaju nastavnici na stranim sveučilištima. Budući su svakako premostive, o poteškoćama je prikladnije govoriti u smislu izazova s kojima se može suočiti bilo koji pokušaj uvođenja učenja zalaganjem u zajednici. U nastavku propitujemo neke od njih.

#### *Institucionalna podrška sveučilišta*

Na motivaciju i želju za povezivanjem potreba zajednice i rada studenata na kolegiju nadovezuje se promišljanje o specifičnim udrugama i aktivnostima povezanim sa ciljevima i sadržajem kolegija. Nužno je istražiti koje su udruge i koje su od njihovih potreba relevantne s obzirom na specifičnost kolegija, tj. koje se njihove potrebe mogu ostvariti kroz suradnju na kolegiju. Također, važno je znati na koji način učenje u zajednici implementirati, kako ga organizirati, kako ga pratiti

<sup>127</sup> Korisni prijedlozi obrazaca dostupni su u Mikelić – Preradović (2009).

i kako rad studenata i suradnju za zajednicom evaluirati. U prilikama na hrvatskim sveučilištima, realizacija svih spomenutih zadaća ovisi isključivo o nastavnicima koji smatraju da se visokoškolska nastava i stanje u zajednici mogu unaprijediti njihovom suradnjom.

Na stranim sveučilištima postoje tzv. sveučilišni centri (eng. *service learning center*) čija je svrha povezivanja nastavnika i studenata s jedne i zajednice s druge strane kroz sljedeće zadaće: stvaranje mreže partnera u zajednici, ispitivanje potreba zajednice te razvoj različitih oblika suradnje sveučilišnih nastavnika i udruga i institucija u zajednici. Usto, njihova je zadaća i pružanje podrške nastavnicima i studentima za kvalitetnije provođenje učenja zalaganjem u zajednici kroz: stručno usavršavanje sveučilišnih nastavnika za kvalitetniju implementaciju modela učenja zalaganjem u zajednici, stručnu edukaciju za studente u pojedinim aspektima (primjerice planiranje i razvoj projekata) te evaluaciju i propitivanje stvarnog utjecaja i koristi od učenja zalaganjem u zajednici (Ćulum i Ledić, 2010). Važnost ovakvih centara, osim u obavljanju specifičnih zadaća, je i u omogućavanju nastavnicima da dostupne resurse usmjere k osiguravanju kvalitete nastave i suradnje sa zajednicom, kvalitete aktivnosti, njihovih povezanosti sa sadržajem i ciljevima kolegija te kvalitete rada i učenja studenata, kao i promišljanju o najboljem načinu evaluacije učenja studenata.

Uspostavljanje kontakta, dogovor, osmišljavanje aktivnosti, koordinacija, praćanje i evaluacija zahtijevaju više znanja, vremena i truda nego li rad prema tradicionalnim oblicima sveučilišne nastave. Bez snažne institucionalne potpore, posvećenost svih aktivnostima nužnim za realizaciju premašuje resurse koje pojedinačni nastavnici mogu uložiti u taj cilj. Ako se ovo sagleda u svjetlu činjenice da se civilno zalaganje nastavnika kroz nastavu (kao niti ostale aktivnosti koje civilna misija obuhvaća) ne vrednuje u njihovu napredovanju, ostaje pitanje koliko je realno očekivati veću posvećenost nastavnika učenju studenata kroz zalaganje u zajednici.

#### *Izbor mogućnosti implementacije modela*

Jedno od važnih pitanja svakako je ono o *mogućnosti uvođenja promjena u postojeće kolegije*. Kreiranje novih kolegija jedna je od otvorenih mogućnosti, pri čemu se polazi od potreba zajednice, područja rada nastavnika i njihovih interesa. Ako postojeći kolegiji nisu osmišljeni analizom specifičnih potreba zajednice, ali su djelomično s njima podudarni, moguće ih je, barem u dijelu, prilagoditi zahtjevima trenutnog stanja u zajednici odnosno potrebama konkretnih udruga kroz osmišljavanje pojedinačnih aktivnosti kroz koje se ciljevi kolegija mogu realizirati. Poanta je da aktivnosti učenja u zajednici ne smiju biti samo „nadodane“ kolegiju već trebaju biti integrirane u njega (u pogledu ciljeva, sadržajno, te kroz kritičku refleksiju studenata o iskustvima).

Na kolegiju „Pedagogija treće životne dobi“, upravo se ovo pokazalo kao jedna od najvećih poteškoća, tim više što promjena nije zahvatila čitav sadržaj i način rada na kolegiju, već isključivo seminarski dio u okviru kojeg je studentima ponuđen izbor aktivnosti. Kako bilo, poteškoću se nastojalo prevladati tako da su studenti imali priliku i na predavanjima i na seminarskom dijelu kolegija razgovarati o svojim iskustvima i dobiti odgovore na pitanja s kojima su se susretali u radu u zajednici. Posve jasno, riječ je prije o pokušaju usklađivanja postojećeg kolegija i aktivnosti zalaganja, nego li o redizajniranju kolegija kako bi on prikladnije odgovorio na specifične potrebe zajednice i specifične potrebe studenata koji su u njih bili uključeni. Utoliko se u ovom radu radije govori o pokušaju uvođenja učenja zalaganjem u zajednicu, nego li o njegovu uvođenju. U svakom

slučaju, autorice ovaj pokušaj smatraju izuzetno važnim u razumijevanju srži učenja zalaganjem u zajednici i korisnim iskustvom za buduće pokušaje osmišljavanja (novih) kolegija.

Drugo pitanje koje se odnosi na mogućnosti implementacije modela učenja zalaganjem u zajednici je *pitanje njegove obveznosti za vrijeme studija* i na pojedinim kolegijima. Iako ovaj model učenja ima niz pozitivnih ishoda<sup>128</sup>, autorice smatraju kako ovaj model učenja ne bi trebao postati obveznim, već se nuditi kao mogućnost izvršenja obaveza u sklopu kolegija. Pritom se kao glavni razlog nameće činjenica da se od studenata kroz ovaj model rada očekuje neposredan rad s korisnicima udruga i institucija zajednice koje se bave problemima osoba treće životne dobi te se posljedično tome bolja posvećenost radu i potrebama korisnika, razumijevanju njihovih problema, razvoju prosocijalnih stavova i odgovornosti za mijenjanje njihovog položaja u društvu može očekivati u slučaju kad zalaganje predstavlja vlastiti izbor studenata. Povrh toga, broj studenata koji su se na kolegiju odlučili za aktivnosti zalaganja u zajednici (njih 16 od ukupno 23) ukazuje na značajan interes prema aktivnostima zalaganja. U kontekstu pitanja obveznosti, zanimljivo je kako većina studenata (njih 12 od ukupno 16) koji su na kolegiju odabrali ovaj način rada smatraju kako bi on trebao biti obavezan u tijeku fakultetskog obrazovanja. Pritom kao glavni razlog navode stjecanje praktičnog iskustva (primjena teorijskog znanja i postojećih vještina te stjecanje novih kao i priprema za budući rad), a potom upoznatost sa udrugama iz lokalne zajednice i razvoj prosocijalnih stavova. Ovi odgovori ukazuju da su studenti svoje iskustvo smatrali vrijednim i korisnim, no promatrali su ga poglavito kao priliku za praktični rad, a potom kao zalaganje u zajednici<sup>129</sup>. Do istog se zaključka dolazi analizom izvještaja i dnevnika rada studenata po pitanju njihove procjene pozitivnih ishoda učenja zalaganjem u zajednici. Tako se, prema procjeni studenata, pozitivni ishodi primarno odnose na priliku za razumijevanje stvarnih problema s kojima se pedagozi i drugi stručni suradnici u praksi susreću, iskušavanje vlastitih sposobnosti u stvarnim uvjetima te učenje i vježbanje vještina nužnih za budući profesionalni rad. Analizirajući dobivene odgovore studenata može se zaključiti da studenti ističu kako su imali priliku upoznati korisnike i u dobrim i u lošim situacijama i raspoloženjima što je za njih kao budućeg pedagoga bilo zaista vrijedno. Isto tako, ističu kako je „ovaj oblik učenja potrebno mnogo više koristiti jer se ovim načinom studente uključuje u sadržaje i rad, time studenti daju mnogo više od sebe te uče sa zanimanjem. Korist od ovih aktivnosti za studente jest prilika da djeluju u praksi te da se prilagode stvarnim uvjetima na koje tamo nailaze“. Zanimljiv je odgovor studenta/-ice koji ističe kako je ovakav rad bio iznimno koristan „jer se jednog dana namjeravam zaposliti u ovoj instituciji“. Iako su studenti istaknuli i druge pozitivne ishode ovog modela učenja, kako za njih same (osjećaj korisnosti, razvoj empatije, razvoj tolerancije, mijenjanje predrasuda), tako i za zajednicu i korisnike njihovih usluga (razvijanje samopouzdanja kod djece, pomoć članovima udruge ili djelatnicima, unošenje nove energije u njihov rad), u njihovim se odgovorima uočava trend davanja primata mogućnosti praktičnog djelovanja u odnosu na razvoj vrijednosti, prosocijalnih stavova i odgovornosti za društvene probleme. Ovaj zaključak svakako valja promatrati u okviru trenutačnih prilika i mogućnosti za praktičnim radom tijekom studija, kao i

---

<sup>128</sup> O ishodima i prednostima učenja zalaganjem u zajednici u odnosu na tradicionalno podučavanje više u Uvodu.

<sup>129</sup> Na ovom mjestu korisno je ukazati na razliku između praktičnog rada, volontiranja i učenja zalaganjem u zajednici. Dok je praktični rad primarno usmjeren na stjecanje znanja i vještina u skladu sa programom kolegija, a volontiranje na pomoć korisnicima neovisno o akademskim kolegijima, učenje zalaganjem u zajednici ujedinjuje i pridaje jednaku važnost stjecanju znanja/vještina i pomoći zajednici te razvoju odgovornosti za zajednicu kroz povezivanje aktivnosti u zajednici sa sadržajem kolegija. Podrobnije o razlikama između ovih oblika iskustvenog učenja u Ćulum i Ledić, 2010.

njegove organizacije. Više aktivnosti praktičnog rada tijekom studija i njegova bolja organizacija nesumljivo bi pružilo više mogućnosti za stjecanje prijeko potrebne prakse te time otvorilo prostor da studenti važnost i korist od učenja zalaganjem u zajednici vide podjednako u stjecaju iskustva i zalaganju.

#### *Promišljanje o motivu za implementaciju učenja zalaganjem u zajednici*

Kako bi se vlastito iskustvo bolje razumjelo, a rezultati rada pokušali što bolje procijeniti, korisno je razlikovati *dva motiva u izboru učenja zalaganjem u zajednici: filantropski i civilni* (Battistoni, 1997 prema Speck, 2001). Filantropski usmjerava prema aktivnostima čiji je cilj primarno pomoći potrebitima te usput dodatno razviti vještine studenata potrebne za zapošljavanje i razvoj osjećaja korisnosti kod studenata. Usmjeren je na smanjenje predrasuda i razvoj empatije prema nepriviligiranima (Erickson, 2009), a organizacijski podrazumijeva „dodavanje“ iskustva zalaganja u postojeći način učenja i rada na kolegiju. Zagovornici civilnog pristupa drže kako je filantropski pristup ograničen u pogledu utjecaja na rješavanje društvenih problema te se zalažu za dublju transformaciju sustava visokog školstva, koja uključuje i temeljite promjene u kolegijima, promjene u načinu samopoimanja sveučilišnih nastavnika te stavljanje većeg naglaska na suradničko podučavanje i učenje. Organizacijski, u pogledu učenja zalaganjem u zajednici, ovaj pristup podržao bi temeljite izmjene u kolegijima za koje bi se moglo očekivati da će voditi prema povećanju spoznaja s područja kolegija te razvoju vještina, kao i razvoju odgovornosti za društvene promjene.

S obzirom na razliku između ovih pristupa, u primjeru kolegija o kojem je riječ, aktivnosti su bile više usmjerene u skladu s filantropskim poimanjem, nego li civilnim. Naglasak je bio na usmjeravanju prema aktivnostima u kojima će studenti moći razumjeti probleme i potrebe korisnika zajednice te pokušati, s obzirom na svoje kompetencije i spremnost na učenje novog, na njih odgovoriti. S obzirom na dostupne resurse te činjenicu da se radi o prvom pokušaju implementacije modela (što i za nastavnike i studente predstavlja novo iskustvo) osmišljavanje i usmjeravanje prema filantropskoj dimenziji autorice smatraju značajnim pokušajem i prikladnim načinom da uspostavljanje suradnje i razumijevanje (budućih) mogućnosti suradnje. Poticanje studenata na zalaganje u zajednici, imajući u vidu da se gotovo kod svih studenata radi o prvom upoznavanju sa radom i korisnicima udrugama, mnogo je lakše izvedivo ako se od studenata ne očekuje preuzimanje odgovornosti za rješavanje problema već sudjelovanje u njihovom rješavanju nakon upoznavanja s radom i korisnicima te uključivanja u aktivnosti udruge. Mnogi su studenti iskazali namjeru o nastavku rada u udrugama nakon završetka semestra, a očekuje se da će kroz daljnji rad na aktivnostima značajnije doprinijeti rješavanju konkretnih problema te se time staviti u poziciju onih koji utječu na stanje stvari u zajednici. Osim u pripremi aktivnosti i očekivanjima od studenata, filantropski aspekt jasno je vidljiv u nekim od ishoda učenja. Može se zaključiti da je ishod bio naročito vezan za: primjenu postojećih znanja i vještina te učenju novih, razvoj pozitivnih stavova o korisnicima, empatije, pomaganja, a manje za stvarno shvaćanje odgovornosti za društvene promjene, motivaciju za usmjeravanjem promjena te ponudom rješenja od kojeg bi zajednica imala konkretniju korist. Neki od stavova studenata koji idu u prilog ovoj tvrdnji su sljedeći:

*Najteža mi je bila činjenica upoznavanja života korisnika. Osjećala sam se bespomoćno jer im nisam mogla pomoći na jedini način koji im treba, a to je siguran i stabilan dom pun ljubavi.*

*Želim da znaju da ja nisam tu zbog sebe, već zbog njih. Da je svaka njihova emocija opravdana i važna. Da ako žele razgovarati o bilo čemu što njih zadovoljava, smiju. I da se pritom ne osjećaju manje vrijednima.*

#### *Otvorena pitanja oko integracije sadržaja kolegija i zalaganja u zajednici*

Neka od pitanja iz domene integracije sadržaja kolegija i zalaganja u zajednici kojima valja pridati pozornost su: pitanje relevantnosti (sadržaja kolegija za aktivnosti i potrebe specifičnih udruga/institucija i obratno), stupanj definiranja aktivnosti i utjecaj studenata na definiranje aktivnosti te kvaliteta osmišljavanja i provedbe aktivnosti.

Pitanje *relevantnosti* aktivnosti za savladavanje sadržaja kolegija i ostvarivanje njegovih ciljeva već je dotaknuto te se s pravom može zaključiti kako su dogovorene i izvršene aktivnosti pružile vrijedne prilike u kojima su studenti, kroz rad s korisnicima različitih potreba mogli shvatiti značaj zajednice u poticanju kvalitetnog okruženja te su se mogli kroz praktičan rad upoznati s poteškoćama s kojima se susreću osobe starije životne dobi. Upravo su različite aktivnosti na kojima su bili angažirani bili relevantni za prepoznavanje i razumijevanje problema a studenti su imali priliku ponuditi rješenja za uočene probleme. U pogledu znanja i vještina studenata u rješavanju konkretnih problema, na temelju odgovora studenata i njihovih mentora, moglo bi se zaključiti da su mogli iskoristiti mnoga stečena znanja i vještine (npr. komunikacijske vještine, znanja o izradi radionica i dr.), ali se također ukazuje na ona znanja i vještine koje je potrebno dodatno razviti kroz studij pedagogije (komunikacijske vještine u radu s osobama starije životne dobi). Na pitanje relevantnosti sadržaja kolegija i potreba specifičnih udruga nadovezuje se i pitanje mogućnosti studenata pedagogije kao budućih pedagoga za zapošljavanje u istim udrugama/institucijama naše zajednice. U tom smislu ova suradnja i iskustvo svih uključenih (studenti, udruge/institucije, nositeljice kolegija) jasno potvrđuju potrebu zapošljavanja pedagoga u udrugama/institucijama koje rade na području pedagoškog savjetovanja, educiranja i senzibiliziranja mladih o pitanjima kvalitete života osoba treće životne dobi a studentima pružaju mogućnost da kroz neposrednu suradnju s korisnicima uvide svoje sklonosti i interese koje se nadograđuju na motivaciju za pomaganjem.

Potvrda relevantnosti ovog oblika suradnje sa zajednicom na kolegiju proizlazi iz očekivanja voditelja udruga/institucija prilikom dogovaranja suradnje te njihovih očekivanja od buduće suradnje. Očekivanja svih voditelja udruga/institucija u pogledu suradnje i zalaganja studenata odnosila su se poštivanje dogovora te primjenu znanja i vještina stečenih kroz fakultetsko obrazovanje. Svi su mentori procijenili kako su postignuti rezultati u skladu s očekivanjem te iskazali spremnost za nastavkom suradnje. Iz odgovora mentora može se zaključiti kako daljnju podršku većinom očekuju kroz uključivanje studenata u postojeće aktivnosti udruga/institucija. Ovime se otvara prostor za daljnju suradnju, a izazov svakako predstavljaju mogućnosti njene realizacije, razvoj novih kolegija i drugi vidovi podrške sveučilišta.

Drugo pitanje integracije kolegija i zalaganja u zajednici odnosi se na *razinu oblikovanja iskustva zalaganja u zajednici i utjecaj studenata*. Aktivnost se može unaprijed potpuno definirati između nastavnika i partnera u zajednici (ne isključivo definirati na kojima se aktivnostima studenti mogu angažirati, nego i način na koji će studenti tu aktivnost realizirati). Drugi način je da se studentima omogući sloboda i utjecaj na definiranje aktivnosti (nastavnici i partneri u zajednici definiraju



aktivnosti na kojima se studenti mogu angažirati, a konkretna realizacija ovisi o dogovoru studenata i mentora u udruzi na početku i u tijeku rada). Upravo je ovo bio način rada na kolegiju, a mogućnošću utjecaja studenata i fleksibilnošću u radu nastojalo se pridonijeti pozitivnim ishodima učenja i zalaganja te razvoju odgovornosti studenata u dogovaranju i usmjeravanju aktivnosti.

*Pitanje kvalitete osmišljavanja i provedbe aktivnosti* odnosi se na: planiranje aktivnosti koje su relevantne i smislene za sadržaj i ciljeve kolegija, mogućnost da studenti raspravljaju o iskustvima i mogućnost da utječu na kvalitetu obavljanja aktivnosti u udruzi (Morgan i Streb, 2003, prema Bordelon i Phillips, 2006). Batchelder i Root ističu kako povjerenje studenata u svoje sposobnosti rješavanja društvenih problema ovisi i o kvalitetnim uputama nastavnika i podršci mentora u zajednici (1994, prema Bordelon i Phillips, 2006). U kontekstu povećanja kvalitete kognitivnih ishoda, Eyster i Giles sugeriraju: različitost i izazovnost mogućnosti, kvalitetu uputa, često pisanje i rasprave o iskustvima (1999, prema Steinke i Buresh, 2002). Erickson (2009) navodi kako nekvalitetna priprema i provođenje aktivnosti može povećati predrasude, stereotipe i krivljenje žrtve te, oslanjajući se na Allportovu teoriju kontakta, piše o uvjetima koje kod planiranja treba zadovoljiti kako bi se moglo utjecati na negativne stavove i ponašanja onih koji uče.

S obzirom na *pitanje relevantnosti aktivnosti za sadržaj kolegija*, važno je istaknuti kako je svaka od aktivnosti u koju su studenti bili uključeni pružala mnogo prilika za primjenu stečenih znanja i vještina, ali i učenje novih. U odnosu na studente koji su odabrali izradu i prezentaciju seminarskog rada, studenti uključeni u aktivnosti zalaganja ostvarili su jednak uspjeh u savladavanju sadržaja kolegija, ali su radi iskustva zalaganja ostvarili i prednosti u odnosu na druge studente.

Uz pozitivna iskustva studenata (u primjeni stečenih znanja i vještina u konkretnim situacijama, mogućnosti razvoja znanja i vještina i osjećaj doprinosa rješavanju problema) i zadovoljstvo predstavnika udruga, prostor za napredak u organizaciji učenja zalaganjem u zajednici naročito je otvoren u stavljanju većeg naglaska na *kritičko razmišljanje* i pisanje studenata tijekom rada kao bi učenje bilo što korisnije. Studenti su tijekom rada pisali dnevnik rada te, po završetku, izvještaj rada, no u prikazima svojeg rada i iskustava više su bili orijentirani na ono što su radili kroz dogovorene aktivnosti, a manje na naučeno, povezivanje sa sadržajem kolegija, vlastiti doprinos i razmišljanje kako oni mogu riješiti problem. Iako su upute za pisanje dnevnika uključile i kritički osvrt na vlastita iskustva te nužnost povezivanja iskustava sa sadržajima predavanja, aspekt kritičkog osvrta na iskustvo nije dovoljno razrađen.

Kritička refleksija o iskustvu podrazumijeva primjenu stečenog znanja na stvarne situacije te promišljanje o tome kako se znanje odnosi prema sadržaju kolegija. Ona omogućuje uvid u naučeno, u sposobnost primjene naučenog i povećanje razumijevanja. Stoga planiranje kritičke refleksije studenata zahtjeiva planiranje situacija koje pružaju priliku za navedene aspekte učenja te planiranje odgovarajućeg načina bilježenja iskustava i promišljanja o njima. Gibson i suradnici (2011) kritičku refleksiju smatraju najpouzdanijim pristupom naučenom kroz zalaganje u zajednici. Povrh toga, kritička refleksija studenata o iskustvu smatra se i najznačajnijim pokazateljem uspješnosti integracije sadržaja kolegija i aktivnosti u zajednici (Gibson i sur., 2011).

Stoga bi u budućem radu svakako trebalo više pažnje usmjeriti prema osmišljavanju situacija u kojima bi studenti mogli bolje povezati zalaganje sa sadržajem kolegija odnosno primijeniti

sadržaje, znanja i vještine u konkretnim situacijama. Osim osmišljavanju aktivnosti, svakako bi trebalo dodatno raditi na pronalaženju načina bilježenja rada i iskustava studenata koji bi najbolje odgovarao ovom cilju učenja. Upravo integraciju kritičke refleksije na kolegij i pouzdan pristup njoj Gibson i suradnici (2011) smatraju najvećim izazovom u implementaciji modela. Ohrabljujuće je što je, uz jasnije razumijevanje uočene poteškoće, kroz zalaganje u zajednici, potvrđena njena važnost za cijeli proces učenja i rada, ali i usmjeren put k novim rješenjima.

## **Zaključak**

Iskustva rada na kolegiju ukazuju da svi uključeni u nastavu ovaj pristup procjenjuju korisnim, kako za studente i njihov razvoj, tako i za ispunjavanje potreba zajednice te izgradnju snažnijeg partnerstva sa zajednicom. Iskustvo učenja zalaganjem u zajednici iz perspektive studenata naročito je značajno zbog pružene prilike za primjenom stečenih znanja i vještina, procjenom svojih sposobnosti u realnim uvjetima te za boljim upoznavanjem sa uvjetima rada pedagoga i drugih stručnih suradnika. Nakon pružene prilike za praktičnim radom, studenti vrijednost ovog modela učenja vide u prilici za razumijevanjem stvarnih problema i potreba zajednice te u prilici za razvojem povjerenja u sebe kao nekoga tko svojim radom i zalaganjem može utjecati na rješavanje konkretnih problema u zajednici. Iz perspektive partnera u zajednici, ovaj je način učenja koristan kao podrška udrugama i institucijama u svakodnevnom radu s korisnicima, ali predstavlja i mogućnost razvijanja buduće kvalitetnije suradnje u kojoj bi nastavnici i studenti kroz rad na kolegijima mogli ponuditi rješenja od kojih bi zajednica imala konkretniju korist te time zajedno radili na rješavanju problema zajednice. Iz perspektive nositeljica kolegija prof. dr. sc. Zovko i prof. dr. sc. Zloковиć, uz navedene prednosti, ovaj je pokušaj implementacije naročito vrijedan zbog prilike za uočavanjem poteškoća s kojima su se u radu na kolegiju suočile i promišljanjem o mogućnostima njihova prevladavanja kako bi novi pokušaji bili što kvalitetniji, odnosno korist za studente, kolegij, sveučilište i zajednicu veća.

Glavni izazovi odnose se na prevladavanje poteškoća oko integracije sadržaja kolegija i aktivnosti u zajednici. Jedan od njih je promišljanje o načinu i mogućnostima integracije zalaganja u zajednici na postojeće (obavezne i izborne) kolegije koji nisu kreirani temeljem ispitivanja potrebe zajednice, ali su s njima (barem djelomično) podudarni. Drugi izazov oko integracije zalaganja i sadržaja kolegija odnosi se na osiguravanje kvalitete njihove integracije kroz omogućavanje kritičke refleksije studenata o iskustvu. Budući se kritička refleksija smatra najznačajnijim pokazateljem naučenog kroz model učenja zalaganjem u zajednici te najznačajnijim pokazateljem uspješnosti integracije zalaganja i sadržaja kolegija (Gibson i sur., 2011) potrebno je uložiti dodatni napor u osmišljavanje aktivnosti koje pružaju najbolju priliku za razumijevanje problema i njegove povezanosti sa sadržajem kolegija, omogućavaju primjenu znanja i vještina odnosno osmišljavanje rješenja od kojeg bi zajednica imala što veću korist te pronalaženje najprimjerenijeg načina bilježenja iskustava studenata. Ovo su elementi planiranja i organizacije učenja zalaganjem u zajednici koji zahtijevaju najviše angažmana nastavnika, a čini suštinu učenja zalaganjem u zajednici. Ključno je uvidjeti važnost podrške sveučilišta u olakšavanju i omogućavanju suradnje sa zajednicom te u preuzimanju dijela zadaća koje u trenutnim uvjetima na sveučilištima ostaju na nastavnicima koji vjeruju kako učenje i zalaganje, odnosno nastava i suradnja sa zajednicom nisu odvojene aktivnosti nego se najbolji rezultati za studente, zajednicu, nastavnike i sveučilište mogu ostvariti upravo kroz njihovu suradnju.

Poteškoće s kojima su se autorice susrele odgovaraju onima prepoznatim u implementacijama modela na stranim sveučilištima (Gibson i sur., 2011). Mogućnosti za unapređenje implementacije su brojne. Postojanje i rad sveučilišnog centra omogućili bi nastavnicima predaniji rad na osiguravanju kvalitete integracije zalaganja u zajednici i sadržaja kolegija, a time bi se povećali pozitivni ishodi učenja i zalaganja za studente i korisnike zajednice. Iskustvo suradnje sa udrugama i institucijama zajednice ukazuje na znanja i vještine koje je potrebno dodatno razviti (znanja i vještine u radu s djecom s poremećajima u ponašanju, resocijalizacija) što nameće nužnost razvoja novih specifičnih kolegija, ali i upućuje na njihovu izvedbu kroz suradnju s udrugama zajednice kroz koju bi studenti mogli razumijeti sadržaj kolegija te primjerenije odgovoriti na potrebe zajednice. Zamjetno pridavanje najveće važnosti prilici za praktičnim radom u aktivnostima na kojima su sudjelovali od strane studenata ukazuje na potrebu razvoja praktičnog rada u okviru studija u smjeru povećanja mogućnosti za praktičnim radom, ali i njegove bolje organizacije. Ovakav bi praktični rad značajno pridonio osiguravanju prilika za primjenu znanja i vještina te procjenu svojih sposobnosti u realnim uvjetima te time omogućio da studenti korist od učenja zalaganjem u zajednici vide podjednako u primjeni znanja i vještina, pomaganju zajednici i razvoju odgovornosti za promjene u društvu. Iako su (kroz organizaciju, osmišljavanje aktivnosti, ishode učenja i stavove studenata) praktični aspekt zalaganja u zajednici i njegov filantropski aspekt naročito naglašeni, dok se manji značaj pridao inzistiranju na ponudi rješenja od kojeg bi zajednica imala konkretniju korist, ovaj pokušaj implementacije omogućio je bolje razumijevanje potreba zajednice na koje bi se moglo prikladnije odgovoriti kroz budući rad. To se odnosi i na studente budući je za većinu njih ovo bila prva prilika za upoznavanjem potreba korisnika nekih udruga i institucija zajednice te se očekuje da će u daljnjem radu u istim ili drugim udrugama ili u budućem profesionalnom radu moći iskoristiti iskustva koja su osvarili kroz ovaj kolegij, odnosno dati svoj doprinos promjeni stanja stvari u zajednici.

S obzirom na iskustva svih uključenih u rad na kolegiju te konačnog uspjeha na ispitu kolegija autorice pokušaj implementacije modela učenja zalaganjem u zajednici ocjenjuju uspješnim te zagovaraju ovaj model u nastojanjima za inoviranjem visokoškolske nastave. Prostor za napredak je otvoren, a ovim se radom pojašnjavaju elementi kojima bi u budućem radu trebalo usmjeriti naročitu pozornost kako bi integracija zalaganja i sadržaja kolegija bila što kvalitetnija. Budući se svaki pokušaj implementacije mora susresti s barem nekim izazovima o kojima je u ovom radu riječ, autorice drže kako on može poslužiti kao primjer implementacije modela ili kao polazište u razumijevanju i prevladavanju izazova u njegovoj implementaciji.

## Literatura

- Bordelon, T. D., Phillips, I. (2006) *Service – learning: What students have to say. Active learning in higher education*, 7 (2), 143–153.
- Buch, K. i Harden, S. (2011) *The Impact of a Service-Learning Project on Student Awareness of Homelessness, Civic Attitudes, and Stereotypes Toward the Homeless. Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15 (3), 45–161.
- Casile, M., Hoover, K. F. i O'Neil, D. A. (2011) Both – and, not either – or: knowledge and service – learning. *Educaton + Training*, 53 (2/3), 129–1139.
- Ćulum, B. i Ledić, J. (2011) *Sveučilišni nastavnici i civilna misija sveučilišta*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

- Ćulum, B. i Ledić, J. (2010) *Učenje zalaganjem u zajednici – integracija visokoškolske nastave i zajednice u procesu obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana. Revija za socijalnu politiku.* 17 (1), 71–188.
- Ćulum, B. i Ledić, J. (2010) *Civilna misija sveučilišta: element u tragovima?* Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Ćulum, B. (2007) „Hrvatska sveučilišta u promociji volonterstva – primjeri koje treba slijediti“. U: Ledić, J. (ur.), *Volontiranje je cool: Društveno odgovorno Sveučilište – poticatelj kulture volontiranja.* Rijeka: Zaklada Sveučilišta u Rijeci.
- Erickson, J. A. (2009) „Service-Learning’s Impact on Attitudes and Behaviour: A Review and Update“. U: Strait, J. R. i Lima, M. (ur.) *The Future of Service-Learning – New Solutions for Sustaining and Improving Practice.* Sterling: Stylus Publishing.
- Eyler, J. i Giles, D. E. (1999) *Where’s the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey – Bass Publishers.
- Gibson, M., Hauf, P., Long, B. S. i Sampson, G. (2011) *Reflective practice in service learning: possibilities and limitations.* *Educaton + Training,* 53 (4), 284–1296.
- Mikelić Preradović, N. (2009) *Učenjem do društva znanja – Teorija i praksa društveno korisnog učenja.* Zagreb: Zavod za informacijske studije.
- Speck, B. W. (2001) Why Service – Learning? New directions for higher education, no. 114 <http://nfjcl.depaul.edu/Resources/Schmidt-what-s-the-value-of-service-learning-to-the-community.pdf> (posljednji put posjećeno 22. 02. 2018)
- Schmidt, A. i Robby, M. A. (2002) What’s the Value of Service-Learning to the Community? Pp. 27–33. <https://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.0009.103/--what-s-the-value-of-service-learning-to-the-community?view=image> (posljednji put posjećeno 22. 02. 2018)
- Steinke, P. i Buresh, S. (2002) *Cognitive Outcomes of Service-Learning: Reviewing the Past and Glimpsing the Future.* *Michigan Journal of Community Service Learning,* Vol. 8 (2); 63–171.
- Zloković, J. i Polić, P. (2013) *Izazovi implementacije modela učenja zalaganjem u zajednici – primjer kolegija „Obitelj i prevencija asocijalnih oblika ponašanja“.* *Život i škola.* Vol. 59 (29); 102–12.

