

**ŽIVOT I ŠKOLA**  
**LIFE AND SCHOOL**

**Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja**

Journal for the Theory and Practice of Education

Osijek, 2008.

Članci objavljeni u ovom časopisu referiraju se i registriraju u:  
*The articles appearing in this Journal are abstracted and indexed in:*

MLA INTERNATIONAL BIBLIOGRAPHY, New York, USA  
EBSCO Publishing, Editorial Department, Massachusetts, USA

On-line inačica časopisa na web stranici:  
*On-line version of the journal on the web address:*

<http://hrcak.srce.hr>

<http://ffos.hr>

Tiskanje časopisa pomaže  
Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske

## KAZALO

### TEORIJSKI PROBLEMI I RASPRAVE

<b>MARKO JURIČIĆ</b> UČITELJEVO ZADOVOLJSTVO TEMELJNIM ČIMBENICIMA IZVANNASTAVNIH AKTIVNOSTI .....	9 - 26
<b>VUČINA ZORIĆ</b> SOKRATOVA DIJALOŠKA METODA .....	27 - 40
<b>SANJA SIMEL</b> BAJKOVITI MOTIVI I MOTIVI BAŠTINE U ZBIRCI PRIČA NADE IVELJIĆ: „ŠESTINSKI KIŠOBRAN“ .....	41 - 60
<b>BRUNO ĆURKO</b> <b>IVANA KRAGIĆ</b> FILOZOFIJA ZA DJECU – PRIMJER „MALE FILOZOFIJE“ .....	61 - 68
<b>INA REIĆ - ERCEGOVAC</b> <b>TONČA JUKIĆ</b> SURADNIČKO UČENJE U RAZREDNOJ NASTAVI .....	69 - 80
<b>JADRANKA NEMETH – JAJIĆ</b> METODIČKA INTERPRETACIJA NAZOROVE „HALUGICE“ .....	81 - 92

### IZ PRAKSE

<b>ZLATA HOSU</b> PROJEKTNNA NASTAVA, SAČUVAJMO ZDRAVE ZUBE .....	95 - 102
<b>MARIJA ŠAG</b> PRIMJER PROJEKTNE NASTAVE: POVIJEST HRVATSKOGA JEZIKA OD POČETAKA PISMENOSTI DO KRAJA 15. STOLJEĆA .....	103 - 112
<b>VUČINA ZORIĆ</b> PROVJERA I OCJENJIVANJE ZNANJA UČENIKA U NASTAVI FILOZOFIJE U SREDNJOJ ŠKOLI .....	113 - 126
<b>VESNA CRNKOVIĆ - NOSIĆ</b> GOVORNA INTERPRETACIJA TEKSTA .....	127 - 138

<b>IVANA PEPIĆ</b> NA RUBU JEZIKA – ŽARGON.....	139 - 146
<b>VESNA KOSTOVIĆ – VRANJEŠ</b> <b>MAJA LJUBETIĆ</b> „KRITIČNE TOČKE“ PEDAGOŠKE KOMPETENCIJE UČITELJA .....	147 - 162
<b>VILMICA KAPAC</b> ZNAJANJA I STAVOVI NASTAVNIKA O ŠKOLSKOM OCJENJIVANJU .....	163 - 172
<b>GORAN LIVAZOVIĆ</b> PEDAGOŠKO RAZVOJNO-SAVJETOVNA DJELATNOST S ASPEKA PRIMJENE INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKE TEHNOLOGIJE .....	173 - 184
<b>PRIKAZI</b>	
<b>MILICA LUKIĆ</b> KOMUNICIRAM DAKLE JESAM, Irena Vodopija, Dijete i jezik ..... Od riječi do SMS-a, Matica hrvatska Ogranak Osijek, Osijek, 2007., 186 str.	187 - 190
<b>MARINKO LAZZARICH</b> RAZIGRANI MRAK, Ljubica Kolarić – Dumić, Ja se mraka ne bojim Adamić, Rijeka, 2008.	191 - 193
<b>IRENA VODOPIJA</b> KOMUNIKACIJA U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA Suvremeni pristupi poučavanju u osnovnim i srednjim školama ..... Monografija, Marijana Češi, Mirela Barbaroša – Šikić Naklada Slap, Agencija za odgoj i obrazovanje, 2007.	194 - 198
<b>JOSIPA MALNAR</b> ZLATNI DANCI 10 – ŽIVOT I DJELO(VANJE) SUNČANE ŠKRINJARIĆ (Međunarodni znanstveni skup ZLATNI DANCI 10, 10. i 11. travnja 2008., Filozofski fakultet Osijek)	199 - 202
<b>KATARINA BRKIĆ</b> PEPELJUGA, Dječje kazalište Branka Mihaljevića ..... Osijek, 10. travnja 2008.	203 – 204
<b>ZLATNI DANCI 11 – ŽIVOT I DJELO(VANJE) NADE IVELJIĆ</b> Prvi poziv za međunarodni znanstveni skup (Osijek, 2. i 3. travnja 2009.) .....	205

## TABLE OF CONTENTS

### THEORETICAL PROBLEMS AND DISCUSSIONS

<b>MARKO JURIČIĆ</b> TEACHER SATISFACTION WITH THE MAIN ASPECTS OF EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES .....	9 - 26
<b>VUČINA ZORIĆ</b> SOCRATIC DIALOGUE METHOD .....	27 - 40
<b>SANJA SIMEL</b> FAIRYTALE AND HERITAGE MOTIFS IN NADE IVELJIĆ: ŠESTINSKI KIŠOBRAN .....	41 - 60
<b>BRUNO ĆURKO</b> <b>IVANA KRAGIĆ</b> PHILOSOPHY FOR CHILDREN – THE CASE STUDY OF LITTLE PHILOSOPHY .....	61 - 68
<b>INA REIĆ - ERCEGOVAC</b> <b>TONČA JUKIĆ</b> COOPERATIVE LEARNING IN CLASS TEACHING .....	69 - 80
<b>JADRANKA NEMETH – JAJIĆ</b> METHODOLOGICAL INTERPRETATION OF NAZOR'S „HALUGICA“ .....	81 - 92
<b>FROM PRACTICE</b>	
<b>ZLATA HOSU</b> PROJECT TEACHING – KEEP YOUR TEETH HEALTHY .....	95 - 102
<b>MARIJA ŠAG</b> CASE STUDY OF PROJECT TEACHING – PROJECT: HISTORY OF THE CROATIAN LANGUAGE FROM THE BEGINNINGS OF LITERACY TO 15TH CENTURY .....	103 – 112
<b>VUČINA ZORIĆ</b> TESTING AND ASSESSMENT OF PHILOSOPHY IN SECONDARY SCHOOLS .....	113 - 126
<b>VESNA CRNKOVIĆ - NOSIĆ</b> ORAL PRESENTATION OF LITERARY TEXTS .....	127 - 138

<b>IVANA PEPIĆ</b> ON THE VERGE OF LANGAUGE - JARGON .....	139 - 146
<b>VESNA KOSTOVIĆ – VRANJEŠ</b> <b>MAJA LJUBETIĆ</b> 'CRITICAL POINTS' OF TEACHERS' PEDAGOGICAL COMPETENCE .....	147 – 162
<b>VILMICA KAPAC</b> TEACHERS' KNOWLEDGE AND SKILLS ABOUT ASSESMENT .....	163 - 172
<b>GORAN LIVAZOVIĆ</b> PEDAGOGICAL EXTENSION SERVICE FROM THE PERSPECTIVE OF USING ICT .....	173 - 184
<b>REVIEWS</b>	
<b>MILICA LUKIĆ</b> I COMMUNICATE, THEREFORE I AM, Irena Vodopija, Dijete i jezik Od riječi do SMS-a, Matica hrvatska Ogranak Osijek, Osijek, 2007., 186 str.	187 - 190
<b>MARINKO LAZZARICH</b> PLAYFUL DARKNESS I am afraid of the dark, Ljubica Kolarić – Dumić Ja se mraka bojim, Adamić, Rijeka, 2008. ....	191 - 193
<b>IRENA VODOPIJA</b> COMMUNICATION IN CROATIAN LANGUAGE TEACHING .....	194 - 198
Current Teaching Approaches in Primary and Secondary Schools Monograph, eds. Marijana Češi, Mirela Barbaroša- Šikić Slap Publishing and Agency for Education, 2007	
<b>JOSIPA MALNAR</b> ZLATNI DANCI 10 – LIFE AND WORK OF SUNČANA ŠKRINJARIĆ .....	199 - 202
(Međunarodni znanstveni skup ZLATNI DANCI 10, 10. i 11. travnja 2008., Filozofski fakultet Osijek)	
<b>KATARINA BRKIĆ</b> CINDERELLA, Children' Branko Mihaljević .....	203 - 204
Osijek, 10. travnja 2008.	
<b>ZLATNI DANCI 11 – LIFE AND WORK OF NADA IVELJIĆ</b> First call for papers for the international conference (Osijek, 2-3 April 2009)	205

**TEORIJSKI PROBLEMI**

**I RASPRAVE**

**THEORETICAL PROBLEMS**

**AND DISCUSSIONS**





**Marko Jurčić**

## UČITELJEVO ZADOVOLJSTVO TEMELJNIM ČIMBENICIMA IZVANNASTAVNIH AKTIVNOSTI

**Sažetak:** Zadovoljstvu učitelja razredne nastave temeljnim čimbenicima izvannastavnih aktivnosti (potpora od strane školske uprave, samostalnost u izboru programa, uključenost učenika, stručno usavršavanje) kao pokretačima u oblikovanju i realizaciji programa, u ovome se radu pristupilo s teorijskoga i empirijskoga stajališta. U teorijskome dijelu rada temeljni čimbenici izvannastavnih aktivnosti razmatrani su na temelju relevantne literature, a u empirijskome su dijelu prikazane konceptualne osnove istraživanja zadovoljstva učitelja temeljnim čimbenicima izvannastavnih aktivnosti. Istraživanje je provedeno u četiri županije (Međimurska, Varaždinska, Koprivničko-križevačka i Krapinsko-zagorska) - 9 gradskih i 12 prigradskih osnovnih škola na uzorku od 132 učitelja (7 učitelja i 125 učiteljica). S obzirom na spol, radno iskustvo, razred i vrstu škole, utvrđena je statistički značajna razlika u zadovoljstvu ispitanika pojedinim temeljnim čimbenicima izvannastavnih aktivnosti. Zaključak je da škola može uspjeti u oblikovanju i realizaciji programa izvannastavnih aktivnosti, ako se usredotoči na učiteljevo zadovoljstvo temeljnim čimbenicima izvannastavnih aktivnosti.

**Ključne riječi:** izvannastavne aktivnosti, potpora od strane škole, samostalnost u izboru programa, stručno usavršavanje, uključivanje učenika.

### 1. UVOD

Iako su u Republici Hrvatskoj izvannastavne aktivnosti, gotovo četiri desetljeća, obvezne za sve učenike osnovne škole, toj se pedagoško-metodičkoj kategoriji nije posvećivala dovoljna pozornost. Nužno je izvannastavne aktivnosti, kao bitnu odrednicu organiziranoga slobodnoga vremena u kojemu učenici samostalno uče i ostvaruju svoje specifične sposobnosti, ali i utjecaj izvannastavnih aktivnosti na razvoj komunikacijskih sposobnosti najmlađih učenika, istraživati i nuditi određena rješenja. Posebno je važno istražiti učiteljevo zadovoljstvo temeljnim čimbenicima izvannastavnih aktivnosti koji izravno utječu na oblikovanje i izvođenje programa izvannastavnih aktivnosti.

Učiteljevo zadovoljstvo u oblikovanju i izvođenju izvannastavnih aktivnosti reflektira se: na doživljaj potpore od strane školske uprave (komunikacija, prostor, sredstva, oprema), na slobodu u izboru programa izvannastavne aktivnosti (omogućavanje učitelju da vodi onu izvannastavnu aktivnost za koju ima sklonost), na način uključivanja učenika u program izvannastavnih aktivnosti (uključenost učenika u skladu sa sposobnostima, potrebama i interesima) te na stručno osposobljavanje učitelja (usvajanje znanja i stjecanje sposobnosti na

seminarima i radionicama u organizaciji stručnih institucija) kao temeljnim čimbenicima izvannastavnih aktivnosti. Otvoreni metodički modeli u čijem su središtu učenik i učitelj - voditelj, stvaralački način njihova djelovanja i potvrđivanja zasnovanima na zadovoljstvu temeljnim čimbenicima kao pokretačima u oblikovanju i realizaciji programa, osnovna je pretpostavka osiguranja rezultata (učinkovitosti) izvannastavnih aktivnosti.

## 2. TEMELJNI ČIMBENICI IZVANNASTAVNIH AKTIVNOSTI

Osim stjecanja znanja i vještina iz područja suvremenoga općega obrazovanja, zadaća je osnovne škole zadovoljavanje individualnih potreba, interesa i sposobnosti učenika u skladu sa suvremenim društvenim zbivanjima i razvojem (Hoy i Miskel, 1991.). S tim u svezi u školi se javlja trajna potreba za organiziranjem različitih oblika odgojno-obrazovne djelatnosti izvan nastave. Od pedesetih do osamdesetih godina prošloga stoljeća u hrvatskim školama izvannastavni oblici organiziraju se pod nazivom „slobodne aktivnosti“, a od osamdesetih. godina do danas pod nazivom „izvannastavne aktivnosti“.

Temeljni su čimbenici izvannastavnih aktivnosti: potpora učitelju-voditelju od strane školske uprave u izvođenju izvannastavne aktivnosti, samostalnost učitelja u izboru programa, uključenost učenika u izvannastavne aktivnosti te stručno usavršavanje učitelja za taj oblik odgojno-obrazovne djelatnosti.

### 2. 1. POTPORA UČITELJU-VODITELJU IZVANNASTAVNE AKTIVNOSTI OD STRANE ŠKOLSKE UPRAVE

S obzirom na činjenicu da suvremeno vrijeme oblikuje roditeljski dom (zaposlenost roditelja, samohrani roditelj i slično), koji nije uvijek u mogućnosti pružiti djetetu očekivanu kvalitetu odgoja (Maleš, Mijatović, 1999.), posebice očekivanu kvalitetu slobodnoga vremena, od škole se očekuje da nudi razne programe izvannastavnih aktivnosti, uz precizno i razložno određenje zadataka, koji najbolje djeluju na djetetov razvoj, sukladno djetetovim interesima i potencijalima. Planirana i unaprijed utvrđena koncepcija programa izvannastavnih aktivnosti je ona koju svjesno i prema osobnom znanju, kreativnosti i vještinama učitelj - voditelj namjenjuje skupini učenika uz primjerenu potporu škole. Osiguranje rezultata u oblikovanju i izvođenju izvannastavnih aktivnosti ne ovisi samo o učiteljevom znanju, kreativnosti i vještinama već uvelike ovisi, između ostaloga, i o tome dobiva li učitelj-voditelj potrebnu potporu školske uprave (komunikacijsku, materijalnu, prostornu i vremensku).

Vrijeme u kojemu živimo obilježeno je ubrzanim razvojem znanosti i tehnike. To uvjetuje primjenu novih dostignuća i u izvođenju programa izvannastavnih aktivnosti. Budući da u redovitoj nastavi svojim odgojnim i obrazovnim djelovanjem učitelji nisu u mogućnosti učenicima posredovati sva novija otkrića u znanosti i tehnici, pred učitelje se postavlja zahtjev mijenjanja

uobičajenih načina poučavanja i učenja u izvannastavnim aktivnostima u pravcu osposobljavanja učenika za samostalno učenje i izvan nastave.

## 2. 2. UČITELJ I IZBOR PROGRAMA IZVANNASTAVNE AKTIVNOSTI

Učitelji sudjeluju u životu škole, interpretiraju svoju aktivnost na temelju predodžbi sebe samih u odnosu na dimenzije doživljenih utjecaja (Oswald i suradnici, 1989.). Drugim riječima, učiteljev doživljaj utjecaja školskoga vodstva na izbor programa izvannastavne aktivnosti odražava se na izradu godišnjega programa izvannastavne aktivnosti, na uključivanje učenika, na didaktičko-metodičko oblikovanje i izvođenje te aktivnosti, na osposobljavanje učenika za preuzimanje odgovornosti u programu aktivnosti itd.

Od učitelja-voditelja očekuje se da umije definirati ciljeve, metode, socijalne oblike rada, te umijeće u izboru materijalnih sredstva potrebnih za izvođenje određenoga programa izvannastavne aktivnosti. S pedagoško-didaktičkoga stajališta od učitelja - voditelja također se očekuje da bude pokretač i organizator u izvođenju izvannastavne aktivnosti, da bude dijagnostičar koji otkriva „najjaču“ učenikovu sposobnost te na nju usredotočuje svoje djelovanje, da bude demokratski rukovoditelj koji vodi i savjetuje učenike; da bude kreator sklon istraživanju, eksperimentiranju, izboru te usvajanju vještina i metoda koje unapređuju njegovo pedagoško, didaktičko i metodičko djelovanje. Dakako, za sve to učitelj-voditelj treba imati sklonosti i mogućnosti za ostvarivanje točno određenoga programa izvannastavne aktivnosti.

Prema nastavnim područjima izvannastavne se aktivnosti može uvjetno grupirati u područja tjelesne i zdravstvene kulture, prirodoslovlja i ekologije te jezično-umjetničko i informatičko-matematičko područje. Prema namjeni, također uvjetno, može ih se podijeliti na izvannastavne aktivnosti koje utječu na razvitak ličnosti učenika (obrazovne, umjetničke, informativnopoučne), a prema mjestu ostvarivanja izvannastavne aktivnosti organiziraju se u školskom prostoru i izvan škole. Imajući u vidu i tu činjenicu, koja se odnosi na područja i namjenu izvannastavnih aktivnosti, zaduženju učitelja za izvođenje programa izvannastavne aktivnosti ne može se pristupati površno. Zaduženje treba temeljiti na učiteljevu osobnom izboru (prema njegovim sklonostima i mogućnostima), a ne na temelju potrebe škole (prema programu izvannastavnih aktivnosti na razini škole).

Budući da se izvannastavne aktivnosti, u većini, ostvaruju prožimanjem različitih nastavnih područja, nužan je interdisciplinarni pristup i suradnja voditelja. Što znači da je nužno razvijati timski model rada unutar škole. Primjerice oblikovanje i uvježbavanje mjuzikla *Šuma Striborova*, prema istoimenoj bajci Ivane Brlić-Mažuranić, ne može ostvariti samo voditelj dramske skupine sa svojim učenicima. Tu se stručnom pomoći i sa svojim skupinama uključuju stručnjaci hrvatskoga jezika, likovne, glazbene i tehničke kulture.

Takvim se kontinuiranim suradničkim djelovanjem u izvannastavnim aktivnostima utječe na cjeloviti razvoj učenika te predstavlja i mogući način razvoja njihove darovitosti.

### 2. 3. UKLJUČIVANJE UČENIKA U IZVANNASTAVNE AKTIVNOSTI

Različita su određenja odgoja. Tako ga Rosić (2005.) određuje kao osnovni fenomen *ljudskog postojanja, a obuhvaća sveukupnost pedagoških utjecaja u vremenu i prostoru*. U povijesnom razvoju odgoja i obrazovanja mijenjani su ciljevi i zadaće, nastavni sadržaji, organizacija, sustavi i pristupi poučavanja te oblici učenja. Promjene u odgoju i obrazovanju u hrvatskim školama u posljednje dvije godine intenzivnije su uvođenjem HNOS-a. Posvećuje se, između ostaloga, značajnija pozornost i prema izvannastavnim aktivnostima kao važnom čimbeniku sveukupnoga odgojno-obrazovnoga djelovanja te kao dijelu obveznoga nastavnoga plana, koji obuhvaća dio nastavne djelatnosti učenika.

Učeniku se mora omogućiti izbor izvannastavne aktivnosti kako bi se u njoj osjećao slobodnim. Samostalnim odlučivanjem čime se želi baviti izvan obvezne nastave učeniku se pruža mogućnost za potvrđivanje, dokazivanje, odnosno pokazivanje što može i zna stvarati. Dakle, izvannastavne aktivnosti valja temeljiti na: slobodi izbora, dobrovoljnosti uključivanja, zadovoljstvu (unutarnja motivacija) bavljenja određenom aktivnošću koja osigurava i osobni razvoj učenika. Drugim riječima, učenik slobodno bira aktivnost kojom će se baviti izvan nastave, za njega je ta aktivnost neprinudnoga karaktera, interesna je i individualizirana. Zadovoljeni interesi imaju razvojnu i stvaralačku ulogu (Arbunić, 1998.). Izvannastavna aktivnost *ujedno je i stilska jer svaki pojedinac izražava kroz nju svoj osobni stil. Ove aktivnosti su samopotkrepljujuće. Njihovo obavljanje je samo po sebi nagrada* (Rosić, 2005., str. 113.).

Izvannastavne se aktivnosti temelje na interesima i sposobnostima učenika pa se i metodika rada prije svega temelji na problemsko-istraživačkom, problemsko-stvaralačkom i integracijskom sustavu. Znanje i iskustvo usvojeno istraživanjem, opažanjem, pokusima i vlastitim izražavanjem neusporedivo je vrijednije od bilo koje razine pasivno usvojena znanja (Hrvatić, 1999.). Iako kreativne sposobnosti i sposobnosti stvaralačkoga izražavanja manje-više ima svaki učenik, one su razvijenije u učenika uključenoga u izabranu izvannastavnu aktivnost. Smišljenim metodičkim postupcima učitelj-voditelj izvannastavne aktivnosti potiče, uključuje i osamostaljuje učenika u djelovanju, vodeći brigu o njegovim razvojnim posebnostima.

### 2. 4. STRUČNO USAVRŠAVANJE UČITELJA U PODRUČJU IZABRANOGA PROGRAMA IZVANNASTAVNE AKTIVNOSTI

Stručno usavršavanje učitelja u području izabranog programa izvannastavne aktivnosti mora biti usmjereno u dva pravca. Prvo se odnosi na

razumijevanje svrhe i cilja izvannastavnih aktivnosti. Svrha je školskih izvannastavnih aktivnosti poticati socijalne vještine, odgajati, njegovati te usmjeravati pozitivne interese i vrijednosti učenika, obogatiti njegov život, učiniti ga ljepšim, zanimljivijim i raznolikijim. Cilj je izvannastavnih aktivnosti poticati učenika na otkrivanje novoga znanja, ovladavanje i dragovoljno bavljenje sadržajima i stvaralačkim procesima prema osobnim potrebama i interesima koji se dalje razvijaju i usavršavaju. Drugo je usmjereno na učiteljevu sposobnost u pedagoško-metodičkom osmišljavanju programa izvannastavne aktivnosti s bitno drukčijim pristupima negoli u redovitoj nastavnoj djelatnosti. Razvoj znanosti i tehnologije osigurava učiteljima brojne mogućnosti za oblikovanje i izvođenje programa izvannastavnih aktivnosti koje ga zanimaju, ispunjavaju i omogućuju mu osobni razvoj. Tehnike i tehnologije učiteljima nude nove modele stvaralaštva i učenja u izvođenju izvannastavne aktivnosti. No, s tim u svezi i škola i institucije zadužene za stručno usavršavanje prosvjetnih djelatnika u svojim programima rada moraju trajno provoditi odgovarajuće stručno usavršavanje učitelja-voditelja izvannastavnih aktivnosti (u skladu s razvojem znanosti, tehnike i tehnologije).

### **3. EMPIRIJSKI PRISTUP PROBLEMU ISTRAŽIVANJA**

3. 1. **PODRUČJE ISTRAŽIVANJA:** Osnovnoškolska pedagogija

3. 2. **PREDMET ISTRAŽIVANJA:** Izvannastavne aktivnosti

3. 3. **PROBLEM ISTRAŽIVANJA:** Učiteljevo zadovoljstvo temeljnim čimbenicima izvannastavnih aktivnosti

3. 4. **ISPITANICI:** Anketnim listom utvrđeno je mišljenje učitelja razredne nastave o temeljnim čimbenicima izvannastavnih aktivnosti. U radu je rabljen prigodan stratificirani uzorak (slojeviti uzorak). Ispitanici su učitelji razredne nastave, ukupno 132 učitelja (7 učitelja i 125 učiteljica) iz četiriju županija (Međimurska, Varaždinska, Koprivničko-križevačka i Krapinsko-zagorska) te 9 gradskih i 12 prigradskih osnovnih škola.

3. 5. **INSTRUMENT:** Prikupljanje podataka provedeno je anketnim listom. Tvrdnje su zatvorenog tipa.

Varijable kojima su mjereni temeljni konstrukti izvannastavnih aktivnosti intervalnoga su tipa, izražene na Likertovoj ljestvici na kojoj su vrijednosti od potpunoga slaganja (dvije tvrdnje) do potpunoga neslaganja (dvije tvrdnje) te s jednom srednjom neutralnom tvrdnjom.

### 3. 6. POSTUPAK

Ispitivanje je provedeno u 2007. godini, a proveli su ga studenti druge godine Učiteljskoga fakulteta, Podružnica u Čakovcu.

3. 7. METODA: U istraživanju je primijenjena metoda anketiranja. Anketna metoda predstavlja oblik neeksperimentalnoga istraživanja, koja se temelji na samoiskazu ispitanika o osobnom mišljenju, uvjerenju i stavu (Milas, 1999.).

### 3. 8. CILJ ISTRAŽIVANJA:

3. 8. 1. *Spoznajni*: Ovim istraživanjem želi se utvrditi učiteljevo zadovoljstvo temeljnim čimbenicima izvannastavnih aktivnosti

3. 8. 2. *Pragmatički*: Želi se dijagnosticirati problemi i potaknuti kreatore školskoga odgoja i obrazovanje, upravu škole i učitelje na dodatno promišljanje oblikovanja i izvođenja izvannastavnih aktivnosti.

3. 9. HIPOTEZE: U našem istraživanju krenuli smo od afirmativnih hipoteza. One predstavljaju očekivanja temeljena na teorijskim osnovama koje su razjašnjene u teorijskom dijelu ovoga rada.

H-1 Ne očekuje se učinak spola na zadovoljstvo učitelja potporom školske uprave.

H-2 Ne očekuje se učinak tipa razreda na potporu školske uprave. H-3 Očekuje se učinak staža na zadovoljstvo učitelja u potpori školske uprave, pri čemu bi učitelji s dužim stažom bili zadovoljniji. H-4 Očekuje se učinak tipa škole na zadovoljstvo učitelja potporom školske uprave, pri čemu bi učitelji gradskih škola bili zadovoljniji. H-5. Ne očekuje se učinak spola na zadovoljstvo učitelja samostalnošću izbora programa. H-6. Ne očekuje se učinak tipa razreda na zadovoljstvo učitelja samostalnošću izbora programa. H-7 Očekuje se učinak staža na zadovoljstvo učitelja samostalnoću izbora programa, pri čemu bi učitelji s dužim stažom bili zadovoljniji. H-8 Očekuje se učinak tipa škole na zadovoljstvo učitelja samostalnoću izbora programa, pri čemu bi učitelji gradskih škola bili zadovoljniji.

H-9 Ne očekuje se učinak spola na zadovoljstvo učitelja uključivanjem učenika u izvannastavne aktivnosti.

H-10 Ne očekuje se učinak tipa razreda na zadovoljstvo učitelja uključivanjem učenika u izvannastavne aktivnosti. H-11 Ne očekuje se učinak staža na zadovoljstvo učitelja uključenošću učenika u izvannastavne aktivnosti.

H-12 Očekuje se učinak tipa škole na zadovoljstvo učitelja uključenošću učenika u izvannastavne aktivnosti pri čemu bi učitelji pri gradskih škola bili zadovoljniji.

H-13 Ne očekuje se učinak spola na zadovoljstvo učitelja stručnim usavršavanjem.

H-14 Ne očekuje se učinak tipa razreda na zadovoljstvo učitelja stručnim usavršavanjem.

H-15 Očekuje se učinak staža na zadovoljstvo učitelja stručnim usavršavanjem, pri čemu bi učitelji s više godina staža bili zadovoljniji. H-16 Očekuje se učinak tipa škole na zadovoljstvo učitelja stručnim usavršavanjem, pri čemu bi učitelji gradskih škola bili zadovoljniji.

#### 4. REZULTATI I RASPRAVA

##### 4. 1. FAKTORSKA ANALIZA I KONSTRUKTNA VALJANOST INSTRUMENTA

Radi određivanja konstruktne valjanosti korištena je *faktorska analiza* pri čemu je prije same provedbe analize ispitano jesu li podatci anketnoga lista primjereni provedbi faktorske analize te su rabljeni Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test i Bartlettov test sfericiteta.

Tablica 1. Podobnost matrice interkorelacije

Kaiser-Meyer-Olkinov test podobnosti		0,89
Bartlettov test sfericiteta	Približni hi-kvadrat	290,25
	Df	1653
	p < 0,05	

Dobivena vrijednost (tablica 1.) na Kaiser-Meyer-Olkin testu pokazuje da je matrica korelacija varijabli mjernoga instrumenta podobna za provedbu faktorizacije.

Tablica 2. Ukupna objašnjena varijanca

Faktor	Inicijalni karakteristični korijeni		
	total	% varijance	kumulativni %
Potporna školske uprave	3,12	30,26	30,26
Samostalnost u izboru programa	1,57	15,73	45,99
Uključivanje učenika	1,18	11,77	57,76
Stručno usavršavanje	1,25	10,25	68,10

Mjerni izraz (tablica 2.) prikazuje inicijalno stanje nakon ekstrakcije latentnih korijena komponentnom analizom. Total je mjera za veličinu komunaliteta svakoga faktora ce. Pored toga prikazan je postotak varijance i kumulativni postotak objašnjen pojedinim faktorima. Četiri značajna faktora pojašnjavaju čak 68,10% ukupne varijance svih rezultata.

Tablica 3. Prikaz preraspodjele varijance

Rotirani komunalitet		
total	% varijance	kumulativni %
1,89	18,92	18,92
1,87	18,76	37,66
1,72	17,17	54,85
1,32	13,16	68,10

Kako bi se dobila optimalna raspodjela varijabli na četiri faktora, napravljena je varimax ortogonalna rotacija. Rezultati ove rotacije prikazani su u Tablici 3.

Tablica 4. Prikaz četiri faktora i pripadajućih varijabli

Varijable	Potpora školske uprave	Samostalnost u izboru programa	Uključivanje učenika	Stručno usavršavanje
v7	<b>0,86</b>			
v12	<b>0,82</b>	0,2	0,109	0,153
v8	<b>0,60</b>		0,589	0,183
v3		<b>0,78</b>	0,211	
v6	0,306	<b>0,71</b>		0,112
v4	0,106	<b>0,56</b>	0,361	
v15		0,121	<b>0,81</b>	0,24
v1		0,419	<b>0,71</b>	-0,267
v13			-0,179	<b>-0,84</b>
v11		0,477		<b>0,63</b>

Faktori su imenovani na temelju faktorskoga opterećenja (saturacije) varijabli koje determiniraju pojedini faktor: *potpora škole, samostalnost u izradi programa, uključivanje učenika i stručno usavršavanje*. Primjerice, na temelju varijabli v7, v12 i v8 imenujemo faktor *potpora školske uprave* jer su one s najvišom saturacijom na temelju svih varijabli. Kvadriranjem saturacije dobivamo postotak varijance koju determinira spomenuti faktor. Primjerice, u varijabli v7 *Za ostvarenje programa izvannastavne aktivnosti u školi dobijem sva potrebna sredstva* determinira 73,96 % zajedničke varijance.

#### 4. 2. POUZDANOST INSTRUMENTA

Pri provjeravanju pouzdanosti dijela instrumenta čije su varijable uključene u četiri faktora, koristili smo Cronbachov alfa koeficijent pouzdanosti.



Tablica 5. Zbroj čestica

Cronbach alfa	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	Broj čestica
0,70	0,66	10

U tablici 5. vidimo da prosjek svih čestica alfa iznosi 0,70. Prema literaturi vrijednost 0,70 smatra se kao dobra pouzdanost.

Tablica 6. Ukupni podaci

Varijable	X	Sd	Korelacija	R <sup>2</sup>	Cronbach alpha
v1	32,5	24,47	0,42	0,38	0,61
v 3	32,74	25,10	0,36	0,34	0,62
v4	32,32	25,23	0,44	0,26	0,61
v6	32,8	22,59	0,44	0,29	0,59
v7	33,7	21,59	0,48	0,46	0,58
v8	33,01	22,53	0,51	0,47	0,58
v11	32,67	27,10	0,20	0,15	0,65
v12	34,19	24,46	0,28	0,32	0,64
v13	34,73	30,77	-0,21	0,16	0,73
v14	33,05	22,73	0,39	0,37	0,61

U tablici 6. prikazane su aritmetičke sredine, standardne devijacije, korelacije varijabli s koeficijentom multiple te koeficijenti pouzdanosti (Cronbachov alfa koeficijent) za svaku varijablu koje su uključene u daljnju obradbu.

#### 4. 3. ANALIZA VARIJANCE (ANOVA)

Od četiri faktora napravljene su 4 skale i testirana je ANOVA kako bi se provjerilo postoje li razlike s obzirom na neke demografske karakteristike.

Tablica 7. Testovi učinka između ispitanika s obzirom na tip razreda, spol, staž i tip škole

Subskale	Tip razreda		Spol		Stož		Tip škole	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
Potpورا školske uprave	0,54	0,71	0,67	0,80	2,19	0,74	2,19	0,74
Samostalnost u izboru programa	0,69	0,60	0,26	0,64	2,20	0,73	2,20	0,73
Uključivanje učenika	2,44	0,51	3,1	0,84	0,94	0,42	0,94	0,42
Stručno usavršavanje	1,79	0,14	0,46	0,50	4,39	0,20	4,39	0,20

Mjerni izraz (tablica 7.) pokazuje da postoji statistički značajna razlika, uz 5% mogućnosti pogreške, između ispitanika na svim subskalama s obzirom na tip razreda, staž i tip škole. Visina između pripadnosti subuzorku (spol) i distribucije odgovora, na subskalama nije signifikantna.

## 5. ZADOVOLJSTVO UČITELJA TEMELJNIM ČIMBENICIMA IZVANNASTAVNIH AKTIVNOSTI

### a/ Zadovoljstvo učitelja na subskali *potpora školske uprave* s obzirom na spol

Tablica 8. Značajnost na subskali *Potpora od strane školske uprave*

Source	Suma kvadrata	Df	Mean Square	F	Sig.
spol ispitanika	0,12	1	0,12	0,10	0,80
tip razreda	3,88	4	0,97	0,54	0,71
staž	7,49	4	1,87	1,23	0,30
tip škole	6,43	1	6,45	3,71	0,06

Tablica 8. a Podatci s obzirom na spol ispitanika

Ženski					Muški				
N	Min.	Max	X	Sd	N	Min.	Max.	X	Sd
7	2	4	3,29	0,95	125	1	5	3,15	1,35

S obzirom na spol ne postoji statistički značajna razlika, uz 95% sigurnosti, između učitelja u njihovom zadovoljstvu potporom školske uprave. Hipoteza je potvrđena i glasi: Ne očekuje se učinak spola na zadovoljstvo učitelja potporom školske uprave.

Tablica 8. b Podaci s obzirom na tip razreda

	N	Min.	Max.	X	Sd
<b>1. razred</b>	29	2	5	0,97	0,18
<b>2. razred</b>	32	1	5	1,53	0,27
<b>3. razred</b>	34	1	5	1,39	0,24
<b>4. razred</b>	28	1	5	1,47	0,28
<b>kombinirani odjeli</b>	9	1	4	1,02	0,35

Tablicu 8 pokazuje da nema signifikantne razlike između ispitanika. Hipoteza je potvrđena, a postavljena je u formi: Ne očekuje se učinak tipa razreda na potporu školske uprave.

Tablica 8. c Podatci s obzirom na staž ispitanika

Do 10 godina					Između 10 i 20 godina					Više od 20 godina				
N	Min.	Max.	X	Sd	N	Min.	Max.	X	Sd	N	Min.	Max.	X	Sd
23	1	5	1,04	0,29	65	1	5	1,23	0,15	44	1	5	1,34	0,20

Uz 5% mogućnosti pogreške, postoji statistički značajna razlika između ispitanika s obzirom na staž na subskali *potpora školske uprave*, vidi Tablicu 8. Učitelji s više od 20 godina staža zadovoljniji su *potporom školske uprave* u odnosu na mlađe učitelje, posebice u odnosu na učitelje sa stažem do 10 godina. Hipoteza je potvrđena. Očekuje se učinak staža na zadovoljstvo učitelja *potporom školske uprave*, pri čemu bi učitelji s dužim stažom bili zadovoljniji.

Tablica 8. d Podatci s obzirom na tip škole

Gradska škola					Prigradska škola				
N	Min.	Max.	X	Sd	N	Min.	Max.	X	Sd
41	1	5	1,25	0,20	51	1	5	1,35	0,14

Visina između pripadnosti subuzorku (tip škole) i distribucije odgovora na subskali *potpora školske uprave* nije signifikantna. Hipoteza nije potvrđena. Očekuje se učinak tipa škole na zadovoljstvo učitelja *potporom školske uprave*, pri čemu bi učitelji *gradskih škola* bili zadovoljniji.

Školska uprava dužna je učitelju voditelju osigurati materijalne uvjete, prostor i vrijeme za nesmetano ostvarivanje programa izvannastavne aktivnosti.

### b/ Zadovoljstvo učitelja na subskali *samostalnost u izboru programa*

Tablica 9. Značajnost na subskali *samostalnost u izradi programa*

Source	Suma kvadrata	Df	Mean Square	F	Sig.
spol ispitanika	0,22	1	0,22	0,26	0,61
tip razreda	2,37	4	0,59	0,69	0,60
staž	7,17	2	3,50	4,4	0,02
tip škole	1,13	1	1,13	1,34	0,25

Tablica 9. a Podatci s obzirom na spol ispitanika

Ženski					Muški				
N	Min.	Max.	X	Sd	N	Min.	Max.	X	Sd
125	1	5	4,10	0,94	7	4	4	4,29	0,488

Prema mjernome izrazu (tablica 9a ) ne postoji statistički značajna razlika između ispitanika, uz 5% pogriješke, s obzirom na spol ispitanika na subskali *samostalnost u izboru programa*. Dobiveni rezultati potvrdili su hipotezu postavljenu u formi: Ne očekuje se učinak spola na zadovoljstvo učitelja *samostalnošću u izboru programa*.

Tablica 9. b Podatci s obzirom na staž

Do 10 godina					Između 10 i 20 godina					Više od 20 godina				
N	Min.	Max.	X	Sd	N	Min.	Max.	X	Sd	N	Min.	Max.	X	Sd
23	1	5	3,61	1,27	65	1	5	4,2	0,94	44	3	5	4,25	0,53

Dobiveni podatci pokazuju da se ispitanici statistički značajno razlikuju, uz 5% mogućnosti pogriješke, s obzirom na staž na subskali *samostalnost u izboru programa*. Učitelji s više od 20 godina staža zadovoljniji su *samostalnošću u izboru programa* izvannastavnih aktivnosti u odnosu na mlađe učitelje. Hipoteza je potvrđena, očekuje se učinak staža na zadovoljstvo *samostalnošću u izboru programa*, pri čemu bi učitelji s dužim stažom bili zadovoljniji.

Tablica 9. c Podatci s obzirom na tip škole

Ženski					Muški				
N	Min.	Max.	X	Sd	N	Min.	Max.	X	Sd
41	1	5	3,49	1,25	91	1	5	3,01	1,35

Uz 5% mogućnosti pogriješke, postoji statistički značajna razlika između ispitanika s obzirom na tip škole na subskali *samostalnost u izboru programa*. *Samostalnošću u izboru programa* zadovoljniji su učitelji gradskih škola u odnosu na učitelje prigradskih škola. Hipoteza je potvrđena i glasi: Očekuje se učinak tipa škole na zadovoljstvo učitelja *samostalnošću u izboru programa*, pri čemu bi učitelji gradskih škola bili zadovoljniji.

Tablica 9. d Podatci s obzirom na tip razreda

	N	Min.	Max.	X	Sd
<b>1 razred</b>	10	2	5	3,6	1,17
<b>2 razred</b>	13	1	5	3,62	1,39

<b>3 razred</b>	65	1	5	4,2	0,94
<b>4 razred</b>	30	3	5	4,23	0,50
<b>kombinirani odjeli</b>	14	3	5	4,29	0,61

U procjenama na subskali *samostalnost u izboru programa* učitelji su značajno podijeljeni. Na takav zaključak navodi nas mjerni izrazi (tablica 9) koji pokazuje da postoji statistički značajna razlika, uz 5% mogućnosti pogreške, između ispitanika, s obzirom na tip razreda. Samostalnošću u izboru programa najzadovoljniji su učitelji kombiniranih odjela, a najmanje su zadovoljni učitelji prvoga razreda. Podatci nisu u skladu s postavljenom hipotezom - Ne očekuje se učinak razreda na zadovoljstvo učitelja samostalnošću u izboru programa.

Zadaća je školske uprave da učiteljima ponudi različite izvannastavne aktivnosti koje otvaraju mogućnosti izbora, suodlučivanja o sadržajima, vrstama i načinu njihova provođenja.

**c/ Zadovoljstvo učitelja na subskali uključivanje učenika u izvannastavne aktivnosti**

Tablica 10. Značajnost na subskali *samostalnost u izbor programa*

Source	Suma kvadrata	Df	Mean Square	F	Sig.
spol ispitanika	0,02	1	0,02	0,009	0,93
tip razred	15,85	4	3,96	2,44	0,05
staž	6,01	2	3	1,79	0,17
tip škole	3,02	1	3,02	1,79	0,18

Tablica 10. a Podatci s obzirom na spol ispitanika

Ženski					Muški				
N	Min.	Max.	X	Sd	N	Min.	Max.	X	Sd
125	1	5	2,29	1,33	7	1	4	2,57	1,39

U subuzorku (spol ispitanika) nisu dobiveni statistički značajni učinci na subskali *uključivanje učenika*. Rezultati tablice 10. i tablice 10a upućuju na zaključak da ne postoji statistički značajna razlika niti na jednoj razini vjerojatnosti ( $p < 0,05$ ). Podatci potvrđuju postavljenju hipotezu - Ne očekuje se učinak spola na zadovoljstvo učitelja uključivanjem učenika u izvannastavne aktivnosti.

Tablica 10. b Podaci s obzirom na staž

Do 10 godina					Između 10 i 20 godina					Više od 20 godina				
N	Min.	Max.	X	Sd	N	Min.	Max.	X	Sd	N	Min.	Max.	X	Sd
23	1	5	2,3	1,52	65	1	5	2,15	1,33	44	3	5	2,52	1,23

Podatci (tablice 10. i 10b) ne potvrđuju postojanje statistički značajne razlike između ispitanika, s obzirom na staž niti na jednoj razini vjerojatnosti. Dakle, veza između subuzorka (staž ispitanika) i distribucije odgovora nije signifikantna, što znači da su, bez obzira na godine staža, učitelji podjednako zadovoljni uključenošću učenika u izvannastavne aktivnosti. Hipoteza je potvrđena: Ne očekuje se učinak staža na zadovoljstvo učitelja uključenošću učenika u izvannastavne aktivnosti.

Tablica 10. c Podatci s obzirom na tip škole

Gradska škola					Prigradska škola				
N	Min.	Max.	X	Sd	N	Min.	Max.	X	Sd
41	1	5	2,37	1,36	91	1	5	2,27	1,33

Prema mjernom izrazu (tablica 11. i tablica 11c) ne postoji statistički značajna razlika između ispitanika, uz 95% vjerojatnosti, s obzirom na tip škole na subskali *uključivanje učenika*. Dobiveni rezultati nisu potvrdili postavljenu hipotezu u formi: Očekujemo učinak tipa škole na zadovoljstvo učitelja uključenošću učenika u izvannastavne aktivnosti, pri čemu bi učitelji prigradskih škola bili zadovoljniji u odnosu na učitelje gradskih škola.

Tablica 10. d Podatci s obzirom na tip razreda

	N	Min.	Max.	X	Sd
<b>1. razred</b>	29	1	5	3,66	1,42
<b>2. razred</b>	32	1	5	3,84	1,25
<b>3. razred</b>	34	2	5	3,97	1,17
<b>4. razred</b>	28	1	5	4,11	1,20
<b>kombinirani odjel</b>	9	1	5	2,67	1,5

U subuzorku (tip razreda) dobiveni su statistički značajni učinci na subskali uključenost učenika u izvannastavne aktivnosti. Najzadovoljniji su učitelji 4. razreda, a najmanje su zadovoljni učitelji kombiniranih odjela. Podatci nisu u skladu s postavljenom hipotezom koja glasi: Ne očekuje se učinak razreda na zadovoljstvo učitelja uključenošću učenika u izvannastavne aktivnosti.

Učenicima osnovne škole, posebice učenicima nižih razreda, potrebna je pomoć i podrška odraslih (učitelja i roditelja) u izboru izvannastavnih aktivnosti, nužno je dodatno poticanje i usmjeravanje.

#### d/ Zadovoljstvo učitelja na subskali *stručno usavršavanje*

Tablica 11. Značajnost na subskali *samostalnost u izradi programa*

Source	Suma kvadrata	Df	Mean Square	F	Sig.
spol ispitanika	0,02	1	0,02	0,01	0,92
tip razreda	6,55	4	1,64	1,11	0,35
staž	7,44	4	1,86	3,24	0,01
tip škole	0,05	1	0,05	0,09	0,77

Tablica 11. a Podatci s obzirom na spol ispitanika

Ženski					Muški				
N	Min.	Max.	X	Sd	N	Min.	Max.	X	Sd
125	1	5	4,19	0,79	7	1	5	4,14	0,69

Uz 5% mogućnosti pogreške ne postoji statistički značajna razlika između učitelja, s obzirom na spol (tablice 11. i 11a) na subskali *stručno usavršavanje*. Dobiveni rezultati u skladu su s postavljenom hipotezom koja glasi: Ne očekuje se učinak spola na zadovoljstvo učitelja stručnim usavršavanjem.

Tablica 11. b Podatci s obzirom na staž

Do 10 godina					Između 10 i 20 godina					Više od 20 godina				
N	Min.	Max.	X	Sd	N	Min.	Max.	X	Sd	N	Min.	Max.	X	Sd
23	1	5	3,91	0,9	65	2	5	4,17	0,74	44	1	5	4,36	0,75

Učinak staža na subskali *stručno usavršavanje* statistički je značajan (99% vjerojatnost). U procjenama na toj subskali učitelji su značajno podijeljeni (tablice 11. i 11 b). Učitelji s više od 20 godina staža zadovoljniji su stručnim usavršavanjem u odnosu na učitelje sa stažom između 10 i 20 godina. Osobito su nezadovoljni učitelji s manje od 10 godina staža. Podatci su u skladu s postavljenom hipotezom: Očekuje se učinak staža na zadovoljstvo učitelja stručnim usavršavanjem, pri čemu bi učitelji s više godina staža bili zadovoljniji.

Tablica 11. c Podatci s obzirom na tip škole

Gradska škola					Prigradska škola				
N	Min.	Max.	X	Sd	N	Min.	Max.	X	Sd
41	3	5	4,22	0,65	91	2	5	4,18	0,84

Navedene razlike u mjernom izrazu (tablice 11. i 11c) neznatne su na subuzorku (tip škole) jer one ne utječu na statistički značajnu razliku između ispitanika na subskali *stručno usavršavanje*. Podatci nisu potvrdili postojanje statistički značajne razlike između ispitanika, s obzirom na tip škole niti na jednoj razini vjerojatnosti. Prema tome nije potvrđena postavljena hipoteza: Očekuje se učinak tipa škole na zadovoljstvo učitelja stručnim usavršavanjem, pri čemu bi učitelji gradskih škola bili zadovoljniji u odnosu na učitelje prigradskih škola.

Tablica 11. d Podatci s obzirom na tip razreda

	N	Min.	Max.	X	Sd
<b>1. razred</b>	29	2	5	4,00	0,76
<b>2. razred</b>	32	2	5	4,25	0,91
<b>3. razred</b>	34	2	5	4,21	0,68
<b>4. razred</b>	28	3	5	4,43	0,63
<b>kombinirani odjel</b>	9	2	5	3,78	0,97

S obzirom na razred u kojemu ispitanici predaju ne postoji statistički značajna razlika (tablice 11. i 11d), na subskali *stručno usavršavanje*. Podatci potvrđuju hipotezu koja glasi: Ne očekuje se učinak tipa razreda na zadovoljstvo učitelja stručnim usavršavanjem.

Znanje i sposobnost učitelja važna je pretpostavka uspješnom oblikovanju i izvođenju programa izvannastavnih aktivnosti u školi. S tim u svezi postavlja se pitanje jesu li učitelji dovoljno stručno osposobljeni za kvalitetno izvođenje programa izvannastavnih aktivnosti. Iz istraživanja se naslućuje negativan odgovor.

## 6. ZAKLJUČAK

Temeljni pokretač u oblikovanju i realizaciji programa izvannastavnih aktivnosti je učiteljevo zadovoljstvo temeljnim čimbenicima izvannastavnih aktivnosti (potpora školske uprave, samostalnost učitelja u izboru programa, uključenost učenika u izvannastavne aktivnosti, stručno usavršavanje učitelja).



Što znači da je učitelju-voditelju izvannastavne aktivnosti nužno osigurati potporu, uvjete rada (komunikacija, prostor, sredstva, oprema, satnica) i odgovarajuće stručno usavršavanje. Nadalje, zaduženje učitelja za određenu izvannastavnu aktivnost nužno je provoditi prema učiteljevoj sklonosti i interesu. Također je potrebno utvrđivati odrednice koje utječu na učenikovo uključivanje u izvannastavne aktivnosti.

U ovom radu utvrđeno je da nema signifikantne razlike između ispitanika s obzirom na spol, tip razreda i tip škole u njihovu zadovoljstvu *potporom školske uprave*. No, utvrđeno je da su učitelji s više od 20 godina staža zadovoljniji *potporom školske uprave* u odnosu na mlađe učitelje, posebice u odnosu na učitelje koji imaju do 10 godina staža. Utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika između ispitanika s obzirom na spol na subskali *samostalnost u izboru programa*. Međutim, utvrđena je razlika između ispitanika s obzirom na staž, tip škole i tip razreda, učitelji s više od 20 godina staža i učitelji gradskih škola zadovoljniji su *samostalnošću u izboru programa* izvannastavnih aktivnosti u odnosu na mlađe učitelje i učitelje prigradskih škola, *samostalnošću u izboru programa* izvannastavnih aktivnosti najzadovoljniji su učitelji 4. razreda, a najmanje su zadovoljni učitelji kombiniranih odjela. Istraživanje ne potvrđuje postojanje statistički značajne razlike između ispitanika u njihovu zadovoljstvu na subskali *uključenost učenika u izvannastavne aktivnosti* s obzirom na staž, tip škole i spol. Međutim, dobiveni su statistički značajni učinci na subskali *uključenost učenika u izvannastavne aktivnosti* s obzirom na tip razreda, najzadovoljniji su učitelji 4. razreda, a najmanje su zadovoljni učitelji kombiniranih odjela. Utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika između učitelja u njihovu zadovoljstvu na subskali *stručno usavršavanje* s obzirom na spol, tip razreda i tip škole. Učinak staža na subskali *stručno usavršavanje* statistički je značajan. Učitelji s više od 20 godina staža zadovoljniji su stručnim usavršavanjem u odnosu na učitelje između 10 i 20 godina staža. Osobito su nezadovoljni učitelji s manje od 10 godina staža.

U školskom sustavu svoje stručno-pedagoško znanje uglavnom usmjeravamo prema nastavnom procesu i međusobnom odnosu sudionika u njemu. Međutim, potrebno je istražiti i utjecaj izvannastavnih aktivnosti na odgoj i obrazovanje učenika.

## 7. LITERATURA

- Arbunić, A. (1998.), Interesi djece za slobodne aktivnosti. *Napredak*, 139 (2): 133-264, Zagreb: HPKZ
- Bruner, J. (2000.), *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa
- Hrvatić, N. (1999.), *Škola i slobodno vrijeme*. Križevci: Poruka
- Hoy, W. K. i Miskel, C. G. (1991.), *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: Random House

- Maleš, D. i Mijatović, A. (1999.), *Osnovica socijalne pedagogije*. U: Antun Mijatović (ur.): *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: HPKZ
- Milas, G. (1999.), *Istraživačke metode*. (skripta za studente psihologije) Zagreb: Hrvatski studiji Sveučilište u Zagrebu
- Oswald, F. i sur.(1989.), *Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schue* Wein: Universsitatsverlang
- Previšić, V. (1985.), *Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti*. Odgoj i škola, Zbornik, Zagreb: Institut za pedagoška istraživanja
- Rosić, V. (2005.), *Slobodno vrijeme – slobodne aktivnosti*. Rijeka: Naklada Žagar
- Stoll, L. i Fink, D. (2000.), *Mijenjajmo naše škole: kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.

### TEACHER SATISFACTION WITH THE MAIN ASPECTS OF EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES

**Abstract:** This paper deals with theoretical and empirical perspectives on class teacher satisfaction with the most important aspects of extra-curricular activities (support from school administration, independence in choosing the programme, pupils' involvement, professional development) that motivate the shaping and implementation of the programme. In the theoretical part of the paper we discuss the fundamental factors for extra-curricular activities in view of the relevant literature, and in the empirical part we present the conceptual foundation of investigating teacher satisfaction with the basic aspects of extra-curricular activities. The research was conducted in four counties (Međimurska, Varaždinska, Koprivničko-križevačka and Krapinsko-zagorska) – 9 schools located in the town and 12 schools in the country, and it included 132 teachers (7 male and 125 female). Statistically significant difference was found for teacher satisfaction rates in relation to sex, working experience, class and type of school. It can be concluded that schools can succeed in shaping and implementing a programme of extra-curricular activities if it focuses on teacher satisfaction with the main aspects of extra-curricular activities.

**Key words:** extra-curricular activities, school support, independent choice of programme, professional development, pupils' participation.

**Author:** dr. sc. Marko Jurčić, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Čakovec

**Review:** *Život i škola*, br. 20 (2/2008.), god. 56, str. od 9. do 26.

**Title:** Učiteljevo zadovoljstvo temeljnim čimbenicima izvannastavnih aktivnosti

**Categorisation:** znanstveni rad

**Received on:** 28. travnja 2008.

**UDC:** 371.322.5

**Number of sign (with spaces) and pages:** 36.376 (: 1800) = 20,208 (: 16) = 1,263

**Vučina Zorić**

## **SOKRATOVA DIJALOŠKA METODA**

**Sažetak:** Filozofski i pedagoški aspekti sokratovske dijaloške metode u nastavi filozofije u srednjoj školi predstavljaju predmet ovoga rada. Posebno suproučavani: bit, predmet, pretpostavke i uvjeti za nježno pravilno i raznovrsno korištenje, prednosti, nedostaci i mogućnosti utjecaja na uspješnu realizaciju nastave, to jest viši stupanj znanja i razumijevanja sadržaja filozofije. Kreativna primjena sokratovske dijaloške metode jedna je od mogućih puteva motivacije i poticanja učenika te svojevrsnoga uvođenja u sadržaje filozofije kroz istraživanje.

**Ključne riječi:** Sokrat, dijalog, metoda, filozofija, nastava, srednja škola, istraživanje.

### **UVOD (DIJALOG KAO METODIČKI POSTUPAK)**

Dijalog kao nastavna metoda oblik je komunikacije između nastavnika i učenika ili samih učenika kojom se razmjenjuju iskustva, shvaćanja i stavovi o nastavnim sadržajima. To nije borba između neprijatelja za pobjedu ili prevlast, već je prije suradnja saveznika koji podržavaju, podražavaju, potražuju i istražuju istinu. Često se određuje i kao metoda poučavanja pomoću pitanja i odgovora. U tradicionalnoj se nastavi dijaloška metoda sastoji u tome da nastavnik postavlja pitanja, a učenik odgovara. U suvremenoj nastavi dijalog nije tako jednosmjernan, on je sve više dvosmjernan i višesmjernan oblik komunikacije. Dijalog u nastavi filozofije jedna je od metoda uvođenja u filozofski način mišljenja i istovremeno "pretpostavka onog iskustva o filozofiji za koje se trudimo da ga učenik stekne"<sup>1</sup>. To je put problematiziranja, aktualizacije, slijeda pitanja i odgovora, put verifikacije postojećega i otkrivanja neotkrivenoga. Ovisno o tomu što se konkretno želi postići dijalogom, u stručnoj se literaturi imenuje više različitih varijanti ("popularno" predavanje, katehetsk, heuristički, razvojni, sokratovski dijalog, itd.) ove nastavne metode među kojima često nema oštrih i jasnih granica.

Dijalog filozofiju prožima na dva načina:

- dijalog kao kreativna, to jest stvaralačka istraživačka metoda svojstvena filozofima i filozofiji;

---

<sup>1</sup> Marinković, J. (1983.), *Metodika nastave filozofije*. Zagreb: Školska knjiga, str. 43.

- dijalog kao metoda u nastavi filozofije, način prezentacije i pojašnjenja nastavnoga sadržaja, faktor interakcije između učenika, nastavnika i sadržaja nastave filozofije, provjere i procjene usvojenih sadržaja te uspjeha nastave filozofije. Bilo bi dobro da ona u sebi sadrži ili potiče dijalog kao istraživačku, otkrivajuću i razvojnu metodu pri čemu nastava filozofije zalazi i prelazi u samu filozofiju, sokratovski dijalog to može omogućiti. Međutim, što podrazumijeva sokratovski dijalog i kako on može pronaći odgovarajuće mjesto i primjenu u realizaciji nastave filozofije u srednjoj školi?

### **SOKRATOV DIJALOG (IRONIJA, MAJEUTIKA I DEFINIRANJE SADRŽAJA POJMA)**

Sokratova metoda spoznaje je dijalektika: kretanje (istraživanje) u području mišljenja usuglašavanjem različitih pa i proturječnih stavova. Sokratovom “sustavu” imanentna je samospoznaja kao cilj dijalektike i gnoseološka kategorija. Da bi taj cilj postigao, on nije izgradio čvrsti sustav ni držao gotova monološka predavanja, nego se služio svojom dijalektikom, to jest osobnom vrstom raspravljanja u vrlo živom razgovoru. Sokratov ispitivački postupak sastoji se u tome što je on zajedno s drugima u razgovoru (kao *dialegomenos*) u obliku elastične konverzacije ukazivao na nedostatke u znanju drugih, otkrivao proturječnosti i pronalazio pogriješke u njihovim shvaćanjima i tvrdnjama, razdirao korijene prividnoga znanja i samoodbrane te tako kretao pravim putem k spoznavanju istine i moralnih načela. Dijalektika je dijalogika u kojoj se posredstvom razgovora, raspravljanja, dolazi do biti “stvari” u svakom pojedinom slučaju. Ovaj put ima tri stupnja (a dvije varijante sokratovskoga dijaloga): ironija, majeutika i definicija pojma.

Najjače Sokratovo “oružje“ (oruđe), zapravo lukavstvo uma jest *ironija*, kojom on metodički pročišćuje teren za istraživanje istine. On je s velikom strašću i zadovoljstvom razobličavao (sa)znanja arogantnih sofista, dokazujući da je to samo prividno znanje, to jest neznanje. Do istine se dolazi stalnom upitnošću i zapitkivanjem. Sokrat zahtijeva za dijalog poželjan kratak odgovor (*brachilogía*) na postavljeno pitanje. Sokratovska su pitanja tako formulirana da iziskuju sažete i precizne odgovore, a svojom prirodom sugovornika u dijalogu vode zaplitanju u proturječnost. Besjedama se narod ne poučava jer se djelatnost retora sastoji u pridobivanju neznalica. Riječima (a ne pojmovima), iskrivljenim prividom istine stvara se kod neznalica privid, tako da privid privida stupa na mjesto istine.

Drugi stupanj svoje metode spoznaje sam je Sokrat oprimjereno označio kao *majeutiku*. “Sokratov princip jeste to da čovek mora da dođe do istine sam od sebe, da on u samom sebi ima da nađe šta je njegova namjena, šta je njegova

svrha, šta je krajnja svrha svijeta, šta je istinito, ono što postoji po sebi i za sebe”<sup>2</sup> On je vještīm propitivanjem pomagao sugovornicima da porode pravo znanje (ono opće i nužno), koje je duboko sakriveno u njihovim dušama. Naime, Sokrat je zaobilaznim putem priopćavao djelomične spoznaje sugovornicima čim bi zaprijetila opasnost da razgovor postane prazan. Samo dobar nastavnik može pomoći da se misli sponatno, bez sile, da se “porode“, to jest probude znanja pri čemu vještīm postavljanjem pitanja i sugeriranjem mogućih odgovora pomaže pri otkrivanju puta k istini, a da se oni u gotovom obliku ne priopćuju ili nameću.

Uvjeren da je istina, iako nespoznata, već u svakom čovjeku, Sokrat je sebi i drugima stavio u zadatak da je traže u sebi, a svoju je posebnu ulogu vidio u tome da metodom dijaloga pomogne porodu znanja. Pri dubljoj analizi, čini se da se polazište njegove metode sastoji u sljedećem: budući da mu je stalo do toga da u čovjeku probudi mišljenje, samim tim nastoji da kod ljudi izazove sumnju u vlastite pretpostavke, a nakon što im je vjerovanje pokolebano, oni su potaknuti da ono što “jest” traže u sebi samima. Sokrat čini da ljudi iz onoga što smatraju istinitim izvuku sami zaključke pa da na taj način uvide kako u tome proturječe nečem drugom što za njih, kasnije u razvoju dijaloga, također predstavlja vrlo pouzdano načelo. To je, zapravo bila metoda imanentne (samo)kritike kojom je sugovornik uz Sokratovu pomoć, pretraživao vlastito mišljenje (promišljao svojim stavovima) pročišćujući ga od svega onoga što se u njega na koherentan i konzistentan način nije uklapalo.

Sokratova metoda se odlikuje time što je čovjeku, ponosnom na svoje obrazovanje, mišljenje i stavove, predočio da je uvid u vlastito neznanje početak znanja. Vindelband ističe da tko je tada kod Sokrata “izdržao”, s tim je započeo ozbiljno, u zajedničkom razmišljanju, prelaziti na određenje pojma, preuzevši vodstvo u razgovoru, dovodio je sagovornika korak po korak do jasnijeg neproturječnog razvitka njegovih vlastitih misli. Tako je pomagao da ono što je u sugovorniku drijemalo kao nejasna slutnja samouvjereno i jasno izrazi. Sokrat se prema učenju odnosi kao prema obostranoj potrebi učenika i učitelja. Kao učitelj on se dokazuje ne namećući bilo kome svoje mišljenje, a pomažući razviti vlastito. Sokrat je vjerovao da se svaki čovjek (u načelu) može uzdići do spoznaje (do pravoga znanja) i stoga, iako je prezirao “svjetinu”, nikoga nije smatrao nevrijednim dijalogu.

Njegova misao suprostavlja se prije svega subjektivizmu i relativizmu sofista nastojeći da iznađe u mnoštvu i različitostima ono što je općevažeće, u promjenljivosti raznolikih čulnih privida, u nesigurnosti i slučajnosti pojedinačnoga mnijenja ono što je stalno, nepromjenljivo, sigurno, zasnovano na logičkoj nužnosti. Filozofija po Sokratu počinje tada kad čovjek nauči sumnjati, a posebno onda kada počne sumnjati u vlastite dogme i očite činjenice.

---

<sup>2</sup> Hegel, G. V. F.: *Istorija filozofije* II, Beograd 1964, BIGZ, str. 41.

*Filozof* pomoću ironije pokazuje sugovornicima kako je njihovo znanje osnovano na lažnim i neprovjerenim pojmovima. On nije tvrdio da je vlasnik mudrosti, već njezin tragatelj.

Majeutikom se u planski vođenom razgovoru dolazi do definicije određenoga pojma koji se ne može zasnivati na varljivim ljudskim opažanjima. Naime, ishod sokratovski vođenoga dijaloga istinsko je znanje, to jest definiranje sadržaja pojma od kojeg se u metodički vođenom razgovoru krenulo. Zbog toga što je tragao za onim općim u pojedinačnom, Aristotel Sokrata naziva osnivačem pojmovne filozofije. Iako je Sokrat visoko uvažavao Heraklita, dijalektiku interpretira prije svega kao subjektivnu vještinu razgovaranja, odnosno metodu dolaska do istinske spoznaje. Ipak, jasni i razgovjetni pojmovi, to jest istinska spoznaja, za Sokrata nisu bili krajnji cilj. Znanje za Sokrata ima pedagoško-etičku funkciju. Ono treba oplemenjivati i usavršavati čovjeka. Nije samo znanje vrlina već je i vrlina znanje, to jest istinsko je samo ono znanje iz kojega proistječu vrline, kao trajna svojstva čovjeka. Dakle, znanje osim obrazovne funkcije ima još i odgojnu funkciju.

## **PREDMET I PRETPOSTAVKE SOKRATOVSKOGA DIJALOGA**

Sokrat je težio k znanju. Postojanje znanja podrazumijeva postojanje onoga što se zna. Taj predmet znanja, to što se zna, ne čine mnijenja ni pojedinačni predmeti i pojave. Prema Sokratovom mišljenju, predmet znanja su pojmovi: znati nešto znači znati njegov pojam. Znanje, međutim, nije nešto što je dano, što bi se moglo jednostavno odnekud preuzeti, zadržati za sebe pa onda možda, i drugima prenijeti. Ono mora nastati, ali ni ovo nastajanje ne događa se samo od sebe. Zato oni koji teže znanju moraju ulagati stalni napor kako bi "ovladali" znanjem. Na kraju dijaloga Sokrat i njegov sagovornik dolaze do znanja, ali ono nije isto jer se odnosi na različite predmete. Sokratov sugovornik zna da ne zna predmet svoje tvrdnje, a Sokrat zna neistinitost same tvrdnje. Sokratovski se dijalozi završavaju pokazivanjem ove razlike, ali se time ne ostvaruje i njihov cilj.

Što pretpostavlja raspravljanje, to jest koje su pretpostavke njegove mogućnosti? Zapaža se da dijalog ne počinje bez ikakve pretpostavke. Prije traganja za znanjem, sugovornici već imaju neko pred-znanje, neko uvjerenje koje oni smatraju neproblematičnim, bilo zato što ga još nisu preispitali ili zbog toga što pretpostavljaju da to i nije potrebno. Ovo pred-uvjerenje, dakle ono što prethodi dijalogu i njegovom ishodu, ako se raspravljanjem razotkrije kao zabluda, Platon je nazvao doksom ili mnijenjem. Ipak, Sokrat u raspravljanje ne ulazi s nekim mišljenjem koje bi se moglo označiti kao njegovo vlastito. On se ne pretvara, ne pravi se da ne zna ono što u stvari zna - o predmetu raspravljanja on zaista nema nikakvo znanje.

*Filozof* zahtijeva da se o predmetu razgovora kaže što on jest, da se odredi njegov pojam kako bi se na taj način ovladalo njegovim znanjem. Na ovaj zahtjev Sokratov sugovornik odgovara tako što izražava neko svoje novo mišljenje, neko svoje znanje, odnosno mnijenje, a ne znanje općenito.

Nadalje, do znanja koje polaže pravo na opće važenje “nikada” se ne dolazi osim, ako se pod traženim znanjem ne podrazumijeva znanje neznanja. Tako raspravljanje nužno vodi “neuspjehu” u tom smislu.

Budući da Sokratovi sugovornici ne bi mogli sami ovladati znanjem, slijedi to da osim priznanja vlastitoga neznanja, ne znaju ni vještinu stjecanja znanja. Tako Sokrat posjeduje dvostruko znanje: on zna da postoji znanje koje je znanje znanja pojma, ali i način dolaženja do znanja, odnosno raspravljanje.

Sokrat često najavljuje potrebu ponavljanja raspravljanja, to jest istraživanja, s tim da ono ne bi imalo smisla kada se ne bi gajila nada da je do znanja moguće doći, da je znanje znanje pojma. Znanje neznanja nije cilj raspravljanja, već ono prije predstavlja prekid do sljedećega ponovljenoga istraživanja, to jest raspravljanja. Dakle, raspravljanje se produžuje dok se ne dođe do znanja. Ono nije samo metoda kojom se vrši dekonstrukcija mnijenja već ono uključuje u sebe i konstruktivno otkrivanje znanja. Da bi ovo otkrivanje znanja moglo otpočeti, mora mu prethoditi (sokratovska) svijest o neznanju. Sugovornicima ova svijest nije dana, već do nje moraju doći. Ovo se događa preispitivanjem njihovih mnijenja. Dakle, (sokratovska) svijest o vlastitom neznanju pretpostavka je raspravljanja. Pošto je Sokrat bio mudar u svojoj svijesti o neznanju, da bi se ovoga neznanja oslobodio, morao je raspravljati.

## KONKRETIZACIJA SOKRATOVSKJE DIJALOŠKE METODE

Naravno da je iluzorno davati izuzetno precizne i u svakom trenutku nastavnoga procesa programirane instrukcije u svezi s primjenom sokratovske dijaloške metode, ali se nastavnicima mogu dati usmjerenja kao upute koje mogu pomoći prilikom njegove željene upotrebe. Polazna pretpostavka kod kvalitetne upotrebe sokratovske dijaloške nastavne metode jest njegova svrsishodna karakteristika – isprepletanost s dijalogom kao istraživačkom, kritičkom i stvaralačkom metodom u samoj filozofiji, u jednom višem modalitetu i kvaliteti. Bez tog spoja dijalog u nastavi filozofije nije razvojan. Međutim, ta ga sinteza čini razvojnim i u kontekstu općeg i potpunijega razvoja osobnosti učenika, nastavnoga procesa, interpersonalnih odnosa, itd. Takođe, dijalog mora pratiti sam razvoj, to jest put i tijek same nastave i nastavnoga sadržaja. Njegova posebna karakteristika je futurološka dimenzija, odnosno učinci poslije završetka nastave i pozitivne posljedice koje ostavlja na učenicima.

