

PODIJELITI KRIVICU ILI SURADNIČKO OCJENJIVANJE GRUPNOGA RADA Ksenija Gal UPORABA POWERPOINT PREZENTACIJA ZA POSTIZANJE BOLJE MOTIVACIJE NA SATU ENGLESKOGA JEZIKA S UČENICIMA 2. RAZREDA GIMNAZIJE Ljiljana Kolenić LUDMILA VASILJEVA, DAMIR PEŠORDA UČENJE HRVATSKOGA JEZIKA KAO STRANOGA Marijan Ninčević ALEXANDER BENTHEIM, MONIKA MURPHY-WITT: PRIKAZ KNJIGE: „ŠTO DJEČACI TREBAJU?“ Jelena Ribarić LUDMILA VASILJEVA, DAMIR PEŠORDA: HRVATSKI JEZIK

Marija Grginić ŠTO PETOGODIŠNJACI ZNAJU O PISMENOSTI? Dubravka Kuna GLEDIŠTA STUDENATA FILOZOFSKOGA FAKULTETA U OSIJEKU O NASTAVI ENGLESKOGA KAO STRANOGA JEZIKA Zdenko Kosinac, Ivo Banović POVEZANOST IZMEĐU NEKIH POKAZATELJA NEPRAVILNOGA TJELESNOGA DRŽANJA I SKOLIOZE U DJECE JUVENILNE DOBI Renata Ruić STAVOVI GIMNAZIJSKIH UČENIKA PREMA GRUPNOM RADU U NASTAVI KEMIJE Željko Senković ANTROPOLOŠKI TEMELJI ODGOJA Višnja Pavič-Takač, Mirna Radišić ISTRAŽIVANJE STRATEGIJA ČITANJA MLAĐIH UČENIKA ENGLESKOGA KAO STRANOG JEZIKA: IZRADA INSTRUMENTA Ksenija Gal, Ivana Živić POUČAVANJE IZGOVORA ENGLESKOG JEZIKA S UČENICIMA 1. RAZREDNA OSNOVNE ŠKOLE Ivana Slačanac, Emerik Munjiza PROGRAMSKI SADRŽAJI RAZREDNE NASTAVE I MOGUĆNOSTI NJIHOVE REALIZACIJE U ŠKOLSKIM VRTOVIMA Vesna Vujić VRJEDNOVANJE KRASNOSLOVA U VIŠIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE Vlatka Ivić, Aleksandra Pavličević KAKO PODIJELITI KRIVICU ILI SURADNIČKO OCJENJIVANJE GRUPNOGA RADA Ksenija Gal UPORABA POWERPOINT PREZENTACIJA ZA POSTIZANJE BOLJE MOTIVACIJE NA SATU ENGLESKOGA JEZIKA S UČENICIMA 2. RAZREDA GIMNAZIJE Ljiljana Kolenić LUDMILA VASILJEVA, DAMIR PEŠORDA

ISSN 0044-4855  
UDK 37

ŽIVOT I ŠKOLA 17(1/2007.)

(.L0021/1)/L1

časopis  
za teoriju  
i praksu  
odgoja  
i obrazovanja

# ŽIVOT i ŠKOLA

Marija Grginić ŠTO PETOGODIŠNJACI ZNAJU O PISMENOSTI? Dubravka Kuna GLEDIŠTA STUDENATA FILOZOFSKOGA FAKULTETA U OSIJEKU O NASTAVI ENGLESKOGA KAO STRANOGA JEZIKA Zdenko Kosinac, Ivo Banović POVEZANOST IZMEĐU NEKIH POKAZATELJA NEPRAVILNOGA TJELESNOGA DRŽANJA I SKOLIOZE U DJECE JUVENILNE DOBI Renata Ruić STAVOVI GIMNAZIJSKIH UČENIKA PREMA GRUPNOM RADU U NASTAVI KEMIJE Željko Senković ANTROPOLOŠKI TEMELJI ODGOJA Višnja Pavič-Takač, Mirna Radišić ISTRAŽIVANJE STRATEGIJA ČITANJA MLAĐIH UČENIKA ENGLESKOGA KAO STRANOG JEZIKA: IZRADA INSTRUMENTA Ksenija Gal, Ivana Živić POUČAVANJE IZGOVORA ENGLESKOG JEZIKA S UČENICIMA 1. RAZREDNA OSNOVNE ŠKOLE Ivana Slačanac, Emerik Munjiza PROGRAMSKI SADRŽAJI RAZREDNE NASTAVE I MOGUĆNOSTI NJIHOVE REALIZACIJE U ŠKOLSKIM VRTOVIMA Vesna Vujić VRJEDNOVANJE KRASNOSLOVA U VIŠIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE Vlatka Ivić, Aleksandra Pavličević KAKO

# ŽIVOT i ŠKOLA

časopis za teoriju i praksu  
odgoja i obrazovanja

## Izdavači

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku  
Filozofski fakultet  
Učiteljski fakultet

## Za izdavača

Ana Pintarić  
Anđelka Leko

## Uredništvo

Ladislav Bogнар  
Anđelka Peko  
Ana Pintarić  
Irena Vodopija

## Uređivački odbor

Vesna Bagarić (Osijek), Lidija Bakota (Osijek), Ivan Balta (Osijek), Ernest Barić (Republika Mađarska), Vesna Bjedov (Osijek), Ladislav Bogнар (Osijek), Dragica Dragun (Osijek), Stjepan Hranjec (Čakovec), Olga Kravec (Lvov), Lidija Matota (Osijek), Marko Mušanović (Rijeka), Milorad Nikčević (Osijek), Vlado Pandžić (Zagreb), Višnja Pavičić (Osijek), Margita Pavleković (Osijek), Anđelka Peko (Osijek), Ana Pintarić (Osijek), Jože Slana (Maribor), Ljudmila Vasiljeva (Lvov), Karol Visinko (Rijeka), Irena Vodopija (Osijek)

## Glavni i odgovorni urednik

Ana Pintarić

## Tajnik

Gordana Šoštarko

## Lektor

Ivana Ivančić

## Lektor za engleski jezik

Marija Omazić

## Adresa uredništva

Filozofski fakultet, 31000 Osijek, L. Jägera 9  
tel. 031 / 211 -400, fax. 031 / 212-514

## Naklada

500 primjeraka

Časopis izlazi 2 puta godišnje

## Tisak

Filozofski fakultet Osijek

ISSN 0044-4855  
UDK 37

## NAPUTAK SURADNICIMA

Časopis objavljuje radove koji se recenziraju i koji ne podliježu recenzentskom postupku. Recenzirani radovi kategoriziraju se u ove kategorije:

- izvorni znanstveni članak
- prethodno priopćenje
- pregledni članak
- stručni članak.

Radovi predloženi za objavljivanje moraju zadovoljiti sljedeće:

1. Rukopis ne smije biti već objavljen ili u tom cilju upućen drugom časopisu;
2. Naslov mora biti koncizan i istovremeno informativan;
3. U lijevom kutu naslovne stranice rukopisa treba stajati ime i prezime autora te naziv i adresa ustanove u kojoj radi;
4. Sažetak je obvezatan na hrvatskom i jednom od svjetskih jezika (do pola kartice);
5. Bilješke se pišu na dnu stranice, a literatura na kraju članka.

Rukopisi se predaju u dva primjerka i na disketi (s naznakom programa u kojem je rad pisan) do 10 autorskih kartica.

Rukopisi se ne vraćaju.

Rukopisi se šalju na adresu

Filozofski fakultet

31000 Osijek

L. Jägera 9

(za uredništvo ŽIVOTA I ŠKOLE)

---

Prilozi objavljeni u časopisu referiraju se u MLA International Bibliography

Tiskanje časopisa pomaže Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske

# ŽIVOT I ŠKOLA

Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja

Prilozi objavljeni u časopisu referiraju se u MLA International Bibliography

Tiskanje časopisa pomaže Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske

Osijek, 2007.



**KAZALO**  
TABLE OF CONTENTS

**TEORIJSKI PROBLEMI I RASPRAVE**  
THEORETICAL PROBLEMS AND DISCUSSIONS

<b>MARIJA GRGINIČ</b> ŠTO PETOGODIŠNJACI ZNAJU O PISMENOSTI? <i>WHAT DO FIVE-YEAR-OLDS KNOW ABOUT LITERACY?</i>	7
<b>DUBRAVKA KUNA</b> GLEDIŠTA STUDENATA FILOZOFSKOGA FAKULTETA U OSIJEKU O NASTAVI ENGLESKOGA KAO STRANOGA JEZIKA <i>VIEWS OF FIRST YEAR STUDENTS AT THE FACULTY OF PHILOSOPHY IN OSIJEK ON THE CLASSES OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE</i>	28
<b>ZDENKO KOSINAC, IVO BANOVIĆ</b> POVEZANOST IZMEĐU NEKIH POKAZATELJA NEPRAVILNOGA TJELESNOGA DRŽANJA I SKOLIOZE U DJECE JUVENILNE DOBI <i>THE CONNECTION BETWEEN SOME INDICATORS OF THE POOR POSTURE AND SCOLIOSIS IN CHILDREN OF THE JUVENILE AGE</i>	37
<b>RENATA RUIĆ</b> STAVOVI GIMNAZIJSKIH UČENIKA PREMA GRUPNOM RADU U NASTAVI KEMIJE <i>HIGH SCHOOL PUPILS ATTITUDES TOWARD CHEMISTRY GROUP TEACHING</i>	49
<b>ŽELJKO SENKOVIĆ</b> ANTROPOLOŠKI TEMELJI ODGOJA <i>THE ANTHROPOLOGICAL FOUNDATION OF EDUCATION</i>	62
<b>VIŠNJA PAVIČIĆ TAKAČ, MIRNA RADIŠIĆ</b> ISTRAŽIVANJE STRATEGIJA ČITANJA MLAĐIH UČENIKA ENGLESKOGA KAO STRANOG JEZIKA: IZRADA INSTRUMENTA <i>YOUNG LEARNERS' READING STRATEGIES IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE: DEVELOPMENT OF A MEASURING INSTRUMENT</i>	70

**IZ PRAKSE**  
FROM PRACTICE

<b>KSENIJA GAL, IVANA ŽIVIĆ</b> POUČAVANJE IZGOVORA ENGLESKOGA JEZIKA S UČENICIMA 1. RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE <i>TEACHING ENGLISH PRONUNCIATION TO FIRST GRADERS</i>	81
--	----

<b>IVANA SLAČANAC, EMERIK MUNJIZA</b> PROGRAMSKI SADRŽAJI RAZREDNE NASTAVE I MOGUĆNOSTI NJIHOVE REALIZACIJE U ŠKOLSKIM VRTOVIMA	87
<i>ELEMENTARY SCHOOL CURRICULUM AND THE POSSIBILITY OF ORGANIZING CLASSES IN SCHOOL GARDENS</i>	
<b>VESNA VUJIĆ</b> VRJEDNOVANJE KRASNOSLOVA U VIŠIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE	101
<i>EVALUATION OF RECITATION AT HIGHER LEVELS OF ELEMENTARY SCHOOL</i>	
<b>VLATKA IVIĆ, ALEKSANDRA PAVLIČEVIĆ</b> KAKO PODIJELITI KRIVICU ILI SURADNIČKO OCJENJIVANJE GRUPNOGA RADA	107
<i>HOW TO SHARE THE GUILT, OR ACTIVE EVALUTATION OF GROUP WORK</i>	
<b>KSENIJA GAL</b> UPORABA POWERPOINT PREZENTACIJA ZA POSTIZANJE BOLJE MOTIVACIJE NA SATU ENGLLESKOGA JEZIKA S UČENICIMA 2. RAZREDA GIMNAZIJE	117
<i>USING POWERPOINT PRESENTATIONS TO IMPROVE MOTIVATION IN ENGLISH CLASSES IN SECOND GRADE HIGH-SCHOOL</i>	

## PRIKAZI REVIEWS

<b>LJILJANA KOLENIĆ</b> LJUDMILA VASILJEVA, DAMIR PEŠORDA: HORVATSKA MOVA, LAVOV 2007. UČENJE HRVATSKOGA JEZIKA KAO STRANOGA	129
<i>LJUDMILA VASILJEVA, DAMIR PEŠORDA: HORVATSKA MOVA, LAVOV 2007. LEARNING CROATIAN AS A FOREIGN LANGUAGE</i>	
<b>MARIJAN NINČEVIĆ</b> ALEXANDER BENTHEIM, MONIKA MURPHY-WITT: PRIKAZ KNJIGE: „ŠTO DJEČACI TREBAJU?“	132
<i>ALEXANDER BENTHEIM, MONIKA MURPHY-WITT: BOOK REVIEW: "WHAT BOYS NEED?"</i>	
<b>JELENA RIBARIĆ</b> LJUDMILA VASILJEVA, DAMIR PEŠORDA: HRVATSKI JEZIK (XOPBAMCKA MOBA, LAVOV, 2007., PRIKAZ)	137
<i>LJUDMILA VASILJEVA, DAMIR PEŠORDA: THE CROATIAN LANGUAGE (XOPBAMCKA MOBA, LAVOV, 2007., PRIKAZ)</i>	

# **TEORIJSKI PROBLEMI I RASPRAVE**



MARIJA GRGINIČ\*

## ŠTO PETOGODIŠNJACI ZNAJU O PISMENOSTI

Već je desetljećima rana pismenost u središtu zanimanja. 70-ih godina pojavile su se teorije nastajuće pismenosti, a ranih 90-ih godina počeo je prevladavati sociološko-kulturološki pogled na razvoj pismenosti. Aktivnosti kao što su čitanje, pisanje i govor međusobno su snažno povezane i razvijaju se pri djetetovom sudjelovanju u događajima povezanim s pismenošću.

Istraživanja predškolske pismenosti pokazala su da djeca već prije ulaska u školu znaju puno o pismenosti; od treće do šeste godine postupno razvijaju koncept o tisku, grafičku, fonološku svjesnost, asocijativnu vezu glas-slovo i čitanje s dekodiranjem. Još i prije formalnoga podučavanja pismenosti (u školi) u različitim se oblicima nastajućega pisanja s dosjetljivim sricanjem približavaju zahtjevima pisanoga jezika.

U studiji su prikazana postignuća rane pismenosti petogodišnjaka. Najviše znanja stekli su pri konceptu tiska i jezičnoga razumijevanja, manje pri grafičkoj i fonološkoj svjesnosti, a najmanje pri analitičkomu čitanju i pisanju. U sljedećem istraživanju prikazane su razlike u postignućima pismenosti; stariji petogodišnjaci (rođeni u prvom tromjesečju) stekli su statistički važnu prednost pred mlađima (rođenima u posljednjem tromjesečju) pri grafičkoj i fonološkoj svijesti te čitateljsko-pisanim vještinama.

**Ključne riječi:** prije/opismenjavanje, nastajuća pismenost, koncept o tisku, grafička i fonološka svjesnost, asocijativna veza glas-slovo

### 1. Određivanje pismenosti

Pismenost je kompleksan proces koji psiholingvisti definiraju na više načina; u užemu značenju najčešće je definirana kao čovjekova sposobnost čitanja i pisanja. M. Cencič (2000.) i drugi je određuju kao zapleten, sastavljen i povezan čin i proces koji ne obuhvaća samo čitanje i pisanje, nego govorenje i slušanje. Još detaljnija definicija pismenosti uključuje i druge stvaralačke i analitičke sposobnosti te znanja na određenom području (L. Magajna, 1994.). Neki je određuju i kao društvenu aktivnost, a ne samo kao jednostavnu vještinu koja se uči u školama te je stoga odmaknuta od drugih društvenih konteksta (C. Barratt-Pugh, M. Rohl, 2000.).

S lingvističkoga aspekta proučavanje pismenosti usmjereno je prije svega na strukturu jezika, a ako proizlazimo iz komunikacijskoga modela opismenjavanja, pozorni smo na ravnopravno uključivanje svih četiriju komunikacijskih aktivnosti: govorenja, slušanja, pisanja i čitanja. Te su aktivnosti namijenjene međusobnomu sporazumijevanju i bitno utječu na socijalni i osobni razvoj pojedinačnoga učenika; u sljedećoj fazi učenja jezika

---

\* Dr. sc. Marija Grginič, asistentica, Sveučilište u Ljubljani, Pedagoški fakultet

namijenjeno je promatranju i upoznavanju sustava, strukture, odnosno ustrojstva jezika. Za pismenost je od bitnoga značenja sposobnost čitanja, to jest sposobnost razumijevanja i upotrebljavanja onih pismenih jezičnih oblika koji zahtijevaju aktivnost u društvu i/ili su važni za pojedinca (W. B. Elley, A. Gradišar, Z. Lapajne, 1995.).

70-ih godina pojavile su se teorije nastajuće pismenosti (M. M. Clay, 2003., K. S. Goodman, 1986.; C. Barratt-Pugh, 2000.) koje su se suočile s dotadašnjim viđenjima i razumijevanjem početnoga opismenjavanja. Brojni su stručnjaci tvrdili da čitanje i pisanje nisu samostalne sposobnosti koje bi tako trebalo podučavati, nego da je riječ o znatno kompleksnijem procesu koje započinje rođenjem djeteta. Aktivnosti kao što su čitanje, pisanje i govorna sposobnost, međusobno su snažno povezane, razvijaju se zajedno s djetetovim sudjelovanjem u pismenim događajima.

Istraživači nastajuće pismenosti, kao što su E. Hiebert (1981.), J. Chall (1983.), R. G. Lomax i L. M. McGee (1987.), J. Mason (1980.), D. Morris (1983.), E. Sulzby (1985.), L. C. Ehri (1995.), G. J. Whitehurst i Ch. J. Lonigan (2001.) te B. D. Jurišić (2001.), otkrivali su kakvo je djetetovo znanje pisanoga jezika i poznavanje procesa čitanja prije formalnoga učenja čitanja i pisanja. Početni razvoj čitanja i pisanja kod djeteta opisuju kao proces spontanoga nastajanja pismenosti; nastajuća pismenost proizlazi iz nastajućega čitanja pri kojemu su jezikoslovci usmjerili pozornost na predškolsku djecu koja su shvatila abecednu prirodu pisanoga jezika i počela su sricati na dosjetljiv način. Za uspješno razvijanje sposobnosti čitanja treba uvažavati 1) da se spremnost na čitanje ne pojavi u danom trenutku, 2) uvjete za uspješno čitanje koji se mogu tražiti u ranomu iskustvu djece s važnima tekstovima i 3) spremnost djece na čitanje, koja se povezuje s njihovim dobrovoljnim pristupom čitanju.

E. Sulzby (1990.) definira nastajuće pisanje kao pisanje mlađe djece prije razvoja formalne pismenosti. Prije nego što mlađe dijete počne pisati formalno (u skladu s dogovorenim jezičnim pravilima), pokušava pisati na različite načine, a spontani oblici pisanja obuhvaćaju šaranje, crtanje, nefonetske lance slova, oponašanje formalnoga pisanja, rebuse, kratice, lažna slova i posebne oblike. Pri pisanju se služi dosjetljivim sricanjem kod kojega glasovima dodjeljuje slova, ali pri tomu neka ispušta ili upotrebljava pogrešna. C. Read (1971., v: D. J. Richgels, 2001.) označava sricanje kao apstraktan sustav izgrađen na djetetovom fonološkom znanju. Dosjetljivo sricanje dugotrajan je i neprekinut niz u razvoju u kojemu se djeca pomiču od vlastitoga sustava sricanja prema standardnomu, konvencionalnomu, pri kojemu uvažavaju pravila formalnoga (pravopisnoga) pisanja.

Djeca postupno i u vremenskom redosljedu stječu predškolsko znanje pismenosti, koje obuhvaća: 1) koncept o tisku, upoznavanje oblika i funkcije tiska, djetetovu svjesnost da tisak i čitanje imaju smisao i značenje u svakidašnjemu životu odraslih, prepoznavanje tiska (natpisa) u kontekstu okoline (slikovno čitanje), ideje o tisku (npr. smjer čitanja), 2) grafičku svjesnost (prepoznavanje slova, imenovanje abecede), 3) fonološku svjesnost,

4) svjesnost asocijacijske veze glas-slovo i 5) čitanje riječi s dekodiranjem. Za daljnja istraživanja važna je konstatacija R. G. Lomax i L. M. McGee (1987.) da djeca u dobi od tri do šest godina šire svoju svjesnost i razumijevanje različitih aspekata razvoja pismenosti.

Sociološko-kulturološki pogled na početno opismenjavanje pojavilo se ranih 90-ih godina, prije svega na čvrstim temeljima teorija nastajuće pismenosti i teorije P. Bordieua (1977., v: C. Barratt-Pugh, 2000.), koji je definirao pismenost kao oblik kulturnoga kapitala; sposobnosti djeteta time su određene društvenim i kulturnim kontekstom u kojemu se odvija podučavanje.

Često se u vezi s pismenošću javlja i termin obiteljska pismenost, obično definiran kao koncept koji uključuje obrazovne aktivnosti koje prirodno nastaju u okviru doma i obitelji.

Sposobnosti čitanja i pisanja omogućuju stvaraocu i primatelju sudjelovanje u procesu sporazumijevanja koji se odvija putem vizualnoga prijenosnika. U početnome učenju čitanja i pisanja vrlo je važno slikovno gradivo koje pomaže djetetu pri otkrivanju i prepoznavanju značenja napisanih poruka te boljem razumijevanju onoga što je pročitao.

Vješinama predčitanja i predpisanja određuju se sposobnosti koje se razvijaju kod djeteta prije razdoblja početnoga učenja čitanja i pisanja te potiču proces opismenjavanja. Riječ je o razvijanju, prije svega koncepta prostora i vremena koji su bitni za čitanje i pisanje, ali oba uglavnom ovise o razvoju djetetove kognitivne sposobnosti i zbog toga ih se ne može ubrzati (S. Kranjc, 1999.). Pri razvijanju vještina predčitanja i predpisanja veliku ulogu ima razvoj jezične sposobnosti.

Pri čitanju i pisanju važno je vidno opažanje znakova/slova pa je zato velik broj igara u predopismenjavanju namijenjen razvijanju sposobnosti opažanja. Igrama za oči razvijaju se djetetove sposobnosti vidnoga opažanja i trenira se njegovo pamćenje, što pomaže djetetu pri kasnijem sustavnomu opismenjavanju (S. Pečjak, 2000.).

Početno čitanje i pisanje određeno je kao psihička i psihološka pojava, a učenje početnoga čitanja i pisanja tijesno je povezano s odgojno-obrazovnim procesom; prvi proučava pedagoška psihologija, a učenje opismenjavanja didaktika slovenskoga jezika. Opismenjivati znači učiti (podučavati) pisati i čitati, a opismeniti se naučiti pisati i čitati. Termin opismenjivati povezuje se s opismenjavanjem, to jest s učenjem čitanja i pisanja, a opismeniti sa znanjem čitanja i pisanja.

## 2. Razvoj misaonih procesa čitanja

U okolini s tiskanom riječju djeca se već vrlo rano susreću s pismenošću; već od rođenja nehotice se i nesvjesno upoznaju s pismenim jezikom, a uz obiteljsko čitanje upoznaju strukturu teksta koja je u pisanom tekstu očitija nego u govoru. Svojim ponašanjem pokazuju razumijevanje da tisak i pisanje imaju značenje, čak i kad sami još ne znaju pisati ili čitati (M. Morrow, 2001.). Odrasli čitajući knjige potiču kod djece procese čitanja, putem kojih se razvija

opće i jezično znanje za razumijevanje teksta i pohranjivanje značenja teksta u pamćenju, što omogućuje djeci vlastito objašnjenje. Iako djeca još ne čitaju sama, **razvijanje misaonih procesa čitanja** izuzetno je važno za njihovo formalno učenje čitanja u školi.

G. J. Whitehurst i Ch. J. Lonigen (2001.) usredotočili su se u konceptualnome (pojmovnome) i empirijski provjerenome strukturalnome modelu nastajuće pismenosti na tri sastavnice nastajuće pismenosti: fonološke procese, svjesnost tiska i govoreni jezik s učenjem čitanja. Utvrdili su da pismenost, nastajuća i tradicijska (formalna), proizlazi iz individualne sposobnosti pojedinca da upotrebljava informacije iz dvaju međusobno ovisnih informacijskih područja (domena).

**Jedinice s područja od izvana prema unutra** predstavljaju izvor informacija izvan tiskane riječi koje neposredno podupiru djetetovo razumijevanje značenja tiska (teksta), kao što je primjerice rječnik (vokabular), pojmovno, odnosno semantičko (konceptualno) znanje i sheme pripovijedanja. **Jedinice od unutra prema van** predstavljaju izvore informacija unutar tiskanih riječi koje podupiru djetetovu sposobnost prevođenja tiska u glasove i glasove u govor; ovdje spadaju glasovna svjesnost i znanje slova.

Za tekuće čitanje potrebne su brojne sposobnosti koje omogućuju proces čitanja. Čitatelj mora prevoditi (dešifrirati) jedinice tiska u jedinice glasova i jedinice glasova u jedinice tiska; to je proces od **unutra prema van**. Izreći napisanu riječ, odnosno niz riječi samo je dio čitanja. Važan je dio i razumijevanje, za što je potreban proces od **izvana prema unutra**. Čitatelju omogućuje da razumije slušni izvor riječi, odnosno da ih smjesti u pravilan pojmovan (konceptualan) i kontekstualan okvir. Strjelice među jedinicama okrenute su u oba smjera, što znači da postoje veze između različitih komponenti čitanja. U slučajevima »*moj brat*« ili »*pođi čitati knjigu*« riječ *brat* ima različita značenja, ali čitatelj pomoću ostalih riječi (kontekstualne komponente) može otkriti značenje određene riječi (pojmovne komponente).

Sposobnost dešifriranja (prevođenja) slova u pravilno fonološko izražavanje (biti sposoban izreći rečenicu) ovisi i o poznavanju slova, veza između slova i glasova, naglašavanja, rečenične gramatike i o kognitivnim procesima, kao što je pamćenje i organizacija tih elemenata u redoslijedu. To su procesi od **unutra prema van** koji se temelje na izvorima informacija koje vrijede (upotrebljive su) za stupanj pojedinačnih tiskanih riječi i kratkih redoslijeda riječi na rečeničnome stupnju. Iako bi dijete na tome stupnju moglo pročitati (izgovoriti) pojedinačne riječi u određenoj rečenici, to još ne znači da ih i razumije, kao primjerice u rečenici: »*Hlačal je po gozdu in se ujel v past.*«

Whitehurst i Lonigan upozoravaju da razumijevanje cjelokupnoga značenja čak i najjednostavnijega zapisa (pisanja) ovisi o znanju koje se ne može pronaći u riječima, odnosno rečenicama kakve jesu. Pri navedenoj rečenici postavlja se puno pitanja i trebalo bi znati odgovore na njih kako bi se razumjelo značenje rečenice i značenje pojedinačnih riječi, npr. *tko je hlačal*, što znači *hlačati*, što je *past*... i naposljetku, iz kakvoga je teksta preuzeta ta rečenica, dakle, kakav je pojmovni i značenjski kontekst rečenice. Odgovori na

ta pitanja ovise o informacijama od *izvana prema unutra*, koje obuhvaćaju znanje svijeta, značenjsko znanje i znanje pisanoga konteksta (teksta) u kojem se dana rečenica pojavljuje. Izvori informacija »od *unutra prema van* i od *izvana prema unutra*, oba su važna za uspješno čitanje i čitatelji koji dobro čitaju spontano ih upotrebljavaju (G. J. Whitehurst i Ch. J. Lonigan, 2001.). Područje od *unutra prema van* obuhvaća izvore informacija za koje čitatelj mora razviti sposobnosti i steći znanje prevođenja tiska (grafičkih znakova) u fonološku predstavu i obrnuto, područje od *izvana prema unutra* obuhvaća izvore informacija za koje čitatelj treba imati razvijene sposobnosti i znanje kako bi mogao razumjeti te fonološke predstave.

Whitehurst-Loniganov model daje uvid u proces čitanja u kojemu dijete mora razviti sposobnosti i steći znanje i izvore informacija s područja od *izvana prema unutra* (koje obuhvaća značenjske i kontekstualne jedinice) kako bi moglo razumjeti značenje pojedinačnih napisanih riječi i rečenica u kojima uporabom izvora informacija od *unutra prema van*, znanja i sposobnosti (jezične, glasovne jedinice i jedinice tiska) prepoznaje njihovu fonološku predstavu (kako bi mogao mehanički pročitati riječ/rečenicu). Za razumijevanje čitanja važne su i konstatacije navedenih autora da je učenje dešifriranja (prevođenja grafema u foneme) u procesima od *unutra prema van* kritičan korak pri učenju čitanja s razumijevanjem. To znači da bez analitičkoga čitanja u kojemu dijete ustanovi riječ, ne može u pročitanoj riječi prepoznati njezino značenje. Značenjska je jedinica najveća i najsposobnija jedinica za analiziranje onoga što se već zna, što se pokušava pročitati (čuti) i razumjeti, a zapravo se više traže značenjske jedinice (riječi koje tvore smislenu cjelinu) nego pojedinačne riječi kad se želi razumjeti (shvatiti) govorena ili tiskana poruka. Iz sjećanja se ne dozove onoliko jednakih riječi kao što su upamćene, nego rekonstrukcija značenja pohranjenih riječi (F. Smith, 1994.). Činjenica da čitatelj pri čitanju traži značenje, a ne pojedinačne riječi, važno je ishodište za rasvjetljavanje razvoja jezične sposobnosti u predškolskomu razdoblju s naglaskom na razvoj semantičke sposobnosti.

### 3. Istraživanja o nastajućoj pismenosti

Pri vrjednovanju postignuća rane pismenosti poznato je da djeca sa spontanim otkrivanjem/istraživanjem pisanoga jezika postižu brojne ciljeve opismenjavanja još prije polaska u školu, primjerice kad u spontanim pokušajima pisanja pojedinačnim glasovima u riječi priređuju poznata slova. Naime, za početno učenje čitanja temeljno je djetetovo razumijevanje veze između govorne i pisane riječi. Brojna istraživanja naglašavaju razvoj rane pismenosti i njezin utjecaj na školsku pismenost (formalno učenje čitanja i pisanja u školi).

Značenje učenja slova za proces čitanja istraživala je E. Hiebert (1978.), koja je kod mlađe (3,7 godina) i starije (4,7 godina) djece otkrila prepoznavanje (»čitanje«) okolnoga tiska (npr. Coca-cola, McDonald's, STOP, milk) i slova u tisku te slova i riječi bez konteksta okolnoga tiska. Ustanovila je

da su mlađi napravili više pogrešaka pri prepoznavanju slova nego riječi, iako je većina bila planski izložena učenju slova; autorica to objašnjava činjenicom da se zadaće pri učenju slova i pri učenju čitanja riječi razlikuju. Djeca su isto tako više pogreški napravila pri prepoznavanju slova i riječi bez konteksta. Sljedeća je konstatacija da se mlađi i stariji nisu razlikovali po vrsti pogrešaka, nego po njihovoj količini; mlađi su ih napravili više.

D. Morris (1983.) obavio je na početku prvoga razreda eksperimente kojima je želio otkriti ulogu djetetove svjesnosti glasovnih jedinica u govorenim riječima pri njihovu učenju čitanja abecednoga jezika. Zadaće koncepta riječi sadržavale su čitanje memoriranih rima od četiri reda s istovremenim pokazivanjem riječi prstom i identificiranje (prepoznavanje) pojedinačnih riječi u rimama. Glasovnu svjesnost mjerili su testovima koji su uključivali zadaće za glasovno razlikovanje i glasovnu analizu djetetova dosjetljivoga pisanja sa sricanjem. Rezultati su pokazali važnu povezanost između koncepta riječi i glasovne svjesnosti u početnom procesu čitanja. Djeca koja su razvila koncept riječi (svjesnost o pisanoj povezanosti riječi) pokazala su više znanja o povezivanju glasova i slova u sricanju nego djeca koja nisu razvila taj koncept.

R. G. Lomax i L. M. McGee (1987.) utvrdili su u istraživanju da je svako dijete pa i najmlađe, otkrilo veliki dio svjesnosti pisanoga jezika i čitanja, na primjer na prvome stupnju trogodišnjaci su znali pročitati natpise u okolišnom kontekstu iako nisu vježbali takvo čitanje, razlikovali su čitanje i pisanje od drugih aktivnosti, znali su što se može čitati. Osim toga, razlikovali su slova i imenovali su više od trećine slova abecede. Četverogodišnjaci su pokazali veće znanje čitanja natpisa i grafičke svjesnosti nego trogodišnjaci, a stekli su i nešto znanja četvrtе komponente, to jest glasovne svjesnosti, koju trogodišnjaci nisu stekli. Neke sposobnosti, kao što su koncept o tisku i grafička svjesnost, rano su se razvile, a druge su se javljale samo kod petogodišnjaka i šestogodišnjaka, ali su i ta starija djeca i dalje upotrebljavala rane razvojne sposobnosti.

Konstatacije R. G. Lomax i L. M. McGee (1987.) da grafičkoj slijedi fonološka svjesnost mogu se usporediti s rezultatima istraživanja L. C. Ehri (1979.) i L. Mason (1980.), prema kojima iskustvo s grafičkim detaljima slova i riječi ubrzavaju rast svjesnosti glasova u riječima. Lomax i McGee (1987.) otkrili su da djeca puno ranije razviju znanje vidljivih detalja, čak su i trogodišnjaci u njihovomu istraživanju mogli razlikovati puno slova. U prethodnomu istraživanju (1984.; v: 1987.) u detaljnoj su analizi djetetovih postignuća u zadacima čitanja funkcionalnoga tiska opisali da djeca ne prepoznaju grafičke detalje samo kod slova i riječi koje su predstavljene izolirano nego prepoznaju i vidljive detalje na natpisima (tisku) u kontekstu okoline. No, upozorili su na to da aktivnosti sa zadacima vidnoga razlikovanja mogu biti nepotrebne i neprimjerene ako su djetetu prekasno ponuđene.

B. Jurišić (2001.) otkrila je u istraživanju da fonološka svjesnost omogućuje brže učenje početnoga čitanja, a istovremeno početno čitanje doprinosi razvoju fonološke svjesnosti. Isto tako, djeca koja razumiju slovnu

vodilju pri čitanju također znaju slova i imaju razvijene vještine fonološke svjesnosti.

Autori intenzivnoga istraživanja spremnosti na čitanje te ranoga najavljanja i sprječavanja neuspjeha čitanja J. Chall i ostali (1976., v: 1983.) dokazali su da su različito znanje i sposobnosti postignuti na stupnju predčitanja odlučujuće povezani s uspjehom čitanja na prvome stupnju (usp. s Challovim stupnjevima čitanja). L. C. Ehri, (1979.), I. Liberman (1973.), D. Share i ostali (1984., v: R. G. Lomax i L. M. McGee, 1987.) istraživali su utjecaj fonološke svjesnosti mlađe djece na razvoju vještina čitanja. Otkrili su da se vještina dijeljenja riječi na glasove, odnosno rečenice na riječi kod mlađe djece razlikuje s obzirom na djetetove vještine čitanja.

G. J. Whitehurst i Ch. J. Lonigan (2001.) u istraživanju utjecaja nastajuće pismenosti na formalno učenje čitanja i pisanja više su godina pratili i evidentirali razvojna postignuća više stotina djece od četvrte do desete godine, kad su završili peti razred. Uključili su djecu iz obitelji s nižim socijalno-ekonomskim statusom (kao skupine djece kod kojih postoji visoki rizik za probleme čitanja); naime, djeca iz socijalno ranjivih obitelji sporija su u razvoju govornih jezičnih vještina (G. J. Whitehurst, 1996.; Ch. J. Lonigan i G. J. Whitehurst, 2001.), znanju slova i vještinama fonološkoga procesiranja prije ulaska u školu (Mac Lean, Bryant i Bradley, 1987.; Ch. J. Lonigan i ostali, 1998., v: Ch. J. Lonigan i G. J. Whitehurst, 2001.).

Korelacijski koeficijenti ukazuju na veću povezanost između vještina od unutra prema van (to jest grafičko-abecedno znanje i fonološka svjesnost te nastajuće pisanje) i od izvana prema unutra (razumijevanje značenja i konteksta riječi) kod četverogodišnjaka ( $\beta = 0,63$ ); godinu dana kasnije kod petogodišnjaka ta je povezanost slabija ( $\beta = 0,23$ ), a u osnovnoj školi u potpunosti je nevažna. Djeca u prvome i drugome razredu već pri početku učenja imaju oblikovano značenjsko znanje jezika, razvijen rječnik (vještine od izvana prema unutra) i razvijene vještine predčitanja te čitanja (vještine od unutra prema van).

#### **4. Empirijsko istraživanje predškolske pismenosti petogodišnjaka**

Iz istraživanja o razvoju vještina predopismenjavanja (M. Grginič<sup>1</sup>, 2005.) izlažemo dio koji se odnosi na 1) predopismenjavajuće znanje petogodišnjaka i 2) utjecaj starosti djece (mjesec rođenja) na razvoj rane pismenosti.

##### **4.1. Uzorak osoba**

U prvoj fazi uključili smo u istraživanje uzorak od 129 predškolske djece u dobi od prosječno pet godina koja su pohađala vrtić. Isprobali smo i oblikovali instrumentarij za daljnje istraživanje te dobili podatke o predškolskoj pismenosti. U eksperimentalnoj fazi istraživanje je obuhvaćalo uzorak od 413

<sup>1</sup> Grginič, Marija, (2005.), Družinsko branje v procesu začetnega opismenjevanja. Doktorski rad. Sveučilište u Ljubljani.

predškolske djece (209 u eksperimentalnoj i 204 u kontrolnoj skupini) u dobi od pet godina, i to mlađih (rođenih u posljednjem tromjesečju) i starijih petogodišnjaka (rođenih u prvom tromjesečju). Sva su djeca pohađala vrtić.

## 4.2. Hipoteze

Hipoteze istraživanja odnose se na razlike među ovisnim varijablama pri eksperimentalnoj skupini na početku i na kraju projekta te u razvoju pismenih vještina mlađih i starijih petogodišnjaka.

Pretpostavljali smo (hipoteza 3) da će među djecom rođenom u prva i posljednja tri mjeseca biti bitne razlike kod pojedinačnih predopismenjavijućih sposobnosti na početku projekta i nakon njega (hipoteza 4) te da će među djecom rođenom u prva tri i posljednja tri mjeseca biti bitne razlike u razvoju pojedinačne predopismenjavijuće sposobnosti za vrijeme trajanja projekta.

## 4.3. Instrumentarij

U istraživanju smo upotrijebili upitnik za pokus predopismenjavijućih vještina (M. Grginić, 2005.), koji sadrži 24 zadatka povezana s konceptom tiska, grafičkom i fonološkom svjesnošću, čitanjem riječi i pisanjem te jezičnim razumijevanjem. Pri sakupljanju podataka upotrijebili smo vođeni oblik aplikacije pokusa, i to u studenom, u prvoj fazi istraživanja, te u siječnju i lipnju, u drugoj fazi istraživanja.

## 4.4. Rezultati i interpretacija

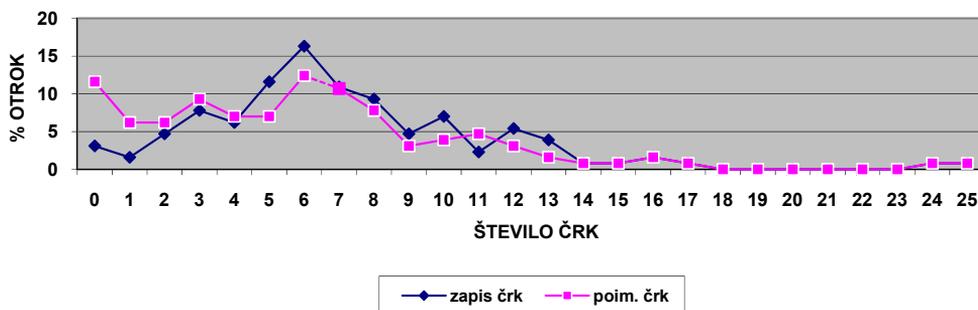
U članku odvojeno predstavljamo rezultate, koji obuhvaćaju 1) predopismenjavijuće znanje petogodišnjaka i 2) utjecaj starosti djece (mjesec rođenja) na razvoj rane pismenosti.

### 4.4.1. Predopismenjavijuće znanje petogodišnjaka

Pokusom predopismenjavijućih vještina provjerili smo u preliminarnoj fazi istraživanja koncept o tisku, grafičku i fonološku svjesnost, vještine čitanja i pisanja te jezično razumijevanje. Zatim smo deskriptivnom statistikom prikazali ocjene parametara za pojedinačne pismene vještine.

Iz prikazanih rezultata o konceptu tiska (M. Grginić, 2005., prilog) vidljivo je da su petogodišnjaci stekli opće znanje o knjizi; čak dvije trećine djece (65,1 %) znalo je da se znakovi u knjizi zovu slova i čak tri četvrtine djece pravilno je pokazalo naslov knjige i početak čitanja. Pojam pjesnika i pisca poznavala je samo trećina djece; za razliku od toga, znanje slikovnih poruka (piktograma) bilo je vrlo visoko (3,22 boda od 4 moguća boda), a kod natpisa iz okoline vidimo da je većina djece prepoznala 2 natpisa od 4 (LUMPI i STOP).

Pri otkrivanju grafičke svjesnosti u studenom smo provjerili koliko slova znaju djeca samostalno napisati i koliko od napisanih slova znaju i pravilno imenovati. U grafu 1 vidimo da je većina djece više slova spontano zapisala nego što su ih znali imenovati. Najviše djece (16,3 %) zapisalo je 6 slova, a jednaki broj slova imenovalo je samo 12,4 % djece.



GRAF 1: Grafički prikaz zapisivanja i imenovanja slova.

Također smo provjerili koliko djece prepoznaje slova na kartončićima. Izabrali smo 12 najčešćih i jednostavnih slova. Nijedno slovo nije prepoznalo 8,5 posto djece. Među 12 velikih tiskanih slova na kartončićima prosječno je čak 35 posto djece prepoznalo sva slova, iz čega se može zaključiti dvoje: 1) da su djeca lakše prepoznala slova na kartončićima, bila su izabrana frekventna i jednostavna po obliku (od ravnih crta) i 2) da su djeca uz grafički izgled (slova na kartončićima) mogla slova brže prizvati iz sjećanja; prepoznali su i imenovali više slova nego što bi to učinili bez slikovne potpore. Iz spontanijih zapisa slova vidljivo je da je velika većina djece izabrala velika tiskana slova, iako još nisu učili pisati ni velika ni mala slova, što potvrđuje sadašnji izbor početnoga učenja velikih tiskanih slova pri sustavnomu opismenjavanju u drugomu razredu devetogodišnje škole. To bi se moglo objasniti školskom tradicijom gdje roditelji posvećuju veću pozornost velikim tiskanim slovima, a isto tako i djeca imaju puno prilika da vide velika tiskana slova na reklamnim natpisima, u izlozima prodavaonicama, na naslovnica slika ili na televizijskim ekranima.

Prilikom provjeravanja **fonološke svjesnosti** (M. Grginič, 2005.) otkrili smo da djeca prilično dobro slušno prepoznaju jednake početke riječi (2,81 od ukupno 4 boda) i prve glasove (2,70 od ukupno 4 boda), a s nešto manje rime u prosjeku 2,36 od ukupno 4 boda. Iz tabele 1 vidljivo je da je čak dobra polovica (53,5 %) djece već prepoznala jednake prve glasove u sve četiri riječi koje su prethodno čuli, odnosno nešto manje, 39,5 posto djece pravilno je među sličicama izabralo onu s jednakim prvim glasom, dok druge glasove u govorenoj riječi većina djece još nije uspjela odrediti.

TABLICA 1: Frekventni i strukturni prikaz fonološke svjesnosti.

Broj bodova	Počeci		Rime		Prvi glasovi		Posljednji glasovi		Prvi glasovi u riječima		Sricanje	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
0	24	18,6	30	23,3	29	22,5	85	65,9	48	37,2	77	59,7
1	9	7,0	15	11,6	6	4,7	12	9,3	4	3,1	6	4,7
2	11	8,5	15	11,6	9	7,0	1	,8	13	10,1	9	7,0
3	9	7,0	17	13,2	16	12,4	7	5,4	13	10,1	18	14,0
4	76	58,9	52	40,3	69	53,5	24	18,6	51	39,5	19	14,7
Ukupno	129	100,0	129	100,0	129	100,0	129	100,0	129	100,0	129	100,0

Nijedan posljednji glas u riječi nije prepoznalo 65,9 posto djece, odnosno 59,7 posto djece nije uspjelo sricati (imenovati u riječi pojedinačne glasove). Oko 19 posto djece već je razlikovalo posljednje glasove i oko 15 posto sricalo ih je u svim riječima koje su čuli. Iz navedenoga zaključujemo da su djeca u dobi od 5 godina u fazi vidnoga razvoja glasovne svjesnosti; najprije čuju prve glasove u govorenima riječima, a za druge glasove u riječima trebaju više vremena. To potvrđuju i rezultati prepoznavanja aliteracija i rima: jednake početke u parovima riječi prepoznalo je oko 59 posto djece, a rime samo 40 posto. Dakle, rezultati pokazuju da razlikovanje pojedinačnih glasova, prije svega posljednjih, uzrokuje djeci u toj dobi probleme, odnosno treba im više vremena. Upravo bi zbog toga u posljednjoj godini prije ulaska u školu odgojitelji trebali omogućavati djeci više igara i usmjerenih vježbi, a za starije petogodišnjake trebali bi pripremiti i samostalne zadatke za razvoj slušnoga razlikovanja koji su primjereni predškolskome stupnju, što bi djecu motiviralo prije svega za aktivno djelovanje na području nestajućega pisanja u vrijeme kada već poznaju većinu natpisa u okolnom tisku, pa i pojedinačnih slova. To bi prema Vigotskom dovelo djecu bliže zahtjevnijemu području, upoznavanju abecednoga principa, to jest principa da pojedinačnomu glasu u govorenoj riječi pripada zapisani znak – slovo.

Pri otkrivanju **vještina čitanja i pisanja** očito je da djeca još ne mogu čitati i pisati u formalnome značenju riječi, to jest dekodiranjem (0,89 boda). Pri traženju parova *sličice i riječi* (npr. uz natpis MAČKA traže sličicu mačke) djeca si pomažu pogađanjem prvoga slova u riječi (1,90 boda), ali znaju premalo slova da bi uspješno potražila sve parove jer čak 46,5 posto djece godinu dana prije polaska u školu nisu uspjela pronaći nijednu sličicu uz riječ na kartončiću. Različito znanje djece potvrđuje i velika raspršenost rezultata (1,90). Rezultati nadalje pokazuju da je 41,9 posto djece potražilo sve parove riječi i sličica, a pri tome su upotrijebili različite strategije: 1) pogađanje prvoga glasa sličice i slova u riječi, 2) prepoznavanje riječi nakon pogađanja prvoga slova u napisanoj riječi i 3) pogađanje s izlučivanjem prepoznatih parova riječi i sličica. Djeca najprije shvate značenje pisanoga jezika unutar konteksta okoline, ali usprkos tome nisu još sposobna čitati u pravomu značenju riječi bez grafičkoga izgleda, odnosno samoga subjekta (npr: izrazito originalan

grafički natpis Coca-Cola i nezamjenjiv oblik boce). Aktivnosti u kojima si djeca pri prepoznavanju riječi mogu pomoći slikom ili okolnostima, npr. pri prepoznavanju okolnoga tiska u kontekstu (u trgovini), odnosno pri igri memori gdje uz riječ imaju sliku, najbolje pomažu djeci na putu do grafičke svjesnosti. Uz veće pamćenje slova i razvijanjem fonološke svjesnosti stječu mogućnost da prelaze na stupanj analitičkoga čitanja.

Pri čitanju riječi bez slikovnih kartončića najviše je (43,4 posto) djece pročitalo riječ MAMA, a ostale tri riječi pročitale je u prosjeku samo 14,2 posto djece; dakle većina djece, u prosjeku 85 posto, još nije uspjela čitati s dekodiranjem. Pri pisanju po diktatu dobra polovica djece (52,7 %) nije napisala nijednu riječ, jednu riječ (MAMA) napisalo je 23,3 posto djece, a sve četiri riječi 5,4 posto djece. Pri uspoređivanju sposobnosti čitanja i pisanja petogodišnjaka otkrili smo da su djeca postigla ponešto veći razvoj pri čitanju.

Analiza predopisemenjavajućih vještina pokazala je da su petogodišnjaci postigli najviši prosječan broj bodova **pri jezičnomu razumijevanju**, to jest 3,04 boda od 4 boda (M. Grginič, 2005.), što znači da djeca već prije polaska u školu imaju određeno značenjsko znanje. Bolje znanje pokazala su pri zadacima sa slikovnim materijalom i u kontekstu rečenice (prva tri zadatka): znala su potražiti parove sličica koji spadaju zajedno (3,65 boda od 4), pri tome je i ponešto manja raspršenost rezultata, odnosno izlučivanja sličice koja ne spada u skupinu (3,20 boda od 4), gdje vrijednosti standardnog odstupanja ukazuju na veću raspršenost rezultata. Isto tako, većina djece je nakon slušanja rečenice znala potražiti sličicu koja smisleno pripada rečenici. Kod zadataka u kojima si nisu mogli pomagati sličicom i kontekstom rečenice, kao što su zadaci s traženjem antonima (npr. prvi – posljednji) i s objašnjenjem značenja riječi (npr. mrak ili tišina), postigli su ponešto lošije rezultate (2,14 i 2,71 boda od 4). Naime, zadaci zahtijevaju od djece da razumiju pojmove, što je za djecu na konkretnom stupnju mišljenja zahtjevnija operacija. Pri konceptu tiska i jezičnome razumijevanju djeca napreduju slično kao pri govornome razvoju, i to izlaganjem okolnom tisku, bez neposrednoga učenja (E. Hiebert, 1978.).