Jasminka Zloković  
Anita Zovko  
Jelena Vukobratović

## **IMPLEMENTATION OF THE LEARNING MODEL IN THE COMMUNITY ON EXAMPLE OF THE COURSE OF „PEDAGOGY OF THIRD LIVING BENEFITS“**

### *Abstract*

This paper presents an analysis of previous research and discussion on the challenges the authors encountered when implementing a community-based learning model during academic 2016/2017 year on the „Third Age Education“ course. The course is conducted on a one-term and two-grade graduate study of pedagogy of 2014/2015. The basis for discussion on the challenges of model implementation is the responses of students, mentors and mentors of students in the local community, as well as the experience of course attendant on open type questions from student and course evaluation forms. Workshops of foreign authors discussing the implementation examples of this model as well as the works of domestic authors discuss the assumptions and prerequisites necessary for a successful implementation of the model are worth the framework for understanding the concrete problems and thinking about ways of overcoming them. Everyone involved in the classroom (students, community mentors, college lecturers) evaluates this approach as useful for applying acquired knowledge and skills and developing new ones, as well as meeting community needs, developing pro-social attitudes and responsibilities for social problems. The main challenges relate to the difficulty of integrating course content and community activities and the inevitable support of the University as a University Center, which would facilitate the many activities necessary for its successful implementation. Experiences in the work of „Third Age Pedagogy“ give a valuable opportunity to think about the different aspects of teaching whose development needs to invest additional scientific and professional (social) efforts to ensure the integration of teaching and learning in the community as qualitatively as possible for students, community, teachers and higher university. The authors argue that thinking about the challenges of a community learning model can be useful to other university teachers in seeking new ways to improve higher education and raise the quality of social activity and youth sensitivity.

*Key words: Innovation in Higher Education, Third Age Pedagogy, Third Life University, Learning by Community Commitment*

Amina Isanović Hadžiomerović

## „NADOLAZEĆA ODRASLOST“ KROZ PRIZMU ODNOSA UNUTAR EDUKOLOŠKOG SISTEMA

### Sažetak

Edukologija, kao integrativna znanost o odgoju i obrazovanju, ukazuje na potrebu posmatranja čovjeka kao jedinstvenog sistema i njegovog razvoja kao jedinstvenog procesa kroz njegov životni vijek. Stoga, u pristupu čovjeku, edukologija okuplja spoznaje svih znanosti koje se njime bave direktno ili indirektno. Dakako, središnju poziciju u ovom sistemu imaju pedagogija i andragogija, kao edukološke discipline prvoga reda. Dok su domene pedagoškog djelovanja relativno stabilno ustanovljene, domene andragoškog pristupa definiraju se različito u odnosu na niz socio-kulturnih i razvojno-psiholoških varijabli. Među fenomenima koji edukološki sistem i odnose unutar njega stavlja pred potrebu stalnog propitivanja jeste fenomen odraslosti. U postmodernom svijetu, obilježenom kontingencijom, nelinearnošću i pluralnošću, odraslost se nadaje kao izrazito višeznačan i slojevit pojam. Uvodeći u diskurs koncept *nadolazeće odraslosti*, ovaj rad nastoji propitati granice i odnose unutar edukološkog sistema, ponajprije između pedagogije i andragogije. *Nadolazeća odraslost* je koncept koji je početkom 21. stoljeća uveo Jeffrey Arnett da bi označio razdoblje u ljudskom razvoju nakon adolescencije i prije odraslosti. Analizirajući taj koncept iz perspektive edukologije, ovaj rad teži sagledati granice i mogućnosti pedagoškog i andragoškog pristupa, te prirodu njihovih međusobnih odnosa. Rezultati analize govore o znatno većoj potrebi međusobnog prožimanja i uključivanja ovih dviju sastavnica edukološkog sistema u odnosu na ustanovljenu praksu.

Ključne riječi: *edukologija, andragogija, pedagogija, 'nadolazeća odraslost', perspektiva životnog vijeka*

### Uvod

Širenje koncepta cjeloživotnog učenja, te njegovo ostvarenje u praksi i obrazovnim politikama, praćeno je javljanjem nekoliko teorijskih modela temeljenih na razumijevanju ljudskog razvoja kao trajnog, višedimenzionalnog i višekontekstualnog procesa. Dva modela zanimljiva u kontekstu teme ovoga rada jesu perspektiva ljudskog razvoja kroz životni vijek (engl. *life-span perspective*) i pristup životnog ciklusa (engl. *life-cycle approach*). Oba modela pripadaju razvojnoj teorijskog perspektivi i imaju niz implikacija za razumijevanje prirode obrazovnih potreba pojedinca i zajednice. Polazište nalaze u postavci da se obrazovne potrebe mijenjaju uporedo s razvojem i mijenjanjem osobe, njenog životnog i socio-kulturnog konteksta. Istovremeno, pristup životnog ciklusa, barem onako kako ga elaborira jedan od prominentnijih autora današnjice Jeffrey Sachs (2015), ističe značaj obrazovanja za ekonomski razvoj društva, dok prvi pristup veći značaj poklanja bio-psihološkim i kontekstualnim pretpostavkama ljudskog mijenjanja, pri čemu je obrazovanje jedna od ključnih.

Uvodeći u diskurs razvojnu perspektivu, u ovom radu nastojimo propitati ideju integrativnosti sadržanu u edukološkom pristupu, te sagledati načine kako bi pedagogija i andragogija mogle stupati u interakciju u vremenu napuštanja tradicionalnih obrazaca očekivanog razvojnog puta. Za ovakovrsnu analizu odabrali smo koncept *nadolazeće odraslosti* (engl. *emerging adulthood*), koji se odnedavno pojavljuje u razvojno-psihološkoj i edukološkoj literaturi, ponajprije zahvaljujući radovima Jeffreya Arnetta (2000; 2004a; 2004b). Nadolazeća odraslost je razvojna faza u životu pojedinca smještena između adolescencije i „pune“ odraslosti, te kao takva predstavlja granično razdoblje koje se u određenoj mjeri pozicionira na rubovima pedagoškog i andragoškog pristupa.

Premda su raniji teoretičari (Havighurst, 1953; Erikson, 1990; Chickering & Reisser, 1993) ukazivali na potrebu finijeg diferenciranja faza čovjekovog razvoja, naročito na prijelazu iz adolescencije u odraslost, tek je koncept nadolazeće odraslosti doživio teorijsko utemeljenje i konkretnije pokušaje empirijske potvrde (npr. Reifman, Arnett, Colwell, 2007). Stoga se u novijoj literaturi (npr. Stassen Berger, 2008), naročito onoj koja tretira kontekst visokog obrazovanja, navodi nadolazeća odraslost kao zasebna faza u ljudskom razvoju. Ipak, većina dosadašnjih studija posvećenih ovoj temi temelje se na korelaciji između učešća u visokom i daljem obrazovanju, s jedne strane, i ljudskog razvoja, s druge. Ovo, dakako, logično vodi pitanju da li se nadolazeća odraslost javlja poglavito u slučajevima odgođenog ulaska u „punu“ odraslost ili kroz tu fazu prolaze svi, bez obzira na kontekstualne varijable njihovih individualnih razvojnih puteva. Pored toga, sve vidljivije izdvajanje grupe mladih koji ne učestvuju u obrazovanju, a nisu u statusu zaposlenosti (tzv. *NEET*)<sup>130</sup> dodatno usložnjava pokušaje konkretnijeg i jasnijeg definiranja razvojnih puteva na prijelazu iz adolescencije u odraslost.

### **Promjena paradigme u pristupu ljudskom razvoju – od normativnih do razvojnih teorija**

Rani teoretičari ljudskog razvoja pristupali su normativno nastojeći ocrtati karakteristični i očekivani razvojni put. Freud je smatrao da se svaka osoba razvija prolazeći niz unaprijed definiranih stadija, Gesell i Ilg (Gesell, 1943/2014) su predstavili procese fizičke maturacije, Piaget (1952/1965) je ponudio karakterizaciju četiri stadija kognitivnog razvoja, dok je Erikson (1950/1990) elaborirao psihosocijalni razvoj kroz osam stadija. Navedene teorije – izuzev Eriksonove – uglavnom se zaustavljaju na djetinjstvu i adolescenciji, implicirajući kako je upravo ovo period najvećih razvojnih promjena s dalekosežnim dejstvom. Modeli razvojnih stadija kakav je Eriksonov, koji uključuje opis tri razvojna izazova u srednjem i kasnijem životnom razdoblju, te Levinsonovo (1986) objašnjenje razvojnih stadija čovjeka u mlađoj i srednjoj odraslosti imaju određenu konceptualnu vrijednost za razumijevanje promjena u odraslosti, ali ih nisu pratile odgovarajuće empirijske potvrde (Boss et al., 2009: 474).

Danas, pak, vlada stajalište da je ljudski razvojni put nelinearan i da uvijek postoje mogućnosti za drugačije razvojne ishode. Ovu poziciju naročito afirmira razvojna psihologija životnog vijeka, koja se u osnovi bavi „proučavanjem konstantnosti i promjene u ponašanju tokom životnog vijeka (ontogeneza), od začeca do smrti. Cilj je doći do znanja o općim principima cjeloživotnog razvoja, o razlikama i sličnostima među pojedincima u njihovom razvoju, kao i o stepenu i uslovima

---

<sup>130</sup> *NEET* je akronim engleskog izraza „Not in Education, Employment, or Training“, a naročito se odnosi na sve brojnije grupe osoba starijih od dobne granice obaveznog obrazovanja u nekim od razvijenih zemalja (Velikoj Britaniji, SAD-u, Kini, Japanu, Tajvanu i dr.).

individualne plastičnosti ili promjenljivosti razvoja“ (Baltes 1987: 611). Budući jedan od utemeljitelja pristupa životnog vijeka Paul Baltes je u svojim radovima iz 80-ih godina XX stoljeća predstavio sedam ključnih tema psihologije životnog vijeka (Tabela 1), koje se i danas smatraju polazištem rasprava o ljudskom razvoju kroz životni vijek.

Tabela 1. *Ključne teme perspektive razvoja kroz životni vijek* (Baltes, 1987: 613)

TEMA	OPIS
<b>Ontogenetski razvoj je cjeloživotni proces</b>	Nijedno razdoblje života nije povlašteno kada je u pitanju priroda razvoja. Tokom razvoja i u svim životnim razdobljima, istovremeno djeluju procesi kontinuiteta i diskontinuiteta.
<b>Razvojne promjene su višesmjerne</b>	Pravac mijenjanja varira u odnosu na vrstu ponašanja. Tokom istih razvojnih perioda, određeni sistemi ponašanja jačaju dok drugi slabe.
<b>Razvoj istovremeno uključuje dobitak i gubitak</b>	Razvojni proces nije jednostavno kretanje prema naprijed. Osoba će na svom razvojnom putu istovremeno iskusiti napredovanje i nazadovanje.
<b>Svaka osoba odlikuje se visokim nivoom plastičnosti</b>	U zavisnosti od životnih uslova i iskustava osobe, njen razvojni put može zadobiti različite oblike. Ključni razvojni program sastoji se od istraživanja granica i dometa vlastite plastičnosti.
<b>Razvoj je uronjen u historijski kontekst</b>	Ontogenetski razvoj može varirati i u odnosu na historijsko-kulturne prilike. Način na koji se odvija ontogenetski razvoj značajno je pod uticajem vrste sociokulturnih uslova u određenom historijskom periodu.
<b>Kontekstualizam</b>	Svaki pojedinačni razvojni tok može se razumijevati kao rezultat interakcije između tri sistema razvojnih uticaja: dobi, historije i nenormativnosti. Djelovanje ovih sistema može se objasniti uz pomoć metateorijskih principa povezanih sa kontekstualizmom.
<b>Neophodnost multidisciplinarnog pristupa proučavanju razvoja</b>	Psihološki razvoj mora se posmatrati u interdisciplinarnom kontekstu skupa sa drugim disciplinama koje se bave ljudskim razvojem (npr. antropologija, biologija, sociologija). „Puristički“ psihološki pogled nudi tek parcijalnu sliku razvoja, a on se odvija od začeca sve do smrti.

Na osnovu datog pregleda Baltesovih ključnih tema, možemo zaključiti da je ljudski razvoj cjeloživotni i višedimenzionalni proces. On se temelji na pretpostavci da je za razumijevanje promjena kod ljudi nužno uvažavanje višestrukih referentnih okvira. Perspektiva ljudskog razvoja opire se jednoznačnom i konačnom odgovoru na pitanje: *Šta se dešava sa ljudskim jedinkama tokom njihovog života?* Ona uvažava činjenicu da postoje određeni normativni, ali i posve individualni momenti razvoja, da postoje uticaji koji su općeg i specifičnog karaktera, te da svaki pojedinac nije nužno osuđen na jedan razvojni ishod, niti da „kritične faze“ završavaju zapečate njegove razvojne mogućnosti.

U primjeni razvojnih principa na odraslost i starenje koncept normativnih stadija značajno je doveden u pitanje, a mjesto ustupa idiosinkratičkom pogledu na životni vijek pojedinca. Trend u istraživanjima psihološkog razvoja odraslih i starenja napušta rigidne stadijske modele i kreće se prema teorijskim modelima koji inkorporiraju principe razvoja u odraslosti kao autonomnog i samousmjerenog procesa unutar stalno mijenjajućeg okruženja (Gergen, 1980). Zadaćima rasta i razvoja istovremeno se suprotstavlja potreba za stabilnošću i regulacijom, te su ova četiri zadatka u stalnoj napetosti i međusobnoj borbi. Zbog bioloških i okolinskih uticaja zajedničkih većini osoba, razvoj je u određenoj mjeri normativan i povezan s dobnim granicama. On je također



povezan s historijskim prilikama, a manifestira se kao efekt kohorte (npr. ratno stanje, trajnije finansijske krize, tehnološki napredak i sl.). Budući da uključuje biološke, kognitivne i socioemocionalne dimenzije, ljudski razvoj se odvija u više pravaca i ne mora nužno biti progresivnog i linearnog karaktera, što se naročito uočava u starijoj dobi kroz procese regresije i stagniranja određenih psihičkih funkcija. Razvoj je također vezan za višestruke kontekste, budući se odvija unutar granica porodičnog, društvenog i šireg sociokulturnog okvira.

Prikazane postavke psihologije životnog vijeka imaju niz implikacija za odgojno-obrazovni kontekst, te kao takve postaju relevantne za odgojno-obrazovne discipline. Stoga u nastavku nastojimo analizirati pretpostavke edukološkog pristupa ljudskom razvoju.

### **Tranzicija u odraslost**

U andragoškoj literaturi (Andrilović et al., 1985) na našim prostorima ustalilo se definiranje odraslosti na temelju koncepta zrelosti, te se pri tome govori o biološkoj, psihološkoj, socijalnoj i profesionalnoj zrelosti. Dok su biološka (fizičko i fiziološko sazrijevanje organizma i njegovih funkcija) i psihološka zrelost (ravnoteža u psihičkom funkcioniranju) uslov da bi se govorilo o odrasloj dobi, socijalna, a naročito profesionalna zrelost ostvaruju se ukoliko postoje odgovarajuće kontekstualne pretpostavke (više u Mavrak, 2005). Štaviše, pitanje tranzicije u odraslost pokazalo se znatno kompleksnijim unutar nepredvidivih realnosti svijeta u kojem živimo, obilježenim kontingencijom, nesigurnošću i opiranjem tradicionalnim obrascima. Problematizirajući ovo pitanje, Hartmann i Swartz (2006) spominju „novu odraslost“ (engl. *new adulthood*), pri čemu prvenstveno misle na životno razdoblje po nečemu drugačije od onoga što se smatra poznatim, prihvaćenim i tipičnim. Ovo, dakako, odražava slabljenje i preispitivanje tradicionalnih predodžbi ne samo o odraslosti nego i o ekonomskim i kulturnim pretpostavkama onoga što se smatra uspješnom biografijom.

Dobne granice ostvarivanja nekih od tradicionalno prihvaćenih markera odraslosti (stupanje u brak, ostvarenje u roditeljskoj ulozi, zaposlenje i finansijska nezavisnost) danas se dostižu u znatno kasnijoj dobi nego što je to bio slučaj u prošlosti. Znatna broj mladih, često imenovanih kao 'bumerang generacija'<sup>131</sup> vraćaju se u roditeljski dom nakon određenog perioda samostalnog života. Raširenost ove pojave i odnos s nizom socio-ekonomskih i psiholoških korelata, u posljednje vrijeme generiraju istraživanja iz područja roditeljstva, gdje se među središnjim temama javlja kvalitet života roditelja i percepcija njihove roditeljske efikasnosti nakon povratka odrasle djece u roditeljski dom (Tosi & Grundy, 2018). Štaviše, u nešto ranijim studijama govorilo se o „sindromu prepunog gnijezda“ (nasuprot dobro poznatom fenomenu „praznog gnijezda“, koji nastaje usljed osamostaljenja odrasle djece iz roditeljskog doma) kao jednom od realnih izazova roditeljstva generaciji koja se suočava sa teškoćama snalaženja u samostalnom životu (Schnaiberg & Goldenberg, 1989). Na osnovu nekoliko predstavljenih naznaka o problemima vezanim za tranziciju u odraslost, može se zaključiti da je riječ o fenomenu koji još uvijek traži svoju punu elaboraciju, budući je povezan s nizom varijabli socio-ekonomske, kulturološke, pa i psihološke naravi.

---

<sup>131</sup> <http://www.lse.ac.uk/News/Latest-news-from-LSE/2018/03-March-2018/Boomerang-generation> (30-04-2018)

## ***Nadolazeća odraslost***

Kao što je ranije predstavljeno, dugo vremena je razvojnopsihološkim studijama dominiralo istraživanje ljudskog razvoja u ranoj dobi. Pri tome je, na određeni način, razvoj u odraslosti ostao zanemaren, te je tako konstruirana slika ljudskog razvoja kao procesa koji progresivno napreduje do adolescencije, da bi potom, zbog slabljenja organske podloge i fiziološkog funkcioniranja, bio prepušten involuciji. Do promjene shvatanja, kako primjećuje Levinson (1986: 4), dolazi 50-ih godina XX stoljeća, kada se utemeljuju gerijatrija i gerontologija kao područja istraživanja i prakse. Međutim, ni sama gerontologija nije uspjela dosegnuti dalje u pogledu na ljudski razvoj, budući da joj je nedostajala organska povezanost između spoznaja o ranoj dobi, odraslosti i starijoj dobi. Tek će usljed produžavanja trajanja obaveznog obrazovanja, omasovljenjem visokog obrazovanja, te širenjem cjeloživotnog učenja i obrazovanja odraslih kroz agende međunarodnih obrazovnih politika, razvojni procesi u odraslosti zadobivati značajniju istraživačku pažnju. Istraživačka praksa počinje otkrivati niz specifičnosti ovog razdoblja; od pitanja definiranja kriterija odraslosti, preko mogućnosti i ograničenja stadijskog pristupa razumijevanju ovog fenomena, do povezanosti s učešćem u obrazovanju.

Baveći se mladima u dobi između 18 i 25 godina, Jeffrey Arnett (2000; 2004a; 2004b) došao je do zaključka da je riječ o jednom specifičnom razdoblju, koje nije ni adolescencija niti „puna“ odraslost. Ovo je razdoblje nazvao *nadolazeća odraslost*, a odnosi se na vrijeme kada se osobe smatraju dovoljno odraslima da bi bili adolescenti, ali još uvijek nisu dovoljno zreli da bi bili odrasli. Prema Arnettu (2000): „Pošto napuste zavisnost karakterističnu za djetinjstvo i adolescenciju, ali još uvijek ne ulaze u trajne odgovornosti koje su normativno vezane uz odraslost, nadolazeći odrasli često propituju čitav niz mogućih životnih puteva u ljubavi, poslu i pogledima na svijet“ (*Ibidem*: 469).

Nekoliko ranijih teoretičara iznijeli su ideje o razvojnim karakteristikama perioda koji slijedi nakon adolescencije, ali ne predstavlja još uvijek „punu“ odraslost. Erikson (1968), naprimjer, koristi termin „prolongirana adolescencija“, koji je tipičan za industrijsku eru. Isti autor također navodi kako je za mlade u takvim društvima karakterističan *psihološki moratorij* „tokom kojeg mlađi odrasli putem slobodnog eksperimentiranja sa ulogama uspijevaju pronaći nišu u nekim dijelovima svog društva“ (*Ibidem*: 150). Keniston (1970) predlaže termin „mladi“ za period između adolescencije i rane odraslosti, ali je on svoje ideje uglavnom crpio iz istraživanja sa studentima demonstrantima iz kasnih 60-ih godina XX stoljeća. Stoga njegov rad više odražava prilike u tom historijskom trenutku, a manje trajne karakteristike jednog životnog razdoblja.

Arnettova teorija uzima u obzir društvene i demografske promjene koje su se dogodile u decenijama nakon što su Erikson i Keniston predložili svoje teorije, kao što su kasnije stupanja u brak i ostvarenje u roditeljskoj ulozi, veće učešće u visokom obrazovanju i veća tolerancija na prijebračne spolne odnose i kohabitaciju (Arnett, 2004a). Generaciju koju je Arnett istraživao karakterizira viši nivo slobode, propitivanja i nepredvidljivosti u pogledu prelaska u odraslost, što sa sobom nosi niz demografskih i psiholoških izazova. Neki od tih izazova tiču se javne politike kada je riječ o stanovanju i obrazovanju generacije kojoj je potrebno više vremena da bi postala produktivni dio društva, zarađivala i plaćala porez. U psihološkom smislu, izazov se krije u mogućnostima razvoja osjećaja autonomnosti, odgovornosti za vlastiti razvoj, ali i za uloge koje se u određenom društvenom kontekstu smatraju vrijednim, poput uloge uposlenika, supružnika, roditelja i sl. Na osnovu višegodišnjeg istraživanja temeljenog na kvalitativnim tehnikama, poput

intervjua, Arnett je (2004b) identificirao pet obilježja nadolazeće odraslosti, po kojima je ovo razdoblje specifično u odnosu na adolescenciju i „punu“ odraslost (Tabela 2).

Tabela 2. Dimenzije 'nadolazeće odraslosti' (Arnett, 2000; 2004a; 2004b)

OBILJEŽJE	OPIS
<b>Doba traganja za identitetom</b>	U ovom razdoblju dešavaju se intenzivni procesi razvijanja znanja, vještina i traganja za sobom.
<b>Doba nestabilnosti</b>	Brojne mogućnosti i izbori o kojima je potrebno donositi odluke mogu učiniti osobe zabrinutima. Sam susret s promjenom može izazvati neprijatnosti, a nekim osobama može nedostajati (ili osjećaju da im nedostaje) samopouzdanje i vjera u uspjeh.
<b>Doba usmjerenosti na sebe</b>	Nadolazeći odrasli dobivaju veću samostalnost i odgovornost za sebe u poređenju s vremenom kada su bili mlađi, ali i dalje osjećaju da im nedostaje lična sloboda.
<b>Doba osjećaja pozicioniranosti u međuprostoru</b>	Većina nadolazećih odraslih osjećaju da više nisu adolescenti, ali nisu ni potpuno odrasli.
<b>Doba brojnih mogućnosti</b>	Za mnoge je ovo optimistično životno razdoblje, budući da osoba percipira niz potencijalnih partnera, poslovnih mogućnosti, društvenih ciljeva i dr.

Empirijske potvrde koncepta nadolazeće odraslosti još uvijek su u početnim stadijima. Neke od prvih studija (Reifman et al., 2007) potvrđuju razlikovnost mladih u dobi od 18 do 25 godina po navedenih pet dimenzija u odnosu na mlađe i starije grupe. Međutim, ukoliko prihvatimo da se pedagogija bavi djecom, a andragogija odraslima, postavlja se pitanje za koju od navedenih znanstvenih disciplina može biti relevantno proučavanje nadolazeće odraslosti te implikacije koje iz nje proizlaze. Kako bismo došli bliže odgovoru na ovo pitanje najprije predložimo promjenu pristupa – umjesto razdvajanja domene pedagogije i andragogije, njihovu integraciju u jedinstven edukološki sistem.

### **Edukološki pristup i integrativni pogled na ljudski razvoj**

Prihvatili ili ne koncept nadolazeće odraslosti, ipak je neophodno uvažiti činjenicu kako su granice određenih razvojnih razdoblja obilježene nizom individualnih i općih varijabli. Istovremeno, primjetno je kako je prelazak u odraslost u današnjim razvijenim društvima prolongiran u odnosu na ustaljene obrasce tokom XX stoljeća. S druge strane, u literaturi skraja XX stoljeća počelo se govoriti o „iščezavanju djetinjstva“ (Postman, 1985), što predstavlja još jedan značajan izazov za znanosti o odgoju i obrazovanju. Postman svoju konstataciju temelji na činjenici kako su djeca koja žive u doba ekspanzije elektronskih medija izložena brojnim iskustvima koja pripadaju svijetu odraslih, te da je u takvom ambijentu teško očuvati karakteristično „dječiju“ psihi. Ovome valja dodati okolnosti ekstremnog nasilja u kojima odrasta veliki broj današnje djece, što ih izlaže teškim te za njihov uzrast neprimjerenim iskustvima i ulogama. Dakle, sa jedne strane imamo odraslost koja u mnogočemu odstupa od tradicionalnih predodžbi o autonomnosti i zrelosti, dok sa druge strane nalazimo djetinjstvo lansirano u iskustvo odraslosti. Ovo govori o znatno kompleksnijoj slici ljudskog razvoja i njegovim razdobljima kao više socijalnim, a manje biološkim

kategorijama. „Naši geni ne sadrže jasne instrukcije o tome ko jeste a ko nije dijete, dok ni zakoni preživljavanja ne traže razdvajanje svjetova odraslih i djece“ (*Ibidem*: 286).

U ovakvoj, kontingencijom ispunjenoj slici, čini se neophodnim preispitati utemeljenost razdvajanja pedagoškog i andragoškog pristupa, na čemu andragoška literatura dosljedno insistira još od 60-ih godina XX stoljeća, kada Malcolm Knowles razvija zasebnu teoriju učenja odraslih (Meier, 2011). Knowles (Knowles, Holton, Swanson, 2012), zapravo, insistira na diferencijaciji učenja djece i odraslih na temelju pet pretpostavki: slika o sebi, iskustvo osobe, spremnost na učenje, orijentacija u učenju, motivacija za učenje. Ipak, u vremenu kada su nastajale, Knowlesove postavke su bile značajne stoga što su predstavljale argument da „učenje nije isključivo funkcija djetinjstva i mladosti niti da je obrazovanje odraslih neka kratkotrajna, spazmodička aktivnost, usmjerena prema trenutnim potrebama“ (Henry, 2009: 86). Time je otvoren put za drugačiji, odraslim osobama, prilagođen pristup programiranju obrazovanja i rekonceptualizaciji uloge nastavnika u tom procesu. Otuda se diferencijacija na kojoj je Knowles insistirao može razumijevati kao potreba za oposebljenjem pristupa obrazovanju odraslih u odnosu na pristup obrazovanju djece i mladih, ali ne i nužno njihovo mehaničko razdvajanje. Štaviše, Knowles gotovo vizionarski predlaže da se u obrazovanju djece i mladih također mora napraviti zaokret od prenošenja znanja prema razvijanju kapaciteta za učenje (*Ibidem*: 87), jer je i to pretpostavka spremnosti za učenje u odrasloj dobi.

Slično tome, razvojna perspektiva kazuje kako se učenje i djece i odraslih može temeljiti na istim principima, samo su uslovi njihovog ostvarenja drugačiji. Naprimjer, i djeca i odrasli mogu učiti na temelju prethodnog iskustva, s tim što je za očekivanje da je ono znatno bogatije kod odraslih u mnogim segmentima u odnosu na djecu. Također, učenje djece može biti problemski usmjereno, ukoliko se teži njegovoj funkcionalnosti, a to je tendencija kojoj svjedočimo u novijim trendovima (npr. PISA istraživanja naročitu pažnju posvećuju funkcionalnoj pismenosti). Isti je paralelizam moguće primijeniti na razumijevanje ostalih Knowlesovih pretpostavki o učenju. Stoga se čini primjerenim govoriti o pedagoškom i andragoškom pristupu ispunjenju obrazovnih potreba, koji varira u odnosu na stepen zavisnosti i potrebe za vođenjem od strane edukatora. Pedagoški pristup ovdje razumijevamo kao model podržavanja rasta i razvoja čovjeka u periodu dok je u većoj potrebi za vođenjem od strane odraslih, dok andragoški pristup razumijevamo kao onaj koji se temelji na uvažavanju potrebe za autonomnošću i samousmjerenošću. Integracija pedagoškog i andragoškog pristupa unutar edukološkog sistema, kao metamodela, omogućava veću senzibilnost u pristupu čovjeku, njegovom individualitetu i integritetu. Naime, svaki život u svojoj svojoj kompleksnosti predstavlja jedinstven sistem sa svojim unutrašnjim željama i stremljenjima, međuljudskim odnosima, porodičnim prilikama, odnosima sa svijetom rada i drugim socijalnim sistemima, fizičkim promjenama i zdravstvenim stanjima, dobra i loša vremena, nade i razočarenja. Stoga, da bi se proučavao čovjek, neophodno je najprije gledati život u svojoj njegovoj kompleksnosti u određenom vremenu, kako bi se uključile sve njegove komponente i njihovo prožimanje u djelomično integriran obrazac.

S druge strane, izdijeljenost znanja na znanstvene discipline i težnja svake od njih za oposebljenjem svoga pristupa doveli su do izrazite fragmentacije i odsustva cjeline znanja. „Svaka disciplina tvrdi kao svoju naročitu domenu jedan aspekt života, kao što je ličnost, društvena uloga, ili biološko funkcioniranje, a odbacuju ostale. Istraživanja se tako provode iz različitih teoretskih perspektiva kao što su biološko starenje, moralni razvoj, razvoj karijere, socijalizacija odraslih, enkulturacija, ili adaptacija na stres ili gubitak, sa minimalnim priznavanjem njihove međusobne povezanosti“ (Levison, 1986: 4). Pokušaj prevladavanja fragmentiranosti znanja relevantnih za

cjeloživotni razvoj osoba nalazimo u edukologiji, konceptu koji se u svjetskim okvirima počinje javljati 70-ih godina XX stoljeća (Biggs, 1976), dok ga na našim prostorima 90-ih godina detaljno elaborira Nikola Pastuović (1999). Ovaj autor primjećuje kako i pedagogija i andragogija, kao edukološke znanosti prvoga reda, imaju određena ograničenja. Pedagogija se više okretala normativnosti i uputama za praktično djelovanje u radu sa djecom, dok andragogija nikada nije uspjela istinski obuhvatiti cjeloživotnu perspektivu, iako je to fenomen kojeg gotovo bez konkurencije prisvaja. Suprotno tome, „edukologija nastoji obuhvatiti, sistematizirati i dovesti u međusobni odnos sve vrste znanja o obrazovanju i odgoju, ne dajući pri tome prednost nijednoj od njih“ (*Ibidem*: 87).

Edukološki pristup, zapravo, omogućava da se pitanja koja izmiču normativnosti i prihvaćenim obrascima (pristup djece iskustvima svijeta odraslih, prekidanje obrazovanja, kasno osamostaljenje iz roditeljskog doma, odgođeno stupanje u radni odnos, povratak u roditeljski dom u 30-im godinama, pitanje roditeljske kompetentnosti roditelja odrasle djece, i sl.) sagledaju u punini njihove fenomenologije. Ponekad je nadolazećim odraslima, dok tragaju za svojim identitetom, potrebno vođenje i emocijama ispunjena podrška starijih, bilo roditelja, mentora, učitelja. Roditeljima u 50-im godinama može biti potrebna podrška iz domene roditeljstva, koja će ih pozvati da preispitaju svoju pedagošku ulogu od ranih životnih razdoblja njihove djece. Djeci osnovnoškolskog uzrasta može biti potreban pristup koji ohrabruje njihovu autonomnost i ostavlja prostor za samousmjerenost.