Sokratovski se dijalog uspješnije odvija i postiže bolje učinke uz kombinaciju i integraciju dijaloških formi, raznovrsne izbore nastavnih sadržaja, pristupe nastavnim sadržajima, oblike rada, nastavne metode, načine

provjeravanja i vrjednovanja znanja, nastavna sredstva i učenika u središtu nastavnoga procesa. Karakteriziraju ga sljedeći čimbenici: fleksibilnost, prilagodljivost i spontanost, motivacija, radoznalost i aktivnost (emocionalna i intelektualna), problematiziranje, maštovitost i pretpostavljanje, otvorenost, tolerancija i povjerenje, psihološka i logička struktura, upućenost na razvoj osobnosti svih učenika, istraživački i kritički duh, razumijevanje i transfer stečenih znanja, čuđenje i prioritetna pitanja. Može se analizirati putem utjecaja na poboljšanja: kvantitete i kvaliteta znanja, kritičkoga mišljenja učenika, motivacije učenika, odnosa prema nastavnom predmetu, aktivnosti učenika i odnosa između učenika i nastavnika.

U sokratovskom dijalogu središnje mjesto zauzima nastavnikovo ili učenikovo postavljanje problema i pitanje koje pokreće učenike u otkrivanju novoga. Ovdje je važan osobina otkrivanja. Pitanja donose nove spoznaje. Ona sadrže dio poruke koju odgovor upotpunjuje. Pitanja su nedorečena, a odgovori neizvjesni. Tehnika sokratovskoga dijaloga, odnosno izbor pitanja, ovisi o prirodi nastavnih sadržaja, učenikovih sposobnosti, ciljeva i zadataka koje treba ostvariti. Sokratovski dijalog najčešće podrazumijeva sljedeće vrste pitanja: problemska, alternativna, orijentacijaska (usmjeravajuća), perspektivna (ona koja sigurnije vode k cilju) i opća pitanja (zahtijevaju širu razradu i obrazloženja).

Jedna od funkcija pretpostavljanja, koju dijalog može imati u nastavi filozofije je otkrivanje mogućih rješenja, odnosno odgovora na pitanja ili probleme, a sam čin otkrivanja usko je povezan s razvijanjem mašte i interesa učenika. U odgojnome smislu, otkrivanje shvaćeno kao stvaralaštvo, nije samo intelektualni akt već i emocionalni, voljni, motivacijski, uz stjecanje samostalnosti i odgovornosti. Razmatrajući važnost otkrivanja u nastavnom procesu Krkljuš, Slavko<sup>3</sup> ističe da se većina istraživača slaže da okosnicu pedagoškoga vođenja u otkrivanju, objašnjene metode otkrivanja, čini dijalog kao nastavna metoda. Upravo taj čin čiji je verbalni izraz "heureka", predstavlja plodonosan kraj induktivnoga puta u nastavi u kojoj dominira spomenuti oblik dijaloga.

Otkrivanje bi u nastavi trebalo obuhvatiti samostalno izvođenje pravila, osobina, uočavanje i iznalaženje načina otklanjanja pogrešaka i pronalaženje različitih putova u postavljanju i rješavanju pitanja ili problema. U te procese uključuju se i sve one komponente koje se izražavaju kao procesi traganja, pronalaženja i otkrivanja u učenju pa se za učenje putem otkrića može reći da ima transferne efekte u poboljšanju stava prema spoznajama i unaprjeđenju sposobnosti za otkrivanje načela.

U sokratovskoj dijaloškoj metodi pitanja postavljati nastavnik i učenici. Ta metoda može biti korištena u veličim skupinama, malim skupinama, jedan na jedan, ili čak sa samim sobom. Ono što im je svima zajedničko je to da se nečije misli razvijaju kao rezultat ili posljedica upotrebe stimulativnih pitanja. Dijalog,

---

<sup>3</sup> Krkljuš, S. (1977:), Učenje u nastavi otkrivanjem. Novi Sad: Radnički univerzitet Radivoj Čipranov, str. 108.



kao i samo mišljenje ima strukturu koja vodi učenikovo mišljenje od nejasnoga k jasnom, od nerazložnoga k razložnomu, od implicitnoga k eksplicitnomu, od nedovršenoga k dovršenomu, od nekonzistentnoga k konzistentnomu, od neartikuliranoga k artikuliranom, itd.

Pitanje je u središtu dijaloga. Priroda pitanja nije samo ta da se kroz dijalog ide (svrsishodno i strogo, ali u svezi s njima) kroz reference filozofskih teorija, već prije da smjeraju na konkretna iskustva jednoga ili više sudionika, koja su prihvatljiva za sve ili većinu. Sustavna refleksija kroz ova je iskustva sadržana u traganju za zajedničkim sudovima i argumentima. Ako se dijalog oslanja samo na iskustvo i znanja učenika, a ne osigurava logički pravilan put rješavanja postavljene pitanja, on ne će dovesti do zaključaka i pomoći da učenici pravilno sude i filozofski promišljaju. Ako je tijek dijaloga takav da se ne oslanja na promatranja i iskustvo učenika, pa makar on bio i logički pravilan, njihovo iskustvo, znanja i zaključci imat će čisto verbalni karakter. Vrijednost dijaloga se određuje po tome kakvo je njegovo ishodište i kakav je logički put kretanja učenika od neznanja k znanju.

Sokratovski dijalog mogao bi se zasnivati na sljedećim postupcima:

1. Dobro formulirana opća pitanja ili tvrdnje osmišljava i planira nastavnik (ponekad uz savjetovanje s učenicima) prije nego što dijalog počne.
2. Sljedeći korak je iznošenje konkretnih primjera iz iskustva učenika u kojima su sadržani elementi općega pitanja, problema ili tvrdnje.
3. Odabire se primjer u skupini na bazi analize i argumentacije kroz dijalog.
4. Glavne se tvrdnje učenika zapisuju na ploči tako da ih svi mogu vidjeti kako bi im bile jasne, kao i tijek razmišljanja i posljedice tih sudova.

Kriteriji za adekvatne primjere koji se mogu koristiti u sokratovskom dijalogu:

1. Primjer mora proizilaziti iz učenikovih vlastitih iskustava; uopćeni primjeri ("Događa mi se često da...") nisu prikladni.
2. Primjeri ne bi trebali biti jako složeni jer su najjednostavniji najčešće i najbolji. Kada sekvenca ili doživljaj budu prezentirani, bilo bi najbolje da skupina bude usredotočena na jedan vid jednoga događaja.
3. Primjer mora biti relevantan za glavnu temu dijaloga i da interesira sve ili većinu učenika. Nadalje, svi učenici moraju biti sposobni ili osposobljeni da se stave na mjesto ili u ulogu osobe koja je prezentirala svoj doživljaj.
4. Primjer mora biti neko iskustvo koje je svršeno. Ako učenici budu i dalje zainteresirani za dijalog, to jest ako taj doživljaj nadilazi njihove interese u okviru teme ili pitanja koja se razmatraju, to može dovesti do neplaniranih i neželjenih efekata. Na primjer, ako se diskusija i dalje razvija, postoji rizik da učenici postanu ocjenjivači ili da nude razne vrste savjeta, a ako postoji i

emocionalna upletenost daljnja diskusija može otvoriti izvjesne emotivne uspomene i “rane”.

5. Učenici koji iznose primjer moraju biti voljni prezentirati primjer u cjelini i ponuditi sve relevantne informacije i odgovore na sva pitanja učenika kako bi razumijeli u potpunosti primjer i sve što je relevantno u vezi s tim i središnjom temom.

6. Pozitivni primjeri su oni koji su u skladu s pitanjem ili stavom do kojega se želi doći.

Okvirne upute za učenike tijekom odvijanja sokratovskoga dijaloga:

1. Svaki učenikov doprinos zasniva se na njegovom osobnom iskustvu, odnosno ne na onome što su drugi (izvan učionice) doživjeli, čuli ili pročitali.
2. Pitanja trebaju biti u skladu s mišljenjem - iskrena. To znači da svi stavovi i sumnje u vezi s onim što je rečeno trebaju biti iznijete.
3. Odgovornost je svih učenika da iskažu svoje misli jasno i jezgrovito, koliko je to moguće, tako da svatko bude u mogućnosti razvijati svoje mišljenje na idejama drugih ranije iznijetih u dijalogu.
4. Učenici se ne trebaju usredotočiti samo na svoje misli već bi trebali nastojati razumijeti ideje drugih učenika. Pomažući u ovome, nastavnik može pitati učenike da njihovim riječima, uz svoja viđenja, iskažu ono što su drugi učenici već iznijeli.
5. Učenik koji je izgubio iz vida ili mu je nejasan dio pitanja ili nešto u diskusiji treba zatražiti pomoć ostalih kako bi saznao kakve su trenutne pozicije i stajališta u dijalogu.
6. Apstraktni stavovi trebaju biti utemeljeni u konkretnom iskustvu ili primjeru koji je središnji u razgovoru u kontekstu koji potvrđuje takve stavove.
7. Istraživanje o relevantnom pitanju nastavlja se dokle god, (koliko nastava omogućava) učenici imaju suprotna gledišta ili dok ih još nisu potvrdili.
8. Važno je da učenici sudjeluju u dijalogu i kada se ne slažu. Nitko ne bi trebao napuštati sudjelovanje u dijalogu dok ne bude potpuno obrađen problem, odnosno tema dijaloga.

Iz prethodno navedenoga vidimo da se konkretna životna iskustva učenika, u kontekstu sadržaja ili teme nastave filozofije, mogu iskoristiti za razvijanje dijaloške komunikacije. Ta se životna iskustva mogu nazivati problemima, a tako i dijalog problemskim.

Na koji bi se još način mogao voditi problemski dijalog? Poslije iznošenja općega ili teoretskoga problema nastavnika, učenici određeno vrijeme trebaju razmišljati i međusobno razgovarati o njemu. Mogu dati svoje dopunske teme, stavove i pitanja o postavljenom problemu. Nastavnik treba slušati međusobni

razgovor učenika i pravitzu bilješke. Na osnovu ovoga maloga istraživanja nastavnik može izabrati i iznijeti pitanja ili razmišljanja učenika koja bi bila opća, odnosno zajednička svima ili većini te tako potaknula učenike. Takođe, nastavnik može ideje ilustrirati i potkrijepiti prikladnim pisanim dijalogom, pričom, fotografijom, slikom, crtežom, i sl. Svaka situacija može sadržavati osobna i socijalna suprotstavljanja, a neslaganja mogu biti vrlo važna za učenike.

Nastavnici mogu početi serijom induktivnih pitanja koja vode i pomjeraju dijalog od konkretnosti k analitičnosti. Problemski pristup upućuje učenike da odrede problem, razumiju kako se on odnosi na njih, određuju uzroke, uopćavaju ih na druge probleme i konačno predlažu, pretpostavljaju alternativna “rješenja” problema. Odgovornost je nastavnika u problemskome dijalogu u tome da se služi mišljenjima i govorom učenika kao osnovom za razvijanje kritičkoga razumijevanja.

Kao što su pitanja i odgovori neophodni u dijalogu, tako je i aktivno slušanje ono što ih prati. Utvrđeno je da se pomnim slušanjem onoga što se govori dolazi do dvostrukih spoznaja: prvo, provjeravamo je li se izloženo slaže sa sustavom naših znanja i uvjerenja i drugo, je li to izloženo donosi nešto novo, nešto što nismo znali. Za razvoj nije bitno prihvaćamo li rečeno, već da nas to rečeno motivira kako bismo se usmjerili traganju za istinom, odnosno razvojem. Razvoj zahtijeva spremnost za slušanje i otvorenost prema svim izvorima spoznaja. Slušati što drugi govore i biti otvoren prema svemu ne znači naivnost već čvrsto opredjeljenje da se sve podvrgne provjeri, stavi na stol za raspravu, ali bez predrasuda i unaprijed formiranih stavova.

Sokratovski dijalog podrazumijeva ravnopravnu, tolerantnu, demokratsku i na empiriji i kritici zasnovanu komunikaciju između nastavnika i učenika i između samih učenika, koji uz analizu, sintezu i evaluaciju, pitanjima i odgovorima, zajednički razmatraju konkretne probleme, te heuristički i razvojno ulaze u sadržaje nastave filozofije. “Sadržajno-razvojni pristup se ne bavi usvajanjem pojma u njegovom gotovom obliku, već se oslanja na specifičnu delatnost učenika koja sadrži odgovarajuće načine radnje na osnovu kojih je moguće otkriti sadržaj pojma”.<sup>4</sup> Osim toga, takav način spoznaje omogućava pospješene sposobnosti za učenje.

Sokratovska dijaloška metoda, koja usmjerava učenike da sami traže rešenja postavljenoga problema, naročito primjenom induktivnih postupaka, najčešće se koristi ciljem davanja novih znanja. Ova metoda podrazumijeva izlaganje nekog znanja onim redom i načinom kako se do njega dolazilo. Rješavanje se problema može potaknuti, a traganja tijekom dijaloga obogatiti primjenom različitih nastavnih materijala ili tehničkih sredstava. U takvim slučajevima dolazi do pojavljivanja novih činjenica koje zahtijevaju odgovarajuće usporedbe i suprotstavljanja prethodnima.

---

<sup>4</sup> Saranovic-Bozanovic, N. (1989.), *Teorijske osnove saznavanja u nastavi-problemi nesaznatog*. Beograd: Prosveta, str. 89.

Dobre su strane sokratovskoga dijaloga u tome što ima velike mogućnosti upravljati traganjem učenika, njihovim usmjerenjem i postupnim dovođenjem do mogućih rješenja. Pojam istraživanja mnogo je značajniji od pojma učenja. Učenici se trebaju dovesti u uvjete koji se po svom karakteru približavaju procesu nastajanja filozofske i naučne spoznaje. To se postiže tako da se na dovoljno složenoj teorijskoj materiji osnuju spoznajni zadatci istraživačkoga karaktera, pri čemu se nameće nužnost da se postave hipoteze za rješenje novih spoznajnih zadataka. U pravilnoj organizaciji nastave učenici su zahvaćeni stvaralaštvom, koje karakterizira visoka aktivnost i samostalno mišljenje, koje uključuje otkriće.

Osnovna je vrijednost sokratovskoga dijaloga u tome što učenike dovodi u situaciju da aktivno i samostalno rješavaju probleme, čime se razvija njihovo logičko mišljenje i filozofsko poimanje stvarnosti, povećava samosvijest i omogućava uvid u razumijevanje i znanje učenika.

Za uspješniju i obuhvatniju realizaciju programa nastave filozofije potrebno je organizirati i više oblika rada: filozofske sekcije, tribine, rasprave u kojima bi učenici kroz ravnopravan i slobodan dijalog mogli ispoljiti interes i samostalnost za misaono izražavanje i istraživanje određene filozofske problematike.

## **PREDNOSTI SOKRATOVSKE DIJALOŠKE NASTAVNE METODE**

Prednosti su ove metode brojne. Povećava se aktivnost, pozornost, samostalan rad, povezuju se novi sadržaji s prethodnim, pospješuje provjeravanje usvojenih znanja, razvija se inicijativa, sposobnost rasuđivanja, uopćavanja, dokazivanja i kritičkoga mišljenja, motivacija i kultura dijaloga. Njezina je posebna vrijednost u tome što se može vrlo uspješno kombinirati s drugim metodama. U nastavi filozofije kombinacija dijaloške, monološke metode i tekstualne metode pojavljuje se kao neminovnost i neophodnost.

Bit je ove metode u tome da se svi učenici u razredu pokrenu na aktivan, umni rad, da im se omogući usvajanje znanja i uspostavljanje novih veza i zaključaka o proučavanim pojavama i idejama. U usporedbi s drugim metodama, sokratovski dijalog velikim dijelom omogućava razvijanje pozornosti, samostalnoga mišljenja i govora učenika. Pri obradbi nastavnoga sadržaja dijalogom su učenici "prinučeni" da sami uočavaju odnose između pojmova, sudova, izvode zaključke i definicije pa se tako vježbaju u samostalnome mišljenju i radnim aktivnostima. Naučeno na ovaj način svrhovito se i trajno razumije, shvaća i pamti.

Dijalog može biti korišten kao put kroz razne filozofije i njihove razlike, a koristi se kad god je to prikladno i potrebno. Koristeći sokratovski dijalog učenici imaju veće šanse osjetiti i razumijeti ono što su pročitali ili napravili, neki materijal u jednostavnoj monološkoj formi, a može im pobuditi želju i interes da čitaju više i upoznaju se s različitim filozofijama. Ova metoda odličan je način da

učenici zaista pokušaju filozofirati, a pisanje u formi dijaloga jasan je način predstavljanja njihove ekspresije, argumentacije i odbrane vlastitih ideja. Sokratovski dijalog ima veliki nastavni značaj i odgojnu vrijednost.

## NEDOSTATCI I TEŠKOĆE U PRIMJENI SOKRATOVSKOJE DIJALOŠKE METODE

Osnovne slabosti dijaloške nastavne metode:

- *Prezentacija novih nastavnih sadržaja.* Ovom se metodom učenicima ne pružaju sustavna i u jednoj cjelini zaokružena znanja (kao npr. monologom), već je nastavna građa koju učenici trebaju usvojiti "ispresijecana" nizom pitanja i odgovora.

- *Provjeravanje i obnavljanje znanja.* Kada je riječ o uporabi sokratovskoga dijaloga kao metode provjeravanja znanja učenika ili pri obnavljanju sadržaja u cilju utvrđivanja onoga što je obrađivano, dijalog često ne pruža mogućnost da se učenik izjasni o cjelini sadržaja koje se obnavlja, niti da pokaže osposobljenost za kontinuirano i opsežnije povezivanje i izražavanje svojih misli, već se dijalog obično svodi na kratko učeničko odgovaranje na konkretno postavljena pitanja.

- *Neekonomičnost* (vremenska).

- *Diskonituitet.* U primjeni sokratovske metode mnogi nastavnici, u težnji da aktiviraju što veći broj učenika, idu tako daleko da ne omogućuju svojim učenicima da na postavljeno pitanje daju odgovor duži od jedne rečenice. Kod takvih je nastavnika čitav uvodni dio sata ispresijecan na veliki broj pitanja iza kojih slijede odgovori uvijek drugih učenika. Slažem se i s tim da ovakav način rada nekad ne pruža mogućnost da nastavnik sagleda kako je pojedini učenik ovladao cjelinom obrađenoga sadržaja (ali može uputiti na njegovo elementarno ne/razumijevanje), a što je još važnije, ovakav način rada često ne omogućuje učenicima vježbanje u misaonom povezivanju i govornom izražavanju logičkih cjelina kakve se trebaju stvarati u učeničkoj svijesti na bazi proučavane nastavne građe.

- *Komplicirana i duga priprema nastavnika.*

- *Kontrola.* Opasnost skretanja s govorne cjeline (teme dijaloga).

Složivši se s tim da smatramo negativnim takav rad koji se u osnovi svodi na "pitanje - odgovor", možemo li kao pravilan prihvatiti zahtjev, ukoliko je on kao takav zaista postavljen, da samo jedan učenik izloži cijelu materiju koja je planirana za obnavljanje na uvodnom ili kojemu drugome dijelu sata? Smijemo li uopće u ovom području utvrditi neka stroga pravila od kojih se ne bi smjelo odstupati i koja bi se nužno izrodila u sheme? Svakako da ne, to je nepravilan i neprihvatljiv, kako jedan tako i drugi od već spomenutih ekstremnih zahtjeva.

U čemu onda leži rješenje ovoga spora? Kako zapravo treba ili je li moguće koristiti metodu sokratovskoga dijaloga pri obnavljanju sadržaja ili analizi učeničkoga iskustva, pa da ne dođemo ni do suvišnog cjepkanja logičkih cjelina materije koja se obnavlja, a da se pri tom angažira više učenika i u isto vreme da

im se pruži mogućnost za vježbanje u dužem izražavanju svojih misli i cjelina naučenoga nastavnoga sadržaja, a nastavniku potpunije sagledavanje znanja i sposobnosti svojih učenika? Jedno je od mogućih rješenja u tome što ćemo se, osim izuzetnih potreba diktiranih prirodom samoga gradiva koje se obnavlja, orijentirati na to da nam učenici daju duže odgovore kojima će biti obuhvaćene izvjesne manje logičke cjeline nastavnoga sadržaja. Na primjer, ako se radi o nastavnoj temi *Antička filozofija*, jedan će učenik izložiti što zna o relevantnim povijesnim podacima vezanima za antičku Grčku, drugi će reći koji su glavni filozofski periodi toga doba, treći će navesti glavne predstavnike, četvrti prezentirati filozofiju pojedinoga filozofa, peti analizirati poseban filozofski problem pojedinoga filozofa, itd. Na ovaj će način biti uklonjene određene slabe strane i jednoga i drugoga ekstremnoga puta u primjeni metode dijaloga, a u isto vrijeme osigurat će se određeni mogući učinci koje nam ona može pružiti u nastavnome radu. Ovu nastavnu metodu smatramo pozitivnom i korisnom, treba je primjenjivati u svim slučajevima kada to konkretna situacija nalaže i omogućava, bilo da se radi o obradbi, utvrđivanju, provjeravanju ili vrjednovanju znanja učenika.

## ZAKLJUČNE MISLI

Sokratovski dijalog omogućava nastavniku poticanje mišljenja učenika, a istovremeno, na osnovu njihovih odgovora i pitanja, provjerava cjelovitost postavljenih problema i opravdanosti svojih postupaka u nastavi. Na osnovu toga, on je u mogućnosti a prema potrebi unositi neophodne korekcije u pogledu dopune, količine i dubine nastavnoga sadržaja koje obrađuje.

Ova nastavna metoda može se primjenjivati u većini etapa nastavnoga procesa, u mnogim nastavnim predmetima i za ostvarivanje i rješavanje različitih didaktičkih ciljeva i zadataka. Polazeći od iskustva učenika i njihovih sposobnosti za samostalno promišljanje problema i aktivno sudjelovanje u dijalogu koji nastavnik usmjerava, ova se metoda uspješno može primjenjivati i kao osnova za prezentiranje i izučavanje novoga nastavnoga sadržaja, njegovu obradbu i tumačenje, za ponavljanje, utvrđivanje, produbljivanje i usustavljivanje znanja, formiranje vještina, a takođe i za provjeravanje i ocjenjivanje znanja učenika. Ipak, njezina je dominantna primjena i pripadnost u okviru jednoga širega i značajnijega problema - uvoda ili uvođenja učenika u svijet filozofije i filozofskoga mišljenja.

Dijalog je svojstven svim nastavnim predmetima, ali ipak je sokratovska forma dijaloga imanetna i prioritetno primjerena filozofiji i nastavi filozofije te tako i nema nakane na opću važnost i upotrebljivost. Sokratovski je dijalog metoda, postupak stjecanja znanja kroz traganje i otkrivanje, način istraživanja istine. On u filozofiji nije razgovor kojim se prenosi neko već postojeće, dano znanje, ali u nastavi filozofije i to može biti. Kao istraživačka metoda može biti

vrlo upotrjebljiva i korisna u nastavi filozofije kao nastavna metoda. Filozofija kao konverzacija, modelirana u originalu kao sokratovski dijalog, jest forma i put koji nudi mogućnosti za razvoj filozofije kao prakse i istraživanje teoretske misli, argumentacijsku i istraživačku teoriju.

## LITERATURA

- Gvozdenović, S. (1999.), *Metodika nastave filozofije*. Podgorica: ZUNS  
Hegel, G.V.F. (1964.), *Istorija filozofije II*. Beograd: BIGZ  
Krključ, S. (1977.), *Učenje u nastavi otkrivanjem*. Novi Sad:Radnički univerzitet  
Radivoj Čipranov  
Marinković, J. (1983.), *Metodika nastave filozofije*. Zagreb: Školska knjiga  
Platon (1960.), *Država*. Beograd: Kultura  
Platon (1979.), *Ijon, Fedar i Gozba*. Beograd:BIGZ  
Platon (1939.), *Misli o vaspitanju*. Beograd: BIGZ  
Platon (1968.), *Protagora, Gorgija*. Beograd: BIGZ  
Platon (1976.), *Obrana Sokratova, Kriton, Fedon*. Beograd: BIGZ  
Šaranović-Božanović, N. (1989.), *Teorijske osnove saznavanja u nastavi-problemi nesaznatog*. Beograd: Prosveta

## SOCRATIC DIALOGUE METHOD

**Abstract:** This paper focuses on the philosophical and pedagogical aspects of the Socratic dialogue in teaching philosophy in secondary schools. Special attention is diverse use, advantages, disadvantages, possibilities of better teaching, i.e. reaching a higher level of knowledge and understanding of philosophy. The creative use of the Socratic dialogue method is one of the possibilities for motivating students and using research for introducing philosophical issues.

**Key words:** Socrates, dialogue method, philosophy, teaching, secondary school, research.

**Vučina Zorić**, Sokratova dijaloška metoda  
**Život i škola**, br. 20 (2/2008.), god. 56., str. od 27. do 40.

---

**Author:** mr. sc. Vučina Zorić, Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore, Nikšić

**Review:** Život i škola, br. 20 (2/2008.), god. 56, str. od 27. do 40.

**Title:** Sokratova dijaloška metoda

**Categorisation:** znanstveni rad

**Received on:** 27. svibnja 2008.

**UDC:** 371,3:1

**Number of sign (with spaces) and pages:**  $34.747 (: 1800) = 19,303 (: 16) = 1,206$



**Sanja Simel**

## **BAJKOVITI MOTIVI I MOTIVI BAŠTINE U ZBIRCI PRIČA NADE IVELJIĆ „ŠESTINSKI KIŠOBRAN“**

**Sažetak:** U radu se govori o pričama *Šestinski kišobran* Nade Iveljić i to na temelju bajkovitih motiva, koji su podijeljeni unutar četiri skupine: struktura priče (bajke), postojanje dvaju oprečnih svjetova, ljudske vrijednosti i etičnost te čarobni predmeti, riječi, pretvorbe i tajne; kao i na temelju motiva baštine koji su u radu prikazani «od istoka prema zapadu do krajnjeg juga Hrvatske»: narodne predaje, legende, anegdote, pučka vjerovanja, narodni običaji i stari zanati, proizvodi i ruktvorine, zemljopisne posebnosti. Nada je Iveljić jedna od začetnica modernih bajki, odnosno bajkovitosti u dječjoj prozi u drugoj polovici 20. stoljeća. Za navedenu je knjigu autorica nagrađena nagradom *Grigor Vitez*, koja potvrđuje autoričin status i popularnost u hrvatskoj književnosti.

**Ključne riječi:** bajkoviti motivi, motivi baštine, model nove bajkovitosti.

### **1. UVOD**

Zbirka *Šestinski kišobran*, nastala 1972. godine, autorice Nade Iveljić, priznate dječje spisateljice, vrlo je specifična i osobita iz dva razloga. Kao prvo, obiluje bajkovitim motivima koje Nada Iveljić preuzima iz usmene bajke, odnosno nasljeđuje ju na sebi svojstven način, što je prikazano u prvom dijelu rada. Kao drugo, zbirka je izrazito domoljubno motivirana u želji za što boljim poznavanjem vlastitog kraja i domovine Hrvatske, što je u radu prikazano «putovanjem» kroz dijelove Hrvatske, krećući od istoka prema zapadu do krajnjeg juga naših prostora.

Navedena je zbirka nastala, prema autoričnim riječima: «iz duboke potrebe da progovorim o onome što je naše, hrvatsko».<sup>1</sup> Pri tom poznavanju vlastitoga podrijetla, prema riječima Stjepana Hranjeca, profesora i vrsnoga interpretatora koji se bavi zavičajnom baštinom, usmenom književnošću i dječjom književnošću, autorica obilato poseže za usmenom nacionalnom baštinom te se koristi bogatim inventarom usmenoknjiževnih činjenica: predajama, legendama, pričama, anegdotama, prirječjima, etnograđom. Priče stoga iznenađuju premještanjem u realnu zbilju, u stvarne hrvatske prostore od Slavonije, Hrvatskoga zagorja, Gorskoga kotara do Dalmacije. Čitatelj će se susresti s dva autoričina motrišta, pri čemu se elementi bajke s kojima se ponekad susreće u

---

<sup>1</sup> Hranjec, S. (2004.), *Hrvatski dječji klasici*. Zagreb: Školska knjiga, str. 252.

knjizi primaju i doživljavaju kao autentična realnost, a mnogobrojni realistički, čak dokumentaristički elementi preobraćuju se u imaginarni privid, iako se veza (lokacijska, fabulativna, na razini lika) nikad ne gubi s realnom zbiljom.

Što se tiče zastupljenosti djela Nade Iveljić u nastavnom planu i programu za osnovnu školu, ponuđene su knjige u popisu lektira za 2. razred: *Nebeske barke*, *Pronađeno blago* ili *Božićna bajka*; 3. razred: *Šestinski kišobran* ili *Čuvarice naših krovova* te u popisu lektire za 7. razred: *Želim li vidjeti bijele labudove* ili *Bijeli patuljak* ili *Lutke s dušom*.<sup>2</sup> Također se u čitankama za hrvatski jezik u nižim razredima pronalaze autoričine priče i pjesme poput: *Vrata od zlata*, *Krampus*, *Dolazak Nove godine*, *Što ujutro radi cvijet*, *Tata kao lijek*, *Kapljica s Plitvica* te *Zvijezda na krovu*, *Dosadno? Nemoguće!* i druge.

## 2. ŽIVOTNA I RADNA BIOGRAFIJA NADE IVELJIĆ

Nada se Iveljić svojim dosadašnjim opusom od preko četrdeset knjiga ubraja među najplodnije suvremene dječje pisce kao i među klasike dječje književnosti zahvaljujući pojedinim antologijskim djelima: pjesničkim zbirkama – *U zemlji Dječurliji*, pripovjednim zbirkama i pripovijetkama – *Konjić sa zlatnim sedlom*, *Dječak i ptica*, *Šestinski kišobran*, *Zagrebački vrapčići*, *Kolibrić Lili* i druge priče, *Vodenica Sokolica*, *Zmajevi nad gradom*, *Dođi da ti pričam*, *Dimnjačar* i *bijela golubica*, *Klokan u dizalu*, *Zemljina djeca*, romanima – *Marijina tajna*, *Čuvarice novih krovova*, *Dobro lice*, *Sat očeva*, *Školsko dvorište*, *Dječji dom*, *Lutke s dušom*, *Tihi stanovnici*, *Bijeli patuljak*, *Želiš li vidjeti bijele labudove?* *Svračkovo brdo*, *Oblaci nad rijekom*, slikovnicama – *Srećko i njegov bager*, *Ivan i njegova vatrogasna kola*, *Ana i njezin traktor*, *Luka i njegov kamion*, *Životinje na gospodarstvu*, *Balonijada*, *Superjež*, te radio i televizijskim igrama. Za knjige *Šestinski kišobran* i *Zemljina dječica* primila je nagradu *Grigor Vitez* (1972. i 2000.), a za zbirku *Dođi da ti pričam* nagradu *Ivana Brlić-Mažuranić* (1985.).

Rođena je 4. IV. 1931. godine u Zagrebu, gdje je završila Prvu klasičnu gimnaziju i Filozofski fakultet. Radila je kao nastavnica hrvatskoga jezika u gimnaziji i osnovnoj školi.

Početak autoričina književnoga djelovanja seže još u daleku mladost, kada je kao trinaestogodišnjakinja u listu *Galerija* objavila svoju prvu priču *Predgrađe* te za istu osvojila nagradu. Prema autoričnim uvjerenjima, dječji pisac mora težiti stilskoj jednostavnosti i iskrenim osjećajima, dječja knjiga mora biti «plemenito tendenciozna», tj. dobro ne smije zasjeniti lijepo, i obratno te je u spisateljičinu životu bitno dvoje: dijete i literatura.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2202>

<sup>3</sup> Hranjec, S. (2004.), *Dječji hrvatski klasici*. Zagreb: Školska knjiga

### 3. BAJKOVITI MOTIVI U ZBIRCI PRIČA „ŠESTINSKI KIŠOBRAN“

Zbirka priča *Šestinski kišobran* (1972.) sastoji se od 26 priča (bajki) koje iznenađuju pomakom u realnu zbilju, odnosno u stvarne prostore Hrvatske, a govore o strašilu, glinenom čovječuljku, košuljici s narodnim vezom, kipu Ribara i zmije na Jezuitskom trgu, čipki, peterošćiću Šušu, šestinskom kišobranu i opancima, licitarskom srcu, gromu, stricu Opečiću, Kazivačici Matiji, klopotecu, morskoj medvjedici, mogutu, tkalji Mari, vili Koprivici, nijemom Pčelaru, kožušćiću, gavranu s dva bijela pera, kapljici s Plitvica. Autorica u pričama poseže za usmenonarodnim blagom te ga parafrazira i interpolira u svoje priče, odijevajući mu bajkovito ruho koje se doživljava kao autentična realnost.<sup>4</sup>

Bajkoviti motivi pronađeni u pričama podijeljeni su u četiri skupine: struktura priče (bajke), postojanje dvaju oprečnih svjetova, vrijednost i etičnost likova te čarobni predmeti, riječi, pretvorbe i tajne.

Prema riječima Stjepka Težaka, ne će se pogriješiti ukoliko se termin bajka uzme za sve priče u kojima se slika svijeta izgrađuje na nestvarnim, nadnaravnim elementima, jer ne moraju se u bajci naći svi elementi bajke pučkoga, grimovskoga tipa, već je odlučujući osnovni ton koji je prožima, a koji proizlazi iz spleta bajkovitih elemenata utkanih u fabulu, s ciljem da u većini čitatelja izaziva bajkovit dojam. Stoga se sva književna djela u kojima se događa nešto neobjašnjivo mogu nazvati bajkom.<sup>5</sup>

Govoreći o bajkovitim motivima, Stjepan Hranjec o svijetu bajke kaže da je načelno jednodimenzionalan, prepoznaje se po jedinstvu stvarnoga i zamišljenoga svijeta, čudesan, stabilne je i prepoznatljive strukture s inicijalnim i epiloškim formulama, odnosno stereotipne kompozicije, s jednosmjernom fabulom u kojoj je sve pojednostavljeno i ekonomizirano. Nositelji su bajke likovi iz stvarnoga i fantastičnoga svijeta, koji se nalaze na strani dobra (koje krasi etičke vrline) ili zla, (tzv. polaritet dobra i zla). Za svoje postupke i djela bivaju nagrađeni ili kažnjeni, a pred njih su stavljeni uvjeti ili prepreke. Govoreći o temama klasičnih bajki, bitno je reći kako one svjedoče kako je siromašan postao bogat, kako je pravda pobijedila nepravdu, ljubav mržnju, a poniznost bahatost, te su u prvom planu slika moralnih ljudskih postupaka.<sup>6</sup>

Nabrojani su samo pojedini motivi koji se mogu pronaći u bajkama, a pronalazeći ih u suvremenim bajkama, odnosno pričama, posvjedočit će se i o brojnim drugima.

Postavlja se pitanje koji se od brojnih bajkovitih elemenata mogu pronaći u pričama iz zbirke Nade Iveljić – *Šestinski kišobran*. Prije svega, nužno je istaknuti da je Nada Iveljić suvremena književnica koja je «stvorila» model nove bajkovitosti u dječjoj prozi, uz rame književnicama Sunčani Škrinjarić i Višnji

---

<sup>4</sup> Hranjec, S. (2006.), Pregled hrvatske dječje književnosti. Zagreb: Školska knjiga

<sup>5</sup> Pintarić, A. (2008.), Umjetničke bajke – teorija, pregled i interpretacije. Osijek: Matica hrvatska

<sup>6</sup> Pintarić, A. (2008.), Umjetničke bajke – teorija, pregled i interpretacije. Osijek: Matica hrvatska

Stahuljak, u čijim djelima moderne bajke doživljavaju pun procvat. Autoričine su priče obogaćene suvremenim zamislama, interferencijom plodonosno dopunjenih u standardno naracijsko tkivo, a pripovijedanje je dinamično, živo, formativno krajnje ekonomizirano, leksički inovirano i recepcijski atraktivno.<sup>7</sup> Autorica tekst poetizira, što znači da prozni tekst «razbija» uvrštavanjem kratkih pjesmica, često rimovanih.

### 3.1. STRUKTURA PRIČE (BAJKE)

Počevši od same strukture priča koje se nalaze u njenoj zbirci, vidljivo je da Nada Iveljić preuzima elemente strukture usmene bajke i u njih učvršćuje originalne maštovite priče koje su primjerene dječjem iskustvu. Tu se posebice treba osvrnuti na inicijalne (početne) formule i epiloške (završne) formule koje korespondiraju s usmenom bajkom, ali koje autorica često počinje mimetički s obzirom na usmenobajkovit naracijski tijek, a i takav je postupak ili recepcijski motiviran ili ironijski iskoristiv. «Nad bačko selo Tavankut spustila se noć (...)»<sup>8</sup> uvodna je formula priče *Strašilo na slici*<sup>9</sup> u kojoj se daju općenite informacije o mjestu i vremenu događanja. Iako je sam kraj priče svojevrsan odmak od klasične epiloške formule «Živjeli su još dugo u sreći i ljubavi...», neizbježno se sugerira sretan kraj. Inicijalnu formulu u svom pravom obliku moguće je vidjeti u priči *Opanci – rastanci*: «Bili tako jednom jedni opanci...»<sup>10</sup>, iako ironijski motiviranu, dok u svojevrsnoj epiloškoj formuli stoji: «Dugo su još pričali o svojoj pustolovini. U svijet su krenuli s krivim imenom, a odsad se zovu opanci – sastanci, zato što su se sastali sa svojim majstorom, sa svojim domom i dječjim nožicama, a to je pravi život za šestinske opanke».<sup>11</sup>; u *Priči o malom licitarskom srcu*: «Prije mnogo vremena neki je stari medicar i paprenjar sebi za zabavu ispekao tvrdi kolačić u obliku srca.»<sup>12</sup>; u priči *Grom Loši Strijelac*: «Jednog rujanskoga popodneva kiša me upoznala s tim slavim gromom neobičnog imena.»<sup>13</sup>, a na kraju priče stoji: «Ostala je samo priča»<sup>14</sup>; u priči *Matija, kazivačica*: «Dogodilo se to prije dvadesetak godina. Bio je vruć ljetni dan.»<sup>15</sup>, u priči *Tri puta prodano štene* stoji inicijalna formula: «Negdje u Slavoniji, nije tomu tako davno...»<sup>16</sup> te u *Morskoj medvjedici* nakon autoričina poduzetog mimetičkog uvoda, počinje bajkovita priča riječima: «Prije mnogo godina živjela je vladarica otoka (...)»<sup>17</sup>, a kao reprezentativne epiloške formule klasične

---

<sup>7</sup> Hranjec, S. (2004.), Dječji hrvatski klasici. Zagreb: Školska knjiga

<sup>8</sup> Iveljić, N. (2006.), *Strašilo na slici*. u: Šestinski kišobran. Varaždin: Katarina Zrinski d.o.o: 5.

<sup>9</sup> Prva od 26 priča iz zbirke Šestinski kišobran.

( Iveljić, N. (2006.), *Strašilo na slici*. u: Šestinski kišobran. Varaždin: Katarina Zrinski d.o.o .)

<sup>10</sup> Iveljić, N. (2006.), *Opanci - rastanci*. u: Šestinski kišobran. Varaždin: Katarina Zrinski d.o.o: 71.

<sup>11</sup> Iveljić, N. (2006.), *Opanci - rastanci*: 80.

<sup>12</sup> Iveljić, N. (2006.), *Priča o malom licitarskom srcu*: 104.

<sup>13</sup> Iveljić, N. (2006.), *Grom Loši strijelac*:89.

<sup>14</sup> Iveljić, N. (2006.), *Grom Loši strijelac*: 95.

<sup>15</sup> Iveljić, N. (2006.), *Matija, kazivačica*: 113.

<sup>16</sup> Iveljić, N. (2006.), *Tri puta prodano štene*: 186.

<sup>17</sup> Iveljić, N. (2006.), *Morska medvjedica*: 137.

usmene bajke jesu one u pričama *Kožuščić*: «Čiča-miča, gotova je priča...»<sup>18</sup> i u *Gavranu s dva bijela pera*: «Koraks je dugo i sretno živio među ljudima».<sup>19</sup> Sama je Nada Iveljić potvrdila kako vjeruje da zapravo ništa ne izmišlja jer sve što priče sadrže već je postojalo ili još postoji, a do nje dopire posredovanjem osjetila. Ponajviše se raduje tome što svojom voljom može spriječiti zlo i dati priči sretan završetak.<sup>20</sup> Iako je spisateljica djelomično preuzela strukturu usmene bajke, što je vidljivo na primjerima, ona na njenim temeljima pravi i veliki odmak. «U vođenju radnje, međutim, u novim, začudnim likovima i njihovim postupcima, u nedogađanju (s obzirom na očekujući slijed), ukratko, u igri elementima strukture leži novost, nova bajkovitost.»<sup>21</sup>

Navedena struktura ili kompozicija u usmenoj se bajci temelji na ponavljanju radnje, najčešće tri puta. To se može uočiti i u pričama Nade Iveljić. Reprezentativan primjer jest priča *Tri puta prodano štene*, u kojoj, kao što i sam naslov kaže, štene hrvatskog ovčara biva prodano tri puta, pri čemu se slično ponavlja rečenica: «To je bila prva/druga/treća prodaja posve malog/mladoga (hrvatskog) ovčara».<sup>22</sup> Pojava broja tri nije slučajna jer brojevi u bajkama ne izražavaju samo količine već ideje i sile. Prema tome, broj je tri temeljni broj, izraz intelektualnoga i duhovnoga reda, savršenosti te izraz sveukupnosti i dovršenosti. Upravo je taj broj u bajkama najprisutniji: tri sina, tri kćeri, tri dana, tri se puta nešto događa.<sup>23</sup>

### 3.2. POSTOJANJE DVAJU OPREČNIH SVJETOVA

Unutar priča iz zbirke vidljivo je interpoliranje (najčešće izmišljenih) likova, koje autorica stavlja u suodnos sa stvarnim likovima jer računa s popularnošću nekih likova iz usmenih bajki, ali ona ih preoblikuje u nove, najčešće moralno pozitivne likove.<sup>24</sup> Na primjer, lik iz priče *Morska medvjedica* neodoljivo podsjeća na malu sirenu iz istoimene bajke, koja je kažnjena zbog ljubavi prema smrtniku tako što je pretvorena u morsku pjenu. Naime, ovdje nije riječ o sireni već o vili koja je bila vladarica otoka, no isto je zbog svoje nesretne ljubavi kažnjena pretvorbom u morsku medvjedicu. Nadalje, lik strašila je podosta iskorišten kod bajkovitih pisaca, no Iveljić mu daje sasvim novu funkciju te drukčiji kraj: završava kao nadaleko poznata rukotvorina, kao slika od slame u priči *Strašilo na slici*.

---

<sup>18</sup> Iveljić, N. (2006.), *Kožuščić*: 185.

<sup>19</sup> Iveljić, N. (2006.), *Gavran s dva bijela pera*: 212.

<sup>20</sup> Hranjec, S. (2004.), *Hrvatski dječji klasici*: 265.

<sup>21</sup> Hranjec, S. (2004.), *Tri modela nove bajkovitosti*. *Umjetnost i dijete* br. 48, str. 43-56: 54.

<sup>22</sup> Iveljić, N. (2006.), *Tri puta prodano štene*: 188.

<sup>23</sup> Pintarić, A. (2008.), *Umjetničke bajke – teorija, pregled i interpretacije*. Osijek: Matica hrvatska

<sup>24</sup> Hranjec, S. (2004.), *Tri modela nove bajkovitosti*: 50.

Tipičan je primjer i priča *Šuš*, u kojem autorica oblikuje pučko vjerovanje o prastanovnicima peteročićima<sup>25</sup> koji su živjeli na Dugom otoku, a kojih su se ljudi plašili te ih držali podalje narodnom kletvom, koja se također pojavljuje kao bajkoviti element: «Noge polomio, svuda si bio, štetu pravio. Iš, iš, i da se ne vratiš!»<sup>26</sup> Iako su oni prema pučkom vjerovanju zli, autorica ih oblikuje pozitivnima, posebice najmlađeg peteročića po imenu Šuš: «Prije tisuću i više godina kad su ljudi počeli naseljavati obalu i ove otoke, mi smo peteročići pomagali onima za koje smo smatrali da su pošteni. (...) Pomagali smo dobrima, smetali zlima. Prvima smo čuvali plodove i stada, drugima namicala trnje i kamenje».<sup>27</sup> Autorica interpolira i vrlo čest bajkoviti lik – vješticu (ženu zlih očiju, zla srca, a dušu đavolske<sup>28</sup>) po imenu Arsenka, a ime joj potječe od otrova arsena, kojeg je stalno spravljala; kao i čarobnjaka koji ljudima donosi sreću, ukoliko dobiju opeku u koju je on utisnuo svoj dlan u priči *Stric Opečić*: «Postoji starčić čiji su brkovi i brada poprimili rumenkastu boju zbog toga što on boravi između naslaga gotovih opeka».<sup>29</sup>

Svi ti likovi dolaze iz fantastičnog svijeta koji korespondira sa stvarnim svijetom. Za razliku od usmene bajke, u pričama je jasno i oštro vidljiva granica «realnoga i fantastičnoga», iako se stalno isprepliću, i to je jedan bitan element fantastične priče. Svijet se bajke dokida kada se dječak Mladen (lik iz stvarnoga svijeta) prijatelji sa Šušom u istoimenoj priči te signalizira postojanje dvaju svjetova. Vidljive su rečenice iz priče koje to potvrđuju (osim dakako prijateljstva dvaju likova koji dolaze iz «različitih svjetova»): «Možda su ljudi izmislili bajku o njima da sebi skrate vrijeme i razbiju dosadu svakidašnjeg života»<sup>30</sup> te i sam kraj priče: «Ostao je (Šuš) živjeti u bajci kojom ljudi odvajkada nastoje preskočiti granicu stvarnoga da bi dosegli ljepotu neznanoga».<sup>31</sup> Navedene su riječi jedan od dokaza da Nada Iveljić ne piše samo bajke, već o njima i intenzivno razmišlja. U istoj priči autorica se koristi i carrollovskim snom, u kojem se bajka odvija jer se dječak Mladen na kraju budi i shvaća da je sve bio samo san. Slična situacija sa snom odvija se i u priči *Zmija brončanog ribara* gdje dječak Zvonko sanja pustolovinu o pobjegloj zmiji i njenom vlasniku ribaru. Iako se cijela radnja čini vrlo stvarnom, autorica vraća čitatelje u stvarnost riječima: «Zvonko se pri pomisli na nju i čitavu tu zbrku blago osmjehivao u snu, jer je znao da sanja; znao je da su san, maštanje i bajke jedno, a stvarnost drugo»<sup>32</sup> ili «Ribar i zmija bili su načinjeni od bronce.

---

<sup>25</sup> peteročići: mala bića koja su živjela na Dugom otoku prije nego je na njegov tlo stupila ljudska noga; čovječiji nešto veći od pola metra, na glavi su imali pet roščića i po tom su ih ljudi prozvali peteročićima (Iveljić, N. (2006.), *Šuš*)

<sup>26</sup> Iveljić, N. (2006.), *Šuš*: 64.

<sup>27</sup> Iveljić, N. (2006.), *Šuš*: 67.

<sup>28</sup> <http://g6o6r6.blog.hr/2007/09/1623175637/hrvatski-mitski-svijet.html>

<sup>29</sup> Iveljić, N. (2006.), *Stric Opečić*: 96.

<sup>30</sup> Iveljić, N. (2006.), *Šuš*: 61.

<sup>31</sup> Iveljić, N. (2006.), *Šuš*: 70.

<sup>32</sup> Iveljić, N. (2006.), *Zmija brončanog ribara*: 48.

Međutim, u bajci ne mora biti tako»<sup>33</sup>, te «Zvonko pokunjeno ode u grad po kruh i mlijeko, razmišljajući o vremenu bajke i vremenu zbilje, koje je on, kako je mislio, uspio pomiješati kad vodu sa slatkim malinovim sokom».<sup>34</sup> Iz navedenoga je vidljivo da su priče *Šuš* i *Zmija brončanog ribara* ujedno i fantastične priče, za koje je karakteristično da se pak stvarni svijet od nadnaravnog odvoji snom.<sup>35</sup> Svijet bajke dokida se i u priči o *Glineku*: «Tko zna, možda je Glinenko samo bio drugi znak za život ispunjen radom i ljubavlju, koji se u starom čovjeku s vremenom ugasio...»,<sup>36</sup> kao i u *Gromu Lošem Strijelcu*: «U prvi mah mislili biste, kao i ja, da se sve to zbilo u zemlji bajki ili ste dremuckajući sanjali nešto nestvarno»<sup>37</sup> te u *Stricu Opečiću*: «A vjerojatno bi i bez čarobnjačića zavladała sreća u toj kući, gdje je bilo sloge, ljubavi, marljivosti, poštenja i dječjeg smijeha. Pa ipak, ljepše je ako tomu pridodamo lik strica Opečića. I bajka je ljepša ako se u njoj pojavljuje dođri čarobnjak koji potpomaže dođro među ljudima»<sup>38</sup>, a čak i u priči o Mogutu: «I tako je to haranje trajalo gotovo tri stoljeća, a obrana u utvrđenom gradu Lukavcu bila slaba, ljudi su tražili pomoć u moguta, vjerujući da ih iz krvavog turskog zagrljaja može spasiti samo natprirodna sila. Eto, u takvim su uvjetima nastale priče o mogutima...».<sup>39</sup> Čak negiranje fantastičnoga svijeta ponajviše je istaknuto u *Priči o nijemom pčelaru*: «Ljudi obično nastoje izmišljenim pojavama opravdati svoje ili tuđe tjelesne mane»,<sup>40</sup> te svojevrsno odbacivanje bajkovitog svijeta: «Danas shvaćam starčev život, odbacujući pomisao na uroke i čarolije. Njih dodaju pripovjedači da izazovu napetost. Osobit uspjeh pojedinca posljedica je velikog truda i ljubavi za ono što se radi (a ne čarolija)».<sup>41</sup>

### 3.3. LJUDSKE VRIJEDNOSTI I ETIČNOSTI

Nada se Iveljić nadahnjuje usmenom bajkom također i da bi proširila i prenijela univerzalne ljudske vrijednosti u ovo doba – sadašnjost, a takva univerzalnost u prvome redu izvire iz spontane brlić-mažuranićevske etike. Iz toga razloga, među ostalima, kritičari vide Nadu Iveljić kao svojevrsnu suvremenu Ivanu Brlić-Mažuranić dvadesetoga stoljeća. U svojim je pričama Nada Iveljić težila isticavanju etičkih vrlina kao što su: ljubav, iskrenost, poštenje, marljivost, odanost, skromnost, darežljivost, nesebičnost, vjernost, čednost i prijateljstvo. No, etička načela ne gradi samo na bajci već i na drugim poučno primjenjivim usmenim oblicima, kao što su to poslovice koje poentiraju pripovijedano. U pričama ih ima velik broj: «Sretan je svatko tko nađe put do

---

<sup>33</sup> Iveljić, N. (2006.), *Zmija brončanog ribara*: 39.

<sup>34</sup> Iveljić, N. (2006.), *Zmija brončanog ribara*: 49.

<sup>35</sup> Pintarić, A. (2008.), *Umjetničke bajke – teorija, pregled i interpretacije*. Osijek: Matica hrvatska

<sup>36</sup> Iveljić, N. (2006.), *Glinenko*: 20.

<sup>37</sup> Iveljić, N. (2006.), *Grom loši strijelac*: 89.

<sup>38</sup> Iveljić, N. (2006.), *Stric Opečić*: 103.

<sup>39</sup> Iveljić, N. (2006.), *Mogut*: 149.

<sup>40</sup> Iveljić, N. (2006.), *Priča o nijemom pčelaru*: 170.

<sup>41</sup> Iveljić, N. (2006.), *Priča o nijemom pčelaru*: 172.

svoje kuće»<sup>42</sup>, «Sretan je onaj tko nosi narodno (u ovom slučaju košuljicu) i tko ne zaboravi svoj zavičaj»<sup>43</sup>, «Lijepo je otići, ali je najljepše vratiti se!»<sup>44</sup>, «Ako je radio, gradio, štedio, skrbio i čuvao – samim tim je sebi sreću kovao!»<sup>45</sup>, «Davati je lijep osjećaj»<sup>46</sup>, «Badava se rugoba kiti, izgledom je još smješnija», «Uzalud ukras na praznoj glavi» i «Prave vrijednosti iskazuju se same po sebi i nema zapreke koje ne mogu svladati»<sup>47</sup>. Vidljivo je da sve odnose na ljepotu i toplinu doma, tradicije i zajedništva. Dok se u usmenoj bajci poučnost iskazivala kroz fabulu, odnosno nagradom za učinjeno ili iskazano djelo – Nada Iveljić postiže spletom odnosa koji su najčešće ostvareni antropomorfizacijom. No, stvaralac usmene bajke teži i za naglašavanjem etičkih vrlina koje proizlazi iz polarizacije dobra i zla, tj. pobjedi dobra. Navedeno primjenjuje i Nada Iveljić, čiji su likovi ili dobri ili zli, ali ne ostaju nužno takvi, što je jedna od karakteristika moderne bajke – likovi nisu stabilni već se razvijaju i mijenjaju: u *Bilikumu* Kiseli Joza od zlobnog čovjeka postaje društven i dobar lik, a u *Klopocu* i sam klopotac postaje osjećajni i bolji nakon što mu njegovi neprijatelji čvorci na neki način spase život, dok u primjeru *Vile Koprivice* mala biljčica kopriva ostaje zlobna i pakosna do kraja priče. Kao što je to u usmenoj bajci – dobro je često odgođeno, tako je i u nekim pričama Nade Iveljić. Vidljivo je na primjeru priče *Stric Opečić*, kada mladi kovač, radišan i dobrog srca jedva uzdržava svoju obitelj te se muči s izgradnjom kuće, no ipak je kasnije bio nagrađen za sav svoj trud, volju i želju – u životu mu je krenulo nabolje i nikada više nije ni u čemu oskudijevao. To znači da za svoja djela i postupke likovi bivaju nagrađeni ili kažnjeni, što je neizostavan motiv u bajci. No, u modernoj bajci ono često izostaje. Biti dobar ujedno znači i biti snižen, skroman, pošten i čovjekoljubiv, čime se potvrđuju već navedene etičke vrline likova. U bajkama je blago i bogatstvo simbol kojemu se teži, ali ujedno i izvor zla, ali i u pričama. Navedeno je vidljivo u primjeru spomenute priče *Stric Opečić*, kada je trgovac koji je varajući na vagi stekao bogatstvo, odjednom izgubio posao, prodao kuću i osiromašio. Da se dobro dobrim vraća potvrđuje i *Kraljica noći*, odnosno sova ušara, koja je spasila život junaku Janku jer je jednom njenog ptića vratio u gnijezdo nakon što je pao na tlo.

Ako se pogledaju glavni likovi svih priča (koji se nalaze i u samom naslovu priče), vidljiv je široki spektar likova: od strašila, predmeta, čovječuljaka od gline i kruha, vrča, kišobrana, brončanog kipa, opanaka, životinja, tkalja, vila, vještica, čarobnjaka, drvenih naprava, pa sve do prirodnih pojava kao što su grom, munja i kapljice kiše. U njenoj prozi gotovo sve može funkcionirati kao

---

<sup>42</sup> Iveljić, N. (2006). *Strašilo na slici*: 12.

<sup>43</sup> Iveljić, N. (2006). *Košuljica s narodnim vezom*: 26.

<sup>44</sup> Iveljić, N. (2006). *Opanci – rastanci*: 76.

<sup>45</sup> Iveljić, N. (2006). *Stric Opečić*: 99.

<sup>46</sup> Iveljić, N. (2006). *Priča o nijemom pčelaru*: 168.

<sup>47</sup> Iveljić, N. (2006). *Tri puta prodano štene*: 193.



lik, a pritom primjenjuje andersenovski zamišljaj, antropomorfizacijom<sup>48</sup> otvara i pokreće čitav splet odnosa između čovjeka te florističkog i animalnog svijeta.<sup>49</sup> Najčešće upravo ti likovi iz zamišljenog svijeta pomažu dobrim likovima u nevolji, kao što je to slučaj u *Pec Ivi, čovječuljku od tijesta, Stricu Opečiću* ili pak u *Vodenjačiću iz Krke* – neobičnom vodenjačiću Suhom i vodenjacima iz rijeke Krke. Iz toga se razloga nazivaju likovima pomagačima.

### 3.4. ČAROBNI PREDMETI, RIJEČI, PRETVORBE I TAJNE

Kao i u bajci, i u tim se pričama likovi koriste čarobnim predmetima i riječima pri «čaranju» te čak imaju i mogućnost pretvorbe. U *Zmiji brončanog ribara* dječak Mladen se koristi suhom lavandom koju pronalazi u svom džepiću te je baca na kipa ribara kako bi ga oživio izgovarajući čarobne riječi, riječi dječjih brojalica: «Uzme u ruku travu, mahne njome nekoliko puta prema Ribaru govoreći riječi dječjih brojalica: - en-tentini-savarakatini – i enci-menci-nakamenci. Kad je poviknuo: - Prijatelju, kreni! – Ribar se odlijepio od podnožja i s kamene ploče bazena skočio na pločnik».<sup>50</sup> Čarobne riječi pronalaze se nadalje, u *Stricu Opečiću*: «Priča se da pokatkad (stric Opečić), kad je dobre volje, utisne svoj dlan u neispečenu opeku ili crijep. Pritom izgovara riječi čarolije: (u obliku pjesmice): *Sestrica-opeka dobra je seka.*

*Marljivu ruku ta opeka čeka.*

*Gradi se dom i postaje sve veći.*

*Živite, ljudi, u miru i sreći!*

Čovjek kojemu je dopala takva opeka s utisnutim Opečićevim dlanom, postao bi sretan i zadovoljan».<sup>51</sup> U istoimenoj priči kao čaroban «predmet» pojavljuje se, u bajkama klasičan i ustaljen, čarobni prah, ali u ovom slučaju prah od razbijenih crjepova i opeka.

Tipične bajkovite čarobne riječi izražene su u *Gavranu s dva bijela pera*:

*«Ćiribu, ćiriba!*

*Začarat ću te ja!*

*Bit ćeš gavran crni.*

*Od straha protrni»<sup>52</sup>,*

kao i tipični vještiji čarobni predmeti – čarobni štapić i čarobna leteća metla. Poznata je i čarolija u *Priči o nijemom pčelaru*, odnosno kako je pčelar saznao o tajnom svijetu pčela. Naime, vračara mu je otkrila čaroliju: točno na novu godinu, s kaputićem obučenim naopako, pčelar se morao približiti košnicama te slušati zujanje pčela, sve dok mu ne postane jasan njihov govor.

---

<sup>48</sup> antropomorfizirati – počovječiti, tj. zamišljati i prikazivati stvari, predmete, životinje, fiziološke pojave s ljudskim osobinama, vrlinama, slabostima (Anić, A; Klaić, N; Domović, Ž. (2002). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Sani-plus)

<sup>49</sup> Hranjec, S. (2004). *Tri modela nove bajkovitosti*. Umjetnost i dijete br. 48, str. 43-56.

<sup>50</sup> Iveljić, N. (2006.), *Zmija brončanog ribara*: 43.

<sup>51</sup> Iveljić, N. (2006.), *Stric Opečić*: 98.

<sup>52</sup> Iveljić, N. (2006.), *Gavran s dva bijela pera*: 207.

Što se tiče pretvorbe likova, najizraženije su pak one moguta u istoimenoj priči, u svinju, ribu, vjetar i druge pojave, budući da je on «natprirodna sila». Nadalje, pretvorba vile u morsku medvjedicu o kojoj je prethodno bilo riječ ujedno se ubraja među najljepše scene u knjizi. Kao što je to i u bajci, i ovoj je priči pokušaj prijelaza zabranjene granice između stvarnoga i nadnaravnoga svijeta kažnjen, što je vidljivo u *Morskoj medvjedici* te u *Priči o nijemom pčelaru* koji je postao nijem.<sup>53</sup> Vrlo jest česta pretvorba iz «neživog u živo» kao što je to na primjer, u *Glinenku* te *Pec Ivi, čovječuljku od tijesta*: «Jednog jutra taj je Ivo savijao pecivo. (...) Počeo se poigravati oblikujući od tijesta ljudski lik. (...) Još mu je htio načiniti pupak, onako kako to rade djeca kad s mamom mijese kruh ili kolač. – Neću pupak, već mi napravi šešir i hlače, jer kanim prošetati gradom. Pekar Ivo zine od čuda, ali učini kako mu je rekao čovječuljak...»<sup>54</sup>

Uz čarolije i čarobne predmete vezane su i tajne, koje najvećim dijelom egzistiraju u bajkama. Može ih se naći u pričama – od tajne sretnog, zdravog i uspješnog života u *Glinenku*, tajne narodne košuljice u *Košuljici s narodnim vezom*, tajnog i misterioznog nestanka dviju sestara čipkarica u *Sestrama čipkaricama*, tajne života peteročića u *Šušu*, tajne istinske prave ljubavi zbog koje je vila pretvorena u morsku medvjedicu u istoimenoj priči, tajne postojanja, vjerovanja u mogute, najtajnije tajne pčelinjeg svijeta u *Priči o nijemom pčelaru*, vještice tajne o žarenju i paljenju koprive u *Vili koprivici*, sve do tajanstvenog života sova u okrilju mraka u *Kraljici noći*.

#### 4. MOTIVI BAŠTINE U PRIČAMA IZ ZBIRKE „ŠESTINSKI KIŠOBRAN“

Zbog promjena u društvu i životu nastaju i promjene u življenju po sastavnicama tradicijske kulture, a osobito u današnje vrijeme u kojem dominiraju suvremene medijske komunikacije. Iz toga razloga, bitna odrednica tradicijske kulture čini se izgubljenom: njezino trajanje u živoj komunikaciji. Ukoliko se ta odrednica i nađe u živoj komunikaciji, velik udio u tome ima i književni odgoj i obrazovanje, na način da u svoj program uvrštava predloške bogate sadržajima hrvatske tradicijske kulture.<sup>55</sup> To znači da hrvatski narodni običaji koje poznajemo danas nisu istovjetni onima iz hrvatskih početaka, već su oni danas pretežito godišnji običaji.<sup>56</sup> Dok svevremenost i sveprisutnost bajke dopušta tek uopćenu privrženost za rodni i kućni prag, djela Nade Iveljić svjedoče o neupitnom nacionalnom polazištu, jer autorica nastanak svojih zbirki, prvenstveno odnoseći se na zbirku *Šestinski kišobran*, tumači kao «potrebu da progovori o onome što je naše, hrvatsko», što svojim pričama i potvrđuje. Zanimljiv je i autoričin odnos prema povijesti koju aktualizira na način da u

---

<sup>53</sup> Pintarić, A. (2008.), *Umjetničke bajke – teorija, pregled i interpretacija*. Osijek: Matica hrvatska

<sup>54</sup> Iveljić, N. (2006.), *Pec Ivo, čovječuljak od tijesta*: 81.

<sup>55</sup> Visinko, K. (2005.), *Dječja priča – povijest, teorija, recepcija i interpretacija*. Zagreb: Školska knjiga

<sup>56</sup> Botica, S. (1998.), *Lijepa naša baština*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada

svojim pričama posuđuje pojedine usmene oblike, kao što su: legende, predaje, anegdote, bajke i interpolira ih u realnu zbilju. Na taj način stvara infantiliziranu ili stiliziranu interpretaciju hrvatske povijesti. Ta osobitost razlikuje Nadu Iveljić od ostalih autora «dječje» i «odrasle» književnosti koji izbjegavaju nacionalnu povijest svojim djelima, jer ona priziva arhaičnost, a ne traženu modernost.<sup>57</sup>

U svojim je pričama Nada Iveljić na svjetlo dana «izvukla» mnogo predmeta, narodnih predaja i pučkih vjerovanja iz hrvatske baštine, locirajući ih na mjesta unutar Hrvatske u kojima su nastala ili spominjana, koje čitatelji doživljavaju kao putovanje kroz brojna živopisna hrvatska mjesta sa svim svojim geografskim i reljefnim posebnostima – od rijeka, livada, šuma do planina.

#### 4.1. OD ISTOKA PREMA ZAPADU DO KRAJNJEG JUGA HRVATSKE

Krećći od istoka prema zapadu Hrvatske, hrvatsku je baštinu moguće pronaći u priči *Tri puta prodano štene*, u kojoj je radnja smještena negdje u Slavoniji. Glavni lik ove priče jest štene hrvatskog ovčara, a upravo je hrvatski ovčar hrvatska autohtona pasmina koja potječe od pasa koje su Hrvati doveli sa sobom migrirajući na današnje prostore. Nprekidno su se uzgajali u Hrvatskoj do danas, ponajviše u ravnoj i plodonoj Slavoniji. Njegove su karakteristike radišnost, pažljivost, žustrina velika potreba za ljudskim društvom, dobro razvijen ovčarski nagon te je dobar pas čuvar<sup>58</sup>, kao što je to moguće vidjeti i u samoj priči: «Spretno ga (stado) je vodio i čuvao jer je imao urođene osobine psa ovčara: bio je gibak i brz, oštar i uvijek spreman na pokret. Njemu ovca nije mogla pobjeći, spavao je s načuljenim ušima!». <sup>59</sup> Nadalje, priče *Glinenko* i *Košuljica s narodnim vezom* smještene su u Hrvatsko zagorje, u kojima je posebnu pozornost autorica pokazivala za pejzažne opise u kojima je isticala ljepotu hrvatskih krajeva te ujedno dočarala sklad čovjeka i prirode. U *Glinenku* se opisuje lončarev život i posao: «Nogom je vrtio kotač, a prstima oblikovao grudu gline koja se pod njegovim vještim prstima pretvarala u lončić za cvijet, zdjelicu, tanjur, vrč ili neki od brojnih ukrasnih predmeta što su se djeci činili dragocjenima». <sup>60</sup> Obrada gline kao prirodnoga materijala bila je još jedna sastavnica hrvatske tradicijske kulture. Samo lončarstvo kao djelatnost ima daleku prošlost u Hrvatskoj, posebice u Hrvatskom zagorju. Stari se lončari iz okolice Ivanca u Hrvatskom zagorju i danas s nostalgijom sjećaju veselih dana kada su njih troje, četvero zajedno izrađivali lonce i zajedno ih pekli u pećima, uz velik oprez čitave noći da vatra jednomjerno gori, krateći vrijeme dugim razgovorima, šalama i peckanjima. Najčešće su izrađivali vrčeve za vino, razne lonce kao što je lonac za kiseljenje mlijeka, cjedila za sir, kalupe za pečenje kolača, posude za nošenje hrane u polje. Do polovice 20. stoljeća u mnogim se

---

<sup>57</sup> Hranjec, S. (2004.), *Tri modela nove bajkovitosti*. Umjetnost i dijete br. 48, str. 43-56.

<sup>58</sup> [http://www.bordercollie.hr/croatian\\_sheepdoghr.htm](http://www.bordercollie.hr/croatian_sheepdoghr.htm)

<sup>59</sup> Iveljić, N. (2006.), *Tri puta prodano štene*. 189.

<sup>60</sup> Iveljić, N. (2006.), *Glinenko*: 15.

seoskim, ali i gradskim kućama upotrebljavali lončarski proizvodi. Danas u Hrvatskoj radi jako mali broj lončara i proizvode većinom umanjene predmete bivše tradicijske proizvodnje kao suvenire za turističko tržište. No, i dan danas najveći broj opstalih lončara djeluje na sjeveru Hrvatske, osobito u selima oko Ivanca i Marije Bistrice u Hrvatskom zagorju.<sup>61</sup> Što se tiče narodne nošnje u Hrvatskom zagorju, košulja s narodnim vezom iz istoimene priče činila je temelj muške odjevne sheme, zajedno s gaćama. «Doselivši, baka je sa sobom donijela jednu lijepu i uščuvanu košuljicu s narodnim vezom. Sama ju je sašila od lanenog platna, a rukave i prednjice na prsima izvezla crvenim i plavim koncem.»<sup>62</sup> Naime, narodni je vez svojevrsni srcepis hrvatske žene iz svih krajeva Hrvatske od Slavonije do Konavala do Istre i Zagorja. To prastaro umijeće svoj je procvat u hrvatskom narodu doživjelo u doba kad je u obiteljima usporedno živjelo nekoliko generacija, koje su prenosile svoje znanje i iskustvo jedna na drugu. No i danas ne prestaje čuditi nepogrešiva zrelost i istančan osjećaj «slikanja iglom» kojom su žene, djevojke i djevojčice dovodile do savršenstva sklad, oblike i boje svojih umjetničkih djela.<sup>63</sup> Ukoliko se zaviri u hrvatsku tradicijsku kulturu, pronaći će se slijedeće – da je košulja kao dio hrvatske narodne nošnje iz Hrvatskog zagorja sastavljena od jedne širine platna, preklopljene na ramenima, s prorezom za glavu i prsnim izrezom. Kod blagdanskih je košulja prsni dio redovito bio ukrašavan, a ovisno o tehnicu ukrasa i likovnim motivima bio je zajedničkim obilježjem pojedinih lokalnih sredina. Mogao je biti izveden raznobojnim vezom, a mogao se takav vez naći i na rukavu, posebice orukavlju.<sup>64</sup> Kao dio muške narodne nošnje pojavljuje se i kožnati kaput, zvan kožuh, a umanjenica kožušćić odnosi se na kaputić za dijete, kao u priči *Kožušćić*. To su bili vrlo kvalitetni proizvodi kožuhara, bogato ukrašeni kožnim aplikacijama u boji, vezom, zrcalima, plišem, a čak su mogli biti i oslikani.<sup>65</sup> Pronađene informacije daju pričama *Košuljica s narodnim vezom* i *Kožušćić* dodatnu vjerodostojnost i autentičnost, što se hrvatske baštine tiče.