Iz istraživanja o predškolskoj pismenosti vidljivo je da su petogodišnjaci deset mjeseci prije polaska u školu stekli najveće znanje u konceptu tiska i jezičnom razumijevanju, manje u grafičkoj i fonološkoj svjesnosti i najmanje u analitičkom čitanju i pisanju, što je usporedivo s konstatacijama E. H. Hiebert (1981.), J. Mason (1980.) i B. D. Jurišić (2001.) da su petogodišnjaci na različitim stupnjevima razvoja. Prema spoznajama W. H. Teale (1981.) te R. G. Lomax i L. M. McGee (1987.) u razvojnom redoslijedu idu: 1) koncept o tisku, to jest djetetova svjesnost da tisak i čitanje imaju smisao i značenje u svakodnevnom životu odraslih, prepoznavanje tiska (natpisa) u kontekstu okoline, 2) grafička svjesnost i 3) fonološka svjesnost, 4) nastajuće čitanje i pisanje sa svjesnošću o povezanosti između glasa i slova te 5) čitanje riječi s dekodiranjem i pisanje u skladu sa zakonitostima pisanoga jezika.

## Predškolska pismenost kod nas i u inozemstvu

Nadalje nas je zanimalo je li znanje petogodišnjaka kod nas usporedivo s pismenošću djece jednake dobi u anglosaksonskim državama. Pilotska studija J. M. Mason (1980.) pokazala je da je čak 92 posto od 200 djece pri ulasku u prvi razred (od 5 do 6 godina) imenovalo slova koja su im pokazali, 55 posto bez pogreške je sricalo riječi sastavljene od tri slova, a polovica djece bila je sposobna potražiti kontekstualnu sliku za šest čestih riječi.

Za usporedbu izlažemo rezultate i druge faze istraživanja (M. Grginič, 2005.), koji se odnose na znanje slova, fonološku svjesnost i vještine čitanja i pisanja 209 petogodišnjaka u lipnju – tri mjeseca prije ulaska u školu. Pri provjeravanju znanja slova otkrili smo da je sva slova abecede samostalno znalo napisati i imenovati samo 7,2 posto petogodišnjaka. Pri fonološkoj svjesnosti petogodišnjaci su najbolje prepoznavali aliteracije (jednake početke u riječima, 81,8 posto), rime (69,9 posto) i prve glasove (67,5 posto), dok je manji broj djece (41,6 posto) pravilno imenovao posljednje glasove u sve četiri riječi, a 34,9 posto djece pravilno je sricalo. Kod vještina čitanja i pisanja najviši je postotak djece (74,6 posto) znao uz četiri sličice povezati riječi, 26,3 posto djece znalo je pročitati riječi s veliki tiskanim slovima, a 13,9 posto djece riječi s malim tiskanim slovima; 25,8 posto djece znalo je zapisati riječi u diktatu.

Istraživanja su se razlikovala prema vremenu provođenja; naše je istraživanje provedeno tri mjeseca prije polaska djece u školu, a istraživanje J. Mason početkom školske godine. Najveća razlika pokazala se u znanju slova – u istraživanju Masonove 92 posto djece imenovalo je sva slova koja su im pokazali, a u našem istraživanju, koje je uključivalo prosječno tri mjeseca mlađu djecu, sva slova abecede znalo je zapisati i imenovati samo 7,2 posto djece. U sricanju su se također pokazale razlike – u istraživanju Masonove pravilno je sricalo 55 posto djece, a u našem 34,9 posto. Pri uspoređivanju vještina čitanja djeca u našem istraživanju pokazala su bolje vještine, to jest čak 74,6 posto djece potražilo je parove, a u istraživanju Masonove polovica.

Uzroci za veće razlike u znanju slova mogli bi se tražiti u različitim jezičnim aktivnostima u kojima sudjeluju petogodišnjaci. Očito je da u inozemstvu veću pozornost posvećuju aktivnostima u kojima se djeca susreću sa slovima, a isto tako i aktivnostima koje ubrzavaju glasovnu svjesnost. Odgovor na ta pitanja također daje sljedeće istraživanje J. Mason. U nju je još uključila djetetovu svjesnost o povezanosti između glasa i slova, vještinu čitanja riječi i aspekte znanja o tisku, koje djeca isto tako postižu hijerarhijski. Jednu školsku godinu istraživala je u skupini četverogodišnjaka strategije čitanja i sricanja, njihovo znanje slova i vještine čitanja znakova i oznaka (table s natpisima). Otkrila je da su djeci, iako ih učitelji i većina roditelja nisu sustavno poučavali o slovima i glasovima, iskustva s prepoznavanjem tabli s natpisima, prepoznavanjem abecede, tiska i imenovanjem slova, dala osnovu za početak uspješnoga pogađanja slova i glasove u riječima te otkrivanja kako sricati kratke riječi i kako izgovoriti prva slova u kratkim riječima. To ih je

potaknulo da su počeli sve više pozornosti usmjeravati prema slovima i glasovima. Iz rečenoga slijedi da znanje slova, tiska i čitanja znakova te tabli nagovještava uvježbanije čitanje, tipično definirano kao čitanje sa slovno-glasovnom analizom.

TABLICA 2: Važnost razlika u predopisemenjavajućim vještinama ES među mlađim i starijim petogodišnjacima na početku projekta i nakon njega.

		NA POČETKU PROJEKTA			NA KRAJU PROJEKTA		
	Varijable	Mann-Whitney U	Z	2P	Mann-Whitney U	Z	2P
<b>KONCEPT O TISKU</b>	Znanje o knjizi	3039,5	-1,386	0,166	3022,5	-1,476	0,140
	Piktogrami (br.)	3200,5	-1,080	0,280	3461,5	-0,169	0,866
	Prepozn. okol. tiska	3417,5	-0,263	0,793	2913,0	-1,746	0,081
<b>GRAFIČKA SVJESNOST</b>	Broj zapisanih slova	2887,5	-1,772	0,076	2746,5	-2,176	0,030
	Br. imenovanih slova	2539,5	-2,768	0,006	2486,5	-2,918	0,004
	Prepozn. slova (VT)	2438,0	-3,137	0,002	2408,5	-3,412	0,001
	Prepozn. slova (MT)	2150,0	-3,997	0,000	2313,0	-3,443	0,001
	Poznavanje imena	2974,0	-2,535	0,011	3209,5	-2,195	0,028
<b>FONOLOŠKA SVJESNOST</b>	Broj uzoraka	2829,5	-2,125	0,034	2818,5	-2,299	0,021
	POČECI: br. parova	3122,0	-1,279	0,201	3060,5	-1,896	0,058
	RIME: br. parova	3475,5	-0,102	0,919	3471,5	-0,125	0,900
	Imen. prvih glasova	2768,5	-2,347	0,019	2725,5	-2,688	0,007
	Imen. posl. glasova	2418,0	-3,395	0,001	2556,0	-2,880	0,004
	Prepozn. prvih glasova	2870,0	-2,040	0,041	3117,0	-1,479	0,139
	Sricanje	2671,0	-2,586	0,010	2580,5	-2,853	0,004
<b>VJEŠTINE ČITANJA I PISANJA</b>	Čitanje riječi-sličice	2504,0	-3,228	0,001	2490,0	-3,812	0,000
	Čitanje riječi (VT)	2748,5	-2,372	0,018	2280,0	-3,672	0,000
	Čitanje riječi (MT)	2383,5	-3,707	0,000	2536,0	-3,001	0,003
	Diktat (br. riječi)	2279,0	-3,723	0,000	2099,5	-4,170	0,000
	Traženje parova (br.)	3436,5	-0,346	0,730	3381,0	-1,243	0,214
<b>JEZIČNO RAZUMIJEVANJE</b>	Izlučivanje sličice	3392,0	-0,377	0,706	3132,0	-1,561	0,119
	Poslušaj i izaberi slič.	3486,0	-0,207	0,836	3355,0	-0,916	0,360
	Antonimi	3044,0	-1,370	0,171	3277,0	-0,988	0,323
	Objašnjenje značenja riječi	2878,5	-1,909	0,056	3190,5	-1,037	0,300

Legenda: P – stupanj rizika; Z – vrijednosti Mann-Whitneyjevega pokusa.

#### 4.4.2. Utjecaj starosti djece (mjesec rođenja) na razvoj rane pismenosti

U istraživanju (M. Grginič, 2005.) kao kognitivni činitelj uvažavali smo utjecaj starosti djece (mjesec rođenja) na pismena postignuća. U projektu su sudjelovali stariji petogodišnjaci koji su rođeni u prvome tromjesečju i mlađi petogodišnjaci koji su rođeni u posljednjemu tromjesečju iste godine.

Na početku smo provjerili razlikuju li se međusobno stariji petogodišnjaci i otkrili smo (M. Grginič, 2005.: 191-192) da na početku projekta i nakon njega

nije bilo statistički važnih razlika među njima, a mlađi petogodišnjaci bitno su se razlikovali samo pri imenovanju posljednjih glasova.

U tablici 2 vidimo da su prije početka projekta stariji petogodišnjaci imali prednost u većini vještina grafičke svjesnosti, osim pri zapisivanju slova gdje su se mlađi približili starijima vršnjacima; u vještinama fonološke svjesnosti, osim u prepoznavanju jednakih početaka i rima te pri svim vještinama čitanja i pisanja (hipoteza 3). Kod osam varijabli razlike su bile bitne na razini 0,01, a kod pet, razlike možemo potvrditi s 95-postotnom pouzdanošću.

Konačni su rezultati (tablica 2) isto tako pokazali bitne razlike kod 14 varijabli grafičke i fonološke svjesnosti te vještina čitanja i pisanja (hipoteza 3). Povećale su se razlike u spontanom zapisivanju slova: u prepoznavanju prvih glasova mlađi su se približili starijim vršnjacima – no razlike nisu više bile statistički važne. Kod pojedinačnih varijabli razlike su se povećale, kod čak deset postale su visoko statistički važne, a samo kod tri imale su nisku, ali još uvijek statistički važnu vrijednost.

TABLICA 3: Kanonička diskriminativna funkcija.

Funkcija	Vlastita vrijednost	% varijance	Kum %	Kanonički koeficijent korelacije	Wilksova lambda	Hi-kvadrat	df	P
1	0,256	100,0	100,0	0,451	0,796	44,385	24	0,007

**Legenda:** df – stupnjevi slobode; P – stupanj rizika.

Diskriminativna funkcija objašnjava 100 % varijance (tabela 3), Wilksova lambda jest 0,796, a njezina je jačina razlikovanja u 20,4 %; kanonički korelacijski koeficijent 0,451 ukazuje na ponešto manju povezanost među skupinama. Wilksovu lambda provjerili smo pokusom s hi-kvadratom i otkrili da je statistički bitna ( $P < 0,01$ ), što znači da se skupine bitno razlikuju u varijablama s kojima smo ih uspoređivali. Na kraju projekta kanonička diskriminativna funkcija također je bitna ( $P < 0,01$ ) i bitno razlikuje skupine, Wilksova lambda iznosi 0,794, a kanonički koeficijent korelacije 0,453 (M. Grginič, 2005., prilog).

Wilcoxonovim testom s rangovima s predznacima utvrđivali smo važnost razvoja pismenih vještina unutar skupine mlađih i unutar skupine starijih petogodišnjaka. Za vrijeme trajanja projekta i mlađi i stariji petogodišnjaci statistički su bitno napredovali u razvoju većine predopismenjajućih vještina. Stariji petogodišnjaci postigli su statistički bitan razvoj unutar skupine u 23 vještine, razlike u 22 varijable visoko su statistički bitne; mlađi vršnjaci postizali su statistički bitan razvoj u 13 varijabli (u 8 varijabli razlike su visoko statistički bitne).

Iako su stariji petogodišnjaci u usporedbi s mlađima unutar skupine kod većine vještina postizali bitan razvoj, rezultati Wilcoxonova testa s rangovima s predznacima (tabela 4) pokazali su bitne razlike među skupinama u korist starijih petogodišnjaka samo u jednoj varijabli, i to u razvoju prepoznavanja

okolnoga tiska (hipoteza 4). To znači da su i mlađa djeca napredovala u razvoju i približila se u pismenim vještinama starijim vršnjacima, odnosno razvoj starijih nije bio tako intenzivan da bi se nakon završetka projekta pokazale statistički bitne razlike u razvoju između obje skupine.

Stariji petogodišnjaci imaju pri polasku u školu početnu prednost u grafičkoj i fonološkoj svijesti te vještinama pisanja i čitanja, razlike su se očuvale iz ranijih godina i u posljednjoj se godini nisu bitno smanjile. Ako znamo da su imenovane vještine bitne u opismenjavanju, dakle pri formalnome učenju čitanja i pisanja, onda je razumljivo zašto im treba pokloniti više pozornosti već u predškolskome razdoblju.

TABLICA 4: Važnost razlika u razvoju predopismenjajućih vještina među starijim i mlađim petogodišnjacima.

	Varijable	Wilcoxon W	Z	2P
<b>KONCEPT O</b>	Opće znanje o knjizi	17281,5	-0,759	0,448
	Piktogrami (br.)	17215,0	-1,006	0,314
<b>TISKU</b>	Prepozn. okol. tiska	3711,5	-2,049	0,040
<b>GRAFIČKA SVJESNOST</b>	Broj zapisanih slova	4294,5	-0,331	0,741
	Br. imenovanih slova	4196,0	-0,613	0,540
	Prepozn. slova (VT)	17380,0	-0,463	0,643
	Prepozn. slova (MT)	4348,5	-0,180	0,858
	Poznavanje imena	17268,0	-1,252	0,211
	Broj uzoraka	4169,5	-0,778	0,437
<b>FONOLOŠKA SVJESNOST</b>	POČECI: br. parova	17487,5	-0,153	0,879
	RIME: br. parova	17466,0	-0,214	0,830
	Imen. prvih glasova	17511,5	-0,076	0,940
	Imen. posljed. glasova	17430,5	-0,331	0,741
	Prepozn. prvih glasova	17211,0	-1,032	0,302
<b>VJEŠTINE ČITANJA I PISANJA</b>	Sricanje (br. riječi)	4258,0	-0,494	0,621
	Čitanje riječi-sličice	17375,5	-0,565	0,572
	Čitanje riječi (VT)	3870,5	-1,784	0,074
	Čitanje riječi (MT)	17528,5	-0,022	0,982
	Diktat (br. riječi)	4047,0	-1,190	0,234
<b>JEZIČNO RAZUMIJEVANJE</b>	Traženje parova (br.)	17336,0	-0,932	0,351
	Izlučivanje sličice	4071,0	-1,090	0,276
	Poslušaj i izaberi sličicu	17426,5	-0,582	0,561
	Antonimi	3979,0	-1,276	0,202
	Objašnjenje značenja riječi	17115,0	-1,253	0,210

**Legenda:** P – stupanj rizika; Z – vrijednosti Wilcoxonova testa s rangovima s predznacima.

Veće razlike pokazale su se kod fonološke svjesnosti, gdje su stariji već na početku projekta imali prednost pred mlađima koju su zadržali i nakon šest mjeseci, a kod većine slušnih vještina tu su prednost još i povećali, prije svega

u imenovanju prvih glasova i sricanju, gdje mlađi unutar skupine nisu postigli bitniji napredak u razvoju. Istraživanja (D. Morris, 1983; R. G. Lomax, L. M. McGee, 1987.) pokazala su da je fonološka svjesnost kognitivna razvojna sposobnost, a neke njezine značajke (npr. slogovno raščlanjivanje, prepoznavanje rima...) dolazi na površinu već prije formalnoga opismenjavanja i bez sustavnoga učenja, što potvrđuju ranija istraživanja (L. Bradley i P. E. Bryant, 1985.). Najveće razlike između starijih i mlađih petogodišnjaka bile su u slušnome razlikovanju prvih i posljednjih glasova te prepoznavanju (»čitanju«) riječi uz potporu sličice, što je u skladu s rezultatima istraživanja J. Mason (1980.), koji podržavaju tvrdnju da barem neke vještine fonološke svjesnosti imaju prioritetnu ulogu i potvrđuju snažnu povezanost između fonološke svjesnosti i vještina prepoznavanja riječi. Ako uvažavamo i tvrdnje J. Chall (1976.) i S. A. Stahl (2001.) da rane i sustavne fonološke vježbe pripomažu u boljim pismenim postignućima nego kasnije i manje sustavne, trebalo bi već u vrtiću, prije polaska djece u školu, više pozornosti namijeniti različitim igrama i vježbama slušnoga raščlanjivanja i razlikovanja. Kod različitih igara riječima, kao što su igre s aliteracijama (početnima slogovima), rimama, zagonetkama, onomatopejama s ritmičkim praćenjem i izgovorom, odgojiteljice upotrebljavaju karte s rimama, pjesme, igre s prstima i brojalice; pozornost djece usmjerena je na glasove koji se ponavljaju pa djeca zato postupno razvijaju fonološku svjesnost.

Kod vještina pisanja i čitanja održale su se razlike među mlađima i starijima i nakon završenoga projekta te se povećale u analitičkomu čitanju i pisanju po diktatu, gdje su stariji dosegнули veći razvoj, iako nisu posebno učili čitati i pisati. Veći razvoj tzv. školske pismenosti pripisujemo razvijenijim vještinama grafičke i fonološke svjesnosti koje su starijoj djeci omogućile razumijevanje abecednoga principa, a mlađi su još uvijek najviše pozornosti usmjeravali prepoznavanju pojedinačnih slova u riječima i slušnomu razlikovanju glasova. Ako bi mlađi petogodišnjaci više razvili slušno i vidno razlikovanje glasova i slova u riječima, mogli bismo bez neposrednoga poučavanja čitanja i pisanja očekivati veći razvoj analitičkoga čitanja i pisanja. Treba potražiti odgovor na pitanje kako mlađim petogodišnjacima još prije polaska u školu, dakle već u vrtiću, omogućiti više aktivnosti putem kojih bi mogli razviti i grafičku i fonološku svjesnost te se tako približili starijim petogodišnjacima.

## **5. Kako poticati ranu pismenost u vrtiću**

Iz pismenoga znanja koja su petogodišnjaci pokazali u istraživanju očito je da ih slova privlače, natpisi ih zanimaju, što je razlog da ih pokušavaju otkriti, dešifrirati njihovo značenje za sudionike i otkriti smisao koji raznoliki natpisi imaju u svakidašnjemu životu. Pri tome se ne bi smjelo previdjeti osnovno načelo nastajuće pismenosti (L. D. Labbo i W. H. Teale, 1997.), prema kojemu djeca svaki dan aktivno sudjeluju u procesu predopismenjavanja; samo tako iskustva s pismenošću postanu dio

svakodnevnoga života u vrtiću; samo u okolini gdje je pismenost prisutna svaki dan, djeca mogu razviti i prirodnu želju za čitanjem i pisanjem.

**Pri poticanju nastajuće pismenosti** bitno je da proizlazimo iz realnih okolnosti svakodnevnoga života odraslih; odgojiteljica može djeci postaviti realni problem, a s pomagalima odigranu situaciju (simbolnu igru), djeca u obiteljskoj okolini skupljaju i donose u vrtić raznoliko pismeno (slikovno) gradivo, kao što su reklamni prospekti, revije, časopisi, pomoću kojih naprave svoje leksikone, kataloge, telefonske imenike i albume, koje zatim upotrebljavaju u simbolnoj igri; slike nadopunjuju izrezanima tiskanima natpisima i slovima svoga imena (upotrijebe slova koja prepoznaju ili znaju napisati). Uz takve igre djeca se susreću s imenima svojih vršnjaka u skupini i s brojevima, što doprinosi razvijanju grafičke svjesnosti i stjecanju simbolnog znanja (slova i brojevi). »Učenje« se odvija u skupini, kao socijalno orijentirana aktivnost.

Kao primjer navodimo simbolnu igru u kojoj djeca pišu i upotrijebe molbu. Kod problemske situacije djeca u razgovoru razmišljaju što i kako zamoliti poduzeće (tiskaru) za papir (koji im ostaje nakon tiskanja). Zadaća je odgojiteljice prije svega poticanje djece da sami kažu rješenja, dakle mogućnosti kako bi oblikovali (napisali) molbu i na koji bi je način proslijedili poduzeću (poštom, adresa poduzeća). Na ploči (plakatu) nastaju najvažnije riječi koje bi trebala upotrijebiti u tekstu, a u nastavku djeca sama ili u manjim skupinama »pišu« molbu. Pri tome treba znati da će se djeca prihvatiti pisanja na različite načine: napisat će samo nekoliko slova, nacrtati na primjer buketić cvijeća ili papir, potpisat će se ili će upotrijebiti riječi koje već vide na ploči (plakatu). Dakle, tekst će odražavati različite oblike nastajućega pisanja djece. Odgojiteljica neka pri pisanju individualno razgovara s djecom o tome kako »napraviti« molbu razumljivom i drugima sudionicima. Kad djeca završe tekst, neka ga upotrijebe u simbolnoj igri, a u igri uloga neka odglume okolnosti u kojima tekst također »čitaju« drugima sudionicima.

Aktivnostima predškolske pismenosti po ugledu na **odjele nastajuće pismenosti** u anglosaksonskim državama (M. Grginič, 2005.), kao što su slobodno čitanje i pisanje, zajedničko čitanje, suoblikovanje kutaka za čitanje i pisanje, svoj bismo djeci bez obzira na početno znanje omogućili aktivno sudjelovanje; poslijepodnevnima radionicama za djecu i roditelje iz obitelji s niskim socijalno-ekonomskim statusom potaknuli bismo obiteljsku pismenost, prije svega kroz aktivnosti kojima razvijamo koncept tiska i jezično razumijevanje. Sva bi djeca tako imala dovoljno mogućnosti da nadgrade predznanje. Predlažemo da mlađa djeca koja su u istraživanju postigla manje znanje pismenosti sudjeluju na dodatnim aktivnostima koje su karakteristične za kontekst vrtića (J. Rivalland, 2000.), kao što su simbolne igre s uporabom pismenih pomagala u igraonici pretvorenoj u okolinu koja opismenjuje (s opremljenima natpisima i popisanim predmetima, npr. kalendarima). Karakteristika predškolskoga razvoja djece je ta da su ona socijalno orijentirana i prijemčiva za učenje kroz igru, a rješenje je u oblikovanju manjih skupina i uporabi konkretnoga didaktičkoga gradiva, kao što su različite

didaktičke igre u Priručniku s vježbama za razvoj metajezične svjesnosti *Čuješ li – vidiš li?* S. Pečjak (2000.) i *ABC-igraonici* M. Grginič i M. Zupančič (2004.). Među potonjim osobito treba istaknuti igre za razvijanje grafičke i fonološke svjesnosti te igre za uspostavljanje asocijativne povezanosti između glasa i slova koje djeci omogućuju razvoj vještina čitanja i pisanja. Igre su napravljene prema poznatim društvenim igrama, kao što su *Čovječe, ne ljuti se, igraće karte Crni Petar, memori, mlin i tombola*. Djeca pri igranju s kartama bubamara i lijevo-desno vježbaju slušno i vidno razlikovanje prvih glasova, odnosno slova, fonološku svjesnost razvijaju u igri *Čovječe, ne ljuti se, u igri Otplovimo na barci* dopunjavanjem slikovne mreže rečeničnim listićima i traže slova u riječi koja pripadaju pojedinačnim glasovima. U igrama *mlin, kos-sok i n-noj te dinosaur* djeca pomoću slova na ploči postavljaju rečenične listiće i tako pogađaju riječi na kartončićima.

Zbog značenja nastajuće pismenosti koju djeca spontano stječu vlastitim aktivnim istraživanjem pisanoga jezika osobito su važni **kutci za pisanje i čitanje**, gdje djeca imaju mogućnost u manjima skupinama i uz različite oblike nastajućega pisanja i čitanja upoznavati pravila pisanoga jezika. Djecu potičemo da u igraonici cijelu godinu »stvaraju« stalne ili povremene kutke, dopunjavaju ih svojim proizvodima i pomagalicama za pisanje koje donesu od kuće i namijenjena su svoj djeci; djeca suoblikovanjem okoline upoznaju značenje pojedinačnih natpisa i proizvoda kao pomagala za pisanje. S. B. Neuman i K. Roskos (1989., 2001.) te T. Bessel Brown (1985.) otkrili su u istraživanju simbolne igre da djeca uporabom pomagala za pisanje otkrivaju značenje koje pismenost ima u životu odraslih.

Za razvoj fonološke svjesnosti važne su **aktivnosti zajedničkoga čitanja**, koje omogućavaju djeci da pogledaju u slovni zapis u knjigama; naime, kada djeca počnu očima pratiti tekst koji im odgojiteljica čita i istovremeno pokazuje pojedinačne riječi, upoznaju tisak, znakove (slova) te slušajući i promatrajući shvaćaju da pojedinačnom slovu u napisanoj riječi pripada određeni glas u izgovorenoj riječi. **Pri slobodnome čitanju** djeca se svaki dan susreću s knjigama koje su već više puta poslušali pri zajedničkom čitanju i uz slike »čitaju« tekst drugoj djeci (u manjoj skupini), odnosno pripovijedaju sadržaj. Djeca na taj način vježbaju ulogu slušatelja, »čitatelja« i pripovjedača, a sa slovima se susreću na nenametljiv način (D. R. Riechgels, 2001.). Nadalje je potrebno da učitelji i odgojitelji ne samo toleriraju **pisanje s dosjetljivim sricanjem** nego da ga čak i potiču kao važan pokazatelj djetetova svjesnoga eksperimentiranja s osnovama djelovanja pisanoga jezika. U program stalno unosimo nove oblike pisanja, na primjer pisanje popisa, posudbenice, popisa za kupovinu, recepta... Djeca upoznaju različite tekstove, njihovu funkciju u svakodnevnom životu i praktičnu uporabu tih riječi u simbolnoj igri, npr. pisanje čestitki, zahvala, kad uz »stvorene« okolnosti pisanja prethodno razgovaramo. Djeca s dosjetljivim sricanjem sama izmišljaju značenjski poznate riječi i učenjem od svojih vršnjaka te se u neprestanom razgovoru s odgojiteljicom o pravilnosti zapisivanja približavaju formalnoj (školskoj) pismenosti. Za ovakvo učenje djeca su pokazala veliko zanimanje i

vrlo su motivirana jer mogu sama odlučivati kada će se i kako »hvatati ukoštac« sa zapisanim riječima (natpisima) i otkrivati njihovo značenje. Djeci bi trebalo svaki dan omogućiti slobodno pisanje (D. C. Crowell, A. J. Kawakami i J. L. Wong, 1986.), pri kojemu mogu u manjim skupinama oprobati svoje vještine. Uza zajedničke aktivnosti nastajućega pisanja mogu upoznavati slova abecede i dodavati ih glasovima u govorenoj riječi, pokušavati napisati poznate riječi koje su vidjela, čula i koje su im zanimljive. Tako bi više pozornosti namijenila predstavljanju pismenih proizvoda (koje su napisala djeca u skladu s razvijenim vještinama), odnosno »čitanju« pismenih poruka vršnjacima, uz koje predstave i strategije kojima su se poslužila pri pisanju.

Većim poticanjem spontanoga i dobrovoljnoga pisanja i »čitanja« starijih i mlađih petogodišnjaka usmjerili bismo njihovu pozornost otkrivanju slova i glasova u govoru. Ovakve predopisemenjavajuće aktivnosti omogućile bi im da uspostave asocijativnu povezanost između glasa i slova, dosjetljivim sricanjem u igranim situacijama i društvu vršnjaka prepoznavali bi (i upoznavali) abecedni princip koji je od temeljnoga značenja za razvoj školske pismenosti. Razvoj nastajuće pismenosti zahtijeva dulje vremensko razdoblje; ako bismo djecu potaknuli u ranijim predškolskim godinama, do škole bismo imali dovoljno vremena da se probijemo kroz zahtjevnije stupnjeve.

### Literatura i izvori

- Barratt-Pugh, Carol, Rohl, Mary (Eds.) (2000.), Literacy learning in the early years. Philadelphia: Open University Press.
- Bradley, L., Bryant, P. E. (1983.), Categorizing sounds and learning to read – causal connection. *Nature*, 301. 419.–421.
- Byrne, B., Fielding-Barnsley, R. F. (1991.), Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Education Psychology*, 82. 805.–812.
- Byrne, Bill, Fielding-Barnsley, Ruth F. (1991.), Sound foundations. New South Wales, Australia Leyden: Artarmon.
- Cenčić, Majda (2000.), Preučavanje poučavanja pismenosti. *Sodobna pedagogika* 2/2000., ZDPDS. 36.-51.
- Chall, Jean (1967.), Learning to read: The great debate. New York: McGraw-Hill.
- Chall, Jean S. (1983.), Stages of Reading Development. London: McGraw-Hill Book Company.
- Clay, Maria M. (2003.), An observation survey of early literacy achievement. Auckland, New Zealand: Heinemann Educational Books.
- Crowell, Doris C., Kawakami, Alice J., Wong, Jeanette L. (1986.), Emergent literacy: Reading-writing experiences in a kindergarten classroom. *The Reading Teacher*, 40/2. 144.–149.
- Ehri, Lesley (1979.), Linguistic insight: Threshold of reading acquisition. V: Waller, T. G., MacKinnon, G. E. (Eds.). *Reading research: Advances in theory and practice*. No. 1. New York: Academic Press. 63.–116.
- Ehri, Lesley (1995.), The Emergence of Word Reading in Beginning Reading. V: Emergent and Developing Reading: Messages for Teachers. London: The Falmer Press. 9.–31.
- Elley, Warwick, B, Gradišar, Ana, Lapajne, Zdenko (1995.), Kako berejo učenci po svetu in pri nas?, Nova Gorica: Educa.
- Goodman, Kenneth (1986.), What's whole in whole language?, Portsmouth: Heinemann.

- Goswami, Usha (2001.), *Early Phonological Development and the Acquisition of Literacy*. V: Neuman, S. B., Dickinson, David K. (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research*. New York: The Guilford Press. 111.–125.
- Grginič, Marija, Zupančič, Maja (2004.), *ABC-igralnica*, Domžale: Založba Izolit.
- Grginič, Marija (2005.), *Družinsko branje v procesu začetnega opismenjevanja*, Doktorsko delo, Univerza v Ljubljani.
- Grginič, Marija (2005.), *Porajajoča se pismenost: zbirka Zrenja*, Domžale: Založba Izolit.
- Grginič, Marija (2006.), *Družinska pismenost: zbirka Zrenja*, Domžale: Založba Izolit.
- Hiebert, H. Elfrieda (1978.), *Pre-school children's understanding of written language*, *Child Development*, 49. 1231.–1235.
- Jurišič, Branka, D. (2001.), *Ugotavljanje zgodnjih bralnih zmožnosti otrok pred vstopom v šolo*, Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.
- Kranjc, Simona (1999.), *Razvoj govora predšolskih otrok*, Ljubljana: ZIFF.
- Lomax, Richard G., McGee, Lea M. (1987.), *Young children's concepts about print and reading: towards a model of word reading acquisition*. *Reading Research Quarterly*, XXII/2. 237.–52.
- Magajna, Lidija (1994.), *Razvoj bralnih strategij – vloga kognitivnega in fonološkega razvoja ter fonološke strukture jezika (doktorska disertacija)*, Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Majsterek, David J., Ellenwood, A. E. (1995.), *Phonological Awareness and beginning Reading: Evaluation of a School-Based Screening Procedure*. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 28, no. 7, 1995. 449.–456.
- Mason, Jana (1980.), *When do children begin to read: An exploration of four year old children's letter and word reading competences*, *Reading Research Quarterly*, 15. 203.–227.
- Morris, David (1983.), *Concepts of word and phoneme awareness in the beginning reader, Ressearch in the Teaching of English*, 17. 359.-373.
- Morrow, Mandel Lesley (2001.), *Literacy Development in the Early Years*, Rutgers: The State University of New Jersey.
- Neuman, B. Susan., Dickinson, David K. (Eds.). (2001.), *Handbook of Early Literacy Research*, New York: The Guilford Press.
- Pečjak, Sonja (1999.), *Osnove psihologije branja*, Ljubljana: ZIFF.
- Pečjak, Sonja (2000.), *Procesi zaznavanja in mišljenja pri začetnem opismenjevanju*. V: *Slovenščina v 1. triletju devetletne osnovne šole*, Trzin: Založba Izolit. 43.–56.
- Read, Christopher (1971.), *Pre-scool children's knowledge of English phonology*, *Harward Educational Review*, 41. 1.–34.
- Richgels, J. Donald (2001.), *Invented Spelling, Phonemic, Awareness, and Reading and Writing Instruction*. V: Neuman, S. B., Dickinson, D. K. (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research*. New York: The Guilford Press. 142.–158.
- Rohl, Mary (2000.), *Learning about words, sounds and letters*. V: Barratt-Pugh, C., Rohl, M. (Eds.). *Literacy learning in the early years*. Buckingham: Open university press. 57.–80.
- Smith, Frank (1994.). *Understanding Reading*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Stahl, Steven A. (2001.), *Teaching Phonics and Phonological Awareness*, V: Neuman, S. B., Dickinson, D. K. (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research*. New York: The Guilford Press. 333.-347.
- Strickland, Dorothy S. (2000.), *Classroom Intervention Strategies: Supporting the Literacy Development of Young Learners at Risk*. V: Strickland, D. S., Mandel Morrow, L. (Eds.). *Beginning Reading and Writing*. New York: Teachers College Press. 99.–110.
- Sulzby, Elizabeth (1990.), *Assessment of writing and children's language while writing*. V: Mandel Morrow, L., Smith, J. K. (Eds.). *Assessment for Instruction in Early Literacy*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Teale, William, H. (1981.), *Parents Reading to their children: what we know and need to know*, *Language Arts*, 58. 902.-11.

Whitehurst, Grover J., Lonigan, Christopher J. (1998.), Child development and emergent literacy. *Child development*, 68. 848.–872.

Whitehurst, Grover J., Lonigan, Christopher J. (2001.), Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers. V: Neuman, S. B., Dickinson, D. K. (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*. New York: The Guilford Press. 11.–29.

## **SUMMARY**

### **WHAT DO FIVE-YEAR-OLDS KNOW ABOUT LITERACY?**

Early literacy has been of central interest for several decades. Theories on emerging literacy appeared in the 70s, while a sociological and culturological attitude on the development of literacy prevailed in the early 90s. Activities such as reading, writing and speech are strongly interconnected and are being developed along with the child's participation in events related to literacy.

Research on pre-school literacy has shown that the children have a great knowledge of literacy even before they enter school; from the age of three to six years they gradually develop the concept of the press, then graphic and phonological awareness, the associative phoneme-grapheme correspondence and reading through decoding. Even before the formal teaching of literacy (at school), they are approaching the requirements of written language by inventive spelling in various forms of emerging writing.

The study presents the achievements of five-year-olds in early literacy. They have gained the greatest level of knowledge in the concept of the press and linguistic understanding, a smaller amount of graphic and phonologic awareness and the smallest amount of knowledge in analytical reading and writing. Further research presents the differences in the literacy achievements. Older five-year-olds (born in the first trimester) have gained an important advantage over younger ones (born in the last trimester) in graphic and phonologic awareness as well as in writing and reading skills.

Key words: pre-learning of reading and writing, emerging literacy, concept of the press, graphic and phonologic awareness, associative phoneme-grapheme correspondence

Primljeno: 17. ožujka 2007.

DUBRAVKA KUNA \*

## GLEDIŠTA STUDENATA FILOZOFSKOGA FAKULTETA U OSIJEKU O NASTAVI ENGLESKOGA KAO STRANOGA JEZIKA

U članku se analiziraju prethodna iskustva studenata u učenju engleskoga jezika, razina znanja s kojom dolaze na studij, jezične vještine kojima najbolje vladaju kao i njihova očekivanja u vezi s nastavom engleskoga jezika na fakultetu. Istraživanje je provedeno među studentima prve godine Filozofskoga fakulteta u Osijeku koji uče engleski kao stručni strani jezik.

**Ključne riječi:** engleski za posebne namjene, engleski za akademske namjene, nastavni program

### 1. UVOD

Engleski jezik u razdoblju globalizacije neposredno utječe na razmjenu ideja i kolanje podataka u međunarodnima odnosima, ali posredno utječe i na jezik općenja unutar društvenih i nacionalnih zajednica. U težnji da određene podatke učine dostupnim svjetskoj zajednici, nacionalne zajednice gube dio komunikacijskoga prostora u vlastitom jeziku i prepuštaju ga engleskome kao dominantnome svjetskome jeziku (Škiljan, 2002). To se osobito odnosi na područja znanosti i akademskoga obrazovanja u kojima engleski jezik postaje glavni jezik u izlaganjima, nakladništvu pa čak i u izvedbi nastave. Poznavanje engleskoga jezika postaje tako opći preduvjet pristupa znanju.

Poučavanje engleskoga jezika na akademskoj razini veže se uz naziv *Engleski jezik za posebne namjene* (engl. *English for Specific Purposes*, u nastavku ESP). On pretpostavlja da studenti već posjeduju određeno znanje «općega» engleskoga i da žele učiti engleski zbog svoga studija ili posla (Kennedy i Bolitho, 1984). *Posebne namjene* engleskoga jezika svrstavaju se u dvije osnovne skupine (Jordan, 1997): *Engleski za profesionalne namjene* (engl. *English for Occupational/Vocational/Professional Purposes*) i *Engleski za akademske namjene* (engl. *English for Academic Purposes*). Bitna razlika između tih dviju skupina može se oprimjeriti razlikom između pojmova *liječnik* i *medicina*. Dok se program i materijali za liječnika odnose na vrlo ograničene situacije i, uglavnom govorne uloge koje se mogu pojaviti u komunikaciji liječnik – pacijent, program za studente medicine obuhvaća znatno širi leksički opseg i sadržava priručnike, audio-vizualne i druge materijale za usvajanje svih akademskih vještina (Jordan, 1997.) te pretpostavlja i usvajanje akademskoga registra i stila.

---

\* Dubravka Kuna, predavač, Filozofski fakultet, Osijek

## 2. PROBLEM

Znanstvena područja u visokom obrazovanju koja se odlikuju posebnim leksikom, osobito ako su zastupljena još i velikim brojem studenata (ekonomija, pravo, medicina, strojarstvo...), prati velik i raznovrstan broj priručnika za učenje engleskoga jezika. Posebnost vokabulara u određenoj struci značajno utječe na oblikovanje udžbenika te su primjena i razvijanje vještina slušanja, čitanja, govorenja i pisanja većim dijelom u funkciji usvajanja stručnoga jezika.

U humanističkima znanostima (povijest, filozofija, filologija...), a često i društvenima (sociologija, informatologija...), uglavnom ne postoji potrebna literatura na akademskoj razini za učenje engleskoga jezika. Razlozi su djelomice jasni: iako je stil znanstveni, on je bliži općemu engleskomu negoli u drugima znanstvenima disciplinama. Engleski za opće akademske namjene te podučavanje određenih vještina za akademske svrhe (engl. *study skills*) zastupljeni su velikim brojem udžbenika i drugih priručnika, ali su oni namijenjeni u prvome redu studentima koji će studirati u zemljama gdje se govori engleski jezik ili na sveučilištima na kojima je engleski nastavni jezik. Na hrvatskima sveučilištima u ovome trenutku ne postoji zanimanje za svladavanje svih tehnika i vještina u učenju engleskoga kao stranoga jezika iz tako osmišljenih udžbenika.<sup>1</sup> Uz učenje općega engleskoga akademskoga registra i vještina koje ga prate u svakome području znanosti, ne mogu se zapostaviti posebnosti u gramatici i leksiku uvjetovane tematskom različitosti određenih disciplina. Studenti prirodno pokazuju veće zanimanje za tekstove i teme iz svoga područja studiranja. Elementi općega i stručnoga jezika u nastavi engleskoga jezika na akademskoj razini neprestance se isprepliću i prožimaju. Na tom stupnju, poglavito u humanističkima znanostima, engleski za opće akademske namjene činio bi osnovicu, a engleski za posebne akademske namjene predstavljao bi vrh piramide (Jordan, 1997.).

Na Filozofskome fakultetu u Osijeku nastava se stranoga jezika struke izvodi u prva četiri studijska semestra. Na početku je temeljno pitanje za svakoga nastavnika kako osmisliti program stranoga jezika koji će biti primjeren potrebama i zahtjevima studenata tijekom studija, ali i kasnije u stručnome radu. Studenti strani jezik uglavnom doživljavaju kao sredstvo za usvajanje novih znanja i vještina ili za izlaganje na stranom jeziku, a ne kao kolegij koji ima zasebno mjesto u studijskome programu (Hutchinson i Waters, 1980.). U tome procesu nastavnik engleskoga jezika čini tek jedan vrh «trokuta», a ostala dva čine studenti i nastavnici iz pojedinih struka (Johns i Dudley-Evans, 1980.). Sve to upućuje na nužnost zajedničkoga osmišljavanja studijskoga programa.

<sup>1</sup> To se ponajprije odnosi na iscrpno objašnjavanje različitih vrsta eseja te proučavanje i ovladavanje različitim tehnikama pisanja eseja kao što to čine Cox i Hill (2004.) u svom udžbeniku.

### 3. SVRHA

Svrha je ovoga istraživanja upoznati se s prethodnim iskustvima studenata u učenju engleskoga jezika, utvrditi razinu znanja engleskoga jezika s kojom ispitanici dolaze na studij i upoznati se s gledištima i očekivanjima koja imaju o nastavi stranoga jezika. Student se stavlja u položaj aktivnoga sudionika nastavnoga procesa koji signalizira svoje potrebe u stranome jeziku i može predlagati nastavniku smjernice od kojih se treba razvijati nastavni plan (Mackay, 1978.). Ovim se istraživanjem nastoji pomoći pri osmišljavanju programa za studente humanističkih studija.

### 4. METODA

Istraživanje je provedeno 2006. godine na uzorku od 154 studenata prve godine Filozofskoga fakulteta u Osijeku na uvodnom predavanju iz kolegija *Engleski jezik*. U tu je svrhu provedena anonimna anketa koja se sastojala od tri dijela s ukupno 17 pitanja. Prvi dio obuhvaćao je pitanja u vezi s prethodnim iskustvom u učenju engleskoga jezika: duljina učenja, razina usvojenoga znanja, vještine kojima su studenti najbolje ovladali, uporaba rječnika te izvaninstitucionalno učenje stranoga jezika. Pitanja u drugome dijelu ankete odnosila su se na očekivanja studenata od nastave engleskoga jezika tijekom studija, procjenu studenata o vrijednosti stranoga jezika za dobru stručnu osposobljenost, značenje pojedinih vještina te područja njihove primjene. U trećem se dijelu ispituje mišljenje studenata o predviđenome broju sati i semestara za učenje stranoga jezika te njegovoj zastupljenosti u nastavnome planu.

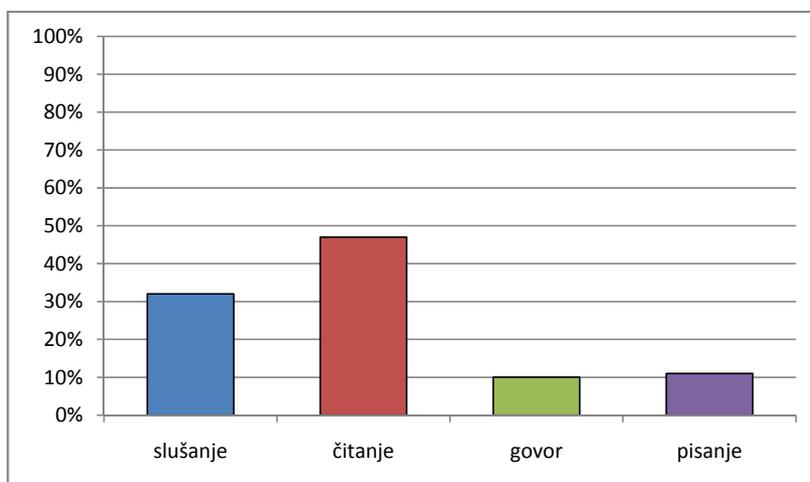
Anketa je samostalno izrađena, drugi dio ankete, koji se odnosi na analizu potreba i očekivanja, osmišljen je na temelju proučavanja anketa nekoliko autora udžbenika za ESP (Jordan, 1997.). U anketi su primijenjena pitanja različitih vrsta: pitanja otvorenoga i zatvorenoga tipa te u najvećem dijelu pitanja kombiniranoga tipa. U analizi rezultata grafički su prikazani odgovori na ključna i karakteristična pitanja.

### 5. ANALIZA REZULTATA I RASPRAVA

#### 5.1. Prethodna iskustva ispitanika u učenju engleskoga jezika

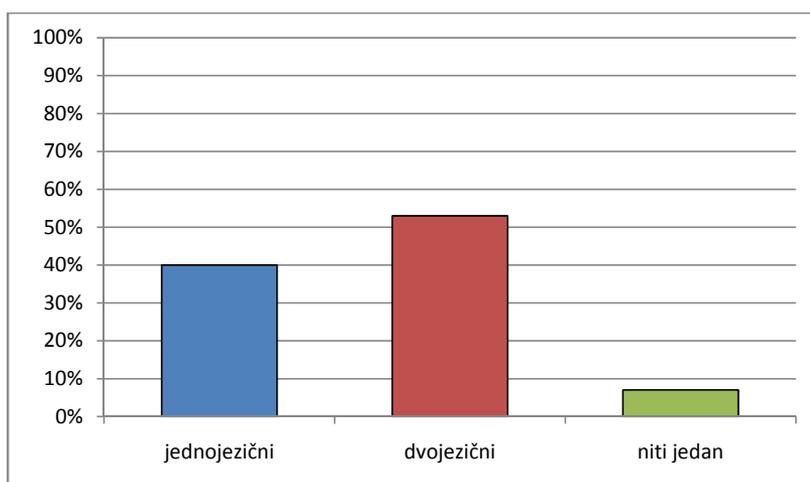
Većina je studenata upisanih na prvu godinu pohađala gimnaziju (84%), a engleski su jezik učili devet godina u dotadašnjemu školovanju. Među ispitanim studentima 66% odgovara kako je razina znanja stranoga jezika s kojom dolaze na fakultet *upper-intermediate*, što odgovara europskoj razini B2 jezične kompetencije.<sup>2</sup> Dio ispitanika pokazuju kritičnost prema stvarnoj razini znanja te njih 38% drži kako je njihovo znanje manje nego što bi trebalo biti u odnosu na završeni stupanj. Studenti smatraju (Slika 1) da su najbolje ovladali vještinom čitanja (47%), slijede slušanje (32%), pisanje (11%) i govor (10%).

<sup>2</sup> *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje* razlikuje tri osnovne razine jezične kompetencije: *temeljni korisnik* (A1, A2), *samostalni korisnik* (B1, B2), *iskusni korisnik* (C1, C2). Viša brojka unutar skupine označuje i višu razinu jezične kompetencije.

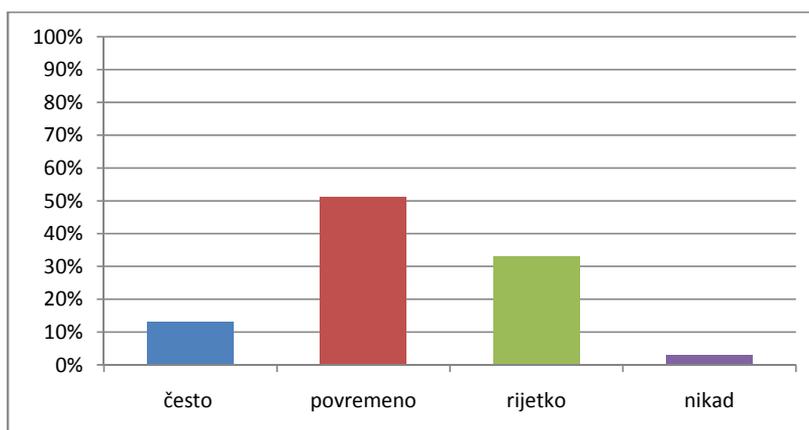


Slika 1. Procjena studenata o vještinama kojima najbolje vladaju

Dobrim se polazištem za samostalan rad može smatrati podatak da se čak 90% studenata u dosadašnjemu obrazovanju služilo nekim od rječnika, od toga njih 40% i jednojezičnim (Slika 2). Govoreći o učestalosti uporabe rječnika (Slika 3), ispitanici uglavnom daju odgovor kako za rječnikom posežu povremeno (51%), slijede odgovori rijetko (33%), često (13%) i nikad (3%).



Slika 2. Uporaba rječnika

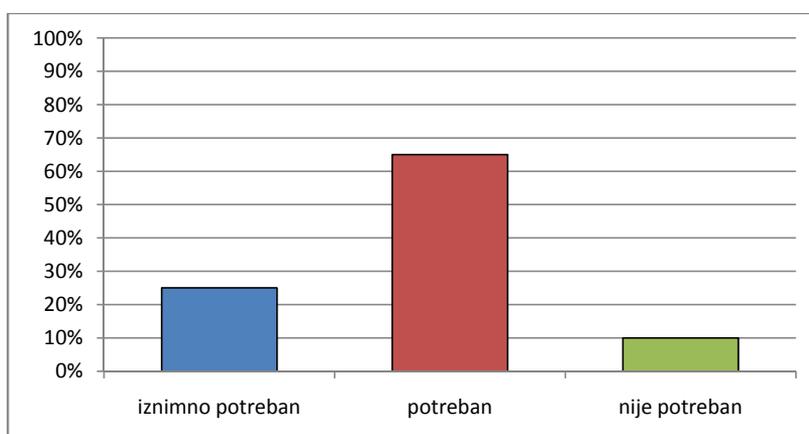


Slika 3. Učestalost uporabe rječnika

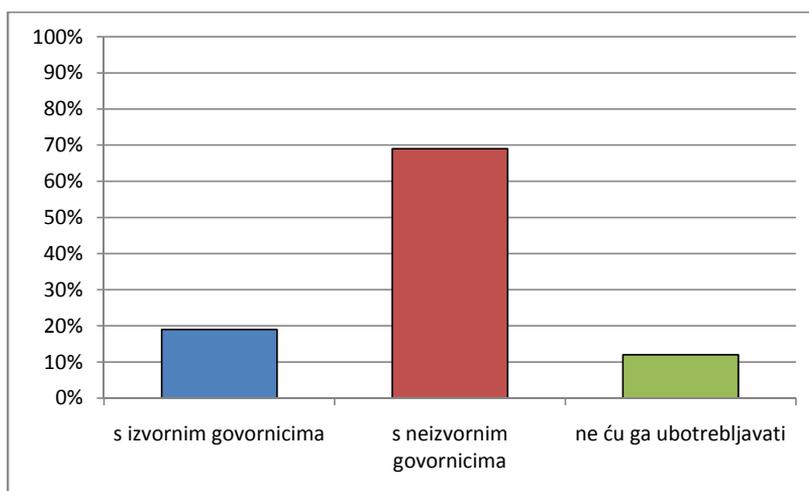
Manji je dio ispitanika (22%) engleski učio izvan redovitoga školskoga sustava, uglavnom u školama stranih jezika (76%), a ostali na privatnim podukama.