Nadolazeća odraslost je fenomen koji upravo poziva na integrativni pristup, budući se odnosi na grupu koja nije u domeni primarne pedagoške skrbi, niti je unutar granica tradicionalno andragoškog. Otuda se u posljednje vrijeme sve jasnije počinje javljati područje istraživanja studentskog razvoja. Koliko god doprinosio razumijevanju razvojnih zadataka mladih u dobi između 18 i 20 godina, izvan njegovog dometa ostaju mladi koji nisu u sistemu post-sekundarnog obrazovanja. Štaviše, postojeća pluralnost u manifestiranju životnih izazova osoba u najrazličitijim životnim razdobljima čini sasvim izvjesnim očekivati nove promjene u pogledu pojmovnog, teorijskog i empirijskog tretmana čovjekovog razvoja, a time i potrebu znatno suptilnijeg i šireg edukacijskog pristupa.

## **Zaključak**

Na primjeru koncepta nadolazeće odraslosti u ovom radu smo nastojali sagledati mogućnosti integriranja pedagoškog i andragoškog pristupa ljudskom razvoju. Na osnovu pregleda relevantnih trendova u domeni istraživanja ljudskog razvoja kroz životni vijek, te postavki o prijelazu u odraslost, nastojali smo prikazati kompleksnost fenomena odraslosti u savremenom kontekstu. Budući više socijalni nego biološki konstrukt, odraslost se različito manifestira u odnosu na individualne kontekstualne prilike svake osobe, te sa sobom nosi ukupnost njenih iskustava još od najranijih dana djetinjstva.

Naročito intrigantnim u literaturi se nadaje pitanje tranzicije u odraslost, pri čemu teoretičari koriste niz naziva kojima ukazuju kako nakon adolescencije, a prije odraslosti, postoji jedan, uslovno kazano, međuprostor – razdoblje u kojem mlade osobe intenzivno tragaju za onim što jesu, propituju svoje mogućnosti u nastojanju da nađu mjesto unutar za njih relevantnih društvenih sistema. U novijim studijama, to razdoblje se sve više imenuje kao *nadolazeća odraslost*. Za potpuno prihvatanje ovog koncepta u znanstvenim krugovima, potreban je veći broj

empirijskih potvrda koje će pokazati specifičnu narav razvojnih zadataka i potreba u ovom razdoblju u odnosu na prethodno, adolescenciju i naredno, razdoblje „pune“ odraslosti. Ipak, on se do sada pokazao potentnim za razumijevanje naročito onih mladih koji su u sistemu post-sekundarnog obrazovanja, budući da su njihovi razvojni zadaci koji se tiču stupanja u radni odnos, brak i zasnivanje porodice, te finansijsko i emocionalno osamostaljenje iz roditeljskog doma znatno prolongirani. Istovremeno, potrebno je imati na umu da u današnjim društvima postoji velik broj mladih koji nakon završene srednje škole ne nastavljaju fakultetsko obrazovanje, a njihovi putevi i razvojni zadaci su znatno kompleksniji u odnosu na populaciju studenata. Čini se kako se svaki pokušaj parcijalnog obuhvatanja čovjekovog razvoja mora suočiti sa činjenicom da je današnjoj realnosti potreban integrativni pristup, koji će sagledavati čovjeka kao sistem, a njegov razvoj kao integralan proces, koji ima svoju prošlost, sadašnjost i budućnost.

## Literatura

- Andrilović, V. et al. (1985) *Andragogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Arnett, J. J. (2000) Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, pp. 469–480.
- Arnett, J. J. (2004a) *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach* (2<sup>nd</sup> ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Arnett, J. J. (2004b) *Emerging Adulthood: The Winding Road From the Late Teens Through the Twenties*. Oxford-New York: Oxford University Press.
- Baltes, P. B. (1987) Theoretical Propositions of Life-Span Developmental Psychology: On the Dynamics Between Growth and Decline, *Developmental Psychology*, 23 (5), pp. 611–626.
- Biggs, J. B. (1976) Educology: The Theory of Educational Practice, *Contemporary Educational Psychology*, 1, pp. 274–284.
- Boss, P. G., Doherty, W. J., LaRossa, R., Schumm, W. R., Steinmetz, S. K. (ur.) (2009) *Sourcebook of Family Theories and Methods: A Contextual Approach*. New York: Springer.
- Chickering, A. W., Reisser, L. (1969/1993) *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Erikson, E. H. (1968) *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E. (1990) *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Gergen, K. J. (1980) The emerging crisis in life-span developmental theory. U P. B. Baltes & O. G. Brim, Jr. (ur.) *Life-span development and behavior*, Vol. 3, pp. 32–65.
- Gesell, A. (2014) *Infant and child in the culture of today*. New York: Harper and Row.
- Hartmann, D., Swartz, T. T. (2006) The New Adulthood? The Transition to Adulthood from the Perspective of Transitioning Young Adults, *Advances in Life Course Research*, 11 (2006), pp. 253–286.
- Havighurst, R. J. (1953) *Human Development and Education*. New York: Longmans, Green.
- Henry, G. W. (2009) *An Historical Analysis of the Development of Thinking in the Principal Writings of Malcolm Knowles*. Queensland: UMI Dissertation Publishing.
- Keniston, K. (1970) Youth as a stage of life. *American Scholar*, 39, 631–654.
- Knowles, M. S., Holton, E. S., Swanson, R. S. (2012) *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Boston: Elsevier.
- Levinson, D. J. (1986) A Conception of Adult Development, *American Psychologist*, 41 (1), pp. 3–13.
- Mavrak, M. (2005) Metodologija predavanja: Oblici rada sa odraslima, *Prilozi za pedagoško-andragošku praksu na univerzitetu*. Sarajevo: Misija OSCE-a u BiH, str. 29–42.
- Meier, D. (2011) *Die Theorie Malcolm Knowles über das Erwachsenenlernen im Fokus des Hochschulunterrichts: Ein Validierungsstudie zur Überprüfung der Knowles'schen Andragogik am Beispiel Statistik*. Münchenstein: Herausgegeben im Eigenverlag via lulu.com.

- Pastuović, N. (1999) *Edukologija: Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
- Piaget, J. (1952/1965) *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press, Inc.
- Postman, N. (1985) The Disappearance of Childhood, *Childhood Education*, 61 (4), pp. 286–293.
- Reifman, A., Arnett, J. J. & Colwell, M. J. (2007) Emerging Adulthood: Theory, Assessment and Application. *Journal of Youth Development: Bridging Research and Practice*, 2 (1), pp. 37–48.
- Schnaiberg, A., Goldenberg, Sh. (1989) From Empty Nest to Crowded Nest: The Dynamics of Incompletely-Launched Young Adults, *Social Problems*, 36 (3), pp. 251–269.
- Stassen Berger, K. (2008). *The Developing Person: Through the Life Span*. New York: Worth Publishers.
- Sachs, J. D. (2015) *The Age of Sustainable Development*. New York-Chichester-West Sussex: Columbia University Press.
- Tosi, M., Grundy, E. (2018) Returns home by children and changes in parents' well-being in Europe, *Social Science & Medicine*, 200 (2018), pp. 99–106.
- <http://www.lse.ac.uk/News/Latest-news-from-LSE/2018/03-March-2018/Boomerang-generation> (30–04–2018)

## **„EMERGING ADULTHOOD“ FROM THE PERSPECTIVE OF EDUCOLOGICAL SYSTEM**

### *Abstract*

Educology, by virtue of its integrativity, shows special sensibility towards human as a unique system and his/her development as a unique process throughout the lifespan. Therefore, in its approach to human development, Educology gathers knowledge of all disciplines related to it whether directly or indirectly. Certainly, central position belongs to Pedagogy and Andragogy, as educological disciplines of the first order. While the domain of pedagogical activity is rather traditionally well-established, the domain of andragogical approach is defined differently in respect to a variety of socio-cultural and developmental-psychological variables. Among the phenomena which face educological system and relationships between its elements with the need of constant questioning is the phenomenon of adulthood. In postmodern world, marked by contingency, nonlinearity and plurality, adulthood seems to be quite polysemic and stratified notion. Introducing into the discourse the concept of *emerging adulthood*, this paper attempts to question borders and relationships inside educological system, primarily between Pedagogy and Andragogy. *Emerging adulthood* is a concept introduced in the early 21<sup>st</sup> century by American theorist Jeffrey Arnett to mark the period in human life after adolescence and before adulthood. Analysing this concept from the perspective of Educology, this paper aims to grasp the borders and possibilities of pedagogical and andragogical approaches, questioning the very nature of their intrigue relationships. Results indicate that there is a need for larger interconnectedness and inclusion of these two elements of educological system than it is accustomed practice.

*Key words: Educology, Andragogy, Pedagogy, 'Emerging Adulthood', life-span perspective*



Vesna Bilić  
Ivana Buljan Ajelić

## ODGOJNI UTJECAJI I IZAZOVI ODRASTANJA U DIGITALNOM VREMENU

### *Sažetak*

Odrastanje u digitalnom vremenu nudi djeci brojne pozitivne mogućnosti, ali i opasnosti za njihov zdrav razvoj i dobrobit. Internet, a osobito društvene mreže (Facebook, Instagram i sl.), snažno su transformirali svijet djetinjstva, a učinili su i odgajanje izazovnijim – čini se da je i ono doživjelo „digitalnu revoluciju“. Cilj ovog rada je na osnovu recentne literature prikazati kako moderni mediji utječu na odgoj i kako oblikuju različite dimenzije života djece i adolescenta, njihov identitet i odnose s roditeljima i vršnjacima. Uvodno se ukazuje na novi trend da roditelji na društvenim mrežama objavljuju detalje o prenatalnom životu svoje djece (snimke ultrazvuka), a nakon njihovog rođenja stvaraju profile i kreiraju njihov digitalni identitet, te pokušavaju dobiti popularnost (micromicrocelebrity), ali i ostvariti materijalnu dobit ili manipulirati. Roditelji koriste medije i kako bi djecu smirili, zabavili, nagradili ili kažnjavali, ali i kontrolirali. Mediji su i glavni izvor informacija o odgoju, iako su one često suspektne („pedagog Google“). Istraživanja sugeriraju da pretjerano korištenje medija negativno utječe na obiteljske interakcije, dinamiku i odnose roditelji-dijete. S vremenom korištenje medija postaje dominantna aktivnost djece, s primarnim ciljem komuniciranja s vršnjacima, koji u njihovim životima imaju sve važniju ulogu. Stoga se razmatra utjecaj medija na kvalitetu odnosa s vršnjacima, a ukazuje se i na negativne pojave (odbacivanje, cyberbullying). Uz odnose, analiziraju se i drugi konstrukti povezani s identitetom kao što su samootkrivanje i samopredstavljanje, socijalne usporedbe, te povratne informacije koje utječu na stvaranje slike o sebi. Digitalni život može podržavati i ometati razvoj identiteta. Zaključno se raspravlja o tome kako koristiti prednosti koje nude mediji i smanjiti loše odgojne utjecaje te kako pedagozi mogu pomoći roditeljima i djeci da se uspješnije nose s izazovima digitalnog vremena.

Ključne riječi: *odgoj, odrastanje, mediji, roditeljstvo, vršnjaci, prava djece, identitet, odnosi*

### **Uvod**

Suvremeni su mediji snažno transformirali svijet djetinjstva, a učinili su i odgajanje izazovnijim, čini se da je i ono doživjelo „digitalnu revoluciju“. Međutim, nedovoljno se zna o ovim novim utjecajima na razvoj djece i adolescenta, odnosno na njihov socijalni i emocionalni život te ponašanje, kao i na odgojne postupke njihovih roditelja. Stoga se kao znanstveni problem nameće potreba fenomenološke analize odgojnih utjecaja i različitih izazova za odrastanje u digitalnom vremenu. Korištenjem deskriptivne metode, u ovom radu će se navedeni problem razmatrati na osnovu objedinjenih spoznaja iz recentne literature.

Cilj je ovog rada prikazati kako moderni mediji utječu na odgoj i kako oblikuju različite dimenzije života djece i adolescenta, njihov identitet i odnose s roditeljima i vršnjacima. U prvom dijelu rada se raspravlja o odgajanju, a u drugom o odrastanju djece u digitalnom vremenu.

## Odgajanje i roditeljstvo u digitalnom vremenu

Suvremeni roditelji koji podižu i odgajaju djecu u digitalnom vremenu i kulturi, u odnosu na prethodne generacije suočavaju se sa sasvim novim izazovima i specifičnim problemima. Ranije su roditelji vidjeli svoje dijete prvi put kad se rodilo. Nove generacije roditelja, zahvaljujući modernoj tehnologiji, puno ranije upoznaju svoje dijete, saznaju njegov spol i sl. Često radost roditeljstva žele podijeliti s rodbinom, prijateljima i drugim ljudima koji ih prate na društvenim mrežama. Jedan od modernih trendova je da roditelji dijele detaljne informacije o trudnoći i prenatalnom životu svoje djece. Leaver (2017) navodi da 34% roditelja objavljuje snimke ultrazvuka na Instagramu. Popularno je i objavljivanje fotografija samog poroda, a čak 48,2% roditelja dijeli fotografije djece snimljene u bolnici (Brosch, 2016). Nastavljaju dnevno dokumentirati njihov napredak. Lichtenstein i sur. (2017) navode da 81% majki, djece mlađe od dvije godine, podijeli slike djeteta ili videozapise na društvenim mrežama, a 5% je stvorilo i profil za svoje novorođeno dijete. S razvojem novih platformi može se pretpostaviti da će se taj trend samo povećavati. Praksa roditelja da javno dijele detalje o životu svoje djece, fotografije, videozapise i priče, dobila je u stručnoj literaturi naziv sharenting, a nastala je slaganjem engleskih riječi parenting + sharing (Steinberg, 2016). No potrebno je upozoriti da svaka akcija koja se napravi na mreži stvara trag ili digitalni otisak (Lichtenstein i sur., 2017). Dakle, roditelji vrlo rano, u ime svoga djeteta, često s najboljom namjerom objavljuju niz podataka, fotografija, intimnih pojedinosti i karakteristika na osnovu kojih se može u budućnosti jednoznačno identificirati tu osobu. Tako oni počinju stvarati djetetov digitalni identitet (Lichtenstein i sur., 2017). Brosch (2016) navodi da je čak 95% roditelja, sudionika njezinog istraživanja, objavilo ime djeteta na Facebooku, a 83% otkrilo je datum rođenja, 32,7% je priložilo i dokument kao što je rodni list iz kojeg je vidljivo ime roditelja, adresa i sl. Blum – Ross (2015) se poziva na istraživanje provedeno u Velikoj Britaniji u kojem je sudjelovalo 2000 roditelja, za koje je utvrđeno da u prosjeku godišnje dijele 195 fotografija svoje djece te da nisu zabrinuti za privatnost. A tako objavljene informacije postaju javne i mogu biti trajno dostupne potencijalno neograničenom broju ljudi.

Na osnovu literature se može izdvojiti nekoliko skupina roditelja koji iz različitih razloga objavljuju podatke i detalje o svakodnevnom životu svoje djece: jedni to rade autentično, drugi zbog publiciteta, treći iz monetarnih razloga ili materijalne koristi, a dio takvim objavama manipulira zbog osobnih ciljeva.

a) Prva skupina roditelja to radi autentično, u namjeri da podijele s prijateljima važne i drage informacije o napretku svoje djece, pritom ne uviđaju da im tako mogu dugoročno naštetiti. Tako čak njih 77% objavljuje snimke gole ili polugole djece, a svaki drugi roditelj dijeli fotografije za koje smatra da su smiješne ili zabavne. Najčešće su to djeca koja plaču, spavaju u čudnim pozama i sl. (Brosch, 2016). Namjera im je sadržaj učiniti što privlačnijim poznatim, ali i brojnim nepoznatim ljudima koje nazivaju prijateljima. Nerijetko uz to dodaju glupe nadimke kojima nazivaju svoju djecu (Blum-Ross i Livingstone, 2017). Posebna priča su komentari ovakvih fotografija od strane samih roditelja, ali i drugih ljudi. Iako dio roditelja traži socijalno odobravanje, komentari uvijek ne moraju ići u tome smjeru, dapače oni su često neprikladni. Posve je neizvjesno kako se ti podaci u budućnosti mogu koristiti. Čini se da roditelji odbacuju ili podcjenjuju privatnost i dugoročne učinke objavljenih informacija. Pregledom roditeljskih videozapisa razvidno je da oni djecu snimaju u situacijama kad plaču, boje se ili su dovedeni u neku opasnost, ali im roditelji ne pružaju pomoć i utjehu nego i dalje nastavljaju snimati, kao da im je prioritet njihov uradak, a ne zaštita i utjeha djeteta. Brosch (2016) kritizira takva ponašanja roditelja koja ugrožavaju privatnost djece i izlažu ih javnosti bez njihovog pristanka. Naime, tako

dijeljene slike, videozapisi, informacije kao i komentari, u budućnosti mogu dovesti dijete u neugodnu poziciju. Posljedice se mogu javiti godinama kasnije. U literaturi se spekulira da će u budućnosti mladim osobama biti dopušteno da promijene ima kako bi uklonile neugodnu digitalnu prošlost (Holman i Jenkins, 2010. prema Brosch, 2016). Upozorava se i na poznate slučajeve krađe fotografija i objave nepoznatih ljudi koje su djetetu dali novo ima i nastavili objavljivati podatke o njemu.

b) Druga skupina roditelja podatke o svojoj djece objavljuje samo zbog stjecanja popularnosti, a njihovi razlozi su nemonetarni. Abidin (2015) upozorava na rastući trend dobivanja publiciteta korištenjem vlastite djece ili nećake za prikupljanje *lajkova*. Zahvaljujući medijima i sposobnostima samoprezentacije mnogi roditelji nastoje uvjeriti svoje sljedbenike da se identificiraju s njima, a pritom da djeca postanu mikro zvijezde (Micromicrocelebrity). Dakle, s ciljem postizanja popularnosti, sakupljanja obožavatelja, koriste svoju djecu i zaboravljaju na privatnost i njihovu dobrobit.

c) Treća skupina objavljuje različite sadržaje o djeci iz monetarnih razloga ili materijalne koristi, a shvaćaju to kao dodatni izvor prihoda. Neki roditelji koji se predstavljaju sa savršenim izgledom, životima i prijateljima tome dodaju i savršenu djecu. A svoju sposobnost da indirektno utječu na druge nerijetko koriste za reklamiranje i prodaju određenih proizvoda, a za to dobivaju od proizvođača materijalne nagrade. Ovi ljudi, popularno nazvani influenceri, privatne aspekte svoga života i života svoje djece, čine vidljivima, s ciljem da zarade. Objavljivanje fotografija, videa i priča o djeci postaje njihov biznis. Nerijetko uz to hvale određene proizvode za djecu ili se djeca fotografiraju uz takve igračke, nosiljke, kolica i sl. U dužem periodu postaje jasno da je riječ o reklamiraju. Ako djeca postanu mikro zvijezde na njima mogu više zaraditi. Što je više *online* pratitelja oni dobivaju više novaca. Neki to koriste za promociju svoga posla i razvoj karijere (Blum – Ross i Livingstone, 2017). Za razliku od druge skupine roditelja kojima je cilj postizanje publiciteta, ovoj skupini je cilj profit zbog kojeg potpuno zaboravljaju na privatnost i dobrobit djece. Blum – Ross i Livingstone (2017) smatraju da je riječ o prezrivoj eksploataciji djece. S druge strane se postavlja niz etičkih i pravnih pitanja. Imaju li pravo roditelji iskorištavati djecu za zaradu i kome pripada dobit?

d) Dio roditelja koristi fotografije i snimke svoje djece kako bi se prikazali kao dobri roditelji, a to im kasnije služi kao dokazni materijal tijekom razvoda. Čini se da je riječ o novom tipu manipulacije djecom zbog osobne koristi.

Iz ovog pregleda literature nameću se dva odgojna problema. Prvi se odnosi na novo viđenje brige i zaštite djece u digitalnom vremenu. Drugi se odnosi na formiranje koncepta privatnosti. Postavlja se pitanje jesu li roditelji svjesni da činjenjem života svoje djece javnim mogu utjecati na njihovu budućnost i jesu li svjesni moguće zloupotrebe objavljenih podataka i svoje odgovornosti? Budući se radi o novim fenomenima malo se o tome govori i zna. Ono što roditelji objave o djeci u budućnosti ne mora biti prikladno. Zbog nekih fotografija i komentara, koji dugo egzistiraju na internetu, djeca mogu imati niz neugodnosti tijekom školovanja. Nerijetko vršnjaci koji otkriju takve fotografije ili videozapise, koje su roditelji smatrali simpatičnima, dijele ih međusobno i na osnovu njih ismijavaju, blamiraju dijete koje postaje žrtva vršnjačkog nasilja. Roditelji koji objavljuju takve materijale otvaraju mogućnost i drugim ljudima da to koriste na različite načine. Osobito se upozorava na aktivnosti trgovaca i pedofila. Tako su poznati slučajevi da su na šalicama, koje su prodavane kao suveniri, iskorištene fotografije djece objavljene na internetu (Abidin, 2015). Mnogo su opasnije one pedofilske aktivnosti. Abidin (2015) spominje krađu slika djece,

stvaranje lažnih profila i organiziranje akcija za usvajanje takve djece (engl. *digital kidnapping*). Mnoge od tako objavljenih fotografija završavaju na pedofilskim stranicama. Neke se koriste kao pornografski materijal ili se lica djece montiraju na tijela djevojaka. Riječ je o *pedofilskoj (foto)montaži, odnosno morphingu*. Iako roditelji takve aktivnosti objavljivanja shvaćaju kao oblik samoizražavanja (spremanje slika za sjećanje djeci, neki oblik suvremenih fotoalbuma), mora postojati ravnoteža između njihovih trenutnih potreba i potreba djeteta (Blum – Ross i Livingstone, 2017). I kad se čini da roditelji imaju na to pravo, ne bi se smjelo zanemariti pravo djece na privatnost. Opisane aktivnosti roditelja nerijetko ugrožavaju privatnost djece i izlažu ih javnosti bez njihovog pristanka. Blum – Ross i Livingstone (2017) skreću pozornost na odredbe novog francuskog zakona koji dopušta odrasloj djeci da tuže svoje roditelje zbog takvih povreda. Smatra se da je u nekim slučajevima riječ o prezrivoj eksploataciji, u drugima o narcisoidnoj i naivnoj djelatnosti kojom se ugrožavaju neka prava djece. A pitanja privatnosti traže novu definiciju i aktivnije zalaganje za zaštitu dječijih prava u digitalnom vremenu.

### **Traženje savjeta o odgoju – „pedagog Google“**

Na društvenim mrežama i forumima roditelji često međusobno dijele radosti, ali i izazove roditeljstva, izmjenjuju iskustva, traže savjete i pomoć oko odgoja. Može se reći da se danas roditeljstvo odvija u svijetu umrežene internetske komunikacije (Leaver, 2017). Ono što se prenosilo s generacije na generaciju u obiteljima sada se događa u virtualnom prostoru, a generacijska odgojna komponenta polako iščezava. Tako Plantin i Daneback (2009) navode da su se dosadašnje generacije mladih roditelja tradicionalno okretale svojim majkama za potporu u novoj roditeljskoj ulozi. Nažalost, njihove majke danas rade sve duže, stanuju dalje od njih, a svakodnevna pomoć i podrška obitelji mladim roditeljima se smanjuje. S druge strane ovi autori navode da se mladi roditelji žale da su u ovom vremenu brzih promjena, informacije koje dobivaju od svojih roditelja zastarjele, njihova iskustva ne vrijede. Stoga se sve više okreću internetu. Traže više informacija temeljenih na iskustvima drugih u sličnim situacijama (Dworkin i sur., 2013). Ono što su nekad dobivali od obitelji, sada dobivaju od drugih, često nepoznatih ljudi. Plantin i Daneback (2009) sugeriraju da će se i definicija obitelji u digitalnom vremenu redefinirati i zasnivati na mreži bliskih odnosa, uključujući i tehnologiju i njenu ulogu u održavanju bliskih veza. Uz uspostavljanje kontakata s drugima koji imaju slična iskustva, osnovni motivi roditelja za traženjem informacija o njezi i odgoju djeteta na internetu, odnosno forumima i društvenim mrežama, uglavnom su povećanje osjećaja sigurnosti, želja da dobiju što preciznije informacije i nauče više o roditeljskoj ulozi, ali i da dobiju podršku. Plantin i Daneback (2009) navode da roditelji intenzivno traže informacije na internetu, češće su to majke, čak 85%–95%, a 67% ih posjećuje roditeljske stranice barem jedanput tjedno, a 8% svakodnevno. Drugo je važno pitanje koliko su tako prikupljene informacije pouzdane i koliko dolaze od kompetentnih ljudi. Plantin i Daneback (2009) tvrde da su neki savjeti, primjerice o zdravlju čak opasni, upozoravaju na niz obmanjujućih informacija koje mogu davati potpuni amateri. U novije vrijeme roditelji preferiraju informacije koje pružaju stručnjaci potpisani imenom i prezimenom, kao i informacije koje pronalaze na stranicama fakulteta ili ustanova koje percipiraju kao pouzdane (Dworkin i sur., 2013). Iako roditelji vjeruju akademskim informacijama, one često nisu atraktivne ili su za većinu roditelja pisane previše stručno. Međutim, uz informacije roditelji traže i socijalnu podršku koju često i dobivaju u *online* komunikaciji. Svakako se otvara prostor za snažnije uključivanje stručnjaka i korištenje novih mogućnosti za pomaganje roditeljima.

## Roditeljski odgojni postupci i komunikacija s djetetom

Odgajanje nikad nije bilo lako ni jednostavno, a digitalna tehnologija je to učinila još kompleksnijim i izazovnijim (Parmar, 2017). Važna roditeljska zadaća, ali i odgovornost, je upućivanje djeteta na usvajanje prihvatljivih oblika ponašanja, odnosno usmjerenost na regulaciju ponašanja kako bi se postigla samoregulacija (Delale i Pećnik, 2010). Pritom su se roditelji služili različitim sredstvima koja u modernom digitalnom vremenu dobivaju nove forme. Veliki broj roditelja koristi pozitivnu disciplinu, odnosno postupke poticanja poželjnog ponašanja i reduciranja neprihvatljivog ponašanja. U digitalnom vremenu roditelji, anticipirajući potrebe svoga djeteta, s ciljem da ih potaknu na poželjne aktivnosti, primjerice postizanje boljeg školskog uspjeha, najčešće im obećavaju kupiti najnovije modele mobilnih telefona, tableta, igrice i sl. Dakle, određeni moderni uređaji služe kao sredstva poticanja poželjnog ponašanja, usmjeravanja i nagrađivanja djece. Nakon dječjeg nepoželjnog ponašanja roditelji često koriste različite korektivne postupke, najčešće kazne. Cilj im je da dijete osjeti nelagodu, ali ne i bol te navedena ponašanja ispravi ili smanji njihovu učestalost. Kako bi to postigli roditelji su kroz povijest koristili različite oblike tjelesnog i netjelesnog kažnjavanja. Za djecu dvadeset i prvog stoljeća jedna od težih roditeljskih kazni je uskrata korištenja računala, igranja igrice, oduzimanje mobitela i sl. U namjeri da pomognu djeci u reguliranju ponašanja koje doživljavaju kao nepoželjno ili neprimjereno, roditelji koriste i druge alternative kažnjavanju. Jedna od popularnijih strategija iz ove skupine je nadzor koji u digitalnom vremenu također dobiva novo ruho. Naime roditelji često koriste mobitele da bi kontrolirali dijete, gdje je bilo, što je jelo, ja li napisalo domaću zadaću i sl. Tehnologija im omogućava da ostanu u trajnom kontaktu s djetetom, pa se stječe dojam da drže sve konce u svojim rukama (Subrahmanyam i Greenfield, 2008). Dakle, na neki način su roditelji kontinuirano prisutni, trajno „lebde“ iznad djece, imaju uvid u sve što oni rade, pa se u literaturi pojavljuje naziv „helikopter roditelji“ (Shoup i sur., 2009; Schiffrin i sur., 2014). Često se osjećaju i krivima što zbog posla nemaju dovoljno vremena pa se na neki način iskupljuju jer su s djecom u stalnom kontaktu putem mobitela. Takve aktivnosti, koje u osnovi imaju dobru namjeru, ako su razvojno primjerene i djeci pružaju odgovarajuću strukturu mogu rezultirati brojnim pozitivnim ishodima (Schiffrin i sur., 2014). Suprotno tome, prekomjerna uključenost, intenzivna kontrola rezultira brojnim negativnim ishodima. Dijete koje je pretjerano zaštićeno i roditelji koji lebde nad njim sprečavaju ga da preuzme rizik i razvije neovisnost (Bristow, 2014). Pretjerana kontrola roditelja uz to što negativno utječe na razvoj autonomije i ometa učenje, rezultira i nižim razinama samopouzdanja, manjim zadovoljstvom obitelji i nižom razinom dobrobiti (Shoup i sur., 2009; Schiffrin i sur., 2014). Bristow (2014) se zalaže za „obnovu djetinjstva“ u doba intenzivnog nadzora roditelja pa zaključuje kako je djeci potrebno dati prostor da eksperimentiraju, riskiraju, slobodno stvaraju i istražuju svijet, realiziraju svoje vizije unutar razumnog okvira koji pružaju odrasle osobe. Kontinuirana kontrola roditelja nikako nije zamjena za stvarnu komunikaciju. Djeca se žale na površnost i nedostatak istinskog, dubljeg kontakta sa svojim roditeljima.

Objašnjavajući ulogu moderne tehnologije u obiteljskoj komunikaciji, Wang i sur. (2015) polaze od modela obiteljskog djelovanja prema kojem dobrofunkcionirajuće obitelji karakterizira pozitivna komunikacija koja pruža osnovu za više razine obiteljske kohezije i prilagodljivosti. Smatra se da je komunikacija od vitalne važnosti za obiteljski sklad, zdravlje i dobrobit. Međutim, novi su mediji promijenili način komunikacije među članovima obitelji. Kad su djeca odsutna, na ljetovanju, školovanju ili studiraju u mjestima udaljenim od obiteljskog doma, moderni oblici komunikacije zasigurno pomažu u održavanju obiteljskih veza, bliskosti i povezanosti između roditelja i djece. No Wang i sur. (2015) pregledom literature zaključuju i da ti isti mediji imaju

negativne učinke na komunikaciju u obiteljima koje su na okupu. Pokazalo se da je zahvaljujući medijima vrijeme za kvalitetnu komunikaciju u obitelji znatno smanjeno. Sve češće roditelji s djecom komuniciraju putem tekstualnih poruka ili društvenih mreža, a sve manje licem u lice (Parmar, 2017). Nerijetko slike suvremenog obiteljskog živote uključuju prikaze kako svatko za sebe od članova koristi računalo ili tablet, eventualno zajedno gledaju neki televizijski program. Wang i sur. (2015) upozoravaju da tehnologija utječe na kvalitetu obiteljskih odnosa, a njena prekomjerna upotreba može dovesti do izolacije članova obitelji. U istraživanju koje su proveli ovi autori (N=1502) utvrđeno je da su tradicionalne metode komunikacije licem u lice snažno povezane sa višim razinama percipirane obiteljske dobrobiti. Subrahmanyam i Greenfield (2008), analizom niza studija i empirijskih istraživanja navode da jedan od tri roditelja smatra kako tehnologija ometa obiteljski život i negativno utječe na obiteljske interakcije, potkopava obiteljske rituale, odmor i sl. Razvidno je da elektronička komunikacija temeljno mijenja društvene odnose pa i one u obitelji. U svijetu, kako to kaže Parmar (2017) koji je umotan u mrežu tehnologije, djeci je potrebna sigurnost, otvoren, iskren dijalog i stvarna prisutnost roditelja. Komunikacija uz pomoć moderne tehnologije ne bi smjela zamijeniti tradicionalne oblike komunikacija, iako može biti njen važan dodatak. Ova aktualna pitanja moraju naći mjesta i radu suvremenih pedagoga, u smislu da pomognu djeci i roditeljima kako koristiti medije kao alat za jačanje obiteljskih interakcija.