Dolazeći do Zagreba, otvara se još bogatija riznica «narodnog blaga» u pričama *Šestinski kišobran*, *Zmija brončanog ribara*, *Opanci-rastanci*, *Priča o malom licitarskom srcu te Mogut*. Priča istoimenog naziva kao i zbirka u kojoj se nalazi – *Šestinski kišobran*, jest priča o prepoznatljivom suveniru grada Zagreba i njegovoj neprocjenjivoj vrijednosti. Šestinski je kišobran dio šestinske narodne nošnje koja je karakteristična za okolicu Zagreba, a bila je u uporabi do 60-ih godina 20. stoljeća. Kišobran se izrađuje ručno, uz korištenje kišobranarskog tokarskog stroja, škripca i stroja za glačanje, te ručno izrađenog drvenog štapa od kuhane bukovine, industrijski proizvedenog kostura i materijala sa šestinskim uzorkom. Danas je nestao iz svakodnevnog života, no koristi se u folklorne svrhe

---

<sup>61</sup> Randić-Barlek, M. (2001.), Lončari i njihovi proizvodi. Hrvatska tradicijska kultura. str. 189-193.

<sup>62</sup> Iveljić, N. (2006.), Košuljica s narodnim vezom: 23.

<sup>63</sup> <http://www.croata.hr/detail/detail.php?artikl=770&lang=hr>

<sup>64</sup> Muraj, A. (2001.), Pučka kultura odijevanja. Hrvatska tradicijska kultura. str. 199-241.

<sup>65</sup> Muraj, A. (2001.), Privređivanje: poljodjelstvo i rukotvorstvo. Hrvatska tradicijska kultura. str. 95-163.

i prilikom raznih priredbi. Vrlo je bitna i značajna činjenica da je šestinski kišobran upisan u registar kulturnih dobara Hrvatske, i to u listu preventivno zaštićenih dobara.<sup>66</sup> Živopisno je mjesto Šestine iznjedrilo još jedan «predmet» koji se nosi uz prekrasnu šestinsku nošnju i danas vrlo cijenjen od vrsnih poznavalaca hrvatske tradicijske kulture: opanke. U brojne vještine kojima su hrvatski seljaci bili primorani ovladati ubraja se i obrada kože, prerađujući sirovine s vlastita posjeda. Prave rukotvorine su proizveli mahom vještiji seljaci pomoću priproste tehnologije. U priči *Opanci – rastanci* opisuju se na slijedeći način: «žuti su poput dukata, plavom i crvenom kožicom prepleteni, a sprijeda na otvoru drma im se kožnata resa».<sup>67</sup> Proizvodnja obuće u prvom je redu bila rukotvorska proizvodnja, no poneki su opanci potekli iz obrtničkih seoskih ili gradskih radionica (najčešće u središnjoj i nizinskoj Hrvatskoj). Umjesto današnjih boja pri bojanju opanaka koristili su se prirodnim tvarima, kao što je metvica ili lišće divljih jabuka. Kako bi ponešto i zaradili, opančari su svoju robu obično nudili na prodaju na seoskim sajmovima.<sup>68</sup>

Na Jezuitskom trgu na zagrebačkom Gornjem gradu nalazi se poznati kip još poznatijeg kipara Simeona Roksandića, *Ribar i zmija*, jedan od brojnih znakova zagrebačkoga vizualnog identiteta. Načinjen je od bronce, a zabilježen u priči *Zmija brončanog ribara*. Čak je i tamo naznačeno neznanje mladih građana o kulturnim dobrima, na koje se dječak Zvonko jako ljuti: «Oni odoše dalje, a Zvonko se u sebi ljutio što zaljubljeni momak nije imao pojma o pravom izgledu kipa, premda živi u Zagrebu. Ta u školi je morao čuti ne samo za kip, već i za ime njegova tvorca».<sup>69</sup>

*Priča o malom licitarskom srcu* govori o jednom od nacionalnih simbola i hrvatskom autohtonom tradicijskom suveniru – licitarskom srcu. Višestoljetna tradicija medičarskog obrta rasprostranjena je u središnjoj i nizinskoj Hrvatskoj, prema pisanim podacima, od 17. stoljeća.<sup>70</sup> Najpoznatiji i najomiljeniji medičarski proizvod, licitar, šareno je ukrašeni kolač od medenoga tijesta, a njegova se tajna izrade od davnine čuva u krugu obiteljskog obrta medičara. Tradicionalno je žarko crvene boje uz eventualne žute, bijele i zelene šare, s ogledalcem u sredini. Proizvodi se u različitim oblicima i veličinama - sitni licitarski oblici poput srca, trešnje, bebe, ptičice, gljive, potkove, vjenčići i konjići omiljen su ukras božićnih jelki hrvatskih domova. Pravo licitarsko srce, od kojeg je sve poteklo, namijenjeno je darivanju bližnjih povodom posebnih prigoda, kao što je Valentinovo – Dan zaljubljenih, radi iskazivanja privrženosti i ljubavi, posebice među djevojkom i mladićem (zaljubljenim parom). Taj običaj darivanja duboko je ukorijenjen u hrvatskoj tradicijskoj kulturi, a i ovjekovječen u glasovitom baletu Krešimira Baranovića *Licitarsko srce* koji se izvodi na

---

<sup>66</sup> <http://www.vjesnik.hr/html/2005/01/14/Clanak.asp?r=zag&c=5>

<sup>67</sup> Iveljić, N. (2006.), *Opanci – rastanci*: 71.

<sup>68</sup> Muraj, A. (2001.), *Privređivanje: poljodjelstvo i rukotvorstvo*. Hrvatska tradicijska kultura, str. 95-163.

<sup>69</sup> Iveljić, N. (2006.), *Zmija brončanog ribara*: 42.

<sup>70</sup> Biškupić-Bašić, I. (2001.), *Medičarsko-svječarski obrt*. Hrvatska tradicijska kultura, str. 195-197.

pozornicama diljem svijeta.<sup>71</sup> U hrvatsku baštinu pripadaju i narodna, pučka vjerovanja, koje se nalazi u priči *Mogut*, a to je vjerovanje u moguta, odnosno, u čarobnjaka koji obitava u šumama i štiti ljude, ali ih i kažnjava ukoliko mu se protive ili čine zlo. To «mitološko vjerovanje» nije izmislila autorica, već se mogut može pronaći i u mitologiji, gdje se opisuje kao «stvor» koji nastaje od žene koja nosi dijete 7 godina, koji pobjegne s vlastitoga krštenja i onda mu narastu čeljusti kao u zmaja; ima jak rep, dolazi na oblaku te se i sam često pojavljuje kao jak vjetar.<sup>72</sup>

Osim toga, unutar navedene priče moguće je pronaći i druge «elemente» hrvatske baštine, kao što je nacionalna povijest, odnosno bitke s Turcima koje su bitno označile hrvatski teritorij i hrvatski narod, točnije u okolini Turopolja (nizinski kraj južno od Zagreba) oko 1421. godine. Na tom je primjeru vidljiva spominjana aktualizacija baštine koju Nada Iveljić provodi. Ta povijest ovdje se spominje u kontekstu djedovog objašnjavanja unucima nastanka vjerovanja u mogute. Još jedan bitan element koji sudjeluje u izgradnji hrvatske baštine, u ovoj priči, jest kajkavsko narječje kojim se govori u Turopolju, a koje se provlači kroz priču: «Idi pak sutra iskati žira. Samo naj nigda tuči belu svinju.»<sup>73</sup>

U priču *Bilikum* Nada je Iveljić uvrstila i jednu od karakterističnih vrsta čaša, posebice u sjeverozapadnom dijelu Hrvatske – bilikum. Ta se velika čaša puna vina daruje kao izraz dobrodošlice na čast gostu pri njegovoj prvoj posjeti domaćinu. Prema običaju, valja je popiti naskap, kako bi Zagorci rekli – «na dušak». Zajedničko ispijanje vina, koje prevladava i u priči na različitim veseljima, simboliziralo je i potvrdu dogovora nakon obavljene trgovine i potvrde dobrih želja prigodom zdravica, kao i u svadbama.<sup>74</sup> Bilikum dolazi od njemačke riječi *wilkomenn* što znači dobrodošao te je već iz samoga korijena njegove riječi vidljiva njegova funkcija. Te čaše ili vrčevi izrađivane su u raznim oblicima - s ručkom, u obliku čizme, bačvice, kubure, pištolja, koji je još nazivan i »horvatski bilikum«. Naime, čaše su u Hrvatskoj oduvijek imale povijesnu važnost jer su Hrvati od davnina svoje goste dočekivali, osim dobrom voljom, i kruhom, vinom i solju zahvaljujući Bogu zbog »zemlje koja ih hrani, mora koje ih okružuje i neba koje ih natkriljuje«. Tradicija dalje nalaže da su se uz bilikum gostu davali i ključevi doma što je simbolično značilo da može doći kad god želi. U današnje vrijeme takvih običaja nažalost više nema, no Hrvati su ipak zadržali »dobar glas« kao gostoljubiv i veseo narod.<sup>75</sup> Opisuju se u priči i narodni običaji na Dan sv. Martina, dan kada se mošt krsti u vino. Upravo je taj dan (11. studenog) najpoznatiji vinogradarski blagdan u Hrvata. Bilikum se danas se čuva u Etnografskom muzeju, svjedočeći o hrvatskoj kulturnoj tradiciji i baštini

---

<sup>71</sup> <http://www.licitar.com.hr/licitari.htm>

<sup>72</sup> <http://g6o6r6.blog.hr/2007/09/1623175637/hrvatski-mitski-svijet.html>

<sup>73</sup> Iveljić, N. (2006.), *Mogut*: 145.

<sup>74</sup> Šestan, I. (2001.), *Vinogradari i vinari*. Hrvatska tradicijska kultura, str. 165-169.

<sup>75</sup> <http://www.vjesnik.hr/Html/2005/11/11/Clanak.asp?r=pis&c=1>

vinorodnog kalničkog kraja, kao što stoji i u priči: «Poslije sto i dvadeset godina skitnje, ljudi su ga spremili u Etnografski muzej. Tamo je ostao sačuvan.»<sup>76</sup>

No, da bi uopće moglo doći do pijenja vina, potrebno je, između ostaloga, održavati vinograd. To znači da kada je grožđe počelo dozrijevati, trebalo ga je čuvati od ptica. Ljudi su nekada pokušavali odvratiti ptice od zabanja grozdova klopotecom, koji se može pronaći u istoimenoj priči Nade Iveljić – *Klopotec*. Navedeni se predmet opisuje kao neka vrste vjetrenjače drvenih krila koja su pri okretanju stvarala buku i na taj način tjerala ptice.<sup>77</sup> Njegov izgled varira od mjesta do mjesta, što se može vidjeti na primjeru Klopoteca s 'repom' od kestenova granja u Vuglovečkim goricama. Klopotac u tome kraju ima "rep" koji je izrađen od granja kestena, koje pak vjetar svojom jačinom pokreće. Kestenove se grane uzimaju iz razloga što s njih, čak i kad se osuši, lišće ne pada.<sup>78</sup> O današnjem broju klopoteca u vinogradu govori i sama autorica u priči: «Ne znam gdje se nalazi taj čuveni klopotec. Vinograda ima, čvoraka je mnogo, ali drvena strašila nestaju. Šteta!»<sup>79</sup> Osim vinogradarstva i ostalih grana poljoprivrede, seosko je privređivanje obuhvaćalo i tradicijsko pčelarstvo. Medom i voskom, proizvodima pčela, namirivale su se prehrambene, zdravstvene i tehnološke potrebe, a pčelinje oplodivanje bilja koristilo je posebice voćarstvu. Naime, za pčele, koje se smatraju plemenitim životinjama, nije svejedno u kakvom se ljudskom okruženju nalaze, o čemu svjedoči zapis iz Like o uvjerenju da pčele napreduju tamo gdje vladaju ljubav i poštenje, a upravo se te vrline nalaze kod pčelara iz Gorskog kotara u *Priči o nijemom pčelaru*. Konzervativnost koja je prožimala tu djelatnost do novijih vremena, posljedica je činjenice da su se pčelarstvom ponajviše bavili stariji ljudi, što zbog svoje životne dobi, što zbog nesklonosti promjenama.

U Gorskom je kotaru smješten, između Male Kapele i Plješevice u Lici, najstariji i najveći hrvatski nacionalni park Plitvička jezera. Nacionalnim parkom proglašena su 1949. godine, a od 1979. godine pod zaštitom su UNESCO-a. Plitvička su jezera jedinstveni prirodni fenomen koji se sastoji od 16 živopisnih jezera, međusobno spojena brojnim sedrenim slapovima.<sup>80</sup> Njihova imena moguće je pronaći i u priči Nade Iveljić: *Kapljica s Plitvica*. U priči se saznaje u njihovom položaju - gornja su jezera: Prošće, Kozjak, Ciganovac, Okrugljak, Batinovac, Malo i Veliko jezero, Burget, Galovac, Vir, Gradinsko i Milino jezero, a donja su jezera: Malinovac, Gavanovac, Kaluđerovac i Novkovića Brod. Rijeka Korana, koja izvire kod Plitvičkih jezera te protječe kroz slikovite krečnjačke kanjone visoke stotinjak i više metara, kao prirodna znamenitost uvrštena je također u hrvatsku baštinu i u priču, kao i životinje koje obitavaju u

---

<sup>76</sup> Iveljić, N. (2006.), Bilikum – veseli kum: 128.

<sup>77</sup> Muraj, A. (2001.), Privređivanje: poljodjelstvo i rukotvorstvo. Hrvatska tradicijska kultura. str. 95-163.

<sup>78</sup> [http://www.vecernji.hr/newsroom/regions/varazdin\\_i\\_medjimurje/3148602/index.do?jsessionid=16EDF8FA6AA416927B6B76BE8708882C.1](http://www.vecernji.hr/newsroom/regions/varazdin_i_medjimurje/3148602/index.do?jsessionid=16EDF8FA6AA416927B6B76BE8708882C.1)

<sup>79</sup> Iveljić, N. (2006.), Klopotec: 136.

<sup>80</sup> [http://www.travel-tourist.com/plitvice\\_hr.htm](http://www.travel-tourist.com/plitvice_hr.htm)

nacionalnom parku - tetrijeb, pastrva, medvjed i druge. Osim te prirodne baštine, autorica ponovno pronalazi način da utka hrvatsku nacionalnu povijest u priču i baštinu: «Zna se da su Hrvati to (naseljavanje) uradili još u sedmom stoljeću. U srednjem vijeku proslavili su se junaci iz loze Kurjakovića i Frankopana. U petnaestom stoljeću, poslije bitke na Krbavskom polju, Turci su pomakli granicu napada sve do Plitvica. Na jezerima su niknuli graničarski čardaci. Bilo je bitaka, palo je mnogo glava, proljevala se krv(...)».<sup>81</sup> Vidljivo je da je u navedenoj priči autorica na svoj osobit i specifičan način kao predložak za izgradnju priče uzela hrvatski znameniti nacionalni park, koji je dio svjetski poznate hrvatske baštine.

U priči *Gavran s dva bijela pera* autorica ističe hrvatsku najpoznatiju planinu Klek, što zbog svog zanimljivog izgleda tako i zbog 200 m visoke stijene koja i danas poziva penjače. Gledana s juga, doimlje se kao usnuli div, kojemu su stijene Klečice noge, a vršna stijena glava. Prema narodnoj predaji, vrh Kleka je sijelo vještica, koje su svojevrsan simbol Kleka i Ogulina.<sup>82</sup> Upravo ondje autorica i smješta sastanak vještica, među kojima je i Arsenka, vještica iz priče. Gavran, koji je glavni lik u priči, u europskoj je kulturi smatran izrazito pametnom, socijalno visoko prilagodljivom životinjom (kakvom se pokazao i u priči), te je oduvijek bio predmet folklora i legendi. No, različite kulture nose i različite legende o gavranu.<sup>83</sup> Tako je, po viđenju Nade Iveljić, gavran koji je imao dva bijela pera bio «pozitivan lik», dobar, iako su po narodnoj predaji «...gavranovi postali zli još u davnini i to zato što su ih vještice prisilile da žive s njima u staroj kuli, na mrtvačkoj glavi ili na njihovu ramenu, uz nakostriješenu crnu mačku. Na gavranove se još dugo gledalo kao oličenje zla. Vidjeti gavrana – značilo je očekivati nesreću».<sup>84</sup> U svijetu je naime vrlo poznata i vrijedna poema *Gavran* američkog književnika Allana Edgara Poa. Osim prirodne baštine, u tradicijsku kulturu pripada i vjerovanje u vještice koje je u toj priči istaknuto. Naime, u Hrvatskoj je nekada vrlo rašireno bilo vjerovanje u vještice. To nisu bila tajanstvena bića, već konkretne osobe, uglavnom žene s nekim prirođenim, naučenim ili kako drukčije dobivenim nadnaravnim moćima, ali uvijek zlih namjera. Držalo se da se vještice mogu vratiti u normalan život ako se pokaju, ispovjedu, posvete vjeri, molitvi i Bogu.<sup>85</sup>

Dolazeći do Dalmacije i prekrasnih hrvatskih otoka, otvara se još veći spektar narodne baštine, hrvatske tradicijske kulture. Kao potvrda tomu jest priča *Sestre čipkarice* u kojoj se pronalazi motiv čipke, i to naše najpoznatije – paške. Naime, utvrđeno jest da Zbirka paške čipke u posjedu benediktinskog samostana sv. Margarite u Pagu ima svojstvo kulturnoga dobra, odnosno, pripada hrvatskoj kulturnoj baštini. Paška je zajednica koludrica utemeljena u 14. stoljeću u Starom Pagu, a u 15. se stoljeću nastanila u novoizgrađenom gradu Pagu. U Zbirci

---

<sup>81</sup> Iveljić, N. (2006.), *Kapljica s Plitvica*: 227.

<sup>82</sup> [http://hr.wikipedia.org/wiki/Klek\\_\(planina\)](http://hr.wikipedia.org/wiki/Klek_(planina))

<sup>83</sup> [http://hr.wikipedia.org/wiki/Obi%C4%8Dni\\_gavran](http://hr.wikipedia.org/wiki/Obi%C4%8Dni_gavran)

<sup>84</sup> Iveljić, N. (2006.), *Gavran s dva bijela pera*: 204.

<sup>85</sup> Grbić, J. (2001.), *Vjerovanja i rituali*. Hrvatska tradicijska kultura. str. 459-495.



najstariji rad potječe upravo iz 15. stoljeća, a u 19. stoljeću samostanska škola u poduci vezu i šivanju čipke prerasta u državnu školu.<sup>86</sup> Krajem je 19. stoljeća čipka postala dekor interijera te se izrađivala kao samostalni ukras. Povijesni se podaci o nastanku čipke nalaze i na početku priče: «Premda je čipka postojala još u starom Egiptu, njenim se zlatnim dobom smatra razdoblje od 15. do 17. stoljeća. Pravu vrijednost izgubila je otkad je ljudi proizvode strojevima.»<sup>87</sup> Čipka jest kao dio odjevnog predmeta s vremenom postala simbol prestiža i statusa zbog čega je bila i tražena na tržištu. Informacija se potvrđuje i u priči: «Tada čipke nisu nosile sirote djevojke i one koje su ih izrađivale, već su bogate plemkinje njima ukrašavale svoje okovratnike, rukave i kapice».<sup>88</sup> Unatoč ljepoti i vrijednosti paške čipke, u *Hrvatskoj tradicijskoj kulturi* stoji: «Hrvatsko čipkarsko dobro ni po bogatstvu ni po sačuvanim primjercima ne može se mjeriti s golemim čipkarskim blagom na zapadu Europe. No, hrvatska povijesna i folklorna tekstilna građa može na svoj način upozoriti na razvojni put čipke, osobito one šivene, od njezina postanka do savršenih oblika samostalnog ukrasa».<sup>89</sup>

Reprezentativni primjer narodne predaje kao kulturne baštine jest priča *Matija, kazivačica*. Naime, Matija jest ime kazivačice narodnog blaga (u priči Nade Iveljić), u smislu stvaralaštva, i to narodnih pjesmica koje potječu s područja Dugog otoka, još jednog prekrasnog otoka na hrvatskoj obali Jadrana. Sama činjenica da je ta osoba zaista postojala, punim imenom Matija Šešelja (a uz ime stoji: kazivačica narodne poezije na Dugom otoku)<sup>90</sup> zaista svjedoči o hrvatskoj baštini. U priči je i opisan proces narodne predaje: «Tada je nekom mladiću, budućem književniku, izgovorila pedesetak pjesmica koje je on zapisao. Eto tako su ostale sačuvane, tako je Matija postala kazivačica narodnog blaga».<sup>91</sup> No, etnološka je građa i zapis usmenog teksta nešto sasvim drugačije od samog «izvođenja pjesme», prvenstveno je to izgled onoga što je bilo u živoj komunikaciji, tj. u izvođenju. Za nas, čitatelje, to su stvarni čimbenici tradicijske kulture, koji su nezamjenjivi za povijesni slijed, kao i za strukturalni opis. Pravi su kazivači oni koji su na ovaj ili onaj način sudionici tradicijske kulture, koji je privatno izvode, njeguju i svjesno prenose novim naraštajima.<sup>92</sup> Prema riječima Stipe Botice, to su oni «koji u tišini svog srca prebiru po svim drevnim običajima, koji znaju sastavnice izvornoga narodnoga života, koji raspolažu sa stanovitim brojem usvojenih narodnih priča i drugih tekstova; koji posežu za njima kad ih nitko ne čuje, onako za sebe, za svoju dušu».<sup>93</sup> Dio pjesmice koje se

---

<sup>86</sup> [http://www.katolici.org/dogadjanja.php?action=c\\_vidi&id=11522](http://www.katolici.org/dogadjanja.php?action=c_vidi&id=11522)

<sup>87</sup> Iveljić, N. (2006.), *Sestre čipkarice*: 50.

<sup>88</sup> Iveljić, N. (2006.), *Sestre čipkarice*: 50.

<sup>89</sup> Eckhel, N. (2001.), *Čipka u hrvatskom tekstilnom rukotvorstvu*. Hrvatska tradicijska kultura, str. 177-183: 178.

<sup>90</sup> <http://knjiznica.hazu.hr/WebCGI.exe?Tip=Listic&Baza=1&Jbmg=020946>

<sup>91</sup> Iveljić, N. (2006.), *Matija, kazivačica*: 115.

<sup>92</sup> Botica, S. (1998.), *Lijepa naša baština*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada

<sup>93</sup> Botica, S. (1998.) *Lijepa naša baština*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada: 114.

Matija, iako već pri kraju života uspjela sjetiti, stoje zapisane u *Zborniku za narodni život i običaje*, od zapisivača Olinka Delorka:

«...njoj careva jabuka od zlata  
I njoj ona zlatna kolajna  
Što ne rđa oko bijela vrata...»<sup>94</sup>

Autoričin odabir morske medvjedice u istoimenoj priči – *Morska medvjedica*- nije slučajna. Vila je kažnjena pretvorbom upravo u tu životinju jer je ona nekada prije obitavala i u Jadranskom moru, no smatra se da je danas ondje izumrla, iako je zadnji put u hrvatskim vodama učestalije viđena sredinom prošlog stoljeća. Navodno je mala kolonija obitavala na obalama otoka Sveca do početka 80-ih godina. Nekada je naseljavala i područje južnodalmatinskih otoka, no ribari su je stoljećima proganjali radi uništavanja ili vještog pražnjenja njihovih mreža, u koje se tek ponekad, nažalost, znala zapetljati i umrijeti. Neizbježna je činjenica da je njenom nestanku pridonio i gubitak staništa u kompeticiji s rastućim turizmom.<sup>95</sup> Osim nekadašnjim staništem te životinje kojom se Hrvatska može pohvaliti, u priči autorica spominje i prekrasne hrvatske otoke Brač, Rab, Pag, Hvar, Cres i Vis, kao i biševsku Modru špilju.

U *Najljepšem snu tkalje Mare* opisano je tkanje, na starinski način, kao dio hrvatske tradicijske kulture, kao način privređivanja i način života, s mjestom zbivanja na otočiću sjeverno od Dubrovnika, Lopudu. Tekstilno je umijeće ono u kojem se većina odjevnih predmeta za obitelj, kao i posteljno rublje i posoblje proizvodilo kod kuće.<sup>96</sup>

U Ivanić-gradu nedavno je pokrenut projekt ponovnog sijanja lana na hrvatskim poljima, pronalaženja starih tkalačkih stanova za ručno tkanje, kao i tkalja koje još uvijek pamte tu drevnu vještinu. Obrt je danas prisutan na jugoistoku Zagrebačke županije, gdje se na stari, tradicionalni način lan sije, bere i obrađuje te se moči, suši i prede u tanke niti konca iz kojeg zatim vrijedne tkalje u tkalačkim radionicama izrađuju neke od tradicionalnih predmeta - ručnika, salveta i stolnjaka. Iskusne tkalje prenose svoju vještinu tkanja mlađim ženama i djevojkama u organiziranim kreativnim radionicama, kao i posjetiteljima zainteresiranima za njegovanje stare, gotovo zaboravljene tradicije.<sup>97</sup>

## 5. ZAKLJUČAK

U ovom se radu proučavala zbirka priča Nade Iveljić: *Šestinski kišobran* kroz dva aspekta: bajkovite motive i motive baštine. Pronađeni su brojni motivi koje autorica preuzima iz usmene bajke: od samog «izvanjskog okvira», ponavljanja radnje, interpoliranih fantastičnih likova i njihovih karakteristika – vrijednosti i etičnosti, funkcija, motiva čudesnosti – čarobni predmeti, riječi

---

<sup>94</sup> Iveljić, N. (2006.), Matija, kazivačica: 119.

<sup>95</sup> <http://www.adriaticdiving.com/?wave=magazine,58>

<sup>96</sup> Muraj, A. (2001.), Privređivanje: poljodjelstvo i rukotvorstvo. Hrvatska tradicijska kultura, str. 95-163.

<sup>97</sup> <http://www.tzzz.hr/?show=2874>

čarolije, tajnovitost. Što se motiva baštine tiče, uočena je izrazita domoljubna motivacija te želja da se govori o onome što je hrvatsko: o običajima naših predaka, vjerovanjima, djelatnostima, originalnim hrvatskim proizvodima. Navedene elemente autorica upliće u originalne maštovite priče primjerene dječjem iskustvu, te na taj način nastaje model nove bajkovitosti. Jasno je, dakle vidljiv odmak od zamišljaja Ivane Brlić-Mažuranić kojeg karakterizira strogo poštivanje osnovne strukture bajke. Na temelju pronađenih elemenata te načina na koji ih autorica uvodi u priču, vidljivo je autoričino nepristajanje na stereotipe u traganju za fantastičnim, mimetički početak s obzirom na usmenobajkovit naracijski tijek, igranje elementima strukture te stilsko pojačanje teksta – što morfostilemima, sintaktostilemima, što poetizacijom teksta.<sup>98</sup>

Iako se u literaturi većinom ističe vrijednost i priznatost autoričinih djela, postoji podatak da se sve do nedavno autoričin rad nije dostojno vrijednovao, ali da je zato bio znatno jače recepcijski praćen.<sup>99</sup> Brojni kritičari Nade Iveljić smatraju da je «hrvatska dječja književnost dobila u književničkoj osobi izuzetno plodnu spisateljicu, s djelima koja – dobar dio njih – ostaju trajnim vrijednostima te književnosti».<sup>100</sup> Također se u literaturi naziva «jednom od tri prve dame» hrvatske dječje suvremene književnosti. Same pozitivne kritike na rad i djelovanje Nade Iveljić govore o autoričinom mjestu u hrvatskoj književnosti: svojim je radom doprinijela procvatu suvremene hrvatske dječje književnosti uz velike spisateljice poput Sunčane Škrinjarić i Višnje Stahuljak, s kojima stvara ujedno i modernu bajku, odnosno model nove bajkovitosti.

Neizbježan jest zaključak da Nada Iveljić, jedna od utemeljiteljica moderne bajke, piše lijepo i zanimljivo. Pišući o igri, djetinjstvu i odrastanju, autorica otkriva bogatstvo i vrijednost baštine kroz bajkovit izričaj koji postiže korištenjem brojnih bajkovitih elemenata, spajajući prošlost i sadašnjost u jedinstven oblik, jedno vrijeme.

## 6. LITERATURA

- Iveljić, N. (2006.), *Šestinski kišobran*. Varaždin: Katarina Zrinski d.o.o .  
Anić, A; Klaić, N; Domović, Ž. (2002.), *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Sani-plus  
Botica, S. (1998.) *Lijepa naša baština*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada  
Hranjec, S.(2004.), *Hrvatski dječji klasici*. Zagreb: Školska knjiga  
Hranjec, S. (2006.), *Pregled hrvatske dječje književnosti*. Zagreb: Školska knjiga  
Hranjec, S. (2004.), *Tri modela nove bajkovitosti*. *Umjetnost i dijete* br. 48, str. 43-56.  
Pintarić, A. (2008.), *Umjetničke bajke – teorija, pregled i interpretacije*. Osijek: Matica hrvatska  
Visinko, K. (2005.), *Dječja priča – povijest, teorija, recepcija i interpretacija*, Zagreb: Školska knjiga  
*Hrvatska tradicijska kultura – na razmeđu svjetova i epoha*, zbornik, ur. Vitez, Z; Muraj, A. (2001.), Zagreb

---

<sup>98</sup> Hranjec, S. (2004.), *Tri modela nove bajkovitosti*. *Umjetnost i dijete* br. 48, str. 43-56.

<sup>99</sup> Hranjec, S. (2006.), *Pregled hrvatske dječje književnosti*. Zagreb: Školska knjiga

<sup>100</sup> Hranjec, S. (2006.), *Pregled hrvatske dječje književnosti*: 149.

### Internet

<http://www.vjesnik.hr/Html/2005/11/11/Clanak.asp?r=pis&c=1>  
<http://www.adriaticdiving.com/?wave=magazine,58>  
[http://www.bordercollie.hr/croatian\\_sheepdoghr.htm](http://www.bordercollie.hr/croatian_sheepdoghr.htm)  
<http://www.licitar.com.hr/licitari.htm>  
<http://hr.wikipedia.org/wiki/Licitar>  
[http://www.klikic.hr/index.php?option=com\\_content&task=section&id=5&Itemid=33](http://www.klikic.hr/index.php?option=com_content&task=section&id=5&Itemid=33)  
<http://www.croata.hr/detail/detail.php?artikl=770&lang=hr>  
[http://www.katolici.org/dogadjanja.php?action=c\\_vidi&id=11522](http://www.katolici.org/dogadjanja.php?action=c_vidi&id=11522)  
[http://www.travel-tourist.com/plitvice\\_hr.htm](http://www.travel-tourist.com/plitvice_hr.htm)  
<http://g6o6r6.blog.hr/2007/09/1623175637/hrvatski-mitski-svijet.html>  
<http://www.plsavez.hr/hr/Klek>  
[http://www.vecernji.hr/newsroom/regions/varazdin\\_i\\_medjimurje/3148602/index.do;jsessionid=16EDF8FA6AA416927B6B76BE8708882C.1](http://www.vecernji.hr/newsroom/regions/varazdin_i_medjimurje/3148602/index.do;jsessionid=16EDF8FA6AA416927B6B76BE8708882C.1)  
<http://bs.wikipedia.org/wiki/Korana>  
[http://hr.wikipedia.org/wiki/Obi%C4%8Dni\\_gavran](http://hr.wikipedia.org/wiki/Obi%C4%8Dni_gavran)  
<http://www.tzzz.hr/?show=2874>  
<http://www.vjesnik.hr/html/2005/01/14/Clanak.asp?r=zag&c=5>  
<http://knjiznica.hazu.hr/WebCGI.exe?Tip=Listic&Baza=1&Jbmg=020946>  
<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2202>

### FAIRYTALE AND HERITAGE MOTIFS IN NADA IVELJIĆ'S ŠESTINSKI KIŠOBRAN

**Abstract:** The paper discusses the short stories in Nada Iveljić's *Šestinski kišobran*, and focuses on fairytale motifs that can be subdivided into four categories: tale structure, the existence of two opposing worlds, human values and ethics, magical objects, words, transformations and secrets; as well as on heritage motifs presented in the paper 'from East to West, and to the far South of Croatia': national oral heritage, legends, anecdotes, folk beliefs, national customs and old crafts, products and handicrafts, and specific geographical features. Nada Iveljić is one of the founders of modern fairytales, i.e. fairytale elements in children's prose in the late 20th century. The author received the *Grigor Vitez Award* for this book, which reinforces her status and popularity in Croatian literature.

**Key words:** fairytale motifs, heritage motifs, the new fairytale elements.

**Author:** Sanja Simel, studentica Hrvatskog jezika i književnosti i pedagogije, Filozofski fakultet, Osijek

**Review:** *Život i škola*, br. 20 (2/2008.), god. 56, str. od 41. do 60.

**Title:** Bajkoviti motivi i motivi baštine u zbirci priča Nade Iveljić: "Šestinski kišobran"

**Categorisation:** stručni rad

**Received on:** 22. rujna 2008.

**UDC:** 821.163.42-343.09

**Number of sign (with spaces) and pages:** 58.534 (: 1800) = 32,518 (: 16) = 2,032

**Bruno Ćurko**  
**Ivana Kragić**

## **FILOZOFIJA ZA DJECU – PRIMJER „MALE FILOZOFIJE“**

**Sažetak:** Odgojno - obrazovni sustavi sve više postaju samo obrazovni, a ona odgojna komponenta polako nestaje iz obrazovnih sustava. Jedna od tendencija koja pokušava vratiti smisao odgoja u obrazovanje je program Filozofija za djecu. Osnivač ovog programa jest Mathew Lipman, koji je i osnivač Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC). Ovaj institut danas ima svoje pridružene centre u 46 zemalja širom svijeta. Cilj programa Filozofija za djecu je usmjeriti i izvježbati učenike za kritično i kreativno mišljenje. U drugom dijelu ovog članka autori nude prikaz jednog sata u sklopu nastavnog predmeta Mala filozofija, koji se eksperimentalno održava u Privatnoj osnovnoj školi „Nova“ u Zadru za učenike trećega, četvrtoga i petoga razreda.

**Ključne riječi:** Filozofija za djecu, kreativno mišljenje, kritično mišljenje, Mala filozofija, vrijednosti.

Brzim globalnim promjenama u svijetu, brzo se razvijaju i nove znanstvene teorije koje donose potrebne promjene u obrazovnim sustavima. Nažalost obrazovni sustavi se sve više temelje na kratkotrajnom pamćenju informacija, dok je odgojna komponenta sve više zanemarena. Svijet, u kojem se građani pretvaraju u nepromišljane konzumente, sve je više nalik na šareni cirkus propagandnih poruka. Obrazovna politika nažalost nudi mali broj alternativnih programa. Što je cilj odgojno obrazovnih sustava? Odgovor na ovo pitanje ponudio je i Jean Piaget rekavši, kako je cilj odgoja stvoriti čovjeka koji je sposoban činiti nove stvari, ne samo ponavljati ono što su već učinile druge generacije. Cilj je ljudsko biće koje je kreativno, inventivno i koje je pronalazač. Drugi cilj odgoja je formirati umove koji će biti kritični, koji će potvrđivati i ne prihvaćati sve što im je ponuđeno.<sup>1</sup> Promišljanje o samom sebi i svijetu u kojem se nalazimo sve je rjeđe. Dakako, da postoje 'struje' koje se pokušavaju oduprijeti konzumeriziranju društva i svijeta općenito. Jedan od takvih pokušaja jest i program koja za svoj cilj ima usmjeriti, uvježbati te naučiti djecu da kritički promišljaju sebe i svijet oko sebe. Ta filozofska disciplina naziva se Filozofija za djecu. Ovu, nazovimo, mladu filozofsku disciplinu možemo svrstati pod

---

<sup>1</sup> Fisher, Robert. *Teaching Children to Think*, Cheltenham, Nelson Thornes, 2005, na p. 23.

praktičnu filozofiju.<sup>2</sup> Pod praktičnu filozofiju, u suvremenom svijetu, spadale bi filozofske discipline koje su namijenjene široj (ne-akademske) populaciji, a koje imaju utjecaj na ljudske živote. Najraširenije praktične filozofske discipline su Filozofsko savjetovanje, Sokratski dijalog te Filozofija za djecu (barem onaj praktični dio).<sup>3</sup> Osnivač ove, sad već globalne, tendencije učenja i uvježbavanja promišljanja kod djece mlađe dobi jest profesor Mathew Lipman. On je prije četrdesetak godina na Sveučilištu u Kolumbiji tvrdio kako uključivanjem djece u filozofske diskusije, možemo kod djece razviti tehnike mišljenja i promišljanja. Vjerovao je kako je prirodna dječja znatiželja i njihova želja za znanjem integrirana s filozofijom. Kako sam Lipman kaže, njegovi tadašnji studenti ipak su bili ograničeni u kritičkom promišljanju i prosuđivanju, a bilo je kasno za kvalitetno poboljšanje tih njihovih sposobnosti.<sup>4</sup> Tada je shvatio da bi ovo uvježbavanje kritičkoga mišljenja i prosuđivanja trebalo započeti u ranijoj dječjoj dobi. Lipman je napustio Sveučilište u Kolumbiji i osnovao *Institut za unaprjeđenje Filozofije za djecu* pri državnom Sveučilištu Montclair.<sup>5</sup> Danas ovaj Institut ima pridružene centre u četrdeset i šest zemalja svijeta.

Kako tvrde Lipman, Sharp i Oscanyan u uvodu knjige *Philosophy in the Classroom*, još su stari Grci shvaćali, danas isto počinju shvaćati učitelji, da proces mišljenja kulminira u filozofiji, ali filozofija i jest najfiniji instrument koji usavršava proces mišljenja.<sup>6</sup> Cilj Filozofije za djecu bi trebao biti usavršiti, odnosno uvježbati djecu kreativnomu i kritičkomu mišljenju. Sredinom prošloga stoljeća razvila se rasprava jesu li djeca u stanju filozofirati. Zastupnicima Filozofije za djecu ova je rasprava sporedna. Naime, program Filozofija za djecu ne uči djecu povijest filozofije niti s njima ulazi u polemike oko 'akademske filozofije'. U radionicama Filozofije za djecu, svi problemi 'spušteni' su na dječju razinu. S njima se raspravlja o temama koje su njima poznate i prihvatljive. Robert Fisher tvrdi kako su djeca rođeni govornici. Oni brbljaju, opisuju, zapitkuju i raspravljaju skoro cijelo vrijeme. Takav njihov razgovor upravo potiče razvoj njihovog mišljenja, dovodi ih do rasuđivanja, dokazivanja, traženja uzroka, objašnjenja događaja, struktura i smisla njihova iskustva.<sup>7</sup> Upravo na toj razini filozof' pokušava s djecom raspravljati o filozofskim problemima. U radionicama za djecu obrađuje se mnoštvo tema, kao što su: prijateljstvo, vrijednosti, hrabrost, mudrost... Cilj ovih radionica nije upoznati djecu s

---

<sup>2</sup> Izvrstan prikaz filozofije u praksi u suvremenom svijetu vidi: Lou Marinoff, *Philosophical practice*, San Diego, Academic Press, 2002.

<sup>3</sup> U svijetu postoji nekoliko značajnijih udruga i društva koja se bave isključivo praktičnom filozofijom. Najpoznatije takvo društvo jest *The Society For Philosophy In Practice* (SPP), čije elektronske stranice možete posjetiti na adresi: <http://www.society-for-philosophy-in-practice.org>

<sup>4</sup> Više o samom osnivanju Instituta za unaprjeđenje filozofije, samom programu filozofije za djecu možete vidjeti u intervjuu profesora Lipman-a na: <http://philosophy-toolbox.org/philosophy-connections/matthew-lipmans-insights/>

<sup>5</sup> Više na: <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/>

<sup>6</sup> Lipman M., Sharp A. M., Oscanyan F. S., *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press, 1980, na p. XI.

<sup>7</sup> Fisher, Robert. *Teaching Children to Think*, Cheltenham, Nelson Thornes, 2005, na p. 127.

osnovnom filozofskom problematikom ili poviješću filozofije, već, kako tvrdi Lipmann u predgovoru drugog izdanja knjige *Thinking in Education*, djeci bi trebalo pomoći da misle ispravno i da misle za sebe, ne samo radi društvene koristi, već zato što oni ne zaslužuju manje.<sup>8</sup> U članku iz 1988. godine Matthew Lipman tvrdi kako je program Filozofija za djecu jedini program koji upotrebljava obrazac filozofske rasprave da bi se dosegao etički razvoj kod djece i to na način da se djeca privuku u etička istraživanja, što u sebi sadržava kritično i kreativno mišljenje.<sup>9</sup> Kritičko i kreativno mišljenje su nezaobilazne sastavnice programa Filozofije za djecu. Mnoštvo je definicija kritičkog mišljenja, prisjetimo se definiciju iz knjige Diane F. Halpern. *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* po kojem kritičko mišljenje jest uporaba kognitivnih vještina i strategija koje pojačavaju mogućnost željenog 'izlaznog' mišljenja. Kritičko mišljenje upotrebljava se da se opiše razmišljanje koje je svjesno, promišljeno, to je i vrsta razmišljanja uključena u rješavanje problema, formuliranje zaključaka, projiciranje mogućnosti i donošenje odluka. Kritičko mišljenje jest ono kad mislitelj pažljivo i efikasno upotrebljava vještine mišljenja u određenom kontekstu promišljanja. Kritičko mišljenje je više od običnog mišljenja.<sup>10</sup> Razliku između kreativnog i kritičkog mišljenja opisao je Beyer u knjizi *Practical strategies for the teaching of thinking*. Dok je kreativno mišljenje nešto odvojeno, kritičko mišljenje se odnosi na znani sadržaj. Kreativno mišljenje pokušava stvoriti nešto novo, kritičko mišljenje pokušava ocijeniti valjanost ili ispravnost nečega što već postoji. Dok kreativno mišljenje pokušava prevladati prihvaćene principe, kritičko mišljenje pokušava ostati kod razrađenih i poznatih principa. Ipak, kreativno i kritično mišljenje lako mogu biti različite strane istog novčića, ali ipak nisu isti.<sup>11</sup> Iako postoji distinkcija između kreativnoga i kritičkoga mišljenja, put do razvitka tih mislećih sposobnosti je više nego sličan. Kako tvrdi Bayer, dobre misleće sposobnosti se ne razvijaju same od sebe, one se moraju uvježbati.<sup>12</sup> U istom djelu Bayer s pravom tvrdi kako učenje učenika razmišljanju mora biti prioritet današnjih škola. Kroz taj proces uvježbavamo učenike i kritičkom i kreativnom mišljenju. Kao što je već navedeno, cilj programa Filozofije za djecu jest potaknuti, uvježbati i naučiti djecu kreativnom i kritičkom mišljenju.

---

<sup>8</sup> Matthew, Lipman. *Thinking in Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003. na p. 2.

<sup>9</sup> Matthew, Lipman. »Critical Thinking, what can it be?«, *Educational leadership* 46(rujan 1988), pp. 38-43. na p. 40.

<sup>10</sup> Diane, F. Halpern. *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates - Inc., Publishers, 2003. Na p. 6.

<sup>11</sup> Barry K., Beyer. *Practical strategies for the teaching of thinking*, Boston MA, Allyn and Bacon, Inc. 1988. Na p. 35.

<sup>12</sup> Barry K., Beyer. *Practical strategies for the teaching of thinking*, Boston MA, Allyn and Bacon, Inc. 1988. Na p. 32.

## MALA FILOZOFIJA

Mnoštvo je primjera u svijetu u kojima je program Filozofije za djecu uveden u osnovne škole. Nama 'najbliži' primjer za to jest Republika Slovenija koja u sedmom, osmom i devetom razredu osnovne škole, kao izborni predmet, ima Filozofiju za djecu. Od ove školske godine (2008./2009.) u Privatnu osnovnu školu „Nova“ u Zadru uveden je predmet nazvan *Mala filozofija*.<sup>13</sup> *Mala filozofija* održava se jedan sat tjedno (35 sati godišnje) za učenike trećega i četvrtoga razreda. Učenici petoga razreda mogu pohađati isti program po vlastitom nahodjenju. Godišnji plan i program izradio je Bruno Ćurko. U izradi svakog pojedinog nastavnog sata sudjeluje i Ivana Kragić. Oboje su voditelji ovoga predmeta. Prije samog ulaska u škole, godišnji plan i program dan je na uvid dr. sc. Ji-Aeh Lee, voditeljici jednoga od Centara Filozofije za djecu u Južnoj Koreji (Ewha Womans University) te dr. sc. Maughn Gregory-ju, ravnatelju Instituta za unaprjeđivanje Filozofije za djecu sa Državnog Sveučilišta Montclair. Oboje su izrazili potporu navedenom programu.<sup>14</sup> Navedeni program već se reluzira. Ovdje donosimo sinopsis jednog od satova.

### PRIKAZ NASTAVNOG SATA NASLOVLJENOG »VRIJEDNOSTI«

Kao i svaki sat »Male filozofije« i ovaj sat se održava uz pomoć PowerPoint prezentacije. Kroz sve sate nas vodi sova Sofija i njeno društvo. Na ovom satu uz sovu Sofiju pojavljuju se i Ježurka Ježić te Bakalarko Darko. Na početku sata se određuje tko će od učenika čitati 'ulogu' pojedinih likova. Sova Sofija se spušta i najavljuje uvodnu priču, prerađenu La Fontaine basnu *Pas i Vuk*. Svako dijete dobiva kopiranu priču, ukrašenu njima prilagođenim likovima. Učiteljica čita priču. Nakon što učiteljica pročita priču, 'učitelji' počinju s postavljanjem pitanja.

Svako postavljeno pitanje učitelji produbljuju s raznoraznim potpitanjima. Dakle, nakon priče *Pas i Vuk* slijede pitanja.

Sova Sofija: Što je vrednije vuku, a što psu?

Sova Sofija: Što biste vi odabrali?

Učitelji postavljaju potpitanja: Zašto?

Kako je priča završila? Je li itko ostao povrijeđen ili uvrijeđen?

Znači li to da su poštivali međusobne želje i vrijednosti?

Jesu li poznavali međusobne vrijednosti?

Sova Sofija: Poznaje li pas slobodu?

U prezentaciju dolazi novi lik.

Sova Sofija: Znaete li djeco tko je ovaj moj prijatelj?

Većina djece prepoznaje omiljenog dječjeg junaka.

---

<sup>13</sup> Zahvaljujemo ravnateljici škole Anki Marić što nam je omogućila održavanje programa Filozofija za djecu u njenoj školi.

<sup>14</sup> Ovom prilikom zahvaljujem profesorici Ji-Aeh Lee i profesoru Maughn Gregory-ju na podrškama, pohvalama i potpori koji su uputili za plan i program *Mala filozofije*.



Sova Sofija: Po šumi danas, bez staze, puta, Ježurka Ježić lovi i luta. Vještak i majstor u poslu svom, radi i čuva rođeni dom.

Ježurka Ježić: Hello children. Iako sam naučio engleski još uvijek na svijetu tom najviše volim svoj skromni dom.

Učitelj moli učenike da ispričaju priču o Ježurki Ježiću. Nakon što učenik ispriča priču, učitelji potpitanjima razrađuju sadržaj priče.

Sova Sofija: Djeco, po čemu su slični vuk i Ježurka?

a) Naobrazbi

b) Po svojim vrijednostima

c) Po hrani

Učenici vrlo lako odgovaraju na zadano pitanje.

Ježurka Ježić: Odgovorili ste točno na pitanje njeno, znate li kojom će te se danas baviti temom?

Učenici uz pomoć potpitanja dovode djecu do točnog odgovora. Dakle danas ćemo raspravljati o vrijednostima.

Sova Sofija: Vrijednost, vrijedno, vrednovanje, vrednota....što li je sve to?

Ježurka Ježić: Pokušajmo zajedno doći do zaključka.

U prezentaciji 'doplivava' Bakalarko Darko: Bok, mislim kako je vrijeme da vam se pridružim. Ja sam bakalarko Darko. Evo plivam kroz Jadransko more, pa sam vam odlučio pomoći.

Ježurka Ježić: Bakalarko, stigao si u pravo vrijeme. Govorimo o temi vrijednoj pričanja.

Sova Sofija: Bok Bakalarko Darko, pomozite nam shvatiti što su to vrijednosti?

Bakalarko Darko: Imate li doma koju staru igračku, knjigu, komad odjeće ili bilo što drugo što je po svim pravilima već trebalo biti u smeću?

Ježurka Ježić: Zašto čuvate taj predmet? Je li vam to važnije od ostalih stvari koje imate? Zašto?

Bakalarko Darko: Što biste rekli da taj predmet ima za vas?

Ježurka Ježić: Mislite li da bi imao isto značenje kao onaj kojeg sada imate doma? Zašto?

Sova Sofija: Da nikada niste imali taj predmet i da ga sad vidite novoga u izlogu, koliko bi vam važno bilo da ga kupite?

Ježurka Ježić: Da ste taj dan umjesto igračke koju volite dobili knjigu, plavi auto umjesto crvenog ili bilo koji drugi predmet, mislite li da bi svoje osjećaje vezali uz to?

Bakalarko Darko: Je li moguće da ste vi sami i ljudi oko vas tom predmetu dali vrijednost?

Gdje se onda vrijednost stvara: u materijalnom (predmetima) ili u njihovim pričama i nama samima? Budi li vam taj predmet neke uspomene?

Sova Sofija: Ako mi sami stvaramo vrijednosti, znači li to da su one kod svakog jednake?

Ježurka Ježić: Mislite li da će neki ljudi dati vrijednost cijeni tog predmeta, a ne njegovom značenju?

Bakalarko Darko: Znači li to da ljudi različito vrednuju stvari?

Ježurka Ježić: Ako ljudi drukčije vrednuju materijalne stvari je li moguće da drukčije vrednuju i duhovne, emocionalne i intelektualne pojave?

Bakalarko Darko: Što bi to bile duhovne vrijednosti?

Sova Sofija: Ima li to veze s duhovima?

Sova Sofija: Navedite neke duhovne vrijednosti koje vi poznajete.

Ježurka Ježić: Jesu li one opipljive? Imaju li oblik, boju miris? Može li nas boja ili miris sjetiti na neku vrijednost?

Bakalarko Darko: Hoće li vas isti miris sjetiti na iste vrijednosti kao i vašeg prijatelja? (npr. mamin ručak, ljeto na moru, najdraža žvakaća guma...).

Sova Sofija: Znači li to da nas iste stvari podsjećaju na različite vrijednosti?

Ježurka Ježić: Znači da nisu sve vrijednosti iste za svakoga?

Bakalarko Darko: A mogu li biti slične? Provjerimo to s jednom igrom ...

Naravno, sva pitanja animiranih likova upotunjena su potpitanjima učiteljā. Učitelji dijele papiriće svakom učeniku i mole ih da na njih napišu tri njima najbliže vrijednosti ili one koje smatraju bitnima (ljubav, istina, prijateljstvo, predmeti, novac, odjeća, sloboda... i sve one koje su sami prethodno naveli). Osim samih vrijednosti učenici kraj njih pišu prvu stvar koja ih asocira na te vrijednosti (miris, osoba, razdoblje života...). Nakon što su učitelji prikupili sve ispisane papiriće zajedno s učenicima analiziraju njihove stavove.

Postoji li pogrešan odgovor na ovakva pitanja?

Kad usporedite sve odgovore, ostajete li pri svojim vrijednostima? Jesu li ovo sve vrijednosti?

Možete li razumjeti da je netko napisao drukčiju vrijednost od vas?

Možete li mu dati to pravo?

Možete li to poštivati?

Jesu li sve te vrijednosti u suštini slične?

Može li se vrijednost vrednovati?

Mislite li da će vam se vrijednosti mijenjati ili jačati kroz život?

Morate li ih njegovati?

Podsjećati se na njih?

Mislite li da je dobro razmišljati o tuđim vrijednostima?

Sova Sofija: Nakon zanimljive igre, poslušajte dvije priče

Ježurka Ježić: Jedna priča je o mitskom kralju Midi, koji je imao pomalo krive vrijednosti.

Druga priča je o starom filozofu Diogenu. Pazite ovdje se pojavljuje i otac Aleksandra Velikog, Filip 2. (Naglašava se Aleksandar Veliki, jer smo na prošlom satu »Filozofi i filozofija« pričali o ovom Aristotelovom učeniku).

Učiteljica prepričava priču o kralju Midi (Ovidijeve Metamorfoze). Nakon priče (koju na prezentaciji prate nekoliko umjetničkih doživljaja samog Mide), s učenicima se raspravlja o krivim vrijednostima i o tome kako one mogu imati negativne posljedice. Nakon završene rasprave učitelj prepričava priču o osebujnom životu filozofa Diogena. Ova priča potiče raspravu o tome koliko

nam je malo potrebno za život i koliko su nam vrijedni osnovni životni uvjeti. Nakon kratke rasprave, opet se pojavljuju animirani likovi.

Sova Sofija: Ja idem malo čitati knjige jer one ipak zlata vrijede.

Lijep pozdrav, vidimo se na sljedećem satu.

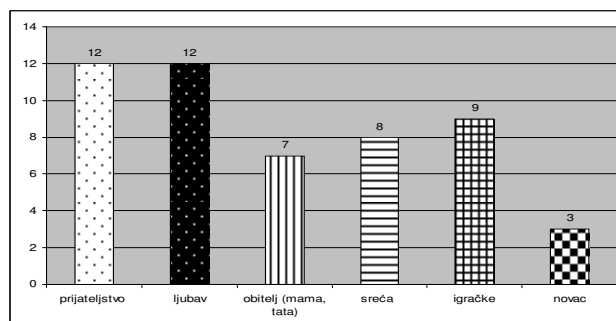
Ježurka Ježić: Draga djeco, idem ja svojoj kućici. Možda se opet vidimo na satu Male filozofije. Bok.

Bakalarko Danko: I ja se vraćam u Sjeverno more. Vidimo se...

## ZAKLJUČAK

Očekivanja od nastavnoga sata predmeta *Mala filozofija* redovito su i više nego ispunjena. Učenicu su na samom nastavnom satu spremni promišljati o zadanim problemima. Nakon privikavanja na novi predmet, neopterećeni strahom od krivog odgovora učenici otvoreno iskazuju svoja mišljenja i stavove. Zasiurno, ovakvi satovi i način rada omogućuju učenicima da razmisle o svakodnevnim pojavama koje se često uzimaju zdravo za gotovo. Bit je u motivaciji da učenici sami dolaze do spoznaja, koje ih je većina već svjesna, ali nikada nije imala potrebu raspravljati ili razmišljati o tome. Kad je riječ o konkretnom satu, o satu naslovljenom »Vrijednosti«, većina se učenika prisjetila predmeta kojih imaju doma (uglavnom igračke) i koje čuvaju s posebnom pažnjom. No važnije od toga je da su u potpunosti osvijestili odakle tolika ljubav i dragost prema, recimo jednom starom plišanom Charli Chaplinu, koji nema nikakvu novčanu vrijednost. Sat je završio zaključkom, do kojeg su vođeni od učiteljā, došli sami učenici: »Mi sami i ljudi oko nas, dajemo vrijednosti određenim predmetima. Te vrijednosti, koliko god bile slične, zapravo su različite za svakoga pojedinačno. Stvarnu vrijednost za nekoga može imati predmet, koji je za sve druge bezvrijedan. Važnije su duhovne nego materijalne vrijednosti.«

Spoznaju o poštivanju tuđih vrijednosti je dokazala i igra, u kojoj je svaki učenik zapisao tri njemu važne vrijednosti. Graf prikazuje koje su vrijednosti kako najvažnije prepoznali učenici.



Nakon tridesetak minuta rasprave o vrijednostima učenici trećega i četvrtoga razreda kao najvažnije vrijednosti prepoznali ljubav i prijateljstvo, slijede igračke, sreća i obitelj. Partikularni cilj ovog nastavnoga sata jest osvješćivanje pravih vrijednosti. Učenici su vjerojatno i prije znali koje su ima

vrijednosti bitne, ali je zasigurno vrijedno da se javno, u razredu, prisjete tih vrijednosti.

Svaki od satova *Male filozofije* u svojim ciljevima ima osvještavanje određenog problema. Osvještavanjem problema, argumentiranom raspravom, ciljano usmjerenim pitanjima, konstruktivnim zaključcima nastavni sat *Male filozofije* pokušava djecu usmjeriti prema kritičkom i kreativnom mišljenju, što i jest cilj programa Filozofija za djecu.

### LITERATURA

- Beyer, B. K. (1988.), *Practical strategies for the teaching of thinking*, Boston MA, Allyn and Bacon
- Fisher, Robert (2005.), *Teaching Children to Think*. Cheltenham, Nelson Thornes
- Halpern, Diane, F. (2003.), *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. New
- Lipman, M. (2003.), *Thinking in Education*. Cambridge, Cambridge University Press
- Lipman M., »Critical Thinking, what can it be?«, *Educational leadership* 46(rujan 1988.), pp. 38-43. na p. 40.
- Lipman, M., Sharp A. M., Oscanyan F. S. (1980.), *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia, Temple University Press

### PHILOSOPHY FOR CHILDREN – THE CASE STUDY OF LITTLE PHILOSOPHY

**Abstract:** The educational systems are increasingly focusing on education, with the upbringing aspect of the system being slowly disappearing. One of the tendencies that aims to reintroduce the sense of upbringing into the education system is the programme called *Philosophy for Children*. The founder of this programme is Matthew Lipman, who also founded the Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC). This institute has its branch offices in 46 countries in the world. The aim of the programme *Philosophy for Children* is to train pupils for critical and creative thinking. The second part of the paper presents a class outline for a class in Little philosophy that is organized as an experimental programme in the private primary school *Nova* in Zadar, for pupils in 3rd, 4th and 5th grade.

**Key words:** philosophy for children, creative thinking, critical thinking, *Little philosophy*, values.

**Author:** Bruno Ćurko, asistent, Institut za filozofiju Zagreb,  
Ivana Kragić, studentica, Sveučilište u Zadru, Odjel za kroatistiku

**Review:** *Život i škola*, br. 20 (2/2008.), god. 56, str. 61. do 68.

**Title:** Filozofija za djecu – primjer “Male filozofije”

**Categorisation:** znanstveni rad

**Received on:** 13. listopada. 2008.

**UDC:** 371.3:1

**Number of sign (with spaces) and pages:** 19.770 (: 1800) = 10,983 (: 16) = 0,686

**Ina Reić - Ercegovac**  
**Tonća Jukić**

## **SURADNIČKO UČENJE U RAZREDNOJ NASTAVI**

**Sažetak:** Cilj ovog istraživanja bio je ispitati koliko često i u kojim nastavnim predmetima učitelji primjenjuju suradničko učenje te koje čimbenike percipiraju ograničavajućima u njegovoj primjeni. U istraživanju je sudjelovalo 50 učiteljica razredne nastave, a primijenjen je upitnik koji je konstruiran za potrebe ovog ispitivanja. Dobiveni rezultati upućuju na općenito nedostatnu primjenu suradničkog učenja kao i na njegovu različitu zastupljenost u pojedinim nastavnim predmetima. Nadalje, pokazalo se da od svih istraživanjem zahvaćenih čimbenika koji učitelje ograničavaju u primjeni suradničkog učenja, materijalni uvjeti rada predstavljaju najčešću prepreku za ostvarivanje rada u suradničkim skupinama.

**Ključne riječi:** suradničko učenje, razredna nastava, ograničenja primjene suradničkog učenja.

### **UVOD**

Suvremeni pedagoški pristupi upućuju na nužnost stvaranja odgojno-obrazovnog sustava koji uvažava različitosti i individualne osobitosti svakog djeteta te teži djetetovom samoostvarenju i cjelovitom razvoju (Armstrong, 2006.; Gardner, 2005.; Starko, 2005.; Willis i Kindle Hodson, 2004.). Jedna od mogućnosti ostvarenja takvih zahtjeva je organizacija nastave kroz učenje u suradničkim skupinama. Razmatrajući više različitih definicija (Arends, 1991.; Cohen, 1994.; Johnson i sur., 1991.; Slavin, 1983.; Taylor, 1989.; Temple i sur., 1998.), može se zaključiti da je suradničko učenje određeno radom u malim, suradničkim skupinama sastavljenima od učenika različitih akademskih postignuća te po mogućnosti različitog spola i različitih rasa povezanih zajedničkim ciljem sa svrhom ovladavanja određenim akademskim sadržajem. Primjena tog suvremenog oblika rada zahtijeva osposobljenost kako učitelja tako i učenika (Cota Bekavac, 2002.; Bognar, 2006.; Klippert 2001.). Osposobljenost se učitelja pritom odnosi na njegovu razumijevanje različitih vrsta suradničkog učenja, važnosti ciljeva suradničke skupine i osobne odgovornosti učenika kao i na razumijevanje svoje uloge u tom procesu (Manning i Lucking, 1991.). Pored osobnoga osposobljavanja za primjenu suradničkoga učenja u nastavi, učitelj treba pripremiti i učenike za suradnju (Vik, 2001.) te im pokazati model učinkovite komunikacije (Cota Bekavac, 2002.; Smagorinsky i Fly, 1993.) kako bi razvijali vještine potrebne za suradničko učenje (King i Behnke, 2005.; Klippert, 2001.). Dobrom organizacijom suradničkoga učenja, učitelj može stvoriti takve uvjete u kojima će se razvijati kognitivni, konativni i psihomotorni

aspekt ličnosti svakoga djeteta. Naime, učeći u skupinama, učenici u suradnji s drugima izgrađuju znanja te razvijaju svoje intelektualne sposobnosti, sposobnosti rješavanja problema te kritičkog i kreativnog mišljenja. Interakcijama unutar skupine razvijaju konativne sposobnosti, izgrađuju emocije te formiraju svoje stavove. Postavljanjem konkretnih zadataka koje uključuju izvedbu praktičnog rada, učenicima se omogućuje razvoj spretnosti te psihomotornih vještina i sposobnosti. Radom u suradničkoj skupini imaju priliku učiti djelujući te istražujući i otkrivajući što su ujedno i uvjeti za razvoj njihovih kreativnih potencijala. S obzirom na niz navedenih te drugih prednosti koje suradničko učenje ima u nastavnom procesu (Cota Bekavac, 2002.; Johnson i sur., 1991.; King i Behnke, 2005.; Peko i sur., 2006.), a unatoč neujednačenosti kriterija vrednovanja kao jednom od glavnih nedostataka njegove primjene (Jukić, 2008.; King i Behnke, 2005.), suradničko učenje zasigurno jest i treba biti neizostavna sastavnica suvremene nastave. Ipak, u domaćoj literaturi nedostaje podataka o stvarnoj zastupljenosti suradničkog učenja u razrednoj nastavi kao i procjena učitelja o uvjetima koji im olakšavaju, odnosno otežavaju njegovu primjenu. Cilj je ovog istraživanja bio ispitati koliko često i u kojim nastavnim predmetima učitelji primjenjuju suradničko učenje te koje čimbenike percipiraju ograničavajućima u njegovoj primjeni.

## METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

### *Ispitanici*

U istraživanju provedenom tijekom šk. god. 2007./2008. sudjelovalo je 50 učiteljica razredne nastave s područja Splitsko-dalmatinske županije. Struktura uzorka prikazana je u tablici 1.

Tablica 1. Struktura uzorka

<i>škole</i> \ <i>radno iskustvo</i>	<15 god.	16-30 god.	>30 god.	ukupno
gradske	8	15	5	28
seoske	10	7	5	22
ukupno	18	22	10	50

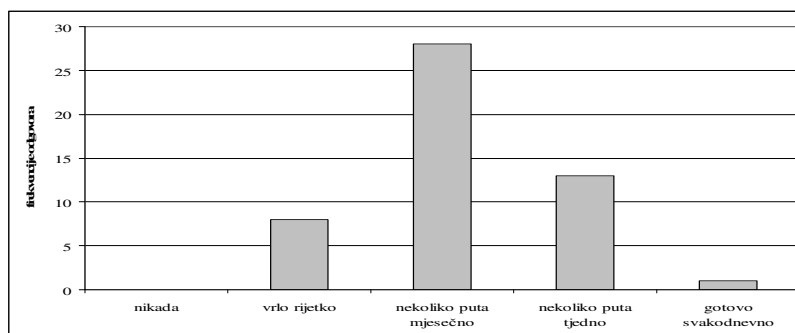
### *Instrument i postupak istraživanja*

U svrhu ovog istraživanja konstruiran je upitnik kako bi se ispitalo koliko često učitelji razredne nastave primjenjuju suradničko učenje i na koje probleme pritom nailaze. Upitnik se sastojao od 3 cjeline te je sadržavao niz pitanja

zatvorenoga i jedno pitanje otvorenoga tipa. Prvim dijelom upitnika utvrđeni su struktura uzorka, uvjeti rada ispitanica te učestalost primjene suradničkoga učenja u njihovoj nastavi. Drugi dio upitnika sadržavao je pitanje otvorenog tipa gdje su učitelji imali mogućnost navesti razloge zbog kojih primjenjuju ili ne primjenjuju suradničko učenje, dok je u trećem dijelu upitnika bio ponuđen niz ograničavajućih čimbenika za primjenu suradničkog učenja, a od ispitanica se tražilo da na skali od 1 do 4, pri čemu je 1- *nikada*, 2 – *ponekad*, 3- *često* i 4 – *uvijek*, procijene koliko ih često ograničavaju u nastavi.

## REZULTATI I RASPRAVA

Na slici 1 vidljivo je da većina učiteljica primjenjuje rad u suradničkim skupinama u svojoj nastavi nekoliko puta mjesečno što upućuje na nedostatnu zastupljenost tog suvremenog oblika rada.



Slika 1. Učestalost primjene suradničkog učenja u razrednoj nastavi

Naime, da bi rad u skupini uistinu imao obilježja suradničkog učenja, potrebno je s učenicima raditi na usvajanju vještina nužnih za suradnju (Klippert, 2001.) za što je potrebno dostatno vrijeme kao i redovito stvaranje prilika u kojima učenici mogu vježbati suradnju i usavršavati socijalne vještine.

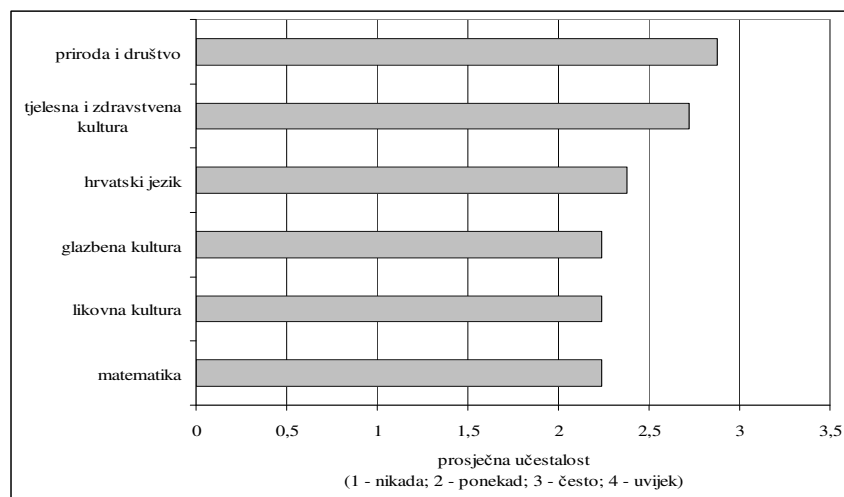
Tablica 2. Rezultati ANOVA i naknadnih analiza (Scheffe testovi) za utvrđivanje značajnosti razlika između primjene suradničkog učenja u različitim predmetima

nastavni predmeti	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>		
	12,55	5/245	<b>0,000*</b>		
<i>Scheffe testovi</i>	matematika	priroda i društvo	likovna kultura	glazbena kultura	tjelesna i zdravstvena kultura
hrvatski jezik	0,906	<b>0,002*</b>	0,906	0,906	0,106
matematika		<b>0,000*</b>	1,00	1,00	<b>0,003*</b>
priroda i društvo			<b>0,000*</b>	<b>0,000*</b>	0,844

likovna kultura				1,00	<b>0,003*</b>
glazbena kultura					<b>0,003*</b>

\*p<0,05

Analizom varijance utvrđeno je da se nastavni predmeti značajno razlikuju s obzirom na zastupljenost primjene suradničkoga učenja (tablica 2), a iz slike 2 je vidljivo da je ono najzastupljenije u nastavi *prirode i društva* te *tjelesne i zdravstvene kulture* između kojih ne postoji značajna razlika (tablica 2). Predmet priroda i društvo pruža različite mogućnosti za primjenu suradničkog učenja što se ogleda u njegovom cilju, a to je „doživjeti i osvijestiti složenost, raznolikost i međusobnu povezanost svih čimbenika koji djeluju u čovjekovu prirodnom i društvenom okružju, razvijati pravilan odnos prema ljudima i događajima, snošljivo i otvoreno prihvaćati različite stavove i mišljenja te poticati znatiželju za otkrivanjem pojava u prirodnoj i društvenoj zajednici“ (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006.). Da bi se ostvario navedeni cilj, u nastavi prirode i društva trebalo bi postavljati istraživačke zadatke koji zahtijevaju kritičko i kreativno mišljenje, kao i suradnju i međusobno slušanje i uvažavanje učenika što se najbolje ostvaruje timskim radom i suradničkim učenjem. Ne iznenađuje stoga što učiteljice suradničko učenje najčešće primjenjuju upravo u nastavi tog predmeta.



