

ŽIVOT I ŠKOLA
LIFE AND SCHOOL

Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja

Journal for the Theory and Practice of Education

Osijek, 2010.

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

<i>Dijana Škrbina</i> : Podrška udomitelja koji udomljavaju djecu s Down sindromom	9 - 34
<i>Maja Ljubetić, Ina Reić Ercegovac</i> : Studentska percepcija obitelji i roditeljstva – kroskulturalna perspektiva	35 – 56
<i>Joško Sindik, Ranka Dunčević</i> : Dobne i spolne razlike u implicitnim teorijama inteligencije koje imaju djeca predškolske dobi	57 - 76
<i>Tomislava Vidić</i> : Učiteljske percepcije učeničkih ponašanja: (ne)poštivanje, socijalizacija i pozornost na satu	77 – 90
<i>Sanja Simel, Ivona Špoljarić, Vesna Buljubašić Kuzmanović</i> : Odnos između popularnosti i prijateljstva	91 – 108
<i>Amra Imširagić, Azemina Imširagić, Lela Hukić</i> : Stavovi učenika oštećenog sluha o rasprostranjenosti nasilja	109 -118
<i>Hadžib Salkić</i> : Eketronički dnevnik www.e-dnevnik.ba	119 – 129
<i>Daniela Šincek</i> : Sexting: slanje i prosljeđivanje seksualno eksplicitnih fotografija i poruka	130 – 140
<i>Snježana Kragulj, Ida Somolanji, Rahela Varga</i> : Međunarodna znanstvena i stručna konferencija "Kreativni pristup osposobljavanju učitelja" (Rezultati evaluacije)	141 – 152
<i>Emerik Munjiza, Snježana Kragulj</i> : Utemeljenje i rad školskih knjižnica u Hrvatskoj do kraja XIX. stoljeća	153 – 168

IZ PRAKSE

<i>Vesna Nosić</i> : Frazeološke vježbe	171 – 180
<i>Eva Balažević</i> : Kreativnost u nastavi: Učitelji i organizacija kreativnih aktivnosti u nastavi glazbene kulture	181 – 184
<i>Mirjana Horvat</i> : Pjevanje, slušanje glazbe i elementi glazbene kreativnosti u nastavi glazbene kulture i primjena istih u nastavi katoličkog vjeronauka	185 – 202

PRIKAZI

- Ksenija Romstein*: Herrmann, U. (2009). Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 288. str. 205 – 209
- Snježana Kragulj, Emerik Munjiza*: Život i djelo prof. dr. Ante Vukasovića (uz 80 godina života i 60 godina plodnog pedagoškog rada) 210 – 224
- Mirko Lukaš*: Emerik Munjiza, Povijest hrvatskog školstva i pedagogije, Filozofski fakultet Osijek i HPKZ Slavonski Brod, Osijek 2009., 289. str. 225 - 228
- Aleksandra Đurić*: Međunarodni znanstveni skup Nomadi margine, 24. ožujka 2010., Budimpešta 229 - 230
- Ana Pintarić*: Držić u indeksu, Zbornik eseja studenata Hrvatskoga jezika i književnosti Filozofskoga fakulteta u Osijeku, 2009. 231 - 233

TABLE OF CONTENTS

THEORETICAL PROBLEMS AND DISCUSSIONS

<i>Dijana Škrbina</i> : Foster family support for child with Down syndrome	9 - 34
<i>Maja Ljubetić, Ina Reić Ercegovac</i> : Student perception of the family and parenthood – a crosscultural perspective	35 – 56
<i>Joško Sindik, Ranka Đundženac</i> : Age and gender differences in implicit theories which preschool children have about the concept of intelligence	57 - 76
<i>Tomislava Vidić</i> : Teachers' perception of students' behavior: (dis)respect, socialization, and attentiveness	77 – 90
<i>Sanja Simel, Ivona Špoljarić, Vesna Buljubašić Kuzmanović</i> : Relationship between popularity and friendship	91 – 108
<i>Amra Imširagić, Azemina Imširagić, Lela Hukić</i> : Attitudes of hering impaired students on distribution of violence	109 -118
<i>Hadžib Salkić</i> : Electronic diary	119 – 129
<i>Daniela Šincek</i> : Sexting: sending and forwarding of sexually explicit photographs and messages	130 – 140
<i>Snježana Kragulj, Ida Somolanji, Rahela Varga</i> : International scientific and vocational conference "A kreative approach to teacher education" (Evaluation results)	141 – 152
<i>Emerik Munjiza, Snježana Kragulj</i> : Foundation and work of school libraries in Croatia by the end of 19th century.....	153 – 168

FROM PRACTICE

<i>Vesna Nosić</i> : Phraseology exercises	171 – 180
<i>Eva Balažević</i> : Creativity in teaching, teachers and the organization of creative activities in teaching music	181 – 184
<i>Mirjana Horvat</i> : Singing, listening to music and the elemnts of musical creativity in teaching music and catholic religion	185 – 202

REVIEWS

- Ksenija Romstein*: Herrmann, U. (2009). Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 288 str. 205 – 209
- Snježana Kragulj, Emerik Munjiza*: Life and work of prof. Ante Vukasović (on the occasion of his 80th birthday and 60 years of successful pedagogical work) 210 – 224
- Mirko Lukaš*: Emerik Munjiza, History of croatian education system and pedagogy, Faculty of Philosophy in Osijek and HPKZ Slavonski Brod, Osijek 2009., 289 str. 225 - 228
- Aleksanda Đurić*: International scientific conference Nomads of the margin 24th march 2010, Budapest 229-230
- Ana Pintarić*: Držić in matriculation book, Collection of essays of Croatian language and literature students of the, 2009. 231 - 233

TEORIJSKI PROBLEMI

I RASPRAVE

THEORETICAL PROBLEMS

AND DISCUSSIONS

Dijana Škrbina

PODRŠKA UDOMITELJA KOJI UDOMLJAVAJU DJECU S DOWN SINDROMOM

Sažetak: Odnos prema djeci s intelektualnim poteškoćama i njihovoj aktivnoj participaciji u zajednici kroz povijest se mijenjao; od etiketiranja, opresije, segregacije, djelomične integracije do potpune inkluzije. Suvremeni odnos društva prema osobama s intelektualnim poteškoćama treba biti temeljen na filozofiji inkluzije, koja različitosti u sposobnostima i potrebama vidi kao prirodne i gdje svaka osoba, bez obzira na poteškoću, sudjeluje u aktivnostima zajednice kao njezin ravnopravni član. Inkluzijom se pokušava ići protiv predrasuda, diskriminacije i segregacije te senzibilizirati zajednicu za toleranciju i razvoj pozitivnih stavova prema osobama koje su "drugačije". Danas smo svjedoci pozitivnih pomaka u tom smjeru. Suvremeni trendovi i reforme koje su se u tom kontekstu provodile, kao primjerice proces deinstytucionalizacije, odnosno specijalizirano udomiteljstvo, pomiču granice u sagledavanju osoba s intelektualnim poteškoćama na prihvatljiviji, humaniji način.

Život u obiteljskom okruženju temeljno je pravo svakog djeteta. Najhumanija briga za dijete je ona koja omogućuje život u primarnoj sredini, odnosno u obitelji. Obiteljsko je okruženje od velike važnosti za cjelokupan razvoj djeteta, ono omogućuje pretpostavke za ostvarivanje kvalitete života, razvoja kompetencija te emocionalne dobrobiti. Da bismo pridonijeli razvoju emocionalne stabilnosti djeteta, ono mora živjeti u emocionalno stabilnoj okolini. Emocije su jedan od najvažnijih činitelja koje utječu na cjelokupno funkcioniranje djeteta i imaju glavnu ulogu u interpersonalnom životu djeteta. U ovom radu će se opisati važnost i dobrobit socioemocionalne podrške udomitelja koji udomljavaju djecu s Down sindromom za emocionalni razvoj i općenito funkcioniranje u aktivnostima svakodnevnog života djece koja su izdvojena iz institucije i smještena u udomiteljsku obitelj.

Ključne riječi: socioemocionalna podrška, specijalizirano udomiteljstvo, odgoj, Down sindrom, emocionalni razvoj.

UVOD

Razvoj i promjene u društvu, složenost i zahtjevnost razvojnih faza djeteta doveli su i do promjene društvene svijesti o obitelji i njezinom utjecaju na cjelokupan razvoj djeteta. Jedna od osnovnih potreba djeteta je potreba za sigurnošću i razvojem stabilne veze s roditeljem. Istovremeno, velik je broj djece koja žive u patološkim, zlostavljajućim i/ili zanemarivajućim obiteljima koje nisu u stanju zadovoljiti djetetove potrebe i čiji je rast i razvoj u primarnim obiteljima značajno ugrožen. S obzirom da obitelj ima ključnu ulogu u životu svakoga djeteta, za takvu je djecu potrebno pronaći odgovarajuću zamjensku obitelj koja će o njima brinuti. Dostupnost emocionalne podrške, postojanje osjećajnih veza i kohezije u obitelji jedan je od osnovnih zaštitnih čimbenika što pridonose zdravom i uspješnom razvoju pojedinca (Ajduković, 2000.; Bezinović i Petak, 2001.). S obzirom na važnost

emocionalne podrške u odgoju djece za sveukupno funkcioniranje djeteta, ovaj rad će se baviti upravo tim segmentom. Dijete koje se odgaja u emocionalno sigurnoj okolini ima uvjete za kvalitetan razvoj, odnosno kompetentno djelovanje sukladno svojim sposobnostima. Budući da nam emocije omogućuju organiziranje, pohanjivanje i aktualiziranje sjećanja, omogućuju nam također zapamćivanje onoga što smo doživjeli u jednoj situaciji te primjenu istog u nekoj drugoj situaciji. Dijete najprije uči kroz emocionalna iskustva te se na osnovu dobrog emocionalnog temelja kognitivne vještine lakše uvježbavaju, odnosno usvajaju. Emocionalni uvidi se primjenjuju u razumijevanju fizičkog svijeta, ali i u drugim intelektualnim zadacima (Greenspan i Wieder, 2003.).

Zbog navedenog, a s obzirom na poteškoće koje imaju djeca s intelektualnim poteškoćama, vrlo je važno pružiti adekvatnu socioemocionalnu podršku, kao bazu za uspješno uvježbavanje različitih vještina. Ako prihvatimo različitosti te sustavnim i svakodnevnim ohrabivanjem, pozitivnim potkrjepljenjima, emocionalnim poticanjem, od naizgled nekompetentnog djeteta možemo stvoriti vrlo aktivnog i zadovoljnog člana zajednice. Dječji emocionalni razvoj i s njim povezana psihosocijalna prilagodba pod utjecajem su različitih činitelja kao što su priroda dječje privrženosti majci, odnosno primarnom skrbniku unutar obitelji, razgovor o emocijama, toplina, potpora i nadzor roditelja, interakcije s vršnjacima i djetetovi odnosi s odraslima izvan obitelji (Maccoby, 1980.). Velika je važnost i subjektivnog doživljaja roditeljstva za razvoj djeteta. Roditeljstvo koje je "osjetljivo za djetetove mogućnosti i razvojne zadatke" proizvesti će brojne vrijedne razvojne rezultate "među kojima su najvažniji emocionalna sigurnost, nezavisnost, socijalna kompetencija i intelektualna postignuća djeteta" (Belsky, 1993.). Sve to ukazuje na veliku ulogu biološke ili zamjenske obitelji u emocionalnom, odnosno životnom prosperitetu djeteta.

Poticajno okruženje za primjeren odgoj i razvoj djeteta

Iz okruženja poticajnog za učenje, jasno proizlazi uloga udomitelja: kontinuirano stvarati takvo okruženje. Kako bi se dijete razvilo u svom maksimumu, potrebno je kroz stimulativno okruženje poticati socijalnu i emocionalnu kompetenciju pomoću kojih se djeca osnažuju i lakše suočavaju sa situacijama koje im donosi život. Emocionalna umijeća počinju u obitelji, a osobito je važna ta spontana emocionalna izobrazba koja izvire upravo iz mnogih interakcija u obitelji. Razvoj integracijskih i komunikacijskih sposobnosti započinje rano u ontogenezi i to zahvaljujući genetskim pretpostavkama u djetetu i jednako važnim posebnim poticanjem koje dolazi od roditelja i koje se odvija u emocionalno skladnoj atmosferi (Papoušek i

Papoušek, 1992.). Većina psihodinamskih, bihevioralnih, kognitivnih pa čak i bioloških teoretičara smatra da iskustva u djetinjstvu imaju ključnu ulogu u razvoju psihičkog i emocionalnog zdravlja odrasle osobe (Davidson i Neale, 1999.).

Rana deprivacija uslijed duže institucionalizacije ili zbog neodgovarajuće ili nepostojeće roditeljske skrbi, a time i nedostatne emocionalne komunikacije, može ostaviti rezidualne deficite kasnije vidljive kao hiperaktivnost, teško uspostavljanje privrženosti, kvazi-autistična obilježja i stanoviti stupanj kognitivnih oštećenja (Ljubešić, 2005.). Zbog navedenog, udomitelj treba konstantno pružati emocionalnu podršku te stvarati uvjete za učenje. Takvo poticajno okruženje treba biti dinamično, treba polaziti od djeteta i njegovih interesa, sposobnosti, odnosno ograničenja, treba neprestano stimulirati potencijale djeteta, omogućujući interakciju djece s materijalima, ali i interakcije s drugom djecom i odraslima. Načini na koji roditelji i/ili udomitelji odgovaraju djetetovim signalima i potrebama imaju odlučni utjecaj na razvoj različitih procesa i vještina koje se usvajaju kasnije (Ljubešić, 2005.). Brazelton i Greenspan (2000.) su temeljem bogatog kliničkog iskustva interpretirali taj fenomen tvrdnjom da temeljne potrebe djeteta kojima roditelji odgovaraju tijekom ranog razvoja čine kamene temeljce za više razine emocionalnih, socijalnih i intelektualnih sposobnosti. Stvaranje poticajnog okružja imperativ je za svako dijete, kako ono tipičnog razvoja, tako i za dijete s intelektualnim poteškoćama. U ranim interakcijama s djetetom od velikog je interesa poticanje djetetova optimalnog psihofizičkog razvoja pa je stoga važno što objektivnije procijeniti aktualni razvojni status djeteta. Potrebno je voditi brigu o razvojnim osobinama odnosno karakteristikama djeteta, koje su polazište i cilj, početak i kraj svakog promišljanja rada s djecom. Treba poštivati princip razvojnosti, odnosno bez obzira na trenutnu razvijenost određene karakteristike kod djeteta, uvijek je poželjno i dalje stimulirati njezin razvoj. Kako bi dijete bilo što samostalnije u obavljanju različitih aktivnosti, ponekad zbog prisutnih poteškoća koje dijete ima i složenosti zadatka, udomitelj treba adaptirati, odnosno prilagoditi aktivnost. To je vrlo bitno kako se dijete ne bi obeshrabrilo i u budućim situacijama stvaralo otpor prema obavljanju aktivnosti. Zadatci moraju biti prilagođeni trenutnim sposobnostima i usvojenim vještinama djeteta. Kada se postavi pitanje što je sve djetetu potrebno i kakvo treba biti okružje da bi se dijete maksimalno razvijalo, vrlo je teško jednoznačno odgovoriti. To je pitanje vrlo složeno i obuhvaća niz isprepletenih područja znanosti: neurologiju, dječju razvojnu psihologiju, pedagogiju, edukacijsko-rehabilitacijske znanosti te mnogo drugih disciplina, čije se zakonitosti moraju poštivati prilikom planiranja odgojno-obrazovnih metoda te drugih intervencija za djecu.

Emocije i afektivni sustav u djeteta s osvrtnom na specifičnosti kod Down sindroma

Emocije su izuzetno važne za dijete jer utječu na koncentraciju koja potiče učenje i pamćenje. Način na koji se ponašanje, emocije i spoznaja integriraju u prvom desetljeću života ima važne posljedice po psihičko i emocionalno funkcioniranje tijekom cijelog života (Fabijanić, 2005.). Spontane emocionalne reakcije male djece su naslijeđeni mehanizmi reagiranja pohranjeni u filogenetski najstarijim dijelovima mozga. One su u funkciji preživljavanja, pomažu djetetu da okolina prepozna njegove potrebe i u funkciji su djetetovog usklađivanja u sve složenijim odnosima u svojoj okolini. Osim izražavanja emocija, dijete vrlo rano pokazuje međuovisnost svojeg izražavanja i emocionalnih odgovora svoje okoline. To je osnova za razvoj razumijevanja i odabira emocionalnog izražavanja i ponašanja. Sazrijevanjem djeteta okolina sve više modelira i uči dijete društveno prihvatljivim oblicima izražavanja emocija te tada govorimo o socijalizaciji emocija. Postavljaju se granice prihvatljivog i neprihvatljivog izražavanja emocija. Dijete se usmjerava na smanjivanje intenziteta negativnih emocija, potiče ga se na samokontrolu i uči odabiru društveno prihvatljivih oblika izražavanja emocija. Djetetov emocionalni razvoj najvažnija je komponenta formiranja njegove ličnosti. Dječje emocije razlikuju se od emocija odraslih, one su jednostavne i spontano se izražavaju (Smiljanić-Čolanović i Toličić, 1966.). Osnovne emocije koje se javljaju u ranom djetinjstvu su radost, interes/iznenađenje, ljutnja, strah, tuga i gađenje. Između teoretičara emocija postoji različito gledanje na podjelu emocija. Primjerice Bridges (1932. prema LaFreniere, 2000.) te Oatley i Johnson-Laird (1987. prema LaFreniere, 2000.) u tu skupinu ne ubrajaju interes, Campos i Barrett (1984. prema LaFreniere, 2000.) ne ubrajaju gađenje, a Tomlins (1963. prema LaFreniere, 2000.) smatra tugu kao osnovnu emociju u ranom djetinjstvu.

Često se postavlja pitanje o tome koje su emocije urođene, a koje nisu. Kemper (1978.; 1990.) je dao važan doprinos raspravi oko pitanja kako su emocije nastale – društveno ili biološki, iz koje su proizašla dva osnovna proturječna gledišta na emocije: biologističko i konstruktivističko. Prema prvom, emocije su biološki utemeljene te uvjetovane genetskim nasljeđem, dok su prema drugom gledištu uvjetovane društvom i kulturom. Autor nastoji integrirati oba pristupa uz argumente da samo međuodnos ove dvije razine analize može pomoći u razumijevanju društvenih procesa i emocija, pretpostavljajući da su emocije istovremeno biološki utemeljene i društveno konstruirane. Kemper (1978.) tvrdi da su četiri emocije (sreća, strah, ljutnja i depresija) primarne jer svaka ima: evolucijsku vrijednost opstanka; pronalazi se u najranijim fazama ljudskog razvitka; univerzalno se prepoznaju na licu; imaju jedinstvene autonomne odgovore i pronalaze se u svim socijalnim odnosima. Sekundarne emocije su više socijalno konstruirane te nastaju u

kontekstu kada se doživljavaju primarne emocije. Primjerice osjećaj krivnje se uči iz doživljaja primarne emocije straha. Kada dijete uči da loše ponašanje stvara strah od kazne nastaje krivnja.

Faze emocionalnog razvoja djeteta mogu se podijeliti u tri skupine: usvajanje emocija, diferenciranje i transformacija emocija (Haviland-Jones i sur., 1997.; LaFreniere, 2000.; Jenkins i Oatley, 2000.). Faza usvajanja emocija odnosi se na izražavanje i percepciju emocija, a uključuje refleksne reakcije, karakteristike temperamenta te usvajanje određenih emocionalnih obilježja. Uz sposobnost emocionalnog reagiranja djeca uče prepoznavati emocije, zavisno od genetskih predispozicija i karakteristika temperamenta. Ova se faza odvija u ranom djetinjstvu kada se mogu prepoznati osnovne emocije poput sreće, iznenađenja, ljutnje, tuge, straha (Brajša-Žganec, 2003.). Faza diferenciranja emocija odnosi se na povezivanje kao i odvajanje izraza i osjećaja prema ili od određenog konteksta ili ponašanja. U ovoj fazi dolazi do modifikacije signala iz okoline, pri čemu se taj proces odvija pod utjecajem učenja te prvenstveno obiteljskih obrazaca ponašanja, a emocionalne reakcije povezuju se s novim kontekstom. U ranom djetinjstvu djeca u interakciji sa svojim roditeljima diferenciraju i modificiraju svoje izražavanje emocija, oponašaju roditelje i tako stvaraju obiteljske obrasce ponašanja. Uz primarne emocije, koje se javljaju vrlo rano nakon rođenja, u drugoj polovici druge godine života djeca uče složenije emocionalne procese koji su preduvjeti za razvoj, primjerice zavisti i empatije. Između druge i treće godine djeca razvijaju složene emocije poput ponosa, krivnje, srama, zbunjenosti i prkosa (Lewis, 1993.). Faza transformacije emocija uključuje dva različita procesa, gdje se jedan odnosi na način na koji određeno emocionalno stanje transformira procese razmišljanja, učenja ili pripreme za reakciju u tom stanju, a drugi na to kako se sam emocionalni proces mijenja iskustvom i znanjem tako da se kontekst i značenje emocija javljaju kao konstrukcija svakog pojedinca (Haviland-Jones i sur., 1997.; LaFreniere, 2000.). U ovoj fazi, koja je ujedno najslabija i najmanje istražena, dolazi do povezanosti emocionalnog iskustva i verbalizacije emocija, do miješanja emocija i njihovih transformacija (Brajša-Žganec, 2003.). Mnoga istraživanja su pokazala da emocionalna komunikacija majki i njihove djece utječe na dječji socijalni i emocionalni razvoj (Denham i sur., 1994.; Denham i Auerbach, 1995.; Flannagan i Perese, 1998.; Gottman i sur., 1998.; Hooven i sur., 1995.).

Kod emocija se nasljeđuje neurološka podražljivost, način i intenzitet reagiranja na osjetilne podražaje, vrijeme neurološkog sazrijevanja, hormonalna konstitucija, temperament, ali emocionalni razvoj djeteta ne ovisi samo o tim urođenim dispozicijama. Stoga su praćenje emocionalnog razvoja djeteta i emocionalni odgoj vrlo važan segment sveukupnog razvoja svakog djeteta. Emocije su rezultat modifikacije veza i odnosa u obitelji i djetinjstvu.

Djeca s Down sindromom prolaze iste faze emocionalnog razvoja kao i tipična djeca, ali postoje određene poteškoće na tom putu, u smislu sporijeg

dostizanja određene razine te dužeg zadržavanja na određenoj razini. Za razvoj emocionalno stabilnog djeteta potreban je život u emocionalno stabilnoj okolini gdje roditelji i/ili udomitelji trebaju konstantno iskazivati pozitivan čuvstveni odnos. Djetetu s Down sindromom treba se pružiti mogućnost informacija, strpljivo mu govoriti i upoznavati ga sa svijetom koji ga okružuje na njemu prilagođen način. Važno je znati da dijete u svakom dijelu dana, u svakoj situaciji i svakom međuljudskom odnosu pokazuje svoje emocije otvoreno, što omogućuje lakši uvid u njegov način doživljavanja. Dječje emocije su vrlo snažne, preplavljaju dijete, dijete ih pokazuje spontano i izravno te se brzo izmjenjuju. Djeca imaju snažne autentične osjećaje i vrlo ograničenu sposobnost da ih priopće okolini. Zato je potrebna podrška udomitelja kako bi dijete s Down sindromom došlo u dodir sa svojim vlastitim osjećajima, osvijestilo svoju potrebu, naučilo imenovati svoje osjećaje i govoriti o njima, spoznati kakvih sve osjećaja ima, naučilo prepoznavati osjećaje kod drugih, dijeliti svoje osjećaje s drugima, steklo iskustvo izražavanja osjećaja na različite načine. Ono što djetetu treba je osoba koja je znatiželjna i zainteresirana za njegov unutarnji svijet, koja je spremna podijeliti svoje vlastite doživljaje i očekivanja s djetetom na njemu prilagođen i prihvatljiv način i pritom jasno postaviti granice dopuštenog ponašanja. U odgoju djeteta mogu se koristiti različite tehnike rada, kojima se može podupirati emocionalni razvoj djeteta. Tako se mogu koristiti razne prilagođene priče za djecu koje obrađuju emocionalno nabijene situacije, opisi projektivnih tehnika koje omogućuju poistovjećivanje sa zamišljenim likovima, raznovrsne likovne, glazbene i dramske ekspresivne tehnike koje omogućuju djeci otpuštanje i proradu potisnutih osjećaja, relaksirajuće i tjelesne aktivnosti koje omogućuju opuštanje ili pražnjenje nakupljene napetosti i sl. Navedene se tehnike koriste za bolje upoznavanje unutarnjeg svijeta djeteta i njegovog emocionalnog 'opismenjavanja', u funkciji su podupiranja emocionalnog razvoja te prevencije emocionalnih poteškoća. Njihova primjena je neizostavna u svakom podržavajućem radu s djecom jer je emocionalno zdravlje osnova psihološkog i socijalnog razvoja djeteta (Rezić, 2006.).

Utjecaj emocija na bihevioralne odgovore djeteta

Emocije su organizirani mentalni odgovor na događaj, a uključuju psihološki, iskustveni i kognitivni aspekt. One su uz to i intenzivne, kratkotrajne te praćene različitim fiziološkim promjenama i dovode do prekida trenutnog ponašanja. Emocije reguliraju intrapersonalna i interpersonalna ponašanja te utječu na prilagodbu pojedinca (LaFreniere, 2000.; Jenkins i Oatley, 2000.). Jednako kao i većina drugih čovjekovih fizičkih i psihičkih obilježja, emocije predstavljaju rješenja za brojne adaptivne probleme s kojima

su se tijekom evolucijske povijesti susretali naši preci (Cosmides i Tooby, 2000.).

Emocije kao posljedice socijalnih iskustava iz okoline motiviraju kognitivne procese i ponašanje te reguliraju fiziološke, kognitivne i bihevioralne aspekte ponašanja pojedinaca u okolini (Goodyer, 1990.; Vander-Zander, 1993.). Dok uči prevoditi osjećaje u riječi, dijete prolazi kroz nekoliko očekivanih faza. Prva je manifestiranje osjećaja u ponašanju. Primjerice, dijete kada je ljutito udara, a kada osjeća ljubav grli. Ono ne prepoznaje osjećaj kao emociju, osjećaj se stvara kao impuls koji tjera na određeno ponašanje. Nakon toga, počinje izražavati osjećanja kroz radnje svojih igračaka. Zatim počinje opisivati svoja osjećanja tjelesnim radnjama. Na sljedećem će stupnju dijete početi opisivati unutarnji tjelesni osjećaj. Kada ostvaruje skok prema opisu emocionalnih umjesto fizičkih osjećaja, dijete se počinje izražavati sasvim poopćenim terminima, poput "*Osjećam se dobro*" ili "*Osjećam se loše*". U konačnoj fazi može opisivati svoje emocije specifičnim terminima poput: "*Tužan sam*" ili "*Veseo sam*". Učenje verbaliziranja osjećanja spor je i postupan proces.

Temeljne emocionalne potrebe djeteta su: osjećaj sigurnosti, doživljavanje ljubavi i pripadanja, dobivanje priznanja, stjecanje raznolikog iskustva (Furlan, 1988.). Emocionalne potrebe djetetu uvelike određuju ponašanje. Primjerice, na najosnovnijoj razini, djetetova potreba da se osjeća voljenim potiče ga da od roditelja traži nježnost i utjehu; na dubljoj razini, potreba da se osjeća cijenjenim tjera ga da pokazuje svoj uspjeh drugima. Neke od temeljnih potreba djeteta: *biti voljeno*, dijete ovisi o društvenim odnosima, od kojih je najosnovniji važan odnos između djeteta i jednog ili oba roditelja odnosno udomitelja; *biti cijenjeno*, dijete želi da roditelji budu zadovoljni njegovim dostignućima i da ga cijene samo zato što je takvo kakvo jest (pohvale odnosno pozitivna potkrepljenja jedan su od načina kako djetetu to pokazati); *biti sigurno*, dijete bez osjećaja sigurnosti postaje nemirno i nesigurno; *osjećati stabilnost*, zadovoljiti ovu potrebu može predvidljiva svakodnevna rutina s jasnim ograničenjima i pravilima vezanim uz njegovo ponašanje; *osjećati se sposobnim*, važno je da se dijete osjeća sposobno savladati izazove s kojima se suočava u svakodnevnom životu (zato je od velike važnosti prilagoditi aktivnosti za dijete s poteškoćama); *ostvariti svoje potencijale*, dio razvoja djeteta jest mogućnost da ono iskaže svoje talente i sposobnosti kako bi moglo potpuno iskoristiti svoje potencijale (Woolfson, 2004.).

U radu s djecom s individualnim razlikama i razvojnim razinama kritična komponenta njihova napretka nalazi se u našoj sposobnosti da im pomognemo u upravljanju svojim ponašanjem. Što više pomažemo djetetu da povezuje emocije s ponašanjem i mislima, to mu više pomažemo da postane svrhovita, smisljena osoba, sposobna razumjeti svoje okruženje (Greenspan i Wieder, 2003.). Cilj je pomoći djetetu u uspinjanju u hijerarhiji svake emocije,

od faze djelovanja i djelovanja-govora, preko fizičko-opisne faze prema imenovanju globalnog osjećaja i sposobnosti izražavanja specifičnog osjećaja riječima (Greenspan i Wieder, 2003.). Najvažnije je da nam emocionalno iskustvo omogućuje izgrađivanje osjećaja za sebe, razlikovanje stvarnosti i fantazije, kontroliranje nagona, suradnju s vršnjacima i prolazak kroz razne faze emocionalnog, socijalnog i intelektualnog razvoja (Greenspan i Wieder, 2003.; Greenspan, 1996.).

Važnost obiteljske podrške na emocionalni razvoj djeteta

O obitelji je napisano vrlo mnogo, kako u književnosti, tako i u znanosti. Još u vremenu nastajanja psihologijske znanosti, kada je Freud znanstveno utemeljio svoju teoriju, obitelj je prepoznata kao važna komponenta zadovoljstva životom i prilagodbe (Klarin, 2006.). Od obitelji se očekuje hrabrenje i vođenje kroz djetetov razvoj u svoj njegovoj složenosti – kognitivni, fizički, socijalni, emocionalni, moralni, seksualni, duhovni, kulturni i obrazovni. Upravo ta višedimenzionalnost obitelj, odnosno roditeljstvo čini složenim. Mnoga istraživanja u zadnjih nekoliko desetljeća ukazuju na utjecaj ponašanja roditelja prema djetetu na razvoj djeteta. Istraživanja pokazuju da je odnos između roditelja i djeteta temelj za uspješnu socijalizaciju djeteta i razvoj zdrave ličnosti. To nije iznenađujuće s obzirom da je obitelj prva društvena grupa u kojoj se dijete nalazi nakon rođenja i u kojoj stječe prva iskustva, formira stavove, razvija svoje osobne potencijale i interpersonalne odnose koji se razlikuju od svih interpersonalnih odnosa sa članovima grupa kojima će u životu pripadati (Lacković–Grgin, 1982.). Postoje različiti teorijski i metodološki pristupi te mnogi činitelji koji utječu na roditeljsko ponašanje (Collins i Russell, 1991.). Bez obzira na dob djeteta, istraživanja upućuju na postojanje emocionalnosti i kontrole kao dviju temeljnih dimenzija roditeljskog ponašanja (Darling i Steinberg, 1993.; Peterson i Rollins, 1987.). Dimenzija emocionalnosti odnosi se na emocije koje roditelj doživljava i pokazuje u interakciji s djetetom. To je bipolarna dimenzija, gdje je na jednom kraju dimenzije emocionalna toplina, a na drugom emocionalna hladnoća. Mnogi autori upravo emocionalnu toplinu navode kao aspekt obiteljskog okruženja koji najviše utječe na dječji razvoj (Becker, 1964.; Franz i sur. 1991.; Kandel, 1990.; Sears i sur., 1957.). Emocionalno topli roditelji prihvaćaju svoju djecu, pružaju im podršku, razumijevanje, pažnju i brigu te od tehnika discipliniranja koriste objašnjenja, ohrabrivanja i pohvale. Emocionalno hladni roditelji zanemaruju svoje dijete, neprijateljski su raspoloženi prema njemu, odbacuju dijete, kritiziraju ga i kažnjavaju. Dimenzija kontrole odnosi se na ona ponašanja koja roditelji koriste u interakciji s djecom kako bi mijenjali njihova ponašanja i unutrašnja stanja (Peterson i Rollins, 1987.). Roditelji mogu koristiti čvrste ili slabe postupke kontrole. Istraživanja su pokazala da

roditeljska ponašanja s oba pola dimenzije kontrole mogu biti rizični faktori po razvoj djeteta. Prečvrsta kontrola djetetovog ponašanja može dovesti do zavisnosti, submisivnog ponašanja, do smanjenja motivacije za postignućem te do potisnute hostilnosti. Preblaga kontrola za posljedicu može imati agresivno i nedosljedno ponašanje (Vander-Zanden, 1993.). Novija istraživanja ukazuju na postojanje dvije odvojene i ortogonalne dimenzije roditeljske kontrole, a to su: psihološka kontrola i bihevioralna kontrola (Barber i sur. 1994.; Steinberg i sur. 1992.; Darling i Steinberg, 1993.). Primjenom psihološke kontrole roditelji nastoje kontrolirati djetetov psihološki svijet, a primjenom bihevioralne kontrole nastoje kontrolirati djetetovo ponašanje, posebno nepoželjne oblike ponašanja.

Osim na razini dimenzija, odnos roditelj–dijete moguće je razmatrati i na razini stilova roditeljskog ponašanja koji predstavljaju kombinacije tih dimenzija (Baumrind, 1970.; Darling, Steinberg, 1993.; Lamborn i sur. 1991.). Baumrind (1970.) navodi tri različita roditeljska stila: autoritativni, autoritarni i popustljivi stil, a Maccoby i Martin (1983.) razlikuju autoritativni, autoritarni, permisivni i zanemarujući roditeljski stil. Mnoga istraživanja bavila su se pitanjem utjecaja različitih stilova roditeljskog ponašanja na dječje ponašanje i razvoj. Pokazalo se da se autoritativni stil može povezati s najpoželjnijim razvojnim ishodima kod djece - većom kompetentnošću, samopouzdanjem, nezavisnošću, većim akademskim uspjehom i odgovornim ponašanjem. Djeca autoritarnih roditelja pokazuju puno više problema u ponašanju; teško se prilagođavaju različitim socijalnim situacijama, nepovjerljiva su, agresivna, ćudljiva, povučena, lošeg raspoloženja, uplašena, nesretna te im nedostaje spontanosti u ponašanju. Permisivni roditeljski stil dovodi do agresivnog i impulzivnog ponašanja kod djece te su djeca takvih roditelja češće nezrela i slabije se snalaze u situacijama u kojima se susreću s autoritetima. Zanemarujući roditeljski stil ne potiče zdravi socijalni razvoj te se povezuje s najnepoželjnijim razvojnim ishodima kod djece. Djeca zanemarujućih roditelja ne sudjeluju primjereno u igri i socijalnim interakcijama, sklona su agresivnom ponašanju prema drugima ili socijalnoj povučenosti (Vasta i sur. 1998.). Iz svega navedenog proizlazi da je utjecaj roditeljskih stilova na razvoj djeteta neizravan, odnosno da roditeljski stil moderira povezanost roditeljskog ponašanja i razvojnih ishoda djeteta.

Specifičnosti razvoja djece s Down sindromom

Down sindrom najčešća je kromosomopatija povezuje s postnatalnim preživljavanjem. To je stanje koje je obilježeno raznolikošću i kronicitetom koje uključuje opći zastoj razvoja, kronične upalne lezije te cijeli niz urođenih i stečenih oštećenja. Niti jedna od nepravilnosti nije stalna, osim sniženih intelektualnih sposobnosti i viška kromosomskog materijala izraženog

trisomijom 21 (Zergollern-Čupak i sur., 1998.). Prisutna je različita zastupljenost osobina Down sindroma kao i stupanj i težina intelektualnih poteškoća što uvelike ovisi o citogenetičnom obliku Down sindroma i o provedenoj rehabilitaciji djeteta. Pokušavajući izdvojiti kliničke simptome od posebnog značenja za Down sindrom kao što su: hipotonija, obilje kože na vratu, plosnato lice, pseudoedematozna koža, epikantus, gotsko nepce, displastične uške, kratke šake s displastičnom srednjom falangom petog prsta, stručnjaci su uočili da nijedan od navedenih simptoma nije strogo specifičan za Down sindrom i da se javljaju i u općoj populaciji, posebno uz druge trisomije (Zergollern, 1994.). Kod djece s Down sindromom vidljiva su odstupanja u kognitivnom razvoju. Kognitivne teškoće utječu na procese zaključivanja, razumijevanja i pamćenja pa djeca s Down sindromom teže zapamte i obrađuju auditivne informacije, kratkoročno zadržavaju i pamte informacije i sl. Sniženo intelektualno funkcioniranje kod djece s Down sindromom širokog je raspona te se može očitovati od onih najtežih oblika, umjerenih pa do slučajeva gdje gotovo i nema intelektualnih poteškoća. Većina se ipak nalazi na sredini ovog spektra, ali se prilagodbom načina, metoda i principa rada od najranije dobi može utjecati da djeca s Down sindromom pokazuju daleko veće sposobnosti. Kod djece s Down sindromom uočene su i neke poteškoće percepcije. Poteškoće percepcije koje se pojavljuju kod djece s Down sindromom u odnosu na tipičnu djecu vidljive su u brzini percipiranja određenog perceptivnog sklopa, u postojanosti predočavanja oblika i veličine, u razlikovanju boja te razlikovanju figure od osnove. Djeca s Down sindromom imaju poteškoća i na području pamćenja. Studije koje su se bavile istraživanjem kratkoročnog pamćenja pokazale su da su ispitanici s Down sindromom znatno slabiji u toj sposobnosti u odnosu na prosječnu populaciju. Smanjen kapacitet kratkoročnog pamćenja ima posljedice na smanjen broj podataka koje osoba s Down sindromom može pohraniti u dugoročno pamćenje te je i manja uspješnost analize i sinteze podataka koje osoba prima u određenom trenutku. Za podučavanje bilo kojeg sadržaja djece s Down sindromom posebno su važne spoznaje o kontrolnim procesima, posebno pažnje jer se upravo na nju može djelovati tijekom odgoja, obrazovanja i rehabilitacije. Rezultati ispitivanja selektivne pažnje, odnosno usmjeravanja pažnje na one osobine predmeta, pojava i osoba koje su bitne, pokazuju da se u osoba s Down sindromom ta sposobnost razvija sporije (Wilton i Boerrsma, 1974.) U govoru djece s Down sindromom vidljive su određene specifičnosti. Razvoj govora, jezika i komunikacije izuzetno je složen proces koji započinje od trenutka rođenja. Govor uključuje snagu, koordinaciju i vremensku organizaciju preciznih pokreta mišića te koordinaciju mnogih sustava u mozgu. On je neurološki i fiziološki najsloženiji komunikacijski sustav. Postoji mnogo senzornih, perceptivnih, fizičkih i kognitivnih problema koji se mogu pojaviti kod djeteta s Down sindromom i koji mogu utjecati na razvoj komunikacijskih vještina (Kumin, 2003.). Mnogi kliničari istraživači smatraju da neki problemi

u ponašanju kod djece s Down sindromom proizlaze iz nemogućnosti da ih se razumije, što rezultira frustracijom (Reichle i Wacker, 1995.). Mnoga istraživanja su dokazala da djeca s Down sindromom znatno zaostaju u razvoju govora u odnosu na tipičnu djecu. Istraživanja govornog razvoja djece s Down sindromom pokazala su da imaju specifični deficit u učenju jezika te da ekspresivne govorne vještine zaostaju za razumijevanjem govora (Johnston i Stansfield, 1997.) Veliki utjecaj na razvoj govornih, jezičnih i komunikacijskih vještina imaju roditelji, stručnjaci i socijalna okolina. I na motoričkom planu kod djece s Down sindromom vidljiva su odstupanja. Za gotovo sve pokrete potrebna je dobra kontrola glave i trupa, a zbog generalizirane hipotonije trupa i nestabilnosti te hipermobilnosti zglobova često je djeci s Down sindromom teško održati adekvatnu posturalnu kontrolu (Blanche i sur., 1995.). Budući da su reakcije ravnoteže i uspravljanja temelj za daljnji razvoj djeteta, uz nedovoljno antigravitacijske kontrole, početak će se razvijati kompenzatorni obrasci pokreta. Hipotonija se veoma očituje na zglobovima nogu pa je smanjena funkcija donjih ekstremiteta i nastaju smetnje u hodu. U 7,9% djece prisutni su problemi s kukovima koji su povezani s laksitetom ligamenata i zglobne čahure. Upravo zbog tog laksiteta dolazi do spomenute hipermobilnosti zgloba i abnormalnog hoda (tzv. gegasti hod). Odgođeni razvoj govora, motoričkih vještina, kognitivne integracije, perceptivnog sklopa te atipično senzorno procesiranje otežavajuće su okolnosti za funkcioniranje i prilagodbu djeteta s Down sindromom.

Sličnosti djece s poteškoćama i djece bez teškoća u razvoju temelje se na činjenici da svako dijete ulaskom u život nosi određene biološki date dispozicije koje predstavljaju potencijalne snage razvoja određenih sposobnosti. Postojeće dispozicije ne prerastaju u optimalne sposobnosti automatski, po logici biološkog rasta. Potencijalne snage svakog djeteta razvit će se u sposobnosti ako su osigurani primjereni uvjeti i podrška socijalne sredine, prije svega u obitelji, a zatim u široj zajednici. Poticanje individualnih potencijala podrazumijeva svestrano upoznavanje osobnosti djeteta te otkrivanje one pozitivne jezgre u fondu sposobnosti koje dijete posjeduje. Upravo značajne razlike u potencijalnim snagama djece, nedostatak nekih dispozicija, njihova kompenzacija razvijanjem nekih drugih dispozicija, čine razlike djece s poteškoćama i njihovih vršnjaka bez poteškoća u razvoju, tj. čine osobitosti njihova razvoja (Ivančić, 1998.).

Fenomen specijaliziranog udomiteljstva

Polazeći i od *Konvencije o pravima djeteta* i suvremenih spoznaja razvojne psihologije, neupitno je da je za dijete najbolje da odrasta u obiteljskom okruženju. Nažalost, nisu sve obitelji u stanju ispunjavati svoje zadatke i brinuti adekvatno o pravilnom rastu i razvoju svoje djece. Brojni su

razlozi zbog kojih neka djeca ne mogu rasti uz svoje biološke roditelje: zbog bolesti ili smrti roditelja, ozbiljnog zanemarivanja ili zlostavljanja, zbog čega bi daljnji ostanak u biološkoj obitelji bio štetan za dijete. Djeca se smještaju u udomiteljsku obitelj i zbog potrebe uključivanja u odgojno-obrazovni proces kada u njihovoj matičnoj sredini ne postoji mogućnost obrazovanja po posebnom programu. Tada su djeca u udomiteljstvu samo dok traje obrazovni proces. Kada je zbog nekog od navedenih razloga dijete izdvojeno iz biološke obitelji, vrlo je važno pronaći mogućnost da se djetetu stvori "nova obitelj". Odabir smještaja temeljna je pretpostavka kvalitetne skrbi za dijete izvan vlastite obitelji i značajan zaštitni čimbenik njegovog daljnjeg razvoja (Waterhouse i Brocklesby, 2001.). Deklaracijom o udomiteljstvu specijalizirano udomiteljstvo je definirano kao oblik skrbi izvan vlastite obitelji, kojom se djetetu s teškoćama u razvoju u obiteljskom okruženju pruža briga primjerena njegovoj dobi i potrebama te ima za cilj omogućiti djetetu odrastanje u zamjenskoj obitelji. Specijalizirane udomiteljske obitelji su, dakle, definirane kao obitelji koje su spremne preuzeti skrb o djeci s teškoćama u razvoju koja ne mogu pravilno odrastati u vlastitim obiteljima. Od svojih početaka pa do danas udomiteljstvo je bilo i jest izraz prepoznavanja prava i potrebe djeteta da odrasta u obitelji, a njegov razvoj na neki način reflektira pomak u vrijednosnom sustavu skrbi za djecu općenito – od državnog paternalizma i zaštite djeteta, preko zaštite obiteljskih i roditeljskih prava do konačno prava djeteta (Kelly i Gilligan, 2002.).

Proučavajući efekt separacije majke od djeteta do pete godine života, emocionalna iskustva u vrlo ranom razdoblju mentalnog života mogu imati značajne i dugotrajne posljedice na razvoj pojedinca (Bowlby, 1988.). Autor je objasnio i posljedice koje po dijete ima odrastanje u instituciji te je vrlo jasno argumentirao tezu o udomiteljstvu kao najboljem obliku smještaja, posebno u slučaju male djece i dojenčadi (Bowlby, 1988.; Ajduković i sur., 2007.). Prednost udomiteljskog oblika smještaja djece u odnosu na institucijsko zbrinjavanje je upravo u tome što je obiteljsko okruženje prirodno i pogodno za pravilan rast i razvoj djeteta. Dijete se u udomiteljskoj obitelji uči uobičajenom obiteljskom životu, različitim ulogama, nudi mu se puno više iskustava, osjeća emocionalnu povezanost članova obitelji. Nadalje, životom u udomiteljskoj obitelji djetetova socijalna mreža se širi unutar lokalne zajednice (Sladović Franz, 2004.). Shulman (1965.) je još davno naglasio kako institucionalna skrb treba biti "tretman izbora, a ne tretman pomanjkanja". Stoga je potrebno raditi na osiguravanju uvjeta i motiviranju velikog broja potencijalnih udomitelja kako bi se što više djece deinstitucionaliziralo, odnosno uključilo u zajednicu jer njihov izbor zasigurno ne bi bio institucija.

Iskustvo udomljavanja

Udomljavanje je odgovoran, častan i nadasve human posao za koji je potreban prije svega iskren altruizam i motivacija ljudskosti. Kada netko želi postati udomitelj, mora imati jasnu percepciju gotovo svih značajki udomiteljstva. Udomiteljstvo je velika odgovornost, ali i veliki izazov. Obitelj mora ispuniti propisane uvjete sukladne Zakonu o udomiteljstvu, proći potrebnu edukaciju i dobiti dozvolu za udomiteljstvo. Obitelj može udomiti do troje djece.

Iskustvo udomljavanja čine *okolnosti koje prethode udomljavanju* - poput okolnosti izdvajanja djeteta iz primarne obitelji ili institucije i obilježja djeteta u trenutku udomljavanja; *okolnosti života u udomiteljskoj obitelji* - poput procesa prilagodbe djeteta i udomiteljske obitelji, razvoj privrženosti između udomljenog djeteta i udomitelja, specifični problemi djeteta proizašli iz bio-psiho-socijalnih karakteristika djeteta te *podrška i praćenje stručnih službi* - poput odnosa udomitelja sa stručnim službama (Kletečki Radović i Kregar Orešković, 2005.). Udomitelji moraju, osim emotivne otvorenosti prema ovoj vrsti iskustva, posjedovati i znanja, odnosno vještine koje im omogućuju primjenu analitičkog pristupa suočavanju s problemima koji mogu nastati u obitelji. U tom je smislu jako važna podrška stručnjaka različitih profila. Udomitelji suradnjom sa stručnjacima utvrđuju jasne zajedničke pristupe i strategije u odgoju djeteta s Down sindromom kako bi omogućili što uspješnije funkcioniranje djeteta u skladu s njegovim općim i specifičnim sposobnostima, interesima i potrebama. Suradnjom se nastoje mijenjati negativne navike, stavovi, mišljenja i ponašanja na putu stvaranja zajednice za sve. Udomitelji i stručnjaci mogu surađivati na različite načine i različitim intenzitetom, ovisno o potrebama i upućenosti udomiteljske obitelji u načine ophođenja s djetetom sa specifičnim potrebama. Međusobno informiranje i dogovaranje između stručnjaka i udomitelja treba biti kontinuirani proces, koji treba uključivati unaprjeđivanje sposobnosti, različite tehnike učenja, prilagođeno usvajanje sadržaja, poticanje motivacije, emocionalnog i socijalnog razvoja i profesionalno usmjeravanje. Adekvatnom i kontinuiranom suradnjom stručnjaka i udomitelja mogu se planirati i provoditi različite specifične intervencije i pristupi kojima se dijete s intelektualnim poteškoćama uvježbava i osposobljava za primjerenu participaciju u zajednici. Također je bitno da stručnjaci i udomitelji neprestano stječu nove spoznaje i iskustva. Kako bi udomitelj bio uključen u različite edukacijske programe putem kojih bi mogao primjereno pružati podršku djetetu, potrebno je motivirati ga. Jedan od načina postizanja istog je kroz savjetodavni rad, kojemu je temelj pozitivan odnos prema osobi koja se savjetuje. Cilj ovakvog pristupa s udomiteljima je ojačavanje njihovog samopoštovanja i unaprjeđivanje sposobnosti suočavanja s teškoćama (Ivančić i Stančić, 2004.). Potrebna je i supervizija udomitelja kao i međusobna razmjena iskustva udomitelja kroz njihove udruge.

Obilježja djece u procesu udomljavanja

Djeca koja dolaze u udomiteljske obitelji imaju različite složene, socijalne, emocionalne, obrazovne i bihevioralne poteškoće koje otežavaju prilagodbu djeteta na novu obiteljsku sredinu, a i samih udomitelja na novonastalu situaciju – novog člana obitelji. Bez obzira što dijete dolazi iz jedne segregirane okoline, poput institucije, u adekvatniju okolinu poput udomiteljske obitelji, ono je u početku zbunjeno, može pružati otpor, izražavati različite nepoželjne oblike ponašanja. Osnovu u rješavanju takvih bihevioralnih problema čini razumijevanje situacija koje potiču zadržavanje nekog oblika ponašanja, a promjenu nepoželjnog ponašanja moguće je potaknuti jedino situacijama koje podržavaju poželjne oblike ponašanja. Identificiranje konteksta u kojem se neko ponašanje pojavljuje, identificiranje ponašanja, kao i posljedice određenog ponašanja u tom su smislu od presudnog značaja. U velikom broju slučajeva udomljene djece koja su pokazivala neke od nepoželjnih oblika ponašanja, uz strpljenje, ohrabrivanje te stalnu podršku udomitelja, dijete vrlo brzo stekne sigurnost, osjeti emocionalnu toplinu te se nepoželjni oblici ponašanja ugase.

Prilagodba ili adaptacija djece u ovom slučaju se definira kao proces privikavanja djece udomiteljskoj obitelji. Dijete se treba prilagoditi na nov način života, nove osobe i novu obitelj, novi životni prostor, nova pravila ponašanja. Prilagodba je proces koji zahtijeva i protok vremena i obostranu prilagodbu udomitelja i udomljenog djeteta. Prilagodba djeteta na novonastalu situaciju ovisit će i o njegovim socijalnim kompetencijama, o sposobnosti da bude prihvaćeno u okolini. Za udomljeno dijete udomiteljska obitelj je sigurna i ugodna baza za istraživanje svijeta. Dijete koje je udomljeno često će, i na različite načine, provjeravati sigurnost svoje baze. To može činiti tako da traži konstantan dodir i blizinu udomitelja, pogledom uvijek prati osobe, stvara buku kako bi privlačilo pažnju, upotrebljava geste i sl. Stvaranje sigurne baze za dijete dugo traje i rezultat je mnogih uspješnih interakcija. Djeca imaju jake potrebe za ugodnom fizičkom prisutnosti koja se smanjuje kako raste osjećaj sigurnosti.

Uloga udomitelja na stavove šire okoline prema djeci s poteškoćama u razvoju

Djetetove funkcionalne emocionalne vještine temelje se na emocionalnim interakcijama. Tri aspekta djetetovog okružja zajedno utječu na to koliko dobro će dijete ovladati tim funkcionalnim emocionalnim vještinama. Prvo je djetetova biologija, neurološki potencijal ili izazovi koji podupiru ili ometaju njegovo funkcioniranje. Drugo su djetetovi vlastiti interaktivni obrasci

s roditeljima, edukatorima, odgajateljima, terapeutima. Treće su obrasci obitelji, kulture i šire okoline (Greenspan i Wieder, 2003.). Kada se dijete s poteškoćom deinstitutionalizira te smjesti u udomiteljsku obitelj, nije dovoljno za dječji cjelokupan razvoj i postizanje više kvalitete života samo podrška unutar obitelji. Potrebno je senzibilizirati širu zajednicu za njezine članove koji su "drugačiji". Uspješnost prilagodbe djece s poteškoćama u obitelji i široj zajednici s jedne strane ovisi o težini poteškoća i pravovremenom obuhvaćanju stručnim tretmanom, dok s druge strane ovisi o spremnosti okoline da ih prihvati kao takve i omogući im što bolje uvjete za život i djelovanje u zajednici. Stavovi okoline uglavnom su negativni zbog nedovoljne informiranosti, kulturnih stereotipa i nedostatka prilike za interakciju. Često su djeca s poteškoćama stigmatizirana na temelju negativnih stavova, odnosno predrasuda. Predrasude su unaprijed donijeti negativni stavovi, određeni na temelju nedovoljno znanja o onome što je predmet predrasude. Potrebno je znati da je predrasuda stav vjerovanja koji stavlja neku osobu u nepovoljan položaj te su neopravdane generalizacije prema cijeloj skupini ljudi na koje se odnose. Najgori dio predrasuda predstavljaju njihove posljedice na ponašanje, a to je diskriminacija. Nedostatak znanja i razumijevanja intelektualnih poteškoća pridonosi stigmatizaciji i diskriminaciji. Najčešće, okolina smatra da su osobe s intelektualnim poteškoćama opasne, nesposobne za život i slično. Kao i ostali stavovi, i predrasude su naučene, što znači da na njih možemo djelovati. Kod djeteta s intelektualnim poteškoćama, poteškoća postaje problem zbog zahtjeva okoline i nespremnosti okoline za promjenom. Da bi se dijete moglo razvijati i učiti u skladu sa svojim sposobnostima ne smije se zaboraviti činjenica da se i osobe iz djetetove neposredne okoline također trebaju prilagođavati. Pronalaženje kompenzacija za ometene funkcije djeteta ne nalaze se samo u njemu i njegovim ostalim potencijalima, već i u okruženju i njegovoj socijalnoj sredini. Udomitelji se mogu zalagati u borbi protiv stigme edukacijom okoline. Točne informacije valja suprotstaviti krivim vjerovanjima ili mitovima na temelju kojih se gradi predrasuda i ponašanje proizašlo iz nje. Zatim, uloga udomitelja je senzibilizirati užu i širu zajednicu preko poticanja različitih interakcija djeteta s poteškoćama i članova te zajednice u različitim neformalnim životnim situacijama. Pod time se misli na stvaranje interakcija u aktivnostima kupovine, vožnje javnim prijevozom, obavljanja aktivnosti u pošti i sl. U kontaktu s osobama prema kojima imamo predrasude stječemo osobno iskustvo koje nam može pomoći u mijenjanju stava. Jedino putem pozitivnih iskustva kroz česte interakcije utječe se na predrasude i iskrivljena gledanja na osobe s intelektualnim poteškoćama.

Implikacije socioemocionalne podrške u odgoju na funkcioniranje djeteta s Down sindromom

Djetetu i udomitelju treba u svakodnevnim situacijama obvezno omogućiti aktivno prepuštanje opuštеноj interakciji, pozitivno doživljavanje i uživanje u njihovoj uzajamnosti. Odnosi puni povjerenja daju djeci "razvojnu prednost". Rane su interakcije i emocionalne razmjene u velikoj mjeri u funkciji djetetova učenja, odnosno psihičkoga razvoja. Kvalitetna socioemocionalna podrška potrebna je tijekom cijelog života, a posebno je važna za pravilan emocionalan razvoj djece. Javlja se potreba za utjehom i jačanjem osjećaja samopoštovanja (emocionalna podrška), praktičnom pomoći u rješavanju zadataka (instrumentalna podrška), informacijama i savjetima (informacijska podrška) te druženjem, odnosno zajedničkim aktivnostima (podrška druženjem). Garnezy (1994.) je identificirao tri široke kategorije zaštitnih varijabli koje pridonose otpornosti u djetinjstvu: *obilježja djeteta* (temperament, socijalna orijentacija i reagiranje na promjenu, kognitivne sposobnosti i vještine suočavanja); *obiteljsko okruženje* (pozitivan odnos s najmanje jednim roditeljem ili roditeljskom figurom, kohezija, toplina, harmonija i briga o djetetu); *obilježja izvanobiteljskog socijalnog okruženja* (dostupnost vanjskih resursa i proširena socijalna podrška). Djeca koja su smještena u udomiteljskim obiteljima već po samoj prirodi smještaja imaju više mogućnosti za razvijanje otpornosti nego djeca u institucijama. Kvalitetna socijalna podrška nužan je preduvjet unaprjeđenja svih tih zaštitnih čimbenika. Temeljna namjera i zadaća socioemocionalne podrške je omogućiti kompenzaciju posljedica, ako već ne i djelovanja rizičnih čimbenika osobne prirode, te rizičnih čimbenika socijalnog i obiteljskog okruženja. Tu se podrazumijeva podrška ugroženog pojedinca na emocionalnoj, psihičkoj, socijalnoj, odnosno egzistencijalnoj razini. Uzimajući u obzir unutarnju i vanjsku stvarnost pojedinca, kroz proces psihičkog, emocionalnog i socijalnog osnaživanja, teži se ostvarenju njegove psihičke i socijalne dobrobiti, razvijanju vlastitih potencijala, tj. stvaranju mogućnosti za njegov osobni razvoj i uvećanje životnih šansi. Dijete u interakciji s okolinom uči modificirati svoje emocije, nositi se s frustracijom, uživati u drugima, prepoznati opasnost, prevladati strah i tjeskobu kako bi postiglo uspješno interpersonalno funkcioniranje (LaFreniere, 2000.; Jenkins i Oatley, 2000.; Vander-Zander, 1993.).

Privrženost kao preduvjet za postupanje s djetetom

Razvoj i kvaliteta privrženosti između udomitelja i udomljenog djeteta važan je faktor u moderiranju svakodnevnog života u udomiteljskim obiteljima. Prije nego što počnemo proces odgoja, odnosno poučavanja djeteta, ono mora osjetiti sigurnost, odnosno privrženost članova obitelji. U početnoj

fazi udomljavanja djeteta koje je od rođenja boravilo u instituciji mora se strpljivo graditi i poticati emotivno okruženje. Polazeći od najčešćih razloga za izdvajanje djece iz bioloških obitelji (Ajduković i sur., 2005.; Žic-Grgat i Jelavić, 2005.), ali i iz institucije, opravdavano je za pretpostaviti da će mnoga djeca izdvojena iz neadekvatne biološke obitelji ili institucije imati probleme privrženosti. Uz to, neovisno o iskustvu u primarnoj obitelji/instituciji, već sam čin izdvajanja djeteta iz njegove obitelji/institucije, predstavlja značajan prekid odnosa s figurom privrženosti, a istraživanja pokazuju da to predstavlja značajan čimbenik rizika. No, rana izloženost nepovoljnim razvojnim okolnostima ne mora nužno determinirati kasnije odnose koje će dijete razviti. Naime, značajna je empirijska potvrda tezi da dijete može razviti odnos privrženosti s različitim osobama iz svog okruženja: roditeljima, udomiteljima, rođacima, pa čak i susjedima te da socijalni razvoj djeteta može biti pod utjecajem, kako ranih, tako i kasnijih odnosa (Bowlby, 1988.). Uloga je udomitelja da djetetu pomaže u uspinjanju stubama razvoja, da vjeruju svijetu oko sebe te da se u njemu osjećaju sigurno. Kada se djeca osjećaju smireno i sigurno, svu svoju energiju mogu usmjeriti na igranje, učenje i rast. Djeca stvaraju bliske emocionalne odnose, tj. razvijaju privrženost prema osobama iz obitelji. Kada udomitelj brižno, dosljedno i osjećajno odgovara na djetetove potrebe za pažnjom i njegom, dijete razvija osjećaj povjerenja i pozitivna očekivanja o ljudima i svijetu oko sebe. Svaka pozitivna povezanost koju dijete ima s nekom osobom je važna. Udomitelji koji pružaju mnogo odgovarajućih dodira, zagrljaja i držanja, koji govore i često komuniciraju osmjesima te koji pokazuju sreću i radost kad su s djetetom, grade osjećaj sigurnosti kod djeteta. Istraživanja pokazuju da djeca koja imaju sigurnu privrženost s osobama iz svoje mikro okoline uče mnogo više od djece koja su manje sigurna. Udomitelji koji su aktivno uključeni u život udomljenog djeteta prepoznaju njegove signale, interese i sklonosti te znaju kako potaknuti učenje i istraživanje i kako vješto izaći ususret djetetovim potrebama. Udomitelji koji stvaraju pozitivan odnos s djetetom podržavaju djetetov zdravi razvoj. Istraživanja pokazuju da djeca koja imaju sigurne odnose u obitelji imaju i pozitivnije odnose s drugom djecom (Susman-Stillman i Harris, 2004.). Sve navedeno odnosi se na djecu tipična razvoja, ali i na djecu s Down sindromom.

Odgojne intervencije bazirane na emocionalnoj podršci

S obzirom da je svako dijete jedinstveno po svojoj bio-psiho-socijalnoj strukturi, tijekom planiranja intervencije ne smijemo se voditi kategorijom odnosno dijagnozom koja je djetetu pridružena. Postojeće dijagnostičke kategorije uglavnom zbrajaju djetetove simptome, a često ne govore dovoljno o procesima koji su u osnovi djetetovih teškoća; kako dijete prima, obrađuje i odgovara na informacije izvana. Potrebno je individualno pristupiti te izraditi individualni profil za svako dijete. Takav individualni profil trebao bi

naglašavati djetetove individualne razlike u odnosu na način na koji dijete reagira na osjete, obrađuje informacije, planira djelovanje i raspoređuje ponašanje i misli, na stupanj funkcionalnih, emocionalnih, socijalnih i intelektualnih potencijala, na tipične i nužne interaktivne modele te na obiteljske obrasce. Jedino takav plan roditeljima i stručnjacima različitih profila omogućuje konstruiranje intervencijskog plana prilagođenog individualnim osobinama svakog djeteta (Greenspan i Wieder, 2003.). Djeca koja imaju zajednički sindrom ili zajedničke osobine različitih sindroma mogu biti više ili manje slična, ovisno o individualnom profilu. Upravo individualni profil, a ne sindrom, određuje odgovarajući intervencijski program. Model utemeljen na obitelji i odnosima stvara osnovu za adekvatnu intervenciju djeteta s Down sindromom. Temelj takve intervencije uključuje tjelesnu zaštitu i stvaranje trajnog osjećaja sigurnosti, privrženosti i ljubavi. S obzirom na poteškoće koje dijete s Down sindromom ima, potrebno je osigurati trajne i dosljedne odnose kako bi djeca mogla stvarati emocionalne i kognitivne kompetencije. Podupiranje sposobnosti za komunikaciju zahtijeva puno vremena, dosljednosti i razumijevanja te podršku stručnjaka. Djeca s Down sindromom zahtijevaju specifičnu stručnu pomoć u svladavanju komunikacije, interakcije s ljudima iz okoline, motoričkog planiranja, senzoričke obrade i dr., koja podrazumijeva specifične odgojne i edukativne tehnike koje potiču djetetov razvoj u odnosu na određene teškoće. Vrlo je važno odvojiti vrijeme koje će se kvalitetno provoditi s djetetom. Djetetu je potrebno svakodnevno pružati priliku za nova iskustva jer je to spontani i najlakši način učenja i spoznavanja svijeta. Potrebno je izbjegavati zamke kojima su udomitelji skloni, a odnose se na prezaštićivanje djeteta s Down sindromom. Takvim postupanjem s djetetom se onemogućuje razvoj dječje samostalnosti, odnosno inicijative. Stjecanje iskustva koje je prilagođeno individualnim potrebama djeteta utječe na njegov emocionalni razvoj. Djeca kod koje ova potreba često nije zadovoljena doživljavaju negativne emocije uslijed izloženosti prevelikim zahtjevima okoline ili, suprotno tomu, zbog zapuštanja djeteta. Za zadovoljavanje ove potrebe presudno je priznati svakom djetetu njegovu jedinstvenost i pravo na usvajanje znanja vlastitim tempom (Ljubešić, 2005.). U interakciji s okolinom djeca stvaraju mentalne predodžbe, skupljaju informacije o raznim predmetima i na temelju prikupljenih informacija stvaraju veze. Djeci su potrebna raznovrsna iskustva koja potiču sva osjetila. Sredina koja potiče dječji spoznajni razvoj je ona koja nudi prilike za bogatu jezičnu stimulaciju, istraživanje, kreativni razvoj, prilagođene zadatke koji odgovaraju dječjim razvojnim razinama, učenje po pozitivnom modelu, strukturu koja osigurava sigurnost i zaštićenost.

Dijete konstantno treba uključivati u različite aktivnosti svakodnevnog života u njegovom prirodnom okružju. Djetetove aktivnosti svakodnevnog života sagledavaju se kroz tri područja: samozbrinjavanje (hranjenje, odijevanje, higijena), produktivnost (igra, školske obveze) i aktivnosti

slobodnog vremena (crtanje, gledanje TV-a, sport, druženje). Uključivanje u različite aktivnosti potrebno je planirati tako da dijete s Down sindromom može savladavati korake određene aktivnosti, odnosno potrebno je aktivnost graduirati od najjednostavnije razine složenosti prema najvišoj razini složenosti. Uloga udomitelja je stalno izlaganje djeteta raznim aktivnostima te praćenje izvođenja aktivnosti. Na taj način potičemo i razvijamo funkcionalne sposobnosti djeteta. Poteškoće koje proizlaze iz kliničke slike Down sindroma utječu na sposobnost te prilagodbu i izvođenje aktivnosti svakodnevnog života. Zbog navedenog je za očekivati da će dijete s Down sindromom imati različite poteškoće vezane uz izvedbu aktivnosti. Poteškoće se mogu pojaviti u vremenskom trajanju određene aktivnosti; dijete može imati problema sa započinjanjem određene aktivnosti te završavanjem iste. Zatim se mogu pojaviti poteškoće u kvaliteti izvođenja te sigurnosti izvođenja određene aktivnosti. Od udomitelja se tada traži promjena, prestrukturiranje, zapravo prilagodba svakodnevnih aktivnosti, a na emocionalnoj razini potrebno je prepoznavati vlastite obrasce reagiranja na određene situacije. Kada se bolje upoznaju vlastiti načini reagiranja, moguće ih je mijenjati i prilagođavati. U početnim fazama neophodna je konstantna podrška udomitelja, ali s tendencijom smanjivanja iste. Nikada ne smije izostati socijalno potkrjepljenje, dijete uvijek treba pohvaliti za svaki korak određene aktivnosti koji je napravilo. Takav pristup pojačava motivaciju za samostalnim sudjelovanjem u provedbi aktivnosti. Također, svakom djetetu su potrebne granice i jasna pravila da bi se osjećali sigurnima. U postavljanju pravila i granica treba paziti na ravnotežu te izbjegavati postavljanje prekrutih ili prefleksibilnih pravila pred dijete. Djeca trebaju strukturu i granice jer im one okolinu čine predvidivom i jasnijom. Usvajanje pravila i poštivanje granica koje se odvija u toplim i bliskim obiteljskim odnosima omogućava djetetu internalizaciju granica, kanaliziranje agresije i smireno rješavanje problema. Da bi se ostvarili ti ciljevi, djeca trebaju okolinu koja je istovremeno i empatična i sposobna postaviti granice te koja djeluje ponajprije svojim očekivanjima, a ne etiketiranjem ili grdnjom. Za zadovoljavanje ove potrebe važno je da odrasli imaju povjerenja u djetetove potencijalne i da dobro razumiju njegove specifične poteškoće (Ljubešić, 2005.).

Za poticanje cjelokupnog razvoja djeteta s Down sindromom potrebno je planirati intervencijske programe bazirane na konstantnoj socioemocionalnoj podršci u svakoj fazi intervencije. Udomitelji bi trebali biti bitan član tima koji brine o razvoju djeteta s Down sindromom. Udomitelji i stručnjaci bi trebali biti uključeni u terapijske, odgojne i edukacijske programe u stalnoj razmjeni informacija. S obzirom da udomitelj puno vremena provede s djetetom, opaža različite djetetove reakcije na intervencije u koje je dijete uključeno te, također, i druga životna iskustva. Mogu dati vrlo važne povratne informacije o djetetovom napretku ili specifičnim aberantnim oblicima ponašanja. Također, i braća i sestre važan su dio obiteljskog programa. Zbog činjenice da obitelj ima

važnu ulogu u skrbi za pojedinca, pojačan je interes nekih istraživača za proučavanje dinamičkih procesa i problema u bratskim, odnosno sestričkim odnosima (Brody, 1998. prema Wagner Jakab i sur., 2006.). Sestre i braća osoba s Down sindromom važna su karika za planiranje njihove budućnosti. Imati brata ili sestru s poteškoćama u razvoju može biti poticajno i korisno za dijete bez teškoća jer ono prihvaća različitost, razvija toleranciju, kompetentnost, altruizam, drugačiji sustav vrijednosti i slično. U nekim situacijama može biti zbunjujuće i teško jer dijete bez teškoća može imati osjećaj krivnje i posramljenosti, može se izolirati, osjećati se zanemareno, zabrinuto i slično. Braća i sestre mogu preuzeti ulogu skrbništva nad osobom s poteškoćama u razvoju i tako štititi njihova prava, mogu biti značajni posrednik u njihovim društvenim interakcijama, čime pomažu njihovu socijalizaciju te razvoju socijalnih, jezičnih, motoričkih i drugih sposobnosti. Razumijevanje prirode i kvalitete odnosa između braće i sestara ukazuje na moguću razinu podrške koju će si međusobno pružati tijekom cijelog životnog procesa (Brody, 1998. prema Wagner Jakab i sur., 2006.). Kada se dijete nalazi u udomiteljskoj obitelji, djeca udomitelja imaju važnu ulogu u emocionalnoj podršci udomljenog djeteta s Down sindromom. Njihovi međusobni odnosi mogu značajno pomoći u brzijoj i boljoj prilagodbi na novu zamjensku obitelj.

Zaključak

Djeci s Down sindromom ne smije se oduzimati pravo na život u obitelji i umjesto prirodnog okruženja smještati ih u instituciju. Važno je konstantno stvarati mogućnosti da se dijete bez adekvatne skrbi biološke obitelji smjesti u udomiteljsku obitelj. Deinstitutionalizacija je fenomen koji ima brojne praktične posljedice s obzirom da vodi promjenama u životima osoba s intelektualnim poteškoćama. Djeca s Down sindromom mogu puno toga postići u obiteljskom okruženju koje ima odgovarajuću stručnu podršku, pozitivan stav i spremnost odgoja baziranog na socioemocionalnoj podršci. Osjećaji koji su rezultat afektivne vezanosti čine temelj djetetova socijalnog, emocionalnog i kognitivnog razvoja (Ljubešić, 2005.). Osoba za koju se dijete emocionalno veže stvara više ili manje sigurnu osnovu koja čini pretpostavku za daljnje istraživanje djetetova razvoja (Klarin, 2006.). Mnogi autori se slažu u tome da kvaliteta odnosa u odrasloj dobi ovisi o kvaliteti afektivne vezanosti koju je dijete ostvarilo u interakciji s majkom u najranijoj životnoj dobi (Deković i Janssens, 1992.; Duck, 1997.; Eisenberg i sur., 1996.; Hartup, 1979.; Harvey, 1999.; Klarin, 2002.; MacKinnon-Lewis i sur., 1997.; Noack i Kracke 1998.; Fabes i sur., 1990.; Kochanska, 1995.; Moss i sur., 1998.). Hoće li neko dijete biti socijalno kompetentno ili ne ovisi o njegovoj sposobnosti regulacije emocija, poznavanju i razumijevanju okoline, socijalnim vještinama i sposobnosti da se ponaša u skladu s tim spoznajama. Najvažniju ulogu u tim

procesima svakako ima obitelj. Ona je značajan faktor razvoja i zbog dugog vremenskog perioda njenog utjecaja na dijete te i zato što je obitelj gotovo jedini faktor socijalizacije u onom periodu dječjeg života kojeg većina autora smatra najznačajnijim za sveukupni razvoj ličnosti (Lacković–Grgin, 1982.). U radu je opisan doprinos socioemocionalne podrške i njezine implikacije na odgoj i emocionalni razvoj djeteta s Down sindromom, važan za sveopće funkcioniranje. Vrlo je važno napomenuti da naša očekivanja u odnosu na djetetova dostignuća trebaju biti razumna. Na putu prema najvišoj razini dostignuća pojedinog djeteta s Down sindromom ne smijemo postavljati granice. Na taj način ograničavamo djetetove sposobnosti punog mogućeg rasta. Nema načina na koji bi mogli predvidjeti koliko će se visoko podići krivulja napretka djeteta s Down sindromom. Ponovo je važno napomenuti da njegova dijagnostička grupa nije indikacija za navedeno. Potrebno je dijete uvijek izlagati različitim iskustvima i situacijama različitih zahtjevnosti te u cijelom procesu pratiti načine na koje dijete rješava probleme i gdje su mu granice. Bez obzira na napredak koje dijete pokazuje, trebamo biti spremni i na povremena usporavanja u razvoju, odnosno na određenu privremenu regresiju, koja se može dogoditi zbog različitih razloga.