### **Odrastanje u digitalnom vremenu**

Koliko god je odgajanje u digitalnom vremenu kompleksno, nije ništa manje izazovno ni odrastanje. Polazeći od toga da su ključni zadaci odrastanja razvoj identiteta, autonomije i intimnosti, odnosno stvaranje prijateljstva i odnosa, Shapiro i Margolin (2014) sugeriraju potrebu analize utjecaja moderne tehnologije na sve navedene aspekte. U nastavku ovog rada će se na osnovu literature sintetizirati spoznaje o tome kako moderni mediji oblikuju različite dimenzije života djece i mladih, pritom će se uvažavati njihove mogućnosti i prednosti, te ukazati na moguće rizike

Može se slobodno reći da je suvremeno djetinjstvo određeno medijima. Vrlo rano mediji u životu male djece počinju igrati važnu ulogu. Počevši od crtanih filmova i različitih računalnih i videoigra, postupno korištenje medija postaje dominantna aktivnost djece. Mladi u dobi od 11. do 18. godine provode više od 11 sati dnevno pred različitim ekranima (Shapiro i Margolin, 2014). U posljednjem desetljeću po popularnosti se ističu društvene mreže. Čak 7,5 milijuna djece mlađe od 13 godina ima otvorene profile na društvenim mrežama (Shapiro i Margolin, 2014). Navedeni podaci pokazuju da tehnologija postaje integralni dio života djece i mladih, a oni teško mogu zamisliti svoj dan bez povezivanja s drugima. Svakako se nameće pitanje utjecaja na informiranje i formiranje mladih generacija. Kuss i Griffiths (2017) smatraju da su osnovni razlozi popularnosti društvenih mreža, osobito među mladima to što im omogućavaju da se predstave na način na koji žele, da upoznaju druge, s njima komuniciraju te da dobiju njihovu podršku i tako zadovolje potrebu za pripadanjem i prihvaćanjem. Iako je prisutnost i popularnost moderne tehnologije, osobito društvenih mreža neupitna, nedovoljno se zna o utjecaju na razvoj djece i adolescenta, odnosno na njihov socijalni i emocionalni život, te ponašanje.

## Odgojni utjecaji

Glavni cilj rasta prema zrelosti, kako bi bio prijevod latinske riječi *adolescere*, odnosno adolescencije je postizanje autonomije. Zbog toga se mijenja odnos i povezanost djece s roditeljima, pa se ona okreću vršnjacima koji u njihovim životima imaju sve značajniju ulogu. Kako bi ostvarili taj cilj pred adolescente se postavlja niz razvojnih zadataka, od koji su temeljni: a) razvoj identiteta, odnosno jasnog osjećaja o tome tko su i što žele, te b) razvoj sposobnosti neophodnih za formiranje i održavanje bliskih i smislenih odnosa s drugima ili intimnosti (Valkenburg i Peter, 2010). Da bi to ostvarili, adolescenti moraju razviti i važne vještine samopredstavljanja i samootkrivanja, a za koje Valkenburg i Peter (2010) tvrde da su od vitalne važnosti za razvoj identiteta i intimnosti. Sveprisutnost tehnologije u životu mladih ljudi i gotovo opsesivna potreba za virtualnim komunikacijama postavila je i nove odrednice u definiranju identiteta i stvaranju bliskih odnosa (Gojković i sur., 2016). Drugim riječima, za one koji se bave odgojem, temeljno je pitanje kako moderna komunikacijska tehnologija, osobito društvene mreže utječu na formiranje identiteta.

## Kreiranje identiteta u digitalnom vremenu

Oduvijek mladi imaju potrebu otkriti tko su, što zapravo žele i što očekuju od života, tko su u odnosu na svoje vršnjake, obitelj i zajednicu. A o odgovorima na ta pitanja ovisi doživljaj vlastitog „ja“ ili formiranje pojma koji pojedinac ima o sebi, odnosno njihovog identiteta (Petz, 1992). Razvoj identiteta prikazuje se kao proces istraživanja, isprobavanja različitih uloga, u drugačijim situacijama, a potom njihovo integriranje koje u konačnici rezultira osjećajem kontinuiteta i koherentnosti (Michikyan i sur., 2015; Davis i Weinstein, 2016). Dakle, doživljaj sebe kao istovjetne osobe u različitim fazama i kontekstima, određuje se kao identitet (Ninčević, 2009). Međutim, potraga mladih za odgovorima na gore postavljena temeljna pitanja, danas je preseljena na virtualnu pozornicu (Subrahmanyam i Greenfield, 2008). Čini se da se u digitalnom vremenu identitet gradi na potpuno drugačiji način nego ranije (Riva i sur., 2016). Važnu ulogu u razvoju identiteta ima identifikacija, odnosno skup procesa koji mlade ljude „navode bilo na prihvaćanje aspekata ličnosti druge osobe, bilo na prihvaćanje njezinih vrijednosti“ (Visconti, 1997. prema Ninčević, 2009: 131). Iako je identifikacija s roditeljima temeljna, postupno se djeca identificiraju s različitim poznatim ličnostima, filmskim junacima i sl., ali i vršnjacima koje idealiziraju kao i s određenim skupinama čije norme i vrijednosti usvajaju. U predigitalnom vremenu mladi su se identificirali sa slavnim osobama, glumcima, glazbenicima, sportašima, koji su se isticali po nekim vrlinama, primjerice hrabrosti, plemenitosti i sl. ili su bili priznati zbog svojih talenata, vrijednih postignuća, te imali nešto zbog čega su im se drugi divili (Milivojević i Ercegovac, 2014). Oni su mladima mogli biti pozitivni uzori. No s pojavom interneta gotovo svaka osoba može lako dobiti svojih pet minuta slave, bez ikakvih posebnih zasluga. Proces pretvaranja anonimnih osoba u slavne sve je izraženiji, a stvaranje iluzije o njihovoj posebnosti i važnosti postiže se najčešće negativnim postupcima, često i bizarnima, koji im osiguravaju prepoznatljivost. U novije vrijeme razvidna je identifikacija sa starletama, modelima, takozvanim zvijezdama reality show emisija, ili vršnjacima koji su se proslavili na You Tubu i sl. Ove transformacije u virtualnom svijetu, spektakularizacija postojanja, s nerealnim prikazima i mogućnostima stvaraju i nove modele ponašanja. To je, kako kažu Milivojević i Ercegovac (2014), u vremenu od kada svijetom vlada Web 2.0 tehnologija, došlo do promjene sustava vrijednosti. Autorice upozoravaju da mladi prilično nekritično prihvaćaju medijske sadržaje i trendove. Bez puno razmišljanja i propitivanja čine ono

što drugi čine. Sve je izraženije ponavljanje zajedničkih ideja, stilova odijevanja, ponašanja, a što se percipira kao neautentičnost. Analiza profila na društvenim mrežama, osobito popularnih *selfia* navodi Milivojević i Ercegovac (2014) na zaključak da je riječ o prikazu istovjetnih ljudskih bića s malim razlikama u milijunima različitih i podjednakih *selfia*, odnosno događa se „automatizirana imitacija“. No, paradoksalno je kako kažu ove autorice, da društvo koje slavi pojedinca i individualizam potiče tako snažno konformizam. Propitujući svrhu oponašanja stila i načina života takozvanih slavni osoba ili vršnjaka koji su postali popularni bez stvarnog razloga, one upozoravaju da iza toga stoji poprilična praznina, banalnost, nedostatak duha te skreću pozornost na potrebu moralnog i medijskog obrazovanja. U literaturi nema jasnog stajališta o utjecaju moderne tehnologije na razvoj identiteta. Jedni upozoravaju da se mladi u virtualnom svijetu mogu suočiti s ljudima i idejama koje mogu negativno utjecati na njihovu krhku osobnost (Valkenburg i Peter, 2010). Drugi navode da novi mediji, osobito društvene mreže nude nove mogućnosti i nove izazove. Mladi mogu izraziti svoje stavove, želje, dileme, svjetonazor i dobiti trenutnu povratnu informaciju s kojom se mogu identificirati. Oni se mogu i pridružiti grupama koje podržavaju neke aspekte identiteta koje žele istražiti, što može ojačati identifikaciju i proširiti grupni identitet (Shapiro i Margolin, 2014). Mnogi hvale internet kao idealno mjesto za eksperimentiranje s identitetima. Smatra se da anonimnost omogućava da usvoje različite identitete i pomaže da izraze svoju autentičnu, istinsku prirodu (Subrahmanyam i Greenfield, 2008; Davis i Weinstein, 2016). Može se zaključiti da moderni mediji ponekad mogu ometati, a ponekad pomagati razvoj identiteta (Subrahmanyam i Greenfield, 2008). U svakom slučaju ova pitanja zaslužuju ozbiljnu pozornost znanstvenika, ali i roditelja i učitelja kako bi olakšali djeci savladavanje razvojnih zadaća. Ninčević (2009: 128) zaključuje da je za adolescenta važno doseći „razinu svijesti o samome sebi koja će mu omogućiti uspostavljanje odnosa s drugima, a da pritom ne bude izložen opasnosti gubitka samoga sebe uslijed pritisaka ostalih, niti zbog osjećaja niti zbog prisile“. Spomenuti suvremeni modeli identifikacije i uzori mladih, najbolje se mogu primijetiti u njihovom samoprezentiranju. No u tome se zrcale i brojne prednosti kao i opasnosti za razvoj identiteta.

### **Samopredstavljanje i samootkrivanje**

Prethodno je rečeno da su samopredstavljanje i samootkrivanje ključne vještine za formiranje identiteta, ali u digitalnom vremenu imaju posve nove forme. Samopredstavljanje ili samoprezentiranje (engl. *self-presentation*) je proces preko kojeg pojedinci drugima predstavljaju informacije o sebi. *Online* samoprezentacije pružaju velike mogućnosti selektivnog predstavljanja slike o sebi, dok samootkrivanje ili samoobjavljivanje (engl. *self-disclosure*) podrazumijeva proces dijeljenja relevantnih, često intimnih informacija o sebi u virtualnom, javnom prostoru (Valkenburg i Peter, 2010; Valkenburg i sur. 2011). Adolescenti čak smatraju da su mrežne interakcije pogodnije za samootkrivanje i samoprezentiranje nego interakcije licem u lice (Valkenburg i sur. 2011). Yang i Brown (2016) navode da je samoprezentacija specifični strateški oblik samootkrivanja, a uključuje širinu (količinu prikazanih informacija), dubinu (razinu intimnosti), valenciju (pozitivne ili negativne informacije), istinitost (stupanj u kojem su informacije točne i točno odražavaju osobu koja se predstavlja), intencionalnost (stupanj u kojem osoba svjesno i namjerno otkriva informacije o sebi). Rezultati istraživanja koje su proveli Gojković i sur. (2016) pokazuju da je korištenje Facebooka visoko pozitivno povezano sa samopromoviranjem sebe ( $r=0,954$ ;  $p=0,01$ ) i traženjem emocionalne podrške ( $r=0,779$ ;  $p=0,01$ ). Zahvaljujući tehnologiji mladi ljudi mogu promovirati sebe, svoje vještine, ugled, svoje



odnose, a to omogućava drugima da upoznaju njihov identitet. Iako su njihove prezentacije namijenjene određenoj publici, često se pojavljuju i oni koje nitko ne očekuje (Davis i Weinstein, 2016). Svakako se nameće pitanje kakve informacije o sebi oni dijele? Iako mladi ljudi uglavnom tvrde da predstavljaju autentično, objektivnija mjerenja i istraživanja pokazuju da češće predstavljaju idealiziranu sliku o sebi. Yang i Brown (2016) smatraju da su mladi osobito motivirani za upravljanje dojmovima o sebi kad im takva samoprezentacija pomaže u stjecanju nagrada (*lajkova*) i gradnji identiteta. To osobito dolazi do izražaja u tranzicijskim razdobljima kao što je prelazak iz osnovne u srednju školu ili fakultet, odnosno kad im je cilj izgradnja veza s novim kolegama. Drugim riječima, kad im je u fokusu proširivanje kruga prijatelja i upoznavanje novih ljudi, skloniji su lažnom predstavljanju, a kad su odnosi uspostavljeni oni mogu šire i dublje otkrivati svoju autentičnu stranu i skloniji su samootkrivanju. Međutim, kako je adolescentima važan cilj impresionirati druge oni nerijetko predstavljaju uljepšanu sliku o sebi ili estetski poboljšane fotografije (Michikyan i sur., 2015). Žele ostaviti najbolji mogući dojam na druge, ali to najčešće čine prikazom fizičkog izgleda, a ne nekim drugim tradicionalnim vrijednostima kao što su osobine karaktera, marljivost, savjesnost, odgovornost, pouzdanost i sl. (Milivojević i Ercegovac, 2014). Čini se da je na internetu sve manje anonimnosti, a sve više idealiziranih konstrukcija sebe i života. Mladi na internetu najčešće prikazuju sebe kakvi bi željeli biti i način života koji žele živjeti i tako se bave nekom vrstom „uređivanja identiteta“ (Milivojević i Ercegovac, 2014). Osjeća se snažan pritisak da se predstavi uljepšana verzija sebe, osobito ona koja je „in“, atraktivna za skupinu s kojom se poistovjećuju ili kojoj žele pripadati. Primjerice ako je u modi neki oblik ponašanja ili se preferira neki izgled, šminka, odjeća i sl., onda većinom njihovi prikazi prate te trendove. Mahom možete vidjeti mladiće koji se prikazuju svoje mišiće i djevojke s napućenim usnama, oskudno odjevene. Njihov stvarni fizički izgled i osobnost zamjenjuje se virtualnim predstavom sastavljenim od selektiranih slika i informacija koje organiziraju kao svoju prezentaciju (Riva i sur., 2016). Stavljanje fizičkog izgleda u prvi plan, sugerira da su mladi snažno usmjereni na izvanjsko. Milivojević i Ercegovac (2014) potvrđuju da se samopredstavljanje najčešće svodi na tijelo, bolje reći idealizirani prikaz vanjštine koja je dotjerana uz pomoć različitih internetskih programa. Uz to se propagiraju vježbe, implantati, kozmetičke intervencije i slično, sve što je u funkciji poželjnog izgleda i ostavljanja dojma na druge. Tradicionalne vrline napora rada i discipline samo se spominju vezano za poboljšavanje i održavanje izgleda. Djevojke češće koriste Facebook radi samopromocije (Gojković i sur., 2016). Walsh (2014. prema Milivojević i Ercegovac, 2014) zaključuje da je nezadovoljstvo vlastitim fotografijama i potreba da se prikažu u boljem svijetlu na internetu rezultirala povećanim trendom operacija lica. Čak 69% djece i adolescenta podvrglo se kirurškim zahvatima zbog toga što su bili zlostavljani od strane vršnjaka zbog fizičkog izgleda. Milivojević i Ercegovac (2014) upozoravaju da je u vremenu konkurentskog individualizma kod mladih izražena potreba za ostavljanjem najboljeg mogućeg dojma na druge, kako bi se što bolje „prodali“, prikazali, zaposlili, okupili prijatelje, dobili *lajkove* i sl. Na društvenim mrežama učestalo se pojavljuju komentari koji slave savršeni izgled vitko tijelo djevojaka ili mišićavo tijelo mladića, a osuđuju svaku nesavršenosti lica i tijela. Sve to kod mnogih mladih potiče pretjeranu zaokupljenost tijelom ili nekim percipiranim manjkavostima u tjelesnom izgledu koji drugi ne vide ili ih smatraju malenima (Gojković i sur., 2016). Kad takva zaokupljenost uzrokuje značajnu patnju ili utječe na različite aspekte života funkcioniranje djece i mladih i opravdano se govori o tjelesnom dizmorfnom poremećaju (DSM-5, 2014: 242).

Drugi autori upozoravaju na pojavu narcisoidnosti. Rezultati istraživanja koje su proveli Gojković i sur. (2016) pokazuju su da je narcizam među mladima nadprosječno izražen bez obzira na spol. Učestalije korištenje Facebooka pozitivno je povezano s narcizmom, dok su osobine narcizma

značajno povezane sa samopromocijom i traženjem emocionalne podrške. Halonja i Hudeček (2014) tražili su pomoć studenta u prijevodu engleske riječi *selfie* na hrvatski jezik. Dobili su zanimljive odgovor, selfie je „egoslika“, „sebičnjača“ i sl., a što implicira samoljublje i usmjerenost na sebe. U jednom istraživanju provedenom u Australiji, u kojem su sudjelovali adolescenti (N=1158) utvrđeno je da osobe koje koriste Facebook odlikuje narcizam, niska savjesnost i socijalna usamljenost (Ryan i Xenos, 2011). Milivojević i Ercegovac (2014) analiziraju razlike između klasičnog i suvremenog fenomena narcisoidnosti. U objašnjenju polaze od grčkog mita o Narcisu i njegove zaokupljenost sobom i promatranjem svog odraza, te ravnodušnosti i neosjetljivosti za druge. Osobito se osvrću na poruku o moći koju pojedinci imaju zbog fizičke ljepota nad drugim bićima kao i posljedicama takvog stava. Mitski Narcis nije imao osjećaja za one koji su se borili za njegovu naklonost niti ih je pozivao da mu se pridruže i promatraju njegov odraz. Njegova samodostatnost bila je razlog njegovog pada. Međutim, današnji narcisi ne uživaju u svom odrazu u zrcalu ili na fotografijama, oni uživaju pokazujući se drugima prema principu trebam biti ono što vi očekujete da budem. Oni zahtijevaju kontinuirano i prekomjerno divljenje, vjeruju da su posebni, jedinstveni tek kad to uočavaju drugi. Čini se da se radi o jednom vidu histrioničnog traženja pažnje (DSM-5; 667). U potrazi za objašnjenjem mogućih razloga kontinuiranog traženja pažnje, Gojković i sur. (2016: 14) navode da se vjerojatno radi o kompenzacijskom mehanizmu, gdje se protiv „osjećaja praznine i neuspješnosti, inferiornosti koriste dostupni, socijalno poželjni supstituti koji ne zahtijevaju previše ulaganja“. Milivojević i Ercegovac (2014: 306) također smatraju da moderni narcizam upućuje na krhkost, ranjivost mladih ljudi koji se često predstavljaju kao „cool“ generacija. Udovoljavanje drugima, koji ih procjenjuju, sugerira da su osjetljivi na kritiku i neodobravanje. Poznato je da nesigurne osobe traže stalnu potvrdu od drugih (defenzivno samopoštovanje). S druge strane, kod onih koji teže samopromoviranju, uočeno je da se realno osjećaju slabijima, inferiornijima (Gojković i sur., 2016: 15).

### **Uloga vršnjačkih komentara i socijalne usporedbe u formiranju identiteta**

Mladi objavljuju slike koje po njihovom mišljenju odražavaju njihovu osobnost, predstavljaju važne trenutke u životu, prijatelje i obitelj. Iako se misli da oni to rade bez razmišljanja, Yang i Brown (2016) navode da su to intencionalne, promišljene informacije. Osmišljavanje *online* prezentacije povezano je s više razmišljanja o sebi. Čini se da su oni svjesni da širina, dubina i autentičnost imaju važne relacijske implikacije. Shapiro i Margolin (2014) smatraju da *online* interakcije, osobito na društvenim mrežama, omogućuju im da primaju znatno više povratnih informacije od drugih, što utječe na promjene identiteta snažnije nego u realnom kontekstu. Stoga oni svoje prezentacije vrlo često prilagođavaju stajalištima publike. Kako njihovo objavljivanje i usklađivanje s komentarima publike zahtijeva i samorefleksiju, značajno doprinosi razvoju identiteta (Weber i Mitchel, 2008). Komentari vršnjaka mogu dovesti do neočekivanih promjena u njihovom socijalnom identitetu (Riva i sur., 2016), ali i utjecati na konsolidaciju identiteta (Michikyan i sur., 2015). Svakako treba napomenuti da adolescenti mogu strateški kontrolirati informacije koje prikazuju o sebi i neizravno utjecati na komentare jer sami biraju tko će im biti prijatelj (Chou i Edge, 2012). Pozitivni komentari potiču njihovo samopoštovanje i obrnuto, negativni javno izneseni komentari, mogu biti vrlo štetni. Ovisno o tome adolescenti mijenjaju svoje *online* prezentacije kao odgovor na promjene konteksta i prezentacijske ciljeve. Dakle, samoprezentacija nije statična nego osjetljiva na društveni i relacijski kontekst, odnosno prilagođava se tim ciljevima. Mladi ljudi s razvojem mijenjaju svoj stvarni i *online* identitet, ali

njihove prezentacije ostaju dostupne dugo nakon objave i kad za njih više nisu relevantne. Često pokušavaju pobrisati postove, revidirati osobnu povijest, ali digitalne kopije i dalje žive, a možda svjedoče o nečemu čega se u odrasloj dobi srame. Davis i Weinstein (2016) smatraju da je retroaktivno uklanjanje digitalnih tragova loša strategija i upozoravaju na potrebu educiranja mladih ljudi o posljedicama njihovog ponašanja u virtualnom svijetu.

Percepcija sličnosti i razlika u odnosu na vršnjake neobično je važna i izražena u razdoblju adolescencije. Samopercepcija kod adolescenta barem se djelomično temelji na shvaćanju kakvi su oni u odnosu na druge (De Vries i Kühne, 2015). Čini se da se najčešće uspoređuju s drugima kad nisu sigurni vezano za neke aspekte slike o sebi. Sukladno teoriji socijalne usporedbe (Festinger, 1954. prema Kuhar, 2005) mediji utječu na mišljenje mladih, primjerice o njihovom tijelu i postaju referentna točka za usporedbu. A raskorak između onoga što misle o sebi u usporedbi s idealnijim drugima nerijetko rezultira nezadovoljstvom i negativnom percepcijom sebe (De Vries i Kühne, 2015). Prema ovoj teoriji uspoređivanje s drugima može na mlade ljude utjecati na nekoliko načina: na percepciju sebe, samopoštovanje i samopouzdanje (Lee, 2014). Oduvijek su socijalne usporedbe imale snažan utjecaj na samopoimanje adolescenata, a u *online* okruženju mogućnosti za usporedbe su potencijalno neograničene i dobivaju sasvim novu dimenziju. Usporedbe s vršnjacima najčešće se događaju jednostavnim pregledavanjem njihovih profila, a to je i najučestalija aktivnost mladih na internetu (De Vries i Kühne, 2015). Istraživanja pokazuju da je intenzivna upotreba Facebook-a u korelaciji sa učestalijim uspoređivanjem s drugima (Lee, 2014), ali i s razinom vjerovanja da su drugi od njih bolji ili sretniji (Chou i Edge, 2012). Krämer i Haferkamp (2011) sugeriraju da se najčešće gleda fizička atraktivnost, a adolescentice su nakon pregledavanja profila lijepih i atraktivnih vršnjakinja, negativnije percipirale svoje tijelo. Isto tako mladići koji su pregledavali profile uspješnih vršnjaka osjećali su se nezadovoljnije.

## Odnosi s vršnjacima

Mogućnost komuniciranja s prijateljima je primarni motiv zbog kojeg mladi koriste medije (Davis, 2012). Mesch i Talmud (2006) ovaj trend stvaranja virtualnih prijateljstva među adolescentima objašnjavaju potrebom za pripadanjem, prihvaćanjem, podrškom i pomoći (teorija socijalnih potreba). A *online* komunikacija učestalija je nego licem u lice, a kad nisu u mogućnosti komunicirati međusobno, to kod dijela adolescenta rezultira osjećajem tjeskobe. Budući da u prosjeku imaju i po 400 prijatelja u virtualnom svijetu, javlja se potreba za redefiniranjem pojma prijateljstva. U literaturi se susreću divergentni stavovi o učincima *online* komunikacija na prijateljstvo. Dok jedni smatraju da površna *online* komunikacija može ugroziti kvalitetu prijateljstva, dovesti do površnih slabih veza bez osjećaja ljubavi predanosti, drugi misle da ona produbljuje postojeća prijateljstva, dovodi do veće blizine i intimnosti te ima pozitivne učinke na kvalitetu (Valkenburg i Peter, 2011). Intimnost je oduvijek predstavljala jezgru prijateljstva i njezinu temeljnu odrednicu prema kojoj se razlikuje prijatelje od poznanika. Rezultati empirijskih istraživanja o razvoju intimnosti među prijateljima u virtualnom svijetu prilično su kontradiktorni. Dok jedni tvrde da tehnologija negativno utječe na razvoj bliskih odnosa, drugi tvrde da ona olakšava intimnost, treći nisu pronašli razlike u intimnosti na mreži ili izvan nje (Amichai – Hamburger i sur., 2013). U kvalitativnom istraživanju koje je provela Davis (2012) 47% adolescenta izjasnilo se da je intimne osjećaje lakše dijeliti *online*, a to češće čine djevojke i mlađi adolescenti. Amichai – Hamburger i sur. (2013) zaključuju kad se uspostave *online* odnosi

oni mogu biti bliski kao i odnosi u stvarnom svijetu. Tradicionalno prijateljstvo obilježava fizička blizina (primjerice u školi) i sličnost interesa. I u virtualnom svijetu prijateljstva se stvaraju s onima koji su dostupni ili *digitalno blizu* (prema Bilić, 2013). Internet ima velike potencijale okupljanja mladih sličnih interesa ili povezivanja s onima koji dijele slična uvjerenja (Amichai – Hamburger i sur., 2013). Mogućnosti dijeljenja, osjećaja i vrijednosti doprinosi razvoju pripadnosti (Davis, 2012). Prijatelji žele provoditi vrijeme zajedno, raditi što ih veseli, a smatra se da je to važna odrednica održavanja prijateljstva. Među suvremenim oblicima zajedničkih aktivnosti koji povezuju prijatelje mogu se spomenuti računalne igre. Prijatelji međusobno pružaju i različite oblike, socijalne, emocionalne i instrumentalne podrške. A *online* zajednice se i formiraju s ciljem pružanja podrške određenim skupinama, primjerice onima koji su na neki način stigmatizirani, usamljeni, sramežljivi ili imaju nisko samopoštovanje, a što se povezuje s poboljšanjem njihove socijalne i emocionalne dobrobiti (Amichai – Hamburger i sur., 2013; Bilić, 2013). Mnogi dobiju podršku i bez izravnog traženja, kao reakciju na njihovu objavu. Od prijatelja se očekuje da će jedni drugima pružiti i konkretnu, opipljivu pomoć. U istraživanju Davis (2012) navodi se da je česti razlog komunikacije s *online* prijateljima i izrada domaćih zadaća i sl. Isto tako u slučajevima nasilja u virtualnom prostoru prijatelji mogu pružiti zaštitu i podršku. Iako su prijateljski odnosi često izvor podrške i najvećeg zadovoljstva, oni mogu biti i razlog nezadovoljstva i najvećih frustracija (Bilić, 2013). Međutim kad su *online* odnosi nezadovoljavajući, jednostavno ih je napustiti, lakše prekinuti, s manje brige za negativne posljedice. Stejeće se dojam da se djeca i mladi sve manje trude oko kvalitete odnosa, a sve više ih zanima kvantiteta, količina poznanika. Mesch i Talmud (2006) su utvrdili da su *online* prijateljstva bila kraćeg trajanja nego ona koja su inicirana u komunikaciji licem u lice. Suprotno svim pogodnostima koje pruža moderna tehnologija za stvaranje prijateljstva, ona se mnogo češće koristi za nanošenje štete i boli vršnjacima, koji se teško mogu zaštititi i obraniti, a što se definira kao elektroničko nasilje (Bilić, 2014). Riječ je o raširenom, namjernom i ponavljanom, a krajnje neprijateljskom postupanju među vršnjacima.

## Zaključak

U odnosu na tradicionalne oblike, odgajanje je u svijetu umrežene internetske komunikacije, doživjelo velike promjene i brojne izazove. Razvidan je trend da roditelji na društvenim mrežama objavljuju detalje o životu svoje djece počevši od snimki ultrazvuka, a nakon njihovog rođenja kontinuirano kreiraju njihov digitalni identitet. Dio ih to radi iz autentičnih razloga, drugi da dobiju popularnost, treći zbog materijalne koristi, a dio takvim objavama manipulira zbog osobnih ciljeva. Ova pitanja otvaraju mnoge pravne i etičke dileme. Naime, takva ponašanja roditelja dovode do povrede prava djece. Iako Konvencija o pravima djeteta generalno definira pravo djeteta na zaštitu njegove privatnosti, u nacionalnom zakonodavstvu takva definicija ne postoji. Važno je detaljno pravno regulirati zaštitu prava djeteta na privatnost u digitalnom vremenu i osvijestiti stavove pravosudnih tijela i šire javnosti o potencijalnoj šteti koju za dijete može imati objavljivanje podataka, slika i detalja. Potrebno je razgraničiti koje vrste objava mogu biti štetne za dijete (primjerice digitalni fotoalbumi koje mogu vidjeti samo članovi uže obitelji ili su ti albumi dostupni svima). Mediji su i glavni izvor informacija o odgoju, a roditelji ih koriste i kao sredstava nagrađivanja i poticanja poželjnog ponašanja djece, nadzora, ali kažnjavanja. Moderna tehnologija je utjecala i na odnose i komunikaciju u obitelji, iako se čini da ne može zamijeniti komunikaciju licem u lice, može biti njezin koristan nadomjestak.

Čini se da je od djece koja odrastaju pod „reflektorima“ ili pred očima javnosti posve logično očekivati da će i sami dijeliti osobne informacije s uvjerenjem da je to uobičajeno ponašanje. Na neki način u digitalnom vremenu ideja o privatnosti nestaje. Djeca se sve češće identificiraju s tzv. slavnim osobama (starletama, anonimnim vršnjacima koji postaju popularni i sl.), a koji postaju novi modeli ponašanja. Uočljiva je automatizirana identifikacija iza koje se skriva praznina i nedostatak duha. Mladi mogu usvojiti različite vrijednosti što često rezultira nedostatkom koherentnog osjećaja sebe. (Yang i Brown, 2016). Odgojni utjecaji razvidni su u njihovim samoprezentacijama u kojima se očituje tendencija da prikažu idealne konstrukcije sebe, naglašavajući tjelesno i izvanjsko, sve što je u funkciji izgleda. Porast narcisoidnosti i težnja da budu ono što drugi od njih očekuju povezuje se s histrioničkim traženjem pažnje. Sve to upućuje na stvarnu krhkost, ranjivost i osjetljivost na kritiku i neodobravanje, ali i potrebu pomoći odraslih u odrastanju i definiranju sebe. Moderni mediji ponekad mogu ometati, a ponekad pomagati razvoj identiteta. Iako se čini da mladi informacije o sebi objavljuju spontano, ipak je riječ o osmišljenim aktivnostima. Povratne informacije koje dobiju od vršnjaka potiču ih na samorefleksiju i značajno doprinose razvoju i konsolidaciji identiteta. No, važno je pitanje jesu li te informacije istinite i dobronamjerne ili ne. Isto tako i njihove usporedbe s vršnjacima koji se predstavljaju u puno boljem svjetlu, nego što stvarno jesu, utječu na njihovu percepciju sebe, samopoštovanje i samopouzdanje. Odnosi s vršnjacima u digitalnom vremenu doživjeli su također velike promjene. Omogućena im je brža komunikacija i dostupnost, olakšano primanje podrške od vršnjaka i sl., ali kao nikad ranije izraženo je olako shvaćanje odnosa i ne ulaganje truda da se oni izgrade i održe. Isto tako, izraženi su i krajnje nekorektni odnosi, a čini se da *cyberbullying* poprima epidemijske razmjere.

Iako je popularnost moderne tehnologije neupitna, nedovoljno se zna o utjecaju na razvoj djece i adolescenta, odnosno na njihov socijalni i emocionalni život, te na ponašanje. Ova aktualna pitanja moraju naći mjesto u edukaciji i radu suvremenih pedagoga, u smislu da budu kompetentni pomoći djeci koristiti medije kao alat za izgradnju identiteta i pozitivnih odnosa s vršnjacima i roditeljima. Ista takva pomoć je potrebna i roditeljima u korištenju medija kao alata za jačanje obiteljskih interakcija i pozitivnog roditeljstva. Internet ima veliki potencijal i jedinstvene mogućnosti (jednostavnost i pristupačnost) za pomoć roditeljima u odgajanju djece (Nieuwboer i sur., 2013). On može biti važan izvor stručnih informacija, ali i socijalne podrške. Stoga je potrebno poticati interaktivne mogućnosti između roditelja i pedagoga kako bi se povećale roditeljske kompetencije u digitalnom vremenu. Na taj način mali broj profesionalaca može pomoći velikom broju ljudi i unaprijediti tradicionalne oblike roditeljstva.