Slika 2. Učestalost primjene suradničkog učenja po nastavnim predmetima

U nastavi predmeta *tjelesne i zdravstvene kulture* nastavni se sadržaji također mogu realizirati kroz suradničko učenje. Odgojne zadaće nastave tjelesne i zdravstvene kulture koje se ostvaruju provođenjem različitih igara i aktivnosti kroz timski rad i suradničko ponašanje, potiču djecu na pridržavanje pravila, poštovanje drugih učenika, svladavanje negativnih emocija te razvijanje odlučnosti i samopouzdanja (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006.).



Suradničko učenje značajno se rjeđe primjenjuje u nastavi *likovne i glazbene kulture te matematike* (slika 2, tablica 2) što ne iznenađuje s obzirom da se u tim predmetima ni u Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (2006.) ne ističe socijalna dimenzija nastave, već je naglasak na razvijanju sposobnosti za samostalan rad u matematici, odnosno razvijanju stvaralačkih sposobnosti i samoizražavanju kroz umjetnost u nastavi likovne i glazbene kulture.

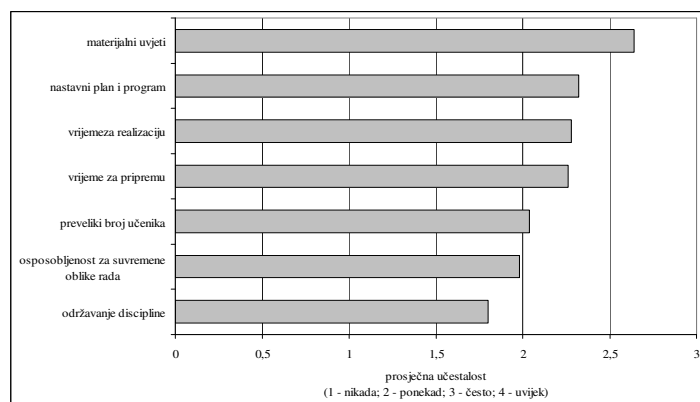
Uspoređujući učestalost primjene suradničkog učenja između seoskih i gradskih škola, pokazalo se da općenito nema razlike u njegovoj primjeni ( $t=0,44$ ,  $df=48$ ;  $p>0,05$ ), međutim, analizirajući pojedine nastavne predmete, t-testovima je utvrđeno da učitelji iz seoskih škola značajno češće primjenjuju takav način rada u nastavi prirode i društva u odnosu na učitelje iz gradskih škola (tablica 3).

Tablica 3. Razlike u primjeni suradničkog učenja između seoskih i gradskih škola

<i>nastavni predmeti</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
hrvatski jezik	-0,28	48	>0,05
matematika	-0,39	48	>0,05
priroda i društvo	<b>-2,06</b>	48	<b>&lt;0,05</b>
likovna kultura	-0,31	48	>0,05
glazbena kultura	-0,28	48	>0,05
tjelesna i zdravstvena kultura	-1,35	48	>0,05

Ovakvi rezultati mogli su se i očekivati s obzirom na to da rad u seoskoj školi pruža više mogućnosti za istraživačku i terensku nastavu, različite oblike aktivnosti u prirodi te bolju dostupnost raznih izvora znanja. Navedeni uvjeti povoljniji su za organizaciju i provedbu učenja u suradničkim skupinama.

Ispitujući što učiteljice ograničava u primjeni suradničkog učenja (slika 3), pokazalo se da su najčešćim ograničavajućim čimbenikom procijenjeni materijalni uvjeti u kojima učitelji rade, a slijede ih nastavni plan i program te vrijeme potrebno za pripremu i provedbu takvog oblika rada. Učiteljice ponekad ograničava i preveliki broj učenika u razredu kao i osjećaj nedostatne osposobljenosti za primjenu suvremenih oblika rada, dok težu uspostavu discipline i njezino održavanje ispitanice najrjeđe doživljavaju kao ograničavajući čimbenik u primjeni suradničkog učenja.



Slika 3. Ograničenja u primjeni suradničkog učenja u razrednoj nastavi

Od svih ispitivanjem zahvaćenih ograničavajućih čimbenika za primjenu suradničkoga učenja, pokazalo se da su jedino materijalni uvjeti rada i vrijeme potrebno za pripremu nastave značajno povezani s učestalošću primjene suradničkog učenja (tablica 4). Upravo u tim aspektima rada stoga treba tražiti razloge zbog kojih učitelji relativno rijetko primjenjuju suradničko učenje u svom radu. Može se pretpostaviti da bi učitelji učestalije organizirali nastavu kroz rad u suradničkim skupinama kada bi imali bolje materijalne uvjete rada i više vremena za pripremu nastave. Ostali čimbenici za koje se pretpostavljalo da ograničavaju učitelje u primjeni suradničkog učenja, nisu se pokazali značajno povezanim s učestalošću njegove primjene.

Tablica 4. Korelacije između učestalosti i ograničavajućih čimbenika primjene suradničkog učenja

ograničenja suradničko učenje	materijalni uvjeti rada	vrijeme pripreme nastave	preveliki broj učenika	nastavni plan i program	vrijeme za provedbu nastave	održavanje discipline	osposobljenost za suvremenu nastavu
učestalost primjene	<b>-0,28*</b>	<b>-0,37*</b>	-0,27	-0,01	-0,17	0,09	-0,16

\*  $p < 0,05$

Analizirajući odnos učestalosti primjene suradničkog učenja u pojedinim nastavnim predmetima i čimbenika koji ograničavaju primjenu takvog oblika rada, dobivene su neke značajne korelacije prikazane u tablici 5. Pokazalo se da *veliki broj učenika* u razredu negativno korelira jedino s učestalošću primjene suradničkoga učenja u nastavi hrvatskoga jezika. Razlog tome treba tražiti u problemima vrjednovanja suradničkoga učenja budući da nastava hrvatskoga jezika zahtijeva govorno i pisano izražavanje svakog učenika pojedinačno te je teško sustavno pratiti pojedinačni napredak učenika u suradničkoj skupini. Ukoliko tome pridodamo i preveliki broj učenika u razredu, utoliko je primjena

suradničkog učenja u nastavi hrvatskoga jezika dodatno otežana. *Materijalni uvjeti rada* negativno su povezani s učestalošću primjene suradničkog učenja u dvama temeljnim predmetima. To naizgled iznenađuje jer je uvriježeno mišljenje da su hrvatski jezik i matematika predmeti koji, za razliku od ostalih, nemaju posebne zahtjeve po pitanju prostornih uvjeta, radnih materijala ili druge opreme. Može se stoga pretpostaviti da su učitelji upravo zbog nedostatka didaktičkog materijala i dodatnih sadržaja koji bi olakšali organizaciju suradničkog učenja, manje skloni primjeni takvog načina rada u nastavi hrvatskoga jezika i matematike. *Vrijeme za pripremu nastave* kao sljedeći ograničavajući čimbenik u primjeni suradničkog učenja, negativno je povezano s učestalošću njegove primjene u nastavi glazbene kulture. Predmet glazbena kultura neupitno svojim sadržajem pruža višestruke mogućnosti za suradničko učenje premda to nije eksplicitno izraženo u Nastavnom planu i programu (2006). Upravo stoga, u nedostatku razrađenih metodičkih uputa, osmišljavanje i priprema nastave glazbene kulture najvećim su dijelom prepuštene učiteljima pa učitelji koji nisu spremni odvojiti dodatno vrijeme za pripremu nastave, rjeđe primjenjuju rad u suradničkim skupinama. Nadalje, primjenu suradničkog učenja u glazbenoj kulturi također otežava i *održavanje discipline* u razredu koja se i u nastavi prirode i društva pokazala ograničavajućim čimbenikom za primjenu suradničkog učenja. Takvi rezultati mogu se pripisati sadržajima tih predmeta budući da su djeca u procesu učenja i fizički aktivna. Ta je aktivnost kod djece prisutna kako u provedbi eksperimenata i istraživanja u okviru prirode i društva tako i u pjevanju, sviranju i plesanju u okviru glazbene kulture. Ne iznenađuje dakle da učitelji koji imaju više poteškoća s uspostavom i održavanjem discipline u razredu, suradničko učenje rjeđe primjenjuju u nastavi navedenih predmeta. Učitelji koji percipiraju *nedostatnu osposobljenost za primjenu suvremenih oblika rada* ograničavajućim čimbenikom u primjeni suradničkoga učenja, manje su skloni takav oblik rada primijeniti u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture što upućuje na važnost osposobljavanja učitelja za primjenu suradničkog učenja u predmetu tjelesne i zdravstvene kulture. Dodatnom edukacijom naime učitelji bi bili spremniji uključiti suradničko učenje u svoju nastavu što je neophodno za ostvarivanje odgojnih zadaća tog nastavnog predmeta. *Nastavni plan i program* kao ograničavajući čimbenik za primjenu suradničkog učenja jedini je pozitivno povezan s učestalošću primjene suradničkog učenja u nastavi likovne kulture. S obzirom na kontradiktornost takvog rezultata koji sugerira da učitelji koji percipiraju nastavni plan i program većim ograničenjem u primjeni suradničkog učenja više koriste taj oblik rada u nastavi likovne kulture, postoji potreba za daljnjim ispitivanjem navedenog odnosa s ciljem njegovog boljeg razumijevanja.

Tablica 5. Matrica korelacija nastavnih predmeta i čimbenika koji ograničavaju primjenu suradničkog učenja

<i>nastavni predmeti</i> <i>ograničavajući čimbenici</i>	hrvat-ski jezik	matematika	priroda i društvo	likovna kultura	glazbena kultura	tjelesna i zdrav. kultura
veliki broj učenika	<b>-0,28*</b>	-0,26	-0,19	0,24	-0,04	0,01
materijalni uvjeti rada	<b>-0,34*</b>	<b>-0,34*</b>	-0,01	-0,03	-0,21	-0,03
nastavni plan i program	0,00	-0,16	0,00	<b>0,33*</b>	0,01	-0,12
vrijeme za pripremu nastave	-0,25	-0,21	-0,02	-0,12	<b>-0,37*</b>	-0,22
vrijeme za provedbu nastave	-0,02	-0,08	-0,25	0,17	-0,19	-0,07
održavanje discipline	-0,09	0,02	<b>-0,32*</b>	-0,11	<b>-0,32*</b>	-0,21
osposobljenost za suvremenu nastavu	-0,16	-0,21	-0,06	0,05	-0,19	<b>-0,43*</b>

\* p<0,05

Ispitujući razloge zašto učitelji primjenjuju ili ne primjenjuju suradničko učenje u nastavi, učitelji su ponudili ukupno 152 odgovora od kojih je 141 naveden u prilog primjeni suradničkog učenja, a 11 je razloga kojima opravdavaju rijetku primjenu tog oblika rada iznoseći neke njegove nedostatke i ograničenja poput velikog broja učenika, materijalnih uvjeta rada te vremena potrebnog za pripremu i provedbu učenja u suradničkim skupinama. Analizirajući odgovore ispitanica o razlozima primjenjivanja suradničkog učenja, utvrđeno je 9 kategorija prikazanih u tablici 6.

U kategoriju *pozitivni međuljudski odnosi* uvršteni su odgovori ispitanica koji se odnose na razvijanje tolerancije i međusobnog uvažavanja, zajedništva i kolegijalnosti te razvoj socijalnih vještina kod učenika. Očito je da učiteljice prepoznaju suradničko učenje kao oblik rada primjeren upravo za stvaranje pozitivnih međuljudskih odnosa koji su pretpostavka uspješnog nastavnog procesa. Također, i jedan od ciljeva suvremenog odgojno-obrazovnog procesa je osposobljavanje mladih za život u demokratskom društvu za što je nužno kod djece poticati spremnost na prihvaćanje različitosti te poštivanje svakog pojedinca s njegovim osobitostima. Da bismo prihvatili i poštovali drugoga, nužan preduvjet je razumjeti i poštovati sebe te je *pozitivna slika o sebi* po učestalosti odgovora ispitanica sljedeći važan element u nastavnom procesu organiziranom kroz rad u suradničkim skupinama. Učiteljice su procijenile suradničko učenje kao pristup koji učenicima omogućuje izražavanje individualnih sposobnosti i sklonosti te razvijanje pozitivnih karakteristika ličnosti poput samopouzdanja, samostalnosti, samokontrole i odgovornosti.

Tablica 6. Razlozi primjenjivanja suradničkog učenja u razrednoj nastavi

<i>kategorije</i>	<i>primjeri odgovora</i>	<i>f</i>
pozitivni međuljudski odnosi	„Primjenjujem zbog veće povezanosti učenika.“ „Bolji učenici pomažu slabijima.“	33
pozitivna slika o sebi	„Učenici stječu samopouzdanje.“ „Učenici lakše iskazuju svoje individualne sklonosti.“	26
učinkovitost procesa učenja	„Uče se iskustvenom istraživačkom učenju.“ „Stječu kompetencije potrebne za daljnje obrazovanje i život općenito.“	25
razvoj komunikacijskih vještina	„Učenici obogaćuju svoj rječnik.“ „Uče se razgovarati, prezentirati.“	16
uključenost i aktivnost svih učenika	„I lošiji učenici mogu se aktivirati na njima dostupnim zadacima.“ „U rad su uključeni svi učenici bez obzira na razinu njihova znanja.“	14
pozitivan odnos prema učenju	„Stalno je prisutan veći interes za učenjem.“ „Rade s više pažnje, zadovoljstva, zanimanja.“	13
kritičko i kreativno mišljenje	„Uče se kritičnosti prema radu drugih, ali i samokritičnosti.“ „Potiče učenike na kreativnost.“	7
ugodno radno ozračje	„Radno ozračje je pozitivno.“ „Opuštenija je radna atmosfera.“	6
rasterećenje učitelja	„Ako dobro organiziramo rad u skupinama, rasterećujemo i sebe.“	1
	<b>ukupno</b>	<b>141</b>

Kao prednost suradničkoga učenja učiteljice navode i njegov doprinos *učinkovitosti procesa učenja* ističući da se primjenom takvog oblika rada lakše svladavaju nastavni sadržaji, bilo da se radi o stjecanju novoga bilo da je riječ o ponavljanju i usustavljanju već stečenoga znanja. Ispitanice naime smatraju da su znanja stečena radom u suradničkim skupinama trajnija i primjenjivija u svakodnevnom životu, a rezultate tako organiziranoga nastavnoga procesa procjenjuju kvalitetnijima u odnosu na tradicionalnu nastavu. Suvremeno određenje učenja udaljava se od njegova poimanja kao individualnoga procesa te se ono sve više sociokonstruktivistički shvaća kao proces izgrađivanja znanja u interakciji s drugima u kojem su neophodne vještine poput raspravljanja, dogovaranja, razmjene mišljenja i međusobnog aktivnog slušanja. Upravo navedene vještine ispitanice su istakle kao neke od prednosti suradničkog učenja, a svrstane su u kategoriju *razvoj komunikacijskih vještina*. *Uključenost i aktivnost svih učenika* sljedeća je kategorija po učestalosti odgovora ispitanica koje smatraju rad u suradničkim skupinama pogodnim za aktivno uključivanje svih

učenika u proces stjecanja znanja, a posebice za uključivanje učenika različitih razina znanja i postignuća koji si međusobno pomažu i motiviraju za rad. Ističući da djeca rado te s većim interesom, zadovoljstvom i motivacijom uče u suradničkim skupinama, učiteljice takav oblik rada prepoznaju kao poticaj za stvaranje *pozitivnoga odnosa prema učenju*. Kako suradničko učenje podrazumijeva istraživački pristup nastavi, razmjenu i uvažavanje mišljenja, donošenje odluka te rješavanje problema, tako ispitanice smatraju da učenici učeći u suradničkim skupinama imaju prilike za *kritičko i kreativno mišljenje*. S obzirom na to da se kritički i kreativno promišljati može jedino u okruženju u kojem se učenike redovito dovodi u situacije u kojima procjenjuju svoj rad i rad drugih te osvještavaju proces učenja bez straha od neuspjeha i omalovažavanja, učiteljice ističu da se učenjem u suradničkim skupinama stvara i *ugodno radno ozračje*. Sve prethodno navedeno ne događa se samo po sebi; organizacija učinkovitog suradničkog učenja složen je proces koji od učitelja zahtijeva umješnost i znanje te dulje vrijeme za pripremu i provedbu nastave. Ipak, dobro promišljena organizacija rada učenika u skupinama omogućuje i *učiteljevo rasterećenje* jer u suradničkom učenju učenici preuzimaju odgovornost za proces učenja, a učitelj napušta svoju do tada dominantnu ulogu predavača i najvažnijeg izvora znanja.

## ZAKLJUČAK

Rezultati ovog istraživanja su pokazali da učitelji razredne nastave uglavnom primjenjuju suradničko učenje nekoliko puta mjesečno što nije dovoljno jer je za kvalitetnu realizaciju suradničkog učenja nužno redovito učenike uključivati u takav oblik rada. Primjena suradničkog učenja najčešća je u nastavi prirode i društva te tjelesne i zdravstvene kulture, odnosno u predmetima koji svojim sadržajem i nastavnim zadaćama daju najviše mogućnosti za rad u suradničkim skupinama. Očito je da ispitanice prepoznaju prednosti koje taj suvremeni oblik rada ima, a uzroke njegove nedostatne zastupljenosti treba tražiti u čimbenicima koji učitelje ograničavaju u njegovoj primjeni, prije svega u materijalnim uvjetima rada. Poboljšani materijalni uvjeti kao i bolja organizacija vremena pripreme i provedbe nastave zasigurno bi doprinijeli češćoj primjeni suradničkog učenja u razrednoj nastavi. Pritom se ne smije izostaviti ni potreba educiranja učitelja za primjenu tog oblika rada kako bi ga znali kvalitetno planirati, organizirati i provesti.

## LITERATURA

- Arends, R. I. (1991.), *Learning to teach*. New York: McGraw-Hill
- Armstrong, T. (2006.), *Višestruke inteligencije u razredu*. Zagreb: Educa
- Bognar, L. (2006.), *Suradničko učenje u sveučilišnoj nastavi*. *Život i škola*, 15-16 (1-2), 7-16.
- Cohen, E. G. (1994.), *Designing Groupwork: Strategies for Heterogeneous Classroom*. New York: Teachers College
- Cota Bekavac, M. (2002.), *Istraživanja suradničkog učenja*. *Napredak*, 143 (1), 32-40.
- Gardner, H. (2005.), *Disciplinarni um: obrazovanje kakvo zaslužuje svako dijete: s onu stranu činjenica i standardiziranih testova*. Zagreb: Educa
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. i Smith, K. A. (1991.), *Increasing College Faculty Instructional Productivity*. ASHE-ERIC Higher Education Reports, No 4, ED347871
- Jukić, T. (2008.), *Problemi u vrjednovanju suradničkog učenja*. Zbornik radova znanstveno-stručnog skupa 6. dani osnovne škole Splitsko-dalmatinske županije: Prema kvalitetnoj školi, Ivon, H. (ur.), *Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu i HPKZ Ogranak Split*, 253-261.
- King, P. E. i Behnke, R. R. (2005.), *Problems associated with evaluating student performance in groups*. *College Teaching*, 53 (2), 57-61.
- Klippert, H. (2001.), *Kako uspješno učiti u timu: zbirka praktičnih primjera*. Zagreb: Educa
- Manning, M. L. i Lucking, R. (1991.), *The What, Why and How of Cooperative Learning*. *Social Studies*, 82 (3), 120-124
- Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006.)*, Zagreb: MZOŠ
- Peko, A., Sablić, M. i Livazović, G. (2006.), *Suradničko učenje u mlađoj školskoj dobi*. *Život i škola*, 15-16 (1-2), 17-28.
- Slavin, R. E. (1983.), *An introduction to cooperative learning*. New York: Longman
- Smagorinsky, P. i Fly, P. K. (1993.), *The social environment of the classroom: A Vygotskian perspective on small group process*. *Communication Education*, 42, 159-171.
- Starko, A. (2005.), *Creativity in the Classroom: Schools of Curious Delight*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Taylor, R. (1989.), *The potential of smallgroup mathematics instruction in grades four through six*. *Elementary School Journal*, 89, 633-642.
- Temple, C., Meredith, K. i Steele, J. L. (1998.), *How children learn: A statement of first principles*. Geneva
- Vik, G. N. (2001.), *Doing more to teach teamwork than telling students to sink or swim*. *Business Communication Quarterly*, 64, 112-119.
- Willis, M. i Kindle Hodson, V. (2004.), *Otkrijte stil učenja Vašeg djeteta: svako dijete uči na sebi jedinstven način – ovdje je ključ kako da svatko od njih uči uspješno*. Lekenik: Osvarenje

## COOPERATIVE LEARNING IN CLASS TEACHING

**Abstract:** The aim of this research was to examine how often and in what classes teachers use the cooperative learning method, as well as what they consider to be the limiting factors for its implementation. 50 class teachers were asked to fill in a questionnaire designed for the purpose of this research. The results obtained indicated the low rates of using cooperative learning, as well as its different distribution across different classes. Furthermore, it appears that of all factors that limit the implementation of cooperative learning, the most limiting one was the availability of material resources.

**Key words:** cooperative learning, class teaching, limiting factors for cooperative learning.

**Author:** mr. sc. Ina Reić - Ercegovac, asistentica, Odsjek za Učiteljski studij, Filozofski fakultet u Splitu,

Tonća Jukić, asistentica, Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet u Splitu

**Review:** Život i škola, br. 20 (2/2008.), god. 56, str. od 69. do 80.

**Title:** Suradničko učenje u razrednoj nastavi

**Categorisation:** prethodno priopćenje

**Received on:** 15. listopada 2008.

**UDC:** 371.311.4

371.311.5

**Number of sign (with spaces) and pages:** 24.414 (: 1800) = 13,563 (: 16) = 0,847



**Jadranka Nemet - Jajić**

## METODIČKA INTERPRETACIJA NAZOROVE «HALUGICE»

**Sažetak:** U nastavi hrvatskoga jezika u interpretaciji književnoga djela uvriježena je, ali ne i jedina, metoda interpretativnoga čitanja. Na primjeru Nazorove pripovijetke (bajke) „Halugica“ pokazuje se mogućnost iskorištavanja još jedne metode - čitanja s predviđanjem. Nadalje, pokazuje se kako se interpretacija književnoga teksta može voditi oblicima suradničkoga učenja: suradničkom diskusijom, akademskom kontroverzijom i slikanjem u paru.

**Ključne riječi:** interpretacija Nazorove *Halugice*, čitanje s predviđanjem, suradničko učenje.

### UVOD

U posljednje se vrijeme sve više govori o čitanju s predviđanjem,<sup>1</sup> to jest o takvu čitanju pri kojemu se tekst čita s prekidima do stanki. Iako je čitanje s predviđanjem primjenjivo i na raspravljačke tekstove,<sup>2</sup> možda najširu primjenu ta metoda ipak može imati u nastavi književnosti jer su narativni tekstovi vrlo prikladni za takav način čitanja. Učenici prvo od ponuđenih ključnih riječi književnoga teksta stvaraju vlastite kratke priče (predviđanje na temelju pojmova), uspoređuju svoje priče s pričom koja im se otkriva u ulomcima, a nakon svakoga pročitana dijela predviđaju što će se dalje dogoditi. Učenici su prema tome u čitanje uključeni kao sustvaraoci, a svoja predviđanja temelje na novim podacima koje su saznali, što potiče više razine misaonih procesa: analiziranje, sintetiziranje, prosuđivanje.

U metodičkoj se literaturi primjeri za čitanje s predviđanjem uglavnom odnose na razrednu nastavu. Tako autorice udžbenika *Moji zlatni dani*, Sandra Centner, Anđelka Peko i Ana Pintarić,<sup>3</sup> sustavno afirmiraju tu metodu pa je u njihovim udžbenicima za drugi, treći i četvrti razred ponuđeno nekoliko tekstova

---

<sup>1</sup> Čitanje s predviđanjem opisano je u knjizi Jeannie L. Steele, Kurtis S. Meredith i Charles Temple: *Vodič kroz projekt IV. Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje*, Forum za slobodu odgoja, Zagreb, 1998., str. 12.-20. te u knjizi Anđelke Peko i Ane Pintarić: *Uvod u didaktiku hrvatskoga jezika*, Pedagoški fakultet Osijek, Osijek, 1999., str. 55-59.

<sup>2</sup> Usp. Sharon Bengé Kletzien i Miljenka Cota Bekavac: *Aktivno učenje i kritičko mišljenje u visokoškolskoj nastavi. Priručnik za nastavnike 2. dio*, Forum za slobodu odgoja, Zagreb, 2002., str. 38.-39.

<sup>3</sup> Sandra Centner, Anđelka Peko i Ana Pintarić: *Moji zlatni dani 2*, Školska knjiga, Zagreb, 2006.; *Moji zlatni dani 3*, Školska knjiga, Zagreb, 2006.; *Moji zlatni dani 4*, Školska knjiga, Zagreb, 2006. I u prethodnim izdanjima tih udžbenika pod naslovom *Zlatni dani 2, 3, 4* (za drugi, treći i četvrti razred osnovne škole) također se nalaze tekstovi priređeni za čitanje s predviđanjem.

dječje književnosti već priređenih za takav način čitanja. Osim toga, predstavljajući Dunju Vranješ Vargović kao dječju spisateljicu, Ana Pintarić pokazala je i mogućnost povezivanja interpretacije njezine priče *Krasotica*, temeljene na čitanju s previđanjem, s nastavom izražavanja, ponudivši vježbe usmene komunikacije za sva prva četiri razreda osnovne škole.<sup>4</sup> Navedeni prijedlozi mogu naravno poslužiti učiteljima kao model da i sami prirede tekst za čitanje s predviđanjem. Pri tome pozornost treba posvetiti tomu da se na pravim mjestima načini stanka te da stanki ne bude previše, kako ne bi došlo do zasićenja. Stoga je preporučljivo načiniti tri do četiri stanke i to, kad je posrijedi narativni tekst, na onim mjestima na kojima radnja može krenuti u različitom smjeru.

Držimo da bi tu metodu čitanja trebalo afirmirati i u predmetnoj nastavi, dakle u višim razredima osnovne škole i u srednjoj školi. Za te su razrede međutim predviđeni književni tekstovi, uglavnom većega opsega, što otežava njihovu pripremu za čitanje s predviđanjem. Stoga se u nastavku rada na primjeru pripovijetke *Halugica*, koja se žanrovski određuje i kao umjetnička bajka,<sup>5</sup> fantastična priča,<sup>6</sup> dječja priča,<sup>7</sup> pokazuje mogućnost priređivanja dužega teksta za takvo čitanje i predlaže metodička interpretacija toga Nazorova djela. *Halugica* se nalazi u knjizi *Pripovijetke* Vladimira Nazora,<sup>8</sup> koja je na popisu obvezatne lektire za sedmi razred osnovne škole.<sup>9</sup>

### Obrazloženje podjele teksta na ulomke

*Halugica* je duga pripovijetka, obasiže četrdeset stranica,<sup>10</sup> što je čini vrlo zahtjevnom u pripravi teksta za čitanje s predviđanjem jer treba udovoljiti sljedećem: čitanje i izražavanje prvih dojmova treba biti moguće provesti u jednome školskome satu, što traži znatna skraćivanja teksta, kako bi se u drugome povelu rasprava kojom će se produbiti razumijevanje djela; izabrani ulomci trebaju predstavljati slijed ključnih događaja te za djelo i pisca biti jezičnostilski reprezentativni kako se ne bi izgubio bajkovit i poetski ugođaj pripovijetke.

#### Slijed događaja po izabranim ulomcima:

---

<sup>4</sup> Ana Pintarić: «Dunja Vranješ Vargović: *Krasotica*. Metodička interpretacija», *Život i škola*, br. 15-16, (1-2/2006.), Osijek, str. 138.-146.

<sup>5</sup> Usp. Stjepko Težak: «Nazorove bajke» u knjizi *Nazorovo stvaralaštvo za djecu*, priredio Ivo Zalar, Školska knjiga, Zagreb, 1979., str. 10.-30. i Ivo Zalar: «Halugica – ključ za razumijevanje Nazorove fantastike» u istoj knjizi, str. 39.

<sup>6</sup> Usp. Ivo Zalar, nav. dj., str. 35.

<sup>7</sup> Usp. Hranjec, Stjepan (2006.), *Pregled hrvatske dječje književnosti*. Zagreb: Školska knjiga, , str. 64-65.

<sup>8</sup> Nazor, Vladimir (1973.), *Pripovijetke*. Zagreb: Mladost, str. 87.-127.

<sup>9</sup> Vidi *Nastavni plan i program za osnovnu školu*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske, Zagreb, 2006., str. 46.

<sup>10</sup> U navedenom izdanju Nazorovih pripovjedaka.

prvi ulomak (uvod):

- ribar Fran na morskom žalu pronalazi žensko novorođenče u kolijevci od morskih trava
- reakcije seoskih žena
- Halugičino sretno djetinjstvo
- povlačenje u sebe i opčinjenost morem

drugi ulomak (zaplet):

- djevojčina ljepota
- prošnja
- odbijanje prosaca i postavljanje uvjeta (vezeni rubac)
- ljubav Halugice i Jablanka

treći ulomak (vrhunac):

- ispunjenje uvjeta
- otkrivanje tajne podrijetla
- čežnja za Jablankom

četvrti ulomak (rasplet):

- pokušaji Halugice i Jablanka da opet budu zajedno

peti ulomak (završetak):

- Jablankova smrt.

Dužina ulomaka prati ritam odvijanja događaja. Prvi i drugi ulomak duži su od ostalih. Od kompozicijskih dijelova oni predstavljaju uvod i zaplet. U prvome ulomku čitatelj upoznaje likove, nagovješćuju mu se neobični događaji («ribar je Fran sve do smrti tvrdio, da se u taj tren zbilo čudo i da mu je more samo stavilo na ruke to dijete»; «Ona otkri djetetu u šačici ostrižak nekoga tkiva»; «More mi ga dade, a ja ću ga čuvati sve dok mi ga opet ne uzme»), otkriva neobičnost Halugičina imena, dočaravaju se opasnosti koje prijete nezaštićenom siročetu morskom, sreća koju je unijelo u samotni ribarov život, te daju naslutiti i drukčija zbivanja. Za drugi ulomak izabrani su dijelovi pripovijetke ključni za razumijevanje događaja i predviđanja čitatelja. Tako su od dijaloga s proscima zadržane samo riječi kojima prosci kazuju djevojci što joj sve nude postane li njihovom ženom, te njezin odgovor proscima u stihu u kojem je Halugica postavila nemoguć uvjet: postat će ženom onome tko joj donese vezeni rubac. Dio koji slijedi suprotstavljen je prethodnome: dolazak Jablanka, mladića u kojega se Halugica zaljubljuje. Obostranu ljubav, zatravljenost dvoje mladih najbolje dočaravaju riječi koje poput Zaručnika i Zaručnice iz *Pjesme nad pjesmama* upućuju jedno drugome, stoga je taj dio pripovijetke nezaobilazan i važno ga je uvrstiti.

Sljedeći ulomci znatno su kraći, što u skladu sa sudbinskim razvojem događaja ubrzava ritam pripovijetke. Treći ulomak donosi vrhunac radnje – Halugici se otkriva tajna njezina podrijetla, koje joj priječi ostvarenje ljubavi, a rasplet i završetak dani su u vrlo kratkom četvrtom i petom ulomku, koji predočuju nemogućnost zajedničkog života i Jablankovu smrt.

U jeziku i stilu izabranih ulomaka potvrđuju se Težakove i Zalarove riječi kako je *Halugica* alegorična prirodopisna bajka, odnosno poetizirana priča – priča poema.<sup>11</sup> Tako je opis naplavine u kojoj ribar pronalazi dijete raščlanjen okom prirodoznanca, što je Nazor i bio. Poetizacija se pak očituje na mnogim mjestima, primjerice u opisu djevojčine ljepote gdje se kao stilemi javljaju piščeve tvorenice *razbokori* i *cvjetonosje*, u izboru leksika i na razini rečeničnoga ritma u zakletvi proscima (*I Halugica se zakle srebrnom mjesečinom i morem dubokim i ljubavi majke svoje*), u opisu njezina stapanja s prirodom (*Halugica začuđena sluša zvuk svoga glasa. To nije više njezin glas. To pljuska negdje voda, šumi talas na pijesku, toči se mlaz zapjenušena mora niz hridine. To su oni isti grgolji, žubori i šaputanja, što ih je ona često slušala, ali nikada da ih odgonetnu. Vaj, kakvim će glasom pozvati sada dragoga svoga?*) pa i na samom završetku kad prostor priče biva ispunjen ljudskim glasovima – mladićevim dozivanjem i vapajem ribara Frana. U izabranim ulomcima prema tome do izražaja dolazi osebnost Nazorova stila: «bujnost rečenica, blještavilo riječi, bogatstvo i svježina usporedbi, originalnost metafora».<sup>12</sup>

### **Tekst pripovijetke priređen za čitanje s predviđanjem**

Vladimir Nazor: *Halugica*  
(ulomci)

Fran zakorači preko šljunka.

Na pržini su ležale krpe morskih trava, mrke, haluge, zeleni i crveni okrijeci, kitaste blitvine, bobičave grozdače i različne resine i drezge: meke, svjetlucave i bujne kao ženske vlasi. Ribar raskolači oči. Od čuda mreža mu skliznu niz rame, vrša mu pane u more. Nad pijeskom do samog igala zibalo se u vodi klupko morskih trava. U njemu je kao u kolijevci ležalo nauznak i plakalo žensko čedo.

Ili da vjetrić uzbiba u onaj trenutak mirnu površinu, te se ležaj trave dignu u susret čovjeku, ili da ribareve noge uroniše u onaj čas duboko u pijesak, ili da neke nevidljive ruke postaviše čedo u Franov naručaj, ma i kako se to uistinu desilo, ribar je Fran sve do smrti tvrdio, da se u taj tren zbililo čudo i da mu je more samo stavilo na ruke to dijete.

Cvrkutale su čiope okolo tornja crkvice u osvitlu proljetnog dana, kad ribar Fran ponese s igala u svoju kućicu onaj pupoljak s nepoznate grane, drobno i sitno – siroče morsko.

Toga istog dana potrča prva k ribaru žena samostanskoga vrtlara i zadoji dijete. Ona otkri djetetu u šaćici ostrižak nekoga tkiva.

- Rekao bi, da je parče vezena rupca. Sja se kao svila, a svila nije. Kao da je tkano od morskih trava, a vezeno nitima od zlata i srebra. To je, Frane, majka turila svome djetetu u šaćicu znak, po kome će ga jednom naći i prepoznati. To je

---

<sup>11</sup> *Nazorovo stvaralaštvo za djecu*, str. 25 i str. 40.

<sup>12</sup> Ivo Zalar, nav. dj., str. 40.

sigurno rod nekakve kneginje, jer ovakvih povjesama nema kod nas siromašnih žena... Lijepo je to dijete, porod kakve nesretne kraljice.

Vijest o nahodu djeteta prosu se začas po selu, i hrpa baka i snaša navali u ribarevu kućicu. Seoska primalja kao da se pomami, kada vidi čedo.

- To nije čist posao! – uzgoropadi se baba. Je li to na njemu kosa ili morska mahovina? A te zelene oči! To dijete nije žena rodila; ono nije kršćanska duša! Što ćeš s tim djetetom?

- More mi ga dade, a ja ću ga čuvati, sve dok mi ga opet ne uzme.

Čedo najedanput zaplače. Plakalo je tako tužno i umiljato, da mu žensko srce ne odolje. Neka snaša priđe k djetetu. Već je htjela da ga omota krpama, kad odjednoć primalja kriknu i poskoči natraške, kao da je ugledala zmiju.

- Rekla sam ja! Rekla sam ja, da je to skot pakleni. O Bože, čega sam se dotakla! Što sam to vidjela! Gledajte, gledajte! – kričala je upirući prstom u djetinje noge.

Dijete se grčilo od plača. Bijaše diglo noge uvis i raširilo prstiće, među kojima žene ugledaše tanke, nježne kožice.

- Joj, tako je i u gusaka!

- To je porod štrige Haluge!

- Poginut će mi doma djeca, jer sam ga dotakla!

- Bacimo taj skot u more!

I žene navališe na postelju. Ali ribar skoči, digne u naručaj rasplakano dijete i grmnu:

- Natrag, žene! Natrag, ili ću vas!

Kada gomila vidje, da ribar ne samo što ne popušta, nego je pače kadar i silom potjerati, povuče se prema vratima i sve psujući i ružeći iščeznu iza plota. Ribar se umiri, sjedne i stade zibati u naručju dijete, koje je i nadalje jecalo.

- Spavaj slatko, nahode bijedni. Razveseli mi tu praznu kuću, napuni tu pustu starost moju. Ne boj se kopna i njegovih zvijeri, ti, siročče morsko, ti – Halugice mala!

\* \* \*

Za sedam godina ne pomuti ni oblačić ribareve sreće i veselog djetinjstva male Halugice. Ali od neko doba, baš otkada je ribar počeo da jače osjeća teret godina, nastade malo pomalo kod djeteta čudna promjena.

- Oče, zapita ga jednom dijete – otkuda mi to tkivo što mi viri ispod pazuha?

Fran odgovori da je to znak, po kojem će ga majka jednom naći i prepoznati, i da mu sada donosi sreću.

Od te večeri dijete prestane da skače i pjeva. Sjedjelo bi dugo na kućnome pragu s licem u dlanovima i zamišljeno gledalo u pučinu. Pričinjalo joj se, da joj sada to more i ta noć šapću tajanstvene riječi, što dosada nije bila kadra ni da ih zamijeti, a kamoli da ih razumije. – Najradije bi djevojčica sjedjela kod kuće ili se igrala u vrtu. Izbjegavala je pijesak, hridine i pučinu. Najednom pohrli nanovo k moru, kao čedo k majci, i stade se skitati obalom po jugovini i tišini, pod suncem i mjesecom. Izostala bi dugo od kuće, pa ju je ribar morao često tražiti i

voditi doma, sada zaplašenu i smetenu rikom valova, a sada opet omamljenu mainom i uštapom.

### PRVA STANKA

I kada Halugici osvanu osamnaesto premaljeće, procvate i zamiriše djevojčina mladost kao grana jorgovana, kao drvce šimširovo. Razbokori se Halugica u kućici ribara Frana kao drvce u cvjetonosju. Glas o toj ljepoti puče nadaleko po gradovima na kopnu, po varošima i dvorima na morskim obalama. Pohrliše momci da je vide. Al` je Halugica bježala od njih, rugala se njihovim riječima i pjesmama.

Stari ribar, nemoćan od starosti i napola slijep, molio je, da izabere sebi dragoga, no djevojka ni da čuje. I ribar poruči Jablanku, da dođe k njemu, jer da se boji bijede i smrti. Mladiću kao da se nije dalo iz rodne šume. – «Dolazim», glasi njegova poruka, i mjeseci prolaze, a njega još uvijek nema.

Ribar je propadao iz dana u dan, a Halugica je rasla, bujala i cvjetala pod suncem na moru.

(Tri su prosca, «kojima bi se radovala i kraljeva kći», došla prositi Halugicu: čobanin Divljan, vlastelin creski i kapetan kastavski.)

Prvi joj progovori vlastelin creski:

- Dođi – veli joj – na moju galiju, da uroniš ruke do lakata u sanduke pune zlata! Budi ženom mojom, i povest ću te na otok, u grad moj, u palaču moju, da gaziš po kadifi i dereš svilu.

- Djevojko – kliče kapetan kastavski – nudim ti grofovsku stolicu u tvrdu gradu. Reci riječ, pa uzjaši na đogata moga i uzmi koplje moje, pa ćeš biti kao vila Walkúra rodnih mi šuma, tamo na daleku sjeveru.

Ali sada zabrujaše Divljanove gajde, i umiljata svirka glasa se naokolo. Pričaju one o planinskom vrelu, o zelenim luzima i toplim spiljama, o siru i mlijeku. Zove svirka Halugicu gore u planinu, po kojoj ovce pasu i slavuji pjevaju. (...)

Djevojka gleda u prosiocce, upire prstom u utvare na nebu i na pučini:

<i>Mir sam moj zgubila,</i>	<i>Na suncu ni sušen.</i>
<i>Pa još mlada ginem.</i>	<i>Mat moja je njega</i>
<i>Ja ću ljuba biti</i>	<i>Tri leta rubila,</i>
<i>Junaku srčanom,</i>	<i>A četvrto leto</i>
<i>Ki će mi donesti</i>	<i>Zlatom rakamala,</i>
<i>Facol rakamani.<sup>13</sup></i>	<i>Na suzicah prala,</i>
<i>Na vodi ni peren,</i>	<i>Na srcu sušila.</i>

- Takva rupca nema – klikne vlastelin creski.

- Nema ga – reče Divljan, a glas mu zatrepta od tuge.

- Ako ga ma gdje ima, ma bilo i na dnu pakla, ja ću ti ga donijeti – prozbori kapetan. Zakuni se, da ti je riječ kao stanac kamen.

---

<sup>13</sup> Facol rakamani – vezeni rubac.

I Halugica se zakle srebrnom mjesječinom i morem dubokim i ljubavi majke svoje.

One iste večeri Halugica je sjedila uz svijeću i krpala mrežu, kad se trgnu i skoči da otvori.

Uđe u izbu visok, mlad čovjek rudaste kose i kratke brade. U rukama je nosio bukovu granu i pčelinje saće.

Momak i djevojka pogledaše se; promatrahu se neko vrijeme kao u čudu.

- Halugice!

- Jablanko!

- Sinovče! – začu se klik starog ribara iz kuta pokraj ognjišta. Dođi bliže. Pruži mi glavu.

- Striče – prozbori momak, dođoh, da vas vidim, pa da se odmah natrag vrnem. Ovdje je tako lijepo. Zašto da ne ostanem s vama i ne budem i ja ribarom?

No starac ne dade mladiću ni da govori o tome.

Dugo razgovarahu o slijepčevim jadima, o Halugičnim proscima i o njihovu domu, gore u šumi. Kasno u noć utrnu se svijeća, i doskora zavlada muk u ribarevoj kućici.

Čas je, kad ona obično ustaje, da pobjegne na igalo u obližnju dragu i da se «opije šumorom talasa i otrovnim mlijekom mjesječevim», kako joj to veli stari Fran. Ali joj se noćas ne da iz kuće. Otvorio je došljak naglo vrata njihove izbe, a kroz njih su prodrli unutra svi šumski mirisi i svi žamori luga, da je smetu i raznježe. Zašto je u zvuku njegova glasa veće milote nego u svirki Divljanovih gajda? Dražesniji je od vlastelina. Iz njega izbija čednija, a ipak jača sila od one kastavskog kapetana. Halugica je dugo bdjela i slušala mladićevo dihanje. Ali kad mjesječev trak dopuza polako k momku i ugnijezdi mu se u kosu, djevojka ustane i došulja se do njegova ležaja.

Kad momak otvori pred zoru oči, ugleda na svojim prsima djevojčinu glavu. Smiješila mu se dva velika oka, nalik na okrugle lišaje na potonulu kamenu, a duga modra kosa padala mu na rame.

I mladić stisnu djevojci dlanovima obje sljepoočice. Približi njezino lice k svojem i šapnu:

- Halugice!

\* \* \*

Na osamljenu žalu izdubili su valovi pećinu, pa je nasuli pijeskom i zastrli resinama. Slatko, živo šaputanje čuje se u polumraku spilje.

- Došao si mi, Jablanko, dragi moj, iz luga zelenoga kao jelen, na kome su narasli zlatni rogovi i srebrni parošćići.

- I nađoh te, Halugice, draga moja, na igalu morskome kao školjku, što se netom raskolopila, da pokaže suncu i mjesecu dva zrna bisera.

- Prsa su tvoja, Jablanko, dragi moj, kao pećina gorska, pokrivena dušekom mahovine, a po njoj su jagode slatke i ljubice mirišljive.

- Grudi su tvoje, Halugice, draga moja, kao more kada se diže i pada, a po njemu igraju dva talasića, dvije bijele dojke tvoje.

- Stisni me čvršće: svu te želim, svu te hoću, uštapa kćerko i pučine! Povest ćeš me na dno morsko, u spilju od ametista, u šumu od resina. Prozbori! Obećaj!

- Hoću: kunem ti se.

## DRUGA STANKA

Sjutradan dođoše pred Halugicu dva kopljanika kastavskoga kapetana i dadoše joj vezen rubac. Oni joj kazaše da će njihov gospodar dojezditi doskora k njoj, da je posadi na đogata i povede u Kastav.

Djevojka primi rubac. Netom mjesec izađe, ovije ga okolo gola vrata i pođe u dragu.

U sjaju mjesečine ugleda jato nagih djevojaka. One joj pohrliše u susret, stvoriše okolo nje kolo i stadoše je šutke promatrati.

- Sestrice, ti ćeš biti najljepša između nas sviju – reče napokon jedna od njih, i glas joj zvučio kao talasić morski, kad udara o hridinu.

I djevojke je stisnuše još uže sa sviju strana. U tren oka pokidaše na njoj odijelo, svukoše joj i košulju te je poprskala morem.

Sinu nago djevojče u sjaju mjesečine kao kip od mramora. Gola, kao od majke rođena, stajala između djevojaka, samo joj se onaj vezeni rubac sjao oko vrata, blistao joj na plećima i zlatio se na prsima.

- Lijepa si, kćerko vile pomorkinje i zemnika ribara! Ljepša si od morske ruže, nova drugarice naša! – govoriše joj cure.

- Majko! Majko moja! – kliknu Halugica.

- Dođi, i sve ćeš doznati – rekoše joj one, pa je uzeše za ruke i povedoše na pučinu.

Zaroniše u vodu. Uđoše u pećinu od kristala, rasvijetljenu mjesečinom odozgo i bezbrojem bisera sve naokolo.

Halugica se nađe pred vilom velike ljepote i gordosti.

- Kraljice – kliknuše djevojke. Pogledaj je: to je ona.

- Djevojko, ti si zamotala oko vrata čarobni vezeni rubac i ušla time u naše kolo. Kćerko čovjeka i vile pomorkinje, otvaram ti morska vrata i puštam da uđeš u naše dvore. Majka ti poginu, jer joj kastavska vještica istrgnu s vrata taj tvoj vezeni rubac. Djevojko, kobna je svakoj vili pomorkinji ljubav prema zemnicima. Tvoja majka sagriješi i pretrpje mnogo zbog tebe; eto, i poginu. Zaboravi prošlost svoju i prekini svaku vezu s crnim kopnom. Pred tobom je nov život, nova radost. Djevojko, ti si odsad zauvijek naša!

- Kraljice, ne mogu! – krikne Halugica. – Spopala me čudna vatra; gorim, a ne izgaram. Zatravila me šumska biljka, trava neka od omame. Začarala me zelena bukova grana. Obuzdaše me snažne ruke mladoga gorštaka. Upoznala sam milje najveće, sreću najljepšu. Čeznem za lugom i potokom, sanjam o gnijezdu i guštari. Hladno mi je kod vas. Pusti me! Vraćam ti, eto taj rubac vezeni.



I Halugica zarine nokte u vrat i u prsa. Htjela je da istrgne sa sebe majčino tkivo, ali čarobni rubac bijaše joj se srastao s kožom, postao dijelom njezine puti.

Djevojka ciknu.

- Kraljice, neću! Ne mogu biti vaša. U šumu! K njemu!

- Pokušaj! – odgovori vila.

### TREĆA STANKA

Halugica zapliva morem, pojuri pučinom, poletje zrakom. Začas se nađe na igalu ispred vrata ribara Frana. Kriknu od radosti i zatrča se prema ulazu u plotu. Ali kao da je neke snažne ruke gurnuše natrag. Zalud se sili i napreže. Noga njezina može da ide po pijesku uz more, a dalje – nikada više.

- Jablanko! – ori se po igalu djevojčin klik, i Halugica začuđena sluša zvuk svoga glasa. To nije više njezin glas. To pljuska negdje voda, šumi talas na pijesku, toči se mlaz zapjenušena mora niz hridine. To su oni isti grolji, žubori i šaputanja, što ih je ona često slušala, ali nikada da ih odgonetnu. Vaj, kakvim će glasom pozvati sada dragoga svoga?

Jablanko se uznemirio; osvrnuo se i pogledao na pučinu.

- Halugice! Halugice!

- Tu sam! – odgovori mu ona.

Al` on je i ne pogleda. Sio je na prag i zagledao se u noć. Najednom se trgnu i progovori:

- Striče, kako more čudno šumi! Rekao bih, da netko plače na igalu.

\* \* \*

Kuštrave kose, čupave brade i staklena pogleda luta momak po žalima. Puhnuo je vjetar s juga; digoše se oblaci. Nebo se smrklo; valovi se propeše. Nagla ljetna oluja raznese se pučinom; bjesni kao srda u huku vjetrine, u praskanju gromova i u tutnjavi talasa.

- Halugice! Halugice! – čuje se glas u olujnoj noći. Pruži mi ruku! Povedi me sa sobom u dubljinu morskou, na ložnicu našu!

### ČETVRTA STANKA

U osvit dana izađe ispred vrata slijepi stari ribar.

- Jablanko! – ozvanja naokolo starački glas.

Sunce granu. Zrak je miran i osvježen noćnom kišom, ali valovi udaraju i sada o žalove uz tutanj i prasak.

- Jablanko! – kliče starac, ali čuje samo šum vode i muklo lupanje na rubu igala, baš ispred sebe.

I slijepac kroči polako prema moru, s crnom slutnjom u dnu srca. Starac je uhvatio za odijelo nečije tijelo. Teškom mukom vuče utopljenika do plotu. Kleči kraj njega i pipa mu dlanovima glavu, trup i ruke, pa se svija kao vrba nad rakom, lije suze iz slijepih očiju i rida:

- Jablanko, sine moj! Jablanko, tugo moja!

### Mogući tijek dvosata

U uvodnome dijelu sata učenicima ćemo dati upute o onome što slijedi: objasniti im da će čitati ulomke pripovijetke koja podsjeća na narodne priče te da će i oni stvarati svoju priču. Ponudit ćemo im četiri ključna pojma iz Nazorove pripovijetke, koja trebaju biti što konkretnija kako bi se mogla vizualno predočiti te na osnovu njih, učenici će predviđati što bi se moglo dogoditi. Svaki učenik zapisuje svoju zamišljenu priču.

Ključni pojmovi: *siročje morsko, pjeskovito žalost, prošnja, vezeni rubac*

Slijedi razmjena priča u paru, a nekoliko će učenika izvijestiti cijelu skupinu o pričama koje su zamislili.

Najavljujemo čitanje pripovijetke *Halugica* Vladimira Nazora i dajemo upute za čitanje. Tekst ćemo čitati u dijelovima do stanki. Nakon svake stanke učenici će individualno ispunjavati tablicu predviđanja (vidi prilog 1). Učenike ćemo zamoliti da obrate pozornost na to kako se priča koju su pročitali poklapa s onom koju su oni zamislili.

Nakon čitanja svih dijelova priče učenici iskazuju svoj dojam potaknuti nastavnikovim pitanjima: Na što u tom trenutku misle? Što osjećaju? te uspoređuju svoju priču s pročitanom pripovijetkom. Nastavnik postavlja poticajna pitanja kojima pokreće suradničku raspravu, a koja omogućuju dublje razumijevanje pripovijetke i upućuju na otkrivanje mogućih poruka i značenja. To su ova pitanja:

- *Koliko je kolijevka od morskih trava, haluga, odredila Halugičin život?*
- *Želi li pisac reći da je Halugica izazvala sudbinu zato što je zaželjela vezeni rubac i uzela ga?*
- *Želi li pisac reći da se različiti svjetovi ne mogu spajati?*

Predloženim pitanjima interpretaciju usmjeravamo na, kako ističe Težak, tri sudbinska uzroka tragičnoga završetka: «pogrješku roditelja (Halugica je bastard, mješanka rođena iz ljubavi morske sirene i ribara), vlastiti čin (obećaje se onome proscu koji joj donese majčin rupčić) i volju božanstva (vladarica mora ne dopušta joj da se vrati Jablanku)»,<sup>14</sup> odnosno na filozofsku potku priče: «mogućnost sjedinjenja dvaju suprotnih svjetova, kopna i mora, samo u smrti».<sup>15</sup>

Nastavnik postavlja tvrdnju kojom produbljuje raspravu: *Bilo bi bolje da Halugica uopće nije ni dobila ljudski lik* te daje uputu za njezino vođenje. U skupinama po četiri člana svaki par učenika zastupa suprotstavljena stajališta: *za* ili *protiv* navedene tvrdnje. Učenici raspravljaju sa svojim parom i pronalaze razloge *za* ili *protiv*, ovisno o tome koje im je stajalište dodijeljeno, razmjenjuju argumente u skupinama i zauzimaju svoje stajalište.<sup>16</sup> Na taj se način i onim

---

<sup>14</sup> Težak, Stjepko (1979.), «Nazorove bajke» u knjizi *Nazorovo stvaralaštvo za djecu*, priredio Ivo Zalar, Zagreb: Školska knjiga, str. 26.

<sup>15</sup> Nav. dj., str. 25.

<sup>16</sup> Riječ je o ponešto preinačenoj akademskoj kontroverziji, vrsti rasprave u kojoj dvije strane zauzimaju suprotstavljena stajališta bez obzira na svoje mišljenje o problemu. Zbog vremenskog ograničenja izostavljen je korak kad se par jedne skupine udružuje s parom druge skupine kako bi pronašli što više argumenata u prilog dodijeljena im stajališta te se vraćaju u matične skupine u kojima raspravljaju na

učenicima koji se ustežu govoriti pred cijelim razredom omogućuje sudjelovanje u raspravi. Predstavnik svake skupine na kraju izvijesti kako je tekla rasprava u njihovoj skupini.

Završna aktivnost: slikanje u paru akvarel tehnikom uz prikladnu glazbu. Svaki par slika zajedničku sliku jednim priborom za slikanje (jedan kist i vodene boje), ali ne komunicira riječima. Po završetku rada nekoliko parova objašnjava svoj uradak.

Trenutci šutnje važni su za ovu aktivnost, prepuštanje glazbi i usklađivanje vlastitoga doživljaja s doživljajem svojega para uranjaju učenika u stvaralačko izražavanje koje korespondira s jezičnostilskim slojem Nazorove pripovijetke, a koji i jest nosilac estetskoga doživljaja.

## ZAKLJUČAK

Na primjeru Nazorove pripovijetke *Halugica* pokazana je mogućnost priređivanja dužega teksta za čitanje s predviđanjem kako bi se pridonijelo češćoj primjeni te metode u predmetnoj nastavi hrvatskoga jezika. Predložena je metodička interpretacija navedenoga djela koja uključuje oblike suradničkoga učenja: suradničku raspravu, akademsku kontroverziju i slikanje u paru.

## LITERATURA

- Hranjec, Stjepan (2006.), Pregled hrvatske dječje književnosti. Zagreb: Školska knjiga
- Kletzien, Sharon Bengé i Cota Bekavac, Miljenka (2002.), Aktivno učenje i kritičko mišljenje u visokoškolskoj nastavi. Priručnik za nastavnike 2. dio. Zagreb: Forum za slobodu odgoja
- Nastavni plan i program za osnovnu školu, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske, Zagreb, 2006.
- Nazor, Vladimir (1973.), Pripovijetke. Zagreb: Mladost
- Peko, Anđelka i Pintarić, Ana (1999.), Uvod u didaktiku hrvatskoga jezika. Osijek: Pedagoški fakultet Osijek
- Steele, Jeannie L., Meredith, Kurtis S., Temple, Charles (1998.), Vodič kroz projekt IV. Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje. Zagreb: Forum za slobodu odgoja
- Težak, Stjepko (1979.), «Nazorove bajke» u knjizi Nazorovo stvaralaštvo za djecu. priredio Ivo Zalar, Zagreb: Školska knjiga, str. 10.-34.
- Zalar, Ivo (1979.), «Halugica – ključ za razumijevanje Nazorove fantastike» u knjizi Nazorovo stvaralaštvo za djecu, priredio Ivo Zalar, Zagreb: Školska knjiga, str. 35-40.

---

temelju bogatijeg popisa argumenata (usp. Jeannie L. Steele, Kurtis S. Meredith i Charles Temple (1998.), *Vodič kroz projekt IV. Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje*, Forum za slobodu odgoja, Zagreb, str. 39 i Sharon Bengé Kletzien i Miljenka Cota Bekavac (2002.), *Aktivno učenje i kritičko mišljenje u visokoškolskoj nastavi. Priručnik za nastavnike 2. dio*, Forum za slobodu odgoja, Zagreb, str. 54.-55.).

Prilog 1. Tablica predviđanja<sup>17</sup>

PRVA STANKA		
Što mislite da će se dogoditi?	Kakvim dokazima raspolazete?	Što se zaista dogodilo?
DRUGA STANKA		
Što mislite da će se dogoditi?	Kakvim dokazima raspolazete?	Što se zaista dogodilo?
TREĆA STANKA		
Što mislite da će se dogoditi?	Kakvim dokazima raspolazete?	Što se zaista dogodilo?
ČETVRTA STANKA		
Što mislite da će se dogoditi?	Kakvim dokazima raspolazete?	Što se zaista dogodilo?

### METHODOLOGICAL INTERPRETATION OF NAZOR'S „HALUGICA“

**Abstract:** The method of interpretative reading is the most common, but not the only, method used for the interpretation of literary works in teaching Croatian. In this paper we will illustrate another method – anticipatory reading, using Nazor’s short story, the fairytale *Halugica*. Furthermore, we aim to show that the interpretation of a literary text may be achieved through cooperative learning: discussion, academic controversy and mirror imaging.

**Key words:** interpretation of Nazor's *Halugica*, anticipatory reading, cooperative learning.

**Author:** dr. sc. Jadranka Nemeth - Jajić, Filozofski fakultet, Split

**Review:** Život i škola, br. 20 (2/2008.), god. 56, str. od 81. do 92.

**Title:** Metodička interpretacija Nazorove “Halugice”

**Categorisation:** znanstveni rad

**Received on:** 15. listopada 2008.

**UDC:** 371.3:82

371.311.4

**Number of sign (with spaces) and pages:** 28.659 (: 1800) = 15,921 (: 16) = 0,995

---

<sup>17</sup> Prema Jeannie L. Steele, Kurtis S. Meredith i Charles Temple (1998.), Vodič kroz projekt IV. Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje. Zagreb: Forum za slobodu odgoja, str. 13.

# **IZ PRAKSE**

# **REVIEWS**



**Zlata Hosu**

## **PROJEKTNNA NASTAVA SAČUVAJMO ZDRAVE ZUBE**

**Sažetak:** Proučavajući temu Zdravlje u drugom razredu, učenici su shvatili da je čistoća vrlo važna za zdravlje čovjeka. Iskoristili smo okolnost da odjel pohađa učenik čiji je otac stomatolog, da je u blizini Čepina Saponija, da imamo potporu roditelja i napokon jaku želju i volju da se upustimo u realizaciju projekta pod nazivom "Sačuvajmo zdrave zube". Projekt je realiziran u prostorijama Osnovne škole "Vladimir Nazor" u Čepinu i stomatološkoj ambulanti doktora Zvonimira Mihaljevića u vremenu od 11.II.2008. do kraja školske godine. Cilj projekta je da učenici obrate veću pozornost na higijenu zubi, da češće posjećuju stomatologa i tako spriječe pojavu karijesa.

**Ključne riječi:** higijenske navike, zdravlje, zubi, stomatolog, stomatološka ordinacija, karijes.

### **UVOD**

#### **Pronalaženje teme projekta**

Raspravljajući o temi *Zdravlje*, učenici su iznosili svoje dojmove vezane uz obradbu teme. Rasprava je bila vrlo dinamična i konstruktivna, s obzirom na uzrast učenika. Objasnila sam učenicima pojam *projekt* i pitala ih, što je u svezi s temom, u središtu njihove pozornosti, a istovremeno zahvalno za takav projekt vezano uz njihove sposobnosti i mogućnosti realizacije.

Zajednički je zaključak da nam se najviše isplati rad na projektu vezan uz zube budući da je mogućnost suradnje sa stomatologom moguća, da postoji nastavni film i mnogo literature na tu temu, da je Saponija mogući donator sredstava za higijenu zubi, da postoje internetske stranice vezane uz različite spoznaje o zubima, brojne fotografije i slično. Nakon više prijedloga dogovorili smo da će se projekt zvati *Sačuvajmo zdrave zube*.

#### **Određivanje zadaće projekta**

Istražiti koje su sve mogućnosti u prevenciji karijesa, tko i što nam pomaže i koja je naša uloga u svemu tome.

## **Planiranje i rasprava o pokretanju projekta i istraživanja u razredu**

Nakon duže rasprave uslijedio je dogovor da će odjel u suradnji s učiteljicom prikupiti potrebne informacije vezane uz suradnju sa stomatologom, Saponijom, prikupiti građu vezanu uz temu projekta na Internetu, u Gradskoj knjižnici, Školskoj knjižnici i slično.

Zajedničkim radom učenika, uz poticaj učiteljice, načinjen je plan provedbe projekta.

### **Plan provedbe projekta**

Plan provedbe projekta sadrži odrednice: datum, predmet, nastavne jedinice, ciljeve i zadatke i aktivnosti učenika.

Planirano je da na prvom satu razrednika učenici upoznaju pojam projekt, odaberu ime projekta, upoznaju se s ciljevima i zadacima projekta, tko su sudionici u projektu i pogledaju dokumentarni film *Zubi i briga o njima*.

U predmetima hrvatski jezik i glazbena kultura kroz priče o zubima, dramaturgijama, pjesmom i pokretima osvijestiti potrebu o očuvanju zubi.

Planirana je posjeta stomatološkoj ambulanti gdje će učenici proširiti stečena znanja o građi i higijeni zubi na satima prirode i društva. Od literature koristit ćemo u radu slikovnice Zdravka Rajića *Dobivam trajne zube*, *Zub Zubić*, *Zub Krivozub*, *Gric i Grec*.

Na satima likovne kulture crtanjem i slikanjem pribora za higijenu, prizora iz stomatološke ambulante, crtanjem stripova učenici iznose osobni doživljaj vezan uz projekt.

Za zadnji sat razrednika planirana je prezentacija razrednoga projekta u Power Pointu, grupna procjena rada na projektu i samoprocjena rada na projektu. Predviđeno je i uređenje panoa vezanoga uz projekt. Provedba projekta je planirana u vremenu od 11. II. do 18. II. 2008.

Projekt se nastavlja sve do kraja školske godine praktičnom primjenom stečenih znanja.

Nositelji su aktivnosti: učiteljica, učenici, stomatolog i roditelji.

## **PRIPREME ZA PROVEDBU PROJEKTA**

Na satu razrednika 11. II. 2008. s učenicima je odrađena nastavna jedinica *Sačuvajmo zdrave zube*. Učenici su se upoznali s ciljem projekta, a to je da različitim aktivnostima spoznaju kako redovitom higijenom zubi i odlaskom stomatologu, zapravo čine najbolju prevenciju pojave karijesa. Najprije je prikazana projekciju filma *Zubi i briga o njima*. Uslijedila je sadržajna analiza filma. Učenici su došli do zaključka koja je uloga zubi u životu čovjeka.



Zajedničkim radom došli su do pojma projekt. Izabrali su ime projekta *Sačuvajmo zdrave zube*. U skladu sa shvaćanjem učenika, objašnjen je pojam etape projekta. Zajedno smo izradili prijedlog plana i programa projekta. Dogovorili smo se oko aktivnosti u kojima će sudjelovati učenici, tko će biti sudionici u projektu/učiteljica, učenici, stomatolog dr. Zvonimir Mihaljević i roditelji/, zaduženja svakoga od sudionika u projektu, mjesto izvođenja projekta/učionica ,stomatološka ambulanta, dom/, vrijeme realizacije projekta /od 11. II.2008. do kraja školske godine/ i drugo. Na kraju sata dogovorili smo se da moramo poštovati dogovore vezane uz projekt: prikupljanje tekstualnih i slikovnih materijala vezanih uz zube, donošenje pribora za održavanje higijene zubi i slično. Zaduženje učiteljice je da stupi u kontakt sa stomatologom i Saponijom i o tome izvijesti učenike.



## PROVEDBA PROJEKTA

**12. II. 2008.** započeo je rad na provedbi projekta *Sačuvajmo zdrave zube*. Kroz različite aktivnosti realizirani su sadržaji hrvatskoga jezika i glazbene kulture. Cilj je sata bio da se kroz priče o zubima, pjesmom i pokretima osvijesti potreba za očuvanjem zubi.

Prvo je obavljen kraći osvrt na sat razrednika i razredni projekt *Sačuvajmo zdrave zube*. Učenici su podijeljeni u skupine, dobili su zadatke i dani su im naputci za rad.

Učenici skupine A) imali su zadatak da pročitaju slikovnicu Gric i Grec, upoznaju bakterije koje napadaju zube, saznaju da bakterije grade kuću u zubima, da se hrane slatkijima, da ih ne možemo vidjeti prostim okom, nego povećalom, zadim da usporede kako oni peru zube, a kako i kada treba prati zube i da istražuju kako protjerati bakterije iz usta. Zadatak je skupine da nas njihov predstavnik o svemu izvijesti na kraju sata.

Učenici skupine B) proučavali su slikovnicu *Zub Zubić*. Istraživali su čemu zubi služe. Saznali su da su zubi bitan dio tijela, da su ukras na licu, da moraju biti zdravi, jaki, čisti i svi na broju. Prilikom izvješća posebnu pozornost trebaju obratiti na prikazivanje ilustracija.

Učenici skupine C) pomoću slikovnice *Zub Krivozub* saznali su nešto više o zubu koji je izašao iz zubnoga niza i htio je postati zubovođa. Pomoću aparata za zube zubar ga je ispravio - ukrotio i on je postao pravozub. Učenici imaju

zadatak da uz izvješće skupine obavijeste razred ima li u njihovoj skupini koji krivozub.

Učenici skupine D) trebali su na melodiju pjesme *Kako se što radi* izmisliti novi tekst i pokrete vezane uz higijenu zubi.

Učenici skupine E) uvježbavali su pomoću štapnih lutaka igrokaz *Zubić koji se bojava četkice*.

Prilikom praćenja rada skupina, pomagala sam učenicima različitim sugestijama.

Aktivnosti su učenika sadržavale: čitanje slikovnica, rad na razumijevanju pročitanoga, istraživanje, crtanje, dramatizacija, pjevanje i ritmizacija.

Po završetku rada predstavnici skupina izvještavali su o rezultatima rada svake pojedine skupine.

Sat je završio samovrjednovanjem rada unutar skupine i vrjednovanjem rada skupine.

**14. II. 2008.** nastavljen je rad na projektu u predmetu priroda i društvo. Održan je blok sat. Cilj je sata bio upoznati građu zubi i brigu o zdravlju zubi. Na početku sata učenike sam pripremila za odlazak u zubnu ambulantu. Dogovorili smo se oko načina rada i ponašanja u ambulanti. Prilikom dolaska u ambulantu učenici su upoznali riječ *zubar* i riječ *stomatolog* koja označava isto zanimanje. Stomatolog je učenike upoznao s izgledom zubne ambulante.

Teoretska znanja o građi zubi, ulozi zubi, održavanju higijene zubi liječenju zubi potkrijepio je praktičnim radom. Objasnio je učenicima ulogu i doprinos stomatologa u očuvanju zdravlja zubi s posebnim naglaskom na značaj preventive zubi. Učenici su tijekom boravka u zubnoj ambulanti bili izrazito aktivni i postavljali su vrlo konstruktivna pitanja. Moram pohvaliti izuzetan rad stomatologa s djecom koji je na vrlo zanimljiv i pristupačan način objasnio učenicima navedene sadržaje. Na kraju boravka u ambulanti učenike je darivao četkicama za zube i zubnim pastama te prigodnim darovima za dječake i djevojčice.

Po povratku u školu učenici su iznosili izrazito pozitivne dojmove vezane uz posjet zubnoj ambulanti.

Usljedila je najava nastavka rada u skupinama. Učenici su na stolovima pronašli naputke za rad skupine i prateće materijale te krenuli na posao u mapama. Dobili su pripremljene tekstove i crteže uz navedenu temu. Prema naputcima lijepili su odgovarajuće sadržaje u mape.



### Skupinski rad učenika - rad u mapama

Skupina A) proučavala je građu zubi, gdje su smješteni zubi, ulogu cakline, korijena i važnost šestogodišnjega kutnjaka.

Skupina B) imala je zadatak saznati i o tome izvijesti koliko ima trajnih zubi, koliko ima mliječnih zubi, koja je uloga sjekutića, očnjaka i kutnjaka.

Skupina C) istražila je utjecaj pravilne prehrane na zdravlje zubi i suprotno štetan utjecaj loše prehrane po zdravlje ljudi. Prilikom izvješća demonstrirali su dobre i loše navike u prehrani.

Skupina D) upoznala je ostale učenike u odjelu s higijenskim navikama vezanim uz zube: kada se zubi peru, kakva treba biti četkica za zube, kako se peru zubi - tehnika pranja zubi-demonstracija.

Skupina E) istražuje koju štetu uzrokuju krivo izrasli zubi, tko ih popravlja i zašto je važno voditi brigu o zdravlju mliječnih zubi.

Aktivnosti su učenika sadržavale: posjet zubnoj ambulanti, aktivno sudjelovanje u praćenju aktivnosti stomatologa, pranje zubi i rad u mapama.

Prilikom obilaska skupina primijetila sam da su učenici vrlo marljivo i disciplinirano radili.

Po završetku rada skupine su prezentirale svoj rad. Učenici su dobro procijenili rad svoje skupine i rad ostalih skupina. Cijeli tijek blok sata sniman je fotoaparatom s ciljem da se napravi prezentacija razrednoga projekta.