Djetetove biološke postavke, okruženje te interaktivna iskustva dio su njegovog razvojnog puta. Uloga udomitelja na tom putu je da facilitira, usmjerava djetetov razvoj te da izbjegava sve situacije koje bi ometale, odnosno kočile dijete u uspinjanju stubama svoga razvoja. Na tom putu djetetova uspinjanja moraju biti strpljivi, puni razumijevanja za specifičnosti koje dijete s Down sindromom ima te pružati konstantnu emocionalnu podršku što će u konačnici rezultirati bržim napretkom djetetova razvoja i boljom kvalitetom života. Važno je da se u tom smjeru udomitelje stalno educira, da imaju mogućnost stručne podrške i konzultacija te supervizije.

LITERATURA

1. Ajduković M. (2000.): *Ekološki multidimenzionalni pristup sagledavanju činitelja rizika i zaštite u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži*. U: Bašić J., Janković J. (ur.): *Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži*. Zagreb. Povjerenstvo Vlade RH za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju, 47-63.
2. Ajduković M., Sladović-Franz B., Kregar K. (2005.): *Razlozi izdvajanja i obilježja života u primarnoj obitelji djece u javnoj skrbi*. *Dijete i društvo*, 7 (2), 328 - 354.
3. Ajduković M., Kregar Orešković K., Laklija M., (2007.): *Značaj teorije privrženosti za konceptualizaciju javne skrbi za djecu*. *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (1), 93-118.

4. Barber B. K., Olsen J. E., Shagle S. C. (1994.): *Association between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors*. *Child development*, 65 (4), 1120 – 1136.
5. Baumrind D. (1970.): *Socialization and instrumental competence in young children*. *Young Children*, 26 (2), 104 – 119.
6. Becker G. S. (1964.): *Human capital*. New York: Columbia University Press.
7. Belsky J. (1993.): *Promoting Father Involvement: An Analysis and Critique, Comment on Silverstein*, *Journal of Family Psychology* 7:287–292.
8. Bezinović P., Petak A. (2001.): *Društvenost, roditeljstvo i prilagodba adolescenata na sjevernojadranskim otocima*. *Sociologija sela*. Zagreb, 39, 1/4 (151/154). 211-237.
9. Blanche E., Botticelli T., Hallway M. (1995.): *Combining Neuro-Developmental Treatment and Sensory Integration Principles*. *Therapy Skill Builders*. San Antonio. 86-103.
10. Bowlby J. (1988.): *Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory*. London: Routledge.
11. Brajša-Žganec A. (2003.): *Dijete i obitelj*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
12. Brazelton T. B., Greenspan S. I. (2000.): *Our window to the future*. *Nesweek Special Issue; Fall/Winter*, 34-36.
13. Collins W. A., Russell G. (1991.): *Mother-child and father-child relationship in middle childhood and adolescence: A developmental analysis*. *Developmental Review*, 11, 99–136.
14. Cosmides L., Tooby J. (2000.): *Evolutionary psychology and the emotions*. U: M. Lewis M., Haviland-Jones J. M. (Ur.), *Handbook of emotions* (str. 91-115). New York: The Guilford Press.
15. Darling N., Steinberg L. (1993.): *Parenting style as context: An integrative model*. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
16. Davidson G. C., Neale J. M. (1999.): *Psihologija abnormalnog doživljavanja i ponašanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
17. Deković M., Janssens J. M. A. M. (1992.): *Parents' child-rearing style and child's sociometric status*, *Developmental Psychology* 5:925–932.
18. Denham S. A., Zoller D., Couchoud E. A. (1994.): *Socialization of preschoolers' emotion understanding*. *Developmental Psychology*. 1994;30:928–936.
19. Denham S. A., Auerbach S. (1995.): *'Mother-child dialogue about emotions and pre schoolers' emotional competence*. *Genet Soc Gen Psychol Monogr* 12(3):311–327.
20. Duck S. (1997.): *Handbook of personal relationships* (pp. 99-119). Second Edition. Chichester, Eng.: Wiley.
21. Eisenberg N., Fabes R. A., Karbon M., Murphy B. C., Carlo G., Wosinki M. (1996.): *Relations of school children's comforting behaviour to empathy-related reactions and shyness*. *Social Development*, 5, 330-351.
22. Fabes R. A., Eisenberg N., Miller P. A. (1990.): *Maternal correlates of children's vicarious emotional responsiveness*. *Developmental Psychology*, 26, 639-648.
23. Fabijanić S. (2005.): *Strategija primarne prevencije promicanja zdravlja "Što je djeci potrebno da bi napredovala u životu?"*. Hrvatski časopis za javno zdravstvo. Vol 1. br. 4. Zagreb.

24. Flannagan D., Perese S. (1998.): *Emotional references in mother-daughter and mother-son dyads' conversations about school*. *Sex Roles*, 39, 353-367.
25. Franz C. E., McClelland D. C, Weinberger J. (1991.): "Childhood antecedents of conventional social accomplishment in midlife adults: A 36-year prospective study." *Journal of Personality & Social Psychology*, 60, 586-595.
26. Furlan I. (1988.): *Čovjekov psihički razvoj*, Zagreb, Školska knjiga.
27. Garmezy N. (1994.): *Reflections and commentary on risk, resilience, and development*. In R. Haggerty, L. Sherrod, N. Garmezy, M. Rutter (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions* (pp. 1-18). Cambridge: Cambridge University Press.
28. Goodyer I. M. (1990.): *Life experiences, development and childhood psychiatry*. Chichester: John Wiley.
29. Gottman J. M., Coan J., Carrère S., Swanson C. (1998.): *Predicting marital happiness and stability from newlywed interactions*. *Journal of Marriage and the Family*; 60:5-22.
30. Greenspan S. I. (1996.): *The growth of the mind and the endangered of intelligence*. Reading, MA: Addison-Wesley.
31. Greenspan S. I., Wieder S. (2003.): *Dijete s posebnim potrebama*, Ostvarenje, Lekenik
32. Hartup W. (1979.): *The social worlds of childhood*, *American Psychologist*, 34/10, 944-950.
33. Harvey E. (1999.): "Short-Term and Long-Term Effects of Parental Employment on Children of the National Longitudinal Survey of Youth." *Developmental Psychology* 35:445-459.
34. Haviland-Jones J., Gebelt J. N., Stapley J. C. (1997.): *The questions of development in emotion*. In: P. Salovey, D.J. Sluyter (Ed) *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, Basic Books, New York.
35. Hooven C., Gottman J. M., Katz L. F. (1995.): *Parental meta-emotion structure predicts family and child outcomes*, *Cognition and Emotion*, 9, 229-264.
36. Ivančić T. (1998.): *Stradanja prema istraživanjima hagioterapije. Teološko-duhovni pristup stradalnicima*. U: Hrvatski žrtvoslov. Zbornik radova. Zagreb.
37. Ivančić Đ., Stančić Z. (2004.): *Roditelji – suradnici škole*. U: Igrić Lj. (ur.), *Moje dijete u školi. Priručnik za roditelje djece s posebnim edukacijskim potrebama*. Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti – Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama «IDEM», Zagreb.
38. Jenkins J. M., Oatley K. (2000.): *Psychopathology and short-term emotion: The balance of affects*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 463-472.
39. Johnston F., Stansfield J. (1997.): *Expressive pragmatic skills in preschool children with and without Down's syndrome: parental perceptions*, *Journal of Intellectual Disability Research*, 41/1, 19-29
40. Kandel D. (1990.): *Parenting styles, drug use, and children's adjustment in families of young adults*. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 183-196.
41. Kelly G., Gilligan R. (2002.): *Issues in foster care - policy, practice and research*. London: Jessica Kinglsey Publishers.
42. Kemper, T. D. (1978). *Toward a sociology of emotions: some problems and some solutions*. *American Sociologist*, 13(1):30-41.

43. Kemper, T. D. (1990). *Themes and Variations in the Sociology of Emotions*. U: Kemper, T. D. (ur.). *Research Agendas in the Sociology of Emotions*. (str. 3-23). New York: State University of New York Press.
44. Klarin M. (2002.): *Dimenzije obiteljskih odnosa kao prediktori vršnjačkim odnosima djece školske dobi*, Društvena istraživanja, god. 11, br. 4-5, str. 805-825.
45. Klarin M. (2006.): *Razvoj djece u socijalnom kontekstu – Roditelji, vršnjaci, učitelji – kontekst razvoja djeteta*. Naklada Slap, Jastrebarsko.
46. Kletečki Radović M., Kregar Orešković K. (2005.): *Kvalitativna analiza iskustva udomitelja* Ljetopis socijalnog rada. Vol 12, No 1. Zagreb.
47. Kochanska G. (1995.): *Children`s temperament, mothers` discipline, and security of attachment: Multiple pathways to emerging internalization*. Child Development, 66 (3), 597 - 615.
48. Kumin L. (2003.): *Early Communication Skills for Children With Down Syndrome: A Guide for Parents and Professionals* Woodbine House; 2 edition
49. LaFreniere P. J. (2000.): *Emotional Development: A Biosocial Perspective*, Wadsworth.
50. Lacković–Grgin K. (1982.): *Problemi istraživanja utjecaja otvorenih oblika roditeljskog ponašanja na socijalizaciju djece*. Primijenjena psihologija, 3, 42 – 49.
51. Lamborn S. D., Mounts N. S., Steinberg L., Dornbusch S. M. (1991.): *Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families*. Child Development, 62, 1049 – 1065.
52. Lewis M. (1993.): *The emergence of human emotions*. In M. Lewis, & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (223-235). New York: Guilford Press.
53. Ljubešić M. (2005.): *Stimulacija emocionalnog razvoja djece*. Hrvatski časopis za javno zdravstvo. Vol. 1; Br. 2. Zagreb.
54. Maccoby E. E. (1980.): *Social development: Psychological growth and the parent-child relationship*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
55. Maccoby E. E., Martin J. A. (1983.): *Socialization in the context of the family: Parent – child interaction*. In P. Mussen (Series ed.) & E. M. Hertherington (Ed.), *Handbook of Child psychology* (4th ed): Vol. 4. Socialization, personality and social development (pp. 1 – 101). New York: Wiley.
56. MacKinnon-Lewis C., Starnes R., Volling B., Johnson S. (1997.): *Perceptions of Parenting as Predictors of Boys' Sibling and Peer Relations*. Developmental Psychology, Vol 33 No 6 , str. 1024-31.
57. Moss E., Rousseau D., Parent S., St-Laurent D., Saintonge J. (1998.): *Correlates of attachment at school age: Maternal reported stress, mother–child interaction, and behavior problems*. Child Development, 69, 1390–1405.
58. Noack P., Kracke B. (1998.): *Continuity and change in family interactions across adolescence*. In: Hofer M., Youniss J., Noack P. (Eds.), *Verbal interactions and development in families with adolescents* (pp. 65-81). Norwood: Ablex.
59. Papoušek H, Papoušek M. (1992.): *Beyond emotional bonding: The role of preverbal communication in mental growth and health*. Infant Mental Health Journal. 13: 43-53.

60. Peterson G. W., Rollins B.C. (1987.): *Parent – child socialization*. In M. B. Sussman & S. U. Steinmetz (Eds.), *Handbook of marriage and the family* (pp. 471 – 507). New York: Plenum.
61. Reichle J., Wacker D. P. (1995.): *Communicative Alternative to Challenging Behavior: Integrating Functional Assessment and Intervention Strategies*. Communication and Language Intervention Series 3. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
62. Rezić L. (2006.): *Emocionalni razvoj djeteta*. Časopis "Dijete, vrtić, obitelj". Br. 19. Pučko otvoreno učilište. Korak po korak. Zagreb.
63. Sears R. R., Maccoby E. S., Levin H. (1957.): *Patterns of Child Rearing*. New York.
64. Shulman L. S. (1965.): *Seeking styles and individual differences in patterns of inquiry*. *School Rev* 73: 258-66.
65. Sladović Franz B. (2004.): *Odabir izvanobiteljskog smještaja djece ugroženog razvoja u obitelji*. Ljetopis socijalnog rada, Zagreb.
66. Smiljanić-Čolanović V., Toličić I. (1966.): *Dečja psihologija*, Beograd, Zavod za izdavanje udžbenika.
67. Steinberg L., Lamborn S. D., Dornbusch S. M., Darling N. (1992.): *Impact of parenting practices on adolescent achievement: Autoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed*. *Child Development*, 63, 1266 – 1281.
68. Susman-Stillman A., Harris I. B. (2004.): *How Can Parents and Caregivers Support a Baby's Healthy Development?* University of Minnesota, Minneapolis, Minnesota.
69. Vander – Zanden J. W. (1993.): *Human development (5th ed.)*. New York: McGraw – Hill.
70. Vasta R., Haith M.H., Miller S. A. (1998.): *Dječja psihologija*. Naklada Slap, Jastrebarsko.
71. Zergollern Lj. (1994.): *Humana genetika*. Medicinska naklada. Zagreb.
72. Zergollern-Čupak Lj. i sur. (1998.): *Down sindrom – iskustva i spoznaje*, Centar za rehabilitaciju Zagreb, Zagreb.
73. Žic-Grgat B., Jelavić M. (2005.): *Institucionalna skrb o djeci bez odgovarajuće roditeljske skrbi i perspektive razvoja skrbi o djeci izvan obitelji*. *Dijete i društvo*, 7 (2), 297-328.
74. Wagner Jakab A., Cvitković D., Hojanić R. (2006.): *Neke značajke odnosa sestara/braće i osoba s posebnim potrebama*. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, Zagreb. Vol 42, br. 1, 77-86.
75. Waterhouse S., Brocklesby E. (2001.): *Placement choice in temporary foster care: A research study*. *Adoption & Fostering*, 25 (3), 39 - 46.
76. Wilton K. M., Boerrsma F. J. (1974.): *Conservation Research with Mentally Retarded*. U: Ellis N. R. (Ed.): *International Review of Research in Mental Retardation*, 7, Academic Press, New York
77. Woolfson R.C. (2004.): *Zašto djeca to rade?* Zagreb. Profil.

Korišteni dokumenti:

Deklaracija o udomiteljstvu (2002.). Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada, 9 (1), 179-182.

FOSTER FAMILY SUPPORT FOR CHILD WITH DOWN SYNDROME

Summary: Attitudes toward children with intellectual difficulties and their active participation in the community through history have changed; from labeling, maltreatment, segregation, partial integration to full inclusion. Contemporary societal attitude toward persons with intellectual difficulties should be based on the philosophy of inclusion and diversity. An emphasis should be on the abilities, personal needs and equal participation in the activities of the community, regardless of the background.

Inclusion is a way of going against prejudice, discrimination, segregation and sensitization of the community for developing tolerance and positive attitudes toward people who are "different". Today we are witnesses of positive steps in that direction. Contemporary trends and the reforms that have been implemented in this context, such as the process of deinstitutionalization with reference to foster family encouragement, are moving borders in direction of considering persons with intellectual difficulties as acceptable using more humanistic approach. Living in the family environment is fundamental right of every child.

The most humanistic care for the child is the one that enables life in the primary environment (family) possible. Family environment is of great importance for the overall development of children; it provides objective opportunities for achieving the quality of life, development of competences and emotional well-being. If we want to contribute to the development of child's emotional stability, it must live in emotionally stable environment. Emotions are one of the most important factors which affect the overall functioning of individuals and have a key role in interpersonal life of a child. Having that in mind, objectives of this work are to describe the importance and benefits of foster family socio emotional support for the child with Down syndrome.

Key words: socio emotional support, foster family, Down Syndrome, upbringing, emotional development.

Author: Dijana Škrbina, prof.

Zdravstveno veleučilište Zagreb, Studij radne terapije

Review: Život i škola, br. 23 (1/2010.), god. 56., str. 9. - 34.

Title: Podrška udomitelja koji udomljavaju djecu s Down sindromom

Categorisation: stručni članak

Received on: 27. siječnja 2010.

UDC: 364.65-058.866-056.36

616.899-053.2

Number of sign (with spaces) and pages: 76.009 (:1800) = 42.227 (:16) = 2,639

Maja Ljubetić
Ina Reić Ercegovac

STUDENTSKA PERCEPCIJA OBITELJI I RODITELJSTVA – KROSKULTURALNA PERSPEKTIVA

Sažetak: Značajne transformacije u političkom, gospodarskom i kulturnom aspektu razvoja društva u Hrvatskoj i njezinom okruženju posljednjih desetljeća rezultirale su transformacijom vrijednosnih sustava pojedinaca. Iako je očekivana i promjena subjektivnog poimanja obitelji, hrvatski građani još uvijek obitelj doživljavaju kao najveću vrijednost. Roditeljstvo i obiteljsko funkcioniranje pod utjecajem su niza čimbenika koji determiniraju njihovu kvalitetu te utječu na ukupno zadovoljstvo mladih obitelji i roditeljstvom svojih roditelja. *Cilj* istraživanja kojim je obuhvaćeno 1259 sudionika, predstavnika studentske populacije iz Hrvatske te Bosne i Hercegovine, bio je istražiti percepciju obitelji i roditeljstva te steći uvid u vrijednosti kojima sudionici daju prioritet. *Faktorskom analizom* Upitnika studentske percepcije obitelji i roditeljstva ekstrahirana su dva faktora koja opisuju ponašanja roditelja i obiteljske odnose te (ne)zadovoljstvo djece njima, pri čemu država, obrazovanje i ekonomski status roditelja imaju značajan utjecaj na (ne)zadovoljstvo, dok spol nema utjecaja na percepciju sudionika. Uz zajedničke vrijednosti (obitelj, ljubav, obrazovanje, odgovornost), mladi u Hrvatskoj preferiraju još i slobodu i samostalnost, dok se mladi iz Bosne i Hercegovine opredjeljuju za religioznost i marljivost, što ukazuje na djelomično razlikovanje sudionika u odnosu na nezavisnu varijablu država. Spolno razlikovanje sudionika u odnosu na preferirane vrijednosti nije utvrđeno.

Ključne riječi: mladi, obitelj, percepcija, roditeljstvo, vrijednosti.

UVOD

Iako recentna literatura obiluje istraživanjima obitelji i roditeljstva, ipak je uočljiv relativno mali broj istraživanja kroskulturalnog karaktera, posebice na našim prostorima. Značajan doprinos razumijevanju ovih pitanja donose novija istraživanja Klarin i Šimić Šašić (2009.), Šimić Šašić i Klarin (2009.) i Mrnjauš (2008.). Kroskulturalna dimenzija istraživanja obitelji i roditeljstva postaje još značajnijom u vrijeme kada se očekuje ulazak Republike Hrvatske u Europsku zajednicu te je moguće očekivati veću mobilnost, poglavito mlađe populacije (kako pojedinaca, tako i obitelji). Stoga razumijevanje obitelji i roditeljstva drugih kultura postaje sve aktualnije, a s pedagoškog motrišta sve potrebnije.

Hrvatska je, kao i države u našem neposrednom okruženju, posljednja dva desetljeća doživjela značajne transformacije u političkom, gospodarskom i kulturnom aspektu razvoja društva, što je rezultiralo transformacijom vrijednosnog sustava pojedinaca. Nakon usmjerenosti na vrijednosti

preživljavanja te osobnu, društvenu, ekonomsku i druge sigurnosti, vrijednosne orijentacije se postupno okreću prema slobodi i nezavisnosti pojedinca, kvaliteti života, unutarnoj harmoniji, ekologiji, uvažavanju različitosti, aktivnom sudjelovanju u politici i civilnom sektoru, volonterstvu itd. Unatoč ratnim zbivanjima kojima je Hrvatska bila izložena, prema rezultatima istraživanja dominantnih vrijednosnih orijentacija (*European Values Study* i *World Values Survey*) Hrvatska je svrstana uz zemlje Zapadne Europe, a ne, kako se moglo očekivati, uz zemlje Istočne Europe i bivšeg komunizma (Ferić, 2009.). Moguće da su i vrijednosne orijentacije obitelji i roditelja u Republici Hrvatskoj sličnije onima u zemljama zapadno-europskog kruga, nego li onih istočnoga, što bi bilo značajno istražiti nekim budućim istraživanjem. Činjenica je da se s društvenim i gospodarskim promjenama mijenja i subjektivno poimanje obitelji, no unatoč tome istraživanja govore da hrvatski građani još uvijek ocjenjuju obitelj kao najvažniju vrijednost (Raboteg-Šarić i sur., 2003.; Matulić, 2002.). Inozemna istraživanja također ukazuju na činjenicu da većina ljudi i dalje visoko cijeni obitelj na ljestvici životnih vrijednosti pa je Bogenschneider (2000) utvrdila da 90% oženjenih/udanih pojedinaca najveće životno zadovoljstvo pronalazi upravo u obitelji. Ispitivanjem 520 obitelji po regijama u predratnoj Hrvatskoj, Janković (1998.) stječe uvid u preferencije obiteljskih vrijednosti koje ukazuju da je suvremena hrvatska obitelj, općenito uzevši, na pola puta između tradicionalne (patrijarhalne) i moderne (egalitarne) vrijednosne orijentacije, što se vrlo vjerojatno odražava na cjelokupno roditeljsko ponašanje i funkcioniranje obiteljske zajednice u cijelosti. Razvidno je da hrvatske obitelji polako čine zaokret u odnosu na neke tradicionalne vrijednosti (odnos dijete-obitelj u korist djeteta) i obrasce ponašanja te ih zamjenjuju nekim novim (individualizam nasuprot kolektivizmu), no čini se kako neke opće ljudske vrijednosti (poštenje, humanizam, solidarnost, mir) ostaju kao neprikosnovena vrijednost.

Obitelj i roditeljstvo pod utjecajem su mnogobrojnih čimbenika, kako onih izravno vezanih za roditelje (iskustva vlastitog odrastanja, dob, spol, osobine ličnosti, obrazovni i socijalni status, i sl.), tako i onih vezanih za djecu kao što su: dob, spol, djeca s posebnim potrebama, "teško odgojiva" djeca, djeca s kroničnim oboljenjima i sl. (Schaffer, 2000; Ajduković, 2001; Lazzara i Poland, 2001; Karpowitz, 2001; Jodl i sur, 2001; Ljubetić, 2007.). Treću skupinu, čine čimbenici šireg društvenog okruženja (političke i gospodarske (ne)prilike, ratna i poratna zbilja, financijske i stambene (ne)prilike, zakonodavstvo i sl.) koji mogu patogeno djelovati na roditeljsko ponašanje i formiranje afektivnih veza na relaciji roditelj – dijete te negativno utjecati na doživljaj i kvalitetu roditeljstva te percepciju obitelji (Benett i Grimley, 2001; Schaffer, 2000.).

Iskustva stečena u djetinjstvu u odnosu s njihovim roditeljima mogu značajno determinirati kvalitetu roditeljstva majki i očeva pa će pozitivna osobna iskustva biti dobra polazna osnova za građenje kvalitetnih afektivnih

veza i unaprjeđivanje odnosa s vlastitom djecom (Schaffer, 2000; Lindahl, 1998.). Čimbenici osobnosti roditelja koji onemogućavaju adekvatno roditeljsko djelovanje (duševni i depresivni bolesnici, anksiozni roditelji i sl.), nezrelost roditelja (tinejdžerski brakovi i trudnoće) i slom braka, bitno utječu na kvalitetu roditeljstva te mogu patogeno djelovati na djetetov razvoj (Santrock, 1997.). Vrlo značajan utjecaj na kvalitetu roditeljstva ima i razina obrazovanja roditelja pa dosadašnja istraživanja pokazuju kako se visoko i nisko obrazovani pojedinci razlikuju u prioritetima. Tako oni s većom naobrazbom veću važnost pridaju vrijednostima nezavisnosti i poticaja, a manju vrijednostima konformizma i tradicije, za razliku od nisko obrazovanih pojedinaca (Verkasalo i sur., 2009; Ferić, 2009.).

U svojim istraživanjima Jodl i sur. (2001.), Brown i sur. (1997.) i Way i Rossman (1996.) ukazuju na povezanost uspješnosti u karijeri i obrazovanja roditelja te dječjeg razvoja i njihova izbora karijere. Colemanova istraživanja dokazuju dominantni utjecaj obiteljske sredine na školski uspjeh djece u odnosu na sam školski program (Pastuović, 2009.). U kontekstu kognitivnih sposobnosti roditelja i kvalitete roditeljstva proučavao se odnos stupnja obrazovanja roditelja s njihovim kapacitetima za ostvarivanje kvalitetnog roditeljstva te je utvrđeno da postoji pozitivna povezanost između stupnja obrazovanja majke i kvalitete njezinih interakcija s djetetom (Alwin, 1984; Zevalkink i Riksen-Walraven, 2001.). Rezultati prezentiranih istraživanja upućuju na povezanost stupnja obrazovanja roditelja i implicitno njihovih vrijednosnih orijentacija koje se promiču i prenose u obitelji, a u izravnoj su vezi s obrazovanjem djece i ponašanjem roditelja prema djeci.

Jedan od značajnih čimbenika koji oslabljuje obiteljski sustav i opterećuje roditeljstvo je i siromaštvo koje može dovesti do neprilagođenog ponašanja djeteta (Berk, 1994.), ali istodobno ono značajno utječe na vrijednosni sustav roditelja te oblikuje cjelokupnu filozofiju njihova roditeljstva. Roditelji opterećeni siromaštvom pribjegavaju strategiji "postizanja prirodnog razvoja" (Lareau, 2003,5) djece pa su njihovi odgojni postupci često nepotičući, ne pokazuju interes i ne sudjeluju u aktivnostima djece, ne ohrabruju dječje ambicije i interese, ne potiču propitivanje autoriteta. Takva roditeljska ponašanja mogu kod djece izazvati osjećaj prepuštenosti sebi i nesigurnosti na putu vlastita odrastanja.

Život u ovim dinamičnim i često nesigurnim vremenima, obilježenim užurbanim tempom, informatizacijom i digitalizacijom, potrebom za stjecanjem dobara i statusa, ili pak, borbom za golu egzistenciju, mnoge pojedince izlaže stresu s kojim se često ne mogu uspješno nositi. Roditelji su dodatno izloženi i roditeljskom stresu koji, iako očekivan, može značajno ugroziti roditeljsko funkcioniranje ako roditelji pravodobno ne iznađu djelotvorne strategije za suočavanje s njim (Bašić i sur., 2002.). Udruženi, stresovi značajno potkopavaju roditeljsku stabilnost i postaju ugrožavajući, kako za same roditelje i njihove međusobne odnose, izravno ugrožavajući

kvalitetu braka, tako i za roditeljske interakcije s djecom (Becvar i Becvar, 1996; Obradović i Čudina-Obradović, 2006.), što se negativno odražava na cjelokupno ozračje i funkcioniranje obiteljske zajednice. Za predikciju stresa kod roditelja značajni su ekonomski status te zadovoljstvo roditeljstvom pa roditelji koji su zadovoljniji svojim roditeljstvom te procjenjuju svoj ekonomski status boljim, doživljavaju manju razinu stresa. Nadalje, rezultati provedenih istraživanja pokazuju da je ekonomski status značajan korelat zadovoljstva životom (Obradović-Čudina, 2006; Lima i Novo, 2006; Kaliterna-Lipovčan i sur., 2007.) i brakom (Amato i Rogers, 1997; Ge i sur, 1992; Obradović i Čudina-Obradović, 2006.). Vrlo je vjerojatno kako dobri materijalni uvjeti i izostanak ekonomskog pritiska pozitivno utječu na manji doživljaj stresa i osobno zadovoljstvo pojedinca te tako posredno utječu i na bračno zadovoljstvo. Vrlo je vjerojatno kako će roditelj koji je zadovoljan sobom, bračnim odnosom i općenito životom primjerenije postupati prema djeci, što će se pozitivno odraziti na cjelokupno funkcioniranje obiteljske zajednice.

Značajan čimbenik ugrožavanja odnosa roditelja i njihove djece je neprimjerena komunikacija koja obiluje nizom "ubojitih navika" (prigovaranje, kritiziranje, okrivljavanje, žaljenje i sl.) koje, istina, kratkoročno mogu polučiti željeno ponašanje djeteta, no dugoročno ugrožavaju odnos roditelja s djecom (Glasser i Glasser, 2001.). Značajem kvalitete komunikacije i njezina utjecaja na osjećaj zadovoljstva pojedinaca, učinka, kvalitete izlaznih proizvoda i sl., bavili su se mnogi autori (Quinn i Hargie, 2004; Gray i Laidlaw, 2004; Tkalac Verčić i sur. 2009.), doduše, u kontekstu proizvodnih i drugih organizacija. Međutim, rezultate njihovih istraživanja moguće je primijeniti i na obiteljsku zajednicu. Naime, interna komunikacija u bilo kojoj zajednici, a posebno u onoj obiteljskoj, od izuzetnog je značaja za njezino cjelokupno funkcioniranje. Rezultati istraživanja nedvojbeno pokazuju da kvalitetna interna komunikacija rezultira većim zadovoljstvom pojedinca, većom učinkovitošću, većom kvalitetom usluga i proizvoda i sl. Niska razina kvalitete komunikacije kod pojedinca stvara osjećaj "izoliranosti i nezadovoljstva, pa kroz to korelira s nižim razinama uključenosti" (Tkalac Verčić, 2009., 177). Dugotrajna nekvalitetna komunikaciji u obitelji, koja najčešće prati neprimjerene odgojne roditeljske stilove (autoritaran, popustljiv, zanemarujući), može prouzročiti mnogo odgojnih šteta, ali i ugroziti roditeljski autoritet (Arendell, 1997; Schaffer, 2001.). Vrijednosti nametnute autoritetom nisu uvijek stvarno prihvaćene i najčešće traju upravo onoliko koliko i "sila autoriteta", naglašava Ćorić, (1998.). Kvalitetan odgoj, upravo suprotno, podrazumijeva prihvaćanje, življenje i ponašanje u duhu s preuzetim vrijednostima i onda kada autoritet (roditelj) nije "kontrolor".

Za uspješan odgoj djeteta potreban je autoritet koji se gradi uporno i strpljivo, a lišen je sile ili potkupljivanja pa budi kod djeteta želju da mu se dragovoljno podčini, odnosno da ga slijedi. Uzorani, pravedani i dosljedni

roditelj steći će poštovanje svog djeteta, a povjerenje će osigurati otvorenošću, spremnošću na slušanje i pregovaranje te ohrabrivanjem i podržavanjem svog djeteta da ustraje u produktivnim djelovanjima. Odgovoran roditelj u svojim odgojnim postupcima koristit će "skrbne navike" u komunikaciji (Glasser i Glasser, 2001.) s djetetom kako bi stalno jačao međusobni odnos te će oblikovati takvo obiteljsko okruženje i ozračje u kojemu će dijete rado boraviti i uvijek mu se rado vraćati. Poželjno obiteljsko okruženje i ozračje za cjeloviti razvoj djeteta je poticajno, toplo, ugodno i smireno, komunikacija je dvosmjerna, otvorena i prožeta humorom, a pravila razumljiva i nedvosmislena.

Među mnogobrojnim roditeljskim zadaćama, značajno mjesto zauzima ona vezana za odgoj djeteta u vrijednostima i za vrijednosti, stoga Janković i sur. (2004., 92) naglašavaju da "Pojedinač oblikuje vlastite vrijednosne orijentacije u onom društvenom okruženju u kojem živi i ta okolina utječe na nj pri stvaranju vrijednosnog usmjerenja". Vrijednosna načela usmjeravaju pojedinčevo ponašanje prema drugim pojedincima, skupinama i općenito društvu te mogu imati i značajnu prediktivnu vrijednost što je osobito značajno s pedagoškog aspekta.

METODA

1. Sudionici i postupak istraživanja

U istraživanju je sudjelovalo oko 1426 sudionika, studenata različitih fakulteta iz Hrvatske (Split, Zadar, Dubrovnik) i Bosne i Hercegovine (Mostar, Sarajevo). Istraživanje je provedeno u ljetnom semestru ak. god. 2008./2009. Sudjelovanje u istraživanju je bilo dragovoljno, a sudionicima je zajamčena anonimnost prikupljenih podataka. U analizu podataka uvršteni su podaci sudionika koji su valjano popunili instrumente te se uzorak u konačnici sastojao od 1259 sudionika. Struktura uzorka s obzirom na spol i državu prikazana je u tablici 1.

	M	Ž	ukupno
Hrvatska	286	286	572
Bosna i Hercegovina	306	381	687
ukupno	592	667	1259

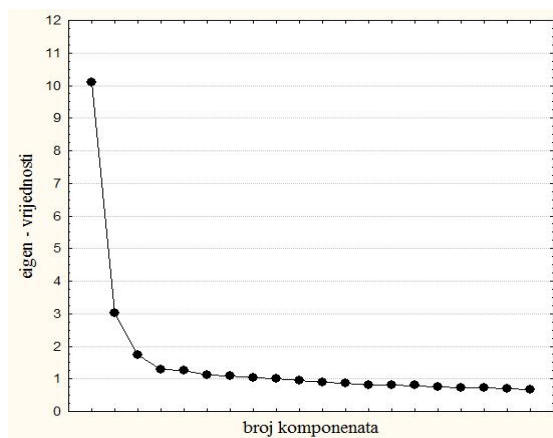
Tablica 1. Struktura uzorka s obzirom na spol i državu

2. Instrumenti

U istraživanju je primijenjen Upitnik¹ koji se sastojao od upitnika općih podataka kojim su se prikupili podatci o sociodemografskim značajkama sudionika relevantnima za ovo istraživanje, skale vrijednosti te Upitnika percepcije obitelji i roditeljstva.

Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je Upitnik za ispitivanje studentske percepcije obitelji i roditeljstva, sastavljen od 41 tvrdnje koje se odnose na zadovoljstvo studenata vlastitim obiteljima i kvalitetom roditeljstva svojih roditelja. Ponuđene tvrdnje odnose se na nekoliko područja roditeljstva i obiteljskog života i to: (ne)zadovoljstvo/osjećaji u odnosu na obitelj i ponašanja roditelja (odgojni postupci, komunikacijske navike te odnos roditelja i djece). Neke od karakterističnih tvrdnji su: "S veseljem i ponosom razmišljam o svojoj obitelji", "Često zamjeram roditeljima njihova prodikovanja, moraliziranja...", "Sa svojim roditeljima imam prijateljski odnos".

Za svaku tvrdnju ponuđen je odgovor u obliku skale Likertovog tipa od četiri stupnja s pomoću koje sudionik procjenjuje koliko se slaže s navedenom tvrdnjom, od 1 – potpuno se slažem, do 4 – uopće se ne slažem. Podatci koji su dobiveni primjenom Upitnika analizirani su postupkom faktorske analize uz varimaks rotaciju. Metodom glavnih komponenata utvrđeno je devet faktora čiji je karakteristični korijen iznosio više od 1,00 (prvih pet faktora imalo je karakteristične korijene sljedećih vrijednosti: 10,11; 3,01; 1,7; 1,29; 1,25). Toliki broj faktora može se pripisati raznovrsnošću čestica koje su uvrštene u Upitnik. Dodatnim je analizama faktorskih solucija uz varimaks rotaciju utvrđeno da rješenje s dva rotirana faktora daje sadržajno homogenije faktore, pri čemu gotovo sve varijable (osim dvije) imaju dominantnu projekciju na jedan od dva faktora. Na slici 1 vidljivo je da se prva dva faktora nalaze na strmom dijelu krivulje nakon čega prestaje naglo opadanje što znači da i *scree plot* sugerira zadržavanje dva faktora. Faktorska zasićenja prikazana su u tablici 2.



Slika 1. Scree plot eigen vrijednosti

¹ Za potrebe ovog istraživanja Upitnik su izradile autorice Ljubetić, M. i Reić Ercegovac, I.

13. Sklona sam kritizirati svoje roditelje.		,50
21. Naša je obitelj "žrtva" ovisnosti (jednog ili oba roditelja).		,50
31. Kada bismo imali više novca, bilo bi manje trzavica u mojoj obitelji.		,50
5. Želim biti bolji roditelj svojoj djeci (kad ih budem imao/imala).		,48
38. Muško dijete ima povlašteni status u mojoj obitelji.		,45
3. Roditelji "kupuju" moju ljubav.		,44
6. U mojoj obitelji se često koriste kazne i nagrade u odgoju.		,43
<i>Postotak objašnjene varijance</i>	<i>21%</i>	<i>13%</i>
16. Roditelji me uvijek podržavaju i ohrabruju da ustrajem u svojim zamislima.	,61	
23. U našoj obitelji se razgovara o emocijama.	,61	
7. Slobodno vrijeme provodimo zajedno kad god je to moguće i u tome svi uživamo.	,60	
15. Moji roditelji me nikada nisu iznevjerili.	,59	
37. Uvijek se o svemu dogovaramo i pregovaramo, ako se oko nečega ne slažemo.	,58	
1. S veseljem i ponosom razmišljam o svojoj obitelji.	,57	
18. Roditelji su moj najveći oslonac.	,57	
34. Roditelji su mi oduvijek ostavljali mogućnost izbora u gotovo svim aspektima mog života.	,56	
35. Roditelji su me odgajali s puno ljubavi, ali su postavljali jasno određene granice.	,54	
4. Imam puno povjerenja u svoje roditelje.	,53	
14. Nijedan poklon ne može zamijeniti razgovor mojih roditelja sa mnom.	,52	
25. U našoj obitelji nema "tabu tema". O svemu otvoreno razgovaramo.	,52	
22. Oba roditelja su ravnopravno sudjelovala u mom odgoju.	,51	
41. Roditelji me podupiru i ohrabruju.	,48	
29. Moji roditelji ravnopravno dijele sve kućanske obveze.	,47	
33. U mojoj obitelji postoje jasna pravila od kojih se ne odstupa.	,41	
10. Nikada ne bih poželjela neke druge roditelje.	,40	
32. Mojim je roditeljima jako važno moje obrazovanje.	,39	
8. Moji roditelji prigovaraju mi zbog izbora prijatelja, odjeće i sl.		,57
9. Moji roditelji jedno govore, a drugo rade.		,57
19. U mojoj obitelji je malo smijeha i zabave.		,57
24. Moji roditelji se stalno žale na nešto.		,57
28. Česte svađe mojih roditelja vrlo teško podnosim.		,57
36. Često u mojoj obitelji izbijaju svađe jer se međusobno ne slušamo.		,54
2. Da moji roditelji imaju bolje odnose, naša bi obitelj bolje funkcionirala.		,51
17. Često zamjeram roditeljima njihova prodikovanja, moraliziranja...		,51

Tablica 2. Faktorska zasićenja Upitnika percepcije obitelji i roditeljstva

S obzirom na sadržaj čestica činilo se opravdanim oformiti dvije subskale Upitnika. Naime, analizom čestica koje imaju dominantnu projekciju na prvi faktor, može se zaključiti da se one odnose na: roditeljska ponašanja (varijable: 11, 16, 23, 37, 34, 35, 22, 41, 29, 33, 32, 25), odnos roditelja i djeteta (varijable: 7,12, 26, 30, 39, 14) te ukupno zadovoljstvo djeteta svojom obitelji (varijable: 27, 15, 1, 18, 4, 10).

Iz sadržaja varijabli koje opisuju roditeljska ponašanja razvidno je da su to: a) podržavajuća, ohrabrujuća i potičuća ponašanja roditelja prema djeci, koja uključuju skrbne navike u komunikaciji ("Roditelji me uvijek podržavaju i ohrabruju da ustrajem u svojim zamislima", "Uvijek se o svemu dogovaramo i pregovaramo, ako se oko nečega ne slažemo", "Roditelji me podupiru i ohrabruju"); b) ravnopravnost roditelja ("Oba roditelja su ravnopravno sudjelovala u mom odgoju", "Moji roditelji ravnopravno dijele sve kućanske obveze"); c) skrbno-zahjevni roditeljski stil odgoja ("Roditelji su me odgajali s puno ljubavi, ali su postavljali jasno određene granice", "U mojoj obitelji postoje jasna pravila od kojih se ne odstupam"); d) otvorena komunikacija ("U našoj obitelji se razgovara o emocijama", "U našoj obitelji nema "tabu tema". O svemu otvoreno razgovaramo"); e) uvažavanje djeteta ("Roditelji su mi oduvijek ostavljali mogućnost izbora u gotovo svim aspektima mog života", "Mojim je roditeljima jako važno moje obrazovanje") i f) odgovorno roditeljstvo ("Moji roditelji uvijek daju sve od sebe kako bi bili bolji roditelji").

Sadržaj varijabli: "Sa svojim roditeljima imam prijateljski odnos" i "Imam vrlo kvalitetan, otvoren i prislan odnos s mojim roditeljima" upućuje na poželjne, kvalitetne odnose roditelja i njihove djece koje roditelji grade i unaprjeđuju: a) prihvaćanjem djeteta ("Roditelji razumiju i odgovaraju na moje potrebe"); b) kvalitetnom komunikacijom ("Ni jedan poklon ne može zamijeniti razgovor mojih roditelja sa mnom") i c) kvalitetnim zajedničkim vremenom ("Slobodno vrijeme provodimo zajedno kad god je to moguće i u tome svi uživamo"). Rezultat takvih odnosa je kvalitetno obiteljsko ozračje ("U mojoj obitelji vlada zdravo ozračje") koje je istodobno i rezultat i produkt ponašanja članova obiteljske zajednice i kvalitete njihovih međusobnih odnosa. Iz sadržaja varijabli koje opisuju ukupno zadovoljstvo djece svojim roditeljima i obiteljima razvidno je da osjećaj zadovoljstva ("S veseljem i ponosom razmišljam o svojoj obitelji") imaju ona djeca čiji su roditelji pouzdane osobe i poželjni modeli za identifikaciju ("Imam puno povjerenja u svoje roditelje", "Roditelji su moj najveći oslonac", "Moji roditelji me nikada nisu iznevjerili", "Moji roditelji su moj najveći uzor") uz koje je ugodno odrastati ("Nikada ne bih poželjela neke druge roditelje").

Uvidom u zasićenja vidljivo je da najveća zasićenja (u rasponu od .62 do .69) imaju varijable "odnosa" (odgovaranje na potrebe, prijateljski odnos, zdravo ozračje, kvalitetan, otvoren i prislan odnos), zatim u rasponu od .59 do .67 varijable "zadovoljstva" (pouzdanost roditelja, kvalitetno vrijeme, uzori) te varijable "roditeljskog ponašanja" (razgovor, podržavanje i ohrabivanje,

predanost roditeljskoj ulozi) koje se kreću u rasponu od .61 do .66. Pregledom sadržaja i udjela svih varijabli koje opisuju prvi faktor, razvidno je da je ovaj faktor moguće imenovati *Faktorom zadovoljstva obiteljskim odnosima i roditeljskim ponašanjem (ZOORP)*.

Tvrđnje koje imaju dominantnu projekciju na drugi faktor sadržajno su povezane s: negativnim odnosima roditelja i djeteta (varijable: 2, 19), roditeljskim ponašanjima (varijable: 8, 9, 24, 28, 36, 17, 21, 38, 3, 6, 31) te odgovorom djeteta na osobno nezadovoljstvo roditeljima i obitelji (varijable: 5, 13).

Iz sadržaja varijabli koje opisuju odnose roditelja i djece može se uočiti vjerojatna krutost, suzdržanost, strogost roditelja ("U mojoj obitelji je malo smijeha i zabave") te okrivljavanje roditelja za ukupno (ne)funkcioniranje obitelji ("Da moji roditelji imaju bolje odnose, naša bi obitelj bolje funkcionirala"). Varijable koje opisuju ponašanja roditelja odnose se na:

- a) korištenje ubojitih navika u komunikaciji: prigovaranje, žaljenje, kažnjavanje, potkupljivanje i sl. ("Moji roditelji prigovaraju mi zbog izbora prijatelja, odjeće i sl.", "Moji roditelji se stalno žale na nešto", "Često u mojoj obitelji izbijaju svađe jer se međusobno ne slušamo", "Često zamjeram roditeljima njihova prodikovanja, moraliziranja...", "U mojoj obitelji se često koriste kazne i nagrade u odgoju", "Roditelji kupuju moju ljubav");
- b) nepouzdanost roditelja ("Moji roditelji jedno govore, a drugo rade") te
- c) neodgovorno ponašanje roditelja ("Česte svađe mojih roditelja vrlo teško podnosim", "Muško dijete ima povlašteni status u mojoj obitelji").

Treća skupina varijabli koje opisuju ovaj faktor odnosi se na odgovore djece na ponašanja roditelja koje čine: a) traženje opravdanja ("Kada bismo imali više novca, bilo bi manje trzavica u mojoj obitelji"); b) kritiziranje ("Sklona sam kritizirati svoje roditelje") te c) osvješćivanje odgovornosti ("Želim biti bolji roditelj svojoj djeci (kad ih budem imao/la".) Ova skupina varijabli ima zajednički nazivnik – nezadovoljstvo.

Varijable koje najjače sudjeluju u opisivanju ovog faktora kreću se u rasponu od .51 do .57, a odnose se na "ponašanja roditelja" ("ubojite" navike u komunikaciji, svađe, nepouzdanost) te "odnose" (krutost, krivnja roditelja) u rasponu od .51 do .57. Varijable "ponašanja djece" ("biti bolji", traženje opravdanja, kritiziranje) kreću se u rasponu od .48 do .50.

Slijedom navedenog, drugi faktor je moguće imenovati *Faktorom nezadovoljstva obiteljskim odnosima i roditeljskim ponašanjem (NOORP)*.

Usporedbom prvog i drugog faktora (koji dijele 16% zajedničke varijance) razvidne su tri skupine varijabli koje ih opisuju, a koje se odnose na ponašanja roditelja i obiteljske odnose te osjećaj (ne)zadovoljstva djece njima. Rezultati na subskalama oblikuju se kao linearna kombinacija procjena na tvrdnjama koje čine pojedinu subskalu. Obje subskale su pokazale

zadovoljavajuću pouzdanost, a koeficijenti pouzdanosti kao i druga obilježja subskala prikazana su u tablici 3.

Subskala	Broj čestica	Mogući raspon rezultata	Raspon rezultata	Prosječni rezultat	Pouzdanost (Cronbach alpha)
ZOORP	24	24-96	26-96	76,68 (sd=11,22)	0,91
NOORP	15	15-60	19-60	44,31 (sd=7,48)	0,82

Tablica 3. Obilježja Upitnika percepcije obitelji i roditeljstva

Drugi dio Upitnika sastojao se od skale vrijednosti gdje je bila ponuđena 21 vrijednost, a zadatak ispitanika je bio da odaberu najmanje šest koje smatraju najvažnijima. Ponuđene vrijednosti bile su: samostalnost, marljivost, odgovornost, poslušnost, suosjećanje, tolerancija, religioznost, poštovanje drugih, samopouzdanje, sloboda, suradnja, kvalitetni odnosi, uvažavanje različitosti, pregovaranje, zabava, kompetencija, ljubav, obitelj, obrazovanje, bogatstvo, društveni status.

Ponuđene vrijednosti uvjetno je moguće podijeliti na tri skupine i to: a) vrijednosti koje se odnose na osobne karakteristike pojedinca (samostalnost, marljivost, odgovornost, samopouzdanost, sloboda, kompetencija, poslušnost); b) vrijednosti koje se odnose na pojedinčev odnos prema drugima (suosjećanje, tolerancija, poštovanje drugih, suradnja, kvalitetni odnosi, uvažavanje različitosti, pregovaranje) te c) ostale/opće vrijednosti (religioznost, zabava, ljubav, obitelj, obrazovanje, bogatstvo, društveni status). Pri ponudi ovih vrijednosti autorice polaze od pretpostavke da se vrijednosti preuzimaju socijalizacijom, poglavito u obiteljskom okruženju pod izravnim utjecajem roditelja, imajući u vidu i utjecaje ostalih socijalizacijskih čimbenika (škola, vršnjaci, klubovi, mediji i sl.) te da se tijekom odrastanja te vrijednosti donekle mijenjaju, kako u hijerarhiji, tako i u važnosti za pojedinca (Ferić, 2009; Janković i sur., 2004.). Nadalje, pokušalo se ustanoviti koje su i kako rangirane vrijednosti u pojedinim podskupinama ispitanika kako bi se utvrdilo koje se vrijednosti njeguju i prenose na mlade te postoje li spolne i kroskulturalne razlika među njima s obzirom na nezavisnu varijablu - država.

REZULTATI I RASPRAVA

Kako bi se utvrdilo razlikuju li se sudionici u zadovoljstvu obiteljskim odnosima i roditeljskim ponašanjem s obzirom na nezavisne varijable, izračunate su odgovarajuće analize varijance.

Prvo su za obje zavisne varijable (zadovoljstvo i nezadovoljstvo obiteljskim odnosima i roditeljskim ponašanjem) provedene dvosmjerne analize varijance s državom i spolom kao nezavisnim varijablama čiji su rezultati prikazani u tablici 4.

Zavisne varijable	Efekte	F
ZOORP	Država	4,93*
	Spol	1,38
	Interakcija	4,80*
NOORP	Država	24,74**
	Spol	2,38
	Interakcija	3,02

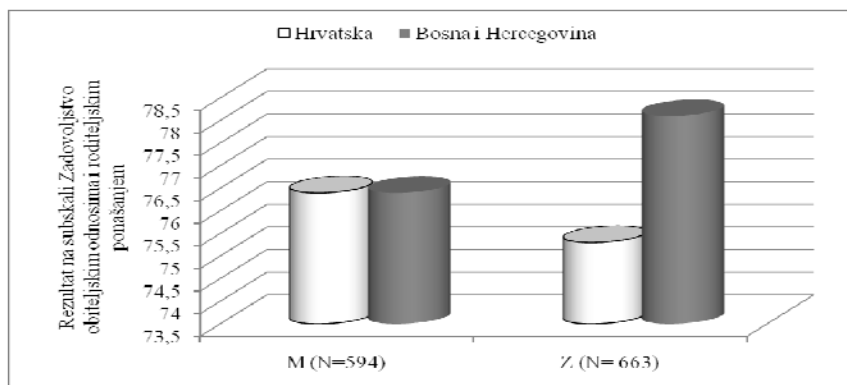
* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; $df = 1/1253$

Tablica 4. Rezultati dvosmjerne analize varijance za ispitivanje efekata države i spola na rezultate Upitnika percepcije obitelji i roditeljstva

Iz tablice 4 vidljivo je da država iz koje su sudionici ima značajan utjecaj na zadovoljstvo i nezadovoljstvo obiteljskim odnosima i roditeljskim ponašanjem što očitog govori o kroskulturalnim razlikama u zadovoljstvu i nezadovoljstvu obiteljskim odnosima i roditeljskim ponašanjem. Pri tome značajno više rezultate na subskali zadovoljstva postižu sudionici iz Bosne i Hercegovine, a na subskali nezadovoljstva sudionici iz Hrvatske. Kako među nezavisnim varijablama u Upitniku nije bila zastupljena varijabla "selo-grad"², nije moguće ustanoviti izravnu svezu dobivenih rezultata vezanih uz zadovoljstvo obiteljskim odnosima i roditeljskim ponašanjem s podrijetlom ispitanika, što autorice smatraju nedostatkom primijenjenog upitnika. Međutim, moguće objašnjenje nalazi se u nedavnim ratnim zbivanjima na području Bosne i Hercegovine, aktualnim pitanjima statusa Hrvata u BiH te vjekovnoj težnji Hrvata da sačuvaju svoju opstojnost na tim područjima. Takvo što moguće je očuvanjem i prenošenjem tradicijskih obiteljskih vrijednosti što pretpostavlja čvrste i bliske sveze među članovima obitelji, snažan utjecaj roditelja na djecu te ponašanja roditelja kojima grade autoritet koji se dragovoljno slijedi.

Što se tiče spola, sudionici se ne razlikuju u percepciji obitelji i roditelja što ukazuje da doživljaj zadovoljstva ili nezadovoljstva obitelji i ponašanjem roditeljima nije determiniran spolnim razlikama. Ipak, utvrđen je značajni interakcijski efekt države i spola za zadovoljstvo, a iz slike se može zaključiti da je taj efekt uvjetovan značajnom razlikom sudionika s obzirom na državu iz koje dolaze, ali samo kod ženskih sudionica, dok se muški sudionici ne razlikuju u zadovoljstvu bez obzira iz koje su države (vidi sliku 2).

² U nekom budućem istraživanju u Instrument bi trebalo uključiti nezavisnu varijablu "selo-grad".



Slika 2. Zadovoljstvo obiteljskim odnosima i roditeljskim ponašanjem s obzirom na državu i spol

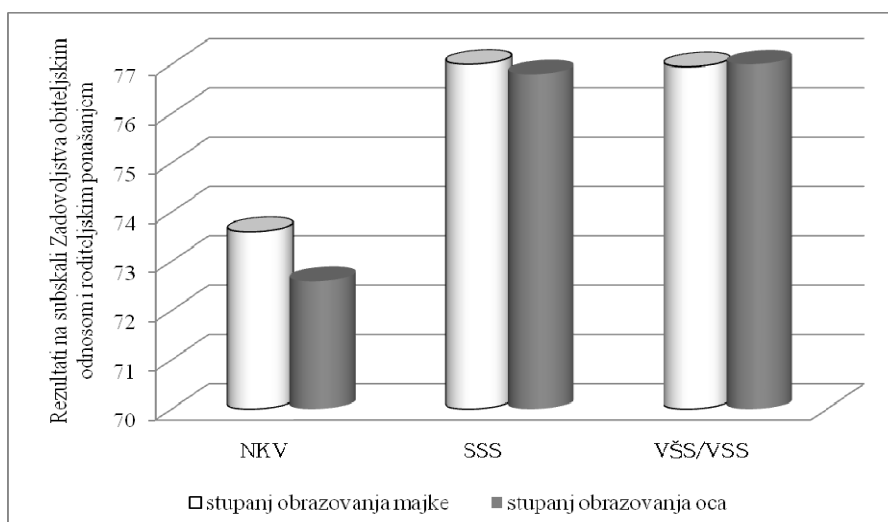
Nadalje, proveden je niz jednosmjernih analiza varijanci kako bi se utvrdili efekti ostalih nezavisnih varijabli na rezultate sudionika na subskalama zadovoljstva i nezadovoljstva obiteljskim odnosima i roditeljskim ponašanjem. Ti rezultati prikazani su u tablici 5.

Zavisne varijable	Efekti	N	F	df	Scheffe
ZOORP	Obrazovanje majke	NKV (196) SSS (700) VSS (361)	4,11*	2/1254	NKV-SSS* NKV-VSS*
	Obrazovanje oca	NKV (154) SSS (660) VSS (440)	3,73*	2/1251	NKV-SSS* NKV-VSS*
	Broj djece u obitelji	jedno (133) dvoje (479) troje (643)	0,92	2/1252	
	Ekonomski status	dobar (543) osrednji (542) loš (167)	17,77**	2/1249	dobar-osrednji** osrednji-loš** dobar-loš**
NOORP	Obrazovanje majke	NKV (196) SSS (700) VSS (361)	5,39**	2/1254	NKV-SSS* NKV-VSS*
	Obrazovanje oca	NKV (154) SSS (660) VSS (440)	2,59	2/1251	
	Broj djece u obitelji	jedno (133) dvoje (479) troje (643)	1,88	2/1252	
	Ekonomski status	dobar (543) osrednji (542) loš (167)	7,28**	2/1249	dobar-osrednji* dobar-loš**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Tablica 5. Rezultati jednosmjernih analiza varijance za utvrđivanje efekata sociodemografskih varijabli na (ne)zadovoljstvo obiteljskim odnosom i roditeljskim ponašanjem

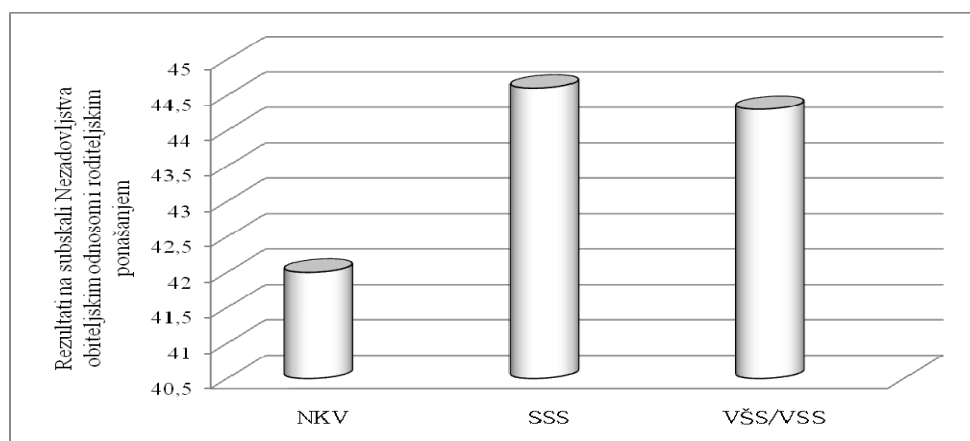
S obzirom na stupanj obrazovanja roditelja, pokazalo se da postoje razlike u zadovoljstvu obiteljskim odnosima i roditeljskim ponašanjem i to na način da značajno niže rezultate na subskali zadovoljstva postižu sudionici čiji roditelji imaju najniži stupanj obrazovanja u odnosu na ostale, pri čemu nije utvrđena razlika između onih srednje i visoke stručne spreme. Moguće je zaključivati o izravnom utjecaju stupnja obrazovanja roditelja na njihov međusobni odnos i odnos s djecom te roditeljska ponašanja i odgojna djelovanja koja se reflektiraju na cjelokupno obiteljsko ozračje. Što je stupanj obrazovanja roditelja niži, manje je zadovoljstvo sudionika obitelji i roditeljstvom svojih roditelja. Napominje se kako je u upitniku sudionicima bilo ponuđeno pet mogućnosti za procjenu stupnja obrazovanja roditelja, od NKV, SSS, VŠS, VSS te akademskog stupnja. U analizi su upotrijebljene tri kategorije stupnja obrazovanja pri čemu su više, visoko i akademsko obrazovanje svrstani u zajedničku kategoriju zbog razmjerno malog broja sudionika čiji roditelji imaju najviše stupnjeve obrazovanja.



Slika 3. Zadovoljstvo obiteljskim odnosima i roditeljskim ponašanjem s obzirom na stupanj obrazovanja roditelja

Za subskalu nezadovoljstva također se pokazao značajan utjecaj stupnja obrazovanja, ali samo majki, dok se sudionici ne razlikuju u toj varijabli s obzirom na očevo obrazovanje. S obzirom na obrazovanje majke, ponovo su, kao i za varijablu zadovoljstva, utvrđene razlike između sudionika čije majke imaju najniži stupanj obrazovanja i ostalih koji postižu značajno veće rezultate i na subskali nezadovoljstva. Razvidno je kako niži stupanj obrazovanja majke više utječe na doživljaj nezadovoljstva obitelji i roditeljstvom nego li je to slučaj kada majke imaju više obrazovanje. Gotovo isti rezultati dobiveni su istraživanjem samoprocjene pedagoške kompetentnosti majki s obzirom na njihovu kvalifikacijsku strukturu (Ljubetić, 2004.). Ovim istraživanjem utvrđeno je kako majke s najvećom razinom obrazovanja instinktivno znaju što

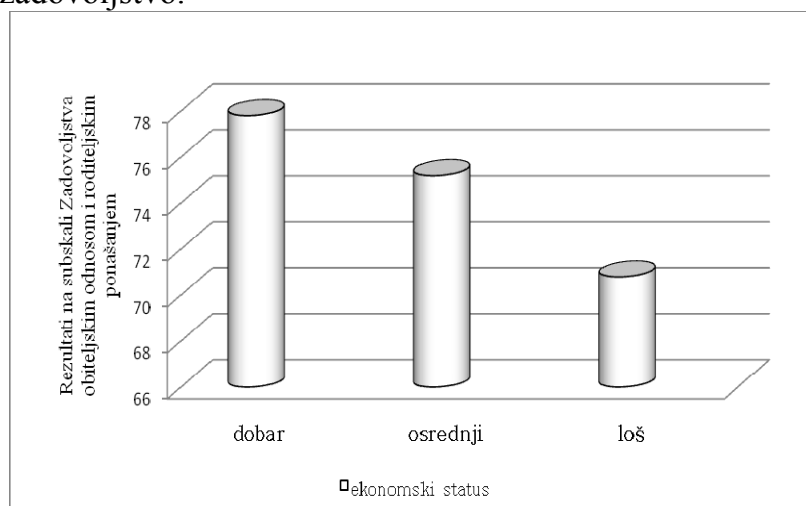
je djetetu potrebno i osjećaju sigurnost u roditeljskom nastupu za razliku od majki s najnižom kvalifikacijom koje nemaju dostatno znanja za pristup djetetu, odgoj doživljavaju teretom te češće prepuštaju suprugu rješavanje problema s djetetom. Vidljivo je da je u pozadini ovih razlika (ne)sigurnost majki u roditeljstvu, koja je veća što je niže obrazovanje majki. Nadalje, usporedbom rezultata (slika 3 i 4) vidljivo je da očevo obrazovanje ima važnost samo u procjeni zadovoljstva obitelji i roditeljstvom (što je obrazovanje oca niže, manji je doživljaj zadovoljstva), dok u procjeni nezadovoljstva, obrazovanje oca nema nikakvu ulogu. Do sličnih rezultata došlo se i u istraživanju (Ljubetić, 2004.) u kojem se istraživala samoprocjena pedagoške kompetencije očeva s obzirom na njihovu kvalifikacijsku strukturu. Rezultati pokazuju da najniže obrazovani očevi svoj odlučujući utjecaj na djecu zasnivaju na stavu "Ja Bog otac" (ne sagledavajući negativne posljedice svoje isključivosti i prijekosti). Istodobno, najviše obrazovani očevi svoj autoritet ne nameću, već ga grade uporno i strpljivo, birajući najprimjerenije odgojne postupke.



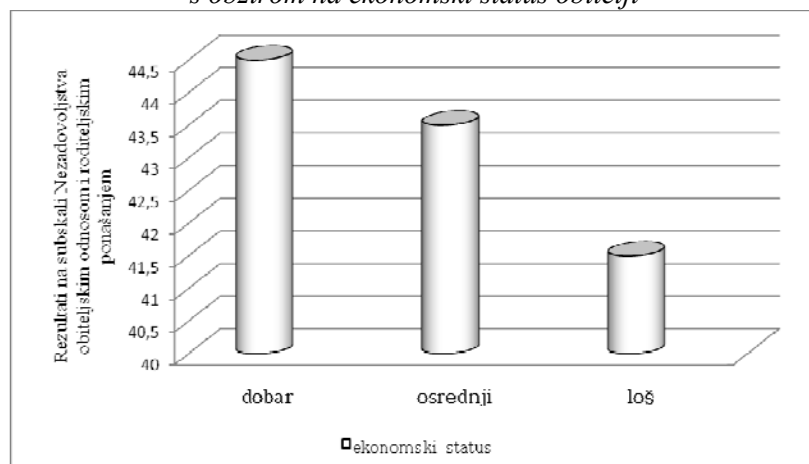
Slika 4. Nezadovoljstvo obiteljskim odnosima i roditeljskim ponašanjem s obzirom na stupanj obrazovanja majke

Nadalje, utvrđeni su značajni efekti ekonomskog statusa na rezultate obje subskale (slika 5 i 6). Sudionici su podijeljeni u tri kategorije s obzirom na procjenu ekonomskog statusa (dobar, srednji i loš) pri čemu oni dobrog ekonomskog statusa postižu značajno više rezultate na subskali zadovoljstva obiteljskim odnosima i roditeljskim ponašanjem, ali i na subskali nezadovoljstva obiteljskim odnosima i roditeljskim ponašanjem u odnosu na one srednjeg, odnosno lošeg ekonomskog statusa. Istraživanja pokazuju kako je ekonomski status značajan korelat zadovoljstva životom (Obradović i Čudina – Obradović, 2006; Kaliterna-Lipovčan i sur., 2007.) i brakom te kako lošiji ekonomski status utječe na različite bračne procese (Amato i Rogers, 1997; Ge i sur., 1992; Obradović i Čudina, 2006.). Vrlo je vjerojatno kako su nezadovoljstvo i frustracija zbog života u skromnijim ekonomskim uvjetima i/ili oskudici razlog za nervozu, bračne svađe, međusobno okrivljavanje

partnera, gubljenje povjerenja i osjećaja sigurnosti i sl., što dovodi do slabljenja i ugrožavanja bračnih odnosa koji se negativno odražavaju na funkcioniranje bračne i obiteljske zajednice u cijelosti te u konačnici vode do cjelokupnog osjećaja nezadovoljstva životom. Dobri ekonomski uvjeti omogućavaju članovima obiteljske zajednice manje opterećenja i frustracija, uspješnije zadovoljenje niza potreba, što ih vrlo vjerojatno čini ispunjenijima i zadovoljnijima, a obiteljsku zajednicu smirenijom i harmoničnijom. Međutim, istodobno dobar ekonomski status, odnosno bolje rečeno, stjecanje tog statusa može biti razlogom nezadovoljstva svih ili dijela članova obitelji. Naime, da bi se on osigurao, oba ili jedan od roditelja najčešće mora izbivati iz obitelji, raditi i izvan regularnog radnog vremena, orijentiran je na stjecanje dobara umjesto na komunikaciju s djecom i partnerom, nema vremena ni energije za rješavanje tekućih obiteljskih situacija, slobodno vrijeme ne provodi u aktivnostima s članovima obitelji i sl., što kod članova obitelji, posebice djece, izaziva nezadovoljstvo.



Slika 5. Zadovoljstvo obiteljskim odnosima i roditeljskim ponašanjem s obzirom na ekonomski status obitelji



Slika 6. Nezadovoljstvo obiteljskim odnosima i roditeljskim ponašanjem s obzirom na ekonomski status obitelji

Rangiranje vrijednosti

Vrijednosti	Hrvatska (N=574)		Vrijednosti	Bosna i Hercegovina (N=685)		p*
	f	p		f	p	
<i>Obitelj</i>	445	0,78	<i>Obitelj</i>	581	0,85	,001
<i>Ljubav</i>	418	0,73	<i>Ljubav</i>	556	0,81	,001
<i>Obrazovanje</i>	274	0,48	<i>Obrazovanje</i>	349	0,51	,289
<i>Odgovornost</i>	257	0,45	<i>Odgovornost</i>	313	0,46	,723
<i>Sloboda</i>	257	0,45	<i>Religioznost</i>	444	0,65	
<i>Samostalnost</i>	251	0,44	<i>Marljivost</i>	276	0,40	

p* - test značajnosti među proporcijama

Tablica 6. Šest vrijednosti s najvećom učestalošću odabiranja s obzirom na državu

Iz tablice 6 vidljivo je da studenti iz Hrvatske najvažnijim vrijednostima (od ponuđene 21 vrijednosti) smatraju: obitelj, ljubav, obrazovanje, odgovornost, slobodu i samostalnost, dok studenti iz Bosne i Hercegovine, pored obitelji, ljubavi, odgovornosti i obrazovanja, kao najvažnije vrijednosti izdvajaju religioznost i marljivost. Test značajnosti među proporcijama ukazao je na veću učestalost navođenja obitelji i ljubavi u uzorku iz Bosne i Hercegovine u odnosu na studente iz Hrvatske. Unatoč tim razlikama, može se zaključiti kako su dvije najvažnije vrijednosti sudionicima istraživanja, bez obzira na zemlju iz koje dolaze, obitelj i ljubav što je u skladu s nekim domaćim (Raboteg-Šarić i sur., 2003; Mrnjauš, 2008.) i inozemnim (Bogensneider, 2000.) istraživanjima životnih vrijednosti. Slični rezultati dobiveni su i u istraživanju Jankovića i suradnika (2004.) gdje prema percepciji općih vrijednosti *ljubav* ima prvi rang, a prema percepciji općih vrijednosti *obitelj* je također rangirana na prvo (selo i manji gradovi), odnosno na drugo mjesto (veliki gradovi). Janković i suradnici (2004.) ističu kako sudionici veću važnost pridaju obiteljskim nego *općim* vrijednostima. Visoko pozicionirane vrijednosti obitelj i ljubav ukazuju na još uvijek prisutne tradicionalne vrijednosti u percepciji mladih u obje države. Međutim, uvidom u tablicu 6 razvidno je da obrazovanje mladi u Hrvatskoj stavljaju na treće mjesto po važnosti, dok je nešto niže (četvrto mjesto) pozicioniraju mladi iz Bosne i Hercegovine. Moguće da su mladi u Hrvatskoj prepoznali napore društva koji se kreću u smjeru razvoja "društva znanja" te su svjesni svoje uloge u tom procesu. Vrlo je vjerojatno kako su svjesni i činjenice da će skorim ulaskom Hrvatske u Europsku zajednicu moći konkurirati na tržištu rada jedino ako budu kvalitetno obrazovani. Vrlo vjerojatno zato i *odgovornost* smještaju na četvrto mjesto preferiranih vrijednosti, za razliku od vršnjaka iz Bosne i Hercegovine kojima je *odgovornost* rangirana nešto niže (peto mjesto). Vrlo je vjerojatno kako su mladi svjesni vlastite odgovornosti u kreiranju i vođenju

svojih života te odgovornost izdvajaju iz mnoštva vrijednosti i rangiraju je vrlo visoko.

Za razliku od mladih iz Bosne i Hercegovine, mladi u Hrvatskoj cijene vrijednosti *slobode* i *samostalnosti* te ih smještaju na peto i šesto mjesto preferiranih vrijednosti. Ovi rezultati su u skladu s dosadašnjim istraživanjima (Ferić, 2009.) koja kazuju da mladi, za razliku od starijih generacija, veću važnost pridaju vrijednostima kao što su primjerice, sloboda i neovisnost. Upravo ove vrijednosti čine zaokret od tradicionalnih, obiteljskih i kolektivističkih prema modernim, individualističkim, hedonističkim vrijednosnim orijentacijama. Oishi i sur., (2009.) naglašavaju kako je zadovoljenje osobnih potreba za postignućem i osobnom slobodom snažniji prediktor životnog zadovoljstva u individualističkim nego kolektivističkim kulturama.

Nadalje, mladi iz Bosne i Hercegovine u svojoj hijerarhiji preferiranih vrijednosti na treće mjesto smještaju *religioznost* te na šesto mjesto *marljivost*, dakle vrijednosti koje kod mladih u Hrvatskoj nisu zastupljene među prvih šest. Religijske vrijednosti pripadaju korpusu tradicijskih vrijednosti i imaju značajan utjecaj na oblikovanje ukupnog vrijednosnog sustava pojedinca. Ove vrijednosti utječu na percepciju mnogih društvenih vrijednosti, ali i na oblikovanje vrijednosne orijentacije pojedinca, odnosno pojedinčevo ponašanje kao odgovor na društvenu zbilju. Moguće da je visoko pozicionirana religioznost kod mladih u Bosni i Hercegovini njihov odgovor na društvenu krizu (poratna zbilja, nedefiniran status hrvatskog naroda u Bosni i Hercegovini), "osobito vrijednosnu anomiju i individualnu dezorijentiranost" (Maldini, 2006., 1107).

Među preferiranim vrijednostima mladih u Bosni i Hercegovini nalazi se *marljivost*, što i ne iznenađuje dovede li se ta vrijednost u izravnu vezu s religioznošću u kojoj je rad i marljivost izrazito cijenjena vrlina jer: "Tko neće da radi, neka i ne jede!" (Novi zavjet 2 Sol 3, 10). Uvidom u dobivene rezultate moguće je zaključivati o djelomičnom razlikovanju mladih u preferiranim vrijednostima s obzirom na nezavisnu varijablu država.