## Literatura

- Abidin, C. (2015) Micromicrocelebrity: Branding babies on the Internet. *M/C Journal*, 18 (5).
- Amichai – Hamburger, Y., Kingsbury, M. & Schneider, B. H. (2013) Friendship: An old concept with a new meaning? *Computers in Human Behavior*, 29 (1), 33–39.
- Bilić, V. (2013) Adolescentska stvarna i virtualna prijateljstva: uloga socijalne podrške, nekih individualnih karakteristika i školskih varijabli. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49 (2), 1–16.
- Bilić, V. (2014) Correlates and outcomes of cyberbullying and cybervictimization. U: Orel, M. (ur.) *The new vision of future technologies* (str. 71–84). Ljubljana: Eduvision.
- Blum – Ross, A., Livingstone, S. (2017) „Sharenting“, parent blogging, and the boundaries of the digital self. *Popular Communication*, 15 (2), 110–125.

- Blum – Ross, A. (2015) Sharenting: „Parent bloggers and managing children’s digital footprints”. *London School of Economics Blog*. 2015. 18 October 2017. [preuzeto 1. 03. 2017] <<http://blogs.lse.ac.uk/parenting4digitalfuture/2015/06/17/managing-your-childs-digital-footprint-and-or-parent-bloggers-ahead-of-brit-mums-on-the-20th-of-june/>>
- Bristow, J. (2014) The double bind of parenting culture: helicopter parents and cotton wool kids. In E. Lee, J. Bristow, C. i J. Macvarish (ur.) *Parenting culture studies* (pp. 200–215). London: Palgrave Macmillan.
- Brosch, A. (2016) When the Child is Born into the Internet: Sharenting as a Growing Trend among Parents on Facebook. *The New Educational Review*, 43, 225–235.
- Chou, H. T. G. & Edge, N. (2012) „They are happier and having better lives than I am”: the impact of using Facebook on perceptions of others’ lives. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15 (2), 117–121.
- Davis, K. (2012) Friendship 2.0: Adolescents’ experiences of belonging and self-disclosure online. *Journal of adolescence*, 35 (6), 1527–1536.
- Davis, K. & Weinstein, E. (2016) Identity development in the digital age: an Eriksonian perspective. *Identity, Sexuality, and Relationships among Emerging Adults in the Digital Age*, 1.
- De Vries, D. A. & Kühne, R. (2015) Facebook and self-perception: Individual susceptibility to negative social comparison on Facebook. *Personality and Individual Differences*, 86, 217–221.
- Delale, E. A. i Pečnik, N. (2010) Učestalost i međudnosi korektivnih i preventivnih odgojnih postupaka majki djece predškolske dobi. *Ljetopis socijalnog rada*, 17 (1), 49–69.
- DSM–5 *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje*, 5. izdanje (2013) Jastrebarsko: Naklada slap.
- Dworkin, J., Connell, J., Doty, J. (2013) A literature review of parents’ online behavior. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 7 (2).
- Gojković, V., Narančić, A. i Dostanić, J. (2016) . Narcizam i samopoštovanje u svetu Facebooka. Zbornik Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja, 35 (3), 7–18.
- Halonja, A. & Hudeček, L. (2014) Pokloni mi svoj selfie. *Hrvatski jezik: znanstveno-popularni časopis za kulturu hrvatskoga jezika*, 1 (2), 26–27.
- Krämer, N. C. & Haferkamp, N. (2011) Online self-presentation: Balancing privacy concerns and impression construction on social networking sites. U S. Trepte i L. Reinecke (ur.) *Privacy online: Perspectives on privacy and self-disclosure in the social web* (str. 127–141). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kuhar, M. (2005) Medijske reprezentacije tjelesnog izgleda i samopredodžba mladih. *Medijska istraživanja: znanstveno-stručni časopis za novinarstvo i medije*, 11 (1), 97–112.
- Kuss, D. J. & Griffiths, M. D. (2017) Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International journal of environmental research and public health*, 14 (3), 311.
- Leaver, T. (2015) Born Digital? Presence, Privacy, and Intimate Surveillance. In Hartley, John & W. Qu (Eds.), *Re-Orientation: Translingual Transcultural Transmedia. Studies in narrative, language, identity, and knowledge* (pp. 149–160). Shanghai: Fudan University Press.
- Lee, S. Y. (2014) How do people compare themselves with others on social network sites?: The case of Facebook. *Computers in Human Behavior*, 32, 253–260.
- Lichtenstein, F. Lauff, N., Listerman, A., Koontz, W. (2017) Growing up on YouTube–How family vloggers are establishing their children’s digital footprints for them. *Masters od Media, new Media & Digital Culture*. Amsterdam: University of Amsterdam.
- Mesch, G., Talmud, I. (2006) The quality of online and offline relationships: The role of multiplexity and duration of social relationships. *The information society*, 22 (3), 137–148.
- Michikyan, M., Dennis, J. & Subrahmanyam, K. (2015) Can you guess who I am? Real, ideal, and false self-presentation on Facebook among emerging adults. *Emerging Adulthood*, 3 (1), 55–64.

- Milivojević, T., Ercegovac, I. (2014) Selfie or Virtual Mirror to New Narcissus. *Medijska istraživanja: znanstveno-stručni časopis za novinarstvo i medije*, 20 (2), 293–312.
- Nieuwboer, C. C., Fukkink, R. G. & Hermanns, J. M. (2013) Online programs as tools to improve parenting: A meta-analytic review. *Children and Youth Services Review*, 35 (11), 1823–1829.
- Ninčević, M. (2009) Izgradnja adolescentskog identiteta u današnje vrijeme. *Odgojne znanosti*, 11 (1 (17)), 119–141.
- Parmar, N. (2017) *Digital Parenting. Kent: United Learning Schools, Ashford.*
- Petz, B. (ur.) (1992) *Psihologijski rječnik*. Zagreb: Prosvjeta
- Plantin, L. & Daneback, K. (2009) Parenthood, information and support on the internet. A literature review of research on parents and professionals online. *BMC family practice*, 10(1), 34
- Riva, G., Wiederhold, B. K. & Cipresso, P. (2016) Psychology of social media: From technology to identity. U G. Riva, B. K. Wiederhold, P. Cipresso (Eds), *The Psychology of Social Networking: Personal Experience in Online Communities* (str. 1–11). Varšava: De Gruyter Open.
- Ryan, T. & Xenos, S. (2011) Who uses Facebook? An investigation into the relationship between the Big Five, shyness, narcissism, loneliness, and Facebook usage. *Computers in human behavior*, 27 (5), 1658–1664.
- Schiffrin, H. H., Liss, M., Miles-McLean, H., Geary, K. A., Erchull, M. J., Tashner, T. (2014) Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college students' well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 23 (3), 548–557.
- Shapiro, L. A. S. & Margolin, G. (2014) Growing up wired: Social networking sites and adolescent psychosocial development. *Clinical child and family psychology review*, 17 (1), 1–18.
- Shoup, R., Gonyea, R. M. & Kuh, G. D. (2009, June). Helicopter parents: Examining the impact of highly involved parents on student engagement and educational outcomes. In *49th Annual Forum of the Association for Institutional Research, Atlanta, Georgia*. Retrieved from <http://cpr.iub.edu/uploads/AIR> (Vol. 202009).
- Steinberg, S. B. (2016) Sharenting: Children's Privacy in the Age of Social Media. *Emory LJ*, 66, 839.
- Subrahmanyam, K. & Greenfield, P. (2008) Online communication and adolescent relationships. *The future of children*, 18 (1), 119–146.
- Valkenburg, P. M., Peter, J. (2010) Online Communication Among Adolescents: An Integrated Model of Its Attraction, Opportunities, and Risks. *Journal of Adolescent Health*, 48 (2), 121–127.
- Valkenburg, P. M., Sumter, S. R. & Peter, J. (2011) Gender differences in online and offline self-disclosure in pre-adolescence and adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 29 (2), 253–269.
- Wang, M. P., Chu, J. T., Viswanath, K., Wan, A., Lam, T. H. & Chan, S. S. (2015) Using information and communication technologies for family communication and its association with family well-being in Hong Kong: FAMILY project. *Journal of medical Internet research*, 17 (8).
- Weber, S. & Mitchell, C. (2008) Imaging, keyboarding, and posting identities: Young people and new media technologies. In D. Buckingham (Ed.), *Youth, identity, and digital media* (str. 25–47). Cambridge: MIT Press.
- Yang, C. C. & Brown, B. B. (2016) Online self-presentation on Facebook and self development during the college transition. *Journal of youth and adolescence*, 45 (2), 402–416.

## UPBRINGING IMPACTS AND CHALLENGES OF GROWING UP IN DIGITAL AGE

### *Abstract*

Growing up in digital age provides children with a number of positive opportunities, but in the same time the dangers for their healthy development and well-being. Internet and especially the social media (Facebook, Instagram, etc.) have strongly transformed the world of childhood. In addition, they have made the upbringing more challenging, and it seems that it has also experienced a „digital revolution“. The aim of this paper is to demonstrate based on the recent literature how modern media influence upbringing and shape the different dimensions of child and adolescent lives, their identity and relationships with their parents and peers. Introductory it is indicated a new trend of parents who publish on social networks details of their child's prenatal life (ultrasound imaging) and after their birth create profiles and child's digital identity, and try to gain popularity (micromicrocelebrity), but also achieve material benefit or manipulate. Parents use the media to calm, entertain, reward or punish children, but also to control them. Media is also the main source of upbringing information, though they are often suspected („Google tutor“). Research suggests that the overuse of the media negatively affects family interactions, dynamics and parent-child relationships. Over the time, the use of media becomes the dominant activity of children, with the primary purpose of communicating with peers, who play an increasingly important role in their lives. Therefore, the influence of the media on the quality of relationships with peers is considered, and it also points to negative phenomena (rejection, cyberbullying). In addition to relations, other identity-related constructs such as self-discover and self-presentation, social comparison, and feedback that affect the creation of self-image are analyzed. Digital life can support and interfere with the development of identity. Concludingly, it is discussed how to use the benefits offered by the media and how to reduce the negative upbringing impacts, and how pedagogues can help parents and children to deal more successfully with the challenges of digital age.

*Key words: upbringing, growing up, media, parenthood, peers, children's rights, identity, relations*



Ines Blažević

## VREDNOVANJE I IZBOR DIGITALNIH MEDIJA U NASTAVI

### *Sažetak*

Razvojem informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) sve se više povećava broj javno dostupnih različitih digitalnih medija koji se potencijalno mogu koristiti u odgojno-obrazovnom procesu. Međutim, njihovim ubrzanim razvojem kao i brojnošću dovodi se u pitanje razina njihove kvalitete sukladno didaktičkim i tehnološkim elementima vrednovanja. Stoga je nužno promišljati o razini kritičkoga odnosa učitelja prema dostupnim digitalnim medijima prilikom njihova izbora za korištenje u nastavi, načina njihove implementacije kao i osposobljenosti za samostalno oblikovanje različitih multimedijjskih sadržaja.

Sa ciljem utvrđivanja načina vrednovanja i izbora digitalnih medija koje koriste ili bi mogli koristiti u nastavi provedeno je istraživanje među učiteljima razredne nastave. Željelo se utvrditi koriste li i koje digitalne medije koriste u dosadašnjoj praksi, kritički odnos (sukladno elementima vrednovanja) prema ponuđenim javno dostupnim digitalnim medijima te mogućnost njihova izbora za korištenje u nastavi. Također su se ispitale razlike s obzirom na sociodemografska obilježja ispitanika.

Dobiveni rezultati istraživanja mogu pomoći prilikom osmišljavanja programa inicijalnoga i cjeloživotnoga obrazovanja učitelja kako bi se učitelje na različitim razinama djelovanja osposobilo za kvalitetno korištenje digitalnih medija u nastavi. Budućim i sadašnjim učiteljima rezultati mogu biti poticaj za kvalitetnije osmišljavanje suvremenoga odgojno-obrazovnoga procesa potpomognuto digitalnim medijima.

*Ključne riječi: digitalni mediji, informacijsko-komunikacijska tehnologija, učitelji, vrednovanje*

### **Uvod**

Suvremena obrazovna tehnologija je postala imperativ u današnjem sustavu odgoja i obrazovanja te je njena pravilna implementacija u nastavni proces prioritet kojim se bave mnogi znanstvenici i stručnjaci u sustavu odgoja i obrazovanja. Prema *Association for Educational Communications and Technology* (1977: 1) obrazovna tehnologija se definira kao složeni proces koji uključuje ljude, procedure, ideje, pomagala te organizaciju za analiziranje problema, biranje pomagala, evaluaciju za različite aspekte ljudskoga učenja. Matijević (2002) navodi kako obrazovna tehnologija podrazumijeva načine postizanja obrazovnih ciljeva, različite postupke i sredstva uspješnoga poučavanja. Drugi autori pod tehnologijama razumijevaju nositelje informacija, oblike informacija, načine komuniciranja kao i tehnologije za poučavanje (Bates, 2004; Matijević, 2004; 2012, Ally, 2005). Iako postoje mnoga istraživanja koja su navodila prednosti i ograničenja tehnologije, Pont i Sweet (2003) navode prednost tehnologije kao pomagala koje potiče pristup obrazovanju smanjivanjem ovisnosti o vremenu i mjestu te se stoga povećava sudjelovanje odraslih u obrazovanju. Autorice Batarelo Kokić i Kisovar-Ivanda (2014) kao ograničenja u korištenju tehnologije u obrazovanju navode: manji broj kompetencija koje se stječu, isključivo usmjeravanje na tehnologijske sadržaje, nejednakost u sudjelovanju i poticanje digitalne

podijeljenosti te druga obrazovna i pedagoška ograničenja. S obzirom na niz prednosti i ograničenja primjene obrazovne tehnologije, Blake ističe kako je nužno da nastavnici dizajniraju proces učenja te predlažu i pripremaju materijale koje smatraju djelotvornima za postizanje željenih rezultata (Blake, 2015).

U skladu s novim zahtjevima odgojno-obrazovnoga sustava pojavljuje se niz istraživanja koja propituju mjesto i ulogu obrazovne tehnologije danas, te se posebno ispituju stavovi i mišljenja učenika i učitelja o novim medijima, ali i priroda samih medija (Rodek, 2007) sa ciljem traženja novoga pristupa u organizaciji nastave i razvijanju nove kulture učenja (Rodek, 2011). Matijević (2013: 291) posebice ističe još jedan problem, a to je da u školama i učionicama imamo jedan pedagoški anakronizam koji ne odgovara niti subjektima koji uče niti onima koji im u tome pomažu: u prostorima i uz didaktičke scenarije koji su nastali prije stotinu ili dvije stotine godina nastoji se poučavati i organizirati učenje uz uvažavanje spoznaja multimedijske, kurikulumske i konstruktivističke didaktike. Nadalje se pita kako provesti multimedijsku i konstruktivističku didaktiku u učionici iz 19. stoljeća.

Kako bismo odgovorili na uvodna promišljanja, provedeno je empirijsko istraživanje među učiteljima razredne nastave sa ciljem utvrđivanja načina vrednovanja i izbora digitalnih medija koje koriste u nastavi. Rezultati i rasprava će nam dati prikaz postojećega stanja s obzirom na istraživačko pitanje kao i smjernice za daljnja istraživanja koja mogu biti od pomoći za unaprjeđenje postojeće odgojno-obrazovne prakse.

### **Primjena informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi**

Poučavanje u novom multimedijском okruženju koje odgovara potrebama današnjih učenika net-generacije su novi izazov za nastavnike te je važna sposobnost organiziranja konstruktivističke nastave (i aktivnosti učenja), kao i učestalost, a time i motivacija za upotrebu digitalnih medija (Matijević i sur., 2017a: 589). Od učitelja se očekuje da pri uvođenju IKT-a u nastavu mijenja nastavne scenarije prema novom modelu učenja, odnosno nastavi koja je orijentirana prema učeniku (learner-centered paradigm), učeniku koji je okružen suvremenim resursima za učenje (Kostović Vranješ, 2011) te da se odmakne od nastave usmjerene na učitelja. Novi model podrazumijeva da upotrebom IKT-a otvara nove mogućnosti aktivnoga učenja u kojem učenik kao istraživač preuzima odgovornost za vlastito učenje, što doprinosi češćem doživljaju uspjeha kod učenika, a to utječe na samopoštovanje, kompetentnost ali i razvoj pozitivnih stavova učenika prema učenju i školi (Evard, 1995).

Za takvu realizaciju nastave nude se brojne mogućnosti. Peat i Taylor (2005) i Faure (2002) naglašavaju važnost primjene grafičkih prikaza, audio i videozapisa, 3-D modela, multimedijских prikaza, elektronski interaktivnih udžbenika, edukacijske programe, animacije ili simulacije koje omogućavaju potpunije razumijevanje struktura, procesa i pojava. Današnji učitelji su također često izloženi nemogućnosti izvođenja pokusa pa često koriste videozapise s pokusima za prikaz učenicima, ali i kao pripremu za njihovo izvođenje na nastavnome satu, koje mogu pronaći na internetu.

Petko (2012), kako je navedeno u radu Matijevića i sur. (2017a: 602), ističe da se igranjem računalnih igara, upotrebom računalnih programa za crtanje, traženjem informacija na internetu, komunikacijom na internetu, izradom multimedijского sadržaja, upotrebom digitalnih medija s

ciljem izvršavanja domaćih zadaća, upotrebom online-platforni za učenje, snimanjem i prezentiranjem audiosnimaka, korištenjem društvenih mreža i raznih drugih vidova suradničkog učenja znatno više omogućuje ostvarivanje ideala nastave usmjerene na učenika: *više učenja – manje poučavanja*. Matijević i sur. (2017a: 602) naglašavaju kako je to upravo osnovni moto konstruktivističke nastave i konstruktivističke didaktike, ali i kako su još uvijek mnogi nastavnici u hrvatskim školama daleko od prihvaćanja te didaktičke paradigme. Također naglašavaju kako uz više aktivnosti s digitalnim medijima učenik lakše razumije smisao učenja i osjeća važnost vlastite inicijative i aktivnosti.

U prilog veće motiviranosti za implementaciju IKT-a u nastavu govore rezultati provedenih istraživanja (UNESCO, 2005; Ramboll, 2006; Balanskat, 2007; Hutinski i Aurer, 2009; Yang i sur., 2009) koja ističu njenu važnost. Rezultati su sljedeći:

- učenici su motiviraniji za rad i odgovorniji za vlastito učenje,
- utječe pozitivno na obrazovna postignuća u osnovnoj školi,
- omogućava veće diferenciranje s programima napravljenima prema individualnim učeničkim potrebama,
- postoji pozitivna veza između duljine perioda upotrebe IKT- a i uspjeha učenika na PISA matematičkim testovima,
- bolja opremljenost škola omogućava i bolje rezultate učenika.

Na motivaciju samih učenika za korištenje IKT-a kao i na rezultat njihova djelovanja na rezultate učenja utječe i sama asocijacija na zabavu (Matijević, 1999), ali i mogućnost ostvarivanja raznovrsnih didaktičkih funkcija (Heidt,1974) jer su bliski učenicima i oni ih koriste u svakodnevnom životu, ali uglavnom za igru i razonodu. Česta prednost učenja putem IKT-a je i njegova otvorenost, a time i cjelodnevna dostupnost, što olakšava učenicima da sami biraju kada, kako i koliko će učiti, kada će pristupiti drugim izvorima znanja koji su važni za određenu temu (Reid, 2002).

Stamoulisa i sur. (2009) također ističu kako na učinkovitost učenja značajan učinak ima način na koji se IKT uključuje u nastavni proces te je izuzetno važna metodička edukacija učitelja s naglaskom kako IKT kao i cjelokupna nastava trebaju biti u funkciji razvoja učenika. Kako bi učinkovitost bila što veća, osnovni preduvjet je da nastavni sadržaji koji će se koristiti u nastavi moraju biti didaktički i metodički oblikovani (Kock,1977; Issing,1997) te da zadovoljavaju osnovne didaktičke i tehnološke elemente vrednovanja digitalnih medija. Kao pomoć u navedenom nam trebaju poslužiti spoznaje multimedijske didaktike koja se kreću od ciljeva te izbora i dizajniranja sadržaja učenja do vrednovanja učinkovitosti multimedijskih projekata (Matijević, 2013a: 310).

### **Elementi vrednovanja digitalnih medija**

Matijević (2013a: 303) navodi kako problem izbora medija za učenje i poučavanje nije nov, ali je nov kontekst događanja uvjetovan pojavom novih digitalnih komunikacijskih medija, napose interneta, računalne simulacije i mobilnih uređaja za komuniciranje. U literaturi možemo pronaći različite klasifikacije elemenata vrednovanja računalnog softvera. Batarelo (2003) navodi

klasifikaciju kriterija koji su usmjereni prema: tehničkoj kvaliteti, kvaliteti instrukcije i umjetničkoj kvaliteti.

Matijević i Topolovčan (2017: 152) navode kako elemente vrednovanja kod računalnih softvera koji potpomažu učenje možemo općenito svrstati u dvije kategorije: *didaktički elementi* i *funkcionalni (tehnološki) elementi* (Tabela 1).

Tabela 1. *Didaktički i tehnološki elementi vrednovanja*

	<b>Didaktički elementi</b>	<b>Tehnološki elementi</b>
1.	omogućuje konstruktivističko učenje	multimedijsko oblikovanje sadržaja
2.	omogućuje samoregulirano učenje	interaktivnost
3.	omogućuje kontekstualno (situacijsko) učenje	vizualno oblikovanje sučelja
4.	omogućuje suradničko učenje	jednostavno rukovanje
5.	definirani ishodi učenja	pristup internetu
6.	sadržaj prikladan za ostvarivanje očekivanih ishoda	mogućnost kreiranja vlastitih sadržaja
7.	aktivnosti korisnika prikladne za ostvarivanje ishoda	nadogradnja i instaliranje
8.	mogućnost evaluiranja postignutih ishoda	-

Kod odabira i vrednovanja digitalnoga medija prvenstveno je važno da omogućuje ostvarivanje ishoda učenja u skladu s didaktičkim elementima. Međutim, ne manje važno za korištenje u nastavi su tehnološki elementi, posebice primjereno vizualno oblikovanje, jednostavno rukovanje, različiti multimedijski sadržaji kao i mogućnost nadogradnje. Od izuzetne važnosti je interaktivnost, a također se poseban značaj daje i mogućnosti kreiranja vlastitih sadržaja uz pristup internetu koji je ponekad otegotna okolnost ukoliko su materijali isključivo *online* dostupni.

Sve navedene elemente ćemo koristiti u empirijskome dijelu istraživanja kod vrednovanja ponuđenih digitalnih materijala ispitanicima.

## **Metodologija empirijskoga istraživanja**

### *Cilj istraživanja*

Cilj je istraživanja ispitati učestalost korištenja informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) kod učitelja razredne nastave kao i način vrednovanja i izbora digitalnih medija koje koriste ili bi mogli koristiti u nastavi. Željelo se utvrditi koriste li i koje digitalne medije koriste u dosadašnjoj praksi, kritički odnos (sukladno elementima vrednovanja) prema ponuđenim javno dostupnim digitalnim medijima te mogućnost njihova izbora za korištenje u nastavi. Također su se ispitale razlike s obzirom na sociodemografska obilježja ispitanika.

### *Uzorak i postupak istraživanja*

Istraživanje je provedeno u lipnju 2017. godine anonimnim anketiranjem među 260 učitelja razredne nastave zaposlenih u osnovnim školama Splitsko-dalmatinske (SDŽ) i Dubrovačko-neretvanske županije (DNŽ) (Tabela 2) Republike Hrvatske, što čini 26% od ukupnoga broja učitelja razredne nastave zaposlenih u osnovnim školama SDŽ i DNŽ, te se dobiveni podaci mogu smatrati reprezentativnima.

Tabela 2. *Struktura uzorka ispitanika*

	Županija		Stručna sprema			Dob			Radni staž		
	SDŽ	DNŽ	VŠS	VSS	MR./DR.SC.	<30	31-50	>50	<5	6-20	>20
f	156	104	86	168	6	34	170	56	60	134	66
%	60	40	33	65	2	13	65	22	23	52	25
Σ	260										

### *Instrument istraživanja i obrada podataka*

Upitnik koji je konstruiran za potrebe ovog istraživanja sastojao se od tri dijela. *Prvi dio* ispitivao je sociodemografska obilježja ispitanika (pripadnost županiji, stručnu spremu, dob i radni staž). *Drugi dio* sastojao se od 7 pitanja koja su se odnosila na korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije. *Treći dio* sastojao se od skale koja je sadržavala elemente vrednovanja ponuđenoga digitalnoga medija te od otvorenoga pitanja na koje su ispitanici dodatno vrednovali ponuđene primjere. Ispitanici su prije vrednovanja digitalnoga medija imali prezentaciju mogućnosti korištenja istoga. Prikupljeni podatci obrađeni su primjenom odgovarajućih statističkih postupaka pomoću statističkoga programskog paketa SPSS 20.0. Podatci su prikazani na kvantitativnoj i kvalitativnoj razini pomoću tablica i deskriptivne statistike.

## **Rezultati i rasprava**

### *Korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije*

Prema dobivenim rezultatima ovoga istraživanja, 55% učitelja razredne nastave je odgovorilo da *primjenjuje informacijsko-komunikacijsku tehnologiju* u nastavnome procesu, a 45% da ne primjenjuje. Hreznjak (2016), uspoređujući primjenu IKT-a u predmetnoj i razrednoj nastavi, naglašava kako je nužno izvođenje nastave raznim aktivnostima poput multimedijskih sadržaja, virtualnih učionica i slično. Dobiveni rezultati ovoga istraživanja ukazuju kako je ispitanici najčešće *primjenjuju u nastavnom predmetu* Priroda i društvo (90%), a potom u sljedećim nastavnim predmetima kako slijedi: Hrvatski jezik (5%), Glazbena kultura (2%), Likovna kultura (2%) i Matematika (1%). Postotak primjene IKT-a prema dobivenim podacima je u znatnom porastu u odnosu na dosadašnje podatke koji su se dobivali i problematizirali dosadašnjim istraživanjima (Matijević, 1999, EACEA / Eurydice 2012; Kostović Vranješ i sur., 2013; Lukša i sur., 2014). Međutim, s obzirom na zahtjeve koji se stavljaju pred današnje učitelje, ovakav rezultat ipak nije zadovoljavajući. Od učitelja očekuje znatno učestalije korištenje IKT-a u različitim aspektima njihova odgojno-obrazovnoga djelovanja, posebice vodeći računa o rapidnom ubrzanju razvoja tehnologije koja okružuje današnje učenike. Očekivani rezultat je najučestalije korištenje IKT-a u nastavi Prirode i društva, koja otvara najveće mogućnost njene primjene s obzirom na nastavni sadržaj. Međutim, analizom nastavnih sadržaja ostalih nastavnih predmeta može se uočiti da postoji mnogo mogućnosti za primjenu IKT-a te bi svakako trebali poticati učitelje za znatno veću njenu primjenu i u drugim nastavnim predmetima. U prilog ovome govore i istraživanja koja su upravo provedena među učiteljima razredne nastave, čiji rezultati ukazuju kako učitelji u različitim nastavnim predmetima na različite načine primjenjuju IKT poput nastave Hrvatskoga jezika (Milinović i Nemeth Jajić, 2011) i Glazbene kulture (Magdić, 2017) kao i općenito implementacije Web 2.0 alata u razrednoj nastavi (Ladan, 2017).

Upitani za razloge zbog kojih *koriste IKT* u nastavi, učitelji su odgovarali na sljedeći način: učenici su pažljiviji, aktivniji i motiviraniji te postižu bolje rezultate; nastava je kvalitetnija, suvremenija, zornija, dinamičnija i raznovrsnija; ukazuje se na različite mogućnosti primjene IKT-a. Kao razloge *nekorištenja IKT-a* u nastavi navodili su: nedostatak računalne opreme i materijala kao i procjenu vlastite nedovoljne osposobljenosti za primjenu IKT-a. Nedostatak računalne opreme je zasigurno razlog na koji učitelji objektivno ne mogu utjecati. Međutim razlog samoprocjene nedovoljne razvijenosti informacijko-komunikacijsku kompetencije bi im trebao biti poticaj za daljnje usavršavanje u tom području jer su upravo tu kompetenciju procijenili najmanje razvijenom od svih kompetencija u istraživanju provedenom 2016. godine (Blažević, 2016). Rončević (2008) ističe kako je povećanje profesionalnih kompetencija učitelja važno kao jedan od glavnih činitelja koji utječu na razinu postignuća učenika, a u današnjem vremenu ubrzanoga razvoja tehnologija i njenoga utjecaja na obrazovanje razvijena računalna kompetencija učitelja je nužnost te zasigurno imperativ kao područje profesionalnoga razvoja učitelja. Analizirajući navođene razloge nekorištenja IKT-a, svakako se može zaključiti kako učitelji za nekorištenje IKT-a u nastavi ne vide stručno-metodičke razloge osim tehničke izvedivosti, što je značajan pozitivan predznak za samu implementaciju IKT-a u nastavni proces.

Međutim, sama primjena IKT-a u nastavi ne znači ujedno i njenu kvalitetnu primjenu kao ni kvalitetan izbor digitalnih medija koje koriste u nastavi. Stoga nas je nadalje zanimalo koje digitalne medije učitelji razredne nastave najčešće primjenjuju, na koji način dolaze do njih, kako vrednuju njihovu kvalitetu te u kojem dijelu nastavnoga sata ih najčešće primjenjuju. Učitelji razredne nastave su navodili različite digitalne medije koje koriste u nastavi. Iz Tabele 3. se iščitava koje najčešće koriste i njihova različitost.

Tabela 3. Različitost i učestalost korištenja digitalnih medija

Rang	Vrsta digitalnih medija	f	%
1.	Power Point – prezentacijski alat MS Office paketa	143	55
2.	Repozitorij digitaliziranog nastavnoga sadržaja – izdavačke kuće	100	39
3.	Repozitorij digitaliziranog nastavnoga sadržaja – obrazovni web-portali	80	31
4.	Online web-alati – Web 2.0 alati	50	19

Vidljivo je da svi učitelji razredne nastave koji koriste IKT koriste *Power Point* prezentacije kao najčešći oblik digitalnoga medija. Matijević i sur. (2017a: 603) navode kako je česta upotreba *Power Point* prezentacija samo zamjena za upotrebu „ploče i krede“ ili grafoskopa te ukazuje na to da je nastava koja se organizira pomoću *Power Point* prezentacija frontalna, predavačka, usmjerena na nastavnika, tijekom koje učenici sjede, šute i prepisuju informacije nastavnog sadržaja u bilježnice.

Nadalje slijede *repozitoriji digitaliziranoga nastavnoga sadržaja* izdavačkih kuća koji pripremaju za učitelje gotove digitalne materijale za korištenje. Koristi ih 70% ispitanika koji koriste IKT u nastavi. Različite materijale s obrazovnih web-portala koristi više od polovice (56%) korisnika IKT-a u nastavi. Najčešće su, osim poznatih obrazovnih portala, navodili i različite portale kojima su autori učitelji, kao i grupe na društvenim mrežama poput Facebook grupa, gdje razmjenjuju svoje materijale s kolegama. Digitalne medije koje najmanje koriste su online web-alati – *Web 2.0 alati*. Njih koristi 19% svih ispitanika odnosno 35% ispitanika koji koriste IKT u nastavi, što je primjeren broj koji bi trebalo svakako povećati. Alate koje navode da najčešće koriste su sljedeći:

1. Alati za razmjenu medija (You Tube): objava videomaterijala (vlogging), audiosadržaja (podcasting) i razmjena fotografija.
2. Alati za kreativno učenje, izradu edukativnih igrica i materijala za učenje: Kahoot!, Hot potatoes, Formative, Moodle, Edmodo, Titanpad, Crossword labs, Pinterest, Zondle, Purpose games, Google App for Education, Glogster, Animoto, Mindomo, Prezi – The Zooming Presentation Editor.
3. Alati za komunikaciju, suradnju, razmjenu iskustava i znanja među korisnicima: Skype, Twitter, OpenID i Colab.