## 5.2. Očekivanja u nastavi engleskoga jezika tijekom studija

Svijest o značenju i vrijednosti stranoga jezika jasno je izražena među studentima te njih 65% smatra kako je engleski jezik potreban da bi završili studij kao dobro osposobljeni stručnjaci, a 25% ispitanika misli da je iznimno potreban (Slika 4). Studenti u većini slučajeva (69%) tvrde kako će engleski tijekom studija upotrebljavati u komunikaciji s neizvornim govornicima, 19% ispitanika smatra da će se njihova komunikacija odvijati s izvornim govornicima, a 12% da ga uopće ne će biti u prilici koristiti (Slika 5).



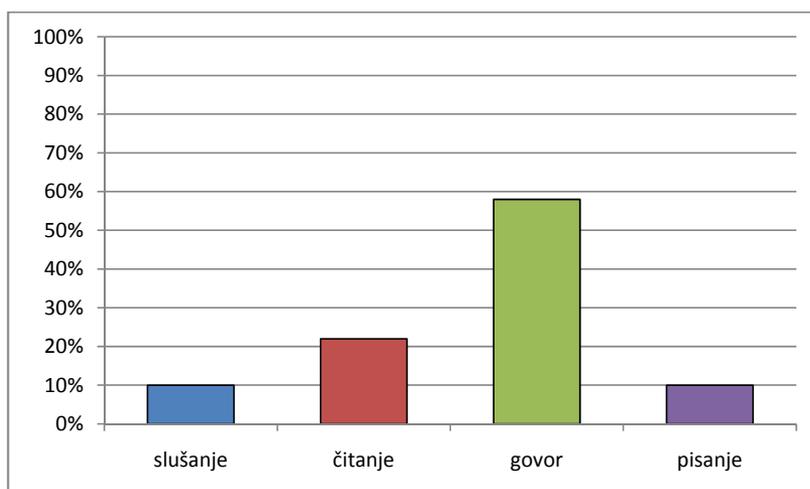
Slika 4. Gledište studenata o važnosti engleskoga jezika u struci



Slika 5. Procjena studenata o sugovornicima u komunikaciji na engleskome jeziku

U vezi s očekivanjima od nastave engleskoga jezika, studenti drže da je usvajanje općega engleskoga na akademskoj razini temeljno polazište za daljnji samostalni rad i usavršavanje u struci (42%), a samo nekoliko postotaka manje studenata odlučilo se za opći engleski koji bi nadopunjavao jezik struke. Potvrda je to jasno izražene spoznaje o tome da temelj jezika koji trebaju učiti predstavlja opći jezik za akademske potrebe, a njegovu nadgradnju stručni jezik.

Studenti smatraju kako će im najvažnija vještina tijekom studija i kasnije u struci biti govor (58%), slijede čitanje (22%), pisanje (10%) i slušanje (10%) (Slika 6). Pridavanje najveće važnosti (raz)govornoj sastavnici jezika može se tumačiti dvojako: studenti misle kako će se upravo govornima vještinama najviše služiti tijekom studija i u poslu, ali i da žele usavršiti svoje govorne komunikacijske sposobnosti budući da od svih vještina u engleskome jeziku govorne vještine smatraju najslabije usvojenim. S osjetno manjim udjelom na popisu potrebnih vještina na drugome je mjestu čitanje. To će se stajalište prema čitanju tijekom studija vjerojatno promijeniti jer je praćenje strane literature danas nezaobilazan uvjet studiranja te usavršavanja i promicanja u struci. Nisko rangiranje sposobnosti pisanja moglo bi se u ovom trenutku smatrati razumljivim, ali ako se primjena Bolonjskoga procesa bude odvijala prema predviđanjima, on će uključivati i veću pokretljivost studenata i dovoditi do češćih i lakše ostvarivih studentskih razmjena. Sve to dat će jače značenje pisanom akademskom registru budući da se većina radova i ispita na sveučilištima, na kojim je jezik komunikacije engleski, provodi pisano.



Slika 6. Procjena studenata o vještinama koje će im biti od najveće koristi tijekom studija i nakon njega

Osim profesionalne orijentacije (usavršavanje u struci), motivi za svladavanje engleskoga jezika očito su velikim dijelom socijalni (komunikacija s pripadnicima drugih jezičnih skupina) te obavijesni, odnosno služenje engleskim jezikom zbog dobivanja različitih obavijesti (Vilke-Pinter, 1996.), što potvrđuju i odgovori studenata iz našega uzorka o područjima primjene pojedinih vještina.

Nešto više od polovine studenata (55%) smatra da će engleski slušati u javnim glasilima, a gotovo jednak broj tvrdi kako će čitati tekstove u kojima je zastupljen opći jezik. Slušanje stručnih predavanja ili čitanje stručnih knjiga i članaka na drugome je mjestu. Jednako vrijedi i za govor: na prvome je mjestu sudjelovanje u općim diskusijama (38%), slijedi sudjelovanje u seminarima i skupnim diskusijama. Odgovarajući na pitanje o razlozima uporabe pismenih vještina, gotovo se polovina (45%) odlučila za kombinaciju više odgovora i to za pisanje bilježaka iz teksta i predavanja, pisanja seminara i stručnih radova te iz osobnih potreba. Također, najčešći pojedinačni odgovor (21%) bio je da će im pisanje biti od koristi samo za osobne potrebe. Ne iznenađuje, stoga, odgovor u kojem se daje prednost usvajanju vokabulara (80%) u odnosu na gramatiku.

### 5.3. Trajanje i organizacija nastave

Većina studenata (90%) procjenjuje kako je broj ponuđenih semestara za svladavanje stranoga jezika zadovoljavajući. Znakovito je da takvo stajalište zauzimaju i studenti hrvatskoga jezika i književnosti, iako je riječ o filološko-lingvistički usmjerenomu studiju. Oni koji drže da je to premalo, uglavnom predlažu 6 semestara nastave stranoga jezika.

## 6. ZAKLJUČAK

Analiza gledišta studenata u provedenoj anketi potvrđuje dominantnost engleskoga jezika kao vodećega jezika u međunarodnoj komunikaciji. Studenti smatraju kako im je engleski nužan zbog obavijesnih i komunikacijskih razloga (slušanje i čitanje općega jezika u javnim glasilima, svakodnevni govor i privatno dopisivanje), ali svakako i zbog profesionalnih razloga (slušanje predavanja, čitanje literature, sudjelovanja na seminarima, pisanje stručnih radova ili prijava na natječaje).

Provedena anketa pokazuje da većina studenata dolazi na fakultet s razinom znanja *upper-intermediate*, odnosno zajedničkom europskom B2 razinom znanja stranoga jezika. Ta činjenica osigurava dobar temelj za općejezično usavršavanje i svladavanje akademskih vještina i registara te postavljanje razmjerno visoke razine očekivanja pri izradi nastavnoga programa. Tomu u prilog svjedoči i podatak da su gotovo svi studenti stekli naviku služiti se dvojezičnim i jednojezičnim rječnicima, što je jedan od uvjeta kvalitetnoga samostalnoga rada u učenju stranoga jezika na akademskoj razini. Vještinu pisanja, za koju studenti drže da su je slabo svladali, svakako treba usavršavati jer se samo tako može utjecati na promjenu njihova gledišta o pisanju kao manje značajnome dijelu znanja engleskoga jezika.

Sljedeći korak u istraživanju potreba studenata i osmišljavanju nastavnoga programa bit će anketiranje studenata nakon održane nastave iz kolegija *Engleski jezik* o korisnosti nastavnih sadržaja za stručne kolegije i studij uopće, o težini i zanimanju koje su pobudili nastavni sadržaji te o studentskim prijedlozima kojima je svrha promicati nastavu engleskoga jezika.

## LITERATURA

- Cox, K. i Hill, D. (2004.), *English for Academic Purposes*, Pearson/Longman.
- Hutchinson, T i Waters, A. (1980.), «ESP at the Crossroads». *Episodes in ESP* (ur. J. Swales), 177.–185. Oxford: Pergamon Press.
- Johns, T. F. i Dudley-Evans, A. (1980.), «An Experiment in Team-Teaching of Overseas Postgraduate Students of Transportation and Plant Biology», *Episodes in ESP* (ur. J. Swales), 137.–155. Oxford: Pergamon Press.
- Jordan, R. R. (1997.) *English for Academic Purposes*, Cambridge: CUP.
- Kennedy, Ch. i Bolitho, R. (1984.), *English for Specific Purposes, Essential Language Teaching Series* (ur. Roger H. Flavel), London and Basingstoke: Macmillan.
- Mackay, R. (1978.), «Identifying the Nature of the Learner's Needs», *English for Specific Purposes* (ur. R. Mackay&A. Mountford), 21.–37. Frome and London: Longman.
- Vilke-Pinter, D. (1996.), «Usporedba stavova studenata nekoliko studijskih grupa zagrebačkog sveučilišta u vezi s učenjem engleskog kao stranog jezika». *Strani jezici. XXV* (1-2), 57.–64.
- Škiljan, D. (2002.), *Govor nacije*, Zagreb: Golden marketing.

## **SUMMARY**

### **VIEWS OF FIRST YEAR STUDENTS AT THE FACULTY OF PHILOSOPHY IN OSIJEK ON THE CLASSES OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

The paper analyses the first-year-students' self-evaluation of their mastery of the English language achieved before enrolment, their anticipation of the required skills and target situations in English during their studies and in their profession. The report is a result of research conducted among the first-year students at the Faculty of Philosophy in Osijek about the acquired knowledge of English language in addition to expectations of the English language syllabus.

Key words: English for specific purposes, English for academic purposes, English language syllabus

Primljeno: 26. ožujka 2007.

ZDENKO KOSINAC \*  
IVO BANOVIĆ

## POVEZANOST IZMEĐU NEKIH POKAZATELJA NEPRAVILNOGA TJELESNOGA DRŽANJA I SKOLIOZE U DJECE JUVENILNE DOBI

Rezultati somatskoga pregleda 305 učenika juvenilne dobi ukazuju na to da su otkloni posture relativno česta i raznolika pojava u te djece. Diskriminativnim postupcima utvrđeno je da djecu s obzirom na spolnu pripadnost karakteriziraju različiti pokazatelji nepravilnoga tjelesnoga držanja. Nepravilno tjelesno držanje može se izbjeći ili ublažiti aktivnim programima vježbanja koji trebaju biti izvođeni metodičkom pravilnošću.

Stupnjevitim regresijskim analizama na oba uzorka učenika utvrđena je značajna povezanost skupa prediktorskih varijabli s kriterijskom varijablom (skolioza). Pojedinačno najznačajniji prediktor u definiranju skolioze u skupini učenika iskazuje pokazatelj asimetrija epigastričnoga kuta, a u skupini učenica to su prediktori: asimetrija Lorenzovoga trokuta i asimetrija epigastričnoga kuta te znatno manje, ali još uvijek značajno, asimetrija lopatica. Ostali prediktori koji sudjeluju u jednadžbi pojedinačno su mali i kao takvi nemaju značajan utjecaj na skoliotičnu kralješnicu.

Dobiveni rezultati u ovom ispitivanju daju važan doprinos dijagnostičkoj i kliničkoj praksi jer temeljem njih može se kvalitetnije pratiti i predviđati utjecaj progresije skoliotične kralješnice na razvoj pojedinih pokazatelja nepravilnoga tjelesnoga držanja.

**Ključne riječi:** pokazatelji nepravilnoga tjelesnoga držanja, skolioza, diskriminativne analize, regresijska analiza

### UVOD

Povezanost rasta i progresija iskrivljenja kralješnice najčešće je polazna osnova u opisu nastanka i razvoja patologije kralješnice. U razdoblju između 5. i 10. godine kada je rast usporeniji, zastupljenost posturalnih problema nešto je manja, ali ulaskom u pubertet može se očekivati naglo pogoršanje postojećih posturalnih stanja kao i otkrivanje novih slučajeva. Stoga je važno posturalne probleme u juvenilno doba rano detektirati i držati pod kineziološkom kontrolom.<sup>1,2)</sup>

U nizu osteomuskularnih poremećaja i oboljenja skoliotičnom držanju i skoliozi se pridaje posebno značenje. Skoliotično držanje možemo definirati kao nepravilno tjelesno držanje koje se trajno održava ili se polagano izgubi. Prema Pipinu, radi se o jednoj „patologiji uslijed koje se gubi funkcija koju kralješnica ima u brojnim nespecifičnim uvjetima“. Skoliotično držanje ne pretvara se u skoliozu koja nastaje od početka i kao takva je patološka, nezavisno o držanju. Za razliku od idiopatske skolioze, ova jasno pokazuje specifičnu i preciznu etiopatogenezu<sup>3,4,6,8,11)</sup>.

---

\* Dr. sc. Zdenko Kosinac, Split  
Dr. sc. Ivo Banović, Split

- u 60% slučajeva je nastala od organskoga uzroka (inferiornoga ili superiornoga)
- u 31% slučajeva daje čisti defekt u držanju tijela
- u ostalim slučajevima uzroci su razni.

Organski uzroci mogu biti inferiorni (heterometria i defekti donjih udova) i superiorni (oslabljeno osjetilo vida, defekti lopatično-nadlaktičnoga pojasa). Odlikuje se devijacijama kralješnice koji se u potpunosti mogu reducirati, zbog nedostatka pokretljivosti kralješaka i zbog nepostojanja torakalnih deformacija.

Osoba sa skoliozičnim držanjem pokazuje skoro uvijek pasivno držanje zbog prekomjerne hipotonije miškulature; ponekad zgrčeno ili labavo držanje izgleda kao da je osoba „obješena na svoje ligamente“. Psihički se iskazuju znaci nestabilnosti zbog kojih se bolesnik doima nervoznim, kao da je u stalnom konfliktu s okolinom te čini nekoordinirane pokrete. Zbog dugoročnoga negativnoga djelovanja sile teže te zadržavanja nepravilnoga položaja tijela tijekom sjedenja, stajanja, potpomognutoga nošenjem (pre)teške školske torbe u jednoj ruci ili na jednom ramenu, postura s vremenom poprima otklone u sagitalnoj ili frontalnoj ravnini pa tako i nepravilno skoliozično držanje.<sup>5,7)</sup>

S kineziološkoga gledišta, predmet su pravoga zanimanja tako zvane male (minorne) skolioze. One su karakterizirane lagano postranično zakrivljenom kralješnicom s kutom zakrivljenosti, vrijednosti ne većom od «točke» bez «povratka» od 30<sup>0</sup> po Cobbu. To su najčešći oblici skolioze u djece razvojne dobi koje se mogu definirati i kao preortopedske anomalije jer nisu dozele razinu ortopedskoga tretmana. U kliničkoj praksi one su često tretirane kao nepravilno držanje ili skoliozično držanje.<sup>3,4,14,15)</sup>

U svjetlu aktualnih spoznaja miškulturna je patogeneza skolioze pogrešna pa se sve više pozornosti posvećuje posljedicama devijacije, nego uzroku skolioze. U ovom radu pozornost je usmjerena na ispitivanje mogućih odnosa između nekih relevantnih anomalija posture i razvoja skoliozične kralješnice, što i jest zadaća ovoga rada.

## CILJ ISPITIVANJA

Osnovni su ciljevi ovoga ispitivanja: utvrditi učestalost nepravilnih tjelesnih držanja (posturalni status) u djece juvenilne dobi, eventualne razlike s obzirom na spolnu pripadnost te povezanost između nekih relevantnih pokazatelja otklona posture (prediktora) i skoliozične kralješnice (prediktor). U radu se također želi ukazati na značenje ranoga otkrivanja djece sa skoliozičnom kralješnicom (dijagnosticiranje) i njihovo rano uključivanje u organizirane kineziološke tretmane kao najprirodnije metode izbora u prevenciji i suzbijanju laganih skolioza.

Sukladno takvomu definiranomu cilju moguće je hipotetski pretpostaviti: prvo, skoliozična držanja nisu česta pojava u djece juvenilne dobi; drugo, ne postoji značajna razlika između djece s obzirom na spolnu pripadnost u posturu pokazatelja nepravilnoga tjelesnoga držanja i treće, ne postoji značajna povezanost između nekih relevantnih pokazatelja nepravilnoga tjelesnoga držanja i skoliozične kralješnice u djece juvenilne dobi.

## METODOLOGIJA RADA

Na uzorku od 150 učenika i 155 učenica četiriju osnovnih škola u Splitu: OŠ «Dobri», OŠ «Spinut», OŠ «Marjan» i OŠ «Skalice», životne dobi od 6.5 do 8.5 godina izveden je somatski pregled u skladu s principima i postupcima Auxtera,<sup>2)</sup> i Wooactta<sup>15)</sup> abnormalnoj posturi u djece. Ispitivanjem su obuhvaćeni učenici i učenice koji su redovito pohađali nastavu tjelesne i zdravstvene kulture bez uočljivih motoričkih i psihičkih aberacija.

Uzorak varijabli za procjenu statusa posture (prediktorski skup) sastavljen je od 15 relevantnih pokazatelja otklona posture. To su sljedeći pokazatelji: TORTIC – tortikolis (krivi vrat), ASIRAM – asimetrija ramena, ASILOP – asimetrija lopatica, ASIIPRM – asimetrija prsnih mišića, ASILOT – asimetrija Lorenzovog trokuta, ASIEGK – asimetrija epigastričnoga kuta, PECCAR – pectus carinatum (kokošja prsa), PECEXC – pectus excavatum (ljevkasta prsa), SKOLIO – skolioza, KIFOZA – kifoza, LORDO – lordoza, GENVAL – genu valgum («X» noge), GENVAR – genu varum («O» noge), GENREC – genu recurvatum (hiperekstendirano koljeno) UNURON – unutarnja rotacija natkoljenice, STASTO – status stopala i tri somatske mjere: GOJAZ – gojaznost, POTHRA – pothranjenost i GODINA – godina života.

Kriterijska varijabla (skolioza) definirana je sukladno naputcima i kriterijima Auxtera<sup>1)</sup> za ocjenu posture (kriterij odstupanja kuta iznad normalnoga (>35<sup>0</sup>).

Statistička obradba podataka provedena je programom Statistica for Windows. Pri tome su utvrđeni osnovni statistički parametri za svaki poduzorak. Provjera hipoteze o razlikama između skupina utvrđena je kompletnim diskriminativnim postupcima: testiranjem značajnosti razlika između središnjih parametara varijabli s pomoću analize varijance i kanoničkom diskriminativnom analizom u manifestnom prostoru pokazatelja nepravilnoga tjelesnoga držanja. Povezanost između prediktorskih varijabli i kriterija učinjena je stupnjevitom regresijskom analizom.

## REZULTATI

Uvidom u tablicu 1. zapaža se da su pokazatelji nepravilnoga tjelesnoga držanja relativno česta i raznolika karakteristika djece juvenilne dobi. Na osnovu prosječnih vrijednosti za pojedine varijable (otklona posture) može se konstatirati: učenice postižu nešto veće vrijednosti u većini analiziranih varijabli s izuzetkom u varijablama (ASILOT, PECEXC, SKOLIO, LORDOZA, GENVAR, GENVAL, GENREC, UNURON, GOJAZN) te se može očekivati da će učenici iskazivati veću prestižnost raznih pokazatelja nepravilnoga tjelesnoga držanja u odnosu na učenice. Najveće prosječne vrijednosti pa i standardne devijacije, imaju varijable: godina života, status stopala, asimetrija lopatica, asimetrija epigastričnoga kuta te asimetrija Lorenzovoga trokuta, kifoza, gojaznost, lordoza, skolioza i asimetrija ramena.

Budući da su se skupine ispitanika značajno razlikovale u većem dijelu analiziranih pokazatelja otklona posture, bilo je opravdano analizirati razlike tih skupina u svakoj varijabli posebno. Rezultati analize varijance (Tablica 1) također

pokazuju da se ispitanici s obzirom na spolnu pripadnost značajno razlikuju u većini manifestnih varijabli (izuzev varijable asimetrija Lorenzovoga trokuta, asimetrija epigastričnoga kuta, statusa stopala, ljevkastih prsa, asimetrija lopatica i godina života) na razini od  $P = .01$ .

Tablica 1. Osnovni deskriptivni parametri skupa varijabli, F-test i univarijantna analiza varijance varijabli, diskriminativna funkcija (DF) i razina značajnosti (p)

Varijabla	Xm	SDm	Xž	SDž	F-test	P	DF
<b>GODINA</b>	7.56	.39	7.52	.41	1.10	.57	.13
<b>TORTIC</b>	.04	.20	.01	.11	3.02	<b>.00</b>	<b>.21</b>
<b>ASIRAM</b>	.37	.61	.23	.51	1.44	<b>.03</b>	<b>.31</b>
<b>ASILOP</b>	.67	.77	.52	.71	1.17	.34	<b>.26</b>
<b>ASIPRM</b>	.37	.55	.21	.47	1.39	<b>.04</b>	<b>.39</b>
<b>ASILOT</b>	.37	.59	.37	.59	1.03	.87	-.00
<b>ASIEGK</b>	.55	.70	.50	.71	1.01	.93	.08
<b>PECCAR</b>	.09	.37	.07	.32	1.27	.15	.06
<b>PECEXC</b>	.11	.37	.14	.48	1.72	<b>.00</b>	-.08
<b>SKOLIO</b>	.19	.42	.36	.60	2.02	<b>.00</b>	<b>-.41</b>
<b>KIFOZA</b>	.43	.71	.26	.54	1.69	<b>.00</b>	<b>.33</b>
<b>LORDOZA</b>	.19	.47	.41	.71	2.25	<b>.00</b>	<b>-.45</b>
<b>GENVAL</b>	.11	.39	.21	.52	1.76	<b>.00</b>	<b>-.27</b>
<b>GENVAR</b>	.02	.23	.09	.18	1.62	<b>.00</b>	.12
<b>GENREC</b>	.03	.21	.04	.25	1.38	<b>.05</b>	-.03
<b>UNURON</b>	.05	.21	.09	.35	2.72	<b>.00</b>	-.19
<b>STASTO</b>	.93	.86	.80	.84	1.04	.82	.19
<b>GOJAZN</b>	.25	.65	.37	1.71	6.79	<b>.00</b>	-.12
<b>POTHRA</b>	.12	.43	.06	.29	2.15	<b>.00</b>	.19

Gran. R (305) = .19 na 1% pouzdanosti

Tablica 2. Multivarijantna analiza varijance

$W\lambda_1$	$Rc^2$	Rc	$Hi^2$	DF	P
.86	16	38	44.6	19	.00

Tablica 3. Centroidi grupa s diskriminativnom varijablom

Grupa	Diskriminativna varijabla
Učenici	.41
Učenice	-.40

Diskriminativne analize pokazale su se vrlo korisnima za utvrđivanje razlika između skupina djece juvenilne dobi definiranih spolnom pripadnošću u prostoru nekih relevantnih pokazatelja nepravilnoga tjelesnoga držanja. Vektori aritmetičkih sredina (Tablica 2) skupina definiranih sustavom od 15 varijabli otklona posture i 3 somatske varijable značajno se međusobno

razlikuju. Pretpostavka da se skupine ispitanika međusobno ne razlikuju mogla se odbaciti i na osnovi Bartlettovoga testa značajnosti (Tablica 2) u našem slučaju i jedinog značajnog karakterističnog korijena diskriminativne matrice, s obzirom da Hi kvadrat za taj korijen iznosi .26, što je za 19 stupnjeva slobode značajno na razini od  $P = 0.00$ .

Rezultati kanoničke diskriminativne analize pokazuju značajnu funkciju (Tablica 1) koja sasvim određeno odvaja skupine djece juvenilne dobi s obzirom na spolnu pripadnost u prostoru nekih pokazatelja nepravilnoga tjelesnoga držanja. Prva i jedina diskriminativna varijabla definirana je pozitivno u prvom redu varijablama: asimetrijom prsnih mišića, kifozom, asimetrijom ramena, asimetrijom lopatica, krivim vratom i pothranjenošću, a na negativnom polu varijablama: lordoza, skolioza, genu valgum („X“ noge), unutarnja rotacija natkoljenice i gojaznost.

Stupnjevitom regresijskom analizom na uzroku 150 učenika (Tablica 4) utvrđena je značajna povezanost između skupa prediktorskih varijabli s kriterijskom varijablom (skolioza) te se na taj način mogla odbaciti i treća hipoteza o negativnoj povezanosti. Iz tablice 4 vidljivo je da je između prediktorskoga skupa i kriterijske varijable ostvarena multipla korelacija .36 na razini .00 značajnosti te da je moguće objasniti oko 13% ukupne varijance skoliotične kralješnice. Od svih pet prediktorskih pokazatelja jedino pokazatelj ASIEGK - asimetrija epigastričnoga kuta ima samostalni doprinos u objašnjenju povezanosti s kriterijem (**BETA** = .27) jer je njegov regresijski koeficijent značajnosti ( $P = .00$ ). značajan.

Tablica 4. Multipla regresija indikatora otklona posture i kriterijske varijable (skolioza) – učenici

Kriterij	R	Rc	Raj	F(5.144)	P
Skolioza	.36	.13	.10	4.40	.00

		Step	Multiple R	Multiple R-sq	R-sq	F-to	P	Variables
1.	<b>ASIEGK</b>	1	.27	.07	.07	11.96	.00	1
2.	LORDO	2	.31	.09	.02	3.25	.07	2
3.	POTHRA	3	.33	.11	.01	2.03	.16	3
4.	ASIRAM	4	.35	.12	.01	2.29	.13	4
5.	STASTO	6	.36	.13	.01	1.91	.17	5

U skupni učenica (Tablica 5) koeficijent multiple korelacije je nešto veći i iznosi .51, a koeficijent determinacije .26, što objašnjava 26% ukupne varijance kriterija. Najznačajniju pojedinačnu povezanost s kriterijem iskazuje varijabla asimetrija Lorenzovog trokuta, asimetrija epigastričnoga kuta te nešto manje, ali još uvijek značajno, asimetrija lopatica.

Pojedinačno najveću povezanost, a time i utjecaj ima varijabla ASILOT – asimetrija Lorenzovog trokuta koja sama objašnjava 13% ukupnoga varijabiliteta skolioze te varijabla ASIEGK – asimetrija epigastričnoga kuta koja objašnjava oko 6% varijabiliteta. Varijable od br. 4 do 7 sudjeluju u jednadžbi, ali nisu bitne za iskazivanje mogućega utjecaja na pojavu skolioze u djece juvenilne dobi.

Tablica 5. Multipla regresija indikatora otklona posture i kriterijske varijable (skolioza) - učenice

Kriterij	R	Rc	Raj	F(7.147)	P
Skolioza	.51	.26	.23	7.56	.00

		Step	Multiple R	Multiple R-sq	R-sq	F-to	P	Variables
1.	ASILOT	1	.36	.13	.13	23.46	.00	1
2.	ASIEGK	2	.44	.19	.06	11.42	.00	2
3.	ASILOP	3	.46	.21	.02	3.75	.05	3
4.	KIFOZA	4	.48	.23	.02	2.97	.08	4
5.	UNURON	6	.49	.24	.01	2.56	.11	5
6.	PECEXC	6	.50	.25	.01	2.59	.11	6
7.	STASTO	7	.51	.26	.01	2.02	.16	7

## RASPRAVA

Uvidom u tablicu 1 zapaža se da su pokazatelji nepravilnoga tjelesnoga držanja relativno česta i raznolika pojava u juvenilno doba. Postojeću raznolikost simptoma otklona posture treba sagledati na način što jedan posturalni otklon vodi prema drugom ili je posljedica drugoga s time da su jedni jače, a drugi slabije izraženi. To se može objasniti i kao obrazac ljudskoga tijela u pokušaju da održi sebe u stanju sličnom stanju ravnoteže (homeostaza). Naime, kada jedan segment ili različiti dijelovi tijela budu pod utjecajem endogenih ili egzogenih čimbenika krivo postavljeni, uobičajeno je da tijelo pokuša kompenzirati ovo stanje izbacivanjem drugih dijelova tijela van poravnjanja i time postiže položaje snošljive ravnoteže.<sup>11,15)</sup>

Pozitivni smjer diskriminativne funkcije u odnosu na veličine centroida skupina orijentiran je tako da se može pretpostaviti da su na pozitivnom polu učenici s pojačanim manifestacijama specifičnih pokazatelja otklona posture: asimetrijom prsnih mišića, kifotičnom kralješnicom, asimetrijom ramena, asimetrijom lopatica i krivim vratom te pothranjenost i «O» noge, što u slučaju učenika ima sasvim određeno značenje. Naime, poznato je da kifotično zakrivljena kralješnica vrlo često upotpunjuje kliničku sliku morfoloških promjena i deformacija pojedinih dijelova prsnog koša. Pogriješke u položaju pojedinih dijelova glave (krivi vrat) i prsnoga koša, a posebice asimetrija ramena, lopatica i rebara obično su povezane sa izraženom torakalnom kifozom i pognutošću glave prema naprijed, dok se ramena nalaze ispred vertikalne linije (tzv. referenične linije).

Bočni otklon glave (torticolis) nije česta pojava u juvenilno doba, nešto je češći u učenika, a najčešći su uzroci: napetost sternocleidomastoidnog mišića na jednoj strani, izduženi bočni mišići vrata na drugoj strani i sabijanje i zakretanje kralješnice.

Nejednakost u visini ramena obično je povezana s dominantnom rukom. Asimetrija pozicije lopatica (preveliko odmicanje ili privlačenje jedne ili objiju lopatica ili zakrivljenje lopatica) posljedica je: slabljenja prednjeg serratus mišića, dominantne ruke (njeno rame je niže), napetosti romboidnog mišića i

lattissimus dorsi mišića; podignuta ramena: napetosti gornjega trapezoidnoga i mišića podizača lopatice; privučene lopatice: skraćenoga romboidnoga mišića, izduženoga pectoralis maiora i pectoralis minora mišića, odmaknute lopatice: napetosti prednjeg serratus mišića, produljenoga romboidnoga i srednjega trapezoidnoga mišića; zakrivljenje lopatice: slabosti prednjega serratus mišića.

Na negativnom polu nalaze se učenice koje karakteriziraju češća slabinska lordoza, skoliotično zakrivljena kralješnica, «X» noge te unutarnja rotacija natkoljenice i gojaznost.

Prisutnost varijable pothranjenosti te na granici značajnosti i varijable gojaznosti, ukazuje na to da početne nepravilnosti tjelesnoga držanja mogu biti povezane s prekomjerno deponiranim masnim tkivom koje dodatno opterećuje nerazvijene potporne strukture (mišiće, sveze i zglobove). Suprotno tomu, u učenika nalazimo nešto više pothranjene ispitanike s hipotoničnom muskulaturom koja ne može učinkovito oduprijeti utjecaju tzv. ambijentalnih faktora, koji dodatno opterećuju i tako oslabljene mišiće, te stvaraju podlogu sa razvoj nepravilnoga tjelesnoga držanja.<sup>7,14</sup>

Rezultati regresijskih analiza u obje skupine ispitanika potvrdili su pretpostavku da postoji značajna povezanost između skupa relevantnih pokazatelja nepravilnoga tjelesnoga držanja (prediktora) i kriterijske varijable (skolioza). Utvrđeno je da u uzorku učenika najveću povezanost sa skoliotičnom kralješnicom iskazuje pokazatelj asimetrija epigastričnoga kuta, dok su to pokazatelji u učenica: asimetrija Lorenzovoga trokuta, asimetrija epigastričnoga kuta te asimetrija lopatica.

Morfološke promjene prsnoga koša vrlo su važan izvor podataka o postojećim nepravilnostima i pogreškama položaja tijela općenito pa tako i skolioze. Ovisno o intenzitetu i obliku tih promjena na prsnome košu očituje se i njihova značajna ili manje značajna povezanost s postranično zakrivljenom kralješnicom. Promjena na prsnom košu učenika, tipa asimetrija epigastričnoga kuta značajno korespondira s postranično zakrivljenom kralješnicom. To se može objasniti mehanizmom nastajanja tako zvanih «stršećih» rebara koja su obično vezana sa skoliozom. Deformacija u frontalnoj ravnini uzrokuje postranično savijanje kralješnice, a deformacije u horizontalnoj ravnini uzrokuju torziju kralješaka i rotaciju kralješnice s pripadajućim rebrima, što rezultira pojavom prednje rebrene grbe na strani konkavитета krivine. Prsni koš kao cjelina slijedi rotaciju kralješnice. U takvim slučajevima korektivni programi vježbanja (kineziterapije) ne daju očekivane rezultate i takva stanja se ne mogu u potpunosti reducirati.<sup>4,12,14)</sup>

U učenica postranično zakrivljenu kralješnicu, uz već gore spomenutu asimetriju epigastričnog trokuta, prati i povećani Lorenzov trokut (nadlaktica, podlaktica i trup) na konveksnoj strani, a smanjeni na konkavnoj strani, te na taj način prsni koš i kralješnica dobivaju manje ili više asimetrični oblik posture.

Asimetrija lopatica u učenica samo upotpunjuje sliku pogreške u položaju tijela i premda je utvrđena statistička značajnost, nema bitan utjecaj na skoliotičnu zakrivljenost. Ova anomalija često se pripisuje nadmoći

(dominaciji) gornjega uda koji je obično odgovoran za asimptomatske nepravilnosti položaja tijela.

Povezanost između spomenutih pokazatelja otklona posture i zakrivljene kralješnice u frontalnoj ravnini odraz je postraničnoga savijanja kralješnice bez ili s blagim početnim rotacijama koje toleriraju naziv «nestrukturalne skolioze» u koje se ubrajaju i posturalne skolioze (tzv. nepravilno skoliotično držanje). Skoliotično držanje pokazuje specifičnu etiopatogenezu i obično je riječ o organskim uzrocima superiornog karaktera – defekti lopatično-nadlaktičnoga pojasa. Nejednaki tonus mišića, izdužena muskulatura na strani konveksiteta, rame na strani konveksiteta je podignuto, a glava je nagnuta na tu stranu, lopatica na toj strani je povišena, a Lorenzovi trokuti su nejednaki. Takve devijacije mogu se kineziološki u potpunosti reducirati zbog nepostojanja izraženih torakalnih deformacija.

Pri objašnjenju spomenutih utjecaja treba uzeti u obzir periode pojačanoga rasta prsnoga koša: u djevojčica su to šesta, sedma i jedanaesta godina, a u dječaka sedma, deveta i deseta godina. Prema Antropovoj<sup>1)</sup> koeficijenti korelacije ukazuju na to da su kritični periodi narušavanja zdrave posture za djevojčice sedma i dvanaesta godina, a za dječake osma i trinaesta godina. To je, dakle, uzrast kada mogu nastati patološke promjene na prsnoj koši i kralješnici. Većina tih otklona posture u naših ispitanika su funkcionalnoga karaktera i odraz su neujednačenoga tonusa ili slabosti mišića/mišićnih skupina, zglobno-vezivnoga aparata kralješnice i ostalih dijelova sustava za kretanje koji se ponekad uzrastom (maturacijom) sami po sebi ublažavaju ili uravnoteže, a u drugih je pak potrebna liječnička kontrola i kineziološka/kineziterapijska intervencija.

U ovom ispitivanju nije dokazano da iskrivljenje kralješnice u sagitalnoj ravnini ima bitnoga utjecaja na razvoj skoliotične kralješnice. Trajni poremećaji posture (deformiteti) mogu se u većoj mjeri očekivati u učenika starijih razreda (predmetna nastava), odnosno u pubertetu i ranoj adolescenciji.<sup>4,6,12,15)</sup>

### **Kineziološki tretman skoliotičnoga držanja**

Iako je kineziološki tretman kod skoliotične kralješnice, samim time i korektivni učinak pokreta vrlo ograničen i ne može prouzročiti prave strukturalne promjene, ciljana radnja, djelovanje koju određuje kineziterapija je sljedeća:

- izvršiti neuromuskularnu vježbu koja služi da bi se korigirala i usavršila tjelesna struktura subjekta
- kreirati podsvjesne kretnje koje se mogu primijeniti u svakodnevnome držanju, kretanju
- ponuditi subjektu sredstva koja ga prisiljavaju da zadrži pravilno držanje.

Prema Tribastoneu<sup>14)</sup> kineziološki tretman skoliotičnoga držanja provodi se u nekoliko etapa:

1. Dolazak u dodir
2. Traženje disharmonija
3. Korekcija držanja

#### 4. Integracija korekcije držanja

Ciljevi koji se trebaju postići:

- su ponovno uspostavljanje ravnoteže paravertebralne mase
- su održavanje pravilnoga držanja
- su jačanje abdominalnih mišića i mišića koji fiksiraju lopaticu
- su razviti zanimanje i zadovoljstvo sportskim aktivnostima (s antiparamorfičkim djelovanjem).

Dolazak u dodir subjekta sa samim sobom, s terapeutom i s korektivnim vježbanjem. Radi se o tome da subjektu treba dati osjećaj psiho-fizičkoga jedinstva; smirujući ga, ako je nemiran; pobuditi zanimanje, ako je bojažljiv ili iskompleksiran; stimulirajući ga, ako je apatičan ili nezainteresiran.

**Traženje disharmonija** kod skoliozne kralješnice usmjereno je na vertebralnom nivou i to odozdo prema gore. Protokolarno somatski pregled obuhvaća: ravna stopala, disimetriju donjih udova, zarotiranost zdjelica, ograničenu pokretljivost zglobova bez preciznoga uzroka, stegnutu ili hipertoničnu muskulaturu, promjenu načina disanja, nekoordiniranost uobičajenih pokreta.

**Korekcija držanja** je najvažnija faza kineziološkoga tretmana. Rastezanje kralješaka omogućuje smanjenje iskrivljenja. Vježba samoproduženja, koja se provodi postepeno u ležećem, sjedećem, klečećem, stojećem položaju i u pokretu, potpomaže ispravljanje kralješnice. U većini slučajeva potrebno je da se korekcija držanja upotpuni kompletnim djelovanjem:

- učenjem pravilne respiracije, da bi se ovladalo ritmom disanja i povećanjem vitalnoga kapaciteta
- opuštanjem muskulature, da bi se eliminirale određene muskularne ili ligamentozne napetosti
- jačanjem muskulature osobito abdominalne, da bi se dao dobar oslonac kralješnici i da bi se pripremila za eventualne sportske aktivnosti.

**Integracija korekcije držanja.** Konačan cilj kineziološkoga tretmana je integracija posturalne korekcije koja se postiže u držanju tijela i u svakodnevnim pokretima. Realizacija tako postavljenoga cilja omogućuje osobi sa skolioznim držanjem kakvoću sposobnosti da se odupire negativnim učincima tijekom stajanja ili u sjedećem položaju, nošenju školske torbe, nepravilnom sjedenju, sportovima s uvijek jednoličnim pokretima koji dovode do ponovnoga stvaranja skolioznoga držanja.

Terapeutski program mora se prirodno odraziti na funkcionalno prilagođavanje i mora znati organizirati životne navike koje će subjekt odgovoriti od aktivnosti koje potiču i razbuktavaju bol ili pogoršanje skolioznoga zakrivljenja kralješnice.

Unatoč činjenici, a i praktičnom iskustvu terapeuta da kineziološki pa i kineziterapijski učinci u korektivnom tretmanu skoliozne kralješnice često ne daju očekivane rezultate, većina ortopeda propisuje kao terapiju korektivnu vježbu, smatrajući je pravilnom i specifičnom terapijom za ispravljanje držanja i za vježbanje kralješnice. Kineziterapijski program skolioza sadrži ove tipove vježbi<sup>7),14)</sup>:

1. Vježbe disanja – provode se vježbe torakalnoga disanja ekspiratornoga tipa
2. Vježbe jačanja trbušne muskulature iz ležećega, polusjedećega i stojećega položaja posture
3. Vježbe korekcije sagitalnih krivina kralješnice (skolioze su ponekad praćene lumbalnom lordozom ili kifozom koju treba korigirati): **u ležećem položaju** čvrsto fiksirati zdjelicu (dotaknuti lumbalnom kralješnicom podlogu), **u stojećem položaju** lumbalnom kralješnicom dodirnuti zid, a pete su odmaknute naprijed, uz postepeno primicanje pete prema zidu, ako je prisutna kifoza iz potrbušnoga položaja korigira se pasivnim pritiskom kineziterapeuta ili fizioterapeuta na kifotičnu krivinu ili podmetanjem vrećice pijeska pod trbuh bolesnika
4. Vježbe jačanja mišića leđnih ekstenzora – cilj vježbi je ojačati mišiće opruživače trupa i time stabilizirati kralješnicu u cjelini
5. Vježbe istezanja mišića m- quadratus lumboriuma koji je skraćen na strani konkavteta krivine te pasivno korigirati stranu konveksiteta
6. Vježbe istezanja mišića stražnje lože natkoljenice i vježbe istezanja mišića adduktora natkoljenice (istežu se vježbama u smjeru addukcije)
7. Vježbe stava i posture – korekcija pred ogledalom
8. Vježbe pojačane mobilnosti kralješnice – cilj im je ostvariti što je moguće veću pokretljivost kralješnice. Najučinkovitije su vježbe u rasterećenim uvjetima, na primjer Klappove vježbe puzanja, a najlakše se razgibavati plivanjem

Primjena tjelesne vježbe prihvaćena je idejom da korektivno vježbanje može: pospješiti smanjenje neznatnoga, minimalnoga iskrivljenja i usporiti razvoj već postojećega iskrivljenja. Da bi se to moglo ostvariti potrebno je rano otkrivanje (dijagnostika) i da korektivno vježbanje podučava stručna osoba. Jednako je tako važno da osoba na kojoj se provodi korektivni tretman svjesno i aktivno sudjeluje u tomu, a da vježbe budu pravilno odabrane (antiparamorfički učinak) i pravilno metodički izvođene.

## ZAKLJUČAK

Rezultati somatskoga pregleda 305 učenika juvenilne dobi ukazuju da su nepravilna tjelesna držanja relativno česta i raznolika pojava u djece juvenilne dobi. Diskriminativnim postupcima utvrđeno je da se djeca juvenilne dobi bitno međusobno razlikuju s obzirom na spolnu pripadnost u prostoru pokazatelja nepravilnoga tjelesnoga držanja. Prva i jedina diskriminativna varijabla definirana je tako da odvaja učenike koje karakterizira u prvom redu asimetrija prsnih mišića, kifoza, asimetrija ramena, asimetrija lopatica, krivi vrat i pothranjenost od učenica koje češće karakterizira: lordoza, skolioza, genu valgum („X“ noge), unutarnja rotacija natkoljenice i gojaznost.

Povezanost između skupa indikatora otklona posture i kriterija postranično zakrivljena kralješnica (skolioza) utvrđena je «backward stepwise» regresijskom analizom. U obje skupine ispitanika utvrđena je značajna povezanost između relevantnih indikatora otklona posture sa skoliozom. U skupini učenika ostvarena je multipla korelacija (R) = .36 na razini .01 značajnosti i moguće je objasniti oko 13% ukupne varijance kriterija. U skupni učenica multipla korelacija (R) je nešto veća .51,

što objašnjava 26% ukupne varijance kriterija. Najznačajniji prediktor u definiranju kriterija skolioza (skupina učenika) je asimetrija epigastričnog kuta, a u skupini učenica to su prediktori: asimetrija Lorenzovoga trokuta i epigastrični kut, dok povezanost asimetrije lopatica je mala, ali još uvijek značajna. Ostali prediktori koji sudjeluju u jednadžbi pojedinačno su mali i kao takvi nemaju značajan utjecaj na skoliotičnu kralješnicu

Dobiveni rezultati u ovom ispitivanju mogu poslužiti kao značajni prognostički čimbenici koji nose važne informacije o utjecaju nekih indikatora posture na etiopatogenezu skoliotične kralješnice u djece juvenilne dobi, a jednako tako mogu korisno poslužiti kao osnovna smjernica u primjeni kinezioloških postupaka u otklanjanju skoliotične kralješnice.

## LITERATURA

- Antroova, B.M., Koljčova, Mn. (1983.), Psihofiziološka zrelost dece, U:Tomislav Popović, Savremena psihološka saznanja o detetu, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, str. 151.-153.
- Auxter, D., Pyfer, J., Huettig, C. (1997.), Principles and Methods of Adapted Physical Education and recreation. Appendix a: Posture and Body Mechanics, WCB/Mc Graw-Hill, str. 517.-558.
- Bradford, D.S. et al. (1995.), Moe's textbook of scoliosis and other spinal deformities. Philadelphia: WB Saunders Company, 39.
- Dušek-Lončar, M., Pećina, M., Prebeg, Ž. (1991.), A Longitudinal Study of Growth Velocity and Development of Secondary Gender Characteristics Versus Onset of Idiopathic Scoliosis. Clinical Orthopedics and Related Research, J.B. Lippincott Co.,270:278.-282.
- Kosinac, Z. (1986.), Patološke konativne karakteristike u adolescenata sa strukturalnim idiopatskim skoliozama. Med. An., 12(1):17.-23.
- Kosinac, Z. (2006.), Utjecaj nekih antropometrijskih i somatskih pokazatelja na dismorfične promjene prsnog koša (pectus carinatum i pectus excavatum). Fizička kultura, Beograd, 60, 1:39.-49.
- Kosinac, Z. (2005.), Kineziterapija sustava za kretanje. Sveučilište u Splitu, Udruga za šport i rekreaciju djece i mladeži grada Splita. 137.-201.
- Kosinac, Z., Srzić, M. (2006.), Kineziološki problemi posture u djece mlađe životne dobi. Contemporary Kinesiology, Kupres, 116.-120.
- Kosinac, Z. (2006.), Kineziterapija: tretmani poremećaja i bolesti organa i organskih sustava. Sveučilište u Splitu, Udruga za špoert i rekreaciju djece i mladeži grada Splita, 291.-330.
- Kosinac, Z. (2006.), Utjecaj nekih antropometrijskih i somatskih pokazatelja na dismorfične promjene prsnog koša (pectus carinatum i pectus excavatum). 60,1:39.-49.
- Kosinac, Z. (2007.), Posturalni problemi u juvenilno doba. II. Međunarodni simpozijum nove tehnologije u sportu, Zbornik naučnih i stručnih radova, Sarajevo, 403.-411.
- Kovačević, V. (2000.), Problematika kralješnice razvojne dobi. Paediatr Croat, 44 (supl 1): 199-204.
- Niderstrat, B.M. (1983.), U:Psihofiziološka zrelost dece, U:Tomislav Popović, Savremena psihološka saznanja o detetu, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, str. 151.-153.
- Tribastone, F. (1994.), Compendio di Ginnastica Correttiva, Societa Stampa Sportiva, Roma, str. 121.-124.
- Wooactt, M.H. (1994.), Normal and abnormal development of posture control in shildren. In Yabe, Kusano, K., Nakata, H. editors: Adapted physical activiti: health and fitness, New York, Spring-Verlag.

## SUMMARY

### THE CONNECTION BETWEEN SOME INDICATORS OF THE POOR POSTURE AND SCOLIOSIS IN CHILDREN OF THE JUVENILE AGE

The results of a somatic examination of 305 pupils of the juvenile age show that the posture deviations occur relatively often in these children. It has been established by using discriminative procedures that children are characterized by different indicators of the poor posture according to their gender. The poor posture can be avoided or prevented by using the exercise programmes that should be done with methodical correctness.

Using the stepwise regression analyses on the both samples of the pupils a significant connection of the group of predictor variables with the criterion variable (scoliosis) has been established. One by one, the most important predictor in defining scoliosis in the group of male pupils is shown by the indicator of the asymmetry of the epigastric angle, and in the group of female pupils the predictors are: the asymmetry of the Lorenz's triangle and the asymmetry of the epigastric angle, and much less, but still significantly present, the asymmetry of the shoulder-blades. Other predictors that are present in the equation are separately small and as such have no important influence on the scoliotic spine.

The results obtained in this research significantly contribute to the diagnostic and clinical practice, because based on them the influence of the progression of the scoliotic spine on the development of certain poor posture indicators can be better observed and predicted.

Key words: poor posture indicators, scoliosis, discriminative analyses, regression analysis

Primljeno: 16. rujna 2007.

**RENATA RUIĆ\***

## **STAVOVI GIMNAZIJSKIH UČENIKA PREMA GRUPNOM RADU U NASTAVI KEMIJE**

Zadatak ovoga istraživanja bio je utvrditi stavove i mišljenja gimnazijskih učenika te njihov doživljaj grupnoga rada u nastavi kemije. Anketirano je 470 učenika prirodoslovne, opće i jezične gimnazije u Zadru, nakon što je dio njih (N=395) u prvom polugodištu školske godine 2004./2005. proveo nastavu kemije u grupnome radu. Odgovori učenika koji su proveli nastavu u grupnome radu uspoređivani su s odgovorima učenika koji nemaju iskustvo grupnoga rada (N=75). Rezultati pokazuju da je grupni rad privlačniji učenicima od frontalnoga rada, a pri tomu nemaju osjećaj da su manje naučili u grupnome radu.

**Ključne riječi:** grupni rad, nastava kemije, suradničko učenje, frontalni rad, aktivno znanje, kvaliteta znanja

### **UVOD**

Povod uvođenju grupnoga rada na nastavi kemije bila je želja da se učenici aktiviraju u radu u školi te time manje vremena provedu u učenju kod kuće; da se potaknu procesi učenja koji vode razumijevanju, primjeni znanja, analitičkom i kritičkom razmišljanju; da se pruži mogućnost iskazivanja različitih sposobnosti (time i mogućnost dobivanja boljih ocjena) od onih koje se traže u frontalnom radu – slušanje, iscrpno bilježenje pruženih informacija i dobro memoriranje istih.