Vrijednosti	Žene (N=663)		Vrijednosti	Muškarci (N=594)		
	f	p		f	p	p*
<i>Obitelj</i>	553	0,83	<i>Obitelj</i>	471	0,79	,071
<i>Ljubav</i>	532	0,80	<i>Ljubav</i>	440	0,74	,012
<i>Religioznost</i>	372	0,56	<i>Religioznost</i>	316	0,53	,286
<i>Obrazovanje</i>	341	0,51	<i>Obrazovanje</i>	281	0,47	,157
<i>Odgovornost</i>	292	0,44	<i>Odgovornost</i>	268	0,45	,722
<i>Sloboda</i>	256	0,39	<i>Sloboda</i>	273	0,46	,012

p* - test značajnosti među proporcijama

Tablica 7. Šest vrijednosti s najvećom učestalošću odabiranja s obzirom na spol

Iz tablice 7 vidljivo je da nema gotovo nikakvih razlika u vrijednostima između studentica i studenata koji su sudjelovali u istraživanju, izuzev neznatne razlike u poretku dviju vrijednosti (sloboda i odgovornost). Pored toga, test značajnosti među proporcijama ukazao je na malu, ali značajnu razliku u proporcijama ljubavi i slobode između sudionika na način da žene nešto češće navode ljubav kao najvažniju vrijednost, a muškarci slobodu. Obje navedene razlike između muškaraca i žena moguće je objasniti upravo spolnim razlikama i tradicionalnim odgojem koji ženskom spolu nameće veću odgovornost u ponašanju (partner, dijete, obitelj, rodbina), za razliku od muškaraca koji najčešće uživaju više slobode i kad je obitelj u pitanju.

Uvidom u preostale vrijednosti koje mladi u obje države nisu svrstali među prvih šest, nalaze se uglavnom one vrijednosti koje se odnose na odnos pojedinca s drugim ljudima (tolerancija, poštovanje drugih, suradnja, kvalitetni odnosi, uvažavanje različitosti, pregovaranje), ali i neke opće vrijednosti (bogatstvo i društveni status). Vrlo je vjerojatno kako mladi procjenjuju da bogatstvo i društveni status nisu garancija sreće, zadovoljstva, ispunjenja pa ih stoga niti ne percipiraju kao vrijednosti koje zaslužuju viši rang. Međutim, začuđuje kako ne rangiraju značajno više vrijednosti kao što su poštovanje drugih, suradnja, kvalitetni odnosi, tolerancija i sl. Moguće da je razlog tomu trenutna društvena kriza vrijednosti i teški gospodarski uvjeti koji pojedinca "okreću" sebi i vlastitoj borbi za egzistenciju. Vrlo je vjerojatno kako je i obiteljski i odgojno-obrazovni sustav zakazao u promicanju tih vrijednosti.

ZAKLJUČAK

Provedeno istraživanje imalo je za cilj istražiti percepciju obitelji i roditeljstva te omogućiti uvid u vrijednosti kojima mladi u Hrvatskoj i Bosni i Hercegovini daju prioritet. Prikupljeni rezultati na uzorku od 1259 sudionika statistički su obrađeni i interpretirani na temelju čega su doneseni sljedeći zaključci:

1. Primijenjeni Upitnik percepcije obitelji i roditeljstva pokazao je dobre metrijske karakteristike pri čemu dva izlučena faktora (Faktor zadovoljstva obiteljskim odnosima i roditeljskim ponašanjem i Faktor nezadovoljstva obiteljskim odnosima i roditeljskim ponašanjem) objašnjavaju ukupno 34% varijance. Dvije formirane subskele imaju zadovoljavajuću pouzdanost od 0,91, odnosno 0,82 te omogućuju uvid u roditeljska ponašanja i odnose u obiteljskoj zajednici kao i (ne)zadovoljstvo mladih svojim obiteljima i roditeljstvom svojih roditelja.
2. Država, obrazovanje roditelja i ekonomski status obitelji imaju značajan efekt na (ne)zadovoljstvo obiteljskim odnosima i roditeljskim

- ponašanjem, dok se spol sudionika nije pokazao značajnim za njihovu percepciju obiteljskih odnosa.
3. Za primjenu u budućim istraživanjima Upitnik je moguće unaprijediti na način da se uvrsti kategorija podrijetla sudionika (grad-selo) te da se sadržajno obogati varijablama koje opisuju prostor nezadovoljstva obitelji i roditeljstvom.
 4. Od ponuđenih vrijednosti (ukupno 21) sudionici iz obje države izabrali su šest vrijednosti koje su rangirali prema preferencijama i to: obitelj, ljubav, obrazovanje, odgovornost (zajedničke), sloboda i samostalnost (Hrvatska) te religioznost i marljivost (Bosna i Hercegovina). Utvrđeno je kako su dvije najvažnije vrijednosti sudionicima istraživanja obitelj i ljubav što ide u prilog rezultatima dosadašnjih istraživanja. Međutim, razlike među sudionicima su utvrđene u odnosu na ostale vrijednosti i njihov rang pa je moguće zaključivati o djelomičnom razlikovanju subuzoraka po kriteriju država. Razlikovanje u odnosu na spol nije utvrđeno.

LITERATURA

1. Ajduković, M. (2001.), *Utjecaj zlostavljanja i zanemarivanja u obitelji na psihosocijalni razvoj djece*. *Dijete i društvo* 3 (1-2): 59.-75.
2. Alwin, D. F. (1984.), *Trends in parental socialization values: Detroit 1958-1983*. *American Journal of Sociology* 90: 359.-381.
3. Amato, P., Rogers, S. (1997.), *A longitudinal study of marital problems and subsequent divorce*. *Journal of Marriage and the Family* 59: 612.-624.
4. Arendell, T. (1997.), *A Social Constructionist Approach to Parenting*. In: *Contemporary Parenting*, Terry Arendell (Ed.) Sage Publications.
5. Bašić, J., Ferić, M., Kranželić, V. (2002.), *Roditeljski stres*. *Zrno. Časopis za obitelj, vrtić, školu*. 14 (50-51): 76.-77.
6. Becvar, D. S., Becvar, R. J. (1996.), *Family Therapy. A Systemic integration* (3th ed.). Boston. Allyn and Bacon.
7. Benett, J., Grimley, L. K. (2001.), *Parenting in the Global Community: A Cross- Cultural International Perspective*. In: Fine, M. J. & Lee, S. W. (Eds.) *Handbook of Diversity in Parent Education*. Academic Press.
8. Berk, L. E. (1994.), *Child development*. Illinois State University (third edition)
9. Bogenschneider, K. (2000.), *Has family policy come of age? A decade of the state of US family policy in the 1990s*. *Journal of Marriage and the Family* 62: 1136.-1159.
10. Brown, M.T., Lum, J.L., Voyle, K. (1997.), *Roe Revisited: A Call for the Reappraisal of the Theory of Personality Development and Career Choice*. *Journal of vocational behavior*. 2 (october 1997.): 283.-294.
11. Čudina-Obradović, M. Obradović, J. (2006.), *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden Marketing - Tehnička knjiga.

12. Ćorić, Š. Š. (1998.), *Psihologija religioznosti*. Jastrebarsko, Naklada Slap (str.132.).
13. Ferić, I. (2009.), *Vrijednosti i vrijednosni sustavi: psihologijski pristup*. Zagreb, Alinea
14. Ge, X., Conger, R. D., Lorenz, F. D., Elder, G. H., Montague, R. B., Simons, R. L. (1992.), *Linking family economic hardship to adolescent distress*. Journal of Research on Adolescence 2: 351.-378.
15. Glasser, W., Glasser, C. (2001.), *Naći se i ostati zajedno – rješavanje zagonetke braka*. Zagreb: Alinea
16. Gray, J., Laidlaw, H. (2004.), *Improving the measurement of communications satisfaction*, Management Communication Quarterly, 17 (3): 425.-448.
17. Janković, J. (1998) *Vrednote u kontekstu obiteljskog sustava*. Revija za socijalnu politiku. 5 (1): 13.-22.
18. Janković, J., Berc, G., Blažeka, S. (2004.), *Neke opće i obiteljske vrednote u selu i gradu*. Sociologija sela 42 (163/164) 1/2:91.-111.
19. Jodl, M. K., Michael, A., Malanchuk, O., Eccles, S. J., Sameroff, A. (2001.), *Parents' Roles in Shaping Early Adolescents' Occupational Aspirations*. Child Development 72. (4): 1247.-1265.
20. Kaliterna-Lipovčan, Lj., Brkljačić, T., Šakić, V. (2007.), *Mjesečni prihodi i subjektivni osjećaj zadovoljstva u hrvatskih građana*. Croatian Medical Journal 48 (5): 727.-734.
21. Karpowitz, D. H. (2001.), *American families in the 1990 s and Beyond*. In: Fine, M. J. & Lee, S. W. (Eds.) Handbook of Diversity in Parent Education. Accademic Press.
22. Klarin, M., Šimić Šašić, S. (2009.), *Neke razlike u obiteljskim interakcijama između adolescenata Republike Hrvatske i Bosne i Hercegovine – kroskulturalna perspektiva*. Društvena istraživanja 18 (1-2): 243.–261.
23. Lareau, A. (2003.), *Unequal Childhoods: Class, Race, And Family Life*. Berkley:University of California Press.
24. Lazzara, K. C., Poland, S. (2001.), *Managing Crissis: Intervention Skills for Parents*. In: Fine, M. J. & Lee, S. W. (Eds.) Handbook of Diversity in Parent Education. Accademic Press.
25. Lima, M. L., Novo, R. (2006.), *So far so good? Subjective and social well-being in Portugal and Europe*. Portuguese Journal of Social Science 5 (1): 5.-33.
26. Lindahl, K. M. (1998.), *Family process variables and children's disruptive behavior problems*. Journal of Family Psychology 12(3): 420.-436.
27. Ljubetić, M. (2007.), *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb: Mali profesor.
28. Ljubetić, M., (2004.), *Samoprocjena i procjena pedagoške kompetentnosti roditelja* (doktorska disertacija). Zagreb: Filozofski fakultet.
29. Maldini, P. (2006.), *Obnovljena religioznost i demokratizacija hrvatskog društva*. Društvena istraživanja 15 (6): 1105.-1125.
30. Matulić (2002.), *Obiteljske vrijednosti i neki aspekti socijalne zaštite obitelji*. Revija za socijalnu politiku 9 (2): 139.-160.
31. Mrnjauš, K. (2008.), *Pedagoška promišljanja o vrijednostima*. Rijeka, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

32. Pastuović, N. (2009.), *Kvaliteta hrvatskog obrazovanja*. Napredak 150 (3/4):320-340.
33. Quinn, D., Hargie, O. (2004.), *Internal communication audits: A case study*, Corporate Communication, 9 (2): 146.-158.
34. Raboteg-Šarić, Z., Pećnik, N., Josipović, V. (2003.), *Jednoroditeljske obitelji: osobni doživljaj i stavovi okoline*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
35. Santrock, J. W. (1997.), *Life-Span Development*. Times Mirror Higher Education Group, Inc. (sixth edition).
36. Schaffer, H. R. (2000.), *Social Development*. Massachusetts, Blackwell Publishers Ltd.
37. Šimić Šašić, S., Klarin, M. (2009.), *Varanje u srednjim školama u Hrvatskoj i Bosni i Hercegovini*. Društvena istraživanja 18 (6): 999.-1022.
38. Tkalac Verčić, A., Pološki Vokić, N., Sinčić Ćorić, D. (2009.), *Razvoj mjernog instrumenta za procjenu zadovoljstva internom komunikacijom*. Društvena istraživanja 18 (1-2): 175.-202.
39. Verkasalo, M., Lonnqvist, J-E., Lipsanen, J., Helkama, K. (2009.), *European norms and equations for a two dimensional presentation of values measured with Schwart's 21-item portrait values questionnaire*. European Journal of Social Psychology, 39 (5): 780.-792.
40. Way, W. L., Rossmann, M.M. (1996.), *Lessons from life's first teacher: the role of the family in adolescent and adult readiness for school-to-work transition*. Berkeley, CA. National Center for Research in Vocational Education.
41. Zevalkink, J., Riksen-Walraven, J.M.A. (2001.), *Parenting in Indonesia: Inter- and intra-cultural differences in mother's interactions with their young children*. International Journal of Behavioral Development 25: 167.-175.

STUDENT PERCEPTION OF THE FAMILY AND PARENTHOOD – A CROSSCULTURAL PERSPECTIVE

Summary: Significant transformations in the political, economic and cultural aspect of the development of society in Croatia and its milieu over the last few decades have resulted in the transformation of the individual's value system. Although change in the subjective concept of the family is to be expected, Croatian citizens still experience the family as the most important of values. Parenthood and the function of the family are under the influence of a range of factors which determine their quality and influence the general satisfaction of youth, the family and their own parents' parenthood. *The aim* of the research which involved 1259 participants representative of the student population from Croatia and Bosnia and Herzegovina was to research the perception of the family and parenthood and gain insight into which values participants gave priority to. *By factor analysis* of the questionnaire of students' perception of the family and parenthood, two factors were extrapolated. These describe parental behaviour and family relationships and children's satisfaction or dissatisfaction with them. Here, the country, education and economic status of

parents have a significant effect on their dis/satisfaction., while gender has no influence on the participants' perception. Together with the common values (family, love, education, responsibility), youth in Croatia additionally gave preference to freedom and independence, while youth in Bosnia and Herzegovina chose religiousness and diligence which indicated partial differentiation among participants in relation to the independent variable of the country. Gender differentiation among the participants in relation to the preferred values was not established.

Key words: youth, family, perception, parenting, values.

Author: doc. dr. sc. Maja Ljubetić
mr. sc. Ina Reić Ercegovac
Filozofski fakultet Split

Review: Život i škola, br. 23 (1/2010.), god. 56., str. 35. - 56.

Title: Studentska percepcija obitelji i roditeljstva – kroskulturalna perspektiva

Categorisation: izvorni znanstveni rad

Received on: 25. ožujka 2010.

UDC: : 316.644-057.875:316.356.2

Number of sign (with spaces) and pages: 52.679 (:1800) = 29.266 (:16) = 1,829

Joško Sindik
Ranka Đundenac

DOBNE I SPOLNE RAZLIKE U IMPLICITNIM TEORIJAMA INTELIGENCIJE KOJE IMAJU DJECA PREDŠKOLSKE DOBI

Sažetak: U ovom radu željeli smo ispitati postojanje spolnih i dobnih razlika u implicitnim teorijama koje imaju djeca predškolske dobi o pojmu inteligencije te ponašanju onog tko je po njihovu mišljenju inteligentan. Provjeravali smo postoje li razlike u vrjednovanju kognitivnih i nekognitivnih aspekata inteligencije s obzirom na dob i spol djece. Ispitali smo prigodni uzorak od 93 predškolska djeteta koja su bila redoviti polaznici dječjeg vrtića, u dobnom rasponu 4. – 7. godine života, oba spola. Rezultati su pokazali da djeca različitih dobnih skupina u svojim implicitnim opisima inteligencije i ponašanja onoga tko je po njihovu mišljenju inteligentan podjednako vrjednuju i nekognitivne i kognitivne aspekte inteligencije. S druge strane, nismo utvrdili ni statistički značajne spolne razlike u zastupljenosti nekognitivnih i kognitivnih aspekata inteligencije u dječjim opisima inteligencije. Dane su smjernice za buduća istraživanja.

Ključne riječi: kategorije, vrjednovanje, inteligencija, djeca.

1. UVOD

Fenomen inteligencije, kao pojam koji povezujemo s uspjehom u obrazovanju, napredovanju u poslu te općenito snalaženjem u svakodnevnom životu, područje je koje u velikoj mjeri zaokuplja pažnju istraživača, ali i javnosti. Premda u psihologiji ne postoji suglasnost jednoznačnog i općeprihvaćenog definiranja inteligencije, pa čak ni oko toga što je to inteligencija (Zarevski, 1999.), najčešće ona označava svojstvo uspješnog snalaženja jedinke u novim situacijama u kojima ne pomaže stereotipno nagonско ponašanje, a niti učenjem stečene navike, vještine i znanja (Petz, 2005.).

Nasuprot eksplicitnim teorijama inteligencije, nailazimo na implicitne teorije inteligencije koje su tvorevine ljudi (laika) o prirodi inteligencije, a koje se nalaze u umu pojedinca (Sternberg, 1990.). Laici imaju formirane implicitne teorije inteligencije o tome što je to inteligencija, koje su karakteristike inteligentne osobe te koja su to karakteristična inteligentna ponašanja koje koriste pri samoprocjeni i procjeni drugih ljudi – tko je, a tko nije pametan.

Teorije inteligencije laika ne poklapaju se u potpunosti s "klasičnim", psihometrijski definiranim teorijama inteligencije zato što su njihove koncepcije nešto šire, odnosno osim najčešće ispitivanih kognitivnih aspekata uključuju i čitav niz specifičnih osobina ličnosti i međuljudskih vještina što

znači da laici ne doživljavaju inteligenciju kao izolirani fenomen, nego kao dio ukupne ličnosti. Svoje vlastite implicitne teorije inteligencije ljudi koriste u svakodnevnom životu ponašajući se u skladu s njima i stvarajući mrežu međuljudskih odnosa pri čemu je stvarna razina inteligencije nebitna, odnosno određena je samoprocjenom vlastite inteligencije (Ferenčić, 2004.).

1.1. Razlozi za ispitivanje implicitnih teorija inteligencije

Procjena vlastite ili tuđe inteligencije raširena je pojava, kako među ruralnim stanovništvom Zambije (prema Goodnow, 1984.), tako i među raznim slojevima britanskog društva (Serpell, 1974; Newson, 1977; sve prema Goodnow, 1984.), pa nema razloga da tako nije i kod nas. Inteligencija je, uz društvenost, dimenzija ličnosti koju najčešće i najbrže evaluiramo kod drugih ljudi. Obje su osobine razmjerno lako uočljive, a izrazito su značajne u međuljudskim odnosima (Zarevski, 2000.). Unutar međuljudskih odnosa, naše je ponašanje donekle oblikovano našim procjenama ponašanja drugih osoba, ali i procjenama vlastitog ponašanja i doživljavanja, pri čemu se oslanjamo i na neformalne teorije o prirodi inteligencije. Primjer te instrumentalne prirode implicitnih teorija inteligencije je želja za društvom neke osobe za koju smo procijenili da je inteligentna ili izbjegavanje neke druge za koju je procjena bila drugačija. Stvarna razina inteligencije pri tome je nebitna. Ljudi općenito vrlo čvrsto vjeruju vlastitim procjenama inteligencije. Zanimljivo je da i psiholozi visoko cijene neformalne procjene inteligencije (u intervjuima) iako znaju za slabu pouzdanost i valjanost takvih procjena (Sternberg i sur., 1981.). Budući da ljudi imaju jasno formirane implicitne teorije inteligencije koje koriste pri samoprocjeni i procjeni drugih (Sternberg i sur., 1981.), za pretpostaviti je da i sama djeca imaju takve jasne teorije u pogledu inteligencije djece predškolske dobi.

Znanstvena istraživanja inteligencije, s osobitim osvrtom na razvojni aspekt inteligencije, u najvećoj su mjeri sadržana unutar tri dominantna pristupa: psihometrijskom, Piagetovskom i pristupu obrade informacija. Međutim, kontekstualistički orijentirani psiholozi smatraju da proučavanje inteligencije u laboratorijskim uvjetima dovodi do razvoja teorija koje su slabe ekološke valjanosti te stoga naglašavaju potrebu da se inteligencija definiira sukladno ekološkom i kulturalnom kontekstu u kojemu pojedinci djeluju. Tako su započela proučavanja implicitnih teorija inteligencije. Takva je primjerice Gardnerova teorija višestrukih inteligencija (Gardner i sur., 1999.). Gardner smatra da se zbog različitosti manifestacije inteligencija ona ne može svesti pod jedan pojam te predlaže postojanje većeg broja razmjerno neovisnih inteligencija koje ljudi upotrebljavaju u različitim kombinacijama. Gardnerova teorija jednim je dijelom slična faktorsko-analitičkim modelima Thurstonea i Guilforda. To se odnosi na tri od sedam Gardnerovih inteligencija: *jezičnu, prostornu i logičko-matematičku*. Ono što je novo u ovoj teoriji su koncepti

tjelesno-kinestetičke, glazbene, interpersonalne i intrapersonalne inteligencije. Tjelesno-kinestetička inteligencija najviše se manifestira u kontroli finih i složenih pokreta, kao i u sposobnosti baratanja predmetima. Glazbena inteligencija dopušta ljudima da stvaraju, prenose i razumiju značenje zvukova. Interpersonalna inteligencija omogućava prepoznavanje tuđih osjećaja, vjerovanja i namjera, dok intrapersonalna ovisi o procesima koji omogućavaju razlikovanje vlastitih osjećaja (Ferenčić, 2004.).

1.2. Ispitivanje implicitnih teorija inteligencije

Neisser (1979., prema Sternberg i sur., 1981.) vjeruje da je "inteligentna osoba» prototipski organiziran koncept pa će netko biti nazvan inteligentnim ovisno o tome koliko ta osoba nalikuje prototipu inteligentne osobe. Dvije se osobe mogu činiti vrlo inteligentnima i pritom imati vrlo malo zajedničkih karakteristika jer sličje prototipima duž različitih dimenzija. Neisser i sur. (1996.) dalje tvrde da stoga ne može postojati definicija inteligencije jer to nije jedinstvena kvaliteta, već samo postoji sličnost između dva pojedinca, jednog stvarnog, a drugog prototipskog. Činjenica da su testovi poput Stanford-Binetova prilično uspješni u procjeni inteligencije, za Neissera je posljedica toga što njihove čestice omogućuju procjenjivanje ljudi na raznim dimenzijama prototipa.

Identifikacija i opis implicitnih teorija inteligencije relativno je jednostavan zadatak s obzirom na to da te teorije postoje u glavama pojedinaca te ih je potrebno samo na neki način prikupiti.

U osnovi, istraživanje implicitnih teorija inteligencije sastoji se od analize verbalnih izvještaja ispitanika o tome što oni misle da je inteligencija, odnosno koje su to karakteristike inteligentne osobe (Ruissel, 1995., 1996.). Takav način ispitivanja ima osnovu u Neisserovoj pretpostavci da je inteligencija kognitivno reprezentirana prototipom (Sternberg i sur., 1981.). Pritom, dakle, pretpostavljamo da ljudi u pamćenju imaju pohranjen skup atributa koji karakteriziraju inteligentnu osobu. Implicitne teorije inteligencije možemo ispitati tako da od ispitanika tražimo da navedu nekoliko poznatih osoba koje najbolje odgovaraju njihovom pojmu inteligentne osobe. Pritom pretpostavljamo da je pojam «inteligentne osobe» asociran s primjerima inteligentnih osoba iz iskustva pojedinca. Implicitne teorije možemo ispitati i tako da od ispitanika tražimo da procijene koliko je za njih neko ponašanje ili osobina karakteristična ili važna za opis inteligentne osobe. Ovom metodom dobivamo kvantitativne podatke koje je moguće dalje obrađivati složenijim statističkim postupcima (npr. ekstrahirati faktore kojima je zasićen veći broj tvrdnji, kao u Sternberg i sur., 1981.). Problem ovog pristupa je u izboru tvrdnji za procjenu. Najbolje je kada su one prikupljene "slobodnim" verbalnim izvještajima. Ovom metodom možemo ispitivati i mišljenje laika o nekim specifičnim pitanjima o prirodi inteligencije, kao što je npr. pitanje utjecaja

okolinskih čimbenika na inteligenciju, postojanje spolnih razlika, utjecaja inteligencije na uspjeh u poslu itd. (Todorčić, 2000., Zarevski, 2000.).

U svojem opsežnom istraživanju Sternberg i sur. (1981.) su na više načina pokušali temeljito utvrditi implicitne teorije inteligencije. U prvom dijelu istraživanja autori su zamolili tri skupine sudionika (1. studenti u knjižnici, 2. poslovni ljudi na kolodvoru i 3. kupci u supermarketu) da vlastitim riječima opišu tipično inteligentna ponašanja (i to posebno: općenito inteligentno, akademski inteligentno i svakodnevno inteligentno ponašanje). Utvrđene teorije ukazivale su na grupne razlike. Studentima je npr. pojam inteligencije (općenito) visoko korelirao s pojmom akademska inteligencija. Ispitanicima s kolodvora je, s druge strane, inteligencija u većoj mjeri podrazumijevala karakteristike svakodnevnice inteligencije. U drugom dijelu istraživanja novim su ispitanicima (laicima i stručnjacima iz područja inteligencije) između ostalog dane na procjenu tvrdnje koje su generirane u prvom dijelu istraživanja. Ispitanici su na ljestvici od 1 do 9 procjenjivali koliko je navedeno ponašanje karakteristično za njihov idealni koncept inteligencije. Iz tako dobivenih podataka ekstrahirani su sljedeći faktori: 1. *praktična sposobnost rješavanja problema* (visoko zasićena ponašanja ovim faktorom su npr. "uočava povezanost između ideja", "donosi dobre odluke", "razumije srž problema". itd.); 2. *verbalna inteligencija* (visoko zasićena ponašanja tim faktorom su npr. "govori jasno i artikulirano", "odlično razumijeva pročitano", "s lakoćom razgovara o različitim temama", itd.); 3. *socijalna inteligencija* (u ponašanjima kao npr. "prihvaća druge onakve kakvi jesu", "dobro procjenjuje situacije", "pokazuje zanimanje za svijet uopće"). U zadnjem dijelu istraživanja autori su na osnovu karakterističnih ponašanja inteligentne osobe formirali opise zamišljenih osoba. Ispitanici su trebali procijeniti koliko je svaka od tako opisanih osoba inteligentna. Pokazalo se da se pri procjeni inteligencije takvih osoba ljudi koriste utvrđenim implicitnim teorijama inteligencije, s time da se veća važnost pridaje kognitivnim faktorima. Zanimljiv nalaz ovog istraživanja je i to da su implicitne teorije laika vrlo slične implicitnim teorijama stručnjaka iz područja inteligencije (Ferenčić, 2004.).

1.3. Istraživanja o procjenama inteligencije djece koje daju roditelji

Pri procjenjivanju inteligencije vrijedi pravilo da, što je osoba inteligentnija, veća je mogućnost diskriminiranja razine inteligencije drugih (Zarevski, 2000.). To znači da prosječna osoba ne može dobro razlikovati inteligenciju natprosječnih pojedinaca. Pripadnici nezapadnjačkih društava u većoj mjeri cijene nekognitivne faktore od kognitivnih, premda su, dakako, kognitivni uvijek prisutni (Lim, Plucker i Im, 2002.). U istraživanju Okagakija i Sternberga (1993.) provjeravane su razlike u poimanju inteligencije kod američkih roditelja i roditelja iz raznih manjinskih, useljeničkih skupina.

Roditelji manjinskih skupina više (ili jednako) vrjednuju nekognitivne faktore od kognitivnih, dok Angloamerikanci više vrjednuju kognitivne faktore.

U istraživanju laičkih koncepcija inteligencije Arar je (1988.) od ispitanika tražila da navedu "važne i karakteristične osobine i ponašanja inteligentne osobe". Razvrstavanjem odgovora u kategorije dobiveno je da 35% opisanih ponašanja spada u domenu socijalne inteligencije, 31% se odnosi na praktičnu inteligenciju, 12% na akademsku inteligenciju, 11% na motivaciju, a 10% spada u kategoriju kognitivne inteligencije. Iste kategorije su dobivene i kada su ispitanici zamoljeni da opišu važne i karakteristične osobine i ponašanja "inteligentnog studenta", s time da je utvrđena veća važnost motivacijske komponente.

Todorić (2000.) je ispitivao implicitne teorije inteligencije kod maturanata gimnazijalaca i maturanata srednjih stručnih škola. U uzorku gimnazijalaca navedena ponašanja i karakteristike su se mogle smjestiti u sljedeće kategorije: 1. osobine ličnosti, 2. sposobnosti logičkog rasuđivanja, 3. sposobnost snalaženja u novim situacijama, 4. brzo učenje i shvaćanje te 5. interpersonalne sposobnosti. Uz ovih pet kategorija kod maturanata stručnih škola javila se i kategorija vanjskog izgleda, a kod polaznika policijske akademije dvije nove kategorije, obrazovanje i uspjeh u poslu te kategorija pamćenje, učenje, zaključivanje, rješavanje problema.

Ferenčić (2004.) je pokazao da roditelji imaju jasno formirane implicitne teorije o inteligenciji djece u dobi između 4 i 6 godina. Neovisno o spolu ili stupnju obrazovanja njihovi opisi karakteristika i karakterističnih ponašanja djeteta te dobi mogu se svrstati u 5 kategorija. Po zastupljenosti u opisima to su 1. socijalne vještine i osobine ličnosti (36,1%), 2. kreativnost i maštovitost (23,6%), 3. razumijevanje, zaključivanje i rješavanje problema (18,5%), 4. verbalne vještine (13,2%) i 5. motivacija (8,6%). Visokoobrazovani u većoj mjeri navode kognitivne karakteristike od nekognitivnih. Srednje obrazovani podjednako često navode kognitivne i nekognitivne aspekte inteligencije. Također, očevi u većoj mjeri navode kognitivne karakteristike od nekognitivnih, dok ih majke navode podjednako često. Postoje razlike u vrjednovanju kognitivnih i nekognitivnih aspekata inteligencije s obzirom na stupanj obrazovanja i spol ispitanika. Visokoobrazovani roditelji značajno veću važnost pridaju kognitivnim aspektima dječje inteligencije od ispitanika sa srednjom stručnom spremom, s time da je razlika veća između visoko i srednje obrazovanih muških ispitanika nego što je to kod ispitanica. Majke značajno veću važnost pridaju nekognitivnim aspektima inteligencije od očeva.

1.4. Implicitne teorije o inteligenciji u različitoj dobi

Siegler i Richards (1982.) su Neisserovim tvrdnjama o prototipskom konceptu dodali razvojnu komponentu: prototip inteligentne osobe razlikuje se

s obzirom na dob osobe. U svom su istraživanju od ispitanika tražili da navedu osobine inteligentne odrasle osobe, a zatim da to urade i za šestomjesečnu djecu, dvogodišnjake i desetogodišnjake. Od ispitanika je traženo da navedene karakteristike hijerarhijski poredaju. Rezultati su navedeni u tablici 1. Kao što je vidljivo, prototip inteligentne odrasle osobe se očekivano razlikuje od prototipa inteligentnog djeteta, kao što se razlikuju i prototipovi inteligentnog djeteta različite dobi.

Šestomjesečna djeca	Dvogodišnjaci	Desetogodišnjaci	Odrasli
Prepoznavanje ljudi i predmeta	Verbalna sposobnost	Verbalna sposobnost	Rezoniranje
Motorička koordinacija	Sposobnost učenja	Sposobnost učenja; rješavanje problema;	Verbalna sposobnost
Pobuđenost	Svijest o ljudima i okolini	rezoniranje (sve tri izjednačene)	Rješavanje problema
Svijest o okolini	Motorička koordinacija		Sposobnost učenja
Verbalizacija	Znatiželja	Kreativnost	Kreativnost

Tablica 1. Pet najčešće spominjanih osobina u opisu inteligentne osobe različitog uzrasta (Siegler i Richards 1982.)

Od sudionika je u ovom istraživanju zatraženo i da procijene korelacije između pojedinih karakteristika za određenu dob. Prosječne procjene korelacija kretale su se od 0.28 do 0.66. Kako je riječ o procjenama korelacija između dviju karakteristika kojima se opisuje inteligentna osoba unutar određene dobne skupine, autori smatraju da je riječ o niskim korelacijama, što se uklapa u Neisserove tvrdnje o prototipski organiziranom konceptu inteligencije. "Inteligentne" osobe mogu biti prilično različite jer korelacije između karakterističnih osobina i ponašanja inteligentne osobe nisu nužno velike, ali ipak predstavljaju zajedničku osnovu inteligentnog ponašanja (Siegler i Richards 1982.).

Utjecaj implicitnih teorija inteligencije na ponašanje djece ispitivan je u radu Dwecka i Elliota (1983., prema Gardner, Kornhaber i Wake, 1999.). Oni su utvrdili da neka djeca imaju svoju teoriju "datosti" te smatraju da se rađaju s određenom količinom inteligencije koja je nepodložna promjeni. Druga djeca imaju svoju teoriju "povećanja" te vjeruju da ljudi postaju pametni ako se trude te unaprjeđuju svoja znanja i umne vještine. Njihova je motivacija za postignućem veća nego u djece koja vjeruju u datost inteligencije što dovodi i do mnogo produktivnijeg stava prema školi.

Razvojnu komponentu koncepta inteligencije, no ovaj put iz perspektive djece, proučavali su Yussen i Kane (1985., prema Sternberg i Powell, 1983.). Autori su implicitne teorije inteligencije ispitivali kod djece koja su pohađala prvi, treći i šesti razred osnovne škole. Ispitivanje se vršilo kroz razgovor u kojem su ispitivali djecu npr. o vidljivim znakovima inteligencije, o kvalitetama koje povezuju s inteligencijom, o njezinoj postojanosti i sl.

Istraživanje je pokazalo da su poimanja starije djece diferenciranija od onih mlađe djece, da starija djeca nasuprot mlađoj manje smatraju vanjske attribute (npr. ocjene) znakovima inteligencije te da su starija djeca manje globalna u kvalitetama koje povezuju s inteligencijom. Također je utvrđena sklonost mlađe djece da inteligenciju u većoj mjeri povezuju sa socijalnim vještinama, dok starija djeca više naglašavaju akademske vještine.

2. CILJ ISTRAŽIVANJA

U istraživanjima implicitne inteligencije predškolske djece najčešće su ispitanici zapravo odrasli (roditelji ili odgajatelji). U okviru ovoga rada željeli smo ispitati kakve implicitne teorije predškolska djeca imaju o pojmu inteligencije. Odlučili smo se za dob od 4 do 7 godina jer smo smatrali da djeca te dobi predstavljaju donekle homogenu skupinu s obzirom na činjenicu da istraživanja klasičnim testovima inteligencije pokazuju da postoji određena stabilnost inteligencije od 4. godine nadalje.

Osnovni cilj ovog istraživanja bio je provjeravanje postoje li razlike u vrjednovanju kognitivnih i nekognitivnih aspekata inteligencije s obzirom na dob i spol djece s dva aspekta: opće predodžbe o inteligenciji i ponašanja onog tko je po njihovu mišljenju inteligentan.

3. PROBLEMI

Problemi ovoga rada su:

1. Ispitati zastupljenost shvaćanja o konceptu inteligencije i ponašanju onog tko je po njihovu mišljenju inteligentan koje imaju predškolska djeca različite dobi i spola u odnosu na različite kognitivne i nekognitivne aspekte inteligencije.
2. Utvrditi postoje li razlike u vrjednovanju kognitivnih i nekognitivnih aspekata inteligencije i ponašanja onog tko je po njihovu mišljenju inteligentan s obzirom na spol djece.
3. Utvrditi postoje li razlike u vrjednovanju kognitivnih i nekognitivnih aspekata inteligencije i ponašanja onog tko je po njihovu mišljenju inteligentan s obzirom na dob djece.

Vezano uz drugi problem, osnovna nam je pretpostavka bila, sukladno dobivenim rezultatima u radu Siglera i Richardsa (1982.), da će se u opisima inteligencije i ponašanja inteligentnog pojedinca koje daju predškolska djeca sve rjeđe spominjati socijalne i verbalne vještine djeteta što je dijete starije. Analogno, djeca bi u funkciji dobi trebala imati sve raznovrsniji koncept

inteligencije, tj. sve ravnomjerniju zastupljenost pojedinih aspekata inteligencije, kognitivnih i nekognitivnih. Dakle, pretpostavili smo postojanje dobnih razlika u konceptu inteligencije i opisima ponašanja onog tko je po njihovu mišljenju inteligentan.

Vezano uz treći problem, hipoteza nam je nulta: vjerojatno je da će djeca u podjednakoj mjeri vrjednovati i kognitivne i nekognitivne aspekte inteligencije i u općem konceptu inteligencije i u opisima ponašanja onog tko je po njihovu mišljenju inteligentan, bez obzira na spol djece. Naime, spolne razlike, u smislu veće usmjerenosti na socijalne odnose kod djevojčica u odnosu na veću usmjerenost na postignuće kod dječaka, najčešće ne nalazimo u predškolskoj dobi u većini istraživanja predškolske djece (Sindik i Jeić, 2007.). Dakle, pretpostavljamo da nema spolnih razlika u konceptu inteligencije i opisima ponašanja onog tko je po njihovu mišljenju inteligentan.

4. METODA

4.1. Sudionici

U ispitivanju su sudjelovala 93 predškolska djeteta koja su bila redoviti polaznici dječjeg vrtića u dobnom rasponu 4. – 7. godine života, oba spola i to:

- 25 djece u dobi 4 - 5 g., od toga 9 dječaka i 16 djevojčica
- 38 djece u dobi 5 – 6 g., od toga 17 dječaka i 21 djevojčica
- 30 djece u dobi 6 - 7 g., od toga 17 dječaka i 13 djevojčica.

Riječ je o prigodnom uzorku ispitanika iz ukupno četiri odgojne grupe, po jedne u dobnim grupama 4-5 i 6-7 godina te dvije u dobi 5-6 godina.

4.2. Instrumenti

Implicitne teorije inteligencije ispitivane su odgovorom na dva pitanja otvorenog tipa. U okviru prvog dijela ispitivanja, ispitanici su zamoljeni da svojim riječima opišu inteligentno dijete staro između 4 i 6 godina odgovorom na dva pitanja otvorenog tipa: "Što za tebe znači biti pametan?" i "Kako se ponaša onaj tko je za tebe pametan?". Naime, s obzirom da je riječ o predškolskoj djeci, prvo pitanje sadrži visok stupanj apstrakcije, dok je drugo konkretnije, vezano uz praktične aktivnosti koje netko obavlja te kao takvo potencijalno jasniji odraz mišljenja predškolskog djeteta, osobito mlađe dobi.

Odgovori djece su razvrstani u odnosu na prilagođene kategorije upitnika primijenjenog u istraživanju Okagakija i Sternberga (1993.). Naime, taj upitnik se sastojao od šest subskala koje su ispitivale važnost: a) sposobnosti za rješavanje problema; b) verbalnih vještina; c) kreativnosti; d) motivacije za školu; e) sposobnosti upravljanja sobom; f) socijalnih vještina. Ove subskale bile su formirane na osnovu Gardnerove i Sternbergove teorije inteligencije te prijašnjih ispitivanja implicitnih teorija inteligencije (Sternberg

i Kaufman, 1998.). Međutim, ovih šest subskala, od kojih su a, b i c kognitivne, a, d, e i f nekognitivne, subskala sposobnosti upravljanja sobom praktički je kombinirana sa subskalom motivacije jer se motivacija predškolske djece ne može poistovjetiti sa školskim zadacima, već prije s težnjom postizanja cilja neke aktivnosti kojom se dijete bavi. Tako smo dobili pet subskala, tj. kategorija odgovora, od koje su prve tri kognitivne (R, K i V), a druge dvije (S i M) nekognitivne: R = rješavanje problema, razumijevanje, zaključivanje; K = kreativnost, radoznalost; V = verbalne i školske vještine, pamćenje; S = socijalne vještine i osobine ličnosti; M = motivacija i usmjerenost cilju (Sternberg, 1999.). Upitnik je u ovom istraživanju korišten kao podsjetnik za razvrstavanje dječjih odgovora (u prilogu). Naime, dječji su odgovori razvrstani u kategoriju koja je po značenju bila najbliže predloženim kvalitativnim potkategorijama unutar pojedinih subskala. U slučaju nedoumice ispitivača, djeci su postavljena dodatna potpitanja, u kojima su imali priliku obrazložiti svoj odgovor, koji je ispitivaču pomagao u točnom razvrstavanju.

Dakle, slobodni opisi inteligencije i ponašanja onog tko je po njihovu mišljenju inteligentan, koje su davala djeca u dobi od 4 do 7 godina, kategorizirani su, koliko je to najviše bilo moguće, u skladu s kategorijama koje čine subskale upitnika za ispitivanje implicitnih teorija. Kategorizaciju tvrdnji izvršila su dva neovisna procjenjivača (autor i koautorica ovog rada). Procjenjivači su se slagali u pogledu 80% tvrdnji. Za tvrdnje oko kojih nije bilo slaganja raspravom je utvrđeno kojim kategorijama pripadaju. Odgovori djece grupirani su u sljedeće kategorije: 1. rješavanje problema, razumijevanje, zaključivanje (R), 2. kreativnost, radoznalost (K), 3. verbalne i školske vještine, pamćenje (V), 4. socijalne vještine i osobine ličnosti (S) i 5. motivacija, usmjerenost cilju (M). Pri tome kategorije R, K i V predstavljaju kognitivne, a kategorije S i M nekognitivne aspekte inteligencije.

4.3. Postupak

Ispitivanje je provedeno tijekom mjeseca studenog 2009. godine u Dječjem vrtiću "Ivanić Grad" (Ivanić – Grad). Ispitivanje je provedeno u djetetu poznatom okruženju (soba dnevnog boravka matične skupine) putem individualnog razgovora djeteta i ispitivača (odgajatelj) bez vremenskog ograničenja, pri čemu su djetetu postavljena dva ključna pitanja otvorenog tipa: "Što za tebe znači biti pametan?" i "Kako se ponaša onaj tko je za tebe pametan?". U uputi je bilo naglašeno da je riječ o ispitivanju mišljenja djece te da nema točnih i netočnih odgovora, a od roditelja smo tražili dopuštenje za sudjelovanje u ovom istraživanju, kojeg će se rezultati koristiti isključivo u znanstvene svrhe. Odgovore je na temelju verbalno danih izjava djece u protokol unosila odgajateljica-ispitivač.

Uz deskriptivnu statistiku (broj i postotak odgovora razvrstanih u pojedine kategorije), primjenom χ^2 -testa usporedili smo zastupljenost odgovora djece različitih dobnih skupina na dva ključna pitanja.

5. REZULTATI

U tablicama 2.-5. prikazan je broj tvrdnji koje su djeca različitog spola i dobi navela unutar pojedine kategorije. Svako dijete generiralo je po jednu tvrdnju kao odgovor na dva pitanja koja su mu postavljena, tj. "Što za tebe znači biti pametan?" i "Kako se ponaša onaj tko je za tebe pametan?".

U tablici 2. kod odgovora na pitanje "Što za tebe znači biti pametan?" vidljivo je da su djeca svih dobnih skupina i oba spola najčešće davali opise inteligencije koji se mogu svrstati u kategorije socijalnih vještina i osobina ličnosti, dakle nekognitivnih kategorija odgovora. S druge strane, od tipično kognitivnih kategorija, kod dječaka je najzastupljenija kreativnost, radoznalost, dok djevojčice preferiraju verbalne i školske vještine te pamćenje.

kategorija izvor	R rješavanje problema, razumijevanje, zaključivanje	K kreativnost, radoznalost	V verbalne i školske vještine, pamćenje	S socijalne vještine i osobine ličnosti	M motivacija, usmjerenost cilju	ukupno
4-5 godina dječaci	0	3	0	5	1	9
4-5 godina djevojčice	1	4	1	9	1	16
5-6 godina dječaci	1	3	3	7	3	17
5-6 godina djevojčice	0	1	2	14	4	21
6-7 godina dječaci	1	6	3	6	1	17
6-7 godina djevojčice	0	2	6	5	0	13
ukupno dječaci	2	12	6	18	5	43
ukupno djevojčice	1	7	9	28	5	50

Tablica 2. Broj tvrdnji koje su djeca različitog spola i dobi naveli unutar pojedine kategorije odgovora – "Što za tebe znači biti pametan?"

U tablici 3. kod odgovora na pitanje "Kako se ponaša onaj tko je za tebe pametan?" vidljive su slične tendencije, da djeca svih dobnih skupina i oba spola najčešće daju opise inteligencije koji se mogu svrstati u kategorije socijalnih vještina i osobina ličnosti, dakle nekognitivnih kategorija odgovora. S druge strane, tipično kognitivne kategorije iznimno su malo zastupljene, posebno kod djevojčica. Kod ovog konkretnog pitanja na drugom mjestu po zastupljenosti bili su odgovori povezani s nekognitivnom kategorijom motivacije, usmjerenosti cilju, i kod dječaka i kod djevojčica.

kategorija izvor	R rješavanje problema, razumijevanje, zaključivanje	K kreativnost, radoznalost	V verbalne i školske vještine, pamćenje	S socijalne vještine i osobine ličnosti	M motivacija, usmjerenost cilju	ukupno
4-5 godina dječaci	0	2	0	6	1	9
4-5 godina djevojčice	1	0	2	12	1	16
5-6 godina dječaci	2	0	4	7	4	17
5-6 godina djevojčice	1	0	2	12	6	21
6-7 godina dječaci	0	3	0	10	4	17
6-7 godina djevojčice	0	1	0	9	3	13
ukupno dječaci	2	5	4	23	9	43
ukupno djevojčice	2	1	4	33	10	50

Tablica 3. Broj tvrdnji koje su djeca različitog spola i dobi naveli unutar pojedine kategorije odgovora – "Kako se ponaša onaj tko je za tebe pametan?"

Praktički istovjetne rezultate dobili smo i u tablicama 4. i 5. Najzastupljenija kategorija dječjih odgovora bile socijalne vještine i osobine ličnosti, dakle nekognitivna kategorija odgovora, s tim da udio važnosti kod odgovora na pitanje "Što za tebe znači biti pametan?", u pogledu zastupljenosti verbalnih i školskih vještina te pamćenja raste s dobi djece.

Grupa	Zastupljenost pojedinih kategorija					KOG	NKOG
4-5 godina svi	R 1	K 7	V 1	S 14	M 2	9 (36 %)	16 (64 %)
5-6 godina svi	R 1	K 4	V 5	S 21	M 7	10 (26 %)	28 (74 %)
6-7 godina svi	R 1	K 8	V 9	S 11	M 1	18 (60 %)	12 (40 %)

ukupno svi	R 3 (3%)	K 19 (20%)	V 15 (16%)	S 46 (49%)	M 10 (9%)	37 (40 %)	56 (60 %)
------------	-------------	---------------	---------------	---------------	--------------	-----------	--------------

Tablica 4. Udio pojedinih kategorija odgovora različitih skupina ispitanika (dobne skupine djece) – "Što za tebe znači biti pametan?"

Legenda:

R = rješavanje problema, razumijevanje, zaključivanje

K = kreativnost, radoznalost

V = verbalne i školske vještine, pamćenje

S = socijalne vještine i osobine ličnosti

M = motivacija i usmjerenost cilju

Međutim, nema jasne tendencije promjene udjela zastupljenosti pojedine kategorije odgovora u funkciji dobi kod pitanja "Kako se ponaša onaj tko je za tebe pametan?".

Grupa	Zastupljenost pojedinih kategorija					KOG	NKOG
4-5 godina svi	R 1	K 2	V 2	S 18	M 2	5 (20 %)	20 (80 %)
5-6 godina svi	R 3	K 0	V 6	S 19	M 10	9 (24 %)	29 (76 %)
6-7 godina svi	R 0	K 4	V 0	S 19	M 7	4 (13 %)	26 (87 %)
ukupno svi	R 4 (4%)	K 6 (6%)	V 8 (9%)	S 56 (60%)	M 19 (20%)	18 (19 %)	75 (81 %)

Tablica 5. Udio pojedinih kategorija odgovora različitih skupina ispitanika (dobne skupine djece) – "Kako se ponaša onaj tko je za tebe pametan?"

Legenda:

R = rješavanje problema, razumijevanje, zaključivanje

K = kreativnost, radoznalost

V = verbalne i školske vještine, pamćenje

S = socijalne vještine i osobine ličnosti

M = motivacija i usmjerenost cilju

Kako bi se opisala struktura implicitnih teorija inteligencije, grupirali smo odgovore tako da provjerimo kakva je zastupljenost pojedinih kategorija za mlađu i stariju djecu. Također, zastupljenost pojedinih kategorija provjerena je i kod podjele naših ispitanika prema spolu. Rezultati se nalaze u tablicama 6. - 9.

Spolne i dobne razlike u odgovorima

U tablici 6. uočljivo je da je kod odgovora na pitanje "Što za tebe znači biti pametan?" samo jedna dobna razlika statistički značajna u odnosu na zastupljenost odgovora u kognitivnim i nekognitivnim kategorijama. Riječ je o razlici djece dobi 5-6 godina u odnosu na dob 6-7 godina, gdje starija djeca

koriste znatno veći broj odgovora u kognitivnim kategorijama u odnosu na nekognitivne.

Dob	Kognitivne	Nekognitivne	Ukupno
4-5	9 36 %	16 64 %	25
5-6	10 26 %	28 74 %	38
6-7	18 60 %	12 40 %	30
Zajedno	37 40 %	56 60 %	93

Tablica 6. Razlike u frekvencijama tvrdnji koje su navela djeca različite dobi unutar kognitivnih i nekognitivnih kategorija ("Što za tebe znači biti pametan?")

Hi-kvadrat 4-5: 5-6 = 0,29 (p>,20)

Hi-kvadrat 4-5: 6-7 = 2,26 (p>,10)

Hi-kvadrat 5-6: 6-7 = 6,52 (p<,05)

U tablici 7. uočljivo je da kod odgovora na pitanje "Kako se ponaša onaj tko je za tebe pametan?" nema statistički značajnih dobnih razlika u odnosu na zastupljenost odgovora u kognitivnim i nekognitivnim kategorijama.

Dob	Kognitivne	Nekognitivne	Ukupno
4-5	5 20 %	20 80 %	25
5-6	9 24 %	29 76 %	38
6-7	4 13 %	26 87 %	30
Zajedno	18 19 %	75 81 %	93

Tablica 7. Razlike u frekvencijama tvrdnji koje su navela djeca različite dobi unutar kognitivnih i nekognitivnih kategorija ("Kako se ponaša onaj tko je za tebe pametan?")

Hi-kvadrat 4-5: 5-6 = 0,01 (p>,20)

Hi-kvadrat 4-5: 6-7 = 0,09 (p>,20)

Hi-kvadrat 5-6: 6-7 = 0,59 (p>,20)

U tablici 8. se uočava da kod odgovora na pitanje "Što za tebe znači biti pametan?" nema statistički značajnih spolnih razlika u odnosu na zastupljenost odgovora u kognitivnim i nekognitivnim kategorijama. Jedina statistički neznčajna tendencija u smjeru nešto većeg broja odgovora u kognitivnim kategorijama pronađena je za dječake dobi 5-6 godina.

Dob Kategorije	Dječaci (M)		Ukupno M	Djevojčice (Ž)		Ukupno Ž
	Kognitivne	Nekognitivne		Kognitivne	Nekognitivne	
4-5	3 33%	6 67%	9	6 38%	10 62%	16
5-6	7 41%	10 59 %	17	3 14%	18 86%	21
6-7	10 59%	7 41%	17	8 62%	5 38%	13
Zajedno	20 47%	23 53%	43	17 34%	33 66%	50

Tablica 8. Razlike u frekvencijama tvrdnji koje su navela djeca različitog spola unutar kognitivnih i nekognitivnih kategorija ("Što za tebe znači biti pametan?")

Hi-kvadrat M : Ž = 1,03 (p>,20)

Konačno, u tablici 9. uočava se da kod odgovora na pitanje "Kako se ponaša onaj tko je za tebe pametan?" nema statistički značajnih spolnih razlika u odnosu na zastupljenost odgovora u kognitivnim i nekognitivnim kategorijama.

Dob	Dječaci (M)		Ukupno M	Djevojčice (Ž)		Ukupno Ž
	Kognitivne	Nekognitivne		Kognitivne	Nekognitivne	
4-5	2 22%	7 78%	9	3 19 %	13 81%	16
5-6	6 35%	2 65%	17	2 10%	17 90%	21
6-7	3 18%	14 82%	17	1 8%	12 92%	13
Zajedno	11 26%	32 74%	43	7 14 %	43 86%	50

Tablica 9. Razlike u frekvencijama tvrdnji koje su navela djeca različitog spola unutar kognitivnih i nekognitivnih kategorija ("Kako se ponaša onaj tko je za tebe pametan?")

Hi-kvadrat M : Ž = 1,31 ($p > ,10$)

6. RASPRAVA

6.1. Implicitne teorije inteligencije u našem istraživanju

Karakteristike i ponašanja koje su u istraživanju djeca navela kao tipične za pojam "inteligencije" svrstali smo u pet kategorija koje smo formirali u skladu s kategorijama koje predlažu Okagaki i Sternberg (1993.), s iznimkom kategorije koja se odnosi na sposobnost upravljanja sobom (intrapersonalna inteligencija). Odgovori naših ispitanika grupirani su u ove kategorije: 1. rješavanje problema, razumijevanje i zaključivanje (R), 2. kreativnost i radoznalost (K), 3. verbalne i školske vještine, pamćenje (V), 4. socijalne vještine i osobine ličnosti (S), 5. motivacija, usmjerenost cilju (M). Pri tome kategorije R, K i V predstavljaju kognitivne, a S i M nekognitivne aspekte inteligencije.

Kod odgovora na oba pitanja, na pitanje "Što za tebe znači biti pametan?" te "Kako se ponaša onaj tko je za tebe pametan?", najzastupljenije su kategorije bile nekognitivne, i to socijalne vještine i osobine ličnosti. Dakle, redoslijed relativne zastupljenosti pojedinih kategorija je isti, bez obzira na to jesu li ispitanici grupirani prema spolu ili prema dobi. Međutim, zamjetne su određene razlike u zastupljenosti odgovora za apstraktnije pitanje "Što za tebe znači biti pametan?" u odnosu na konkretnije "Kako se ponaša onaj tko je za tebe pametan?". Kod konkretnijeg pitanja, uočava se izrazita dominacija nekognitivnih kategorija, dok je kreativnost i radoznalost druga po zastupljenosti kod apstraktnijeg pitanja.

6.2. Razlike u odnosu na dob i spol djece

Glavni je nalaz istraživanja da nismo utvrdili statistički značajno razlikovanje ispitanika u odnosu na njihove implicitne teorije inteligencije (zastupljenost kognitivnih u odnosu na nekognitivne kategorije) niti po jednom od djeci postavljenih pitanja, o općem konceptu inteligencije, ni u opisima ponašanja onog tko je po njihovu mišljenju inteligentan. Od svih mogućih razlika, pronašli smo jednu jedinu statistički značajnu. To je razlika djece dobi 5-6 godina u odnosu na dob 6-7 godina u odgovoru na pitanje "Što za tebe znači biti pametan?", gdje starija djeca koriste znatno veći broj odgovora u kognitivnim kategorijama, u odnosu na nekognitivne.

Uvidom u zastupljenost pojedinih nekognitivnih i kognitivnih kategorija dječjih odgovora, oprezno možemo primijetiti da se nije pokazalo da u funkciji dobi djeca imaju ravnomjernije zastupljene različite nekognitivne i kognitivne aspekte inteligencije u opisima "inteligencije", odnosno u opisima ponašanja onog tko je po njihovu mišljenju inteligentan.

Podržali smo nultu hipotezu vezanu uz drugi problem jer nismo utvrdili statistički značajne spolne razlike u zastupljenosti nekognitivnih i kognitivnih aspekata inteligencije u dječjim opisima "inteligencije" ni u opisima ponašanja onog tko je po njihovu mišljenju inteligentan.

Hipotezu vezanu uz treći problem, s jednim izuzetkom, možemo odbaciti: djeca različitih dobnih skupina ne razlikuju se u zastupljenosti nekognitivnih i kognitivnih aspekata implicitnih teorija inteligencije, ni u opisu općeg koncepta inteligencije, ni u opisima ponašanja onog tko je po njihovu mišljenju inteligentan.

Kao prednost ovog istraživanja možemo navesti činjenicu da je riječ o jednom od rjeđih istraživanja provedenih na uzorku predškolske djece kod kojeg se izravno ispituju djeca (a ne odrasli, npr. roditelji ili odgajateljice kao procjenjivači dječjeg ponašanja). Iz ove osnovne prednosti istraživanja izravno proizlazi i glavni nedostatak istraživanja: teškoća korektnog klasificiranja odgovora djece u raspoložive kategorije. Naime, od djece je teško dobiti dovoljno jasno tumačenje što je određenom katkad nedovoljnom izjavom htjelo reći. Drugi bitni nedostatak je svakako prigodan i relativno mali uzorak ispitanice djece što smanjuje mogućnost generalizacije rezultata.

Možemo pretpostaviti koji su glavni uzroci tako definiranih implicitnih teorija inteligentnog dječjeg ponašanja kod naših ispitanika. Jedan mogući razlog je to što se djeca predškolske dobi međusobno manje razlikuju u svojim svakodnevnim aktivnostima nego što se u svojim svakodnevnim aktivnostima razlikuju odrasli. Stoga i naši ispitanici procjenjuju inteligenciju tako da kao primjere inteligentnog ponašanja daju ona ponašanja koja općenito opisuju kao

"kompetentna". Međutim, u tom slučaju dječji pojam "kompetencije" (ili "inteligencije") češće obuhvaća dominantna, istaknuta ponašanja, kojima dijete privlači pažnju druge djece i odraslih, nego ponašanja koja bi trebala indicirati veću inteligenciju, prema njezinom tradicionalnom konceptu. U praksi, najčešće je riječ o socijalnim i verbalnim vještinama, koje se razmjerno često i navode u dječjim opisima.

S druge strane, najvjerojatniji razlog dobivenih rezultata jest činjenica da smo u istraživanju odabrali previše uzak dobni raspon ispitanika. Naime, dobna razlika 4-7 godina ne može reflektirati podatke dobivene u drugim istraživanjima, tj. da zastupljenost kategorija odgovora s porastom dobi postaje sve ravnomjernija kod implicitnih teorija inteligencije. Nepostojanje spolnih razlika također se može pripisati predškolskoj dobi djece jer spolni stereotipi nisu još uvijek značajnije naglašeni. Mogu se tek naslutiti tendencije (doduše statistički neznčajne) nešto više zastupljenih opisa na temelju socijalnih vještina kod djevojčica u odnosu na nešto veću zastupljenost kognitivnih kategorija kod dječaka u dječjim implicitnim teorijama inteligencije.

Međutim, čak i ovakvi rezultati mogu nas usmjeriti na određene odgojno-obrazovne praktične implikacije: djeci se može objasniti što sve znači "biti pametan" i na koje se sve načine to može pokazati, izuzev onih načina koje djeca spontano uočavaju. To im i samima može pomoći da pravilno usmjere vlastite napore, da se uče novim vještinama, da budu više usmjereni na nove zadatke i rješavanje problema, više nego na "socijalni dojam" koji ostavljaju na druge.

U budućim bi istraživanjima zato trebalo poći upravo od nedostataka ovog istraživanja te istražiti širi dobni raspon dječjih implicitnih teorija inteligencije, primjerice od treće do desete godine života, gdje bi se i spolne i dobne razlike vjerojatno bolje kontrolirale. Nadalje, odabir većeg, slučajnog i reprezentativnijeg uzorka sudionika omogućio bi veću mogućnost generalizacije dobivenih rezultata. Veći i reprezentativniji uzorak sudionika ujedno bi bio osnova primjenu multivarijantnih metoda obrade podataka, koje bi omogućile jasniji uvid u dobivene rezultate (primjerice strukturu povezanosti kognitivnih i nekognitivnih subskala međusobno, strukturu dobnih i spolnih razlika). A to bi bila osnova i za kompleksniju interpretaciju rezultata.

7. ZAKLJUČAK

Utvdili smo zastupljenost shvaćanja o konceptu inteligencije i ponašanju onog tko je po njihovu mišljenju inteligentan koje imaju predškolska djeca različite dobi i spola u odnosu na različite kognitivne i nekognitivne aspekte inteligencije

Prvu hipotezu, s jednim izuzetkom, možemo odbaciti: djeca različitih dobnih skupina ne razlikuju se u zastupljenosti nekognitivnih i kognitivnih

aspekata implicitnih teorija inteligencije, kao ni u opisima ponašanja onog tko je po njihovu mišljenju inteligentan.

Podržali smo nultu hipotezu vezanu uz drugi problem, jer nismo utvrdili statistički značajne spolne razlike u zastupljenosti nekognitivnih i kognitivnih aspekata inteligencije u dječjim opisima "inteligencije", kao ni u opisima ponašanja onog tko je po njihovu mišljenju inteligentan.

LITERATURA

1. Arar, Lj. (1988). *Dominantna obilježja laičkog koncepta «inteligentan student»*, Psihologija, 4, 149- 157.
2. Ferenčić, J. (2004). *Roditeljske implicitne teorije inteligencije djece predškolske dobi*. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.
3. Goodnow, J. (1984). *On being judged «intelligent»*. International Journal of Psychology, 19, 91-107.
4. Gardner, H., Kornhaber, M. L., & Wake, K. H. (1999). *Inteligencija: različita gledišta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
5. Lim, W., Plucker, J. A., & Im, K. (2002). *We are more alike than we think we are Implicit theories of intelligence with Korean sample*. Intelligence, 30, 185-208.
6. Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J., & Urbina, S. (1996). *Intelligence: knowns and unknowns*. American Psychologist, 51, 77-101
7. Okagaki, L., & Sternberg, R. J. (1993). *Parental beliefs and children's school performance*. Child Development, 64, 36-56.
8. Ruisel, I. (1995). *Intelligence in context of implicit theories*. Studia Psychologica, 37 (5), 299-309.
9. Ruisel, I. (1996). *Status of profession as an indicator of implicit theories of intelligence in adolescents*, Studia Psychologica, 38 (3), 153-162.
10. Siegler, R. S., & Richards, D. D. (1982). *The development of intelligence*. In R. J. Sternberg (Ed.): Handbook of human intelligence. New York, NY: Cambridge University Press.
11. Sindik, J., & Jelić, M. (2007). *Relacija između redoslijeda rođenja te postignuća u testovima pripremljenosti za školu i govorno-jezičnog statusa kod školskih obveznika*. U: Zbornik radova 13. Dana predškolskog odgoja Splitsko-dalmatinske županije "Miris djetinjstva", Omiš, 21-23.11.2007. (ur. I. Visković, S. Najbauer, A. Gudelj Mravičić, M. Jukić Talaja, B. Borovac, S. Sučić), str. 155-161. Omiš, Makarska, Dugi Rat, Brela: Dječji vrtići Županije splitsko-dalmatinske.
12. Sternberg, R. J. (1999). *Uspješna inteligencija*. Zagreb: Barka.
13. Sternberg, R. J., & Kaufman J. C. (1998). *Human abilities*. Annual Review of Psychology, 49, 479-502.
14. Sternberg, R. J., Conway, B. E., Ketron, J. L., & Bernstein, M. (1981). *People's conceptions of intelligence*. Journal of Personality and Social Psychology, 41, 37-55.

15. Sternberg, R. J., & Powell, J. S. (1983). *The development of intelligence*. In H. J. Flavell, E. M. Markman (Eds.) *Handbook of child psychology: Vol. 3 Cognitive development*. New York: Wiley.
16. Todorčić, A. (2000). *Implicitne teorije inteligencije ljudi različite dobi, spola i obrazovanja*. Diplomski rad. Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet, Zagreb.
17. Vasta, R., Haith, M. M., & Miller, S. A. (1998). *Dječja psihologija*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
18. Zarevski, P. (2000). *Struktura i priroda inteligencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap

PRILOG

Podsjetnik za razvrstavanje odgovora važnosti različitih karakteristika i ponašanja karakterističnih za pojam inteligentnog djeteta predškolske dobi:

KOGNITIVNE SUBSKALE

Subskala za ispitivanje važnosti vještina za rješavanje problema:

1. razumije složene informacije
2. razmisli prije donošenja odluke
3. dobro rješava probleme
4. povezuje dijelove informacija i stvara nove ideje
5. može sagledati problem s različitih strana

Subskala za ispitivanje važnosti verbalnih vještina

1. govori jasno, može izraziti svoje misli
2. ima bogat riječnik
3. voli da mu se čita
4. lako pamti
5. dobro se snalazi s brojevima i količinama

Subskala za ispitivanje važnosti kreativnosti

1. postavlja pitanja, znatiželjno je
2. želi učiti, lagano usvaja znanja
3. kreativno je, maštovito
4. želi probati nove stvari
5. zanima se za svijet oko sebe

NEKOGNITIVNE SUBSKALE:

Subskala za ispitivanje važnosti socijalnih vještina

1. pokazuje poštovanje prema drugima
2. dobro se slaže i igra s drugom djecom
3. slijedi upute, poslušno je
4. sretno je i dobro prilagođeno
5. tjelesno je spretno
6. dobro se ponaša, pristojno je
7. osjetljivo je na potrebe drugih ljudi

Subskala za ispitivanje važnosti sposobnosti upravljanja sobom

1. uči iz vlastitih pogrešaka
2. brine se o svojim stvarima
3. zdravorazumski razmišlja
4. prihvaća tuđe ispravke i sugestije
5. svjesno je svojih prednosti i nedostataka

Subskala za ispitivanje važnosti motivacije za zadatke

1. postavlja si ciljeve i nastoji ih ostvariti
2. pažljivo je, sluša odrasle
3. marljivo izvršava zadatke koji mu se postave
4. koncentrira se na zadatak i ustrajano ga rješava
5. ispunjava dužnosti, završava zadatke

AGE AND GENDER DIFFERENCES IN IMPLICIT THEORIES WHICH PRESCHOOL CHILDREN HAVE ABOUT THE CONCEPT OF INTELLIGENCE

Summary: In this study we wanted to examine the existence of gender and age differences in implicit theories which preschool age children have about the concept of intelligence and about behavior one who is intelligent in their opinion. We checked whether there are differences in the evaluation of cognitive and non-cognitive aspects of the intelligence with respect to age and sex of children. We examined the occasional sample of 93 preschool children who were regular kindergarten students, ranging in age from 4 - 7 age, both sexes. The results showed that children of different age groups, in their implicit descriptions of intelligence and behavior one who is intelligent in their opinion, equally valued non-cognitive and cognitive aspects of the intelligence. On the other hand, we didn't find statistically significant differences in gender representation of the non-cognitive and cognitive aspects of intelligence in children's descriptions of intelligence. The guidelines for future research are given.

Key words: categories, evaluation, intelligence, children.

Author: dr. sc. Joško Sindik

Dječji vrtić "Trnoružica", Zagreb

Ranka Đundenac, odgojiteljica predškolske djece

Dječji vrtić "Ivanić Grad", Ivanić Grad

Review: Život i škola, br. 23 (1/2010.), god. 56., str. 57. - 76.

Title: Dobne i spolne razlike u implicitnim teorijama inteligencije koje imaju djeca predškolske dobi

Categorisation: prethodno priopćenje

Received on: 16. prosinca 2009.

UDC: 159.955.01

316.644-053.4:159.955.01

Number of sign (with spaces) and pages: 45.890 (:1800) = 25.494 (:16) = 1,593

Tomislava Vidić

UČITELJSKE PERCEPCIJE UČENIČKIH PONAŠANJA: (NE)POŠTIVANJE, SOCIJALIZACIJA I POZORNOST NA SATU

Sažetak: Povezanost između učitelja i učenika kao i akademska postignuća učenika znatno ovise o učenikovom ponašanju u razredu i učiteljevoj percepciji učeničkih ponašanja. Cilj je ovoga istraživanja bio ispitati učiteljske percepcije učeničkih ponašanja. U istraživanju je sudjelovalo 143 učitelja razredne nastave iz dviju županija, Grada Zagreba i Zagrebačke županije. Korišten je upitnik *Pupil Behavior Patterns (PBS)* koji mjeri tri dimenzije: nepoštivanje, socijalizaciju i pozornost na satu. T-testom ispitane su razlike u percepcijama između učitelja razredne nastave koji rade u nastavi i učitelja koji rade u produženom boravku. Rezultati su pokazali statistički značajne razlike u ispitivanim percepcijama, pri čemu učitelji zaposleni u nastavi višim ocjenama procjenjuju dimenzije socijalizacije i pozornosti na satu. Analizom varijance nisu utvrđene razlike u percepcijama učeničkih ponašanja s obzirom na radno iskustvo učitelja.

Ključne riječi: učitelji razredne nastave, disciplina učenika, nepoštivanje, socijalizacija, pozornost na satu, radno iskustvo učitelja.

UVOD

Mnoga su društva zainteresirana za obrazovanje djece, ne samo zbog njihovih akademskih postignuća, već i zbog neizravnog utjecaja učeničkih ponašanja na individualne potrebe i zahtjeve društva (Shin & Koh, 2007.). U posljednjim desetljećima škola se percipira kao integralni dio cjelokupnog obrazovnog okruženja unutar kojeg su pojedinci u interakciji s učiteljima kako bi proširili vlastite potencijale na poželjne načine te prenijeli kulturne vrijednosti sljedećim generacijama, a sve s ciljem razvoja boljeg društva. S vremenom je društvo postalo složenije i izazovnije, a uloga škole se drastično mijenja kako bi opravdala potrebe novih generacija i prilagodila se osobinama djece i adolescenata. Trideset godina ranije, Dillon (1978.; prema Curwin & Mendler, 2001.) ističe: (...) *učitelji danas rade s drugačijom djecom (...) Roditelji sve češće priznaju da ne mogu kontrolirati svoju djecu. Većina je djece potpuno slobodna, nemaju odgovornosti i ne odgovaraju nikome. Raste broj učenika koji su trajno, zbog svog ponašanja, isključeni iz daljnjeg školovanja (...).*

Neprihvatljivo ponašanje djece kod kuće i u školi sve više zabrinjava mnoge roditelje i učitelje. Jasno je da loše učeničko ponašanje utječe na učenje i akademska postignuća te stvara sliku neučinkovitog obrazovnog sustava i zajednice u cjelini. Wang, Haertel i Walberg (1993.; prema Shin & Koh, 2007.) su sintezom 11 000 istraživanja provedenih u posljednjih 50 godina

pokušali utvrditi koji faktor najviše utječe na znanje učenika. Rezultati su ukazivali na upravljanje razredom; učinkovito upravljanje povećava angažman učenika i smanjuje neprihvatljiva ponašanja te pritom povećava vrijeme učiteljevog poučavanja učenika. Važnost discipliniranja učenika očituje se i u potrebi oblikovanja budućeg građanina s razvijenim demokratskim i socijalnim kompetencijama (Lewis, 2006.).

Upravljanje učeničkim ponašanjima oduvijek je bio jedan od važnijih zadataka svakog učitelja jer svako neprihvatljivo ponašanje predstavlja smetnju pozitivnom radnom okruženju. Hallam i Rogers (2008.) smatraju da su učionice složena radna mjesta gdje su učitelji nerijetko uključeni u više od tisuću interakcija dnevno. Učionički su doživljaji višedimenzionalni; uključuju pojedince s različitim ciljevima, interesima, svrhom i iskustvima koja se događaju istovremeno. Učitelji tako moraju naučiti nadgledati više situacija odjednom. Rijetko korištenje nagrada, nenaglašavanje individualne odgovornosti i socijalnih kompetencija mogu dovesti do poremećenog i agresivnog ponašanja u učionici, a tako i do slabijih akademskih postignuća. Učinkovito upravljanje razredom smanjuje takva ponašanja te povećava socijalna i akademska postignuća. Ciljevi, zadatci, socijalne strukture, vrijeme i određivanje tempa rada te nastavna sredstva predstavljaju ključne elemente u stvaranju učinkovitog učioničkog vođenja. Ti elementi moraju biti planirani i usmjereni poželjnom ponašanju. Pretjerani pritisak na učitelje i njihov rad dovodi do njihova stalnog kontroliranja djece i razvijanja učeničke autonomije, što se potencijalno može negativno odraziti na ponašanje učenika (Hallam & Rogers, 2008.).

Istraživanja učeničkih ponašanja u učionici pokazuju da učitelji ocjenjuju svoje učenike na temelju znanja i ponašanja (Hertz-Lazarowitz, Fuchs, Sharabany i Eisenberg, 1989.; prema Friedman, 1994.). Smatra se da učiteljeva evaluacija učeničkog ponašanja u učionici i školi predstavlja stupanj slaganja s učiteljevim očekivanjima; koliko su pozorni na satu, koliko rade te koliko pokazuju entuzijazam i interes, odnosno koliko prihvaćaju autoritet učitelja, koliko su poslušni i tihi.

Veći dio istraživanja temelji se na utjecajima neprihvatljivog ponašanja učenika na njihova akademska postignuća, odnosno stres, zdravlje i zadovoljstvo učitelja. Tek dio istraživanja promatra faktore koji utječu na takva ponašanja. Curwin i Mendler (2001.) dijele takve faktore na dvije skupine, izvanškolski i unutarškolski utjecaji na ponašanje učenika.