Iz dobivenih rezultata je vidljivo kako koriste izrazito veliku lepezu različitih online web-alata, što je izrazito pozitivan podatak. Međutim, ono što je izrazito važno za ostvarivanje ishoda učenja je način korištenja IKT-a kao i načini kako dobivaju različite didaktičke materijale te kritičnost prema dostupnim digitalnim medijima. Naime, njih 40 (15%) je odgovorilo da ih samostalno izrađuju, a svi ostali da ih preuzimaju s interneta, repozitorija izdavačkih kuća ili razmjenom s kolegama. Visoki postotak korištenja gotovih digitalnih materijala ukazuje na važnost razvijanja kritičkoga odnosa učitelja prema ponuđenim materijalima kao i ukazivanje na važnost njihove samostalne izrade, pri čemu treba voditi računa o tome da zadovolje didaktičke i tehnološke elemente vrednovanja digitalnih medija (Matijević i Topolovčan, 2017).

Učitelji razredne nastave koji koriste IKT u nastavi, prema dobivenim rezultatima istraživanja, digitalne medije najčešće koriste u *dijelu nastavnoga sata* kada se odvija obrada nastavnoga sadržaja i to koristeći *Power Point* prezentacije (52%), a potom slijedi dio ponavljanja i uvježbavanja (25%). Najmanje digitalne medije koriste u uvodnom dijelu sata (22%), koristeći različite multimedijske sadržaje koji uključuju više različitih medija. Rezultati dosadašnjih istraživanja u europskim zemljama su, za razliku od našega, ukazali kako učitelji IKT uglavnom koriste za izradu nastavnih materijala za ponavljanje i provjeravanje nastavnih sadržaja (Welzel-Breuer i sur., 2009; Kostović Vranješ, 2011) i da tada najčešće koriste različite didaktičke igre koje na privlačan način djeci predstavljaju pojedine sadržaje ili ih uvode u rješavanje problema, a koje razvijaju kognitivne vještine, inteligenciju, vještine rješavanja problema, osjećaj kompetencije i samopouzdanja (Moursund 2006; Sánchez i sur. 2006).

### *Vrednovanje digitalnih medija*

U trećem dijelu instrumenta istraživanja ispitanici su trebali vrednovati tri ponuđena digitalna medija s obzirom na ponuđene elemente vrednovanja koji su kreirani u skladu s elementima vrednovanja digitalnih medija autora Matijevića i Topolovčana (2017). Prije vrednovanja ponuđenih digitalnih medija prikazana im je primjena svakoga pojedinačno te nakon prezentacije svakoga uslijedilo je vrednovanje na ponuđenoj skali. Primjeri digitalnih medija su odabrani i preuzeti s internetskih stranica koje učitelji navode kao česti izbor dobavljanja digitalnih materijala. Cilj ovoga dijela istraživanja je bio uvidjeti kritičnost učitelja prema ponuđenim medijima kojih jako puno sličnih mogu pronaći na internetu. Slijedi kratak opis prikazanih digitalnih medija uz njihove fotografije. Fotografije su prikazane u izvornom obliku, koji nije najbolje estetski riješen, kako bi se prikazao i taj dio kvalitete digitalnoga materijala (vizualno oblikovanje sučelja).

Na Slici 1. je prikazan primjer 1. didaktička računalna igra *Kolo sreće*, koja je predviđena za korištenje pri obradi ili ponavljanju množenja do 7. Pokreće se klikom miša te se na isti način zaustavlja i pokazuje na račun koji učenik treba izračunati.



Slika 1. Didaktička računalna igra – Kolo sreće

Slika 2. prikazuje primjer 2. didaktičku računalnu igru *Kućica*, koja je predviđena za korištenje pri obradi ili ponavljanju računskih radnji s brojevima do 100. Klikom miša na određenu stepenicu se otvori zadatak te ga učenici trebaju riješiti na papir, bilježnicu ili ploču.

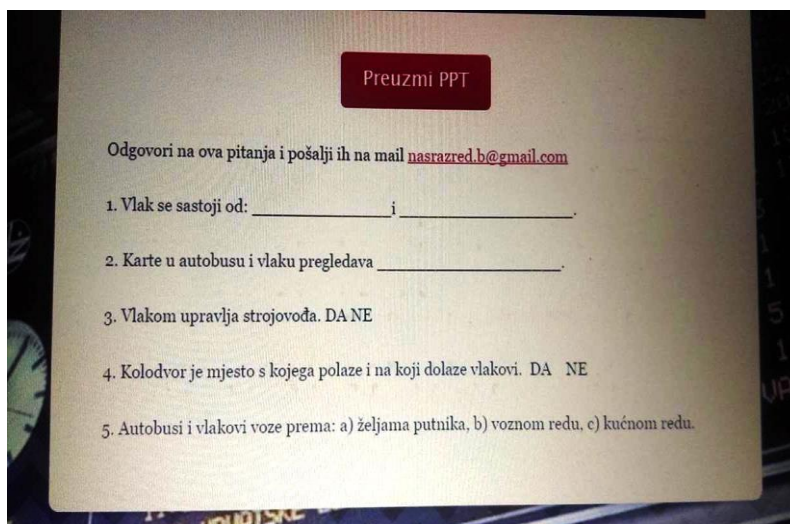


Slika 2. Didaktička računalna igra – Kućica

Primjer 3. prikazan je na slikama 3., 4. i 5., a predstavlja digitalni materijal *Putujemo vlakom*, koji je predviđen za korištenje pri obradi istoimene nastavne jedinice. Materijal se sastoji od nekoliko stranica s osnovnim teorijskim podacima o putovanju vlakom, koje se mogu pronaći i unutar *Power Point* prezentacije koja se može preuzeti unutar materijala. Sadrži i videoisječak iz filma *Vlak u snijegu* u kojem učenici pjevaju *Pjesmu zadrugara* iz istoimenoga filma. Na kraju materijala se nalaze pitanja, a odgovore na njih učenici trebaju poslati na mejl-adresu.







Slika 5. Digitalni materijal – Putujemo vlakom 3

Nakon prezentiranih primjera pojedinačno, učitelji su na skali procjene od 1 do 5 procjenjivali kvalitetu digitalnoga medija, gdje je 1 predstavljalo nisku, a 5 visoku kvalitetu. U Tabeli 4. su vidljivi dobiveni rezultati procjene.

Tabela 4. Vrednovanje digitalnih medija

Rb	Elementi	Primjer 1	Primjer 2	Primjer 3
1.	Sadržaj prikladan za ostvarivanje očekivanih ishoda	4,8	4,9	5,0
2.	Multimedijsko oblikovanje sadržaja	4,5	4,5	5,0
3.	Interaktivnost	4,5	4,7	4,5
4.	Vizualno oblikovanje sučelja	4,0	4,5	4,8
5.	Jednostavno rukovanje	5,0	5,0	5,0

Iz navedenih rezultata je vidljivo kako učitelji ponuđene materijale procjenjuju vrlo visokim procjenama. Uz navedene procjene učitelji su imali mogućnost da navedu to da li bi koristili ponuđeni digitalni materijal u neizmijenjenom obliku u nastavi ili da navedu potencijalne izmjene ili nedostatke. Rezultate ćemo prikazati pojedinačno.

*Primjer 1. (Kolo sreće)* bi u neizmijenjenom obliku koristilo 60% učitelja. Ostalih 40% bi izmijenilo podlogu, uklonilo reklame koje se pojavljuju, izmijenilo znak X za množenje te uočavaju da nema povratne informacije. Ni jedan ispitanik nije naveo materijalnu pogrešku samoga naslova nastavne jedinice.

Za *primjer 2. (Kućica)* se izjasnilo njih 75% da bi ga koristilo u neizmijenjenom obliku. Ostali su uočili da nema povratne informacije; ništa se ne događa kad se dođe do zadnjega zadatka te predlažu npr. dodati rečenicu pohvale i promijeniti uputu *Prvi stigni u kućicu!*

*Primjer 3. (Putovanje vlakom)* bi koristilo u neizmijenjenom obliku 65% ispitanika. Ostali navode kako nema interakcije, dizajn – pozadina i reklame odvlače pozornost, zatim navode neprimjerenost vrsta pitanja, prisutno je dosta definicija, a smatraju da je slanje na mejl nepotrebno.

Ispitanici su imali mogućnost da navedu gdje uočavaju *interaktivnost* u ponuđenim primjerima kao bitni element kvalitetnoga digitalnoga materijala. Odgovori su bili sljedeći: kada učiteljica postavlja pitanje, a učenik odgovara; kada učitelj proziva učenika; kada učenik riješi zadatak, a učiteljica pita ostale slažu li se s tim; čitanje i rješavanje zadatka; kada počne vrtinja pa učenici mogu sami stisnuti za pokretanje kola i odgovaraju na pitanja; računalo – učenik; gledanje pjesme i slike; slanje mejla; nastavni listić i *Power Point* prezentacija.

Iz svih prikazanih rezultata je vidljivo kako učitelji visoko vrednuju sve navedene digitalne materijale te bi ih veliki postotak koristio u neizmijenjenom obliku unatoč nedostacima koje je uočio manji broj ispitanika. Zabrinjavajući su podatci koje smo dobili s obzirom da smo već prije naveli kako najveći broj ispitanika dolazi do digitalnih materijala putem interneta, a ovakvi primjeri, koji nisu visoke kvalitete, su dostupni u jako velikom broju. Posebno zabrinjava njihova nedovoljna kritičnost prema ponuđenome te neuočavanje temeljnih elemenata kvalitetnoga digitalnoga materijala. Ovdje posebno možemo izdvojiti odgovore koji se odnose na element interaktivnosti, a iz kojih je vidljivo da postoji određeno nerazumijevanje samoga pojma. Također ovi rezultati su vrijedni jer potvrđuju nužnost rada na edukaciji učitelja u ovome području kako bi primjena IKT-a u nastavi bila na kvalitetnoj razini s kvalitetnim digitalnim medijima.

Zanimljiv podatak smo dobili obradom podataka za sve ispitivane varijable, a to je da se pokazalo kako nema statistički značajnih razlika s obzirom ni na jednu sociodemografsku varijablu ( $p > 0,05$ ). Bilo je za očekivanje kako će mlađi ispitanici koji najčešće imaju i manji broj godina radnoga staža te visoku stručnu spremu pokazati veću spremnost na korištenje IKT-a u odnosu na svoje kolege te kako će na samu primjenu i vrednovanje digitalnih medija gledati afirmativnije. Međutim, rezultati su pokazali drugačije. Pokazalo se kako navedena sociodemografska obilježja ispitanika nisu presudna kod osviještenosti ispitanika o nužnosti primjene IKT-a u nastavnom procesu, što je iznimno vrijedan rezultat koji je možda moguće protumačiti na način kako su naši ispitanici svjesni da je IKT postao ili će postati dio nastavnoga procesa, a ne samo jedna od kratkotrajnih inovativnosti. Može se pretpostaviti da su suočeni s tim da će se trebati sve više prilagođavati osmišljavanju nastave u novom multimedijском okruženju (Matijević, 2008).

## **Zaključak**

Implementacija informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavni proces je postala nužnost u današnjem svijetu digitalnih medija. Postavlja se pitanje koliko je naš sustav odgoja i obrazovanja pripremljen za novo multimedijско okruženje te koliko su učitelji kompetentni kako bi išli u korak s izazovima koji se pred njih postavljaju. Rezultati istraživanja ukazuju na to kako je primjena IKT-a sve učestalija u odnosu na prijašnje godine, ali ipak nedovoljna u odnosu na zahtjeve društva. Glavne poteškoće u njenoj primjeni, prema mišljenju učitelja, predstavlja tehnička opremljenost škola i osposobljenost učitelja za njihovu primjenu. Također je važno naglasiti kako učitelji uglavnom imaju pozitivan predznak prema korištenju IKT-a u nastavi. Rezultati ukazuju na to kako učitelji koji primjenjuju IKT, primjenjuju ga na različite načine, koristeći različite digitalne materijale koje najčešće preuzimaju od drugih, a manji broj njih ih samostalno izrađuje. Kod primjene digitalnih medija izuzetno je važno učiteljevo pravilno vrednovanje, u skladu s didaktičkim i tehnološkim elementima vrednovanja digitalnih medija te da ih nakon odgovarajuće procjene mogu pravilno izabrati. Rezultati prikazanoga istraživanja su pokazali kako razina procjene kvalitete digitalnih medija kod učitelja nije na najvišoj razini te kako je nužno raditi na usavršavanju učitelja za vrednovanje i izbor digitalnih medija. Ovaj segment je izuzetno važan pri

kvalitetnoj implementaciji IKT-a u nastavi kako bi se što kvalitetnije ostvarili ishodi učenja. Naravno, važno je naglasiti kako i pravilan odabir kvalitetnoga digitalnoga medija ne garantira višu razinu kvalitete nastavnoga procesa jer *tehnologija može pojačati dobro poučavanje, ali dobra tehnologija ne može nadomjestiti slabo poučavanje* (OECD, 2015).

Rezultati empirijskog istraživanja su otvorili niz pitanja za daljnja istraživanja, a ukazali su i na potrebu dodatnoga stručnog usavršavanja učitelja u području ovog istraživanja. Svakako bi bilo zanimljivo ispitati kod učitelja u kojem području primjene IKT-a se smatraju najmanje kompetentnima, kao i njihove potrebe za dodatnim razvojem u ovome području te u skladu s rezultatima istraživanja bi bilo nužno izraditi program stručnoga usavršavanja kako bi razina računalne kompetencije učitelja, uključujući segment vrednovanja i izbora digitalnih medija, bila što viša, a sve sa svrhom unaprjeđenja odgojno-obrazovnoga procesa.

## Literatura

- Ally, M. (2005) *Osnove obrazovne tehnologije online učenja*. Edupoint br. 38. URL: [http://www.carnet.hr/casopis/38/clanci/3?CARNetweb=\(2018-03-01\)](http://www.carnet.hr/casopis/38/clanci/3?CARNetweb=(2018-03-01))
- Association on for Educational Communications and Technology (1977) *Educational technology: Definition and glossary of terms*. Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology.
- Balanskat, A., Blamire, R., Kefala, S. (2007) *The ICT Impact Report: A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. URL: [http://insight.eun.org/shared/data/pdf/impact\\_study.pdf](http://insight.eun.org/shared/data/pdf/impact_study.pdf) (2013-08-15)
- Batarelo, I. (2003) *Obrazovni dizajn i formativna procjena učinkovitosti multimedija*. Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu, 5 (2), str. 187-201.
- Batarelo Kokić, I., Kisovar-Ivanda, T. (2014) *Utjecaj informacijsko-komunikacijske tehnologije na obrazovanje odraslih osoba s invaliditetom*. Školski vjesnik, 64 (4), str. 501-514.
- Bates, A. W. (2004) *Upravljanje tehnološkim promjenama: Strategije za voditelje visokih učilišta*. Zagreb: CARNet / Benja.
- Blake, N. (2015) *Heutagogy - What?* URL: <http://www.neas.org.au/wp-content/uploads/1.c-NIKKI-BLAKE.pdf> (2018-03-01)
- Blažević, I. (2016) *Suvremeni kurikulum i kompetencijski profil učitelja*. Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu, Vol. No. 6-7, 2016., str. 119-131.
- EACEA / Eurydice (2012) *Razvijanje ključnih kompetencija u europskim školama: Izazovi i prilike za politiku*. URL: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic\\_reports/145HR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic_reports/145HR.pdf) (2018-03-01)
- Evard, M. (1995) *Articulation of design issues: Learning through exchanging questions and answers*. The Media Laboratory, Massachusetts Institute of Tehnology, MA.
- Faure, D. (2002) *Education on the Internet, My Favourite Uses of Websites in Biology and Science Teaching*. URL: [www.spartacus.schoolnet.co.uk/internet/41a.htm](http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/internet/41a.htm) (2013-07-15)
- Heidt, U. E. (1974) *Klassifikationsprobleme von Medien in Lehr- und Lernprozessen*, In: Dichanz, H. (Hrsg.), *Medien im Unterrichtprozesse*. Munchen: Juventa Verlag, S., str. 210-260.
- Hrežnjak, I. (2016) *Usporedba primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije u razrednoj i predmetnoj nastavi*. Čakovec: Odsjek za učiteljske studije Učiteljskog fakulteta u Čakovcu. URL: <https://dr.nsk.hr/islandora/object/ufzg%3A155/datastream/PDF/view> (2017-08-20)
- Hutinski, Ž., Aurer, B. (2009) *Informacijska i komunikacijska tehnologija u obrazovanju: stanje i perspektive*. Informatologija 42, (4), str. 265-272.
- Issing, L. J. (Hrsg.), (1997) *Information und Lernen mit Multimedia*. Weinheim, Beltz Verlag.
- Kock, P. (1977) *Didaktik der Medien*. Donauworth, Ludvig Auer Verlag.

- Kostović Vranješ, V. (2011) Information-communication technologies in biology teaching: present states and possibilities. U: *Digital technologies and new forms of learning*. Milat, Josip (ed.), Split: Faculty of philosophy University of Split, Faculty of education University of Chieti-Pescara, 2011: str. 181–189.
- Kostović Vranješ, V. (2012) Digitalna kultura učenika na početku primarnog obrazovanja. U: *Pedagogija i kultura, Kultura kao polje pedagoške akcije: odgoj i obrazovanje, kurikulum*.
- Kostović Vranješ, V., Bulić, M., Novoselić, D. (2013) Kompetencije učitelja biologije za primjenu informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavnom procesu. *Sveučilište u profesionalnom usavršavanju učitelja u osnovnoj školi*. Znanstveni skup s međunarodnom suradnjom održan 6.–7. studenoga 2013. u Splitu. Split, Filozofski fakultet.
- Ladan, A. (2017) *Web 2.0 alati u razrednoj nastavi*. Zagreb: Odsjek za učiteljske studije. URL: file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/ladan\_ana\_ufzg\_2017\_integ\_sveuc.pdf (2018-07-10)
- Lukša, Ž., Vuk, S., Pongrac, N., Bendelja, D. (2014) *Tehnologija u nastavi prirode i društva u osnovnoj školi*. EdBi, 1, str. 27–35.
- Magdić, T. (2017) *Mediji u nastavi glazbene kulture*. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti. URL: file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/magdic\_tena\_foozos\_2018\_diplo\_sveuc.pdf (2018-07-10)
- Matijević, M. (1999) Učitelji, Internet i nastavne strategije. U: Rosič, V. Zbornik *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, str. 676–683.
- Matijević, M. (2004) Multimedijalnost i multimedij kao predmet proučavanja multimedijske didaktike. U: *Unaprjeđujemo kvalitetu odgoja i obrazovanja*. Zagreb: HPKZ.
- Matijević, M. (2008) *Novo (multi)medijsko okruženje i cjeloživotno obrazovanje*. *Andragoški glasnik*, 12 (1), str. 19 – 27.
- Matijević, M. (2012) *The new learning environment and learner needs this century*. *Procedia – Social and Behavioral*, 46, str. 3290–3295.
- Matijević, M. (2013) Multimedijaska i konstruktivistička didaktika u učionici iz 19. stoljeća. U: Hrvatić, N., Klapan, A. *Pedagogija i kultura*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 291–299.
- Matijević, M. (2013a) *Uvjetovanost izbora i didaktičkog oblikovanja medija u nastavnom procesu i učenju*. *Školski vjesnik*, 62 (2–3), str. 303–325.
- Matijević, M., Topolovčan, T. (2017) *Multimedijaska didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Matijević, M., Topolovčan, T., Rajić, V. (2017a) *Nastavničke procjene upotrebe digitalnih medija i konstruktivističke nastave u primarnom i sekundarnom obrazovanju*. *Croatian Journal of Education*, 19 (2), str. 563–603.
- Milinić, A., Nemeth-Jajić, J. (2011) *Informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi hrvatskoga jezika*. U: Milat, J. (ur.): *Digital technologies and new forms of learning*. Split: Filozofski fakultet, str. 314–321.
- Moursund, D. (2006) *Introduction to Using Game sin Education: A Guide for Teachers and Parent*. URL: <http://darkwing.uoregon.edu/poursund/dave/index.htm> (2018-03-01)
- OECD (2015) *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. PISA, OECD URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en> (2018-03-01)
- Peat, M., Taylor, C. (2005) *Virtual biology: how well can it replace authentic activities?* URL: <http://science.uniserve.edu.au/pubs/callab/Vol13/05.web.pdf> (2018-03-01)
- Petko, D. (2012) *Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the "will, skill, tool" model and integrating teachers' constructivist orientation*. *Computers & Education*, 58, str. 1351–1359. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.> (2018-03-01)
- Pont, B., Sweet, R. (2003) *Adult learning and ICT: How to respond to the diversity of needs?* Education and Training Policy Division Directorate for Education, OECD/NCAL International Round Table.

- Ramboll Management (2006) *Elearning Nordic: Impact of ICT on education*. URL: [http://www.opf.fi/download/47637\\_eLearning\\_Nordic\\_English.pdf](http://www.opf.fi/download/47637_eLearning_Nordic_English.pdf) (2018-03-01)
- Reid, S. (2002) *The integration of information and communication technology into classroom teaching*. Alberta Journal of Educational Research 48 (1).
- Rodek, S. (2007) *Novi mediji i učinkovitost učenja i nastave*. Školski vjesnik, 56 (1-2), str. 165-170.
- Rodek, S. (2011) *Novi mediji i nova kultura učenja*. Napredak, 152 (1), str. 9-28.
- Rončević, A. (2008) *Uvjerjenja učitelja o multimedijima i ishodi učenja kod učenika*. URL: <http://bib.irb.hr/datoteka/398761.UVJERENJA.pdf> (2018-03-01)
- Sánchez, J., Salinas, A., Sáenz, M. (2006) *Mobile Game-Based Science Learning*. URL: <http://apru2006.dir.u-tokyo.ac.jp/pdf/1a-4.pdf> (2013-07-15)
- Stamoulis, E., Plakitsi, K. (2009) *Activity Theory As A Tool For Analyzing Primary Science Learning Environments Enriched By History And Philosophy Of Science And Also Ict Technologies*. ESERA, Conference Istanbul, pp. 349.
- UNESCO (2005) *Information and communication technologies in schools: a handbook for teachers or how ICT Can Create New, Open Learning Environments'*. France: UNESCO. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139028e.pdf> (2018-03-01)
- Welzel-Breuer, M., Graf, S., Stadler, H., Raikova, Z., Erb, R., Lavonen, J., Buty, C., Ioannidis, G. (2009) *Application Of Computer Aided Learning Environments In Schools Of Six European Countries*. ESERA, Conference Istanbul, pp.422.
- Yang, K. T., Wang, T. H., Kao, Y. C. (2009) *Investigating The Effectiveness Of Interactive Whiteboard In Elementary School Classroom Teaching*. ESERA, Conference Istanbul, pp. 338.

## THE EVALUATION AND THE CHOISE OF DIGITAL MEDIA IN TEACHING

### *Abstract*

The development of the information-communication technology (ICT) increases the quantity of various publicly accesible digital media that can be potentially used in the educational process. However, their amount and rapid development bring their quality into questin in accordance with the didactic and technological elements of evaluation. It is, therefore, neccessary to think about the level of critical observation of the teacher by choosing one of them in class, the way of their implementation and competence for independent modelling of various multimedia content.

An investigation has been conduced among primary school teachers with the goal of establishing of the ways of evaluation and the choise of digital media which they use or colud use in class. Tha aim has been to determine whether they have used digital media so far and which ones specifically, to determine the critical relationship (according to the elements of evaluation) towards publicly accessible digital media which were offered and the possibility of their choise for usage in class.

The differences according to the socio-demographic characteristics of the examinees.

The results of the investigation can help during the creation of the programme of the initial and lifelong education of teachers in order for them to be qualifie for quality usage of digital media in class on different levels of activity. The results can be an encouragement for the future and present teachers in creating a modern educational process improved by digital media.

*Key words: digital media, information-communication technology, teachers, evaluation*

Naida Gadžo

## IGRE NA RAČUNARU – VIDEOIGRE I NJIHOV EFEKAT NA RAZVOJ I PONAŠANJE DJECE

### *Sažetak*

Savremeno doba obilježeno tehničko-tehnološkom revolucijom i razvojem medija, koji omogućavaju masovnu komunikaciju, donosi nove vidove zabave i provođenja slobodnog vremena, kako djece i omladine, tako i odraslih ljudi. Videoigre zasigurno su jedna od najkomercijalnijih, najzastupljenijih i najpopularnijih aktivnosti koje zaokupljaju pažnju čovječanstva, te su predmet neumornog propitivanja njihovog uticaja na korisnike, naročito one najmlađe. Privlače posebnu pažnju roditelja i učitelja, koji s neskrivenom zabrinutošću posmatraju taj još nedovoljno ispitan fenomen, te postavljaju brojna pitanja vezana za efekte igranja videoigara na psihomotorički razvoj djece, usvajanje znanja, razvijanje njihovih vještina i navika. Rad objašnjava osnovne pojmove bitne za razumijevanje problematike, daje rezultate nekoliko naučnih istraživanja koja se bave uticajem videoigara na razvoj i ponašanje djece i omladine, na osnovu stručne i naučne relevantne literature ukazuje na najznačajnije pozitivne i negativne efekte igranja videoigara i daje preporuku za dalju primjenu videoigara. Kao i sve igre, čija nam je važnost u odgoju i učenju dobro poznata, tako i videoigre imaju mnogostruke prednosti, pozitivno djeluju na razvoj mnogih struktura i vještina, te ukoliko su kvalitetno i usmjereno dizajnirane, olakšavaju proces učenja i komunikacije učenicima i odraslim osobama sa različitim teškoćama.

Ključne riječi: *videoigre, djeca, učenje, psihomotorički razvoj, nasilje*

### **Uvod**

Osvrnemo li se na ne tako davnu prošlost, pogledamo li nekih 40-tak godina unazad, kako bismo uočili bitne i zanimljive segmente djetinjstva tadašnje generacije djece i mladih ljudi, zapaziti ćemo, najuže rečeno, veće ili manje grupe djece u izravnom socijalnom kontaktu, kontaktu „oči u oči“, zabavljeno gotovo cjelodnevnim, raznovrsnim igrama na otvorenom, na igralištima, prostranim livadama, ulicama, dvorištima, sportskim terenima. Igre „žmire“, „lovice“, „lastike“ bile su radosna svakodnevica djece tog perioda, a omiljene i dostupne alatke tadašnjih popularnih igara bile su krpna lopta, stara boca, nekoliko metara lastike, kamenje i sličan priručni materijal. Naravno, u vrijeme kada se nisu igrali, pomagali su roditeljima u svakodnevnim kućanskim poslovima, te izvršavali svoje školske obaveze, kako im to dragocjeno vrijeme igre ne bi bilo uskraćeno. Danas, omiljena igračka gotovo svakog djeteta je računar, tablet ili mobitel, uređaj koji mu omogućava da u bilo kojem momentu, uroni u vješto dizajnirani, slikoviti, uzbudljivi, imaginarni svijet virtualnih igara, da bude glavni akter ponuđene priče, da komunicira sa imaginarnim, virtualnim „prijateljima“, ili čak da u igru uključi svoje drugare, a sve to bez ikakve potrebe za stvarnim kretanjem, naprezanjem, bez ikakve potrebe da iskorači iz zidova svoje sobe. Današnje moderne „alatke“ i njihove mogućnosti, koje svakim novim danom sve više napreduju i pružaju veće, brojnije, privlačnije izazove, oduševljavaju djecu širom svijeta, te zaokupljaju njihovu pažnju, u



tolikoj mjeri da djeca najveći dio dana, ukoliko im je to dopušteno, provode sjedeći i gledajući u blješteći ekran i izvršavajući razne zadatke, koje pred njih postavlja računarski program, na kojem se zasniva igrice. Često, nisu svjesni vremena provedenog za računarom, imaju stalnu potrebu za igranjem igrice, pa čak i kad naprave kratku pauzu, jedva čekaju da ponovo otpočnu s igranjem. Suočeni s ovim fenomenom, roditelji, odgajatelji, pedagozi, psiholozi, dakle svi relevantni ljudi, koji se na bilo koji način bave odgojem djece, s neskrivenim čuđenjem i strepnjom posmatraju njihovo djetinjstvo, propituju efekte igranja videoigara na rast i razvoj, pribojavajući se pojave neželjenih oblika ponašanja i negativnih osobina ličnosti, te iz te bojazni, zbunjeni mnogobrojnim, ponekad i kontradiktornim informacijama i saznanjima, idu iz krajnosti u krajnost: od negiranja pozitivnih efekata i zabrane videoigara, do njihovog potpunog uvažavanja. U radu nastojimo odgovoriti na potrebe odgajatelja, učitelja, pedagoga za teorijskim i empirijskim saznanjima o najčešće postavljanim pitanjima, koja se odnose na efekte dugotrajne izloženosti ovom vidu zabave na razvoj mozga i kognitivnih funkcija djeteta, razvijanje nasilnih oblika ponašanja i nedostatak poticaja za razvoj pozitivnih ljudskih emocija i vrijednosti, otuđenje od socijalne sredine i nemogućnost izravne interakcije s vršnjacima i drugim ljudima, „gubljenje“ vremena na „nekorisne“ stvari, a zanemarivanje školskih i drugih obaveza, nepostojanje poticaja složenih motoričkih kretnji i aktivnosti, čime je upitan motorički razvoj djeteta, dugotrajno sjedenje i izloženost zračenju ekrana. Cilj nam je izložiti postojeću teorijsku i empirijsku građu i pregled činjenica, kako bi istakli fenomen videoigara kao jedan od itekako prisutnih i važnih odgojnih uticaja u životu djece i omladine, koje kao takve treba prihvatiti, te ukazati na pozitivne i negativne efekte igranja videoigara, kako bi mogli iskoristiti sve njihove prednosti, a otkloniti ili ublažiti nedostatke.

Pozivajući se na relevantnu stručnu i naučnu literaturu, nastojat ćemo objasniti sam pojam, karakteristike i specifičnosti videoigara, njihove vrste i uobičajene namjene. S obzirom na to da su videoigre, i pored svojih specifičnosti, vrsta igara, namijenjene djeci i omladini, dat ćemo i kratak osvrt na značaj koji ima igra u dječijem životu, te njen uticaj na pravilan rast i razvoj djeteta. U radu ćemo iznijeti i činjenice o pozitivnim i negativnim efektima koje imaju različite vrste videoigara na kognitivni, psihomotorički, emocionalni i socijalni razvoj djece i omladine, te ukazati na problem nasilja koje je zastupljeno u videoigramama, te u kakvom je to odnosu sa pojavom nasilnih oblika ponašanja kod djece, pri čemu se pozvati na zaključke bihevioralne studije koja je ispitala da li nasilne videoigre zapravo uzrokuju povećanje agresivnog a smanjenje prosocijalnog ponašanja djece. Iznijet ćemo zaključke studija koje su se bavile primjenom videoigara u terapijske i obrazovne svrhe, kako bismo naglasili pozitivne efekte i mogućnosti primjene videoigara za smanjenje i uklanjanje neželjenih simptoma ponašanja, ali i mogućnost njihove primjene za učenje, naročito uz stalno napredovanje informacijsko-komunikacijske tehnologije, koja svoju primjenu treba naći u obrazovanju i olakšati učenje i pristup informacijama.

Uočavajući aktuelnost teme, kroz direktan odgojno-obrazovni rad sa učenicima u nastavi, ali i kroz razgovor s roditeljima, starateljima, učiteljima i pedagozima, najprije smo formirali problem i cilj istraživanja, a potom pristupili prikupljanju naučne građe, kroz pretraživanje literature, bibliografskih baza podataka, a na temelju prethodno definisanih ključnih riječi, koje su olakšale pretraživanje elektronskih baza podataka. Za relevantne izvore saznanja izabrali smo one koji tretiraju problem, odgovaraju postavljenom cilju, te daju odgovore na željena pitanja. Njih smo analizirali, kritički procijenili, uporedili, te sažeto prikazali u radu, s nadom da će rad rasvijetliti tretiranu problematiku, te dati opće smjernice za korištenje i mogućnosti primjene videoigara.