Kako se od današnjega i budućega radnoga kadra više ne traže toliko svjedodžbe s vrhunskih sveučilišta koliko spremnost na pravodobnu i kvalitetnu reakciju u ovisnosti o danoj situaciji (Edvinsson, 2003.), osnovna orijentacija u obrazovanju 21. stoljeća kvalitetno je stjecanje manjega opsega trajnih znanja koja se aktivno usvajaju i koja služe kao trajna podloga za permanentno učenje i stjecanje novih znanja tijekom čitavoga života. Ključna je kvaliteta usvojenoga znanja dok je opseg podataka od manjega značenja (Paar, 2001.). Stoga se sve veći značaj pridaje aktivnome sudjelovanju učenika u stjecanju znanja.

Brojna istraživanja provedena u posljednjemu desetljeću prošloga stoljeća na polju kooperativnoga učenja kemije u malim grupama pokazuju da interakcije prilikom obradbe novih sadržaja, izvedbe pokusa ili vježbanja pridonose

---

\* Renata Ruić, prof., Gimnazija Franje Petrića, Zadar

aktivnome uključivanju učenika u grupi u proces učenja, što tada pridonosi njihovoj većoj uspješnosti (navest ću samo neke: Pratt, 2003., Hinde i Kovac., 2001., Towns i dr., 2000., Kovac, 1999.).

S kognitivne perspektive, postignuća u učenju u grupnome radu, objašnjavaju se uz pomoć korištenja strukturirane aktivnosti poučavanja koja se temelji na učenikovu razumijevanju sadržaja kroz objašnjavanja i aktivno sudjelovanje učenika (Slavin, prema Klarin, 1998.). Benjamin S. Bloom u svojoj taksonomiji odgojnih i obrazovnih zadataka nastave, u kognitivnom području razlikuje šest kategorija (prema Poljak, 1984.): znanje (pojednosti, putova i načina tretiranja pojednosti te znanje općih pojmova i univerzalija), razumijevanje, primjena, analiza, sinteza i procjena. Kako su ciljevi nastave često oslonac nastavicima za procjenu napredovanja učenika, tako njihova operacionalizacija postaje pokazatelj usvojenosti sadržaja i razvoja sposobnosti učenika. Milan Matijević (2004.) nudi upravo Bloomovu analizu znanja s obzirom na usvojenost učiteljima kao pokazatelj kvalitete znanja.

U literaturi koja opisuje istraživanja grupnoga, suradničkoga učenja u heterogenim skupinama, iznosi se da ono ima najpovoljnije posljedice za najnesposobnije, najneuspješnije i najnemotiviranije učenike. Također, ovakvim načinom rada mnogo dobivaju i oni najsposobniji i najuspješniji jer se kroz pružanje potpore slabijim učenicima raznoliko usavršavaju.

Kao jedno od pitanja prilikom uvođenja nove metode poučavanja, pojavilo se pitanje zadovoljstva učenika grupnim radom. U Hrvatskoj se Klarin bavila provjerom zadovoljstva studenata razredne nastave i predškolskoga odgoja kooperativnim učenjem u malim grupama (Klarin, 1998.). Istraživanje je pokazalo da su studenti zadovoljniji grupnim radom kojeg smatraju korisnijim i zanimljivijim od predavačke nastave.

Ova je anketa provedena u zadnjem tjednu prvog polugodišta, od 17. siječnja do 20. siječnja 2005. Radi dodatnoga istraživanja utjecaja različitih didaktičkih strategija na kvalitetu znanja, treći razredi Gimnazije Franje Petrića uspoređivani su s trećim razredima Gimnazije Vladimira Nazora koji nisu imali iskustva s grupnim radom. Iz toga je razloga upitnik za treće razrede obiju gimnazija nešto drugačiji od upitnika za ostale razrede Gimnazije Franje Petrića pa će se njihovi rezultati iznijeti odvojeno.

## UZORAK

Tijekom prvog polugodišta školske godine 2004./2005. u nastavi kemije uveden je u svima razredima novi model nastave – grupni rad. Istraživanje je provedeno nad učenicima Gimnazije Franje Petrića (GFP) u prvome, drugome, trećemu i četvrtomu razredu prirodoslovne i opće gimnazije (N=395). Anketa je provedena i kod učenika trećih razreda Gimnazije Vladimira Nazora

(GVN) opće i jezične gimnazije u Zadru (N=75). U rujnu i listopadu, radi potreba istraživanja, nastava u eksperimentalnoj grupi izvođena je isključivo grupnim radom, dok se kasnije izvodila naizmjenično s frontalnim radom.

Prema mišljenju nekih kolega u praksi, jedan od problema suvremene metodike, koja je okrenuta promjenama, poboljšavanju i usavršavanju, jest što daje poruku učenicima da su oni osobno sve manje odgovorni za učinak predmeta za njihovo razumijevanje i konačno obrazovanje. Stoga je nastava kemije u grupnom eradu organizirana s posebnom pažnjom da do izražaja dođe samostalnost i odgovornost učenika za učinke učenja. Učenici su dobivali materijale i zadatke, pitanja čije su odgovore na kraju sata prezentirali svima u razredu, a nastavnica je bila samo moderator zbivanja te, vrlo rijetko, jedan od izvora znanja.

Učenici su se na početku nastavne godine, sami razmještali po grupama. Intervenirano je samo u slučaju ravnomjernoga razmještaja "stručnjaka" iz kemije po grupama (svaka grupa bi trebala imati jednoga učenika nešto sposobnijega u kemiji od ostalih), te se njihov raspored slijedeća dva mjeseca nije mijenjao.

Tablica br. 1 pokazuje raspodjelu učenika u dvjema gimnazijama po spolu i smjeru, tablica br. 2 raspodjelu učenika po spolu i smjeru, a tablica br. 3 pokazuje raspodjelu srednjih, minimalnih, maksimalnih vrijednosti te standardnu devijaciju po tvrdnjama za prve, druge i četvrte razrede u eksperimentalnoj grupi.

Tablica br. 1: Raspodjela učenika u dvjema gimnazijama

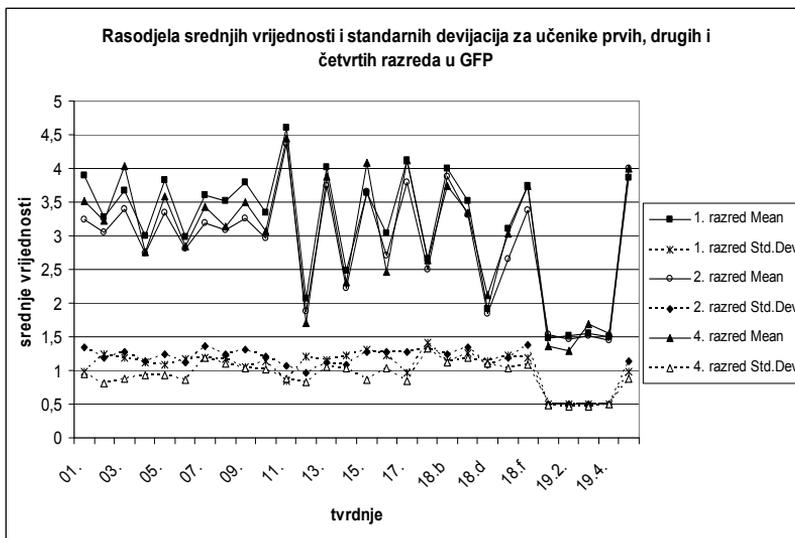
		Spol			Smjer			
		muški spol	ženski spol	ukupno	prirodoslovn a gimnazija	opća gimnazija	jezična gimnazija	ukupn o
Škola	GFP	50	53	103	52	51	-	103
	GVN	21	54	75	-	59	16	75
Ukupno		71	107	178	52	110	16	178

Tablica br. 2: Raspodjela učenika po spolu i smjeru

		Smjer			
		prirodoslovna gimnazija	opća gimnazija	jezična gimnazija	ukupno
Spol	muški spol	35	35	1	71
	ženski spol	17	75	15	107
Ukupno		52	110	16	178

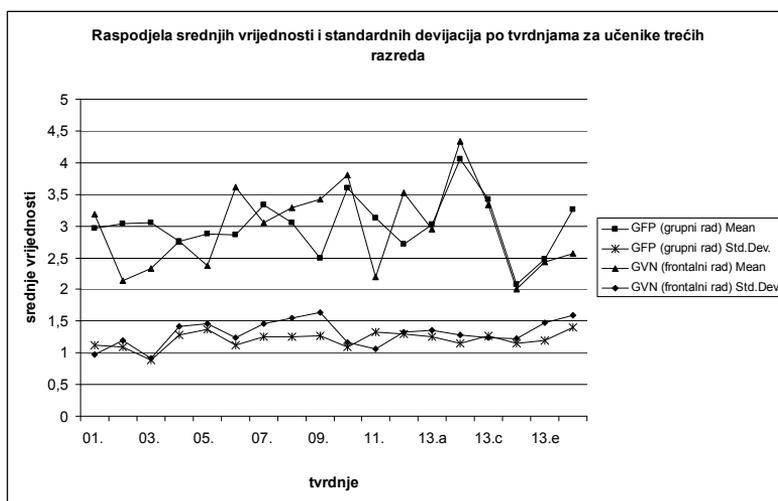
Grafikon 1. prikazuje raspodjelu srednjih te standardnih devijacija po tvrdnjama za prve, druge i četvrte razrede u GFP (grupni rad). U prvom razredu ispitanika je bilo 94, u drugom 103, a u četvrtom razredu 95. U svim razredima raspon od minimalnih do maksimalnih vrijednosti bio je od 1 do 5.

Grafikon 1:



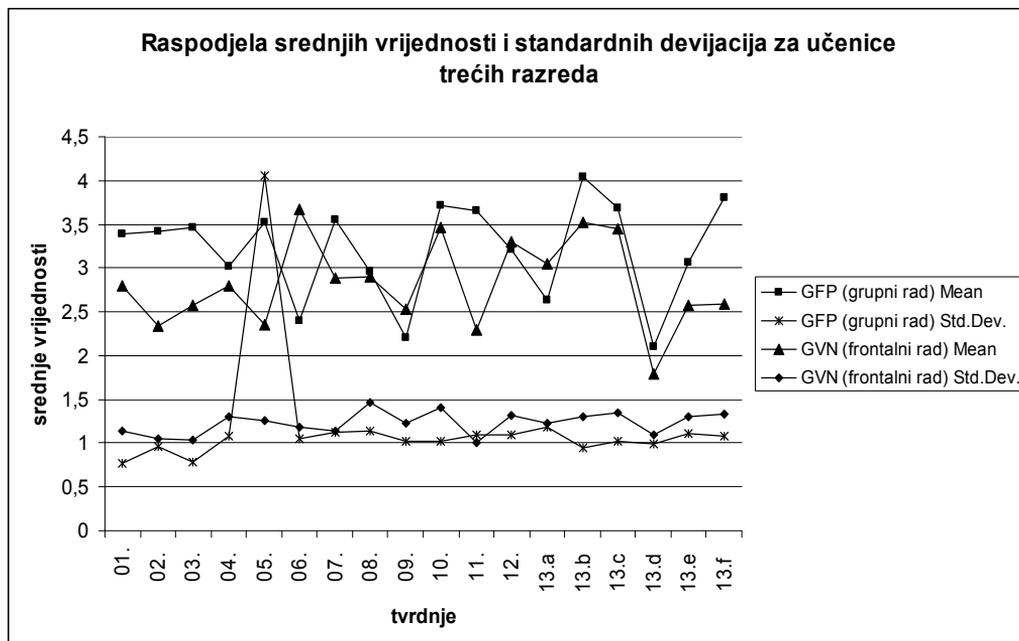
Grafikon 2. prikazuje raspodjelu srednjih vrijednosti i standardnih devijacija po tvrdnjama za učenike trećih razreda. U eksperimentalnoj grupi ispitanika je bilo 50, a u kontrolnoj 21. U obje grupe minimum je iznosio 1, a maksimum 5.

Grafikon 2:



Grafikon 3. prikazuje raspodjelu srednjih vrijednosti te standardnu devijaciju po tvrdnjama za učenice trećih razreda u dvjema gimnazijama. U eksperimentalnoj grupi učenica je bilo 52, a u kontrolnoj 54. U obje grupe minimum je iznosio 1, a maksimum 5.

Grafikon 3:



## REZULTATI

Statistička analiza upitnika provedena je programom STATISTICA 6. Upotrijebljen je t-test te ANOVA. Prikazane su samo one tvrdnje u kojima se pojavljuju statistički značajne razlike.

Tablica 3: Rezultati t-testova čestica između pripadnika različitoga spola za 1., 2., i 4. razred.

	M	Ž	t-test	df	p	Broj M	Broj Ž	Std.Dev. M	Std.Dev. Ž
3. tvrdnja	3,531034	3,857143	-2,41466	290	0,016369	145	147	1,236343	1,066296
15. tvrdnja	3,558621	4,020408	-3,38193	290	0,000819	145	147	1,263130	1,062882
17. tvrdnja	3,819444	4,183673	-2,96449	289	0,003284	144	147	1,119770	0,972361
18.c tvrdnja	3,193103	3,578231	-2,62278	290	0,009183	145	147	1,203563	1,302922
19.3. tvrdnja	1,531034	1,646259	-2,00783	290	0,045588	145	147	0,500766	0,479765

Tablica 4: Rezultati t-testova čestica između pripadnika različitih smjerova za 1., 2., i 4. razred.

	Prirodoslovna gimnazija	Opća gimnazija	t-test	df	p	Broj PG	Broj OG	Std. Dev. PG	Std. Dev. OG
7. tvrdnja	3,554745	3,264516	1,97376	290	0,049358	137	155	1,259784	1,248778
18.e tvrdnja	3,080292	2,780645	2,20729	290	0,028077	137	155	1,137970	1,174795

Tablica 5: Rezultati analize varijance (ANOVA) rezultata na pojedinim česticama za 1., 2., i 4. razred.

	SS	df	MS	SS	df	MS	F	p
1. tvrdnja	21,51536	2	10,75768	357,0703	289	1,235537	8,706886	0,000213
3. tvrdnja	21,15016	2	10,57508	372,7231	289	1,289699	8,199646	0,000344
5. tvrdnja	10,85587	2	5,42794	348,3325	289	1,205303	4,503381	0,011859
8. tvrdnja	10,60615	2	5,30308	400,0891	289	1,384391	3,830619	0,022806
9. tvrdnja	14,06763	2	7,03382	378,9289	289	1,311173	5,364523	0,005157
15. tvrdnja	12,98988	2	6,49494	397,2670	289	1,374626	4,724876	0,009569
16. tvrdnja	15,43150	2	7,71575	406,1952	289	1,405520	5,489607	0,004572
17. tvrdnja	6,85259	2	3,42629	320,1440	288	1,111611	3,082276	0,047371
18.e tvrdnja	11,03800	2	5,51900	384,1504	289	1,329240	4,151996	0,016681
19.2. tvrdnja	2,43044	2	1,21522	68,5799	288	0,238125	5,103300	0,006638
19.3. tvrdnja	1,61420	2	0,80710	69,0707	289	0,238999	3,377001	0,035503

Tablica 6: Rezultati t-testova čestica između učenika 3. razreda različitih škola (GFP=1, GVN=2)

	M1	M2	t-value	df	p	N1	N2	Std.Dev. 1	Std.Dev. 2
2. tvrdnja	3,252427	2,280000	6,03129	176	0,000	103	75	1,045236	1,085033
3. tvrdnja	3,271845	2,506667	5,47606	176	0,000	103	75	0,853989	1,005032
5. tvrdnja	3,203883	2,360000	2,25891	176	0,025116	103	75	3,033665	1,311488
6. tvrdnja	2,621359	3,653333	-5,95715	176	0,000	103	75	1,103617	1,191108
7. tvrdnja	3,446602	2,933333	2,80295	176	0,005632	103	75	1,185932	1,233905
9. tvrdnja	2,349515	2,786667	-2,29141	176	0,023125	103	75	1,143685	1,397810
11. tvrdnja	3,407767	2,270270	6,46254	175	0,000	103	74	1,248033	1,010863
13.f tvrdnja	3,553398	2,586667	4,78600	176	0,0004	103	75	1,273625	1,405523

Tablica 7: Rezultati t-testova čestica između pripadnika različitoga spola za 3. razred u različitim gimnazijama

	MM	MŽ	t-value	df	p	NM	NŽ	Std.Dev. M	Std.Dev. Ž
9. tvrdnja	2,774648	2,377358	2,05062	175	0,041795	71	106	1,436237	1,133497
13.b tvrdnja	4,140845	3,773585	2,04004	175	0,042850	71	106	1,186782	1,165235

Tablica 8: Rezultati analize varijance (ANOVA) čestica između pripadnika različitih smjerova za 3. razred:

	Ar. sredina Prirodoslovna gimnazija	Ar. sredina Opća gimnazija	Ar. sredina Jezična gimnazija	df	df	F	p
2. tvrdnja	3,192308	2,700000	2,687500	2	175	3,407613	0,035333
8. tvrdnja	3,192308	3,063636	2,000	2	175	5,528496	0,004697
10. tvrdnja	3,596154	3,518182	4,375000	2	175	3,819325	0,023794
13.b tvrdnja	4,192308	3,872727	3,312500	2	175	3,681839	0,027147
13.f tvrdnja	3,269231	3,209091	2,312500	2	175	3,177841	0,044091

Tablica br. 9: Rezultati hi-kvadrata za tvrdnje 19.1., 19.2., 19.3. i 19.4.

tvrdnja br.19.1: 'Preko školskog sata kemije bolje i pažljivije pratim predmet'			Ukupno	Vrijednost hi-kvadrata (uz P=0,05 $\chi^2=3,84$ )	df
	Grupni rad	Frontalni rad			
prirodoslovna gimnazija	80	57	137	3,86	1
opća gimnazija	76	79	155	0,058	1
tvrdnja br. 19.2.: 'Preko školskog sata više naučim'					
	Grupni rad	Frontalni rad			
prirodoslovna gimnazija	81	55	136	4,96	1
opća gimnazija	87	68	155	2,32	1
tvrdnja br. 19.3. 'Ovaj model mi omogućuje da više lutam mislima'					
	Grupni rad	Frontalni rad			
prirodoslovna gimnazija	60	77	137	2,10	1
opća gimnazija	60	95	155	7,90	1
tvrdnja br. 19.4 'Drugi me ometaju u praćenju predmeta'					
	Grupni rad	Frontalni rad			
prirodoslovna gimnazija	72	65	137	0,36	1
opća gimnazija	75	80	155	0,16	1

## ANALIZA REZULTATA

Anketni upitnik ispunilo je 94 učenika prvog razreda, 103 učenika drugoga razreda i 95 učenika četvrtoga razreda Gimnazije Franje Petrića. Učenika 3. razreda Gimnazije Franje Petrića u anketi je bilo 103, a učenika 3. razreda Gimnazije Vladimira Nazora 75.

Rezultati t-testova čestica između pripadnika različitoga spola učenika **prvoga, drugoga i četvrtoga** razreda Gimnazije Franje Petrića (tablica 3) pokazuju da učenice (N=147) više smatraju nego učenici (N=145) da:

- grupni rad stimulira razmišljanje
- grupni rad traži veću angažiranost na satu

- aktivno sudjelovanje pomaže im u boljem svladavanju sadržaja iz kemije
- više im se sviđa kad nastavnik predaje, a učenici da raspravljaju.

Rezultati t-testova čestica između pripadnika različitih smjerova za prvi, drugi i četvrti razred (tablica 4.) pokazuju da značajna razlika u stavovima između prirodoslovne i opće gimnazije postoji samo u dvije tvrdnje. Prirodoslovci više drže:

- da grupni rad omogućuje razjašnjavanje nejasnoća od frontalnog rada,
- da im se sviđa model nastave u kojemu učenici rade u paru uz povremenu pomoć nastavnika.

Veće srednje vrijednosti za 1.,3.,5.,7.,9.,11.,13., i 15. tvrdnju od 2.,4.,6., 8., 10., 12., 14., i 16. tvrdnje, pokazuju da učenici, i prirodoslovne i opće gimnazije, smatraju da grupni rad više od frontalnog:

- pomaže u razumijevanju sadržaja iz kemije
- stimulira razmišljanje
- povezuje znanja i iskustva u cjelinu
- olakšava razjašnjavanje nejasnoća
- omogućuje uspješnije učenje
- omogućuje zabavnije učenje
- omogućuje veću slobodu samostalnoga odlučivanja o načinu rada na satu
- traži veću angažiranost na satu.

Posebno su velike razlike ocjena grupnoga i frontalnoga rada za 11. i 15. tvrdnju, to jest, da grupni rad definitivno omogućuje zabavnije učenje, ali traži i veći angažman na satu.

Po srednjim vrijednostima za tvrdnje br. 19.1., 19.2., 19.3., 19.4. i 19.5, model nastave koji se učenicima najviše sviđa je onaj kad nastavnik predaje uz pomoć videa ili računala, a učenici slušaju. Njega slijedi model u kojemu nastavnik predaje, a zatim učenici raspravljaju.

Vrijednost za 19.5. tvrdnju pokazuje da se učenici mnogo ugodnije osjećaju u grupnome modelu rada, nego u frontalnome. 219 učenika ugodnije se osjeća u grupnome radu nego u frontalnome, 51 podjednako, 18 neugodno, a 4 učenika mnogo neugodnije.

Rezultati analize varijance (ANOVA) rezultata na pojedinima česticama za prvi, drugi, i četvrti razred (tablica 5) pokazuju da se razredi međusobno razlikuju u devet tvrdnji od mogućih 28. Razlikuju se uglavnom prvi i drugi razredi te prvi i četvrti razredi.

Kod prve tvrdnje postoji statistički značajna razlika između prvih i drugih razreda ( $F=8,71$  ( $df=2/289$ ,  $p<0,000213$ )). Učenici prvoga razreda više smatraju da im grupni rad pomaže u razumijevanju sadržaja iz kemije od učenika drugog razreda (tablica 10).

Tablica br. 10: Rezultati Scheffe testa za 1. tvrdnju

razred	M=3,8936 {1}	M=3,2330 {2}	M=3,5158{4}
<b>1</b>		<b>0,000218</b>	0,066931
<b>2</b>	<b>0,000218</b>		0,203838
<b>4</b>	0,066931	0,203838	

U trećoj tvrdnji razlikuju se drugi i četvrti razredi. Učenici četvrtoga razreda više drže da grupni rad stimulira razmišljanje od učenika drugoga razreda (tablica 11.).

Tablica br. 11: Rezultati Scheffe testa za 3. tvrdnju

razred	M = 3,6809{1}	M = 33883 {2}	M = 4,0421 {3}
<b>1</b>		0,197690	0,093389
<b>2</b>	0,197690		<b>0,000347</b>
<b>4</b>	0,093389	<b>0,000347</b>	

Kod pete tvrdnje razlikuju se učenici prvoga i učenici drugoga razreda (učenici prvoga razreda više smatraju da im grupni rad povezuje znanja i iskustva u cjelinu od učenika drugoga razreda).

Učenici prvoga razreda drže da im frontalni rad olakšava razjašnjavanje nejasnoća za razliku od drugih i četvrtih razreda (8. tvrdnja). Također drže, da im grupni rad omogućuje uspješnije učenje (9. tvrdnja).

U 15. tvrdnji razlikuju se 2. i 4. razredi te, 1. i 4. razredi. Učenici četvrtoga razreda najizrazitije smatraju da grupni rad traži veću angažiranost na satu. Učenici ih drugih razreda slijede. Učenici prvoga razreda pak smatraju da frontalni rad iziskuje veću angažiranost na satu (16. tvrdnja), a učenici drugoga razreda da im aktivno učešće na satu pomaže u boljem svladavanju sadržaja iz kemije (17. tvrdnja). Za razliku od učenika drugoga razreda, učenici prvoga razreda skloniji su radu u paru uz povremenu pomoć nastavnika (18.e tvrdnja).

Vrijednosti za  $\chi^2$  u tablici br. 9. pokazuju da učenici prirodoslovne gimnazije u grupnomu radu bolje i pažljivije prate nastavu od učenika opće gimnazije koji ne prave veliku razliku između grupnoga i frontalnoga rada. Učenici prirodoslovne gimnazije više nauče kad je nastava organizirana u grupnomu obliku, dok učenici opće gimnazije ne razlikuju ova dva modela s obzirom na količinu naučenoga. Učenicima opće gimnazije misli više lutaju za vrijeme frontalnoga rada, dok ne postoji značajna razlika u broju ispitanika iz prirodoslovne i opće gimnazije koji su za vrijeme školskoga sata učili u

grupnomu ili frontalnomu radu s obzirom na tvrdnju: 'Drugi me ometaju u praćenju predmeta'.

Rezultati t-testova čestica između učenika **3. razreda** različitih škola (GFP=1, GVN=2) (tablica 6.) također pokazuju razliku između grupnoga rada i frontalnoga jer su učenici Gimnazije Franje Petrića ocjenjivali nastavu kemije samo sa stajališta grupnoga rada, a učenici Gimnazije Vladimira Nazora sa stajališta frontalnoga rada (nemaju iskustvo grupnoga rada u kemiji).

Stavovi se razlikuju u osam tvrdnji od 18 mogućih. Tako učenici Gimnazije Franje Petrića smatraju:

- da za vrijeme sata više razmišljaju o tekućoj temi
- da pažljivije prate predmet
- da najviše nauče kemiju za vrijeme školskoga sata
- da manje zabušavaju na satu i lutaju mislima
- da na nastavi kemije mogu razviti i neke druge sposobnosti osim memoriranja činjenica
- da ih drugi manje ometaju u praćenju predmeta
- da im je zanimljiviji način rada
- da im se više sviđa model nastave u kojemu učenici rade u grupama uz povremenu pomoć nastavnika.

Rezultati t-testova čestica između pripadnika različitoga spola za 3. razred u različitim gimnazijama (tablica 7.) pokazuju da učenici više od učenica smatraju da ih drugi ometaju u praćenju nastave kemije.

Rezultati analize varijance (ANOVA) čestica između pripadnika različitih smjerova za 3. razred (tablica 8.) pokazuju da prirodoslovci smatraju da za vrijeme sata više razmišljaju o tekućoj temi ( $F=3,41$  ( $df=2/175$ ,  $p<0,04$ )), više sami odlučuju o načinu rada (grupni rad), ali bi najviše voljeli da nastavnik predaje uz pomoć videa, a da oni slušaju (za razliku od aktivnijih modela nastave). Učenici jezične gimnazije najviše smatraju da im aktivno sudjelovanje pomaže u svladavanju sadržaja iz kemije, dok su učenici opće gimnazije po svojim ocjenama između ova dva smjera.

## ZAKLJUČAK

Prije donošenja zaključka na osnovu rezultata ove ankete treba uzeti u obzir da grupni rad može biti privlačniji učenicima od frontalnoga rada samo zato što je novina. S druge strane, značajan je utjecaj učenika koji načelno ne vole školu, posebno predmete koji vrše pritisak na njihovu pažnju i mišljenje (kemija svakako spada u takve), koji će iskoristiti priliku da istaknu loše strane svake promjene. Stoga postoji mogućnost da učenici svoj otpor kanaliziraju kroz one odgovore na pitanja za koja očekuju da bi poricala vrijednost toga modela.

Osim toga neki će sigurno iskoristiti priliku da svoju osobnu nepažnju i lijenost pripišu modelu rada, a ne samome sebi.

Vidimo da učenici smatraju da grupni rad izaziva aktivno sudjelovanje na satu pa stoga pomaže u boljem razumijevanju sadržaja iz kemije. Grupni rad više stimulira razmišljanje od frontalnoga rada, a to vodi boljem svladavanju sadržaja iz kemije.

Rad u grupi povezuje znanja i iskustva učenika u cjelinu. On više od frontalnoga rada olakšava razjašnjavanje nejasnoća, omogućuje uspješnije i zabavnije učenje. Razlike u tvrdnjama između prvoga, drugoga i četvrtoga razreda nisu dovoljne da bi se izvođenje grupnoga rada ograničilo na određenu dob učenika. Slično se može tvrditi i za razlike u tvrdnjama između učenika različitih smjerova. Doduše, učenici prirodoslovne gimnazije teže su se uključivali u grupni rad i tražili su više individualni ili frontalni rad, no to nije toliko razvidno iz ankete, koliko iz osobnoga iskustva nastavnice. Stoga bi bilo uputno organizirati istraživanje koje bi se pomnije bavilo razlikom stavova prema grupnome radu učenika prirodoslovnih i općih gimnazija.

Anketa je pokazala da, prema mišljenju učenika, grupni rad ne zaostaje za frontalnim radom po pitanju usvojenosti sadržaja na satu i praćenja nastave, što ide u prilog grupnom radu, s obzirom na to da anketa pokazuje da je grupni rad zabavniji model učenja. Suprotno očekivanjima, učenici ne vide, neminovno veću količinu razgovora, time i buku u grupnom radu, kao ometanje u praćenju nastave.

Učenici smatraju da grupni rad pomaže razvijanju nekih drugih sposobnosti osim memoriranja činjenica. U anketi se, zbog jasnoće i jezgrovitosti upitnika, nije tražilo da odrede koje se to sposobnosti razvijaju, no grupni rad je bio organiziran na način da na kognitivnom području potiče sposobnosti izdvajanja bitnoga od nebitnoga, sposobnost analize, sinteze i kritičkoga osvrta na sadržaj te vještinu prezentiranja sadržaja. Na socijalnom području poticalo se razvijanje suradnje, tolerancije solidarnosti i međusobnoga razumijevanja. Vrednovanje grupnoga rada organizirano je tako da potiče svijest o osobnoj odgovornosti za vlastito znanje, znanje ostalih pojedinaca u grupi, a time i za uspjeh čitave grupe. Vjerojatno je svaki učenik bio potaknut da se po prvi put iskuša u barem jednoj od gore navedenih vještina pa iskazani stav učenika nije iznenađujući.

Također je iz prethodnoga ulomka vidljivo zašto učenici smatraju da rad u grupi traži veću angažiranost na satu od frontalnoga rada.

Poznavaocima školskih prilika ne će stoga biti čudno što se, bez obzira na to što su priznali vrijednost grupnoga rada, učenicima i dalje najviše sviđa model

nastave u kojoj nastavnik predaje (uz tehnološki obogaćenu nastavu), a oni slušaju.

Razloga za ovakav izbor ima više. Školovanje u kojemu prevladava predavačka nastava gdje se serviraju gotove činjenice stvorilo je otpor prema aktivnomu i samostalnomu radu. Tradicionalna nastava u kojoj je, uglavnom sve propisano i unaprijed određeno od strane nastavnika ili škole, čini učenike pasivnima promatračima. Tako su učenici pasivni prema izboru sadržaja koje proučavaju (što je razumljivo s obzirom da pohađaju javnu školu), ali su također pasivni i prema načinu na koji uče, količini znanja koje imaju ili vrsti ponašanja koju pokazuju prema drugima te bi rado izbjegli vlastitu odgovornost za navedeno. Tradicionalnom nastavom učenici nisu stekli vještine da prepoznaju jesu li svladali zadane sadržaje (često su izražavali bojazan da ne uče ono što će morati odgovarati kasnije za ocjenu).

Dobar je dio učenika bez razvijenih socijalnih vještina pa iznenadno traženje suradnje i dobre komunikacije te ovisnost njihovoga uspjeha o drugima izaziva frustraciju grupnim radom. Ovo je bilo više izraženo kod učenika prirodoslovne gimnazije. Manji broj učenika je izrazito introvertirano pa im kao takvima frontalni rad, u kojem su oni neprimjetni i neangažirani, odgovara.

Ipak, valja istaknuti bez obzira na gore navedene razloge koji mogu utjecati na bezrezervno prihvaćanje, rezultati ankete upućuju da je prema mišljenju učenika grupni rad uspješniji u mnogo čemu od tradicionalne, frontalne, predavačke nastave.

#### LITERATURA:

- Edvinsson, L. (2003.), Korporacijska longituda, navigacija ekonomijom znanja, Zagreb: Differo.
- Hinde, R. J., Kovac, J. (2001.), Student active learning methods in physical chemistry, *Journal of chemical education*, v.78 n1, p 93-99, Jan 2001.
- Klarin, M. (1998.), Utjecaj rada u malim edukativnim grupama na usvajanje znanja, stavova i neke aspekte samopoimanja. Magistarski rad. Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju.
- Kovac, J. (1999.), Student active learning methods in general chemistry, *Journal of chemical education*, v. 76, n1, 9. 120-124 Jan 1999.
- Matijević, M. (2004.), Ocjenjivanje u osnovnoj školi, Zagreb: Tipex.
- Paar, V. (2001.), Aktualni problemi prirodnih znanosti i obrazovanja u Hrvatskoj; stanje, perspektive, prijedlozi, ur. Mardešić Sibe, Meštrov, Milan, HAZU, Zagreb.
- Poljak, V. (1984.), Didaktičke inovacije i pedagoška reforma škole, Zagreb: Školske novine.
- Pratt, S. (2003.), Cooperative learning strategies, *Science Teacher*, v70, n.4, p. 25-29, Apr 2003.
- Towns, M. H., Kreke K., Fields, A. (2000.), An action research project: student perspectives on small-group learning in chemistry, *Journal of chemical education*, n.77, n.1, 1. 111.-115., Jan 2000.

## **SUMMARY**

### **HIGH SCHOOL PUPILS ATTITUDES TOWARD CHEMISTRY GROUP TEACHING**

The task was to explore attitudes and opinions about group teaching of chemistry. The research was conducted on a sample of 470 pupils of science-mathematics, general and language gymnasium (high school) in Zadar, after part of them (N=395) spent first semester in school year 2004./2005. in group teaching chemistry. Responses of pupils who spent term in group teaching were compared with pupils who had not experience in group work in chemistry (N=75). The research has shown that pupils prefer group work more than frontal work, and that they think knowledge gained thru group work is not less that knowledge gained thru frontal work.

Key words: group teaching, chemistry education, cooperative studying, frontal teaching, active knowledge, quality of knowledge.

Primljeno: 17. svibnja 2007.

ŽELJKO SENKOVIĆ\*

## ANTROPOLOŠKI TEMELJI ODGOJA

Autor u ovome članku razmatra empirijsko-antropološke teze o čovjekovoj nedostatnosti koje ga čine najproblematičnijim bićem u svijetu. Čovjek se, za razliku od svih drugih bića, ne može održati iz vlastitog biološkog potencijala nego mora učiti, stvarati kulturu i biti «biće odgoja». Međutim, čovjekova manjkavost ujedno je i šansa da od sebe nešto učini, da kroz odgoj dobije svoje pravo određenje.

**Ključne riječi:** čovjek, antropologija, Gehlen, kultura, odgoj

Odgovori prirodnih znanosti o pitanju: *šio je čovjek?* na neki način nužno su polazište za humanistički pristup ovoj problematici (*tko je čovjek*), ukoliko humanističke znanosti ne žele biti nepovijesne, tj. nesuvremene. Prirodna znanost koja o čovjeku zaista ima nešto reći je biologija. Doduše, moglo bi se prenategnuto utvrditi kako je čovjek u fizici predmet istraživanja kao tijelo u prostom ili kao kompleks kemijskih spojeva i procesa u kemiji. Međutim, niti fizika niti kemija ne izdižu specificum čovjeka kao takvog, nego to čini upravo biologija. Od njenih spoznaja treba krenuti i uvidjeti što se o čovjeku kao neobičnom biću već na biologijskoj razini može konstatirati te u kakvoj je to svezi s horizontom kojeg nam otkrivaju kultura i odgoj.

Biolog komparira čovjeka s drugim sličnim mu bićima i u osnovi ovako fiksira njegovo odredište: čovjek je sisavac, dvonožac koji je u velikoj biološkoj sličnosti s majmunima. No, ovakva odredba odmah se može uzeti kritički, već na čisto empirijskoj razini. Naime, čovjekovo rođenje kao prijelaz iz zaštićenoga područja majčine utrobe u otvorenost i nezaštićenost svijeta događa se prerano. Svi razvijeniji sisavci imaju vrijeme nošenja u utrobi ovisno o specifičnim stupnjevima razvoja, pa nam komparativna analiza pokazuje da bi čovjek onda trebao biti nošen oko 21-22 mjeseca. Za sve životinje se porodom dovršava razvoj dozrijevanja koji mladunčetu osigurava životnu samostalnost i osnovne sposobnosti. Stoga biolog i filozof Adolf Portmann prvu godinu ljudskog života zove «embrionalnom ekstra uterinskom godinom».

Značenje i funkcionalna svrsishodnost ove anomalnosti u čovjekovom ranom periodu života je u tome što je na taj način osigurano kulturno-socijalno «nošenje» djeteta. Čovjek intenzivno raste u prvoj godini života te se u ophođenju s ljudskim kulturalnim svijetom okoline razvijaju tipično ljudska obilježja; sveukupno do zrele dobi ljudski mozak naraste 400 posto. Između 9. i 11. mjeseca prve godine života formiraju se tri specifično čovjekove značajke:

---

\* Dr. sc. Željko Senković, Filozofski fakultet, Osijek

upotrebljavanje alata, služenje govorom i uspravni hod. Dijete intenzivno oponaša svoje okruženje i razvija se intenzitetom koji nije usporediv niti s jednim drugim sisavcem. Svi su oni već potpuno formirani u, majčinoj utrobi daleko od kontakata s vanjskim svijetom.

Upravo zbog toga Arnold Gehlen je nazvao čovjeka biološki «manjkavim bićem» (Mengehvesen); on je nedovršen, apsolutno nesposoban za život, sporiji i nespretniji od mnogih životinja. Gehlen u svom glavnom djelu iz filozofske antropologije (*Čovjek. Njegova priroda i njegov položaj u svijetu*) zastupa tezu da je čovjek djelatno, ali još neustanovljeno biće koje je samo sebi zadaća i koje nužno mora zauzimati stajalište prema sebi. Zato što je nedovršen u bitnom smislu, on je ujedno biće uzgoja i odgoja (Zuchtvesen). Njemu manjka instinktivna opremljenost kojom životinje tako suvereno upravljaju svojim ponašanjem. Većina životinja ima oštre osjetilne organe, zaštitu od hladnoće i vrućine, prirodnu pomoć za bijeg i lov i si. Stoga se može reći da je čovjek fizički upućen na discipliniranje, uzgoj, trening, na sređene zahtjeve koji ne izgledaju da su već dani indirektno sa životnom nuždom u radu. No, s druge strane, manjkavost životinjske opremljenosti za neposredan život je u tome što je ponašanje životinja fiksirano u svom specifičnom načinu. Životinje sve čine iz svog vlastitog genetskog potencijala. Podređenost konfiguracija ponašanja životinja određenim načinima reakcije u ponašanju omogućuje im u svakoj situaciji optimum «pravilnih» radnji.

Promjene u okolišu životinje registriraju po shemi podražaj-reakcija. One slijede zaokruženi cilj samoodržanja, održanja vrste, zadovoljavanja osnovnih potreba. Odlučujuće je pri tome da životinja ne mora *učiti* kakva je reakcija u određenoj situaciji najsvrsishodnija. Životinja već *zna* što treba, ona se ponaša tako kao da nepogrešivo poznaje određenu shemu radnji. Dakle, kod životinja je ključna uniformnost koja se crpi iz rezervoara instinkata i elementarnih šablona ponašanja.

Kod čovjeka je pak težište elemenata koji određuju ponašanje poseve drukčije. On zapravo nema tako razvijenih nagona kao životinja nego mu je razumnost kompenzacija, bez koje je najbesspomoćnije biće u flori i fauni. Nerazvijenost čovjekovih nagona znači da nema jednoznačno determinativnih nagona, na njih se ne može osloniti ni u ishrani, ni u bijegu od opasnosti. Kod čovjeka se zbiva «otvaranje svijetu» uz oslobađanje od okolice, ali i uz opću nesigurnost. Po sebi tjeskoba!) i nesiguran, sam se mora osigurati. Imaginacija koju posjeduje potrebuje stvaralačku inicijativu koju, kako već misli Toma Akvinski, naša materijom posredovana kauzalnost ne može dati: «Umjesto naravi koja se unaprijed brine, čovjek je dospio u ruke razuma koji unaprijed vidi» (Quodl. 7,17. De an.8 ad 20, CG 111,113).

Ali ta čovjekova razumnost i nespecijaliziranost koja ga per definitionem stavlja u otvorenost za sve istovremeno je golemoopterećenje: preplavljenost podražajima, mnoštvom dojmova koje mora svladati. To rezultira nepredvidivom strukturom koju čovjek mora samodjelatno odteretiti te si na taj

način povećati šanse preživljavanja.<sup>1</sup> *Odterećenje* je Gehlenova ključna misao Čije shvaćanje otkriva načine funkcioniranja strukture daljnega cjelokupnoga ljudskoga nastojanja (tj. iz biologijskog vidokruga možemo shvatiti pretpostavke i značaj kulture i odgoja). Stoga treba razmotriti kako je mišljen «zakon odterećenja».

Gehlen smatra daje za čovjeka bitno odriješiti se od vezanosti za puku sadašnjost jer na taj način izgrađuje velika simbolička polja gledanja, govorenja i predstavljanja, te odterećuje motorička područja. Čovjek mora mnoštvo podražaja kojima je izložen impregnirati simbolima. To raščlanjuje vidno polje, stvara u njemu poredak i svijet čini preglednim. Na taj način dobiva se distanca i ustanovljeno predviđajuće ponašanje. Indirektnost raste, više funkcije preuzimaju vršenja uloge nižih, prije svega funkcije varijacije i kombinacije mogućnosti. Težište ponašanja tako se pomiče u svjesno, duhovno područje. Odterećenje u Gehlenovoj antropološkoj koncepciji postaje ključni termin i srž funkcioniranja duhovnih djelatnosti, napose jezika.

Uz ovo, treba reći da čovjek za razliku od životinje posjeduje aktivni princip smislenosti; on shvaća smisao, unosi smisao, i to u obliku izvorne slobodne autodeterminativne aktivnosti. On počinje kao spontana nesvjesna aktivnost i kao već sazdana tjelesna struktura. U punom zamahu odrasla čovjeka ta sposobnost postaje svjesna i slobodna. Zbog toga je čovjek u stalnom procesu, on se može uzdići sve do *-deus mortalis-*, ali i pasti sve dotle da je u svom rasapu najogavniji među drugim živim bićima. Može svoju moć samoostvarivanja koristiti tako da, kako je primijetio Nietzsche, «postane životinjskiji nego svaka druga životinja»). A to znači daje biti čovjek rizik: šansa i opasnost. O njega je obješena vaga dobra i zla, laži i istine. U njemu su na neki način uključene perfektibilnost i koruptibilnost koje se kulturom i (samo)odgojem moraju prozrijeti, vrjednovati, odabrati i živjeti.

Rudi Supek pozitivno vrjednuje prethodno navedena empirijska istraživanja A. Gehlena, ah se s njim ne slaže u dvije stvari: a) kada u posljednjim spisima<sup>2</sup> želi izvući neke konkluzije o porijeklu ljudskog morala, koje su mu se (s pravom) činile konzervativne i autoritarne te b) premda cijeni Gehlenovo nastojanje oko uvažavanja rezultata genetičke psihologije, zamjera<sup>3</sup> mu nediskutiranje teza najznačajnijih autora s tog područja, kao što su A. Gessell, H. Wallon, J. Piaget, što bi vjerojatno dalo plodonosnije rezultate. Zbog toga se Gehlen zadovoljava geštaltističkim izomorfi zrnom umjesto da pokuša genetički objasniti prijelaz od elementarnijih funkcija (senzorno-motoričkih reakcija) na više funkcije predodžbe, mišljenja, pamćenja. Uopće, u genetičkoj psihologiji granice biološkog i psihičkog se

<sup>1</sup> Usp. A. Gehlen, *Čovjek. Njegova prirodu i njegov položaj u svijetu*, Veselin Masleša, Sarajevo, 1990. str. 379 etc.

<sup>2</sup> Napose u knjizi A. Gehlen, *Čovjek i institucije*, Globus, Zagreb, 1994.

<sup>3</sup> Usp. Supekov pogovor knjizi: A. Gehlen, *čovjek. Njegova priroda i njegov položaj u svijetu*, Veselili Masleša, Sarajevo, 1990., str. 433.-469.

pomiču, tako da biološko sve više ulazi u područje klasično shvaćenih psihičkih ili duhovnih funkcija, a genetička psihologija pokazuje rezultate prevladavanja tradicionalnog dualizma duha i tijela. Supekova istraživačka srodnost s Gehlenom je u tome što nije mogao odvojiti biološko od socijalnoga, ne zato što bi imao tendenciju k shvaćanju da se jedno može svesti na drugo, već što su mu znanstveni uvidi pokazali da su ta dva područja već od svog utemeljenja tako usko povezana daje nemoguće sagledati psihički život osim u svjetlu njihovih recipročnih odnosa. Moderna psihologija u skladu s evolucionističkom teorijom istaknula je dva osnovna načela: a) ponašanje čovjeka treba promatrati kao prilagodavanje vanjskim uvjetima; b) čovjek od rođenja do zrele dobi prolazi kroz određene stadije razvoja, kvalitativno i strukturalno različite. Ovo je sugeriralo da *više oblike* psihičkog života treba pokušati tumačiti pomoću *nižih* kao prethodećih pa stoga treba napustiti metafizičke spekulacije o naravi prirodnih pojava i sagledati ih iz njihove organske ili fiziološke perspektive. Također, ne treba mrviti ponašanje čovjeka ili ljudsku psihu na pojedine dijelove ili sposobnosti, kao stoje to činjeno u staroj psihologiji s *facultates animae*, već ih treba uzeti u međusobnoj povezanosti i cjelovitosti. Potrebno je izvršiti jedinstvo subjektivnog i objektivnog, psihičkog i fiziološkog, nutarnjeg i izvanjskog. Tek je holistički pristup u psihologiji (tj. isticanje čovjekovog ponašanja kao individualne cjeline i ljudske psihe kao svojevrsno organiziranog jedinstva) omogućio plodonosno interdisciplinarno pristupanje perspektivi filozofske antropologije.

Glede odnosa (genetičke) psihologije i antropologije, potpuno je prirodno da put iz genetičkih analiza o čovjeku vodi k temeljnom pitanju: što je čovjek uopće? Suvremeni antropologijski pristupi većinom smatraju da čovjek nije u posjedu neke biti, nepomične supstancije koju bi samo trebalo dobro znati iščitati; on je prvenstveno biće u nastajanju. A upravo to (potreba istraživanja ljudskog razvoja) je razlog nadopunjavam'a genetičke psihologije i antropologije. Temeljni problem znanstvene orijentacije genetičke psihologije bio je u tome da li je razvitak ljudskih sposobnosti izraz kontinuirane evolucije, odnosno postupne prilagodbe na vanjske utjecaje ili se radi o heterogenim fazama u razvoju, koje se ne samo kvantitativno nego i kvalitativno razlikuju, tako da možemo govoriti o *krizama* ili *prestrukturiranjima* u razvoju. U pedagogiji se već s Rousseauovim *Emilom* nametnula teza da dijete nije naprosto «čovjek u malome», nego da je biće prilagođeno sebi svojstvenim okolnostima: njegova mentalna aktivnost je prilagođena njegovim potrebama i njegov mentalni život predstavlja jedinstvo. Prva teza suprotstavlja se starijim shvaćanjima koja su u pitanju socijalizacije djeteta polazila od tipa odrasloga čovjeka kao modela koje dijete putem odgoja treba usvojiti. Slično su se u biologiji sukobljavale lamarkističke koncepcije koje su naglašavale kontinuitet razvitka u funkciji vanjskih utjecaja i bile više empirijski orijentirane te darvinističke koncepcije koje su u razvoju gledale rekapitulaciju ili prevladavanje nasljedno primitivnijih etapa razvoja. Stoga su bile nužno diskontinuitičke i sklone tome da empirizam povezuju s nativizmom, to jest da stečene sposobnosti uvjetuju nasljednim dispozicijama. Ovdje ćemo glede

navedenoga još samo reći da su u ovoj dilemi pojedini autori više naglašavali utjecaj vanjskih čimbenika, a drugi utjecaj nasljednih čimbenika. Problem je u osnovi vrlo delikatan jer je metodološki vrlo teško odrediti u kojem momentu i do koje mjere na strukturu ljudskog ponašanja djeluju vanjski utjecaji od rođenja pa do zrele dobi.

Možemo zaključiti kako osnovni antropološki uvidi pokazuju da je čovjek manjkavo biće (kultura se pokazuje kao kompenzacija njegove manjkavosti), ali je «obdaren duhom» (kultura je njegovo bogatstvo). Međutim, ono što je čovjekov nedostatak ujedno postaje njegovim bogatstvom: nužno je da sam iz sebe nešto učini, da uči i odgaja. Bez kulture i odgoja nema čovjeka; enkulturacija je nužnost i obaveza kojom sudjelujemo u jeziku, različitim oblicima rada i gospodarstva, umjetnosti, znanosti, religiji, politici itd. Kako filogenetski tako i ontogenetski, čovjeku je dana «činjenica razvoj a» (ne dolazi gotov na svijet), a odgojem društvo agira i reagira na činjenice razvoja. Iz čovjekove nesavršenosti, dakle iz njegove potrebe da bude odgojen, slijedi nužnost odgojne prakse kojom će čovjek zadobiti svoje supstancijalno određenje. No, kako je ovo načelno valjana shema za ljudsku vrstu, ali ne i za čovjeka pojedinca (iz činjenice potrebitosti odgoja ne mogu se neposredno izvoditi individualna određenja, a uvijek bi iz jednog prebrzog prelaska iz biološke na pedagošku misao ostalo prijeporno kako se iz odnosa bespomoćnosti i upućenosti na druge može razviti nezavisnost i samostalnost) potrebno je zadržati smisao za istančanost odgojne prakse. Tako, Benner<sup>4</sup> u skladu s navedenim predlaže četiri opća načela koja se odnose na valjanost postupaka odgoja s obzirom na individualne i društvene aspekte: a) obrazovnost čovjeka za produktivnu slobodu, b) zahtjev za samoaktivnošću. c) prijenos društvene determiniranosti odgojne prakse u pedagošku determiniranost (tj. da društveno utjecanje mora biti pedagoški kontrolirano i korigirano), d) koncentracija svih ljudskih praksi na zajednički zadatak - daljnji razvoj čovječnosti.