Najvažniji izvanškolski faktor koji utječe na ponašanje učenika je obiteljska situacija u kojoj se učenik nalazi. Promjene koje nastaju u obiteljima znatno se odražavaju na ponašanja djece. Statistički podatci pokazuju porast broja samohranih roditelja (Milne, Myers, Rosenthal, & Ginsburg, 1986.) te utjecaj takvih promjena na akademska postignuća i ponašanja učenika (Myers, Milne, Baker, & Ginsburg, 1987.; Zill, 1996.). Podatke Državnog zavoda za statistiku navode Miljević-Ridički i Pavin Ivanec (2008.) i prema njima je čak

12,48% jednoroditeljskih obitelji u Hrvatskoj. Podatci iz Australije govore o samo 41% učenika koji punoljetnost dožive u tzv. *tradicionalnim obiteljima*, s oba roditelja (Curwin & Mendler, 2001.). No, obiteljska situacija višestruko utječe na ponašanje učenika. Osjećaj sigurnosti obiteljskog doma znatno utječe na samopouzdanje učenika, dok primjerice krut odgoj, nedosljednost u pravilima ili nepravda u odgoju djeteta kasnije dovode do prekomjerne konzumacije alkohola i depresije (Holmes & Robins, 1987.). Osim obiteljske situacije, Curwin i Mendler (2001.) ističu sveprisutnost nasilja u dječjoj okolini što za posljedicu ima stvaranje neosjetljivosti djece na tuđe probleme. Osim stvarnih nasilnih događaja, autori navode rezultate analize prema kojoj dijete do stupanja u adolescentsku dob vidi oko 18 tisuća nasilnih događaja na televiziji. Takvi događaji zasigurno će se odraziti na razvoj i ponašanje djeteta.

Od unutarškolskih utjecaja na ponašanje djeteta najčešće se spominju dosada i zamor učenika, nemogućnost odlučivanja, nejasna ograničenja, nedostatak poželjnih ponašanja i napad na dostojanstvo učenika. Nezanimljivost sadržaja koji se uče i jednolični načini poučavanja koje koriste učitelji stvaraju kod učenika osjećaj umora i dosade. Učenici koji se dosađuju sasvim sigurno ne ostvaruju sve svoje mogućnosti te ne postižu adekvatna akademska postignuća. Isto tako, pravila o ponašanju učenika najčešće nastaju od strane učitelja, što pospješuje osjećaj nemoći učenika, a kasnije rezultira njihovim neprihvatljivim ponašanjem s ciljem nepoštivanja pravila. Učenici su već polaskom u školu suočeni s brojnim ograničenjima u ponašanju pa Curwin i Mendler (2001.) naglašavaju kako učenici često znaju što ne smiju činiti dok im je potpuno nejasno što smiju. Takav odnos sasvim sigurno omogućava stvaranje problema u razrednoj disciplini.

Procjene učeničkih ponašanja ispituju se na dva načina, pomoću ispitivača, promatrača u učionici ili pomoću različitih upitnika. Lewis (2006., str. 1194.) smatra da prisutnost ispitivača u učionici može značajno utjecati na rezultate ispitivanja. Prisutnost druge osobe u učionici može utjecati na ponašanje učenika kao i na ponašanje učitelja. Pritom se učenici mogu početi provokativnije ponašati ili ublažiti svoje do tada neprihvatljivo ponašanje. S druge strane, učitelji mogu na te provokacije nježnije odgovarati ili ih sasvim ignorirati kako bi pokazali da neprihvatljivo ponašanje njihovih učenika nije izazvano njima samima. Osim toga, autor ističe problem ekonomičnosti takvih istraživanja. Promijenjena slika učioničke situacije može se izbjeći uporabom upitnika za mjerenje percepcija učitelja, roditelja ili samih učenika o njihovu ponašanju što ujedno predstavlja ekonomski najisplativiji način istraživanja.

Friedman (1994.) smatra da se učiteljske percepcije učeničkih ponašanja mogu svrstati u tri dimenzije koje opisuju ponašanja učenika s najsnažnijim utjecajem na učioničku disciplinu. Prva je dimenzija perspektiva discipline u užem smislu; poštivanje, odnosno nepoštivanje učitelja i drugih učenika, kao i prihvaćanje društvenih normi. Druga dimenzija opisuje međuljudske odnose u učionici, prisnost između učenika i učitelja te samih učenika međusobno. Treća

dimenzija predstavlja perspektivu učeničkih učenja; učeničku želju za učenjem i prihvaćanjem poučavanja kao i same sposobnosti učenika.

(Ne)poštivanje autoriteta

Najviše proturječja nalazi se u pitanju poštivanja autoriteta u učionici. Pace i Hemmings (2007.) su sintezom dotadašnjih istraživanja naišle na različita tumačenja. Šezdesetih i sedamdesetih godina prošloga stoljeća progresivni su znanstvenici proglasili tradicionalni autoritet opsesivnom snagom dok su osamdesetih godina konzervativniji znanstvenici kritizirali škole zbog odbacivanja autoriteta. Još nedavno, neki su znanstvenici opisivali prednosti učitelja koji dijele autoritet čak i s najmlađom djecom, drugi su tvrdili da se kaos i nasilje poput kuge širi školama samo zbog toga što učitelji odbijaju uspostavljati moralni autoritet jer su neki sudovi odlučili protiv njih u parnicama. Pa ipak, kvalitativna istraživanja pokazuju da se korištenje autoriteta različito manifestira u određenim situacijama (Anyon, 1983.; Hemmings, 2003.; Hemmings & Metz, 1990.; Metz, 1978.; Oakes, Gamoran, & Page, 1992.; Pace, 2003., 2006.; Pace & Hemmings, 2006.; prema Pace & Hemmings, 2007.).

Socijalna teorija podrazumijeva odvajanje autoriteta od ostalih vrsta socijalnih odnosa poput moći, snage s kojom se često zamjenjuje. Općenito shvaćanje autoriteta proizlazi iz socijalnih teorija koje podrazumijevaju autoritet kao pravo učitelja koje nastaje kroz njegove interakcije s učenicima. Učionički autoritet je socijalni konstrukt koji grade, dijele i ponovno stvaraju učitelji s učenicima. Takvi procesi variraju od situacije do situacije, u različitim stupnjevima, a sve sa svrhom stvaranja moralnog poretka te uključuju zajedničke norme, vrijednosti i ciljeve.

Socijalizacija

Sve veći broj istraživanja ukazuje da su socijalne kompetencije djece glavni pokazatelj spremnosti djeteta za školu i realizaciju akademskih postignuća (Blair, 2002.; Denham i Weissberg, 2004.; Raver, 2004.; Smith, 2003.; Zins, Bloodworth, Weissberg i Walberg, 2004.; prema Lane, Stanton-Chapman, Jamison, & Phillips, 2007.). Pokazano je da su socijalne kompetencije djeteta bolji prediktor akademskim kompetencijama u prvom razredu u odnosu na kognitivne vještine ili obiteljsku situaciju. Ako dijete stekne socijalne kompetencije, važno je da učitelji i roditelji uspostave i naglase svoja očekivanja od učeničkog ponašanja u školi. Istraživanja pokazuju da kada učitelji i roditelji usuglase svoja očekivanja, vjerojatnije je da će ih se djeca pridržavati (Turnbull i dr. 2002.). Istraživanja pokazuju da mjera u kojoj će učenik postići takva očekivanja ovisi o njegovim školskim, akademskim i socijalnim iskustvima. Djeca koja ostvaruju akademske ciljeve i zahtjeve

škole, sposobnija su razviti prisne odnose sa svojim učiteljima (Birch i Ladd, 1997.; prema Lane, Stanton-Chapman, Jamison, & Phillips, 2007.). Razvijanje prisnih odnosa s učiteljem dovodi do prilagodbe ponašanja i povezuje se s rezultatima učenika, uključujući kompetencije u odnosima s odraslima te sadašnjim i budućim učiteljima (Birch i Ladd, 1998.; Howes i Hamilton, 1993.; Howes, Matheson i Hamilton, 1994.; prema Lane, Stanton-Chapman, Jamison, & Phillips, 2007.).

Asocijalno ponašanje učenika često se razvija tijekom rane adolescencije i kasnije može dovesti do uporaba droga, trudnoće u adolescenciji, odustajanja od školovanja, nasilja i drugih problema (Hawkins i Herrenkohl, 2003.; Ludwig i Pittman, 1999.; Schwartz, 1999.; prema Wright, John, Livingstone, Shephard, & Duku, 2007.). Preventivne intervencije asocijalnih ponašanja najčešće započinju u osnovnoj školi jer je važno što prije djelovati i usmjeravati učenička ponašanja. Istraživanja pokazuju da strategije poučavanja koje koristi učitelj znatno utječu na razrednu i školsku klimu, a tako pružaju mogućnosti za smanjivanjem problema u ponašanju (Wright, John, Livingstone, Shephard, & Duku, 2007.).

Pozornost na satu

Učitelji provode puno godina akumulirajući znanja za koja smatraju da su im potrebna i oduševljeni su svojim poslom kada vide da su im učenici zainteresirani za znanja koja im nude. Nitko ne želi nezainteresirane učenike koji ne sudjeluju u radu i ne ispunjavaju dodijeljene im zadatke. Ipak, neke učenike se ne smatra problematičnima zbog ponašanja jer sjede uspravno i mirno, čine se kao da prate nastavu, a zapravo se dosađuju. Curwin i Mendler (2001.) ističu da postoje i učenici koji ne razvijaju takve vještine i uopće se ne trude prikriti koliko se dosađuju tijekom nastave. Mnogi učitelji takve učenike smatraju gubitkom svog vremena i smatraju ih nemotiviranima. Takve učenike veseli kada se učitelji naljute, učitelji ih zato lošije ocjenjuju, a učenici ih optužuju za nepravdu. Pozornost učenika na satu i njihova zainteresiranost za sadržaje kojima ih poučavaju tema je brojnih dosadašnjih istraživanja. Manjak motivacije povezuje se s lošim ocjenama i obrazovnim postignućima što na kraju može rezultirati razvijanjem neprihvatljivog ponašanja kao obrambenog mehanizma učenika (Woolfolk Hoy & Weinstein, 2006.).

Najvažniji cilj u procesu prilagodbe ponašanja učenika predstavlja stvaranje i oblikovanje pozitivnog i afirmativnog okruženja u kojemu učitelji mogu voditi učenike prema uspješnosti u obrazovnim postignućima te pripremanje pojedinaca za samostalan život u budućoj zajednici. Zbog toga niti rad učitelja, kao ni rad učenika ne smije biti ometan zbog neprimjerenog ponašanja. Ipak, može se pretpostaviti da mnogi učitelji troše vrijeme i energiju intervenirajući na neprihvatljiva učenička ponašanja. Naravno, drugi

dio učenika tako gubi neprocjenjivo važno vrijeme poučavanja i smanjuje vlastite mogućnosti za učenje. Cilj je ovog istraživanja ispitati percepcije učitelja o učeničkim ponašanjima te utječu li individualne karakteristike učitelja na percepciju razredne discipline.

METODA

Ispitanici i postupak

U ispitivanju je sudjelovalo 143 učitelja razredne nastave iz dviju županija: Grada Zagreba i Zagrebačke županije. Ispitivanje je provedeno tijekom neobaveznog stručnog usavršavanja učitelja tijekom proljetnog odmora učenika. Prilikom ispitivanja prikupljeni su podatci o individualnim karakteristikama ispitanika, radnom mjestu i godinama radnog iskustva u struci.

Od ukupnog broja ispitanih učitelja razredne nastave, njih 122 radi na poslovima učitelja – razrednika koji izvodi redovitu nastavu sa svojim razredom, a 21 učitelj zaposlen je na radnom mjestu učitelja u produženom boravku. Podjelom ispitanika prema radnom iskustvu dobivene su tri skupine; 0-9 godina radnoga iskustva ima 37 ispitivanih učitelja što predstavlja 25,9%, 10-19 njih 44 (30,8%), 20-29 godina ima 49 učitelja (34,3%), a više od 30 godina ima 13, što predstavlja 9,1% od ukupno ispitivanih učitelja.

Mjerni instrumenti

Upitnik *Pupil Behavior Patterns* (PBP) konstruirao je Isaac Friedman (1994.) u svrhu ispitivanja učiteljevih percepcija ponašanja učenika. Upitnik se sastoji od 27 pitanja, a mjeri tri dimenzije učeničkih ponašanja: *nepoštvivanje*, *socijalizaciju*, *pozornost na satu*. Za razliku od dimenzije *nepoštvivanje*, dimenzije *socijalizacija* i *pozornost na satu* sadrže tvrdnje percipirane kao pozitivna učenička ponašanja. Ispitanici procjenjuju ponuđene tvrdnje na Likertovoj skali od 6 stupnjeva, od *nikad* do *uvijek*.

REZULTATI I RASPRAVA

Faktorska struktura upitnika

Faktorskom analizom na glavne osi s Oblimin-rotacijom dobivena su, na osnovi Scree testa, tri faktora koji zajedno objašnjavaju 46,194% ukupne varijance. Prvi utvrđeni faktor obuhvaća čestice koje opisuju učeničko nepoštvivanje učitelja, a objašnjava 28,438% zajedničke varijance. Drugi faktor

objašnjava 11,489% zajedničke varijance, a opisuje socijalizaciju, povezanost učenika i učitelja te učenika međusobno. Treći faktor uključuje čestice koje opisuju učeničku pozornost na satu i zainteresiranost za nastavni rad, a objašnjava 6,267% zajedničke varijance. Nešto niži rezultati dobiveni su u ranijim istraživanjima gdje tri faktora objašnjava 38% ukupne varijance (Friedman, 1994.), odnosno 52,2% (Hastings & Bham, 2003.). U tablici 1. prikazane su dobivene srednje vrijednosti, standardne devijacije i faktorska zasićenja za svaku pojedinu česticu.

Dobivene korelacije između faktora umjereno su visoke. Dimenzija socijalizacije pozitivno korelira s dimenzijom pozornosti na satu ($r=.553$), dok dimenzija nepoštivanja očekivano negativno korelira s dimenzijom socijalizacije ($r= -.412$), odnosno s dimenzijom pozornosti na satu ($r= -.457$). Izračunate su pouzdanosti unutarnje konzistentnosti pojedinih podljestvica (Cronbach Alpha) te prosječni rezultati podljestvica što je prikazano u tablici 2.

Dobivene vrijednosti podržavaju dobra psihometrijska svojstva upitnika dobivena u originalnom mjerenju (Friedman, 1994.) iako su nešto viši rezultati dobiveni u ranijim istraživanjima gdje se koeficijenti kreću od .81 za dimenziju socijalizacija, do .85 za pozornost, odnosno .87 za nepoštivanje (Friedman, 1994.), odnosno od .84 za pozornost do .88 za dimenziju nepoštivanje (Hastings & Bham, 2003.).

Dimenzija / tvrdnja	M	SD	Faktorsko zasićenje
Nepoštivanje učitelja			
Opomenem učenika koji ometa rad, on svejedno ne prestaje	2.48	1.006	0.757
Učenici u mojem razredu su podrugljivi jedni prema drugima	2.61	0.751	0.701
...prigovaraju jedni drugima	2.96	0.813	0.684
... međusobno se svađaju	3.01	0.639	0.672
... ometaju jedni druge	2.80	0.664	0.669
Zahtijevam tišinu u razredu, a učenici svejedno stvaraju buku	2.50	0.918	0.654
... kažu: "Obraćate pažnju na njega/nju, a mene ignorirate"	1.58	0.736	0.603
Učenicima u mojem razredu je drago kad netko pogriješi	1.92	0.881	0.552
...nakon što ih opomenem, raspravljaju sa mnom	2.55	1.179	0.504
...su nezainteresirani i moram se jako potruditi da ih zainteresiram	2.50	0.855	0.475
...pričaju u isto vrijeme što onda stvara buku	3.07	0.939	0.443
...ne odnose se s poštovanjem prema meni	1.90	1.149	0.353
Socijalizacija			
...govore mi da sam im nedostajala	4.01	1.181	0.764
...raspravljaju sa mnom o svojim osobnim problemima	4.03	0.883	0.691

...samoinicijativno pomažu slabijim, manje popularnim učenicima	3.95	1.077	0.680
...govore mi o stvarima koje ih muče ili koje ih čine sretnima	4.50	0.903	0.630
Roditelji mojih učenika govore mi da im djeca govore koliko uživaju na nastavi sa mnom	3.72	0.982	0.622
Učenici u mojem razredu govore mi: "Zabavno je ići u školu"	3.85	0.937	0.600
...dobrovoljno se javljaju da pospreme učionicu ili razmjestite stolce i klupe	4.17	1.140	0.592
...dobrovoljno se javljaju za pomoć u knjižnici ili na drugim mjestima bez da ih to itko traži	3.50	1.144	0.483
...složni su i puni entuzijazma tijekom sata	4.20	0.916	0.468
Pozornost na satu			
...temeljito vladaju stvarima o kojim sam ih poučavala	4.23	0.657	0.771
...koncentrirani su i rade u tišini	4.00	0.896	0.634
...slušaju što netko drugi ima za reći	4.13	0.812	0.594
...rade samostalno na školskim i domaćim zadaćama	4.27	0.762	0.576
Dok predajem, osjećam da moji učenici stvarno razumiju o čemu govorim	4.52	0.710	0.544
...daju zanimljive i originalne odgovore na moja pitanja tijekom nastave	4.06	0.798	0.504

Tablica 1. Faktorska struktura PBP upitnika; srednje vrijednosti, standardne devijacije i faktorska zasićenja

	Broj čestica	M	SD	α
Nepoštivanje	12	2.491	.5424	.845
Socijalizacija	9	3.994	.6753	.838
Pozornost na satu	6	4.203	.5256	.764

Tablica 2. Deskriptivni pokazatelji ljestvice Pupil Behavior Patterns (PBP)

Razvijanje upitnika Pupil Behavior Patterns, Friedman (1994.) temeljilo se na pretpostavci da učitelji učeničko ponašanje mogu promatrati kroz percepciju svoga odnosa s učenicima te percepciju međuučeničkih odnosa, odnosno kao vanjsko ili unutarnje usmjereno ponašanje, koje može biti primjereno ili neprimjereno. Vanjski usmjereno odgovorno ponašanje je dobro učeničko ponašanje prema učitelju i školskim pravilima u cjelini, dok unutarnje usmjereno odgovorno ponašanje predstavlja dobro učeničko ponašanje izraženo kroz poželjne individualne karakteristike ili poželjne odnose unutar razreda. Dimenzija *Nepoštivanje* uključuje 12 čestica, a odnosi se na učeničko nepoštivanje učitelja (vanjski usmjereno neprikladno

ponašanje) i drugih učenika (unutarnje orijentirano neprikladno ponašanje). Dimenzija *Socijalizacije* ili društvenosti uključuje 9 čestica koje se odnose na pozitivne aspekte socijalnih odnosa – prisnost učitelja i učenika (vanjski orijentirano prikladno ponašanje) i među učenicima (unutarnje orijentirano prikladno ponašanje). Dimenzija *pozornosti na satu* sadrži 6 čestica koje opisuju akademski odnos učitelj-učenik; želju učenika za učenjem (vanjski orijentirano prikladno ponašanje) i sposobnosti učenja (unutarnje usmjereno prikladno ponašanje).

Može se primijetiti da učitelji relativno visokim ocjenama procjenjuju ponašanje svojih učenika. Isto tako, može se primijetiti da nešto višim ocjenama procjenjuju odnos učenika prema njima samima u odnosu na percepciju međusobnih učeničkih odnosa. Ranija istraživanja također pokazuju slične rezultate. Keresteš (2006.) je svojim istraživanjem pokazala da procjene problematičnosti učeničkih ponašanja učiteljicama razredne nastave predstavljaju mali ili nikakav problem. Autorica je pretpostavila da su takvi rezultati učiteljicama socijalno poželjni; davanje drugačijih ocjena dovelo bi u pitanje njihovu kompetentnost i sposobnost nošenja s teškoćama u učeničkom ponašanju. U sljedećim bi istraživanjima svakako trebalo usporedno ispitati stavove učenika o njihovoj povezanosti s učiteljicom i drugim učenicima.

Razlike između učitelja s obzirom na radno mjesto

Jedan od problema ovog istraživanja bio je ispitati postoje li razlike u percepcijama učeničkih ponašanja između učitelja razredne nastave s obzirom na radno mjesto na kojem rade. U istraživanju je sudjelovalo 143 učitelja, a 122 ih radi na poslovima učitelja koji izvode redovnu nastavu (RNN), dok je njih 21 zaposleno na mjestu učitelja u boravku (RNB). U tablici 3. prikazane su vrijednosti dobivene t-testom. Rezultati pokazuju da se ove dvije skupine učitelja razlikuju u dimenzijama *socijalizacija* i *pozornost na satu*. Obje dimenzije učitelji koji rade u nastavi procjenjuju statistički značajno višim ocjenama.

dimenzija	Radno mjesto	N	M	SD	t-test	p
Nepoštivanje	RNN	122	2.460	.5194	-1.656	.100
	RNB	21	2.671	.6458		
Socijalizacija	RNN	122	4.061	.6618	2.946	.004
	RNB	21	3.603	.6330		
Pozornost na satu	RNN	122	4.239	.5178	2.010	.046
	RNB	21	3.992	.5335		

Tablica 3. Razlike između učitelja razredne nastave s obzirom na radno mjesto; srednje vrijednosti, standardne devijacije, rezultati T-testa

Nastava produženog boravka u školi je organizirana u dva dijela. Prvi dio odvija se u jutarnjim satima kada učitelj-razrednik izvodi nastavu svih obveznih predmeta te ocjenjuje znanje i postignuća učenika. Učitelj koji radi u boravku započinje s radom u 12 sati i radi do 17 sati. U tom vremenu učenici ručaju, užinaju, pišu domaće zadaće i provode slobodno vrijeme u igri i drugim aktivnostima koje organizira učitelj u boravku. Učitelj koji radi u boravku ne ocjenjuje i ne provjerava znanje učenika, ali planira nastavne aktivnosti zajedno s učiteljem koji radi u nastavi.

Može se pretpostaviti da su dobiveni rezultati ovog istraživanja posljedica slabe povezanosti učitelja koji zajedno rade gdje pritom učitelj u nastavi manje uključuje učitelja u boravku u planiranje nastavnih aktivnosti ili nedovoljno uvažava njegovo mišljenje, a to djeca osjećaju. Nedovoljna suradnja između učitelja i nevažavanje mišljenja može se odraziti na percepcije njihovih učenika; učenici će se prikloniti učitelju koji ih ocjenjuje i koji direktno izvještava njihove roditelje o (ne)uspjehu ili (ne)dovoljnom učeničkom postignuću.

S druge strane, iz iskustva je poznato da većina učitelja želi raditi u nastavi. Poslovi učitelja u boravku nerijetko se povezuju s *čuvanjem djece* pa tako takvi učitelji mogu osjećati nedovoljnu stručnu iskorištenost. Može se pretpostaviti da je moguća reakcija takvih učitelja smanjeni angažman u radu, a otuda i slaba percepcija učeničke socijalizacije. Učitelji u ovom istraživanju pokazuju slabiju povezanost sa svojim učenicima, a zapravo organizacija njihovih poslova dopušta im veću povezanost u odnosu na učitelje koji rade u nastavi. Moguće je da je razlog ovakvih rezultata nedovoljna educiranost učitelja za rad u boravku. Većina stručnih usavršavanja odnosi se na poboljšanje izvođenja redovne nastave, dok poslovi učitelja u boravku nerijetko ovise direktno o kreativnosti, želji i motivaciji samog učitelja. U daljnjim bi istraživanjima svakako trebalo opsežnije ispitati zadovoljstvo poslom učitelja u boravku jer različita istraživanja pokazuju važnost osobe učitelja u razvoju djeteta. Djeca predškolske i školske dobi s odgojiteljem i učiteljem provode više vremena nego s roditeljima (Shaffer, 2000.; prema Klarin, 2006.). Pianta (1999.; prema Klarin, 2006.) što definira školu kao kontekst razvoja u kojem se odvija interakcija između djeteta i učitelja koji je izvor razvoja kompetencije i koji smanjuje utjecaj rizičnih faktora kod današnje populacije djece. Klarin (2006., str. 84) navodi da se danas od učitelja ne traži samo znanje, već i vještine prenošenja znanja, vještine uspostavljanja odnosa, vještine detektiranja i rješavanja problema, fleksibilnost u reakcijama u različitim situacijama, suosjećanje i druge socijalne vještine. Efekti kvalitete odnosa između učitelja i djece manifestiraju se na kognitivni i socijalni razvoj. Doživljaj prihvaćanja odnosno odbijanja od učitelja umnogome je povezan s nekim kriterijima prilagodbe u školi poput agresivnosti i prosocijalnosti, usamljenosti i školskog uspjeha (Klarin, Lukić, Ušljebka 2003.; prema Klarin, 2006.).

Razlike među učiteljima u percepcijama dimenzije *pozornost na satu* možda su posljedica vremena u kojemu se nastava odvija. Naime, pisanje domaćih zadaća i učenje učenika odvija se u poslijepodnevnim satima kada su učenici uglavnom već šest sati u školi. Nedovoljna koncentracija može biti uzrokovana umorom učenika i njihovom obvezom da pišu domaće zadaće kada za to dođe vrijeme, a ne kada oni to žele. S druge strane, potrebno je ispitati koliko učitelji koji rade u nastavi, reguliraju i upravljaju disciplinom učenika pomoću ocjena dok učitelji koji rade u boravku nemaju takve mogućnosti. Možda su učenici svjesni da neprimjereno ponašanje tijekom nastave može biti kažnjeno lošim ocjenama što će se na kraju odraziti na opći uspjeh na kraju godine. I ovi rezultati upućuju na nužnost dodatnih istraživanja, a sve sa svrhom unaprjeđivanja nastavnog procesa.

Razlike između učitelja s obzirom na radno iskustvo

Sljedeći problem ovog istraživanja bio je ispitati povezanost godina radnoga iskustva i percepcije učeničkih ponašanja. Prikupljeni podatci o ispitivanim učiteljima omogućili su formiranje poduzoraka s obzirom na radno iskustvo. Ispitanici su svrstani u tri skupine pri čemu prvu čine učitelji s manje od 10 godina staža (N=37), drugu učitelji s 10 do 20 godina (N=44), a treću učitelji s 20 i više godina radnoga iskustva (N=62). Rezultati dobiveni jednosmjernom analizom varijance prikazani su u tablici 4.

dimenzija	dob	N	M	SD	F	p
Nepoštivanje	0-9	37	2.486	.5213	.012	.988
	10-19	44	2.483	.5567		
	20+	62	2.499	.5531		
Socijalizacija	0-9	37	3.916	.6761	.331	.718
	10-19	44	4.015	.6361		
	20+	62	4.025	.7083		
Pozornost na satu	0-9	37	4.230	.5377	.073	.930
	10-19	44	4.186	.5073		
	20+	62	4.199	.5389		

Tablica 4. Razlike između učitelja razredne nastave s obzirom na radno iskustvo; srednje vrijednosti, standardne devijacije, rezultati analize varijance

Dobiveni rezultati pokazuju da nema razlika u percepcijama učeničkih ponašanja između učitelja s različitim radnim iskustvom. Pretpostavka je bila da će iskusniji učitelji jednostavnije upravljati razrednom disciplinom te da će

njihove godine radnoga iskustva dodatno utjecati na stvaranje autoriteta kod učenika, a tako i na smanjenje problema u ponašanju učenika. Unatoč tome, razlike se nisu pokazale. Ovakvi su rezultati možda posljedica sve bolje edukacije mladih učitelja pomoću koje oni stječu više samopouzdanja i osjećaja samodjelotvornosti, pa se i njihovo upravljanje razrednom disciplinom ne razlikuje od upravljanja iskusnijih učitelja. Slične je rezultate pokazalo istraživanje provedeno na uzorku nizozemskih učitelja. Wubbels i suradnici smatraju da učitelji stjecanjem radnoga iskustva pokazuju manju povezanost sa svojim učenicima, smanjujući osjećaje prisnosti u učionici, a povećavajući radnu atmosferu (Wubbels, Brekelmans, den Brok, & van Tartwijk, 2006., str. 1195.).

ZAKLJUČAK

Dobre škole nastaju dijelom zbog toga što učitelji rade zajedno; prikupljaju, analiziraju i djeluju prema informacijama o učeničkom ponašanju (LeTendre, 2000.). Analize školskog okruženja i individualnih podataka o učeničkom ponašanju moraju utjecati na donošenje odluka o učeničkom ponašanju u školi. Informacije o ponašanju učenika u učionici mogu se koristiti u oblikovanju kurikuluma i planiranju aktivnosti, a sve s ciljem poboljšanja učeničkih rezultata. Rezultati ovog istraživanja pokazuju relativno pozitivne percepcije učeničkih ponašanja. Ipak, dobivene razlike u percepcijama između učitelja koji rade u redovnoj nastavi i učitelja koji rade u boravku ukazuju na nužnost provođenja daljnjih istraživanja. U sljedećim bi istraživanjima bilo korisno usporedno ispitati učiteljske percepcije učeničkih ponašanja te percepcije učenika. Prisan odnos, suradničko učenje i općenita suradnja učitelja, učenika i njihovih roditelja zasigurno utječe na postignuća učenika, a daljnja bi istraživanja mogla utjecati na poboljšanje tih odnosa, a tako i na školstvo u cjelini.

LITERATURA

1. Curwin, R. L., & Mendler, A. N. (2001). *Discipline with dignity*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
2. Friedman, I. A. (1994). *Conceptualizing and Measuring Teacher-Perceived Student Behaviors: Disrespect, Sociability, and Attentiveness*. *Educational and Psychological Measurement*, 54(4), 949-958.
3. Hallam, S., & Rogers, L. (2008). *Improving behavior and attendance at school*. Berkshire: The McGraw-Hill.
4. Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). *The Relationship between Student Behavior Patterns and Teacher Burnout*. *School Psychology International*, 24(1), 115-127.

5. Holmes, S. J., & Robins, L. N. (1987). *The Influence of Childhood Disciplinary Experience on the Development of Alcoholism and Depression*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 28, 399-415.
6. Keresteš, G. (2006). *Učiteljske procjene problematičnosti i učestalosti emocionalnih teškoća i teškoća u ponašanju kod učenika nižih razreda osnovne škole*. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42(1), 3-15.
7. Lane, K. L., Stanton-Chapman, T., Jamison, K. R., & Phillips, A. (2007). *Teacher and Parent Expectations of Preschoolers' Behavior: Social Skills Necessary for Success*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(2), 86-97.
8. LeTendre, G. (2000). *The "problem" of minority education in an international perspective*. *International Journal of Educational Research*, 33, 577-653.
9. Lewis, R. (2006). *Classroom discipline in Australia*. U C. M. Evertson, & C. S. Weinstein, *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (str. 1193-1215). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
10. Milne, A. M., Myers, D. E., Rosenthal, A. S., & Ginsburg, A. (1986). *Single parents, working mothers, and the educational achievement of school children*. *Sociology of Education*, 59(6), 125-139.
11. Miljević-Ridički, R., & Pavin Ivanec, T. (2008). *Životna prilagodjenost majki u različitim tipovima jednoroditeljskih majčinskih obitelji te kognitivna uspješnost njihove djece*. *Društvena istraživanja*, 17(3), 553-571.
12. Myers, D. E., Milne, A. M., Baker, K., & Ginsburg, A. (1987). *Student discipline and High school performance*. *Sociology of Education*, 60(1), 18-33.
13. Pace, J. L., & Hemmings, A. (2007). *Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research*. *Review of Educational Research*, 77(1), 4-27.
14. Shin, S., & Koh, M.-S. (2007). *A Cross-Cultural Study of Teachers' Beliefs and Strategies on Classroom Behavior management in Urban American and Korean School Systems*. *Education and Urban Society*, 39(2), 286-309.
15. Woolfolk Hoy, A., & Weinstein, C. S. (2006). *Student and Teachers Perspectives on Classroom Management*. U C. M. Evertson, & C. S. Weinstein, *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (str. 181-220). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
16. Wright, R., John, L., Livingstone, A.-M., Shephard, N., & Duku, E. (2007). *Effects of School-Based Interventions on Secondary School Students with High and Low Risk for Antisocial Behavior*. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(1), 32-49.
17. Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2006). *An Interpersonal Perspective on Classroom Management in Secondary Classroom in the Netherlands*. U C. M. Evertson, & C. S. Weinstein, *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (str. 1161-1192). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

18. Zill, N. (1996). *Family Change and Student Achievement: What We Have Learned, What It Means for Schools*. U A. Both, & J. F. Dunn, Family-School Links: How Do They Affect Educational Outcomes? (str. 139-174). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

TEACHERS' PERCEPTION OF STUDENTS' BEHAVIOR: (DIS)RESPECT, SOCIALIZATION, AND ATTENTIVENESS

Summary: The relationship between the teacher and the student, and students' academic achievements significantly depends on the students' behaviour in the classroom and teachers' perception of students' behaviour. The aim of this research was to examine teachers' perceptions of students' behavior. The research involved 143 classroom teachers from two counties, the City of Zagreb and the Zagreb County. The questionnaire Pupil Behavior Patterns (PBS) was used which measures three dimensions: disrespect, socialization and attentiveness. With the applied T-test the differences in perceptions between classroom teachers and teachers working in an extended stay were examined. The results showed statistically significant differences in the examined perceptions, whereat the classroom teachers graded higher the dimensions of socialization and attentiveness. By the analysis of variance the differences in perceptions of students' behavior with respect to teachers' work experience were not determined.

Key words: primary school teachers, students' behavior, disrespect, socialization, attentiveness, teachers' work experience.

Author: mr. sc. Tomislava Vidić

Osnovna škola Remete, Zagreb

Review: Život i škola, br. 23 (1/2010.), god. 56., str. 77. - 90.

Title: Učiteljske percepcije učeničkih ponašanja: (ne)poštivanje, socijalizacija i pozornost na satu

Categorisation: prethodno priopćenje

Received on: 10. ožujka 2010.

UDC: 37.062

37.064.2

Number of sign (with spaces) and pages: 35.026 (:1800) = 19.458 (:16) = 1,216

Sanja Simel
Ivona Špoljarić
Vesna Buljubašić Kuzmanović

ODNOS IZMEĐU POPULARNOSTI I PRIJATELJSTVA

Sažetak: Ovaj se rad bavi vršnjačkim kontekstom razvoja učenika dviju osječkih osnovnih škola s posebnim naglaskom na popularnost i prijateljstvo kao dvije najznačajnije dimenzije vršnjačkih odnosa. Cilj je bio ispitati što učenici očekuju od najboljeg prijatelja/prijateljice i koliko se navedena očekivanja ostvaruju u školskom kontekstu, među vršnjacima, te koliko se odrastanjem ta očekivanja mijenjaju, uvažavajući dob i spol djeteta. Ispitivanjem je obuhvaćeno 278 učenika od trećeg do osmog razreda. Dobiveni su rezultati prikazani kvantitativno i kvalitativno, rangirani prema pet najznačajnijih odrednica prijateljstva te njihovim implikacijama na prijateljstva u razrednom/školskom okružju, a značajnost razlika u odgovorima između djevojčica i dječaka ispitana je hi kvadrat testom. Rezultati su pokazali da su popularnost i prijateljstvo dvije različite forme socijalnog iskustva koje su konceptualno i empirijski povezane. Iskrenost se i povjerenje pokazuju kao poveznice prijateljstava i popularnosti (prihvaćenosti) kod starijih učenika, a kod mlađih dobrotu, pomoć i iskrenost. Odrastanjem djeteta simetrični reciprocitet tih odnosa se mijenja, obzirom na dob i spol, u kojima se sve više prepoznaju potrebe i želje kao ravnoteža između bliskosti i individualnosti.

Ključne riječi: škola, vršnjački odnosi, popularnost, prijateljstvo.

1. UVOD

Razvoj djeteta obuhvaća sposobnost prilagodbe pravilima života u njegovoj okolini te prihvaćenost među drugom djecom, odnosno vršnjacima. Socijalne interakcije s vršnjacima osnova su za razvoj i socijalizaciju djeteta jer socijalni odnosi s vršnjacima imaju utjecaj na razvoj socijalnih vještina, vrijednosti i stavova, mentalnog zdravlja, kontrolu emocija, razvoj spolnog identiteta, samosvijesti i samopouzdanja, tolerancije, vještina komunikacije, što podrazumijeva i širi pogled na svijet pojedinca. Sve nam to govori da se kod sagledavanja socijalnog kontekst razvoja djeteta i njihovih prijateljstva mora uzeti u obzir cijeli niz razvojnih aspekata vezanih za cjelovit razvoj djeteta i njegove emocionalne potrebe kao što su: osjećaj sigurnosti, doživljavanje ljubavi i pripadanja, dobivanje priznanja te stjecanje raznolikog iskustva. Kada djeca opisuju nekog svog vršnjaka kao "dobrog", pretpostavljamo da se to odnosi na njegove prijateljske postupke, empatiju i čitav niz drugih vidova prosocijalnog ponašanja. Pridjev dobar prijatelj/prijateljica, koji djeca, ali i odrasli često koriste, povezan je s omiljenošću određenih osoba koje postupaju prijateljski, zapažene su u

društvu, otvorene i kooperativne u svom ponašanju te potkrjepljuju ponašanja drugih.

Prijateljstva obično nastaju među djecom slične dobi, među vršnjacima. Nadalje, znakovito je da se iste teze kao u slučaju dječjih prijateljstava, mogu pretpostaviti i za dječje bliske veze, odnosno zaljubljenost, koja se pojavljuje između djece slične dobi i sličnih interesa, što je i karakteristika prijateljskih veza. Vjerojatno je, isto kao i kod prijateljstva, da će djeca u koju se druga djeca zaljubljuju biti ona koja su prihvaćenija, popularnija i omiljenija u društvu druge djece. Sukladno tome, može se pretpostaviti značajan stupanj podudarnosti karakteristika dječjih prijateljstava i dječje zaljubljenosti.

Odnos grupe prema djetetu, kao mjera popularnosti, može se opisati pomoću dvije dimenzije: prihvaćanje i odbijanje (Bukowski i sur., 1996.). Stupanj svidanja i atraktivnosti određuje dimenziju prihvaćanja, dok je odbijanje određeno stupnjem nesimpatije i nesvidanja. Istraživanja uloge vršnjačkih odnosa u razvoju djeteta relativno su nova, a zapažaju se tek 70-ih godina. Do tada nema sustavnih teorijskih istraživanja vršnjačkih skupina. Prekretnicu u istraživanju čini teorijski model vršnjačkih odnosa Bukowskog i Hozea (1989.), koji donose raščlambu dviju temeljnih dimenzija odnosa u vršnjačkoj skupini: popularnost i prijateljstvo. Popularnost, kao jedno iskustvo, može se definirati kao "generalni, grupno orijentirani i jednosmjerni konstrukt koji je odraz odnosa vršnjaka prema pojedinom djetetu", a prijateljstvo je "specifičan, uzajaman, pa prema tome i dvosmjernan odnos koji je odraz iskustva između pojedinaca", ističu autori. Obje dimenzije utječu na samopoštovanje, društvenost i altruizam, a njihovo razlikovanje je u skladu s motivacijom djeteta za zadovoljenje različitih socijalnih potreba.

Potrebu za pripadanjem dijete zadovoljava putem prihvaćenosti i poželjnosti, dok potrebu za bliskošću i intimnošću zadovoljava u odnosu s jednim prijateljem. Sullivan (1953.) u svojoj interpersonalnoj teoriji naglašava važnost prihvaćenosti i kvalitetnog prijateljstva za prilagodbu i razvoj te pretpostavlja da uspješnost prijateljskih odnosa ovisi o prijašnjim iskustvima djeteta u grupnim odnosima. Neki autori smatraju da je odnos između popularnosti i prijateljstva nezavisan, ali druge studije govore o njihovoj barem djelomičnoj povezanosti (Klarin, 2000.), odnosno da slaba prihvaćenost od vršnjaka ne mora nužno rezultirati neadekvatnim prijateljstvom i obrnuto, uspješni odnosi u grupi ne podrazumijevaju kvalitetan prijateljski odnos. Međutim, povezanost između kvalitete prijateljstva i prihvaćenosti, odnosno odbijanja, mijenja se s dobi učenika. Također, Bukowski i sur. (1996.) zaključuju da biti popularan ne znači imati prijatelja, iako popularna djeca češće imaju bliskog prijatelja nego djeca koja nisu popularna jer su više u prilici sklapati prijateljstva.

2. VRŠNJAČKI KONTEKST RAZVOJA

S obzirom na sociometrijske tehnike vezane uz status učenika u grupi/razredu i stupanj prihvaćenosti/odbačenosti djeteta od strane vršnjaka, Newcomb i Bukowski (1983.) daju podjelu statusa učenika prema kojoj možemo razlikovati: odbačeno dijete (ima mnogo negativnih nominacija), izolirano dijete (ima malo negativnih, ali i pozitivnih nominacija), kontroverzno dijete (ima mnogo negativnih, ali i pozitivnih nominacija) i dijete "zvijezda" (ima mnogo pozitivnih nominacija).

Mjerenje popularnosti, kao dimenzije vršnjačkog odnosa, temelji se na sociometrijskom mjerenju, a najčešća je tehnika mjerenja tehnika nominacije ili biranja, koju je još 1934. godine razvio Moreno. Ovom tehnikom moguće je odabrati dva kriterija biranja: pozitivan i negativan. Pozitivni kriterij biranja od djece traži odabir određenog broja vršnjaka s kojima bi najradije proveli slobodno vrijeme ili su mu najdraži prijatelji i sl. Negativni se kriterij biranja temelji na odabiru one djece s kojom konkretno dijete nikad ne bi provelo vrijeme ili su mu najmanje dragi. Pomoću ovih kriterija biranja moguće je dobiti indeks prihvaćanja i indeks odbijanja, ali i jedinstven indeks općeg sviđanja koji uzima u obzir i indeks prihvaćanja i indeks odbijanja. Skala procjene također je tehnika mjerenja popularnosti ili socijometrijskog statusa, a sastoji se od liste na kojoj su imena svih učenika razreda koje dijete procjenjuje po zadanom kriteriju na skali od pet stupnjeva. Prosječna ocjena koju dijete dobije od svakog učenika čini socijometrijski status i tako pruža mogućnost da svaki učenik bude procijenjen od svakog učenika iz grupe/razreda. Rezultati dobiveni tehnikom nominacije i procjene pokazuju visoku korelaciju s različitim oblicima ponašanja i korisni su kao indikator dječje prilagodbe i odnosa s vršnjacima (Berndt, 1984.).

Prema klasifikaciji Coiea i sur. (1982., prema Klarin, 2006.) možemo razlikovati pet kategorija djece s obzirom na socijalni status: popularno dijete, odbačeno dijete, zanemareno dijete, kontroverzno dijete i prosječno dijete. Nepopularnoj djeci pripadaju kategorije odbačeno i zanemareno dijete. U usporedbi s prosječnim ili popularnim djetetom, odbačeno je dijete hiperaktivnije, agresivnije, manifestira različite oblike neprilagođenog ponašanja. Za razliku od odbačene djece, zanemarena su djeca rijetko birana za prijatelja, sramežljiva su i osamljena te nisu sklona kriminalu i težim poremećajima ponašanja.

Kao što postoje razlike među kategorijama nepopularne djece, tako sigurno postoji razlika između popularne i nepopularne djece. Razliku najčešće potvrđuju atributi kojima djeca opisuju popularnu odnosno nepopularnu djecu, a temelje se na bihevioralnim i nebihevioralnim atributima. Spol, dob, vanjski izgled i socijalni status pripadaju nebihevioralnim atributima, dok agresivnost, pomaganje, dijeljenje i inteligencija pripadaju bihevioralnim atributima. Školski uspjeh, uspjeh u sportskim aktivnostima, inteligencija, fizička

atraktivnost, pozitivno su povezani sa socijalnim statusom. Nasuprot popularnoj djeci, nepopularna djeca, ona koju rijetko biraju za prijatelje, češće se ponašaju devijantno i agresivno, pokazuju opće nezadovoljstvo samim sobom i drugima, izazivaju i sukobljavaju se.

2.1. Prijateljstvo

Odnos se djeteta s vršnjacima razlikuje od odnosa s bliskim prijateljem/prijateljicom. U prijateljskoj su vršnjačkoj/razrednoj vezi prisutni pomaganje, dijeljenje i drugi prosocijalni oblici, no uvijek postoje i razni sukobi između razrednih prijatelja koji su uglavnom prijateljske prirode. Međutim, odrastanjem djeteta simetrični reciprocitet u prijateljskoj vezi pretvara se u iskren i otvoren odnos u kojem se prepoznaju potrebe i želje, bliskost i intimnost, a takav prijateljski odnos čini ravnotežu odgovornosti i nezavisnosti (Berndt, 1985.). Vrijeme provedeno s prijateljem u zajedničkoj aktivnosti popraćeno je zadovoljstvom kao temeljnom karakteristikom prijateljske veze. Osobine su prijateljskog odnosa: samootkrivanje, povjeravanje tajni, odanost, intimnost i iskrenost. Brojni autori definiraju prijateljstvo na razne načine, no prijateljstvo je moguće odrediti kao uzajaman odnos privlačenja između dvoje pojedinaca istog spola recipročne interakcije koja im omogućuje zadovoljenje potrebe za druženjem, intimnošću i prisnošću (Klarin, 2000.). Najčešće dobiti koje donosi prijateljstvo su emocionalna sigurnost, pozitivna slika o sebi, socijalna kompetencija, zadovoljenje potrebe za intimnošću, usvajanje prosocijalnog ponašanja i zadovoljstvo.

Bukowski i Hoza (1989.) u svom hijerarhijskom modelu prijateljstva razlikuju tri dimenzije prijateljskog odnosa: uzajamnost, broj uzajamnih prijatelja i kvalitetu prijateljstva. Uzajamnost koja predstavlja prvu razinu hijerarhijskog modela ključni je element prijateljske veze, a javlja se kao nova potreba djeteta u srednjem djetinjstvu. Dvoje djece koja izaberu jedan drugoga za najboljeg prijatelja čine dijadski, uzajamni odnos u prijateljskoj vezi. Da bi se zadovoljio kriterij uzajamnosti, procjena svidanja mora biti dvosmjerna. No, Hartup (1995., 1996.) navodi da pri toj procjeni mogu proizaći brojne poteškoće, kao što je npr. pretpostavka o teškoći razlikovanja uzajamnog odnosa od jednosmjerne veze. Ukoliko je dvoje učenika izabralo jedno drugo za prijatelja/prijateljicu, ne znači da se u jednakoj mjeri jedan drugome svidaju i međusobno privlače. Prema tome, iako je prijateljska veza određena kao uzajamna, ona može biti više ili manje recipročna. Pod pojmom reciprocitet podrazumijevamo "davanje" i "ulaganje" u međudnos (Buunk i Prins, 1998.). Reciprocitet se kao stupanj davanja može mjeriti na dva načina. Jedan se način mjerenja sastoji od procjene stupnja davanja i primanja na skali od pet stupnjeva, uz preduvjet da je prijateljski par uzajamno odabran. Drugi je način mjerenja reciprociteta procjena najboljeg prijatelja na skali od 1 do 5. Kriterij

se uzajamnosti smatra zadovoljenim ukoliko su partneri jedan drugoga izabrali za najboljeg prijatelja (Menesini, 1997.).

Broj uzajamno odabranih prijatelja sljedeća je dimenzija prijateljskog odnosa, a razlikuje se od dimenzije uzajamnosti i ima značenje jedino ako je dijete ostvarilo kriterij prve razine, ima uzajamnog prijatelja, ističu Bukowski i Hoza (1989.). Djeca koja imaju više uzajamnih biranja, manje su usamljena, percepcija socijalne potpore im je veća, postižu bolji školski uspjeh i imaju bolji sociometrijski status (Klarin, 2000.).

Posljednja je dimenzija prijateljstva kvaliteta prijateljstva koja predstavlja dijadski odnos (očituje se u bliskosti i sigurnosti) za razliku od kvalitete grupnih odnosa (Sullivan, 1953.). Za razliku od mlađe djece, koja naglašavaju igru kao bitno obilježje prijateljstva, predadolescenti i adolescenti ističu intimnost, odanost, povjerenje i bliskost kao najvažnije dimenzije prijateljstva, navode Bukowski i sur. (1993.).

2.2. Odnos popularnosti i prijateljstva

Intimnost, bliskost, potpora, zadovoljstvo, druženje i rješavanje problema neke su od osobina prijateljstva. Svoju socijalnu kompetentnost i sigurnost djeca jačaju uz pomoć i potporu koju dobivaju od prijatelja (što je kod djevojčica izraženije). Kerns (2000.) je ispitujući tipove prijateljstva kod 50 parova djece predškolske dobi (uzajamno odabranih prijatelja), Q-sort tehnikom dijadnog odnosa, opisala tri tipa dječjeg prijateljstva. Prvi je tip prijateljstva skladno/interaktivno prijateljstvo određeno kao primjer dobrog prijateljskog odnosa. Drugi je tip skladno/nezavisno prijateljstvo koje ne predstavlja idealno prijateljstvo, a posljednji je tip razdvojeno prijateljstvo koje obuhvaća negativne interakcije.

Klarin (2000.) je također konstruirala upitnik kvalitete prijateljstva u kojemu razlikuje dva faktora. Prvi faktor uključuje vrednovanje, emocionalnu potporu i rješavanje konflikta, a drugi faktor pomaganje i dijeljenje. Međutim, zbog visoke korelacije tih dvaju faktora, autorica se odlučila za jedinstveni faktor koji je interpretirala kao kvalitetu odnosa s najboljim prijateljem. Iako se Piaget i Sullivan slažu s hipotezom o jednodimenzionalnosti kvalitete prijateljstva, Berndt (1986.) nastoji dokazati da se pojam prijateljstva smatra višedimenzionalnim. On smatra da je prijateljski odnos kvalitetniji ukoliko je opisan s više pozitivnih nego negativnih osobina, a povećanjem ili smanjenjem broja pozitivnih osobina kvaliteta prijateljstva je bolja ili lošija. Dakle, kvaliteta se prijateljstva sastoji i od pozitivnih i negativnih osobina, no pitanje o jednodimenzionalnosti i višedimenzionalnosti kvalitete prijateljstva ostaje i dalje otvoreno.

Popularnost i prijateljstvo kao dvije dimenzije vršnjačkih odnosa koje su odraz različitih socijalnih iskustava, također imaju i nešto zajedničko. Primjer povezanosti ovih dviju dimenzija jest svidanje kao emocija privlačnosti, koja je

pretpostavka ili opis i za status u grupi i za odnos s najboljim prijateljem. Bukowski i sur. (1996.) smatraju da je minimalni uvjet za prijateljstvo svidjeti se barem jednoj osobi. Prema njihovom modelu prijateljstvo je medijator (posrednik) između popularnosti i prilagodbe. Međutim, kao što je već navedeno, biti popularan ne znači imati prijatelja. Prema tome, možemo pretpostaviti da su popularnost i prijateljstvo dvije različite forme socijalnog iskustva koje su konceptualno i empirijski povezane. Jednu od razlikovnih funkcija dječjeg prijateljstva predstavlja vrijeme provedeno u druženju s vršnjacima, koje je ugodno i zabavno, a s vremenom postaje sve duže i intenzivnije (Santrock, 1999.). S tog gledišta, važna je i stimulacija prijateljskih odnosa koja se ogleda u poticanju djece na suradnju, dijeljenje informacija i uzajamnu zabavu te fizička potpora vezana za zaštitu i pružanje pomoći, a jasno upućuje na razvijanje prosocijalnih oblika ponašanja. U odnosu s prijateljem dijete uči o sebi, doživljava sebe važnim, kompetentnim te atraktivnim pa je zbog toga potpora razvoju samopoštovanja vrlo važna funkcija prijateljstva koju Sullivan (1953.), kao najistaknutiji teoretičar vršnjačkih odnosa, ističe kao temeljnu u razvoju slike o sebi. Isto tako, u kasnom djetinjstvu i adolescenciji postoji izrazita potreba djece za intimnošću, samootkrivanjem i otvorenošću, što je važna funkcija i prediktor zadovoljstva i pronalaženja smisla života (Sharabany, 1994.), gdje su popularnost i prijateljstvo, kao dvije dimenzije vršnjačkih odnosa, potpora prevladavanju burnih promjena u razvoju i odrastanju.

2.3. Uloga škole

Uloga odgojitelja i nastavnika u razvoju dječjih prijateljstava igra značajnu ulogu. Hamilton i Howes (1992.) ističu da polaskom djeteta u predškolsku ustanovu i školu odgojitelj i učitelji dijelom preuzimaju dio roditeljske uloge jer s njima djeca provode više vremena nego s roditeljima. Klarin (2000.) i Howes (1987.) apostrofiraju odgojitelja i u formiranju socijalne kompetencije kod djeteta jer je upravo kvaliteta interakcije s njim povezana s prihvaćenošću djeteta od strane vršnjaka te s kasnijom socijalnom prilagodbom u školi. Osim socijalne kompetencije, velika uloga odgojitelja leži i u poticanju kognitivnog razvoja. Naime, pozitivan odnos s odgojiteljem povezan je i s verbalnim vještinama, a isto tako s vještinama čitanja (Burchinal i sur. 2002.). Wilson (1990.) je u tom kontekstu odgovorio na često pitanje o poželjnim osobinama odgojitelja koje ih čine kompetentnim, a one su: fizičko i mentalno zdravlje, pozitivna slika o sebi, fleksibilnost, strpljivost, pružanje pozitivnog modela djetetu, otvorenost za učenje i usavršavanje, uživanje i ljubav na poslu. Naime, već pri samom ulasku u vrtić dijete pokazuje privrženost prema odgojiteljici, koja s vremenom postaje sve organiziranija. Ti su oblici ostvarene privrženosti slični onima koje dijete razvija s majkom (Howes, 2004.), no isto tako, ne smije se zanemariti činjenica da odnos s

odgojiteljem može biti i kompenzacija nesigurnoj privrženosti koju je dijete formiralo s roditeljima. Iz toga je razloga uloga odgojitelja u razvoju djeteta višestruka; on potiče razvoj, pruža emocionalnu potporu, vodi i upravlja, te kao što je već rečeno, medijator je uspostavljanju i održavanju vršnjačkih odnosa (Howes i Hamilton 1993.).

Školsko je okruženje izvor raznovrsnih oblika interakcije koje su dalje izvor nizu različitih dječjih iskustava. Škola je, prema tome, "drugo" prirodno okruženje u kojem dijete obavlja različite aktivnosti, kao što je igranje, učenje, druženje s vršnjacima, učenje komunikaciji s autoritetom koji mu nije roditelj. Za razliku od prijašnjih vremena, danas se od učitelja ne traži samo znanje, već i vještine uspostavljanja, detektiranja i rješavanja problema, fleksibilnost u reakcijama u različitim situacijama, suosjećanje i brojne druge socijalne vještine (Goldstein, 1995.). Kada je riječ o odnosu učitelja i djeteta školske dobi, efekti kvalitete njihovih odnosa su dugoročni jer ne samo da pružaju temelj formiranju odnosa s učiteljem, već ostavljaju dugoročne efekte na kognitivni i socijalni razvoj djeteta (Hamre i Pianta, 2000.). Prema Klarin i sur. (2003.), doživljaj potpore koje dijete ima u odnosu s učiteljem ovisi o sposobnosti "čitanja dječjih znakova", reagiranja na takve znakove, prihvaćanja i pružanja potrebne emocionalne potpore i pomoći, određivanja granica i strukture dječjeg ponašanja. Nije poželjno zanemariti dokazanu činjenicu da je doživljaj prihvaćanja odnosno odbijanja od strane učiteljice umnogome povezan s nekim kriterijima prilagodbe u školi poput agresivnosti i prosocijalnosti, školskog uspjeha i usamljenosti. Iz toga se može zaključiti da je prihvaćanje važan prediktor ponašanja u školi (ukoliko je negativno, može se u djeteta razviti agresivnost i prosocijalnost), dok je odbijanje važan prediktor nižeg školskog uspjeha i usamljenosti. Također, dokazano je da odnos s učiteljem igra veliku ulogu i u razvoju vršnjačkih odnosa, u skladu s razvijanjem socijalnih kompetencija djeteta (Klarin i sur., 2002.).

Škola i razred pružaju djetetu brojne mogućnosti za stvaranje socijalnih odnosa koji "potiču djecu na emocionalnu ekspresiju, stvaraju se brojne prilike koje potiču razvoj socijalnih vještina, samoregulacije i "uvježbavanje" temeljnih razvojnih funkcija poput privrženosti, istraživanja, igre, vladanja" (Pianta, 1999., 4.). Odnos je s učiteljem dijadni odnos koji je vrlo intenzivan, podrazumijeva uzajamno davanje i primanje, bliskost, povjerenje te određuje uspješnost prilagodbe djeteta u školskoj situaciji. Također, Birch i Ladd (1996.) ističu da odnos koji dijete dijeli s odraslima ima istaknutu ulogu u razvoju kompetencija u predškolskom, ranoškolskom i srednjoškolskom periodu. Upravo ti odnosi čine razvojnu infrastrukturu, koja pak određuje školsko iskustvo (Pianta, 1999.).

Pianta (1994.) navodi šest različitih odnosa učitelja i djeteta te njihove karakteristike: zavisan odnos (pouzdanost i povjerenje), pozitivno uključen (briga i komunikacija), disfunkcionalan (niska uključenost, ljutnja, neprilike), prosječno funkcionalan, odnos ljutnje (česti konflikti) te neuključen odnos

(niska razina komunikacije, nepostojanje brige, a i ljutnje). S druge strane, Gable (2002.) navodi da je jedna od temeljnih poželjnih osobina učitelja njegova sposobnost uspostavljanja brižnog i toplog odnosa s djetetom, treba biti osjetljiv za djetetove potrebe, odgovarati na djetetove osjećaje. Drugim riječima, dijete će sigurno istraživati svoju okolinu i biti uspješno u svladavanju kognitivnih zadataka i uspostavljanju socijalnih odnosa s vršnjacima samo ako osjeća emocionalnu sigurnost u prisutnosti odraslih.

Odnosi se između djeteta i roditelja s vremenom mijenjaju kao i vršnjački odnosi, koji sa sazrijevanjem sudionika poprimaju neki novi oblik. Kako je roditeljski utjecaj dominirao u ranom djetinjstvu, tako u kasnoj adolescenciji dominiraju prijateljski i romantični odnosi (Larson i Richards, 1991.).

3. METODOLOGIJA

Ovaj se rad bavi analizom vršnjačkog konteksta razvoja učenika dviju osječkih osnovnih škola s posebnim naglaskom na popularnost i prijateljstvo kao dvije osnovne dimenzije vršnjačkih odnosa. Cilj je bio ispitati što učenici očekuju od najboljeg prijatelja/prijateljice i koliko se navedena očekivanja ostvaruju u školskom kontekstu, među vršnjacima, te koliko se odrastanjem ta očekivanja mijenjaju, uvažavajući dob i spol djeteta. Ispitivanjem je obuhvaćeno 278 učenika od trećeg do osmog razreda, po jedan razredni odjel u svakoj školi (40% učenika). Mlađu su skupinu činili učenici od trećeg do petog, a stariju učenici od šestog do osmog razreda, a njihovi rezultati prikazani su zbirno (tablica 1).

Razred	M	Ž	Ukupno
3	18	22	40
4	21	25	46
5	17	22	39
6	20	20	40
7	37	18	55
8	25	33	58
3.-5.	56	69	125
6.-8.	82	71	153
Ukupno	138	140	278

Tablica 1. Broj obuhvaćenih učenika

Instrument konstruiran za potrebe ovog istraživanja bio je upitnik, koji se sastojao od pet pitanja. Na prvom se pitanju od učenika tražilo da napišu pet najvažnijih osobina koje očekuju od najboljeg prijatelja/prijateljice, a isto tako i na drugom pitanju, ali na način da opišu svog najboljeg prijatelja i prijateljicu iz razreda. Na taj se način željelo ispitati postoje li razlike između očekivanih i ostvarenih odrednica prijateljstva u školskom kontekstu. Treće se pitanje

odnosilo na upit imaju li učenici najboljeg prijatelja/prijateljicu, a četvrto na pitanje gdje se ta prijateljstva ostvaruju: u razredu, školi ili izvan škole. Peto je pitanje bilo otvorenog tipa gdje su učenici trebali odgovoriti na pitanje kakav je osjećaj ne imati prijatelja.

Zavisne su varijable očekivane osobine najboljeg prijatelja/prijateljice (pet odrednica i mjera prijateljstva), osobine najboljeg razrednog prijatelja/prijateljice (pet odrednica prihvaćenosti i popularnosti), imati i ne imati prijatelja, odredište najboljeg prijatelja (razred, škola, izvan škole) te osjećaji koji opisuju odbijenost od strane vršnjaka.

Nezavisne su varijable spol i dob učenika

Polazna se hipoteza temelji na pretpostavci da su kod ispitanih učenika popularnost i prijateljstvo dobrim djelom povezane dimenzije. Međutim, povezanost između kvalitete prijateljstva i prihvaćenosti, mijenja se s obzirom na dob i spol učenika.

Istraživanje je ostvareno tijekom siječnja i veljače 2010., u sklopu pedagoške prakse studentica, autorica teorijskog i empirijskog dijela ovoga rada.

4. INTERPRETACIJA PODATAKA I RASPRAVA

Što mlađi učenici (N = 125, Ž = 56, M = 69) očekuju od najboljeg prijatelja ili prijateljice i postoje li razlike u tim očekivanjima s obzirom na spol, prikazano je u tablici 2.

ODGOVORI	3. razred Ž = 18, M = 22			4. razred Ž = 21, M = 25			5. razred Ž = 17, M = 22			Ukupno Ž = 56, M = 69			Hi kvadrat test
	Ž	M	Uk	Ž	M	Uk	Ž	M	Uk	Ž	M	Uk.	
1. Iskrenost	9	14	23	10	9	19	12	12	24	31	35	66	0.112
2. Prijateljstvo	4	8	12	9	11	20	5	15	20	18	34	52	3.062
3. Povjerenje	3	5	8	11	9	20	6	-	6	20	14	34	2.975
4. Dobrota	11	18	29	4	17	21	10	22	32	25	57	82	**18.098
5. Čuvanje tajni	9	-	9	4	-	4	4	-	4	17	-	17	**21.728
6. Ne ogovaranje	2	5	7	5	-	5	-	-	-	7	5	12	0.470
7. Pomoć	9	7	16	17	20	37	9	19	28	35	46	81	0.088
8. Podrška	-	-	-	6	10	16	-	-	-	6	10	16	0.129
9. Utjeha	-	-	-	-	-	-	4	-	4	4	-	4	3.046
10. Igra	4	7	11	-	-	-	-	-	-	4	7	11	0.073
11. Mir i rad u školi	2	-	2	-	-	-	-	-	-	2	-	2	0.749
12. Pažnja	2	6	8	4	-	4	5	9	14	11	15	26	0.000
13. Druženje	4	7	11	11	10	21	-	-	-	15	17	32	0.004
14. Skromnost	-	-	-	2	-	2	2	-	2	4	-	4	0.046
15. Pravednost	3	-	3	2	-	2	3	-	3	8	-	8	8.281
16. Poštovanje	3	6	9	5	10	15	8	-	8	16	16	32	0.230
17. Pristojnost	3	6	9	-	-	-	5	6	11	8	12	20	0.050

18. Ljubav	4	-	4	4	9	13	4	-	4	12	9	21	1.012
19. Dobronamjernost	-	-	-	2	-	2	-	-	-	2	-	2	0.749
20. Zahvalnost	3	-	3	-	-	-	-	-	-	3	-	3	1.845
21. Slaganje	5	6	11	5	10	15	5	8	13	15	24	39	0.586
22. Poslušnost	2	-	2	-	-	-	-	-	-	2	-	2	0.749
23. Briga	2	-	2	2	-	2	-	-	-	4	-	4	3.046
24. Oprost	2	-	2	-	-	-	-	-	-	2	-	2	0.749
25. Ljubaznost	2	-	2	-	-	-	2	10	12	4	10	14	1.021
26. Humorističnost	2	4	6	2	10	12	-	-	-	4	14	18	3.333
27. Zezanje i smijanje	-	5	5	-	-	-	-	-	-	-	5	5	2.550
28. Jačina, snaga	-	3	3	-	-	-	-	-	-	-	3	3	0.983
29. Urednost	-	3	3	-	-	-	-	-	-	-	3	3	0.983
30. Bolje odijevanje	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1	-	1	0.011
31. Posudba novca	-	-	-	-	-	-	-	9	9	-	9	9	*6.039

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$, df (stupanj slobode) = 1

Tablica 2. Odgovori prema dobi i spolu te značajnost razlike između odgovora djevojčica i dječaka na pitanje: Što ti očekuješ od najboljeg prijatelja/prijateljice?

Kao što se vidi iz tablice 2, odgovori na pitanje "Što ti očekuješ od najboljeg prijatelja/prijateljice?" svrstani su u 31 kategoriju. Kako su učenici imali zadatak napisati pet najznačajnijih osobina prijateljstva, njihovi ukupni odgovori, s obzirom na spol, značajno se razlikuju u samo 3 kategorije, odnosno dječaci snažnije od djevojčica ističu dobrotu prijatelja, a djevojčice čuvanje tajni. Isto tako, valja istaknuti da 9 dječaka 5. razreda od prijatelja očekuju mogućnost posudbe novca, što se u ostalim razredima ne pojavljuje, ali upozorava.

Dobrota, pomoć, iskrenost, prijateljstvo i slaganje pokazale su se kao najvažnije odrednice prijateljstva učenika od 3. do 5. razreda, a odmah iza njih slijede povjerenje, poštovanje, druženje, pažnja i ljubav. Koliko su te priželjkivane odrednice prijateljstva pronašli u svojim razrednim prijateljima/prijateljicama, razvidno je iz tablice 3 u kojoj smo prikazali odgovor na pitanje: Opiši sa pet značajki/osobina svoju najbolju prijateljicu, a zatim prijatelja iz razreda.

Djevojčice, N = 56				Dječaci, N = 69				Ukupno, N = 125		
R	Odgovori	Rž	Rm	R	Odgovori	Rž	Rm	R	Ukupno	Ru
1.	Pomoć	2.	2.	1.	Dobrota	1.	1.	1.	Dobrota	1.
2.	Iskrenost	3.	4.	2.	Pomoć	4.	3.	2.	Pomoć	3.
3.	Dobrota	1.	1.	3.	Iskrenost	5	4.	3.	Iskrenost	4.
4.	Povjerenje			4.	Prijateljstvo			4.	Prijateljstvo	
5.	Prijateljstvo			5.	Slaganje			5.	Slaganje	
	Slaganje	5.			Pamet	2.	2		Pamet	2.
	Pamet	4.	3.		Pristojnost	3.			Pristojnost	5.
	Zabava		5.		Zabava		5.			

Tablica 3. Rangovi pet najpoželjnijih odrednica prijateljstva za djevojčice, dječake i ukupno te rangovi pet odrednica prijateljstva najbolje prijateljice/prijatelja iz razreda

U tablici 3 prikazano je pet najvažnijih odrednica prijateljstva za djevojčice, dječake i ukupno, poredanih prema rangu (R) i učestalosti očekivanja. Procjene pet najučestalijih odrednica prijateljstva za razredne prijateljice (RŽ) i prijatelje (Rm) te ukupno (Ru) također su rangirane od 1. do 5. Kao što se vidi iz analiza rezultata osobine najbolje prijateljice/prijatelja, ispitani učenici nižih razreda dobrim dijelom pronalaze navedeno u svojim školskim prijateljstvima. Njihova razredna prijateljstva najviše se ostvaruju s prijateljicama/prijateljima koji su dobri, pametni, pružaju pomoć, iskreni i dobri. Djevojčicama je prioritet prijateljstva pomoć koju ostvaruju u razrednom okružju, a dječacima dobrota, koju potpuno ostvaruju među vršnjacima., ali znatno manje je izražena pomoć koju dobivaju te iskrenost. U školskim prijateljstvima snažno se naglašava pamet pojedinca (dobar učenik) i pristojnost, ali i zabava, koja je naglašenija kod dječaka.

Iz analize je rezultata moguće zaključiti da mlađi učenici osnovne škole veći dio svojih potreba vezanih za prijateljstvo ostvaruju u školi, među svojim razrednim prijateljima, ali jedan dio tih potreba nije zadovoljen, što je za očekivati jer se prijateljstva intenzivnije razvijaju u periodu razvoja koje je pred njima. Učenici te dobi uglavnom su orijentirani na razred i veću skupinu prijatelja, a biti dobar, pametan, pružati pomoć, iskren i pristojan učenik, važna je odrednica razrednog prijatelja/prijateljice.

Što stariji učenici (N = 153, Ž = 82, M = 71) očekuju od najboljeg prijatelja ili prijateljice i postoje li razlike u tim očekivanjima s obzirom na spol, prikazano je u tablici 4.

ODGOVORI	6. razred Ž = 20, M = 20			7. razred Ž = 37, M = 18			8. razred Ž = 25, M = 33			Ukupno Ž = 20, M = 20			Hi kvadrat test
	Ž	M	Uk	Ž	M	Uk	Ž	M	Uk	Ž	M	Uk.	
1. Iskrenost	14	18	32	28	14	42	22	24	46	64	56	120	0.005
2. Prijateljstvo	5	6	11	17	12	29	3	8	11	25	26	51	0.397
3. Povjerenje	18	16	34	27	10	37	7	2	9	52	28	80	**7.8347
4. Dobrota	10	6	16	6	6	12	4	12	16	20	24	44	1.318
5. Odanost	5	2	7	-	-	-	-	3	3	5	5	10	0.008
6. Ne ogovaranje	3	4	7	6	-	6	6	3	9	15	7	22	1.566
7. Pomoć	6	4	10	18	10	28	8	18	26	32	32	64	0.350
8. Podrška	2	2	4	29	3	32	16	6	22	47	11	58	**26.530
9. Savjetovanje	2	2	4	-	-	-	-	-	-	2	2	4	0.131
10. Zabava	3	10	13	11	8	19	6	10	16	20	28	48	3.332
11. Ne radi probleme	3	1	4	-	-	-	-	-	-	3	1	4	0.130
12. Pažnja	4	2	6	-	-	-	1	3	4	5	5	10	0.008
13. Poštenje	5	4	9	3	1	4	13	32	45	21	37	58	**10.257
14. Pravednost	-	-	-	1	-	1	-	-	-	1	-	1	0.005
15. Ne vrijeđa	2	1	3	-	-	-	-	-	-	2	1	3	0.015
16. Ljubaznost	-	-	-	-	-	-	2	-	2	2	-	2	0.008
17. Nesebičnost	1	4	5	-	-	-	-	9	9	1	13	14	**11.332
18. Skromnost	1	1	2	-	-	-	-	-	-	1	1	2	0.373

19. Brižnost	1	1	2	6	1	7	-	3	3	7	5	12	0.001
20. Marljivost	1	1	2	-	1	1	-	-	-	1	2	3	0.015
21. Odgovornost	1	1	2	4	1	5	-	3	3	5	5	10	0.008
22. Razumijevanje	2	1	3	1	1	2	4	8	12	7	10	17	0.690
23. Ljubav	3	2	5	12	4	16	7	4	11	22	10	32	3.440
24. Utjeha	-	-	-	2	-	2	2	-	2	4		4	1.898
25. Vjernost	1	1	2	1	5	6	17	11	28	19	17	36	0.066
26. Slaganje	-	-	-	1	1	2	2	2	4	3	3	6	0.056
27. Poštovanje	-	-	-	7	3	10	-	-	-	7	3	10	0.559
28. Ne iskorištava	1	1	2	-	-	-	-	-	-	1	1	2	0.373
29. Zaštita	1	1	2	1	1	2	1	1	2	3	3	6	0.056
30. Čuvanje tajni	1	1	2	4	3	7	-	-	-	5	4	9	0.027
31. Druženje	1	5	6	-	-	-	2	-	2	3	5	8	0.328
32. Slušanje	1	1	2	-	-	-	1	1	2	2	2	4	0.130
33. Tolerancija	2	1	3	-	-	-	-	-	-	2	1	3	0.015
34. Zahvalnost	-	-	-	-	1	1	-	1	1		2	2	0.666
35. Ne znam	-	-	-	-	4	4	1	1	2	1	5	6	2.053

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$, df (stupanj slobode) = 1

Tablica 4. Odgovori prema dobi i spolu te značajnost razlike između odgovora djevojčica i dječaka na pitanje: Što ti očekuješ od najboljeg prijatelja/prijateljice?