## Značaj igre

Igra je najvažnija aktivnost djeteta i nezamjenjiva „strategija odgoja, strategija obrazovanja, te metoda učenja“ (Matijević i Topolovčan, 2017: 113). Igra je djetetova urođena potreba, osnovni oblik dječije aktivnosti, kroz koju ono zadovoljava potrebu za kretanjem i djelatnošću. Igra omogućava djetetu da upozna svijet oko sebe, stiče životna iskustva, usvaja norme ponašanja, razvija komunikacijske vještine, sposobnost kooperacije, motoričke i mentalne sposobnosti (Omerović, Čirić, Alispahić, Kalajac i Tufekčić, 2015). Kamenov (2009) ističe da značaj igre proizilazi iz akcije, koja nije samo jednostavno trošenje mišićne energije ili mehaničko izvođenje nečije zamisli, nego u toj akciji dijete zapravo kombinuje operacije, manipulirše i eksperimentirše fizičkim i simboličkim materijalom. U igri dijete stvara situaciju koja se nalazi pod njegovom kontrolom, koju u potpunosti razumije, u kojoj se osjeća sigurno, što mu pruža mogućnost da isprobava kombinacije i situacije koje ne bi pokušalo u svakodnevnom životu (Kamenov, 2009). O neophodnosti igre za skladan razvoj dječije ličnosti govore i Rečicki i Girtner (2002), te navode da igra pruža osjećaj zadovoljstva, neizvjesnosti, slobode, iako se odvija po određenim pravilima, sadrži simbolički aspekt, te aktivno zalaganje sudionika.

Možemo reći da je igra omiljena djeci upravo zbog toga što im omogućava pravo izbora i daje svojevrsnu slobodu. Djeca, prema svojim željama, interesima, mogućnostima biraju vrstu igre, određuju vrijeme njenog dešavanja, mjesto i trajanje aktivnosti. Aktivni su sudionici igre, što im omogućava da biraju suigrače, postavljaju pravila, mijenjaju pravila ako je to potrebno, i prilagođavaju igru svojim potrebama. U najvećoj mjeri upravljaju tokom događaja, situacijama i okolnostima u igri. Igrom iskazuju svoju ličnost, potrebe, sklonosti, suočavaju se sa životnim situacijama i problemima i na svoj način, bez pritiska i prisile, uče kako ih riješiti i njima ovladati. Igra im omogućava kognitivni, emocionalni, socijalni i fizički napredak.

## Videoigre – igre na računaru

Kako su sve nabrojane karakteristike, zajedničke za gotovo sve vrste igara, tako i videoigre pružaju iste mogućnosti. Pored toga, bitne karakteristike, koje ovu vrstu aktivnosti, izdvajaju kao zasebnu jesu zasnovanost na računarskom programu, što implicira programiranost pravila igre, te neophodnost monitora i drugih upravljačkih uređaja. Videoigre zaokupljaju pažnju publike svojim nevjerovatnim izražajnim performansima, kvalitetnim, gotovo realnim i plastičnim prikazima slike upotpunjuju vizuelni događaj korisnika, te uz odgovarajuće slušne podražaje stvaraju osjećaj realnosti, ali i iluzije, uz učešće sa „sigurne udaljenosti“, bez stvarnih posljedica i opasnosti, s mogućnosti zaustavljanja ili vraćanja na početak igre. Kao jedan vid poticaja, često se za određene akcije i aktivnosti nude određeni bodovi, različite vrste nagrada ili prelazak na viši nivo. Takav pristup daje korisniku osjećaj vlastitog uspjeha što predstavlja snažno motivaciono sredstvo.

Postoje različite vrste videoigara. Rečicki i Girtner (2002) videoigre razvrstavaju na akcione, avanturističke, igre simulacije i igre za razmišljanje. Ristić i Radovanović (2013) sve računarske i videoigre, koje obuhvataju igre sa personalnog računara, konzolne igre, igre putem mobilnih telefona i portabl – igre nazivaju digitalnim igrama, te ih klasifikuju na avanturističke igre, igre simulacije, igre za razmišljanje, akcione igre, strategija u realnom vremenu, igre igranja uloga, igre virtuelne realnosti i mješovite igre. Matijević i Topolovčan (2017) klasifikuju videoigre na pustolovne, igre platforme, puzzle, igre uloga, pucnjava, sportske i strateške igre, te razlikuju još i

igre simulacije i obrazovne igre. Svaka od navedenih vrsta videoigara sa sobom nosi određene pozitivne i negativne karakteristike i efekte na igrača, bilo da se radi o djetetu ili odraslom čovjeku, ali, imajući u vidu da je dječiji mozak zbog tendencije razvoja podložniji utjecaju, to su i efekti koje videoigre imaju veće kod djece, nego kod ostale populacije.

## **Efekti videoigara**

Kako su videoigre osvojile svjetsko tržište, uvukle se u gotovo sve domove, te tako postale globalni fenomen, tako se počelo sa intenzivnim proučavanjem njihovih benefita, ali i eventualnih negativnih konotacija i posljedica.

Bilić, Gjučić i Kirinić (2010) naglašavaju da videoigre obogaćuju svijet mašte i na tom području pružaju nebrojene mogućnosti. Ističu i da videoigre potiču misaone procese, uključujući i pamćenje, razvijaju pažnju i koncentraciju, poboljšavaju koordinaciju pokreta, naročito koordinaciju oko-ruka. Značajne su za razvijanje sposobnosti prostorne orijentacije, rješavanja problema, upravljanja resursima, donošenja odluka. Omogućavaju interakcije i saradnju sa drugom djecom, pri čemu se slušaju ideje drugih, zajedno planiraju aktivnosti i djelovanja, te se razvijaju vještine vođenja. Slične pozitivne efekte navode i Eichenbaum, Bavelier i Shawn (2014), te dodaju da igranje igara na računaru, u mozgu, izaziva lučenje dopamina, hemijske tvari, koja je značajna za „komunikaciju“ među neuronima, odnosno za jačanje veza među neuronima i prenošenje nervnog impulsa od ćelije do ćelije. Lučenje dopamina stvara dobru podlogu za učenje, a višestruko ponavljanje određenih akcija i aktivnosti dovodi do njihovog učvršćivanja i memorisanja, što se nalazi u osnovi procesa učenja.

David, Predatu i Cardoso (2018) su prepoznali sposobnost djece i adolescenata da učinkovito identificiraju i razumije emocije kao važan aspekt kognitivnog i emocionalnog razvoja, koji je zaslužan za pozitivne ishode kao što su dobro mentalno zdravlje, razvijene socijalne vještine, bolja akademska postignuća, ali istodobno i negativne ishode kao što su različiti emocionalni poremećaji, agresivnost i gora akademska postignuća. Uvidjeli su i potrebu za djelovanjem u području emocionalnog života djece i adolescenata, kako bi naučili prepoznati i razlikovati funkcionalne emocije od disfunkcionalnih, te ovladati strategijama koje će im omogućiti da se nose s emocijama i da dođu do prihvatljivih oblika ponašanja. Upravo tu su uvidjeli i mogućnost primjene videoigara u terapijske svrhe, pa su na uzorku od 22 djece i adolescenata od 10 do 16 godina, proveli pilot-studiju, koju je odobrio Odbor za institucionalnu reviziju Sveučilišta Babeş-Bolyai u Rumuniji. Studija je podrazumijevala dizajniranje i razvijanje terapijske online videoigre Feeling Better, prilagođene za tablete i pametne telefone, koja se temelji na liku RETMAN, razvijenom 1979. godine u Institutu Albert Ellis u SAD-u, u okviru nastajanja REBT (Rational Emotive Behavior Therapy) tehnike orijentirane na sadašnjost i trenutna uvjerenja, disfunkcionalne emocije i maladaptivna ponašanja, kao i na njihov međusobni odnos, s ciljem dolaska do kognitivnih, emocionalnih i promjena u ponašanju, kada su u pitanju različite dijagnoze i različite dobne populacije. RETMAN je izabran zbog njegove popularnosti među djecom i adolescentima, koji su dobna kategorija kojom su se bavili autori studije. Videoigra Feeling Better je dio RETHink terapeutske online platforme, koja ima za cilj promicanje emocionalnog razumijevanja djece i adolescenata učeći ih razlikom između funkcionalnih i disfunkcionalnih negativnih emocija. U toku igre igrač odabire jedan od ponuđenih likova, te dodirivanjem zaslona osjetljivog na dodir, održava lik u zraku i prikuplja funkcionalne emocije čiji su nazivi ispisani na

balonima različitih boja, a pri tome izbjegavaju balone s nazivima disfunkcionalnih emocija i druge prepreke. Ukoliko sudionik prikuplja disfunkcionalne emocije, gubi, te mora igrati ponovo. Količina stečenih bodova za prikupljene funkcionalne emocije je pokazatelj razumijevanja emocija. Dobijeni rezultati su ponudili preliminarne dokaze koji sugeriraju da terapijske videoigre, prilagođene tabletama i pametnim telefonima, mogu biti koristan alat za poboljšanje vještina regulacije emocija u djece i adolescenata, što je nužan prvi korak za dalji prijenos tih vještina u stvarnu životnu situaciju.

Pored terapijskih efekata, videoigre imaju značajan potencijal u obrazovnom području. Omogućavaju razvoj svih oblika znanja i učenja, te su njihove prednosti vidljive „u dobro struktuiranim zadacima za rješavanje, rasporedu sadržaja i aktivnosti, organiziranju aktivnosti koje omogućavaju transfer informacija u kratkoročno, a zatim i u dugoročno pamćenje“ (Matijević i Topolovčan, 2017: 121). Isti autori ističu da računarske igre zapravo objedinjuju konstruktivističke strategije učenja i to učenje rješavanjem problema, istraživanje, saradničko učenje, projektno učenje, učenje zasnovano na igri, aktivno učenje, što omogućava razvoj samostalnosti, poduzetnosti, kreiranje novih proizvoda, razvijanje i ovladavanje metagognitivnim strategijama učenja i usvajanja znanja. Iste vrijednosti videoigara ističu i Ristić i Radovanović (2013), te kao primarni cilj primjene ovakvih vrsta igara navode razvijanje motivacije korisnika za igranjem igrica, odnosno za učenje. Pored toga „digitalne igre u obrazovanju obezbeđuju platformu za aktivno učenje, jer omogućavaju učenje putem iskustva i otkrića, prilagođavaju se potrebama korisnika (učenika ili studenata), njihovim predznanjima i interesovanjima, obezbeđuju trenutnu povratnu informaciju o nivou postignutog useha i mogu doprineti razvoju novih metoda učenja, poučavanja i razumevanja (Ristić i Radovanović, 2013: 109). Vrijednost igara na računaru u obrazovanju su prepoznali i Perez, Duque i Garcia (2018), koji su u svom istraživanju obuhvatili uzorak od 119 učenika osnovne škole, raspoređenih u 12 razreda u 7 obrazovnih centara u Valenciji, te su primjenom digitalnih igara iz područja matematike, jezika i prirode i okoliša ispitivali njihov uticaj na povećanje nivoa dosignuća i inteligencije iz ovih područja. Digitalne igre korištene u području matematike uključivale su aktivnosti i zadatke vezane za račun i numerisanje, gdje je vremenska varijabla zahtijevala brzinu i tačnost kako za dobivanje nagrada tako i za postizanje uspjeha. Ove igre su zasnovane na scenariju sa zanimljivim likovima, povezanim sa računom i odgovarajućim zadatkom, potiču igrače na naporan rad, a sve s ciljem uspješnog rješavanja zadatka. Igre jezika podrazumijevaju sadržaje vokabulara i pravopisa, vremenska varijabla također zahtijeva napor i brzinu kada je u pitanju pronalaženje riječi, sinonima, prepoznavanje značenja riječi, načina na koji su riječi napisane, crteža koji predstavljaju odgovarajuće riječi. Dodatna motivacija je ponovo ostvarena kroz prisutnost zanimljivih likova i priča. Videoigre povezane s prirodom i okolišem zahtijevaju postupke usporedbe i klasifikacije objekata, zajedno s simulacijama koje uče učenike da prepoznaju i identificiraju sadržaje obuhvaćene temom (poznavanje ljudskog tijela, geografija, flora i fauna itd.), gdje je vizualni aspekt igara nastao kao dodatni izvor motivacije. Ove igre aktiviraju vještine i kompetencije izravno povezane s tipičnim inteligencijama navedenih područja. Rezultati pružaju dokaze o povoljnom uticaju na povećanje inteligencije u sva tri područja, a najbolji rezultati zapaženi kada su u pitanju slušanje glasovnih poruka u videoigrama, komunikacija na govornom jeziku, poznavanje rime, čitanja, simulacija i virtuelna manipulacija novim materijalima, znatiželja, postavljanje pitanja, dalje istraživanje, uživanje u matematičkim temama, javljanje interesa za matematičke videoigre, pogotovo one u kojima se koriste različite strategije.

Bitno je napomenuti da su sve popularnije i didaktičke videoigre, koje sadrže obrazovne softvere za pospješivanje učenja, a naročito su prilagođeni djeci s posebnim obrazovnim potrebama.

Kada su u pitanju socijalne interakcije, iz navedenog vidimo da one nisu isključene igranjem videoigara, nego da zapravo videoigre, naročito igre koje su dostupne online, na svojstven način omogućavaju komunikaciju i saradnju velikog broja učesnika, neovisno o dobi učesnika i mjestu njihovog stanovanja, pa tako pružaju mogućnost povezivanja i stvaranja socijalnih kontakata i odnosa ljudi iz cijelog svijeta. Virtualni svijet može biti izuzetno dobro mjesto za širenje ideja, projekata, formiranje stavova, razgovor o osjetljivim i neprijatnim temama, za traženje i dobijanje pomoći za probleme sa kojima su suočeni u stvarnom svijetu, a takođe pogoduje i za marginalizirane skupine, sramežljive osobe i osobe niskog samopoštovanja ( Matijević, Bilić i Opić, 2016). Naravno, treba imati u vidu da su ti ljudi povezani jednim ciljem, a to je rješavanje problema i izazova koje postavljaju složeni programski softveri, pri čemu je najčešće naglasak na takmičarskim odnosima, bilo među pojedincima ili skupinama, pa se pozitivni efekti iscrpljuju unutar tog kruga djelovanja, dok su u drugom planu, ili potpuno zanemareni drugi vidovi i aspekti komunikacije, koji su u funkciji razvijanja humanih odnosa, širenja univerzalnih stavova i sistema vrijednosti, a potpuno izostavljena neposredna komunikacija „oči u oči“, čak iako je omogućeno i vizualno komuniciranje sudionika.

Pozitivni efekti videoigara zavise najčešće od vrste videoigre koja se primjenjuje. Recički i Girtner (2002) ističu značaj logičkih i strateških igara, koje zahtijevaju angažovanje viših intelektualnih funkcija, potiču na promišljanje i razvijaju logičko zaključivanje. Takve igre su šah, mlinovi, premetaljke, memorijske igre, labirinti, igre kartama i sl. Igre simulacije su veoma značajne za ovladavanje određenim sposobnostima i procesima, kao što su vožnja automobila ili letenje avionom. Igranjem ovih vrsta igara, korisnici imaju priliku da kroz različite sadržaje, usvoje osnovne koncepte znanja i ovladaju vještinama iz oblasti ekonomije, trgovine, ekologije i sl. Tako su ponuđeni programi izgradnje cijelih gradova, plantaža i kompanija, koji podrazumijevaju upravljanje raznovrsnim materijalnim i ljudskim resursima. Kroz igre simulacije ponuđeni su i programi brige o životinjama i kućnim ljubimcima, čime se razvija ekološka svijest i pozitivan odnos prema živim bićima. Odražavaju stvarne procese i pojave, u kontroliranim i sigurnim uslovima, te su omiljene među djecom.

Pored pozitivnih efekata, uz videoigre vezuju se i neželjeni efekti i učinci na zdravlje i ponašanje.

Vidljivo je da djeca i odrasli ljudi, zaokupljeni nebrojenim mogućnosti mašte i iluzije, očarani vizuelnim fenomenima koje nude videoigre, sve više vremena provode sjedeći za računarom, što se, sasvim sigurno, nepovoljno odražava na njihovo zdravlje. Danas smo svjedoci brojnih upozorenja svih vodećih zdravstvenih ustanova i institucija i njihovog insistiranja na kretanju i redovnoj tjelesnoj aktivnosti, kao uvjetu preventivnog djelovanja u očuvanju zdravlja i sprečavanju brojnih bolesti koje su uzele maha u savremenom svijetu.

Međutim, jedan od osnovnih razloga štetnosti dugotrajnog sjedenja za računarom, kada su u pitanju djeca, jeste jedinstvo psihomotornog razvoja.

Još od davnina su čuveni nosioci pedagoških ideja naglašavali značaj tjelesnog i umnog vaspitanja, tj. vaspitanja glave, vaspitanja srca i vaspitanja ruke (Žlebnik, 1962).

Danas znamo da motorički razvoj, uvjetovan brojnim motoričkim funkcijama, koje trebaju poticaje sredine kako bi dostigle svoj puni potencijal, u velikoj mjeri djeluje na razvoj mozga i

kognitivnih funkcija, i obrnuto. Dryden i Vos (2001) objašnjavaju da su glavni putevi do našeg mozga naša čula i naše iskustvo. Oni ističu da naš mozak uči na osnovu onoga što vidimo, što čujemo, što kušamo, što dodirujemo, što njušimo i onoga što učinimo. Slično mišljenje ima i Rajović (2011) koji navodi da svi dijelovi tijela, svojom aktivnošću i kroz interakciju s mozgom, utiču na funkcije moždanih regija i formiranje sinapsi između neurona, što uslovljava razvoj intelektualnih sposobnosti. Ukoliko pojedine regije mozga nisu dovoljno stimulirane, tada neće doći do optimalnog razvoja.

Dakle, da bi rast i razvoj bio potpun i pravilan, potrebni su senzorni opažaji, kojima su djeca izložena i prilikom igranja videoigara, ali i praktične i motoričke radnje, jednostavnije i složene, koje u najvećoj mjeri izostaju prilikom igranja videoigara.

### **Nasilje u videoigrama i efekti na ponašanje djece i omladine**

U novije vrijeme, potaknuta dešavanjima, koja su učestalije obilježena nasilnim ponašanjem i nasilnim tendencijama prema drugima i sebi, javnost sve više razmatra povezanost videoigara, naročito onih koje sadrže scene ili elemente nasilja, s nasilnim ponašanjem među mladim ljudima i djecom. Razmatrajući to pitanje s aspekta gledanja nasilnih sadržaja putem televizije, Lemiš (2008) tvrdi da djeca svoje ponašanje formiraju oponašajući djelovanje svojih uzora, naročito ako se takvo ponašanje pozitivno potkrepljuje. Općenito smatra da programi koji sadrže nasilje, djeci pružaju brojne i raznovrsne primjere i ideje za nasilne postupke. Ali, zapravo, još veći problem, zastupljen kako u televizijskim sadržajima, tako i u videoigrama, jeste opravdanje nasilja, njegovo pozitivno potkrepljenje i isticanje funkcionalnosti takvog djelovanja. U takvim sadržajima se obično nasilje ne osuđuje, a osobe koje ga počine prođu bez ikakve sankcije. Osim toga, upozorava i da je odnos između gledanja nasilja i nasilnog ponašanja cirkulatoran, tj. „gledanje nasilja na televiziji podstiče agresiju, a ta agresija podstiče češće gledanje nasilja na televiziji i obrnuto“ (Lemiš, 2008: 120). Baveći se pitanjem nasilja u videoigrama, te njegovog čestog dovođenja u vezu sa agresivnim ponašanjem i drugim vrstama disfunkcionalnog ponašanja, Singh, Mujawar, Moharkar i Kaur (2016) uradili su studiju, koja ima cilj ispitati da li nasilne videoigre uzrokuju povećanje agresivnog ponašanja kod djece, a smanjenje prosocijalnog ponašanja. Studija je provedena od augusta 2015. godine do februara 2016. godine, na slučajnom uzorku od 160 učenika osnovne škole starosti od 7 do 10 godina, koji su tokom protekle godine proveli 2–3 sata igrajući videoigre. Studija je zasnovana na Coltonovom upitniku Child and Adolescent Inpatient Behavioural Rating Scale, iz 2003. godine, čija je svrha pružiti dosljedan i pouzdan pristup za mjerenje varijacija u posmatranom ponašanju, a koji su popunjavali roditelji učenika. Istraživanjem je utvrđeno da se većina negativnih efekata igranja nasilnih videoigara povezuje s nasiljem i drugim oblicima nepoželjnih ponašanja. Tako su djeca koja su više izložena štetnom uticaju nasilja u videoigrama podložnija pojavi i povećanju anksioznosti, depresiji, problemima u komunikaciji, agresivnim mislima i osjećanjima. Djeca koja su više izložena nasilju postaju na neki način imuna na njega, te je veća vjerovatnoća da će i sami djelovati nasilno, uz smanjene mogućnosti empatije i želje za prosocijalnom pomoći drugim osobama. Postoji i mogućnost socijalne izolacije. Smatra se da su efekti nasilnih igara pogoršani interaktivnom prirodom igara, koja djetetu daje kontrolu nad nasiljem i mogućnost da ga ponovi, a za to bude nagrađen. Aktivno učešće, ponavljanje i potkrepljenje su u osnovi učenja i najefektniji načini za učenje ponašanja. Od značajnijih teorija koje potkrepljuju ovakav stav o usvajanju nasilnog ponašanja, Matijević, Bilić i Opić (2016) izdvajaju učenje uvjetovanjem, modeliranjem, teoriju skripta i opći model

agresivnosti te kao posljedice navode povećanje agresivnosti, opravdavanje nasilja kao sredstva za rješavanje problema, desenzibilizacija i ravnodušnost na probleme drugih, učvršćivanje agresivnih stavova, promjene sistema vrijednosti, gori školski uspjeh.

Sasvim sigurno da sve navedeno važi za gledanje nasilja bez obzira koji medij plasira takve sadržaje.

U akcionim videoigrama, preplavljenim scenama borbi, ratovanja i pustošenja, igrač, u najčešćim slučajevima dijete, učestvuje u scenama nasilja, sam ih izaziva „ubijajući“ svoje neprijatelje i pri tome se koristi svim raspoloživim oružjem i sredstvima masovnog uništenja. Za posljedicu, kao dokaz legitimnosti i uspješnosti, dobija pozitivne bodove, status heroja i prelazak na naredni, napredniji nivo, koji nosi snažnije neprijatelje, ubojitije oružje, složenije izazove i složenije stepene nasilja. Naravno, sve to na simboličkom nivou i u virtualnom svijetu!

Pri tome ne možemo a da se ne zapitamo zašto neprijatelj i po čemu neprijatelj? Šta je to što određuje tog strašnog neprijatelja ili se to podrazumjeva samo po sebi, bez propitivanja? Zašto se djetetu školskog uzrasta, ili bilo kojeg uzrasta, plasiraju pojmovi neprijatelja kojeg treba uništiti po svaku cijenu, oružja za masovno uništenje i ratovanja? Zar se ta komercijalizovana propaganda ne kosi s odgojem koji počiva na humanosti, toleranciji i nenasilnom rješavanju konflikata koji proklamuju škole i sve insitucije zadužene za odgoj i obrazovanje?

### **Zaključna razmatranja**

Videoigre, kao vid zabave djece i odraslih ljudi, široko su rasprostranjene i izuzetno popularne, a svake godine pažnju zaljubljenika u videoigre privlače nova, tehnički i vizuelno kvalitetnija rješenja i mogućnosti, koja idu ukorak sa tehnologijskim dostignućima.

Ovaj fenomen zasigurno uzima udio u razvoju djece i omladine, te se provode brojna istraživanja, kako bi se ispitali učinci igranja videoigara na njihov razvoj i međusobne odnose. Pozitivni efekti se odražavaju na intelektualnoj razini, u djelovanju na razvoj kognitivnih funkcija i sposobnosti, pri čemu nije zanemarena ni sfera socijalnih interakcija. Međutim, u velikoj mjeri izostaje primjena motoričkih funkcija i sposobnosti, što naročito dolazi do izražaja tokom dugotrajnog sjedenja za vrijeme igranja. Tu je i pitanje nasilja, odnosno uticaja scena nasilja i nasilnih aktivnosti u igrama, na manifestacije nasilnog ponašanja u stvarnom životu, što je u najvećoj mjeri u vezi sa korištenjem akcionih ratnih igara. Zato, kako bi se iscrpile sve vrijednosti i potencijali videoigara, a da se ne naruši princip o jedinstvu psihomotornog razvoja, treba voditi računa o vrstama videoigara koje se nude korisnicima, te o vremenu provedenom u samoj igri.

U budućnosti je potrebno provesti temeljitija istraživanja koja će dati jedinstvene i saglasne rezultate vezane za pozitivne i negativne aspekte uticaja videoigara na razvoj i ponašanje djece i omladine. Treba sagledati i šire mogućnosti, pa prilagoditi igre i programske obrasce namjeni u motivacijske, edukativne i terapijske svrhe, te je za očekivati ekspanziju primjene videoigara u ove namjene.

## Literatura

- Bilić, V., Gjukić, D., Kirinić, G. (2010) *Mogući učinci igranja računalnih igrica i videoigara na djecu i adolescente*. Napredak 151 (2), 195–213.
- David, O. A., Predatu, R. M., Cardos, R. A. (2018) *A pilot study of the rethink online video game applied for coaching emotional understanding in children and adolescents in the therapeutic video game environment: the feeling better resources game*. Journal of Evidence-Based Psychotherapies, 18 (1), str. 57–67.
- Dryden, G., Vos, J. (2001) *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa.
- Eichenbaum A., Bavelier, D., Green, C.S. (2014) *Video Games: Play That Can Do Serious Good*. American Journal of Play 7 (1), 50–72.
- Kamenov, E. (2009) *Dečja igra*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Lemiš, D. (2008) *Deca i televizija*. Beograd: Clio.
- Matijević, M., Topolovčan, T. (2017) *Multimedijska didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Matijević, M., Bilić, V., Opić, S. (2016) *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga
- Omerović M. et al. (2015) *Značaj i uloga igre i slobodnog vremena u razvoju djece predškolskog uzrasta*. U: Kaljača, S. i Nikolić, M., ur. Unapređenje kvalitete života djece i mladih. Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih Tuzla, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli, str. 61–73.
- Perez, M., Duque, A., Garcia, C. (2018) *Game-Based Learning: Increasing the Logical-Mathematical, Naturalistic, and Linguistic Learning Levels of Primary School Students*. Journal of New approaches in Educational Research, 7 (1), str. 31–39.
- Rajović, R. (2011) *Kako uspješno razvijati IQ djeteta kroz igru*. Novi Sad: Smart production.
- Ristić, M., Radovanović I. (2013) *Internet u obrazovanju: Pedagoški aspekti promene interneta u nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Rečicki, Ž. i Girtner, Ž. (2002) *Dete i kompjuter*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Singh, P. et al. (2016) *Effect of video and mobile games on children's behavior*. Indian Journal of Health and Wellbeing, 7 (5), str. 488–492.
- Žlebni, L. (1962) *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*. Beograd: Naučna knjiga.



## COMPUTER GAMES – VIDEO GAMES AND CHILDREN

### *Abstract*

Modern age, marked with technique and technology revolution and media development, which improve mass communication, bring us new type of entertainment and spending children's and young people's free time, as well as adults. Video games is certainly one of the most commercial, the most represented and the most popular activities that occupied attention of mankind. They are also subject matter of tireless asking of their influence on users, especially of youngest children. Parents and teachers are occupied especially with problems of video games, and they observe that isn't reserched phenomenon enough, with unhidden worries, asking numbers of questions about effects of playing video games on psychomotor devolpment, knowledge acquisition, and devolpment of skills and habits. The paper explains the basic concepts relevant to the understanding of the problem, the results of several scientific researches dealing with the influence of video games on the development and behavior of children and young people, based on relevant and relevant literature indicates the most significant positive and negative effects of video game play and gives a recommendation to they continue to apply video games. As all games, which importance in education and learning is good knowed to us, video games also have many advantages, positive effect on development many structure and skills, and if they are excellent and orientated designed, they make learning and communication for student and adult person with various difficulties more easier.

*Key words: video games, children, learning, psychomotor devolpment, violence*

Semir Šejtanić

## DIGITALNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA RAZREDNE NASTAVE

### *Sažetak*

Razvoj novih tehnologija nameće potrebu kontinuiranog stručnog usavršavanja nastavnika. To više ne predstavlja stvar izbora nastavnika, već cjeloživotno učenje postaje potreba. Digitalna kompetencija je postala ključni pojam u raspravama o vještinama koje su potrebne učenicima u društvu znanja. Da bi učenici usvojili potrebna znanja i vještine koje zahtijeva savremeno društvo, neophodno je da nastavnici osposobe učenike kako da uče i komuniciraju u informacijskom društvu. Uloga nastavnika je upotreba digitalne tehnologije u svim fazama realizacije odgojno-obrazovnog procesa, u nastavi i vannastavnim aktivnostima, počevši od planiranja, preko izvođenja nastave, do vrednovanja učenika. Poseban akcenat u upotrebi digitalnih tehnologija usmjeren je na poticanje ostvarivanja ishoda učenja. Nastavnici treba da prate napredak i razvoj u svim sferama odgoja i obrazovanja, a posebno napredak tehnologije. Zadatak obrazovnih vlasti je da osiguraju kontinuirano stručno usavršavanje u cilju razvoja i podizanja na veći nivo digitalnih kompetencija. Cilj istraživanja je utvrditi nivo digitalnih kompetencija nastavnika razredne nastave u osnovnim školama u Hercegovačko-neretvanskom kantonu. Uzorak istraživanja činilo je 103 nastavnika iz 7 osnovnih škola sa područja HNK. Za prikupljanje podataka korištena je tehnika skaliranja Likertovog tipa, a upitnik je posebno konstruiran za potrebe ovog istraživanja. Rezultati istraživanja su pokazali da postoji napredak u razvoju digitalnih kompetencija nastavnika razredne nastave.

*Ključne riječi: informacijsko društvo, digitalne kompetencije, nastavnici, ICT kompetencija*

### **Uvod**

Dokument koji je izdao UNESCO pod nazivom „ICT kompetencijski okvir za nastavnike“ ponuđen je svim državama Evropske unije s ciljem da razviju vlastite kompetencije nastavnika kao i da izvrše potrebne reforme obrazovnih sistema i usklade nastavne planove i programe sa brzim razvojem tehnologije.

Digitalna kompetencija podrazumijeva sigurnu i kritičku upotrebu elektronskih medija na poslu i predstavlja jednu od ključnih funkcija u unapređivanju informacijske pismenosti učenika. Ona je jedna od osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje: komuniciranje na maternjem jeziku, komuniciranje na stranom jeziku, matematička pismenost i osnovna znanja iz nauke i tehnologije, digitalna kompetencija, učiti kako se uči, međuljudska i građanska kompetencija, poduzetništvo i kulturno izražavanje (*Evropski referentni okvir, 2004*).

Evropska komisija potvrdila je razvoj digitalne kompetencije kao relevantan prioritet politika Evropske unije (*European Commission, 2010a, 2010b*). Proširenje i poboljšanje digitalnih kompetencija je bitna komponenta u razvoju profesionalnog razvoja budućih nastavnika. Budući

da će većina novih radnih mjesta zahtijevati izvanredne digitalne vještine, oni bez dovoljnih ICT vještina će biti u nepovoljnom položaju na tržištu rada.

Tømte, Kårstein i Olsen (2013) su utvrdili da je razvoj digitalnih kompetencija slabo organiziran na nivou strateškog upravljanja obrazovanja učitelja i da većini obrazovnih programa nedostaje razvoj takvih vještina. Põldoja, Våljataga, Tammets i Laanpere (2011) nude model usmjeren na digitalni razvoj kompetencija nastavnika. Model se sastoji od pet temeljnih područja profesionalne digitalne kompetencije: a) priprema i podsticanje učenika u digitalnom okruženju, b) dizajn i razvoj iskustava i učenje učenja, c) model i dizajn radnih okruženja, d) promocija modela digitalne demokracije i odgovornosti i e) učestvovanje u stručnom usavršavanju. Prema okviru za razvoj i razumijevanje digitalne kompetencije (A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe, 2013), područja digitalne kompetencije su:

- **Informacija:** pronaći, pohraniti, organizirati i analizirati digitalne informacije prema njihovoj važnosti i svrsi.
- **Komunikacija:** komunicirati u digitalnome okruženju, dijeliti resurse pomoću *online* alata, saradivati kroz digitalne medije, interakcija na mreži, svijest o međukulturalnosti.
- **Izrada sadržaja:** izraditi i urediti novi sadržaj (tekst, slike, video), integrirati prethodna znanja i sadržaje, stvarati kreativne multimedijske snimke, programirati, primjenjivati prava intelektualnog vlasništva i licence.
- **Sigurnost:** lična zaštita, zaštita podataka, zaštita digitalnog identiteta, mjere sigurnosti, sigurno i održivo korištenje.
- **Rješavanje problema:** utvrditi digitalne potrebe i resurse, odabirati odgovarajuće digitalne alate s obzirom na namjenu ili potrebu, rješavati konceptualne probleme putem digitalnih sredstava, kreativno koristiti tehnologiju, rješavati tehničke probleme.