\* \* \*

Ono što pojedinac u svojem životu u kulturi i odgojem posredovanom uvidu u sveukupnu tradiciju može postići ostaje razmjerno malo. Glede kulturnog horizonta, svaki individuum tek postaje on sam tako da stekne udio na nadindividualnome, nad onim što njega nadilazi, medijem kulture. Sama kultura pak ima širi opseg i dohvaća dublje nego što se do sada znalo. Ne postoji stoga čisti čovjek prirode (homo naturans) nego je i kao osoba i kao član zajednice već uronjen u kulturu. Sva naša pravila i institucije, govoreći jezikom tzv. sofista, ne počivaju na «physisu» nego na «nomosu», tj. stvar su konvencije. Sama nas priroda prisiljava na kulturu, moramo biti kulturnostvarateljski i živjeti dinamikom koja se opire pukoj prirodnosti i njenom

<sup>4</sup> Usp. D. Benner, *Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns*. In: D. Lenzen (Mg.): *Enzyklopadie Erziehungswissenschaft*, Bd. 1, Stuttgart. 1983. S. 283-300.

kaosu. Kultura i natura su disparatni pojmovi: natura je bitno potencijalnost, kultura je pak manifestativnost.

Prema mnogobrojnim određenjima priznatih filozofa i odgajatelja, kultura je isključivo ono što je čovjek učinio nad tjelesnom razinom, na području duha. I to baš s namjerom da prirodu i tijelo donekle ukroti i podvrgne režimu duha, da svoj život i život drugih ljudi učini čovječnijim, pravednijim, boljim. U tom smislu kultura je usavršavanje i oplemenjivanje čudorednih, umnih i estetskih osobina u čovjeka. Karakteristika svakog mišljenja o kulturi je u tome što je takvo mišljenje istovremeno i kulturni čin. «Biti kulturni». pridjevna oznaka česta u našem govoru, znači baš to - biti u kulturi. Samorazumljivo je da riječ kultura može imati razna značenja, ali ipak svi kulturu shvaćaju kao nešto dragocjeno, što mogu imati samo ljudi, te to stječu obrazovanjem i odgojem. Kulturna antropologija sve više nadmašuje dosadašnju antropologijsku misao jer ne izolira čovjeka iz njegova naravna svijeta na umjetan način i gleda ga u sklopu s njim kao njegovog nositelja. Čovjekov životni svijet njegova je *kultura*.

Filozofska antropologija 20. stoljeća koja za svoja polazišta uzima biologijske rezultate donosi zaključke o čovjekovoj neodređenosti, kako na pasivnoj tako na aktivnoj strani, ali ga ne nosi pritom tek puki instinktivni impuls ili navike. Čovjekova se nespecijaliziranost ovdje očituje kao nedeterminiranost. To pak pozitivno znači: a) da on svoj način ponašanja može sam odrediti, 2) on je slobodan od (nečega) i za (nešto). Čovjek je slobodan od vođenja prema instinktima te slobodan za produktivno i smisleno samoodređenje. Stvarateljstvo i sloboda stupaju tako kao dvije daljnje antropinije pokraj jednostavne teoretske otvorenosti (već unaprijed određene od konstrukcije djelovanja).

U tome će uvijek ostati čovjekova nadmoć nad životinjama. Životinja je determinirana tako da samo treba ono već u sebi položeno realizirati. Izgnan iz prirode, a ipak među drugim bićima, biće kojem je prirodni okrug jednako imanentan kao i drugim bićima, čovjek mora radom, odgojem i obrazovanjem stvoriti kulturnu sferu kao svoje okružje. Stoga se mora, želi li uistinu biti ono što jest - iz sebe i u sebi dogotoviti, za nešto odrediti, snagom vlastitih napora riješiti zadaću koja je on zapravo sam sebi. Čovjek mora stvarati, a to stvaralaštvo nije ograničeno tek na neke djelatnosti nego je ukorijenjeno kao nužnost u konstituciji njegova bitka kao takvog. Jedna Demokritova misao (fragment 33) upravo govori o ovome:

«Priroda i odgoj (naisda) nešto su slično. I odgoj naime mijenja čovjeka i mijenjajući ga stvara mu prirodu».<sup>5</sup>

U suvremenoj krizi vrijednosti, kada je skrb oko istinskih vrijednosti urgentna, značaj odgoja i obrazovanja za moralno-vrijednosno ozračje određenoga vremena i naroda je golema. Uvidi li se koliko je odgoj formativan za čovjeka, da tek s njim čovjek postaje čovjekom, onda treba odgovoriti i na pitanje prema kakvim se vrijednostima trebaju ravnati odgoj i obrazovanje, te kako te vrijednosti posredovati. Općenito, posredovanje vrijednosti događa se

<sup>5</sup> H. Diels, *Predsokratovci*, knjiga druga, Naprijed, Zagreb, 1983., str. 158.

njihovim artikuliranjem i reflektiranjem. Temeljna i konstitutivna vrijednosna iskustva nedvojbeno se doživljavaju najprije u obitelji. Tu se uče osnovni socijalni oblici ponašanja, obzir prema drugima, respekt, pravilno ophođenje s različitim interesima i rješavanje konflikata. Nijedna druga institucija ne može nadomjestiti značaj odgoja u obitelji.<sup>6</sup>

Škola donosi novu dimenziju, ali njeno kvalitativno novo posredovanje u stepenicama ljudskog razvoja bit će zaista ozbiljeno tek onda ako se shvaća kao oblik suživota u kojem su život i djelovanje osoba i skupina usmjereni na zajedničke vrijednosti. Samo u susretu s drugima dijelimo svoje vrijednosti te smo na taj način potaknuti na promišljanje i obnovu naših vlastitih. Kroz otvorenost i spremnost na dijalog odgajaju se sposobnosti kojima se učimo gledati svijet očima drugoga, odgajamo se za empatiju, za respekt i dobrohotnost. Danas komunikabilnost u poopćenoj optici znači interkulturalizam i multikulturalizam kao stvarnost života u «globalnom selu» kojeg odlikuje pluralnost kultura, vjera, jezika, običaja.

Da čovjek danas u globalnom svijetu svojom egzistencijom zaista odgovara suvremenim izazovima, potrebno je odgajati ga za odgovornost, tj. sposobnost i spremnost za preuzimanje odgovornosti (biti samosvjestan, kritičan, solidaran član međuovisnog društva nužni su imperativi). Potrebno je stvarati koncepciju obrazovanja koja je usmjerena na etničku, svjetonazorsku i kulturalnu pluralnost unutar društva. Samo sveobuhvatno kognitivno i emotivno obrazovanje učvršćuje i razvija identitet i komunikativnu kompetenciju te može stvoriti pretpostavke da ljudi svoj vlastiti koncept asociiraju s drugima i djeluju u dinamici suodnosa.

Za što zapravo odgajati čovjeka, što u njemu ima odlučujuću nosivost koja može u stalno napredujućem procesu rezultirati prosvjetiteljski obojenim optimizmom, o ovome je odgovor u prosvjetiteljskom duhu o nužnosti povjerenja u snagu ljudskog uma do danas najljepše izrekao Immanuel Kant:

«Prosvijećenost je izlaženje čovjeka iz njegove nezrelosti koju je sam skrivio. Nezrelost je nesposobnost da se koristimo vlastitim razumom bez da nas tko drugi vodi. Ta nezrelost nije prouzročena vlastitom krivnjom ako njezin uzrok ne počiva na nedostatku razuma, već na odlučnosti i hrabrosti koristiti se vlastitim razumom bez vođenja od strane nekog drugog. Sapere aude! - *imaj hrabrosti koristiti se vlastitim razumom!* je, dakle, izborno geslo prosvjetiteljstva. Lijenost i plašljivost su uzroci zašto tako veliki broj ljudi, pošto su prirodu već dugo oslobodili od tuđeg vođenja, ipak doživotno ostaje nezrelim, a zašto drugima tako lako biva graditi se njihovim skrbnicima. Tako je ugodno biti nezrelim...».<sup>7</sup>

Međutim, navedene Kantove riječi ne govore samo o umu/razumu, tj. ne postavljaju čovjeka u reducirani racionalistički horizont, nego indirektno ističu potrebu vrline hrabrosti (a hrabrost je vrлина, govori još i klasična aretaička etika) i osobnog zauzimanja za istinske humanističke vrijednosti usmjerenog

<sup>6</sup> Usp. H. Giesecke, *Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern*, Stuttgart, 1996.

<sup>7</sup> I. Kant, *Pravno-politički spisi*, Politička kultura, Zagreb, 2000. .str. 35.

čovjeka. Nije dovoljno u čovjeku odgajati samo *logos*; odgajati treba *ipathos* (osjećaj kao primarnu konkretnu egzistencijalnu danost), ali nikako kao suprotstavljene i konkurentske sposobnosti.

#### **Odabrana literatura**

- Benner, D., (1983.), *Grundstrukturen padagogischen Denkens und Handelns*. In: D. Lenzen (Hg.): *Enzyklopadie Erziehungswissenschaft*, Bd. 1, Stuttgart, S. 283.-300.
- Kant, I., (2000.), *Pravno-politički spisi*. Zagreb: Politička kultura.
- Gehlen, A., (1994.), *Čovjek i institucije*. Zagreb: Globus.
- Gehlen, A., (1990.), *Čovjek. Njegova priroda i njegov položaj u svijetu*, Sarajevo: Veselin Masleša.
- Bohme, H. (1983.), *Das Andeve der Vernunft*. Frankfurt am Main,
- Fromm, E. (1986.), *Filozofska antropologija i psihoanaliza*, u: *Filozofija modernog doba*, Sarajevo: Veselin Masleša.
- Gadamer, H.G.-Vogler, P. (1972.-1975.), *Neue Anthropologie*, G. Thieme, Stuttgart,
- Morin, E. (2005.), *Izgubljena paradigma: ljudska priroda*. Zagreb: Scarabeus-naklada.
- Supek, R. (1981.), *Psihologija i antropologija*. Beograd: Nolit.
- Diels, M., (1983.), *Predsokralovci*. knjiga druga, Zagreb: Naprijed.
- Giesecke, H. (1996.), *Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern*, Stuttgart.

### **SUMMARY**

#### **THE ANTHROPOLOGICAL FOUNDATION OF EDUCATION**

In this article the author is considering empirical-anthropological thesis about man's insufficiencies, which make him the most problematic creature in the world. Unlike other creatures, man cannot survive by his own biological resources but has to learn, create his own culture and he has to be «creature of education». However, man's inability also gives him a chance to make something out of himself, to gain his true features through education.

Key words: man, anthropology, Gehlen, culture, education

Primljeno: 21. veljače 2007.

VIŠNJA PAVIČIĆ TAKAČ\*  
MIRNA RADIŠIĆ**ISTRAŽIVANJE STRATEGIJA ČITANJA MLADIH UČENIKA  
ENGLESKOGA KAO STRANOG JEZIKA: IZRADA INSTRUMENTA**

U radu se opisuje postupak izrade upitnika o strategijama čitanja na engleskom kao stranom jeziku primjerenoga učenicima mlađe školske dobi. Detaljno se opisuje provedena eksploratorna faktorska analiza čiji je cilj bio poboljšanje mjernoga instrumenta, kao i ispitivanje povezanosti varijabli. Također je provedena i analiza pouzdanosti. Na temelju dobivenih rezultata predložena je tipologija strategija čitanja koja uvažava uzrast i kognitivne sposobnosti učenika.

**Ključne riječi:** upitnik, strategije čitanja, engleski kao strani jezik, rano učenje.

**1. UVOD**

U procesu učenja i usvajanja drugoga jezika<sup>1</sup> razlikuju se strategije učenja, odnosno one koje učenje čine učinkovitijim, i strategije razumijevanja, odnosno one kojima učenici postižu razumijevanje onoga što uče. U strategije razumijevanja ubrajaju se strategije čitanja i strategije slušanja. Strategije čitanja<sup>2</sup> općenito obuhvaćaju načine na koje učenici shvaćaju zadatak čitanja, kako pronalaze smisao u onome što čitaju i što čine ako nešto ne razumiju, a uključuju brzo dijagonalno čitanje teksta za upoznavanje s općim sadržajem (engl. *skimming*), brzo letimično čitanje za pronalaženje jedne određene informacije (engl. *scanning*), pogađanje, prepoznavanje leksičkih parova (engl. *cognates*) i leksičkih skupova, smisleno čitanje, predviđanje, aktiviranje općeg znanja, zaključivanje, uočavanje foričnosti i odvajanje glavnih ideja od sporednih (Barnett *in* Brantmeier 2002.).

Istraživanja strategija kojima se učenici koriste pri razumijevanju teksta na drugom jeziku<sup>3</sup> započela su 70-ih godina prošloga stoljeća, a potekla su iz istraživanja čitanja na materinskome jeziku<sup>4</sup> koja su ispitivala uporabu i vrste strategija te njihov utjecaj na razumijevanje pisanoga teksta. Istraživanja strategija čitanja koje se primjenjuju u drugome jeziku sličnoga su karaktera, odnosno bave se odnosom između uporabe strategija čitanja i uspješnosti u razumijevanju pročitana (npr. istraživanja koja su

---

\* Doc. dr. sc. Višnja Pavičić Takač, Filozofski fakultet, Osijek  
Mr. Mirna Radišić, viši predavač, Učiteljski fakultet, Osijek

<sup>1</sup> Pod pojmom drugog jezika u ovom se radu shvaća učenje novog jezika u prirodnoj sredini i učenje novog jezika u zemlji u kojoj on nije osnovno sredstvo komunikacije, osim u slučajevima kada je razlika između drugog i stranog jezika bitna za razumijevanje pitanja o kojem se raspravlja.

<sup>2</sup> U ovom se radu govori o strategijama čitanja sa svrhom razumijevanja pročitana, a ne o svladavanju vještine čitanja u smislu dekodiranja grafičkih simbola (prema Brewster i sur. 2003).

<sup>3</sup> Detaljniji pregled istraživanja donose Singhal (2001) i Brantmeier (2002).

<sup>4</sup> Više o strategijama čitanja s razumijevanjem na hrvatskom kao prvom jeziku v. Čudina-Obradović 2000.

proveli Haquebord, Carrell, Bossers *in* McDonough 1995.). Nešto su manje brojna istraživanja koja se bave problemom odnosa između uspješnih i neuspješnih čitača i strategija kojima se koriste (npr. istraživanje Sheikh i Ratnawati iz 2004. godine). Najmanji je broj istraživanja ispitivao odnos između metakognitivne svjesnosti o strategijama čitanja, uporabi strategija i uspješnosti u čitanju (npr. istraživanja koje su proveli Carrell 1989. i Schoonen i Hulstijn 1998. godine). Uptonovo (1994) istraživanje također pripada malobrojnim istraživanjima koja ispituju ulogu prvog i drugog jezika pri uporabi strategija čitanja na tekstu na drugom jeziku i promjenjivost njihovih uloga s obzirom na razinu komunikacijske jezične kompetencije. Nadalje, istraživači su se rijetko bavili razlikama u uporabi strategija čitanja s obzirom na spol ispitanika. Kada govorimo o ranom učenju stranoga jezika, izrazito je mali broj istraživanja strategija čitanja s učenicima mlađe dobi<sup>5</sup>. U literaturi nalazimo opise dvaju takvih istraživanja: istraživanje Waxman i Padron s učenicima 4., 5. i 6. razreda osnovne škole i Paris i Meyers s učenicima 4. razreda osnovne škole (*in* Singhal 2001).

Pregled dosadašnjih istraživanja strategija čitanja ukazuje na nemogućnost generalizacije njihovih rezultata iz više razloga. Općenito, razlike između istraživanja s obzirom na profil ispitanika, vrste tekstova i zadataka otežavaju usporedbu dobivenih rezultata (Brantmeier 2002.). Nadalje, istraživači se koriste različitim metodama utvrđivanja vrsta strategija i učestalosti njihove primjene kao što su glasno navođenje misli, intervju, upitnik, promatranje i retrospektivna pisana izvješća.

Upitnik se kao instrument prikladan za prikupljanje podataka o strategijama čitanja na drugom jeziku vrlo često koristi (npr. u istraživanjima koje su proveli Barnett, Carrell, Raymond, Schueller, Brantmeier *in* Brantmeier 2002). Tome je razlog činjenica da upitnik omogućava prikupljanje veće količine podataka u kraćem vremenskom periodu, a prikupljeni podaci imaju visok stupanj strukturiranosti. Na taj se način dobivaju frekvencije odgovora podložne statističkim postupcima i analizama, a time i vjerodostojnijim zaključcima. Međutim, uporaba upitnika ne jamči i univerzalnu primjenjivost, pogotovu ako je cilj istraživanja ispitati specifičnosti određene skupine strategija u ciljanom uzorku. Stoga je izrada posebnoga upitnika koji bi bio primjeren kontekstu istraživanja, odnosno stupnju razvoja i dobi učenika, opravdana (Chamot 2001., Pavičić Takač (u tisku)).

Istraživanje čiji opis slijedi temeljeno je upravo na navedenom načelu: pristupilo se razvoju upitnika kao instrumenta za mjerenje uporabe strategija čitanja na stranome jeziku i to za ciljanu populaciju učenika mlađe školske dobi.

## 2. CILJ ISTRAŽIVANJA

Glavni je cilj istraživanja izrada prikladnoga upitnika za mjerenje učestalosti uporabe strategija čitanja na engleskome kao stranom jeziku kod učenika mlađe školske dobi. Uz to, cilj je utvrditi temeljnu strukturu, odnosno latentne varijable koje leže u osnovi međusobne povezanosti manifestnih varijabla, a radi kondenziranja i reduciranja

---

<sup>5</sup> Istraživanja strategija čitanja na prvom jeziku s učenicima mlađe dobi su brojna (primjerice, Mayers i Paris, Canney i Winograd, Gardner i Kraus, Gambrell i Heathington *in* Carrell 1989).

varijabla na manji broj koherentnih subskala. Na temelju tako dobivenih rezultata bit će moguće predložiti tipologiju strategija čitanja na engleskom kao stranom jeziku kod učenika mlađe školske dobi.

## 2.1. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

### 2.1.1. Instrument

Za mjerenje učestalosti uporabe strategija čitanja na engleskome kao stranom jeziku kod učenika mlađe školske dobi sastavljen je polazni upitnik na temelju proučavanja relevantne literature i nacrtu upitnika o strategijama učenja mlađih učenika (Cohen i Oxford 2002). Dio upitnika spomenutih autora koji se odnosi na strategije čitanja sastoji se od tvrdnji izraženih u prvom licu i podijeljenih u tri skupine:

- 1) što činim da bih više čitao/la,
- 2) što činim kako bih razumio/jela što čitam i
- 3) što činim kad nešto ne razumijem.

Previđeno je da ispitanici uz svaku tvrdnju stave plus, kvačicu ili minus u skladu s vlastitim slaganjem s navedenom tvrdnjom.

S obzirom na činjenicu da se engleski jezik uči u Hrvatskoj kao strani jezik te da se od naših učenika mlađe školske dobi ne očekuje dodatno čitanje na stranom jeziku kod kuće, prva skupina tvrdnji nije u potpunosti primjerena za uvrštavanje u upitnik. Ipak, u upitnik su uključene četiri tvrdnje koje se odnose na čitanje nastavnoga i nenastavnoga materijala kod kuće kako bi se više doznalo o čitateljskim navikama učenika.

U sljedećoj fazi provedeni su razgovori s nastavnicama engleskoga jezika te su izuzete tvrdnje koje se odnose na podcrtavanje važnih dijelova ili označavanje u bojama jer obrada teksta u tom smislu nije ustaljena praksa na nastavi stranoga jezika s mlađim učenicima. Upitnik je dopunjen tvrdnjama koje se odnose na društvene strategije na temelju pretpostavke da su primjerene i učestale među našim učenicima, te da ih treba provjeriti (npr. *Kada nešto ne razumijem, pitam para u klupi.*). Također, u upitnik je uvrštena i jedna afektivna strategija (*Kod kuće čitam na engleskom jeziku priče koje su mi jako zanimljive.*). Tvrdnje su ispisane u prvom licu jer je cilj istraživanja usmjeren na osobne strategije ispitanika. Vodeći računa o dobi ispitanika kojima je upitnik namijenjen, primijenjena je jednostavna ljestvica procjene koja sadrži tri kategorije (1=nikad, 2=često, 3=uvijek). U upitnik je uvedeno jedno pitanje otvorenog tipa kako bi učenici dobili prostor za osoban odgovor tj, navođenje potencijalno izostavljene strategije. Dakle, početna verzija upitnika sadržava 18 tvrdnji (v. Dodatak 1).

Provjeri prihvatljivosti formulacija i grafičkoga rješenja upitnika prethodio je neformalan razgovor sa skupinom od tri odlične učenice (dvije četvrtog i jednom trećeg razreda osnovne škole) kojima je objašnjena svrha ispunjavanja upitnika. Učenice su proučile upute i tvrdnje iz upitnika kako bi se provjerila jasnoća i jednoznačnost formulacija te prihvatljivost grafičkoga rješenja te, sukladno dobivenim reakcijama, unijele eventualne promjene. Učenice su se složile da su upute i čestice jasno formulirane i da je grafičko rješenje prihvatljivo. U sljedećem je koraku upitnik proveden u jednoj osnovnoj školi u skupini od 17 učenika četvrtoga razreda. Iako su svi upitnici vraćeni ispravno popunjeni, uočena je potreba da se učenici upozore kako

ne treba brisati pogrešno zaokružene odgovore, nego se preporuča križanje pogrešne i zaokruživanje ispravne kategorije. Ovom je provjerom utvrđeno da su čestice u upitniku primjereno oblikovane, da je grafičko rješenje prihvatljivo te da je učenicima za popunjavanje upitnika potrebno najviše 12 minuta.

### 2.1.2. Uzorak

Za istraživanje je odabran uzorak koji su sačinjavali učenici četvrtoga razreda triju osnovnih škola koji engleski kao strani jezik uče od prvoga razreda. U svrhu postizanja reprezentativnosti uzorka odabrane su škole iz različitih sredina (gradske, prigradske i iz manjega mjesta). Na taj su način u istraživanje uključeni učenici kojima predaju različite nastavnice i koji se u nastavi koriste različitim udžbenicima. Istraživanje je provedeno na uzorku od ukupno 165 ispitanika, od toga 73 djevojčica i 92 dječaka. Učenici koji prate nastavu po prilagođenom programu sudjelovali su u ispunjavanju upitnika, ali njihovi rezultati nisu uključeni u statističku obradu.

### 2.1.3. Postupak

Istraživanje je provedeno u sklopu redovitih sati engleskoga jezika. Prije provođenja upitnika učenicima je objašnjena njegova svrha i način popunjavanja demonstracijom jednog primjera. Učenicima je pojašnjeno da se termin „priča“ odnosi na sve vrste tekstova na engleskom jeziku (priče, slikovne rječnike, stripove, časopise za djecu i drugo) te da čitanje kod kuće uključuje i čitanje tekstova u udžbeniku engleskog jezika radi vježbe ili zabave. Nadalje, ispitanici su zamoljeni da pročitaju pismene upute u upitniku te da ga pažljivo, savjesno i iskreno popune. Također im je rečeno da u svakom trenutku mogu tražiti dodatna pojašnjenja. Za popunjavanje upitnika ispitanicima je trebalo najviše 14 minuta.

## 2.2. REZULTATI I DISKUSIJA

Podaci prikupljeni upitnikom statistički su analizirani pomoću programskoga paketa *SPSS for Windows 15.0 (Statistical Package for Social Sciences)*. Provedena je faktorska analiza s ciljem utvrđivanja prirode obrazaca koji se nalaze u većem broju varijabli kao i reduciranje varijabla na manji broj koherentnih subskala. Uz faktorsku analizu provedena je i analiza pouzdanosti. Faktorskoj analizi prethodila je provjera primjerenosti prikupljenih podataka. Inspekcija korelacijske matrice te KMO i Bartlettov test potvrdili su prikladnost statističke obrade prikupljenih podataka faktorskom analizom (KMO mjera iznad 0,6 na razini značajnosti 0,01).

Ekstrakcija faktora provedena je metodom glavnih komponenata. Početna statistika prikazana je u tablici 1.

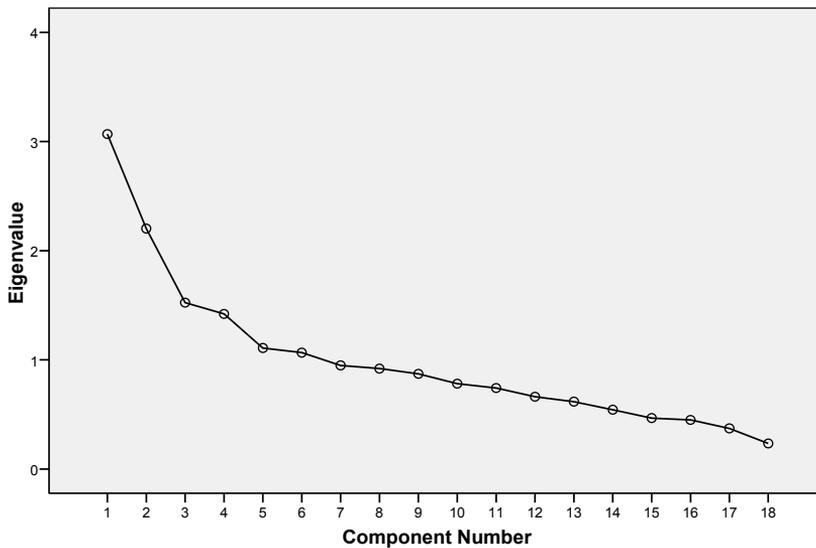
Tablica 1: Početna statistika faktorske analize za varijable strategije čitanja.

čestica	ukupno	% varijance	kumulativni %
1	3,068	17,047	17,047
2	2,203	12,236	29,283
3	1,525	8,470	37,753
4	1,421	7,893	45,646
5	1,109	6,159	51,804
6	1,066	5,924	57,728

7	,949	5,274	63,002
8	,920	5,110	68,112
9	,872	4,842	72,955
10	,782	4,343	77,297
11	,742	4,121	81,419
12	,662	3,678	85,097
13	,617	3,427	88,524
14	,543	3,017	91,541
15	,467	2,593	94,133
16	,450	2,499	96,632
17	,372	2,068	98,700
18	,234	1,300	100,000

Tablica 1 pokazuje da se u početnoj matrici latentnih dimenzija izdvojilo šest komponenata čiji je eigenvalue veći od jedan i koje objašnjavaju ukupno 57,73 % varijance.

Scree Plot



Slika 1: Grafički prikaz (engl. *scree plot*) početnih varijabli strategija čitanja.

Grafički prikaz početnih varijabli strategija čitanja (Slika 1) pokazuje promjenu smjera krivulje nakon druge i treće komponente. S obzirom da prve dvije komponente objašnjavaju 29,28% varijance, što je više nego preostale četiri zajedno, te su dvije komponente zadržane za daljnju analizu.

Rotacija komponenti izvršena je Varimax metodom uz prethodnu Kaiserovu normalizaciju varijabli. Zadržane su saturacije veće od .40. U tablici 2 dana je matrica koja prikazuje raspored komponenti i manifestnih varijabli.

Tablica 2: Rotirana matrica varijabli strategija čitanja.

čestice	komponenta 1	komponenta 2	$h^2$
S10 Kad nešto ne razumijem, pitam para u klupi.	,657		,528
S3 Pitam nastavnicu da provjerim jesam li dobro razumjela/razumio.	,654		,611
S4 Pitam para u klupi da provjerim jesam li dobro razumjela/razumio.	,647		,521
S9 Kada nešto ne razumijem, pogledam značenje riječi u udžbeniku.	,642		,522
S17 Kad čitam kod kuće i nešto ne razumijem, pogledam značenje riječi u rječniku.	,576		,519
S8 Kada nešto ne razumijem, pitam nastavnicu.	,507		,537
S15 Kod kuće čitam priče na engleskom jeziku.		,772	,780
S18 Kod kuće čitam na engleskom jeziku priče koje su mi jako zanimljive.		,704	,755
S5 Pročitam priču više puta.		,571	,457
S1 Pažljivo pregledam slike uz priču.		,548	,633
S13 Čitam polako i gledam slike u udžbeniku.		,451	,556
S11 Usmjeravam pozornost na ono što je u priči važno.		,448	,539
S7 Zaustavim se i razmišljam o onome što čitam.		,406	,677
Postotak varijance	15,368	13,915	
Kumulativni postotak	15,368	29,283	
Chronbachova $\alpha$	,696	,668	
Chronbachova $\alpha$ ukupno	,672		

$h^2$  = komunalitet

Iz matrice se rotiranih varijabli vidi da je u obje latentne komponente sadržan gotovo jednak broj manifestnih varijabli: u prvoj šest, u drugoj sedam. Pregledom komponentata utvrđeno je da u Komponenti 1 prevladavaju društvene strategije i uporaba vanjskoga izvora informacija. Drugim riječima, ispitanici koji se koriste ovim strategijama čitanja ne oslanjaju se na svoje znanje i iskustvo ili tekst koji čitaju za prevladavanje problema nerazumijevanja pročitano, nego traže pomoć drugih osoba ili izvora znanja. Ova je komponenta nazvana *Uporaba vanjskih izvora informacija*. Komponentu 2 čine kognitivne strategije koje karakterizira oslanjanje na vlastite sposobnosti razumijevanja i zaključivanja (npr. na temelju popratnih vizualnih dodataka tekstu) te sklonost čitanju. Stoga je ova komponenta nazvana *Samostalno čitanje*. U tablici 2 prikazani su detalji za obje komponente. Dvije skupine strategija čitanja i pojedinačne čestice koje su se na pojedinim komponentama formirale predstavljaju prijedlog tipologije strategija čitanja na engleskom jeziku učenika mlađe školske dobi.

Analizom procjene pouzdanosti subskala utvrđeno je da je alfa koeficijent unutarnje konzistencije veći od 0,6, dakle dovoljno jak za obje subskale te upitnik ukupno. Sukladno ideji da kognitivni razvoj desetogodišnjaka i jedanaestogodišnjaka odlikuje prijelaz iz faze konkretnih u fazu formalnih operacija (Piaget *in* Vasta i sur. 1997), rezultati analize potvrđuju da su ispitanici kognitivno sposobni ispuniti upitnik koji od njih zahtijeva procjenu vlastitih konkretnih i mentalnih aktivnosti.

### 3. ZAKLJUČAK

S obzirom na glavni cilj istraživanja, može se zaključiti da je *Upitnik o strategijama čitanja na engleskom jeziku za učenike mlađe školske dobi* pouzdan i valjan instrument za mjerenje učestalosti uporabe strategija čitanja kod mlađih učenika. Faktorskom analizom dobivena je pročišćena i kvalitetnija inačica upitnika predloženoga od strane Cohen i Oxford (2002). Primjena eksploratorne faktorske analize omogućila je i istraživanje složenih odnosa između ispitivanih varijabli, a na temelju rezultata predložena je podjela strategija čitanja u dvije skupine: *Samostalno čitanje* i *Uporaba vanjskih izvora informacija*. Predložena tipologija uvažava dob, tj. kognitivne sposobnosti učenika.

U okviru daljnjih istraživanja, preporučuje se dodatno provjeravanje psihometrijskih odlika ovoga upitnika, kao i predložene tipologije strategija čitanja. Iako uporaba upitnika pruža mogućnost testiranja hipoteza, komparacije rezultata velikoga broja ispitanika i općenito provođenja niza različitih statističkih analiza - a time i izvođenja zaključaka – istraživači moraju biti svjesni i određenih ograničenja. Jedna od najvažnijih slabosti upitnika jest činjenica da podaci odražavaju ono što ispitanici misle da čine, a ne ono što zaista čine. Stoga se preporučuje primjena dodatnih istraživačkih metoda (tzv. triangulacija metoda) kojom bi se rasvijetlili oni procesi i pojave u ovome području koje je upitnikom nemoguće obuhvatiti. Triangulacijom metoda osigurava se promatranje iste pojave iz više aspekata, a jedino je na temelju tako provedenoga istraživanja moguće zaključke i generalizirati.

### LITERATURA

- Brantmeier, C. (2002.) Second Language Reading Strategies Research at the Secondary and University Levels: Variations, Disparities, and Generalizability. *The Reading Matrix*, 2/3.
- Brewster, J., Ellis, G. i Girard, D. (2003.) *The Primary English Teacher's Guide*, Paerson Education Limited.
- Carrell, P. L. (1989.) Metacognitive Awareness and Second Language Reading, *The Modern Language Journal*, 73/ii: 121-134.
- Chamot, A. U. (2001.) The role of learning strategies in second language acquisition. *In* Breen, M. P. (ed.) *Learner Contributions to Language Learning*, Longman.
- Cohen, A. D. i Oxford, R. L. (2002.) Young Learners' Language Strategy Use Survey. [www.carla.umn.edu/about/profiles/CohenPapers/Young Lg Strat Srvy.doc](http://www.carla.umn.edu/about/profiles/CohenPapers/Young_Lg_Strat_Srvy.doc) (4. 4. 2007.)

- Cohen, L., Manion, L. I Morrison, K. (2007.) *Metode istraživanja u obrazovanju*, Jastrebarsko: Naklada "Slap".
- Čudina-Obradović, M. (2000.) *Kad kraljevna piše kraljeviću: psihološki temelji učenja čitanja i pisanja*, Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji.
- McDonough, S. (1995.) *Strategy and Skill in Learning a Foreign Language*, Arnold.
- Oxford, R. (1990.) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston: Heinle&Heinle.
- Pavičić Takač, V. (u tisku) *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Schoonen, R. i Hulstijn, J. (1998.) Metacognitive and Language-specific Knowledge in Native and Foreign Language Reading Comprehension: an Empirical Study among Dutch Students in Grades 6, 8 and 10, *Language Learning*, 48/1: 71-107.
- Singhal, M. (2001.) Reading Proficiency, Reading Strategies, Metacognitive Awareness and L2 Readers, *The Reading Matrix*, 1/1.
- Sheikh, A. i Ratnawati M. A. (2004) Making Sense of Text: Strategies Used by Good and Average Readers, *The Reading Matrix*, 4/1.
- Upton, T. A. (1997.) First and Second Language Use in Reading Comprehension Strategies of Japanese ESL Students, *TESL-EJ*, 3/1.
- Representations of Text and to L2 Working Memory, *Applied Linguistics*, 25/3: 315-339.
- Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A. (1997.) *Dječja psihologija*, Jastrebarsko: Naklada Slap.

## SUMMARY

### YOUNG LEARNERS' READING STRATEGIES IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE: DEVELOPMENT OF A MEASURING INSTRUMENT

This study is concerned with the development of an instrument used to assess young learners' reading strategies in English as a foreign language. It describes in detail the exploratory factor analysis that was used to improve the research instrument and to explore the relationships between survey items. Also, a reliability analysis was carried out. A reading strategy typology that takes into consideration learners' age and cognitive abilities was suggested on the basis of the results.

Key words: questionnaire, reading strategies, English as a foreign language, early language learning.

Primljeno: 1. rujna 2007.

Dodatak 1: Upitnik o strategijama čitanja na engleskom jeziku za učenike mlađe školske dobi

### UPITNIK ZA UČENIKE 4. RAZREDA

## KAKO ČITAM NA ENGLISKOM JEZIKU?

Pažljivo pročitaj rečenicu, odaberi odgovor i zaokruži ga.

	NIKAD	ČESTO	UVIJEK
*Pažljivo pregledam slike uz priču.	1	2	3
Razmišljam o tome što će se dalje dogoditi u priči koju čitam.	1	2	3
*Pitam nastavnicu da provjerim jesam li dobro razumjela/razumio.	1	2	3
*Pitam para u klupi da provjerim jesam li dobro razumjela/razumio.	1	2	3
*Pročitam priču više puta.	1	2	3
Brzo preletim pogledom po tekstu i slikama kako bih shvatila/shvatio o čemu se radi prije nego počnem čitati od početka.	1	2	3
*Zaustavim se i razmišljam o onome što čitam.	1	2	3
*Kada nešto ne razumijem, pitam nastavnicu.	1	2	3
*Kada nešto ne razumijem, pogledam značenje riječi u udžbeniku.	1	2	3
*Kada nešto ne razumijem, pitam para u klupi.	1	2	3
*Usmjeravam pozornost na ono što je u priči važno.	1	2	3
Ako nešto i ne razumijem u priči, nastavljam čitati.	1	2	3
*Čitam polako i gledam slike u udžbeniku.	1	2	3
Kada nešto ne razumijem, pokušam pogoditi o čemu se radi.	1	2	3
*Kod kuće čitam priče na engleskom jeziku.	1	2	3
Kad čitam kod kuće i nešto ne razumijem, pitam nekoga (roditelja, starijeg brata, sestru i dr.)	1	2	3
*Kad čitam kod kuće i nešto ne razumijem, pogledam značenje riječi u rječniku.	1	2	3
*Kod kuće čitam na engleskom jeziku priče koje su mi jako zanimljive.	1	2	3

Ako činiš još nešto za vrijeme čitanja što nije navedeno, dopiši.

---



---



---

\*Čestice označene zvjezdicom čine završnu verziju *Upitnika o strategijama čitanja na engleskom jeziku za učenike mlađe školske dobi*.

# IZ PRAKSE



KSENIJA GAL\*  
IVANA ŽIVIĆ**POUČAVANJE IZGOVORA ENGLESKOGA JEZIKA  
S UČENICIMA 1. RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE**

U radu se govori o usvajanju izgovora na nastavi engleskoga kao stranoga jezika s učenicima mlađe dobi. Nakon osvrta na glavne ciljeve ranoga učenja stranoga jezika, daje se prikaz zastupljenosti vježbi izgovora u dva udžbenika engleskog jezika za 1. razred. Razmatraju se iskustva iz prakse i poteškoće na koje učenici nailaze pri usvajanju izgovora te predlažu aktivnosti za uvježbavanje problematičnih glasova.

**Ključne riječi:** nastava engleskoga kao stranoga jezika, rano učenje, usvajanje izgovora, aktivnosti uvježbavanja izgovora

**Uvod**

Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS), u poglavlju o odgojno-obrazovnim postignućima opisuje govorenje (engl. *speaking*): govornu interakciju, produkciju i izgovor. HNOS (2006:82) preporuča razvijanje sljedećih vještina i sposobnosti uključujući i neke od aktivnosti u 1. razredu: „**sposobnost raspoznavanja, razumijevanja i ponavljanja fonoloških, ritmičkih, naglasnih i intonacijskih osobina engleskoga jezika prema zvučnomu uzorku; sposobnost pravilne reprodukcije govorenih ili snimljenih zvučnih uzoraka izdvojenih riječi i kraćih rečenica;** reproduciranje jednostavnih brojalica, pjesmica za govorenje i pjevanje uz pokret, uključujući i *jazz chants* i *rap*; elementarno opisivanje slikovnoga predloška; sudjelovanje u vrlo kratkim dramatizacijama (2–3 kratke rečenice); verbalno reagiranje na verbalne i neverbalne poticaje u sklopu elementarnih jezičnih funkcija; odgovaranje na jednostavna pitanja u okviru poznatih jezičnih struktura i tematskih sadržaja.“

Dakle, usvajanje točnog izgovora implicirano je kroz navedene ciljeve.

**Čimbenici koji sudjeluju u usvajanju dobrog izgovora**

Istraživanja (*Istraživanje procesa učenja i usvajanja stranih jezika u osnovnoj školi*, 1991.) pokazala su da rano učenje stranoga jezika doprinosi boljemu usvajanju izgovora. Mnogi autori pišu o kritičnom ili osjetljivom razdoblju u usvajanju izgovora i fonetskoga sustava engleskoga jezika, spominjući dob od pete godine života do puberteta. Uz odgovarajući model, učeći strani jezik u

---

\* Ksenija Gal, I. gimnazija, Osijek  
Ivana Živić, Učiteljski fakultet, Osijek

spomenutoj dobi, učenici će usvojiti izgovor blizak onome izvornoga govornika. Ako strani jezik počnu učiti kasnije, bez obzira na dužinu učenja i na razinu kompetencije, nikada ne uspijevaju dosegnuti razinu izvornoga govornika (Josipović, 1999). Dječji će izgovor biti onoliko dobar koliko je dobar model koji slušaju. Usprkos izloženosti engleskomu jeziku kroz raznolike medije, nastavnik stranoga jezika ostaje glavni model dobrog izgovora. Nerealno je očekivati da će većina nastavnika imati izgovor izvornoga govornika. Osim nastavnika, učenici mogu slušati i dostupne nosače zvuka, koji su prateći materijal udžbeniku. Oni učenicima omogućavaju slušanje različitih modela jer je važno da se navikavaju na različite glasove, naglaske i brzinu govora (Kruhan, 1999:101). Uobičajeni pristup uvježbavanju izgovora bile su vježbe drila, međutim u novije vrijeme sve je više aktivnosti koje uključuju (didaktičku) igru ili su integrirane s drugim vještinama pa ih naši učenici smatraju zanimljivijima, privlačnijima i prihvatljivijima, a nastavnici prikladnijim dobi i sposobnostima učenika.

Fonetski sustavi engleskoga i hrvatskoga jezika znatno se razlikuju, stoga nastavnici moraju biti svjesni važnosti pravodobnoga usvajanja točnoga izgovora. Primijećeno je da mala djeca uspješno oponašaju različite glasove i načine govora, kako u materinskom tako i u stranom jeziku. Josipović (1999:93) idealnim razdobljem za usvajanje izgovora stranoga jezika navodi razdoblje između 6. i 7. godine. Kod djece koja izgovor nekoga stranoga jezika usvoje do te životne dobi postoji mogućnost da će ga reproducirati bez stranog naglaska. Autorica kao glavne razloge uspješnosti usvajanja dobrog izgovora navodi 3 skupine razloga: neurolingvistički – dječji živčani sustav ima mnogo veću plastičnost nego živčani sustav odraslih, psiholingvistički – spontanost u ponašanju, glotodidaktički – primjerene nastavne metode i materijali.

Pri učenju engleskoga jezika učenici se susreću s glasovnim pojavama kojih nema u hrvatskome jeziku. Kruhan (1999:100) smatra da najčešće poteškoće u usvajanju izgovora mogu biti:

- rečenična melodija
- naglašavanje riječi
- razlikovanje dugih i kratkih samoglasnika, duljina sloga
- suglasničke skupine koje nisu uobičajene za materinski jezik i
- glasovi kojih u materinskomu jeziku nema.

Naše je iskustvo pokazalo da najčešći problem predstavlja izgovor sljedećih glasova: /ð/, /θ/, /ŋ/, /r/ i /w/. Nadalje, mnoge riječi u engleskome jeziku razlikuju se samo po duljini vokala te je potrebno učenicima posebno skrenuti pozornost i uvježbavati te riječi. To su minimalni parovi poput *ship* – *sheep*. U engleskom jeziku je odnos slovo – glas drugačiji od hrvatskoga te i to može učenicima stvoriti poteškoće, pogotovo kada započinju s čitanjem. Učenici 1. razreda ove veze teže uočavaju jer se susreću sa slovima po prvi put.

Smatramo da je nastavnik jedan od najvažnijih čimbenika u procesu usvajanja izgovora stranoga jezika kod djece. O stavu nastavnika, njegovomu znanju i sposobnostima ovisi kako će djeca prihvatiti strani jezik u toj dobi. Kao što je ranije spomenuto, nastavnik ne može uvijek biti savršen i jedini model, posebno za izgovor. Važno je da su djeca u prilici što češće čuti izvornoga govornika. Nastavnici to danas mogu riješiti nosačima zvuka dostupnima uz svaki udžbenik. Kruhan (1999:106) navodi da za uspješno izbjegavanje i ispravljanje pogrešaka u izgovoru nastavnik treba posjedovati znanja:

- o naglasku, ritmu i rečeničnoj melodiji stranoga jezika, značajkama samoglasnika i suglasnika, o odnosu glas-slovo i transkripciji
- o zajedničkim osobinama i razlikama između materinskoga i stranoga jezika
- o didaktičkim mogućnostima, postojećim materijalima i njihovoj primjenjivosti
- o predznanjima i sposobnostima učenika.

### Usvajanje izgovora i udžbenici engleskoga jezika

Udžbenici engleskoga jezika odobreni od Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta slijede načela HNOS-a, pa slijedi pregled aktivnosti koje uključuju uvježbavanje izgovora u udžbenicima DIP IN 1 i BUILDING BLOCKS 1.

Sukladno HNOS-u u priručnicima za nastavnike niti jedna predložena aktivnost ne uvježbava isključivo izgovor, već su u njima integrirane različite vještine. Najzastupljenije aktivnosti predložene su u ovim priručnicima:

- Vježbe ponavljanja:
  - Ponavljanje za modelom (nastavnikom ili nosačem zvuka) – ponavljanje riječi, rečenica ili stihova pjesmice ili *chant*; individualno ponavljanje, ponavljanje u paru, skupinama ili zbornu
  - *Mirror and echo* - učenici ponavljaju i izgovor i radnju za nastavnicom (čarobno ogledalo koje govori), nastavnik mijenja redosljed radnji, nakon toga nastavnik pokazuje radnje, a učenici sami govore
  - *Chinese whispers* – nastavnik učeniku u prvoj klupi šapne riječ, on šapne istu riječ učeniku koji sjedi iza njega i tako do učenika u zadnjoj klupi koji tu riječ glasno izgovara
  - *Varied speaking/singing* – učenici na različite načine izgovaraju rečenice, pjesmice ili pjevaju: tiho, glasno, poput pokvarene ploče, kao da su pospani...
- Aktivnosti sa slikovnim karticama:
  - *Memory game* – učenici trebaju zapamtiti što više riječi sa sličica na ploči te ih izgovoriti;
  - *What's missing?* – sličice su na ploči, učenici ih trebaju zapamtiti što više, nastavnik uklanja jednu ili više sličica, učenici trebaju izgovoriti one koje nedostaju

- *What's this?* – jednostavni razgovori i dijalozi učenika i nastavnika ili učenika međusobno
- natjecanja u skupinama - *Run for the card*: učenici se natječu u brzini, onaj koji prvi dotakne i izgovori riječ koju je nastavnik zadao na hrvatskome, pobjeđuje; *Touch the right card and say the word...* - učenici trebaju dodirnuti sličicu, te izgovoriti riječ; *I can see...* - učenici nabrajaju što sve vide; *I spy...* - učenici govore slovo abecede kojima počinju riječi, a ostali pogađaju o kojoj se riječi radi, *Make a circle* – učenici su u krugu, svira glazba, kada nastavnik zaustavi glazbu i pokaže slikovnu karticu učenici moraju izgovoriti točnu riječ, ukoliko riječ ne izgovore točno, ispadaju iz kruga
- Dijalozi, *role plays* – kratki, jednostavni, vođeni dijalozi, igrokazi i razgovori, s nastavnikom ili međusobno
- *TPR* – nakon slušanja, pantomime i ponavljanja rečenica ili izraza, učenici samostalno reproduciraju naučeno
- Vježbe prepoznavanja
- *Stop the teacher, Correct the teacher* – nastavnik izgovara riječi, kada pogriješi učenici ga ispravljaju izgovarajući točnu riječ
- Bingo – pobjednik igre mora izreći ili pročitati svoje riječi
- *Finish the sentence, What comes next* – učenici dovršavaju nastavnikove otprije poznate rečenice ili rečenice s nosača zvuka.

Aktivnosti ujedinjuju vještine slušanja, čitanja i govora, a kasnije i pisanja te sadrže elemente igre pa su učenicima ovoga uzrasta privlačne i zabavne. Budući da je samostalni govor najsloženija vještina koju treba svladati, a budući da ima djece koja se teže odvažuju na izgovaranje stranoga jezika, ovakvi tipovi aktivnosti pružaju im mogućnost uključivanja kada žele i koliko žele.

### **Prijedlozi aktivnosti za uvježbavanje dobrog izgovora**

Ipak, smatramo da je pojedine glasove potrebno uvježbavati pojedinačno, ne samo u sklopu rečenica, pjesmica ili dijaloga. U priručnicima za nastavnike uz navedene udžbenike ne spominje se niti jedan od glasova težih za usvajanje, niti se nastavnicima savjetuje uvježbavanje pojedinih glasova. Naše je iskustvo pokazalo da nastavnici moraju biti svjesni kako se usvajanje dobrog izgovora ne mora nužno dogoditi samo po sebi, osobito kada govorimo o već spomenutima problematičnima glasovima. Svaki nastavnik koji poučava engleski jezik u 1. razredu zna da se aktivnosti na satu moraju brzo izmjenjivati, biti raznolike, kako učenici ne bi izgubili interes. Većina vježbi u navedenima udžbenicima koje su pretežno usmjerene za svladavanje dobrog izgovora su vježbe ponavljanja za nastavnikom ili glasom s nosača zvuka. Ove vježbe su djeci često dosadne i jednolične, pa ih automatski ponavljaju bez razmišljanja. Iz iskustva poučavanja engleskoga u prvom razredu predlažemo

niz kratkih aktivnosti koje se mogu uklopiti u postojeće nastavne planove i programe, a koje nalazimo u stručnoj literaturi (primjerice, Kruhan, 1999., Phillips, 1993 i Brewster, 2003), ili su proizašle iz prakse :

- nastavnik govori pojedinačne glasove od kojih se sastoje poznate riječi, učenici trebaju izgovoriti cijelu riječ; ova aktivnost može biti i u obliku natjecanja
- nastavnik „izgovara“ riječi oblikujući ih samo usnama, bez glasa, učenici trebaju pogoditi o kojoj se riječi radi
- učenici zatvorenih očiju slušaju riječi koje nastavnik izgovara, ako nastavnik pogriješi, učenici rukama daju znak da je pogriješio te ga ispravljaju
- nastavnik i učenici na jednome satu govore hrvatski engleskim naglaskom i intonacijom („Danas ćemo govoriti kao Englezi.“) kako bi se navikli na glasove kojih nema u hrvatskome jeziku
- nastavnik i učenici dogovore se kako će na jednom ili više sati govoriti prenaglašenim naglaskom i intonacijom, što je djeci zabavno, vrlo spremno to prihvaćaju, a engleski glasovi im ulaze u uho
- pomoću malih zrcala učenici se gledaju te provjeravaju oblikuju li usne pravilno izgovarajući teže riječi
- nastavnik ponekad može snimiti učenike dok govore, a zatim im dati snimke da poslušaju ili pustiti ih na satu, kada se učenici čuju lakše uočavaju pogreške
- pjesmice, rime i recitacije izvrsne su za uvježbavanje izgovora, ali valja biti oprezan jer su one malima učenicima ponekada prekomplicirane, a u njima su ponekada naglasak i intonacija podređeni rimi pa se može dogoditi da učenici tako i nastave govoriti
- učenici pjesmicu, rimu ili recitaciju mogu ilustrirati ili zajedno s nastavnicom napraviti jednostavnu umnu mapu koja će im kasnije služiti kao podsjetnik pri samostalnoj reprodukciji
- učenje pjesmica, recitacija ili rima napamet odlična je vježba za pamćenje, ali isto tako i za izgovor
- *tongue-twisters* – brzalice koje sadrže problematične glasove zabavljaju djecu i automatiziraju njihov izgovor; nastavnik na ploču napiše riječi koje sadrže glasove koje treba uvježbati, učenici pokušavaju dodati još riječi s tim glasovima, smiju se koristiti udžbenicima i vježbenicama te tako sami sastavljaju *tongue twisters* i govore ih pred razredom; glasovi se mogu uvježbavati i već postojećim *tongue twisters*
- igre poput *Binga* i *Memory* mogu se modificirati te ih se u razredu može igrati uz pomoć minimalnih parova, riječi koje se rimuju, koje sadrže glasove koje nastavnik želi uvježbati.