Kao što se vidi iz tablice 4, odgovori na pitanje "Što ti očekuješ od najboljeg prijatelja/prijateljice?" svrstani su u 35 kategorija. Kako su učenici imali zadatak napisati pet najznačajnijih osobina prijateljstva, njihovi ukupni odgovori, s obzirom na spol, značajno se razlikuju u samo 4 kategorije, odnosno dječaci snažnije od djevojčica ističu poštenje i nesebičnost, a djevojčice podršku i povjerenje.

Iskrenost, povjerenje, pomoć, podrška i poštenje pokazale su se kao najvažnije odrednice prijateljstva učenika od 6. do 8. razreda. U kojoj su mjeri te priželjkivane odrednice prijateljstva pronašli u svojim razrednim prijateljima/prijateljicama, razvidno je iz tablice 5 u kojoj smo prikazali odgovor na pitanje: Opiši s pet značajki/osobina svoju najbolju prijateljicu, a zatim prijatelja iz razreda.

Djevojčice, N = 82				Dječaci, N= 71				Ukupno, N=153		
R	Odgovori	Rž	Rm	R	Odgovori	Rž	Rm	R	Ukupno	Ru
1.	Iskrenost	4.	3.	1.	Iskrenost	1.	2.	1.	Iskrenost	2.
2.	Povjerenje	1.	5.	2.	Poštenje	4.	4.	2.	Povjerenje	4.
3.	Podrška			3.	Pomoć			3.	Pomoć	
4.	Pomoć		4.	4.	Povjerenje		5.	4.	Podrška	
5.	Prijateljstvo			5.	Zabava	2.	3.	5.	Poštenje	
	Dobrota	5.	2.		Prijateljstvo	3.			Zabava	3.
	Zabava	3.	1.		Dobrota	5.	1.		Dobrota	1.
	Poštovanje	2.							Poštovanje	5.

Tablica 5. Rangovi pet najpoželjnijih odrednica prijateljstva za djevojčice, dječake i ukupno te rangovi pet odrednica prijateljstva najbolje prijateljice/prijatelja iz razreda

Kao što se vidi iz analiza rezultata, priželjkivane osobine najbolje prijateljice/prijatelja ispitani učenici ne pronalaze u potpunosti kod svojih razrednih prijateljstava, što je za očekivati jer kod njih, za razliku od mlađih učenika, postoji sve veća potreba za intimnošću, samootkrivanjem i otvorenošću. Njihova se razredna prijateljstva najviše ostvaruju s prijateljicama/prijateljima koji su dobri, iskreni, zabavni, povjerljivi i pokazuju poštovanje. Potrebe za pomoći i podrškom nisu izražene, što govori o pomanjkanju međusobne suradnje. Djevojčice kao svoje prioritete prijateljstva, osim navedenog, ističu ljubav i vjernost, a dječaci prijateljstvo, vjernost i nesebičnost.

Gledano sveukupno, mlađi učenici dobrotu ističu kao najvažniju mjeru prijateljstva, a stariji kao mjeru prihvaćenosti (popularnosti). S druge strane, iskrenost, kao mjeru prijateljstva ističu svi učenici, s tim da iskrenost kod starijih učenika u prijateljstvu ima veći značaj. Stoga nas je zanimalo u kakvom su odnosu ove dvije mjere vršnjačkih odnosa. Testiranje hipoteze o povezanosti dobrote i iskrenosti, kao dimenzija popularnosti i prijateljstva, kod ispitanih učenika od 3. do 8. razreda provedeno je pomoću hi-kvadrat testa koji kazuje postoji li ili ne postoji vjerojatnost da su ove dvije varijable povezane (tablica 6).

		DOBROTA		
		Ne	Da	Ukupno
ISKRENOST	Da	126	86	212
	Ne	26	40	66
		152	126	278

Hi-kvadrat test = 7.3780**

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$, df (stupanj slobode) = 1

Tablica 6. Odnos dobrote i iskrenosti

Kao što se vidi iz tablice 6, hi-kvadrat test, uz jedan stupanj slobode i 99 – postotnu vjerojatnost, pokazao je značajnu povezanost između dobrote i iskrenosti kao mjera popularnosti i prijateljstva ispitanih učenika. Ta povezanost je u funkciji dobi i spola različita, ali nedvojbeno ukazuje da je dobar prijatelj najčešće i iskren prijatelj, osobito kod mlađe djece.

Kako bi još pobliže objasnili kontekst prijateljstva kod mlađih i starijih učenika osnovne škole, upitali smo ih imaju li najboljeg prijatelja/ prijateljicu, i ako imaju, gdje se ta prijateljstva ostvaruju: u razredu, u školi ili izvan škole. Od 125 mlađih učenika, 117 (93.6%) ima najboljeg prijatelja/prijateljicu, a 8 (6.4%) nema (4 dječaka i 4 djevojčice). Prijateljstva uglavnom ostvaruju u svom razredu, 97 (78%) učenika, u školi 16 (13%) učenika, a najmanje izvan škole, 4 (3%) učenika. Na pitanje "Kako bi se osjećao/osjećala da nemaš prijatelja?" odgovori su uglavnom opisani sljedećim pridjevima: usamljeno, nesretno, tužno, nezadovoljno, jednom riječju grozno.

Od 153 ispitana učenika viših razreda, njih 147 (96%) ima prijatelja/prijateljicu, a 6 (4%) učenika nema (5 djevojčica, 1 dječak). Svoja

prijateljstva u razredu ostvaruje 80 (54%) učenika, u školi 24 (16%) učenika, a izvan škole 43 (29%) učenika, što je u velikom porastu u odnosu na mlađe učenike, a ide u prilog rezultatima koji pokazuju da stariji učenici osnovne škole svoja prijateljstva djelomično ostvaruju u školskom okruženju. Iskrenost i povjerenje pokazuju se kao poveznice prijateljstava i popularnosti (prihvaćenosti) kod starijih učenika, a kod mlađih dobrotu, pomoć i iskrenost. Međutim, odrastanjem djeteta simetrični reciprocitet tih odnosa se mijenja s obzirom na dob i spol, u kojem dominiraju potrebe i želje, bliskost i intimnost, a takav prijateljski odnos se više ostvaruje izvan školskog konteksta..

Mikropedagoška struktura škole i školsko ozračje izvori su raznovrsnih interakcija i različitih dječjih iskustava. Peace Education (1990., Miljević-Ridički i sur. 1999.) istraživao je dva ekstremna tipa školskoga ozračja, natjecateljski i suradnički. U natjecateljskom školskom ozračju svaki pojedinac ima jasno određenu ulogu i položaj, odnosi su hijerarhijski organizirani, komunikacija siromašna i vlada ozračje nepovjerenja. Težište je na natjecanju i dokazivanju osobne uspješnosti gdje se uspješni potvrđuju, dokazuju i veličaju, a manje uspješni potiskuju i zanemaruju te često kritiziraju. Za razliku od natjecateljskog okružja, u suradničkom se ozračju cijeni timski rad, potiče se interakcija, kooperacija i suradnja među članovima grupe. Otvorenom komunikacijom i diskusijom nastoji se postići slaganje u donošenju odluka, razvija se empatija i povezanost među članovima i priznaje/uvježava se pravo na različitost (Previšić. 1996., Bognar i Matijević, 2002.; Klarin, 1998.; Uzelać i sur., 1997.), što su sve temelji kvalitetnoj prilagodbi, prijateljstvu i dobrom vršnjačkim odnosima.

5. ZAKLJUČAK

Cilj je ovog rada bio ispitati što učenici osnovne škole očekuju od najboljeg prijatelja/prijateljice i koliko se navedena očekivanja ostvaruju u školskom kontekstu, među vršnjacima, te koliko se odrastanjem ta očekivanja mijenjaju, uvažavajući dob i spol djeteta. Rezultati su pokazali da su popularnost i prijateljstvo dvije različite forme socijalnog iskustva koje su konceptualno i empirijski povezane. Iskrenost i povjerenje se pokazuju kao poveznice prijateljstava i popularnosti kod starijih učenika, a kod mlađih dobrotu, pomoć i iskrenost. Međutim, odrastanjem djeteta simetrični reciprocitet tih odnosa se mijenja, obzirom na dob i spol, u kojima se sve više prepoznaju potrebe i želje u odnosu, bliskost i intimnost, a takav prijateljski odnos čini ravnotežu odgovornosti i nezavisnosti tijekom sazrijevanja.

U odnosu s prijateljem dijete uči o sebi, doživljava sebe važnim, kompetentnim te atraktivnim pa je zbog toga potpora samopoštovanja vrlo važna funkcija prijateljstva. Pridjev dobar prijatelj/prijateljica koji djeca, ali i odrasli, često koriste, povezan je s omiljenošću određenih osoba koje postupaju

prijateljski, zapažene su u društvu, otvorene i kooperativne u svom ponašanju te potkrjepljuju ponašanje svojih vršnjaka. Nadalje, znakovito je da se iste teze kao u slučaju dječjih prijateljstava mogu pretpostaviti i za dječje bliske veze, odnosno zaljubljenost, koja se pojavljuje između djece slične dobi i sličnih interesa, što je i karakteristika prijateljskih veza. Vjerojatno je, isto kao i kod prijateljstva, da će djeca u koju se druga djeca zaljubljuju biti ona koja su prihvaćenija, popularnija i omiljenija u društvu druge djece, što bi bilo zanimljivo istražiti u nekim daljnjim istraživanjima.

LITERATURA

1. Berndt, T. J. (1984), *Sociometric, Social- Cognitive, and Behavioral Measures for the Study of Friendship and Popularity*. U: Field, T., Roopnarine, J. L. i Segal, M. (ur.), *Friendships in normal and handicapped children*, (str. 31- 52). Norwood, NJ: Ablex.
2. Berndt, T. J. (1985), *Prosocial Behavior between Friends in Middle Childhood and Early Adolescence*. *Journal of Early Adolescence*, 5/ 3, 305- 317.
3. Berndt, T. J. (1986), *Exploring the effects of friendship quality on social development*. U: Bukowski, W. M., Newcomb, A. F. i Hartup, W. W. (ur.), *The company they keep: Friendships in childhood and adolescence*, (str. 346- 366). Cambridge, England: Cambridge University Press.
4. Birch, S. H. i Ladd, G. W. (1996), *Children`s interpersonal behaviours and the teacher-child reationship*. *Developmental Psychology*, 34, 934-946
5. Bognar, L., Matijević, M. (2002), *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga
6. Bukowski, W. M., Hoza, B. i Boivin, M. (1993), *Popularity, Friendship, and Emotional Adjustment During Early Adolescence*. U: Loursen, B. (ur.): *Friendships in Adolescence*, (str. 23- 37). San Francisco: Josey- Bass.
7. Bukowski, W. M., Hoza, B. (1989), *Popularity and friendship- Issues in theory, measurement, and outcome*. U: Berndt, T. J. i Ladd, G. W. (ur.): *Peer relationships in child development*, (str. 15- 45). New York: John Wiley & Sons.
8. Bukowski, W. M., Pizzamiglio, M. T., Newcomb, A. F. i Hoza, B. (1996), *Popularity as an Affordance for Friendship: The Link Between Group and Dyadic Experience*. *Social Development*, 5/ 2, 189- 203.
9. Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. i Howes, C. (2002). *Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories*. *Journal of School Psychology*, 40 (5), 415-436.
10. Buunk, B. P. i Prins, K. S. (1998), *Loneliness, change orientation, and reciprocity in friendships*, *Personal Relationships*, 5, 1-14.
11. Gable, S. (2002). *Teacher-child relationship throughout the day*. *Young children*, 57, 42-47.
12. Goldstein, S. (1995). *Understanding and managing children`s classroom behaviour*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
13. Goldstein, S. (1995), *Understanding and Managing Children Classroom Behavior*. New York: Wiley&Sons.

14. Hamilton, C. E. i Howes, C. (1992), *A comparison of young children's relationships with mother and teacher*. U: R. C. Pianta (Ur.) *Relationships between children and non-parental adults: New direction in child development* (str. 45-54). San Francisco: Jossey-Bass
15. Hamre, B. K. i Pianta, R. C. (2000), *Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade*. *Child Development*, 72, 2.
16. Hartup, W. W. (1995), *The Three Faces of Friendship*. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12/ 4, 569- 574.
17. Hartup, W. W. (1996), *The Company They keep: Friendships and Their Developmental Significance*. *Child Development*, 67, 1- 13.
18. Howes, C. (2004), *Attachment relationships in context of multiple caregivers*.
19. Howes, C. (1987), *Social competency with peers: contributions from child care*. *Early Childhood Quarterly*, 2, 155-167
20. Howes, C. i Hamilton, C. E. (1993), *Child care for young children*. U: B. Spodek (ur.). *Handbook of research on the education of young children*, (str. 322-336). New York: Macmillan Publishing Company.
21. Kerns, K. A. (2000), *Types of preschool friendships*. *Personal Relationships*, 7, 311- 324.
22. Klarin, M. (2000), *Odnosi u obitelji i s vršnjacima kao prediktori različitih aspekata prilagodbe u školi*, Doktorska disertacija Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
23. Klarin, M. (2002), *Razvoj u socijalnom kontekstu*. Zbornik radova Visoke učiteljske škole Živa baština 1, 167-175.
24. Klarin, M. (1998), *Utjecaj podučavanja u malim kooperativnim skupinama na usvajanje znanja i zadovoljstvo studenata*. *Društvena istraživanja*, 36-37 (4-5), 639-654
25. Klarin, M. (2004), *Uloga socijalne podrške vršnjaka i vršnjačkih odnosa u usamljenosti predadolescenata i adolescenata*. *Društvena istraživanja*, 13, 6, 1081- 1097.
26. Klarin, M. (2006), *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Zadar: Naklada slap, str. 55- 83.
27. Klarin, M., Lukić, Lj. i Ušljebrka, I. (2003), *Kvaliteta interakcije s učiteljicom i ponašanje djeteta rane školske dobi*. Zbornik radova "Učitelj-učenik-škola", 156- 165
28. Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. i Coleman, C. C. (1996), *Friendship Quality as a Predictor of Young Children's Early School Adjustment*. *Child development*, 67, 1103- 1118
29. Larson, R. i Richards, M. H. (1991), *Daily companionship in late childhood and early adolescence: Changing developmental contexts*. *Child Development*, 62, 284-300.
30. Menesini, E. (1997), *Behavioral Correlates of Friendship Status Among Italian Schoolchildren*. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14/ 1, 109- 121.
31. Miljević-Ridički, R., Maleš, D., Rijavec, M. (1999), *Odgoj za razvoj*. Zagreb: Alinea.
32. Moreno, J.L. (1934), *Who Shall Survive? Nervous and Mental Disease*. Washington, DC: Publishing Company.

33. Newcomb, A. F. i Bukowski, W. M. (1983). *Social impact and social preference as determinants of children's peer group status*. *Developmental Psychology*, 19, 856- 867.
34. Pianta, R.C. (1994), *Partners of relationships between children and kindergarten teacher*. *Journal of School Psychology*, 32, 15-32.
35. Pianta, R.C. (1999), *Enhancing relationships between children and teacher*. Washington: American Psychological Association.
36. Previšić, V. (1996), *Suvremena škola: odgojno-socijalna zajednica*. U: Vrgoč, H. (ur), *Pedagogija i hrvatsko školstvo*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 303-306
37. Santrock, J. W. (1999), *Life-span development*. Boston: McGraw Hill Collage.
38. Sharabany, R. (1994), *Continuities in the Development of Intimate Friendships: Object Relations, Interpersonal, and Attachment Perspectives*. U: R. Erber, R. Gilmour (ur.), *Theoretical Framework for personal Relationships*, (str. 157- 178). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
39. Sullivan, H. S. (1953), *Interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton & Company, Inc.
40. Uzelac, M., Bognar, L., Bagić, A. (1997), *Budimo prijatelji*. Zagreb: Mali korak.
41. Wilson, L. C. (1990), *Infants and toddlers: curriculum and teaching*. Albany, NY: Delmar.

RELATIONSHIP BETWEEN POPULARITY AND FRIENDSHIP

Summary: This paper discusses peer relationships in two primary schools in Osijek, with particular emphasis on popularity and friendship as the two most important dimensions of peer relations. The aim of the article is to examine what pupils expect from their best friends, how fulfilled their expectations in school environment are and how much these expectations change with respect to the age and sex of a child. The survey comprised 278 pupils from the 3rd to 8th grade. The collected data were analysed in terms of quantity and quality and were ranged according to the five most important features of friendship and their implications upon friendship in class/school. The significance of differences in the answers between girls and boys was tested by a chi square test. The results indicate that popularity and friendship are two different forms of social experience which are conceptually and empirically related to each other. Sincerity and trust are recognized as links between friendship and popularity (acceptance) among older pupils whereas younger pupils believe that kindness, helpfulness and sincerity link friendship and popularity. While growing up, the symmetrical reciprocity of these relationships is changing so that a child's needs and wishes are gradually recognized as the balance between closeness and individuality, which is further influenced by the age and sex.

Key words: school, peer relationships, popularity, friendship.

(Sažetak na engleski prevela
Dubravka Kuna, viši predavač)

Author: Sanja Simel, studentica Pedagogije i Hrvatskoga jezika i književnosti
Filozofski fakultet Osijek
Ivona Špoljarić, studentica Biologije i kemije
Odjel za biologiju Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku
doc. dr. sc. Veslja Buljubašić Kuzmanović
Filozofski fakultet Osijek

Review: Život i škola, br. 23 (1/2010.), god. 56., str. 91. - 108.

Title: Odnos između popularnosti i prijateljstva

Categorisation: izvorni znanstveni rad

Received on: 18. veljače 2010.

UDC: 37.064.3

Number of sign (with spaces) and pages: 45.378 (:1800) = 25.210 (:16) = 1,575

Amra Imširagić
Azemina Imširagić
Lela Hukić

STAVOVI UČENIKA OŠTEĆENOG SLUHA O RASPROSTRANJENOSTI NASILJA

"Krivi smo za mnoge propuste i pogreške,
ali naš je najveći zločin zlostavljanje djece,
negiranje temelja života.
Mnoge stvari mogu čekati, ali djeca ne mogu.
Njima ne možemo odgovoriti "sutra " ,oni traže
"danas".
Gabriela Mistral

Sažetak: Vršnjačko nasilje ili buling predstavlja peristentno nepoželjno ponašanje kojim se drugim osobama namjerenom nanosi šteta. Nema mnogo informacija o rasprostranjenosti vršnjačkog nasilja među učenicima oštećenog sluha.

Posljednjih se godina sve više prepoznaje potreba sustavnog proučavanja nasilja u školama i njegovih različitih manifestacija. Cilj je ovoga rada ispitati rasprostranjenost nasilja među učenicima oštećenog sluha, vrste nasilja kao i utvrđivanje evidentnih posljedica nasilja među učenicima. Dobiveni podatci potvrđuju prisutnost bullyinga u školama. Učenici oštećenog sluha su fizički zlostavljani, ismijavani ili im se prijetilo. Bullying je učestaliji kod dječaka oštećenog sluha u odnosu na djevojčice. Za dječake je karakteristično fizičko, a za djevojčice verbalno nasilno ponašanje. Iz odgovora ispitanika uočljivo je da mnogi ne govore o doživljenom nasilju.

Ključne riječi: nasilje, škola, učenici oštećenog sluha.

UVOD

Tema vršnjačkog nasilja ili bullying u školskom okruženju predstavlja specifičan oblik agresivnog ponašanja djece i omladine. Nasilje među djecom, popularno nazvano bullying, prepoznato je kao kompleksan problem koji zahvaća 7% do 35% djece i adolescenata u Europi, SAD-u, Australiji i Japanu. Nasilje se u školama ispoljava u raznim oblicima i intenzitetima.

Nasilje je svjesna okrutnost usmjerena prema drugima s ciljem stjecanja moći i to nanošenjem psihičke odnosno fizičke boli. Nasilništvo među učenicima definira se kao ponovljena ili trajna izloženost djeteta negativnim postupcima jednog učenika ili više njih (Olweus, 1998.).

Nasilje možemo podijeliti na: fizičko, verbalno, emocionalno, seksualno, ekonomsko i kulturno. Fizičko je nasilje najuočljiviji oblik, a podrazumijeva: udaranje, guranje, čupanje i štipanje. Verbalno nasilje podrazumijeva omalovažavanje, ismijavanje i širenje glasina. Najčešće prati fizičko nasilje. Emocionalno nasilje podrazumijeva namjerno isključivanje žrtve nasilja iz zajedničkih aktivnosti razreda ili dječje grupe. Seksualno nasilje podrazumijeva neželjeni fizički kontakt i uvrjedljive komentare. Kulturno nasilje uključuje vrijeđanje na nacionalnoj, religijskoj i rasnoj osnovi. Ekonomsko nasilje uključuje iznuđivanje i krađu novca.

Uzroci nasilja među djecom su mnogobrojni. Iskustvo rata i poratna situacija, potom slabljenje odgojne uloge obitelji, narušavanje pozitivnog autoriteta roditelja i nastavnika samo su neki od faktora koji utječu na pojavu nasilja među učenicima. Nedvojbeno je da su rat, poratne i tranzicijske napetosti utjecale na porast nasilja u društvu, posebno među mladima. Iako je u posljednjih dvadesetak godina objavljen vrlo veliki broj znanstvenih i stručnih radova čija je osnovna tema vršnjačko nasilje, samo se neznatan broj autora bavi ometenom djecom kao mogućim žrtvama ili počiniteljima nasilja. Obično se smatra da su ometena djeca izložena većem riziku od vršnjačkog nasilja u usporedbi s djecom iz opće populacije (Whitney, Smith, Thompson, 1994.).

Nikakvo nasilje nad djecom ne može se opravdati, a svako nasilje nad djecom može se spriječiti.

Problem i cilj istraživanja

Vršnjačko nasilja u kojemu sudjeluju učenici oštećenog sluha, kao počinitelji nasilnih radnji ili kao žrtve nasilništva, rijetko je ispitivano. Dixon (Dixon, 2006.) navodi neobjavljene rezultate istraživanja provedenog na Sveučilištu u Sheffieldu tijekom kojega su odrasle gluhe osobe govorile o osobnim iskustvima tijekom obrazovanja. Kao najčešći oblici nasilja navode se: nazivanje gluhe djece pogrđnim imenima, udaranje, socijalno odbacivanje.

Nasilje među učenicima sve je prisutnije u našoj zemlji. Svijest društva o problemu nasilja među učenicima na niskoj je razini. Iako je posljednjih godina obilježeno znanjima o pojavnim oblicima, uzrocima nasilja u školama za djecu s posebnim potrebama, smatramo da istraživanje ovog problema nije adekvatno. Istraživanje ovog problema nužno je i neophodno kako bi se spriječila ekspanzija nasilja među učenicima. Ovim istraživanjem uz pomoć dostupnih informacija i dobivenih rezultata dobit ćemo realnu sliku o rasprostranjenosti, uzrocima i posljedicama nasilja među učenicima oštećenog sluha.

Cilj je ovoga rada ukazati na rasprostranjenost i osnovne karakteristike vršnjačkog nasilja među učenicima oštećenog sluha u Centru za obrazovanje, vaspitanje i rehabilitaciju slušanja i govora u Tuzli.

Zadatci istraživanja

Za realizaciju glavnog cilja definirani su sljedeći zadatci istraživanja:

1. utvrditi rasprostranjenost nasilja među učenicima oštećenog sluha
2. utvrditi najčešće vrste nasilja među učenicima
3. utvrditi počiniocce nasilništva s obzirom na spol.

Hipoteze istraživanja

H₁-Pretpostavlja se da je nasilje među učenicima oštećenog sluha više rasprostranjeno nego što pokazuju stvarni podaci

H₂-Pretpostavlja se da je najčešći oblik nasilja među učenicima oštećenog sluha psihičko nasilje

H₃-Pretpostavlja se da su počinitelji nasilništva među učenicima oštećenog sluha ispitanici muškog spola

H₄-Pretpostavlja se da škola kao odgojno-obrazovna ustanova ima veliku ulogu u prevenciji nasilja

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja činili su učenici oštećenog sluha 4.–8. razreda iz Centra za obrazovanje i vaspitanje i rehabilitaciju slušanja i govora u Tuzli. Dakle, ukupno 29 ispitanika.

Mjerni instrument

U radu je korišten upitnik sastavljen od 12 pitanja, koji je konstruiran za potrebe ovog istraživanja.

Metode obrade podataka

Obrada podataka izvršena je analizom frekvencija i postotaka te su neki podatci predstavljeni i grafički.

REZULTATI RADA I DISKUSIJA

Nasilje u školi kompleksan je problem u cijelom svijetu i negativno utječe na školsku klimu i pravo učenika na stjecanje znanja, ali i cjelokupan djetetov razvoj. To je oblik zlostavljanja, ali i antisocijalnog ponašanja koji

pogađa sve socioekonomske, geografske i rasne dijelove društva. Nasilništvo među vršnjacima nesumnjivo je vrlo stara pojava. Činjenica da neki učenici bivaju svakodnevno i sustavno uznemiravani i napadani od strane svojih vršnjaka opisana je u mnogim stručnim i znanstvenim djelima. Škola je mjesto u kojemu djeca provedu najviše vremena pored obitelji i koja, uz obrazovnu funkciju, ima i odgojnu, ali i funkciju prenošenja društveno poželjnih oblika ponašanja.

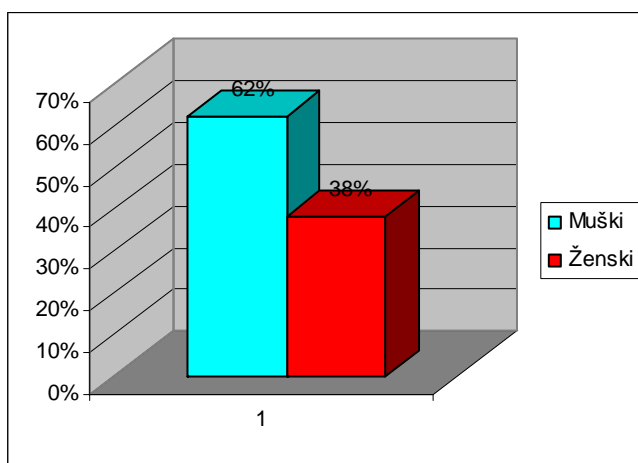
Weiner i Miller (Weiner, Miller, 2006.) smatraju da treba pažljivo proučiti karakteristike vršnjačkog nasilja u različitim tipovima škola za djecu oštećenog sluha. Ovi autori smatraju da su gluha djeca u podjednakoj mjeri izložena vršnjačkom nasilju u specijalnim i u redovnim školama.

U procesu odgoja i obrazovanja učenika oštećenog sluha, bilo pri centrima za odgoj i obrazovanje djece oštećenog sluha ili pri redovnim školama, vrlo je značajno na vrijeme otkriti prve znakove nasilničkog ponašanja među učenicima oštećenog sluha i preventivno djelovati.

Ovim istraživanjem pokušali smo doći do saznanja o rasprostranjenosti nasilničkog ponašanja među učenicima oštećenog sluha.

Spol ispitanika	f	%
Muški	18	62
Ženski	11	38
Ukupno	29	100

Tablica 1. Struktura uzorka u odnosu na spol



Ovo istraživanje zasniva se na podacima dobivenim anketnim ispitivanjem, konstruiranim za potrebe ovoga rada, među učenicima oštećenog sluha koji pohađaju Centar za obrazovanje, vaspitanje i rehabilitaciju slušanja i govora, kao i među učenicima oštećenog sluha koji pohađaju redovne srednje škole 1.-4. razreda. Uzorak našeg istraživanja činilo je 29 učenika oštećenog

sluha oba spola (tablica 1, grafikon 1). Najveći broj ispitanika činili su ispitanici muškog spola – 18 ili 62%.

Procjena rasprostranjenosti nasilja među učenicima oštećenog sluha

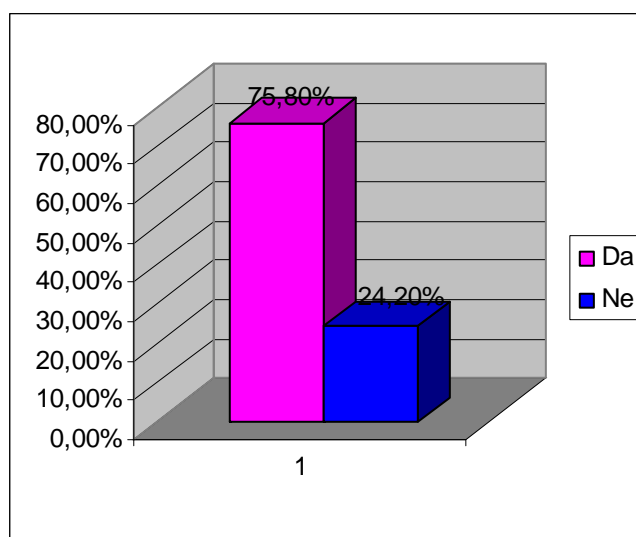
U posljednje vrijeme u medijima je aktualna tema nasilja među učenicima. Priređuju se različite emisije i predavanja, a brojke koje su dobivene raznim anketama su zastrašujuće. Također, prema medijskim izvješćima, visoka je stopa nasilja. Na Unicefovoju internet stranici piše: "Na osnovu dosad poznatog može se s velikom vjerojatnošću zaključiti da je oko 100.000 djece u Hrvatskoj izloženo maltretiranju od strane drugih učenika u školi".

Vođeni ovom činjenicom, zanimala nas je rasprostranjenost nasilja među učenicima oštećenog sluha jer nema mnogo informacija o vršnjačkom nasilju među učenicima oštećenog sluha. Na pitanje: "Jesi li ikada bio izložen nasilju?" ispitanici su dali sljedeće odgovore (tablica 2, grafikon.2):

Jesi li bio izložen nasilju?

Odgovori ispitanika	f	%
Da	22	75,8
Ne	7	24,2

Tablica.2.



Grafikon.2. Rasprostranjenost nasilja među učenicima oštećenog sluha

Rezultati istraživanja (tablica 2, grafikon 2) pokazuju visok stupanj rasprostranjenosti nasilja među učenicima osnovnih škola. Od 29 ispitanika, njih 22 ili 75,8% bili su žrtve nasilja.

Analiza nasilja među učenicima s obzirom na spol

Gotovo nijedno obilježje socio-patoloških pojava ne pokazuje toliko važne karakteristike kao što je to slučaj sa spolom. Stoga smo u istraživanju pokušali utvrditi je li nasilje među učenicima češće kod ispitanika muškog ili ženskog spola.

Jesi li bio/la izložen nasilju?

Spol ispitanika	f	%
Muški	19	86,4
Ženski	3	13,6
Ukupno	22	100

Tablica 3. Procjena nasilja među učenicima s obzirom na spol

Analizirajući pokazatelje u tablici 3, možemo uočiti da je najveći broj ispitanika muškog spola bio izložen nasilnom ponašanju svojih vršnjaka, njih čak 19 ili 86,4% u odnosu na ispitanice ženskog spola.

Oblici vršnjačkog nasilja

Iako se posljedice nasilja među učenicima mogu razlikovati prema karakteru i težini nasilja, kratkoročne i dugoročne posljedice vrlo su često ozbiljne i štetne. Nasilje može dovesti do fizičke i psihičke patnje žrtava nasilja. Zbog toga smo u našem radu analizirali vrste nasilja među učenicima oštećenog sluha.

Oblici vršnjačkog nasilja	f	%
Nazivali su me pogrdnim imenima, vrijeđali, pokazivali neprimjerene geste.	11	50
Ismijavali su me.	2	9,1
Pričali su laži o meni, pokušavajući da odvrate ostale učenike od mene.	3	13,6
Namjerno su me isključili iz kruga svojih prijatelja.	-	-
Oduzimali su mi novac i druge stvari, uništavali su moje stvari.	-	-
Udarali su me, gurali, gađali.	6	27,3
Ukupno	22	100

Tablica 4.

Rezultati prikazani u tablici 4 pokazuju da su najčešći oblici vršnjačkog nasilja:

- 11 ili 50% nazivanje pogrdnim imenima, pokazivanje neprimjerenim gestama
- pričanje laži kod 3 ispitanika ili 13,6%
- najmanji broj ispitanika izjasnio se za kategoriju odgovora ismijavali su me, 2 ili 9,1%.

Također, evidentno je iz rezultata istraživanja da je 6 ispitanika ili 27,3% doživjelo fizičko nasilje.

Pokazatelji nasilništva među učenicima s obzirom na mjesto nasilništva

Da bismo dobili cjelovitiji uvid u problematiku nasilja među učenicima oštećenog sluha, analizirali smo najčešća mjesta izvršenja nasilništva (tablica 5).

Mjesta nasilništva	f	%
Učionica, kada nema nastavnika	15	68,2
Hodnici	-	-
Školsko dvorište	4	18,2
Put od kuće do škole	3	13,6
Ukupno	22	100

Tablica 5. Najčešća mjesta nasilništva među učenicima

Evidentno je iz tablice 5 da je najveći broj ispitanika kao mjesto nasilništva naveo učionicu kada nema nastavnika, 15 ili 68,2%. Također, gotovo istovjetne pokazatelje uočavamo u kategoriji odgovora školsko dvorište - 4 ispitanika ili 18,2%, i put od kuće do škole - 3 ispitanika ili 13,6%.

Analiza učestalosti nasilja među učenicima oštećenog sluha

Posebno značajan oblik vršnjačkog nasilja u školi je ono koje se sastoji u ponovljenom nasilju među učenicima. Kao mjera nasilja u jednoj sredini može se uzeti učestalost nasilnih postupaka. Vođeni ovom činjenicom u našem istraživanju htjeli smo ispitati učestalost nasilnih radnji među učenicima oštećenog sluha (tablica 6).

Odgovori ispitanika	f	%
Nisam bio/la izložen/a nasilju	7	24,2
Jednom	8	27,5
2-5 puta	12	41,4
Još uvijek sam izložen/a nasilju	2	6,9
Ukupno	29	100

Tablica 6. Učestalost nasilja među učenicima

Analizirajući distribuciju učestalosti nasilja (tablica 6) možemo vidjeti da je najveći broj ispitanika, njih 12 ili 41,4%, bio izložen nasilju 2-5 puta. Zabrinjavajući je podatak da su 2 ispitanika oštećenog sluha ili 6,9% još uvijek izloženi nasilju od strane svojih vršnjaka.

Odgovori ispitanika	f	%
Dječak	19	86,3
Djevojčica	3	13,7
Ukupno	22	100

Tablica.7. Tko je nad tobom vršio nasilje?

Najveći broj ispitanika, 19 ili 86,3%, izjasnio se da je dječak u najvećem broju slučajeva bio počinitelj nasilja među učenicima.

Prevenција nasilja među učenicima

Vrlo važan aspekt prevencije nasilja među učenicima je povjeravanje nastavniciima ili roditeljima o doživljenom nasilju.

Odgovori ispitanika	f	%
Nastavniku	11	50
Roditelju	7	31,9
Drugu iz škole	-	-
Bratu, sestri	1	4,5
Nikome	3	13,6
Ukupno	22	100

Tablica 8. Kome ste se povjerali o doživljenom nasilju?

Iz tablice 8 uočljivo je da najveći broj ispitanika, 11 ili 50%, povjerilo o doživljenom nasilju nastavnicima. Također, evidentno je da se 7 ispitanika ili 31,9% povjerilo roditeljima. Možemo uočiti da se 3 ispitanika oštećenog sluha nikome nije povjerio o doživljenom nasilju.

Odgovori ispitanika	f	%
Da	27	93,1
Ne	2	6,9
Ukupno	29	100

Tablica 9. Smatrate li da nastavnici preventivno djeluju na pojavu nasilja među učenicima?

Vidljivo je da najveći broj ispitanika, 27 ili 93,1%, smatra da nastavnici čine dovoljno na prevenciji nasilja među učenicima.

Odgovori ispitanika	f	%
Osiguranje stručne pomoći unutar škole	2	6,9
Kontakt telefoni	2	6,9
Radionice, predavanja	15	51,7
Dodatnu edukaciju nastavnika za rad s nasilnim učenicima	10	34,5
Ukupno	29	100

Tablica 10. Što učenici oštećenog sluha predlažu da bi se spriječilo nasilje u školama?

Kad analiziramo stavove ispitanika o prevenciji nasilja među učenicima oštećenog sluha, najveći broj ispitanika smatra da bi dodatna edukacija nastavnika imala velik značaj na prevenciju nasilja među učenicima, kao i organiziranje radionica i predavanja.

ZAKLJUČCI

1. Rezultati našeg istraživanja pokazuju da je 22 ispitanika ili 75,8% bilo izloženo nasilju od strane svojih vršnjaka.
2. Najveći broj ispitanika muškog spola bio je izložen nasilnom ponašanju svojih vršnjaka, njih čak 19 ili 86,4% u odnosu na ispitanike ženskog spola.
3. Najčešći oblici vršnjačkog nasilja među učenicima oštećenog sluha su: 11 ili 50% nazivanje pogrđnim imenima i pokazivanje neprimjerenih gesta, pričanje laži kod 3 ispitanika ili 13,6 %, a najmanji broj ispitanika izjasnio se za kategoriju odgovora ismijavali su me, 2 ili 9,1%.
4. Evidentno je da je najveći broj ispitanika kao mjesto nasilja naveo učionicu kada nema nastavnika, 15 ili 68,2%.
5. Očigledno je da se najveći broj ispitanika, 19 ili 86,3% izjasnio da je dječak u najvećem broju slučajeva bio počinitelj nasilja među učenicima.
6. Većina učenika oštećenog sluha (11 ili 50%) povjerilo se nastavnicima o doživljenom nasilju.
7. Analizirajući stavove ispitanika o prevenciji nasilja među učenicima oštećenog sluha, najveći broj ispitanika smatra da bi dodatna edukacija nastavnika imala veliki značaj u prevenciji nasilja među učenicima, kao i organiziranje radionica i predavanja.

LITERATURA

1. Ajduković, M., (2001): *Utjecaj zlostavljanja i zanemarivanja djece*, Dijete i društvo, Zagreb

2. Buljan-Flander, G., Kocijan-Hercigonja, D. (2003): *Zlostavljanje i zanemarivanje djece*, Zagreb
3. Dobrenić, T., Poldrugač, V., (1974): *Neki društveno-moralni stavovi omladine s poremećajima u ponašanju*, Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu
4. Franc, R., Ivičić, I., (2007): *Kriminal i nasilje kao društveni problem – percepcija javnosti*, str.103, Osijek
5. Krizmanić, M., Kolesarić, V., Petz, B. (1991): *Uvod u psihologiju*, Grafički zavod Hrvatske
6. Nikolić, S., (1982): *Psihijatrija dječije i adolescentne dobi*, Školska knjiga Zagreb
7. Smirnof, V., (1970): *Psihoanaliza deteta*, Kultura, Beograd
8. Treiber, R., Hamon, E., (1998): *Djeca i mi*, Landkristag, Boden, Wurttemberg

ATTITUDES OF HEARING IMPAIRED STUDENTS ON DISTRIBUTION OF VIOLENCE

Summary: Peer violence or bullying is persistent, undesirable behavior that deliberately harms other people. There are no many information about peer violence distribution between hearing impaired students.

The need for sistematic study of violence in schools and its different appearances if more visible in last few years. Main goal of this labour is to research distribution of violence between hearing impaired students, kinds of that violence, such as determination of evident consequence of violence between hearing impaired students. The obtained data confirm the presence of bullying in schools. Hearing impaired students are physically abused, ridiculed or threatened. Bulling is more common in boys hearing impaired in comparison to girls. For boys is a physical characteristic and for girls verbally violent behavior. From the answers of the respondents is evident that many do not speak about the violence experienced.

Key words: violence, school, hearing impaired students.

Author: mr. sc. Amra Imširagić, dipl. defektolog - surdoaudiolog
Centar za obrazovanje, vaspitanje i rehabilitaciju
slušanja i govora, Tuzla, Bosna i Hercegovina
Azemina Imširagić, nastavnica
Osnovna škola "Tušanj", Bosna i Hercegovina
Lela Hukić, dipl. pedagog - psiholog

Review: Život i škola, br. 23 (1/2010.), god. 56., str. 109. - 118.

Title: Stavovi učenika oštećenog sluha o rasprostranjenosti nasilja

Categorisation: izvorni znanstveni rad

Received on: 21. prosinca 2009.

UDC: 316.644-056.263:37.06:364.271

Number of sign (with spaces) and pages: 16.835 (:1800) = 9.352 (:16) = 0,584

Hadžib Salkić

ELEKTRONIČKI DNEVNIK **www.e-dnevnik.ba**

Sažetak: Softverski paket za elektroničko ocjenjivanje učenika i arhiviranje ocjena, uspjeha i vladanja učenika s pregledom ocjena za roditelje putem interneta.

Ključne riječi: dnevnik, ocjene, internet, kontrola.

1. UVOD

Internet je u BiH dostupan već 12 godina, a dvije godine poslije na internet je priključena je OŠ "Travnik" iz Travnika u smislu korištenja interneta kao resursa i informacija za potrebe same škole. To je tada bila prva osnovna škola na SBK/KSB i u Federaciji BiH koja je službeno priključena na internet. Od tada nijedna državna škola u BiH nije primijenila internet kao ozbiljno sredstvo komunikacije s učenicima, komunikacije s roditeljima, objavljivanja svojih obrazovnih i nastavnih sadržaja, suradnje s drugim školama putem on-line servisa i slično.

U tom se kontekstu u okviru naše škole nametnula ideja da napravimo softverski paket pod imenom: "Školski informacijski sistem za praćenje rada škole i elektronički dnevnik", koji će omogućiti elektroničko arhiviranje ocjena učenika i njihovo objavljivanje putem interneta kao originalan i profesionalan projekt. U okviru tog projekta postoji i mogućnost formiranja statistike za potrebe razrednika na nastavničkim vijećima, zato što postoje svi ulazni parametri: zaključne ocjene i izostanci na nivou svih učenika. Međutim, glavna primjena projekta je vođenje ocjena unutar računalnog sustava i njihovo objavljivanje na internetu. Pored ovih modula, postoji i ostala administracija škole (inventar, zaposlenici i knjižnica). Neke druge mogućnosti softvera lako su nadogradive i o mnogima još uvijek samo razmišljamo i ne želimo da dođe do preklapanja s postojećim "EMIS" softverom kao službenim projektom Ministarstva obrazovanja SBK/KSB.

2. PRIMJENA PROJEKTA

Postoji više načina primjene, nabrojiti ćemo samo neke:

- a. Unos ocjena u računalu (uvijek su zapamćene ocjene za svaki predmet i svakog učenika). Ovo je važno zbog potencijalnih krađa razrednih knjiga ili potencijalnog neovlaštenog dopisivanja ocjena u razredne knjige.
- b. Arhiviranje ocjena na disk (na jednu particiju ili na zaseban hard disk), prenošenje ocjena na CD ili na neki drugi medij za čuvanje ukoliko zatreba u nekoj statistici. Može služiti srednjim školama prilikom upisa, Ministarstvima obrazovanja ili pak državnoj statistici.
- c. Jednostavna statistika ocjena po odjeljenjima, razredima ili po cijelim generacijama, odnosno moguća je statistika po svim presjecima koji se ukažu kao potrebni unutar škole.
- d. Jednostavan prikaz ocjena roditeljima koji dođu osobno u školu i mogućnost tiskanja ocjena za učenika s centralnog računala. Ovo je korisno jer roditelji onda gledaju ocjene i vladanje samo svog djeteta, nema gledanja ocjena i vladanja drugih učenika.
- e. Uvid u ocjene učenika, napomene i izostanke od strane samog učenika ili roditelja s interneta izvan škole u bilo kojem trenutku, s mogućnošću posebnih poruka za roditelje
- f. Izrada šablonske statistike za potrebe razrednog ili nastavničkog vijeća
- g. Administracija škole (inventar i unos ostalih podataka zaposlenih)
- h. Školska knjižnica.

3. MODULARNOST I FUNKCIONALNOST

3.1. Administrativni modul

Ovo je glavni modul i predviđen je samo za rad samo ovlaštenim osobama u školi (ravnatelju ili administratoru kojeg ravnatelj ovlasti). U okviru njega unose se podatci o odjeljenjima po svim generacijama (samo indeksi), postojećim predmetima u školi (samo nazivi predmeta), podatci o učenicima (dovoljno je: JMBG, ime i PIN kod), podatci o nastavnicima (dovoljno je: JMBG, ime i PIN kod). Zatim se vrši dodjeljivanje predmeta odjeljenjima i nastavnicima, kao i razrednicima odjeljenja. Svaki nastavnik dobiva svoj PIN kod preko kojega će moći unositi ocjene samo odjeljenjima kojima predaje, a ako je razrednik, moći će vidjeti sve ocjene svakog od svojih učenika, bez mogućnosti promjene tih ocjena, osim za svoj predmet. Učenik ili roditelj će preko interneta moći vidjeti svoje ocjene, a za to će im pored PIN koda trebati još i JMBG. Sigurnost svih podataka je na visokoj razini, bez mogućnosti pristupa neovlaštenih osoba.

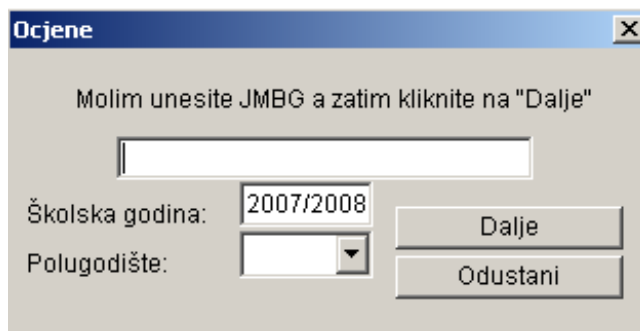
Modul je napravljen tako da dozvoljava sve izmjene u školi koje se tiču kolektiva ili učenika: upis, ispis učenika, odlazak ili dolazak novih nastavnika i drugog osoblja, bolovanja, kao i sve druge promjene u tijeku ili na početku školske godine. Za nadzor ovog modula predlažemo nastavnika informatike ili

stručnu osobu iz uprave škole, koje odlično poznaju relacije ocjenjivanja i sve probleme unutrašnje nastave. Ovaj modul zahtjeva minimalno Pentium III računalo, bez potrebe da se računalo koristi samo za ove namjene. Kada se baza napuni školskim podacima, sve je spremno za ocjenjivanje nastavnika. Tu sada počinje uloga nastavničkog modula.

3.2. Nastavnički modul

Ovaj je modul predviđen samo za nastavnike škole. U praksi, nastavnik nakon sata dolazi do računala i unosi ocjene, ali umjesto miša i tipkovnice, u slučaju potrebe, može se koristiti i ekran osjetljiv na dodir (touch-screen). To je moguće odraditi na tri načina: postavljanjem specijalne folije na običan monitor, postavljanjem posebnog infra-crvenog senzora iznad ekrana ili nabavkom LCD ekrana osjetljivog na dodir. Naravno, cijena značajno varira u sva tri slučaja. Program je, naravno, paralelno moguće koristiti i putem miša i tipkovnice. Nastavnik se prijavljuje u ovaj modul putem svog tajnog PIN koda i na ekranu dobiva odjeljenja kojima predaje, razrednik će svoje odjeljenje vidjeti obojeno crvenom bojom, dok će nastavnik dobiti samo popis svojih učenika. Kada nastavnik odabere odjeljenje kojemu predaje, dobiva popis učenika i može im unositi ocjene po kategorijama (usmeni, kontrolni, pismeni zadatak). Sve je to vizualno dočarano bojama, odnosno, realizirano kao pravi elektronički dnevnik. Nastavnik ili razrednik dodatno mogu za svakog učenika unijeti napomene, izostanke i slično.

Ovaj modul u praksi služi za izravno unošenje učeničkih ocjena od strane nastavnika. Unošenje ocjena liči na princip rada s bankovnim uređajima i zato insistiramo na ekranu osjetljivom na dodir s velikom dijagonalom. Ovaj je modul prilagođen tom načinu rada: tipke i opcije su velike zbog pritiska prstiju, sve je napravljeno na latiničnom pismu i prstima je na dodir vrlo lako unijeti sve podatke. Od opcija za nastavnike tu postoje: opcije, "Ulazak", "Unazad" i pomicanje popisa odjeljenja ili učenika u slučaju da izlaze izvan jedinstvenog ekrana. Znači, ne bi trebala postojati nikakva odbojnost kolektiva što se tiče težine unosa ocjena. Naglašavamo da je primjena ovog modula vrlo značajna u čestim slučajevima krađe dnevnika unutar škola, kao i prakse da se roditeljima pokazuju sve ocjene iz dnevnika, gdje se neminovno gledaju i ocjene drugih učenika. Na ovaj način, razrednik ili nastavnik dolazi do računala, unosi svoj PIN kod, dobiva popis svih svojih učenika i odabirom ciljnog učenika omogućili smo ispis svih ocjena po predmetima za roditelja. Svaki nastavnik može unositi i gledati ocjene samo za svoj predmet i to samo odjeljenjima kojima predaje. Razrednik može unositi samo ocjene za svoj predmet, ali može gledati sve ostale ocjene za sve druge predmete za svoje učenike, no bez mogućnosti upisa i promjena.

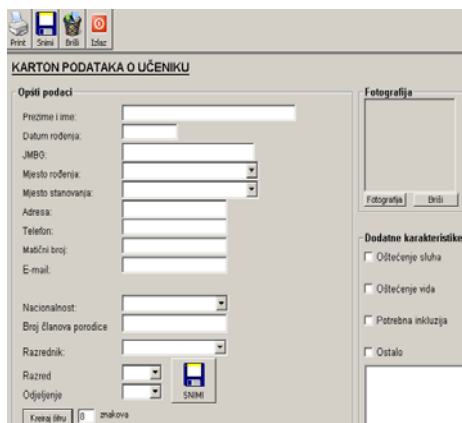


Slika 1. Unos ocjena

3.3. Nastavnički modul – statistika

U okviru ovog modula napravili smo i vrlo važan dodatak za nastavnike, vezan uz izradu statistike za razredna ili nastavnička vijeća (popularno se u praksi zovu: "šabloni", "košuljice" ili "čaršavi"). Naime, ako već postoje unesene zaključne ocjene za sve predmete i sve učenike i svi izostanci, odlučili smo napraviti ovaj dodatak koji značajno pomaže svim zaposlenima u školi. Jednim klikom na ekranu na ispis, odmah izlaze svi gotovi listovi spremni za sjednice. Također, napravljena je i kompletna statistika za cijelu školu prema normama Ministarstva obrazovanja.

Ovim se modulom formira elektronska baza ocjena za svakog učenika, plus papirološka statistika po želji. Ako uprava škole želi, moguće je redovno spremati sve te podatke na neki CD, koji bi se čuvao na sigurnom mjestu. Time se sada nalazimo na korak do prikaza ocjena putem interneta roditeljima i samim učenicima. To radi internet modul.



Slika 2. Kartica učenika

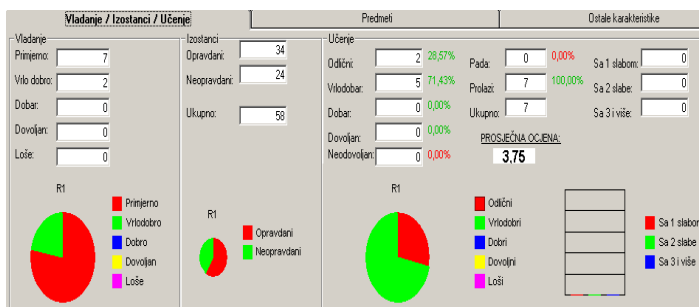
Opšti uspjeh razreda / odjeljenja:

Razred: Odjeljenje: Broj učenika: Razrednik:

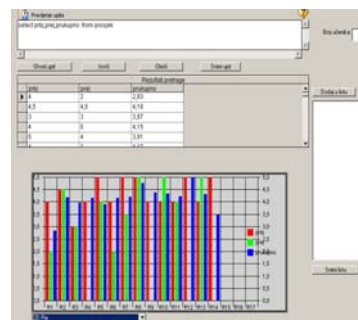
JMBG	PREZIME I IME	BOS.	ENG.	MAT.	LIK.	MUZ.	TZO	TEH.	INF.	GEO.	HEM.	IST.	FIZ.	KUL.	VJE.	PRI.	DEM.	UKUPNO
3333333333	Pjanić Mateo	5	5	5	5	0	5	5	0	0	0	4	3,5	0	5	0	5	4,75
1	Čarčić Ima	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	0	0	0	0	0	0	4,38
2	Herceg Vences	4	5	4	0	5	0	4	4	0	0	0	0	0	0	0	0	4,25
3	Vroščić Anja	4	4	5	5	4	5	4	5	5	0	3	0	3	4	0	4	4,25
4	Sašević Melisa	5	0	5	5	5	0	5	0	0	5	0	0	0	0	0	0	5
5	Domić Amela	4	5	4	5	3	4	3	5	4	5	4	5	0	0	0	5	4,31
6	Kolasević Filip	5	0	4	0	3	0	3	0	4	0	0	2	0	0	0	0	3,5
1789	RAMOS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Učitelj	Predmeti																	UKUPNO
	Bos.	Eng.	Mat.	LIK.	Muz.	TZO	Teh.	Inf.	Geo.	Hem.	Ist.	Fiz.	Kul.	Vje.	Pri.	Dem.		
Učitelj:	3	3	3	4	2	2	2	2	1	2	0	1	0	0	1	2		28
Vilobdar:	4	1	4	0	2	1	2	1	4	0	2	1	0	0	1	1		24
Dobar:	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0	1	0	1	0	0	0		6
Dovoljan:	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0		1
Nedovoljan:	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
Neocijenjen:	1	4	1	4	2	5	2	5	3	6	5	5	7	8	6	5		65
Srednja ocjena:	4,43	4,75	4,43	5,00	4,00	4,67	4,00	4,67	4,20	5,00	3,67	3,67	3,00	0,00	4,50	4,67		4,34

Slika 3. Opći uspjeh odjeljen



Slika 4. Uspjeh odjeljenja u vladanju



Slika 5. Dohvaćanje podataka

3.4. Internet modul

Odmah napominjemo da školi nije potrebna vlastita web stranica. Unesena baza ocjena s računala u zbornici šalje se najčešće modemski iz škole na web stranicu www.e-dnevnik.ba/nazivškole. Bazu je moguće izravno poslati s tog računala modemskom ili izravnom internet vezom te snimanjem baze ocjena na CD ili napraviti backup na interni disk.

Kada kažemo internet modul, prije svega tu mislimo na aplikativne skripte, koje na internetu čitaju tekuću bazu ocjena. Naš je prijedlog da se opisana operacija prebacivanja ocjena radi samo petkom i tih tjedan dana se roditeljima stavi na raspolaganje posljednje stanje ocjenjivanja. Sa strane škole potrebno je samo tu bazu ocjena poslati putem interneta na web stranicu. Ukazivanje na internet prikaz ocjena pretpostavlja da je potrebna neka web stranica. Ukoliko škola nema svoju stranicu na internetu, mi rješavamo postavljanje baze ocjena na naš poseban centralni web portal (www.e-dnevnik.ba), odakle se, također, sve može lako koristiti i gdje će svaka škola imati svoj prostor za bazu ocjena. Pristupom tom web portalu učenici i roditelji će moći, pronalaženjem svoje škole na popisu škola, izvršiti pregled svojih ocjena iz bilo kojeg dijela svijeta.

U praksi to izgleda ovako: roditelji u školi dobivaju tajni PIN kod za svoje dijete uz uputu za korištenje. Od kuće ili s posla mogu pristupiti internetskoj stranici škole ili našoj stranici, gdje je potrebno unijeti JMBG i PIN kod da bi mogli pristupiti ocjenama svog djeteta. Nakon provjere podataka na ekranu se dobiva popis svih posljednjih ocjena po predmetima starih najviše 7 dana. Također, prikazat će se izostanci učenika, kao i eventualne napomene razrednika. Kod učenika nižih razreda imamo predviđen unos opisnih ocjena. Prema našem istraživanju, upravo mladi roditelji, odnosno roditelji najmlađe djece najviše su zainteresirani za ovu ideju, a oni i imaju najviše iskustva s internetom. Ova baza ocjena je izuzetno zaštićena, potpuno je odvojena od baze ocjena koja se nalazi na računalu u zbornici škole, odnosno od nastavničkog modula. Također, nemoguće je mijenjanje ocjena na internetu jer se sve svodi doslovno na princip elektronskog bankarstva. Vi putem PIN koda možete pratiti samo podatke koji vam se serviraju. Napravili smo, također, i

opciju ispisa ocjena s interneta, u slučaju da netko od roditelja ima pisač kod kuće ili na svom radnom mjestu.

Prezime i ime učenika: **Cancić Ilma**
Datum rođenja: 78654
JMBG: 1 Školska godina:
Mjesto stanovanja: Travnik
Mjesto rođenja: Travnik Polugodište:
Matični broj: 564XV
Razred: **V** Odjeljenje: **3** Razrednik: **Salkić Hadžib**

Predmeti	Ocjene	Prosječna
Bosanski jezik:	4.	1 4
Engleski jezik:	3.	3 3
Matematika:	4.	1 4
Likovna kultura:	5.	5 5
Muzicka kultura:	4.	1 4
Tjelesni i zdravstveni odgoj:	3.	3 3
Tehnicki odgoj:	4.	1 4
Informatika:	Neocijenjen	1 0
Geografija:	4.	1 4
Hemija:	4.	4 4
Istorija:	Neocijenjen	1 0
Fizika:	Neocijenjen	1 0
Kultura	Neocijenjen	1 0
Vjeronauka:	5.	5 5
Priroda i društvo:	Neocijenjen	1 0
Demokratija i ljudska prava:	Neocijenjen	1 0

Opšti uspjeh: **4**

Izostanci	Opravdani	Neopravdani
31. 8. 2008	3	0
31. 8. 2008	4	0
7. 8. 2008	0	1

31. 8. 2008 Opravdano Neopravdano

Vladanje: Primjeno

Zabilješke:
Predsjednik razreda

Pohvale:

Sekcije:
Informatička

Slika 6. Kartica uspjeha učenika

Upload baze

Pošalji: C:\Program Files\Hako\Internet.mdb
Primi:

Pošalji Primi dokument

FTP Server: **www.e-dnevnik.ba**
Korisnik: **ftpadmin@e-dnevnik.ba**
Šifra:
Važeći <DIR>:

Spreman !

Slika 7. Kartica slanja ocjena na web server

3.5. Modul administracije škole

Modul administracije pripada tajniku škole. Ovaj modul namijenjen je za unos podataka škole, npr. unos podataka zaposlenih (telefoni, platne liste, odbitci, napomene za sekcije, dodatnu i dopunsku nastavu, staž i sl.). Također, tu se nalaze evidencija unosa i stanje inventara škole podijeljenih po učionicama i kabinetima te pretraživanje istih.

SIFRA	OPIS	JM	STANJE	SIFRA GRUPE	GRUPA
10	Ucionica A	m2	35		-1
100001	Sto	kom	26 10		0
100002	Stolica	kom	11 10		0
100003	Racunar	kom	23 10		0
100004	Printer	kom	-1 10		0
100005	Globus	kom	19 10		0
100006	Mapa svijeta	kom	14 10		0
11	Ucionica B	m2	23		-1
110001	Sto	kom	1 11		0
110002	Stolica	kom	10 11		0
110003	Racunar	kom	23 11		0
110004	Printer	kom	1 11		0
110005	Kanta za smeće	kom	-1 11		0
110006	Cvijeće	kom	2 11		0
12	Ucionica C	p	10		-1
120001	Sto	kom	12 12		0
120002	Stolica	kom	15 12		0
120003	Katedra	kom	1 12		0
20	Biblioteka	m2	45		-1
200001	Knjiga Rat i Mir	kom	5 20		0
200002	Knjiga Jadr mladog Ventura	kom	1 20		0
200003	Knjiga Evgenij Onjegin	kom	3 20		0
200004	Knjiga Informatika	kom	10 20		0
200005	Polica	kom	5 20		0
200006	Racunar	kom	1 20		0
200007	Printer	kom	1 20		0
30	Kancelarija direktora	m2	20		-1
300001	Fotelija	kom	1 30		0
300002	Stolic	kom	2 30		0
300003	Ormar 130x60	kom	1 30		0

Slika 8. Karton uposlenog

Prezime i ime	JMBG broj
Bajramović Kemal	4444444444
Crnkčić Mirzeta	2222222222
Dautović Safa	3333333333
Ganić Alma	1111111111

Prezime i ime

JMBG

Otvori

Odustani

Slika 9. Karton inventara

3.6. Modul školske knjižnice

Modul školske knjižnice pripada knjižničaru radi administracije, distribucije i evidencije knjiga školske knjižnice. Ovaj modul ima zadatak evidentirati unošenje nove knjige, vrši evidenciju (datum uzimanja i vraćanja knjiga) zaduženja knjiga po učeniku i nastavniku. Također, u ovom modulu možemo pretraživati knjige po raznim kriterijima (po autoru, području, učeniku i sl.).

Broj	Naziv	autor	Kolicina
478	Evgenij Onjegin	Hadzib Salkic	1

JMBG	Ime	Naziv	Datumizd	Datumvrac
88888888	Salkić Danija	Evgenij Onjegin	3.9.2008	7.9.2008
88888888	Salkić Danija	dfgdgdfg	3.9.2008	7.9.2008
88888888	Salkić Danija	ertertdfgh	3.9.2008	7.9.2008
88888888	Salkić Danija	Evgenij Onjegin	3.9.2008	7.9.2008
88888888	Salkić Danija	dfgdgdfg	3.9.2008	7.9.2008
88888888	Salkić Danija	ertertdfgh	3.9.2008	7.9.2008
88888888	Salkić Danija	Jadi mladog vertera	3.9.2008	7.9.2008
11111111	Kavazović Haris	Evgenij Onjegin	3.9.2008	7.9.2008

naziv	autor	godina
dfgdgdfg	dfgdgdfgdgdfg	
fghfghgh	fghfghfghgh	
trhrtrth	rhrtrtrt	
Plat i mir	Tolstoj	
rtzrtz	fghfgh	345345
ertertdfgh	fghfgh	fghfgh
Jadi mladog vertera	Thomas Man	2005
Evgenij Onjegin	Hadzib Salkic	1928
Orlovi rano lete	Branko Copic	1966
ECDL - 4 Modula	Hadzib Salkic	2008.

Slika 10. Kartica knjižnice

4. ZAKLJUČAK

Suvremeno društvo karakteriziraju dinamične promjene, intenzivan razvoj proizvodnih informacijskih tehnologija, čime se stvaraju preduvjeti za kvalitativne promjene u svim dijelovima društva, a posebno u školi. Eksplozija novih znanja karakterizira informatičko društvo, u kojemu su arhiviranje, obrada i prijenos podataka zasnovani na suvremenim informacijskim tehnologijama. Razvijaju se nove znanstvene discipline koje se bave analizom, projektiranjem i razvojem informacijskih sustava i primjenom novih informacijskih tehnologija u školi.

U okviru ovoga rada istraženi su stavovi nastavnika, školske uprave i roditelja o mogućnostima primjene novih informacijskih tehnologija, a samim time i školskog informacijskog sustava za praćenje rada u osnovnim i srednjim školama. Cilj je ovog istraživanja bio istražiti i kritički ocijeniti trenutni školski informacijski sustav i organizaciju rada u osnovnim i srednjim školama te utvrditi potrebe i mogućnosti nastavnika, školske uprave i roditelja za kvalitetnom primjenom novih informacijskih tehnologija, a samim time i školskog informacijskog sustava u cilju utvrđivanja modela izrade novog školskog informacijskog sustava za praćenje rada u osnovnim i srednjim školama.

Osnovna je hipoteza bila da ne postoji kvalitetno razvijen, znanstveno zasnovan i na potrebama i mogućnostima razvijen model školskog informacijskog sustava za praćenje rada u osnovnim i srednjim školama, što u značajnoj mjeri otežava podizanje razine kvalitete cjelokupnog obrazovnog sustava škole u skladu s imperativima obrazovanja informacijske ere i umanjuje potrebe i spremnost školske uprave i Ministarstava obrazovanja na svim nivoima za stalno usavršavanje u ovoj oblasti.

Pomoćne hipoteze

1. Školska uprava i Ministarstvo obrazovanja nisu u dovoljnoj mjeri informirani o mogućnostima koje pruža suvremeni školski informacijski sustav
2. Nastavnici nisu dovoljno informirani o prednostima školskog informacijskog sustava
3. Roditelji nisu dovoljno informirani o prednostima školskog informacijskog sustava
4. Ne postoje razrađeni modeli koji se koriste za adekvatno praćenje nastavno-obrazovnog rada i mobilnost podataka za kvalitetniji rad škole.

Istraživanje je realizirano na uzorku 104 nastavnika iz četiri osnovne i 83 profesora iz četiri srednje škole na Srednjobosanskom kantonu u Federaciji BiH. Uzorkom su obuhvaćeni nastavnici, kako razredne, tako i predmetne nastave, ali i ostali stručni suradnici (pedagozi-psiholozi, knjižničari, tajnici, administrativni radnici i ravnatelji), skoro svi profesori i uprave srednjih škola, pomoćnici ministra obrazovanja u SBK te roditelji učenika, njih 92 iz osnovne i 71 srednje škole.

Projektirana veličina uzorka i način izbora ispitanika su tijekom rada na terenu u potpunosti realizirani. Osim toga, realizirana veličina uzorka od 187 nastavnika i profesora i 173 roditelja učenika dovoljna je za potrebe ovog istraživanja, ne samo za osiguravanje izvođenja pouzdanih zaključaka, nego i za eventualne segmentarne analize. S obzirom da je provođenje anketiranja obavljeno po predviđenoj preciznoj uputi i proceduri, smatramo da je osigurana pouzdanost dobivenih podataka i cijelog istraživanja.

Istraživanje je obavljeno školske 2008./2009.godine na području Srednjobosanskog kantona Federacije Bosne i Hercegovine.

Nakon teorijske analize dostupne literature, kao i stručnjaka za izradu instrumenata i ostvarenog uvida u slična istraživanja, kreirani su vlastiti instrumenti. U radu je korištena survey metoda i metoda teorijske analize.

Skala stavova je konstruirana po uzoru na Likertovu sumacionu skalu, a namijenjena je za ispitivanje stavova nastavnika, školske uprave, savjetnika ministra obrazovanja i roditelja učenika o značaju inovacija u nastavi, tj. kao skala kojom se treba utvrditi imaju li i u kojoj mjeri nastavnici, školska uprava, savjetnici ministra obrazovanja i roditelji učenika orijentaciju primjeni i značaju inovacija u školskom informacijskom sustavu ili zadržavanju postojećeg stanja, tj. školski sustav bez informacijskih tehnologija. Za ovu skalu utvrđene su metrijske karakteristike na osnovu istraživanja. Valjanost skale osigurana je na nekoliko načina, tijekom konstrukcije ili preliminarne primjene na odgovarajućem uzorku nastavnika osnovne, ali i srednje škole,

koji su o svim bitnim karakteristikama identični uzorku nastavnika na kojem je izvršeno konačno istraživanje.

Prilikom konstrukcije skale i selekcije stavki u skali zadržane su samo stavke koje jasno izražavaju bitne aspekte općeg odnosa ispitanika prema inovacijama. Pored toga, u svim tvrdnjama se izravno spominje predmet mjerenja, što ukazuje da je prilikom konstrukcije skala osigurana tzv. "očigledna valjanost".

U cilju valjanosti skale, još prilikom konstrukcije skale, konzultirani su stručnjaci iz područja informacijskih sustava, didaktike, pedagogije i primjene novih informacijskih tehnologija u školi po postupku koji se zove uvažavanje stupnja slaganja stručnjaka. Ovaj postupak je primijenjen još prilikom selekcije tvrdnji u skalu. Stručnjaci su istraživači koji posjeduju dovoljno metodološkog znanja i iskustva u sastavljanju mjernih skala te su njihove sugestije od velikog značenja.

Valjanost skale utvrđena je pomoću "testiranja značajnosti razlika između grupa". Razlika je testirana Hi-kvadrat testom.

LITERATURA

1. Poljak, V. (1985). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Harris, J. (1995). *Way of the Ferret: finding and using educational resources on the Internet*, Second Edition. Oregon: International Society for Technology in Education (ISTE).
3. Hall, B. (1997). *Web-based Training Cookbook*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
URL> <http://www.wiley.com/compbooks/hall>
4. McCormack, C. & Jones, D. (1997). *Building a Web-Based Education System*. New York: John Wiley & Sons, Inc. URL> <http://www.wiley.com/compbooks/mccormack>
5. Porter, L. (1997). *Creating the Virtual Classroom*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
6. Reynolds, A. & Iwinski, T. (1996). *Multimedia Training: Developing Technology-Based Systems*. Berkeley: Osborne McGraw-Hill.
7. Milenović B.: "Marketing Menadžment u kanalima distribucije", 1998.
8. Jošanov B. : "EDI, Novi talas tehnološke revolucije", Prometej Novi Sad 1996.
9. Zbornik radova V YUEDI Konferencije *Elektronsko poslovanje*, primena mogućnosti, izazovi, Subotica 1998.
10. Vujović S.: "Elektronsko bankarstvo", Časopis Finansije br. 9/10, Beograd 1999.
11. Hanić H. i dr. "Leksikon poslovne informatike": Ekonomski fakultet Beograd 1996.
12. Kiždobranski S. "Informacioni sistem Vojvođanske banke AD", Dipl. rad, Fakultet za trgovinu i bankarstvo, Novi Sad 2001.
13. Mašić B.: "Strategijski menadžment", Univerzitet »Braća Karić«, Beograd 2001.

14. Mc Lebol R.: "*Management Information Systems, 7thed.*" Prentice Hall, New Jersey 1998.
15. Donovan J.: "*Business Re-engenering with Information Technology*" Prentice Hall, New Jersey 1996.
16. Rüdiger B.E.-Galimor J.: "*SAP R/3 System, a client/server Technology,*" Addison-Wesley, England 1999.

ELECTRONIC DIARY
www.e-dnevnik.ba

Summary: Software package for electronic grading of students, grades data, achievement and behavior of students with Internet.

Key words: diary, grading, internet, verification.

Author: Hadžib Salkić, dipl. prof.

Otvoreni Univerzitet "Aperion", Travnik, Bosna i Hercegovina

Review: Život i škola, br. 23 (1/2010.), god. 56., str. 119. - 129.

Title: Elektronički dnevnik

Categorisation: stručni rad

Received on: 9. srpnja 2009.

UDC: 371.26:004.738.5

Number of sign (with spaces) and pages: 18.934 (:1800) = 10.518 (:16) = 0,657

Daniela Šincek

SEXTING: SLANJE I PROSLJEĐIVANJE SEKSUALNO EKSPLICITNIH FOTOGRAFIJA I PORUKA¹

Sažetak: U ovom se članku obrađuje tema novog oblika seksualno rizičnog ponašanja tinejdžera, daje se kratki pregled istraživanja o prevalenciji pojave sextinga u Sjedinjenim Američkim Državama i uspoređuje s istraživanjima koja se parcijalno dotiču te teme, a provedena su kod nas. Iznese su definicije pojma, podatci o raširenosti ponašanja, razlozi koji mlade potiču na takvo ponašanje i ciljevi koje tim ponašanjem mladi ostvaruju. Ukazano je na različite negativne posljedice sextinga te su dane preporuke za tinejdžere, roditelje i djelatnike škola. Ističe se potreba za daljnjim istraživanjima i za razvojem i evaluacijom preventivnih aktivnosti.

Ključne riječi: mladi, seksualno rizično ponašanje, sexting.

Ovim se tekstom želi ukratko pojasniti pojava sextinga, posljedice takvog rizičnog seksualnog ponašanja mladih i načini na koje se može preventivno djelovati na ovakvo ponašanje. U uvodnom dijelu opisuju se sudbine dvoje tinejdžera iz SAD-a koje su uvelike određene sextingom i njegovim posljedicama. U nastavku su prikazani podatci o raširenosti pojave, ukazuje se na moguće motive za takvo ponašanje i (percepcija) posljedica. U završnom se dijelu iznose različite preporuke za tinejdžere i njihove roditelje.