Na kraju sata učenici su demonstrirali tehniku pranja zubi u umivaonicima škole prema nautcima stomatologa.

**15. II. 2008.** na satu likovne kulture na osnovu stečenih znanja o zubima, učenici su crtali ili slikali, prema slobodnom izboru motiva vezanih uz temu projekta, svoj doživljaj zubi i brige o njima. Neki od njih okušali su se i u crtanju stripa. Na panou je prikazana izložba radova. Neki od radova našli su se na velikom panou u holu škole gdje je prikazan naš projekt, a neki i u prezentaciji projekta.

### PREDSTAVLJANJE I VRJEDNOVANJE PROJEKTA

**18. II. 2008.** učenicima je prikazana prezentacija projekta *Sačuvajmo zdrave zube*.

**Cilj sata:** Prezentirati u PowePointu rezultate rada na razrednome projektu i izvršiti skupnu procjenu rada na projektu i samoprocjenu rada na projektu.

Na početku sata učenicima sam dala kraći osvrt na razredni projekt.

Najavila sam cilj - prezentacija razrednoga projekta *Sačuvajmo zdrave zube* u PowerPointu. Učenici II.a razreda predstavili su svoj projekt učenicima II.b razreda.

## Skupna procjena projektnog rada

Učenici su bili zadovoljni radom u skupinama i nikoga nisu posebno imenovali da remeti rad skupine. Kritizirali su učenke koji se nisu dovoljno uključivali u rad skupine. Pohvalili su posjet stomatološkoj ambulanti.

Usljedila je ocjena skupine kao cjeline i ocjena pojedinaca u skupini. U ocjenjivanju rada skupine i pojedinaca učenici su bili dosta realni. Na slikovit način objasnili su kako će saznanja o brizi zubi primijeniti u svakodnevnome životu.

Pohvalila sam učenike za osobito zalaganje u radu i zamolila ih da se dogovorenoga i pridržavaju.

## Samoprocjena projektnog rada/provedena je anketa /isti dan/

### Rezultati ankete:

U skupini sam se osjećala	izvrsno /!5uč/	dobro/5uč/	ne/1uč/
Zadovoljan sam osobnim doprinosom u radu skupine		da /21 uč/	
Zabavljao sam se surađujući		da /19/	ne/2uč/
Nudio sam pomoć drugima		da /21uč/	
Podržavao sam prijedloge drugih		da /19/	ne /2uč/
Projekt je ostvario moja očekivanja		da /21uč/	
Mogu i dalje raditi na toj temi		da /16uč/	ne /5uč/
Na kojoj bi temi mogao raditi u budućnosti / životinje, biljke, čovjekovo tijelo, zdravlje, sport/.			

Na 1. tvrdnju - U skupini sam se osjećala/osjećao 5 je učenika odgovorilo izvrsno, 5 učenika dobro, a samo se jedan učenik nije osjećao dobro.

Na 2. tvrdnju - Zadovoljan sam osobnim doprinosom u radu skupine 21 učenik se izjasnio potvrdno.

Na 3. tvrdnju - Zabavljao sam se surađujući 19 učenika je bilo za suradnju, dok 2 učenika nisu zainteresirana za suradnju.

Na 4. tvrdnju - Nudio sam pomoć drugima 21 učenik izjavljuje da nudi pomoć drugima.

Na 5. tvrdnju - Podržavao sam prijedloge drugih 19 učenika se izjašnjava pozitivno, a samo 2 učenika ne podržava prijedloge drugih.

Na 6. tvrdnju - Projekt je ostvario moja očekivanja 21 učenik je zadovoljan rezultatima projekta.

Na 7. tvrdnju – Mogu i dalje raditi na toj temi 16 učenika želi nastaviti rad na istoj temi dok 5 učenika to ne želi.

Na pitanje na kojoj bi temi mogao raditi u budućnosti učenici su naveli niz tema koje obuhvaćaju sadržaje vezane uz životinje, biljke, čovjekovo tijelo - zdravlje i šport.

## ZAKLJUČAK

Učenici su radili na realizaciji projekta u skladu sa svojim mogućnostima. Iz razgovora s učenicima, praktičnom provjerom stečenih znanja i razgovora s roditeljima na roditeljskom sastanku nametnuo se zaključak da je projekt uspio, da su zacrtani ciljevi i zadatci ostvareni.

Zajedno sa stomatologom dogovoreno je da se projekt nastavi s tim da odjel drugoga a razreda bude eksperimentalni, a odjel drugoga b kontrolni, kako bi se sagledali rezultati projekta. Suradnja sa stomatologom odvijat će se na način da će učenici tijekom trećega i četvrtoga razred u nekoliko navrata posjetiti stomatološku ambulantu i u skladu s uzrastom proširiti znanja o zubima i prevenciji karijesa.

Tijekom školske godine učenici će prikupljati materijale vezane uz temu projekta. Prema mogućnostima više puta godišnje u školi treba demonstrirati tehniku pranja zubi i poticati kontinuirano učenike na redovito pranje zubi.



## LITERATURA

- De Zan, I., Kisovar-Ivanda, T., Grozdek, V. (2007.), *Metodički priručnik za učitelje II.r. osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga
- Puljak, L. (2006.), *Metodička bilježnica*. Split: Servis obrazovnog standarda d.o.o.
- Rajić, Z. (2001.), *Dobivam trajne zube.*, Gric i Grec., Zub Krivozub., Zub Zubić., Zagreb: Ministarstvo Republike Hrvatske
- Završki, J. (2006.), *Kaseta – Tratinčica - Kako se što radi*. Split: Servis obrazovnog standarda d.o.o.
- Munjiza, E., Peko, A., Sablić, M. (2007.), *Projektno učenje*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera, Filozofski fakultet - Učiteljski fakultet

## PROJECT TEACHING – KEEP YOUR TEETH HEALTHY

**Abstract:** When discussing the issue of health with second graders, the pupils themselves realized that hygiene is very important for human health. We used the fact that one of the parents is a dentist and that the company *Saponia* is located near our school in Čepin, as well as the support of all parents to launch and participate in the project *Keep your teeth healthy*. The project was implemented in the *Vladimir Nazor* primary school in Čepin and in the dentist office of dr. Zvonimir Mihaljević from 11 February 2008 to the end of the school year. The aim of the project was for pupils to pay more attention to dental hygiene, visit the dentist regularly, and prevent tooth decay.

**Key words:** hygiene, health, teeth, dentist, dentist office, tooth decay.

**Author:** Zlata Hosu, učiteljica, OŠ “Vladimir Nazor”, Čepin

**Review:** Život i škola, br. 20 (2/2008.), god. 56, str. 95. do 102.

**Title:** Projektna nastava, Sačuvajmo zdrave zube

**Categorisation:** stručni rad

**Received on:** 28. travnja 2008.

**UDC:** 371.315.1

371.315.7

**Number of sign (with spaces) and pages:**  $15.046 (: 1800) = 8,358 (: 16) = 0,522$

Marija Šag

## Primjer projektne nastave

# POVIJEST HRVATSKOGA JEZIKA OD POČETAKA PISMENOSTI DO 15. STOLJEĆA

**Sažetak:** U ovom radu prikazana je moguća realizacija jednoga projekta te rezultati koji bi se njime postigli. Dakle, realizacija projekta *Povijest hrvatskoga jezika od početaka pismenosti do 15. stoljeća* planirana je nakon izrade u trajanju od tri mjeseca u OŠ «*Vilim Korajac*» u Kaptolu. Obuhvaća ukupno trideset učenika sedmih i osmih razreda koji polaze izbornu nastavu sljedećih predmeta: hrvatskoga jezika, likovne i glazbene kulture, vjeronauka, zemljopisa i povijesti, uz šestero nastavnika navedenih predmeta u realiziranju sudjeluju i dvije školske kuharice. U realizaciji ovako složenoga projekta prevladavali su pisani i slikovni materijali te animacije.

**Ključne riječi:** etape projektne nastave, projektni ciljevi, obrazovni ciljevi, razine pisma, Bašćanska ploča, Ljetopis popa Dukljanina, glagoljica, Branimirov natpis, Vinodolski zakonik, Šibenska molitva.

## Etape projektne nastave

### 1. Pronalaženje teme

Budući da su učenici iz raznih nastavnih predmeta upoznati s nazivima spomenika od početaka pismenosti Hrvata pa sve do 15. st., ali ne i detaljima i sadržajima tih istih spomenika/tekstova, odlučili su se detaljno pozabaviti proučavanjem i istraživanjem istih. Naime, pri izboru teme priznali su da ih se posebno dojmio posjet Jurandvoru (zahvaljujući organiziranom ljetovanju njihove škole u Baškoj), pregledavanjem vlastitih fotografija s toga ljetovanja shvatili su da bi se željeli pozabaviti detaljnijim proučavanjem spomenika hrvatske pismenosti te su tako ograničili stoljeća i formirali temu.

### 2.1. Formuliranje projektnih ciljeva

Trebalo je donijeti odgovore na neka važna pitanja:

**Što?** Učenici su odlučili zajedno sa svojim nastavnicima podsjetiti na *važnost i ljepotu bogate hrvatske kulturne baštine, obnoviti hrvatsku tropismenost i trojezičnost.*

**Tko?** Sudjeluju *učenici 7. i 8. razreda (30 učenika)* koji pohađaju izbornu nastavu gore navedenih nastavnih predmeta, *nositelji i voditelji projekta, nastavnici predmeta* koji se javljaju u korelaciji s hrvatskim jezikom te *školske kuharice.*

**Gdje?** Osnovni su prostori istraživanja *školska knjižnica, školska kuhinja, informatička učionica, učionica likovne kulture te učionica hrvatskoga jezika u OŠ «Vilim Korajac» u Kaptolu, Gradska knjižnica u Požegi i obiteljski dom učenika*, dakle, nestaje podjela na život u školi i izvan nje.

**Kada?** U sklopu *izborne nastave* hrvatskoga jezika i predmeta u korelaciji dogovoren je vremenski odsječak od *tri mjeseca* nakon kojega će se održati javna priredba.

**Kako?** *Tematskim projektom (timskim i integracijsko-korelacijskim projektom na zadanu temu na razini više predmeta), suradničkim radom* nastavnika, učenika i tehničkog osoblja uz prevladavanje socijalnih oblika nastave: *individualnog, skupnog i čelnog*.

**Zašto?** *Cilj* je upoznati bogatu hrvatsku kulturnu baštinu.

Ovaj je projekt nastao u korelaciji hrvatskoga jezika s drugim nastavnim predmetima (zemljopisom, povijesti, likovnom i glazbenom kulturom te vjeronaukom) i unutarpredmetnom korelacijom hrvatskoga jezika (dramskom i medijskom kulturom).

## 2.2. Formuliranje obrazovnih ciljeva

**Obrazovne zadaće:** probuditi interes za upoznavanje književnih djela hrvatskoga srednjovjekovlja te njihovih jezičnih osobitosti.

**Odgojne zadaće:** socijalna integracija putem zajedničkoga rada, razvijanje ljubavi prema jeziku, nacionalne i domoljube svijesti, širenja ljubavi i prijateljstva među nastavnicima i učenicima, osvještavanje potrebe trajnoga njegovanja i usavršavanja vlastitoga jezičnoga izraza.

**Funkcionalne zadaće:** razvoj učeničke kreativnosti, zaključivanja, mišljenja, pamćenja, sposobnosti zapažanja, procjenjivanja, uspoređivanja, redukcija prikupljenih informacija, bogaćenje rječničkog fonda; usavršavanje istraživačke metode, kako doći do informacija, izraziti kritički stav prema povijesnim činjenicama i svjedočanstvima, učenje podjele rada; razvijanje navike komunikacije i dijaloga, orijentacija na rad u timu.

**Vrjednovanje:** učenici samostalno vrjednuju svoj rad i uradak (zanimljivost, korisnost, poučnost i izvedbu), nastavnica propituje njihove spoznaje iz hrvatskoga jezika putem literarnoga kviza (Prilog 1), anketiraju roditelje i ostale goste na Dan škole (Prilog 3).

## 3.1. Okvirno planiranje

Nositelji projekta zajedno sa svojim predmetnim mentorima isplanirali su stvaranje plakata, osmišljavanje i realiziranje dramske predstave, pronalaženje CD-a sa staroslavenskim misnim pjesmama, izrada latiničnih, glagoljičkih i spomenika hrvatske ćirilice, izrada glagoljičkih inicijala tušem i perom, oslikavanje karte Republike Hrvatske uz naznačena mjesta pronalazišta spomenika, oživljavanje tajnih recepata glagoljičke kuharice, uporaba fotografija i prikazivanje prezentacija putem



slikokaza, izrada rječnika starih hrvatskih riječi. Učenici su isplanirali i posjet Gradskoj knjižnici u Požegi.

### 3.2. Detaljno planiranje

**Prvu skupinu** čine učenici koji polaze dodatnu nastavu iz *likovne* kulture, oni prave plakat sa slikama koje prikazuju četiri razine pisma: 1.slika prikazuje ljude naslikane na pećini-*piktogram*, 2.slika predstavlja prometni znak-*ideogram*, 3. slika predstavlja životinju koja upućuje na određeno slovo- *ideografsko-slogovno* pismo, 4. slika prikazuje jedan znak koji predstavlja jedno slovo-*alfabet* iz kojeg su se razvila tri hrvatska pisma: glagoljica, ćirilica i latinica.Učenici će perom i tušem izraditi inicijale na glagoljici i napraviti izložbu slika te od gline izraditi spomenike i izložiti ih u učionici likovne kulture.

**Drugu skupinu** čine učenici koji polaze dodatnu nastavu iz *zemljopisa*, oni će nacrtati kartu Hrvatske na ogromnom plakatu naznačujući samo pronalazišta glagoljičkih, latiničnih i ćirilčkih spomenika hrvatske kulturne baštine te istražiti zemljopisne zanimljivosti tih mjesta, posebice Jurandvora kraj Baške na otoku Krku.

**Treću skupinu** čine učenici koji polaze dodatnu nastavu iz povijesti, oni će ustanoviti godine i povijesna obilježja spomenika te ih kronološki rasporediti za izložbu, istražiti ostvarenost Zvonimirove kletve koju je bacio na Hrvate u *Ljetopisu popa Dukljanina* (Prilog 4).

**Četvrtu skupinu** čine učenici koji polaze dodatnu nastavu iz vjeronauka, oni trebaju izraditi knjižicu o životu sv. Ćirila, tvorca najstarijega slavenskoga pisma – glagoljice, prikupiti molitve i pjesme posvećene Svetoj braći (Prilog 5) te stvoriti slikokaz za posjetitelje.

**Petu skupinu** čine učenici koji polaze dodatnu nastavu iz hrvatskoga jezika, oni trebaju iščitati *Branimirov natpis* i utvrditi kojim je jezikom i pismom pisan i zašto je to najstariji natpis hrvatskoga imena, iščitati ime hrvatskoga kralja naznačenoga na *Bašćanskoj ploči* te istražiti je li *Bašćanska ploča* pisana jednim ili dvama oblicima glagoljice i što se dogodilo sa samoglasnicima, promisliti o rigoroznim zabranama u *Vinodolskom zakoniku* i usporediti ih s današnjim stanjem (Prilog 6), odrediti odraz jata i ostala jezična obilježja u *Ljetopisu popa Dukljanina*, odrediti jezična obilježja u *Šibenskoj molitvi* te interpretirati pjesmu (Prilog 7), izraditi plakat o spomenicima na *latinici i latinskom jeziku* (*Trpimirova darovnica, Branimirov natpis*) te kasnijim tekstovima na *latinici* (*Red i zakon, Šibenska molitva*), izraditi plakat o spomenicima na *glagoljici i staroslavenskom jeziku* (*Plominski natpis, Valunska ploča, Bašćanska ploča*), o glagoljičkim prvotiscima (*Misal po zakonu rimskoga dvora, Vinodolski zakon, Zapis popa Martinca, Rumanac trojski*), izraditi plakat o tekstovima na *ćirilici* (*Aleksandrida, Ljetopis popa Dukljanina, Poljički statut*), napraviti rječnik staroga hrvatskoga jezika, podijeliti posjetiteljima glagoljicu i ćirilicu pri napuštanju izložbe kako bi se i sami okušali u pisanju nekada aktualnim hrvatskim pismima izuzev današnje latinice.

**Šestu skupinu** čine učenici koji se bave dramskom izvedbom, oni trebaju osmisliti i izvesti predstavu na temelju sadržaja srednjovjekovnog romana *Rumanac trojski*

(Prilog 8) te organizirati *vrući stolac* za glumce predstave koji će biti spremni odgovoriti na pitanja posjetitelja.

**Sedmu skupinu** čine učenici koji polaze dodatnu nastavu iz glazbene kulture, zaduženi su za potragu i izbor misnih staroslavenskih pjesama koje će uklopiti u prezentacije i dramsku predstavu.

**Osmu skupinu** čini tehničko osoblje s nekoliko učenica koje su zadužene za oživljavanje tajnih specijaliteta glagoljičke kuharice, izradu kolača koje će ponuditi posjetiteljima na ulazu.

#### **4. Vrijeme pripreme**

S projektom se počelo u ožujku i planirana je njegova realizacija početkom lipnja 2007. Projekt se planira izložiti učenicima, roditeljima i gostima na izložbi za Dan škole, plakate ćemo postaviti i u Gradskoj knjižnici u Požegi, a naš će projekt biti objavljen u školskom listu *Šijački zvon*.

#### **5. Provedba projekta**

Učenici likovne kulture istraživali su razine pisama putem interneta te upoznavši se sa slovima glagoljice samostalno izrađivali inicijale svojih imena. Druga skupina tražila je na karti Hrvatske mjesta pronalazišta određenih spomenika te su ih ucrtavali na svojoj velikoj karti. Treća skupina povjesničara pošla je u Gradsku knjižnicu u Požegu te iščitavala povijesne knjige kako bi doznali točne godine pronalaska određenih spomenika. Četvrta je skupina izrađivala preko računala knjižicu o životu sv. Ćirila te stvarala slikokaz za posjetitelje. Peta je skupina imala najviše posla te su zajedno s mentoricom došli do odgovarajućih spoznaja, oni su se bavili latinskim jezikom, dvama oblicima glagoljice, ćirilicom, izradili su plakate o spomenicima te stvorili rječnik starih hrvatskih riječi koji su im otežali iščitavanje određenih tekstova. Šesta se skupina pozabavila pisanjem drame na temelju sadržaja *Rumanca trojskog* te uživljavanjem u uloge. Sedma se skupina pozabavila pronalaskom najprikladnijih staroslavenskih pjesama te ih uklopila u slikokaz o Ćirilu i kao podlogu dramskoj predstavi. U osmoj su skupini učenice istraživale recepte davne glagoljičke kuharice.

#### **6. Predstavljanje projekta**

Na samom ulazu učenice su zajedno s kuharicama ponudile kolače spremljene po tajnom glagoljičkom receptu. Posjetitelji su u holu poslušali učenike koji su im putem plakata prikazali četiri razine razvoja pisma, nakon toga su bili upućeni u učionicu likovne kulture gdje su razgledali glinom izrađene spomenike koji su bili kronološki raspoređeni, a iznad svakoga je bio plakat na kojem je pisalo kojim je pismom i jezikom pisan i neke zanimljivosti te likovne radove izrađene tušem. U učionici

zemljopisa na karti uočili su mjesta pronalazišta spomenika te saznali od učenika neke zanimljivosti o određenim mjestima. Zatim su upućeni u učionicu vjeronauka gdje su pogledali slikokaz o životu sv. Ćirila uz popratnu glazbu, po odlasku su kao uspomenu dobili knjižice o Ćirilu. Na samom kraju pogledali su predstavu te postavljali pitanja glumcima kako bi više saznali o radu na predstavi ili općenito projektu, neki su i javno izražavali svoje oduševljenje. Pri odlasku učenici su im dijelili glagoljicu i slavensku ćirilicu kako bi i sami oživjeli davna vremena, tj. trojezičnu pismenost u svojim obiteljima.

## **7. Refleksija o projektu**

Učenici su svojim istraživačkim i kreativnim radovima oživjeli prošlost te nas u potpunosti izložili ozračju kulturne baštine koja je zavladała čitavim prostorom škole. U cijelosti su ispunili planirane zadatke i neprestano dobivali nove ideje koje su uspješno uklapali u već zadane i planirane. Spoznali su značaj hrvatske književne i jezične baštine iscrpnim proučavanjem spomenika te zavoljeli svoj hrvatski jezik i tu ljubav uspješno prenijeli na sve posjetitelje (što se moglo iščitati iz rezultata anketa usmjerenih posjetiteljima projekta).

## **8. Prilozi:**

- Prilog 1 - Literarni kviz
- Prilog 2 - Poziv za Dan škole
- Prilog 3 - Anketa za posjetitelje
- Prilog 4 - Tekst *Ljetopisa popa Dukljanina*
- Prilog 5 - Molitva sv. Ćirila
- Prilog 6 - *Vinodolski zakon*
- Prilog 7 - *Šibenska molitva*
- Prilog 8 - Sadržaj *Rumanca trojskog*
- Prilog 9 - Informacije o spomenicima

- Prilog 1 - Literarni kviz:
  - NASTARIJI JE HRVATSKI SPOMENIK...
  - Ljetopis popa Dukljanina
  - Red i zakon
  - Trpimirova darovnica
  - GLAGOLJICU JE STVORIO...
  - Sveti Metod
  - Sveti Ćiril
  - Sveti Petar
  - POSTOJE DVIJE VRSTE GLAGOLJICE...
  - obla i uglata

- obla i uvinuta
- obla i ukošena
- DVOJEZIČNI SE NATPIS NALAZI NA...
  - Bašćanskoj ploči
  - Valunskoj ploči
  - Trpimirovoj darovnici
- BAŠĆANSKA PLOČA POTJEČE IZ...
  - 1483. god.
  - 1100. god.
  - 1444. god.
- PRVA JE TISKANA KNJIGA...
  - Misal po zakonu rimskoga dvora
  - Vinodolski zakonik
  - Zapis popa Martinca
- NAJSTARIJI JE SPOMENIK ĆIRILICE...
  - Ljetopis popa Dukljanina
  - Aleksandrida
  - Povaljska listina
- TRI SU HRVATSKA PISMA KROZ PROŠLOST BILA ...
  - alfabet, ćirilica, glagoljica
  - glagoljica, ćirilica, latinica
  - hijeroglifi, latinica, bosančica

*Prilog 2 - Poziv za Dan škole*

OŠ Vilim Korajac, Kaptol 1. lipnja od 17 do 19h održava Dan škole na temu  
«Povijest hrvatskoga jezika od početaka pismenosti do 15. stoljeća».

*Molimo Vas da se odazovete našem pozivu i uživajte u raznolikome projektu koji su pripremili naši učenici zajedno sa svojim mentorima. Nudimo Vam upoznavanje s trojezičnom i tropismenom hrvatskom kulturnom baštinom putem dramskih predstava, likovnih ostvaraja naših učenika praćenih staroslavenskim pjesmama, fotografija spomenika koje niste nikada vidjeli putem plakata, prezentacija,... Ukoliko želite kušati kuharske specijalitete glagoljičke kuharice i potpuno se prepustiti ozračju bogate nam prošlosti – prihvatite izazov. Otkrit ćemo Vam sve tajne koje nisu nikada otkrivene, ovo se događa samo jednom u prostorima naše škole, sve ostalo je improvizacija.*

*Radujemo se Vašemu dolasku!*

*Prilog 3 - Anketa*

Zahvaljujemo Vam na dragocjenom vremenu koje ste nam posvetili, nadamo se da Vam je bilo zanimljivo, možda bismo to mogli i puno bolje te Vas stoga molimo da odgovorite na sljedeća pitanja:

- 1) Brojčano označite zadovoljstvo ovim projektom (5-odlično, 1-loše):
  - a) 5
  - b) 4

- c) 3
  - d) 2
  - e) 1
- 2) Što Vam se najviše sviđjelo?
- a) predstava
  - b) plakati
  - c) prezentacija
  - d) glazba
  - e) likovni ostvaraji učenika
  - f) gastronomska ponuda
  - g) \_\_\_\_\_
- 3) Imate li primjedbu? \_\_\_\_\_

#### Prilog 4

Tekst iz *Ljetopisa popa Dukljanina*:

Papa kaza z dopušćenjem Božjim i Sina njegova koji jest porojen od dive Marije, jesmo odlučili osloboditi *mista gdi* je greb u kom bi položeno *tilo* njegovo. Sramotni i nevirni Hrvati počaše govoriti: Bolje da on sam pogine! Tako oni na dobroga kralja Zvonimira oružjem počeše sići, koji ležeći u krvi izranjen prokle *nevirne* Hrvate da bi vazda tuju jeziku podložni bili.

#### Prilog 5

Sv. Ćiril se isticao među učenicima velikom bistrinom, u prilogu je molitva koju je izgovarao uvijek prije početka učenja:

*O Grgure, tijelom čovječe, a dušom anđele!  
Ti jesi tijelom čovjek, ali si postao kao anđeo,  
jer usta tvoja kao da su od jednoga serafima  
Boga proslavljaju i čitav svijet prosvjetljuju  
učenjem prave vjere.  
Zato i mene koji padam pred tobom  
primi s ljubavlju i vjerom  
i budi mi učitelj i prosvjetitelj.*

#### Prilog 6

Primjer zakona u *Vinodolskom zakoniku*:

*Svećenik mora svaki dan služiti misu, ako ne, oduzme mu se jedan vol.*

#### Prilog 7

*Šibenska molitva* (1 strofa)

*O blažena, o prislavna, o prisvitla svrhu vsih blaženih,  
Bogom živim uzvišena, vsimi Božjimi dari urešena.  
O prislavna prije vsega vika, Bogom živim zbrana,  
O umiljena divo Marije!*

## Prilog 8

### Sadržaj *Rumanca trojskog*:

Prijamuš je imao ženu Hekubu koja je ostala trudna, sanjala je da je njen sin zapalio Troju. Kad se porodila muž je zapovjedio da ga ubije, a ona ga je dala pastiru koji mu da ime Pariž. Proročica načini zlatnu jabuku s natpisom *za najljepšu* i baci među tri djevojke koje se posvađaju. Pariž im kaže da se skinu kako bi on procijenio koja je najljepša. Odluči jabuku pokloniti Venuš jer mu je ona obećala za nagradu ljubav najljepše udane žene - Jelene. Pariž otima Jelenu, saznajući da je Prijamušov sin odlazi u Troju k ocu. Među Trojanacima najjači je Hektor, među Grcima Ahil. Hektor ubija najboljeg Ahilovog prijatelja. Pariž u crkvi rani Ahila u petu te ovaj umre. Grci osvajaju Troju trojanskim konjem.

## Prilog 9

### 1. PISMO LATINICA I LATINSKI JEZIK

Trpimirova darovnica pronađena je u Rižinicama kod Klisa. To je najstariji slavenski *spomenik*. Natpis kneza Branimira, nađen u Šopotu kod Benkovca, najstariji je zapis *hrvatskog* imena.

### 2. PISMO GLAGOLJICA I STAROSLAVENSKI JEZIK

Sredinom 9.st. nastalo je najstarije slavensko pismo- glagoljica, stvorio ju je Ćiril. Natpisi na glagoljici potječu iz 11.st., a slijede: Plominski natpis s uklesanim likom boga životinja Silvana u crkvi sv. Jurja u Plominu, Krčki natpis uklesan na zgradi u gradu Krku, Valunska ploča, dvojezični latinski i hrvatski i dvopismeni natpis (na glagoljici i karolini) nađen u crkvi u Valunu na Cresu, Bašćanska ploča (1100.g.) prvi je *pravni* i *jezični* dokument. Pravni je stoga što sadrži popis svjedoka pred kojima kralj Zvonimir daruje zemlju crkvi sv. Lucije, jezični jer pokazuje stanje pismenosti. Pronađena je u crkvi sv. Lucije u Jurandvoru kraj Baške na otoku Krku, danas se čuva u HAZU u Zagrebu i pisana je staroslavenskim jezikom.

### Glagoljički prvotisci:

Misal po zakonu rimskoga dvora (1483.) - prva knjiga tiskana na hrvatskom tlu. Vinodolski zakon najstariji je hrvatski sačuvani zakon, sastavljen u Novom Vinodolskom 1288. Zapis popa Martinca (1493.) - Martinac u Grobniku svojim pismom svjedoči o tragičnom porazu Hrvata u Krbavskoj bici od Turaka. Lucidar je skupljeno enciklopedijsko znanje nađeno u Istri, dijalog između Učitelja i Učenika o vjerskim pitanjima, preveo ga je glagoljaš s češkoga jezika na čakavsko narječje. Rumanac trojski je roman o Troji.

### 3. PISMO SLAVENSKA ĆIRILICA

Najstariji je spomenik ćirilice Povaljska listina, s otoka Brača iz 12. st. Aleksandrida je roman o Aleksandru Velikom. Ljetopis popa Dukljanina potječe iz 12. st. pisac je svećenik Dukljanin, pisan je latinskim jezikom. Poljički statut potječe iz 1444. g. iz Poljica.

U 14. st. prevladava *latinica*, prvi su spomenici Red i zakon sestara dominikanskog reda u Zadru (1345 ). Najstariji je sačuvani hrv. tekst na latinici Šibenska molitva.

### Literatura

- Bratulić, J. Glagoljica: pismo, znak, slika. Leksikon hrvatske glagoljice  
Ćosić, S. Rad s darovitim učenicima na zavičajnom projektu *Zidine*, U: *Život i škola*, br.13 (1/2005.)  
Damjanović, S. (2000.), *Staroslavenski glasovi i oblici*. Treće, popravljeno izdanje, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada  
Damjanović, S. (2002.), *Slovo iskona*, Staroslavenska/starohrvatska čitanka. Zagreb: Matica hrvatska  
Gudelj-Velaga, Z. (1990.), *Nastava stvaralačke pismenosti*. Zagreb: Školska knjiga  
Hercigonja, E. (1994.), *Tropismena i trojezična kultura hrvatskog srednjovjekovlja*. Zagreb: Matica hrvatska  
Katičić, R. Uz pitanje o postanku i starosti glagoljice, *Croatica*, 42/43/44/1995-6  
M. Kovačević, E. Cuculić, *Timski rad u nastavi*, U: *Život i škola*, br. 11 (1/2004)  
Lacko, M. (1985.), *Slavenski apostoli i prosvjetitelji Ćiril i Metoda*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost  
Peko, A., Sablić, M. *Projektna nastava*, U: *Život i škola*, br. 11 (1/2004.)  
Težak, S. (1998.), *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga  
Težak, S. (1998.), *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 2*. Zagreb: Školska knjiga

### CASE STUDY OF PROJECT TEACHING – PROJECT: HISTORY OF THE CROATIAN LANGUAGE FROM THE BEGINNINGS OF LITERACY TO 15TH CENTURY

**Abstract:** This paper shows a possible implementation of a project and the results that can be achieved. The project titled *The history of the Croatian language from the beginnings of literacy to the 15th century* is supposed to last three months and will be implemented in primary schools. It includes 30 pupils in seventh and eight grades primary school who attend elective classes in Croatian language, visual arts and music, religious classes, geography and history, as well as six class teachers and two school cooks. During project implementation we used written and visual materials, as well as animation.

**Key words:** project teaching stages, project aims, educational goals, script levels, *Bašćanska ploča*, *Ljetopis popa Dukljanina*, Glagolitic script, *Branimirov natpis*, *Vinodolski zakonik*, *Šibenska molitva*.

**Marija Šag:** Povijest hrvatskoga jezika od početaka pismenosti do 15 st.  
**Život i škola**, br. 20 (2/2008.), god. 56., str. od 103. do 112.

---

**Author:** Marija Šag, prof., Ekonomska škola, Požega

**Review:** Život i škola, br. 20 (2/2008.), god. 56, str. od 103. do 112.

**Title:** Povijest hrvatskoga jezika od početaka pismenosti do 15. stoljeća

**Categorisation:** stručni rad

**Received on:** 7. svibnja 2008.

**UDC:** 371.315.7

371.3:811.163.42

**Number of sign (with spaces) and pages:**  $19.146 (: 1800) = 10,636 (: 16) = 0,664$



**Vučina Zorić**

## **PROVJERA I OCJENJIVANJE ZNANJA UČENIKA U NASTAVI FILOZOFIJE U SREDNJOJ ŠKOLI**

**Sažetak:** Formalno vrjednovanje rada i znanja učenika predstavlja jedan od najvažnijih i najsloženijih zadataka u radu svakog nastavnika, a time i nastavnika filozofije. Taj se zadatak sastoji od složnosti spoznajnih, pedagoških, psiholoških, etičkih, socioloških, pravnih, administrativnih i drugih gledišta i čimbenika. U nastavi filozofije njegova je kompleksnost posebno naglašena zbog specifičnosti programskih sadržaja i ciljeva koji se postavljaju nastavi filozofije. Namjera je ovoga rada predstaviti i problematizirati osnovna pitanja, teškoće i oblike praćenja, provjere i ocjenjivanja rada te znanja učenika u nastavi filozofije u srednjoj školi, a posebno da se na taj način doprinese metodici nastave filozofije.

**Ključne riječi:** filozofija, metodika, srednja škola, učenik, nastavnik, provjera, ocjenjivanje, razumijevanje, znanje.

### **UVOD**

U nastavi (formalno) vrjednovanje predstavlja važnu posljednicu konkretizacije znanja i procjenu uspješnosti učenika te je razumljiva zainteresiranost nastavnika i učenika za pitanje ocjene dostignuća. Ocjena je ne samo rezultat aktivnosti učenika već i rezultat rada nastavnika. Ona mora (prvenstveno svojom objektivnošću) stimulirati učenika i potaknuti interes za nastavni predmet, ne izazivajući strah i odbojnost prema nastavnim sadržajima. Hoće li ocjena poticati učenika na veće zalaganje u velikoj mjeri ovisi o načinu na koji nastavnik pristupa ocjenjivanju. Nastavnik je odgovoran za ocjenjivanje i tu je njegova odgovornost nesporna. Sustavna, redovna, javna, objektivna i raznovrsna provjera i ocjenjivanje znanja učenika ima obrazovnu i odgojnu ulogu - navikava učenike na kontinuirani i sustavni rad, razvija osjećaj (samo)odgovornosti i sigurnosti u kvaliteti usvojenih znanja. Ovdje dolazi do izražaja moralna dimenzija ispitivanja i ocjenjivanja, sadržana u nastojanju nastavnika da brižljivo sagleda i realno procijeni odnos učenika prema učenju i rezultatima koje je postigao. Upravo u procesu provjere i ocjenjivanja znanja učenika dolazi do izražaja odgovornost nastavnika, njegova dosljednost, pravednost, načelnost i korektnost prema ukupnom zalaganju učenika, što prethodi izražavanju uspjeha učenika potpunom ocjenom.

Procjena postignutih rezultata mora pružati i podatke koji će omogućiti kvalitativnu analizu obrazovnih i odgojnih postupaka, kako bismo saznali koliko su uopće programski i drugi zahtjevi postavljeni realno. Ako nam je cilj

unaprijediti rezultate učenja, uvodeći nove oblike rada, metode, sredstva, nastavne sadržaje i načine njihovog organiziranja, provjera i ocjenjivanje znanja učenika nužno dolazi u prvi plan. Naime, posebnost filozofije i nastavnoga predmeta *filozofija u srednjoj školi* može se analizirati i kroz pitanje provjere i ocjenjivanje znanja učenika, a to se čini kao jedan od najznačajnijih problema u metodici nastave filozofije.

## **PROBLEM PROVJERE I OCJENJIVANJA ZNANJA UČENIKA U NASTAVI FILOZOFIJE U SREDNJOJ ŠKOLI**

Osnovna je teškoća u nastavi filozofije u tome što problem kriterija ocjenjivanja nije do kraja određen, pošto nema točnoga mjernoga instrumenta za procjenu i utvrđivanje rezultata učenikovog rada, a da bi se uspješno realizirali postavljeni ciljevi i zadaci nastave filozofije, kriteriji ocjenjivanja moraju biti jasni. Vrlo je interesantan (ali i loš i neprecizan) primjer u istraživanju Klonimira Skalka<sup>1</sup> kojim se kriterijima nastavnici filozofije rukovode prilikom ocjenjivanja učenika, prema kojima tipičan nastavnik filozofije smatra ispravnim i potpunim slijedeće parametre:

*Odličan* dajem onim učenicima, koji potpuno slobodno izlažu naučeni materijal i kod kojih se vidi da su taj materijal potpuno usvojili. Također i onima, koji osim toga što gradivo znaju, javljaju se u diskusiji te pokazuju interes i radoznalost za razna filozofska pitanja.

*Vrlo dobar* dajem onim učenicima, koji dosta slobodno izlažu naučeni materijal i kod kojih se vidi, da su taj materijal usvojili, a ponekad se javljaju i u diskusiji.

*Dobar* dajem onim učenicima, koji su sposobni izlagati naučeni materijal, koji su usvojili građu, ali je ne mogu izložiti bez izvjesnih pomoćnih pitanja nastavnika.

*Dovoljan* dajem onim učenicima, koji su tek uz veću pomoć sposobni izlagati naučeni materijal, i koji nisu stalno marljivi. Ipak, i ovi učenici poznaju bitni sustav građe.

*Nedovoljan* dajem onim učenicima, koji ne poznaju materijal, pa ni uz pomoć ne mogu izložiti ono, što se uzimalo; koji su nemarni i ne pokazuju interes za predmet.

Navedeni kriteriji su vrlo nejasni, te samim tim i nisu od velike pomoći niti učeniku niti nastavniku filozofije prilikom praćenja rada, provjere znanja i ocjenjivanja učenika. Naime, jesu li dovoljni i egzaktni kriteriji: slobodno izlažu naučeni materijal, materijal potpuno usvojili, znaju gradivo, i sl.? Njihova

---

<sup>1</sup> Skalko, K. (1952.), Ispitivanje i ocjenjivanje u školi. Naklada pedagoško-književnog zbora: Zagreb, str. 144.

maglovitost i nepreciznost zahtijeva i nameće konkretno pitanje: što se ocjenjuje? Ocjenjuje li se pamćenje, reproduciranje, razumijevanje, kritičko i stvaralačko mišljenje, sve to zajedno ili nešto sasvim drugo. To su pitanja treba li iz nastavnog predmeta filozofije obrađivati, a isto tako i ocjenjivati, poznavanje faktografskih činjenica iz povijesti filozofije ili poznavanja djela (filozofija) određenih autora ili razdoblja ili pak ocjenjivati filozofičnost učenika.

“Savladavanje” nastavne građe je prvo i glavno mjerilo za određivanje ocjena. Ipak, treba biti svjestan da za fiksiranje ocjene nije dovoljan samo “suhi” materijal. Može se dogoditi da učenik nauči doslovno određeni sadržaj, dobro ga reproducira, ali od svega toga ništa ne shvaća, ne zna povezati naučene sadržaje među sobom, i sl. U tom slučaju, to je sirovi materijal, koji besplodno leži, ničemu ne služi, vrlo malo koristi za formiranje ličnosti učenika i za proširivanje njegovog općeg obrazovanja. Potrebno je i neophodno razumijevanje i sposobnost asociiranja sadržaja, širina i dubina znanja, samostalnost, kritičnost, analitičnost, sintetičnost, zrelost i transfer znanja. Sve su to bitni kvaliteti koji moraju doći u obzir u procesu određivanja ocjene.

U procesu verifikacije i ocjenjivanja stupnja vladanja filozofskim pitanjima i problemima treba uzeti u obzir, kako nivo znanja i poznavanja literature, tako i udio u dijalogu i diskusiji – istraživanju, otkrivanju i razvoju problema. Naročito treba cijeniti sklonost za zauzimanje kritičkoga stava i izgradnju vlastitoga interpretativnoga stava. Ponekad ovakva praksa ide tako daleko da učenici koji imaju kritičniji um i stvaralački odnos prema učenju mogu čak imati teškoća u komunikaciji s nastavnikom, a nerijetko budu slabije ocijenjeni prema onome što stvarno zaslužuju.

Ocjena kao “sredstvo poticanja učenika na usavršavanje”<sup>2</sup> nije samo mjerilo nivoa usvojenosti znanja, već i procjena umijeća, navika, sposobnosti, zanimanja i odnosa učenika prema radu. Specifičnost ove procjene već u prvoj komponenti (usvajanje znanja) dobiva posebnu težinu u nastavi filozofije zbog posebnosti zahtjeva ove nastavne discipline gdje se apostrofira uvođenje učenika u misaoni odnos prema svijetu i njihovo osposobljavanje za intelektualno osamostaljivanje i istraživanje. Riječ je dakle, o procjeni učenikove samostalnosti u formuliranju stavova, izvođenju suđenja i oblikovanju vlastitih uvjerenja, s naglaskom na razvoj kritičkoga mišljenja, što premašuje nivo poznavanja činjenica i reprodukcije nastavnih sadržaja.

Kvaliteta i realnost ocjene prvenstveno zavisi od pravilne i dobro organizirane provjere znanja. Ono se može vršiti (skoro) na svakom satu uz predavanja ili se periodično organizira poseban sat za provjeru i ocjenjivanje znanja učenika. Kad će se vršiti svakodnevna provjera znanja, tj. hoće li ono biti prije izlaganja novih sadržaja ili poslije, zavisi do nastavnika, od njegova

---

<sup>2</sup> Bakovljević, M.: *Didaktika*, Naučna knjiga, Beograd, 1984, str. 154. Bakovljević, također u *Didaktici*, školsku ocjenu određuje i na sljedeći način: "Školska ocjena nije nagrada, već pedagoško sredstvo kojim se učenici podstiču na što veće zalaganje, na postizanje što većih obrazovnih rezultata i na što uspješniji intelektualni razvoj" (str. 165.).

umijeća i organizacije sata. Nekad se može vršiti i prije i poslije, ali uvijek s određenim ciljem i unaprijed osmišljenim planom.

Ocjenjivanje mora biti:

1. Svestrano (ne smije se bazirati na jednoj nastavnoj jedinici ili jednom određenom isječku znanja, nego mora obuhvatiti što veći opseg gradiva i određene kvalitete učenikove osobnosti)

2. Individualno

3. Sustavno (ako nastavnik ne prati redovno tijekom rada svakog učenika, ne kontrolira i provjerava njegovo znanje, on ne može računati na veći uspjeh. Što je provjera i ocjenjivanje redovitije, to je čitav nastavni rad kvalitetniji);

4. Realno (ako želimo da ocjenjivanje bude kvalitativno i korektno, ono mora prvenstveno odgovarati znanju učenika, ali i njegovom naporu koji ulaže za usvajanje i obradbu gradiva);

5. Objektivno (ukloniti ili bar kontrolirati subjektivne, osobne stavove, koji se mogu pojaviti kod učenika ili kod samoga ocjenjivača)

6. Pravedno (osjećaj za pravedno prosuđivanje je lična moralna osobina i odlika nastavnika, a oslanja se na realnost i objektivnost)

7. Javno

8. Nastavnik mora biti priseban i miran prilikom donošenja svoje odluke.

Kao što se nastavnik priprema za obrađivanje novog nastavnog sadržaja, tako bi trebao i za provjeru znanja učenika. Vrlo često se događa da se taj element i dio sata improvizira i prepušta slučaju. Nastavnik mora odrediti u općim crtama, ne samo što će ispitivati, tj. opseg gradiva, već mora precizirati, koja će pitanja postaviti, kako će ih formulirati, koga će ispitivati i sl.

Didaktički je poželjan i koristan samo onaj način ispitivanja kod kojeg je angažiran čitav razredni kolektiv. Pojedinačno ispitivanje, kod kojeg je razred u većini pasivan, nema maksimalno moguće značajne obrazovne vrijednosti. Spretan nastavnik uvijek će naći mogućnosti da kod provjere razumijevanja i znanja postavi nekolicini učenika po koje pitanje. Tako se stvara utisak, da svaki učenik može biti pitan, a to razvija posredan interes. Oduvijek nastavnici pribjegavaju često provjeri i ocjenjivanju znanja, kao jednom od motivacijskih sredstava za uspješan i kontinuiran rad učenika. Iza tog postupka stoji pretpostavka da će učenici bolje, upornije i kontinuirano raditi, ako znaju da će u nekom neposredno predstojećem roku biti provjeravani i ocjenjivani. Ipak, osjećaj konstantne "opasnosti" od ispitivanja može kod učenika prouzrokovati raznovrsne negativne posljedice, kao što je trauma i strah od ispitivanja, bježanje s nastave, odbojnost prema nastavniku ili nastavnom predmetu i sl. Najveći je uspjeh nastavnika, ako zna uspješno kombinirati individualni i kolektivni rad, pobuditi u razredu interes i radnu stvaralačku aktivnost.

Na uspjeh provjere znanja i kvalitete odgovora značajno utiče način, tj. kako nastavnik pristupa tom dijelu nastave. Živ, prirodan, temperamentan i veseo način ponašanja nastavnika odgovara prirodi učenika, potiče ih na razmišljanje, ohrabruje i pobuđuje kod njih raznovrsne interese. Tako učenici sudjeluju u radu

aktivno i motivirano, a odgovori su im znatno slobodniji, sabraniji i kvalitetniji. Suprotno, ako nastavnik pristupa provjeri znanja mrzovoljno, ljutito, nervozno, s predispozicijama rigoroznosti ili ako započne ispitivanje s prijetnjama, to stvara u razredu neraspoloženje, odbojnost, depresiju, da u takvoj situaciji zataje i najbolji učenici.

Ocjenjivanje se u osnovi može odvijati prema tri različita standarda:

1. Individualni kriterij (aktualni učinak se uspoređuje s ranijim)
2. Objektivni kriterij (učinak se uspoređi s predviđenim ciljem)
3. Društveni kriterij (učinak jednog učenika uspoređi se s rezultatima ostalih učenika istoga odjeljenja ili iste starosne grupe).

Postoje barem tri načina ocjenjivanja:

1. Formalno ocjenjivanje (služi usavršavanju, upravljanju i kontroli procesa učenja, aktivnosti učenika i nastavnika u pogledu ciljeva koje treba postići);

2. Sumarno ocjenjivanje (do određene vremenske točke planira se konačno, zbirno procjenjivanje količine stečenoga znanja i vještina. Osnovna se funkcija sastoji u tome da se o stanju dostignuća učenika obavijeste različite zainteresirane strane.)

3. Prognostičko ocjenjivanje - koje je usmjereno budućnosti učenika. U različitim periodima školovanja u obliku preporuka predlažu se načini koji, prema procjeni sudionika (učenika, nastavnika, roditelja, eventualno školskoga pedagoga, psihologa i drugih obrazovnih autoriteta) omogućuju najpovoljniji nastavak individualnoga procesa razvoja i učenja.

## **OBLICI PROVJERE I OCJENJIVANJA ZNANJA UČENIKA**

U nastavi filozofije u srednjoj školi postoje četiri načina kojima nastavnik može formirati suđenje o znanju učenika:

1. usmenom provjerom i ispitivanjem
2. pisanim radovima
3. testovima znanja i
4. sustavnim praćenjem učenika pri svakodnevnom radu.

### **Usmena provjera znanja učenika**

Sustavna usmena provjera predstavlja najsigurniji i pedagoški najplodniji način za utvrđivanje i provjeru učenikovih znanja u nastavi filozofije. Usmena provjera znanja učenika u nastavi filozofije posjeduje značajne i specifične didaktičke prednosti. Najpozitivnija strana usmene provjere znanja leži u neposrednom kontaktu između učenika i nastavnika, koji omogućuje učeniku da, ako je potrebno, uz minimalnu pomoć nastavnika iznese i one misli, koje samostalno ne bi bio kadar u potpunosti ili dovoljno jasno formulirati (što je osnovna poteškoća kod pisane provjere ili izražavanja znanja, posebno kod

određenih učenika) ili da kroz dijalog “ravnopravno“ analiziraju sadržaje nastavnoga predmeta filozofija. Usmeno ispitivanje u nastavi filozofije ima karakter slobodnoga, samostalnoga i stvaralačkoga izlaganja misli, a time najbolje učenika pripremamo za praktične potrebe u životu jer se u svakodnevnim djelatnostima najviše služimo usmenom komunikacijom i razmjenom mišljenja.

Usmeno ispitivanje je najčešći oblik provjere znanja učenika u nastavi filozofije. Ono se ostvaruje putem dijaloga između nastavnika i učenika, pri čemu se provjerava nivo usvojenosti nastavnih sadržaja, stupanj razumijevanja i samostalnosti u izvođenju zaključaka i oblikovanju vlastitih stavova učenika.

Uspješnost primjene usmene provjere znanja umnogome zavisi od karaktera i sustavnosti u postavljanju pitanja, koja znatno određuju stupanj i kvalitete aktivnosti učenika. U filozofiji smisao pitanja nije odgovor koji se može definirati. Riječ je upravo o tome da i netočan odgovor može biti vrijedan ukoliko se određeno pitanje dodatno obrazloži i rasvijetli na način koji će biti poticajan i za ostale učenike, a ne samo za onog ko iznosi svoje znanje i stav. Uglavnom se mogu razlikovati dvije vrste pitanja: *jednostavna* pitanja, kojima se od učenika zahtijeva da reproduciraju zapamćeno gradivo u obliku kratkih odgovora i *problemska* (složena) pitanja kojima se zahtijeva veće intelektualno zalaganje i složenije misaone operacije. Problemska pitanja omogućavaju nastavniku da stekne jasniji i potpuniji uvid, ne samo o tome jesu li, i koliko su učenici usvojili nastavne sadržaje, već i o sposobnostima primjene potrebnih logičkih operacija (analiza, sinteza, dokazivanje, priopćavanje, zaključivanje i dr.), kao i o primjeni znanja na nove slučajeve i situacije. Takva pitanja pružaju objektivnu mogućnost da se od učenika zahtijevaju razvijeni i obrazloženi odgovori u kojima se osnovnim i/ili određenim činjenicama daju i odgovarajuća obrazloženja i interpretacije, uz navođenje neophodnih argumenata, dokaza, objašnjenja, i sl. Ona potiču učenike da se aktivno bave određenim problemom i dovode do stvaralačkoga stava pri učenju. Posebno je značajno što ova pitanja potiču sustavno, povezano mišljenje i precizno jezično izlaganje.

Analiziranje pravilnosti učenikove percepcije novih sadržaja u isto je vrijeme i provjera kako je usvojen tijek rasuđivanja i dokazivanja koji je nastavnik primijenio pri izlaganju nastavnoga gradiva. Zato se provjera pravilnosti percipiranja i razumijevanja novoga sadržaja može provoditi pomoću postavljanja posebnih pitanja, koja zahtijevaju da se u odgovoru navede način dokazivanja, bitne crte i postupnost u izloženom gradivu.

Odgovore učenika, koji su individualno odgovarali treba tako i ocijeniti, a treba zabilježiti i one značajnije odgovore učenika koji nisu bili posebno pitani, nego su samo sudjelovali s kojim odgovorom. Tako će i kolektivna provjera znanja dobiti na važnosti, ozbiljnosti i vrijednosti.

Među mnogim nastavnicima čuje se prigovor protiv provjere i ocjenjivanja znanja učenika u tijeku sata obradbe novih sadržaja. Oni tvrde da je takva provjera površna i nesustavna te se ne može dovoljno postaviti težište na

individualno ispitivanje, kojim se jedino precizno može utvrditi učenikovo znanje. Također, smatraju da se takvim metodičkim postupkom ide više da se aktivizira razred, a pojedini učenici odgovaraju fragmentarno i kratko, a to još ne garantira kvalitetnu, objektivnu i temeljnu provjeru učenikovog znanja. Ti nastavnici dozvoljavaju provjeru znanja prije prelaza na izlaganje novih nastavnih sadržaja, ali smatraju da takvo ispitivanje ne može biti realna baza za ocjenu. U svakom slučaju, svakodnevna provjera znanja na satu ima veliki značaj za precizno ocjenjivanje, samo ga treba pravedno organizirati i pametno izvesti. Učenici se moraju naviknuti na nastavni sat periodične provjere i ocjenjivanja znanja pa će im biti svejedno kada se oni vrše. Zato podjela sata provjere znanja na periodične, polugodišnje i godišnje nije potpuno produktivna jer često upućuje na kampanjsko učenje i ocjenjivanje.

Treba imati u vidu da se usmena provjera znanja koristi ne samo u funkciji ocjenjivanja već i dolaženja do novih spoznaja. Put podučavanja ne možemo mehanički razdvajati na sati usvajanja novih znanja i sati utvrđivanja gradiva (koji rezultiraju samo ocjenjivanjem) jer i sati provjere podrazumijevaju stjecanje novih znanja i napredak u filozofskom načinu mišljenja.

Ovaj način provjere zahtijeva dosta vremena i često je (ako se ne dopunjuje s ostalim oblicima provjere znanja) zbog velikog broja učenika u odjeljenju neekonomičan. Osim toga, svima se učenicima ne mogu postavljati pitanja iste težine. Pri uobičajenom načinu usmene provjere znanja učenika moguće je postaviti samo ograničen broj pitanja. Najčešće od slučaja ili slučajnosti zavisi koja će pitanja nastavnik postaviti pojedinom učeniku. To ponekad pruža mogućnost da određeni učenik dobro odgovori, iako nije savladao veći dio gradiva iz koga se ocjenjuje. Razumije se da može biti i obrnuto: da učenik savlada većinu gradiva, a postavljeno se pitanje odnosi upravo na onaj mali dio gradiva koji nije savladao, tj. usvojio i misaono obradio. Slučajnost pri izboru pitanja naročito dolazi do izražaja kada ima mnogo učenika u razredu koje treba ispitati, a gradivo je obimno, posljedica čega je kratko vrijeme koje stoji na raspolaganju za ispitivanje pojedinoga učenika. Ipak, sadržaji nastave filozofije, koji su čvrsto povezani, kompaktni i teško reproducirani bez općega razumijevanja i znanja takvi su da su ovakvi slučajevi ili ovaj nedostatak usmene provjere i ocjenjivanja znanja učenika teško zamislivi. Naime, usmenim je putem vrlo lako steći uvid u poznavanje i razumijevanje sadržaja filozofije, ali problem njihovog nivoa ostaje ukoliko se komunikacija završava na jednom ili dva pitanja ili problema. Dakle, na ocjenu utječe i način ispitivanja. Teže je dati zadovoljavajući odgovor kada ispitivač samo postavi pitanje i ostavi učenika da samostalno odgovara, nego kada dopunskim i pomoćnim pitanjima provjerava, orijentira i preispituje mišljenje i znanje učenika.

Na ocjenu utječu i mnogi drugi faktori vezani za nastavnika i učenika: zdravstveno stanje i raspoloženje, emocionalna uravnoteženost ili uzbuđenost i dr. Pri tome, na ocjenu često može uticati i sposobnost izražavanja učenika,

njegova snalažljivost da svoje odgovore podešava prema reakciji nastavnika, izgled i ukupan njegov nastup.

Iskusan nastavnik zna da mnogi faktori mogu negativno uticati na ocjenjivanje i smanjiti objektivnu vrijednost ocjene. Zato bi nastavnik trebao svjesno nastojati uzimati u obzir pri ocjenjivanju cjelokupnu aktivnost učenika, a ne samo njegove odgovore pri jednom ispitivanju. Nije (potpuno) opravdano shvaćanje da su sve ocjene slučajne, da bi svaki učenik mogao za pokazano znanje dobiti i svaku drugu ocjenu samo da ga je netko drugi pitao, da je dobio druga pitanja ili da je na drugi način ispitivan. Ocjene su zaista nedovoljno točan odraz znanja, ali su ipak u velikoj mjeri, u skladu s pokazanim znanjem učenika. Međutim, značaj koji ocjene imaju i za pojedinca koji ih dobija i za društvo koje mu, prema njima povjerava određene poslove i aktivnosti, zahtijeva da se još u većoj mjeri vodi računa o čimbenicima koji utječu na nedovoljnu objektivnost te da se traže načini kako bi se nedostaci provjere i ocjenjivanja znanja učenika što više otklonili.

### **Pisana provjera znanja učenika**

Pisana provjera znanja omogućuje u velikoj mjeri izražavanje učenikovih sposobnosti i samostalnosti u mišljenju i zaključivanju. "Učenik može pisanim radom pokazati više mentalne sposobnosti, bolje nego i na jedan drugi način. Originalno i samostalno mišljenje, novi način prilaženja gradivu, način interpretacije, itd., najbolje se pokazuju u pismenome radu."<sup>3</sup> U pisanome radu učenik često ima veću slobodu izražavanja mišljenja i znanja nego pri usmenom odgovoru, koji inicira i usmjerava nastavnik, što (svjesno ili nesvjesno) može uticati na način odgovaranja. Učeniku je pri dobro organiziranom pisanom radu omogućeno da samostalno radi, potpuno koncentrira pažnju na svoje znanje, uočava i zapaža nedostatke i praznine vlastitoga rasuđivanja. Dobra je strana pisane provjere znanja i u tome, što omogućuje dobre i kreativne odgovore onim učenicima, koji znaju nastavne sadržaje, ali se teško usmeno izražavaju. Sasvim je sigurno, da pisani radovi daju nastavnicima mnogo objektivnih podataka za ocjenjivanje. Pisana provjera znanja učenika ima mnoge prednosti u odnosu na usmenu. "S malim brojem sati, a velikim brojem učenika vrlo je teško i pravilno ocijeniti sve učenike."<sup>4</sup> Ono ekonomično i racionalno omogućava da se za kratko vrijeme utvrdi znanje i pripremljenost učenika cijeloga razreda za nove nastavne sadržaje. Također, omogućava stvaranje jedinstva zahtijeva koje sadrži nastava filozofije, ali i individualizirani prilaz različitim grupama učenika, temeljitija i detaljnija analiza njihovoga rada pa na taj način i točnija procjena kvalitete i obima znanja, kao i utvrđivanje i analiza tipičnih pogrešaka i slabosti u

---

<sup>3</sup> Troj, F. (1957.), Prilog pitanju proveravanja i ocjenjivanja znanja učenika u našim školama. Nolit: Beograd, str. 75.

<sup>4</sup> Banović, A: *O metodici nastave filozofije*, Filozofski pregled, br. 1-2 1954., Srpsko filozofsko društvo, Beograd, str.79.



rasuđivanju učenika. Mogućnost da se više puta pregledaju i analiziraju pisani radovi učenika daje potpuniji uvid u realizaciju nastave i dostignuća raznih učenika.

Pisana provjera znanja u nastavi filozofije može se ostvariti na više načina. To može biti uvid u pisanu obradbu pojedinih tema, pitanja, analizu problema, izvornih tekstova, izrada kontrolnih, domaćih i drugih pisanih zadataka. Zadatci mogu biti isti za sve učenike ili različiti. Oni mogu biti: pisanje referata, analiza oglada, prikaza, i sl. To ne samo što doprinosi raznovrsnosti provjere i ocjenjivanja znanja učenika već istovremeno razvija samostalnost izražavanja pisanim putem i potiče njegovanje ljepote pisanoga izraza. Njegovanjem kulture pisane riječi učenici utvrđuju i provjeravaju kvalitetu stečenih znanja, razvijaju umijeće primjenjivanja znanja i vježbaju sposobnost kritičkoga mišljenja.

Pismena provjera znanja, u različitim oblicima, može se izvršiti i na kraju svake nastavne teme ili cjeline nastavnoga sadržaja. Međutim, ovaj se način provjere ne iscrpljuje upisivanjem ocjena, niti rezultat ovog procjenjivanja može biti jedina (ili dominantna) ocjena za određeni klasifikacijski period. Nastavnik je nezavisno od vremenskog termina provjere znanja dužan obrazložiti svaku pojedinačnu ocjenu, valjanost određenih stavova učenika, kvalitet odgovora i osnovanost zaključka. Osim toga on bi trebao afirmirati pozitivne primjere i ukazati na propuste i nedostatke, kao i na načine njihovog otklanjanja.

Komentari i analize pisanih radova učenika mogu poslužiti i kao osnova za usmenu provjeru. Time se smanjuje osnovni nedostatak pismene provjere: odsustvo žive interakcije između nastavnika i učenika. Učenik je pri pismenoj provjeri lišen dopunskih pitanja i komentara nastavnika koji obogaćuju verbalnu komunikaciju. Činjenica da se neki učenici teže izražavaju pisanim nego usmenim putem obavezuje nastavnika da pismenu provjeru dopunjava usmenim ispitivanjem znanja. Dakle, riječ je o efikasnoj dopuni usmene provjere, a ne o njegovoj zamjeni.

Pored izvjesnih prednosti koje ima pismena provjera znanja učenika nad usmenim, većina nedostataka usmenog ispitivanja zadržava se i pri pismenom ispitivanju. I tada se često ispituje samo mali dio gradiva, a subjektivnost mjerila može postojati. Usmena provjera znanja učenika zahtijeva veliku spretnost i osposobljenost nastavnika za precizno, usmjereno i sadržajno propitivanje. U njima se teže može kontrolirati nepouzdanost ocjenjivanja, a nije rijetkost, da sami nastavnici revidiraju svoja suđenja kod usmenog ispitivanja, jer posle temeljitijeg rasuđivanja smatraju, da su pogriješili u (pr)ocjeni. Posebno se to događa, ako usmene odgovore pokušaju verificirati pismenim putem, ili obrnuto. Nitko ne može poreći, da ocjene ne zavise samo od učenika, njegovog znanja i sposobnosti, nego i od individualnosti ocjenjivača i njegove sposobnosti, da objektivno i realno procijeni znanje i sposobnost učenika.

Često se utvrdi da je jedan pisani rad ocijenio isti nastavnik nakon određenog vremenskog razdoblja sa dvije različite ocjene, a da i ne govorimo o tome, da dva ocjenjivača vrednuju sa dvije različite ocjene jedan te isti rad.

Katkad su čak te ocjene vrlo različite. Dva francuska istraživača H. Laugier i D. Weinberg (1938) su dokazali da postoji relativno veliko odstupanje između ocjena koje daju različiti ocjenjivači istim pismenim radovima.<sup>5</sup> Ovo odstupanje je naročito veliko u ocjenama pismenih radova i zadataka iz jezika i predmeta društvenih nauka. Ako usporedimo ocjene pet različitih ocjenjivača, koji su mogli dati ocjene od 1 do 20, vidjet ćemo da postoje ne samo velika odstupanja u ocjenama koje daju pojedini ocjenjivači nego i velika srednja odstupanja. Ovo ilustriraju podaci iz slijedeće tablice:

<b>Pismeni sastav iz:</b>	<b>Srednje odstupanje</b>	<b>Najveće odstupanje</b>
Francuskog jezika	3.29	13
Filozofije	3.36	12
Latinskog jezika	2.97	12
Engleskog jezika	2.24	9
Matematike	2.05	9
Fizike	1.88	8

Kao što se iz prikazanih podataka vidi najveće su (i vrlo velike razlike) u ocjenama iz francuskog jezika (za ispitanike iz njihovog materinjeg jezika) i filozofije. Inače, podudarnost među ocjenjivačima bila je veća pri davanju srednjih ocjena, a manja pri ekstremnim ocjenama. U krajnjim ocjenama razlika je bila manja pri davanju viših ocjena. Kada je ocjena bila ispod 10, podudarnost među ocjenama bila je u 30% slučajeva, a u ocjenama iznad 10 slaganje je postojalo samo u 13% slučajeva.

Razlike u mjerilu ocjenjivanja, zavisnost pojedine ocjene od nivoa znanja cijelog razreda i halo efekt nisu jedini utjecaji koji smanjuju objektivnu vrijednost ocjene. Analize i istraživanja pokazuju da postoje i drugi faktori koji utiču na neobjektivnost ocjenjivanja. Jedan od takvih faktora je relativna neodređenost odgovora učenika. Često je iz datih učeničkih odgovora teško zaključiti koliko je njihovo stvarno i opće znanje. Zato različiti ocjenjivači za isti odgovor mogu često da daju različite ocjene.

### **Testovi znanja učenika**

Provjera (i ocjenjivanje) primjenom testova doprinosi objektivnijem procjenjivanju znanja učenika i potpunijem sagledavanju napredovanja cijelog odjeljenja u određenom vremenskom intervalu. Rezultati primjene testa znanja izražavaju se jedinicama koje se mogu usporediti sa drugim mjerama u ocjenjivanju. To omogućava usporedba grupa i pojedinaca, kao i utvrđivanje individualnih razlika, procjenu efikasnosti primijenjenih metoda, postupaka,

---

<sup>5</sup> Rot, N.: *Merenje uspeha u učenju*, Rad, Beograd, 1965. str. 10.

sredstava i njihovih različitih primjena. Ovakva vrsta provjere znanja učenika omogućava veliku uštedu vremena (ekonomičnost), što je od velikog značaja za suvremenu srednju školu (pre)opterećenu programskim sadržajima, velikim brojem učenika i brojnim drugim zahtjevima.

Jedan od najčešćih i najvažnijih prigovora testovima znanja je taj da se uz pomoć njih u prvom redu provjerava i ocjenjuje poznavanje pojedinačnih činjenica, a da su manje pogodni za utvrđivanje da li se nastavni sadržaj razumije, sposobnost organiziranog i povezanog izlaganja i objašnjenja, samostalnog mišljenja i zaključivanja. Ne samo da se uz pomoć testova najčešće ne može dovoljno uspješno ispitati kvalitet znanja učenika već njihova upotreba može tako uticati da se učenici orijentiraju samo na memoriranje i pamćenje pojedinačnih fakata. Mnogi stručnjaci u vezi sa ovim prigovorom odgovaraju da je moguće i potrebno konstruirati takve testove znanja kojima se ne ispituje samo poznavanje pojedinačnih činjenica nego i složenije i potpunije znanje. Pošto je mnogo lakše konstruirati testove kojima se provjerava poznavanje pojedinačnih podataka, zaista su se ranije često u testovima znanja nalazili upravo takvi zadaci kojima se prije svega, provjerava i potiče pamćenje pojedinačnih fakata, a njihovo razumijevanje i složeniji misaoni procesi provjeravaju i usavršavaju u dijaloškoj i diskusacijskoj komunikaciji – usmenoj provjeri i ocjenjivanju znanja učenika.

“Klasičnim testovima se ne zahvata način kako pojedinac misli, ne postavlja se pitanje zašto je on podbacio na testu ili uopće se ne prati proces rješavanja zadatka postavljenih u testu.”<sup>6</sup> Na osnovu jednostavne dihotomije “riješio - nije riješio” prosuđuje se inteligencija subjekta koji je test rješavao. Naime, u novije vrijeme, testovima se ozbiljno prigovara da se njima zahvaćaju samo intelektualni produkti, a ne i intelektualni procesi. Analiza kognitivnog procesa predstavlja izazov za odgojni rad i propisane funkcije nastavnika. Težište se pomjera sa ishoda intelektualnih radnji na procese, sa operacija rješavanja na složene procese planiranja, pripremanja, vođenja, vrednovanja i selekcije pitanja. Tako je neophodno pronaći i u testovima nastave filozofije načine kojima se ispituju elementarna znanja o činjenicama, ali i viši kognitivni procesi razumijevanja, analize, sinteze, evaluacije, i sl.

Čest je i prigovor da u odgovorima na pitanja iz testova više dolazi do izražaja pasivno znanje i prepoznavanje podataka nego aktivno znanje i vladanje naučenom materijom. Zadaci tipa dvočlanog izbora, višestrukog izbora, dopunjavanja i povezivanja zaista se više rješavaju na osnovu prepoznavanja podataka nego na osnovu samostalnog reproduciranja znanja. Međutim, zadaci tipa prisjećanja znatno zahtijevaju samostalno reproduciranje. Zato se oni obično i kombiniraju sa ostalim vrstama zadataka i pitanja.

---

<sup>6</sup> Savić, J.: *Nastavnik u uslovima savremenih promjena*, Zbornik Pedagoške akademije, Banjaluka, 1991, str.21.

Testovima se zamjera da depersonaliziraju proces provjere znanja. Naime, učenici ne dobivaju nikakve informacije o tome na koji bi način mogli popraviti ili da eliminirati propuste u svom znanju, za razliku od žive dijaloške komunikacije. Sve to ukazuje da ni testovi sa normama (standardizirani) ne mogu biti jedini instrument za mjerenje školskih dostignuća već ih je potrebno dopunjavati drugim nastavnim postupcima. Postignuća svih ciljeva obrazovanja ne mogu se jednako uspješno provjeriti testovima znanja, a još manje biti jedino sredstvo ocjenjivanja cjelokupnog uspjeha učenika, pošto cilj nastave nije samo obrazovanje već i odgoj ličnosti.

### **Sistematsko promatranje (praćenje) učenika pri svakodnevnom radu**

Četvrti mogući način provjere znanja, te time i ocjenjivanja učenika u nastavi filozofije u srednjoj školi je sistematsko promatranje učenika pri svakodnevnom radu. Ako se uzmu u obzir pedagoški principi ocjenjivanja i priroda nastave filozofije, onda nije moguće mimoići ni ovaj način, ali moramo njemu precizirati vrijednost i odgovarajuće mjesto. Promatranje učenika pri svakodnevnom radu je nesumnjivo korisno za stjecanje općeg utiska o učeniku i određivanje što preciznije završne ocjene. Sudjelovanje učenika u radu, njegovo reagiranje na nastavnikovo izlaganje, brzina shvaćanja, pažnja, marljivost, zalaganje, interes za nastavni predmet, samostalnost u radu, sve su to elementi koji uistinu pomažu pri formiranju općeg suđenja o učeniku i koje moramo uzeti u obzir, ako proces ocjenjivanja promatramo pedagoški korektno. Pri tom načinu stjecanja suđenja ne smijemo ići predaleko i na temelju samog promatranja stvarati dalekosežne i kategoričke zaključke.