## Umjesto zaključka

Usvajanje izgovora stranoga jezika kod učenika rane dobi, navedeno je kao jedna od vještina u HNOS-u. Čimbenici su koji utječu na usvajanje točnoga

izgovora: rana dob djeteta, dobar model i vrste aktivnosti. Problemi se mogu javiti u različitosti fonetskoga sustava stranoga i materinskoga jezika. U dva navedena udžbenika nalaze se brojne govorne aktivnosti, no one ne uvijekavaju isključivo izgovor, već kombiniraju nekoliko vještina. U ovome je radu predložen niz aktivnosti koje uvijekavaju izgovor stranoga jezika.

## LITERATURA

- Brewster, J., Ellis, G., Girard, D. (2003.), *The Primary English Teacher's Guide*, Penguin English, Essex.
- Cameron, L., (2001.), *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Čajo, K., Domljan, D., Singer, D. (2006.), *Building Blocks*, CD, Izvedbeni i operativni planovi i programi od 1. do 4. razreda. Dnevne pripreve od 1. do 4. razreda za šk. God. 2006. – 2007., Zagreb: Profil International.
- Džeba, B. (2004.), *Dip In 1*, Priručnik za nastavnike engleskog jezika za 1. razred osnovne škole, Zagreb: Školska knjiga.
- HNOS – (2006.) *Nastavni plan i program za osnovnu školu*, Zagreb: MZOŠ.
- Josipović, V. (1999.), *Usvajanje izgovora stranog jezika u ranoj školskoj dobi u Vrhovac Y. i suradnici Strani jezik u osnovnoj školi*, Zagreb: Naprijed.
- Kruhan, M. (1999.), *Izgovor u Vrhovac Y. i suradnici Strani jezik u osnovnoj školi*, Zagreb: Naprijed.
- Phillips, S. (1993.), *Young Learners*, Oxford University Press, Oxford.
- Radišić, M. (1999.), *Pjesmica kao okosnica sata u ranom učenju engleskog jezika*, u: *Život i škola*, 1-2, Osijek: Pedagoški fakultet, 153. – 163.

## SUMMARY

### TEACHING ENGLISH PRONUNCIATION TO FIRST GRADERS

This paper is about pronunciation acquisition in English as a foreign language with young learners. After reviewing the main goals of foreign language learning, all pronunciation activities in two of the English first grade textbooks are presented. Practical experience and difficulties are analysed and a number of activities for practising difficult sounds is suggested.

Key words: teaching English as a foreign language, young learners, acquisition of pronunciation, pronunciation activities

Primljeno: 10. rujna 2007.

**IVANA SLAČANAC\***  
**EMERIK MUNJIZA**

## **PROGRAMSKI SADRŽAJI RAZREDNE NASTAVE I MOGUĆNOSTI NJIHOVE REALIZACIJE U ŠKOLSKIMA VRTOVIMA**

(rad je izvadak iz diplomskoga rada Pedagogijska funkcija školskih vrtova, obranjen na Visokoj učiteljskoj školi u Osijeku)

Autori su istražili mogućnosti održavanja nastave u školskim vrtovima, pa time i djelomičnu realizaciju djela nastavnog plana za osnovnu školu.

U teorijskom djelu prikazali su različite vrste školskih vrtova: botanički, pokusni, proizvodni, odgojno- obrazovni kao i različite načine povezivanja nastave s radom u školskom vrtu.

U praktičnom djelu analizirali su sadašnji nastavni plan i program za razrednu nastavu i važeće udžbenike.

Na osnovu analiziranih izvora izdvojili su ostvarive sadržaje koji se mogu realizirati u školskom vrtu. Na kraju su prezentirali i praktično – metodičku organizaciju nastave u školskom vrtu.

**Ključne riječi:** školski vrt, razredna nastava, mogući sadržaji nastavnog plana i programa.

### **UVOD**

Osnovna škola ne treba biti samo mjesto nastave, ona mora biti i prostor življenja, učenja i iskustva. Učenicima treba omogućiti da većinu zaključaka donose na temelju stvarnoga iskustva u čemu nam pomaže rad, promatranje i izvođenje pokusa.

Školski vrt kao sastavni dio školskoga dvorišta i školskoga okoliša pruža velike mogućnosti za obradu brojnih nastavnih sadržaja; za nastavu u prirodi, za organizaciju izvannastavnih aktivnosti, te za korisno provođenje slobodnoga vremena tijekom kojega se nenametljivo mogu razvijati brojne psihofizičke osobine, usvajati nova znanja i vještine, a sve u zdravom okružju.

Proučavajući školske vrtove kroz povijest uočavamo da su oduvijek bili prikladno i opravdano mjesto za usvajanje novih znanja, razvijanje vještina i navika.

---

\* Ivana Slačanac, dipl. učiteljica, Osnovna škola „A. Harambašić“, Donji Miholjac  
Doc. dr. sc. Emerik Munjiza, Filozofski fakultet, Osijek

## 1. KARAKTER ŠKOLSKIH VRTOVA KROZ POVIJEST

Prve informacije o školskim vrtovima vezane su uz pojam **botaničkih vrtova**. Botanički vrtovi osiguravali su školske šetnje, sustavna promatranja i bili izvor zornosti u nastavi. Kasnije se školskim vrtovima dodaje **proizvodno-gospodarska** funkcija. Oni su trebali osigurati određenu proizvodnju i na taj način doprinijeti razvoju narodnoga gospodarstva. Od 1905. godine školski vrtovi postaju **opće nastavni ili pedagoški** sa zadatkom da u ukupnom odgojnom nastojanju pomognu nastavi i školi. (Munjiza, 2003.)

Prve početne informacije o školskim vrtovima u Hrvatskoj možemo vezati uz crkveno-samostanske škole. Ozbiljniji, sustavniji i masovniji razvoj školstva vezan je za 18. stoljeće i prosvjetiteljski oblik vladanja Marije Terezije (1740.-1780.) i Josipa II. (1780.-1790.). Od tada pa sve do kraja 19. stoljeća hrvatsko je školstvo uređivano školskim propisima, naredbama, uredbama..., s kojima se nastojalo uz svaku školu osnovati i školski vrt. Na primjer, naredba iz 1817. godine izričito traži da se osnivaju školski produkcijski vrtovi iz kojih će se dijeliti voćne sadnice mještanima. (Izvjestaj, HŠM, prema Munjizi)

Zakonsko uređivanje školskih vrtova počinje prvim školskim zakonima iz 1871. i 1874. godine. Oba navedena zakona u sklopu su uređivanja škole kao obvezne institucije propisivala i školske vrtove. I pored toga što su školski vrtovi u navedenim zakonima bili obvezni, u praksi je oko njihovoga osnivanja bilo dosta problema. Zbog toga su upravne i školske vlasti dodatnim propisima podsjećale na obvezu osnivanja školskih vrtova.

Dio škola i učitelja su osnivanje i rad u školskim vrtovima osjećali obvezama i opterećenjima. Sumnjali su u pedagošku opravdanost i vrijednost školskih vrtova, posebno tamo gdje se favorizirala gospodarsko-proizvodna funkcija i besplatna podjela voćnih sadnica.

Banska uprava je 1894. g. sazvala nadzorničku konferenciju jer se već duže vrijeme u pedagoškoj teoriji i školskoj praksi vodila rasprava o karakteru školskih vrtova. Makar je većina prisutnih nadzornika prihvatila da vrtovi trebaju biti opće nastavni, školska vlast ostala je pri stavu da školski vrtovi imaju proizvodno-gospodarsku funkciju u smislu proizvodnje i podjele voćnih sadnica. No, konačno je i banska vlast popustila i u novi Nastavni plan i program iz **1905. godine** uvela odredbu da **školski vrt služi samo potrebama nastave**, to jest, postaju **opće nastavni, odnosno pedagoški vrtovi**. Time dobivaju zadatak osigurati praktične radove za nastavu gospodarstva, a istovremeno osigurati i različite načine povezivanja ostalih nastavnih predmeta.

Razdoblje između 1871. i 1914. godine bilo je vrijeme zakonskoga uređivanja školskih vrtova i svi doneseni zakoni u tom razdoblju propisivali su obveznost školskih vrtova. No, od 1914. godine to jest, od Prvog svjetskog rata i nakon njega, školski vrtovi se zapuštaju. Glavni uzrok je rat i ratno razaranja, zatim siromaštvo i nemogućnost općina da materijalno pomažu školske vrtove. Godine 1929. donijet je novi školski zakon koji je ostavio instituciju školskih vrtova obvezom.

«Nastavni plan iz 1933. godine predvidio je nastavni predmet *Opća poljoprivredna pouka*. Programski je nastavni predmet *Opća poljoprivredna pouka* vezan za školske vrtove i konkretiziran je sadržaj od prvoga do četvrtoga razreda. U prvome i drugome razredu održavaju se posebni sati iz poljoprivrede u školskim vrtovima. U trećem razredu propisano je gradivo iz općeg ratarstva, stočarstva, voćarstva i suzbijanje štetnika. Praktični dio treba ostvariti u školskom vrtu. Za četvrti razred predviđeno je gradivo iz specijalnoga ratarstva, vrtlarstva, vinogradarstva, pčelarstva i voćarstva s istom tendencijom praktičnoga rada. Uspostavom Savske banovine upravne i školske vlasti poduzimaju mjere na **obnovi školskih vrtova.**» (Munjiza, 2003., 27.)

Po završetku Drugoga svjetskoga rata nova vlast užurbano provodi reformu školstva.

Osnovna obvezna škola se relativno brzo transformira od četverogodišnje do šestogodišnje

i sedmogodišnje u osmogodišnju.

Uvode se slobodne aktivnosti u okviru kojih se **1955. godine** uvode i **učeničke zadruge**. (Franković, 1958. prema Munjizi). Učeničke zadruge temelje se na dotadašnjoj instituciji školskih vrtova pa razvojem školskih zadruga dolazi do *tihe likvidacije školskih vrtova*.

## 2. SUVREMENA REAFIRMACIJA ŠKOLSKIH VRTOVA

**Novi interes za školske vrtove** javlja se poslije 1990. godine. Postavši samostalna država Hrvatska nastoji konceptirati novu hrvatsku školu. U sklopu nove koncepcije hrvatskoga školstva ponovo se **reafirmiraju i školski vrtovi**. Reafirmaciju školskih vrtova pokreće Ministarstvo prosvjete i športa u suradnji s UNICEF-om i Središnjim odborom učeničkoga zadrugarstva. Središnji odbor učeničkoga zadrugarstva paralelno radi na obnovi učeničkih zadruga i školskih vrtova. U suvremenim uvjetima paralelno postoje školski vrtovi i učeničke zadruge. Za sada se ne ide u teorijsku analizu i njihovo razgraničavanje. (Munjiza, 2003.)

Ministarstvo prosvjete i športa izradilo je projekt Školski vrtovi u osnovnom školstvu Hrvatske. Primarni je zadatak u navedenom projektu edukacija kadra. Ministarstvo u suradnji sa Hrvatskim radio Zagrebom u sklopu emisije «Slušaj kako zemlja diše» provodi akciju «Najljepši školski vrtovi». **Projekt Najljepši školski vrtovi** krenuo je školske godine 1994./5., zamišljen nakon velikih razaranja, kao *obnova* školskih vrtova, u kojima će djeca, radeći na zemlji lakše izliječiti i zaboraviti ratne traume (*psihoterapija putem rada*). Škole širom Hrvatske u velikom su se broju odazvale pozivu pa je obnova školskih vrtova prerasla u natječaj za najljepše školske vrtove osnovnih i srednjih škola na području cijele Hrvatske.

U okviru školskih vrtova primjećuje se novi interes za područje ekologije i ekološkoga odgoja. Već nekoliko godina u mnogim se školama ostvaruju međunarodni, državni ili vlastiti školski projekti i programi za okoliš npr. svjetski

program GLOBE, UNESCO-vi programi SEMEP i *Škole koje promiču zdravlje*, europski projekt *Eko-škola*, programi sekcije Hrvatskoga prirodoslovnoga društva *Mladi čuvari prirode* te Eko-kviz «Lijepa naša», Pokreta prijatelja prirode *Lijepa naša*. (Internet; [www.nn.hr](http://www.nn.hr), [www.mzos.hr](http://www.mzos.hr), [www.lijepa.naša.hr](http://www.lijepa.naša.hr)).

Škola postaje mjesto učenja na kojem će učenici uočiti lokalne i globalne probleme u svom neposrednom okolišu, rješavati ih povezivanjem znanja iz raznih predmeta, predložiti moguća rješenja. (Borić, Peko, Vujnović, 2002.)

### 3. ODGOJNE MOGUĆNOSTI ŠKOLSKIH VRTOVA

Školski vrt gospodarski dobro osmišljen, estetski uređen, organizacijski i tehnički dobro postavljen i vođen sam je po sebi izuzetno odgojen. Veličina, izgled i organizacija školskih vrtova nije nikada bila precizno određena, ali je trebala biti takva da ukupno odgojno djeluje, a posebno na području estetskoga i moralnoga odgoja.

U suvremenim uvjetima školski vrtovi osiguravaju realizaciju radnoga odgoja kao jednoga od temeljnoga odgojnoga područja koji se treba temeljiti na načelu aktivnost učenika, što znači da učenici trebaju sami raditi, razumjeti što i zašto rade, a ne biti pasivni promatrači. Kao prikladni i mogući oblici rada u školskom vrtu navode se eksperimenti, praktični radovi, različiti oblici samostalnoga i intelektualnoga rada na različitim izvorima. Učenike treba poticati da u svaki rad unose makar i minimalne promjene, nešto drugo, stvaralačko. Sam osjećaj da je samo ili uz pomoć drugih učenika napravio ili stvorio nešto novo izuzetno je važan za razvoj samopouzdanja djeteta i pridonosi stvaranju pozitivne slike o sebi.

Škola se treba organizirati tako da se smjenjuju tjelesni i intelektualni rad, odnosno međusobno prožimaju i dopunjuju, a za takvu školski vrtovi su vrlo prikladni. Školski vrtovi trebaju intelektualizirati tjelesni rad i rasteretiti učenike od prevelikoga intelektualizma i verbalizma.

Suvremeno društvo zahtijeva učenika koji će biti ekološko osviješten, osposobljen za samostalno istraživanje, učenje i rješavanje problema. Ekološki odgoj i obrazovanje najsvrhovitije je postaviti kao nastavno načelo sveukupne nastave, odnosno kao princip koji se provodi kroz gotovo sve nastavne predmete. (Pavičić, 1993.; Willis, 1992. prema Borić, Barišić i Munjizi)

Kvaliteta neposrednoga okoliša, odnosno kvaliteta življenja, dijelom ovisi o stupnju ekološke svijesti pučanstva i obrazovanju o okolišu. To je navelo na važnost intenzivnije realizacije ekološkoga i obrazovanja. (Borić, Barišić, Munjiza, 2004.)

Ostvarivanju ciljeva odgoja za okoliš uvelike će doprinijeti primjena različitih metoda učenja i poučavanja. Važno je odabrati metode koje će poticati razvoj ekološke svijesti. U nastavi prirode govorne i istraživačke djelatnosti potiču razvijanje pozitivnoga stajališta i djelatnoga odnosa učenika prema okolišu. (Borić, Peko, Vujnović, 2002.) Dobar model odgoja za okoliš može biti samo onaj koji stvara preduvjete za ekološke aktivnosti učenika i

razvoj unutarnjega ekološkoga života škole. (Uzelac, 1999., prema Borić, Peko i Vujnović).

Potrebno je da nastavnik usmjerava i organizira rad učenika u neposrednom okolišu radi upoznavanja zavičaja. (Nastavni plan i program, 1999.)

#### **4. MOGUĆNOST REALIZACIJE DIJELA NASTAVNOGA PROGRAMA U ŠKOLSKIM VRTOVIMA**

##### **4.1. PRISTUP PROBLEMU**

U okviru opće odgojno-obrazovne funkcije školski vrtovi su posebno pogodna mjesta za povezivanje s nastavom, za praktično provjeravanje stečenoga teoretskoga znanja u školi, ali i stjecanje novih teoretskih znanja. Jasno je da se ove mogućnosti ne koriste jednako u svim školama, što u prvom redu ovisi o stručnosti, umješnosti i motiviranosti učitelja.

Ponekad se navedene mogućnosti koriste između dviju krajnosti; jedne da je gotovo većinu nastave moguće realizirati u školskom vrtu i druge koje ne vidi ni mogućnosti ni potrebe da se nastava povezuje s praktičnim radom u školskom vrtu.

Nas je zanimalo koliko je teorijska teza o mogućnosti povezivanja nastave i školskih vrtova u razrednoj nastavi praktično provediva? Koliko uopće u postojećem nastavnom programu ima sadržaja koji to omogućavaju?

Tezu da je dio programskih sadržaja u razrednoj nastavi moguće realizirati u školskom vrtu istražili smo analizom službeno važećeg nastavnog programa i važećih udžbenika.

Za potrebe ovoga istraživanja analizirali smo:

1. De Zan, I., Nejašmić, I., Vranješ-Šoljan, B. (2004.), Naš svijet 4, udžbenik prirode i društva za 4. razred OŠ, Zagreb: Školska knjiga.
2. Findak, V. (1996.), Tjelesna i zdravstvena kultura u osnovnoj školi, Priručnik za učitelje razredne nastave, 2. izdanje, Zagreb: Školska knjiga.
3. Hrapin-Mehkek, R., Ivančić, G. (2004.), Ideja, priručnik iz likovne kulture u razrednoj nastavi, Zagreb: Znanje.
4. Jelić, T., Domišljanović, D., (2004.), Škola i dom, udžbenik iz prirode i društva za 1. razred OŠ, Zagreb: Alfa.
5. Jelić, T., Domišljanović, D., (2004.): Dom i zavičaj, udžbenik iz prirode i društva za 2. razred OŠ, Zagreb, Alfa.
6. Nastavni plan i program za osnovne škole u Republici Hrvatskoj (1999.), Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa.
7. Žderić, J.(2003.), Ja u prirodi, radni udžbenik iz prirode i društva za 3. razred, Zagreb: Profil.

## 4.2. REZULTATI ISTRAŽIVANJA-NASTAVNI SADRŽAJI KOJI SE MOGU REALIZIRATI U ŠKOLSKIM VRTOVIMA

### 4.2.1. HRVATSKI JEZIK

Temeljna je zadaća predmeta hrvatskoga jezika da učenici nauče komunicirati, iskazati svoje misli i osjećaje te primati poruke drugih na materinskom jeziku. Ta se zadaća ostvaruje u nekoliko osnovnih spoznajnih jezičnih aktivnosti: slušanje, govorenje, čitanje i pisanje. Kako bi nastava bila što zanimljivija i različita, bilo bi dobro neke nastavne jedinice obraditi u prirodi odnosno u školskom vrtu. Izuzetno su pogodne različite govorne i pismene vježbe. Na primjer, u školskome vrtu možemo opisivati biljke, životinje, okoliš te proučavati i opisivati promjene koje se događaju u školskome vrtu kroz godišnja doba.

Vježbom opisivanja razvijaju se sposobnosti promatranja, povezivanja pojedinosti i istraživanja doživljaja. Učenički radovi će biti maštovitiji i bogatiji detaljima ako se oni mogu slobodno kretati i istraživati ono što opisuju, nego da sjede u školskim klupama. U školskome vrtu možemo obrađivati i neke pjesmice i druge tekstove o prirodi.

### 4.2.1. LIKOVNA KULTURA

Životinje su vrlo zahvalan motiv jer ih djeca jako vole. Motiv koji učenici crtaju vrlo je važan da se i vidi jer crtanje ili slikanje po promatranju razvija percepcijske sposobnosti

Učenici vole nastavu likovne kulture jer tada nešto samostalno stvaraju. Analizom plana i programa iz priručnika za likovnu kulturu u razrednoj nastavi (Hrapin-Mehkek, R., Ivančić, g., 2004.) izdvojila sam sadržaje koji bi se mogli odvijati u školskom vrtu.

#### 1. razred

MJESEC	MOTIV	LIKOVNA REALIZACIJA		
		LIKOVNO PODRUČJE	LIKOVNO-TEHNIČKA SREDSTVA I TEHNIKE	LIKOVNI PROBLEMI I POJMOVI
RUJAN	Roda	Slikanje, risanje	Novinski kolaž, flomaster	Linija, oblik, ploha, crta
LISTOPAD	Jesenski list	Modeliranje i građenje	Glinamol	Oblik, volumen, glatko-hrapavo
	Suncokret	Slikanje	Pastel	
STUDENI	Voćka u jesen	Slikanje, risanje	Akvarel, flomaster	Boja, crta
OŽUJAK	Cvijet	Modeliranje i građenje	Papir	Oblik, ritam istovrsnih boja
SVIBANJ	Kukac	Risanje	Tuš	Obrisna i teksturna crta
	Leptir	Slikanje	Tempera	Monotipija

2. razred

MJESEC	MOTIVACIJA	LIKOVNA REALIZACIJA		
		LIKOVNO PODRUČJE	LIKOVNO-TEHNIČKA SREDSTVA I TEHNIKE	LIKOVNI PROBLEMI I POJMOVI
LISTOPAD	Plodovi zemlje	Slikanje	Pastel	Lik, kompozicija, boja
	Krizantema	Slikanje	Kreda u boji	Ritam, oblik
SIJEČANJ	Zimski pejzaž	Slikanje	Gvaž	Ritam akromatskih tonova
SVIBANJ	Kaktus	Modeliranje i građenje	Plastelin	Oblik, glatko-hrapavo, kontrast
LIPANJ	Leptir	Slikanje	Tempera	Boja, kontrast, ploha, ritam

3. razred

MJESEC	MOTIV	LIKOVNA REALIZACIJA		
		LIKOVNO PODRUČJE	LIKOVNO-TEHNIČKA SREDSTVA I TEHNIKE	LIKOVNI PROBLEMI I POJMOVI
LISTOPAD	Plodovi zemlje	Slikanje, risanje	Pastel, tuš	Crta, točka, lik, kompozicija
	Jesenska košarica	Modeliranje i građenje	Glinamol	Oblik, ploha, kompozicija, ritam
OŽUJAK	Cvjetna livada	Risanje, oblikovanje	Flomaster, šiljevina	Ritam, oblik
	Leptir	Slikanje, risanje	Akvarel, flomaster	Boja, crta, tekstura
	Puž	Slikanje	Kreda u boji	Boja, oblik, ritam
SVIBANJ	Cvijet	Slikanje	Tempera	Ritam istovrsnih oblika, kompozicija

4. razred

MJESEC	MOTIV	LIKOVNA REALIZACIJA		
		LIKOVNO PODRUČJE	LIKOVNO-TEHNIČKA SREDSTVA I TEHNIKE	LIKOVNI PROBLEMI I POJMOVI
LISTOPAD	Suncokret	Slikanje	Gvaž	Boja, ploha, skupljeno-raspršeno
STUDENI	Krizantema	Slikanje	Kreda	Raznovrsne crte, boja, tekstura
	Stablo	Slikanje	Salvete	Kontrast boja
SIJEČANJ	Zimski pejzaž	Slikanje	Pastel, akvarel	Boja, lik
SVIBANJ	Kukac	Risanje	Tuš	Obrisna i teksturna crta

### 4.2.3. GLAZBENA KULTURA

Nastava glazbene kulture u prva tri razreda osnovne škole ostvaruje su u četiri područja (pjevanje, sviranje, stvaralački rad i slušanje glazbe). «Kada je moguće ostvariti, poželjno je povezivanje glazbenih sadržaja sa sadržajima ostalih nastavnih predmeta. Međutim, potrebno je voditi brigu o tome da se povezivanje sadržaja ne ostvaruje samo formalistički i na glazbeno nebitnoj, posve površinskoj razini (npr. na nastavi prirode i društva učimo o konju i pjevamo popijevku o dobrom konjiću)«. (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 1999.)

Nakon što smo usvojili pjesmu možemo je uvježbavati dok radimo u vrtu, možemo je zaplesati, a možemo se i poigrati npr. uz pjesmu Izgubljeno pile (sakrivanje i traženje predmeta, tako da tragaču svi pomažu pjevajući pjesmu. Kada se predmetu približava, pjesma je glasnija, a kada se udaljava, pjesma je tiša.) Nastavu glazbene kulture možemo povezati i s tjelesnom kulturom tako da učenici određenu radnju trebaju napraviti u zadanom ritmu.

### 4.2.4. MATEMATIKA

U nastavi matematike, za koju vlada tradicionalno mišljenje da je izrazito učionička, nalazi se potreba i mogućnost da se jedan njezin dio realizira u školskom vrtu. Npr. u 1. razredu: odnosi među predmetima (veći-manji, viši-niži, dulji-kraći, unutar-izvan), 2. razred: mjerenje veličina (primjena mjerenja dužina na opseg pravokutnika i opseg kvadrata), 3. razred: mjerenje veličina (dužine, mase, tekućine), 4. razred: mjerenje i računanje površine kvadrata i pravokutnika.

### 4.2.5. PRIRODA I DRUŠTVO

Nastavni su sadržaji za prirodu i društvo raspoređeni prema didaktičkom načelu primjerenosti, sustavnosti i postupnosti. Primjena navedenoga načela zahtjeva da učenici na primjerima iz vlastite okoline upoznaju temeljne prirodoslovne pojmove. Radi važnosti i brojnosti novih prirodoslovnih pojmova, u trećem i četvrtom razredu potrebno je često organizirati izvan učioničku nastavu u obliku jednodnevnih i višednevnih izleta ili blok sati. Učenicima treba omogućiti da sve zaključke donose na temelju stvarnoga iskustva u čemu nam pomaže rad, promatranje i izvođenje pokusa u školskom vrtu.

Nužno je da učenici stalno prate promjene u prirodi tijekom godine na istom mjestu kako bi mogli uspostaviti uzročno posljedične veze među činjenicama te naučiti donositi dobre i logične zaključke. To znači da se određene teme ne mogu obraditi iz udžbenika ili na temelju slika i ilustracija nego je obavezno promatranje i doživljavanje u neposrednoj okolini. Ovisno o kraju u kojemu se škola nalazi učitelji trebaju među ponuđenim temama odabrati i obrađivati one sadržaje koje učenicima mogu približiti i objasniti u neposrednom promatranju i iskustvenoj nastavi.

Izdvojila sam neke teme koje se mogu obraditi u školskom vrtu:

### 1.razred

- Iz cjeline priroda
- Biljke i životinje u jesen
  - Biljke i životinje zimi
  - Biljke i životinje u proljeće
  - Rad ljudi u proljeće
  - Biljke i životinje ljeti (Jelić, Domišljanović, 2004.)

Ovaj dio sadržaja potrebno je obraditi izvan učionice u jednoj životnoj zajednici, najbližoj školi, a za to bi trebao poslužiti školski vrt. Učenici bi trebali promatrati biljke i životinje, njihov izgled i način prehrane te korist za čovjeka.

Učenici postupno, promatranjem i vođenjem kalendara prirode, zapažaju promjene u prirodi i njihov utjecaj na rad i život ljudi. «Uvođenjem slikovnoga kalendara prirode učenici se uvode u praćenje vremenskih prilika i radova ljudi u prirodi. To bi trebalo pridonositi otkrivanju povezanosti pojava u prirodi i društvu, kao i razumijevanju uloge ljudskoga rada u iskorištavanju, čuvanju i unapređivanju prirode.» (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 1999.)

### 2. razred

Osnovno prirodno-zemljopisna obilježja zavičaja - Nizinski zavičaj

Snalaženje u prostoru-Glavne strane svijeta

- Priroda
- Šuma, park i livada u jesen
  - Biljke, životinje i ljudi zimi
  - Biljke, životinje i ljudi u proljeće
  - Biljke, životinje i ljudi ljeti
  - Zaštita i čuvanje okoliša (Jelić, Domišljanović, 2004.)

Sadržaje iz snalaženja u prostoru potrebno je ostvariti izvan učionice jer strane svijeta treba dobro uvježbati u prostoru. Snalaženje prema Suncu treba obrađivati na osnovi promatranja njegovoga prividnoga dnevnoga pomicanja na nebu kako bi učenici uočili stranu na kojoj Sunce svakoga dana izlazi, stranu na kojoj dosegne svoju najvišu točku i stranu na kojoj zalazi.

Promatranje promjena u prirodi i uočavanje osnovnih zakonitosti nastavlja se i u drugom razredu neposrednim promatranjem životnih zajednica. Više pozornosti treba posvetiti biljkama s kojima se učenici najčešće susreću u mjestu i okolici (žitarice, povrće, voćke), njihovom uzgoju i koristi. Važno je vođenje kalendara prirode (zajedničkog) koji treba biti zadaća svih učenika.

### 3. razred

Snalaženje u prostoru

- Stajalište i obzor
- Sporedne strane svijeta
- Snalaženje u prostoru po suncu i po nekim znacima na zemljištu
- Orijentacija uz pomoć kompasa

Vode u zavičaju

- Stajaćice

- Živi svijet u stajaćim vodama

Podneblje i životne zajednice zavičajne regije - Biljke i životinje u zavičaju

Upoznavanje i istraživanje prirode - Uspoređivanje i obrazlaganje promjena u životnoj zajednici (vrtu, voćnjaku, livadi, parku, šumi) tijekom godišnjih doba (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 1999.) -

Oblike snalaženja u prostoru treba obrađivati s učenicima u prirodi, gotovo kroz igru. S učenicima trebamo promatrati: godove na panjevima, koru drveća (mahovina i gljivice), mravinjake te se snalaziti u prirodi pomoću njih. Prepoznavanje i sakupljanje biljaka treba obvezatno ustrojiti izvan učionice gdje će se odmah upoznati s onečišćenjem i zaštitom.

4. razred

Uvjeti života

Živa priroda - Život zelene biljke (građa biljke i sjemenke)

- Razmnožavanje biljaka (građa cvijeta)

- Život na travnjaku (biljke i životinje)

- Bogatstvo šumskoga pokrivača (drveće) (De Zan, Nejašmić,

Vranješ-Šoljan, 2004.)

Tematsku cjelinu «Uvjeti života» treba obrađivati u prirodno zemljopisnoj cjelini u kojoj se nalazi škola. Tako će se nastaviti sadržaji povezivati s prirodnom osnovom kraja u kojem učenici žive, a stjecanje znanja izvoditi na osnovi poznatih sadržaja, promatranja i doživljavanja. Programski sadržaji odnose se na vodu, zrak, svjetlost, toplinu i tlo. Uvjete života valja obraditi na temelju praktičnih radova. Iz toga dijela programa uočljivo je da se pri obradi sadržaja ističe aplikativnost, što znači da se životni uvjeti obrađuju na izvornoj stvarnosti. Potrebno je isticati međuovisnost nežive i žive prirode te razvijati cjelovito mišljenje i integralni pristup znanosti u rješavanju ekologijskih problema današnjice.

U sklopu tematsku cjeline «Živa priroda», učenici stječu osnovne pojmove o životu biljaka. To su osnovni sadržaji o biljkama koji će omogućiti shvaćanje biljke kao sastavnoga dijela žive prirode. Sadržaje o životu na travnjaku, živim bićima u šumi, životu u moru i uz more, valja obrađivati u vezi sa zemljopisnima sadržajima. (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 1999.)

#### **4.2.6. TJELESNA I ZDRAVSTVENA KULTURA**

U školskome vrtu mogu se izvoditi sadržaji iz cjelina:

1. Hodanja i trčanja
2. Skakanja
3. Bacanja, hvatanja i gađanja
4. Penjanja, puzanja i provlačenja

5. Dizanja i nošenja
6. Vučenja, potiskivanja i navlačenja
7. Visenja i upiranja
8. Preskoci
9. Plesne strukture
10. Igre

Dobro uređeni školski vrtovi osiguravaju mogućnost povezivanja s većinom nastavnih predmeta, izmjenju, odnosno prožimanje tjelesnoga i intelektualnoga odgoja, praktično osposobljavanje i pripremanje za život. Upravo nam školski okoliš, to jest, školski vrt treba omogućiti uvježbavanje različitih motoričkih sposobnosti, intelektualizirati tjelesni rad i rasteretiti učenike od prevelikoga intelektualizma i verbalizma.

### 4.3. PRIMJER PRAKTIČNOGA RADA

#### PISMENA PRIPRAVA ZA PREDAVANJE IZ HRVATSKOGA JEZIKA

Razred: 2.

Nastavna cjelina: Jezično izražavanje

Nastavna tema: Pismena vježba

Nastavna jedinica: Opisivanje prirode (opis stabla)

Tip sata: obradba

Sociološki oblici rada: individualni, frontalni

Nastavne metode: metode razgovora, usmeno izlaganje, metoda pisanja, metoda govornoga izražavanja

Nastavne zadaće:

- a) Obrazovne: osposobljavanje učenika za slušanje i govorenje, bogaćenje rječnika, osposobljavanje učenika za govornu i pismenu komunikaciju, naučiti pravilnu konstrukciju rečenica
- b) Funkcionalne: poticati razvoj stvaralačkoga mišljenja, doživljaja i iznošenje osobnih zapažanja, razvijati sposobnost pismenoga izražavanja, zapažanja, povezivanja i zaključivanja, razvijati jezično-stilsko izražavanje
- c) Odgojne: razvijati interes za govorno izražavanje, razvijati interes za rad, stjecati ljubav za hrvatski jezik i književnost, razvijati komunikaciju, naučiti slušati drugoga

#### ARTIKULACIJA SATA

##### 1. MOTIVACIJA

Oluja ideje na riječ *priroda*.

Kratak razgovor o prirodi (Što je priroda? Kako se moramo odnositi prema njoj? Kako ju možemo čuvati?...)

## 2. NAJAVA

Naš današnji zadatak je opisivanje prirode. Odlazak u školski vrt-park. Što vidimo oko sebe? (drveće). M ćemo, upravo danas opisivati drveće.

## 3. GOVORNA VJEŽBA

Promotrimo drvo! Od čega se sastoji? (debla, grane i listova) pogledajmo deblo! Kakvo je? Kakve je boje, oblika, veličine? Pogledajmo grane! Kako izgledaju? Pogledajmo listove! Kakvi su listovi? (boju, oblik, veličinu i pokret) To su osobitosti po kojima smo opisali stablo to jest, поближе ga označili. Tko bi nam sada htio opisati ovo stablo?

Nekoliko učenika opisuje stablo.

## 4. PISMENA VJEŽBA

Sada je vaš zadatak odabrati jedno drvo koje ćete opisati. Zatim ga trebate dobro promotriti i u tablicu opisati njegove osobitosti. Kada ste to napravili trebate ga opisati uz pomoć te tablice.

## 5. ANALIZA I KOREKCIJA RADOVA

Nakon što učenici završe, čitamo i analiziramo radove.

## 6. STVARALAČKI RAD

Nacrtaј stablo koje si opisivao/la ili napiši poruku drugima ljudima kako da se ponašaju prema prirodi, ili napiši neku pjesmicu.

DOMAĆA ZADAĆA- Pronađi u knjigama nešto više o tom stablu.

### LISTIĆ ZA HRVATSKI JEZIK

#### OPISIVANJE PRIRODE

#### OPIS STABLA

##### 1. Zadatak

Promotri stablo i u tablicu upiši što više osobitosti koje si primijetio/la.

OSOBITOSTI	DEBLO	GRANE	LIŠĆE
VELIČINA			
BOJA			
OBLIK			
POKRET			

##### 2. Zadatak

Opiši stablo uz pomoć tablice koju si prethodno popunio.

---



---



---



---



---



---



---

## 3. Zadatak

Odaberi – možeš nacrtati stablo koje si opisivao/la ili napisati pjesmicu ili poruku drugim ljudima kako se trebaju odnositi prema prirodi.

DOMAĆA ZADAĆA – pronađi u knjigama nešto više o opisanom stablu i zapiši.

## 5. ZAKLJUČAK

Proučavajući školske vrtove kroz povijest uočavamo da su oduvijek bili prikladno i opravdano mjesto za usvajanje novih znanja, razvijanje vještina i navika. Školske vrtove možemo gotovo paralelno pratiti i analizirati s ozbiljnim utemeljenjem školstva.

Prvi školski vrtovi bili su *Botanički vrtovi* koji su trebali osigurati školske šetnje, sustavna promatranja i biti izvor zornosti u nastavi. Kasnije se školskim vrtovima dodaje proizvodno-gospodarska funkcija. Ti vrtovi trebali su osigurati određenu proizvodnju i na taj način doprinijeti razvoju narodnoga gospodarstva. I na kraju, od 1905. godine školski vrtovi postaju opće nastavni (pedagogijski), odnosno od tada trebaju služiti samo potrebama nastave.

U prvobitnim školskim vrtovima cilj rada bio je što veća proizvodnja pa je učenike trebalo samo u tehničkom smislu osposobiti za rad. Kasnije je rad u školskim vrtovima dobio pedagoški obilježje. Na rad se počelo gledati kao na cilj, ali i efikasno sredstvo. Osposobljavanje za rad je konačan cilj, ali se istovremeno radom može i uspješno odgajati. U takvom radu postavlja se načelo prožimanja **intelektualnoga i tjelesnoga rada**. Suvremeni školski vrtovi trebaju osigurati realizaciju radnoga odgoja kao jednoga od temeljnoga odgojnoga područja koje se treba temeljiti na načelu aktivnosti učenika. Svaki rad mora imati i teorijsku podlogu jer je nužno uspostaviti dijalog između nastave i rada. Učenicima trebamo omogućiti da nešto rade i samostalno stvaraju jer tako pridonosimo razvoju djetetovoga **samopouzdanja i stvaranja pozitivne slike o sebi**.

Veličina, izgled i organizacija školskih vrtova nije nikada bila precizno određena, ali je trebala biti takva da ukupno odgojno djeluje, posebno na području **estetskoga i moralnoga odgoja**.

U okviru školskih vrtova primjećuje se novi interes za područje ekologije i **ekološkoga odgoja**, kao i uloge i mogućnosti školskih vrtova na području pružanja socijalne i psihološke potpore mladima s elementima **psihoterapije putem rada**.

Provedeno istraživanje na školskim nastavnicima programima potvrdilo je da sve nastavne predmete možemo vrlo kvalitetno povezati sa školskim vrtovima jer su upravo školski vrtovi posebno pogodna mjesta za praktično provjeravanje stečenih znanja u školi, ali i stjecanje novih teorijskih znanja putem pokusa, eksperimentiranja, istraživanja i proučavanja.

## 6. LITERATURA

- Borić, E., Barišić, I., Munjiza, E. (2004.), Ekološka izobrazba nastavnika o zavičaju, *Život i škola*, Osijek, 11 (1): 68.-80.
- Borić, E., Peko, A., Vujnović, M. (2002.), Od riječi do djela u nastavi prirode i biologije (metode odgoja za okoliš), *Život i škola*, Osijek, 7 (1): 117-123
- Britton, L. (2000.), Montessori, Učenje kroz igru, Zagreb: Hena comm.

- Bučan, I. (2000.), Školski botanički vrt u Kaštel Lukšiću, Kaštel Lukšić.
- Bunjevac, I., Opančar, M., Ježić, A. (2002.), Uzgoj starinskog cvijeća, OŠ «A. Harambašić», Učenička zadruga «Ozimnica» Donji Miholjac.
- De Zann, I., Nejašmić, I., Vranješ-Šoljan, B. (2004.), Naš svijet 4, Udžbenik prirode i društva za 4. razred osnovne škole, Zagreb: Školska knjiga .
- Findak, V. (1996.), Tjelesna i zdravstvena kultura u osnovnoj školi, Priručnik za učitelje razredne nastave, Zagreb: Školska knjiga.
- Grđan, J. (2002.), Vrtlarska ogledna radionica; Osnivanje slavonskog vrta i tradicijski uzgoj povrća i cvijeća; Prva smotra učeničkih zadruga Osječko- baranjske županije, OŠ «A. Harambašić» Donji Miholjac.
- Hrapin-Mehkek, R., Ivančić, G. (2004.), Ideja, Priručnik iz likovne u razrednoj nastavi, Zagreb: Znanje.
- Jelić, T., Domišljanović, D. (2004.), Škola i dom, Udžbenik iz prirode i društva za 1. razred osnovne škole, Zgreb: Alfa.
- Jelić, T., Domišljanović, D. (2004.), Dom i zavičaj, Udžbenik iz prirode i društva za 2. razred osnovne škole, Zagreb: Alfa.
- Ježić, A. (2005.), Eko škola, Pokret prijatelja prirode «Lijepa naša», Osnovna škola «A. Harambašić» Donji Miholjac.
- Munjiza, E. (2003.), Pedagogijska funkcija školskih vrtova, Povijesno iskustvo, suvremeno stanje i tendencija: Velika Kapanica.
- Nastavni plan i program za osnovne škole u Republici Hrvatskoj (1999.), Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa.
- Obradović, D., i drugi, (2004.), Učenička zadruga «Ozimnica», OŠ «A. Harambašić» Donji Miholjac.
- Petih, M. (2003.), Radost stvaranja, Zagreb: Alineja.
- Slačanac, I. (2005.), Pedagogijska funkcija školskih vrtova; diplomski rad.
- Žderić, J. (2003.), Ja u prirodi, Radni udžbenik iz prirode i društva za 3. razred osnovne škole, Zagreb: Profil.

## SUMMARY

### ELEMENTARY SCHOOL CURRICULUM AND THE POSSIBILITY OF ORGANIZING CLASSES IN SCHOOL GARDENS

The authors investigated the possibility of teaching in school gardens, and thereby, the possibility of partial realization of the elementary school curriculum.

In theoretical part, the authors showed various forms of school gardens: botanical, experimental, educational and farms, as well as different ways of combining the lectures with working in the school garden.

In practical part, the authors analyzed current elementary school curriculum and textbooks.

Based on the sources analyzed, the authors selected the contents that could be achieved in a school garden.

At the end the authors also presented practical – methodical organization of lectures in a school garden.

Key words: school garden, elementary school, possible contents of school curricula.

Primljeno: 18. srpnja 2007.

VESNA VUJIĆ \*

## VRJEDNOVANJE KRASNOSLOVA U VIŠIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE

Krasnoslovu se u našim školama različito pristupa, a počesto se svodi na učenje pjesmice napamet. Autorica u ovome članku daje kratak pregled nastavnih tema u kojima se obrađuje krasnoslov te pokazuje mogući pristup, ostvaren na satu, koji može pomoći učenicima da razumiju i prepoznaju govorne vrjednote, snažno dožive poruku pjesme i iskažu svoj unutarnji svijet kroz pjesnikove riječi. Pri tome se učenici vrlo uspješno osposobljavaju za samovrjednovanje i vrjednovanje drugih.

**Cljučne riječi:** krasnoslov, govorne vrjednote, vrjednovanje, samovrjednovanje

### Uvod

Najvažniju potvrdu svoga rada vidim u učeničkoj izjavi da je hrvatski jezik težak predmet, ali ga je lako učiti jer se u svakom zadatku zna što se treba postići. Oduvijek mi je to najvažnija smjernica pri planiranju nastavnoga sata. U učiteljskim pripravama uz svaku nastavnu temu stoje i zadaće; iskazujemo što želimo da učenik nauči, usvoji, produbi.

Ipak, nerijetko se događa da one ostanu neispunjene, da nismo postigli ono što smo željeli.

Krivac nam obično bude učenik i njegova nemotiviranost za učenje. No, trebamo se zapitati je li krivica možda i u nama.

Jedna od osnovnih pedagoških osobina uspješnoga učitelja je samokritičnost.

Treba ispitati svoj rad i pokušati naći razloge neuspjeha. Mnogi će doći do saznanja da je učeniku najveći problem to što mu nije jasno što učitelj želi od njega. Važno je, dakle, u svakome zadatku jasno odrediti što očekujemo, koliko učenik treba znati i u kojem opsegu. To svi redovito radimo kada su u pitanju sadržaji iz jezika. Za svako ispitivanje ili provjeru znanja iz jezika učenik uglavnom zna što treba naučiti (padeže, glagolska vremena i vrste nezavisno složenih rečenica). Najčešće ih već u vježbanju upoznamo i s tipom zadataka koji će biti u provjeri. Na taj način omogućujemo učeniku da se kvalitetnije pripremi i da na ispitu ne bude zatečen pitanjima. Takve provjere lako je i vrjednovati pa je učeniku jasno i prije izricanja ocjene kako i koliko je gradiva svladao te sam zna koju će ocjenu dobiti. Ponekada slično radimo i u književnosti, osobito u pismenim provjerama znanja.

---

\* Vesna Vujić, prof., Osnovna škola „Trpinja“, Trpinja

No, najveći problem je vrjednovati zadatke i vježbe vezane uz područje jezičnoga izražavanja. U tom slučaju naši učenici ne znaju što mi zapravo od njih očekujemo, a nažalost, to često ne znaju ni učitelji. Tražimo od učenika da nešto naprave, a ni samima nam nije jasno što od njih želimo time postići. Takav način rada sigurno nije svrhovit. On izaziva stres i tjeskobu kod učenika, što na kraju za posljedicu ima odbojnost i otpor prema predmetu. Učeniku često nije jasno zašto je nečiji sastavak ili govorna vježba bolji od njegovog, nije upoznat s elementima koji se vrjednuju jer nigdje nisu bili jasno naznačeni.

Još je teže vrjednovati krasnoslov. Učeniku se čini da je naša ocjena subjektivna i proizvoljna jer je on tekst naučio, a uvriježeno mišljenje u nas je da je dovoljno pjesmicu naučiti doslovce da se dobije odlična ocjena. Kada učitelj kaže učeniku da nije izražajno govorio nastaju rasprave (često i s roditeljima), krene poneka suza, a djetetu ostane nejasno što je to trebalo napraviti i na koji način. Učiteljima je teško jer krasnoslovu svatko drugačije pristupa. Čini se da nismo dovoljno osvijestili njegovu ulogu u razvoju jezičnih vještina učenika. Na studiju kroatistike tome se posvećuje malo vremena. Treba posegnuti za knjigama naših cijenjenih metodičara da bi krasnoslov stvarno imao svrhovitu ulogu u jezičnom osposobljavanju učenika.

## **Krasnoslov**

Profesor Stjepko Težak u *Govornim vježbama* kaže da je krasnoslov interpretativno čitanje i izgovaranje napamet (recitiranje) književnoumjetničkih tekstova u skladu sa suvremenima određenjima u kojima se očituje nastojanje govornoga izražavanja vlastitoga doživljaja i razumijevanja teksta<sup>1</sup>. Krasnoslovitelj posreduje između teksta i čitatelja očitujući stvaralački odnos prema tekstu. U govoru uvijek prepoznavamo čovjeka. Nema govora koji ne odražava svoga govornika i situaciju u kojoj se govor odvija; ne postoje dva čovjeka jednakoga govora i nema čovjeka koji uvijek jednako govori neovisno o situaciji u kojoj se nalazi. Ma koliko se trudili da budemo objektivni, neutralni, "jezični", da izražavamo čiste misli, u tome nikada ne uspijevamo. Već nas je Charles Bally početkom ovoga stoljeća upozorio da je naše ja toliko jako da govorom prvenstveno izražavamo svoje osjećaje<sup>2</sup>. Govorenjem istovremeno ostvarujemo govorne vrjednote. Svaki se naš izričaj, bilo da se radi o slogu, riječi ili rečenici, svako se naše glasanje sastoji od istovremenoga ostvarivanja svih govornih vrjednota. U svojoj knjizi *Zvuk i pokret* Petar Guberina definirao je vrjednote govornoga jezika kao izvanleksička sredstva izraza koja svoju vrijednost ostvaruju na osnovi zvuka i pokreta i koja nam omogućuju da se izrazimo kraće ili ekspresivnije, ili istovremeno i kraće i ekspresivnije. Vrjednote su govornoga jezika: intonacija, intenzitet, tempo, pauza, mimika, geste i stvarni kontekst<sup>3</sup>.

## Pristup krasnoslovu u školi

Još je profesor Težak ustvrdio da nema usustavljena pristupa krasnoslovu u školskim programima <sup>4</sup>. Prema nekadašnjim planovima rada (prije uvođenja HNOS-a) umijeće krasnoslovljenja obrađivalo se teoretski, učenjem o govornim vrjednotama.

1. Težak, S. (1990.), Govorne vježbe u nastavi hrvatskoga ili srpskoga jezika, Zagreb: Školska knjiga.
2. Prema: Vuletić, B. (1980.) Gramatika govora, Zagreb: GZH.
3. Prema: Težak, S.: *ibidem*
4. Težak, S.: *ibidem*

Učenici su ih morali znati pobrojati, a neki su se učitelji trudili i na primjerima pokazati njihovu primjenu. Poznato nam je da je to sve bilo neučinkovito i previše apstraktno. Takvo znanje nije se moglo primijeniti.