Jessica Logan bila je vedra, vesela učenica srednje škole u Cincinnatiju, majka ju opisuje kao dobro dijete. Planirala je upisati studij grafičkog dizajna. Ova 18-godišnjakinja ubila se 03. srpnja 2008. godine. Majka ju je pronašla obješenu u njezinoj sobi, a mobitel je ležao nasred sobe. Njezino samoubojstvo uslijedilo je nakon višemjesečnog zlostavljanja i izrugivanja kojem su ju izložili učenici njezine škole (Celizic, 2009.).

¹ Članak je nastao temeljem zamolbe Pravobraniteljice za djecu za mišljenjem stručnjaka na temu sexting tinejdžera. Mišljenje će Ured Pravobraniteljice koristiti u svojim budućim aktivnostima za zaštitu prava i interesa djece.



Jessica Logan

Počeli su joj se rugati nakon što je Jessicin bivši dečko, reagirajući na njihov prekid, ostalim učenicima škole poslao SMS s fotografijom njezinog nagog tijela. Djevojke su je zlostavljale, nazivajući je "kurvom".

Postala je depresivna i bojala se ići u školu. Svoj slučaj je iznijela i na lokalnoj televiziji, samo dva mjeseca prije samoubojstva. Time je željela osigurati da nitko više ne proživi njezino iskustvo.

Majka navodi da ništa nije primijetila dok nije bilo prekasno. Prvi znaci su bili kad je Jessica počela bježati iz škole te je majka na to reagirala dajući joj kazne i vozeći ju u školu. Kad ni to nije pomoglo, majka je od kćeri saznala da su problemi nastali zbog fotografije. U školi nisu znali kako se nositi s tom situacijom. Majka se i danas zalaže za drugačiji pristup škola u takvim situacijama.

Phillip Alpert danas je 20-godišnjak, iz Orlanda na Floridi. Bio je dvije i pol godine u vezi sa šesnaestogodišnjakinjom. Prekinuli su prije dvije godine. Nakon burnog prekida, odlučio joj se osvetiti. Njezine golišave fotografije poslao je raznim poznanicima pa i njezinim rođacima. Na taj način primilo ih je 70-ak osoba. Ona je to saznala i obavijestila policiju (Weingartner, 2009.). Phillip je uhićen i optužen za širenje dječje pornografije (budući da je on tada imao "već" 18 godina, a ona "samo" 16). Dobio je uvjetnu kaznu u trajanju od pet godina i uvršten je u registar seksualnih prijestupnika. U tom će se registru njegovo ime zadržati još 23 godine. Izbacili su ga sa studija. Ukoliko želi negdje otputovati, mora dobiti dopuštenje osobe koja nadzire njegovo ponašanje tijekom uvjetne kazne. Ne može živjeti s ocem jer mu otac živi blizu jedne škole. Izgubio je puno prijatelja, a izuzetno mu je teško pronaći posao. Ljudi ga poistovjećuju s osobama koje su silovale ili zlostavljale malu djecu

(Forsloff, 2009.). On je jedan od brojnih tinejdžera koji su tako prošli zato što su slali golišave slike svojih vršnjakinja ili nekoliko godina mlađih djevojaka. Sličnim optužbama za počinjeno kazneno djelo izloženi su i mnogi maloljetni mladići koji raspačavaju fotografije svojih nagih vršnjakinja, ali optužbe mogu sustići i one djevojke i mladiće koji, kao maloljetnici, snime i pošalju fotografiju svog nagog tijela.



Phillip Alpert

Što se to događa?

Životi ovo dvoje mladih ljudi i njihovih obitelji potpuno su se promijenili, pa i uništili, zbog sextinga. Sexting je kovanica nastala od engleskih riječi sex i texting te označava slanje seksualno eksplicitnih sadržaja (poruka ili fotografija) elektroničkim putem, prvenstveno putem mobitela u obliku SMS-a i MMS-a, ali i putem elektroničke pošte ili IM (instant messages – trenutne poruke).

Pojam se prvi put spominje 31. srpnja 2005. godine u tekstu Yvonne Roberts "The One and Only" u opisu ponašanja nevjernog supruga sklonog izvanbračnim aferama i opscenom komuniciranju putem SMS-a. Bračna nevjera u realnom ili u virtualnom svijetu je, naravno, veliki problem. No, kao što iz uvoda ovog teksta možemo razabrati, adolescentski sexting je potencijalno još veća prijetnja dobrobiti mladih osoba koje su uključene u ovakvo ponašanje.

Fotografije koje se šalju putem SMS-a najčešće šalju djevojke svojim mladićima. Ipak, postoji velika vjerojatnost da će te fotografije biti prosljeđene drugim mladićima i djevojkama, što pošiljateljica nije planirala niti očekivala. Događa se da fotografiju slučajno pošalju nekoj drugoj osobi, a ne onoj kojoj su namjeravale. Zabrinjavajući je i podatak da mnoge djevojke šalju fotografije svog nagog tijela potpuno nepoznatim osobama.

Uobičajeni tinejdžerski interes za seks razvojem tehnologije dobio je novo područje djelovanja – internet (elektroničku poštu i IM – instant messages

u obliku popularnog MSN-a, Google Talk-a, icq-a, Yahoo-ovog programa za brze poruke, pa i općeraširenog Facebook-a, Twittera i sličnih stranica i programa), ali i komunikaciju putem mobitela. Razvojem mobilne tehnologije, mobiteli imaju sve više mogućnosti. Tako i poruke koje šaljemo mobitelima od originalno zamišljene "Usluge kratkih poruka" pružaju sve brojnije mogućnosti. Danas mobiteli prosječne kvalitete imaju pristup internetu, omogućuju fotografiranje i slanje tih fotografija putem poruka ili preuzimanje fotografija putem Bluetooth-a.

Istraživanje u okviru Nacionalne kampanje za prevenciju tinejdžerskih i neplaniranih trudnoća (The National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy, 2008.) provedeno je na ukupno 1280 sudionika, od toga 653 tinejdžera (od 13 do 19 godina) i 627 sudionika mlade odrasle dobi (od 20 do 26 godina), putem upitnika na internetu. Zastupljeno je podjednako sudionika ženskog i muškog spola.

Ovo je istraživanje pokazalo da 20% tinejdžera šalje svoje nage slike ili video uratke – to čini nešto veći postotak djevojaka (22%) u odnosu na mladiće (18%). Među djevojčicama i djevojkama od 13 do 16 godina taj tip poruka šalje njih 11%. Kad ih se pita o seksualno sugestivnim porukama (ne samo slike, neko i seksualizirane poruke ili cybersex), takve poruke šalje 39% svih tinejdžera (37% djevojaka i 40% mladića). U mladoj odrasloj dobi (20-26 godina) u takve se aktivnosti uključuje dodatnih 20% mladih.

Velika većina (71% tinejdžerica i 67% tinejdžera od onih koji šalju takve poruke) poruke upućuju svojim djevojkama i mladićima, dosta ih šalje potencijalnim djevojkama i mladićima (21% tinejdžerica i 39% tinejdžera). Izuzetno je zabrinjavajuće da 15% mladih koji šalju takve poruke, šalju ih osobama koje poznaju samo iz virtualnog svijeta.

Tinejdžeri (njih čak 75%) znaju da slanje takvih poruka može imati po njih negativne posljedice, no to i dalje čine. Zašto? Polovica tinejdžerica navodi da to čine zbog pritiska svojih mladića, dok pritisak djevojaka kao razlog navodi samo 18% tinejdžera. Jedna četvrtina djevojaka i mladića navodi da je uzrok takvog njihovog ponašanja pritisak koji su doživjeli od prijatelja.

Kad navode što su željeli postići takvim sugestivnim porukama navode sljedeće:

- biti zabavni i koketni (66% djevojaka i 60% mladića)
- polovica djevojaka je to namijenila kao "seksi poklon" svom dečku
- kod njih 44% (oba spola) to je bila reakcija na ranije primljenu poruku sličnog sadržaja
- 40% djevojaka navodi da su to bile "šale"
- 34% djevojaka navodi da je slalo svoje nage fotografije kako bi se osjećalo seksi
- a 12% osjeća da su bili prisiljeni na to

U svom članku Kathie Bassett (2009.) navodi razmišljanja "Joe" (20) i Katie (18). "Joe" se i sam čudi tome kako njegovi vršnjaci ne promisle prije

nego što pošalju takve fotografije jer je moguće da se osramote pred cijelom školom zbog toga. Smatra da je koketiranje izuzetno važno za pojavu sextinga, te da školsko osoblje zapravo ne zna što bi učinilo u takvim situacijama. Katie smatra da dečki sexting doživljavaju kao besplatnu pornografiju te ukazuje da njezini vršnjaci to ne doživljavaju kao kazneno djelo jer da to misle, ne bi slali takve poruke.

Mary Leary (2008.) ukazuje da se radi o dječjoj pornografiji koju su *proizvela sama* djeca i tinejdžeri. Pri tome ukazuje i na zakonske posljedice koje su očite i u primjeru Phillipa Alperta. Ipak, danas se nastoji razdvojiti sexting od klasične dječje pornografije i u skladu s tim Nathan (2009.) iz Nacionalnog centra za nestalu i iskorištenu djecu ukazuje da se sexting odnosi na raspačavanje nagih ili djelomično nagih fotografija *među vršnjacima*.

Istraživanje koje je proveo Cox Communications (2009.) na 655 tinejdžera od 13 do 18 godina pokazuje slične trendove kao istraživanje Nacionalne kampanje za prevenciju tinejdžerskih i neplaniranih trudnoća. Dodatno je zanimljivo da ukazuje i na neke stavove tinejdžera. Općenito, tinejdžeri smatraju da roditelji pretjerano reagiraju na sexting.

Za razliku od seksualiziranog ponašanja "uživo", sexting ima dvije ozbiljne posljedice na koje u svom radu ukazuju Matthey Diliberto i Matthey (2009.). Prva je gubitak kontrole - nakon što jednom pošalje sliku svog nagog tijela, pošiljatelj više nema nikakvu kontrolu nad tim što će se dalje događati s tom slikom. Slika može biti razaslana svim učenicima u školi, na nju mogu godinama kasnije "naići" potencijalni poslodavci pretražujući na internetu podatke o kandidatu za zaposlenje i slično. Druga je posljedica cyberbullying ili vršnjačko nasilje koje se odvija putem interneta ili putem nekog uređaja za elektroničku komunikaciju. Takvo nasilje uključuje slanje ili objavljivanje štetnih ili zlonamjernih tekstova ili slika. Ove dvije posljedice su jasno obilježile život (i smrt) Phillipa i Jessice.

Opasnost sextinga je i u tome što ono otvara vrata ozbiljnijem seksualno rizičnom ponašanju. Naime, sexting omogućuje da se tinejdžer ponaša promiskuitetno, bez da takvo ponašanje manifestira u ne-virtualnom, stvarnom životu – ne moraju skupiti hrabrost da se uistinu skinu nagi pred drugom osobom, dovoljno je pritisnuti "Pošalji" (Matthey Diliberto i Matthey, 2009.). Ovo ponašanje je u trenutku slanja fotografije za tinejdžera malo ugrožavajuće, djeluje mu kao igra i potpuno bezopasno. Postupno ga približava i drugim oblicima seksualno rizičnog ponašanja te i ona postaju sve prihvatljivija. Nakon što pošalju sliku svog nagog tijela svom dečku, dobiju njegovu pažnju, uživaju u njegovu divljenju i u uzbuđenju koje cijela ova situacija nosi sa sobom. Mlade djevojke će lakše pristati i na veće zahtjeve svojih mladića. Ta ponašanja su graduirana pa će djevojka slati i primati sve više takvih poruka, pokazati ih svojim prijateljicama, upustiti se u "cybersex" tj. u seksualno zadovoljavanje uz razgovor s mladićem i slično. To potom lako može prerasti i u seksualizirano ponašanje nje i njezinog mladića pred drugima

(pa i simuliranje ili stvarni seksualni odnos pred drugima, osobito u alkoholiziranom stanju). Tada je ta djevojka samo korak od toga da sudjeluje i u, relativno neželjenom i alkoholom potpomognutom, seksualnom odnosu s prijateljima svog dečka, s više osoba istovremeno i slično. Jednostavno, sexting je danas vrlo raširen među mladima, "svi to rade", te liberalizira stav mladih prema samom sextingu, ali i prema drugim oblicima seksualnog (i seksualno rizičnog) ponašanja koje su ranije mladi doživljavali kao puno veći tabu i zazirali od toga. Mladi nisu jedini pogođeni time. I odrasli zbog sextinga i cybersex gube partnere, roditeljska prava i posao. Ipak, mladi su posebno ugroženi zbog svoje nezrelosti i zbog sklonosti da ne razmišljaju o dugoročnim posljedicama.

Osobito je ozbiljna situacija u kojoj tinejdžer šalje svoje nage fotografije osobi koju nije upoznao u stvarnom životu. Jedan takav slučaj opisuju u svom radu Škrlec, Buljan Flander i Kralj (u tisku) – djevojka, koja je na početku dopisivanja imala 14 godina, tijekom 1,5 godine se dopisivala s osobom koja joj se predstavila kao sedamnaestogodišnjak. Razmijenili su brojne informacije, ona je predlagala i susrete uživo, što je njezin "sugovornik" izbjegavao. Razmijenili su i fotografije dijelova tijela, sa i bez odjeće. Tijekom policijskog djelovanja, utvrđeno je da se radi o odrasloj osobi, a djevojci je osiguran psihologijski tretman.

Nataša Špigl, Tamara Žakula Desnica i Ljiljana Bubnić (u tisku) iz riječkog Doma za dnevni boravak djece "Tić" tijekom 2008. g. provele su istraživanje na 1742 učenika četvrtih i osmih razreda osnovne škole. Prema tome istraživanju 98% djece koristi mobitel, a 97,5% djece posjeduje vlastiti mobitel. Već u ovako ranoj dobi 17% učenika prima tekstualne poruke neprimjerenog sadržaja – općenito nasilje, prijetnje, uvrede, ali i seksualne sadržaje. Oko 16% ih je primilo fotografiju neprimjerenog sadržaja, a najčešće su to bile fotografije koje prikazuju gole osobe ili seksualne radnje.

Iako u našoj zemlji istraživačka pažnja usmjerena na sexting još nije dosegla razine američkih studija, već i ovi radovi ukazuju da možemo očekivati podjednaku prevalenciju ove pojave kao u američkoj populaciji. Sličnost zakonskih odredaba o raspačavanju pornografskog materijala koji prikazuje djecu, omogućuje da i u našoj zemlji neki mladi ljudi dožive sudbinu Phillipa Alberta. Reakcije djece (uznemirenost i slično) u radu Nataše Špigl i njezinih suradnica (u tisku) pozivaju na oprez i rad na prevenciji pojave novog "slučaja Logan".

A što nam je činiti?

Roditeljima je izuzetno teško nadzirati na koji način njihova djeca tinejdžerske dobi koriste mobitele. Često nisu ni svjesni toga da njihova djeca putem svojih mobitela pretražuju internet. Tako će neki roditelji postaviti jasne

upute o korištenju računala i prijenosnih računala, čak i postaviti "blokade" na pristup određenim stranicama, a istovremeno će njihova djeca nesmetano pristupati tim istim "zabranjenim" stranicama putem svojih mobitela. U čak 40% slučajeva djeca navode da njihovi roditelji ne znaju ništa ili znaju vrlo malo o njihovim aktivnostima na internetu, a samo polovica djece su od roditelja dobila neke upute i granice koje se odnose na korištenje interneta (Cox Communication, 2009.). S mobitelima je još lošija situacija – petina praćene djece pristupa internetu putem mobitela. Od tog dijela djece koji tako pristupaju internetu, 20% ih navodi da njihovi roditelji ne znaju da oni to čine.

Moguće je podučiti roditelje da nadziru svoju djecu, no to može samo potaknuti natjecanje između roditelja i tinejdžera – roditelji će nastojati kontrolirati, a tinejdžeri će nastojati što bolje sakriti poruke sa seksualnim sadržajem. Rješenje svakako mora ići kroz aktivnosti usmjerene bar na tri razine: na tinejdžere, njihove roditelje (obitelji) i djelatnike škola koje ti tinejdžeri pohađaju. Svakako je dobro uključiti i četvrtu, opću razinu tj. preventivno djelovanje na razini cijelog društva kako bi se prepoznale opasnosti koje proizlaze iz ove vrlo raširene pojave.

Pri radu s tinejdžerima Matthey Diliberto i Matthey (2009.) preporučuju da se mlade poduči i da im se osvijesti važnost toga da imaju kontrolu nad svojim fotografijama i nad time tko treba i smije vidjeti njihovo nago tijelo. Pri tome im svakako treba objasniti da oni potpuno gube kontrolu nad daljnjom sudbinom fotografije koju su poslali – iako su je možda poslali samo jednoj osobi u koju imaju povjerenja. U gore opisanim primjerima vidimo da su u oba slučaja odnosi pošiljatelja i primatelja u trenutku slanja fotografije bili vrlo intimni i prisni. No, tijekom razvoja odnosa došlo je do njegova narušavanja, ljutnje i osjećaja napuštenosti koja je rezultirala osvetničkim ponašanjem u vidu raspačavanja tih fotografija. Posljedice koje su se potom pojavile bile su vrlo ozbiljne, bolne, pa i kobne.

Svakako preventivni program treba uključivati i osnaživanje za odupiranje pritisku vršnjaka koji tinejdžere potiču na sexting.

Matthey Diliberto i Matthey (2009.) u svojim preporukama uključuju i uvjeravanje koje se zasniva na zastrašivanju (od potencijalnih zakonskih sankcija ili društvenih reakcija). Tu svakako treba imati na umu stvari koje su poznate općenito iz ovakvog načina uvjeravanja – razina zastrašivanja treba biti umjerena (preniska neće pobuditi reakciju osobe kojoj je upućena, previsoka će tu osobu paralizirati). Još je važnije da se mladim ljudima osim zastrašivanja daju i upute kako se ponašati – što učiniti kad mladić vrši pritisak da mu djevojka pošalje fotografiju, kako privući mladićevu pažnju osim slanjem takvih fotografija, kako bezazlenije flertovati i kako, dobi primjereno, zadovoljiti svoju seksualnu znatiželju. To je svakako veliki izazov, ali je to izazov u kojem su i naši tinejdžeri. Za sada im je dostupan način ostvarenja tih ciljeva sexting. Naša odgovornost kao odraslih je da im pomognemo naći manje opasne načine zadovoljenja tih ciljeva.

Nacionalni centar za nestalu i iskorištenu djecu (2009.) tinejdžerima savjetuje sljedeće:

- *razmišljajte o posljedicama: ukazuje se tinejdžerima da snimanje i distribuiranje seksualnih fotografija na kojima su maloljetnici, čak i ako su to oni sami, može imati ozbiljne posljedice – mogu biti poniženi, izgubiti pravo na stipendije ili biti izbačeni iz škole ili sa studija, imati zakonske sankcije itd.*
- *nikad nemojte snimiti fotografiju za koju ne želite da bude javno objavljena*
- *prije nego pošaljete svoju fotografiju, prisjetite se da ne možete kontrolirati gdje će sve ta fotografija stići – iako ste je poslali svom dečku ili svojoj djevojci, ona u nekim situacijama može završiti i kod njihovih prijatelja, prijatelja njihovih prijatelja, prijatelja prijatelja njihovih prijatelja itd.*
- *ako prosljeđujete seksualne fotografije nekoga tko je maloljetan – imate istu odgovornost kao osoba koja je prva poslala tu fotografiju: može vas se optužiti za dječju pornografiju, možete završiti u zatvoru i biti registrirani kao seksualni prijestupnici*
- *ako primite bilo kakvu fotografiju nage osobe, prijavite to odrasloj osobi kojoj vjerujete. Nemojte brisati poruku, već obavijestite roditelje ili skrbnike ili nastavnike*

Nacionalna kampanja za prevenciju tinejdžerskih i neplaniranih trudnoća (2008.) ukazuje na 5 stvari o kojima treba promisliti prije nego što pritisneš "Pošalji".

- *Nemoj misliti da će nešto što si poslala SMS-om, e-mailom ili IM-om, ostati u privatnosti – istraživanja ukazuju da se takve fotografije i poruke pokazuju prijateljima (40% mladih kaže da su im takvi sadržaji bili pokazani, 20% mladih priznaje da drugima pokazuje takve sadržaje koje su primili)*
- *U cyberprostoru nema "promjene mišljenja" – ono što jednom pošaljete nikad zapravo ne nestaje iz cyberprostora – čak i ako ti izbrišeš fotografiju ili poruku koju si poslao, ona negdje postoji i jednog dana to mogu vidjeti tvoji potencijalni poslodavci, treneri, roditelji, ali i tvoja djeca kad ih budeš imao. Ne možeš ni kontrolirati što će tvoji prijatelji ili druge osobe objaviti – ako ti i obrišeš fotografiju, može ju objaviti netko tko te poznaje i već ju je iskopirao – **razmišljaj i kako se ponašaš općenito, a osobito u situacijama kad netko snima tvoje ponašanje (često ni ne možemo znati da smo snimani!** – boldano dodatak D. Š.)*
- *Nemoj popustiti i napraviti nešto zbog čega se osjećaš nelagodno, čak i ako je to u cyberprostoru*
- *Razmišljaj kako će tvoju poruku doživjeti onaj koji ju prima – 40% djevojaka kad šalju svoje nage fotografije, za njih je to samo šala –*

dečki takve poruke od djevojaka doživljavaju kao njezin način da im kaže da želi seksualni odnos s njima

- *Ništa nije uistinu anonimno – iako šaljete svoje nage fotografije osobama koje znate samo u virtualnom svijetu – primatelj uz malo truda može putem IP adrese, e-maila ili broja mobitela, pa i na temelju podataka iz profila doći do pravih podataka o vama*

Nacionalni centar za nestalu i iskorištenu djecu (2009.) roditelje upućuje da s djecom porazgovaraju o tome jesu li ikad primili seksualnu poruku ili fotografiju nage osobe na mobitel. Nadalje, trebaju provjeriti sa svojom djecom jesu li im djeca doživjela pritisak ili nagovaranje da pošalju nekom takvu fotografiju. Poželjno je čuti i misle li djeca da je "u redu" slati takve poruke i zašto to misle, te porazgovarati o mogućim posljedicama ukoliko pošalju svoje ili prosljede tuđe seksualne poruke ili slike. Potrebno je s djecom prodiskutirati o vjerojatnosti da netko kome ta poruka ili slika nije namijenjena ipak tu sliku ili poruku vidi.

Roditelji trebaju dosta razgovarati s djecom o tome što rade u virtualnom svijetu (internet, poruke i slično). Važno je da roditelji znaju s kim njihova djeca komuniciraju u virtualnom svijetu (kao što je važno da u stvarnom svijetu znaju s kim se njihova djeca druže). S djecom treba dogovoriti i jasno djeci odrediti granice i očekivanja koje oni kao roditelji imaju o djetetovom ponašanju u elektroničkoj komunikaciji te pratiti što njihova djeca objavljuju (npr. na blogovima).

Mattey Diliberto i Mattey (2009.) ukazuju na opće znake koji roditeljima mogu ukazati da je njihovo dijete žrtva sextinga i negativnih posljedica takvog ponašanja. Takvo dijete iznenada prestaje koristiti mobitel i/ili računalo ili djeluje prilično uznemireno kada primi SMS, e-mail ili kad mu se netko javi putem *trenutnih poruka* (instant messages, IM). Nerado odlazi u školu i povlači se od prijatelja.

Školama Nacionalni centar za nestalu i iskorištenu djecu (2009.) preporučuje sljedeće u situacijama kad učenik kaže ili se sazna da je primio seksualno eksplicitne fotografije:

- Problemu pristupite timski – u tim uključite školsku administraciju, medicinsku sestru, savjetnika i psihologa (*naši timovi bi se sastojali od ravnatelja škole, psihologa, pedagoga, ali smisleno je uključiti i nastavnike koji su u direktnom kontaktu s učenicima*)
- O slučajevima sextinga treba biti obaviješten ravnatelj
- Svakako obavijestiti policiju i nadležne institucije.

ZAKLJUČAK

Na kraju možemo zaključiti da je uobičajena tinejdžerska seksualna radoznalost i spremnost na eksperimentiranje dobila još jedan modus djelovanja – sexting. Zbog osobina elektroničke komunikacije, to nosi neke nove izazove sa sobom – materijali lako stižu do brojnih primatelja, dugo se održavaju u cyberprostoru i stoga mogu imati dugoročno negativne posljedice za pošiljatelja. Također, seksualno eksplicitne fotografije na kojoj su maloljetnici predstavljaju kazneno djelo te čak i autori fotografija koji su snimali sami sebe mogu doživjeti zakonske sankcije. Ovim se posljedicama pridružuju i odavno poznate – negativne reakcije, ogovaranje, pa i vršnjačko nasilje potaknuto objavljivanjem sadržaja poruka ili širenjem seksualno eksplicitnih fotografija.

Važno je da na razini cijelog društva, ali i pojedinaca (djelatnika škole, roditelja...) zauzmemo stav da trebamo i moramo djelovati kako bi pomogli svojim tinejdžerima da na dobi primjeren način razvijaju zdravu seksualnost i sliku o svom tijelu, a da pritom ne ulaze u rizična ponašanja i ne narušavaju svoje samopoštovanje. Na istraživanjima o prevalenciji pojave sextinga, činiteljima rizika i zaštite tek treba raditi, no taj posao je nužan kao osnova za osmišljavanje i evaluiranje preventivnih programa. Dok nemamo znanstveno zasnovane upute za prevenciju, možemo i trebamo se služiti uputama iz sličnih područja rizičnog ponašanja mladih, ali i zdravorazumskim savjetima koji su bili osnova za savjete američkih institucija izloženih u ovom tekstu.

LITERATURA

1. Bassett, K. (2009). *Sexting common among teens*. The Telegraph. preuzeto 18. listopada 2009. s <http://www.thetelegraph.com/news/school-28410-phone-sexting.html>
2. Celizic, M. (2009). *Her teen committed suicide over 'sexting'*. Todayshow.com. preuzeto 18. listopada 2009. s <http://www.msnbc.msn.com/id/29546030/>
3. Cox Communications. (2009). *Teen Online and Wireless Safety survey: Cyberbullying, sexting, and parental controls. Research findings*. preuzeto 18. listopada 2009. s http://www.cox.com/takeCharge/includes/docs/2009_teen_survey_internet_and_wireless_safety.pdf
4. Forsloff, C. (2009). *Teenager listed as a sex offender for e-mailing nude photos*. Digital Journal. preuzeto 18. listopada 2009. s <http://www.digitaljournal.com/article/268808#tab=comments&sc=0&newsindex=&events=>
5. Leary, M. (2008). *Self-produced child pornography: The appropriate societal response to juvenile self-sexual exploitation*. *Virginia Journal of Social Policy and the Law*, 15(1), 1-2.

6. Matthey Diliberto, G. i Matthey, E. (2009). *Sexting: Just how much of a danger is it and what can school nurses do about it?* NASN School Nurse OnlineFirst. Preuzeto 15. listopada 2009. s <http://nas.sagepub.com/cgi/rapidpdf/1942602X09348652v1>
7. National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy & Cosmogirl.com. (2008). *Sex and tech: Results from a survey of teens and young adults.* Preuzeto 18. Listopada 2009. s http://www.thenationalcampaign.org/sextech/PDF/SexTech_Summary.pdf
8. National Center for Missing and Exploited Children. (n.d.) *Internet definitions.* Preuzeto 18. listopada 2009. s <http://www.netsmartz.org/safety/definitions.htm>
9. Škrlec, N, Buljan Flander, G. i Kralj, D. (u tisku). *Nasilje modernim oblicima komunikacije – mobitel – prikaz slučaja.* Zbornik radova sa skupa Nasilje nad djecom i među djecom, Osijek.
10. Špiĝl, N., Źakula Desnica, T. i Bubnić, Lj. (u tisku). *Izloženost djece nasilju putem mobitela.* Zbornik radova sa skupa Nasilje nad djecom i među djecom, Osijek.
11. Weingartner, N. (2009). *Sexting and teenagers: Are societal norms to blame?* Digital Journal Preuzeto 18. listopada 2009. s <http://www.digitaljournal.com/article/268906>

SEXTING: SENDING AND FORWARDING OF SEXUALLY EXPLICIT PHOTOGRAPHS AND MESSAGES

Summary: In this article, a new form of teenage sexually risky behavior is discussed. A brief overview of research on the prevalence of sexting is given and compared with researches conducted in Croatia and related to sexting in some way. We cite some definitions of this term, present data on how widespread this behavior is, and the reasons why youth start to behave in this manner, as well as the goals they tend to achieve by it. Different negative consequences of sexting are shown, and recommendations for teenagers, parents and school staff are given. The need for further researches and for developing and evaluating preventive activities is stated.

Key words: youth, sexually risky behavior, sexting.

Author: mr. sc. Daniela Šincek, asistentica
Filozofski fakultet Osijek
Studij psihologije

Review: Život i škola, br. 23 (1/2010.), god. 56., str. 130. - 140.

Title: Sexting: slanje i prosljeđivanje seksualno eksplicitnih fotografija i poruka

Categorisation: pregledni rad

Received on: 21. listopada 2009.

UDC: 159.922.8-056.49

Number of sign (with spaces) and pages: 26.855 (:1800) = 14.919 (:16) = 0,932

Snježana Kragulj
Ida Somolanji
Rahela Varga

MEĐUNARODNA ZNANSTVENA I STRUČNA KONFERENCIJA
"KREATIVNI PRISTUP OSPOSOBLJAVANJU UČITELJA"
(REZULTATI EVALUACIJE)

Sažetak: Međunarodna znanstvena i stručna konferencija pod nazivom "Kreativni pristup osposobljavanju učitelja" održana je u Požegi od 28. do 30. rujna 2009. godine. Kako je naglasak Konferencije bio na promicanju kreativnosti u cjeloživotnom usavršavanju učitelja i učiteljica, program je bio organiziran na način da se svi oblici rada mogu primijeniti i ponoviti u kasnijem odgojno-obrazovnome radu. U tu su svrhu korišteni novi oblici rada, koji su, osim svoje novine, nekarakteristični za znanstvene skupove. De Bonova koncepcija 6 mislećih šešira postavljena je kao aktivnost – vodilja kroz desetominutna izlaganja, a zatim su korištene i sljedeće aktivnosti: World Cafe, radionice, Interaktivni plenum 4+1, Okrugli stol, izložbe te aktivnost iznenađenja. Kroz ovaj rad prezentirani su rezultati evaluacijskog upitnika provedenog među sudionicima zadnjega dana Konferencije. Sudionici su oblicima rada i aktivnostima bili vrlo zadovoljni (87% ispitanika), a tijekom Konferencije prevladavali su ugodni osjećaji (98% ispitanika). Sudionici su iskazali pozitivne stavove te su prepoznali mogućnost praktične primjene novostečenih spoznaja.

Ključne riječi: međunarodna konferencija, kreativnost, evaluacija programa.

UVOD

Međunarodna znanstvena i stručna konferencija pod nazivom "Kreativni pristup osposobljavanju učitelja" održana je u Požegi od 28. do 30. rujna 2009. godine u organizaciji Učiteljskog fakulteta u Osijeku, Agencije za odgoj i obrazovanje te Grada Požege.

Zamisao o ovome skupu proizašla je iz potrebe povezivanja znanstvenika istraživača i praktičara koji se bave različitim aspektima fenomena kreativnosti. Konferencija je za cilj imala promicati ideje, znanja, iskustva i mogućnosti kreativnoga djelovanja u odgojno-obrazovnome procesu kako sa znanstvenog aspekta, tako i sa stručnog i praktično primjenjivog. Skupom se također željelo promovirati De Bonovu koncepciju Šest mislećih šešira te ukazati na bitno mjesto akcijskih istraživanja u obrazovanju. Kako bi se ostvarilo sve što se zamislilo, ideja Konferencije javila se kao jedinstvena prilika za razmjenu iskustva s inozemnim gostima iz Ujedinjenog Kraljevstva, Irske i Kenije, domaćim sudionicima praktičarima osnovnih i srednjih škola i znanstvenika visokoškolskih institucija.

S obzirom na taj značajni međunarodni predznak Konferencije, ali i

zastupljenu problematiku, organizatori su se nastojali odmaknuti od uobičajene koncepcije znanstvenog skupa. Umjesto isključivo predavačkog načina izlaganja vlastitih zaključaka o naznačenoj temi, odabrane su raznovrsne aktivnosti koje bi omogućile što veću interakciju među sudionicima. U tu svrhu primijenjena su desetominutna izlaganja Šest šešira, radionice, okrugli stol, Interaktivni plenum 4+1, World Cafe, izložbe likovnih radova i aktivnost iznenađenja.

U ovom radu analizirat će se mišljenje sudionika Konferencije o ovakvoj nesvakidašnjoj organizaciji znanstvenih i stručnih skupova.

OBLICI RADA

Desetominutna izlaganja Šest šešira. De Bonova koncepcija o Šest mislećih šešira zastupa pristup problemu s različitih aspekata. Ovaj kreativni postupak povezuje te različite aspekte sa šest šešira različitih boja pa tako plavi šešir razmatra proces, bijeli je usredotočen na informacije, crveni se temelji na osjećajima i intuiciji, crni poziva na kritiku i oprez, žuti ističe ono što je pozitivno, a zeleni šešir je kreativni šešir (vidi: http://ejolts.net/files/six_hats.pdf).

Koncept Šest mislećih šešira preuzet je kao vodeća ideja Konferencije pa su u skladu s time recenzirani pristigli radovi, skladana je vokalno-instrumentalna skladba (vidi: http://ejolts.net/files/six_hats_0.pdf), a osmišljen je i glazbeno-scenski nastup studentica Učiteljskog fakulteta u Osijeku (vidi: <http://ejolts.net/konferencija>).

Blok kratkih izlaganja šestero autora bio je organiziran na način da je svakome pojedinom izlagачu prethodila zajednička izvedba dijela pjesme koji govori o šeširu kojim je recenziran njegov rad, a zatim je uslijedila prezentacija rada. Nakon što su studentice uz klavirsku pratnju zajedno sa svim sudionicima, kojima je unaprijed podijeljen tekst i notni zapis, otpjevale strofu o plavome šeširu, studentica s plavim šeširom dopratila je na govornicu sudionika čiji rad govori o procesu, kojega simbolizira upravo plavi šešir. Isti postupak je primijenjen i sa šeširima preostalih boja.

Izlagači su na raspolaganju imali deset minuta za predstavljanje svojega rad na način na koji su oni željeli, ali naglašavajući pri tome upravo aspekt koji simbolizira njihov šešir. Moguće je bilo koristiti izlaganje, prezentaciju, video snimke ili dijalog. Većina sudionika odlučila se za računalnu prezentaciju svojih uradaka (MS PowerPoint prezentacije).

Radionica. Kroz ovaj je oblik aktivnosti sudionicima pružena prilika za iskustveno učenje o različitim aspektima kreativnosti. Voditelji radionica dobili su dodatne upute kako se radionica ne bi pretvorila u klasično izlaganje, već kako bi svi sudionici radionice bili aktivni te o stečenim iskustvima i

aktivnostima zajednički raspravili ili otvorili nove teme proizašle iz rasprave. Temu radionice predlagali su sami voditelji u skladu sa svojim istraživačkim interesima. Zamišljeno je da se radionice, za koje je broj sudionika bio ograničen na 15, održavaju u trajanju od 90 minuta.

Teme radionica u kojima su sudjelovali sudionici ove Konferencije bile su: Kreativnost u razrednoj nastavi / hrvatskom jeziku / engleskom jeziku / matematici / radno-tehničkom području, Priča u nastavi, Kreativni pristup lektiri, Kreativnost u stručnom razvoju učitelja, Poticanje kreativnosti studenata te Creativity Breaking Out! Can We Do It?.

Okrugli stol. Sljedeći oblik rada koji je bio zastupljen na Konferenciji u Požegi jest okrugli stol, koji predstavlja grupnu raspravu o, svim sudionicima, poznatom problemu. Cilj okruglog stola nije prenošenje informacija niti poučavanje sudionika, već aktivno sudjelovanje i iznošenje različitih mišljenja i iskustava. Ova je aktivnost predviđena za 20 – 25 sudionika u prostoru koji omogućava sjedenje u polukrugu na način da sudionici jedni drugima mogu gledati u oči.

Sudionici su mogli birati između četiri ponuđene teme okruglih stolova, a voditeljskom su paru unaprijed dane upute za što uspješnije vođenje ove aktivnosti.

Budući da je za ovaj oblik predviđeno 90 minuta, bili su pripremljeni "okidači" (prikazivanje kraćeg filma, gluma ili neki drugi zanimljivi način rasprave) koji su dodatno stimulirati raspravu. Teme zastupljene na okruglim stolovima u Požegi bile su: Kreativnost u nastavi jezika, Kreativnost u stručnom usavršavanju, Poticanje kreativnosti studenata budućih učitelja i Istraživanje kao poticaj kreativnosti.

Interaktivni plenum 4+1. Interaktivni plenum u trajanju od 60 minuta zamišljen je kao mogućnost interakcije izlagača i sudionika Konferencije. Na pozornici su bile postavljene četiri stolice: 1 za moderatora, 3 za izlagače te jedna koja je slobodna, a na koju je mogao doći bilo tko iz publike i postaviti pitanje, komentar ili vlastito (ne)slaganje.

Ovdje važnu ulogu ima moderator koji kreira nastup grupe izlagača na dva načina. Jedan je način da redom izlažu sva tri izlagača po 15 minuta, a da poslije svakog moderator omogući postavljenje pitanja sudionika i komentare. Druga je mogućnost da moderator vodi razgovor sa sva tri izlagača i pri tome omogućuje povremeno uključivanje sudionika iz publike. Važno je da moderator bitno ne prekorači predviđeno vrijeme te da se tema privede kraju, čemu će doprinijeti njegova završna riječ.

U Interaktivnom plenumu 4+1 moglo se koristiti izlaganje, PowerPoint prezentacije ili panel diskusije. U Požegi se rasprava vodila na temu kreativnosti u sveučilišnoj nastavi i važnosti oživotvorene teorije za razvoj kreativnosti učitelja.

World Cafe. World Cafe kao kreativna aktivnost osmišljena je na način da svi sudionici imaju priliku aktivno sudjelovati izlaganjem i razmjenom svojih iskustva, različitih pristupa i strategija poticanja kreativnosti u nastavi.

Za ovu su aktivnost sudionici bili podijeljeni u dvije velike grupe (zbog velikog broja sudionika) nasumičnim izvlačenjem papirića. Pojedina grupa dijelila se na šest manjih grupa od kojih je svaka na stolu imala naznačen problem kojim će se baviti, papir za plakat i flomastere. Problemi su bili sljedeći: Zašto su mnogi kreativci bili loši učenici? Škola potiče ili guši kreativnost? Koja je razlika između nekreativnog i kreativnog učitelja/profesora? Kako u nekreativnoj sredini (p)ostati kreativan? Kakav je odnos igre, humora i kreativnosti u nastavi? Koje su mogućnosti poticanja kreativnosti u nastavi?.

U osnovnoj je grupi voditelj-moderator koordinirao cijelu aktivnost, dok su ranije određeni voditelji manjih grupa stalno ostajali za istim stolom kako bi zadržali kontinuitet rasprave o temi na tom stolu. Nakon 15 minuta voditelj-moderator dao je znak da grupe zamijene mjesta, pomaknu se za jedan stol i nastave raditi na drugom problemu tamo gdje je prethodna grupa stala. To je jedan od načina dovođenja sudionika uvijek u novu situaciju, izvlači iz klišeja i time potiče na kreativnost. Nakon četiri izmjene (60 min.) svaka grupa je imala 5 minuta za predstavljanje svog plakata, tj. posljednjeg plakata na kojemu su radili u trenutku kada se oglasio znak.

Izložbe. Sudionici Konferencije imali su priliku prisustvovati dvjema likovnim izložbama. Jedna je bila prikaz učeničke kreativnosti iskazane izrađivanjem i ukrašavanjem škrinja, a druga predstavljanje projekta učenika i njihovih mentorica na temu Stare Grčke.

Aktivnost iznenađenja. Za ovu prigodu namjera je bila ne samo potaknuti sudionike na promišljanje o kreativnosti, već i na konkretno kreativno djelovanje. U tu svrhu, na samom su početku Konferencije podijeljeni paketići s neoblikovanim materijalom (komadi tkanine, plastelin, slamke, žica...) koji su sudionici mogli kreativno upotrijebiti za izradu predmeta po vlastitom izboru. Svi radovi izloženi su posljednjega dana Konferencije.

REZULTATI EVALUACIJSKOG UPITNIKA I RASPRAVA

Posljednjega su dana Konferencije sudionici dobili evaluacijski upitnik na kojem su kroz 4 pitanja trebali iskazati svoje mišljenje o protekla tri dana. Upitnik se odnosio na emocije koje su prevladavale kod sudionika, na njihove stavove o Konferenciji, novostečena znanja te opise situacija kada su se osjećali kreativnima.

Evaluacijske upitnike popunilo je i predalo 67 od ukupno 118 sudionika Konferencije.

Emocije koje su prevladavale kod sudionika Konferencije

Rang	Osjećaj	f
1	Znatiželjno	46
2	Lijepo	40
3,5	Ohrabreno	31
3,5	Ponosno	31
5	Sretno	26
6	Zahvalno	24
7	Uzbuđeno	21
8	Važno	15
9	Uzvišeno	12
10	Iritirano	2
11	Dosadno	1
12	Konfuzno	1
13	Zabrinuto	1

*Tablica 1: Zastupljenost pojedinih odgovora sudionika na pitanje
Kako su se sudionici osjećali na Konferenciji?*



Graf 1: Odnos ugodnih i neugodnih emocija

Iz Tablice 1 i Grafa 1 može se uočiti kako su tijekom Konferencije prevladavale ugodne emocije koje su sudionici dodatno pojasnili različitim komentarima koji su se većinom odnosili na organizaciju Konferencije, ozračje koje je vladalo među sudionicima i mogućnost aktivnoga sudjelovanja (Tablica 2).

"Osjećala sam se ponosno zbog toga što sam na jednom takvom nivou (međunarodna konferencija) imala priliku držati radionicu i pokazati kreativnost na svoj način. Bilo mi je ugodno i lijepo na svim radionicama. Krila su mi ojačala i nastavljam dalje!"

"Ponosim se jer sam dobila još jednu potvrdu svojega znanja, rada i postignuća. Pojedine radionice i plenumi su me ohrabрили i dali mi snage za daljnje oplemenjivanje mojega rada. Zahvaljujem se na prilici i mogućnosti koja mi je ponuđena kako bih mogla sudjelovati na konferenciji i podijeliti svoja iskustva s ostalim kolegicama i kolegama."

"...Sve u svemu, ovo je najaktivnija i najzanimljivija konferencija na kojoj sam bila u životu, a drago mi je i što je međunarodna, što je lijepo."

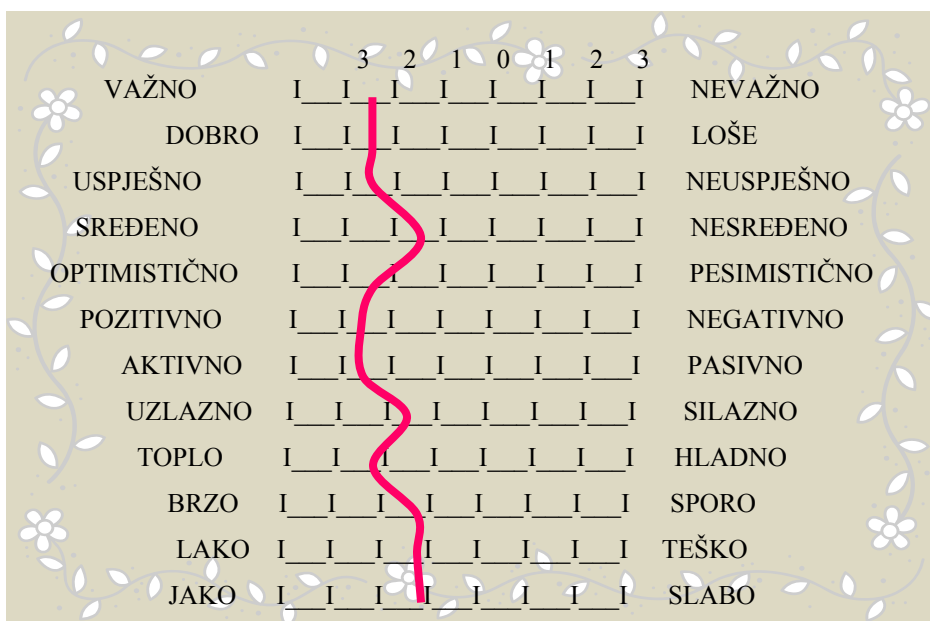
"I feel elated by finding so many educators who share my values, who have the courage and intention of developing education and sharing the journey. I am very grateful for this opportunity and am excited and now curious to see how we might continue to go forward."

"Možda bi ipak mojim emocijama odgovarao izraz ugodno, ili jednostavno kao pripadnik jedne velike dobronamjerne i tople obitelji."

Tablica 2: Komentari sudionika o njihovim osjećajima tijekom Konferencije

Stav prema Konferenciji

Svoj stav prema Konferenciji sudionici su izrazili putem semantičkog diferencijala (Slika 1). Iz rezultata je vidljivo kako sudionici u prosjeku Konferenciju smatraju izrazito važnom, dobrom, uspješnom, optimističnom, pozitivnom, aktivnom i toplom. Sudionici su u prosjeku birali pozitivnu stranu skale, naginjući izrazito pozitivnim oznakama. U slučaju brzine, lakoće i jakosti, prosjek se odmiče od poželjne optimalne neutralne vrijednosti (0) što ukazuje na činjenicu da su se aktivnosti Konferencije smjenjivale relativno brzo, da je sadržaj bio lako usvojiv, a intenzitet jak.



Slika 1: Semantički diferencijal – stav prema Konferenciji

Nadalje, sudionici su se osvrnuli na svoje zadovoljstvo (Tablica 3) i nezadovoljstvo (Tablica 4) tijekom Konferencije i dodatno pojasnili komentarima kategoriziranim u pet osnovnih kategorija.

Kategorija	Odgovor	N
Ozračje	Dobrodošlica – ugodno i poticajno ozračje, ležernost, humor	20
	Požega - grad, izlet, večera i zabava u Kutjevu	10
Aktivnosti	Radionice	25
	Teme	8
	Raznovrsnost aktivnosti	5
	6 šešira –pjesma, nastup, afirmacija De Bonove metode	5
	Okrugli stolovi – kvalitetna diskusija	4
	Interaktivni plenum	2
	World Cafe	2
Organizacija	Ideja i realizacija	18
	Novi pristup izlaganju sadržaja – zanimljivi načini rada	7
	Razmjena iskustava – u korak s drugim zemljama	6
	Međunarodni karakter	3
	Dinamika konferencije	1
Sudionici	Sudionici pozitivni, motivirani, aktivni, maštoviti, predavači zanimljivi i kreativni	25
	Ozbiljan pristup profesora, asistenata i studenata	1
Korisno	Naučili više o akcijskim istraživanjima	5
	Korist za razvijanje vlastite kreativne prakse	3
	Prilika za izražavanje vlastitog mišljenja	1
	Potvrda vlastitog kreativnog rada	1
	Uvid da hrvatski praktičari imaju veće metodičko-didaktičko znanje (u usporedbi s drugim zemljama)	1
	Zbornik radova	1

Tablica 3: Odgovori sudionika na pitanje Čime ste bili posebno zadovoljni?

Kategorija	Odgovor	N
Aktivnosti	Radionice previše djetinjaste, ne informiraju već zabavljaju	1
	Interaktivni plenum prekratak	1
	Preopćenita pitanja u World Cafe-u	1
	6 šešira – izvođačima nedostaje osmijeh, vedrina, opuštenost, a melodija je previsoka za pjevanje	1
	Nedostatak likovnih sadržaja	1
Organizacija	Nemogućnost sudjelovanja u još više radionica	3
	Potrebno više razgovora među sudionicima projekta	1
	Otkazivanje dramske radionice	1
	Intenzivan program, mnogo aktivnosti	1

	Neorganizirana zakuska – sendviči, grickalice	1
	Projekcije nisu u potpunosti vidljive (zaklanja ih stol, klavir, izlagači)	1
Sudionici	Premalo sveučilišnih profesora	1
	Nisu svi sudionici aktivni (neki rade, a neki se provlače)	1
	Neki predavači su odstupili od teme, a moderatori ne reagiraju	1
	"Stranci nisu kreativni koliko sam očekivala"	1
	Nedostatak tolerancije jedne sudionice World Cafe-a	1
Prijedlozi	Jasno označiti cilj i svrhu Konferencije	1
	Ponuditi više konkretnih primjera kreativnosti, informacija i kontakata	2
	Manje verbalne prezentacije, posebice inozemnih gostiju	1
	Uvesti sadržaje za više razrede OŠ i SŠ	1
	Uvesti različite melodije za svaki od 6 šešira	1

Tablica 4: Odgovori sudionika na pitanje Čime ste bili posebno nezadovoljni?

Već je iz tablica vidljivo kako je odnos zadovoljstva i nezadovoljstvo na strani zadovoljstva. Odnos je 87% prema 13%, ali svakako treba pažljivo analizirati i ova mala nezadovoljstva jer ona ukazuju na ono što se još može učiniti boljim i uspješnijim.

Što su naučili i što im se čini važnim za vlastitu struku

Konferencija je bogatstvom sadržaja i aktivnosti nudila velik izbor tako da su sudionici imali velike mogućnosti otići s mnoštvom novih ideja, ali i ohrabreni za ono što mnogi već rade. Možda je najvažnije što su mnogi prepoznali da je kreativnost važan pokretač promjena u školama, ali i na fakultetima (Crotty i Farren, 2009.).

Kategorija	Odgovor	N
Definicije kreativnosti	"Naučila sam da je kreativnost dio nas, da treba izvlačiti snagu iz naše unutrašnjosti – ohrabрили ste nas, potaknuli na daljnji kreativan rad i na veliku slobodu."	3
Uvjeti potrebni	poticajna okolina	2

za kreativnost	iskustva drugih kao pomoć, poboljšanje kreativnosti kroz različite aktivnosti "Iskustva drugih će mi pomoći ako nađem na neki problem za koji sam čula da ima rješenje. Naučila sam, vidjela i osjetila kako je biti učitelj zaista divno i ponosim se što sam imala priliku čuti druge kako oni doživljavaju kreativnost." "Bez osmjeha ne ići u učionicu. Drugi su mi pomogli da naučim što je to akcijsko istraživanje i oživotvorene teorije."	4
Kreativnost u svim predmetima	"Naučila sam da kreativnošću možemo prožeti sva područja pa tako i matematiku, fiziku i slično."	5
Stjecanje novih znanja	akcijska istraživanja u nastavi; otvorena komunikacija; kreativno učenje može biti uspješno i produktivno; "Naučila sam bitnu stvar, a to je da literatura učitelju ne služi da bi učitelj citirao sve što se tamo nalazi već da je zadaća učitelja da djeci na što kreativniji način objasni i pokaže, dođe do traženih odgovora do cilja. Učitelj treba letjeti dokle treba, odstupati od knjiga još za višim, kako su neki rekli, biti 'neposlušan učitelj'." "Catherine Dean - 'metoda dnevnika' u filozofiji i etici.";	23
Sudionici koji su dobili poticaj za rad (kreativni, intelektualni, emocionalni)	"Da trebam više obraćati pozornost na dokumentiranje onoga što radim i u konačnici pisati znanstvene članke o tome, objavljivati ih." "Hrabrost, samopouzdanje, sloboda! Osjećam da je ono što radim dobra stvar. Humor, igra, empatija... = kreativnost. Pazit ću da moje djeca imaju djetinjstvo."	13

*Tablica 5: Odgovori sudionika na pitanje
 Što ste naučili i što Vam se čini važnim za Vašu struku?*

Sudionici su se na posljednjem pitanju trebali prisjetiti neke situacije s Konferencije kad su osjetili da su bili kreativni. 5,97% sudionika (N=4) navelo je kako su njihovi najkreativniji trenuci bili oni u kojima su neku aktivnost samostalno radili (izvođenje vlastite radionice) i kada su nudili nova rješenja za neki problem.

Aktivnost iznenađenja, tj. izradu različitih uradaka od dobivenog materijala 2,99% ispitanika (N=2) izdvojilo je kao kreativnu i domišljatu aktivnost. Posebno su im se kreativnim i zanimljivim činile aktivnosti pisanja priča i stihova, glume, izrade postera, crtanje, kazalište sjena i stvaranje lišćem (Tablica 6) koje je izdvojilo 61,19% ispitanika (N=41). Kada se govori o kreativnosti, sa sigurnošću se može govoriti i o prisutnosti emocija. Istraživanja (Bognar i Kragulj, 2009.) pokazuju da se uz kreativnost uvijek vežu ugodne emocije, čak 92%, dok je samo 8% emocija neugodno. 10,5% sudionika (N=7) na zadnjem pitanju izdvojilo je emocije, tj. oslobađanja emocija tijekom kreativnih aktivnosti kao oblik kreativnog djelovanja i

osjećanja (Tablica 6). Ono što je također važno napomenuti je da je za poticanje kreativnosti potrebna i odgovarajuća klima, tj. poticajna okolina (Somolanji i Bognar, 2008.) (Tablica 6), što je istaknulo 10,5% ispitanika (N=7). Ispitanici izdvajaju dva oblika, radionicu i World Cafe, u kojima su stalno morali surađivati s drugima i stvarati kroz što se očituje dobra komunikacija i poticajna okolina.

Kategorije	Provedene aktivnosti	Emocije	Poticajna okolina
Komentari sudionika	"Najkreativnija sam bila u učionici ispunjenom lišćem, šok koji sam osjetila na početku zamijenila je znatiželjna radoznalost 'Što sad slijedi?'"	"Trenuci kreativnosti došli su sami po sebi jer sam osjećala i slobodu i jaku volju."	"Tijekom radionice 'Kreativnost u razrednoj nastavi' (Martić, Ronić) i u radu u skupini (osmislili smo slogan skupine, kroz humor i igru ponudili mnogo rješenja, zapjevali 'bećarac' i upoznali kolege)."
	"Stvaranje kazališta sjena na osnovi izmišljene priče.		"World Caffé, dobra interakcija među sudionicima i dinamičnost."
	"Na radionici iz hrvatskog jezika morali smo osmisliti priču, a zatim ju prezentirati ostatku skupine glumom, pantomimom, plesom."	"Želim biti ovo zrno, rasti brzo, dati plod! Ideje se ne ubijaju i ne zakapaju."	"Bilo je vrlo zanimljivo, duhovito i veselo."

Tablica 6: Komentari sudionika Konferencije o provedenim aktivnostima, emocijama i poticajnoj okolini

U navedene se kategorije svojim odgovorima ubraja 91,17% ispitanika, dok ostalih 8,83 % ispitanika predstavljaju onu skupinu koja ili nije odgovorila na pitanja ili je napisala da su bili kreativni tijekom cijele Konferencije te da u tom pogledu nemaju što posebno za izdvojiti.

ZAKLJUČAK

U cjelini gledano, možemo zaključiti da su se sudionici ugodno osjećali, da imaju vrlo pozitivan stav prema Konferenciji, da je bilo mnogo toga s čim su bili zadovoljni, a vrlo malo razloga za nezadovoljstvo. Konferencija je pružala obilje praktičnih ideja, ali i novih teorijskih spoznaja koje se mogu koristiti u odgojno-obrazovnome procesu na različitim nivoima. Kako bi Konferencija dobila kvalitetan interakcijski oblik koji potiče izražavanje kreativnosti, organizatori su nastojali uključiti sve sudionike aktivno u realizaciju programa što su sudionici i pozitivno ocijenili. Konferencija je

raznovrsnošću oblika stvorila situacije u kojima su se sudionici mogli osjećati kreativno, razmišljati kreativno, djelovati kreativno.

Ipak, pri analizi rezultata evaluacijskoga upitnika mora se uzeti u obzir da su sudionici na Konferenciji sudjelovali u skladu sa svojim osobnim afinitetima. Naime, s obzirom na osnovnu temu Konferencije, odazvali su se oni sudionici koji se i sami u svome profesionalnome radu bave fenomenom kreativnosti. Samim time, iskazani je interes, kao i izrazito pozitivna evaluacija, za sve oblike rada i očekivan.

pozitivan odjek ovakvog koncipiranja konferencija očituje se i namjerom Agencije za odgoj i obrazovanje da na taj način organizira Međuzupanijski stručni skup za stručne suradnike pedagoge na temu kreativnosti te dalje promiče ciljeve Konferencije.

LITERATURA

1. Bognar, L., Kragulj, S. *Emocije u nastavi*. XII Međunarodna znanstvena konferencija Pedagoška istraživanja i školska praksa pod nazivom Kvalitet i efikasnost nastave u društvu koje uči. Institut za pedagoška istraživanja. Beograd, 16. 10. 2009.
2. Bognar, L., Kragulj, S. (2009), *Poticanje kreativnosti budućih učitelja na Učiteljskom fakultetu u Osijeku*. U: Bene, A. (ur.), *Jednakost šansi kao rezultat integracije u obrazovanju*. Subotica: Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku
3. Bognar, L., Svalina, V. (2009), *Šest šešira: pjesma*. http://ejolts.net/files/six_hats_0.pdf (12.10.2009.)
4. Crotty, Y., Farren, M. (2009), *Promoting Creativity in Higher Education*. U: Munk, K. (ur.), *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Profil
5. Međunarodna konferencija u Požegi. <http://ejolts.net/konferencija> (12. 10. 2009.)
6. Somolanji, I., Bognar, L. (2008), *Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima*. *Život i škola*, 54 (1), 87-94.
7. *Šest šešira: tehnika paralelnog mišljenja*. http://ejolts.net/files/six_hats.pdf (12.10.2009.)

INTERNATIONAL SCIENTIFIC AND VOCATIONAL CONFERENCE "A CREATIVE APPROACH TO TEACHER EDUCATION" (EVALUATION RESULTS)

Summary: The scientific and vocational conference "A Creative Approach to Teacher Education" was held in Požega from 28 – 30 September 2009. Since the Conference dealt with the enhancement of creativity in teachers' continuous professional development, the programme was organized in such way as to enable the participants to apply the demonstrated techniques in their own work at school. For the same

reason, the techniques demonstrated were not those commonly used in scientific conferences. The De Bono's concept of Six Thinking Hats was used as a leitmotif in ten-minute presentations followed by: World Café, creative workshops, interactive plenum 4+1, round table, exhibitions and a surprise activity. The paper presents the results of the evaluation survey conducted with the participants on the final day of the Conference. The survey suggests that the participants were very pleased with the activities (87%) and that positive emotions prevailed (98%). The participants expressed the positive attitudes and recognized the applicability of such approach.

Keywords: international conference, creativity, evaluation.

Author: Snježana Kragulj, asistentica
Ida Somolanji, asistentica
Rahela Varga, znanstvena novakinja
Učiteljski fakultet u Osijeku

Review: Život i škola, br. 23 (1/2010.), god. 56., str. 141. - 152.

Title: Međunarodna znanstvena i stručna konferencija "Kreativni pristup osposobljavanja učitelja" (Rezultati evaluacije)

Categorisation: stručni rad

Received on: 15. siječnja 2010.

UDC: 371.14

Number of sign (with spaces) and pages: 25.109 (:1800) = 13.949 (:16) = 0,871

Emerik Munjiza
Snježana Kragulj

UTEMELJENJE I RAD ŠKOLSKIH KNJIŽNICA U HRVATSKOJ DO KRAJA XIX. STOLJEĆA

Sažetak: Autori su istražili pojavu i djelovanje školskih knjižnica u Hrvatskoj u drugoj polovini XIX. stoljeća. Utemeljenje školskih knjižnica vezano je uz osiguranje potrebnih i nužnih preduvjeta: državnog organiziranog školstva, pojave tiska i nakladništva, osnivanje stručnih udruga, izdavanje pedagoške literature i pedagoške periodike.

Unutar školskih knjižnica moguće je razlikovati knjižnice za učitelje i knjižnice za učenike. Knjižnice za učitelje bile su u funkciji osiguravanja uvjeta za produžno obrazovanje učitelja kao i prosvjećivanje puka na školskom području.

Učeničke knjižnice poticale su čitalačku kulturu učenika, uvodile učenike u samostalne oblike učenja. Učeničke knjižnice trebale su djelovati na ukupni učenički razvoj: spoznajni, moralni, estetski i doživljajni.

U tadašnjim knjižnicama nema stručnih knjižničara, no i pored toga postepeno se stvara jedinstvena metodologija klasificiranja, katalogiziranja i posuđivanja knjiga.

Školske knjižnice imale su vrlo značajnu odgojno-obrazovnu ulogu i široke mogućnosti na području svestranog odgoja i obrazovanja.

Ključne riječi: školske knjižnice: učiteljske i učeničke, produžno obrazovanje učitelja, prosvjećivanje, učenje učenja.

1. POTREBNI I NUŽNI UVJETI ZA POČETAK RADA ŠKOLSKIH KNJIŽNICA

Početak školstva u Hrvatskoj moguće je pratiti od IX. stoljeća. Prve škole otvarali su crkveni redovi: benediktinci, dominikanci, franjevci, isusovci, a za žensku mladež uršulinke. U početku su crkvene škole imale interni karakter, pripremale su mladež za svoje crkvene potrebe. Tek će kasnije ove škole poprimiti i eksterni karakter.

U tadašnjim crkvenim školama nije bilo jedinstvenog plana i programa, kao ni jedinstvene organizacije. U navedenim je školama svaki crkveni red poučavao svoj pomladak prema vlastitom planu ili često i bez njega. Tijekom vremena, crkva će organizirati školski sustav: župnih, katedralnih i samostanskih škola, koje će se međusobno razlikovati po dužini trajanja, kao i po bogatstvu nastavnih planova i programa (Cuvaj 1910.-1913., Srkulj, 1911., Kujundžić, 1996.).

Jedinstveno sustavno školstvo postavili su jezuiti u XVI. stoljeću. Javno su ga obznanili u *Ratio studiorum* i vrijedilo je u svim državama svijeta u kojima su jezuiti otvarali škole.

Sve do sredine XV. stoljeća, do pronalaska tiska (Guttenberg, 1455. godine), knjige su bile vrlo rijetke, ručno prepisivane, relativno skupe i time slabo dostupne.

Crkvene škole bile su uglavnom društveno-humanističke orijentacije i kao takve nisu mogle zadovoljiti nove potrebe građanskog društva u području realnog i prirodnog obrazovanja. Zbog navedenog ograničenja crkvenih škola i novih potreba građanskog društva, otvaraju se gradske škole. Prve svjetovne gradske škole osnivaju gradske vlasti (magistarti), cehovi i gilde (udruženja obrtnika i trgovaca). Te su se škole različito nazivale: gradske, gradske ili općinske, gramatičke, gramatičko-retoričke (Enciklopedijski rječnik pedagogije, 1963.).

Prema Kirinu, javne gradske škole u Hrvatskoj moguće je pratiti od X. stoljeća. Tako se u Zadru 918. spominje Konstantinus magister, a 1070. magister Georgius Gramatikus. Oni su bili zasigurno svjetovnjaci jer nemaju svećeničkog pridjeva (Kirin, 1925.). Postoje sigurni podatci da je gradska škola djelovala u Dubrovniku od 1333. godine (Adamović, 1885.).

Gradske javne škole u sjevernoj Hrvatskoj otvaraju se nešto kasnije. Tako se spominje javna gradska škola u Varaždinskim toplicama 1480. godine i pavlinska javna škola u Lepoglavi 1582. godine (Kirin, 1925., Filipan i sur., 1980.).

Na masovnije otvaranje gradskih škola utjecao je pronalazak tiska. Pronalaskom tiska knjige se mogu tiskati u velikom broju primjeraka, jeftinije su i time dostupnije za potrebe školske mladeži.

Početak tiskanja knjiga u Hrvatskoj veže se uz tiskanje *Misala po zakonu rimskog dvora*. Ovo djelo tiskano je kod nas 1483. godine u Kolinu. Navedeno djelo tiskano je na staroslavenskoj glagoljici, a kasnije je dotiskivano u više navrata: Senj (1531.), Rim (1631., 1706., 1714.) (Cuvaj, 1910., 1).

Od XVI. stoljeća tiskarstvo se vrlo intenzivno razvija, otvaraju se tiskare u više gradova Hrvatske, ali se još uvijek dio knjiga tiska i u inozemstvu. Značajan broj knjiga hrvatskih autora tiskan je u Veneciji, a nešto manje i u Rimu. To su uglavnom bile vjerski (katolički) orijentirane knjige, koje su se upotrebljavale i u tadašnjim školama. Vjerske (i ostale) knjige protestantske orijentacije tiskane su u Urachu pored Tübingena (Franković, 1958.).

Za potrebe škole tiskane su odgovarajuće knjige kao: bukvari, katekizmi i abecedari. Tako Franković navodi *Bukvar* iz 1527. godine i kao ilustraciju prikazuje stranicu koja se sastoji iz tri dijela: slova na glagoljici, tekst za sastavljanje riječi i sliku na kojoj je prikazano tjelesno kažnjavanje učenika (Franković, 1958., reprint izdanje navedenog *Bukvara* pod nazivom *Prva hrvatskoslavenska početnica* iz 1527. godine).

Ozbiljnije uređenje državnog školstva u Hrvatskoj počinje u vrijeme vladanja carice Marije Terezije (1740.–1780.). U duhu prosvjetiteljskih ideja

carica Marija Terezija potiče otvaranje škola s ciljem da se barem u sjedištu svake župe otvori najelementarnija škola.

Školsku reformu povjerila je Ignatzu Felbigeru (1724.–1788.) koji ju je javno obznanio 1774. godine pod nazivom *Opći školski red* (Cuvaj 1910, 1, str. 421.-425.). Navedeni *Opći školski red* predviđao je: trivijalne, glavne i normalne škole. Za svaku od navedenih škola propisana je posebna nastavna osnova (Cuvaj, 1910, 1).

Felbiger je za potrebe navedenih škola napisao i temeljni udžbenik/priručnik pod nazivom *Methodenbuch* koji je u sebi sadržavao opću metodu ili: pedagogiju, didaktiku, metodiku i disciplinski red (Munjiza, 2009.).

Zakonski obvezna pučka škola uvedena je u Vojnu krajinu 1871. godine, a u Civilnu Hrvatsku 1874. godine. Navedenih godina doneseni su autonomni hrvatski školski zakoni koji uvode obveznu četverogodišnju školu koja je mogla praktično trajati pet ili šest godina. Oba su zakona predviđala mogućnost dva godišta četvrtog razreda. Zakon iz 1871. predviđao je mogućnost pripremnog razreda u trajanju jedne školske godine (Cuvaj, 1910, 6, str. 435.-456., Zbirka zakonah i naredbah za Vojne krajine 1871. godine). Oba navedena školska zakona predviđala su i mogućnost djelovanja privatnih škola različitih osnivača i usmjerenja.

Slično kao što se početno, elementarno školstvo veže uz crkvu i crkvene redove, isto je stanje i u području srednjeg školstva. Prvu gimnaziju u Hrvatskoj osnovali su pavlini 1503. godine u Lepoglavi, koja je od 1582. godina postala javnom, dostupnom i laicima (Cuvaj, 1910, 3, ERP, 1963.).

Od XVIII. stoljeća moguće je u Hrvatskoj pratiti i rad srednjih stručnih škola različitih orijentacija, trajanja i profesionalne usmjerenosti (Munjiza, 2009.).

Visoko školstvo moguće je u Hrvatskoj pratiti od XIV. stoljeća (Radeka, 2002.). Kao i ostala školstva i početno visoko školstvo vezano je uz crkvu i crkvene redove. Među prvim visokoškolskim institucijama u crkvenoj organizaciji navode se: Generalno učilište u Zadru (1396.), Collegium Raguzium u Dubrovniku (1624., od 1654. ima i javnu funkciju), Isusovačka gimnazija i akademija u Rijeci (1632., 1633. dobila povlastice i status u rangu Sveučilišta u Beču ili Grazu), Bogoslovna akademija u Zagrebu (1669. prema Privilegiji Leopolda II.). U Osijeku se navodi prva takva ustanova 1707./08. godine koja je organizirana kao trogodišnji studij filozofije (Kralik, 2004.).

Prvo moderno svjetovno Sveučilište otvoreno je u Zagrebu 1874. godine s tri fakulteta: pravnim, bogoslovnim i filozofskim (Franković, 1958.).

U drugoj polovici XIX. stoljeća u Hrvatskoj je postojala solidno organizirana horizontalna i vertikalna školska mreža. Zakonskim uvođenjem i uređivanjem državnog školstva uz zadržavanje ranijih privatnih škola organizirana je široko ustrojena školska mreža.

Okako organizirani školski sustav stvorio je nužno potrebne pretpostavke, ali i nužne uvjete za otvaranje školskih knjižnica.

Pronalaskom tiska intenzivnije se razvija i knjigotiskarstvo. U Hrvatskoj se otvara niz domaćih tiskara: Zagreb (1527.), Nedelišće (1570.), Varaždin (1587.), tiskara Pavla Rittera Vitezovića (1690.). U XIX. stoljeću otvara se niz novih privatnih tiskara: J. Novosel, S. Rossy, F. Supan, Lj. Gaj, C. Albrecht, L. Hartmann, A. Jakić.

Uz privatne tiskare, i država preko svojih ministarstva otvara tiskare i nakladničke kuće. Tako su utemeljene *Narodne novine* i Naklada Zemaljske vlade Odjela za bogoštovlje i nastavu.

Na pedagojskom području vrlo značajan nakladnik od svog utemeljenja (1871.) je i Hrvatski pedagoško-književni zbor. Uz navedene domaće tiskare i nakladnike, dio knjiga za potrebe hrvatskog školstva i dalje će se tiskati i izdavati i u inozemstvu: Beč, Budim (Munjiza, 2009.).

Sredinom XIX. stoljeća (1859.) počinje izlaziti prvi pedagojski časopis u Hrvatskoj *Napredak*. U drugoj polovici XIX. stoljeća naglo raste broj pedagojskih časopisa i listova. Između 1860. i 1918. godine registrirano je oko 35 pedagojskih časopisa i listova (Munjiza, 2002.).

Prema sadržaju i područjima, tadašnje pedagojske časopise i listove moguće je klasificirati u: pedagojski časopisi i listovi općeg karaktera, pedagojski časopisi i listovi koji se bave problematikom djece s poteškoćama, pedagojski časopisi koji se bave problematikom pojedinih nastavnih predmeta/područja, koji ponekad imaju i karakter metodičkih časopisa, pedagojski časopisi i listovi koji imaju karakter školskih propisa i uredbi i ostali pedagojski časopisi i listovi (Munjiza, 2002.).

U razvoju i unaprjeđivanju školstva značajnu ulogu imaju i dječji časopisi. Izlazak dječjih časopisa i listova u Hrvatskoj moguće je također pratiti od druge polovice XIX. stoljeća. Pokretač prvog lista za djecu bio je Ivan Filipović koji je 1864. godine pokrenuo izlazak *Bosiljka*. Nešto kasnije počinju izlaziti i drugi dječji časopisi i listovi kao: *Smilje*, (1873.), *Bršljan* (1875.).

Do druge polovice XIX. stoljeća stvoreni su svi potrebni i nužni uvjeti za otvaranje školskih knjižnica. Za ono vrijeme, postoji solidno uređena horizontalna i vertikalna školska mreža. Djeluju samostalno organizirane učiteljske škole (od 1849.), kao i stručna učiteljska društva. Postoji relativno široka mreža državnih i privatnih tiskara koje su uglavnom vršile i nakladničku ulogu. Od sredine XIX. stoljeća počinju izlaziti pedagojski časopisi i listovi, a s nekoliko desetljeća zakašnjenja i dječji časopisi i listovi.

Sve su ovo bili dovoljni razlozi (i stvoreni potrebni preduvjeti) da se počne razmišljati i raditi na otvaranju školskih knjižnica, kao i o njihovoj ulozi u razvoju školstva, stručnog osposobljavanja učiteljstva i o prosvjetiteljskoj ulozi prema hrvatskom društvu.

2. PRVE VIJESTI O ŠKOLSKIM KNJIŽNICAMA

Uvođenjem javnog školstva, država preuzima brigu o njihovom otvaranju, opremanju i nadzoru. Početno opremanje sastojalo se od osiguravanja elementarnih uvjeta: školskog namještaja, udžbenika za učitelje i učenike. Udžbenike za učitelje i učenike trebalo je pohranjivati i čuvati u školi zbog nove podjele, što zapravo ima početnu ulogu školskih knjižnica (dalje u tekstu se pozivamo na sljedeće izvore).