Treba imati na umu, da opažanja stečena svakodnevnim sistematskim promatranjem učenika, mada umnogome imala karakter točnosti, ipak su manje-više sporadična, fragmentarna, i ne mogu pružiti cjelovitu sliku o učeniku, tim više, što na njeno stvaranje u velikoj mjeri utiče subjektivni faktor. Iskustvo pokazuje, da je opća slika često povoljnija za izvjesne otvorene, živahne, ponekad brzoplete, snalažljive tipove učenika, dok često povučeni, mirniji, sporiji i nesnalažljivi učenici izgledaju u takvoj općoj slici lošiji i slabijeg kvaliteta, nego što u stvari jesu. Zato moramo biti vrlo oprezni, pažljivi i nadasve objektivni kod promatranja i stvaranja općeg utiska o učeniku.

Treba spomenuti i to, da svakodnevno promatranje može postati sigurna baza prosuđivanja rada i znanja učenika, ako se o njemu redovno vode sistematske bilješke, tj. precizna evidencija utisaka, tj. doprinosa u nastavi, (dijalozi i diskusije), gdje se učenik usredotočava na ono o čemu se govori, a ne direktno i samo na ocjenu. Atmosfera u razredu bi u tom slučaju bila vedrija, zanimljivija i svatko bi slobodno iznosio svoja mišljenja.

## ZAKLJUČAK

Postoji mnogo problema koji su bitni za formalnu evaluaciju učenika u srednjoj školi iz nastavnog predmeta filozofija. Pitanja odnosa filozofije same i nje kao nastavnog predmeta u srednjoj školi, korelacija filozofije sa drugim nastavnim predmetima, problem cilja i strukturiranja sadržaja nastavnog predmeta filozofija u srednjoj školi, način uvoda u filozofiju, uvjeti za uspješnu realizaciju nastave filozofije, nastavne metode, važna su i za sam proces praćenja, provjere i ocjenjivanja znanja i rada učenika.

Svaki od navedenih načina provjere i ocjenjivanja znanja učenika ima određene prednosti i nedostatke. Stoga, neophodno je primjenjivati i kombinirati sve oblike provjere i ocjenjivanja znanja, imajući uvijek na umu prirodu i karakter same filozofije i nastave filozofije, njene ciljeve i prirodu učenika. Očigledno je da za ispunjavanje takvih zahtjeva treba primjenjivati različite nastavne metode i njihove kombinacije u različitim proporcijama.

U nastavi filozofije, iako je usmeni način provjere i procjene znanja učenika logičan, prirodan i pretežan, on je i neprihvatljiv ako je jedini način provjere i (pr)ocjenjivanja znanja učenika. Korektna primjena raznovrsnih oblika provjere i ocjenjivanja znanja i rada učenika u srednjoj školi neophodna je za taj nivo obrazovanja, ali može biti i dobra osnova i svojevrsna priprema za eventualne kasnije studije filozofije.

## LITERATURA

- Bakovljević, M.: *Didaktika*, Naučna knjiga, Beograd, 1984.  
Banović, A: *O metodici nastave filozofije*, Filozofski pregled, br.1-2, Srpsko filozofsko društvo, Beograd, 1954.  
Rot, N.: *Merenje uspeha u učenju*, Rad, Beograd, 1965.  
Savić, J.: *Nastavnik u uslovima savremenih promjena*, Zbornik Pedagoške akademije, Banjaluka, 1991.  
Skalko, K.: *Ispitivanje i ocjenjivanje u skoli*, Naklada pedagoško-književnog zbora, Zagreb, 1952.  
Troj, F.: *Prilog pitanju proveravanja i ocenjivanja znanja učenika u našim školama*, Nolit, Beograd, 1957.

## TESTING AND ASSESSMENT OF PHILOSOPHY IN SECONDARY SCHOOLS

**Abstract:** The formal assessment of students' knowledge and work is one of the most important and the most complex tasks of all teachers, including teachers of philosophy. This task is comprised of complex cognitive, pedagogical, psychological, ethical, social, legal, administrative and other perspectives and factors. The complexity of this process is especially apparent in the teaching of philosophy, due to very specific subject matter and goals set before this course. The aim of this paper is to present and critically examine the main issues, difficulties and models of monitoring, assessment and evaluation of knowledge and skills in philosophy in secondary schools, thus making a contribution to the methodology of teaching philosophy.

**Key words:** philosophy, methodology, secondary school, pupil, teacher, testing, evaluation, understanding, knowledge.

**Author:** mr.sc. Vučina Zorić, Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore, Nikšić

**Review:** Život i škola, br. 20 (2/2008.), god. 56, str. od 113. do 126.

**Title:** Provjera i ocjenjivanje znanja učenika u nastavi filozofije u osnovnoj školi

**Categorisation:** stručni rad

**Received on:** 27. svibnja. 2008.

**UDC:** 371.3:1

371.26

**Number of sign (with spaces) and pages:** 36.150 (: 1800) = 20,083 (: 16) = 1,255

**Vesna Crnković - Nosić**

## GOVORNA INTERPRETACIJA TEKSTA

**Sažetak:** Govorna interpretacija teksta je oblik govorne umjetnosti čija je temeljna funkcija prenošenje umjetničkoga teksta govorom pred publikom. Umjetnički tekst prenosi interpretator teksta. Govorenje teksta (pjesničkoga ili proznoga) uključuje interpretativno čitanje ili govorenje teksta napamet. Govorna interpretacija teksta zahtijeva pripremnu i završnu fazu. Pripremna faza sadrži: 1. razumijevanje i doživljaj teksta, 2. književnu analizu teksta i 3. govornu analizu teksta. Završna faza je izvedba teksta pred publikom ili umjetnički nastup. U Gimnaziji „Matija Mesić“ u Slavonskom Brodu provedeno je istraživanje o mjestu i ulozi govorne interpretacije teksta danas te njezinoj realizaciji u konkretnoj praksi. U anketi je sudjelovalo 115 ispitanika, učenika drugih i četvrtih razreda opće i jezične gimnazije u školskoj godini 2007./2008. Rezultati ankete pokazuju da zastupljenost govorne interpretacije teksta u nastavi i izvan nastave hrvatskoga jezika ne omogućava učenicima da zadovolje svoje kreativne potrebe. Unatoč visokoj zahtjevnosti gimnazijskoga programa, učenici žele da se udio govorne interpretacije teksta poveća: 1. u nastavi hrvatskoga jezika kroz pripremu s nastavnikom i češće sudjelovanje učenika, a 2. izvan nastave hrvatskoga jezika kroz dramsku i recitatorsku skupinu, večeri poezije i skupinu voditelja programa (konferansa).

**Ključne riječi:** tekst, govorna interpretacija teksta, interpretator.

### 1. UVOD

### 2. TEMELJNA FUNKCIJA GOVORNE INTERPRETACIJE TEKSTA INTERPRETATOR

Govorna interpretacija teksta vrlo je star oblik govorne umjetnosti čija je temeljna funkcija „govorno prenošenje umjetničkog, napisanog teksta“<sup>1</sup>. Njezin osnovni zadatak je da se „širokim rasponom govornoga izraza“<sup>2</sup> najneposrednije prenese napisana riječ i pritom izraze autorove misli, osjećaji i poruke. Prenosenje umjetničkoga teksta zahtijeva publiku. Interpretator teksta ili čitač teksta je „prenositelj umjetničkoga teksta i posrednik između autora i teksta i zainteresiranih slušatelja“.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Skok, J., Žubor riječi, Školska knjiga, Zagreb 1992., str. 5.

<sup>2</sup> O. c., str. 5.

<sup>3</sup> O. c., str. 5.

## 2. FAZE GOVORNE INTERPRETACIJE TEKSTA

Govorenje teksta pred publikom uključuje: 1. govorenje teksta (pjesničkoga ili proznoga) napamet ili 2. izražajno, interpretativno čitanje.

Branko Gavella, veliki poznavatelj govorne umjetnosti, naglašava da interpretator „ne iznosi tekst kao direktan izraz svoga doživljaja, već iznosi umjetnički doživljaj izazvan tim tekstom“<sup>4</sup>. Da bi postao tumač teksta, sustvaratelj, interpretator treba otkriti izvornu ljepotu teksta, njegovu umjetničku snagu.

### 2.1. PRIPREMNA FAZA

Umjetničkom nastupu ili izvedbi teksta pred publikom (u razredu, na školskoj priredbi i dr.) prethodi dugotrajna pripremna faza. Ona je temelj na kojemu se gradi govorna interpretacija teksta.

Pripremna faza uključuje:

1. razumijevanje i doživljaj teksta
2. književnu analizu teksta
3. govornu analizu teksta
4. govorenje teksta pred ostalim interpretatorima, korigiranje.<sup>5</sup>

#### 2.1.1. RAZUMIJEVANJE I DOŽIVLJAJ TEKSTA

U pripremljenoj fazi interpretator brižno ponire u tekst. Iščitava ga, promišlja o njemu, nastoji ga razumjeti i što dublje doživjeti. Octavio Paz uočava: „Da bismo osjetili pjesmu, valja je razumjeti; da bismo je razumjeli, valja je čuti, vidjeti, kontemplirati – preobraziti u jeku, sjenu (...) Razumijevanje je duhovna vježba.“<sup>6</sup>

#### 2.1.2. KNJIŽEVNA ANALIZA TEKSTA

Nakon razumijevanja i doživljaja teksta slijedi književna analiza. „U jedinstvenom sklopu autora, djela i publike analiza književnog djela prirodno ima posebnu ulogu jer djelo čini izlazište svih razmatranja o književnosti pa i razmatranja o autoru ili o publici; djelo, tako reći, svjedoči o svom autoru i upućuje na načine kako ga publika razumijeva, prihvaća (...)“<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup> Gavella, B., (1967.), Glumac i kazalište., Novi Sad: Sterijino pozorje, str. 36.

<sup>5</sup> Tijek pripremljene faze preuzet je od J. Skoka

<sup>6</sup> Škarić, I., (2000.), Temelji suvremenoga govorništva. Zagreb: Školska knjiga, str. 78.

<sup>7</sup> Solar, M., (2003.), Teorija književnosti. Zagreb: Školska knjiga, str. 32.



U analizi teksta proučava se autorova biografija i književni opus u koji se smješta odabrani tekst. Slijedi književnoteorijska i književnokritička analiza teksta, a potom interpretacija.<sup>8</sup>

### 2.1.3. GOVORNA ANALIZA TEKSTA

Govorna analiza teksta iznimno je zahtjevna i doista joj treba studiozno prići. U ovom se koraku:

1. uočavaju akcenti pojedinih riječi i rečenica
2. pronalaze misaone cjeline
3. utvrđuju vrednote govornoga jezika koje su međusobno povezane: intenzitet, intonacija, tempo, modulacija (timbar), stanka (pauza) i ritam. Navedenim vrednotama neki autori dodaju mimiku i gestu. Poželjne su i prirodne glasovne kvalitete u interpretatora: „ugodna boja, širok volumen, bogata melodioznost glasa, ortoepska tečnost“<sup>9</sup> jer oni omogućavaju kvalitetniju govornu interpretaciju. No, preduvjet dobre govorne interpretacije pravilna je i izražajna dikcija. Dikcija je temelj na kojemu se gradi ovaj oblik govorne umjetnosti.

### 2.1.4. GOVORENJE TEKSTA PRED DRUGIM INTERPRETATORIMA. KOREKCIJE

Na čitačkim probama uočavaju se i korigiraju pogreške sve dok interpretator suvereno ne ovlada govornom interpretacijom teksta.

## 2.2. ZAVRŠNA FAZA

Završna faza je izvedba teksta pred publikom (u razredu, na školskoj priredbi ili nekom drugom programu u javnosti) ili umjetnički nastup koji predstavlja krunu cjelokupnoga rada.

## 3. ISTRAŽIVANJE: MJESTO I ULOGA GOVORNE INTERPRETACIJE TEKSTA U NASTAVI I IZVAN NASTAVE HRVATSKOGA JEZIKA

### 3.1. PREDMET I CILJ ISTRAŽIVANJA

Na uzorku od 115 ispitanika, učenika Gimnazije „Matija Mesić“ u Slavonskome Brodu, željeli smo utvrditi što učenici misle o mjestu i ulozi

---

<sup>8</sup> Prema M. Solaru, „Interpretacija označava postupak tumačenja književnih djela, odnosno takav poseban postupak tumačenja u kojem se utvrđuje smisao djela u cjelini i uloga pojedinih dijelova, odnosno elemenata s obzirom na cjelinu djela.“ (Teorija književnosti, str. 34.)

<sup>9</sup> Skok, J., (1992.), *Žubor riječi*. Zagreb: Školska knjiga, str. 13.

govorne interpretacije teksta (skraćeno GIT) u nastavi i izvan nastave hrvatskoga jezika te kako u stvarnoj praksi realiziraju govornu interpretaciju teksta.

U okviru istraživanja ispitivali smo:

- kakvo značenje ( funkciju ) ima GIT
- može li GIT pridodati tekstu vrijednosti koje tekst nema
- gdje su se učenici najčešće susretali s GIT-om
- jesu li učenici dosad, i u kojim prigodama, govorili poetske ili prozne tekstove
- s kim su učenici pripremali književne tekstove
- kada i gdje su učenici savladali tehniku izražajnoga čitanja
- koliko često je GIT zastupljen u nastavi hrvatskoga jezika i na školskim priredbama.

Ovo istraživanje odražava konkretne rezultate iz prakse, no ujedno očituje gledišta i želje učenika u svezi s GIT-om.

### 3.2. METODE I INSTRUMENTI ISPITIVANJA

Istraživanje je provedeno metodom ankete, a instrument je bio anonimni anketni upitnik namijenjen učenicima; sadržavao je 10 pitanja. Većinom su korištena pitanja zatvorenog tipa (7), zatim pitanja u kojima je kombiniran zatvoreni i otvoreni tip (2) te jedno pitanje otvorenoga tipa.

Anketiranje je provedeno 5. i 8. ožujka 2008. godine.

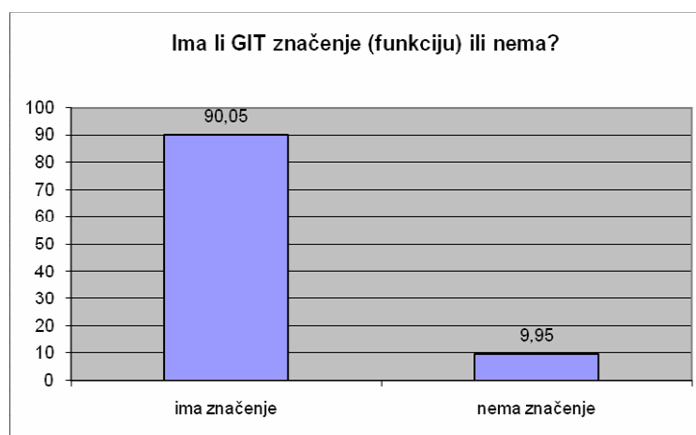
Prikupljeni podatci obrađeni su statističkom metodom izračunavanja postotka te prikazani grafikonima. Pri analizi je korištena i deskriptivna metoda.

### 3.3. UZORAK ISPITANIKA

Anketom je obuhvaćeno 115 učenika iz populacije drugih i četvrtih razreda opće i jezične gimnazije: 82 učenice i 33 učenika u školskoj godini 2007./2008.

### 3.4. REZULTATI ANKETE

1. GIT: a) ima značenje ( funkciju )  
b) nema značenje ( funkciju)? Obrazložite.



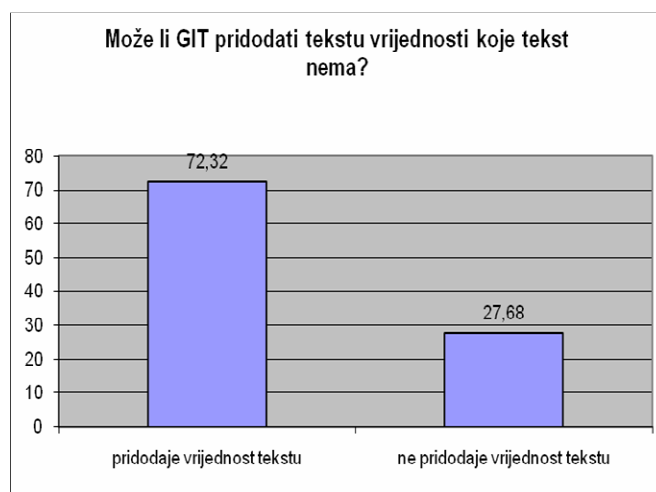
Grafikon 1.

Iz grafikona 1. vidljivo je da ukupno 90,05 % anketiranih učenika smatra da kvalitetna GIT-a ima svoje značenje (funkciju) u nastavi i izvan nastave hrvatskoga jezika.

U dopisanim obrazloženjima učenici su ovako objasnili značenje GIT-a:

1. budi interes za književni tekst i autora
2. učenici bolje razumiju i lakše shvaćaju književni tekst
3. učenici kvalitetnije doživljavaju tekst
4. učenici brže otkriju značenje teksta
5. GIT obogaćuje emocije u slušatelja
6. slušatelj dobiva (novu) viziju teksta
7. GIT daje ljepotu tekstu
8. GIT razvija kulturu izražavanja i slušanja
9. GIT otkriva značenje i ljepotu izgovorene riječi
10. vježba se pravilan, izražajan izgovor
11. GIT razvija kulturu govorenja i slušanja
12. podiže razinu samopouzdanja u interpretatora
13. interpretator nadvladava strah od javnoga nastupa
14. GIT potiče slušatelje na pisanje literarnih radova.

2. Može li GIT pridodati tekstu vrijednosti koje tekst nema?

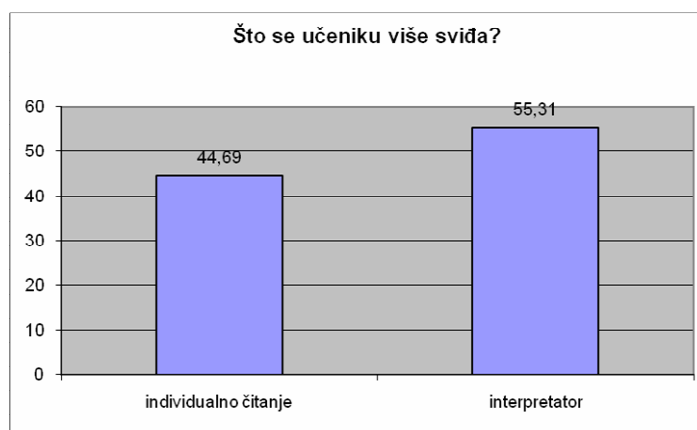


Grafikon 2.

Iz grafikona 2. uočavamo da 72,32 % učenika smatra da kvalitetan GIT pridodaje književnom tekstu vrijednosti koje tekst nema, posebice ako je posrijedi tekst slabije umjetničke vrijednosti dok 27,68 % učenika misli da GIT ne daje tekstu nove vrijednosti.

3. Što se učeniku više sviđa:

- a) individualno, osobno čitanje ili
- b) slušanje interpretatora (čitača) teksta kao posrednika?



Grafikon 3.

Iz grafikona 3. zapažamo da 44,69 % učenika preferira osobno čitanje, a samo 55,31 % slušanje interpretatora kao posrednika između teksta i slušatelja.

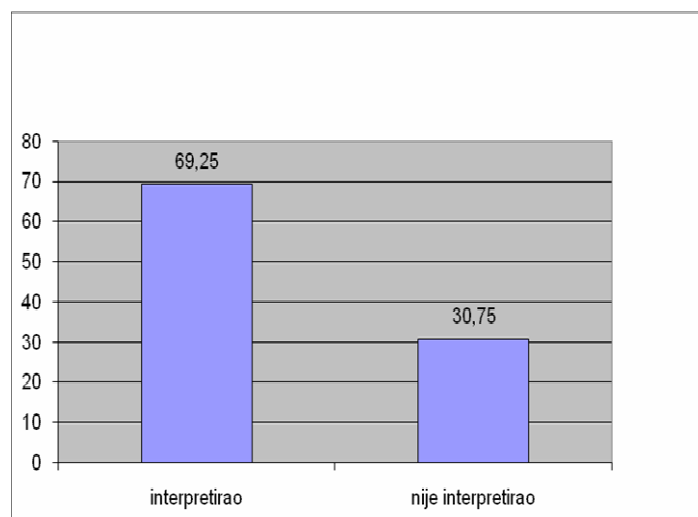
4. Gdje se učenik najčešće susretao s GIT-om?



Grafikon 4.

Grafikon 4. vrlo očigledno pokazuje da se 97,30 % anketiranih učenika s GIT-om susreće najčešće u školi. Samo 2,70 % učenika s GIT-om češće se susretalo izvan škole (obitelj, crkva i dr.).

5. Je li učenik za vrijeme školovanja, i u kojim prigodama, interpretirao književne tekstove?

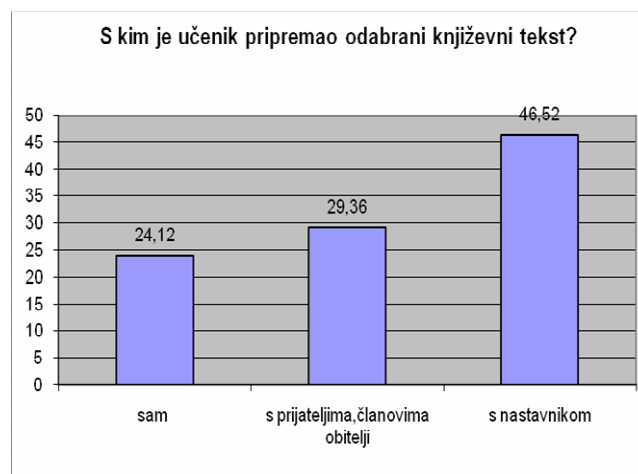


Grafikon 5.

Grafikon 5. pokazuje da je 69,25 % učenika u raznim prigodama interpretiralo tekstove u osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj dobi: školske priredbe, LIDRANO, promocije knjiga, otvaranje izložbi likovnog sadržaja, programi u župama, radio-emisije, Dječje svečanosti "U svijetu bajki I. Brlić-

Mažuranić", programi KUD-ova i dr. Trećina učenika (30,75 %) nije sudjelovala ni u kakvim programima, nego su tekstove interpretirali u razredu.

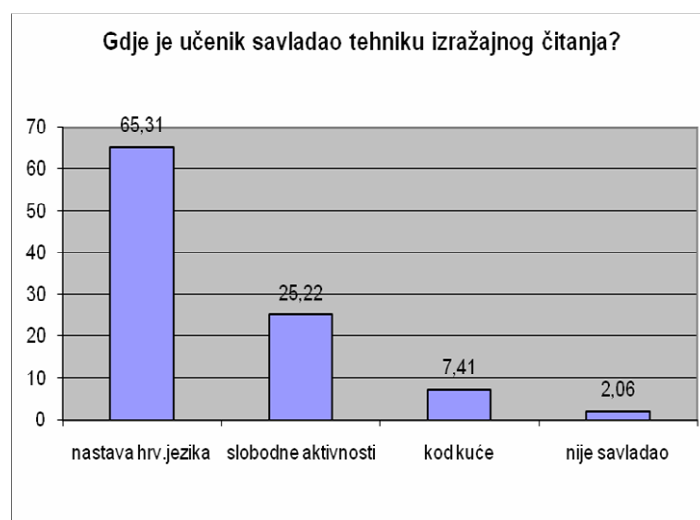
#### 6. S kim je učenik pripremao odabrani književni tekst?



Grafikon 6.

Iz grafikona 6. vidimo da je 24,12 % učenika samo pripremalo GIT, 29,36 % s prijateljima i članovima obitelji, a tek 46,52 % s nastavnicima hrvatskoga jezika.

#### 7. Gdje je učenik savladao tehniku izražajnog čitanja?

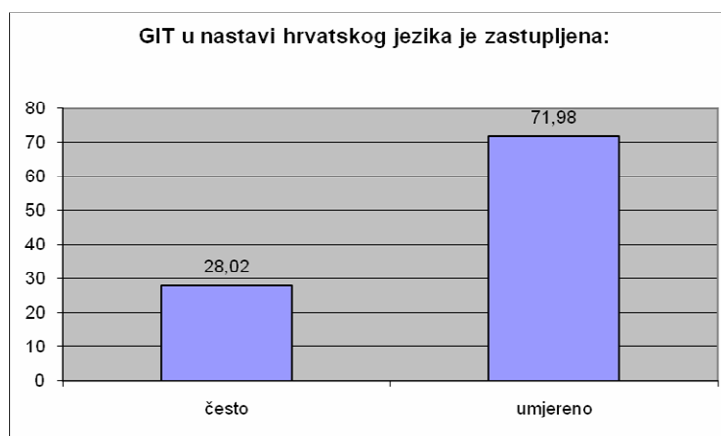


Grafikon 7.

Rezultati na grafikonu 7. pokazuju da je 65,61 % učenika tehniku izražajnoga čitanja savladalo u nastavi hrvatskoga jezika, 25,22 % u okviru

slobodnih aktivnosti, 7,41 % kod kuće dok 2,06 % nije savladalo tehniku izražajnoga čitanja.

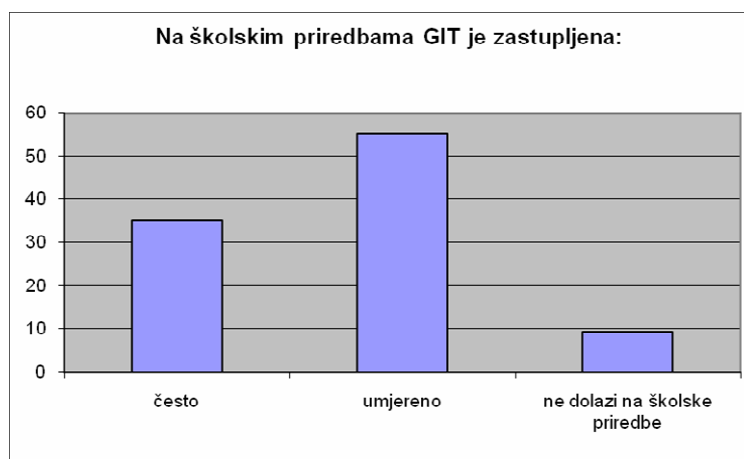
8. GIT je u nastavi hrvatskoga jezika zastupljen: a) često ili  
b) umjereno?



Grafikon 8.

Najveći broj učenika, kao što pokazuje grafikon 8., smatra da je GIT umjereno zastupljen u nastavi hrvatskoga jezika (71,98 %), a 28,02 % učenika misli da je zastupljen često.

9. Na školskim priredbama GIT je zastupljen: a) često ili  
b) umjereno?



Grafikon 9.

Iz Grafikona 9. vidimo da 35,18 % anketiranih učenika smatra da je GIT teksta često zastupljena na školskim priredbama (Dan škole, Božićni program, promocija knjiga, program maturanata i dr.), 55,36 % misli da je umjereno zastupljena, a 9,46 % učenika uopće ne dolazi na školske priredbe.

10. Što bi trebalo promijeniti u dosadašnjoj primjeni GIT-a? Obrazložite.

U dopisanim obrazloženjima učenici su predložili organiziranje ovih aktivnosti:

1. dramsku skupinu
2. recitatorsku skupinu
3. skupinu voditelja školskih programa (konferansa)
4. skupinu koja bi uvježbavala interpretativno čitanje tekstova za potrebe nastave hrvatskoga jezika
5. organiziranje večeri poezije
6. organiziranje školskoga natjecanja u recitiranju i glumi
7. povećati udio govorne interpretacije učenika u nastavi hrvatskoga jezika.

#### **4. ZAKLJUČAK**

Govorna interpretacija teksta jedan je od oblika govorne umjetnosti čija je osnovna uloga prenošenje umjetničkoga teksta govorom pred publikom. Umjetnički tekst prenosi interpretator teksta. Govorenje teksta (pjesničkoga ili proznoga) uključuje interpretativno čitanje ili govorenje teksta napamet. Govorna interpretacija teksta odvija se u dvije faze – pripremnoj i završnoj. Pripremna faza sadrži: 1. razumijevanje i doživljaj teksta, 2. književnu analizu teksta (biografski i književnopovijesni okvir teksta, književnoteorijska i književnokritička analiza), 3. govornu analizu teksta (akcenti pojedinih riječi i kvantitete, rečnični akcent i vrednote govornoga jezika: intenzitet, intonacija, tempo, modulacija, pauza i ritam). Završna faza je izvedba teksta pred publikom ili umjetnički nastup.

U Gimnaziji „Matija Mesić“ u Slavonskome Brodu provedeno je istraživanje o današnjem mjestu i ulozi govorne interpretacije teksta te njezina realizacija u konkretnoj praksi. U anketi je sudjelovalo 115 ispitanika, učenika drugih i četvrtih razreda opće i jezične gimnazije u školskoj godini 2007./2008. Sadašnja zastupljenost govorne interpretacije teksta u nastavi i izvan nastave hrvatskoga jezika ne omogućava učenicima da zadovolje svoje kreativne potrebe. Unatoč visokoj zahtjevnosti gimnazijskoga programa, učenici žele da se udio govorne interpretacije teksta poveća: 1. u nastavi hrvatskoga jezika kroz pripremu s nastavnikom i češće sudjelovanje učenika (30,41 % ispitanika), 2. izvan nastave hrvatskoga jezika kroz dramsku skupinu (26,06 %) i recitatorsku skupinu (11,47 %), povremene večeri poezije (na kojima bi učenici interpretirali svoje tekstove i tekstove književnika; 8,59 %) i skupinu voditelja programa (konferansa; 3,40 %). Petina anketiziranih učenika nema nikakav interes za sudjelovanje u ovakvim oblicima rada (20,07 %).



## 5. LITERATURA

1. Gavella, Branko (1967.), *Glumac i kazalište*. Novi Sad: Sterijino pozorje
2. Guberina, Petar (1952.), *Zvuk i pokret u jeziku*. Zagreb: Školska knjiga
3. Lešić, Zdenko (1982.), *Jezik i književno djelo*. Sarajevo: Svjetlost
4. Rosandić, Dragutin (1973.), *Metodičke osnove suvremene nastave hrvatskog ili srpskog jezika i književnosti u srednjoj školi*. Zagreb: Školska knjiga
5. Skok, Joža (1992.), *Žubor riječi*. Zagreb: Školska knjiga.
6. Solar, Milivoj (2003.), *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga
7. Škreb, Zdenko – Stamać, Ante (1983.), *Uvod u književnost*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.
8. Škarić, Ivo (2000.), *Temelji suvremenoga govorništva*. Zagreb: Školska knjiga.
9. Težak, Stjepko (1977.), *Prilozi interpretaciji lirske pjesme*. Zagreb: Školska knjiga

### 6.1. ANKETNI UPITNIK

IME I PREZIME:

VRSTA GIMNAZIJE:

RAZRED:

1. Govorna interpretacija teksta: a) ima značenje (funkciju)  
b) nema značenje (funkciju)? Obrazloži. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Može li govorna interpretacija teksta pridodati tekstu vrijednosti koje tekst nema? \_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Što ti se više sviđa: a) individualno, osobno čitanje ili  
b) slušanje interpretatora teksta kao posrednika? Zaokruži.
4. Gdje si se najčešće susretao s govornom interpretacijom teksta? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Jesi li za vrijeme školovanja, i u kojim prilikama, interpretirao književne tekstove? \_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. S kim si pripremao odabrani književni tekst: a) sam  
b) s prijateljima ili članovima obitelji  
c) s nastavnikom?
7. Gdje si savladao tehniku izražajnog čitanja: a) nastava hrvatskoga jezika  
b) slobodne aktivnosti  
c) kod kuće  
d) nisam savladao?

8. Govorna interpretacija teksta je u nastavi hrvatskoga jezika zastupljena: a) često  
b) umjereno?
9. Na školskim priredbama govorna interpretacija teksta je zastupljena: a) često  
b) umjereno?
10. Što bi trebalo promijeniti u dosadašnjoj primjeni govorne interpretacije teksta u našoj školi?

Obrazloži. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### ORAL PRESENTATION OF LITERARY TEXTS

**Abstract:** The oral presentation of literary texts is a form of verbal art, the main function of which is to verbally transfer the literary text to the audience. The text is transferred by a presenter. The oral presentation of a text (poetry or prose) includes interpretative reading or presenting the memorized text. The oral presentation unfolds in two stages: preparation and the final stage. The preparation includes full understanding of the text, its literary analysis and the verbal analysis of the text. The final stage is the presentation of the literary text to the audience, or the artistic performance. A research on the role and place of verbal interpretation of literary texts and its implementation in practice was conducted in the *Matija Mesić* Grammar School in Slavonski Brod. The poll covered 115 second and fourth grade pupils in the General and Language Grammar Schools in the school year 2007/2008. The poll results show that students' creative needs are not met in and outside the classes of Croatian language and literature, as they did not have enough opportunities to practice oral presentation of literary texts. Despite demanding grammar school programmes, the pupils underlined the need to increase the share of oral presentation of texts in classes of Croatian language and literature, and in extra-curricular activities, such as drama groups, poetry readings, and programme host events.

**Key words:** text, oral presentation of texts, presenter.

**Author:** mr. sc. Vesna Crnković - Nosić, Gimnazija "Matija Mesić", Slavonski Brod

**Review:** *Život i škola*, br. 20 (2/2008.), god. 56, str. od 127. do 138.

**Title:** Govorna interpretacija teksta

**Categorisation:** stručni rad

**Received on:** 2. lipnja 2008.

**UDC:** 801.73

**Number of sign** (with spaces) and pages: 16.263 (: 1800) = 9,038 (: 16) = 0,564

Ivana Pepić

## NA RUBU JEZIKA – ŽARGON

**Sažetak:** U radu je predstavljen primjer projektne nastave hrvatskoga jezika kojom bi se u okviru integracijsko-korelacijskog sustava ostvarilo unutarpredmetno (hrvatski jezik, književnost i medijska kultura) te međupredmetno (hrvatski jezik, povijest, glazbena kultura) povezivanje. Temom "Na rubu jezika – žargon" želi se istražiti rubne jezične (leksičke) i s njima neposredno povezane - (rubne) izvanjezične (društvene) pojave. U skladu s nastavnim načelima stvaralaštva i zavičajnosti učenici će samostalno i u skupinama istražiti žargon i njegovu uporabu u svakodnevnom životu svog najužeg zavičaja – grada Osijeka.

**Ključne riječi:** projektna nastava, integracijsko-korelacijski sustav, žargon, svakodnevica, Osijek.

### 1. UVOD

Suvremena nastava hrvatskoga jezika podrazumijeva aktivniju ulogu učenika u njezinu kreiranju, a to znači da učenik samostalno istražuje, otkriva i obrađuje jezičnu građu. Projektna je nastava upravo jedan od načina koji omogućuje takvo – iskustveno učenje i stjecanje znanja.

Projekt koji nosi naziv "Na rubu jezika - žargon"<sup>1</sup> osmišljen je za učenike četvrtoga razreda gimnazije u Osijeku. Njime se želi ukazati na jezično bogatstvo i jezičnu živost leksičkoga sloja žargona unutar razgovornoga funkcionalnoga stila hrvatskoga jezika. Budući da žargon stvaraju i upotrebljavaju u svakodnevnom govoru prvenstveno mladi (učenici i studenti), istraživanjem se ove jezične teme (s posebnim osvrtom na žargon mladih Osječana) želi sačuvati i dokumentirati (jer je riječ o leksiku svojstvenom usmenoj komunikaciji) leksičko bogatstvo vremena i prostora njihove mladosti.

Žargon predstavlja svojevrstan bunt, otpor, kako prema jezičnom standardu, tako i prema izvanjezičnoj konvencionalnoj stvarnosti.<sup>2</sup> Socijalna dimenzija i svjetonazor žargona nalazi svoju potvrdu i u književnosti, a upravo je

---

<sup>1</sup> Da bi se izbjegli nesporazumi pri shvaćanju značenja naslova, potrebno je razlučiti pojmove "(hrvatski) jezik kao sustav" i "(hrvatski) jezik kao standard". Jezik kao sustav podliježe lingvističkim, a jezik kao standard sociolingvističkim zakonitostima. Lingvističke su zakonitosti isključivo jezične, a sociolingvističke zakonitosti i jezične i društvene. Dakle, za razliku od jezika kao sustava, jezik kao standard ovisan je o kulturi, o književnosti, o civilizaciji, o politici, o vjeri, o naciji i dr. (usp. Silić, 2006: 23) I dok jezik kao sustav predstavlja (su)odnos činjenica, te nema "središta" i "periferije", jezik kao standard ipak ima vrijednosni sud i strogu kodifikacijsku "kontrolu" kojoj žargon izmiče.

<sup>2</sup> "Jedna od najizraženijih crta u žargonu je njegova vulgarnost, opscenost i pejorativnost, njegova grubost i surovost, njegova ironičnost i cinizam." (Saračević, 2007: 10-11)

specifičnost moderne proze koja se javlja šezdesetih godina 20.st., poznate kao *proza u trapericama* - trapericama kao modnom oznakom opozicije i društvenoga otpora, a žargonom kao jezičnom gestom istog otpora. Tada i u desetljeću kasnije (u sedamdesetima) u hrvatskoj se književnosti kao pisci tog proznog tipa afirmiraju: Antun Šoljan, Ivan Slamnig, Zvomimir Majdak i dr. Jezično-stilskom analizom dvaju romana (*Kratki izlet* i *Kužiš, stari moj*) ostvarila bi se korelacija s nastavom književnosti (teorijom književnosti). Ovaj projekt omogućio bi i korelaciju s povijesti i s glazbenom umjetnosti.<sup>3</sup> Šezdesete, posebno 1968.: *godina koja je uzdrimala svijet* i koja "je bila godina šokantnog moderniteta, a moderno uvijek opčinjuje mlade i zbunjuje stare" (Kurlansky, 2007: XV), značajne su zbog brojnih društvenih potresa i nemira. O mladima, o glazbi koju su slušali i o načelima za koja su se borili pisalo se i u časopisima za mlade (Poletu, Startu...). Odlaskom u Gradsku i sveučilišnu knjižnicu u Osijeku, kao i potragom u privatnim zbirkama prikupio bi se informativni materijal o tom kulturno-povijesno-jezičnom razdoblju, a anketiranjem učenika osječkih škola, studenata, iščitavanjem školskih i studentskih listova, osječkih novina, web stranica, blogova te praćenjem televizijskih i radijskih emisija s područja grada Osijeka, učenici bi se aktivno uključili u prikupljanje suvremenih osječkih žargonizama.

## 2. TIJEK ORGANIZIRANJA I PROVOĐENJA PROJEKTA

### 2.1. MOTIVACIJA I NAJAVA TEME

Učenici će, kao motivaciju prije početka rada na projektu, imati priliku pogledati film *Mi djeca s kolodvora ZOO* (nastao prema istoimenoj knjizi, redatelj: Ulrich Edel) ili otići na kazališnu predstavu istoga naslova u Zagrebačko kazalište mladih u Zagreb. Naime, u razgovoru s učenicima o njihovim čitateljskim navikama i knjigama koje su ih se posebno dojmile, a nisu na lektirnome popisu, saznali smo da je knjiga *Mi djeca s kolodvora ZOO* nastala na temelju magnetofonskih zapisa Christiane, F. među omiljenima; potresna i istinita priča jedne narkomanke utjecala je prvenstveno na njihovo emotivno doživljavanje, ali i na spoznajno jer mnogi su izjavili da nakon onog što su pročitali "ne pada im na pamet probati drogu". Prije gledanja filma ili predstave (ovisno o tome koji će medij biti dostupniji), učenici će biti upozoreni da obrate pozornost na jezik glumaca. Nakon gledanja razgovarat će se o jezičnim osobitostima njihova jezika, leksemima koje su zapamtili i zapisali, da bi se zaključilo kako je riječ o žargonu, konkretno *ovisničkom žargonu*. Time će se

---

<sup>3</sup> Iako je integracijsko-korelacijski sustav u nastavi hrvatskoga jezika značajka nastave na početnom osnovnoškolskom stupnju, ni na višim razinama ne bi trebalo odustajati od zaokruženog promatranja složenih cjelina. (Težak, 2003: 522)

najaviti projektna tema "*Na rubu jezika – žargon*", naznačiti vremenski odsječak predviđen za izvedbu projekta (3 mjeseca), način vrednovanja rada svakog učenika, dogovoriti će se termin o tjednim sastancima s nastavnicom i ostalim skupinama radi redovitoga uvida i praćenja istraživanja, davanja uputa i smjernica.

## 2.2. UPUTE I PRIPREMA ZA RAD

Prije upućivanja u konkretne jezične izvore za istraživanje žargona, nastavnica će heurističkim i reproduktivnim razgovorom podsjetiti učenike na znanje koje imaju o žargonu: iz nastave jezika, nastave književnosti, svakodnevnog života. Prisjetit ćemo se lektirnoga naslova iz prvoga razreda – *Lovca u žitu* (J. D. Salinger), žargona kao jednog od obilježja *proze u trapericama*, spomenuti hrvatske pisce i njihove romane koji pripadaju istom tipu proze i izdvojiti predloške koji će se analizirati (*Kratki izlet* i *Kužiš, stari moj*). Tada će se upoznati s koncepcijom i sadržajem *Rječnikom hrvatskoga žargona* T.Sabljaka, a onda dobiti osnovne informacije o izvorima gdje će tražiti građu za *mali rječnik osječkoga žargona*. Na samom početku nastavnica će predložiti neke web stranice, radijske i televizijske emisije osječke produkcije te donijeti primjerke osječkih novina, učeničkih i studentskih listova kao izvore na kojima će tražiti žargonizme. Učenici će isto tako imati priliku dati svoje prijedloge izvora. Skupinu koja će proučavati leksik *proze u trapericama* uputit će se u prostor Gradske i sveučilišne knjižnice gdje će pronaći časopise za mlade iz 60-ih i 70-ih (Polet, Start), ali dati mogućnost i potrage u privatnim zbirkama. Osim toga, i dnevna periodika može se pročitati u Gradskoj i sveučilišnoj knjižnici, a oko nabavljanja učeničkih i studentskih listova pomoći će im nastavnica. Internetom se mogu služiti u informatičkom kabinetu škole. Svaki tjedan održavat će se redoviti sastanci na kojima će se voditi evidencija o radu pojedinaca i skupina te o prikupljenoj građi.

## 2.3. METODE I OBLICI RADA

Koristit će se sljedeće metode:

- METODA UPUĆIVANJA, kojom će se učenike, prije gledanja filma/predstave (motivacijskog predloška), upozoriti da obrate pozornost na jezik likova, ali i kada se učenicima bude iznosio plan istraživanja jezične građe; davali podatci o izvorima (časopisima, web stranicama, emisijama...) i mjestima na kojima će moći istraživati, literaturi koju će rabiti, zahtjev za prikazom rezultata nakon prikupljanja i objedinjavanja građe
- METODA POKAZIVANJA, prema percepciji – audiovizualnoga, budući da će se gledati film/predstava kao motivacija; pokazivanje i tumačenje

konceptije i sadržaja *Rječnika hrvatskoga žargona* (T.Sabljak), *Rječnika sarajevskoga žargona* (N. Saračević)

- METODA USMJERENOGA (REPRODUKTIVNOGA) RAZGOVORA o temi koja je naznačena metodom upućivanja, dakle o jeziku i značajkama, leksemima koje su učenici tijekom gledanja zapazili
- METODA USMJERENOGA (HEURISTIČKOGA) RAZGOVORA nastavlja se na prethodnu metodu, ali s ciljem proširivanja znanja (ovisnički žargon, žargon mladih, žargon kriminalaca...), njegova kontekstualiziranja (žargon, razgovorni funkcionalni stil)
- METODA USMJERENOGA ČITANJA, kojom će učenici u pisanim izvorima tražiti određene lekseme – žargone
- METODA USMJERENOGA SLUŠANJA, prilikom praćenja radijskog i televizijskog programa, ali i razgovora među vršnjacima u školi, u slobodno vrijeme, kako bi prikupljeni primjeri bili što autentičniji odraz njihovih govornika – mladih
- METODA ZASPISIVANJA primjera žargonizama iz izvora
- METODA USMENOGA IZLAGANJA kojom će učenici na kraju, kada izrade plakate, prezentacije, rječnik i pripreme snimke anketiranih govornika, opisati zapažene pojave vezane uz *osječki žargon* i *žargon proze u trapericama* (načine tvorbe), ukazati na razlike i sličnosti, istaknuti izvor koji je bio najbogatiji žargonima, zahvaliti osobama koje su im pomogle u istraživanju...i sve ono što budu osjećali potrebnim izreći

#### Oblici rada

Na uvodnom će satu nastavnica oblikom FRONTALNOGA RADA, koji je nužan zbog metode usmenoga izlaganja i metode razgovora, uvesti učenike u područje leksikologije (funkcionalnih stilova) i leksičkog sloja žargona, ukazati na njegovo mjesto u književnosti i svakodnevnom životu određenih socijalnih skupina. Nakon pokazivanja *Rječnika hrvatskog žargona*, učenici će imati zadatak za SAMOSTALAN RAD kod kuće: nastavnica će dati nekoliko primjera žargonizama kojima će učenici odrediti način tvorbe, uočiti i objasniti promjene koje su se dogodile na nekoj od jezičnih razina (fonološkoj, morfološkoj, semantičkoj). Tako će dobiti uvid u bogatstvo jezično-stilskih mogućnosti koje pruža žargonski jezik, ponoviti i utvrditi jezično znanje iz prethodnih razreda, a na taj način će i razmišljati pri analiziranju i razvrstavanju žargonizama koje će prikupiti. Nakon toga slijedi podjela učenika u skupine (slučajnim odabirom; sedam skupina po pet učenika) i podjela zadataka po skupinama:

A SKUPINA: istražuje žargonizme u romanima *Kratki izlet* (A.Šoljan) i *Kužiš, stari moj* (Z. Majdak) te drugih obilježja *proze u trapericama* uz pomoć studije

A. Flakera, *Proza u trapericama*; pripovjedača, elemenata popularne kulture...(unutarpredmetna korelacija: jezik – književnost)

B SKUPINA: u časopisima Polet i Start istražuje žargonski leksik, ali pozornost usmjerava i na zanimljivosti vezane uz političko-kulturne događaje, popularnu kulturu. O glazbi i društveno-političkoj situaciji tih godina više informacija dobit će od nastavnika predmeta-korelata; povijesti i glazbene umjetnosti (međupredmetna korelacija).

C SKUPINA: usmjerenim slušanjem emisija iz programa STV, Radio Osijeka, Gradskog radija, Radija Plus koje su sadržajno vezane uz mlade ili u čijoj izradi sudjeluju učenici i studenti, uočavat će pojavnost žargonizama (unutarpredmetna korelacija: jezik – medijska kultura)

D SKUPINA: usmjerenim čitanjem osječkih web stranica (s posebnim naglaskom na njihove forume), npr. Osijek 031, te blogova svojih osječkih vršnjaka istražiti će se zastupljenost žargonizama u hipertekstu

E SKUPINA: istražiti će prvenstveno tekst osječkih učeničkih i studentskih listova (Aleph,...), sa znatno usmjerenijim čitanjem Glasa Slavonije i Slavanskog doma (članci i prilozi vezani uz mlade, popularnu kulturu)

F SKUPINA: usmeno će anketirati učenike drugih osječkih škola i studente na temu osječkog žargona; koliko ga poznaju, koliko ga rabe u svakodnevnom govoru, koji su najčešći žargonizmi i sl. Anketiranje, ali i isječci iz razgovora anketiranih (uz njihovo dopuštenje) snimit će se diktafonom i video kamerom.

Na kraju istraživačkog dijela projekta, svaka od skupina izabrat će način prezentiranja koji najbolje odgovara njihovom senzibilitetu i smislu za kreativnost; plakat, Powerpoint prezentacija, film, skeč...Međutim, rječnik će biti rezultat zajedničkog sakupljačkog rada, uvezat će se i kopirati u većem broju primjeraka, kako bi neke mogli i podijeliti gostima na završnoj prezentaciji.

Načela koja će biti primjenjena u ovom projektu:

- načelo stvaralaštva (učenici su u ovom projektu istraživači jezika i njegove društvene uloge)
- načelo književnog jezika s dopunom načela zavičajnosti (učenici spoznaju žargon kao oblik hrvatskoga jezika, s posebnim osvrtom na žargon svoga najužeg zavičaja – Osijeka)
- načelo međuovisnosti nastavnih područja (povezuju se nastavna područja jezika, književnosti, medijske kulture)

- načelo razlikovanja i povezivanja jezičnih razina (žargonizmi se analiziraju na više jezičnih razina: fonološkoj, morfološkoj, semantičkoj i dr.)
- načelo teksta (lingvodidaktički su predložci raznovrsni; novine, časopisi, radio i tv-emisije, hipertekst, lektira, snimke učeničkih razgovora...)
- načelo obavijesne i estetske funkcionalnosti (žargonizme kao jezičnu pojavu promatrati u konkretnom govorenom i pisanom tekstu)
- načelo zanimljivosti

#### 2.4. ISTRAŽIVANJE

U ovoj etapi projekta skupine će započeti s ostvarivanjem preuzetih zadataka. Za prikupljanje građe imat će 6 tjedana; za uspoređivanje prikupljene građe 3 tjedna, a zatim će izvijestiti o prikupljenoj građi na tjednom susretu izborne nastave.

#### 2.5. OBJEDINJAVANJE I RAZVRSTAVANJE GRAĐE

Svaka skupina dat će na uvid ostalima i nastavnicima rezultate istraživanja; prikupljene žargonizme, foto- i video materijal. Žargonizme će zatim razvrstati tematski s ishodištem: čovjek i njegov tvarni i duhovni svijet. Pri određivanju područja u koja će se leksemi svrstavati uzet će se u obzir prijedlog leksičke vježbe Stjepka Težaka koji polazi od tematske klasifikacije riječi s ishodištem ČOVJEK – NJEGOV TVARNI I DUHOVNI SVIJET te uspostavlja područja: a) Čovjek – tijelo i duh (misao, osjećaji); b) Obuća i odjeća; c) Hrana i piće; d) Stan (dom, kuća) i dr. (Težak, 1996: 378) te zapažanja uz popularnu kulturu *proze u trapericama* koja iznosi A.Flaker u svojoj studiji, a pod poglavljima *Civilizacijski kompleksi* i *Svijet tehnike kao evazija i prijetnja* (Flaker, 1983: 131-145; 146-152). Tako će se, na osnovi leksičkoga/žargonskoga blaga dobiti uvid i u suvremenu popularnu kulturu mladih Osječana, i usporediti ju s onom iz šezdesetih, sedamdesetih. Odabrat će se građa za prezentaciju, dogovoriti ili naznačiti oblici prezentacije, a za taj je dio predviđen jedan tjedan.

#### 2.6. IZRADA ZAVRŠNOGA DIJELA PROJEKTA/PREzentACIJE

Učenici izrađuju rječnik, plakate, pripremaju prezentacije, skečeve, filmove...kojim će izvijestiti o rezultatima. Naslovi plakata/prezentacija (...) mogu se osmisliti s obzirom na tematska područja na koja se razvrstala građa, s ilustrativnim fotografijama i dr. Profesorica je i u ovom dijelu projekta osoba koja pomaže, sugerira..., a prezentacije se izrađuju 2 tjedna.



## 2.7. PREZENTACIJA PROJEKTA

Za prezentaciju svojih radova učenici će imati na raspolaganju prostor škole; učionice i hodnik, a dan škole datum je koji će se navesti u pozivnicama gostima. Tko će biti pozvan, odlučit će učenici u dogovoru s nastavnicom. Budući da su mediji uglavnom bili tekst koji su istraživali, moguće je i u istima dati obavijest/poziv o održavanju projektnog dana.

## 2.8. OCJENJIVANJE PROJEKTA

Svaka će skupina biti ocijenjena s obzirom na zalaganje, sposobnost za suradničkim učenjem i prezentaciju. Svaki učenik će zatim morati napisati esej u kojem će iznijeti svoja promišljanja u vezi sa žargonom, njegovom funkcijom u književnosti, jeziku, svakodnevicu...Ocjena eseja i skupinska ocjena zbrojit će se te srednja ocjena ulazi u imenik.

Nastavnica će na kraju dati i svoj završni komentar s obzirom na ostvareno, ukazati na eventualne propuste, ali i istaknuti te pohvaliti ono što je bilo dobro.

## 3. ZAKLJUČAK

Projektna nastava neizostavna je sastavnica suvremene nastave hrvatskoga jezika. Njome se potiču dinamičke i organizacijske sposobnosti učenika te samostalno istraživanje i učenje. Integracijsko-korelacijski pristup pojavama jezične i izvanjezične stvarnosti doprinosi zanimljivosti i kreativnosti učenja.

Iako je tema projekta žargon sa svojim jezičnim i društvenim konotacijama *rubnoga* i oponentskoga, on ne bi bio gesta otpora već pokušaj uključivanja osječškoga žargonskoga supstandarda u hrvatsko leksičko blago, prilog nastojanju da se sačuva jezično bogatstvo jednog vremena i prostora, možda poticaj osječkim jezikoslovcima i leksikografima da se izradi *rječnik osječškoga žargona* (po uzoru na *Rječnik sarajevskog žargona* N.Saračevića), ali nedvojbeno promicanje načela jezičnoga stvaralaštva i povezivanja škole sa životom.

## LITERATURA

Flaker, Aleksandar (1983.), Proza u trapericama. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber  
Kurlansky, Mark (2007.), 1968: godina koja je uzdrmala svijet. Zagreb: Naklada Ljevak  
Saračević, Narcis (2003.), Rječnik sarajevskog žargona: prilog leksikografiji bosanskoga jezika. Zenica: Vrijeme  
Silić, Josip (2006.), Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika. Zagreb: Disput  
Težak, Stjepko (1996.), Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1. Zagreb: Školska knjiga.

Težak, Stjepko (2003.), Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 2. Zagreb: Školska knjiga

### ON THE VERGE OF LANGAUGE - JARGON

**Abstract:** The paper presents an example of project teaching in classes of Croatian language, which should, within the framework of an integration-correlation system, establish links within the different issues in the same class (Croatian language and literature, media culture), as well as between different classes (Croatian language, history, music). The class titled *On the verge of language – jargon* aims to investigate marginal linguistic (lexical) and related marginal extralinguistic (social) features of jargon. Using the principles of creativity and a regional approach, the pupils will work individually and in groups to study jargon and its use in everyday life in their home town Osijek.

**Key words:** project teaching, integration-correlation system, jargon, daily life, Osijek.

**Author:** Ivana Pepić, prof. hrvatskog jezika i knjiž.

**Review:** Život i škola, br. 20 (2/2008.), god. 56, str. 139. do 146.

**Title:** Na rubu jezika - žargon

**Categorisation:** stručni rad

**Received on:** 26. rujna 2008.

**UDC:** 371.315.7

811.163.42'276.4

**Number of sign (with spaces) and pages:** 17.474 (: 1800) = 9,707 (: 16) = 0,606

**Vesna Kostović – Vranješ**  
**Maja Ljubetić**

## **„KRITIČNE TOČKE“ PEDAGOŠKE KOMPETENCIJE UČITELJA**

**Sažetak:** Zbog izuzetne važnosti za kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa pitanje pedagoške kompetentnosti učitelja za učiteljsku ulogu trajna je preokupacija znanstvenika i stručnjaka, posebice u polju društvenih znanosti. Od pedagoški kompetentnog učitelja očekuje se da posjeduje posebna znanja i vještine, ali i osobna obilježja kako bi bio pozitivan model za identifikaciju svojim učenicima te autoritet koji se dragovoljno slijedi. S ciljem istraživanja pedagoške (ne)kompetentnosti učitelja odnosno, «osvjetljavanja» sastavnica koje čine pedagošku kompetenciju i/ili nekompetenciju poduzeto je istraživanje na uzorku od 260 učitelja i učiteljica osnovnih škola Splitsko-dalmatinske županije. Rezultati provedenog istraživanja pokazali su kako je pedagošku kompetenciju učitelja moguće shvaćati kao kontinuum od nekompetentnosti (čije su osnovne sastavnice sumnja, nesigurnost, neznanje, nezadovoljavajući odnosi, doživljaj tereta učiteljskog poziva itd.) do kompetentnosti čija su glavna obilježja: kompetencija u svim aspektima pedagoškog djelovanja, sigurnost, izbor adekvatnih postupaka itd., što rezultira osjećajem zadovoljstva učiteljskim pozivom. Dobiveni rezultati provedenog istraživanja posebice, oni vezani za pedagošku nekompetenciju, polazište su za operacionalizaciju programa permanentnog stručnog usavršavanja učitelja s ciljem podizanja razine njihove pedagoške kompetencije.

**Ključne riječi:** pedagoška kompetencija, permanentno stručno usavršavanje, (ne)kompetentnost.

### **UVOD**

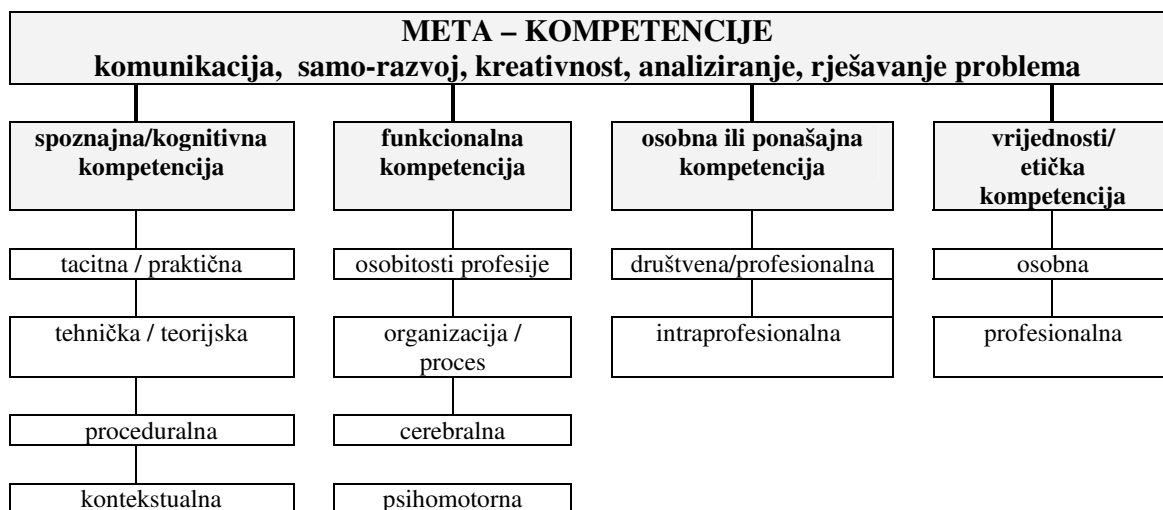
Pitanje kompetencije (Waters i Lawrence, 1993.; Masterpasqua, 1991.; Walsh, 1993.; Moriarty i Fine, 2001.) značajno je za sva polja ljudskog djelovanja, a posebice, se značajnim čini u kontekstu učiteljske uloge. U gotovo svoj dostupnoj pedagoškoj literaturi koja se bavi pitanjima učiteljstva ističe se značajnost i odgovornost učiteljske uloge te naglašava potreba za njegovom/njezinom pedagoškom kompetencijom (Mijatović, 2000.; Smyth, 1995.; Powell, 1994.).

Među inim definicijama kompetencije (Masterpasqua, 1991) s jedne strane, nalaze se one fokusirane na osobne karakteristike (znanja, vještine i stavove) koje vode do prilagodbe okruženju, ili naučeni stavovi i sklonosti vidljivi kao sposobnost energičnoga suočavanja i rješavanja životnih problema koristeći spoznajne i socijalne vještine. S druge strane, nalaze se one definicije kompetencije koje naglašavaju emocionalnu i motivacijsku važnost procjenjivanja pojedinca i očekivanja od njenih/njegovih sposobnosti prilagodbe.

Riječ je o dvije grupe komplementarnih definicija kompetentnosti, koje autor sintetizira te kompetenciju definira kao «prilagodljive spoznajne, emocionalne, ponašajne i socijalne osobine upotpunjene skrivenim i jasno određenim vjerovanjima i očekivanjima jedne individue o pristupu tim sposobnostima te mogućnosti upotpunjavanja istih» (Masterpasqua, 1991., 1366).

Suvremeni pogledi na profesionalnu kompetenciju (Cheetham i Chivers, 1996.), dakle i pedagošku, imaju dva osnovna polazišta: potrebu za holističkim pristupom u istraživanju kompetentnosti te spregu formalnoga obrazovanja i programa usavršavanja (nakon formalnoga obrazovanja). Stoga, pitanju pedagoške kompetentnosti učitelja nužno je pristupiti multidisciplinarno (pedagogija, psihologija, sociologija, komunikologija itd.) te na znanstveno utemeljenim pokazateljima graditi programe a stručnog usavršavanja koji će na optimalan način zadovoljiti trenutne potrebe učitelja, uzimajući u obzir činjenicu promjenjivosti posebnih (specifičnih) potreba pojedinca.

Polazište za konstrukciju „holističkog modela profesionalne kompetencije“ bili su različiti poznati modeli i standardi kompetencije te su autori Cheetham i Chivers (1996., 24) objedinjujući njihove prednosti, ponudili novi model u kojem ističu četiri osnovne komponente profesionalne kompetentnosti: funkcionalna kompetencija, osobna ili ponašajna kompetencija, spoznajna/kognitivna kompetencija te vrijednosti/etička kompetencija. Temeljne sastavnice pojedinih komponenti „holističkog modela profesionalne kompetencije“ (Cheetham i Chivers, 1996), shematski su prikazani slikom 1.



Slika 1. Odnos između meta kompetencija, njenih osnovnih odrednica te njihovih sastavnica (Cheetham i Chivers, 1996., 25)

Iz predočene sheme razvidno je kako je profesionalnu (pedagošku) kompetenciju moguće shvaćati i kao mozaik niza različitih kompetencija u „stalnom međudjelovanju“ (Cheetham i Chivers, 1996., 27) koje je nužno posjedovati kako bi se kvalitetno obavljala odgojno-obrazovna djelatnost. No,

kako među pojedincima postoje značajne individualne razlike, kako one osobne tako i profesionalne, nužno ih je uvažavati, osvješćivati te pružati mogućnost unapređivanja onih kompetencija koje se procjenjuju nedostavno razvijenima.

### **Pedagoška kompetencija – ideal ili nužnost?**

Kako bismo obrazložili potrebu i obvezu osvješćivanja i unapređivanja pedagoške kompetentnosti učitelja najprije, ćemo kratko odrediti taj pojam. Jedno od mogućih određenja pedagoški kompetentnoga učitelja je i ono koje nude Katz i McClellan (1999.), a prema kojem se pedagoški kompetentnim učiteljem smatra onaj koji može iskoristiti poticaje iz svog okruženja i svoje osobne te postići dobre razvojne rezultate. Odnosno, to je onaj učitelj koji sebe doživljava kao osobu koja ima kontrolu nad svojim pedagoškim djelovanjem, odnosom s učenicima i roditeljima te se dobro osjeća u svojoj učiteljskoj ulozi (prema Milanović i sur., 2000., 123). Bit ovog određenja pedagoške kompetentnosti čine tri osnovna elementa: „doživljaj kontrole“, „odnos“ te „dobar osjećaj“. Imati doživljaj kontrole u pedagoškom djelovanju znači imati kontrolu nad sobom i svojim ponašanjem (znajući da se tuđe ionako ne može kontrolirati) te imati kontrolu na odgojno – obrazovnim procesom; imati viziju i birati djelotvorna ponašanja u njenu ostvarivanju; prevenirati, ali i rješavati konflikte bez poraženih; preuzimati odgovornost za kvalitetu odnosa kako s učenicima, tako i s njihovim roditeljima te kolegama; stvaralački pristupati ostvarivanju odgojno-obrazovnih zadaća i sadržaja te stalno raditi na unapređivanju svojih znanja, vještina i sposobnosti. Svi ovi segmenti pedagoškog djelovanja predstavljaju konstitutivne elemente meta kompetencija (komunikacija, samo-razvoj, kreativnost, analiziranje, rješavanje problema) „holističkog profesionalnog modela kompetencije“ kojeg nude Cheetham i Chivers (1996). Vrlo je vjerojatno kako će upravo ovakav pristup pedagoškom pozivu rezultirati osjećajem zadovoljstva sobom i svojim učiteljskim pozivom, ali će ujedno stvoriti i ozračje u kojem će učenici, roditelji, kolege i ostali čimbenici odgojno-obrazovnog procesa moći doživjeti vlastiti osjećaj zadovoljstva.

Stoga, od pedagoški kompetentnog učitelja očekuje se da svoje stručno znanje, vještine i sposobnosti (Chivers, 1996; Coldron i Smith, 1999) stavi u funkciju svog pedagoškog djelovanja, ali i da svojim osobinama ličnosti kao što su *emocionalna osjetljivost, kreativnost, kooperativnost, etičnost* itd. (Ljubetić i sur., 2007, str. 72) bude pozitivan model za identifikaciju svojim učenicima te da tako bude autoritet koji će učenici dragovoljno slijediti. Nameće se pitanje „tipa“ učitelja koji će uspješno, ili ne odgovoriti tim zahtjevima. Za očekivati je da pedagoški kompetentni učitelji imaju potrebne osobne i profesionalne kapacitete te da mogu uspješno udovoljiti zahtjevnoj učiteljskoj ulozi. Polazeći od činjenice kako kompetentna osoba posjeduje adekvatne sposobnosti ili kvalitete (Bezinović, 1993.), očekuje se da kompetentan učitelj posjeduje i stalno

unaprjeđuje sposobnosti i kvalitete razumijevanja, prihvaćanja i slušanja (djece, roditelja, kolega), uključivanja, djelovanja, preuzimanja inicijative, uvažavanja, pregovaranja, poticanja i sl. te osigurava uvjete za prepoznavanje i uspješno zadovoljavanje psihičkih, emocionalnih, duhovnih i drugih potreba svakog člana razredne/školske zajednice. Također je moguće očekivati da će pedagoški kompetentan učitelj stvarati i oblikovati takovo okruženje koje će za učenika biti poticajno i inspirativno znajući kako je „okruženje drugi odgajatelj“ (Slunjski i sur., 2006.) te utjecati na takvo razredno ozračje koje će i učionicu i školu postupno pretvarati u „organizaciju koja uči“ (Slunjski i sur., 2006.; Senge, 2003.). Nadalje, jedna od osnovnih odlika kompetentnog učitelja-ice jest njegova sposobnost za građenje i unaprjeđivanje kvalitetnih odnosa sa svim čimbenicima odgojno–obrazovnog procesa (djeca, roditelji, kolege, ostali) te stvaranje uvjeta za kvalitetne interakcije na svim razinama (učenik–učenik, učenik–odrasli, odrasli međusobno). Ukoliko je taj odnos zadovoljavajući i kvalitetan, osigurava dobro osjećanje (zadovoljstvo) svim čimbenicima u procesu te im pruža osjećaj prihvaćenosti i sigurnosti, ali i uspješnosti u procesu zajedničkoga učenja i napredovanja.

Pred suvremene učitelje postavljaju se mnogi zahtjevi i očekivanja užega i širega društvenoga okruženja te njega osobno. Očekuje se naime, da promišlja o sebi i svom pozivu te postavlja dugoročne ciljeve svoga pedagoškoga djelovanja; da bude informiran o tome kako učenici misle, osjećaju i djeluju; da posjeduje vještine koje povećavaju zadovoljstvo i djelotvornost učiteljskog poziva te da posjeduje znanja i vještine koje mogu razviti učenikovo samopoštovanje i sigurnost. Bolje rečeno, od pedagoški kompetentnoga učitelja očekuje se da stalno samoprocjenjuje sebe i svoje pedagoško djelovanje, „locira“ eventualne nedostatke i djeluje u smjeru unaprjeđivanja sebe i svoje odgojno-obrazovne prakse. Međutim, svakodnevna praksa pokazuje nam, a znanstvena istraživanja to potvrđuju, kako ima pojedinaca koji ne posjeduju osobna i profesionalna obilježja kakva se očekuju od kompetentnoga učitelja. Sama činjenica da je netko tijekom formalne naobrazbe stekao zvanje učitelja nije garancija ispunjenja očekivanja pa je nužno jačati učiteljsku pedagošku kompetentnost i nakon završetka formalnoga obrazovanja. Odnosno, učiteljima je potrebno nuditi takve programe permanentnoga stručnoga osposobljavanja koji će podizati razinu njihove pedagoške kompetentnosti u segmentima za koje oni sami, ali i „značajni drugi“ (Welk, 1999.) pored njih, procijenjuju nedostatno kvalitetnima. Kako bi programi pedagoškoga obrazovanja učitelja bili djelotvorni u svojoj primjeni nužno je istražiti pedagošku (ne)kompetenciju, utvrditi njene sastavnice, locirati „kritične točke“ i njima usmjeriti ciljane programe permanentnoga stručnoga usavršavanja učitelja-ica.

U cilju istraživanja učiteljske pedagoške (ne)kompetentnosti poduzeto je istraživanje za čije se rezultate vjeruje kako će pridonijeti razumijevanju pedagoške kompetentnosti te ukazati na «kritične točke» koje bi trebale biti

polazište za izradu programa namijenjenih učiteljima s ciljem jačanja njihove pedagoške kompetentnosti.