Problem je pokušao riješiti HNOS uvođenjem ključnih pojmova uz teme i navođenjem obrazovnih postignuća <sup>1</sup>. Krasnoslov, kao dio jedne nastavne teme – čitanja, sustavno se izučava od 1. razreda:

- I. r. **Čitanje - početno čitanje**
- II. r. **Izražajno čitanje** (Interpretativno)
- III. r. **Čitanje po ulogama**
- IV. r. **Intonacija u čitanju** (rečenična intonacija, rečenični naglasak)
- V. r. **Interpretativno čitanje** (lirskih, pripovjednih i dramskih tekstova)
- VI. r. **Interpretativno čitanje i krasnoslov**
- VII. r. **Interpretativno čitanje**
- VIII. r. **Čitanje dijalektnih tekstova** standardni jezik, zavičajni govor, materinski jezik, manjinski jezik).

U petome se razredu već pretpostavlja sposobnost izražajnoga čitanja. Učenik bi trebao prepoznavati rečeničnu intonaciju i rečenični naglasak i postupno usvajati ostale govorne vrjednote:

### **HRVATSKI JEZIK 5. razred**

#### **Slušanje i interpretativno čitanje književnih tekstova**

##### **Ključni pojmovi:**

- interpretativno čitanje lirskih, pripovjednih i dramskih tekstova

##### **Obrazovna postignuća:**

- zamjećivati razlike u doživljaju književnoumjetničkoga djela s obzirom na različite govorne interpretacije
- izraziti doživljaj djela prikladnim interpretativnim čitanjem (služeći se vrjednotama govorenoga jezika)

1. Nastavni plan i program za osnovnu školu, (2006.) Zagreb: MZOŠ.

Ista tema razrađuje se i u 6. razredu. Krasnoslov se uvodi kao ključni pojam i predviđa se osposobljenost učenika da uoče razlike između različitih ostvaraja istoga teksta. Učenik treba ovladati izražavanjem doživljaja prikladnim čitanjem:

## **HRVATSKI JEZIK 6. razred**

### **Interpretativno čitanje i krasnoslov**

#### **Ključni pojmovi:**

- interpretativno čitanje
- krasnoslov

#### **Obrazovna postignuća:**

- zamjećivati razlike u doživljaju književnoumjetničkoga teksta s obzirom na različite govorne interpretacije
- izraziti doživljaj književnoumjetničkoga teksta prikladnim interpretativnim čitanjem
- krasnosloviti

U 7. se razredu već očekuje uporaba vrjednota govorenoga jezika u sporazumijevanju (9. tema: Načini sporazumijevanja) i izražajno čitanje s uočavanjem uloge rečeničnih znakova i njihove veze s govornim vrjednotama.:

## **HRVATSKI JEZIK 7. razred**

### **Interpretativno čitanje**

#### **Ključni pojmovi:**

- interpretativno čitanje

#### **Obrazovna postignuća:**

- slušati izražajno čitanje
- izražajno čitati poznate tekstove
- zamjećivati ulogu rečeničnih znakova i njihovu vezu s govornim vrjednotama jezika

Čitati bi trebalo poznate tekstove, a poželjno bi bilo pokušati izražajno čitati i učeničke radove. U 8. razredu učenik će vježbati izražajno čitanje dijalektnih tekstova primjenjujući sve ono što je naučio u prethodnim razredima.

Vidimo da se govorne vrjednove više ne pojavljuju kao skup pojmova koji treba napamet naučiti nego se pretpostavlja služenje njima u ostvaraju, one postaju obrazovno postignuće učenika. To treba primjereno i vrjednovati. HNOS posebno ističe važnost samovrjednovanja učenika. Ono se može uspješno ostvariti upravo u krasnoslovu.

### **Vrjednovanje i samovrjednovanje krasnoslova**

U radnoj verziji kataloških tema (30. lipnja 2005.) navedene su i preporuke za metodičku obradu tema. Tako se predlaže u 5.r. zapažanje i proučavanje svake govorne vrjednove na primjeru odabranoga teksta za

vježbu. U 6.r. trebalo bi poslušati snimke interpretativnoga čitanja glumaca, učenika-recitatora i učitelja. U 7.r. već tražimo od učenika da samostalno pronalaze tekstove koje će rabiti u uvježbavanju izbora intonacije, intenziteta, stanke i ostalih vrjednota govorenoga jezika. Iz svakodnevnoga rada s učenicima znamo da bi ovakav zadatak opet doveo u nedoumicu jer učenik ne bi znao što treba napraviti, a još bi teže bilo to vrjednovati. No, uspješan učitelj je onaj koji zna čime i kako potaknuti učenike na učenje. Osobito je poticajno ponuditi učenicima listić u kojemu im jasno navodimo što trebaju naučiti. Učeći kod kuće oni mogu sami pratiti razinu postignuća, a međusobnom provjerom s prijateljima iz razreda - poboljšati vlastitu izvedbu. Na listiću su i prijedlozi ocjena. Na satu interpretacije naučene pjesme svaki učenik treba sam sebe ocijeniti nakon izvedbe, a u isto vrijeme ocjenjuju ga i ostali učenici i učitelj.

Primijenila sam takvo vrjednovanje u 7. razredu. Učenici su krasnosloveli tri pjesme, različite po načinu ostvaraja: *Hrvatski jezik*, Vladimira Nazora, *Djevojčici mjesto igračke*, Antuna Gustava Matoša i *Pejzaž*, Vladimira Vidrića. Već nakon nekoliko izvedbi učenici su počeli uočavati razlike u ostvarajima i jasno obrazlagati svoje ocjene. Lijepo je bilo vidjeti kako i oni učenici koji se rijetko javljaju na satu sada osjećaju potrebu uključiti se u raspravu. Svi su znali prepoznati razlike i argumentirano objasniti svoju prosudbu. Sljedeći tjedan svi su krasnosloveli istu pjesmu: *Moj dom*, Silvija Strahimira Kranjčevića. Prethodno su imali dovoljno vremena da se kod kuće, prateći opisnike iz listića, pripreme za samostalnu izvedbu.

Na satu interpretacije su svi učenici sami sebe, a i druge, vrlo objektivno ocijenili i složili se s primjedbama drugih učenika. Bilo im je jasno što nisu dovoljno dobro svladali. Raspravljali su o tome i iznosili prijedloge za poboljšanje postignuća.

Krasnoslov tako više za njih nije učenje napamet. On je postao mogućnost izricanja najdubljih osjećaja, užitek u spoznavanju vlastite duše u suglasju s drugima i njihovim emocijama.

#### Listić za samoprocjenu postignuća

Cijeli tekst pjesme naučiti napamet	1 2 3 4 5
Recitiranjem dočarati slušateljima osnovni ugođaj djela	1 2 3 4 5
Govoriti razgovijetno, primjerenim tempom i visinom glasa	1 2 3 4 5
Boju glasa prilagoditi ugođaju i poruci pjesme	1 2 3 4 5
Pravilno ostvarivati sve glasove i naglašavati riječi	1 2 3 4 5

Nastupiti samouvjereno i opušteno	1 2 3 4 5
Ostvariti dojam kod slušatelja	1 2 3 4 5

### **Zaključak**

Plutarh nas je davno upozorio da um nije posuda koju treba napuniti, već vatra koju treba zapaliti. Poticanjem samovrjednovanja učenika upravo to i činimo. Navodimo ih na aktivno sudjelovanje, promišljanje i zaključivanje. Osobito je pri tome vrijedno oduševljenje koje u učenicima izaziva spoznaja da im je sve sada doista jasno, da su sposobni sami uočavati svoja i tuđa postignuća. Učitelj je postao suradnik u zajedničkom ocjenjivanju, prijatelj u radu. P. Brajša rekao je da nas vođenje pomoću ljubavi vodi do zajedničkoga uspjeha<sup>16</sup>. Ovakvim načinom rada to možemo doista i ostvariti na obostrano zadovoljstvo nas i naših učenika.

### **LITERATURA:**

- Brajša, Pavao, (1993.), Pedagoška komunikologija. Razgovor, problemi i konflikti u školi, Zagreb: Školske novine.
- Brajša, Pavao, (1995.), Sedam tajni uspješne škole, Zagreb:Školske novine.
- Težak, Stjepko, (2000.), Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1,2, Zagreb: Školska knjiga.
- Težak, Stjepko, (1990.), Govorne vježbe u nastavi hrvatskoga ili srpskoga jezika, 8. izdanje, Zagreb: Školska knjiga.<sup>17</sup>
- Eksperimentalni nastavni plan i program za osnovnu školu, (2005.), Zagreb: MZOŠ .
- Nastavni plan i program za osnovnu školu, (2006.), Zagreb: MZOŠ .
- Vuletić, Branko, (1980.), Gramatika govora, Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.

### **SUMMARY**

#### **EVALUATION OF RECITATION AT HIGHER LEVELS OF ELEMENTARY SCHOOL**

Our schools have different approaches towards recitation, which is often reduced to the committing of short poems to memory. The author of the article gives short summary of teaching themes in which recitation has been further elaborated and is given as a possible way, as practised in the class, to help pupils to understand and recognise speech patterns, to strongly understand the very message of the poem and to express their inner world through the words of the poet. By this, the pupils are enabled to successfully evaluate others as well as to self-evaluate.

Key words: recitation, speech patterns, evaluation, self-evaluation

Primljeno: 30. kolovoza 2007.

<sup>16</sup> Brajša, P. (1995.), Sedam tajni uspješne škole, Zagreb: Školske novine.

**VLATKA IVIĆ\***  
**ALEKSANDRA PAVLIČEVIĆ**

## **KAKO PODIJELITI KRIVICU ILI SURADNIČKO OCJENJIVANJE GRUPNOGA RADA**

U našem radu željele smo stvoriti metodu ocjenjivanja grupnoga rada u kojoj će i nastavnik i učenik vrednovati ne samo konačni rezultat rada, već cijeli proces stvaranja završnoga proizvoda. Osjećale smo da učinivši naše učenike aktivnima u procesu ocjenjivanja, razvijamo njihovu svijest o odgovornosti spram svoga rada i rada drugih. Pokušale smo im pomoći iskusiti nedoumice objektivnoga ocjenjivanja svakoga pojedinca.

Usporedivši prednosti i nedostatke ove metode, zaključile smo da je onih prvih više nego drugih.

Učenici se više uključuju u rad jer su svjesni da rezultat cijele grupe, a time i ocjene svakog pojedinca zavisi o predanosti svakoga pojedinca. Učenici također razvijaju vještine suradnje, koordinacije i organizacije, a time se poboljšava dinamika razreda. Osim toga, većina učenika nauči kako pomoći i pružiti podršku jedni drugima te kako se oduprijeti lošem utjecaju "problematičnih" učenika. Uz to, vjerujemo da ovakav rad razvija cijelu osobnost učenika zato što mu omogućava poboljšati višestruku inteligenciju, prije svega interpersonalnu i intrapersonalnu.

**Ključne riječi:** grupno ocjenjivanje, samoocjenjivanje

### **Uvod**

Ocjenjujete li rado? Puno učenika misli da u tome uživamo i ne vjeruju nam baš ako tvrdimo suprotno. Tek kada ih stavimo u našu situaciju mogu iskusiti osjećaje i sumnje koje imamo prilikom ocjenjivanja.

Uvijek se trudimo podupirati naše učenike da razmjenjuju svoje ideje i mišljenja i na taj način uče, ne samo od nas, njihovih učitelja, nego i jedni od drugih. Stoga nastojimo u razredu često koristiti različite vrste grupnoga rada: projekti, međusobno poučavanje, zajedničke prezentacije itd. Kada smo s našim učenicima podijelili odgovornost poučavanja, željele smo da aktivno sudjeluju, i u procesu ocjenjivanja.

Za cilj smo si postavile pronaći metodu ocjenjivanja grupnoga rada u kojoj će i učitelj i učenik ocjenjivati, ne samo konačni proizvod grupnoga rada, već i proces stvaranja konačnoga proizvoda.

Kako postići objektivnost ocjenjivanja, to pitanje uvijek opterećuje učitelje. Pritužbe nekih učenika da nisu objektivno ocijenjeni navelo nas je na

---

\* Vlatka Ivić, lektorica, Filozofski fakultet, Osijek  
Aleksandra Pavličević, prof., II. gimnazija, Osijek

razmišljanje kako poboljšati tehnike ocjenjivanja. Počele smo eksperimentirati s međusobnim ocjenjivanjem. Tražile smo u početku da učenici zajedno s nama ocjene samo konačni proizvod rada svojih kolega (poster, prezentaciju, sastavak i slično). Budući da radimo u školi, od nas se očekuje da učestalo ocjenjujemo naše učenike ocjenama od 1 do 5. Ova nam se skala ponekada činila suviše ograničenom da bismo mogle objektivno ocjenjivati.

Također smo bile svjesne, da ako svi učenici u grupi dobiju jednaku ocjenu, zato što je zajednički proizvod njihova rada bio tako ocijenjen, to isto nije dovoljno objektivno jer ne sudjeluju svi učenici jednako aktivno u cijelom procesu stvaranja.

Istovremeno smo znale da ne možemo same pokušavati ocijeniti njihov trud i sudjelovanje tijekom rada zato što imamo samo djelomičan uvid u to što se događalo u grupi, kako su učenici podijelili zaduženja, tko je ispunio svoje obveze, a tko nije. Stoga smo zatražile od članova pojedine grupe da se međusobno ocijene, ali ipak je objektivnost ocjena bila upitna jer su one često bile vrlo visoke i jednake za sve članove grupe.

Uzevši u obzir sve navedeno, odlučile smo istražiti mogućnosti kako doći do metode ocjenjivanja grupnoga rada. Ideja je bila da i učitelj i učenici imaju jednaki udjel u ocjenjivanju proizvoda grupnoga rada po kriterijima koji su prije toga zajednički postavljeni, a da učenici nakon toga međusobno ocjenjuju rad unutar svoje grupe, što je također zasnovano na kriterijima koji su im poznati. Bile smo uvjerenе da, ako učinimo naše učenike aktivnima u procesu ocjenjivanja, povećat ćemo njihovu svijest o odgovornosti prema vlastitomu radu, kao i prema radu drugih. Htjele smo im pomoći da iskuse dogovornost za objektivno ocjenjivanje svake osobe pojedinačno. Za kraj smo planirale upitnik s namjerom da saznamo što naši učenici u konačnici misle o cijelome projektu.

### **Metodologija**

Budući da podučavamo u istoj školi, odlučile smo provesti istraživanje u svojim razredima u kojima predajemo engleski jezik. Ukupan broj učenika koji je sudjelovao u istraživanju iznosi 140. Projekt smo počele krajem ožujka, a završela ga sredinom lipnja 2001.

Prije nego su učenici počeli raditi u grupama, objasnile smo im što će im biti zadatak, ali smo im uz to rekle da će na kraju morati vrjednovati rad svojih kolega. Objasnile smo im način ocjenjivanja, dogovorile s njima skalu ocjenjivanja te zatražile da razmisle o kriterijima po kojima će ocjenjivati. Prvo smo pilotirale kraći projekt koji je bio baziran na tekstu iz udžbenika i provele suradničko ocjenjivanje. Nakon toga smo usporedile rezultate, razmotrile još jednom metodu te ju prilagodile. Zatim smo prišle izradi većega i dugotrajnijega projekta, a nakon toga suradničkomu ocjenjivanju. Nakon proučavanja rezultata izradile smo upitnik. Nakon provedenoga upitnika usporedile smo rezultate i odlučile se za daljnju primjenu ove metode.

Ovako se sve odvijalo:

### Korak 1

Kada su učenici završili grupni rad na projektu, prije nego će početi prezentirati rezultate svoga rada, podsjetile smo ih na metodu ocjenjivanja i razgovarale s njima o kriterijima koje bi trebali primjenjivati dok budu vrjednovali radove. Kriteriji im u ovoj fazi nisu bili još sasvim jasni i nisu ih mogli baš precizno odrediti. Istovremeno su željeli probati novu metodu ocjenjivanja i rekli su da će moći dati ocjene na osnovu svoga «unutarnjega osjećaja».

### Opis metode

Nakon što su grupe završile svoj zadatak, morale su prezentirati rezultate svoga rada drugima grupama kako bi ih one mogle ocijeniti. Grupe si međusobno daju bodove (30-60 bodova). Grupa ne boduje svoju prezentaciju. Cijela grupa zajedno odlučuje koliko će bodova dati drugima grupama. Mogu dati 30, 35, 40, 45, 50, 55 ili 60 bodova. Učenici su upozoreni da trebaju težiti objektivnosti. Nakon što su grupe ocijenile jedna drugu od ukupnoga broja bodova, izračunale smo prosjek za svaku grupu. Učiteljica je, također svakoj grupi dala bodove. Ovi bodovi su pribrojeni prosjeku za svaku grupu i na taj se način došlo do novoga prosjeka koji je bio konačni rezultat za svaku grupu.

$$\frac{\text{Ge1} + \text{Ge2} + \text{Ge3} + \text{GeN}}{\text{N}} + \text{Te} = \text{KONAČNI REZULTAT} \quad \text{Ge} = \text{ocjena grupe} \quad \text{Te} = \text{učiteljeva ocjena}$$

2

Primjer.

Grupa	1. učiteljeva ocjena	Ocjene grupa	2. prosjek grupe	Konačni rezultat grupe = (1+2) : 2
<b>Grupa 1</b>	40	50+55+45	50	45 bodova
<b>Grupa 2</b>	60	60+55+60	60	60 bodova
<b>Grupa N</b>	30	40+30+50	40	35 bodova

Svaku smo grupu tada zamolile da svoj konačni rezultat raspodijele svim članovima svoje grupe uzimajući u obzir uloženi trud prilikom rada na projektu i stvaranja rezultata rada. Zbroj individualnih bodova svih članova grupe mora biti jednak konačnom rezultatu. Individualni bodovi moraju biti cijeli brojevi.

Ako grupa želi, bodovi se mogu dijeliti anonimno, a učitelj onda izračuna prosjek za svakoga pojedinoga učenika.

Primjer.

<b>Konačni rezultat grupe</b> = 49 bodova						
	Dobiveni bodovi					Prosjek i ocjena
	Učenik 1	Učenik 2	Učenik 3	Učenik 4	Učenik 5	
Učenik 1	10	+10	+10	+10	+10	10 = 10 bd = 4
Učenik 2	10	+9	+9	+9	+9	9,2 = 9 bd = 3
Učenik 3	10	+10	+10	+10	+10	10 = 10 bd = 4
Učenik 4	10	+12	+12	+12	+12	11,6 = 12 bd = 5
Učenik 5	9	+8	+8	+8	+8	8,2 = 8 bd = 3
	49	49	49	49	49	

Učitelj zatim bodove pretvori u ocjene prema prethodno dogovorenoj skali ocjenjivanja.

Npr.

Skala ocjenjivanja **pojedinačno za učenike u grupi od 5 članova:**

>12 bd	=	odličan (5)
11, 10 bd	=	vrlo dobar (4)
9, 8 bd	=	dobar (3)
7, 6 bd	=	dovoljan (2)
5> bd	=	nedovoljan (1)

### Korak 2

Nakon pilotiranja projekta, ponovo smo preispitale metodu. Dogovorile smo se da uvedemo negativne bodove za grupe koje ometaju druge grupe tijekom njihovih prezentacija. Kazna je 1-5 negativnih bodova na konačni rezultat grupe. Tako smo riješile problem moguće nediscipline tijekom ovih sati. Također smo prilagodile skalu ocjenjivanja za pojedinačne bodove.

Razmislile smo i o veličini grupa i zaključile da bi trebao biti jednak broj učenika u svakoj grupi, ako je ikako moguće (4 do 5 učenika u grupi je najbolje). Odlučile smo što činiti ako ne može biti jednak broj učenika u svakoj grupi ili ako je jedan ili više učenika odsutno tijekom rada u grupi.

**Korak 3**

U sljedećoj fazi istraživanja ponovo smo iskušale metodu na opsežnijem projektu. Tada su već učenici bili upoznati s metodom i predložili su puno objektivnije kriterije. Ponovo smo se sastale, proučile rezultate i napravile upitnik za učenike. (Dodatak 1)

**Korak 4**

Nakon što smo provele upitnik, usporedile smo rezultate i proučile ih. Razgovarale smo o prednostima i nedostacima ove metode i zaključile da je bilo korisno probati takvu metodu ocjenjivanja, ali smo također uvidjele što bismo ubuduće mogle promijeniti. Također smo se dogovorile da ćemo nastaviti primjenjivati ovu metodu prilikom ocjenjivanja rada na projektima.

**Rezultati**

Mislimo da se pomoću ove metode može poboljšati ocjenjivanje grupnoga rada. Dostignuta je viša razina objektivnosti, poglavito u prvom dijelu – ocjenjivanje rezultata grupnoga rada. Ocjene učenika često su se poklapale s ocjenama učitelja. U nekim slučajevima učenici su bili čak stroži od učitelja. To može značiti da su učenici objektivniji ili manje opterećeni prethodnim dojmovima, ali su ponekad na njihovu ocjenu utjecali osobni razlozi. Tijekom razdiobe bodova unutar svoje grupe, učenici su bili manje sigurni i manje objektivni. Nastojali su izbjeći dati vrlo nizak broj bodova nekim kolegama kako ovi ne bi dobili lošu ocjenu. Tek kada su shvatili da će oni koji su bili najmarljiviji i najpožrtvojniji biti na gubitku snizili su bodove onima manje marljivima. Samo se nekoliko učenika pokazalo sebično jer su kalkulirali kako dobiti najbolju moguću ocjenu. Tijekom pilotiranja projekta nekoliko je učenika dobilo nedovoljnu ocjenu jer su odbili surađivati sa svojom grupom, ali su već u sljedećem projektu radili marljivo kako ne bi ponovo razočarali svoje kolege. Učenici su uglavnom dobili odlične, vrlo dobre i dobre ocjene u drugoj fazi projekta.

Evo kako su ocjene bile raspodijeljene među 140 učenika:

44 odličan (31.43%)  
 66 vrlo dobar (47.14%)  
 28 dobar (20%)  
 2 dovoljan (1.43%)

Komentar o upitniku:

Odgovori na pitanja pokazali su da je 65% učenika razumjelo metodu ocjenjivanja u potpunosti, a samo 3% je bilo zbunjeno. Iznenađenje nam je bilo da je čak 51% učenika priznalo da su učitelji bili objektivniji nego učenici, 26%

misli da su učenici i učitelj podjednako objektivni, dok 22% misli da su učenici bili objektivniji.

Kada smo razgovarale o kriterijima ocjenjivanja konačnoga proizvoda grupnoga rada, učenici su naveli sljedećih šest kriterija kao najvažnije:

- |  |          |
|--|----------|
| 1. koliko je zadatak dobro obavljen  | (79.29%) |
| 2. prezentacija ne smije biti ni preduga ni prekratka                            | (68.57%) |
| 3. broj navedenih činjenica  | (67.86%) |
| 4. tečni govor   | (60.71%) |
| 5. opće znanje izlagača  | (57.86%) |
| 6. vizualni materijali koji prate prezentaciju<br>(posteri, prozirnice, brošure) | (54.29%) |

Učenici su naveli šest kriterija za ocjenjivanje svojih kolega:

- |  |          |
|--|----------|
| 1. koliko su marljivo sudjelovali u radu         | (87.86%) |
| 2. koliko su vremena utrošili radeći na zadatku  | (67.14%) |
| 3. koliko su dobro razumjeli zadatak             | (64.29%) |
| 4. koliko dobro govore engleski jezik            | (60%)    |
| 5. koliko su zadatka sami izveli                 | (57.86%) |
| 6. koliko su im dobre organizacijske sposobnosti | (52.86%) |

Oko 40% učenika kaže da im nije predstavljalo teškoću ocjenjivati svoje kolege, a ostatak se osjećao malo nelagodno tijekom ocjenjivanja, a neki od njih to uopće nisu voljeli. Osim toga, polovica učenika bila je zadovoljna ocjenom koju je dobila, oko 30% bilo je nezadovoljnih, a ostali nisu bili sigurni. Većina je učenika rekla da su pokušali biti što je moguće objektivniji, a samo je nekoliko njih priznalo da je sebi dalo bolju ocjenu ili snizilo ocjenu onim učenicima koje ne vole. Iako su učenici prethodno rekli da ovo nije objektivna metoda ocjenjivanja, oko 50% njih ustvrdilo je da su dobili objektivnu ocjenu, a samo 14% njih smatralo je da su dobili nižu ocjenu od one koju zaslužuju. Ostali nisu bili sigurni ili su mislili da su dobili višu ocjenu nego zaslužuju. 28% učenika ne bi voljelo više sudjelovati u ovakvom ocjenjivanju, ali njih 72% reklo je da bi željeli ponovo ovako biti ocijenjeno u grupnom radu, a neki od njih predložili su ponekada takvo ocjenjivanje i u drugim, kao što su drugi strani jezici, povijest, hrvatski jezik, psihologija i druge društvene znanosti.

### ***Diskusija***

Nakon što smo usporedile prednosti i nedostatke ove metode, zaključile smo da ima više dobrih nego loših strana.

Ne samo da ova metoda pridonosi samomu ocjenjivanju, nego i samomu procesu učenja. Učenici se više uključuju u rad jer postoji svijest da rezultati rada cijele grupe, pa s tim i svakog pojedinca, ovise o predanosti svakoga

člana grupe. Zahvaljujući ozbiljnijoj uključenosti u rad, bolja je kvaliteta stečenoga znanja i dugoročnoga pamćenja. Učenici također razvijaju vještine suradnje, koordinacije i organizacije i na taj način se poboljšava razredna dinamika. Osim toga, većina učenika uči kako pomoći i podržati jedni druge te kako se oduprijeti lošem utjecaju problematičnih učenika. Štoviše, mislimo da ovakav način rada razvija cijelu osobnost učenika omogućujući mu da poboljša svoju višestruku inteligenciju, naročito interpersonalnu i intrapersonalnu inteligenciju.

Osim toga, učitelj više nije jedini koji treba brinuti o složenom poslu ocjenjivanja. Učenici dijele odgovornost za svoje ocjene i postaju svjesni svih okolnosti koje onaj koji ocjenjuje mora uzeti u obzir ako želi objektivno ocjenjivati. Učenicima je dana sloboda da sami utvrde kriterije po kojima žele biti vrjednovani i očekuje se da ih poštuju.

Kada govorimo o nedostacima metode, uvidjele smo da je dio učenika još uvijek pod velikim utjecajem «tradicionalnoga obrazovanja». Navikli su na autoritativne učitelje koji odlučuju što će se učiti, kako će se učiti i koju količinu činjenica svaki učenik treba znati za određenu ocjenu. Takvi se učenici boje sami odlučivati o svom učenju i ne osjećaju se kompetentnima ocjenjivati jedni druge. Način da se takav stav učenika nadiđe jest taj da ih se uključi u proces učenja i podijele odgovornosti. Učitelj treba biti otvoreniji za učenikove potrebe i poticati pozitivne odnose.

Drugi problem s kojim smo se susrele jest kako formirati grupe. Je li prihvatljivo da učenici sami biraju s kim će raditi i na taj način postignu opuštene i ugodne radne uvjete ili učitelj treba sam formirati grupe i na taj način napraviti grupe ravnopravnijima po znanju i potencijalima? Ako odaberemo prvi način, uvijek se dogodi da ima učenika koji nisu baš rado prihvaćeni u grupama, a to je situacija koju bismo trebali nastojati izbjeći. Najbolji izlaz je pokušati kombinirati, i prvi i drugi način, ako je moguće. Ali, to je problem vezan za grupni rad općenito, tako da nije od posebne važnosti za našu temu.

Konačno, postoji još jedna stvar koju smo primijetile. Tečnost govora vrlo često zavede ocjenjivače i skrene pozornost s kvalitete izvršenoga zadatka. Iako su neki učenici marljivo radili i dobro izvršili zadatke, njihov strah od izražavanja u engleskome jeziku donio je grupi manje bodova, a kroz to i niže ocjene.

### **Zaključak**

Iako se ova metoda ocjenjivanja čini prilično složenom i potrebne su joj neke prilagodbe prilikom izvođenja u razredu, zaključile smo da ćemo je i dalje primjenjivati u slučaju rada na projektima. Istraživanje je pokazalo da je i dalje lakše ocjenjivati rezultat rada, nego sam proces rada, ali su barem učenici postali svjesni da se njihova uključenost i trud također uzimaju u obzir.



**9. Što mislite tko je kriv ili zaslužan za ocjenu koju ste dobili? (poredajte od 1 do 5)**

- vi
- učitelj
- drugi učenici
- vaši roditelji
- okolnosti

**10. Koliko često mislite da bi vas se trebalo ocjenjivati?**

- a) svaki sat
- b) povremeno tijekom polugodišta
- c) nakon svake nastavne cjeline
- d) na kraju polugodišta

**11. Kakvu metodu ocjenjivanja najviše volite?**

- a) tradicionalnu
- b) samoocjenjivanje
- c) suradničku (učitelj i učenik)

**12. Bi li trebalo potpuno napustiti klasičnu metodu ocjenjivanja od 1 do 5?**

- a) da
- b) ne

Ako vam je odgovor «da» što predlažete umjesto klasične metode?

**Dodatak 2**

**UPITNIK O SURADNIČKOM OCJENJIVANJU**

1. Jeste li razumjeli na koji ste način ocjenjivali rad jedni drugih?
  - a) bilo mi je jasno
  - b) malo me zbunjivalo
  - c) teško sam ga razumio
2. Mislite li da je ovakva metoda ocjenjivanja više ili manje objektivna u usporedbi s onom kada vas učitelj ocjenjuje?
  - a) manje objektivna
  - b) jednako
  - c) objektivnija
3. Što mislite da bi trebalo ocjenjivati u vašim prezentacijama? (navedite prvih pet)
  - koliko je dobro zadatak obavljen
  - broj prezentiranih činjenica
  - da prezentacija nije ni predugačka, ni prekratka
  - što dulja prezentacija, to bolje
  - tečni govornici
  - opće znanje izlagača
  - vizualni materijali koji prate prezentaciju (poster, prozirnice, brošure)
  - način izvođenja prezentacije
  - vaš osobni stav prema izlagaču
  - drugo: \_\_\_\_\_
4. Kako ste se osjećali kada ste morali ocjenjivati svoje kolege?
5. Kako ste se osjećali kada ste čuli koju ocjenu ste dobili od svojih kolega?
6. Koji je bio vaš kriterij po kojem ste ocjenjivali vaše kolege iz grupe? (Navedite prvih pet)
  - koliko dobro govori engleski jezik
  - koliko je truda uložio tijekom rada
  - koliko je vremena uložio tijekom rada
  - koliki je dio zadatka izveo
  - koliko je dobar organizator
  - koliko je dobro razumio zadatak
  - koliko mislite da je inteligentan
  - pokušao sam tako podijeliti ocjene da svi u grupi dobiju jednak ili gotovo jednak broj bodova
  - kakav je status osobe unutar grupe (koliko je popularan)
  - pokušao sam pomoći mom dobrom prijatelju da dobije bolju ocjenu
  - pokušao sam sniziti ocjenu učeniku kojeg osobno ne volim
  - drugo: \_\_\_\_\_

7. Kada ste sebi određivali bodove unutar svoje grupe jeste li dali sebi
  - a) bolju ocjenu od one za koju mislite da ste zaslužili
  - b) trudili ste se biti koliko je moguće objektivni
  - c) lošiju ocjenu od one koju ste zaslužili
8. Jesu li ocjene koje ste dobili od drugih
  - a) niže nego ste zaslužili
  - b) objektivne (kakvu ste i zaslužili)
  - c) više nego ste zaslužili
  - d) drugo (nekad niže, nekad više, nekad objektivne)
9. Želite li na ovaj način biti ocjenjivani i sljedeće godine?
  - a) ne
  - b) jednom ili dvaput
  - c) češće
10. Biste li željeli biti ovako ocjenjivani i iz drugih predmeta?
11. Imate li neke druge komentare ili sugestije?

## LITERATURA

- Andrilović, Čudina (1988.), Psihologija učenja i nastave, Školska knjiga: Zagreb.
- Brajša, Pavao (1994.) Pedagoška komunikologija, Školske novine: Zagreb.
- Grgin, Tomislav (1999.), Školsko ocjenjivanje znanja, Naklada Slap: Jastrebarsko.
- Matijević, Milan (2004.), Ocjenjivanje u osnovnoj školi, Tipex: Zagreb.
- Pastuović, Nikola (1999.), Edukologija, Znamen: Zagreb.
- Petrović, Elvira (1988.), Teorija nastave stranih jezika, Školska knjiga: Zagreb.
- Prijedlog izmjena i dopuna pravilnika o načinu praćenja i ocjenjivanja učenika u osnovnoj školi, gimnazijama, te općeobrazovnih predmeta u strukovnim i umjetničkim školama
- Managing evaluation and innovation in language teaching. Longman, London and New York, 1998.
- Evaluating second language education. Cambridge University Press, Cambridge, 1996.
- [www.dadalos.org/coe/Dio1](http://www.dadalos.org/coe/Dio1). 13.3.2007.

## SUMMARY

### HOW TO SHARE THE GUILT, OR ACTIVE EVALUTATION OF GROUP WORK

In our work we wanted to design a method of evaluating group work where both the teacher and the students would be grading not only the final result of the work, but also the whole process of creating the outcome. We felt that by making our students active in the evaluation process we would raise their awareness of the responsibilities towards their own work and the work of the others. We also tried to help them experience the concerns of objective evaluation of every person individually.

Having compared the advantages and disadvantages of this method we concluded that the former outnumber the latter.

There is more involvement in the work because there is awareness that the results of the whole group, and thus the individual marks depend on each person's commitment. The students also develop co-operational, co-ordination and organisational skills and the class dynamics changes for the better. Besides, most of the students learn how to help and support each other and how to resist the bad influence of the "trouble makers". What's more we feel that this kind of work develops the whole personality of the student enabling her/him to use and improve their multiple intelligences, especially inter- and intrapersonal intelligence.

Key words: group evaluation, self-evaluation

Primljeno: 27. ožujka 2007.

KSENIJA GAL\*

## UPORABA POWERPOINT PREZENTACIJA ZA POSTIZANJE BOLJE MOTIVACIJE NA SATU ENGLESKOGA JEZIKA S UČENICIMA 2. RAZREDA GIMNAZIJE

U članku se razmatraju mogućnosti korištenja PowerPoint prezentacija u nastavi engleskoga jezika, osobito za podizanje motivacije učenika adolescentskoga uzrasta. Također se govori o prednostima i nedostacima primjene prezentacija u nastavi te osobinama dobre prezentacije. U radu su prikazane aktivnosti korištene kao motivacija za uvod u temu.

**Ključne riječi:** PowerPoint prezentacija, nastava engleskoga jezika s tinejdžerima, motivacija, prikaz aktivnosti

### UVOD

Uporaba računala u nastavi stranih jezika uobičajena je već dugi niz godina. Pojavom i sve većom dostupnošću prijenosnih računala i projektoru omogućena je primjena još jedne tehnike u učionici, PowerPoint prezentacije. Njezina izvorna namjena nije bila isključiva primjena u nastavi, nego je nastala kao potpora za sve oblike javnih nastupa, ali je danas osim na poslovnim seminarima zastupljena na svim razinama školskoga sustava.

“PowerPoint je računalni program specijaliziran za izradu prezentacija, tiskanoga materijala i bilježaka.” (Sečan, 2000:2)

PowerPoint prezentacije sastoje se od niza 'slajdova' (stranica) koji mogu sadržavati tekst, slike, grafičke prikaze, tablice, video isječke i tonske zapise. Iako zahtijeva određenu razinu računalne pismenosti i dodatno vrijeme za pripremanje, u usporedbi s uobičajenim metodama, uporaba računala za prezentacije u nastavi, kako navode mnogi autori, (Lewis, 2004. Gallager i Reder, 2005.) odlikuje se nizom prednosti:

- ušteda vremena (nema pisanja po ploči, diktiranja)
- moguće ponovno korištenje
- moguće je sadržaj 'slajdova' mijenjati na licu mjesta
- istovremena uporaba teksta, slike i zvuka
- 'slajdovi' su vrsta nastavnoga materijala koji podržava različite stilove učenja,
- dostupnost gotovih prezentacija na Internetu
- 'slajdovi' se mogu isprintati (izrada 'handouta').

---

\* Ksenija Gal, prof., I. gimnazija, Osijek

Kao i kod bilo koje druge metode i nastavnoga sredstva i pomagala prije svega na umu moramo imati koliko je njihova primjena svrhovita i učinkovita u procesu učenja. Pri stvaranju PowerPoint prezentacije nastavnik treba obratiti pozornost na sljedeće čimbenike: (Montecino, 1999.)

- prilagođenost 'publici' (u ovom slučaju učenicima)
- trajanje prezentacije
- upotreba slova odgovarajuće veličine (uobičajeni font je od 18 do 48)
- korištenje kontrastnih boja
- previše teksta ili posebnih efekata može imati negativan učinak
- nastavnik treba razvijati svoje prezentacijske vještine (izbjegavati puko čitanje sa 'slajdova').

### PRIKAZ IZ PRAKSE

Današnji učenici pripadaju generaciji kojoj je uporaba računala, interneta i mobitela svakodnevica. Stoga ni nastavni proces više ne može biti lišen integracije tih novih medija koji će svojom atraktivnošću pozitivno djelovati na učeničku motivaciju. Oni predstavljaju odmak od tradicionalne (klasične) nastave u kojoj uglavnom dominira nastavnik sa svojim govorom i udžbenik kao najznačajniji medij za prenošenje i primanje informacija. (Stevanović, 2003.) Kako su današnje generacije učenika uglavnom vrlo vješte u služenju računalom, često se događa da učenici ponude prijedloge za izradu prezentacije ili poboljšanje onih već postojećih. Učenici tako aktivno sudjeluju u izradi nastavnoga materijala te postaju suradnici u nastavnom procesu, a ne više samo pasivni primatelji informacija.

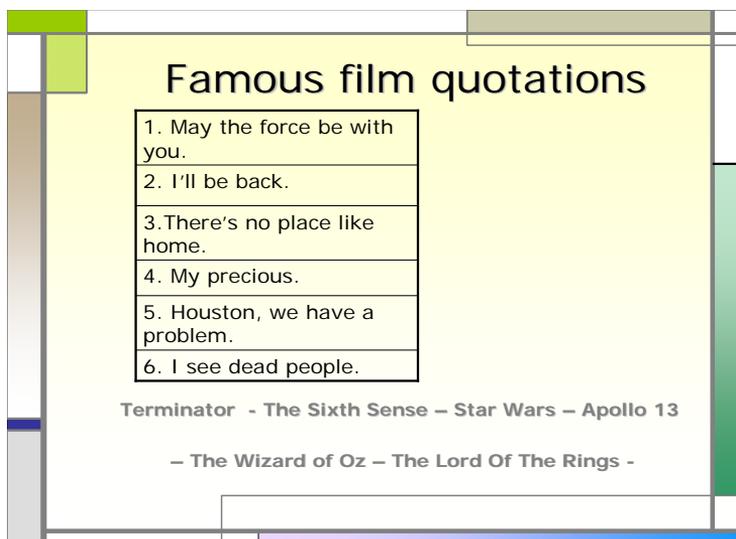
Lindstromberg (2004.) smatra da bi zanimljiv sat koji uspješno motivira učenike tinejdžerskog uzrasta trebao sadržavati neke od sljedećih elementa: raznolikost (4-6 različitih tipova aktivnosti u jednom satu), aktivnosti s elementima igre, uporaba nelingvističkih materijala (slike, predmeti, glazba), humor i povremena iznenađenja. Praksa je pokazala da dobro osmišljene prezentacije mogu sadržavati sve ove elemente stoga postaju vrlo vrijedan motivacijski čimbenik.

Upravo zbog njihovog raznovrsnog sadržaja i kombinacija moguća je i uporaba prezentacija za različite vrste aktivnosti u nastavi stranih jezika:

- uvod u temu/cjelinu – motivacija
- objašnjavanje i uvježbavanje gramatičkih struktura
- uvođenje i uvježbavanje vokabulara
- uvježbavanje izgovora
- upoznavanje s elementima kulture i civilizacije
- igre (kviz, igra asocijacije, *memory*...).

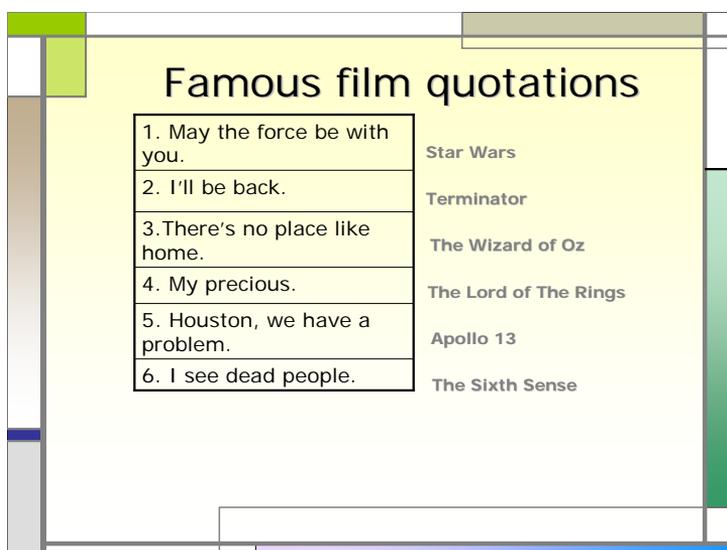
U ovom se radu daje prikaz aktivnosti korištenih u početnom dijelu sata kao poticaj i uvod za daljnju obradu određenih tema. Prva opisana aktivnost korištena je kao uvod za temu *Film*. Na početku sata nastavnik postavlja nekoliko općenitih pitanja o filmovima (vole li gledati filmove, koje žanrove, koji su im najdraži filmovi, koji su im najdraži glumci). Nakon toga nastavnik najavljuje kratak kviz o poznatim citatima iz filmova. Prvi 'slajd' sadrži

nekoliko poznatih filmskih citata, nekoliko učenika naglas pročitao ponuđene rečenice. Ukoliko nastavnik smatra da su učenici dobro upoznati s tom temom ne mora ponuditi naslove filmova. U ovom slučaju nakon čitanja na donjem dijelu 'slajda' pojavljuju se nazivi filmova. Učenici u paru spajaju rečenice i nazive filmova. (slika 1)



SLIKA 1

Nakon što su učenici pročitali citat i naziv filma nastavnik na 'slajdu' prikazuje točne odgovore. (slika 2)



SLIKA 2

Nakon provjere kviza o citatima učenicima se pokazuje 'slajd' s fotografijama dviju filmskih zvijezda, Julie Roberts i Leonarda DiCapria. Nastavnik čita nekoliko rečenica o njima, učenici predviđaju na koju se osobu odnose sljedeće rečenice, npr. 'Ova je osoba 3 puta nominirana za Oskara.' (*This person has played an art historian in 2 films. This person has won an Oscar. This person has earned \$ 2.5 billion making movies. This person has been nominated for Oscar 3 times. This person has been involved in environment protection. This person has written an article for Times magazine.*) Nakon što su pročitane sve rečenice nastavnik na 'slajdu' (slika 3) pokazuje tablicu s ključnim riječima za svaku osobu, a učenici provjeravaju točnost svojih pretpostavki. Zatim se učenici koristeći ponuđene ključne riječi trebaju prisjetiti pročitanih rečenica i zapisati ih. Za ovaj su zadatak ciljano izabrane samo rečenice u *Present Perfectu* zato što je na prethodnom satu uvježbavano to glagolsko vrijeme. Nakon nekoliko minuta nastavnik proziva nekoliko učenika da pročitaju svoje rečenice, postavlja pitanja o glagolskome vremenu koje su upotrijebili i traži pojašnjenje, posebno ukoliko njihove rečenice nisu gramatički točne.

The slide is titled "Film stars" and contains two photographs: one of Julia Roberts holding an Oscar statuette and one of Leonardo DiCaprio. To the right of the photos is a table with two columns, one for each actor, listing key facts.

Julia Roberts	Leonardo DiCaprio
-an art historian	-nature protection
-1 Oscar	- 3 Oscar nominations
-\$ 2.5 billions	- Times article

SLIKA 3

U glavnom se dijelu sata pristupilo čitanju teksta iz udžbenika o glumcu koji želi postati slavan, a u završnom su dijelu učenici, nakon '*brainstorminga*' u skupinama, iznijeli pozitivne i negativne strane načina života ovoga glumca. Sljedeća aktivnost poslužila je kao uvod za čitanje e-maila u kojem se opisuje putovanje po Australiji. Učenici gledajući kartu Australije na prvom 'slajdu' adonpunjavaju nekoliko rečenica o zemljopisnom položaju i podjeli Australije.

## Australia - geography

Finish the sentences.

1. Australia is the only country which occupies the whole continent. It is situated between the \_\_\_\_\_ Ocean and the S\_\_\_\_\_ P\_\_\_\_\_ Ocean.
2. Australia consists of \_\_\_\_\_ states and two territories. They are: \_\_\_\_\_.
3. The capital of Australia is \_\_\_\_\_.



SLIKA 4

Nakon toga učenici čitaju svoja rješenja i uspoređuju ih s točnim odgovorima na drugom 'slajdu. (slika 5)

## Australia - geography

Finish the sentences.

1. Australia is the only country which occupies the whole continent. It is situated between the Indian Ocean and the South Pacific Ocean.
2. Australia consists of 6 states and two territories. They are: New South Wales, Queensland, South Australia, Tasmania, Victoria, Western Australia, Australian Capital Territory and Northern Territory
3. The capital of Australia is Canberra.



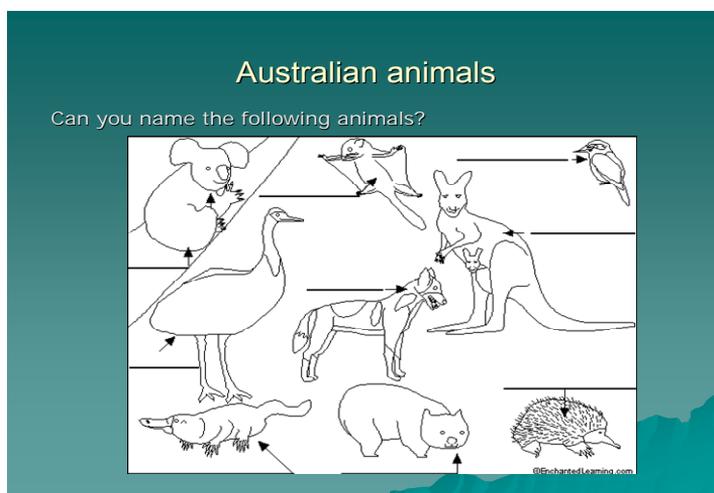
SLIKA 5

Sljedeći 'slajd' (slika 6) sadrži fotografije nekoliko najpoznatijih australskih znamenitosti. Učenici opisuju fotografije i pokušavaju spojiti znamenitost s ponuđenim nazivima. Moguće je vratiti se na prethodni 'slajd' sa zemljovidom te provjeriti znaju li učenici gdje se nalaze prikazana mjesta. Nastavnik daje još nekoliko osnovnih informacija o svakoj znamenitosti.



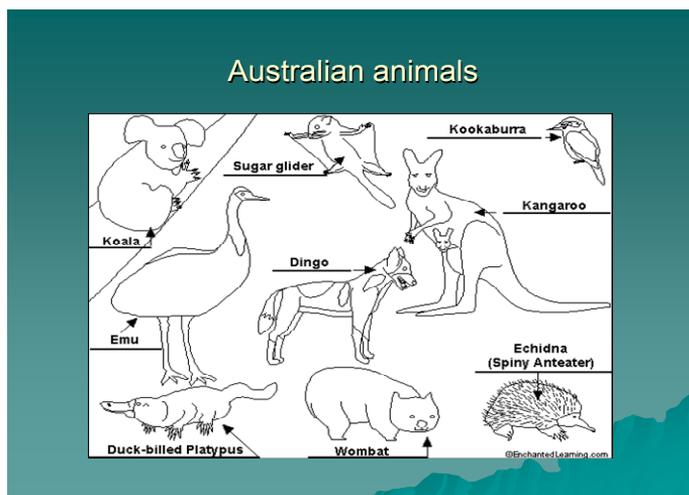
SLIKA 6

Kako se u e-mailu koji će se kasnije obrađivati spominju neke životinje karakteristične za Australiju, sljedeći je 'slajd' (slika 7) iskorišten za uvođenje novih riječi. Učenici promatraju prikazane životinje i navode engleske nazive onih koje prepoznaju.



SLIKA 7

Nastavnik pokazuje 'slajd' s rješenjima (slika 8) i posebno naglašava nazive životinja koje će se kasnije spominjati te objašnjava još neke nove riječi potrebne za razumijevanje e-maila (*mammal* – sisavac, *marsupial* – tobolčar).



SLIKA 8

U glavnom dijelu sata učenici čitaju e-mail, te postavljaju pitanja koristeći predložene fraze iz zadatka u udžbeniku.

Posljednja prikazana aktivnost korištena je na satu ponavljanja dijelova tijela i proširivanja vokabulara. Učenici rade u paru, na fotokopiranim listovima prikazano je ljudsko tijelo, učenici obilježavaju i zapisuju sve dijelove tijela koje znaju reći na engleskome. Nastavnik na ploči zapisuje dodatne nove riječi koje učenici trebaju zapamtiti (npr. *elbow* – lakat, *tigh* – bedro). Nakon toga nastavnik pokazuje prvi 'slajd' s glagolima (slika 9), učenici trebaju razvrstati glagole prema dijelu tijela uz koji se povezuju. (npr. *hug* – *arms*; *wink*, *stare* – *eyes*).