Školska komisija iz Petrovaradina (tada se Petrovaradin nalazio u sastavu Vojne krajine) 1781. godine zatražila je od nadležnog tijela iz Beča popis potrebnih udžbenika za škole kako bi mogla napraviti izbor i narudžbu. Iste je godine i stigao traženi dopis/popis knjiga. U predloženom popisu nalazile su se knjige na: njemačkom, latinskom i francuskom jeziku odgojnog sadržaja iz: jezikoslovlja, zemljopisa, povijesti, matematike, prirodopisa, gospodarstva i drugih struka (Martinović, 1912.).

Sličan popis napravljen je i za potrebe državnih škola na području Civilne Hrvatske. Među predloženim 51 udžbenikom, 33 ih je na njemačkom jeziku, a 18 na hrvatskom jeziku. Među udžbenicima za učitelje nalaze se i tadašnji prvi udžbenici iz pedagogije: *Znanost odhranjivanja*, *Obćenita znanost podučavanja*, *Posebne znanosti podučavanja*, *Obuka malenih ili Katehetika*, *Uporavnik za početnicu i Slovníčka čitanka* (Cuvaj, 1910., 1, cjelovit popis str. 117.–119.).

O relativno slaboj opremljenosti tadašnjih škola, ali i početnim naporima u osiguravanju, čuvanju i raspodjeli knjiga svjedoči popis inventara, učila i knjiga u školi Novog Vinodolskog iz 1793. godine.

Prema tom popisu u školskoj učionici se nalazio sljedeći popis inventara, učila i knjiga:

POPIS INVENTARA, UČILA I KNJIGA	BROJ KOMADA/NASLOVA
Ploče od voštanog platna oštećene	2 komada
Crna drvena ploča od nikakve koristi	1 komad
Klupa svega	19 komada
Klupa za sjedenje	14 komada
Olovnih tintarnica	26 komada
Jedan stolić s klupicom za učitelja	1 komad
Prozori	4 komada
Tamni prozori koji se ne mogu zatvoriti	2 komada
U tornju zvono bez konopca	1 komad
Knjige bez korica	3 naslova

Navode se sljedeće knjige: *Mali katehizam ilirski*, *Knjižica zvana ABC-dar*, *Einleitung zum Schönschreiben* (Cuvaj 1910., 2, 143. nije vidljiv broj knjiga).

Početno osiguravanje (skupljanje), čuvanje i posuđivanje knjiga prerast će tijekom vremena u ozbiljniji rad na području školskog knjižničarstva, što će biti regulirano i prvim hrvatskim školskim zakonima.

3. ZAKONSKO UTEMELJENJE ŠKOLSKIH KNJIŽNICA

Sklapanjem Hrvatsko-ugarske nagodbe 1867. godine Hrvatska je dobila autonomiju na području školstva, čime će biti stvoreni uvjeti da Hrvatska prvi puta samostalno uredi svoje školstvo. Nakon dužih priprema, konačno je 1874. godine donesen prvi hrvatski školski zakon poznat pod nazivom Mažuranićev zakon (*Zakon ob ustrojstvu pučkih škola i preparandija za pučko učiteljstvo u Kraljevinah Hravtskoj i Slavoniji 1874. godine*; u daljnjem tekstu Zakon 1874.). Tri godine ranije, 1871., sličan je zakon donesen i za područje tadašnje Vojne krajine (*Propis o nastavi u pučkih učionah vojne Krajine*; u daljnjem tekstu Zakon 1871.).

Ukidanjem Vojne krajine (1881.) i njezinim uključivanjem u županijski sustav Civilne Hrvatske (1886.), prestaje potreba postojanja dvaju školskih zakona. Novi jedinstveni školski zakon donesen je 1888. godine (*Zakon ob uređenju pučke nastave i obrazovanja pučkih učitelja u Kraljevinah Hravtskoj i Slavoniji*; u daljnjem tekstu Zakon 1888.). U sva tri navedena školska zakona regulirane su i školske knjižnice.

U sva tri školska zakona utemeljenje školskih knjižnica vezano je uz produžno stručno usavršavanje učitelja. Produžno (permanentno) stručno usavršavanje učitelja bilo je zakonska obveza. Kako bi učitelji mogli udovoljiti ovoj zakonskoj obvezi, bilo je nužno stvoriti potrebne preduvjete, među kojima posebno značajnu ulogu imaju školske knjižnice.

Članak 73. Školskog zakona iz 1871. godine, među ostalim obvezama školskih kotara određuje i obvezu izdržavanja školskih knjižnica, pri čemu se ne navodi potrebni iznos novca. Isti članak preporučuje da i sami učitelji svojim donacijama pomognu rad školskih knjižnica. U navedenom zakonskom članku učiteljima se preporučuje da za potrebe školskih knjižnica dobrovoljno izdvajaju 0,5% od svojih mjesečnih plaća (Zakon, 1871.).

U školskom zakonu iz 1874. godine produžno stručno obrazovanje učitelja regulirano je člancima 95-100. Unutar produžnog stručnog obrazovanja učitelja izričito o školskim knjižnicama govori članak 95. Ovaj članak gotovo na isti način kao i prethodni zakon određuje školskim općinama izdržavanje i rad školskih knjižnica. U ovom je zakonu odredba konkretnija i obvezuje svaku školsku općinu da godišnje mora minimalno izdvajati 10 forinti za rad školske knjižnice (Zakon, 1874.).

Školski zakon iz 1888. godine u potpunosti na isti način kao i prethodni zakon određuje izdržavanje školskih knjižnica, člankom 91. (Zakon, 1888.).

Iz analize navedenih školskih zakona jasno je vidljiva odredba zakonodavca o obveznom ustrojstvu školskih knjižnica u svakoj školi. Također je jasno vidljivo da su školske knjižnice u početku izrazito bile u funkciji produžnog obrazovanja učitelja pa bi se s obzirom na izneseno moglo govoriti o učiteljskim školskim knjižnicama.

4. ORGANIZACIJA I RAD ŠKOLSKIH KNJIŽNICA

Iz analize školskih zakona moglo bi se zaključiti da su, barem u početku, školske knjižnice otvarane uglavnom zbog produžnog stručnog obrazovanja učitelja. No analiza stručnih priloga kao i pravilnika školskih knjižnica ukazuje i na njihovu ulogu prema učenicima.

Tako Pravilnik iz 1864. godine školske knjižnice dijeli na tri razdjela: *Razdjel školskih knjiga, Razdjel knjiga za učitelje i Razdjel knjiga za mladež* (Pravilnik..., 1864.).

Stoga bi trebalo buduće knjižnice podijeliti na dva dijela: u jednom dijelu trebaju biti znanstvene pedagoško-didaktičke knjige za daljnje obrazovanje učitelja, a u drugom dijelu popularno pisane poučne knjige posebno iz područja racionalnog gospodarstva za daljnju naobrazbu onih mladića koji napuštaju školu (Körbler, 1875.).

Iz navedenoga slijedi da ima opravdanja, unutar školskih knjižnica, posebno govoriti o učiteljskim i učeničkim školskim knjižnicama.

4. 1. Učiteljske knjižnice

Već je ranije konstatirano da su početne školske knjižnice uglavnom bile u funkciji osiguravanja uvjeta za produžno stručno obrazovanje učitelja. Veliki broj autora toga vremena osjeća potrebu produžnog stručnog obrazovanja učitelja.

Odgojna znanost, pedagogija, razvija se i napreduje svakim danom pa tko redovito ne prati taj razvitak, sve će više zaostajati, a njegov čitav rad će zastarjeti jer tamo gdje nema napretka, slijedi nazadak (*Napredak*, 1888.).

S vremenom teorijski stečeno znanje u školama zastarijeva i slabi. Odgoj je umijeće koje ne trpi zastarijevanja. Produžno stručno obrazovanje potrebno je svim učiteljima, kako početnicima, tako i onim znatno iskusnijim. U području produžnog stručnog obrazovanja posebno značajnu ulogu imaju školske knjižnice.

Knjižnica je dakle sredstvo, kojim se starijem učitelju prilika pruža, da može s duhom vremena i moderne pedagogije napredovati, a mladu opet, da u učiteljištvu sabrana zrnca sabije, skuje u zlato: obojici pako da na svojoj daljnjoj naobrazbi i usavršavanju učiteljskom uzmognu neprestano raditi. (Jožičić, 1875., 283.)

Nepostojanje školskih knjižnica ili njihova slaba organizacija značajna su prepreka u produžnom stručnom obrazovanju učitelja. U učiteljskom napredovanju i pored dobre volje učitelja ima dosta slabosti i ograničenja:

1. Ima škola čija školska knjižnica ne prima ni jedan pedagoški časopis
2. Poseban je problem škola i školskih knjižnica u malim mjestima gdje ne postoje javne knjižnice
3. Slab materijalni položaj učitelja ograničava ga u dobrovoljnom izdavanju za školske knjižnice, a posebno i individualnom kupovanju pedagoške literature i periodike (Malus, 1902.).

Uz ulogu produžnog stručnog obrazovanja učitelja, školske knjižnice preuzimale su i ulogu javnih pučkih knjižnica i time doprinosile prosvjećivanju puka. Školske knjižnice bi obavezno morale imati dva odjela: učiteljski i učenički. U učeničkom odjelu poželjno je da se nalaze knjige iz racionalnog gospodarstva i popularno pisane naučne knjige, koje bi bile primjerene za polaznike opetovnica, za mladež nakon završetka škole, kao i za *puk određenog školskog područja* (Körbler, 1875.).

Kod nas su rijetka sela koja imaju javnu pučku knjižnicu. Često ju nije moguće naći ni u trgovišnim i manjim mjestima. U postojećim uvjetima školske knjižnice trebaju preuzeti i ulogu javnih pučkih knjižnica (Tomić, 1902.).

Postavlja se pitanje ima li opravdanja i potrebe u jednom mjestu imati dvije vrste knjižnica, školsku i javnu pučku knjižnicu u kroničnom nedostatku novca ili je racionalnije solidnije opremiti školsku knjižnicu koja će tada uspješno moći preuzeti i ulogu javne pučke knjižnice.

Potreba da školska knjižnica preuzme i ulogu javne pučke knjižnice navodi se u Pravilniku iz 1864. godine.

Ako bi došlo u knjižnicu darovanih knjiga i drugačijeg sadržaja, onda će se one naposeob u imovniku voditi, i ovdje će se malo po malo postavljati temelj knjižnice za puk. (Pravionik, 1864., 74.)

Prosvjeta (škola) i blagostanje naroda su u međusobnoj pozitivnoj međuovisnosti. Na području prosvjećivanja puka škola može snažno djelovati preko školskih knjižnica. Budući da je knjiga u tadašnje vrijeme u našim obiteljima bila izuzetno rijetka, tu bi prazninu u svakom slučaju trebale popuniti školske knjižnice.

Sve školske knjižnice trebale bi međusobno biti povezane i umrežene. Ulogu središnjih knjižnica vršile bi okružne knjižnice. Tadašnje područje Vojne krajine dijelilo se na šest okružja: Ličko-otočko, Ogulinsko-sljunsko, Bansko, Gradiško, Brodsko i Petrovaradinsko. U središtima navedenih okružja, u glavnim školama, trebale bi se nalaziti okružne školske knjižnice.

Okružne školske knjižnice trebaju osnivati svoje ogranke u sjedištima kotara. Kotar je manja teritorijalno-upravna jedinica od okružja. Tako se

Brodsko okružje dijelilo na: Garčinski, Vinkovački i Županjski kotar (Vojno i sudbeno...1871.).

Prema mogućnostima, kotarske školske knjižnice trebale bi osnivati svoje ogranke u općinama (općine su manje teritorijalno-upravne jedinice od kotara). Dok se ne ustroji navedena mreža školskih knjižnica, moguće je knjige posuđivati i poštom iz ustrojenih školskih knjižnica (Jožičić, 1875.).

Bilo je i ozbiljnih razmatranja o utemeljenju središnje školske knjižnice za cijelo područje Hrvatske i Slavonije.

U Hrvatskoj i Slavoniji ima oko 1000 učitelja. Ako bi samo polovina od navedenog broja godišnje uplatila jednu forintu u razdoblju od pet godina bi se nakupila lijepa svota od 2.500 forinti. Iz ove sume mogla bi se solidno opremiti središnja knjižnica djelima domaćih i stranih autora, kao i pedagojskim časopisima i listovima. Redovito bi se moglo opremiti knjižnicu novim naslovima iz godišnjeg prihoda od 500 forinti. Knjige iz središnje knjižnice mogle bi se posuđivati i poštom (Jožičić, 1875.).

Izdržavanje školskih knjižnica bilo je moguće na više načina. Prvi školski zakoni obvezivali su školske kotare i općine da obvezno izdvajaju propisanu godišnju sumu za potrebe školskih knjižnica. Isti su zakoni predlagali učiteljima da dobrovoljno izdvajaju određenu sumu novca za potrebe školskih knjižnica.

Predlaže se školama (kao institucijama) i učiteljima (kao pojedincima) da se učlanjuju u tadašnja stručna društva: Hrvatski pedagoško-književni zbor i Društvo sv. Jeronima, koja svojim članovima besplatno šalju svoja izdanja. U to vrijeme navedena stručna društva bila su i najznačajniji izdavači stručne pedagojske literature (Körbler, 1875.).

Očekuje se da i imućniji ljudi svojim donacijama pomognu otvaranje i rad školskih knjižnica. Pruža se prilika pojedinim intelektualcima da iz svojih knjižnica izdvoje pojedine naslove za školske knjižnice. Kao ilustraciju navodimo primjer poznatog hrvatskog pedagoga Ivana Filipovića koji je svom rodnom mjestu Velikoj Kopanici i njezinoj školskoj knjižnici darovao dio knjiga iz svoje knjižnice (vidi Prilog 1.).

A.) Učiteljska knjižnica

1. <i>Metodički časopis pedagogije</i>	1	1	50	1311
2. <i>Herzegovinski Didaktički časopis</i>	2	2	2	1111
3. <i>Metodički časopis pedagogije</i>	1	1	60	1111
4. <i>Metodički časopis pedagogije</i>	2	1	40	1111
5. <i>Metodički časopis pedagogije</i>	1	1	60	1111
6. <i>Metodički časopis pedagogije</i>	1	1	60	1372
7. <i>Metodički časopis pedagogije</i>	1	1	60	1111
8. <i>Metodički časopis pedagogije</i>	1	1	60	1111
9. <i>Metodički časopis pedagogije</i>	1	1	60	1111
10. <i>Metodički časopis pedagogije</i>	1	1	60	1111
11. <i>Metodički časopis pedagogije</i>	1	1	60	1111

Popis knjiga, poklon
 Ivana Filipovića
 učiteljskoj knjižnici
 opće pučke škole u
 Velikoj Kopsi

Ukupno: 11 knjiga, 1111 stranih, 1111 domaćih

Prilog 1.

Pri nabavljanju knjiga za školsku knjižnicu trebalo bi voditi računa da zadovoljavaju nužne potrebe učitelja i učenika. Učiteljske knjižnice trebale bi posjedovati knjige iz sljedećih područja: pedagogije, svih struka-predmeta koji se predaju u školi i beletristička djela. Uz knjige, sve bi školske knjižnice trebale primati i neke časopise: pedagogijskog, političkog, zabavnog i poučnog karaktera. Obavezno bi svaka školska knjižnica trebala primati *Vijenac* (Kopsa, 1875.).

Oko područja iz kojeg bi se trebale nalaziti knjige i časopisi u školskim knjižnicama nije vladalo stručno suglasje. Tako se u Pravilniku iz 1864. godine izričito navodi da se u školskim knjižnicama ne bi trebali nalaziti: *Romani, novele i u obće knjige beletrističkog, humorističkog i političkog sadržaja neće se u ovu knjižnicu nikako primati.* (Pravionik 1864., 74.-77.)

U školske knjižnice obavezno ulaze propisani udžbenici i priručnici za učenike pučke škole i s njom spojene preparandije. Među knjigama za učitelje obavezno se nalaze: udžbenici, priručnici, pedagogijske i didaktičko-metodičke knjige, kao i pedagogijska periodika. Ako ima dovoljno novca, mogu se kupiti i ostale knjige znanstvenog, moralnog i religioznog karaktera. Poželjno je da se u školskoj knjižnici nalaze djela domaćih i stranih autora (Pravionik, 1864., 74.-77.).

Tadašnja stručna polemika ukazuje na različita shvaćanja uloge i funkcije školskih knjižnica. Pojedini autori naglašavaju izrazito stručno-pedagošku ulogu školskih knjižnica. Drugi školskim knjižnicama daju širi

značaj na području širokog općeg obrazovanja, kao i njihovu ulogu i mogućnost javnih knjižnica. Iz različitih stavova o ulogama školskih knjižnica, slijede i različiti stavovi oko njihovog knjižnog fonda.

Pojedini autori ukazuju na slabosti i ograničenja školskih knjižnica. Uz permanentni nedostatak novca, navodi se i nestručno naručivanje knjiga. Knjige su često naručivane u općinama čija je stručnost u tom području upitna.

U analiziranim izvorima nije primijećeno stručno zvanje knjižničara. U knjižnicama su radili učitelji uz svoj svakodnevni posao, prema vlastitom izboru ili prema određenju s posebnom naknadom ili bez nje.

4. 2. Učeničke knjižnice

Vrlo rano, odmah nakon formiranja učeničkih knjižnica (u sastavu školskih knjižnica) povelu se stručna rasprava o njihovoj svrsi, ulozi i zadaći.

Učeničke knjižnice trebaju nastojati da kod djece probude stalan i trajan interes za čitanje. Čitanjem se savladava tehnika čitanja. No nije svrha čitanja samo savladavanje tehnike čitanja, nego i razumijevanje pročitanoga teksta. Samo čitanje s razumijevanjem je u spoznajnoj funkciji (Klobučar, 1902.).

Čitanjem se ne proširuje samo spoznaja, nego se snažno djeluje i na emocije, moral i etiku. Kako bi se sve navedene zadaće realizirale, učitelj-knjižničar mora uputiti učenike kako čitati. Bilo bi poželjno da djeca pri čitanju imaju i bilježnice u koje će zapisivati temeljne pojmove, vrijednosti i opise. Ovi zapisi mogu se koristiti i kao šira opservacija, ali i kao neka vrsta pismenih vježbi-lektira. *Mogu imati djeca i bilježnice, gdje štošta bilježe, a time bi se u velike unapređivao pismeni i usmeni izraz misli.* (Klobučar, 1897.)

Učenike koji ne pokazuju interes za čitanjem treba dodatno motivirati. Pri tome se ne preporučuje prisila, već postepeno ohrabrivanje i ponuda zanimljivih knjiga. Poželjno je jednom mjesečno organizirati razgovor o pročitanim knjigama. Treba nastojati da svi učenici sudjeluju u raspravi. Ako ima učenika koji nisu pročitali knjigu, treba ih dodatno zainteresirati da je pročitaju (Klobučar, 1897.).

Škola uglavnom djecu nauči čitati, no pri tome se postavlja pitanje: *Zavole li djeca ili zamrže čitanje?* Učenička knjižnica trebala bi nastojati da se uz savladavanje tehnike čitanja i razumijevanja, razvija i ljubav prema čitanju i lijepim knjigama. *Ona ne samo da nauči učenike čitati, već mora nastojati da učenik čitanje oblubi, da uvidi da mu je čitanje korisno, da će kroz čitanje popraviti svoj život, svoje gospodarstvo, te da čita i onda kada školu ne polazi. To će učiona (škola) postići jedino školskom đlačkom knjižnicom.* (Klobučar, 1897., 88.)

Pojedine knjige mogle bi se ućenicima dati kao nagrada da ih ćitaju u slobodno vrijeme i preko školskih praznika.

Da bi školske knjižnice (učiteljske i učenićke) udovoljile svim navedenim zadaćama, moraju biti stručno uređene i vođene. Prva temeljna

podjela i klasifikacija napravljena je time što su međusobno odijeljene učiteljske i učeničke knjižnice.

Iz analiziranih izvora i uvida u knjige toga vremena, vidljivo je da nije postojala jedinstvena stručna klasifikacija knjiga. Svaki učitelj-knjižničar formirao je knjižnu građu prema svom internom kriteriju. On se vrlo često mijenjao (vjerojatno s promjenom knjižničara) jer je na jednoj knjizi moguće naći više različitih oznaka (signatura) koje su lijepljene jedna preko druge.

S vremenom, kroz stručne rasprave, nastojao se ujednačiti kriterij na području klasifikacije knjižnog fonda. Gotove su sve školske knjižnice odvojeno vodile knjige i periodiku. Unutar knjiga i periodike primjetljiva je jedinstvenija klasifikacija prema stručno-znanstvenim područjima: pedagogija, struke koje se predaju kao nastavni predmeti, popularno-znanstvene knjige, beletristika (Pravionik 1864., Kopsa 1876.).

Zanimljivu klasifikaciju knjiga u učeničkim knjižnicama predložio je Kobali. On je predložio klasifikaciju knjiga u učeničkim knjižnicama prema uzrastu:

UZRAST UČENIKA	PRIJEDLOZI
1. skupina - učenici drugog i trećeg razreda	- priče, basne, lakše bajke, kratke pripovijetke, dječje pjesme
2. skupina - učenici četvrtog razreda	- duže pripovijetke, povijesne priče, životopisi vladara i značajnijih osoba
3. skupina - učenici koji pohađaju opetovnicu	- veće poučne spise, opširnije životopise, pripovijesti iz povijesti i suvremenog života, izabrane pjesme sa životopisima pjesnika

(Kobali, 1883.)

Radi lakšeg pohranjivanja i rada s knjigama, svaka knjiga mora imati signaturu/broj, a na početnoj strani pečat škole. Sve knjige moraju biti upisane u knjigu inventara. U knjigu inventara upisuju se sljedeći podatci:

1. *Tekući (kronološki) broj knjige*
2. *Signatura (vlastita ili preuzeta ujednačena oznaka) knjige*
3. *Naslov knjige*
4. *Autor knjige*
5. *Mjesto i datum izdavanja knjige*
6. *Nabavljač knjige.*

Svaka školska knjižnica dužna je voditi evidenciju o posuđenim i vraćenim knjigama. U tu se evidenciju bilježe sljedeći podatci:

1. *Tekući (kronološki) broj posuđene knjige*
2. *Njezina signatura*
3. *Ime i prezime posuđivača knjige*
4. *Datum posudbe*
5. *Datum povratka*
6. *Napomena (Korbler, 1875.).*

Ako se uzme u obzir činjenica da u to vrijeme nije bilo stručnih knjižničara, niti njihovog stručnog usavršavanja, može se zaključiti da su školske knjižnice bile relativno dobro stručno utemeljene i vođene.

Stanje i razvijenost školskih knjižnica (učiteljskih i učeničkih) moguće je sigurno potvrditi na temelju službenih statističkih izvještaja. Službeni statistički podatci o školstvu redovito su objavljivani u *Službenom glasniku* već od prvog godišta iz 1883. godine. Kao ilustraciju i precizan uvid u stanje školskih knjižnica navodimo nekoliko statičkih podataka i njihovu analizu.

Prema *Službenom glasniku* (iz 1883.) 1881./82. školske godine u svim školskim knjižnicama na području Hrvatske i Slavonije nalazilo se 31.876 knjiga u učiteljskim knjižnicama i 6.054 knjige u učeničkim knjižnicama. Primjetljiv je nerazmjer broja knjiga u učiteljskim i učeničkim knjižnicama, posebno ako se uzme u obzir odnos broja učenika i učitelja. Navedene brojke pokazuju da su školske knjižnice u početku ipak bile pretežno učiteljske, da su trebale osigurati nužno potrebne naslove za rad i produžno obrazovanje učitelja, a tek će kasnije dobiti i ulogu učeničkih knjižnica.

Na kraju analiziranog razdoblja primjetljiv je veliki porast broja knjiga, kako u učiteljskim, tako i u učeničkim knjižnicama. Tako se u *Službenom glasniku* za 1904./05. navodi broj od 348.227 knjiga u učiteljskim knjižnicama i 135.458 knjiga u učeničkim knjižnicama.

U vremenskom razdoblju od četvrt stoljeća (24 godine) broj knjiga u učiteljskim knjižnicama povećao se za oko 11 puta, a u učeničkim knjižnicama za oko 22 puta. Prosječno godišnje povećanje knjižnog fonda u učiteljskim knjižnicama iznosi 13.181 knjiga, a u učeničkim knjižnicama 5.737 knjiga.

Službena statistika ukazuje na permanentni rast knjižnog fonda, što posredno ukazuje na brigu školskih vlasti oko školskih knjižnica i o njihovom značaju na ukupnom poboljšanju odgojno-obrazovnog rada u školama.

5. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

U drugoj polovici XIX. stoljeća stvoreni su svi potrebni i nužni preduvjeti za utemeljenje školskih knjižnica. Postojao je relativno razvijen državni školski sustav. Uvedeno je obvezno početno školovanje (niža pučka škola). Djeluju državne i privatne tiskare, koje su uglavnom i nakladnici. Redovito izlazi pedagoška periodika, kao i periodika za djecu.

Knjižnice su u početku (prije zakonske regulative) prikupljale, posuđivale i čuvale školske udžbenike i priručnike.

Prvi hrvatski školski zakoni iz 1871., 1874. i 1888. godine propisuju školske knjižnice kao obavezne institucije. Školske knjižnice treba izdržavati školska uprava, a to su kotari i općine. Školske knjižnice mogu se dodatno izdržavati iz: članarina učitelja, novčanih donacija, poklona knjiga izdavačkih kuća ili pojedinaca.

Tijekom vremena, unutar školskih knjižnica posebno se formiraju knjižnice za učitelje i knjižnice za učenike. Pojam školske knjižnice, u to vrijeme, ne označava poseban prostor nego posebne ormare u kojima se nalaze i čuvaju školske knjige. U to vrijeme, također, ne postoji stručni školski knjižničar. Knjižničar se bira između učitelja koji već rade u školama, prema svom interesu ili bez njega, s dodatnim plaćanjem ili bez njega.

U početku ne postoji jedinstvena stručna klasifikacija knjiga. Ona je prepuštena individualnim kriterijima pojedinih učitelja-knjižničara. Tijekom vremena dolazi do značajnijeg ujednačavanja na području stručne klasifikacije knjižnog fonda.

Prihvaćena je klasifikacija učiteljskih knjižnica prema područjima: pedagogija, pojedine struke (prema nastavnim predmetima koji se predaju u školi), znanstveno-popularne knjige i beletristika.

Knjige u učeničkim knjižnicama pokušavaju se klasificirati prema uzrastu: prvi uzrast drugi i treći razred, drugi uzrast četvrti razred, treći uzrast učenici koji polaze opetovnicu. Za svaki uzrast navode se vrste knjiga koje odgovaraju navedenim uzrastima.

Školske knjižnice dužne su voditi knjigu inventara kao i knjigu evidencije posuđenih knjiga. Izgled knjige inventara i evidencije posuđenih knjiga metodološki su ujednačene.

Široka stručna rasprava vodila se oko svrha učiteljskih i učeničkih knjižnica. Najznačajnija uloga učiteljskih knjižnica pripisuje se njihovoj ulozi u osiguravanju uvjeta za produžno obrazovanje učitelja.

Druga značajna uloga učiteljskih knjižnica je prosvjetiteljska. Školske knjižnice trebaju imati i ulogu javne knjižnice (posebno u malim mjestima koja nemaju javnu knjižnicu) i na taj način doprinijeti prosvjeđivanju puka na svom školskom području.

Učeničke knjižnice trebaju doprinijeti razvoju čitalačke kulture s elementima uvođenja učenika u tehnike samostalnog rada (čitanje s razumijevanjem, pravljenje bilješki, pismeno i usmeno izražavanje na temelju napisanih bilješki). Čitanjem treba djelovati na ukupnu ličnost učenika: spoznajnu, emocionalnu i moralnu.

Školske knjižnice ni u to vrijeme nisu bile samo skladište knjiga. One su bile u izrazitoj pedagoškoj funkciji učitelja, učenika pa i u puka na svom školskom području.

LITERATURA

1. Adamović, V. (1885.), *Građa za istoriju dubrovačke pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
2. Cuvaj, A. (1910.-1913.), *Građa za povijest školstva Kraljevine Hrvatske, Slavonije od najstarijih vremena do danas*. Drugo ispravljeno i dopunjeno izdanje

- knjige 1-11. Zagreb: Naklada kr.-hrv.-slav.-dal. Zemaljske vlade Odjela za bogoštovlje i nastavu.
3. * * (1963.), *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica Hrvatska.
 4. Filipan, B. i sur. (1980.), *Pet stoljeća narodne prosvjete i školstva u Varaždinskim toplicama*. Zagreb: NIRO Školske novine i drugi.
 5. Franković, D. (ur.) (1958.), *Povijest hrvatskog školstva i pedagogije*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
 6. * * * (1888.), I opet jedan prijedlog. *Napredak*, XXIX 385-387.
 7. Jožičić, T. (1875.), Odgovaraju li naše školske knjižnice svom zadatku. *Napredak*, XVI. 283-285.
 8. Kirin, J. (1877.), Đačke knjižnice. *Napredak*, XVIII 87-90.
 9. Kirin, J. (1925.), Razvitak pučkog školstva u Hrvatskoj i Slavoniji. *Hrvatski učitelj*, V (1-12): 23-74.
 10. Klaić, N. (1969.), *O postanku zagrebačkog sveučilišta*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
 11. Klobučar, D. (1897.), Učeničke knjižnice. *Napredak*, XXXVIII 456-458.
 12. Klobučar, D. (1902.), Školske knjižnice. *Napredak*, XLIII 271-274.
 13. Kopsa, N. (1876.), Bez česa ne bi smjele biti učiteljske knjižnice. *Napredak*, XVIII 214-216.
 14. Kobali, M. (1883.), Knjižnica za mladež. *Napredak*, XXIV 428.
 15. Körbler, D. (1875.), Spomenimo se i budući nam školskih knjižnica. *Napredak*, XVI 445-447.
 16. Kralik, G. (ur.) (2004.), *Sveučilišni godišnjak 2003./04*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.
 17. Kujundžić, N. (1996.), *Razvoj pedagogije u Hrvata*. U: (ur.) H. Vrgoč *Pedagogija i hrvatsko školstvo*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 24-30.
 18. Malus, I. (1902.), Sredstva učiteljeva obrazovanja. *Napredak*, XLIII 425-427.
 19. Martinović, I. (1912.), *Povijesne crtice o školstvu brodske pukovnije i broskog okružja*. Zagreb: Piščeva naklada.
 20. Munjiza, E. (1985.), *Osnovna škola Ivan Filipović u Velikoj Kopanici 1764. - 1984*. Zagreb: Školska knjiga.
 21. Munjiza, E. (2002.), *Radni odgoj u pedagoškoj periodici Hrvatske između 1860. i 1918. godine*. U: (ur.) N. Tataković i A. Muradbegović *Kvalitetno obrazovanje i stvaralaštvo*. Pula: Visoka učiteljska škola i Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 93. - 102.
 22. Munjiza, E. (2009.), *Povijest hrvatskog školstva i pedagogije*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera Filozofski fakultet i Hrvatski pedagoško-književni zbor, ogranak Slavonski Brod.
 23. Previšić, V., Radeka, I., Rosić, V. (2002.), *Pedagogija na filozofskim fakultetima u Hrvatskoj*. Rijeka: Graftrade i drugi.
 24. * * (1871.), *Političko i sudbeno razdijeljenje Hravtsko-slavonske krajine*. Zagreb: Tiskara C. Albrechta.
 25. * * (1864.), Pravionik za utemeljenje mjesne knjižnice pri dječjačkoj glavnoj učooni u Đakovu. *Napredak*, V 74-77.
 26. * * (1883 - 1905.), *Službeni glasnik*. Službeno glasilo Hrv.-slav.-dal. Zemaljske vlade Odjel za bogoštovlje i nastavu. Zagreb: Tisak Ign. Grantza.
 27. Srkulj, S. (1911.), *Izvori za hrvatsku povijest*. Zagreb: Naklada piščeva.

28. Tomić, P. (1902.), Pučke čitaonice i učitelji. *Napredak*, XLIII 395-399.
29. * * (1871.), *Zbirka zakonag i naredbah za Vojnu krajinu*. Budim: Državna tiskara.

FOUNDATION AND WORK OF SCHOOL LIBRARIES IN CROATIA BY THE END OF 19TH CENTURY

Summary: Authors have explored the beginnings and work of school libraries in Croatia in the second half of the 19th century. The foundation of school libraries is connected with enabling the necessary prerequisites: organised public schooling, emerging publishers, vocational associations, pedagogic literature and periodicals.

It is possible to make distinction between the libraries intended for teachers and those intended for pupils. The libraries for teachers were meant to provide prolonged teacher education and also serve as the means of enlightenment of people living in the school area.

Libraries for pupils used to stimulate reading culture and prepare pupils for independent forms of learning. They were supposed to have impact on overall pupils development: cognitive, moral, aesthetics and impression.

Regardless of the fact that libraries in those days had no professional librarians, they still gradually created unified methodology of clasification, katalogues and lending books.

School libraries had a significant educational role and wide range of possibilities to aid versatile education.

Key words: school libraries for teachers and pupils, prolonged teacher education, enlightenment, learning how-to-learn.

Author: izv. prof. dr. sc. Emerik Munjiza
Filozofski fakultet u Osijeku
Snježana Kragulj, asistentica
Učiteljski fakultet u Osijeku

Review: Život i škola, br. 23 (1/2010.), god. 56., str. 153. - 168.

Title: Utemeljenje i rad školskih knjižnica u Hrvatskoj do kraja XIX. stoljeća

Categorisation: stručni rad

Received on: 30. ožujka 2010.

UDC: 027.8(497.5) (091)

Number of sign (with spaces) and pages: 39.663 (:1800) = 22.035 (:16) = 1.377

IZ PRAKSE

FROM PRACTICE

Vesna Nosić

FRAZEOLOŠKE VJEŽBE

Sažetak: Nastavni plan i program za četvrti razred gimnazije u nastavi hrvatskoga jezika donosi osnove leksikologije, leksikografije i povijesti hrvatskoga jezika 20. stoljeća. Područje leksikologije obuhvaća i nastavnu cjelinu frazeologiju koja je učenicima Gimnazije "Matija Mesić" u Slavonskom Brodu oduvijek bila zanimljiva. Nakon usvojenog jezičnog sadržaja o frazeologiji i frazemu učenici su na sljedećem satu primijenili usvojeno znanje u pismenim i usmenim frazeološkim vježbama. Za vježbe su odabrani frazemi koji se često rabe u suvremenom hrvatskom jeziku i stranim jezicima – engleskom, njemačkom, francuskom i latinskom. Rad se odvijao u skupinama. Brzo i umješno rješavanje zadanih vježbi pokazalo je da su frazemi slavonskobrodskim gimnazijalcima ne samo zanimljivi, nego i aktualni, životni.

Ključne riječi: frazeologija, frazem, frazeološka vježba.

UVOD

Nastavni plan i program za četvrti razred gimnazije u nastavi hrvatskoga jezika donosi osnove leksikologije, leksikografije i povijesti hrvatskoga jezika 20. stoljeća.¹ Područje leksikologije obuhvaća i nastavnu cjelinu frazeologiju koja je učenicima Gimnazije "Matija Mesić" u Slavonskom Brodu oduvijek bila zanimljiva. Nakon usvojene nastavne jedinice Frazem² u kojoj su učenici upoznali pojmove frazem, frazeologija i frazeologiziranje, zatim značajke frazema i vrste frazema prema različitim kriterijima (prema vrsti riječi središnje punoznačnice, prema sintaktičkom ustrojstvu i prema podrijetlu), na sljedećem satu primijenili su usvojeno znanje u pismenim i usmenim frazeološkim vježbama.³

Za vježbe su odabrani frazemi koji se često rabe u suvremenom hrvatskom jeziku i stranim jezicima – engleskom, njemačkom, francuskom i

¹ Povijesni pregled nastave leksikologije u hrvatskim školama dao je Stjepko Težak u knjizi Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1 (1996.). Zagreb: Školska knjiga, str. 370. – 372.

² U nastavi se rabi udžbenik "Fon-fon 4" Dragice Dujmović-Markusi. Naziv nastavne jedinice preuzet je iz udžbenika.

³ Hrvatski metodičari Dragutin Rosandić, Zvonimir Diklić i Stjepko Težak različito razvrstavaju leksičke vježbe. D. Rosandić razvrstao ih je u leksičko-stilističke, leksičko-semantičke, leksičko-gramatičke i leksičko-ortografske vježbe. Z. Diklić podijelio ih je u ortoepsko-ortografske, semantičke, asocijativne, gramatičke, tvorbene i stilističke, a S. Težak u semantičke, etimološke, rječotvorne, frazeološke i rječničke leksičke vježbe. U frazeološke vježbe S. Težak je uvrstio frazeme ili frazeologizme, različite izričaje, perifraze, poslovice, mudre izreke, aforizme i dr. Frazeološke vježbe je razvrstao u frazemske, perifrazne i aforistične vježbe. Usp. o tom. Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1 (1996.). Zagreb: Školska knjiga, str. 377. – 394.

latinskom. Rad se odvijao u skupinama (tzv. radionice iz jezika). Svaka skupina dobila je nastavni listić sa zadacima koje je trebala riješiti u zadanom vremenu.

ZADANE I RIJEŠENE VJEŽBE

GRUPA 1

1. Pred vama je nekoliko frazema: velika zvjerka, baciti koplje u trnje, vatreno krštenje, ne diraj lava dok spava, Sveto pismo. Koristeći se navedenim primjerima i znanjem o frazemima, pokušajte odgovoriti na sljedeća pitanja.

1. Što su punoznačnice? Navedi punoznačne riječi u hrvatskom jeziku.
2. Punoznačnice su riječi koje imaju leksičko i gramatičko značenje. To su imenice, zamjenice, pridjevi, brojevi, glagoli i prilozi.
3. Koji je najmanji broj punoznačnica u frazemu?
Najmanje dvije punoznačnice (čine frazem).
4. Mogu li sastavnice frazema zamjenjivati svoja mjesta?
dok spava, ne diraj lava
pismo Sveto
Sastavnice frazema ne mogu zamjenjivati svoja mjesta.
5. Može li se ijedna punoznačnica u frazemu izostaviti?
baciti (...) u trnje
baciti koplje u (...)
Nijedna se punoznačnica unutar frazema ne može izostaviti.
6. Je li značenje frazema zbroj značenja njegovih sastavnica?
VELIK – "koji je iznad prosječnog"
ZVJERKA – "jedinka zvijeri (bez obzira na spol)"
Je li značenje frazema VELIKA ZVJERKA "jedinka zvijeri koja je iznad prosječnog"?
Značenje frazema nije zbroj značenja njegovih sastavnica.
7. Što se treba promijeniti da bismo dobili frazem?
Da bismo dobili frazem, mora doći do značenjske preobrazbe, tj. barem jedna riječ mora promijeniti svoje značenje: ZVJERKA.
VELIKA ZVJERKA – "osoba na visokom položaju i od velikog utjecaja, glavešina".

2. Napišite deset frazema kojih se možete sjetiti uz riječ RUKA. Dopišite i njihova značenja.

1. biti nečija produžena ruka – pomoći nekome u ostvarenju cilja
2. dati nekome ruku – pomoći nekome; udati se za nekoga
3. dignuti ruke od nečega – odustati
4. ići nekome na ruku – ići nekome u korist
5. imati pune ruke posla – biti pretrpan poslom
6. Lijeva ruka, desni džep. – krađa

7. imati zlatne ruke – znati svašta raditi
8. staviti ruku u vatru za nekoga – vjerovati nekome
9. zamazati ruke – nepošteno raditi
10. zatražiti nečiju ruku – ponuditi brak nekome

3. Prvi i drugi dio frazemskih rečenica krivo je povezan. Napravite reda dodajući svakoj rečenici njezin pravi dio.

- | | |
|-------------------------------------------|------------------------------------------------|
| 1. Tko radi, taj je za nas. | Tko rano rani, <u>dvije sreće grabi.</u> |
| 2. Tko prvi do djevojke, nisko pada. | Tko prvi do djevojke, <u>njegova djevojka.</u> |
| 3. Tko visoko leti, taj i krade. | Tko visoko leti, <u>nisko pada</u> . |
| 4. Tko se puno smije, njegova djevojka. | Tko se puno smije, <u>taj pametan nije</u> . |
| 5. Tko laže, ne boji se gladi. | Tko laže, <u>taj i krade.</u> . |
| 6. Tko nije protiv nas, taj pametan nije. | Tko nije protiv nas, <u>taj je za nas</u> . |

GRUPA 2

1. Razvrstajte sljedeće frazeme prema vrsti riječi kojom tumačimo frazem. Frazem na lijevoj strani pridružite pojmu na desnoj strani.

- | | |
|-----------------------|---------------|
| 1. kamen kušnje | c) imenički |
| 2. nov novcat | a) pridjevski |
| 3. vedriti i oblačiti | d) glagolski |
| 4. uzduž i poprijeko | b) priložni |
2. Povežite frazem iz lijevog stupca s vrstom frazema u desnom stupcu. Dobit ćete podjelu frazema prema podrijetlu.
- | | |
|----------------------|-------------------------------|
| 1. work like a horse | d) neprevedeni frazem |
| 2. križni put | a) biblijski frazem |
| 3. mirna Bosna | b) nacionalni frazem |
| 4. homersko pitanje | c) frazem antičkog podrijetla |
3. Frazem iz lijevog stupca pridružite pojmu na desnoj strani. Dobit ćete podjelu frazema prema sintaktičkom ustrojstvu.
- | | |
|----------------------------------|-----------------------|
| 1. mirne duše | b) frazemska sintagma |
| 2. mic po mic | c) frazemska sraslica |
| 3. Jutro je pametnije od večeri. | a) frazemska rečenica |
4. Navedite deset frazema kojima se služite kao gimnazijalci.
1. biti u bedu (bedari, crnjaku, komi) – biti jako neraspoložen
 2. De, pokopaj se! – Ušuti, sakrij se!
 3. Doći će maca na vratašca. – Zlo će se vratiti onome tko ga čini.
 4. dvojka na staklenim nogama – klimava, slaba dvojka
 5. Lupi se da te ne moram ja. – Ne pričaj gluposti.
 6. more bit' – možda će se nešto dogoditi
 7. od Marije Puljeve – odavno
 8. Tko zna - zna, tko ne zna - dva. – nagovaranje razreda da profesor učeniku pokloni dvojku
 9. ubiti se od učenja – previše učiti
 10. živjeti kao podgrijani leš – nekvalitetno živjeti

5. Napišite deset frazema u kojima se spominju neke životinje.

1. povući mačka za rep – izazvati neprilike
2. vrijedan kao mrav – jako vrijedan
3. biti na konju – biti u dobrom položaju
4. pasti s konja na magarca – pasti s boljeg na lošije
5. voljeti se kao pas i mačka – ne slagati se
6. postupati kao sa psom – ružno postupati
7. kupiti mačka u vreći – kupiti naslijepo
8. siromašan kao crkveni miš – jako siromašan
9. krava muzara – izvor odlične zarade
10. gladan kao vuk – jako gladan

GRUPA 3

1. Povežite frazem sraslicu s njegovim značenjem na desnoj strani.

- | | |
|----------------------|-----------------------------|
| 1. nema tu trte-mrte | b) nema tu izmotavanja |
| 2. šah-mat pozicija | c) bezizlazan položaj |
| 3. brže-bolje | a) što je brže moguće |
| 4. rekla-kazala | e) naklapanja, izmišljotina |
| 5. tip-top | d) savršen |

2. Pokušajte prevesti ove frazeme.

- | | |
|-------------------------------------------------|-----------------------------------|
| 1. The early bird catches the worm. | Tko rano rani, dvije sreće grabi. |
| 2. You get what you pay for. | Koliko para, toliko muzike. |
| 3. The exception proves the rule. | Iznimka potvrđuje pravilo. |
| 4. Easy come, easy go. | Kako došlo, tako prošlo. |
| 5. The sound and the fury | Krik i bijes |
| 6. Something is rotten in the state of Denmark. | Nešto je trulo u državi Danskoj. |

3. Napišite deset frazema i njihova značenja kojih se možete sjetiti uz riječ JEZIK.

1. biti brz na jeziku – drsko ili nepromišljeno govoriti
2. biti jak na jeziku – argumentirano govoriti
3. držati jezik za zubima – šutjeti
4. imati dugačak jezik – previše govoriti
5. Jezik ti je brži od pameti. – Najprije razmisli pa onda reci.
6. navrh jezika – pokušavati se sjetiti nečega
7. Neću od jezika praviti lopatu. – Neću obećati ono što ne mogu ispuniti.
8. potezati nekoga za jezik – izazivati nekoga da govori
9. Svrbi me jezik. – Želim progovoriti o nečemu.
10. ugristi se za jezik – pokajati se zbog izgovorenih riječi

4. Razvrstajte sljedeće frazeme prema vrsti riječi kojom tumačimo frazem. Frazem na lijevoj strani pridružite pojmu na desnoj strani.

- | | |
|--------------------|---------------|
| 1. luk i voda | c) imenički |
| 2. živ i zdrav | a) pridjevski |
| 3. žariti i paliti | d) glagolski |
| 4. zbrda-zdola | b) priložni |

GRUPA 4

1. Dopišite nekoliko frazema istoga značenja. Dobit ćete frazemske sinonime.
 1. tanak kao čačkalica – tanak kao motka, ofinger, podbočaj, prut
 2. ubaciti u usta – ubaciti u kljun
 3. spavati kao top – spavati kao klada, mrtav, zaklan
 4. Bogu iza nogu – Bogu iza leđa
 5. nemati sve koze na broju – nemati sve daske u glavi
2. Dopišite nekoliko frazema suprotnoga značenja. Dobit ćete frazemske antonime.
 1. zaprljati obraz – osvjetlati, oprati obraz
 2. lijep kao slika – ružan kao smrt
 3. hitac u prazno – pun pogodak
 4. plakati kao kiša – smijati se kao lud
3. Pokušajte prevesti ove frazeme.
 1. Leben und leben lassen. Živi i daj drugome da živi.
 2. Wenn schon, denn schon. Kad veća mora biti, onda neka bude.
 3. Langsam aber sicher. Polako, ali sigurno.
 4. Ende gut – alles gut. Sve je dobro što se dobro svrši.
 5. Sicher ist sicher. Sigurno je sigurno.
 6. Man ist was man isst. Ono si što jedeš.
4. Prvi i drugi dio frazemskih rečenica krivo je povezan. Napravite reda dodajući svakoj rečenici njezin pravi dio.
 1. Tko šuti, taj i plaća. Tko šuti, taj muti.
 2. Tko tebe kamenom, kadija ti sudi. Tko tebe kamenom, ti njega kruhom.
 3. Tko pjeva, taj i dočeka. Tko pjeva, zlo ne misli.
 4. Tko pije, zlo ne misli. Tko pije, taj i plaća.
 5. Kadija te tuži, ti njega kruhom. Kadija te tuži, kadija ti sudi.
 6. Tko čeka, taj muti. Tko čeka, taj i dočeka.

GRUPA 5

1. Prvi i drugi dio frazemskih rečenica krivo je povezan. Napravite reda dodajući svakoj rečenici njezin pravi dio.
 1. Tko rano rani, taj i griješi. Tko rano rani, dvije sreće grabi.
 2. Tko se zadnji smije, dvije sreće grabi. Tko se zadnji smije, najslade se smije.
 3. Tko nema u glavi, najslade se smije. Tko nema u glavi, ima u nogama.
 4. Tko radi, ima u nogama. Tko radi, taj i griješi.
 5. Tko pita, bolje se ogrije. Tko pita, ne skita.
 6. Tko je bliže vatri, ne skita. Tko je bliže vatri, bolje se ogrije.
2. Pokušajte prevesti sve frazeme.
 1. Cogito, ergo sum. Mislim, dakle jesam.
 2. Alea iacta est. Kocka je bačena.
 3. Mens sana in corpore sano. Zdrav duh u zdravom tijelu.
 4. Omnia mea mecum porto. Sve svoje nosim sa sobom.
 5. Volens – nolens. Hoćeš – nećeš, moraš.
 6. Vox populi, vox dei. Glas naroda, glas boga.

3. Napišite deset frazemskih rečenica iz Slavonije. Dopišite i njihova značenja.
1. Čovjek se veže za riječ, a vol za rogove. – Obećanje se mora ispuniti.
 2. Svaki oltarić ima svoj križić. – Svaka obitelj ima svoj teret.
 3. Što na umu, to na drumu. – Ono što se pomisli, to se i kaže.
 4. Preko preče, naokolo brže. – Dužim putem se brže dolazi do cilja.
 5. Pošalji ludo na vodu, sjedi i plači. – Nije dobro osloniti se na krivu osobu.
 6. Našla krpa zakrpu. – Svatko sebi nađe sličnu osobu.
 7. Nema kruha bez motike. – Bez truda nema rezultata.
 8. Svatko mora poderati svoje lude opanke. – Svatko mora proživjeti mladenačka ludovanja.
 9. Što se babi htilo, to se babi snilo. – Sanja se ono što se želi.
 10. Ne možeš imati i ovce i novce. – Ne možeš imati sve.
4. Napišite pet frazema iz područja kulinarstva.
1. kuhan i pečen – nerazdvojan; snositi teže posljedice
 2. pokupiti vrhnje – pokupiti najbolji dio
 3. ni luk jeo ni luk mirisao – ni kriv ni dužan
 4. jasno kao pekmez – potpuno jasno
 5. Od tog brašna nema pogače. – Od toga neće biti ništa.

GRUPA 6

1. Pokušajte prevesti ove frazeme.
- | | |
|----------------------------------|---------------------------------|
| 1. Comme ci – comme ca. | Tako – tako. |
| 2. C'est la vie. | Takav je život. |
| 3. Wer lange suppt, lange lebt. | Tko dugo jede juhu, dugo živi. |
| 4. Zucker kommt zuletzt. | Šećer dolazi na kraju. |
| 5. Veni, vidi, vici. | Dođoh, vidjeh, pobijedih. |
| 6. Verba volant, scripta manent. | Riječi lete, a napisano ostaje. |
2. Dopišite frazeme istoga značenja. Dobit ćete frazemske sinonime.
1. glup kao noć – glup kao točak, tele
 2. sladak kao šećer – sladak kao med
 3. živjeti na visokoj nozi – živjeti na visokoj peti, štikli
 4. oštar kao britva – oštar kao nož, žilet
 5. metar i žilet – metar i plivadon
3. Dopišite frazeme suprotnoga značenja. Dobit ćete frazemske antonime.
1. brz kao zec – spor kao puž
 2. visoko letjeti – nisko padati
 3. doći na svijet – otići sa svijeta
 4. doći do riječi – ostati bez riječi
 5. od sveg srca – bez srca, ne imati srca
 6. uz dlaku – niz dlaku
4. Napišite deset frazema kojih se možete sjetiti uz riječ SRCE. Dopišite i njihova značenja.
1. dirnuti u srce – probuditi osjećaje u nekome
 2. nasmijati se od srca – veselo se nasmijati
 3. od sveg srca – velikodušno

4. osvojiti nečije srce – osvojiti nekoga
5. slijediti svoje srce – ravnati se prema osjećajima
6. Puca mi srce. – Jako sam žalostan.
7. Srce mi je sišlo u pete. – Uplašio sam se.
8. teškog srca – jedva
9. tvrdog srca – okrutno
10. voljeti svim srcem – snažno voljeti

GRUPA 7

1. Dopišite školski predmet iz kojeg dolazi pojedini frazem.
 1. crno zlato - kemija
 2. violinski ključ – glazbena u.
 3. ptičja perspektiva – likovna u.
 4. riječ po riječ – hrvatski jezik
 5. uključiti mozak – biologija
 6. znati kao očenaš – vjeronauk
 7. tabula rasa – latinski jezik
 8. od Marije Terezije – povijest
 9. zbrojiti dva i dva – matematika
 10. zakon spojenih posuda - fizika
2. Napišite deset frazemskih rečenica iz Slavonije. Dopišite i njihova značenja.
 1. dotjerati cara do duvara – dovršiti započeti posao
 2. Ni luk jeo ni luk mirisao. – ne biti kriv; ne biti zaslužan
 3. Kako posiješ, tako ćeš i požnjati. – Zaradiš ćeš onoliko koliko radiš.
 4. Svaki lonac ima poklopac. – Svatko sebi nađe sličnu osobu.
 5. Doći će cica na kolica. – Već će se poravnati računi.
 6. Dobro se vraća dobrim, a zlo zlim.
 7. Sto baba, kilavo dijete. – Previše ljudi na istom poslu donosi neuspjeh.
 8. Prošla baka s kolačima. – Propušteno vrijeme se ne može nadoknaditi.
 9. Nekom opanci, nekom obojci. – Netko dobro prođe u nekoj situaciji, a netko loše.
 10. nositi nešto okolo kao lud vrata – raditi nešto beskorisno
3. Napišite deset frazema iz književnih djela. Dopišite autora i naslov djela.
 1. Amor nije amor, zlato je amor. – Marin Držić, "Skup"
 2. Krhko je znanje! – Dobriša Cesarić, "Povratak"
 3. Kolo od sreće uokoli vrteći se ne pristaje. – Ivan Gundulić, "Osman"
 4. Nešto je trulo u državi Danskoj. – William Shakespeare, "Hamlet"
 5. Nigdar ni tak bilo da ni nekak bilo. – Miroslav Krleža, "Khevenhiller"
 6. Ijepa, o draga, o slatka slobodo! – Ivan Gundulić, "Dubravka"
 7. Romeo, Romeo, zašto si ti Romeo? – William Shakespeare, "Romeo i Julija"
 8. Piti! Piti! Piti! – François Rabelais, "Gargantua i Pantagruel"
 9. Od sto glasa, glasa čuti nije. – Ivan Mažuranić, "Smrt Smail-age Čengića"
 10. U očekivanju Godota – Samuel Beckett, "U očekivanju Godota"

GRUPA 8

1. Prvi i drugi dio frazemskih rečenica krivo je povezan. Napravite reda dodajući svakoj rečenici njezin pravi dio.

- | | |
|---------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Tko laže, taj je za nas. | Tko laže, taj i krade. |
| 2. Tko pije, pola mu se prašta. | Tko pije, taj i plaća. |
| 3. Tko nije protiv nas, taj i dočeka. | Tko nije protiv nas, taj je za nas. |
| 4. Čovjek snuje, taj i krade. | Čovjek snuje, Bog određuje. |
| 5. Tko čeka, Bog određuje. | Tko čeka, taj i dočeka. |
| 6. Tko prizna, taj i plaća. | Tko prizna, pola mu se prašta. |

2. Napišite deset frazema u kojima se spominju neke životinje.

1. zaplesti se kao pile u kućine – zbuniti se
2. napiti se kao svinja – jako se napiti
3. slobodan kao ptica – potpuno slobodan
4. krupna riba – važan čovjek
5. lijepiti se kao pčele na med – oduševiti se nečim
6. pasji život – težak život
7. spavati kao zec – imati lagan san
8. pojeo vuk magare – nikom ništa
9. piti kao spužva – puno piti
10. poklonjenom konju ne gleda se u zube – poklonima se ne procjenjuje vrijednost

3. Pokušajte prevesti ove frazeme.

1. l'art pour l'art – umjetnost radi umjetnosti
2. Die Liebe geht durch den Magen. – Ljubav ide kroz želudac.
3. Quo vadis? – Kamo ideš?
4. It's a small world! – Kako je svijet malen!
5. Commedia finita est. – Komedija je završena.

4. Prepoznajte i podvucite frazeme u tekstu.

U današnjoj smo radionici imali petlju zasukati rukave i malo zaviriti u frazeme. Imali smo pune ruke posla. Budući da smo svi knjiški moljci, proučavanje frazema nam je išlo od ruke. Bili smo vrijedni kao mravi. Svašta nam je palo na pamet. Riječi nam nisu zastajale u grlu. Štoviše, razvezali smo jezike i pričali kao navijeni. Bili smo hrabri na riječima i raščistili račune s frazemima. Sada ih imamo u malom prstu.

ZAKLJUČAK

Vježbe su sadržavale ove zadatke: 1. odgovoriti na pitanje, 2. zamijeniti (premjestiti) dijelove frazema, 3. povezati frazem s njegovim značenjem, 4. napisati najčešće frazeme kojima se služe učenici i ljudi iz Slavonije, 5. prepoznati vrstu frazema, 6. prevesti frazem sa stranog jezika, 7. dopisati

frazemski sinonim i antonim, 8. prepoznati i podvući frazeme u tekstu te 9. napisati frazeme vezane uz određenu riječ.

Nakon što su sve skupine dovršile pisanje vježbi predstavnik svake skupine pročitao je uradak. Uspjelost frazeoloških vježbi učenici su ocijenili najvišom ocjenom. Istaknuli su zanimljivost, duhovitost i životnost prezentiranog frazeološkog blaga te skupni rad u kojem uvijek rado sudjeluju.

U nastavi hrvatskoga jezika jezične vježbe su veoma važne jer "omogućavaju učenicima samostalan rad i postaju izvorom novoga znanja".⁴ One su funkcionalne pa se njima ostvaruju težnje suvremene aktivne i stvaralačke nastave jezika. Stoga im suvremena metodika dodjeljuje "najvažniju ulogu u metodičkom oblikovanju nastavnog i izvannastavnog rada".⁵

Brzo i umješno rješavanje zadanih vježbi pokazalo je da su frazemi slavonskobrodskim gimnazijalcima ne samo zanimljivi, nego i aktualni, životni. Rješavajući zadane vježbe, učenici su pokazali odlično poznavanje frazeologije. Posebnu vrijednost vježbama daju frazemi dopisani na određenu temu, a rabe ih isključivo slavonskobrodski gimnazijalci, kao i zavičajni, slavonski frazemi. Pojedine frazeme uvrstit ćemo u Mali hrvatski frazeološki rječnik gimnazijalaca (vježba) na kojem radimo od 2005. godine.

LITERATURA

1. Dujmović-Markusi, Dragica, (2005.). *Fon-fon 4*, Zagreb: Profil
2. Menac, Antica, Fink-Arsovski, Željka, Venturin, Radomir (2003.). *Hrvatski frazeološki rječnik*, Zagreb: Naklada Ljevak
3. Peko, Anđelka, Pintarić, Ana (1999.). *Uvod u didaktiku hrvatskoga jezika*, Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet
4. Rosandić, Dragutin i Irena (1996.). *Hrvatski jezik u srednjoškolskoj nastavi 1*, Zagreb: Školske novine
5. Samardžija, Marko (2001.). *Hrvatski jezik 4*, Zagreb: Školska knjiga
6. Težak, Stjepko (1996.). *Teorija i praksa hrvatskoga jezika 1*, Zagreb: Školska knjiga
7. Težak, Stjepko (2000.). *Teorija i praksa hrvatskoga jezika 2*, Zagreb: Školska knjiga

PHRASEOLOGY EXERCISES

Summary: The secondary-school fourth-grade Croatian language curriculum includes the fundamentals of the lexicology, lexicography and history of the Croatian language of the 20th century. The lexicology strand also comprises the phraseology, which the

⁴ Dragutin i Irena Rosandić (1996.), *Hrvatski jezik u srednjoškolskoj nastavi 1*, Zagreb: Školske novine, str. 43.

⁵ O. c., str. 398.

pupils at the "Matija Mesić" Secondary School in Slavonski Brod have always found interesting. The pupils working in groups applied their knowledge of the Croatian phraseology and phrases to their written and oral phraseological exercises with reference to some frequent phrases in Croatian, English, German, French and Latin. The quick and creative solution to the problems shows that these phrases are interesting, topical and normally used by the pupils from Slavonski Brod.

Key words: phraseology, phrase, phraseological exercise.

Author: mr. sc. Vesna Nosić, prof.

Gimnazija "Matija Mesić", Slavonski Brod

Review: Život i škola, br. 23 (1/2010.), god. 56., str. 171. - 180.

Title: Frazeološke vježbe

Categorisation: stručni rad

Received on: 14. siječnja 2010.

UDC: 371.3:811.163.42'373.7

Number of sign (with spaces) and pages: 18.938 (:1800) = 10.521 (:16) = 0,657

Eva Balažević

KREATIVNOST U NASTAVI

UČITELJI I ORGANIZACIJA KREATIVNIH AKTIVNOSTI U NASTAVI GLAZBENE KULTURE

Sažetak: U organizaciji odgojno-obrazovnog rada učitelji moraju osigurati sljedeće uvjete: stvarati povoljnu socio-emocionalnu klimu, razvijati divergentno mišljenje, oslobađati učenike od straha od evaluacije, osiguravati istodobno kako vanjsku, tako i unutarnju evaluaciju, uspostavljati odnose slobode koji omogućuju kreativan razvoj, uključivati i navikavati učenike na kreativan rad putem postavljanja kreativnih zadataka, pitanja koja će pokretati njihove kreativne mentalne procese i pomoći učenicima u otklanjanju blokada koje mogu izazvati inhibiciju njihovog kreativnog ponašanja u komunikaciji s drugim učenicima, s drugim nastavnicima ili u obitelji.

Ključne riječi: učitelj, kreativnost, princip kreativnog rada, glazbeno kreativno dijete.

Kreativnost je dugo definirana kao najviša forma mentalnih funkcija kod ljudi. Tek posljednjih desetak godina ona se vezuje i za procese odgoja i obrazovanja. Ranije se smatralo da je ona rezultat genetskih procesa, urođene inteligencije i slično. Danas je taj pristup napušten.

Kreativnost se u suvremenoj literaturi sve češće definira kao stvaranje nečeg novog, što je rezultat rada divergentnog procesa mišljenja ili trenutačnog inspiracijskog procesa, ali oba su ova procesa oblici ponašanja ličnosti koji se u biti i u osnovi moraju razvijati učenjem. Za učitelje je, međutim, od posebnog značaja spomenuti da je dokazana činjenica da od izbora strategije učenja ovisi proces razvijanja i stvaranja kreativnih relacija i odgovora kod učenika, tj. da određene strategije učenja stvaraju i razvijaju daleko kreativnije učenike.

Kreativni učitelj je središnji čimbenik u stvaranju kreativnih odgojnih situacija koje će omogućavati kreativno učenje, a obostrano kreativno ponašanje učitelja i učenika, tj. njihova interakcija, utjecat će na razvoj kreativnih potencijala kod učenika.

Usavršavanje učitelja treba biti usmjereno na razvoj njihove svijesti o glavnim pitanjima vezanim za kreativnost.

Ovo treba omogućiti učiteljima da postanu bolji time što će:

1. postati svjesniji vlastitih kreativnih potencijala
2. postati svjesniji postojanja veze i vrste veza između odgojno-obrazovnih i kreativnih procesa

3. postati svjesniji bogatstva kreativnih talenata u svakom odjelu
4. postati svjesniji praktičnih pristupa u organiziranju kreativnih aktivnosti u cilju poticanja kreativnih funkcija njihovih učenika.

Škola i učitelj pripadaju među najznačajnije čimbenike koji sudjeluju u procesu razvoja talenata i kreativnosti učenika. Uloga učitelja je nezamjenjiva u prepoznavanju područja kroz koje će se talent iskazati, u stjecanju osnovnih znanja i ovladavanju izabranim poljem, u razvoju motivacije da se ustraje u radu kao i u izgrađivanju mnogih drugih karakteristika.

Kako može učitelj biti uspješan u pružanju potpore kreativnim kapacitetima učenika i njegovom ukupnom razvoju? Za učenika i njegovu obitelj škola je predstavljena u liku učitelja. Od učitelja se očekuje da dobro poznaje područje koje predaje, sadržaje i metodologiju discipline; da poznaje metodiku rada s djecom i posebno karakteristike uzrasta s kojima radi; da bude osoba sa širokom kulturom, što uključuje upućenost u mnoge relevantne domene, aktualne događaje i vrijednosti. Pored obrazovanja, učitelj ima posebnu ulogu u odgoju mladih, a to znači da, uz znanja i predavačke vještine, on svojim osobnim kvalitetama, ponašanjem, stavovima i vrijednostima služi kao model za nasljedovanje. Učitelj započinje svoju komunikaciju s učenikom s pozicije onoga tko više zna, ima veća prava, stariji je, a treba je završiti kao partner i suradnik, pretvarajući učenje u kreativan proces spoznavanja kojem obje strane doprinose.

Osobine uspješnog učitelja

Brojna ispitivanja i iskustva iz školske prakse ukazuju na određene osobine koje imaju uspješni učitelji. Učitelja čine podobnim za rad s darovitim učenicima snažna, emocionalno konzistentna ličnost sa širokim intelektualnim interesima, inventivnost, fleksibilnost, komunikativnost i vrlo visoko obrazovanje za obavljanje nastavničkog posla (Koren, 1988).

Prema istom izvoru, učitelj bi trebao biti zainteresiran za pomaganje svojim učenicima i njihovo vođenje. Daroviti učenici od "idealnog" učitelja najviše očekuju razumijevanje, smisao za humor, da ima sposobnost i volju da učenje učini zabavnim i da je veseo. Također, da ih podržava i uvažava, da je inteligentan, dosljedan i fleksibilan. Potrebno je napraviti selekciju – dobar izbor učitelja i neprekidno ih osposobljavati za tu ulogu kako bi bili uspješni u otkrivanju darovitih učenika i sposobnosti da im pruže odgovarajuću potporu radeći s njima. U cilju poticanja kreativnog talenta, učitelji se trebaju odnositi s poštovanjem prema neobičnim pitanjima koje učenici postavljaju i prema neobičnim idejama koje priopćuju. Učitelji trebaju pokazati djeci da njihove ideje imaju vrijednost. Trebaju pružati učenicima mogućnost za samoinicijativno učenje i pokazivati povjerenje u takav rad.

Različite osobine učitelja doprinijet će glazbenoj uspješnosti učenika ovisno o razini uspješnosti koja se razmatra. Učenici će imati veći broj sudjelovanja i visoke rezultate na natjecanjima, a zatim i veći broj javnih nastupa ukoliko imaju visoko kompetentne učitelje koji imaju jasnu pedagošku profesionalnu orijentaciju. Najproduktivnija mjera pedagoške uspješnosti učitelja je postignuće njegovih učenika na natjecanjima. Za sudjelovanje na natjecanjima, koje predstavlja vrlo visoke vidove izvođačke uspješnosti učenika, pored pedagoške kompetentnosti učitelja, značajno je njegovo kontinuirano stručno usavršavanje i spremnost na suradnju, ekstroverzija i savjesnost. Za nešto niže vidove izvođačke uspješnosti, kao što je javni nastup, značajni su već spomenuti aspekti učiteljeve ličnosti, suradničko-poticajni aspekti odnosa s učiteljem i stručne i profesionalne kvalitete učitelja. Za određene vidove školske uspješnosti učenika, kao što je ovladavanje programskim zahtjevima, najznačajniji su suradničko-poticajni odnosi učitelja i učenika (motivira, zabavan, hvali, prijateljski nastrojen) i dimenzije učiteljeve ličnosti (spremnost na suradnju, ekstroverzija, savjesnost). Za ovaj vid uspješnosti nisu bitne stručne ni profesionalne kvalitete učitelja.

Pokušavajući objasniti dobivene nalaze, Bogunović (2004.) postavlja niz pitanja. Je li školsko postignuće po prirodi više konvencionalno, a manje kreativno, ili je ono samo osnova na kojoj će se možda nadograditi kreativni izraz? Ako za uspjeh učenika na instrumentu, kao vidu školskog postignuća, nije važna nijedna karakteristika učitelja, znači li to da je on određen nekim drugim čimbenicima? Je li to talent, a ako je, koliko su ove sposobnosti odgojive?

Upravo zato svi učitelji moraju biti upoznati s osnovnim principima kreativnog rada kako bi mogli pokrenuti to bogatstvo učeničkih kreativnih sposobnosti.

Učitelji moraju postati fleksibilniji – sposobni da se konstruktivno snađu u nepredvidivim situacijama, moraju biti spontani, sposobni da reagiraju brzo i samopouzđano.

Oni moraju imati originalno mišljenje jer nitko ne može predvidjeti neograničen broj faktora koji se mogu javiti u situacijama učenja.

Učitelji moraju biti intuitivni u odlučivanju i prosuđivanju.

Dakle, kreativni učitelji su oni koji stvaraju takve odgojne situacije u kojima će učenici potpuno slobodno razvijati svoje potencijale i koji znaju kako s puno takta valja usmjeravati te procese razvoja.

LITERATURA

1. Bogunović, B. (2004): *Socijalnopsihološki činioci muzičke uspješnosti*, doktorska teza. Beograd: Filozofski fakultet

2. Božin, A. – Dejić, M. – Gojkov, G. et al. (2003): *Daroviti i šta sa njima*, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
3. Koren, I. (1988): *Nastavnik i nadareni učenici*, Sisak: USIZ za zapošljavanje
4. Majl, A. (1968): *Kreativnost u nastavi*, Sarajevo: Izdavačko preduzeće "Svjetlost".
5. Maksić, S. (2006): *Podsticanje kreativnosti u školi*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
6. Stevanović, dr M. (1989): "Stavovi nastavnika u funkciji kreativnosti učenika" *Nastava i vaspitanje, časopis za pedagošku teoriju i praksu*, Beograd: 3 (XXXVIII):169-175.
7. Šefer, J. (2005): *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

CREATIVITY IN TEACHING

TEACHERS AND THE ORGANIZATION OF CREATIVE ACTIVITIES IN TEACHING MUSIC

Summary: In the organization of educational and upbringing work teachers have to provide the following conditions: to create a positive socio-emotional climate, to develop divergent thinking, to make pupils free from their fears from evaluation, to provide at the same time external as well as internal evaluation, to establish relations of freedom which enable creative development, to include pupils in the creative and make them get used to it by giving them creative tasks and questions which would initiate their creative mental processes, and to help pupils to eliminate blockades and initiate their creative behaviour in communicating with other pupils, with other teachers or with the members of their family.

Key words: teachers, creativity, principles of creative work, musically creative child.

Author: doc. dr. sc. Eva Balažević

Sveučilište u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na
mađarskom nastavnom jeziku, Subotica, Republika Srbija

Review: Život i škola, br. 23 (1/2010.), god. 56., str. 181. - 184.

Title: Kreativnost u nastavi, Učitelji i organizacija kreativnih aktivnosti u nastavi
muzičke kulture

Categorisation: stručni rad

Received on: 16. prosinca 2009.

UDC: 37.036:78
371.3:78

Number of sign (with spaces) and pages: 9.192 (:1800) = 5.106 (:16) = 0,318

Mirjana Horvat

**PJEVANJE, SLUŠANJE GLAZBE I ELEMENTI
GLAZBENE KREATIVNOSTI U NASTAVI *GLAZBENE
KULTURE* I PRIMJENA ISTIH U NASTAVI
*KATOLIČKOG VJERONAUKA***

Sažetak: Pjevanje, slušanje glazbe i elementi glazbene kreativnosti su glazbena nastavna područja predmeta *glazbena kultura* u osnovnoj školi koja se svjesno (poštivajući koliko god je moguće metodiku glazbene nastave) ili nesvjesno (ne poštivajući zahtjeve metodike glazbene nastave, jer vjeroučitelji ne poznaju dovoljno ili uopće ne poznaju metodiku glazbene nastave) koriste za glazbenu kreativnost unutar nastave *katoličkog vjeronauka*.

U članku se želi istaknuti uloga pjevanja, slušanja glazbe i elemenata glazbene kreativnosti unutar nastave glazbene kulture po metodici glazbene nastave, a ujedno se konstatira funkcionalna ili svrhovita uloga istih u predmetu katoličkog vjeronauka.

Za primjenu glazbene kreativnosti unutar nastave vjeronauka potrebna je prvotno glazbena predispozicija (koju, nažalost, neki vjeroučitelji nemaju) te osviještenost i znanje vjeroučitelja o ulozi pjevanja, slušanja glazbe i elemenata glazbene kreativnosti i to onako kako zahtjeva metodika glazbene nastave. Za usklađivanje teorije s praksom vjeroučitelji bi trebali tražiti i pomoć, stručni savjet učitelja glazbene kulture za glazbenu aktivnost koju žele ostvariti u nastavi katoličkog vjeronauka i koliko je god moguće izvoditi nastavu prema uputama metodike glazbene nastave. Takvim nastojanjem uklonit će se nepravilnosti u glazbenom radu vjeroučitelja, ostvarivati integrirana nastava i stručna suradnja učitelja glazbe i vjeroučitelja, a sve u cilju cjelovitog (ljudskog, društvenog, kulturnog, vjerskog itd.) odgoja i obrazovanja učenika u osnovnoj školi.