## **PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA**

Mnogi autori naglašavaju važnost posjedovanja pedagoške kompetentnosti posebice, kod odgajatelja, učitelja, roditelja, dakle, svih onih koji su u neposrednom kontaktu s djecom/učenicima te formalno ili neformalno sudjeluju u njihovu odgoju i obrazovanju. Zahtjevnoj odgajateljskoj/učiteljskoj obvezi mogu udovoljiti samo oni koji posjeduju visoku razinu pedagoške kompetentnosti te oni koji sustavno evaluiraju sebe, svoja ponašanja i svoju pedagošku praksu. Oni (odgajatelji/učitelji/roditelji) koji u svom odgojno-obrazovnom djelovanju ne polučuju željene rezultate te pri tome ugrožavaju odnose s djecom/učenicima vrlo vjerojatno imaju smanjeni doživljaj pedagoške kompetencije i općenito osjećaj nezadovoljstva, što se onda povratnom svezom negativno odražava na cjelokupni odgojno-obrazovni proces, vrlo vjerojatno osjećaju potrebu za dodatnim programima osposobljavanja koji bi im pomogli premostiti uočene manjkavosti.

Kako bi se učiteljima pomoglo u obnašanju učiteljske zadaće i to poglavito putem ciljanih programa namijenjenih podizanju razine njihove pedagoške kompetentnosti, nužno je istražiti i odrediti prostor njihove pedagoške kompetentnosti, tj. utvrditi strukturu prostora pedagoške kompetentnosti učitelja. Na temelju navedenog uopćenog cilja postavljeni su zadatci istraživanja kojima se htjelo utvrditi latentnu strukturu pedagoške kompetentnosti učitelja te time osigurati stvarne dokaze o istraživanom prostoru.

## **POSTUPAK ISTRAŽIVANJA**

S obzirom na opći cilj i zadaće istraživanja postavljena je hipoteza prema kojoj struktura pedagoške kompetentnosti učitelja ne predstavlja jedinstveni prostor prema samoprocjeni učitelja.

Kako se istraživanjem željela utvrditi kompetentnost učitelja na temelju njihove samoprocjene uzet je uzorak ispitanika učitelja razredne i predmetne nastave iz 45 osnovnih škola Splitsko-dalmatinske županije (šest učitelja iz svake škole). Škole su odabrane po kriteriju polaznika programa doškolovanja učitelja organiziranoga na Filozofskom fakultetu u Splitu. Tako je formiran uzorak od 260 ispitanika, a struktura uzorka vidljiva je u tablici 1.

Za potrebe istraživanja konstruiran je upitnik „Samoprocjena kompetentnosti za učiteljsku ulogu“ (SAKOUČU), sastavljen od 4 nezavisne varijable (Tablica 1) i 29 varijabli samoprocjene kompetentnosti za učiteljsku ulogu. Svakoj varijabli/tvrđnji iz upitnika pridružena je ljestvica procjene

Likertovog tipa od 5 stupnjeva: 1. potpuno točno, 2. uglavnom točno, 3. nisam siguran/na, 4. djelomično točno, 5. potpuno netočno.

Tablica 1: Struktura uzorka

UČITELJ		SPOL		STAŽ (god.)		RADI U ODJELU		RADI U ŠKOLI			
razredne nastave	131	M	58	< 10	68	čistom	237	central- noj	201	grad- skoj	181
predmetne nastave	129	Ž	202	11 – 20	85	kombi- niranom	23	područ- noj	59	seo- skoj	79
				> 21	107						
Σ	260	-	260	-	260	-	260	-	260	-	260

Istraživanje je provedeno tijekom siječnja 2007. godine. Anketiranje ispitanika, unos i obradu rezultata ankete pomoću računalnoga programskoga paketa SPSS obavile su autorice.

## REZULTATI I INTERPRETACIJA

### Faktorska struktura istraživanog prostora – samoprocjena (metarazina) pedagoške kompetentnosti učitelja-ice

Faktorska struktura samoprocjene (metarazina) istražena je metodom faktorske analize pod komponentnim modelom (Principal Component Analysis), uz primjenu Oblimin normalizacije, a rezultati su prikazani u tablici 2 i predmet su daljnje analize i interpretacije.

U prostoru 29 manifestnih varijabli pedagoške kompetentnosti učitelja ekstrahirano je pet faktora, a uvid u matrice sklopa i strukture omogućio je identifikaciju varijabli koje opisuju ekstrahirane faktore (tablica 2).

Pregledom tablice 2 uočljivo je kako manifestne varijable samoprocjene pedagoške kompetentnosti učitelja, a koje predstavljaju osnovu za prepoznavanje i objašnjavanje latentnih dimenzija kompetentnosti, imaju svoje paralelne projekcije u rasponu od -,34 do ,72 te ortogonalne projekcije od -,42 do ,76. Razvidno je da prvi faktor zauzima četvrtinu (25%) prostora, dok četiri faktora zauzimaju preostale tri četvrtine (4,53 – 9,13).

Na **prvi** faktor najveće paralelne projekcije imaju varijable koje se sadržajem odnose: na doživljaj zadovoljstva u radu s učenicima, na doživljaj kompetentnosti u radu s učenicima i roditeljima te na izvedbi nastave, na osjećaj sigurnosti u učiteljskom nastupu, na stvaranje uvjeta za uspješno zadovoljavanje potreba učenika, na uvjerenost u izbor adekvatnih postupaka i na dobrobit učenika uz preuzimanje potpune odgovornosti za odnos s učenicima, a što sve kod učitelja izaziva zadovoljstvo učiteljskim pozivom. Raspon zasićenja



navedenih varijabli u paralelnoj je projekciji od ,38 do ,72 te u ortogonalnoj projekciji od ,48 do ,76. Ova skupina varijabli definira prvi faktor koji u svojoj pozadini ima: doživljaj kompetentnosti (tvrdnje: 25, 22, 26,14), osjećaj sigurnosti (tvrdnja: 01, 07, 09), kreativnost (tvrdnja: 28), osvješćivanje odgovornosti za kvalitetu odnosa (tvrdnje: 21 i 27) te ukupni osjećaj zadovoljstva (tvrdnja: 24). Imajući u vidu sadržaje i značajnosti predočenih varijabli ovaj je faktor moguće imenovati *faktorom pedagoške kompetentnosti učitelja* (PEDKOMP).

Tablica 2. Rezultati faktorske analize varijabli za procjenu osjećaja kompetentnosti učitelja

REDNI BROJ I NAZIV VARIJABLI KOJE DEFINIRAJU FAKTORE		PROJEKCIJE									
		PAP	ORP	PAP	ORP	PAP	ORP	PAP	ORP	PAP	ORP
24	Rad s učenicima za mene predstavlja zadovoljstvo.	,72	,76								
25	Osjećam se kompetentan/na u radu s učenicima.	,71	,74								
01	Osjećam se siguran/na kad nastupam kao učitelj.	,67	,70								
29	Učiteljski poziv u potpunosti me zadovoljava.	,66	,68								
27	Odgojne postupke prilagođujem potrebama pojedinih učenika.	,63	,67								
22	Osjećam se kompetentan/na u izvedbi nastave.	,62	,66								
28	Stvaram uvjete u kojima učenici mogu zadovoljiti svoje potrebe.	,60	,62								
26	Osjećam se kompetentan/na u radu s roditeljima.	,60	,59								
07	Uvjeren/a sam da dobro postupam sa svojim učenicima.	,52	,55								
09	Uvjeren/na sam da su svi moji postupci za dobro mojih učenika.	,51	,53								
14	Dostatno sam kompetentan/na za rad s učenicima.	,42	,53								
21	Potpuno sam odgovoran/na za odnos s učenicima.	,38	,48								
11	U rješavanju disciplinskih problema u razredu osjećam nesigurnost.			,72	,75						
08	Uvijek mislim da sam mogao/la drugačije postupiti.			,66	,65						
20	Sumnjam u ispravnost svojih odgojnih postupaka.			,58	,62						
03	Moji učenici imaju bolji odnos s drugim učiteljima nego sa mnom.			,49	,53						
05	Probleme s učenicima ostavljam da			,48	,53						

	rješavaju drugi učitelji i stručna služba.									
15	Rad u razredu za mene predstavlja teret.			,42	,51					
17	Pored obitelji, vršnjaka i medija moj utjecaj na učenike je zanemariv.					,71	,76			
18	Nisam siguran/na da mogu utjecati na moje učenike.					,70	,75			
16	Što god činim, ponašanja mojih učenika su ista.					,59	,64			
23	Moj odgojni utjecaj na učenike je presudan.					-,51	-,53			
12	Pogađa me kad vidim da sam pogriješio/la prema svojim učenicima.							-,85	-,84	
13	Pitam se kako će moje pojedino ponašanje utjecati na odnos mene i učenika.							-,83	-,84	
06	Tijekom studija nedostajalo mi je informacija o odgoju.									,66 ,65
02	Da sam imala bolje pedagoško obrazovanje, bolje bih postupio/la u radu.									,65 ,65
10	Tijekom studija dobio/la sam dostatno metodičkih znanja.									-,55 -,58
19	Za ispravan odnos prema učenicima potrebno mi je više znanja.									,53 ,55
04	Po instinktu znam što je učenicima potrebno.									-,34 -,42
	<b>FAKTOR</b>	1. Faktor pedagoške kompetentnosti učitelja PEDKOMP	2. Faktor pedagoške nekompetentnosti učitelja PEDNEKOM	3. Faktor sumnje u odgojni utjecaj na učenike SUMODGUT	4. Faktor nezainteresiranosti za kvalitetu odnosa NEZKVALO	5. Faktor neznanja kao posljedica obrazovanja NEZFOROB				
	varijanca faktora	7,34	2,65	1,90	1,51	1,31				
	% varijance	25,26	9,13	6,56	5,20	4,53				

**Drugi** faktor definira šest varijabli pozitivnoga predznaka koje se odnose: na nesigurnost u rješavanju disciplinskih problema i sumnja u izbor odgojnih postupaka, na prepuštanje drugima rješavanja problema, na svjesnost o nedostatno kvalitetnom odnosu s učenicima što za posljedicu ima učiteljski doživljaj tereta rada u razredu. Pozadina je ovih varijabli: nesigurnost (tvrdnja: 11), sumnja (tvrdnje: 08 i 20), nekvalitetan odnos (03 i 05) što, kao rezultat ima ukupan doživljaj tereta učiteljskoga poziva (tvrdnja: 15). Paralelne su projekcije ovih varijabli od ,42 do ,72, a ortogonalne projekcije od ,51 do ,75. Analizirajući

sadržaj varijabli koje definiraju drugi faktor vidljivo je kako one opisuju prostor pedagoške nekompetentnosti učitelja, stoga je ovaj faktor moguće imenovati **faktorom pedagoške nekompetentnosti učitelja** (PEDNEKOM).

Treći faktor definiraju četiri varijable, od toga tri pozitivnoga i jedna varijabla negativnoga predznaka, koje se odnose: na učiteljski utjecaj na učenike te njihova ponašanja kao odgovor na učiteljsko djelovanje. Pozadina ovih varijabli je nesigurnost učitelja-ica u utjecaj na učenike i/ili uvjerenost u zanemarivost tog utjecaja (tvrdnje: 17, 18, 23) te ponašanje učenika kao odgovor na učiteljsko djelovanje (tvrdnja: 16). Iako su prve dvije varijable (17 i 18) pozitivno usmjerene, a četvrta varijabla (23) negativno usmjerena, slijedeći sadržaj te usmjerenje ovih varijabli razvidno je da se odnose na nemogućnost utjecaja učitelja na ponašanja djece što potvrđuje treća pozitivno usmjerena varijabla (16), a koja se sadržajno odnosi na učiteljsko djelovanje i odgovore učenika na njih („što god učinim, ponašanja mojih učenika su ista“). Paralelne su projekcije ovih varijabli od  $-,51$  do  $,71$ , a ortogonalne projekcije od  $-,53$  do  $,76$ . Analizirajući sadržaj varijabli koje definiraju treći faktor vidljivo je kako varijable opisuju prostor pedagoškoga utjecaja učitelja na njihove učenike, a kako ga oni procjenjuju nedostatnim, zanemarivim, djelomičnim i sl., a što pokriva prostor pedagoške nekompetentnosti učitelja-ica, stoga je ovaj faktor moguće imenovati **faktorom sumnje u odgojni utjecaj na učenike** (SUMODGUT).

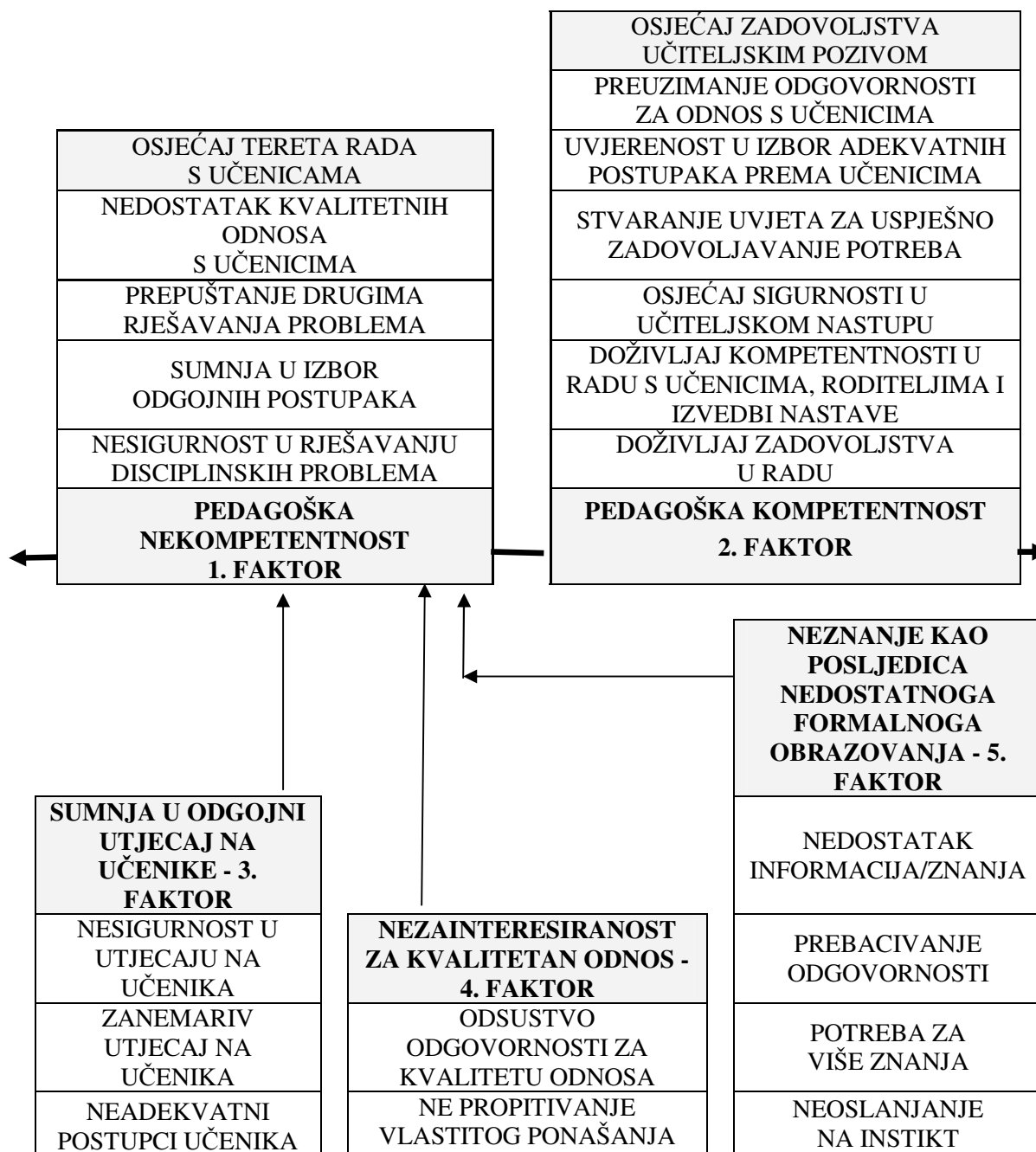
Četvrti faktor definiraju dvije varijable negativnoga predznaka, ali najjačih projekcija, koje se odnose na odnosnu razinu učitelja-ica i njihovih učenika. Pozadina je ovih varijabli odsustvo odgovornosti za kvalitetu odnosa učitelj-učenik, budući učitelje-ice „ne pogađa kad vide da su pogriješili prema svojim učenicima“ (varijabla 12) te se „ne pitaju kako će njihovo ponašanje utjecati na odnos prema učenicima“ (varijabla 13). Paralelne su projekcije ovih varijabli od  $-,83$  do  $-,85$ , a ortogonalne projekcije su iste ( $-,84$ ). Analizirajući sadržaj varijabli koje definiraju četvrti faktor vidljivo je kako varijable opisuju prostor odnosa participanata u odgojno-obrazovnom procesu, a koji se smatra izuzetno značajnim za kvalitetu i rezultat ukupnog odgojno-obrazovnoga procesa. Kako su projekcije ovih varijabli izuzetno visoke, razvidno je da upravo kvaliteta odnosa umnogu utječe na percepciju učiteljske kompetentnosti / nekompetentnosti te da je potrebno tom segmentu posvetiti posebnu pozornost. Budući sadržaj analiziranih varijabli upućuje na izostanak kvalitetnoga odnosa na relaciji učitelj-učenik, stoga je ovaj faktor moguće imenovati **faktorom nezainteresiranosti za kvalitetu odnosa** (NEZAKVALO).

Peti faktor definira pet varijabli, od čega su tri pozitivnoga, a dvije negativnoga predznaka, a odnose se na nedostatak i/ili potrebu za više znanja. Pozadina je ovih varijabli: nedostatak informacija/znanja (tvrdnje: 06 i 10), prebacivanje odgovornosti (tvrdnja: 02), potreba za više znanja (tvrdnja: 19) te neoslanjanje na instinkt u prepoznavanju učeničkih potreba (tvrdnja 04). Paralelne su projekcije ovih varijabli od  $-,34$  do  $,66$ , a ortogonalne projekcije od

-,42 do ,65. Analizirajući sadržaj varijabli koje definiraju peti faktor vidljivo je kako je riječ o varijablama koje opisuju prostor znanja kao temeljne odrednice pedagoške kompetentnosti učitelja, odnosno njegovo odsuće, stoga je ovaj faktor moguće imenovati *faktorom neznanja kao posljedice nedostatnoga formalnoga obrazovanja* (NEZFOROB).

Faktorskom analizom prostora samoprocjene pedagoške kompetentnosti učitelja (metarazina) ekstrahirano je pet faktora čije su strukture shematski prikazane slikom 2. Pregledom sadržaja dobivenih faktora razvidno je da su prva dva faktora „čista“ i jasno definirana, a odnose se na prostor pedagoške (ne)kompetentnosti učitelja. Međutim, treći, četvrti i peti faktor koji se sadržajno odnose na učiteljsku: sumnju u odgojni utjecaj, nezainteresiranost za kvalitetu odnosa te učiteljsko neznanje kao posljedicu nedostatnoga formalnoga obrazovanja moguće je također svrstati u drugi faktor odnosno, faktor pedagoške nekompetentnosti, budući da su sumnja, nezainteresiranost i neznanje temeljne odrednice nekompetentnosti.

Pregledom shematski prikazane strukture ekstrahiranih faktora (slika 2) razvidno je koje su sastavnice pedagoške (ne)kompetentnosti učitelja te kakav je ukupni doživljaj učitelja-ica kada su svjesni svoje pedagoške kompetentnosti odnosno nekompetentnosti. Učitelj-ica koja/koji sebe percipira pedagoški kompetentnim-om osobom ima **osjećaj zadovoljstva učiteljskim pozivom** te je vrlo vjerojatno kako će to zadovoljstvo prenositi i na svoje učenike te stvarati ozračje prihvaćanja, razumijevanja, dijaloga itd., ali i razredno/školsko okruženje u kojem će svi čimbenici uspješno zadovoljavati svoje potrebe te razvijati kulturu organizacije koja uči te će birati adekvatne postupke prema učenicima kako bi stalno unaprjeđivao svoj odnos s njima. Ujedno, pedagoški kompetentan učitelj ima osjećaj sigurnosti u učiteljskom nastupu te doživljaj zadovoljstva i kompetentnosti u različitim područjima rada kako s učenicima, tako i roditeljima te izvedbi nastave. Razvidno je kako upravo sigurnost u svim aspektima pedagoškoga djelovanja učitelja stvara ukupni osjećaj njihove pedagoške kompetentnosti. S druge strane, sastavnice pedagoške nekompetentnosti učitelja odnose se na nesigurnost u rješavanju disciplinskih problema, sumnju u izbor odgojnih postupaka, prepuštanje drugima rješavanje problema, nepostojanje kvalitetnih odnosa s učenicima što, kao posljedicu ima **osjećaj tereta rada s učenicima**. Ovim „elementima“ pedagoške nekompetentnosti moguće je priključiti i neznanje kao posljedicu nedostatnoga formalnoga obrazovanja (u nekim područjima kao što su primjerice komunikacija, odnosi, partnerstvo i sl.), sumnja u odgojni utjecaj na učenike te nezainteresiranost za kvalitetnije odnose. Dakle, upravo su ovo područja prema kojima je nužno usmjeriti ciljne programe permanentnoga stručnoga usavršavanja učitelja. Posebice, značajnim čini se upravo aspekt odnosa (shvaćen u najširem smislu), odnosno, osvješćivanje njihove kvalitete i važnosti u odgojnom smislu kao preduvjeta za kvalitetno ostvarivanje obrazovnih zadaća.



Slika 2. Shematska struktura ekstrahiranih faktora

Uvidom u matricu korelacija među ekstrahiranim faktorima (tablica 3) razvidno je kako je faktor pedagoške kompetentnosti (prvi faktor) u negativnoj korelaciji s drugim faktorom odnosno, pedagoškom nekompetentnosti učitelja (-,193) što nam ukazuje na činjenicu da je prostor pedagoške (ne)kompetentnosti shvaćen kao kontinuum sačinjen od dva odvojena prostora i to pedagoške kompetentnosti i pedagoške nekompetentnosti.

Tablica 3: Matrica korelacija među faktorima

NAZIV FAKTOR	1	2	3	4	5
1. Faktor pedagoške kompetentnosti učitelja-ica (PEDKOMPUČ)	1,00	-,193	-,176	-,281	-,283
2. Faktor pedagoške nekompetentnosti učitelja-ica (PEDNEKOMUČ)	-,193	1,00	,108	-,003	,163
3. Faktor sumnje u odgojni utjecaj na učenike (SUMODGUTJ)	-,176	,108	1,00	,088	,107
4. Faktor nezainteresiranosti za kvalitetu odnosa (NEZAKVALOD)	-,281	-,003	,088	1,00	,084
5. Faktor neznanja kao posljedice nedostatnoga formalnoga obrazovanja (NEZFOROB)	-,283	,163	,107	,084	1,00

Neznatno manja i negativno usmjerena korelacija uočljiva je i između prvoga faktora (pedagoška kompetentnost učitelja) i trećega faktora (faktor sumnje u odgojni utjecaj na učenike) što je također očekivano budući da pedagoška kompetencija pretpostavlja sigurnost u odgojnom djelovanju, odnosno, uvjerenost u odgojni utjecaj na učenike. Međutim, upravo niska i negativna interkorelacija ovih dvaju faktora (-,176) upućuje na to da je povremena sumnja potrebna i poželjna kao poticaj za razmišljanje, preispitivanje i unapređivanje svakodnevne prakse, odnosno, preispitivanje stvarnoga utjecaja učitelja na svoje učenike.

Negativna i nešto značajnija interkorelacija (-,281) od prethodne ustanovljena je između prvoga faktora (pedagoška kompetencija) i četvrtoga faktora (nezainteresiranost za kvalitetu odnosa učitelja i učenika). Naime, za očekivati je da pedagoški kompetentan učitelj-ica gradi i unaprjeđuje odnose sa svojim učenicima znajući kako će upravo preko kvalitetnoga odnosa s njima, uspješno ostvariti svoje odgojne i obrazovne ciljeve. Moguće je da pojedini učitelji-ce pod pojmom „pedagoška kompetencija“ misle isključivo na obrazovnu komponentu, a zanemaruju odgojnu, tj. odnosnu razinu pa ne promišljaju dostatno o mogućim pogrešnim postupcima prema učenicima i što je još pogubnije „ne pitaju se kako će njihovi pojedini postupci utjecati na odnos s učenikom“. Ovakva ponašanja učitelja-ica rezultiraju općom percepcijom škole kao isključivo obrazovne institucije, ali i sve većim nezadovoljstvom učenika i doživljajem prisile od škole, prema čemu sve intenzivnije izražavaju svoj otpor.

Najveća i negativno usmjerena korelacija (-,283) postignuta je između prvoga faktora (pedagoška kompetencija) i petoga faktora (neznanje kao posljedica formalnoga obrazovanja) što je razumljivo i očekivano budući da je jedna od temeljnih odrednica pedagoške kompetentnosti upravo znanje i posjedovanje informacija te preuzimanje odgovornosti za unapređivanje svog znanja, ako je praksa pokazala da je ono stečeno formalnim obrazovanjem nedostatno.

Pregledom tablice 3 ustanovljene su male i pozitivne interkorelacije ( $,108$ ,  $,088$  i  $,084$ ) između drugog faktora (pedagoška nekompetentnost) te trećeg, četvrtog i petog faktora (sumnja u odgojni utjecaj, nezainteresiranost za kvalitetu odnosa i neznanje kao posljedica formalnoga obrazovanja) što je razumljivo budući da, upravo ovi elementi: sumnja, nekvaliteta odnosa i neznanje čine sastavnice pedagoške nekompetentnosti učitelja. Dakle, shvatimo li pedagošku kompetentnost kao kontinuum od nekompetentnosti do kompetentnosti onda su na jednoj strani tog kontinuuma sve dimenzije koje čine učiteljsku nekompetentnost, a na drugoj, zasebnoj i potpuno odvojenoj sve dimenzije koje čine učiteljsku kompetentnost.

Pregledom dobivenih rezultata te nakon provedene analize i diskusije moguće je prihvatiti hipotezu koja pretpostavlja kako struktura pedagoške kompetentnosti učitelja-ica ne predstavlja jedinstven prostor prema samoprocjeni učitelja.

## ZAKLJUČAK

Pitanje pedagoške kompetentnosti učitelja trajna je preokupacija znanstvene i stručne javnosti, ali i učenika i njihovih roditelja osobno motiviranih da odgojno-obrazovni proces protječe u humanom okruženju i ozračju te u prijateljskim i suradničkim odnosima. Pretpostavka za osiguravanje takvih uvjeta je pedagoška kompetencija učitelja koja se u procesu cjeloživotnoga obrazovanja trajno nadograđuje i usavršava. No, činjenica je da odgojno-obrazovna praksa bilježi i primjere nedostatno pedagoški kompetentnih učitelja te je obveza pozvanih (fakulteti koji obrazuju učitelje svih profila, MZOŠ, Agencija za odgoj i obrazovanje i sl.) planirati, kreirati, provoditi i evaluirati programe permanentnoga stručnoga usavršavanja učitelja s ciljem podizanja razine njihove pedagoške kompetentnosti. Kako bi bilo moguće izraditi primjerene programe koji bi na optimalan način odgovarali stvarnim potrebama suvremenih učitelja nužno je istražiti pedagošku kompetenciju te locirati „kritične točke“ prema kojima je potrebno usmjeriti programe obrazovanja i osposobljavanja učitelja-ica.

Upravo s tim ciljem provedeno je prezentirano istraživanje koje je pokazalo kako je pedagošku kompetenciju učitelja-ica moguće shvaćati kao kontinuum od pedagoške kompetencije do pedagoške nekompetencije. Sastavnice su pedagoške **kompetentnosti** učitelja: doživljaj kompetentnosti u radu s učenicima, roditeljima i izvedbi nastave, osjećaj sigurnosti u učiteljskom nastupu, spremnost za stvaranje uvjeta pogodnih za uspješno zadovoljavanje potreba učenika, uvjerenost u izbor adekvatnih postupaka prema učenicima što, kao rezultat dovodi do osjećaja zadovoljstva učiteljskim pozivom.

Temeljne su sastavnice pedagoške **nekompetentnosti** učitelja: nesigurnost u rješavanju disciplinskih problema, sumnja u izbor odgojnih postupaka,

nerješavanje problema, izostanak kvalitetnih odnosa s učenicima, što rezultira osjećajem tereta u radu s učenicima. Neznanje, prebacivanje odgovornosti, neoslanjanje na instinkt, sumnja u odgojni utjecaj na učenike, izbor neadekvatnih postupaka prema učenicima te nezainteresiranost i odsuće odgovornosti za kvalitetniji odnos s učenicima te posebice ne propitivanje vlastitoga ponašanja u odnosu na učenike dodatno „opterećuju“ pedagošku kompetenciju učitelja. Sve navedeno čini „kritične točke“ pedagoške kompetentnosti, stoga se upravo na njih potrebno usmjeriti u planiranju, kreiranju i provedbi programa permanentnoga stručnoga usavršavanja učitelja.

Vrlo je vjerojatno da će uspješnost programa namijenjenih podizanju razine pedagoške kompetencije učitelja-ica u velikoj mjeri ovisiti upravo o tome koliko ti programi polaze od lociranih „kritičnih točaka“ te koliko su usmjereni na osobno i profesionalno „jačanje“ učitelja. Osnovni cilj tih programa trebao bi biti stjecanje posebnih znanja i vještina u području građenja i održavanja kvalitetnih odnosa i kvalitetne komunikacije s učenicima, osvješćivanje i preuzimanje odgovornosti za kvalitetu tih odnosa, konstruktivno suočavanje s problemima te posebice, osposobljavanje učitelja-ice za trajnu i kvalitetnu samoprocjenu svoga pedagoškoga i osobnoga djelovanja.

## LITERATURA

- Bezinović, P. (1993.), Samopoštovanje i percepcija osobne kompetentnosti. Godišnjak zavoda za psihologiju (prosinac), Rijeka
- Chivers, G. (1996.), Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20 (5), 20.-31.
- Cheetham, G; Chivers, G. (1996.), Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training* 20/5 (1996) 20-30. MCB University Press
- Coldron, J., Smith, R. (1999.), Active location in teacher's construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (6), 711. – 726.
- Katz, L. G., McClellan, D.E. (1999.), Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije. Zagreb: Educa
- Ljubetić, M., Arbunić, A., Kovačević, S. (2007.), Osobine učitelja – studentsko iskustvo. U: Zbornik radova Osmi dani Mate Demarina, Kadum, V. (ur.), Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja
- Masterpasqua, F. (1991.), A Competence Paradigm for Psychological Practice. American Psychological Association Inc. *American Psychologist*, 44, 1366.-1371.
- Mijatović, A. (2000.), Leskikon temeljnih pedagoških pojmova. Zagreb: Edip
- Milanović, M., Stričević, I., Maleš, D., Sekulić-Majurec, A. (2000.), Skrb za dijete i poticanje ranog razvoja djeteta u Republici Hrvatskoj. Zagreb, UNICEF-Ured za Hrvatsku i Ministarstvo prosvjete i športa RH, Targa, str 123
- Moriarty, M. L., Fine, M. J. (2001.), Educating Parents to be Advocates for their Children.



- In: Fine, M. J. & Lee, S. W. (Eds.) *Handbook of Diversity in Parent Education*.  
Accademic Press
- Powell, D. R. (1994.), *Families and Early Childhood Programs*. Washington, D.C. (third print) N.A.E.Y.C.
- Slunjski, E., Šagud, M., Brajša-Žganac, A. (2006.), *Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči*. *Pedagogijska istraživanja* 3 (1), 45.-58.
- Senge, P. M. (2003.), *Peta disciplina - principi i praksa učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga
- Smyth, J.(1995.), *Critical Discourses on the Teacher Development*. London: Cassell
- Walsh, F. (Ed.) (1993.), *Normal family processes*. New York, Guilford
- Waters, D.B., Lawrence, C. E. (1993.), *Competence, courage, and change – An Approach to Family Therapy*. New York, W.W. Norton & Co.
- Welk, G.J. (1999.) *The Youth Pshysical Activity Promotion model: A Conceptual Bridge*  
*Between Theory and Practice*. *Quest*, 51, str. 5.-23.

### **'CRITICAL POINTS' OF TEACHERS' PEDAGOGICAL COMPETENCE**

**Abstract:** The issue of pedagogical competence is at the centre of attention of researchers and experts in social sciences because of its great importance for the quality of the education process. A pedagogically competent teacher is expected to have special knowledge and skills, but also personal traits to become a positive role model for his/her pupils, and an authority whose example they will follow voluntarily. In order to investigate the elements of pedagogical competence and incompetence of teachers, we have conducted research including 260 male and female teachers from primary schools in Splitsko-dalmatinska county. The research results indicated that the pedagogical compoetence of teachers should be viewed as a continuum ranging from incompetence (the elements of which are doubt, insecurity, ignorance, dissatisfactory relationships, the sense of being burdened by the teaching profession, etc.), to competence in all aspects of pedagogical activity, security, choice of adequate methods, etc., all of which results in the sense of satisfaction with being a teacher. The results obtained, especially the ones concerning pedagogical incompetence, are the starting point for the operationalization of the programme of permanent professional development of teachers, especially aimed at increasing the level of their pedagogical competence.

**Key words:** pedagogical competence, permantent professional development, (in)competence.

**Autor:** dr. sc. Vesna Kostović - Vranješ, Filozofski fakultet u Splitu, Prirodoslovno matematički fakultet u Splitu,

dr. sc. Maja Ljubetić, Filozofski fakultet u Splitu

**Review:** Život i škola, br. 20 (2/2008.), god. 56, str. od 147 do 162.

**Title:** „Kritične točke“ pedagoške kompetencije učitelja

**Categorisation:** prethodno priopćenje

**Received on:** 14. listopada 2008.

**UDC:** 371.132

371.14

**Number of sign (with spaces) and pages:**  $36.179 (: 1800) = 20,099 (: 16) = 1,256$

**Vilmica Kapac**

## **ZNANJA I STAVOVI NASTAVNIKA O ŠKOLSKOM OCJENJIVANJU**

**Sažetak:** Danas u školi prevladava način rada „ispredaj-ispitaj-ocijeni“, a ocjena je jedan od glavnih pokazatelja učenikove uspješnosti. Od škole se očekuje da učenike nauči učiti i pripremi ih za cjeloživotno učenje. Ovo je, kao i činjenica da u školi u kojoj smo proveli istraživanje rade uglavnom nastavnici s nekoliko godina iskustva ili čak kao potpuni početnici bez stručnoga ispita, nametnulo potrebu ispitivanja nastavnikovih znanja i stavova o školskom ocjenjivanju. Ispitivanje je pokazalo da su nastavnička znanja o školskom ocjenjivanju kao i njihovi stavovi nedostatni te da su im potrebna nova znanja s područja školske dokimologije.

**Ključne riječi:** škola, nastavnici, školsko ocjenjivanje.

### **UVOD I PROBLEM**

Ispitivanje i ocjenjivanje znanja učenika je nerazlučiv dio odgojno-obrazovnoga procesa i aktivnost koju nastavnici primjenjuju gotovo svakodnevno. Školsko je ispitivanje znanja „postupak u kojemu se pitanjima (podražajima), upućenim subjektu (učniku), izazivaju reakcije znanja (odgovori). U pitanjima su sadržani zahtjevi učeniku da određena znanja, koja je prije toga stjecao, očituje u odgovorima“ (Grgin, 1999.). Ono može biti usmeno, pismeno, slikovno ili grafičko, a od učenika zahtijeva poznavanje užih ili širih sadržaja njegova prethodna učenja. Učenik želi udovoljiti svim zahtjevima ispitivanja pa će mu u skladu s tim biti i pitanjima provocirana reakcija (usmena, pismena ili u kombinaciji, izražena pokretima i radnjama). Vrijednost učenikova odgovora prosuđuje se ocjenjivanjem i tako se posredno mjere njegova znanja. „To pak znači da nastavnici na školskim ispitima, zapravo procjenjuju učenikove odgovore jer pretpostavljaju da su oni u cijelosti određeni veličinom (razvijenošću) prave online, tj. učeničkih znanja koja nastoje posredno izmjeriti uporabom ljestvice ocjena“ (Grgin, 1999.).

Školska ocjena ima dijagnostičku, prognostičku i motivacijsku funkciju. Njena je svrha „osigurati nastavnicima povratne informacije o učeničkom napretku, učenicima osigurati pedagoške povratne informacije, motivirati učenike, osigurati evidenciju napretka, iskazati dosadašnja postignuća, ocijeniti učeničku spremnost za buduće učenje“ (Matijević, 2004.). Dakle, krajnji su korisnici ocjene učenici, nastavnici, roditelji, ravnatelji, poslodavci i društvo u cjelini.

Svakim danom svjedoci smo sve većeg nezadovoljstva učenika i roditelja postojećim sustavom ocjenjivanja znanja. Nastavnici također osjećaju veliki pritisak i opterećenje u situacijama kada moraju procijeniti znanje svojih učenika i ocijeniti ih. Često sumnjaju u svoje procjene, ponekad ih i odgađaju. Pored toga, suvremena škola, koja ima zadatak pripremiti učenike za cjeloživotno učenje, traženje informacija, pomagati im da razviju socijalne vještine, stvaraju vlastite stavove itd., nužno mora napustiti tradicionalni način ocjenjivanja.

## METODA

Provedeno je anketno istraživanje kojemu je cilj bio ispitati stavove i znanja nastavnika o školskom ocjenjivanju znanja. Za tu priliku posebno je konstruiran upitnik koji se sastoji od tri dijela: opći podatci, znanja o školskom ocjenjivanju znanja i stavovi o školskom ocjenjivanju znanja. Upitnik je bio primijenjen anonimno bez posebne najave i uvoda u smislu iznošenja dokimoloških spoznaja. Upitnik je popunilo 26 nastavnika u jednoj srednjoj školi.

Čestice upitnika analizirane su kroz frekvencije odgovora.

## REZULTATI I INTERPRETACIJA

Od ukupnog broja ispitanika koji su popunili upitnik čak 65,4% ima radnoga staža do 5 godina, 23,1 % ispitanika ima 6 – 10 godina staža, a samo 11,4% ima više od 11 godina radnog staža. Većina je spoznaje iz školske dokimologije stekla u dodiplomskom obrazovanju (38,5%), a nešto manje u okviru pripravničkoga staža (34,6%). Zanimljivo je da je 7,7% ispitanika izjavilo da se do sada nije susrelo s ovom vrstom spoznaje, a većina njih smatra da ima zadovoljavajuća znanja o školskom ocjenjivanju, ne osjeća poteškoće u svakodnevnome radu u području ocjenjivanja, ali unatoč tome ulogu ocjenjivača u kojoj se nastavnici nalaze procjenjuje više odbojnom nego privlačnom.

Dio upitnika, koji se odnosi na znanja i stavove, u cijelosti je prikazan uz distribuciju dobivenih odgovora.

### Znanja o školskom ocjenjivanju znanja

1. Na prazna mjesta u sljedećoj rečenici upišite riječ «subjektivno» ili «objektivno» kako bi tvrdnja bila točna:

*Uobičajenim ispitivanjem (usmenim ili pisanim) znanje se ispituje*

subjektivno<sup>1</sup>

61,5 %

---

<sup>1</sup> U dijelu upitnika koji se odnosi na ispitivanje znanja zatamnjene su točni odgovori.

*i ocjenjuje subjektivno.* 53,8 %  
*Nizovima zadataka objektivnoga tipa znanje se ispituje subjektivno* 23,1 %  
*a ocjenjuje objektivno.* 73,1 %

2. Ocjene predmeta koji su u školskim imenicima *prostorno* bliski – sličnije su nego ocjene predmeta koji su udaljeni (iako *sadržajno* predmeti ne moraju biti bliski)

**TOČNO** 26,9 %  
**NETOČNO** 73,1 %

3. Učestalo ispitivanje pozitivno djeluje na:

- a) **učenike koji su emocionalno otporni i stabilne ličnosti** 80,8 %
- b) emocionalno manje otporne i anksioznije učenike 3,8 %
- c) sve učenike 15,4 %

4. Točnost i objektivnost školskoga ocjenjivanja značajno bi se povećala kada bi se ljestvica školskih ocjena od 1-5:

- a) povećala uvođenjem međustupnjeva, na primjer:  
-2, +2, -3, +3, -4, +4 30,8 %
- b) **smanjila na samo tri kategorije: "loše", "dobro", "odlično"** 23,1 %
- c) ne bi bilo promjene u točnosti i objektivnosti niti kod smanjenja niti kod povećanja ljestvice 46,2 %

5. Kad nastavnik da jednu od krajnjih ocjena (nedovoljan i odličan), barem može biti siguran da je pri procjenjivanju tih znanja učenika manje pogriješio nego procjenjujući znanja učenika koja je ocijenio međuocjenama (dovoljan, dobar i vrlo dobar).

**TOČNO** 65,4 %  
**NETOČNO** 34,6 %

6. Ocjena 4 (vrlo dobar) znači da onaj tko je dobije zna dvaput više od onoga s ocjenom 2 (dovoljan)

**TOČNO** 0 %  
**NETOČNO** 100 %

7. Koja je funkcija školske ocjene u srednjoj školi važnija:

- a) dijagnostička, kada ocjena određuje koliko netko zna 61,5 %

- b) prognostička, kada ocjena prognozira hoće li učenik uspjeti u višoj školi ili na radnom mjestu. 38,5 %

8. Istraživanja pokazuju da ocjene iz različitih školskih predmeta u osnovi imaju isti predmet mjerenja. Tako se pokazalo da nastavnici različitih nastavnih predmeta postižu oko 60% slaganja kod ocjenjivanja istoga učenika u njegovom uspjehu kod prividno različitih školskih predmeta. To istraživače upućuje na zaključak da nastavnicima specifična znanja učenika iz različitih predmeta nisu dovoljna osnova za donošenje ocjena. Tako oni školskim ocjenjivanjem kod učenika u biti najtočnije "izmjerne" i zbog toga podjednako ocijene:

- a) marljivost učenika 19,2 %  
b) emocionalnu otpornost učenika (na stresnu situaciju) 3,8 %  
c) **prilagođenost učenika postojećem školskom sustavu** 46,2 %  
d) učenikove verbalne mogućnosti (izražavanja riječima, u govoru i pismu) 30,8 %

9. Proučavanja kojima je bila svrha utvrditi objektivnost, pouzdanost, osjetljivost i valjanost nastavnika kao mjernih instrumenata pri procjenjivanju školskih pisanih zadaća, istaknula su niz činjenica koje dokazuju da su nastavnici:

- a) **slabi mjerni instrumenti** 50 %  
b) zadovoljavajući mjerni instrumenti 50 %  
c) izvrsni mjerni instrumenti 0 %

10. Nastavnici koji žele preciznije procijeniti znanje učenika, pa ljestvicu školskih ocjena uvećavaju proizvoljno određenim međustupnjevima (npr. -3, 3-4, +4), čine da se objektivnost i točnost njihovih ocjena na taj način:

- a) **smanjuje** 19,2 %  
b) povećava 34,6 %  
c) ostaje ista 46,2 %

11. Istraživanja su pokazala da u ocjenjivanju uspjeha učenika u zadacima esej-tipa na ocjenu utječe:

- a) **dužina eseja i urednost** 11,5 %  
b) broj navedenih ključnih pojmova i stručnih izraza 50 %  
c) kvaliteta rukopisa i očekivanja nastavnika 38,5 %

12. Brojevi od 1 do 5 na ljestvici školskih ocjena samo zamjenjuju nazive dogovornih kategorija. Oni ne označavaju kvantitativne vrijednosti. Međutim,

zbrajanje, dijeljenje i izračunavanje aritmetičke sredine ocjena koje je nastavnik dao učeniku u pojedinom nastavnom predmetu potpuno je opravdano.

TOČNO	27,0 %
NETOČNO	73,0 %

13. Operativni cilj je određen operacijama (radnjama) što ih izvodi učenik (ne nastavnik!) i koje se mogu izravno promatrati i mjeriti. U operativnom se cilju točno određuje što, koliko, uz koju toleranciju treba nešto uraditi učenik kako bi se sa sigurnošću moglo OCIJENITI je li taj cilj postignut ili nije. Osobito je važno da glagol kojim započinje opis cilja bude doista operativan. Naime, neki glagoli koji se rabe u određivanju odgojno-obrazovnih ciljeva nisu operativni.

Zaokružite neoperativne glagole:

a) izračunati	15,4 %
b) <b>naučiti</b>	69,2 %
c) <b>razumjeti</b>	69,2 %
d) riješiti	11,6 %
e) prepoznati	19,2 %
f) nabrojiti	15,4 %
g) <b>usvojiti</b>	73,1 %

14. Kod vrjednovanja (evaluacije ili valorizacije) odgojno-obrazovnoga rada nastavnika:

a) oba nastavnika će za objektivno isti rezultat dobiti iste ocjene (nezavisno od uvjeta u kojemu je rezultat postignut)	34,6 %
b) <b>višu će ocjenu za objektivno isti rezultat dobiti nastavnik koji radi u loše opremljenoj seoskoj školi nego onaj u dobro opremljenoj školi u velikom gradu (zavisno od uvjeta u kojemu je rezultat postignut)</b>	65,4 %

15. Metrijski gledano, "prava" ocjena učeničkih znanja na ispitu bi bila prosječna ocjena velikoga broja nezavisnih ocjenjivača (komisije). Istraživanja su pokazala da na ljestvici od 5 ocjena pojedinačna ocjena jednoga nastavnika često odstupa od ocjene komisije u rasponu:

a) <b>za jednu ocjenu u pozitivnom ili negativnom smjeru</b>	69,2 %
b) za dvije ocjene u pozitivnom ili negativnom smjeru	23,1 %
c) uopće ne odstupa	7,7 %

16. Pokazalo se da nastavnici znaju upotrebljavati ocjene ne samo u svrhu ocjenjivanja znanja već radi korekcije neprikladnih pubertetskih ponašanja učenika u školi. Tako je nađeno da iz tog razloga neopravdano strogo ocjenjuju:

a) ženski ocjenjivači ženske đake	19,2 %
b) muški ocjenjivači muške đake	11,5 %
c) <b>ženski ocjenjivači muške đake</b>	61,5 %
d) <b>muški ocjenjivači ženske đake</b>	7,7 %

17. Način ispravljanja i ocjenjivanja školskih zadataka koji daje najvaljanije rezultate jest:

a) da nastavnik prvo pregleda nekoliko zadataka po znanjima najboljih i najslabijih učenika pa onda pristupi ocjenjivanju	3,8 %
b) <b>da nastavnik prvo pregleda sve zadatke, a potom pristupi njihovom ispravljanju i ocjenjivanju</b>	57,7 %
c) da nastavnik redom pregledava i odmah ispravlja i ocjenjuje učeničke zadatke	38,5 %

### Stavovi o školskom ocjenjivanju znanja

*Na skali od 1 do 8 procijenite u kojoj mjeri se slažete s navedenom tvrdnjom i pojasnite svoj odabir jednom rečenicom.*

uopće se ne slažem							u potpunosti se slažem
1	2	3	4	5	6	7	8

1. "Ocjena zavisi od ocjenjivača više nego od đakova odgovora, tako da je važnije tko ga ispituje nego koliko je njegovo poznavanje predmeta"

1	30,8 %
2	19,2 %
3	11,5 %
4	3,8 %
5	0 %
6	26,9 %
7	0 %
8	7,7 %

2. "Ako si naučio / naučila, nemaš se čega bojati. Boji se onaj tko ne zna."

1	23,1 %
2	7,7 %
3	15,4 %
4	3,8 %



5	7,7 %
6	42,3 %
7	3,8 %
8	3,8 %

3. Pokatkad se na osnovi ocjene može nezasluženo dobiti diploma, ali i izgubiti godina u školovanju, izabrati ili promijeniti profesija. Ocjenom se katkad mogu onemogućiti sposobni, ali i nespremna omogućiti da postanu društvene "štetočine".

1	3,8 %
2	0 %
3	11,5 %
4	7,7 %
5	19,2 %
6	19,2 %
7	3,8 %
8	34,6 %

4. U određenim situacijama potpuno je opravdano davanjem loše ocjene jednom (nediscipliniranom) učeniku uspostaviti disciplinu u cijelom razredu.

1	23,1 %
2	15,4 %
3	11,5 %
4	23,1 %
5	0 %
6	23,1 %
7	7,7 %
8	0 %

5. Uz postojeće promjene u školskom sustavu vezane uz nove ciljeve i metode u obrazovnom procesu trebalo bi se više orijentirati ne samo na brojčano, nego i na analitičko (opisno) ocjenjivanje.

1	7,7 %
2	7,7 %
3	0 %
4	3,8 %
5	0 %
6	26,9 %
7	11,5 %
8	42,3 %

6. Kojom bi ocjenom, prema vašem mišljenju, bilo bolje ocijeniti:

- učenika A. A. za kojeg procjenjujemo da “je naučio sve što se traži, ali od toga neće biti nikakve koristi jer to ne umije primijeniti”,
  - učenika B. B. za kojeg procjenjujemo da “nije baš sve naučio, ali je snalažljiv i kad bude trebalo – snaći će se”.
- |  |        |
|--|--------|
| a) višom ocjenom učenika A. A.             | 15,4 % |
| b) istom ocjenom i jednog i drugog učenika | 38,5 % |
| c) višom ocjenom učenika B. B              | 42,3 % |

7. Neki nastavnici su vrijedni stručnjaci ali istodobno slabi metodičari, ali obrnut odnos ne vrijedi! (Nastavnik jednostavno ne može biti istodobno dobar metodičar, a slab stručnjak.)

1	11,5 %
2	0 %
3	7,7 %
4	15,4 %
5	11,5 %
6	19,2 %
7	7,7 %
8	19,2 %

Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici uglavnom znaju da je školsko ispitivanje koje provode subjektivno, ali nisu svjesni mnogih vlastitih pogrešaka koje im se događaju pri ocjenjivanju. To samo potvrđuje da su nastavnici slabi mjerni instrumenti i stoga kod njih teško nalazimo zahtjeve dobrog ocjenjivanja, tj. objektivnost, pouzdanost, osjetljivost i valjanost. Događa se da lakše daju negativnu ocjenu učeniku koji već ima slabu ili slabe ocjene iz drugih predmeta (heterohalo-efekt) koji su u imeniku prostorno bliski predmetu koji se ispituje. U takvoj situaciji učenik je najčešće oštećen i ocjena je za njega izuzetno frustrirajuća i stresna.

U prilog unaprjeđenja valjanosti školskih ocjena i nastojanja da ocjena bude što manje stresna, ljestvicu od pet ocjena (1-nedovoljan, 2-dovoljan, 3-dobar, 4-vrlo dobar, 5-odličan) trebalo bi svesti na samo tri kvalitetna stupnja (loše, dobro i odlično), ali tako misli manje od četvrtine naših ispitanih nastavnika, iako znaju da se u ocjenjivanju najmanje griješi kad se ocjenjuje jednom od krajnjih ocjena (nedovoljan-loše, odlično).

Zanimljivo je da je pola nastavnika svjesno činjenice da ocjenjivanjem najbolje „izmjeru“ prilagođenost učenika postojećem školskom sustavu te da su oni slabi mjerni instrumenti, a ujedno svi misle da dana duplo veća ocjena jednom učeniku od drugog, znači i duplo veće znanje jednoga od drugoga.

Rezultati pokazuju da i nastavnici misle kako preciznijem ocjenjivanju učeničkih znanja pridonosi što veće razlikovanje učeničkih znanja. U tom se slučaju poseže za smišljanjem i korištenjem skale koja prelazi pet ocjena, a tako

samo dolazi do „pogrješke diferencijacije“. Namjera je što preciznije ocijeniti učenička znanja, a zapravo se izlaže mogućoj pogrješci većoj od četiri ocjene.

Na učenikovo odgovaranje velik utjecaj imaju njegove sposobnosti izražavanja. Njegova rječitost, operiranje govornim simbolima te primjena i razumijevanje jezičnih izraza. „Budući da te sposobnosti nisu isto što i znanja kao i da one u svih učenika nisu jednako razvijene, na ispitu redovito bolje ocjene dobivaju elokventniji učenici koji s lakoćom reproduciraju i jezično oblikuju naučene sadržaje, dok oni koji se inače teško izražavaju i u reprodukciji znanja zapinju, mucaju i sl. dobivaju slabije ocjene“ (Grgin, 1999.). Lošiju ocjenu dobiju i učenici koji se ne izražavaju na način koji očekuje njihov nastavnik. Tako i dužina eseja i urednost utječu na ocjenu, a toga je svjesna samo desetina naših nastavnika.

Ali, svjesni su da nastavnici (nastavnice više od nastavnika i to prema muškim učenicima) često ocjenu koriste i kao disciplinsku mjeru pa tako lošom ocjenom kažnjavaju ponašanja koja škola ne podržava.

Ohrabruje i podatak da nastavnici znaju da bi ocjenjivanje bilo stabilnije kada bi kriterij ocjenjivanja donijeli nakon što pregledaju sve radove i usporede ih u paru, tj. svaku zadaću sa svakom. Takav način ispravljanja i ocjenjivanja je metrijski najbolji, ali zahtijeva puno vremena pa je zato u praksi rijetko korišten. U analizi izraženih stavova nastavnika utvrdili smo da uglavnom ne misle da ocjena zavisi više od ispitivača od ispitanika, nego li o odgovoru učenika, ali su uvjereni u značaj ocjene za život učenika.

Podržavaju korištenje ocjene kao disciplinske mjere, podupiru i analitičko ocjenjivanje i višom ocjenom bi ocijenili sposobnosti učenika u odnosu na njegova znanja.

## ZAKLJUČAK

Ispitivanje pokazuje da se ocjenjivanje u našoj školskoj praksi provodi vrlo nejednako te da nema provjerenoga i ustaljenoga sustava koji bi svim učenicima omogućio jednake uvjete i mjerila ocjenjivanja. Iz toga proizlazi da je nužno raditi na stručnom usavršavanju nastavnika za nove načine praćenja i ocjenjivanja te da im najviše trebaju pedagoško-psihološka i didaktičko-metodička znanja u području školske dokimologije.

## LITERATURA

- Andrilović, V., Čudina-Obradović, M. (1996.), *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga  
Grgin, T. (1999.), *Školsko ocjenjivanje znanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap

Jurić, V. (1993.), „Praćenje i vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa”, U: Priručnik za ravnatelje. Zagreb: Znamen, str. 337.-351.

Matijević, M. (2002.), Ocjenjivanje u osnovnoj školi. Zagreb: Tipex

Mijatović A.; (2002.), Obrazovna revolucija i promjene hrvatskog školstva. Zagreb: Hrvatski zemljopis

Previšić, V. ; (1999.), Škola budućnosti: humana, stvaralača i socijalna zajednica. U: Napredak. br:1., str. 7.-14.

Zaključci sa stručno-znanstvenog skupa Hrvatskog pedagoško-književnog zbora, Lovranu, studeni 2002.

### TEACHERS' KNOWLEDGE AND SKILLS ABOUT ASSESMENT

**Abstract:** The prevailing working method in Croatian schools today is 'teach-test-grade', where the grade is taken to be one of the main indicators of a pupil's success. The school is expected to teach pupils how to learn and prepare them for life-long learning. This fact, as well as the fact that in the school where we conducted research there are many teachers with limited work experience, or complete beginners who have not yet taken the state accreditation exam, indicated the need to evaluate the teachers' knowledge and attitude to grading. The research shows that their attitude and knowledge are limited, and that they need to acquire new findings in the field of school docimology.

**Key words:** school, teachers, assessment.

**Autor:** mr. sc. Vilmica Kapac, SŠ „Pregrada“, Pregrada

**Review:** *Život i škola*, br. 20 (2/2008.), god. 56., str. od 163. do 172.

**Title:** Znanja i stavovi nastavnika o školskom ocjenjivanju

**Categorisation:** prethodno priopćenje

**Received on:** 20. listopada 2008.

**UDC:** 371.12

371.68

**Number of sign (with spaces) and pages:**  $17.359 (: 1800) = 9,643 (: 16) = 0,602$

Goran Livazović

## PEDAGOŠKO RAZVOJNO-SAVJETODAVNA DJELATNOST S ASPEKTA PRIMJENE INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKE TEHNOLOGIJE

**Sažetak:** Sasvim je jasno kako savjetodavna djelatnost u školskoj pedagogiji ima središnju ulogu u postizanju zadovoljavajućih, a ipak optimalnih razina razvoja makro i mikro školskih sustava. Smisao razvojno-savjetodavne djelatnosti leži u interdisciplinarnome pristupu složenim svakodnevnim pitanjima odgojno-obrazovne prakse s ciljem prilagođavanja sastavnica procesa pojedinačnim potrebama učenika, ali i općim potrebama društvene zajednice. Kurikulum mora računati sa zahtjevima, utjecajima i ulogom interesa šire društvene zajednice (države), lokalne zajednice, sudionika odgojno-obrazovnoga procesa, pedagoškoga menadžmenta škole i očekivanja roditelja. Spoznaje menadžmenta ljudskoga potencijala intenzivno iskorištavaju sve djelatnosti, stoga niti školstvo ne može biti izuzetak. Pritom valja voditi brigu o ravnopravnoj i partnerskoj ulozi svih sudionika odgojno-obrazovnoga rada s ciljem kvalitetnoga razvoja.

**Ključne riječi:** obrazovni menadžment, školska klima i ICT, kurikulum utemeljen na vođenju, odgajatelji budućnosti.

### UVOD

Izraženi društveno-ekonomski zahtjevi prema suvremenim školskim sustavima, uže shvaćenima u proizvodnome smislu kao poligonima za integraciju, selekciju i alokaciju budućega radnoga kadra, za posljedicu imaju povećani utjecaj ekonomskih znanosti u određivanju budućih smjerova razvoja školskih institucija, kroz često upitno definirane postupke vrjednovanja i evaluacije uspješnosti. Trendovi «premjeravanja» učenika, učitelja i školskih ustanova za posljedicu imaju usmjeravanje pozornosti sudionika odgojno-obrazovnoga procesa na izlazne, mjerljive ishode učenja koje se stručnom terminologijom određuje i kao kompetencije ili kvalifikacije. Stoga sa stajališta pedagojske znanosti valja postaviti pitanje zašto obrazovna politika (a ne politika obrazovanja) naglasak stavlja isključivo na rezultat učenja i poučavanja, umjesto sveobuhvatne kritičke analize svih sudionika i sastavnica ionako složenoga odgojno-obrazovnoga procesa, čime se zasigurno stječe cjelovitija (znanstvena) perspektiva slabosti i prednosti naše odgojne stvarnosti. Posebno se aktualnim čini suvremeni pedagoški menadžment i razvojno-savjetodavna djelatnost u svjetlu primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) koja omogućava brojne potencijale razvitka školskoga života i lakše prepoznavanje bitnih čimbenika funkcionalne odgojne sfere, koja kroz djelovanje

suvremenih medija ostvaruje nezanemariv utjecaj, a može predstavljati ključnu sastavnicu formiranja ličnosti današnjega mladoga čovjeka i učenika.

## **PREPREKE I RJEŠENJA USPJEŠNE PRIMJENE ICT-a U ODGOJU I OBRAZOVANJU**

Znanost ne polazi od nekritičkoga prihvaćanja prethodno neistraženih istina, stoga primjenu ICT-a valja promatrati kroz prizmu brojnih ( inozemnih) rezultata istraživanja rada učitelja s djecom uporabom različitih tehnoloških pomagala. Tako istraživanje Somekh i Daviesa (1991., prema Kennewell i sur., 2007.) pokazuje kako je uporaba ICT-a u odgoju i obrazovanju britanske djece izazvala nesrazmjer između društvenih očekivanja i službene državne strategije razvoja školstva, koja nije u obzir uzela činjenicu, kako djeca ponajviše u svoje slobodno vrijeme koristeći tehnologiju, razvijaju svoj fond znanja i opseg sposobnosti. Stoga, kao posljedicu ističu kako nije došlo do značajnijih pomaka u pristupu poučavanju i metodama rada učitelja u skladu s potrebama i znanjem učenika. Hrvatska perspektiva osim katastrofalne demografske slike i loše opremljenosti školskih prostorija, mora računati s još jednim gorućim problemom, koji danas više no ikad pogađa naše prosvjetne radnike. Naime, kako ističe Staničić (2006., prema Zekanović 2003.) svega oko 20% ljudskih potencijala prosvjetne infrastrukture spoznaje o školi i sustavu stječe neposrednom nazočnošću u njoj, a ostalih 80% do tih spoznaja dolazi posrednim putem- na temelju kojih se o kakvoći škole i sustava ne može steći potpuna i objektivna prosudba. Neodređenost pojedinih funkcija podrške na pojedinim upravnim razinama (lokalnoj, područnoj i državnoj) često rezultira «preklapanjem», odnosno nejasnom razgraničenošću nadležnosti dviju ili više službi ili se pak područje ostavlja nepokriveno- jer nositelj podrške nije jasno određen. Ovim podacima valja pridodati i suvremene poteškoće učiteljske profesijem, koje D' Amato i sur. (2003.) nazivaju "alarmantnim" signalima:

- a) nestašica kompetentnih (kvalificiranih) učitelja u mnogim europskim zemljama
- b) prosječno visoka životna dob, te izražen generacijski jaz iskusnijih u odnosu prema učiteljima početnicima
- c) učiteljski poziv nije privlačan muškarcima
- d) diljem Europe učiteljsko zanimanje ima osrednji ugled
- e) ne postoji ili je vrlo malo pokretljivosti unutar struke u usporedbi s drugim profesijama
- f) slabo stručno usavršavanje i mala mogućnost napredovanja unutar struke

Istaknimo stoga temeljne učiteljske kompetencije kao pretpostavku uspješnoga rada suvremenoga odgajatelja, među kojima valja izdvojiti

informatičku pismenost (Hrvatić, Piršl, 2007.). Kako bismo ukazali na poteškoće s kojima se suvremeni učitelj mora znati nositi, istaknimo primjer ICT-a kao pomagala u učenju i poučavanju. Upravo tehnologija ilustrira kako "društvo znanja" znači više od pukoga informatičkoga društva. Nove, važne kompetencije postaju i samostalno učenje, iskustveno učenje i prikupljanje znanja uz pomoć mrežnih izvora, preuzimanje inicijative u pronalasku rješenja nepotpunih informacija ili stvaranje novih, originalnih rješenja. Obrazovanje u ovom smislu predstavlja puno više od prenošenja znanja; ono postaje proces osposobljavanja za aktivno učenje i suradnju kroz mreže znanja. Takav proces zahtijeva prijelaz od poučavanja prema učenju, od ponude prema potražnji. Nova uloga učitelja sadrži čimbenike vođenja i omogućavanja razvoja projektno usmjerenim učeničkim aktivnostima s ciljem razvoja odgovarajućih kompetencija kao vidljivih (mjerljivih) ishoda učenja. Suprotno strahu nekih učitelja, uporaba tehnologije ne vodi nužno manjku osobne interakcije s učenicima, već omogućava učiteljima posvećivanje njihova dragocjenoga vremena posebnim aktivnostima vođenja i savjetovanja, pritom prepuštajući vježbe ponavljanja i provjere (drila) računalnome programu (softveru). Takav razvoj omogućava učiteljima novu perspektivu i organizaciju rada. Istovremeno, učiteljima se mora otvoriti mogućnost autonomne prilagodbe tehnologije potrebama nastavnoga procesa. Promišljajući moguća učinkovita rješenja, valja kazati kako osnova problema leži u atraktivnosti zanimanja, koje se mora povećati, ne samo s ciljem privlačenja novih snaga već i kao sredstvo zadržavanja postojećih kvalitetnih kadrova u sustavu. Moguće polazište dijagnoze i pronalaska rješenja je utvrđivanje nacionalnih kurikulumskih okvira, u čijem određivanju najteži izazov predstavlja definiranje sadržaja koji će se poučavati. Nacionalni kurikulumski okvir treba postati polazišnom točkom opsegom manjim i diferenciranim regionalnim, pa i školskim kurikulumima s obzirom na heterogenost, posebnost uvjeta rada i potreba manjih društvenih sredina. Najvažnijim doprinosom razvoja okvirnih školskih kurikuluma može se smatrati razbijanje monotonije školskih struktura s ciljem veće fleksibilnosti, autonomije i kreativnosti u radu sudionika odgojno-obrazovnoga procesa. Suvremena škola mora ispitati potrebe i zahtjeve vlastitih utemeljitelja, društvene zajednice i partnera, roditelja i učenika. Posebno važnim čini se sve prisutnije školsko poduzetništvo/menadžment, koje u sebi nosi pedagoško razvojno-savjetodavnu djelatnost kao integralni čimbenik. Školski menadžeri moraju nadahnuti i voditi svoje odgojno-obrazovne timove omogućavanjem prikladnih uvjeta rada te kroz autonomno djelovanje škole i profesionalnu slobodu zahtijevati jasne standarde vrjednovanja i odgovornosti škole i učitelja, što u konačnici može rezultirati zdravom konkurencijom koja za posljedicu ima inovativnost i kreativnost, ali i međusobnu suradnju mreže školskih institucija (D' Amato i sur., 2003.).

## SASTAVNICE USPJEŠNOGA ŠKOLSKOGA MENADŽMENTA

Svaki razgovor o školi mora u obzir uzeti često transcendentan pojam školskog ozračja ili školske klime. Kennewell i sur. (2007.) ukazuju na to kako na ozračje škole utječe vodstvo i pedagoška služba škole, učitelji, učenici, nastavna pomagala i sredstva, učionički etos, kultura sredine i obrazovna politika. Analizom svake važne sastavnice može se prepoznati ključne elemente doprinosa svake pojedinačno ukupnim školskim osobinama koje se može odrediti kao školsko ozračje. Učitelj postaje medijator, posrednik, savjetnik, voditelj. Sve je više organizator aktivnosti, a sve manje izvor znanja. Dakle, čini se kako je cilj učitelja uz što manje intervencija, uz prepoznavanje i uvažavanje učenikovih posebnosti i sposobnosti, postaviti razinu kognitivnoga izazova koja će potaknuti željeno usvajanje znanja. Učenik traži i procjenjuje izvore znanja prilagođavajući ih individualnim osobinama i potrebama koje će mu pomoći u ostvarenju zadanog cilja. Kao poseban izazov suvremenome učitelju postavlja se pitanje organizacije i usmjerenja učeničkih aktivnosti istovremeno ostavljajući učeniku dovoljnu razinu slobode izbora metoda rada i usvajanja sadržaja. Uloga ICT-a nije jednoznačna jer tehnologija ne zamjenjuje već poznata sredstva i pomagala kada su ona primjerenija, stoga se najučinkovitije primjenjuje u kombinaciji s ostalim pomagalima. Važnost pozitivnoga školskoga ozračja potvrđena je istraživanjima koja ukazuju kako pozitivno, podržavajuće i kulturalno osviješteno školsko i razredno ozračje pridonosi akademskom postignuću učenika, a obrazovna postignuća učenika rastu i onda kada postoje kvalitetne socijalne veze među učenicima neke škole (Bouillet, Bijedić, 2007., prema Marshall, 2002.). Problem je u činjenici kako je školska klima teško mjerljiva i statistički opisiva kategorija s obzirom na složenost svojih sastavnica, međutim, može jasno ukazivati na poteškoće djelovanja i moguća rješenja razvoja kvalitete škole. S tim u svezi, preporučamo samoevaluacijske testove kvalitete, koje bi svaka škola trebala samostalno razvijati u skladu s vlastitim potrebama. Samoevaluaciju škola trebale bi pratiti i vanjska regulatorna tijela s ciljem usporedbe s nacionalnim rezultatima, ali uz uvažavanje posebnosti i uvjeta djelovanja pojedine škole. Ovo pitanje otvara raspravu primjerenosti aktualnih pokušaja vanjskoga vrjednovanja koje se trenutačno provodi u hrvatskim školama, s obzirom na činjenicu kako se vrjednuje samo znanje, pritom ne uvažavajući uvjete rada, posebnosti sredine u kojoj škole djeluju, ali i socio-ekonomske čimbenike utjecaja na odgoj i obrazovanje naših učenika. Uspješno ostvarivanje neke djelatnosti pretpostavlja brojne uvjete. Danas se među tim uvjetima ističe važnost ljudskoga kapitala (potencijala, resursa) kao osnovne pretpostavke. U skladu s tim, skrb za ljudski potencijal postaje apsolutni prioritet u organizacijama koje brižno projektiraju svoju budućnost. Pod ljudskim se potencijalom misli na zaposlene u školskom sustavu. Pokazatelji toga potencijala mogu se svrstati u dvije skupine (Staničić, 2006.):



- a) kvantitativni pokazatelji- daju odgovor na pitanje koliki je potencijal, odnosno koliki je njegov broj, koliko je i u kojim obrazovnim ustanovama zaposlenih, koliko je profesija i njihovih pripadnika, koje su kvalifikacijske razine, starosne dobi, radno iskustvo itd.
- b) kvalitativni podatci- dopunjuju prvu skupinu mnogo važnijim podacima koji se odnose na kvalitetu znanja kojim raspolaže taj potencijal, njegove vještine, sposobnosti, kreativnost, motivaciju za rad, spremnost za usavršavanje i profesionalni razvoj i sl.