Nastavnici moraju posjedovati kvalitetno pedagoško-didaktičko znanje da bi upotreba ICT-a bila svrsishodna, odnosno da bude unutar pedagoških okvira. Veoma je bitno da škole i druge nadležne institucije za nastavnike osiguraju kontinuirano stručno usavršavanje u primjeni ICT-a, jer većina studenata koji završe nastavničke smjerove u toku svog obrazovanja nisu uopće imali niti jedan predmet koji se na direktan ili indirektan način dotiče upotrebe ICT-a. Ne treba da čudi činjenica da nastavnici u svom radu ICT primjenjuju na vrlo niskom nivou, ili ICT jednostavno samo dodaju učioničkoj nastavi i zato često izostaju inovativnost i kreativnost.

### Metodologija istraživanja

Koncipirali smo empirijsko neeksperimentalno istraživanje o digitalnim kompetencijama nastavnika razredne nastave, gdje je instrument koji smo primjenjivali kreiran u skladu sa definiranim ciljem i zadacima. Istraživanje je realizirano na području Bosne i Hercegovine (Hercegovačko-neretvanski kanton) i imalo je za cilj utvrditi nivo digitalnih kompetencija nastavnika razredne nastave u osnovnim školama u Hercegovačko-neretvanskom kantonu.

Na osnovu definiranog cilja, odredili smo sljedeće zadatke istraživanja:

1. Utvrditi da li postoji statistički značajna razlika u procjenama nastavnika o informacijskoj pismenosti.
2. Ispitati učestalost korištenja računara, interneta i društvenih mreža.
3. Istražiti nivo sposobnosti nastavnika za kreiranje digitalnih sadržaja.

4. Utvrditi da li su nastavnici upoznati sa sigurnosnim rizicima prilikom korištenja ICT-a.
5. Istražiti da li nastavnici posjeduju sposobnosti neophodne za rješavanje problema u ICT-u.

Ovaj rad predstavlja rezultate istraživanja sprovedenog na nastavnicima razredne nastave (N=103). Korištena tehnika odnosi se na upitnik kojim smo istražili ICT kroz indikatore informacija, komunikacija, izrada sadržaja, sigurnosti i rješavanje problema u ICT-u. Istraživanja je provedeno od februara do aprila 2018.godine u školama na području Mostara, Jablanice i Konjica.

## Rezultati i diskusija

### Informacijsko područje digitalne kompetencije

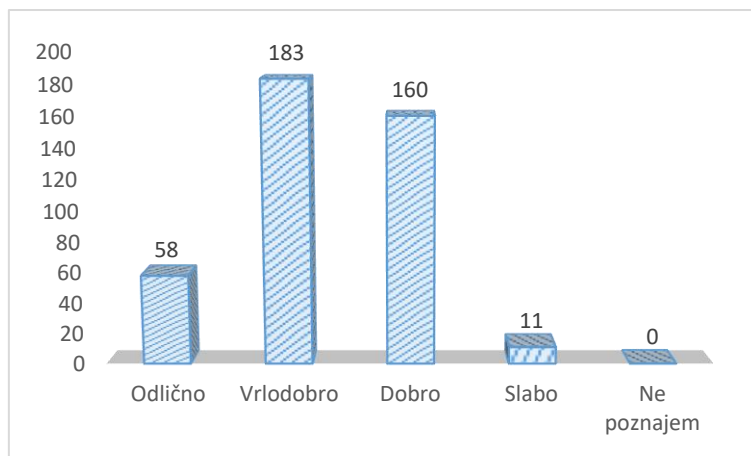
Informacijska pismenost odnosi se na važne kompetencije nastavnika koje im omogućuju da se uspješno snalaze u digitalnom društvu, da se prema njima kritički odnose i preduslov je za cjeloživotno učenje. Iako se ICT vrlo brzo razvija, na području HNK ne postoji nijedna javna diskusija o pitanjima koja su povezana s informacijskom pismenošću. Nepostojanje sistemskih rješenja i sistemskog stručnog usavršavanja dovelo je do toga da se nastavnici samoinicijativno usavršavaju i usvajaju znanja iz ovog područja; stoga je neophodno da se nastavnici stručno i sistemski usavršavaju za rad na računarima na svim profesionalnim nivoima. Informacijski pismena osoba je ona koja zna pronaći informaciju, koristiti se informacijom, analizirati je i vrednovati. Takva je osoba spremna za cjeloživotno učenje jer uvijek može naći informaciju potrebnu za bilo koji zadatak ili odluku sa kojom je suočena (Gerlič, 2004). Našim istraživanjem ispitali smo samoprocjene nastavnika o njihovoj informacijskoj pismenosti.

Tabela 1. *Informacijska pismenost nastavnika*

Indikator	Mean	Std. dev.	Odlično	Vrlo dobro	Dobro	Slabo
Koliko poznajete rad na računaru?	3,83	,673	15	57	30	1
Kako vrednujete Vaš pristup pronalaženju informacija putem digitalnih medija?	3,83	,768	22	43	37	1
Kako procjenjujete svoju sposobnost da kritički prosuđujete i analizirate digitalnu informaciju?	3,60	,758	14	37	49	3
Moje poznavanje ICT-a je:	3,52	,712	7	46	44	6

$\chi^2=45,981$        $p<0,05$   $df=10$

Informacijsku pismenost istražili smo putem četiri međusobno povezana indikatora. Nastavnici su pozitivno procijenili sve indikatore. Najveću vrijednost *mean*-a nalazimo kod procjene dva indikatora: „poznavanje rada na računaru“ i „pronalaženje informacija putem digitalnih medija“. Iako najveći broj nastavnika smatra da poznaje rad na računaru, interesantno je pogledati rezultate četvrtog indikatora – „moje poznavanje ICT-a“, gdje se većina nastavnika izjasnila procjenom „dobro“.



Grafikon 1. *Informacijska pismenost nastavnika*

Zadatak obrazovnog sistema je da učenike pripremi za budućnost jer tehnologija vrlo brzo napreduje. Učenici moraju imati mogućnosti da se prilagode promjenama i suoče sa novim zadacima i izazovima informatičkog doba. Nastavnici razredne nastave često nisu svjesni koliko znanja posjeduju njihovi učenici. Neophodno je da se kontinuirano prati napredak jer pred nastavnicima je izazov da učenike osposobe za život u informacijskom društvu. Učitelji širom svijeta imaju potrebu za kontinuiranim učenjem kako bi proširili svoje znanje i razumijevanje i mogli se nositi s novim zahtjevima (Borko, 2004). Što su kompetencije nastavnika veće, lakše im je uklopiti ICT u nastavu i motivirati učenike. Sumirani podaci prikazani u Grafikonu 1 ukazuju na dominaciju srednjeg nivoa informacijske pismenosti nastavnika razredne nastave. Ono što je primjetno jeste da su nastavnici upoznati sa osnovama informacijske pismenosti, ali da bi za prelazak na viši nivo kritičke procjene informacija bilo potrebno da se i dalje stručno usavršavaju. Dobivena vrijednost hi-kvadrat testa ( $\chi^2=45,981$ ) veća je od granične vrijednosti, što nas navodi na zaključak da postoji statistički značajna razlika u procjeni nastavnika o informacijskoj pismenosti te da možemo potvrditi našu prvu posebnu hipotezu koja je glasila: „pretpostavljamo da postoji statistički značajna razlika u procjenama nastavnika o informacijskoj pismenosti.“

### **Komunikacija i saradnja**

Uz upotrebu ICT-a nastavnik može osmišljavati različite načine i modele za inovativnu realizaciju nastavnih sadržaja te pomoći učenicima da usvajaju i razvijaju digitalne kompetencije od rane dobi. Upotreba digitalne tehnologije može da pomogne učenicima u razvijanju kritičkog mišljenja i upravljanju svojim učenjem, pronalasku novih izvora znanja i informacija kao i korištenju niza drugih mogućnosti koje im pružaju nove tehnologije. Nastavnici razredne nastave, iako to nije predviđeno nastavnim planovima i programima (što je nedostatak), trebaju učenike osposobiti da prikupljene informacije pretvore u znanje a ne za reprodukciju, što je većinom bio slučaj.

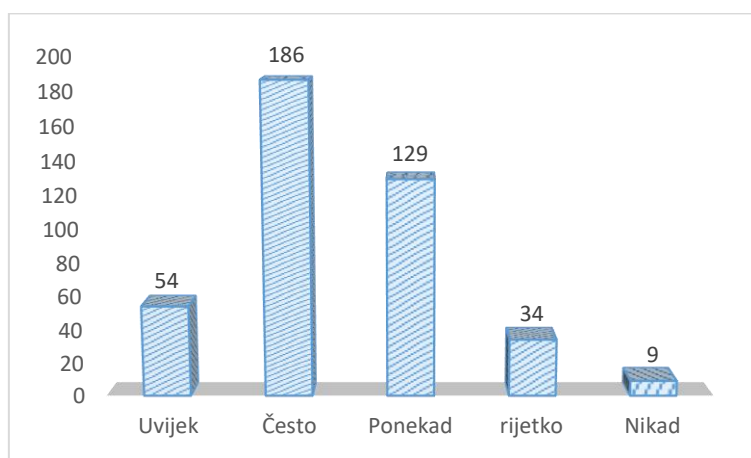
„Danas se podučavanje učitelja i njihovo cjeloživotno učenje smatraju jednim od najvažnijih parametara za utvrđivanje školske efikasnosti, a također i za obnavljanje i reformiranje učiteljskih programa“ (Davis-Kahl, S; Payne, L. 2003). Da bi nastavnici uopšte bili u poziciji da učenike usmjeravaju u cilju pronalaska informacija, njihovog korištenja, upravljanja i kritičkog prosuđivanja tih informacija, važno je da i oni sami posjeduju kompetencije za korištenje računara, društvenih mreža i drugih tehnologija u realizaciji nastave.

Tabela 2. *Komunikacija i saradnja*

Indikator	Mean	Std. dev.	Uvijek	Često	Ponekad	Rijetko	Nikad
Koliko često koristite računar i ostale savremene tehnologije u nastavi?	4,05	0,662	25	58	20	0	0
Koliko često koristite internet u radne svrhe?	4,04	0,625	21	66	15	1	0
Koliko često koristite društvene mreže?	3,18	0,937	3	40	40	13	7
Koliko često dijelite sadržaje pomoću <i>online</i> alata?	3,08	0,528	5	22	54	20	2

$\chi^2=87,204$        $p<0,05$   $df=10$

Dobiveni rezultati (M 4,05) ukazuju na to da nastavnici u realizaciji nastavnog procesa u velikoj mjeri koriste računare i savremenu ICT tehnologiju. Sličnu procjenu nalazimo i kod korištenja interneta (M 4,04), na osnovu čega je vidljivo da su ova dva indikatora povezana, tj. nastavnici koji koriste računare najčešće u toku realizacije nastave koriste i internet. Manji procenat primjećujemo kod korištenja društvenih mreža, što je i opravdano jer se društvene mreže mogu više koristiti za pronalazak određenih informacija i međusobnu komunikaciju i saradnju sa drugim kolegama. Ipak, valja naglasiti da postoje društvene mreže odnosno portali (e-twinning) koji mogu pomoći nastavnicima u razmjeni iskustava i dijeljenju kvalitetnih informacija.

Grafikon 2. *Komunikacija i saradnja*

U kojoj mjeri će se ICT integrirati u nastavni proces, zavisit će od opremljenosti škola, edukacije novih nastavnika na dodiplomskim studijima o ICT-u, kao i sposobnosti nastavnika da uspješno prevaziđu tradicionalne načine i pristupe učenju te da mijenjaju i usklađuju načine rada u skladu sa novim tehnologijama. Da bi se u učionicama osiguralo još veće prisustvo ICT-a, neophodno je profesionalno usavršavanje nastavnika kroz razvijanje sposobnosti korištenja ICT-a u cilju unapređenja procesa učenja. Iako dobiveni podaci ukazuju na veliki procenat korištenja (58, 25% procjene uvijek i često), ne treba zanemariti činjenicu da je to tek polovina nastavnika. Ovi pokazatelji, kao i vrijednost hi-kvadrat testa ( $\chi^2=87,204$ ), upućuju nas na zaključak da našu drugu

posebnu hipotezu o postojanju razlika među nastavnicima o korištenju računara možemo potvrditi.

### Kreiranje digitalnih sadržaja

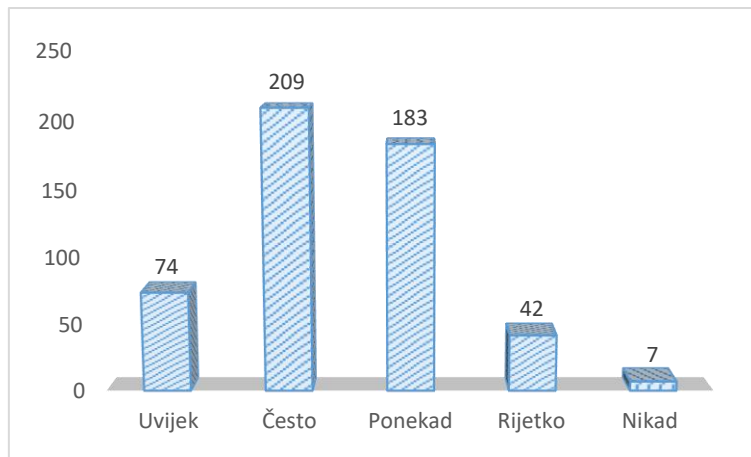
Za uspješnu realizaciju nastave korištenjem ICT-a neophodno je pružiti podršku nastavnicima, kreirati takve nastavne planove i programe na univerzitetima koji obrazuju buduće učitelje da pruže neophodno znanje iz ICT-a kako bi nakon završetka učiteljskih studija posjedovali digitalne kompetencije. ICT bi trebalo razvijati kroz čitav obrazovni sistem, počevši od osnovnih vještina korištenja računara i prisustva na internetu, preko osposobljavanja za samostalno kreiranje sadržaja, pa sve do usvajanja znanja o sigurnosti obrada internet-stranica i poštivanja prava na intelektualno vlasništvo. Kreiranje digitalnih sadržaja podrazumijeva to da nastavnici razredne nastave imaju znanje na koji način trebaju koristiti određene alate za kreiranje interaktivnih i multimedijjskih sadržaja, da znaju kreirati sadržaje u različitim formatima, kao i da znaju uraditi potrebne korekcije u njima.

Tabela 3. *Kreiranje digitalnih sadržaja*

Indikator	Mean	Std. dev.	Uvijek	Često	Ponekad	Rijetko	Nikad
Kreativno se izražavam kroz digitalne medije.	3,48	0,838	8	45	41	6	3
Kreiram multimedijjske sadržaje.	3,14	0,909	6	31	43	20	3
Obraćam pažnju na intelektualno vlasništvo, prava i dopuštenja.	4,01	0,869	34	41	23	5	0
Podešavam programe, aplikacije i uređaje za svoje potrebe.	3,68	0,819	15	48	32	8	0
Realiziram nastavu uz upotrebu interneta.	3,59	0,76	11	44	44	3	1

$\chi^2=44,204$        $p<0,05$   $df=14$

Nastavnici su procijenili da posjeduju kompetencije neophodne za kreiranje digitalnih sadržaja, ali ipak ne u dovoljnoj mjeri. Od ukupnog broja ispitanih nastavnika (N 103) vrijednosti *mean*-a kreću se u rasponu od 3,14, kolika je vrijednost drugog indikatora „Kreiram multimedijjske sadržaje“, pa sve do 4,01, kolika je vrijednost trećeg indikatora „Obraćam pažnju na intelektualno vlasništvo, prava i dopuštenja“. Postoje različite aplikacije koje nastavnicima mogu olakšavati realizaciju nastavnog procesa i koje služe za obavljanje funkcija obrade informacije, kreiranja sadržaja i rješavanja različitih problema. Od svih indikatora nastavnici su najpozitivnije procijenili indikator koji se odnosi na poštivanje intelektualnog vlasništva.



Grafikon 3. Kreiranje digitalnih sadržaja

Nastavnici razredne nastave treba da prihvate nove tehnologije i podstiču učenike na njihovu upotrebu onda kada djeca pokažu interesovanje. Ako uzmemo u obzir to da djeca kroz igru najbolje uče, onda će nam biti jasno na koji način ICT može da pomogne učenicima. Različite vrste edukativnih igara, programi za crtanje, postavljanje problemskih sadržaja i sl. kod učenika mogu da razviju interesovanje i motiviranost za nastavni proces. Iako je većina učenika došla u kontakt s ICT-om prije početka školovanja, zanimljivo je da je ono u nastavnim planovima i programima sistemski zaboravljeno. Učenici tek u završnim razredima osnovnog obrazovanja dolaze u doticaj sa sistemskim podučavanjem ICT-a kroz predmet informatike. Ono o čemu nastavnici razredne nastave treba da vode računa jeste da računar ne može postati zamjena za učitelja. On se može koristiti u radu kao bilo koje drugo didaktičko sredstvo. Podaci koje smo dobili i prikazali u Grafikonu 3 ukazuju na to da nastavnici kreiraju digitalne sadržaje u 54,00% slučajeva (procjene uvijek i često). Dobivena vrijednost hi-kvadrat testa ( $\chi^2=44,204$ ) veća je od granične vrijednosti, na osnovu čega možemo potvrditi i našu treću posebnu hipotezu o postojanju statistički značajne razlike u procjenama nastavnika o njihovoj sposobnosti za kreiranje digitalnih sadržaja.

### Sigurnost

Upotrebu ICT-a u školama treba razumjeti kao viziju školstva pomoću koje će se olakšati proces podučavanja i učenja učenika, ali i stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja nastavnika. Putem ICT-a u školama će se osigurati dostupnost podataka, ali i njihova sigurnost i brže pronalaženje. Ono na što je neophodno obratiti pažnju jeste profesionalni razvoj učitelja koji trebaju biti kompetentni korisnici ICT-a, koji znaju vlastita ograničenja i koji su spremni tražiti podršku kada im je ona neophodna. Uloga učitelja u kreiranju sigurnog digitalnog okruženja za učenike jeste pripremiti učenike za moguće nezgodne situacije u virtualnom svijetu, jer greška je kada učitelj pomisli da učenici sve znaju o upotrebi digitalnih tehnologija. Oni zapravo malo znaju, a imaju percepciju da sve znaju.

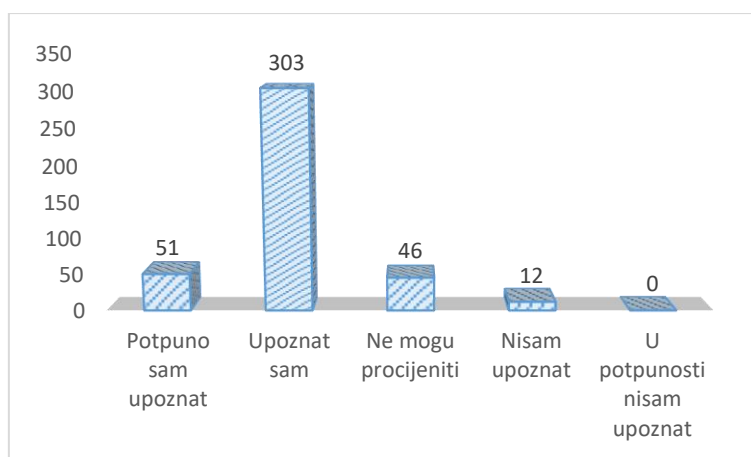


Tabela 4. Sigurnost

Indikator	Mean	Std. dev.	Potpuno sam upoznat	Upoznat sam	Ne mogu procijeniti	Nisam upoznat	U potpunosti nisam upoznat
Da li ste upoznati kako zaštititi svoje uređaje i sadržaje na računaru?	3,83	0,617	8	73	18	4	0
Jeste li upoznati sa mogućnosti elektroničkog nasilja i <i>online</i> prevare?	4,05	0,549	15	81	4	3	0
Da li ste upoznati kako zaštititi svoje lične podatke i svoju privatnosti na internetu?	3,81	0,627	7	74	17	5	0
Jeste li upoznati sa utjecajem tehnologije na zdravlje ljudi i okolinu?	4,14	0,506	21	75	7	0	0

$\chi^2=220,76$        $p<0,05$   $df=11$

Analiza dobivenih rezultata ukazuje na to da su nastavnici svjesni mogućih zloupotreba interneta i potrebe za sigurnošću (M 4,14 i M 4,0), ali da ipak nisu u dovoljnoj mjeri upoznati na koji način zaštititi svoj računar i svoje lične podatke (M 3,81 i M 3,83). Razloge bismo mogli potražiti u samoj edukaciji nastavnika iz ICT-a, što osim usvajanja korisnog znanja sa sobom nosi i određene negativne efekte. Nasilje na internetu i odsustvo sigurnosti može se negativno odraziti na psihosocijalnu dobrobit ne samo učenika nego i nastavnika. Osobe suočene s ovakvim vidom nasilja često gube osjećaj sigurnosti jer često gube samopouzdanje i ne znaju gdje treba da potraže pomoć.



Grafikon 4. Sigurnost

Iako su ICT-e olakšale dijeljenje znanja, one su olakšale i distribuciju i dijeljenje seksualno eksplicitnih materijala i drugog nezakonitog sadržaja, te predstavljaju značajne rizike za sigurnost

ne samo djeteta nego i odraslih. Biti digitalni građanin znači svjesno, odgovorno, primjereno i efikasno koristiti sve mogućnosti digitalnog svijeta, uključujući digitalni pristup, trgovinu, komunikaciju, digitalnu pismenost, bonton, propise, prava i odgovornosti, digitalno zdravlje i sigurnost (Ribble, 2011). Prije korištenja računara i interneta trebamo razmisliti zašto su nam potrebne određene aplikacije i kako ćemo ih koristiti u procesu obrazovanja. Dobiveni podaci prikazani u Grafikonu 4 ukazuju na to da su nastavnici većinom upoznati sa sigurnosnim problemima korištenja ICT-a. Vrijednost hi-kvadrat testa ( $\chi^2=220,76$ ) ukazuje na to da postoji statistički značajna razlika u procjenama nastavnika, na osnovu čega možemo potvrditi i našu četvrtu posebnu hipotezu.

### Rješavanje problema

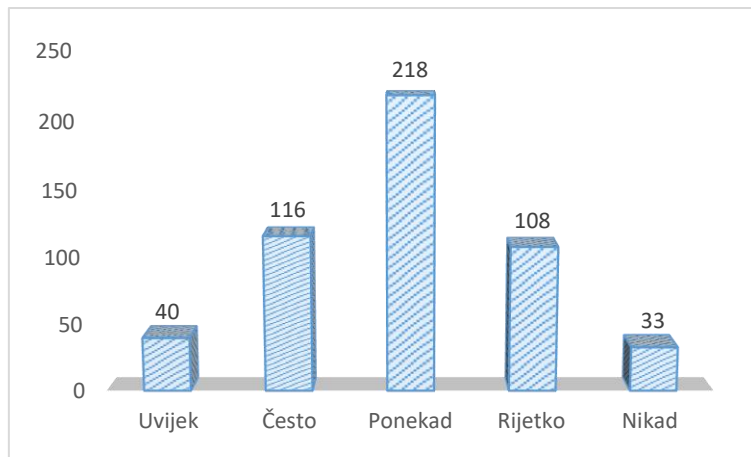
Vrijeme koje je pred nama zasigurno će pokazati da svakim danom treba pridavati sve veći značaj digitalnim kompetencijama ne samo nastavnika nego i u drugim područjima profesionalnog razvoja pojedinca. Da bismo ICT iskoristili na najbolji način u radu škole i da bi se podigla digitalna zrelost ne samo učenika nego i nastavnika, neophodno je kvalitetno i ozbiljno isplanirati sva područja digitalne integracije u odgojno-obrazovni sistem. Digitalne vještine morale bi činiti sastavni dio kurikuluma od početka formalnog obrazovanja. Posjedovanje (odnosno neposjedovanje) digitalnih kompetencija nastavnika može utjecati na integraciju tehnologije u učionice (Hew i Brush, 2007; Ertmer i Ottenbreit-Leftwich, 2013). Za nastavnike učiteljskih smjerova digitalna znanja i integracija tehnologije u nastavni plan i program nisu bili dio njihovog formalnog obrazovanja.

Tabela 5. Rješavanje problema

Indikator	Mean	Std. dev.	Uvijek	Često	Ponekad	Rijetko	Nikad
Prepoznajem digitalne potrebe i sadržaje.	3,45	0,936	15	30	47	8	3
Rješavam konceptualne probleme korištenjem digitalnih modela.	2,68	0,942	3	16	38	37	9
Kreativno se koristim tehnologijom u cilju rješavanja problema.	2,48	0,979	1	16	31	38	17
Inovativno i kreativno koristim IC tehnologiju.	3,3	0,815	9	26	56	11	1
Putem ICT-a podižem vlastite i tuđe kompetencije.	3,31	0,95	12	28	46	14	3

$\chi^2=38,408$        $p<0,05$   $df=14$

Za razliku od protekle četiri sposobnosti koje digitalna kompetencija uključuje a za koje smo dobili veće vrijednosti *mean*-a, ovdje primjećujemo da je vrijednost *mean*-a za sve indikatore puno manja, što ukazuje na to da nastavnici najmanje imaju sposobnost (na osnovu vlastite procjene) za rješavanje digitalnih problema. Najmanja vrijednost *mean*-a je kod indikatora „Kreativno se koristim tehnologijom u cilju rješavanja problema“ (M 2,48). Iz prethodne analize možemo primijetiti da nastavnici digitalnu tehnologiju najčešće koriste za neke lakše i jednostavnije radnje dok su veći nivoi znanja za većinu još nedostižni.



Grafikon 5. Rješavanje problema

ICT može pomoći nastavniku da na smislen i pedagoški prihvatljiv način motivira i uključi učenike u realizaciju nastavnog procesa, da unaprijedi vlastite kompetencije, ali i znanja i vještine učenika. U kojoj mjeri će nastavnik iskoristiti prednosti ICT-a, zavisi prije svega od njegove spremnosti na stručno i profesionalno usavršavanje i nadogradnju. Da bi pomogao učenicima da riješe digitalni problem, neophodno je da se nastavnik lično uhvati u koštac sa izazovom koji sa sobom nosi rješavanje digitalnih problema. Nove tehnologije pružaju nevjerojatne mogućnosti, ali ih moramo koristiti kao sredstvo, a ne kao cilj (Gardner, 2005 prema Rogulj, 2014). Dobiveni rezultati ukazuju na to da nastavnici u 42,33% slučajeva samo „ponekad“ rješavaju digitalne probleme. Dobivene vrijednosti hi-kvadrat testa  $\chi^2=38,408$  ukazuju na to da postoji statistički značajna razlika u procjenama nastavnika te da većina nastavnika ne posjeduje sposobnosti za rješavanje problema, na osnovu čega možemo potvrditi našu petu posebnu hipotezu.

## Zaključak

Informacijsko-komunikacijska tehnologija (ICT) svakim danom zauzima sve više prostora u društvu koje uči i postaje preduslov kvalitetnog funkcionisanja savremenog društva. Ipak, čini se da digitalne tehnologije još nisu zauzele mjesto koje im pripada u školskom sistemu. Digitalna kompetencija je jedna od ključnih kompetencija koju je potrebno razvijati u konceptu cjeloživotnog učenja. Našim istraživanjem uočili smo prisutnost korištenja ICT-a, ali i nedovoljnu educiranost samih nastavnika koji su se najčešće samoobrazovali iz ovog područja. Nužno je da obrazovne vlasti poduzmu sve neophodno da bi se u studijske programe učiteljskih smjerova ubacilo područje ICT-a. Za nastavnike koji se nalaze u neposrednom odgojno-obrazovnom procesu nužno je da se kontinuirano educiraju i podstiču na kvalitetniju primjenu ICT-a u nastavi. ICT ne podrazumijeva da nastavnici što više vremena provedu ispred svojih računara i da postanu ovisnici o računarima i digitalnoj tehnologiji. Digitalna kompetencija podrazumijeva neophodna znanja i vještine koji će nastavniku olakšati realizaciju nastavnog procesa s ciljem promišljenog i sigurnog unapređenja nastave i učenja. Digitalna tehnologija može da bude jedino alat u rukama nastavnika, a nikako ishod učenja.

## Literatura

- Borko, H. (2004) *Professional development and teacher learning: mapping the terrain*. Educational Researcher, 33 (8), str. 3.
- Davis-Kahl, S., Payne, L. (2003) *Teaching, learning and research: linking high school teachers to information literacy*. Reference Service Review 31 (4), str. 313–319.
- Ertmer, P. A. i Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2013) *Removing obstacles to the pedagogical changes required by Jonassen's vision of authentic technology-enabled learning*. Computers and Education, 64 (1), 175–182.
- European Commission (2013) *Digital Agenda for Europe: A Europe 2020 Initiative*. Retrieved.
- European Commission (2010a) A Digital Agenda for Europe, COM (2010) 245 final.
- European Commission (2010b) Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth, COM (2010) 2020.
- Evropska komisija (2004) Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje, Evropski referentni okvir. <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp>
- Ferrari, A. (2013) DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital from. <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf>
- Gerlič, I. (2004) Didaktični vidiki uporabe informacijske in komunikacijske tehnologije – IKT (poučevanje in učenje). Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Hew, K. F. i Brush, T. (2007) Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. Educational Technology Research and Development, 55 (3), 223–252.
- Pöldoja, H., Väljataga, T., Tammets, K., Laanpere, M. (2011) Web-Based Self- and Peer-Assessment of Teachers' Educational Technology Competencies. In: Leung, H., Popescu, E., Cao, Y., Lau, R., Nejd, W. (eds.) ICWL 2011, LNCS, vol. 7048, pp. 122–131. Springer, Berlin/Heidelberg.
- Ribble, M. (2010) Nine Themes of Digital Citizenship. Dostupno na: <http://www.digitalcitizenship.net/nine-elements.html> (30. 4. 2018).
- Rogulj, E. (2014) *New Media in the Children's Environment*. U: Prskalo, I., Jurčević Lozančić, A., Braičić, Z. (ur.) 14th Mate Demarin Days: Contemporary Challenges to Educational Theory and Practice. Zagreb: Učiteljski fakultet, str. 243–252. Šolah slovenije. Didactica Slovenica-Pedagoška obzorja, 19 (3–4), pp. 21–28.
- Tømte, C., Kårstein, A. & Olsen, D. S. (2013) *IKT i lærerutdanningen. På vei mot profesjonsfaglig digital kompetanse?* Oslo: NIFU.

## DIGITAL COMPETENCIES OF CLASS TEACHERS

### *Abstract*

Development of new technologies imposes the use of continuous professional training of the teachers. It is no longer a matter of choice for the teacher, since lifelong learning has become a necessity. Digital competency has become a keyword in discussions about skills that pupils will need in the knowledge society. In order for pupils to adopt knowledge and skills that are required by modern society, it is necessary for teachers to train the pupils to learn and communicate within the informatics society. Teachers' role is to use digital technology in all phases of educational process; both in the curricular and extracurricular activities, starting from planning, over class realization, until evaluation of the pupils. Within the use of digital technologies, a special accent is put on incitement to achieve results of learning. Teachers need to follow progress and development in all spheres of breeding and education, particularly the development of technology. The task of educational authorities is to provide continuous professional qualifications in order to develop and raise the level of digital competencies to a higher level. The goal of this research is to determine the level of digital competencies of class teachers at elementary schools within Herzegovina-Neretva Canton. The sample taken was 103 teachers from 7 elementary schools from the area of Herzegovina-Neretva Canton. To collect data, we used a Likert scale technique, whilst the questionnaire has been specially designed for the needs of this research. The research results have shown that there is a progress in development of digital competencies of class teachers.

*Key words: informatics society, digital competencies, teachers, ICT competency*