**What your body does**

---

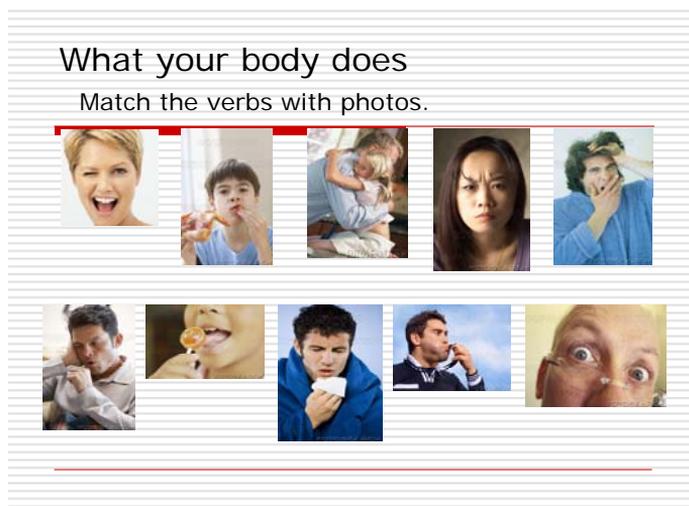
Which parts of the body do you use to:

- hug	- stare
- wink	- whistle
- lick	- yawn
- frown	- cough
- sneeze	- chew

---

SLIKA 9

Nakon što učenici pročitaju svoje odgovore nastavnik pokazuje sljedeći 'slajd' s fotografijama nekoliko lica (slika 10). Učenici trebaju svakoj fotografiji pridružiti jedan od već spomenutih glagola.



SLIKA 10

Posljednji 'slajd' (slika 11) pokazuje točna rješenja, učenici provjeravaju svoje odgovore. Slijedi zadatak iz udžbenika u kojem se ponuđeni glagoli trebaju upotrijebiti u odgovarajućim rečenicama. Nastavnik ostavlja prikazan posljednji 'slajd' kako bi učenici prilikom rješavanja zadatka još jednom mogli provjeriti značenja te lakše zapamtiti nove izraze.



SLIKA 11

## ZAKLJUČAK

Iako korištenje računala i PowerPoint prezentacija u nastavi zahtijeva ispunjavanje određenih tehničkih preduvjeta u školi, oni danas nalaze sve veću primjenu na svim razinama obrazovnoga sustava. PowerPoint prezentacije predstavljaju spoj nekoliko različitih odlika i prednosti te postaju nezamjenjive u nastavnom procesu ispunjavajući zahtjeve suvremenoga načina poučavanja. Spajajući različite vizualne (tekst, tablice, slike, grafikone) i auditivne (tonski zapisi, pjesme, zvučni efekti) elemente prezentacije omogućuju primanje informacija kroz različita osjetila pri usvajanju stranoga jezika.

Posebno u radu s učenicima tinejdžerskoga uzrasta, koji odrastaju okruženi najnovijim tehničkim postignućima, ova tehnika može djelovati na poboljšanje motivacije te ih potaknuti na aktivno sudjelovanje i razvijanje svijesti o različitim stilovima učenja. Gore navedene aktivnosti su, naravno mogle biti i na fotokopiranim radnim listovima, ali su učenici sa znatno većom pozornošću pratili nastavu kada je zadatak prikazan u PowerPointu. Prezentacije su učenicima zanimljive i zabavne, unose raznolikost i predstavljaju odmak od tradicionalnoga načina predavanja.

Naravno, uvođenje i primjena svakoga novoga nastavnoga pomagala uvelike ovisi o spremnosti nastavnika za prihvaćanje promjena. Prije svega potrebno je postići osnovnu razinu računalne pismenosti što zahtjeva uključivanje nastavnika u cjeloživotno obrazovanje, ali i izdvajanje dodatnoga vremena za izradu prezentacija. Danas se nastavnik pri pripremanju za sat više ne može oslanjati isključivo na udžbenik kao glavni izvor informacija nego neprestano mora biti u tijeku s trendovima u obrazovanju i istraživati nove metode i načine koji će najbolje odgovarati njegovima učenicima.

## LITERATURA

- Gallagher, E. V., Reder, M. (2004.-2005.), PowerPoint, Possibilities and Problems.  
URL: <http://teaching.uchicago.edu/pod/pod2/04-05/Gallagher.html> (22.07.2007.)
- Jurković, M. (2007.), handout s radionice 'Writing' održane na Županijskom stručnom vijeću/aktivu u Osijeku.
- Lewis, G. (2004.), Checklist for using PowerPoint in teaching and learning.  
URL: [www.warwick.ac.uk/go/cap/resources/eguides](http://www.warwick.ac.uk/go/cap/resources/eguides) (21.07.2007.)
- Lindstromberg, S. (2004.), Language Activities for Teenagers. Cambridge University Press: Cambridge.
- Montecino, V. (1999.), Creating an effective PowerPoint presentation.  
URL: [www.mason.gmu.edu](http://www.mason.gmu.edu) (21.07. 2007.)
- Mužić, V. Rodek, S. (1987.), Kompjutor u preobražaju škole, Školska knjiga: Zagreb.
- Sečan, A. (2000.), Uvod u MS PowerPoint 2000.  
URL: [www.phy.hr/SAMP/install/prirucnikW230.pdf](http://www.phy.hr/SAMP/install/prirucnikW230.pdf) (22.07.2007.)
- Soars, L. Soars, J. (2003), New Headway Intermediate, Oxford University Press: Oxford.
- Stevanović, M. (2003.), Modeli kreativne nastave, Andromeda: Rijeka.  
URL: [www.enchantedlearning.com](http://www.enchantedlearning.com) (22.07. 2007.)

## **SUMMARY**

### **USING POWERPOINT PRESENTATIONS TO IMPROVE MOTIVATION IN ENGLISH CLASSES IN SECOND GRADE HIGH-SCHOOL**

The article is about using PowerPoint presentation in teaching English especially as a motivational factor when working with teenagers. It also considers advantages and disadvantages of presentations in lessons as well as characteristics of good presentations. Some activities used as motivation for topic introduction have been described here.

Key words: PowerPoint presentation, teaching English to teenagers, motivation, activities overview

Primljeno: 10. rujna 2007.

# PRIKAZI



## UČENJE HRVATSKOGA JEZIKA KAO STRANOGA

**LJUDMILA VASILJEVA I DAMIR PEŠORDA: HORVATSKA MOVA, LAVOV 2007.**

Strani se jezik obično uči pamćenjem gotovih govornih formi, gotovih uobičajenih rečenica, pamćenjem konvencionalnih govornih konstrukcija i uobičajenih dijaloga. Svi se sjećamo kako smo učili engleski: *Good morning. - Good morning. How do you do? ...* Osim uz knjige, učenje je stranoga jezika često popraćeno i zvučnim zapisima, a nerijetko i slikom ili filmom u kojemu izvorni govornici govore tekst. Obično učenje takvih dijaloga povezujemo s učenjem engleskoga, francuskoga, talijanskoga jezika.

Iz tiska je izišla knjiga, jezikoslovni priručnik za učenje hrvatskoga jezika kao stranoga. Dakle, pred nama je knjiga koja strance uči konvencionalnima govornima formama upravo hrvatskoga jezika, ali i hrvatskoj gramatici, leksikologiji, kulturi, turističkim znamenitostima. Ljudmila Vasiljeva i Damir Pešorda napisali su jezikoslovni priručnik za učenje hrvatskoga jezika namijenjen studentima hrvatskoga jezika u ukrajinskom gradu Lavovu. Knjiga se zove *Horvatska mova*. Već po tome što je pogled na hrvatski jezik «iz drugoga kuta», iz kuta stranca, može nas privući kao zanimljivost. Što i kako stranac mora kao temeljno znanje naučiti o hrvatskome jeziku doznajemo od dvoje autora, od profesorice hrvatskoga jezika na Sveučilišnu u Ukrajini, Ukrajinke Ljudmile Vasiljeve i od lektora hrvatskoga jezika, Hrvata Damira Pešorde. Riječ je, dakle, o autorima koji znaju što je bitno za studente hrvatskoga jezika kojima taj jezik nije materinski.

*Horvatska mova* podijeljena u nekoliko većih poglavlja: *Uvodni dio, Osnovni dio, Rječnik, Tekstovi za samostalno čitanje*.

*Uvodni je dio* podijeljen na lekcije od prve do četvrte. U *Uvodnome se dijelu* vježbaju izgovori pojedinih zatvornika i daju se osnovni tipovi rečenica. Obrasci rečenica namijenjeni su vježbanju uporabe prezenta glagola *biti*, uporabe niječnoga oblika glagola *biti*, uporeba priloga i priložnih oznaka, uporabe pridjeva...

U prvoj se lekciji vježba izgovor zatvornika. Primjerice, *b: brat, biti, dobro, bilježnica/ g: gdje, Zagreb, govoriti, izlog/ ž: žito, ždrijebe, žut, nož*. Komentar je autora u ovom dijelu da se zatvornici *ž, š, c* izgovaraju u hrvatskome jeziku mekše nego u ukrajinskom.

U *Uvodnome dijelu* još dobivamo uzorke jednostavnih rečenica u obliku dijaloga, tipa: *Tko je ovo? Ovo je Ana*. Slijede vježbe sličnih tipova rečenica. Na takvim se rečenicama vježba uporaba prezenta glagola *biti* i zamjenice. Stoga vježbe sadrže rečenice s praznim poljima u koje student treba unijeti glagol u prezentu, primjerice: *Ovo...moji prijatelji*.

Druga lekcija sadrži također vježbe za izgovor, ovaj put onih zatvornika koje ukrajinski jezik nema. Tako se vježba izgovor zatvornika *lj* i *ć*, a vježba se i razlikovanje *č* i *ć*. Potom se uče tipovi rečenica s vremenskim, mjesnim i načinskim priložima odnosno s priložnim oznakama, npr. *Kada radi? Prije podne. Kakvo je danas vrijeme? Lijepo*.

Treća lekcija uvježbava razlikovanje *dž* i *đ*. U uzorcima rečenica vježba se niječni oblik glagola *biti* u prezentu te upitne rečenice koje počinju glagolom *biti* u prezentu: *Jesi li ti studentica? Jesam. Je li ovo knjiga? Ne, to nije knjiga, to je bilježnica.* U četvrtoj se lekciji uči izgovor zatvornika *š, ž, c*, a vježbe rečenica odnose se na uporabu pridjeva: *Kakva je vaša soba? Čije je selo veliko?*

*Osnovni* je dio podijeljen na lekcije od prve do dvadeset i sedme. Svaka lekcija *Osnovnoga dijela* sadrži najprije obrazac razgovora, a potom vježbanje sastavljanja rečenica i gramatike. Obrasci su razgovora prilagođeni onima kojima je jezikoslovni priručnik namijenjen: studentima hrvatskoga jezika na Sveučilištu u Lavovu. Svi razgovori složeni su u priču o dolasku hrvatskoga lektora Ivana Dadića na Sveučilište u Lavovu. Događaji su iz lekcije u lekciju poredani kronološki: dolazak lektora zrakoplovom iz Zagreba u Lavov, upoznavanje s kolegama i studentima, upoznavanje s gradom, odlazak kući za Božić, povratak u Lavov s obitelji na početku ljetnoga semestra, izleti po Ukrajini, dolazak ukrajinskih studenata u Zagreb, odlazak lektora na kraju ljetnoga semestra kući. Prvi obrazac razgovora o dolasku hrvatskoga lektora u zračnu luku u Lavovu, doček njegovih kolegica i kolega, slijedi lekcija upoznavanja s kolegama, upoznavanje sa studentima, iznajmljivanje stana, odlazak u kino i kazalište u Lavovu, posjet prijateljima. U osnovnome se dijelu na obrascima razgovora vježbaju uobičajene govorne forme u hrvatskome jeziku, pragmeme u komunikaciji, konvencionalne govorne forme. To je dio u kojem se uči što reći pri prvom susretu, u kafiću, u kinu ili kazalištu, na ulici, u gostima, u gostionici, na izletu. Javljaju se u ovom jezikoslovnom priručniku i obrasci pisama. Na taj se način uglavnom strani jezici danas uče. Valja upozoriti da se tako strani jezik učio i u hrvatskoj povijesti. Upozoriti je da hrvatske gramatike u 18. stoljeću u Slavoniji također imaju obrasce razgovora namijenjene Nijemcima da uče hrvatski jezik i Hrvatima da uče njemački. Naime, u tim su gramatikama autora Blaža Tadijanovića, Matije Antuna Reljkovića, Marijana Lanosovića, Ignjata Alojzija Brlića i dr. usporedno navođeni dijalozi na hrvatskome i njemačkome jeziku, tipične govorne forme oba jezika. Dakle, učenje stranoga jezika kroz dijalog, pitanjima i odgovorima, nije obilježje samo katekizama ili suvremenih jezikoslovnih priručnika za strance. Poznato je u i prošlosti.

Uz konvencionalne govorne forme, uči se u takvim priručnicima s obrascima živa razgovora i gramatika: u *Horvatskoj movi* neke lekcije vježbaju uporabu glagola *biti* i osobnih zamjenica, druge sprezanje glagola, glagolska vremena, glagolske načine, glagolski vid, padeže, uporabu prijedloga, tvorbu riječi itd. Uz gramatiku, vježba se i leksik, frazeologija. Učenje stranoga jezika nezamislivo je bez učenja frazeologije. Na kraju svake lekcije *Osnovnoga dijela* nalazi se kratak tekst koji upoznaje strane studente s običajima i kulturom hrvatskoga naroda, s kulturnim i turističkim odredištima, sa znamenitim Hrvatima. Neke lekcije završavaju i tekstom hrvatskih pjesama s notama. Na kraju knjige nalazi se hrvatsko-ukrajinski abecedni rječnik te *Tekstovi za samostalno čitanje*. To je izbor iz hrvatskih književnih tekstova od srednjovjekovnih, preko pjesama Đore Držića, Ivana Gundulića, Stanka Vraza, Eugena Kumičića, Antona Gustava Matoša, Miroslava Krležu pa do najnovijih.

Kada učimo strani jezik, učimo i način razmišljanja naroda čiji jezik učimo, upoznajemo se s kulturom i postojemo dio kulture toga naroda. Često ne razmišljamo da i stranci kada uče hrvatski jezik zapravo uče ne samo govoriti, nego i misliti hrvatski, govoriti o temama koje zanimaju Hrvate, upotrebljavati hrvatsku frazeologiju,

hrvatske jezične konstrukcije koje se ne mogu naći u drugim jezicima. Knjiga Lj. Vasiljeve i D. Pešorde upravo je takav jezikoslovni priručnik; on uči ukrajinske studente hrvatski govoriti, a onda i hrvatski misliti. Već je to dovoljno da privuče našu pozornost i da nas potakne na razmišljanje i zanimanje. Prva je uloga takvih knjiga naučiti strani jezik domaće studente (učenike), u ovom slučaju taj je strani jezik hrvatski, a domaći su studenti Ukrajinci. Drago nam je da je Sveučilište Ivana Franka u Lavovu i ukrajinsko Ministarstvo znanosti i prosvjete objelodanilo jezikoslovni priručnik koji mlade Ukrajinke uči govoriti, misliti, pa čak i pjevati na hrvatskome jeziku. Jezikoslovni priručnici za učenje stranoga jezika takvoga tipa uvijek uz osnovnu zadaću, jezikoslovnu pouku - zbližuju dvije kulture, dva naroda. Ni ova knjiga nije u tome iznimka.

***Ljiljana Kolenić***

## ALEXANDER BENTHEIM, MONIKA MURPHY-WITT

## PRIKAZ KNJIGE: „ŠTO DJEČACI TREBAJU?“

## „Što dječaci trebaju?“

Knjiga „Što dječaci trebaju?“ *Gräfe und Unzer Verlag GmbH (Izdavač; München, I. izdanje 2007.)*, priručnik je za roditelje koji ima 160 stranica sa sadržajem na početku. Oboje su autora pedagozi. Strukturirana je iz četiri koncizno izložena poglavlja: Muška i ženska obilježja; Život dječaka i njihovi snovi; Odnosi -snažna gledišta-uzori; Pratiti, podupirati, jačati; uz dodatak u kojemu se nalaze adrese i popis literature za daljnju pomoć te pojmovno kazalo.

Navedeni naslovi poglavlja ovoga priručnika govore o raznovrsnosti i aktualnosti tematike te istovremeno otvaraju nova pitanja u području odgoja dječaka. Upravo po tome ovaj je priručnik jedinstven jer su znatno zastupljeniji savjeti za tinejdžere. Poznata je, naime, činjenica da u Njemačkoj, ali i drugim državama postoje listovi za mlade koji su koncipirani prvenstveno za ženski dio populacije. U ovom prikazu nije bilo potrebno analizirati i interpretirati sva podpoglavljia i pitanja koja autori razmatraju, ali ću za ilustraciju spomenuti i upozoriti na neka od njih koja su aktualna i za naše prilike.

Nedostatak ovoga priručnika je u tome što se ne zna koje je poglavlje određeni autor pisao, nego se tek iz stila pisanja da razotkriti o kojem je autoru riječ. Po mom shvaćanju suautorica Monika Witt daleko je liberalnijih svjetonazora od A. Bentheima koja je sklona generalizacijama bez znanstvene utemeljenosti.

U samomu predgovoru autori ističu kako nikad kao danas dječacima nije bilo teže odrastati. Štoviše, govore o «novom slabom spolu» – tinejdžeru. Onaj koga se stalno prisiljava na igranje određenih uloga nema dobrih izgleda za lagodan život. Stoga dječaku treba primjerena potpora. Mora mu se dati prilika da razvije svoju osobnost i da ga se prihvati onakvim kakav je, stavljajući postrani klišeje i pogrješna očekivanja. Autori ističu: «na taj mu način možete pomoći...» (str. 5).

U prvom poglavlju «Muška i ženska obilježja: Što dječaci svakodnevno doživljavaju» autori otvaraju pitanje što zapravo znači biti tipično muški, odnosno tipično ženski tip: «Tko još danas točno zna koje reperkusije imaju zamijenjene uloge?», Dječaci često imaju proturječne uzore; kod kuće, u reklamama, kod prijatelja – svugdje se suočavaju kako sa starim klišejima, tako i s novim shvaćanjem uloga. Autori savjetuju: «Pomozite svom sinu da razvije svoju osobnost. To nije uvijek lako, ali postoje velike šanse» (str. 9). Činjenica je da su sve tzv. razvijene države izgubile patrijahalnu obitelj, da je u porastu permisivni odgoj, a da se djevojčice žele izjednačiti s dječacima sa što većim seksualnim slobodama odnosno promiskuitetom. Podpoglavljie u kojemu se ističe pitanje «Kada je čovjek čovjek?» autori analiziraju povijest uloge roditeljskoga odgoja. Ističu kako je prije sve bilo posve jednostavno. Još do prije 30, 40 godina postojale su opće važeće norme i jasne slike vodilje. Tada je svatko imao svoje mjesto u društvu i kod kuće, svoju točno definiranu ulogu, svoje točno postavljene zadaće. Muškarac je bio hranitelj i glava obitelji u patrijhalnoj obitelji, a žene su se brinule za kuhinju, djecu, crkvu i vjerski odgoj. Bile su nadležne

za kućanske poslove, podređivale se muškom autoritetu i brinule se da djeci, kao „zastupnice“ prenesu očinske odgojne ideale i vrijednosti – a ako to ne uspije, onda bi rekle: «Pričekaj da tata dođe kući!» (str. 11). U tom jasno definiranom svijetu svatko je točno znao gdje pripada. Nije bilo nikakve sumnje kakav treba biti «pravi» muškarac i čijim stopama dječak mora ići da bi i on to postao.

Danas je mnogo drugačije i kompliciranije! U današnjem multikulturalnom društvu ne postoje krute norme i životni koncepti. Dopušteno je ono što se svakom osobno ili njegovoj okolini sviđa. Umjesto označenih puteva i uvedenih istosmjernica postoji mnoštvo mogućnosti i vrijednosti. Razvoj društva ostavio je tragove i na spolnim ulogama. Traži se neovisnost koja nema cijenu. Trajne veze kao i brak postaju sve manje interesantni mladima. U modi je hoping up - neobavezna druženja koja ne uključuju nikakve dublje emocije. Tumači se da je dobra veza ona koje nije prožeta emocijama. Kakve li sve to ima reperkusije kod današnje mladeži i u Hrvatskoj? Interesantno je da takvih istraživanja naprosto nemamo! U podnaslovu «Superman» analizira se što se sve od tinejdžera zahtjeva da bi bio «superman».

#### **Od «novog muškarca» se zahtijeva da bude (str. 21):**

- poslovno uspješan, koji će istovremeno prehranjivati obitelj
- aktivan, dinamičan, ambiciozan
- pokretan, ali istovremeno «dostupan 24 sata dnevno»;
- komunikativan s izraženom emocionalnom inteligencijom i socijalnom kompetencijom
- uvijek spreman za aktivno slušanje
- obziran, dobar partner koji u odnosu nipošto nije dominantan
- maštovit ljubavnik, ponekad nježan, miran, a ponekad vatren, divlji
- sportski tip, ali također i zainteresiran za kulturu i otvoren za različite pothvate
- brižan otac, koji svaku večer u isto vrijeme dolazi kući i provodi dosta vremena sa svojom djecom, igra se s njima, ali se brine i za obveze poput školskih zadaća, obiteljskih večeri i lječničkih termina
- odličan u kućanskim poslovima i kuhanju, voli red i čistoću i spreman je čak i po čistiti kupaonicu
- pravi muškarac, a ne «mekušac» ili «curica»

Autori navode četiri nova tipa muškarca te postotak njihove pripadnosti u sadašnjici: 1. TRADICIONALAN – 17%; 2. MODERAN – 23%; 3. KOMBINIRANI - 18%; 4. NEDEFINIRANI - 42%. Ovdje vrijedi napomenuti da je nejasno odakle su dobiveni rezultati u ovim postotcima.

«Nove muškarce» profesor Peter Wippermann, (kojega autori citiraju u priručniku) u svojoj studiji «Moderni junaci» dijeli na četiri kategorije: 1. SENZIBILAN MUŠKARAC - ne krije svoje osjećaje, u potrazi je za smislom života i za osobnom srećom. Ne boji se očinstva. 2. GALANTNI ZAŠTITNIK – kavalir s urednim životom i velikim samopouzdanjem i snalažljivošću. Najvažniji mu je njegov posao. 3. EGOIST - ekstrovertiran, voli uživati i «živi punim plućima». Traži pozornost pod svaku cijenu. Ima veliki krug prijatelja, ali uživa i u samačkom životu. 4. MODERAN MUŠKARAC - fleksibilan, mobilan, otvoren za nove stvari i uvijek spreman za prihvaćanje novih izazova. Povezuje karijeru i očinstvo i rado dijeli odgovornost za djecu i životno uzdržavanje sa svojom partnericom. Nadalje citiraju, sociologa Waltera Hollsteina «...Muškarci se na izgled mogu označavati kao uspješniji spol, ali sasvim je sigurno da nisu i sretan spol...»

Analizirajući pitanje «mijenja li se situacija dolaskom djeteta?», autori naglašavaju kako se roditelji danas u 95% slučajeva nakon rođenja djeteta vraćaju tradicionalnim podjelama uloga. (Generalizacija u kojoj se autori ne pozivaju na konkretan empirijski podatak). S vremenom je tu podjelu sve teže promijeniti. Tako je još uvijek vrlo mali broj očeva u Njemačkoj koji uzimaju duži godišnji odmor da bi se u potpunosti posvetili svojoj djeci. Također postoje poteškoće oko raspodjele kućanskih i obiteljskih poslova. «Brak i djeca vode k tradicionalnim raspodjelama poslova među spolovima». (Ovaj citat je, zapravo parafrazirano novo mišljenje iz studije «Muški život».)

Mladi očevi sve više postaju ovisnici o posalu, da bi napredovali u karijeri i osigurali svojoj obitelji dobra primanja. U jednoj anketi (na koje se pozivaju autori) 80% ispitanih muškaraca je izjavilo da rade u prosjeku preko 40 sati tjedno. Nije čudno da ih 71% ne može uspostaviti ravnotežu između angažiranosti na poslu i kod kuće, a njih 93% smatra da se pred njih stavlja pretjerani zahtjevi. Ponovno se ne navodi izvor tog istraživanja, kao što je i razvidna ne konzistentnost s obzirom na ranije stavove. Naime, ako smatraju da je neupitan povratak u tradicionalne vrijednosti kako onda suvremeni muškarac kao i žena sve više izbjavaju iz kuće da bi prehranili obitelj i udovoljili zahtjevima novoga tržišta rada. Brza razmjena različitih uloga je za njih jednostavno previše, obavljanje raznih poslova izgleda da nije za njih. Umjesto da budu aktivni očevi oni su sve odsutniji. Mnogi nikada nisu kod kuće na raspolaganju djeci da bi im ispričali priču za «laku noć». Autori navode da skoro 1/5 svih očeva provodi tjedno manje od 10 sati kvalitetnog vremena sa svojom djecom. To je znatno manje od vremena koliko majke provode s djecom ili što bi sama djeca željela. Iz toga razloga autori se ponovno vraćaju na temeljno pitanje: «MOŽEMO LI SPRIJEČITI STARI MODEL ULOGA?» Interpretiraju da bi 82% očeva rado htjeli provoditi više vremena sa svojom djecom. 86% zaposlenih očeva stoga želi fleksibilnije radno vrijeme i radne uvjete koji će se svidjeti njihovoj djeci. (Autori ne donose odakle im ovi rezultati na koje se pozivaju). Smatraju da kada muškarci spoznaju koliko djeca i obitelj obogaćuju njihov život, tek onda su spremniji postavljati nove prioritete u životu. Što je podjela poslova ravnopravnija to je i partnerski odnos bolji, djeca su zadovoljnija i otac je motiviraniji i uspješniji na svom poslu.

U drugom poglavlju: «Život dječaka i njihovi snovi» postavljajući pitanje «Jesu li dječaci danas slabi spol?» ističu kako su današnji tinejdžeri prgavi, svadljivi, da se tuku više nego djevojke. Razlog tomu vide u tom što ih se gura u nepovoljne životne uvjete te da se pred njih stavlja proturječna očekivanja. Tko naglašava mane, previđa da je svaki dječak jedinstven i da mu je potrebno samo malo razumijevanja da bi se optimalno razvio. Pored toga ističu da samo 14 sati tjedno (ako i toliko) djeca danas provode izvan kuće u slobodnom vremenu. Nije ni čudno što dječja pretilost postaje sve veći problem. Problem je u nedostatku prostora za igranje i ograničenom životnom prostoru. Posebno je dječacima za normalan duhovni i tjelesni razvoj potrebno puno kretanja i bavljenja raznim aktivnostima. Danas gotovo uopće nema takvih prostora na kojima bi se djeca mogla slobodno kretati. O pravljenu kućica na drveću ili raznih skrovišta u šumama dječaci danas mogu samo sanjati. Ponekad te snove osvaruju na izletima ili praznicima na selu, a sve više ih bježi u virtualnu ovisnost. Djeca su osuđena na igranje u svojim, ne uvijek velikim, sobama ili ispred kuće, ali pod uvjetom da budu tihi i ne uznemiravaju osjetljive susjede. Odlazak dalje od kuće, gdje nitko ne može paziti na njih, nije siguran. Iako istraživanja pokazuju da se dječaci više udaljuju od kuće i igraju bez nadzora nego

što to rade djevojčice njihovih godina, taj prostor za igru nije ni upola toliki koliki je bio kod ranijih generacija.

Sinovi tako danas žive kao tigrovi u kavezu, stalno se suočavajući s vanjskim ograničenjima. Nije ni čudno da se mnogi od njih svim snagama bore da bi si napokon osigurali više prostora za igru. «lako se podjela zadaća među dječacima i djevojčicama dosta promijenila i još samo neki muškarci idu u lov, ipak kreću se na različitim prostorima» (dr. Claudia Quaiser-Pohl, liječnica i psihologinja, dr. Kirsten Jordan, neurobiologinja). Autori dalje ističu koji su učestali problemi i nedostaci s dječacima; oni su glasni, divlji i najčešće idu svima oko sebe na živce, vole se svađati i često se tuku, kao da su programirani za konflikte. Često čujemo majke, odgojiteljice i učiteljice kako u isti glas viču: «S dječacima uvijek problemi!» Ovo je nedopustiva generalizacija, tim više što živimo u vremenu gdje se nerijetko djevojčice «nasiljem» bore za svoja «prava».

Ako je vjerovati optužbama, dječaci su «težak» spol. Nekada su sinovi bili ponos obitelji. Očevi su čeznuli za nasljednikom. U međuvremenu sve više roditelja želi imati kćer jer što se tiče puberteta, njih je lakše odgajati. Danas se govori o «jadnim dječacima» i o «novom slabom muškom spolu». Moglo bi se reći da je to glavna teza koja se prelama kroz sva poglavlja knjige.

Autori smatraju da se u analizi tinejdžera moraju uzeti u obzir slijedeće specifičnosti: (str. 94)

1. **Dječaci se razvijaju drukčije od djevojčica** – tjelesno, duhovno i socijalno. Djevojčice su već od rođenja zrelije i do puberteta se smatraju za dvije godine naprednijima od muškaraca.
2. **Dječaci su često žrtve nepovoljnih životnih uvjeta.** Presudno je zanemarena uloga u tzv. suvremenoj obitelji.
3. **Roditelji i okolina konstantno imaju proturječna očekivanja od njih.** Tako se dječaci ponašaju čas prema tradicionalnim slikama, a čas prema modernim zahtjevima nove slike čovjeka. Posljedica je te dileme opet jedno ponašanje koje se ocjenjuje više kao pozitivno nego kao negativno. Ovakvo se paušalno mišljenje o sinovima nažalost podupire u životnoj svakodnevnici.

Što dječaci žele: junake i uzore, hijerarhiju i pravila, izazove i opasnosti, velike grupe, natjecanja i konkurenciju i aktivne igre bez mnogo kretanja? S ovom konstatacijom možemo se složiti jer mladi danas sve više preferiraju zabave u kojima će biti samo pasivni konzumenti.

Na pitanje imaju li dječaci više poteškoća u školi, odgovaraju da djevojčice bolje prolaze tijekom cijelog školovanja. Od ukupnog broja djece koja su izbačena iz škola 60% su dječaci. Dječaci češće moraju ponavljati razred, a 68% dječaka izostaje iz škole. Oni imaju u pravopisu većih problema od djevojčica. Sve manje dječaka pohađa gimnazije. U uspjehu iz predmeta kao što su matematika i prirodne znanosti djevojke su sustigle dječake. Činjenicu da dječaci zaostaju za djevojčicama, što se tiče uspjeha iz stranih jezika i njemačkog jezika, znanstvenici objašnjavaju razlikama u sazrijevanju. Dječaci kasnije nauče govoriti, kasnije obogate svoj riječnik i nesigurniji su u izražavanju. (Sve ove generalizacije nisu popraćene suvremenim istraživanjima, tj. eventualna istraživanja kao izvori ovdje nisu navedeni.)

Naglašena je činjenica kako su dječaci inače po sebi nasrtljivci, ljubitelji opasnosti, spremni riskirati, orijentirani k hijerarhiji, timski igrači, «razbijači», traže naklonost, kreativni, radoznali, asocijalni i bezobzirni, nervozni i snalažljivi. Ovdje je

neshvatljivo s koliko neutvrđenih generalizacija autori prilaze jednom spolu. Interesantno je da autori samo nižu ove osobine mladih ne pozivajući se na empirijske nalaze.

U trećem poglavlju pod nazivom: «Odnosi - snažna gledišta - uzori» autori ističu u pet glavnih točaka što dječaci trebaju za svoj razvoj:

1. Pratinju - da se mogu osjećati važnima
2. Odnose - da stvaraju socijalnu sigurnost
3. Snažna gledišta – što sugerira da nemaju čvrstih «uzora»
4. Izazove - da se mogu isprobati u svim izazovima suvremenog doba
5. Muške uzore, odnosno ideale - da mogu orijentaciju pronaći u socijalnoj okolini, posebno u športu.

*Autori u četvrtom poglavlju ističu i savjete za oba roditelja kako najbolje odgojiti svoga sina: «Pratiti – podupirati – jačati», što je i naslov ovog poglavlja. S time se doista možemo složiti s njima jer je mladima danas upućeno previše kritike i pokude, a premalo pohvale i podrške. Stoga možemo reći da je pratiti, podupirati, jačati i ohrabrivati geslo ove knjige - priručnika.*

*Autori citiraju i američkog psihologa dr. Williama F. Pollacka koji kaže: «Pravi dječaci moraju znati da mi pozdravljamo sve njihove strane i da ih volimo onakve kavi oni jesu».*

Autori ističu glavne i najpoželjnije savjete za ulogu oca: imati vremena za vlastito dijete, odabrati sa sinom zajednički hoby, imati granice u komunikaciji, imati pravila za ponašanje. Otac mora imati suosjećanja za sinovljeve «probleme». Otac treba stvarati klimu povjerenja i otvorenu komunikaciju, uočavati sinovljeve poteškoće, tj. pokušati pripadati njegovom «svijetu». Bit je, dakle, u izgradnji međusobnoga povjerenja i povjerenja koje je sve više pokidano zbog načina života kako ga danas konzumiraju i očevi i sinovi.

**Marijan Ninčević**

**LJUDMILA VASILJEVA, DAMIR PEŠORDA: HRVATSKI JEZIK****(Хорватска мова, Lavov, 2007., prikaz)**

Drugo prošireno izdanje udžbenika *Hrvatski jezik (Хорватска мова)*, nastaloga u suautorstvu Ljudmile Vasiljeve i Damira Pešorde, značajan je jezikoslovni doseg i doprinos hrvatskoj i ukrajinskoj jezikoslovnoj javnosti, ali i sredstvo osvještavanja i jačanja veza, kako onih kulturno-civilizacijskih, tako i onih jezikoslovnih, među tim dvjema zemljama. Osobito je važno istaknuti kako su recenzentima, uz ukrajinske, prof. dr. se. S. M. Medvid -Pahomovu i doc. se. T. Prisežnija, i hrvatski profesori, doktori znanosti Milorad Nikčević s Filozofskoga fakulteta u Osijeku te Josip Silić s Filozofskoga fakulteta u Zagrebu.

Profesorica je doktorica filoloških znanosti Ljudmila Pavlivna Vasiljeva objavila preko stotinu radova te prijevoda s ukrajinskoga na hrvatski jezik. Doktorirala je 2003. godine s temom *Slavenski jezici*, a njezini se znanstveni interesi tiču osobito jezikoslovnoga te sociojezikoslovnoga opisa hrvatskoga, srpskoga, slovenskoga te ostalih slavenskih jezika, njihovih metodika, slavenske kulture te srednjoslavenskih kulturnih uzajamnosti. Damir Pešorda njezin je višegodišnji suradnik koji je u razdoblju od 1997. do 2001. godine bio lektorom hrvatskoga jezika na Nacionalnom univerzitetu Ivana Franka u ukrajinskome Lavovu. Predavač je hrvatskoga jezika u Tehničkoj školi Fausta Vrančića u Zagrebu, a njegovi se znanstveni interesi osobito tiču područja teorije književnosti i hrvatskoga jezika.

Iako namijenjen studentima ukrajinskih sveučilišta, na kojima se hrvatski jezik uči već dvjesto i osamdeset godina, udžbenik je prikladan svim dobnim skupinama, kao i za samostalno učenje i usvajanje hrvatskoga jezika izvan onoga organiziranoga u obrazovnim ustanovama, ali i, zbog svoje univerzalnosti, i učenicima koji nisu pripadnici ukrajinskoga naroda.

Udžbenik *Hrvatski jezik* tematski je koncipiran oko boravka imaginarnoga hrvatskoga lektora Ivana Dadića u Ukrajini te donosi svakodnevne međuljudske komunikacijske situacije - od samoga dolaska i upoznavanja, situacija u frizerskome salonu, banci, u gostima, preko studentskoga života, znanosti, kulture, ekskurzija i dr. Posebna je uloga dodijeljena temama usko vezanima uz zavičaj, povijest i kulturu hrvatskoga naroda prikazanih u suodnosu sa životima Ukrajinaca. Kroz nastavne je tekstove, temeljene na osnovnim svakodnevnim komunikacijskim situacijama prikazana hrvatska, ali i ukrajinska svakodnevica. Sve lekcije udžbenika zajedno sačinjavaju jednu cjelovitu priču, a u posljednjoj je lekciji autotematiziran sam udžbenik.

Udžbenik je podijeljen na pet cjelina. Prvu cjelinu čini autorski predgovor *ВСТУП (Uvod)*, podnaslovljen kao *ПЕРЕДМОВА* i pisan na ukrajinskome jeziku. *ВСТУПНА ЧАСТИНА (Uvodni dio)* dio je udžbenika sastavljen od četiriju lekcija (*УРОК*) kojima prethodi teorijsko upoznavanje učenika s hrvatskom abecedom (*ХОРВАТСЬКИЙ АЛФАВИТ*), izgledom velikih i malih tiskanih slova (*ДРУКОВАНИ*

ЛИТЕРИ), vokalima (ГОЛОСНІ ЗВУКИ), konsonantima (ПРИГОЛОСНІ ЗВУКИ), naglaskom (НАФОЛОС), ortografijom (ОРФОГРАФІЯ), pisanjem riječi s velikim početnim slovom (НАПИСАННЯ СЛІВ З ВЕЛИКОЇ ЛІТЕРИ), rastavljanjem riječi na slogove (ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕНОСУ СЛІВ), nekim obilježjima razgodaka (ОСОБЛИВОСТІ ПУНКТУАЦІЇ), imeničkim rodovima (РІД ІМЕННИКІВ) te određenim i neodređenim oblicima pridjeva (ПОВНА ТА КОРОТКА ФОРМИ ПРИКМЕТНИКІВ), a sve u odnosu prema ukrajinskome jeziku. Navedeni je dio pisan na ukrajinskome jeziku. Na početku svake od uvodnih četiriju lekcija (str. 11. - 22.) nalaze se *Vježbanja za izgovor* u kojima se osobita pažnja posvećuje fonetsko-fonološkim osobitostima hrvatskoga jezika, to jest izgovoru hrvatskih fonema te njihovoj usporedbi s istim ili sličnim ukrajinskim. *Upamtite oblike (glagola, biti u prezentu /niječne oblike glagola biti u prezentu)* i *Upamtite utorce rečenica* posebno su grafički istaknuti dijelovi u kojima se naglasak stavlja na usvajanje i reprodukciju morfoloških, odnosno sintaktičkih, ali i leksičkih osobitosti hrvatskoga jezika. Oznakom je *Pozor* posebno upozoreno na neka izgovorna i pravopisna pravila, na primjer na razliku prilikom izgovora hrvatskih i ukrajinskih fonema te na rečenični položaj enklitičkih prezentskih oblika glagola biti. Od brojem označenih zadataka i vježbi uvijek se prvi odnose na vježbanje pravilnoga izgovora zadanih rečenica usko vezanih uz ranije dan jezični i gramatički materijal. Zadatci koji slijede od učenika zahtijevaju postavljanje pitanja vezanih uz određeni tekst, odnosno odgovaranje na postavljena pitanja te unošenje odgovarajućih izostavljenih riječi u rečenične konstrukcije (primjerice *Uvrstite niječne oblike glagola biti, Stavite određeni ili neodređeni oblik pridjeva*) pri čemu je naglasak na vježbanju i usvajanju morfologije, ali i leksika hrvatskoga jezika. Posljednji je zadatak u svakoj od uvodnih lekcija redovito zadatak *Prevedite*, u kojemu se od učenika traži prijevod teksta s ukrajinskoga na hrvatski jezik.

*ОСНОВНА ЧАСТИНА (Osnovni dio)* treći je dio udžbenika i sastoji se od dvadeset i sedam lekcija raspoređenih od 22. do 218. stranice. Na početku svake lekcije nalazi se dijaloški tekst lingvometodičkoga predloška koji predstavlja osnovni naobrazbeni gramatički i leksički materijal. Dio *ІДІОМИ І ФРАЗИ* odmah iza teksta donosi popis novih fraza i izraza te njihov prijevod na ukrajinsku ćirilicu (osobno smatram kako je prilikom pisanja naziva dijela lekcije trebalo ostati dosljedan latiničnomu pismu i hrvatskomu jeziku, kako je to bilo u prethodnim slučajevima). Svaka se lekcija sastoji od dvaju tekstova. Drugi, dodatni monološki tekst logično nadopunjuje dijaloški tekst s početka lekcije te omogućuje usvajanje novih činjenica i leksičkih sklopova. U osnovnom su dijelu zadatci i vježbe mnogo opširniji pa nakon već uobičajenih zadataka u kojima se traže odgovori na pitanja vezana uz prethodni tekst, nadopuna rečenica upotrebljavajući određeni gramatički oblik, postavljanje pitanja prema danomu uzorku, prevođenje teksta s ukrajinskoga na hrvatski jezik, slijede zadatci u kojima je potrebno izmisliti nove rečenice upotrebljavajući novonaučene riječi i oblike, napisati sažetak prethodne lekcije, prevesti novi, dodatni tekst lekcije s hrvatskoga na ukrajinski jezik, prepričati dani tekst ili ispričati nešto iz osobnoga iskustva (*Napišite recept svog omiljenog jela. Sastavite jelovnik za prijatelje (za neprijatelje).*., *Prisjetite se kakva zanimljiva događaja iz svog života koji je vezan za Vaš sastanak s divljom životinjom. Komentirajte taj događaj.*.. U takvim vježbama i zadacima do izražaja osobito dolaze učenička kreativnost, samostalnost i maštovitost. Ponekad je zadano naučiti kakav tekst napamet (primjerice *Pročitajte pjesmu i prevedite na*

*ukrajinski jezik. Naučite napamet.*). Svaka lekcija sadrži posebno uokviren i istaknut dio *Upamtite* (primjerice *Prezent glagola imati, Konjugacija glagola (prezent)*) u kojemu se ujedno daje prijevod i objašnjenje novih gramatičkih pojmova.

Preko tekstova učenici imaju priliku doživjeti i spoznati Hrvatsku u svoj njezinoj punini i cjelokupni identitet njezinoga naroda. Objašnjenje gramatičkih pravila temelji se na potpuno suvremenim tekstovima bliskim razgovornomu stilu hrvatskoga standardnoga jezika. Zbog naglašenoga sinkronijskoga načela pri odabiru tekstova, to jest vođenja računa o njihovoj tematskoj suvremenosti, tekstovi su i radni materijali vrlo bliski učeniku i vremenu u kojemu se recipiraju. Tematska je dijakronija poštovana samo u nekima od takozvanih dodatnih tekstova, kao što su *Prva štedionica, Ljudevit Gaj ili Slavite žene u hrvatskoj povijesti*.

Svaki je od tekstova popraćen prikladnom fotografijom koja sadržajno korespondira s danim tekstom.

U izrazito korelacijski usmjerenome *Hrvatskom jeziku* zadatci i tekstovi osmišljeni su vrlo pažljivo i maštovito pa udžbenik služi i interdisciplinarnom upoznavanju i proučavanju hrvatske zemlje – od njezine kulture, običaja, povijesti, zemljopisnih obilježja do, naravno, jezika. Iako vrlo konkretni i logički i sadržajno vezani uz lingvometodičke predloške koje pojedina lekcija donosi kao svoje sastavne dijelove, pitanja i zadatci ostavljaju dovoljno prostora učeničkoj mašti i kreativnosti. Osobito su iscrpni, posebice kako udžbenik odmiče prema kraju, što je i razumljivo i u skladu je s očekivanim stečenim znanjem učenika hrvatskoga jezika. Gradivo je programski raščlanjeno na manje jedinice, no informacije se razvijaju u koncentričnim krugovima. Usporedno se uče glagolski, padežni, zamjениčki i drugi oblici te usvajaju nove riječi i sintagme.

Iako se udžbenik velikim dijelom oslanja na učeničku reprodukciju naučenoga, njeguje i produktivni stvaralački i istraživački tip, koji posebno dolazi do izražaja prilikom rješavanja zadanih zadataka. *Autori su vodili računa da se putem sadržaja vježbi i zadataka spiralnovertikalno usvaja bogatstvo i nijanse hrvatskoga leksika, njegovi semantički rasponi i idiomi.*<sup>1</sup>

*Rječnik (СЛОВНИК)* na šezdeset i pet stranica (od 219. do 284. stranice) sadrži preko dvije tisuće i petsto riječi koje se pojavljuju u obrađivanim lekcijama i dodatnim tekstovima. U *Rječnik* nisu ušli gramatički pojmovi koji su objašnjeni unutar lekcija u kojima su se pojavljivali. Natuknička je strana hrvatska i pisana je latinicom, dok su objašnjenja dana na ukrajinskome jeziku ćirilicom. Svaka natuknica sadrži gramatičku odrednicu te jednu ili više istovrjednica na ukrajinskome jeziku. U objašnjenjima natuknica dane su i neke karakteristične sveze riječi, a vrlo je vrijedna i pohvalna činjenica što je svaka natuknica obilježena odgovarajućim naglaskom hrvatskoga standardnoga jezika.

*Tekstovi za samostalno čitanje (ТЕКСТИ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ЧИТАННЯ)* izbor su iz bogatoga nacionalnog filološkoga blaga, a zastupljeni su tekstovi od samih početaka hrvatske pismenosti, to jest od srednjovjekovlja pa do suvremenoga hrvatskoga pjesništva.

<sup>1</sup> Kurzivom su označeni izvadci iz recenzije drugoga izdanja udžbenika *Hrvatski jezik* preuzeti s 284. stranice knjige *Komparativna filološka odmjeravanja* prof. dr. se. Milorada Nikčevića, izdane 2006. u Osijeku i Cetinju.

Premda je uvrštavanjem povijesnih tekstova pridoneseno uspostavljanju sinkronijske i dijakronijske vertikale, neki su od tekstova jezično teško razumljivi i suvremenomu izvornom govorniku hrvatskoga jezika pa stoga možda i nisu najbolji izbor (na primjer tekst *I pomisli kneza Novaka*), no lijepo je što se vodi računa o povijesti i tradiciji. Možda je subjektivnost pri odabiru tekstova trebalo potisnuti u drugi plan, a malo više računa povesti o objektivnosti odabira, to jest o antologičnosti i reprezentativnosti pojedinih tekstova, iako sami autori ističu kako im to niti nije bila namjera.

Uz neke od navedenih tekstova davana su uvodna objašnjenja ispred odabranoga ulomka, kao i objašnjenja manje poznatih riječi. Smatram, ako se već započelo s davanjem objašnjenja, onda je to bilo potrebno provesti dosljedno u svim tekstovima.

*Dnevnik Cvijete Zuzorić* možda bi bilo bolje smjestiti u razdoblje postmodernizma, kojemu nastankom i pripada, a ne u razdoblje renesanse, koju tematski obrađuje.

*Sadržaj (3МИСТ)* udžbenika pisan je ćirilicom na ukrajinskome jeziku. Uz svaku lekciju donosi nazive temeljnoga i dodatnoga teksta lekcije pisane latinicom na hrvatskome jeziku te ćirilicom i na ukrajinskome jeziku pisan kratak opis obrađenoga jezičnoga gradiva.

Unatoč svim pohvalama, udžbeniku su se potkrale i neke, vjerojatno lektorske pogriješke. Bilo bi bolje ostati dosljedan i pisati latinicom na hrvatskome jeziku (u primjeru naziva dijela lekcije *ДИЮМИ І ФРАЗИ*) nego miješati dva jezika i dva pisma te neke internacionalne nazive, za koje postoji zamjena, zamijeniti odgovarajućim hrvatskim (bolje bi bilo koristiti naziv osobne umjesto lične zamjenice, sprezanje umjesto konjugacija glagola). Neke su pogriješke čisto leksičke prirode, kao u primjerima pitanja *Tko je uradio zadaću?*, *Komu su načinu pripovijedanja skloniji studenti?*, ili uporabi oblika rodoljubive umjesto rodoljubne pjesme, kao i u primjeru rečenice *Pročitajte i upamtite informaciju povjesničara i geografa Suzane Pešorde o hrvatskim znamenitostima, u kojoj nisu uporabljeni odgovarajući mocijski parnjaci. Redosljed riječi u rečenici ponekad nije u skladu s pravilima hrvatskoga standardnoga jezika (primjerice u rečenicama Jesu li dobila poklone djeca u obitelji Dadić? i Kome šalje čestitke obitelj Dadić?), a pisanje je osobne zamjenice prilikom obraćanja učenicima u zadatcima neujednačeno (Kakav je vaš odnos prema kloniranju i klonovima?, Opišite u nekoliko rečenica kako Vi dočekujete goste.).*

Ovaj grafički besprijeckorno oblikovan i dotjeran udžbenik omogućuje korisniku posebno lako korištenje i snalaženje. Udžbenik nije dodatno opremljen metodičkim pomagalicama, poput audiokasete ili compactnoga disca, što bi se od tako moderno koncipiranoga i osmišljenoga udžbenika možda i moglo očekivati.

*Hrvatski jezik* originalno i univerzalno metodičko ostvarenje, oblikovano na zanimljiv i humorističan način, koje je ujedno udžbenik, čitanka, vježbenica i rječnik. Primjerenost vremenu u kojemu je nastao jedna je od njegovih najznačajnijih osobina. Udžbenik *Hrvatski jezik* koncipiran je tako da je njegovom korisniku omogućeno stjecanje osnovnih znanja na svim jezikoslovnim razinama (fonetsko-fonološkoj, morfološkoj, sintaktičkoj, leksičkoj). Sačinjen je konzistentno da zadovolji nekoliko razina: razinu funkcionalne obrazovanosti odraslih, razinu primjerenosti, razinu strukturalnosti hrvatskoga jezika, razinu govorne komunikativnosti, kulturološku razinu i na koncu razinu intermedijalnosti. Prilikom sastavljanja i odabira tekstova ispoštovani su estetski, spoznajni, etički, idejni te kriterij nacionalnoga značaja. Možda bi ovaj tekst bilo najprikladnije završiti opet citirajući recenziju prof. dr. sc. Milorada Nikčevića:

S metodičkog stajališta imponira i raznovrsnost žanrovskih tekstova koji su u udžbeniku odabrani veoma promišljeno, od povijesnih, kulturoloških, beletrističkih (umjetničkih), zemljovidnih, privrednih i slično. Zapravo, autori su nastojali takvim putem recepcije predočiti bogatstvo i razvoj povijesno-civilizacijskih stečevina hrvatskog čovjeka i naroda koji u svom duhovnom habitusu imaju sličnosti i s jezičnom i duhovnom kulturom ukrajinskog čovjeka i naroda. Sve to samo sobom govori da će udžbenik «Hrvatskog jezika za Ukrajince» ovakvom koncepcijom postići u svom krajnjem cilju: obrazovne i odgojne, a stoje najvažnije i svoje funkcionalne (spoznajne) zadaće.

**Jelena Ribarić**