Tablica 1. Značajke skrbi o ljudskom potencijalu u uspješnim i neuspješnim odgojno-obrazovnim ustanovama (Staničić, 2006 prema Bahtijarević, 1999., str. 16)

Osnovne značajke skrbi o ljudskom potencijalu u odgojno-obrazovnim ustanovama	
Uspješne odgojno-obrazovne ustanove	Neuspješne odgojno-obrazovne ustanove
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iskazuju stvarni interes za zaposlene kao najvredniju imovinu;</li> <li>• Omogućuju i potiču sustavno osposobljavanje, stručno usavršavanje i napredovanje zaposlenih;</li> <li>• Primjenjuju razrađen program nagrađivanja za najbolja postignuća;</li> <li>• Zaposlenici rijetko izostaju s posla ili napuštaju radna mjesta;</li> <li>• Rukovoditelj zaposlenima sustavno pruža podršku u radu;</li> <li>• Potiče se sudjelovanje zaposlenih u svim vidovima života i rada ustanove.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zaposlene ne smatraju važnima i ne pokazuje interes za njih;</li> <li>• Ne ulažu u ljude i ne skrbe o njihovom stručnom usavršavanju;</li> <li>• Nemaju primjeren sustav profesionalnog napredovanja zaposlenih;</li> <li>• Zaposlenici često izostaju s posla i traže zaposlenje u drugoj ustanovi;</li> <li>• Vođenje zaposlenih je autokratsko, rigidno i nefleksibilno;</li> <li>• Sustav internih komunikacija je nedovoljno razvijen i općenito slab.</li> </ul>

Pojam menadžmenta shvaćen je kao važna metoda privlačenja i zadržavanja visoko kvalitetnih zaposlenika (D' Netto i sur., 2008.). Prenesemo li to određenje na odgojno-obrazovnu praksu, skrb ravnatelja kao menadžera, može se sažeti u četiri osnovna područja rada (Staničić, 2006., prema Buch i Middlewood, 2005.):

- a) planiranje potreba - planiranje potrebnog broja i strukture zaposlenih u skladu s ciljem i zadacima koje školstvo treba ostvariti
- b) pribavljanje i selekcija - kako postići da se na radna mjesta kandidiraju kvalitetni stručnjaci, kakve kriterije primjenjivati u njihovu izboru, kako ih racionalno uvesti u rad i angažirati na odgovarajućim radnim mjestima
- c) motiviranje i nagrađivanje - razraditi sustav kriterija za vrjednovanje postignuća s tim povezano nagrađivanje za ostvarene rezultate
- d) obrazovanje i razvoj zaposlenih – kako postići da zaposleni u školstvu dobiju obrazovanje u skladu sa zahtjevima koji im se postavljaju i zadacima koje trebaju ostvariti te kako riješiti njihovo trajno usavršavanje i profesionalni razvoj

Proučimo li uvjete i pretpostavke uspješnoga rada ravnatelja kao menadžera i organizatora ljudskih resursa, postavlja se opravdano pitanje: tko je osoba koja bi se trebala prihvatiti tako odgovorna položaja, posebno u aktualnoj hrvatskoj perspektivi, koja podrazumijeva postavljanje podobnih, a ne kvalitetnih osoba na iznimno odgovorne društvene funkcije, kao i činjenicu da izabrani ravnatelji većinom nisu niti stručno niti poslovno sposobni voditi školske institucije na primjeren način. U pokušaju određivanja kvaliteta suvremenoga ravnatelja/menadžera, D' Amato i sur. (2003.) ističu:

- a) nadaren i motiviran odgojno-obrazovni voditelj izvrsnih didaktičkih i organizacijskih sposobnosti
- b) sposoban ostvariti nadahnuto pedagoško vođenje stvaranjem primjerenih uvjeta rada
- c) sposoban poticati, nadahnuti i izazivati učiteljski kolektiv na profesionalni razvoj
- d) predan osiguravanju optimalnih uvjeta rada škole u skladu s politikom obrazovanja
- e) sposoban utemeljiti i razviti prepoznatljiv i privlačan profil škole koji će omogućiti kreativan rad i usavršavanje
- f) iskusan u radu s ljudskim kapitalom- organizacija i posebnosti pojedinih radnih mjesta
- g) sposoban odabirati nove zaposlenike u skladu s potrebama škole
- h) sposoban podići razinu škole te ju povezati s društvenom okolinom s ciljem razvoja zajednice

Dakle, vidljivo je kako se od osobe ravnatelja/menadžera očekuje iznimno mnogo. Postoje li, međutim, mehanizmi osiguravanja kvalitete izbora najkompetentnijih ljudi na ravnateljske položaje? D' Amato i sur. (2003.) tvrde kako kriteriji izbora ravnatelja podrazumijevaju prvobitno vještine odgojno-obrazovnoga vođenja te iskustvo u administrativnom vođenju i razvoju ljudskih potencijala. Naglasak istovremeno nije samo na vođi već i cijeloj školskoj

zajednici kao tijelu koje, odgovorno pristupajući jasno određenim i postavljenim zahtjevima ravnatelja, aktivno sudjeluje u izboru, savjetovanju i razvoju aktivnosti učitelja, učenika i škole u cjelini.

## **KURIKULUM PEDAGOŠKE RAZVOJNO-SAVJETODAVNE DJELATNOSTI**

Sasvim je jasno kako savjetodavna djelatnost u školskoj pedagogiji ima središnju ulogu u postizanju zadovoljavajućih, a ipak optimalnih razina razvoja makro i mikro školskih sustava. Smisao razvojno-savjetodavne djelatnosti leži u interdisciplinarnom pristupu složenim svakodnevnim pitanjima odgojno-obrazovne prakse s ciljem prilagođavanja sastavnica procesa pojedinačnim potrebama učenika, ali i općim potrebama društvene zajednice. Kako bi pedagoška djelatnost bila primjereno planirana, kvalitetno provedena i odgovarajuće evaluirana, valja joj pristupiti sa stajališta izrade okvira kurikuluma kojim definiramo bitne sastavnice procesa interakcije sudionika nastavnog i školskog života. Nakon cilja i zadataka, koji su opći, a služe kao smjernice planiranog rada, valja odrediti nositelje aktivnosti i sadržaje kurikuluma. Kurikulum mora računati sa zahtjevima, utjecajima i ulogom interesa šire društvene zajednice (države), lokalne zajednice, sudionika odgojno-obrazovnoga procesa, pedagoškoga menadžmenta škole i očekivanja roditelja.

Kako bismo pobliže odredili ulogu i važnost svake od sastavnica, analizirat ćemo "Razvojno-savjetodavni program" teksaške Agencije za obrazovanje za osnovno i srednje školstvo iz 2004. godine. Program je napisan i proveden s ciljem promjene svojevrsnoga "statusa quo" školskoga sustava koji nije bio u stanju odgovoriti na izazove suvremene društvene zajednice. Prvi su koraci u planiranju i provedbi izrade modela :

- a) izraditi plan poboljšanja savjetodavnih programa
- b) odrediti širi opseg uloge školskoga savjetnika
- c) uključiti roditelje u planiranje obrazovne budućnosti vlastite djece
- d) pružiti bolju podršku učenicima potpunijim savjetovanjem i vođenjem

Neke su od prednosti ovakva pristupa:

- a) roditelji dobivaju produbljeno shvaćanje programa savjetovanja i vođenja obrazovnoga puta vlastita djeteta te se aktivno uključuju u djetetov odgojno-obrazovni razvoj,
- b) učenici razvijaju vještine donošenja odluka, određivanja ciljeva, planiranja, rješavanja problema, komunikacije (interpersonalne i interkulturalne),

- c) učitelji surađuju sa savjetnicima s ciljem poboljšavanja kognitivnoga i afektivnoga razvoja učenika,
- d) administrativne službe (ministarstva) prate i imaju uvid u programe, čime kvalitetnije mogu odlučivati o dodjeli resursa te vrjednovati doprinos programa zajednici,
- e) savjetnici (pedagozi) imaju jasno određen opis poslova, koji im pruža uravnotežen program savjetovanja, a koji ih oslobađa poslova nepedagoške prirode.

Izrada programa uključuje:

1. izradu kurikuluma savjetovanja i vođenja s ciljem pomoći učeniku u postizanju optimalnih potencijala,
2. aktivnosti pedagoške intervencije u slučajevima ugroženosti napredovanja učenika,
3. izradu individualnoga plana rada, napredovanja i praćenja svakog učenika,
4. sustavnu podršku naporima učitelja, stručne službe, roditelja i drugih uključenih.

Primarna je odgovornost savjetnika/pedagoga briga o razvoju učenikovih akademskih, osobnih i društvenih sposobnosti, stoga on treba sudjelovati u planiranju, provedbi i evaluaciji opsežnih programa koji obuhvaćaju aktivnosti koordinacije sa školskim osobljem, roditeljima i ostalim članovima zajednice, ali i primjene, obrade i interpretacije standardiziranih testova s ciljem povratne informacije o napretku učenika. Uloga pedagoga/savjetnika je iznimno široka, a u svojoj osnovi sadrži organizacijsko-koordinatorsku sastavnicu s ciljem stalnoga usklađivanja obrazovnoga procesa s napretkom i potrebama učenika. Treba istaknuti kako postoje jasno utvrđeni kriteriji visoko i nisko razvijenih savjetodavnih programa. Razlike su u prirodi odnosa nositelja odgojno-obrazovnih aktivnosti prema procesu napredovanja i razvoja učenika.

Važnost visoko razvijenih programa iskazana je istraživanjima koja su pokazala kako učenici postižu: a) bolja akademska postignuća, manje izostanaka iz škole i pozitivniji stav prema školi, b) poboljšane socijalne odnose u školi i razvijenije društvene vještine, c) bolju profesionalnu orijentaciju, d) razvoj samopouzdanja i interpersonalne kompetencije te veći osjećaj životnoga zadovoljstva.

Tablica 2. Odnos nisko i visoko razvijenih programa savjetovanja

<b>NISKO RAZVIJENI PROGRAMI</b>	<b>VISOKO RAZVIJENI PROGRAMI</b>
Sustav neodređenih usluga koje obavljaju isključivo savjetnici/pedagozi	Jasno utvrđen proces planiranja koji omogućava primjerenu pomoć učenicima
Učenici promiču praćenju i evaluaciji	Trajan postupak praćenja s ciljem primjerenoga i optimalnoga djelovanja
Savjetnici djeluju izolirano od škole, zajednice, okoline	Savjetnici djeluju kao dio stručnih timova
Nema usklađena djelovanja u skladu s potrebama učenika, planovi se smatraju birokratski nametnutima	Proces planiranja obuhvaća školu, odgajatelje, roditelje i zajednicu
Slaba podrška regionalne obrazovne uprave	Obrazovna uprava: - pruža tehničku podršku u evaluaciji - omogućava posebna sredstva školama koje imaju veći broj «rizičnih» učenika - povremeno provjerava školske kurikulume - prepoznaje sastavnice međusobnoga usklađivanja škola
Neredovito analiziraju i prate napredak učenika	Redovito obrađuju podatke s ciljem razvoja učeničkih postignuća

Istaknuta središnja uloga pedagoga/savjetnika ne umanjuje odgovornost uloge ostalih nositelja provedbe planiranih aktivnosti kurikuluma pedagoško-savjetodavne djelatnosti. Smisao kurikuluma jest omogućiti provedbu sadržaja koji za cilj imaju razviti kod učenika temeljne životne vještine (kompetencije), od kojih bi sedam temeljnih trebale predstavljati:

- a) razvoj samopouzdanja
- b) motivacija k postignuću
- c) donošenje odluka, postavljanje ciljeva, planiranje, rješavanje problema
- d) interpersonalna učinkovitost
- e) komunikacijske vještine
- f) kros-kulturalna učinkovitost
- g) društveno odgovorno ponašanje

Valja istaknuti i ulogu roditelja kao društveno odgovornoga partnera, koji svojim nastojanjima imaju ključnu motivacijsku ulogu u prevladavanju odgojno-obrazovnih prepreka u razvoju njihova djeteta. U tako postavljenom kurikulumu odgovornost za vlastiti razvoj i napredak ima i sam učenik, stoga je jedan od ključnih kurikulumskih ciljeva vođenje učenika u procesu planiranja, praćenja i ostvarenosti vlastitih obrazovnih, osobnih, profesionalnih i društvenih ciljeva. Učenik ih postiže brigom za vlastiti rad i napredak, putem samoevaluacije,

odnosno promišljanjem o kratkoročnim, srednjoročnim i dugoročnim ciljevima kojima analizira vlastite prednosti i nedostatke kroz donošenje odgovornih odluka radi ostvarenja planiranih aktivnosti. Takvi su modeli rada i djelovanja u potpunom skladu s odgovornim menadžerskim pristupom odgoju i obrazovanju koje podrazumijeva uključnost svih sudionika procesa, od pojedinaca do institucionalnih donositelja odluka s ciljem poticanja odgovornosti za vlastiti, ali i razvoj školskih institucija.

## ZAKLJUČAK

Spoznaje menadžmenta ljudskoga potencijala intenzivno iskorištavaju sve djelatnosti, stoga niti školstvo ne može biti izuzetak. U vremenu promjena osobito raste svijest o tome kako ciljeve nacionalnoga obrazovanja nije moguće postići bez skrbi za one koji te ciljeve u školama trebaju konkretizirati i ostvariti. Pritom se misli na učitelje i stručne suradnike, ali sve više i na ravnatelje. Među njihovim sposobnostima posebno se ističu važnost prepoznavanja i iskorištavanja znanja i vještina zaposlenih. Uz to potrebna je i vještina vođenja i usmjeravanja profesionalnoga razvoja osoblja s kojim ravnatelji ostvaruju pedagoški proces i dijele odgovornost za postignute rezultate. Znanja (sadržaja) je sve više i množi se brže od mogućnosti razvoja i prilagodbe školskih struktura na novonastale promjene. Traži se kvaliteta i izlazni rezultat, no pritom se ne uvažava činjenica kako kvalitetan "proizvod" ne može nastati bez jednako vrijedna procesa izvedbe, koji pod utjecajem sve zahtjevnijega tempa života i napretka tehnologije postaje naglašeno zanemarena pedagoška kategorija. Menadžment u obrazovanju znači i rizik, stoga valja postaviti pitanje ne će li se ekonomizacijom školstva iz vidokruga izgubiti sve ono tako pedagoški svojstveno, prirodno i utjecajno, a opet nemjerljivo i neopisivo? Hoće li pretjerano propisivanje gotovih recepata dovesti do konačnoga sloma škole te otkriti njezinu "pravu prirodu" kao ustanove prisilnoga odgoja i oblikovanja mladih naraštaja s ciljem trajne obnove postojećih kapitalističkih društvenih struktura, kako o tome poučava društveno-materijalistička teorija ili će se ponovno dozvoliti sloboda, rad i kreativnost prema potrebama učenika koju nije moguće izmjeriti i propisati jer je imanentna stvar trenutka i nadahnuća učenika i učitelja, partnera u vođenju i savjetovanju s ciljem izgradnje čovjeka spremna na izazove društva budućnosti.

## LITERATURA

- D'Netto, B., Bakas, F., Bordia, P. (2008.), Predictors of management development effectiveness: an Australian perspective. *International Journal of Training and Development*, The Authors. Journal compilation
- Staničić, S. (2006.), Upravljanje ljudskim potencijalom u školstvu. *Odgojne znanosti*,

Vol. 8, br. 2, 2006., str. 515.-533.

Cuevas Salvador, J. M., D' Amato, A., Gyll, S., Hundt, D., Mitterbauer, P., Rocha de Matos, J., Schraven, J.H., Vorsholt, J. (2003.), Empowering the teaching profession and modernizing school management: an employers perspective; preuzeto sa EBSCO baze podataka

Hrvatić, N., Piršl, E. (2007.), Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja, U: Previšić, V., Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura, Zagreb: Školska knjiga

Palekčić, M. (2007.), Teorijsko-metodološka pitanja pedagogije: suvremeni izazovi i perspektive, U: Previšić, V., Šoljan, N., Hrvatić, N., Pedagogija- prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja, svezak 2., Zagreb, Hrvatsko pedagoško društvo, str. 243.-260.

Gudjons, H. (1994.), Pedagogija: temeljna znanja. Zagreb: Educa

Bouillet D., Bijedić M.: Rizična ponašanja učenika srednjih škola i doživljaj kvalitete. *Odgojne znanosti* Vol. 9, br. 2, 2007., str. 113.-132.

Texas Education Agency (2004.), A Model Comprehensive, Developmental Guidance and Counseling Program for Texas Public Schools: A Guide for Program Development Pre-K-12th Grade, Austin, TX: author

## **PEDAGOGICAL EXTENSION SERVICE FROM THE PERSPECTIVE OF USING ICT**

**Abstract:** It is evident that the advisory aspect of school pedagogy plays the central role in achieving satisfactory, yet optimum levels of development of macro and micro school systems. The sense of the development and advisory activities rests in an interdisciplinary approach to complex everyday issues concerning educational practice, with the aim of adjusting the process elements to the individual needs of pupils, as well as the general needs of the social community. The curriculum must take into account the requirements, influences and the role of the social community (the state), local community, participants in the education process, pedagogical management of schools, and parents' expectations. The knowledge about the management of human resources covers all sectors, and schools are no exception. We must respect the partnership and equality of all stakeholders in the education process to ensure quality development.

**Key words:** educational management, school atmosphere and ICT, curriculum based on guidance, educators for the future.

**Goran Livazović**, Pedagoško razvojno-savjetodavna djelatnost s aspekta primjene ...  
**Život i škola**, br. 20 (2/2008.), god. 56., str. 173. do 184.

---

**Autor:** Goran Livazović, dipl. učitelj, OŠ Šećerana

**Review:** Život i škola, br. 20 (2/2008.), god. 56, str. od 173. do 184.

**Title:** Pedagoško razvojno-savjetodavna djelatnost s aspekta primjene  
informatičko-komunikacijske tehnologije

**Categorisation:** prethodno priopćenje

**Received on:** 27. listopada 2008.

**UDC:** 371.1

371.68

**Number of sign (with spaces) and pages:** 25.003 (: 1800) = 13,890 (: 16) = 0,868



**PRIKAZI**

**REVIEWS**



## KOMUNICIRAM DAKLE JESAM

Irena Vodopija, *Dijete i jezik. Od riječi do SMS-a*  
Matica hrvatska Ogranak Osijek, Osijek, 2007., 186 str.



Knjiga Irene Vodopije, visoko - školski udžbenik naziva *Jezik i dijete. Od riječi do SMS-a*, izdanje je osječkoga ogranka Matice hrvatske za 2007. godinu, a sastoji se, osim uvoda (*Što reći na početku*) i zaključka (*A što reći na kraju*) od 12 studija filološkoga karaktera u širem smislu riječi, od kojih je većina onih interdisciplinarnih koje osim filološkoga uključuju i metodički i kulturološki aspekt. Odabirući takav pristup autorica ne krije svoj temeljni identitet kao znanstvenice i stručnjakinje – identitet metodičarke jezika koji napore odaje usmjerenost njezinih istraživanja na praksu.

Sve su studije u knjizi obuhvaćene zajedničkom temom – komunikacijom širem i užem smislu, i to onom koja se prvenstveno odnosi na jezičnu djelatnost: 1. *Komunikacija u životu i obrazovanju* (str. 7-12), 2. *Govorni razvoj i stvaranje jezične kupke* (str. 13-19), 3. *Učiti hrvatski na hrvatskom* (str. 21-24), 4. *Može li svaki dan biti 21. veljače* (str. 25-26), 5. *Postaje li dijete čitatelj i prije nego što nauči čitati* (str. 27-42), 6. *Jezik slikovnica – Waddlesworth protiv Miška* (str. 43-49), 7. *Jesu li humor i horor jedini čitateljski izbor* (str. 51-68), 8. *Poruka kao najčešći i najkraći oblik komuniciranja* (str. 69-83), 9. *Tko (ne)zna što je SMS* (str. 85-93), 10. *Stvaralačko pričanje, slušanje i pisanje priče* (str. 95-104), 11. *Višejezičnost u djece i mali jezici* (str. 105-117), 12. *Projektna nastava i jezične djelatnosti* (str. 119-166).

Temeljna je preokupacija autoričina usvajanje i unaprjeđivanje jezične djelatnosti djece predškolske i rane školske dobi, pa se tako i sam naslov i podnaslov knjige *Jezik i dijete – Od riječi do SMS-a* nadaju kao simboli sveukupnoga jezičnoga djelovanja djece u njihovu svakodnevnu životu. Studije obuhvaćene knjigom mogu se načelno razdijeliti u tri cjeline: prva obuhvaća teorijska promišljanja

o predmetu, druga se cjelina odnosi na propitivanje teorije u praksi, a treća obuhvaća rezultate projekta koji je autorica provela sa svojim studentima na Učiteljskome i Filozofskome fakultetu Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku 2004. godine i koji je svojevrsan sukus njezinih promišljanja o komunikaciji i komunikacijskim vještinama uopće, posebice onima koje obuhvaćaju sve jezične djelatnosti djece.

U metodološkome smislu autorica se u oblikovanju svoje knjige poslužila deduktivnom metodom koju odlikuje postupnost u razlaganju problema, i kako je poznato, polazi od općega promišljanja o problemu kako bi došla do pojedinačnoga. Iz autoričnih je studija bjelodano da su one rezultat njezina osobnoga iskustva, da su utemeljene na pitanjima i dvojabama koje su se javljale u njezinoj nastavnoj praksi pa su tako ujedno i poticaj na praksu i propitivanje teorijskih spoznaja, ali i dio instsituacionalnoga projekta koji autorica vodi na Učiteljskome fakultetu u Osijeku. Može se slobodno ustvrditi da je komunikacija pojam indikator koji obilježuje ne samo studije objelodanjene u ovoj knjizi, već i cijeli znanstveni i stručni rad autorice Irene Vodopije. Semantičko je polje pojma komunikacija danas postalo gotovo nepregledno; uvriježio se u svakodne-vnome rječniku i postao neodvojivi dio života svakoga od nas. A tako i treba biti – jer doslovno značenje te riječi i znači *učiniti nešto općim ili zajedničkim*. Autorica Irena Vodopija podučava nas svojom knjigom kako to učiniti jezikom u kojem

*postojimo, mičemo se i jesmo*, kako je to u Svetome pismu zapisao Sv. Pavao, i kako to činiti od najranije dobi. Posebna je vrijednost knjige I. Vodopije upravo u tome što autorica, iako ju komunikacija zanima u jezikoslovnome smislu - kao govorna i pismovna - polazi u njezinu definiranju od izvanlingvističke stvarnosti znajući da ona (komunikacija, op. a.) najprije mora biti izvanlingvistička činjenica da bi se mogla ostvariti kao lingvistička. Autorica znade ono što o komunikaciji govore psiholozi - da ispunjava osnovnu ljudsku potrebu za kontaktom s drugim ljudima te da sve što čovjek čini u životu zahtijeva komunikaciju. To se već odčitava iz uvodne studije *Komunikacija u životu i obrazovanju* u kojoj autorica daje presjek dosadašnjih znanja o pojmu komunikacije koji nadmašuje pojam jezične kompetencije, govoreći o komunikaciji u svakodnevnom životu i obrazovanju, pravilima komuniciranja te razvijanju komunikacijskih sposobnosti kao cjeloživotnoj zadaći, odnosno o poticanju i usavršavanju zadovoljavajuće komunikacijske kompetencije kao zadatku cjelokupnoga obrazovnog programa, a ne samo nastave materinskoga i stranog jezika.

Već je iz te studije vidljiv holistički, integralni pristup problematici, za koji se također može reći da ide ukorak s vremenom – riječ je o težnji u znanosti općenito, a i u drugim područjima života, npr. liječenju, ishrani itd.

Autorica se u oblikovanju svojih teza koristi i dostignućima sociolingvistike i psiholingvistike, posebice kada

nastoji utvrditi odnos jezika i mišljenja, koji je nezaobilazan u razvoju govora te faze kroz koje prolazi dijete od egocentričnoga do socijaliziranoga govora, pri čemu sučeljava teorije bihevorista, nativista na čelu s Noamom Chomskim, Piagea te Vigotskoga za koga drži da je dao "jedno od najuspješnijih tumačenja odnosa između jezika i misli". Autorica zna da se o komunikaciji u užem smislu, odnosno jezičnoj djelatnosti, kompetentno može govoriti samo onda kada se u obzir uzmu svi oni idiomi nekoga jezika u kojima je jezičnu djelatnost moguće ostvariti, zato u svojim promišljanjima o učenju hrvatskoga jezika u obrazovnim ustanovama polazi od organskoga jezičnoga idioma s kojim djeca dolaze u školu pokušavajući uspostaviti svojevrsan most prema usvajanju standardnoga idioma kroz odnos pojedinačno – opće jer, kako sama kaže, "valja znati da treba očuvati svoj govor kao što treba usvojiti standardni jezik". Velik je prostor u svojoj knjizi autorica posvetila predčitateljskim aktivnostima djece podsjećajući čitatelja na nostalgičan svijet slikovnica koje utiru put čitanju i dijete čine čitateljem i prije nego je naučilo čitati, jednako tako važno mjesto ima i sama djelatnost čitanja bilo da je riječ o djetetovu samostalnome čitanju ili njegovu slušanju čitanja, o čemu kaže: "Prelistavanje slikovnice, pripovijedanje prema slikama, razgovor o slikovnici zapravo su predčitateljske aktivnosti koje utiru put čitanju." Autoričina je pozornost usmjerena i na traženje načina kako

da se učenike potakne na čitanje i kako da zaigrano dijete učini čitateljem po vrlo privlačnom receptu "knjiga u krevetu – a krevet u školi", a sve to da bi ostala vjerna svojoj temeljnoj temi: stjecanju i razvijanju jezičnih kompetencija. Nimalu ulogu u propitivanju te problematike zasigurno ima i njezin položaj predsjednice osječkoga ogranka Hrvatskoga čitateljskog društva te članstvo u Međunarodnoj čitateljskoj udruzi. Autoričina je bjelodana težnja i metodološki zadatak da bude aktualna, pa u prilog toj težnji idu i studije koje problematiziraju najsuvremeniji način prenošenja poruka kao najčešćeg i najkraćeg oblika komuniciranja i to putem SMS-a, što je naznačeno i u podnaslovu knjige te elektronskom poštom. Takve poruke autorica analizira na formalnoj, sadržajnoj i jezičnoj razini i ukazuje na značajke jednoga novoga, mogućega, funkcionalnoga stila koji vjerno zrcali "poetiku" vremena i potrošačkoga društva u kojemu živimo.

Autorica se dotaknula i teme višejezičnosti djece koja je također bitan čimbenik u razvoju i unaprjeđivanju jezičnih kompetencija te problema malih jezika, odnosno onih koji se ne mogu svrstati u velike i svjetske ili koji se kao jezici nacionalnih manjina nalaze unutar neke druge veće jezične i etničke zajednice. Svoj prinos ovoj problematici autorica je dala na primjeru mađarskoga jezika u Baranji.

Knjiga I. Vodopije takva je da ide ususret čitatelju; njezin je diskurs onaj koji stručnjaci za funkcionalne

stilove hrvatskoga standardnog jezika zovu pedagoškim podstilom znanstvenoga stila, koji je upravo primjeren udžbeničkoj literaturi, u ovome slučaju visokoškolskoj. Autorica i kao metodičarka i kao metodolog ima rijetku sposobnost da apstraktno, teorijsko vrlo uspješno i razumljivo dovede do konkretnoga i upotrebnoga. Upravo zato izostaje rigidnost često svojstvena strogom znanstvenom stilu; naslovi njezinih poglavlja daleko su od lingvističke strogosti, skloni metaforizaciji i poetizaciji te jezičnim dosjetkama pa će se tako čitatelj u ovoj knjizi moći okupati u jezičnoj kupki, naći se u društvu Teletabisa, zečice Miffi, Miška, uvući se s knjigom u krevet - i to ne kod kuće, nego u školi, naći se usred vica s Mujom i Hasom...

Važno je naglasiti i to da se knjiga I. Vodopije oslanja na istraživanja i rezultate brojnih inozemnih i domaćih autora s područja komunikologije, jezikoslovlja, metodike i drugih

disciplina pa je tako kao rezultat istraživanja o jezičnim djelatnostima prvenstveno djece predškolske i rane školske dobi provedenoga u okviru sveučilišne nastavne prakse i projektnih istraživanja izvrstan poticaj za daljnja propitivanja i primjenjivanja u novim kontekstima, ali i koristan priručnik, prvenstveno praktičarima – nastavnicima i odgojiteljima te studentima koji se pripremaju za buduće nastavnike kao zbirka smjernica za budući rad. Ovaj visoškolski udžbenik potiče na razmišljanja o komunikaciji općenito te njezinim različitim oblicima i medijima koji je posreduju (SMS, elektronska pošta), što ga čini prihvatljivim i za širi krug recipijenata, a zasigurno će svoj najveći uspjeh postići kada bude zaživio u nastavnoj praksi nekih novih učitelja i nekih novih mališana – jezičnih ekologa.

**dr. sc. Milica Lukić**

## RAZIGRANI MRAK

Ljubica Kolarić-Dumić, *Ja se mraka ne bojim*, Adamić, Rijeka, 2008.



U težnji za prevladavanjem konvencionalne stvarnosti čovjek se rado okreće priči čije je carstvo veoma rasprostranjeno i moćno. Priča nas prati od djetinjstva i uvijek joj se iznova vraćamo jer ona s lakoćom ruši sva ograničenja koja život pred nas postavlja. Knjigoljupci vole umišljati da je književnost umjetnost za plemenite ljude, a umjetnost pisane riječi svoju popularnost ponajviše duguje upravo priči. Unatoč dehumaniziranoj i nervoznoj svakodnevnici, "glad za pripričom" (Peleš) ne jenjava, možda i zato što "ona nije ništa drugo nego sunčana zemlja zdravog ljudskog razuma" (G.K. Chesterton). Dragi profesor Milan Crnković na svojim je predavanjima uspješno uspijeva probuditi dijete u svojim studentima, objašnjavajući im magiju priče - za njega je ona bila dio slobode. "Priča je prevladavanje straha, nemoći, tame, tromosti i nepokretnosti,

sputanosti, okrutnosti prirode i njenih sila, čak i smrti."<sup>1</sup>

Osebujan pokušaj prevladavanja straha, nemoći i tame ponudila je riječka spisateljica Ljubica Kolarić-Dumić<sup>2</sup> u svojoj slikovnici *Ja se mraka ne bojim* (Adamić, 2008.), podnaslovljenoj *Dječja uspavanka*. Pjesnikinja čije knjige za djecu ulaze u sam vrh suvremene hrvatske dječje poezije, čije su pjesme uvrštene u školske udžbenike i tematske antologije, napisala je neobičnu i netipičnu uspavanku. Nalov otkriva temeljni motiv teksta – mrak kao drevni izvor djetinjih nemira i strahova. Izostanak čudnog, iracionalnog skida plašt fantastike s autoričinog teksta, mada mrak sam po sebi mališanima predstavlja svijet čuda. Ljubica Kolarić Dumić se i u ovoj slikovnici priklonila svom omiljenom izrazu –

<sup>1</sup> M. Crnković (1987.), *Sto lica priče*. Zagreb: Školska knjiga, str. 7.

<sup>2</sup> Ljubica Kolarić-Dumić piše poeziju i prozu za djecu i odrasle, ove je godina proslavila dvadeset petu obljetnicu svoga stvaralaštva. Objavljene su joj sljedeće knjige: *Raskrižje* (Rijeka, 1983.), *Sva u srcu* (Zagreb, 1985.), *Vratit ću se, zemljo* (Zagreb, 1991.), *Molitva za Hrvatsku* (Rijeka, 1992.), *Stazama jutra*, izabrane pjesme (Rijeka, 1995.), *Uz baku je raslo moje djetinjstvo* (Zagreb, 1997.), *S vjetrom kroz godinu* (Rijeka, 1999.), *Od proljeća do proljeća* (Rijeka, 2004.), *Obasjana suncem* (Rijeka, 2005.), *Izašli iz priče* (Rijeka, 2005) i *Igrajmo se radosti* (Subotica, 2006.) Pjesme i priče su joj uvrštene u početnice, čitanke i udžbenike iz glazbene kulture nižih razreda osnovne škole.

stihu. Pripovijedni početak ubrzo prepušta dominaciju nježnom lirskom tonu kojim se naratorica s puno topline izravno obraća malom čitatelju. Nježnost je zaogrnuta brojnim deminutivima, tako i neugodni mrak postaje "razigrani tračak", dječji pratitelj i čuvar - "mračak". U težnji da odagna dječji strah autoričin personificirani mrak poprima konture dražesnoga pozitivca. Na istoj liniji bajkovitosti pojavljuje se i *Sanak Sklopiočić* koji će mirnoćom uspavati malog slušatelja. Pritom boldirane poruke djeluju poticajno i ohrabrujuće: "Mrak ne plaši malu djecu!", "Svjetiljčicu sam ugasi!" Prepoznatljiva jednostavnost kazivanja uobličena je melodičnim i zvučnim izrazom, stihovima u kojima mrak postaje nježan i pažljiv: "Dok te miluje po kosi / Mrak / najljepše / snove / nosi!"

Rima postaje autoričin adut, nikad ne oduzimajući primat sadržaju, stoga naglašena ritmičnost skladno funkcionira u stepenastim stihovima koji grafički prate dječji pokret – razigranost nestašnoga mraka. Valja naglasiti da Kolarić - Dumić odstupa od omiljene forme opredmećene u vezanom stihu i rimi. Otklon od tradicionalnog izraza uočljiv je u razlomljenom stihu koji grafički uspješno korelira sa sadržajem teksta, podcrtavajući nestašnost vragolastoga mračka - jer on je "razigran kao dijete" i "noćne sate nasmijava." Namjernim ubrzavanjem tempa naglašava se prožimanje dvaju glavnih motiva priče, bliskost razigranoga mraka i djeteta, pri čemu naratorica iskazuje tankoćutnost i razumijeva-

nje plahog djetinjeg senzibiliteta suočenoga s misterijem odrastanja. Mrak preobražen u iskrenog prijatelja nježno briše suze malome junaku, povjerljivo čuva njegove tajne, u čemu se zrcali intencija ohrabrenja i nadvladavanja straha i nemoći. Pri kraju uspavanke mrak gradacijom postaje prisposobiv najdražim članovima obitelji, dok naratoričina poruka kulminira u stihovima: "I ne boj se!" "Veliki je mrak prijatelj!"

Poticanje na molitvu u završnom odjeljku *Večernja molitva* djeluje smirujuće i terapijski: "meki plašt dobrog mraka" priprema dijete za san u boji. Autorica se religioznim stihovima nadahnjuje istinama kršćanske vjere, duhovna dimenzija potvrđuje se kao prepoznatljiva odrednica njezine lirike.<sup>3</sup> Umirujući motivi prirode te laganiji tempo pozivaju na odmor... i dijete će poput male ptice odletjeti u san. Mrak će u ulozi Anđela Čuvara u molitvi nježno djetetu sklopiti oči, bdijući nad njim do jutarnjega buđenja. Rimovana poenta naglašena uskličnikom u funkciji je naglašavanje uloge mraka – prijatelja i čuvara. Recenzent slikovnice, prof. dr. Milan Špehar,

<sup>3</sup> Đuro Vidmarović u osvrtu na pjesništvo Ljubice Kolarić - Dumić naglašava snažnu duhovnost spisateljičinih stihova. "Gospođa Kolarić - Dumić vraća u hrvatsko pjesništvo za djecu književni žanr koji je skoro nestao iz suvremenog pjesništva, a to je poezija nadahnuta istinama kršćanske vjere, a u tom kontekstu molitve, nekad vrlo popularne u širokim slojevima naroda." (Đ. Vidmarović, O pjesništvu Ljubice Kolarić - Dumić, u knjizi *Igrajmo se radosti*, Lj. Kolarić - Dumić, Rijeka, 2007., str. 117.)



posebno ističe pjesnički dar Ljubice Kolarić - Dumić, kojim ona može privući i starije čitatelje: "Naime, dok čitate njene stihove o mraku, gotovo da niti ne zamjećujete da vas je pjesnikinja – ako ste odrasli čitatelj – nenasilno ali tako potpuno prenijela u vaše djetinjstvo i omogućila svojim sugestivnim riječima da još jednom proživite svoje iskustvo mraka u djetinjstvu, no sada s distancom: ne više kao "ono nešto strašno i neizrecivo" čega se bojite, nego kao nešto lijepo u čemu baš uživite."<sup>4</sup> U završnom obraćanju naslovljenom *Obojani mrak* autorica iskreno otkriva motive za pisanje ove slikovnice, a njihovi su korijeni u najranijem djetinjstvu.

Ujedno izražava svoje zadovoljstvo što je "barba Vojo" pristao oslikati mrak i likovno obogatiti njezinu slikovnicu. Tako je nastavljena uspješna suradnja riječke pjesnikinje s velikim imenima suvremenoga hrvatskoga slikarstva: uz Ivicu Antolčića, Ivana Balaževića i Vjekoslav Vojo Radoičić ilustrirat će publicirane naslove Ljubice Kolarić - Dumić. Cijenjeni slikar prepoznatljiva stila, čiji je opus odavna postao zaštitni znak riječkoga slikarstva, nadahnuto je oslikao stranice ove simpatične slikovnice podarivši njenom sadržaju novu estetsku dimenziju.

**dr. sc. Marinko Lazzarich**

---

<sup>4</sup> Misli iz Uvodnoga slova, prof. dr. Milana Špehara

## KOMUNIKACIJA U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA Suvremeni pristupi poučavanju u osnovnim i srednjim školama

monografija, urednice Marijana Češi, Mirela Barbaroša – Šikić  
Naklada Slap i Agencija za odgoj i obrazovanje, 2007.

*Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika - Suvremeni pristupi poučavanju u osnovnim i srednjim školama* monografija je koju su uredile Marijana Češi i Mirela Barbaroša – Šikić, a izašla je u izdanju Naklade Slap i Agencije za odgoj i obrazovanje 2007. godine.

Knjiga prati Prvi simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika koji je nastojao povezati sve one koji sudjeluju u poučavanju hrvatskoga jezika u cijeloj obrazovnoj vertikali. Iako je zajednički nazivnik hrvatski jezik i nastava hrvatskoga jezika, temama se pristupalo interdisciplinarno. Radovi se odnose na poučavanje i učenje hrvatskoga jezika u najširem značenju što obuhvaća pristupe, metode, udžbenike, vrjednovanje, na radove koji su prilog nastavi književnosti i na one koji pogovaraju o ulozi medija i potrebi medijske pismenosti.

Kratak prikaz radova tek je naznaka zanimljivih tema koje su problematizirane u ovoj Monografiji.

U radu autorice Zrinke Jelaske *Teorijski okviri jezikoslovnomu znanju u novim školskim programima hrvatskoga jezika* govori se o novom teorijskom okviru jezikoslovnomu znanju koji je suprotstavljen dosadašnjim programima nastave hrvatskoga

jezika koji su pretpostavljali i programirali usvajanje mnoštva jezikoslovnih pojmova i pravila.

O odnosu između znanja o jeziku i jezičnoga znanja govori se s aspekta tvoraca nastavnih programa, jer su upravo oni predstavnici određenih teorija. Tako se daje prikaz generativne teorije kojoj je jezična sposobnost (urođenost) temelj usvajanja jezika, zatim konstruktivističke teorije kojoj je iskustvo (međudjelovanje) temelj usvajanja jezika. Ni jedan od navedena dva teorijska pristupa nije prevagnuo.

Znanstvena proučavanja na kojima su utemeljeni novi planovi jezičnih predmeta u HNOSU (Hrvatski nacionalni obrazovni standard) dijelom se oslanjaju u novija lingvistička strujanja i discipline, ali i na spoznaje, metode i pristupe iz interdisciplinarnih područja.

Autorica govori o neželjenoj pojavi poznatoj kao jezični strah koji nastaje kao trajna posljedica neprimjerenosti jezičnoga gradiva dobi djeteta. Govori se zatim o izravnom i neizravnom poučavanju jezika. Izravno – znači da se pravilo izriče riječima, a neizravno se temelji na učenikovu otkrivanju jezičnih pravila.

Neobično je važno poticati jezično iskustvo koje vodi osvještavanju i

razvijanju komunikacijske sposobnosti i u konačnici ovladavanju jezikoslovnim znanjem.

Dunja Pavličević - Franić u radu *Standardnojezična normativnost i/ili komunikacijska funkcionalnost u procesu usvajanja hrvatskoga jezika* problematizira naslovnu sintagmu. Standardnojezična normativnost odnosi se na razvoj lingvističke kompetencije, a komunikacijska funkcionalnost podrazumijeva poticanje komunikacijske kompetencije. Dok se lingvistička kompetencija odnosi na učenje o jeziku, komunikacijska kompetencija temelj je konkretnom učenju jezika.

U školskoj praksi još uvijek prevladava gramatičnost nasuprot pragmatičnosti, a normativnost je važnija od funkcionalnosti.

U radu se problematizira, kaže na kraju autorica, dvojni odnos "gramatike govora" i "logike govora" u hrvatskom školskom sustavu te njihov utjecaj na usvajanje, učenje i poučavanje hrvatskoga standardnoga jezika.

Kao što autorica Mirjana Vilke ponuđenim alternativnim naslovom *Komunikacijski pristup ili Hajde da se i mi jednom okoristimo već otkrivenom toplom vodom* najavljuje, slijedi tekst koji sadržajno i stilski odgovara čitateljevim očekivanjima. Riječ je o pojmu komunikacijske kompetencije koja je, kako kaže autorica, postala imperativ u *Globalnom selu zvanom Planet Zemlja*. To znači da "topla voda" prodrila je prvo u nastavu stranih jezika, ponajprije engleskoga. U školi treba potaknuti djetetovu želju da govori jer je to

preduvjet uspješne komunikacije. Donedavni pristupi učenju jezika, što je vidljivo u nastavnim programima i udžbenicima, temeljio se na učenju gramatike što je bilo, kako kaže autorica, kontraproduktivno.

Osim što autorica iznosi kratak povijesni pregled pojma komunikacijska kompetencija, nudi primjer kurikula materinskoga jezika u Novom Zelandu s pomoću kojega se potiče razvoj komunikacijske kompetencije. Stoga i u nas treba nastavne programe prilagoditi kognitivnim sposobnostima učenika i poticati komunikacijsku kompetenciju.

Autorica Milica Mihaljević u radu *Međuudžbenička i unutarudžbenička sinonimija i nepodudarni terminološki sustavi* problematizira pojavu koja nije znakovita samo u udžbenicima za hrvatski jezik. Određena nedosljednost, neusklađenost nazivlja prisutna je u školskim udžbenicima za različite predmete.

Kako autorica kaže, dok je sinonimija u književnomjetničkom tekstu poželjna i znak je jezičnoga bogatstva, u znanstvenome, a pogotovo u pedagoškome stilu, ona otežava razumijevanje. Posebno treba ukazati na opasnosti terminološke neujednačenosti u školskim knjigama, jer udžbenik je prvi, osnovni, najčešće i jedini pisani izvor iz koga učenik pobire obavijesti o jeziku.

Analiza udžbenika pokazala je terminološke neujednačenosti, netočne definicije pa čak i lektorske propuste i pogrješke.

Autorica govori o potrebi njihova uklanjanja, a pritom nudi određena rješenja.

Lana Hudeček temeljem analize gimnazijskih udžbenika ukazala je na nedosljednosti i pogreške u njima u radu *Pogreške i nedosljednosti u gimnazijskim udžbenicima i jezičnim priručnicima*. Razlučuje dvojnost razloga takvoj pojavi pa zaključuje da nedosljednosti proizlaze iz neriješenosti nekih pitanja na znanstvenoj razini i iz neusklađenosti nekih rješenja sa školskim potrebama.

Svoju analizu i promišljanja potkrjepljuje primjerima i ističe potrebu veće pomnosti u pisanju (i recenziranju) jezičnih udžbenika.

Nives Opačić u svom ističe, kako i sam naslov kaže, *Još jednu tvorbenu nelogičnost*. Rad se odnosi na tvorbu glagolskih pridjeva trpnih, odnosno na to kako se ona tumači u gramatikama propisanima za školsku upotrebu. Autorica tvrdi da je tvorba opisana na nepraktičan i nerazumljiv način i da analiza starijih i novijih gramatika pokazuje neujednačenost. U opisu i prikazu navedene tvorbe upućuje na jednu stariju gramatiku (Brabec-Hraste, Živković) i na rješenja koja se u njoj nude.

U objašnjavanju i približavanju jezičnih pojava i pitanja učitelj mora imati uvid u raspoloživu literaturu kako bi usporednom analizom odabrao učenicima najprimjerenija tumačenja.

U svom radu *Poučavanje gramatike i oblikovanje nastavnoga sata: primjer obrade sklonidbe i padeža* autorice Marijana Češi i Zrinka Jelaska pišu kako nastava jezika treba osposobiti učenike za stjecanje funkcionalnih znanja i funkcionalne pismenosti, ali istodobno poučiti

učenika kako učiti. Nastavu treba organizirati i oblikovati u suvremenim sustavima.

Potrebno je provoditi postupno jezično osvješćivanje. Važno je da ne treba poistovjećivati nastavnu temu i nastavni sat jer tema kao što je sklonidba imenica (u V. razredu), prelazi jedan sat.

Jezično gradivo približava se djeci komunikacijskim i funkcionalnim pristupom. Navedeni je zahtjev oprimgjeren obradom sklonidbe i padeža.

Karol Visinko govori o *Procesu stjecanja pismenosti* u nastavi hrvatskoga jezika posebno mjesto ima područje jezičnog izražavanja koje je samostalna cjelina, ali unutarpredmetnom korelacijom povezana s ostalim područjima. Autorica ističe važnost jezičnoga izražavanja, navodi zadaće tog područja. Određuje pojam pismenosti, sastavnice i put njezina poticanja i razvijanja u školi.

Pisanje se javlja u suodnosu s govorenjem, što mora biti svjestan učitelj hrvatskoga jezika. Autorica ističe kako je taj odnos dijakronijski, tj. da pisana uporaba jezika proizlazi iz govorne i da zahtijeva kontekstualizaciju i visok stupanj apstrakcije.

Sustavnu provjeru učenikove pismenosti ne treba provoditi prije kraja osnovnoga školovanja. Bitne sastavnice pismenosti očevidne su u učeničkim sastavcima jer se u njima iskazuje stupanj sposobnosti i vještine stvaranja vezanoga teksta. Teorija vrjednovanja pisanoga izražavanja skromna je u svojoj objektivnosti i

egzaktnosti zato što je pismenost kompleksan pojam, kaže autorica, i navodi dosadašnja istraživanja. Također navodi model vrjednovanja po kojem se ističu sastavnice: A) smisaono, strukturno i kompozicijsko jedinstvo teksta, B) uporaba izražajnih sredstava – jezik i stil, C) gramatika i pravopis.

Svemu navedenom pridružuje i stvaralaštvo, ističući:

1. originalnost učenikova pisanja u odnosu na tek dobro sastavljen tekst i
2. utjecaj književnoga na sadržaj i izraz učeničkoga teksta.

U konačnici izdvaja i učiteljevu ulogu u razvijanju učenikove pismenosti.

Krešimir Bagić govori o *Figurativnosti reklamnog diskurza*. Autor polazi od određenja pojma reklame dajući i povijesni presjek poruka koje se mogu shvatiti kao reklamne. Zatim navodi da je reklamni diskurz prevalio put od verbalne preko slikovne do multimedijске poruke.

Autor se u radu usmjerio na retorička obilježja reklamnih poruka izdvojivši ponavljanje, tropološku antropomorfizaciju i paradoksalnost kao osnovna figurativna obilježja te evokativnost kao ključnu karakteristiku suvremenoga reklamnoga diskurza.

Mladen Machiedo piše o *Mogućnost primjene književnog zemljopisa Carla Dionisottia (1908-1998) na hrvatsku književnost*.

Autor se u svom radu osvrće na djelo Carla Dionisottija *Zemljopis i povijest talijanske književnosti* te se vraća na jednu svoju staru ideju da se Dionisottijeva zemljopisno-povijesna

metoda primijeni na hrvatsku književnost.

Kako tu njegovu ideju nije u međuvremenu nitko ostvario, autor joj se vratio iznijevši je u ovom radu, iako je sam autoironijski primijetio da je padobranac u kroatistici.

Julijana Matanović u tekstu *Fabrijevi romani – četiri u jednom* na početku izriče osobni stav da su za nju romani Nedjeljka Fabrija najbliži njezinu poimanju prave literature. Promišljanje polazi od subjektivnoga stava (a što je u našim naklonostima doli svojevrsni literarni eros), ali u daljem tekstu problematizira i kako sama kaže upozorava:

- na nacionalnu književnu tradiciju na koju se nastavljaju Fabrijevi romani

- na Fabrijevo esejističko tematiziranje povijesnosti i dokumentarnosti

- na dominantne suvremene romaneskne modele koji vladaju književnom scenom u trenutku kada se pojavljuje Fabrijev prvi roman

- na autorovo tretiranje povijesti u pripovijetkama koje su ispisivane i objavljivane prije prijelaza na romanesknu praksu.

Slijede iscrpna opimjerena promišljanja o svemu navedenom.

U radu Mile Jelavić *Dječja prava u medijima – zakonski okvir* navode se tri međunarodne i devet nacionalnih propisa i dokumenata koji se odnose na dječja prava u medijima. Njima se štiti identitet i privatnost djeteta. Djeca, kao i odrasli dijele i prostor utjecaja medija i zato je važno na koji će način djeca biti tretirana u medijskom prostoru.

Maja Gabelica Šupljika u tekstu *Dijete između pozitivnih i negativnih sadržaja u medijima* (pogled iz Ureda pravobraniteljice za djecu) kaže da je zaštićenost djece u medijima i putem medija tema od posebnog interesa. Kako su djeca konzumenti medijskih sadržaja potrebno je voditi računa o stvaranju što više emisija s prosocijalnim sadržajima. Istraživanja su pokazala da takve emisije imaju snažniji pozitivan utjecaj na djecu no što emisije s agresivnim ili antisocijalnim temama imaju negativan.

Važno je stoga etička odgovornost odraslih, ali i medijska pismenost djece kako bi imala kritičan i vrjednujući odnos prema medijima. Autorica završava zahtjevom o postavljanju jasnih etičkih standarda tretiranja djece u medijima.

Ova će monografija svojim raznolikim sadržajima i aktualnim temama zasigurno naći put do čitatelja.

**dr. sc. Irena Vodopija**

## ZLATNI DANCI 10 - ŽIVOT I DJELO(VANJE) SUNČANE ŠKRINJARIĆ

(Međunarodni znanstveni skup ZLATNI DANCI 10,  
10. i 11. travnja 2008.  
Filozofski fakultet Osijek)

Na samom početku glavnu riječ vodila je predsjednica Ana Pintarić. Predsjednica nas je sve srdačno pozdravila i ukratko nam objasnila što ćemo sve čuti na ovogodišnjim ZLATNIM DANCIMA. Ovogodišnji ZLATNI DANCI posvećeni su poznatoj spisateljici Sunčani Škrinjarić.

Međunarodni znanstveni skup ZLATNI DANCI 10 - održava se u godini obilježavanja visoke obljetnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera - 300 godina od ustroja studija filozofije u Osijeku (1707.). ZLATNI DANCI začeti su 1997. godine u čast osječke i hrvatske književnice, utemeljiteljice dječjega realističnoga romana Jagode Truhelke u prigodi obilježavanja 40 godina od njezine smrti (1864.-1957.). Zamišljeno je da se skup održava u travnju oko Svjetskoga dana Hansa Christiana Andersena koji se obilježava 2. travnja.

Prošlogodišnji i ovogodišnji skup posvećen je velikanima koji su nas netom napustili (2004.) – Anti Gardašu i Sunčani Škrinjarić (1931.-2004.) - velikanima hrvatske dječje književnosti. Gledajući Sunčaninim očima, svijet je istkan od velikoga i maloga smijeha. Veliki smijeh stanuje u dvorcima i palačama, o njemu se piše na naslovnica. Mali smi-

jeh je gotovo nevidljiv, zato ga treba srcem osjetiti. Jer, on se pritaji, "vragolan, nestaško, sakrije u kutu usnica, pa se smješka, gotovo nevidljiv.,<sup>1</sup> Sretni su oni koji ga upознаše. Tako je još davne 1973. pisala Sunčana Škrinjarić, začetnica hrvatske moderne bajke.

Evo, tako, najavljujemo i sljedeće Zlatne danke: 2009. posvećujemo Nadi Iveljić, a 2010. Višnji Strahuljak.

Sudionici i tema izlaganja:

Stjepan Hranjec (Čakovec): *Hirovit i obijestan kralj Sunčane Škrinjarić*,  
Karol Visinko (Rijeka): *Priroda i umjetnost u najuspjelijim pričama Sunčane Škrinjarić*,  
Dubravka Težak (Zagreb), Marina Gabelica (Zagreb): *Značenje umjetnosti i prirode u književnom svijetu Sunčane Škrinjarić*.

Dr. sc. Stjepan Hranjec (Čakovec) govorio je o *Hirovitom i obijesnom kralju* Sunčane Škrinjarić. Priča o Hirovitom kralju tehnički je motivirana. Govorio nam je i gdje se događala zamjena aktanata, o susretu 2 svijeta na aktancijskom planu (2 iskustvene razine), među-žanrovskoj interferenciji, o bajci *Pisac i princeza* (bajka o romanu), *Slikar u šumi* (roman na način bajke), *Čarobni prosjak*: etička motivacija interferencije...

O ZNAČENJU UMJETNOSTI I PRIRODE U KNJIŽEVNOM SVIJETU Sunčane Škrinjarić govorila nam je mlada asistentica iz Zagreba. Asistentica je prvo razdijelila dva pojma ODRASLI/DJECA jer je željela da nam dočara kakav je svijet odraslih, a kakav je dječji svijet.

#### ODRASLI    DJECA

- nemaštovit - maštovit,
- nepoetičan - poetičan,
- proračunat - nesputiv, igriv

O prirodi u Sunčaninim djelima govorila je da je opis prirode realističan. Umjetnik traga za izgubljenim skladom čovjeka i prirode. U svojim djelima Sunčana Škrinjarić daje prednost pjesničkim slikama i promišljenim razgovorima likova. Stjepan Blažetin (Pečuh) govorio nam je o *Ulici predaka* Sunčane Škrinjarić na mađarskom jeziku. *Ulica predaka* koju je Sunčana napisala napisana je i na Mađarskom jeziku. Ivana Ivančić (Osijek) govorila nam je o realističnoj prozi Sunčane Škrinjarić i spomenula nam je neka poznata djela: *Ulica predaka*, *Kazališna kavana*, *Pasiji put* (pripada suvremenoj prozi). Upoznala nas je i s tim da Sunčana Škrinjarić sve detaljno zapisuje i opisuje u svojim djelima i da je njeno pisanje iskustveno. Nakon predstavnika koji su nas upoznali s poznatom spisateljicom Sunčanom Škrinjarić i s njezinim djelima uslijedilo je predstavljanje knjige Sabine Koželj Horvat.

Sabina Koželj Horvat piše za djecu i odrasle. Članica je Društva književ-

nika za djecu i mlade (Klub prvih pisaca). Objavljuje knjige, slikovnice i kratke priče u antologijama, novinama i udžbenicima u Hrvatskoj i inozemstvu. Stvara na tri jezika: slovenskom, hrvatskom i engleskom. Spisateljica nije željela govoriti o svojim djelima pa nam je otjepavala pjesmu koju je sama skladala za djecu. Sabinu su predstavile dvije studentice Sanja Simel i Senka Gazibela.

Sabina Koželj orvat piše: bajkovite romane, priče, slikovnice na hrvatskom, slovenskom i engleskome jeziku. Studentice su nam predstavile roman *Plamićak traži ognjište*. Roman je objavljen 2001. godine, a priča o plamićku koji se rađa u šumi. Likovi su prepušteni mašti čitatelja, a pisac govori o ljudskoj oholosti. Tijelo propada, a duša ostaje zauvijek. Nakon studentica Ana Pintarić dodala je svoju recenziju o Sabininoj knjizi.

Ako je vjerovati Plamićku, svijet će plamtjeti od ljubavi i dobrote. Tako svjedoči prva knjiga trilogije *Plamićak traži ognjište* (2001.) Sabine Koželj Horvat (1972.), koja svojim izlaskom na samom početku 2001. godine simbolično otvara vrata u treće tisućljeće, priča prepuna toplih i zaljubljenih riječi, poput: plamićak, ugrijati, prijatelj, radost, ognjište, srce...

A, je li to moguće danas i " *kako to ide?* - pitamo se. Autorica odgovara: - Znaš li kako jedna svijeća zapali drugu? *Ništa ne ide tek tako!* Prvi je uvjet, naravno, da i sam plamtiš, a onda moraš svoj plamen približiti drugom. *Eto kako!* "



Svojim se nadahnućem biblijskom istinom autorica stavlja u red pisaca koji svjedoče kako je ljubav bez sumnje moguća - kako je hodočašće ljubavi moguće - pa se na nj - upućuje najslabiji i najmanji - Plamićak ali koji plamti ljubavlju - koji poput Božjega poslanika odlazi u svijet da siđe na svakoga i svakoga ispuni Duhom Svetim. Ali, Plamićak nije više usamljen. Na tom će svetom putu susresti još neke hodočasnike, koji su krenuli prije njega. npr., Andersenovo najmanje zrno iz graškove mahune (*Petorica iz graškove mahune*).

Sabina Koželj Horvat promatra svijet i o njemu piše: Nadahnuta životnom pričom obitelji Kostelić, Sabina Koželj-Horvat piše fantastično-bajkovito-realistični roman *Snjegjanica* (2002.). Naša su čitateljska očekivanja u potpunosti ispunjena. U romanu postoje dva svijeta: stvarni i bajkoviti. Stvarnom svijetu pripadaju Janica, Ivica, mama Marica i tata Ante, te mnogi znameniti ljudi koji su sudjelovali u športskom rastu Janice i Ivice i hrvatskoga skijanja uopće, a iz zamišljenoga svijeta nastupaju patuljci/vilenjaci i čarobnjaci koji otimaju Janicu i Ivicu ne bi li spasili zemlju od propasti.

Maštovito je i zanimljivo spisateljica preplela znamenite Janičine i Ivičine nastupe i športske pobjede, ali i sve ono što publika ne vidi: naporne treninge, strepnje, boli i bolesti, koje su glavne junake na tom bajkovitom putu snalazile. Autorica je osjetila kako je zvjezdani uspjeh obitelji Kostelić gotovo

nemoguće objasniti i shvatiti ovozemaljskim mjerilima te je pribjegli bajkovitom svijetu u kojemu je sve moguće. Književni likovi - Ante, Marica, Janica i Ivica - nisu od ovoga svijeta, nego su podrijetlom vilenjaci koji i danas žive u skrivenim predjelima Sljemena. Ali, to sve znaju patuljci koji nisu dopustili da Ant zaboravi svoje podrijetlo.

- Patuljak i čarobnjak zastanu pred jednom zagrebačkom kućom. Vilenjak reče: "Tamo živi vilenjak kojega tražimo i njegova žena iz carstva ljudi. Zove se gospođa Marica".

Tajna se o postojanju vilenjaka, kao i bajke, prenosi s koljena na koljeno. Ant odluči Janici otkriti istinu podrijetla. Dok se sljemenska šuma sklapala nad njima, Janica je osjetila što otac namjerava. "Uto stigoše do stijene. Ant počne rukama razgrtati snijeg u podnožju. Janica proviri preko njegova ramena. Tamna kamena ploča u dnu bila je dio stijene što se izravnala i na rubovima neprimjetno stapala s okolnim tlom." Na samom kraju Stjepan Hranjec rekao nam je nešto i o knjigama Ane Pintarić. U knjizi *Umjetničke bajke* postoje razlike između usmene i pisane bajke. Ana Pintarić broji oko 200 naslova predstavljenih bajki. 1999. događa se sveobuhvatan pristup dječjoj književnosti. Znanost o dječjoj književnosti obuhvaćena je reprezentativnim djelom.

Na samom kraju međunarodnoga znanstvenoga skupa predsjednica Ana Pintarić pozdravila je sve nazočne i zahvalila im što su došli na ovogodišnje *ZLATNE DANKE*.

Ovogodišnji *ZLATNI DANC*I bili su vrlo poučni za mene jer iz toga znanstvenoga skupa mnogo sam naučila i saznala ono što možda do sada nisam nikada čula i znala. Na znanstvenom skupu dosta se toga zanimljivoga spominjalo, a najviše mi se svidjelo predstavljanje knjige Sabine Koželj Horvat. Nikad do tada nisam ni čula za Sabinu i njena djela i upravo neka njena djela koja sam poslije znanstvenoga skupa pročitala pomogla su mi da napišem svoj seminar i da otkrijem kako ona

stvarno predivno piše. Dojmile su me se i Sabinine pjesme koje je pjevala jer su bile baš stvorene za djecu i drago mi je da netko piše tako predivna djela za djecu. Na Zlatnim dancima sam bila prvi puta i stvarno ne žalim što sam bila jer sam jednostavno uživala.

**Josipa Malnar**  
studentica I. godine  
Predškolskog odgoja  
na Učiteljskom fakultetu u Osijeku

## PEPELJUGA

(Dječje kazalište Branka Mihaljevića, Osijek, 10. travnja 2008.)

Dana 10. travnja 2008. u 18 sati, I. godina Predškolskoga odgoja Učiteljskoga fakulteta pogledala je predstavu „Pepeljuga“ u dječjemu kazalištu Branka Mihaljevića u Osijeku.

Ana Tonković Dolenčić prema Charlesu Perraultu

**Režija:** Ivan Leo Lemo

**Scenografija:** Vesna Režić

**Kostimografija:** Mirjana Zagorec

**Koreografija i scenski pokret:** Tamara Curić

**Skladatelj:** Zvonimir Dusper

**Oblikovanje rasvjete:** Miljenko Bengez

### U predstavi glume:

Snežana Ivković / Ivana Soldo

Zvezdana Bučanin

Areta Ćurković

Lidija Helajz

Miroslav Čabraja / Mladen Vujčić

Ivica Lučić

Tihomir Grljušić

Đorđe Dukić

Inga Šarić

Aleksandra Colnarić

Priča o Pepeljugi jedna je od najpoznatijih i najstarijih svjetskih bajki. Prva, grčko-egipatska priča o djevojci takvoga udesa zabilježena je u 1. stoljeću prije Krista, a tada je poznata staklena cipelica bila sanda-

la ukrašena ružama koju je djevojci Rhodopis uzeo orao i bacio je faraonu pred noge. Faraon je obišao čitavu zemlju ne bi li pronašao djevojku kojoj ta sandala pristaje. Najranija europska Pepeljuga zabilježena je u Italiji od sakupljača bajki Giambattista Basile početkom 17. stoljeća i poslužila je kao osnova za francusku verziju Charlesa Perraulta iz 1697. godine i njemačku braće Grimm u 19. stoljeću.

Već generacijama djeca odrastaju uz priču o djevojčici Pepeljugi jer su njezine osobine karakterne kvalitete koje svaki roditelj želi usaditi i svom djetetu – dobrotu, poštenje, iskrenost, skromnost, poniznost...

Sretan završetak u pravilu podrazumijeva i ljubav, što dodatno oplemenjuje maštu i optimizam svakog djetinjstva. Odrastajući uz takve priče u sebi gradimo sigurne kutke iz kojih ćemo crpiti snagu za teške trenutke koje ne zaobilaze niti jednu, makar i najobičniju biografiju.

Dakle, Pepeljugin se otac, nakon smrti njezine majke, oženio za zlu ženu koja je imala dvije kćeri, ambiciozne i zavidne. Njih su se tri potrudile Pepeljugi zagorčati život. Degradirale su je u sluškinju i na razne je načine pokušavale poniziti. Međutim, ako je netko ponizan, ne može ga se poniziti. Pepeljuga je bila dakle ponizna, skromna, istinoljubiva, strpljiva, miroljubiva i vjerovala

je u ljubav. A baš te odlike su kozmička staza za sreću i pedagoški magnet ove priče. Kada Pepeljugin tuga postane neizdrživa, ova priča postaje bajka. Pojavljuje se fantastično biće ih druge dimenzije i pretvara bundevu u kočiju, miševu u konje, a Pepeljugu su najljepšu djevojku koja odlazi na bal u raskošnoj haljini i staklenim cipelicama. Ondje upoznaje princa i ostaje u legendi.

Kao što je Perrault aktualnostima i suvremenim asocijacijama preradio narodne priče u bestseller bajke ne bi li zabavio aristokratsku čitalačku i slušalačku publiku svoga vremena, tako i ova predstava poseže u inventar pop kulture ne bi li Perraultovu priču približila današnjoj mladoj publici. To znači da predstava zadržava Perraultov okvir, likove i narativni slijed, ali će u svojoj autorskoj razradi suvremenim dramaturškim postupcima pokušati propitati što je ono što u takvoj priči i danas opstaje kao bezvremeno. Izazov koji nudi Pepeljuga leži upravo u njezinoj općenitosti i poznatosti. Uz pretpostavku da neke vrijednosti poput skromnosti, strpljivosti i vjere u ljubav nikada ne

zastarijevaju, još jednom je dobro vrijeme da se takva bajka ponovno ispriča jer optimizma i sretnih završetaka jednostavno nikada nije bilo previše.

Predstava je pokupila odlične kritike od medija i od gledatelja. Djeca su oduševljena predstavom, očarani su pjesmom u predstavi, a najviše su zadovoljni što je i u ovoj interpretaciji priča „Pepeljuga“ imala sretan završetak.

Gledatelji su mogli vidjeti odličnu predstavu! Odlični glumci, smiješni kostimi, jako dobra scena – sve je to učinilo ovu predstavu jako zanimljivom i vrijednom gledanja. Glumci su, nas starije generacije podsjetili na predivnu priču koju smo svi rado slušali u djetinjstvu, a djeci pokazali priču na drugi, realniji, način. Ples i pjevanje, svađanje Brunhilde i Izolde i njihova misija udaje učinili su predstavu duhovitom i cijelo je kazalište odzvanjalo smijehom.

**Katarina Brkić**  
studentica I. godine  
Predškolskog odgoja  
na Učiteljskom fakultetu u Osijeku

**SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA  
FILOZOFSKI FAKULTET OSIJEK  
FILOZOFSKI FAKULTET PEČUH**

**PRVI POZIV ZA**

**Međunarodni znanstveni skup**

**ZLATNI DANCI 11 –  
ŽIVOT I DJELO(VANJE) NADE IVELJIĆ**

**2. i 3. travnja 2009.**

**na Filozofskom fakultetu u Osijeku**

Na skupu se želi osvjetliti i vrjednovati književno djelo(vanje) spisateljice Nade Iveljić s književnopovijesnoga, estetskoga, teorijskoga i metodičkoga gledišta u okviru hrvatske i svjetske književnosti.

Molimo Vas da do **1. veljače 2009.** prijavite sudjelovanje i temu:

Trolist hrvatske dječje priče: Sunčana Škrinjarić, Nada Iveljić i Višnja Stahuljak

Koje mjesto u hrvatskoj književnosti pripada Nadi Iveljić

Prostor Nadinih priča

Likovi

Pejsažni opisi

Baština u pričama Nade Iveljić

Kritika o djelima Nade Iveljić

Jezik priča Nade Iveljić

Djela Nade Iveljić u nastavnim programima i čitankama

Metodički pristup djelima Nade Iveljić

Itd.

Očekujemo vas s radošću!

**ORGANIZACIJSKI ODBOR**

Ernest Barić (Pečuh)

Dragica Dragun (Osijek), tajnica

Dragica Haramija (Maribor)

Olha Kravec (Lavov)

Ana Pintarić (Osijek), predsjednica

Ljudmila Vasiljeva (Lavov)

**VODITELJICA**

Ana Pintarić

.

## NAPUTAK SURADNICIMA

Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja ŽIVOT I ŠKOLA izdaju Filozofski fakultet Osijek i Učiteljski fakultet Osijek. Časopis izlazi dva puta godišnje, a objavljuje prethodno neobjavljene znanstvene radove, stručne radove i prikaze. Radovi se kategoriziraju po UDK sustavu i recenziraju: znanstvene radove recenziraju dva neovisna recenzenta, a stručne i ostale jedan recenzent.

### KATEGORIJE RADOVA

Radovi se kategoriziraju u znanstvene, stručne i ostale radove.

Kategorije znanstvenih radova: izvorni znanstveni rad, pregledni rad i prethodno priopćenje.

Kategoriju radova mogu predložiti autor i recenzenti, a konačnu odluku donosi uredništvo.

JEZIK na kojemu se objavljuju radovi jest hrvatski.

Naslov, sažetci i ključne riječi prevode se na engleski ili njemački jezik.

Radovi stranih autora mogu se objaviti na stranom jeziku, a sažetak i ključne riječi se prevode na hrvatski jezik.

Radovi stranih autora mogu se objaviti i dvojezično.

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, zvanje, 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 CD-u, pisani u Wordu, font Times New Roman, vel. slova 13, do 10 autorskih kartica.

ODLUKU O OBJAVLJIVANJU donosi Uredništvo, koje nije dužno obrazlagati svoju odluku.

Rukopisi se ne vraćaju.

## GUIDELINES FOR AUTHORS

*Život i škola*, journal for education theory and practice, is published jointly by the Faculty of Philosophy and Faculty of Teacher Education in Osijek. The journal is published twice a year, bringing original research papers, expert papers, and state-of-the-art articles. Papers are categorized using the UDK system. Original research papers are refereed by two independent referees, and other types of papers by only one referee.

### CATEGORIZATION

Papers are classified as research papers, expert papers, and others.

The sub-categories of research papers are: original research paper, state-of-the-art article, and preliminary report.

The category is proposed by authors and referees, and the final decision is made by the editorial board.

### LANGUAGES

Papers are published in Croatian. Title, abstract and key words should be translated into English or German. Authors from abroad may publish their papers in a foreign language, and the summary and key words are then provided in Croatian. Such papers may also be published in both languages.

CONTRIBUTIONS RECOMMENDED FOR PUBLISHING need to meet the following criteria:

1. The paper should not have been published or sent for publication to another journal;
2. The title needs to be concise and informative;
3. The name of the author, institution and address should be placed in the left upper corner;
4. Abstracts are provided in Croatian and a foreign language (up to 900 characters with spaces).
5. Use footnotes, not endnotes. References are provided at the end of the paper.

Manuscripts are sent in two hard copies and on a CD, written in Word, Times New Roman font 13 pt., and should not exceed 10 pages (18000 characters with spaces).

The decision on the publication is made by the editorial board, who do not need to justify their decision.

Manuscripts are not returned.