Ključne riječi: pjevanje, slušanje glazbe, elementi glazbene kreativnosti, glazbena nastava, vjeronauk.

UVOD

Glazba je oduvijek vezana uz religiju i religijske obrede. Ona je sastavni dio kršćanstva. Ona je čvrsto vezana i uz katoličku vjeru, uz liturgijski obred, ali je isto tako prisutna u nastavi *katoličkog vjeronauka* u osnovnim školama i pomaže kod učenika p(r)obuditi osjećaje vjere, potaknuti na molitvu i voditi prema što boljem razumijevanju vjere, liturgije i istine koje ispovijeda Katolička crkva. No, kako funkcionira glazba u nastavi vjeronauka?

Vjeroučitelji za motivaciju i razne oblike kreativnosti u nastavi vjeronauka koriste i glazbeni¹ izraz i to: pjevanje, slušanje glazbe i elemente

¹ Nastavni plan i program za osnovnu školu u katoličkom vjeronauku preporuča razvijanje stvaralačkih sposobnosti kroz pismeno, usmeno, likovno, glazbeno, scensko i molitveno izražavanje. Usp. *Nastavni plan i program za osnovnu školu, Katolički vjeronauk*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, 2006., str. 337.

glazbene kreativnosti, glazbena nastavna područja predmeta *glazbena kultura*. Zato ovdje želimo posvijestiti kakvu ulogu već spomenuta nastavna područja imaju u nastavi *glazbene kulture*, kako se ona primjenjuju i na koji način, ispravno ili neispravno, u nastavi *katoličkog vjeronauka*. Ispravnost korištenja ovih glazbenih nastavnih područja u nastavi *katoličkog vjeronauka* može se doprinijeti integriranosti nastave na sveobuhvatnu korist učenika u vidu cjelovitog odgoja i obrazovanja učenika u osnovnoj školi.

1. PJEVANJE – GLAZBENO NASTAVNO PODRUČJE PREMA METODICI GLAZBENE NASTAVE I NJEGOVA FUNKCIONALNA ULOGA U NASTAVI VJERONAUKA

Prema *Nastavnom planu i programu za glazbenu kulturu iz 2006.* zadaća pjevanja pjesama u prvom redu je pjevanje kao takvo, a ne (samo) učenje pjesme.² Djeca u razrednoj nastavi trebaju pjevati, slušati odabranu glazbu i igrati se, ritmizirati imitirajući učitelja, plesati, kretati se na glazbu, improvizirati, svirati i sl. U predmetnoj nastavi kroz čin pjevanja bilo koje dobre i primjerene pjesme i slušanja bilo koje dobre i primjerene skladbe, na samome mjestu doživljava se i uči glazba, obogaćuje se učenikov osjećajni svijet i izoštruje njegov umjetnički senzibilitet. U glazbenoj nastavi za pjevanje je važno da se teži lijepom i umjetničkom pjevanju, a ne funkcionalnom pjevanju.

Funkcionalno pjevanje je ono pjevanje koje podrazumijeva samo puko propjevavanje pjesama, a posebno kada pjevanje pjesme ima funkciju postati svrha ili pak sredstvo nekog kratkoročnog cilja, npr. obilježavanje dana državnosti, dana škole itd. Pjevanje ne bi smjelo biti niti ideološke provenijencije jer čovjek ne pjeva ni zbog obitelji, ni zbog države, ni zbog svemira, ni zbog političkih razloga.³ Pjevanje podrazumijeva svjesnu želju i namjeru da se nešto lijepo otpjeva.

No kada govorimo o funkcionalnom pjevanju, jedan se vid takvog funkcionalnog pjevanja, koje metodika glazbene nastave ne dopušta, ostvaruje na satu vjeronauka.

Vjeronauk u školi pruža i uči učenike sadržaju katoličke vjere koji proizlazi od otajstva euharistije tj. od euharistijskog stola koji se nudi vjernicima u svakodnevnom liturgijskom obredu i najuzvišenijoj molitvi vjernika, u sv. Misi. U sv. Misi događa se otajstvo koje bi čovjeka vjernika uvijek nanovo trebalo vraćati u crkvu, k euharistijskom stolu, gdje mu se pruža hrana i jakost, gdje može crpiti od Boga snagu za život. Zato i glazba, pjevanje

² Usp. *Nastavni plan i program za osnovnu školu, Glazbena kultura*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, 2006., str. 67.

³ Usp. Rojko, P., *Metodika nastave glazbe*, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Pedagoški fakultet, Osijek, 1996., str. 109.-110.

pjesama koje učenici pjevaju u nastavi vjeronauka proizlaze ili iz liturgije, kao liturgijska glazba⁴ ili iz religioznog nadahnuća čovjeka-vjernika, i to kao duhovna glazba.⁵ U nastavi vjeronauka učenici rjeđe pjevaju liturgijske pjesme. Najčešće pjevaju pjesme koje pripadaju duhovnoj glazbi, a tu izdvajamo na poseban način pjevanje šansona⁶. Dakle, te pjesme koje učenici pjevaju, a koje pripadaju duhovnoj glazbi u nastavi vjeronauka funkcioniraju kao funkcionalno pjevanje tj. kao sredstvo evangelizacije, izraz molitve i put prema Bogu. Valja napomenuti i to da se pjesme koje pripadaju glazbi religioznog nadahnuća ili duhovnoj glazbi, osim što se pjevaju u nastavi vjeronauka, pjevaju i u molitvenim slavljinama raznih molitvenih zajednica unutar Crkve gdje im je za pjevanje prikladnije mjesto, nego u liturgijskom slavlju sv. Mise.

Budući da pjevanje na satovima vjeronauka ima prvenstveno funkcionalnu, a ne umjetničku ulogu kojoj teži nastava glazbene kulture, onda bi ono trebalo zadovoljiti barem formu učenja te pjesme po metodici koju nalaže glazbena pedagogija i metodika glazbene nastave. Učenje pjesme na satovima vjeronauka svakako zahtijeva od vjeroučitelja glazbenu predispoziciju, tj. da dobro može intonirati i melodijski sam otpjevati neku pjesmu. Učenje pjesme u nastavi vjeronauka svakako treba biti učenje po sluhu.

Proces učenja pjesme po sluhu ima pet faza: 1. upoznavanje pjesme, 2. obrada teksta, 3. učenje pjesme, 4. analiza pjesme i 5. glazbena interpretacija.⁷ Za potrebe nastave vjeronauka obradit ću samo prve tri faze jer se 4. i 5. faza

⁴ Liturgijska glazba ili *musica sacra* je glazba koja ne podliježe isključivo estetskim načelima i koja ima svoju specifičnu ulogu u Crkvi. Identitet liturgijske glazbe ima svoje teorijske temelje u službenim dokumentima Crkve, počevši od pape Pia X. (Motu proprio, 22. XI. 1903.) za kojega je liturgijska glazba *humilis ancilla liturgiae*. II. Vatikanski koncil u svom dokumentu *Sacrosanctum Concilium* (SC) upotrebljava naziv *musica sacra*, no u distinkciji pojmova između liturgijske, duhovne ili religiozne i profane glazbe unutar glazbenog izvođenja u crkvi, *musica sacra* je upravo ta liturgijska glazba. Usp. II. VATIKANSKI KONCIL, *Dokumenti, Konstitucija SC o svetoj glazbi*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1972., str. 33., br. 112.; Šaško, I., *Glazbeno oblikovanje liturgijskoga slavlja*, u: *Živo vrelo*, 6 (2001.), str. 4.

⁵ U liturgiji glazba funkcionira kao liturgijska glazba, odnosno glazba koja je u funkciji liturgijskog života, tj. liturgijskog obreda (*munus ministeriale*) i pisana je za liturgiju gdje joj je već unaprijed određeni liturgijski obred i tekst za koji se sklada, a glazba religioznog nadahnuća ili duhovna glazba je glazba koja je plod molitve i meditacije čovjeka-vjernika i njegovog unutarnjeg odnosa prema Bogu. Usp. Horvat, M., *Koncerti u crkvama. Načela i njihova primjena u svjetlu izabranih primjera* (dipl. rad), Institut za crkvenu glazbu Katoličkog bogoslovnog fakulteta, Zagreb, 2004., str. 26.-43.

⁶ Šansone često puta kod crkvenih glazbenika i liturgičara izazivaju polemike koje se odnose na njihovu prikladnost ili neprikladnost pjevanja unutar nekog liturgijskog slavlja jer nerijetko ne prate tekstualno i melodijski liturgijski obred. Problematika se odnosi na to da za njihovo izvođenje u liturgiji, ustvari, nema mjesta. Usp. Horvat, M., *Koncerti u crkvama. Načela i njihova primjena u svjetlu izabranih primjera* (dipl. rad), Institut za crkvenu glazbu Katoličkog bogoslovnog fakulteta, Zagreb, 2004., str. 38.-43.

⁷ Proces učenja pjesme po sluhu preuzet je iz knjige Pavla Rojka, *Metodika glazbene nastave, Praksa I. dio*, ITG, Zagreb, 2004., str. 151.-165.

odnose na učenje pjesme i na glazbenu analizu pjesme u nastavi glazbene kulture.⁸

1. *Upoznavanje pjesme* podrazumijeva postupak upoznavanja melodije, a za tu svrhu vjeroučitelj bi trebao lijepo, izražajno otpjevati cijelu pjesmu. Za glazbenu nastavu navedeno je pjevanje uz pratnju instrumenta, no u slučaju da vjeroučitelj ne zna svirati u nastavi se vjeronauka može samo lijepo otpjevati pjesma. Otpjevati cijelu pjesmu ne znači nužno pjevati sve kitice. Za potrebu početnog upoznavanja dovoljno je otpjevati jednu ili dvije kitice. Umjesto pjevanjem vjeroučitelja, pjesma se može upoznati i putem snimke. Tim će se načinom služiti svaki vjeroučitelj koji je svjestan da nema glazbenu predispoziciju za točno, intonacijski i melodijski čisto pjevanje ili pak glasovnu mogućnost za izvedbu pjesme. Postoji i treća varijanta. Ako vjeroučitelj zna svirati koji instrument, može samo i odsvirati pjesmu na instrumentu. Najbolji instrument za ovu treću varijantu je klavir. Najbolji učinak za upoznavanje pjesme postiže se prvom varijantom, a najslabiji posljednjom, trećom varijantom. Prvoj fazi, fazi upoznavanja pjesme, zadatak je upoznavanje melodije radi kasnijeg lakšeg pamćenja, a naročito motiviranja učenika. Prva faza treba biti ostvarena tako da učenici osjete želju za pjevanjem pjesme. U tijeku te faze učenici uglavnom samo pažljivo slušaju.

2. *Obrada teksta* odvija se na sljedeći način:

a) vjeroučitelj neka pročita tekst koji je prethodno podijelio učenicima, s notama ili bez njih. Tekst treba pročitati onako kako se čita svaki tekst. Nikako ne u ritmu pjesme.

b) učenici svi zajedno čitaju tekst, u zboru, u relativnom neredu, ad libitum. Nije potrebno čitati tekst u ritmu pjesme. Svrha tog postupka je da svaki učenik pročita tekst kako bi ga – jednostavno – znao. Vjeroučitelj treba pomoći učenicima, čitajući zajedno s učenicima i ponavljati tekst onoliko koliko treba da se tekst jasno pročita.

c) razgovor o tekstu s učenicima. Ovaj razgovor u kontekstu funkcionalne pjesme u nastavi vjeronauka na poseban način obuhvaća duhovnu dimenziju i tu se na intenzivan način može ostvarivati vjerski odgoj. Pjesma u nastavi vjeronauka i funkcionira na bazi teksta: tekst treba približiti ljude, čovjeka, učenika Bogu, po tekstu svake duhovne pjesme srce vjernika bi se trebalo više otvoriti za primanje Boga. Metodika glazbene nastave za ovu fazu daje i praktičan savjet da analiza teksta pjesme bude onolika koliko to njegova kvaliteta zaslužuje. U liturgijskoj i duhovnoj glazbi kvaliteta teksta i njegova poetičnost vrlo su važne komponente. Brigu za to na poseban način trebaju

⁸ Učenje pjesme po sluhu treba se odvijati i uskladiti (za potrebe funkcionalnog pjevanja u nastavi vjeronauka) što je najbolje moguće s postupkom koji je naveden u knjizi: Rojko, P., *Metodika glazbene nastave, Praksa I. dio*, ITG, Zagreb, 2004., str. 151.–165.

voditi oni koji pišu tekstove za liturgijske i duhovne pjesme. I to je najbitnije za liturgijsku i duhovnu pjesmu. Na temelju vrlo kvalitetnog teksta treba se stvarati melodija, a ne obratno.

U ovom dijelu napomenut ću kako je važno da vjeroučitelj zna vrlo dobro rasporediti i poučavati pjesme s obzirom na *liturgijsku godinu* koja započinje prvom nedjeljom *došašća*. Liturgijska godina obuhvaća vrijeme *došašća*, *božićno vrijeme*, vrijeme *korizme*, *uskrsno vrijeme* i *vrijeme kroz godinu* koje obuhvaća 34. nedjelje i završava nedjeljom *Krista Kralja*. Svako vrijeme ima svoju logiku i svoj sadržaj koji bi trebale pratiti pjesme unutar jednog vremena kroz liturgijsku godinu. Tu se nameće i pitanje koje pjesme i kada učiti kako bi se pratila liturgijska godina. O tome možemo koji drugi put opširnije progovoriti jer je i to opširna i zahtjevna tema.

3. *Učenje pjesme metodom imitacije*. Prateći pjevanje instrumentom ili pjevajući bez instrumenta, vjeroučitelj treba pjevati ili puštati segmentarno snimku pjesme. Učenici trebaju slušati pjesmu i zatim ponavljati ono što su čuli. Pritom treba paziti na veličinu zadanog odlomka i na način zadavanja. Veličina odlomka zadavanja određuje se prema dobi učenika i prema glazbenoj logici pjesme. Neke će se pjesme učiti parcijalnom metodom, po logičnim, kratkim dijelovima, a neke globalnom metodom, tj. odmah u cjelini. O tome treba odlučiti vjeroučitelj vodeći računa o glazbenoj i tekstualnoj logici pjesme, o pedagoškoj logici postupka i, prije svega, o tome da se učenici što bolje osjećaju. Pri učenju pjesme po sluhu, vjeroučitelj nakon što otpjeva jednu frazu, malo će stati i tek će nakon nekoliko sekundi koncentrirane pažnje u tišini dati učenicima znak da ponove. Nakon što je na opisani način parcijalno otpjevana prva strofa, pjeva se strofa u cjelini. Metoda na taj način više nije parcijalna nego kombinirana. Daljnje strofe ne treba učiti parcijalno, nego globalno. Ista pjesma može se učiti i globalnom metodom: vjeroučitelj pjeva cijelu strofu, a učenici je ponove i to prvi i drugi put uz učitelja, a treći put sami. Ovaj drugi način glazbeno je, po metodici glazbene nastave, logičniji i učenicima zanimljiviji pa mu treba dati prednost. Ne treba se bojati da glazbeni sadržaj pjesme (tekst već znamo) premašuje kapacitet učenikova pamćenja. Ako se dogode pogreške, one se ispravljaju odmah, provjerenim načinom prizivanja pozornosti i ispravljanja: *Slušajte mene i ponovite!*, a ne stalnim vraćanjem na početak pjesme. Istina je da je proces učenja pjesme po sluhu teško detaljno opisati jer tijek učenja pjesme i njegov uspjeh ovise o nizu detalja koje ne možemo u učenju pjesme s učenicima predvidjeti. No ovim opisanim postupkom htjela sam pokazati da se treba misliti na logiku glazbenoga teksta, logiku procesa učenja i mogućnostima pamćenja.

2. FUNKCIONALNO ILI SVRHOVITO SLUŠANJE GLAZBE U NASTAVI VJERONAUKA

U Nastavnom programu za osnovnu školu možemo pročitati mnogo napisanih općih ciljeva koji se žele postići nastavom vjeronauka.⁹ Nasuprot tome, cilj je nastave glazbene kulture napisan u malom odlomku, a nakon tog odlomka napisane su tri zadaće, koje su kasnije malo opširnije pojašnjene te koje treba postići nastava glazbene kulture.¹⁰ Prva zadaća koja je napisana i kojoj danas pripada središnje mjesto u nastavi glazbene kulture jest slušanje glazbe. U nastavi glazbene kulture učenika treba upoznati, metodički vođenim slušanjem, s različitim i konkretnim glazbenim djelima (i odlomcima). Zadaća slušanja glazbe jest razvoj glazbenog ukusa i kritičkog odnosa prema glazbi, osobito onoj koju posreduju masovni mediji. U glazbenoj nastavi slušanje glazbe se provodi s namjerom "da se glazba upozna i doživi kao umjetnost, te da ona sama, upoznata i umjetnički proživljena, izvrši određene umjetničke učinke, uspostavlja i razvijaju glazbeni ukus kod učenika." (Rojko, 1996., str. 139.). Slušanje glazbe u glazbenoj nastavi treba biti aktivno pa je osnovni metodički problem slušanja glazbe kako pobuditi učenikovu pozornost, da bi slušanje bilo aktivno.

Što je aktivno, a što pasivno slušanje glazbe? Aktivno slušanje glazbe traži da slušatelj bude u neku ruku kompozitorov suradnik. Tijekom aktivnog slušanja glazbe treba slušatelju dati određene zadatke: npr. praćenje melodije, ponavljanja unutar slušanja, koji instrumenti se javljaju tijekom slušanja glazbe itd. Slušne analize koje čine aktivno slušanje glazbe mogu ići do onih detalja i do one dubine do koje se može doprijeti samo sluhom. No, najvažnije je da učenici djelo koje slušaju ne analiziraju zato da bi se otkrilo kojem tipu pripada određena skladba (i ne prate se melodijske linije i teme zato da bi se točno izbrojili taktovi i tako odredio glazbeni oblik), nego se to radi samo da bi se učenika aktiviralo tijekom slušanja. Učitelj glazbene kulture zapravo učeniku pokazuje odnose melodijskih, ritamskih, harmonijskih, dinamičkih i drugih elemenata koji čine ukupnost glazbenog djela. Za aktivno slušanje glazbe potrebna je vrlo dobra priprema i to glazbena priprema, a ne priprema npr. na temelju čitanja teksta. Dužnost je učitelja glazbe uputiti učenike u samu glazbu, omogućiti im da osjete glazbenu ljepotu kao takvu i da je shvate da ona ne leži ni u kakvim asocijacijama, slikama, zamišljanjima, refleksijama i emocijama, nego isključivo u glazbi samoj. Također, vrlo je loše čuti kada se u glazbi traže nedopustive simplifikacije, tj. da u glazbi tražimo drvene vojnike, medvjede, bolesne lutke, ptičice itd.¹¹

⁹ Usp. *Nastavni plan i program za osnovnu školu, Katolički vjeronauk*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, 2006., str. 336-337.

¹⁰ Usp. *Nastavni plan i program za osnovnu školu, Glazbena kultura*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, 2006., str. 66. i 67.

¹¹ Usp. Rojko, P., *Metodika nastave glazbe*, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Pedagoški fakultet, Osijek, 1996., str. 155.-156.

Slušanje glazbe u nastavi vjeronauka, suprotno od načina na koji treba slušati glazbu i kakvog traži i provodi nastava glazbene kulture, obično je pasivno slušanje glazbe ili funkcionalno i svrhovito slušanje glazbe kojim se postiže neka svrha ili kratkoročni cilj, npr. slušanje meditativne glazbe da bismo bolje mogli meditirati na određeni tekst iz Evandjelja, ali i time kontrolirati tišinu, odnosno prazninu zvuka koja nastaje u učionici za vrijeme meditacije. Pasivno slušanje glazbe je slušanje glazbe u kojoj glazba funkcionira kao kulisa i takvo slušanje glazbe jest slušanje bez svjesno upravljane pažnje. U nastavi vjeronauka pasivno slušanje glazbe najčešće se upotrebljava kao podloga ili kulisa za meditaciju, za pisanje vjeronaučnih eseja na određenu temu ili pak kao podloga u izvedbi nastave. Prema znanstvenim istraživanjima, takvo slušanje glazbe može poticati rad i učenje, te usmjerava naše energije na pozitivnu stranu. Budući da se u nastavi vjeronauka ne može izbjeći pasivno slušanje glazbe, vjeroučitelj za ovakvo pasivno slušanje treba izabrati kvalitetnu glazbu koja će učenika usmjeravati na sve one pozitivne ciljeve koji su napisani u Nastavnom planu i programu za nastavu katoličkog vjeronauka.

3. ELEMENTI GLAZBENE KREATIVNOSTI I NJIHOVA NEDOSTATNOST U NASTAVI GLAZBENE KULTURE I VJERONAUKA

Elementi glazbene kreativnosti posebna je cjelina koja se obrađuje u nastavi glazbe kulture izričito od prvog do trećeg razreda osnovne škole. Kasnije ta cjelina u 4. razredu prelazi u drugačije kreiranje i dobiva naziv *Glazbene igre*, a u 5. i 6. razredu glazbena kreativnost se obrađuje kroz cjelinu *Slobodno improvizirano ritmiziranje, kretanje na glazbu, ples i sviranje*. U 7. i 8. razredu, imajući u vidu da je učenik u prethodnim razredima i u skladu sa svojom dobi izgradio svoj ritamski svijet, njegovo glazbeno stvaralaštvo je uznapredovalo i unutar nastavne cjeline *Sviranje (sintisajzer), stvaralaštvo, računalo (midi-oprema)* i dalje se učenika potiče na glazbenu kreativnost. Učitelj glazbe ovo bi stvaralaštvo trebao možda pretvoriti u što veću povezanost s Orffovim instrumentarijem¹² pa u stvaralaštvo uključiti i što veće korištenje instrumenata Orffovog instrumentarija koji na izvrstan način može pomoći da se čitav ritmički svijet poboljša i uznapreduje. Naravno da je preduvjet za korištenje Orffovog instrumentarija poznavanje rada po Orffovoj pedagogiji i upućenost u konstruktivno muziciranje s instrumentima Orffovog instrumentarija, a ne svaštarenje. Tim Orffovim instrumentarijem može se koristiti i vjeroučitelj, ali uz stručno vodstvo učitelja glazbe.

¹² Usp. Vidulin, S., *Orffova radionica s Christianom Wieblitz i Konstancom Zalar Renner*, u: *Tonovi*, časopis glazbenih i plesnih pedagoga, Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga, Zagreb, 18-19, 1-2 (2003./2004.), str. 46.-56.; <http://itc.uky.edu/orff_research/index.php>od 13. lipnja 2008.

Kako ostvarivati elemente glazbene kreativnosti? Elementi glazbene kreativnosti su: improvizacija ritma, improvizacija melodije, improvizacija pokretom i tonsko slikanje. Improvizacija ritma može se ostvarivati izmišljanjem malih ritamskih cjelina ostvarenih neutralnim slogom, govorom, izgovorenim skupinama glasova, udaraljka, slobodnom zvukovnom improvizacijom rukama, nogama, glazbalima kojima učenici raspolažu, slobodnim improviziranim dijalozima glazbala i glasom, a improvizacija melodije može se napraviti pomoću slobodnog improviziranog dijaloga glasom. Improvizacija pokretom je vrlo zanimljiva za učenike jer tu za njih postoji sadržaj koji će ih aktivirati i njihovim sudjelovanjem u kakvoj malo dogovorno sastavljenoj glazbenoj igri uz pokret, izoštravat će se glazbene sposobnosti i razvijati senzibilitet za glazbu.¹³ Za tonsko slikanje u Nastavnom planu i programu preporuča se obilježavanje pojedinih riječi ili fraza zvukom nekih glazbala prema izboru učenika i oponašanje zvukova neposrednog okoliša spontanom ili dogovorenim improvizacijom.¹⁴ Elementi glazbene kreativnosti unutar nastave glazbene kulture su dosta zapostavljeni jer se naglasak stavlja na važnost slušanja glazbe. Za to se nastavno područje učitelj glazbe treba itekako dobro pripremiti. Elemente glazbene kreativnosti svakako bih preporučila i za nastavu vjeronauka jer ako unutar satova vjeronauka želimo biti još više kreativni, potrebno je unijeti u nastavu i ove elemente glazbene kreativnosti koje najčešće možemo vezati uz učenje nove pjesme: ritmiziranje, kretanje na ritam pjesme, pljeskanje rukama, ritmično lupkanje nogama. No prije toga pjesmu treba obraditi onako kako smo to metodički u prethodnom dijelu teksta prikazali.

4. ISTRAŽIVANJE

4.1. Cilj istraživanja

U istraživanju koje je provedeno s vjeroučiteljima katoličkog vjeronauka u osnovnim školama željeli smo saznati više o primjeni glazbenih nastavnih područja nastave predmeta *glazbena kultura* (pjevanje, slušanje glazbe i elementi glazbene kreativnosti) u nastavi vjeronauka u osnovnoj školi. Zanimalo nas je koliko često i na koji način vjeroučitelji u nastavi vjeronauka koriste glazbena nastavna područja: pjevanje, slušanje glazbe i elemente glazbene kreativnosti te kolika je njihova glazbena osposobljenost za izvođenje već spomenutih nastavnih područja glazbene nastave unutar nastave katoličkog vjeronauka. Također, željeli smo istražiti pomažu li vjeroučiteljima u

¹³ Usp. Košta, T., *Temeljne sastavnice Nastavnog plana i programa za glazbenu kulturu (seminarski rad iz kolegija Didaktika)*, Akademija za glasbo, Ljubljana, 2007., str. 9.

¹⁴ Usp. *Nastavni plan i program za osnovnu školu, Glazbena kultura*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, 2006., str. 70.

ostvarivanju glazbenog dijela sata učitelji glazbe. U skladu s tako formuliranim ciljevima izdvojili smo sljedeće zadatke:

1. ispitati *ulogu pjevanja na satovima katoličkog vjeronauka*
2. ispitati *ulogu slušanja glazbe na satovima katoličkog vjeronauka*
3. ispitati *učestalost korištenja elemenata glazbene kreativnosti u nastavi katoličkog vjeronauka*

4.2. Metoda

4.2.1. Ispitanici

Ispitivanje je provedeno na šest Stručnih vijeća vjeroučitelja osnovnih škola s područja Krapinsko-zagorske županije (u Zaboku, Oroslavju, Bistri), Bjelovarsko-bilogorske županije (u Bjelovaru) i Zagrebačke (Zagreb – Istok, Ferencica IIa i Zagreb – Centar, Gundulićeva 23a) na uzorku od 120 vjeroučitelja (M=32; Ž=86; 2 neizjašnjeno). Ispitivanje je provedeno u razdoblju 04. 11. – 24. 11. 2009.

4.2.2. Instrumenti

Za potrebe ovog istraživanja sastavili smo anketni upitnik Likertovog tipa od 13 pitanja (pitanja s višestranskim izborom, pitanja međusobnog isključivanja odgovora, dihotomno pitanje) zatvorenog tipa.

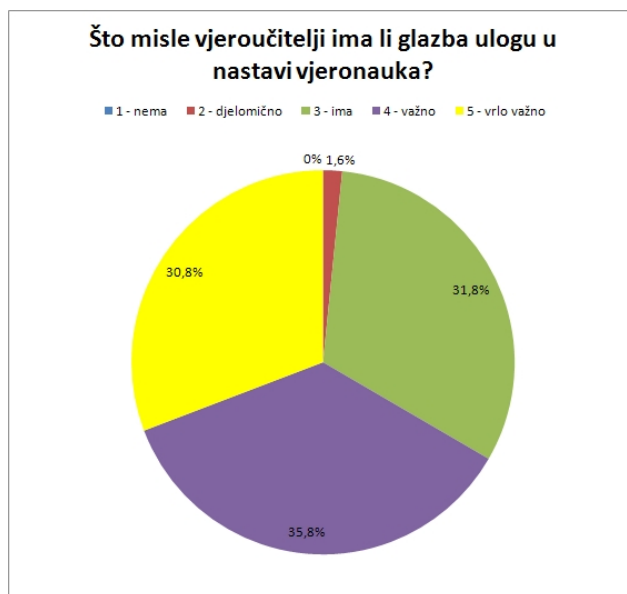
4.2.3. Postupak ispitivanja

Na početku ispunjavanja anketnog upitnika ispitanicima smo kratko objasnili svrhu provođenja istraživanja kako ne bi subjektivno utjecali na postupak ispunjavanja anketnog upitnika, zajamčili im anonimnost upitnika te ih zamolili da iskreno i precizno odgovaraju na pitanja. Tijekom ispitivanja nije bilo nikakvih neugodnosti. Naprotiv, neki su vjeroučitelji izrazili zahvalnost za poticaj većeg uključivanja pjevanja, slušanja glazbe na nastavi vjeronauka i češćeg formiranja sata vjeronauka pomoću glazbene kreativnosti.

4.3. Rezultati i interpretacija

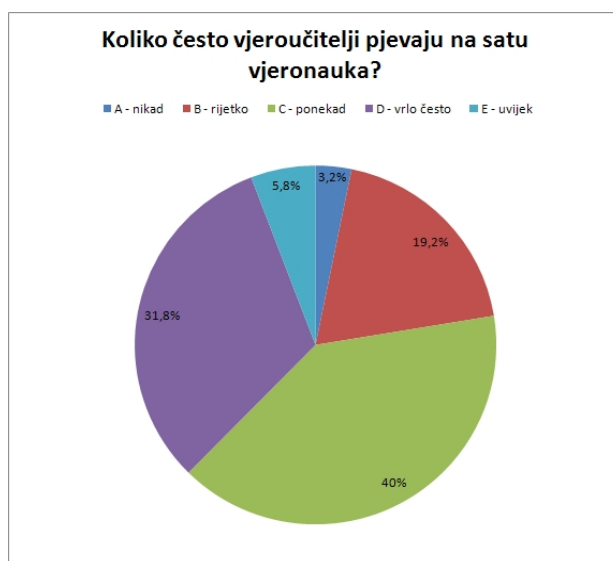
Rezultati ankete prikazuju kako su vjeroučitelji u osnovnim školama većinom ženskog spola (71,6%) u odnosu na vjeroučitelje muškog spola (26,7%). U ovoj anketi dvoje vjeroučitelja nije se izjasnilo o svom spolu (1,7%).

Na čitavu populaciju od 120 ispitanika prosječna starost vjeroučitelja je 37,3 godine, a sveukupni radni staž vjeroučitelja u školi je 9,5 godina. Iz ovog rezultata možemo vidjeti kako je odnos prosječne starosti i radnog staža vjeroučitelja u nesrazmjeru. Radni staž vjeroučitelja u školi je relativno vrlo mlad, a to možemo obrazložiti time što je nastava vjeronauka kao izbornog predmeta uvedena u osnovne škole tek 1990.



Grafikon 1.

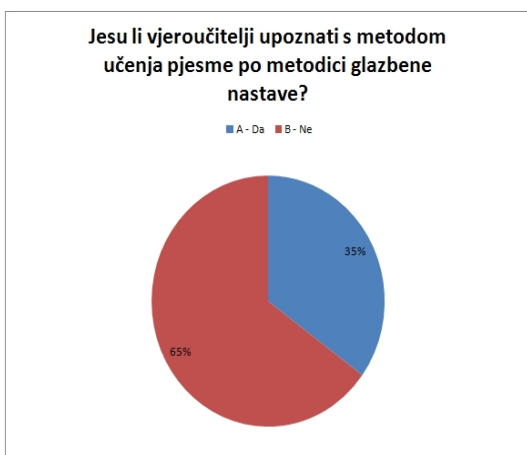
S obzirom na prvi zadatak ovog istraživanja, u anketnom upitniku pitali smo vjeroučitelje što misle ima li glazba ulogu u nastavi vjeronauka. U *Grafikonu 1.* možemo vidjeti da se nitko od vjeroučitelja nije izjasnio da glazba nema ulogu u nastavi vjeronauka. 1,6% vjeroučitelja odgovorilo je da glazba ima djelomičnu ulogu, 31,8% vjeroučitelja bili su osrednjeg mišljenja da glazba ima svoju ulogu u nastavi vjeronauka, a 35,8% vjeroučitelja izjasnilo se da glazba ima važnu ulogu. Za samo 5% manje neki vjeroučitelji, njih 30,8%, zaokružilo je u anketnom upitniku da glazba ima vrlo važnu ulogu u nastavi vjeronauka.



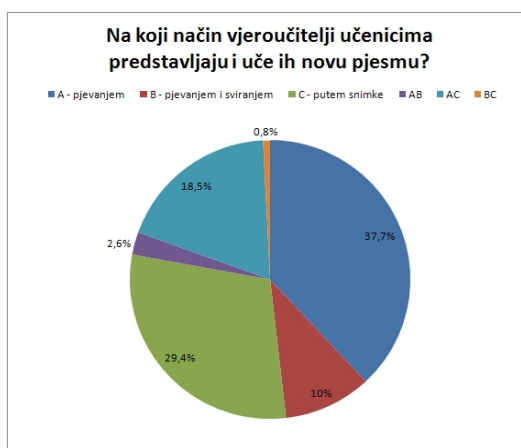
Grafikon 2.

Unatoč tome što se nitko od vjeroučitelja u prethodnom grafikonu nije izjasnio da glazba nema svoju ulogu u nastavi vjeronauka, iz *Grafikona 2.* vidljivo je da se svi vjeroučitelji ne koriste glazbenom aktivnošću pjevanjem. 3,2% vjeroučitelja nikad nije pjevalo na satu vjeronauka; 19,2% vjeroučitelja rijetko pjeva s učenicima; 31,8% vjeroučitelja vrlo često pjeva, a čak 5,8% vjeroučitelja uvijek pjeva na satu vjeronauka. Najveći postotak, i to 40% vjeroučitelja, ponekad pjeva na satovima vjeronauka.

Budući da smo pretpostavili da neki vjeroučitelji nemaju glazbenu predispoziciju za pjevanje, te da njih 65% nije upoznato s metodom učenja pjesme po metodici glazbene nastave, a 35% (vidi: *Grafikon 3.*) ih je upoznato, u pitanju na koji način predstavljaju učenicima i uče ih novu pjesmu, vjeroučitelji su različito odgovarali iskoristivši sve opcije izbora i načina učenja pjesama. 37,7% vjeroučitelja uči pjesme samo pjevanjem, 10% sviranjem i pjevanjem i 29,4%, nažalost, samo putem snimke. K tome valja pridodati vrlo mali postotak vjeroučitelja, njih samo 2,6%, koji uče pjevati pjesme i pjevanjem uz pratnju instrumenata. 18,5% uči pjesme pjevanjem i putem snimke i samo 0,8% odnosno 1 vjeroučitelj se izjasnio da uči pjevati pjesme pjevanjem i sviranjem te putem snimke (vidi: *Grafikon 4.*). Zanimljivo je napomenuti i to da vjerojatno onaj postotak od 3,2% vjeroučitelja (vidi: *Grafikon 2.*) koji nikad nisu pjevali na satu glazbene nastave pripada onom postotku od 30% vjeroučitelja (vidi: *Grafikon 4.*) koji učenicima predstavljaju neku pjesmu putem snimke.



Grafikon 3.



Grafikon 4.

Provedenim smo istraživanjem također istražili slušaju li vjeroučitelji glazbu s učenicima u nastavi vjeronauka (vidi: *Grafikon 5.*) i na koji način slušaju glazbu. U ponuđenim mogućnostima odabira načina na koji učenici slušaju glazbu bila su ponuđena tri načina slušanja glazbe: a) kao meditacija, b) kao kulisa za pisanje eseja na određenu tematiku i c) kao podloga u izvedbi nastave. Sasvim je jasno da sve tri mogućnosti pripadaju pasivnom, a ne aktivnom načinu slušanja jer se aktivno slušanje glazbe događa jedino u

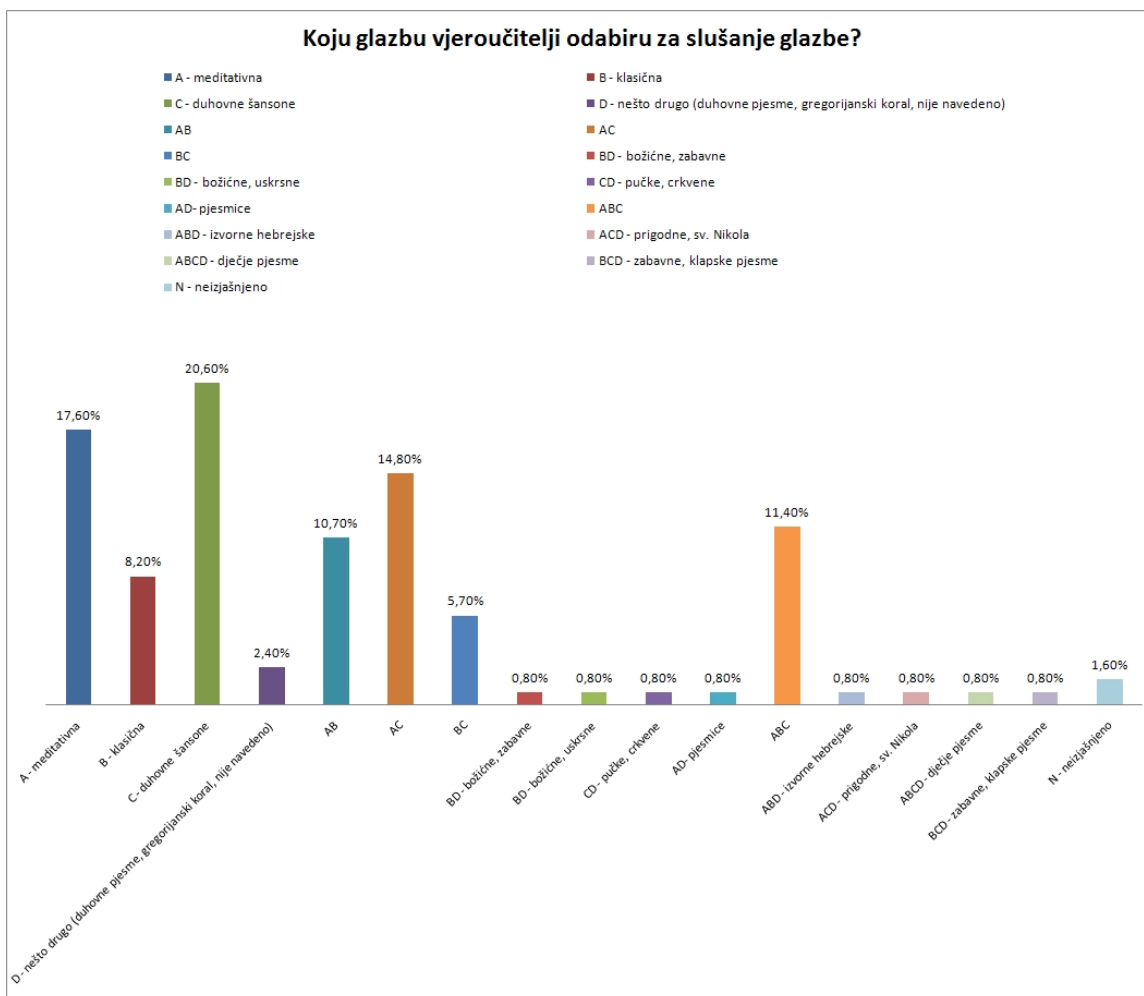
nastavi *glazbene kulture*. Vjeroučitelji podjednako koriste sva tri načina za slušanje glazbe u vjeronaučnoj nastavi. No u 10. pitanju anketnog upitnika vjeroučitelji su trebali izabrati ili nadopuniti (ako u ponuđenim odgovorima nije bila ona vrsta glazbe koju odabiru za slušanje) koju glazbu odabiru za slušanje na vjeronauku. Ovo pitanje izazvalo je najveći izbor kombinacija odgovora, pa tako u *Grafikonu 6.* možemo vidjeti da se na nastavi vjeronauka najčešće slušaju duhovne šansone i meditativna glazba, a manje klasična glazba.¹⁵ Takvo slušanje glazbe kao i prethodna analiza pjevanja upravo dokazuju da pjevanje i slušanje glazbe imaju u nastavi vjeronauka funkcionalnu ulogu, što dodatno i čvrsto potvrđuje rezultat odgovora vjeroučitelja na 4. pitanje u anketnom upitniku gdje se 99,2% vjeroučitelja izjasnilo da pjevanje na satovima vjeronauka ima funkcionalnu ulogu i to kao sredstvo evangelizacije, kao izraz molitve i kao priprema za sv. Misu.

Kada spojimo vjeroučitelje koji *ponekad* (55%), *vrlo često* (23,4%) i *uvijek* (1,6%) s učenicima slušaju glazbu (vidi: *Grafikon 5.*), ipak u većem omjeru vjeroučitelji zajedno s učenicima slušaju glazbu.



Grafikon 5.

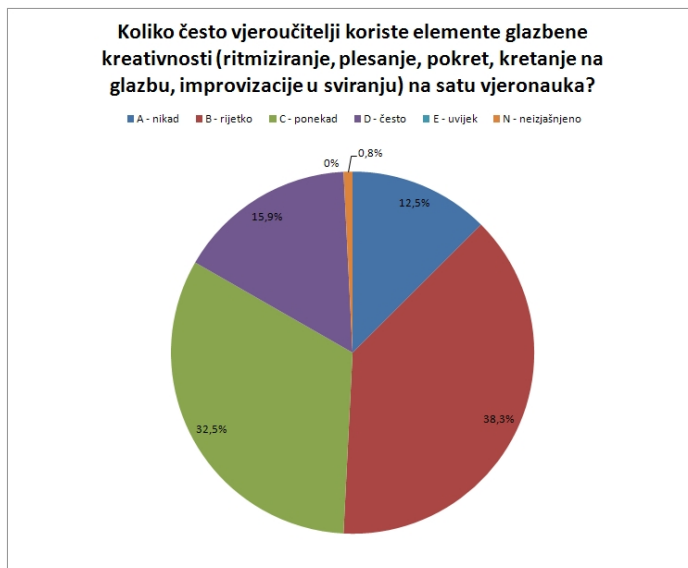
¹⁵ Vjeroučitelji su u ponuđenom odgovoru u kojemu su sami imali mogućnost napisati što slušaju napisali da u nastavi vjeronauka slušaju: duhovne pjesme, gregorijanski koral, božićne pjesme, zabavne pjesme, uskrzne pjesme, pučke pjesme, crkvene pjesme, izvorne hebrejske, prigodne (sv. Nikola), dječje pjesme, zabavne, klapske pjesme.



Grafikon 6.

U 11. pitanju koje je postavljeno htjeli smo istražiti koliko često vjeroučitelji koriste elemente glazbene kreativnosti u nastavi vjeronauka. Naše istraživanje pokazalo je da 12,5% vjeroučitelja nikad ne koristi elemente glazbene kreativnosti; 38,3% rijetko koristi; 32,5% ponekad, a 15,9% vrlo često (vidi: *Grafikon 7.*). Ovi postotci su nam dokaz kako je ovo glazbeno nastavno područje vrlo teško za provođenje u nastavi vjeronauka, jer kao što smo u izlaganju rekli, elementi glazbene kreativnosti zahtijevaju vrlo dobru pripremu nastavnika za određeni sat u kojemu žele motivirati i glazbeno-kreativno animirati učenike. Za ovakvu nastavu vjeroučitelj treba potražiti stručnu pomoć učitelja glazbe, a opet učitelj glazbe treba jako dobro poznavati i biti dobro educiran za glazbenu kreativnost koja se odnosi na improvizacije ritma, melodije i pokreta. I za same učitelje glazbe to je zahtjevno područje koje iziskuje dodatno usavršavanje kroz permanentno obrazovanje. Nastava u čiji sadržaj ulazi glazbena kreativnost ne smije polučiti svaštarenje i gubljenje vremena. Elementi glazbene kreativnosti trebaju u nastavi vjeronauka izazvati još veću motiviranost i entuzijazam za razvijanjem duhovnih, komunikacijskih

i stvaralačkih sposobnosti kako bi se mogao ostvariti cjeloviti vjerski odgoj i obrazovanje.¹⁶



Grafikon 7.

U istraživanju smo postavili pitanje glazbene osposobljenosti vjeroučitelja za nastavu vjeronauka i njegovog prethodnog glazbenog obrazovanja. Prethodno glazbeno obrazovanje vjeroučitelja je na vrlo niskoj razini. Kod 31,8% vjeroučitelja predznanje se svodi samo na znanje iz osnovne škole; 15,8% vjeroučitelja nema nikakvo prethodno glazbeno obrazovanje; 5,9% su samouki u sviranju, a 15,1% su pohađali privatne satove. Samo 6,7% ih ima glazbeno obrazovanje glazbene škole i 18,3% ih ima glazbeno obrazovanje u sklopu fakulteta. Taj postotak od 18,3% vjeroučitelja u našem istraživanju odnosi se na postotak vjeroučitelja koji su diplomirali na nekom od katehetskih ili teoloških fakulteta i imali jedan od predmeta koji se odnosio na glazbenu umjetnost i kulturu. U nastavnom sadržaju tog predmeta učila se metodika glazbene nastave za potrebe vjeronauka, župnih kateheza, za potrebe vođenja župnih zborova i crkvenog pjevanja u crkvama i župama gdje nema visoko stručno obrazovanih glazbenika.¹⁷ Tu možemo i ubrojiti redovnice koje rade kao vjeroučiteljice u školi, a završile su *Institut za crkvenu glazbu*. Institut za crkvenu glazbu također je imao svoj put razvoja od osnutka 1963. te nije odmah imao razinu visoke stručne spreme kao danas, već se glazba učila za iste potrebe koje smo prethodno naveli.

U skladu s navedenim pojašnjenjima o nedostatku glazbenog obrazovanja vjeroučitelja, vjeroučitelji su ipak potvrdili u istraživanju, ali s

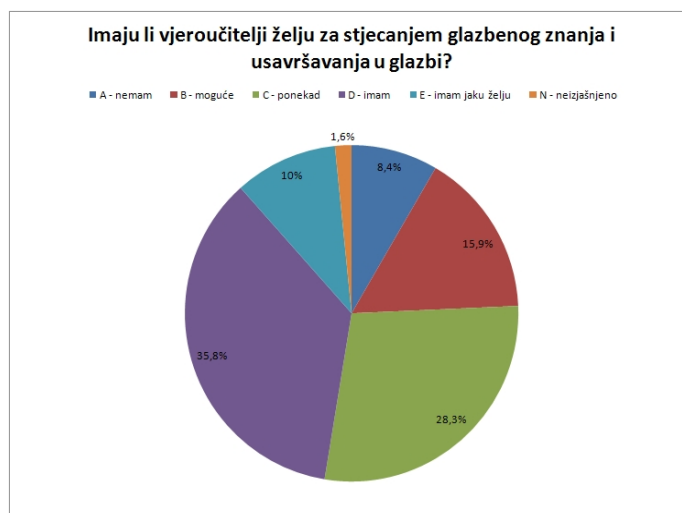
¹⁶ Usp. *Nastavni plan i program za osnovnu školu, Katolički vjeronauk*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, 2006., str. 337.

¹⁷ Katedri za liturgiku na Katoličkom bogoslovnom fakultetu danas pripadaju predmeti *Glazbena kultura* i *Crkvena glazbena kultura* koji su obvezatni predmeti za studiranje na Katehetskom institutu.

manjim postotkom (28,4%), da imaju dovoljno glazbeno obrazovanje za nastavu vjeronauka (vidi: *Grafikon 8.*). 20% vjeroučitelja misli da nemaju dovoljno glazbeno obrazovanje, pa se tako 35,8% vjeroučitelja u 13. pitanju (vidi: *Grafikon 9.*) izjasnilo da imaju želju za stjecanjem glazbenog znanja i usavršavanja u glazbi, kojima možemo pridodati i 10% vjeroučitelja koji imaju jaku želju za istim.



Grafikon 8.



Grafikon 9.

12. pitanje odnosilo se na stručnu pomoć predmetnog učitelja glazbe u kreiranju glazbenog dijela sata vjeronauka. 62,5% vjeroučitelja izjasnilo se da učitelj glazbe nikad nije sudjelovao u kreiranju glazbenog dijela sata vjeronauka; 17,5% da je rijetko pomagao; 13,3% je napisalo da je ponekad sudjelovao, 3,2% vrlo često i 1,6% uvijek. 1,6% vjeroučitelja nije se izjasnilo o pomaganju predmetnog učitelja glazbe u pripremanju glazbenog dijela sata vjeronauka. Naime, vjeroučitelji koji nisu dovoljno osposobljeni za izvođenje

glazbenog dijela nastave svakako bi trebali tražiti stručnu pomoć učitelja glazbe, a opet učitelj glazbe bi trebao biti spreman i voljan pomoći vjeroučitelju. HNOS učitelje itekako potiče na redovitu i trajnu suradnju i toj suradnji bi se svakako trebalo više otvoriti.¹⁸ Ako učitelji međusobno surađuju onda vjeroučitelju neće biti problem tražiti stručnu pomoć učitelja glazbe u izvedbi glazbenog dijela nastave vjeronauka.

ZAKLJUČAK

Pjevanje, slušanje glazbe i elementi glazbene kreativnosti su glazbena područja unutar predmeta glazbena kultura kojima djeca razvijaju svoje glazbene sposobnosti i po kojima se djeca danas glazbeno obrazuju i odgajaju. Ti isti elementi, kao i pjevanje i slušanje glazbe, mogu i u nastavi vjeronauka pomoći učenicima da se ljudski i kršćanski odgajaju. Takav odgoj želi pomoći učenicima otkrivati tragove najdubljeg smisla čovjekova života i izgradnju otvorenosti prema transcenciji, vremenitosti i vječnosti.¹⁹ Glazba u nastavi predmeta glazbene kulture teži sveobuhvatnim radu prema umjetničkoj glazbi, a u nastavi katoličkog vjeronauka glazba, unatoč tome što se njome želi izraziti nešto lijepo, a to "lijepo" je estetski kriterij za umjetničku glazbu, ipak funkcionira kao funkcionalna glazba i to kao posrednik u susretu Boga i njegova naroda. Glazba u tom smislu itekako pokazuje da je povezana s transcendentnim, onostranim, apsolutnim, postajući tako mostom koji povezuje vremenitost i vječnost, imanentno i Apsolutnog, zemaljsku s nebeskom liturgijom. Glazba u cilju razvijanja duhovnih, komunikacijskih i stvaralačkih sposobnosti u nastavi vjeronauka može samo oplemeniti vjerski odgoj i srca učenika, te učenike još više otvoriti prema Bogu i prema izboru pravih vrijednosti u životu.²⁰ Za izvođenje glazbenog dijela nastave vjeronauka vjeroučiteljima koji nisu dovoljno osposobljeni potrebna je obvezatna stručna pomoć učitelja glazbe kako bi sadržaj glazbenog nastavnog rada u nastavi katoličkog vjeronauka bio izvođen koliko god je moguće na ispravan način, prema zahtjevima i preporukama metodike glazbene nastave.

LITERATURA

1. II. VATIKANSKI KONCIL, *Dokumenti, Konstitucija SC o svetoj glazbi*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1972.

¹⁸ Usp. *Nastavni plan i program za osnovnu školu, Katolički vjeronauk*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, 2006., str. 11.

¹⁹ Usp., *Nastavni plan i program za osnovnu školu, Katolički vjeronauk*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, 2006., str. 336.

²⁰ Usp. Isto.

2. Habe, K., *Music education – an important creator of child's value system*, u: *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena (Zbornik radova Prvog međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga)*, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za glazbu, Odsjek glazbene pedagogije, Pula, 2009.
3. Horvat, M., *Koncerti u crkvama. Načela i njihova primjena u svjetlu izabranih primjera (dipl. rad)*, Katolički bogoslovni fakultet, Institut za crkvenu glazbu, Zagreb, 2004.
4. Košta, T., *Temeljne sastavnice Nastavnog plana i programa za glazbenu kulturu (seminarski rad iz kolegija Didaktika)*, Akademija za glasbo, Ljubljana, 2007.
5. *Nastavni plan i program za osnovnu školu, Katolički vjeronauk*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, 2006.
6. *Nastavni plan i program za osnovnu školu, Glazbena kultura*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, 2006.
7. Rojko, P., *Metodika glazbene nastave, Praksa I. dio*, ITG, Zagreb, 2004.
8. Rojko, P., *Metodika nastave glazbe*, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Pedagoški fakultet, Osijek, 1996.
9. Šaško, I., *Glazbeno oblikovanje liturgijskoga slavlja*, u: *Živo vrelo*, 6 (2001.)
10. Vidulin, S., *Orffova radionica s Christianom Wieblitz i Konstancom Zalar Rener*, u: *Tonovi*, (časopis glazbenih i plesnih pedagoga), Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga, Zagreb, 18-19, 1-2(2003/2004).
11. Vukasović, A., *Pedagogija*, Alfa, Zagreb, 1995.
12. <http://itc.uky.edu/orff_research/index.php> od 13. lipnja 2008.

SINGING, LISTENING TO MUSIC AND THE ELEMENTS OF MUSICAL CREATIVITY IN TEACHING *MUSIC* AND *CATHOLIC RELIGION*

Summary: Singing, listening to music and the elements of the musical creativity are musical teaching areas of the subject *Music* in the elementary school, that are consciously (respecting as more as possible the methodology of teaching music) or unconsciously (not respecting the requirements of the methodology of teaching music because the religion teachers are not acquainted enough with the methodology of teaching music) used for musical creativity in teaching the subject of *Catholic religion*.

The article is to emphasise the role of singing, listening to music and the elements of the musical creativity within the lessons of music according to the methodology of music teaching, and at the same time it is to state their functional or purposeful role in teaching *Catholic religion*.

For the use of musical creativity within the religion lessons it is first necessary that a religion teacher has a musical predisposition (unfortunately not innate to a lot of teachers) and consciousness and knowledge of the role of singing, listening to music and the elements of the musical creativity according to the methodology of music teaching. To coordinate the theory with the practice the teachers should even ask for help, professional advice from music teachers for any of musical activities that they want to perform during the lesson of Catholic religion and should carry out lessons as more as possible according to the instructions of the music teaching methodology. In this way the irregularities in musical acting of the religion teacher

will be removed, the integrated teaching and professional cooperation of the music and religion teachers will be achieved, all that with the aim of the complete (human, social, cultural, religious, etc.) education of the pupils in the elementary school.

Key words: singing, listening to music, elements of the musical creativity, music teaching, religion.

Author: Mirjana Horvat, prof.

Akademija za glasbo, Uvererze v Ljubljani

Odelek za glasbeno pedagogiko, Republika Slovenija

Review: Život i škola, br. 23 (1/2010.), god. 56., str. 185. - 202.

Title: Pjevanje, slušanje glazbe i elementi glazbene kreativnosti u nastavi glazbene kulture i primjena isti u nastavi katoličkog vjeronauka

Categorisation: stručni rad

Received on: 18. veljače 2010.

UDC: 371.3:78

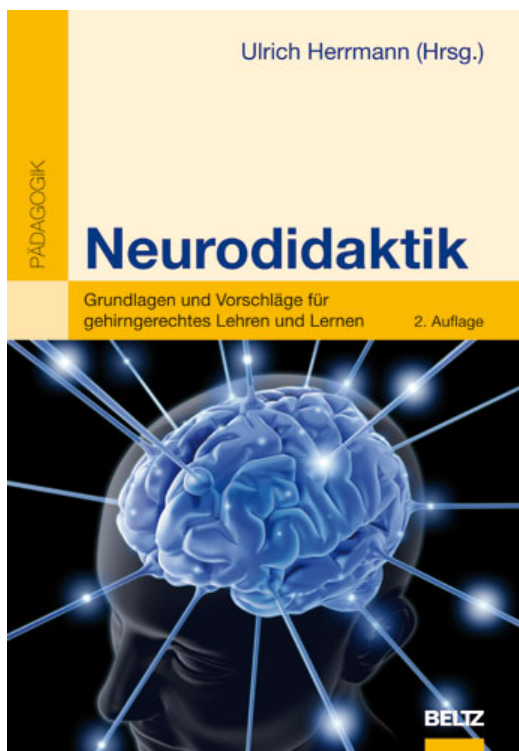
371.3:268

Number of sign (with spaces) and pages: 34.915 (:1800) = 19.397 (:16) = 1,212

P R I K A Z I

REVIEWS

**Herrmann, U. (2009). Neurodidaktik:
Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und
Lernen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 288 str.**



Izdavačka kuća "Beltz Verlag" izdala je 2009. godine monografiju pod nazivom "Neurodidaktik" u kojoj autori pristupaju učenju kroz aktualne spoznaje neuroznanosti. Oni smatraju kako je za razumijevanje učenja i poučavanja važno iznošenje oprečnosti neuroznanosti, kognitivne psihologije i pedagogije te na 239 stranica iznose različite interpretacije učenja temeljene na recentnim istraživanjima neurobiologije.

Urednik ove monografije je Ulrich Herrmann, pedagog i povjesničar, autor više desetaka znanstvenih i stručnih radova i javnih predavanja u kojima posebnu pozornost posvećuje politici obrazovanja i mogućnostima

razvoja odgojno-obrazovnih institucija u odnosu na aktualnu politiku. Urednik je časopisa "Pädagogisches Journal".

U uvodu Ulrich Herrmann vidi neurodidaktiku kao novi put učenja i poučavanja. Prema njegovim riječima, tradicionalni pristup didaktici, kao slijed učenja sadržaja te metoda učenja i poučavanja, potrebno je proširiti znanjima iz neuroznanosti jer je učenje psihološko-kemijski proces koji se odvija u sinapsama. Odnosno, učenje se događa u biološkim strukturama mozga. S aktualnoga stajališta, didaktika se ne može više baviti samo pretpostavkama o strukturi mišljenja i učenja (u smislu primanja i prerade informacija) već je potrebno širenje spoznaje o višim kognitivnim procesima mišljenja i razumijevanja. Osim toga, tvrdi Herrmann, bio- i socijalna psihologija učenje vide kao proces ovisan o atmosferi u kojoj se događa - što je kontekst učenja slobodniji od straha, što jasnije ukazuje na povezanost među pojavama, tada je i učenje učinkovitije. U učenju važnu ulogu imaju učitelji (odgojitelji i školski učitelji) koji pružanjem podrške i asistencije u otkrivanju mogućih rješenja problema omogućavaju djetetu ostvarivanje ekspertize. Učitelji koji na taj način podržavaju konstrukciju znanja, implicitno aranžiraju "moždano" učenje. Mozak je, tumači Herrmann, organ presudan za evoluciju - njime se razumiju simboli kulture i grade međuljudski odnosi. On nije, prema uobičajenom shvaćanju, "skladište" informacija, nego svoje-

vrсна "alatnica" informacija koja na vlastiti (individualni) način procjenjuje informacije i spaja ih u smislene cjeline, ovisno o procijenjenoj razini značajnosti. Stoga je credo Marie Montessori "Pomozi mi da učinim sam!" prikladan da bude credo neurodidaktike.

U prvome dijelu nazvanom "Učenje kao tema neuroznanosti" učenje se tumači kao neuro-biološki proces. Prema riječima Neuberta Sachsera važnu ulogu u učenju imaju zrcalni neuroni. Njihova aktivnost posebno je značajna u razdoblju ranoga djetinjstva jer su oni zaduženi za motoričko i senzoričko učenje. S aspekta "praktične pedagogije" to znači: što je dijete mlađe, motoričko i senzoričko učenje su važniji. Obzirom da je učenje praćeno emocijama, potrebno je da učitelji osmisle situacije učenja koje će podržavati djetetovu autonomiju u učenju. Sabina Pauen propituje postojanje kritičnih vremenskih okvira osjetljivosti (prijemljivosti) za učenje. Učenje se odvija u sinapsama i što je više stimulacija osjetila, sinapse se bogatije granaju. Stoga autorica preporučuje nuđenje djetetu materijala i predmeta različitih oblika, boja, teksture i njihovo smještanje u prostoru na različite načine kako bi se poticala percepcija predmeta u prostoru i shvaćanje prostornih odnosa. Gerald Hüther u svom poglavlju govori o značaju i utjecaju socijalnog iskustva na strukture mozga. On mozak razumije kao organ regulacije socijalnih odnosa, stoga su učiteljevo podržavanje učenikove autonomije, kreativnosti i osobnoga stila učenja te izbjegavanje transmisijškoga poučavanja i ekstrakcije podataka (činjenica) iz konteksta preporučljive strategije poučavanja. Joachim Bauer u poglav-

lju nazvanom "Male stanice, veliki osjećaji" govori o zrcalnim neuronima i njihovoj povezanosti s razvojem empatije, doživljaja sebe i drugoga te motoričkih aktivnosti. Osim toga, zrcalni neuroni imaju važnu ulogu u zapažanju. To je posebno važno kod učenja imitiranjem te učenja po modelu. Zrcalni neuroni u teoriji uma zauzimaju važno mjesto jer dijete promatranjem okoline uči poželjna ponašanja (socijalne norme). Gerhard Roth se pita zašto je učenje i poučavanje teško i složeno. Za njega je viđenje učenja kao procesa prerade informacija pogrešno. On pojašnjava kako didaktika, građena na temeljima kognitivne psihologije, poučavanje vidi kao instrukciju prilikom "pogađanja" točnih odgovora te naglašava važnost konstrukcije značenja koja se događa tijekom komunikacije i interakcije. Mathias Brand i Hans J. Markowitsch govore o hijerarhijskom ustroju mišljenja i pamćenja. Za njih je organizacija učenja središnje pitanje psihologije i neuroznanosti. Kao glavnu ideju ističu individualno formiranje kategorija. Smišljanje uputa za učenje (od strane učitelja) reducira učenikove sposobnosti rješavanja problemskih situacija pa je primjenjuje veću pozornost posvetiti dizajniranju situacije učenja. Arthur M. Jacobs, Florian Hutzler i Verena Engl govore o uspjehu neurokognitivnih istraživanja učenja i pamćenja u posljednjih 15 godina. Glavni uzrok povećanog broja neuroznanstvenih istraživanja autori vide u napretku tehnologije koja je omogućila analizu DNA i kompjutersko modeliranje učenja. Ističu kako se sve više govori o implicitnom učenju u kojemu važnu ulogu imaju asocijativne strukture mozga. Oni implicitno učenje tumače kao oblik asocijativnog učenja koje se

dogada svakodnevno i nesvjesno. Prema njihovom mišljenju, ono se nalazi između podražaja iz okoline i visokospecifičnih znanja, što je važno prilikom osmišljavanja algoritma poučavanja.

Drugi dio pod nazivom "Istraživanja mozga i pedagogija na tragu neurodidaktike" započinje pitanjima hoće li se dobiti jednaki rezultati istraživanja učenja u laboratoriju i učionici; i ako da, hoće li ti rezultati vrijediti baš za svakog učenika. Gerald Hüther govori o povezanosti stabilnosti sinaptičke mreže i građenja metakompetentnosti i samospoznaje. Stabilnost sinaptičke mreže ovisi o kontaktima između živčanih stanica mozga koje se izgrađuju u ranom djetinjstvu. U korteksu frontalnoga režnja formiraju se self-koncept, motivacija i kontrola impulsa, empatija, socijalna i emocionalna kompetencija te metakompetentnost. Razumijevanje drugih osoba i "dijeljenje unutarnjih slika" s njima važna je neurobiološka sposobnost, kako za opstanak pojedinca, tako i za održavanje kulture. Za poticanje metakompetentnosti (koju autor naziva još i egzekutivnom funkcijom frontalnoga režnja) i pozitivnoga self-koncepta autor rabi sliku učitelja kao "vrtlara", no kaže kako se intenzitet "zalijevanja" (davanja informacija) treba prilagoditi tempu pojedinoga djeteta. Joachim Bauer govori o odgoju kao zrcaljenju. Odgoj je, prema njegovom tumačenju, učenje prema modelu u kojemu važnu ulogu imaju zrcalni neuroni. Oni omogućavaju pojedincu promišljanje o vlastitim jakim i slabim stranama pa je pedagoški opravdano upućivanje povratne informacije o učinjenome. Elisabeth Stern se pita koje su granice neuropsiholoških istraživanja učenja i poučavanja. Ona pod-

sjeća na važnost sinapsi i neurotransmitera u učenju, ali uz istraživanja mozga predlaže i propitivanje sadržaja kurikuluma. Prema njezinim riječima, važnost znanja (sadržaja učenja) kulturno je određena. Ona smatra kako se učenje u laboratorijskim uvjetima (osmišljenog radi istraživanja učenja) razlikuje od učenja u učionicama, školama. Ujedno podsjeća kako nije bilo istraživanja aktivnosti mozga tijekom učenja u učionici. Slično njoj, Ralph Schumacher govori o istraživanjima mozga i učenju u školi. On se pita kakve će posljedice učenje u školi imati nakon provedenih neurokognitivnih istraživanja. Smatra da se o rezultatima neuroznanstvenih istraživanja češće diskutira ako je u pitanju patologija ili deficit učenja. No, takav pristup predstavlja zamku jer skriva učenje djeteta urednog psihofizičkoga razvoja. Stoga predlaže da učitelji prvo načine (i propitaju) bazu znanja te da iz nje izvode cilj(eve) učenja, a ne obratno. Anna Katharina Braun u poglavlju nazvanom "Kako mozak uči: Tko želi biti stručnjak neka počne rano učiti" podsjeća kako se učenje odvija tijekom sinkronizacije neuralne mreže mozga što je u suprotnosti s uvriježenim shvaćanjem učenja kao "preuzimanjem" znanja izvana. Ona smatra kako je učenje praćeno emocijama te posebnu važnost daje učenju u predškolskoj dobi smatrajući da se ekspertiza počinje graditi vrlo rano. Ulrich Herrmann se u poglavlju "Istraživanje mozga i neurodidaktička revizija školski organiziranog učenja i poučavanja" osvrće na učiteljevu i učenikovu zadaću izvršenja nastavnoga plana. Obzirom da se neuralna mreža oblikuje individualno, učenik prihvaća informacije koje može "uhvatiti", odnosno koje mogu "proći" kroz

formiranu neuralnu mrežu i zato preporučuje da situacija učenja (metodički aranžman) bude organizirana na način da podržava individualan način učenja te da omogućava varijacije u dnevnoj i tjednoj rutini. Margaret Arnold govori o principima učenja i poučavanja temeljenim na istraživanjima mozga. Naglasak stavlja na neuralnu mrežu za koju kaže da je multifunkcionalna (može izvršavati više zadataka odjednom) te da se gradi na percepciji, ali ju i čini. Prema njezinim riječima, čovjek je samo-organizirajući, dinamični sustav te se nastoji takvim i održati. Stoga bi glavna uloga učitelja bila podržavanje autentičnosti učenja.

U trećem dijelu nazvanom "Učenje i poučavanje – neurodidaktička provedba" autori se osvrću na individualnu konstrukciju stvarnosti. Tako Gereld Hüther kaže kako je za re-konceptualizaciju pristupa učenju potrebna promjena školske paradigme. Kao najvažniju ulogu škole autor iznosi građenje metakompetentnosti koja omogućava ekspertizu. Maja Storch bavi se pitanjem domaće zadaće. Ona kaže kako mnogi učenici prilikom pisanja domaće zadaće doživljavaju motivacijski konflikt – morati ili htjeti/željeti. Kako bi pojasnila konflikt, autorica rabi rubikon-proces (prelaženje iz "moranja" u "htijenje") u kojemu je najvažnije postavljanje ciljeva razumljivo učenicima te mogućnost kontroliranja ciljeva od strane učenika. Astrid Riedener Nussbaum propituje povezanost razvoja samo-kontrole i self-koncepta. Ona smatra kako self-koncept i mogućnost samo-kontrole imaju izravan utjecaj na opće zdravstveno stanje učenika. Samo-kontrola je, prema njezinim riječima, središnji motivacijski

čimbenik koji utječe na osmišljavanje strategija ponašanja. Kroz rezultate provedenih istraživanja objašnjava važnost plasticiteta mozga, odnosno mogućnosti modifikacije nepoželjnih oblika ponašanja kao oblika prevencije težih poremećaja u ponašanju mladih. Heinz Schirp govori o neurobiološkom modeliranju i razumijevanju. On podsjeća da se moždane strukture same organiziraju, stoga je i razumijevanje riječi i pojmova individualno. Problem nastaje kada je razumijevanje pojmova socijalno određeno pa dolazi do konflikta individualnog i socijalnog. Razumijevanje nastaje u korteksu velikog mozga i to pod utjecajem hipokampusa koji je svojevrsni "trener korteksa". Oni se sinkroniziraju i zajednički ekstrahiraju pravila i uzorke, obrasce pojava. Najučinkovitije učenje i razumijevanje, prema autorovim riječima, je ono koje se događa u izravnoj komunikaciji i interakciji s drugim učenicima i u "mozgu prijateljskom" aranžmanu učenja. Peter Theurl se, kroz prikaz rada dvojezične škole, bavi pitanjem učenja kroz samo-kontrolu koju vidi kao učenikovu sposobnost oslobađanja od straha (anksioznosti). Obzirom da je učenje praćeno emocijama, važno je da one učeniku budu ugodne. Stoga predlaže da se učenje kroz samo-kontrolu tijekom jednog školskog sata odvija u nekoliko faza koje se spiralno-uzlazno nadograđuju: fazu aktivacije, fazu iznošenja najvažnijih informacija, fazu konsolidacije, fazu proširenja informacija (iznošenja dodatnih informacija), fazu konsolidiranja II te fazu proširenja informacija II. Na taj se način ostavlja dovoljno vremena da mozak obradi informacije i izgradi razumijevanje. U posljednjem poglavlju u knjizi "Neurodidaktika - nova didaktika?" Gerhard Friedrich govori o

važnosti pedagoške interpretacije neurobioloških istraživanja učenja te podsjeća kako se neuralna mreža mijenja tijekom života. Stoga je potrebno aranžiranje situacije učenja i poučavanja tome prilagoditi. On smatra kako se neurodidaktika i didaktika međusobno ne isključuju. Neurodidaktika je, prema njegovim riječima, proizašla iz didaktike i iz nje crpi "savjete" za poučavanje. Na kraju predlaže kompromis u smislu njegovanja integrativnoga pristupa u promišljanju učenja i poučavanja.

"Neurodidaktika" na jednostavan način pojašnjava neurobiologiju učenja i

stoga je mogu koristiti i osobe koje nemaju medicinsku naobrazbu. Postoji mnogo slikovnih prikaza koji omogućuju praćenje teksta, posebice kada autori govore o anatomskim strukturama mozga. Obzirom da se učenje događa u mozgu, logično je nastojanje autora da neuroznanstvene spoznaje o učenju propitaju s aspekata pedagogije i didaktike, što je ujedno i najveća vrijednost ove knjige. Osim slikovnih prikaza, autori su svoja promišljanja potkrjepljivali i primjerima iz prakse i života pa je ova knjiga posebice prikladna za studente učiteljskih studija, učitelje, odgojitelje i pedagoge.

Ksenija Romstein, asistentica
Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
Učiteljski fakultet u Osijeku

ŽIVOT I DJELO PROF. DR. ANTE VUKASOVIĆA (uz 80 godina života i 60 godina plodnog pedagoškog rada)

Krajem 2009. godine, povodom 80 godina života i 60 godina rada prof. Vukasovića održan je stručni skup u Zagrebu s nazivom: *Suvremena stremljenja u pedagojskoj teoriji i odgojnoj praksi*. Organizatori stručnog skupa bili su Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Hrvatsko pedagojsko društvo.

Tom prigodom predstavljena je i knjiga *Ante Vukasović životno djelo i bibliografija*. U navedenoj monografiji prikazana je bilanca jednog plodnog života i rada. Život i rad prof. Vukasovića prikazan je kroz sljedeća poglavlja: Životopis, Znanstvenik-istraživač, Pedagojski pisac, Odgojitelj odgojitelja, Graditelj mostova prijateljstva, Publicistička djelatnost, Svjedočanstvo suradnika i prijatelja, Bibliografija njegovih radova i radova o njemu.

Dio života i rada prof. Vukasovića vezan je uz grad Osijek. Prof. Vukasović rođen je u Osijeku gdje je i završio učiteljsku školu. Početno učiteljsko službovanje također je vezano uz grad Osijek, kao i njegov početni stručno-javni život. U Osijeku je prof. Vukasović utemeljio Pedagoški centar. Osnovna zadaća Pedagoškog centra bila je organiziranje sustavnog stručnog usavršavanja učitelja u tadašnjim kotarima Osijeka, Vinkovaca i Našica.

Pedagoški centar pokrenuo je izlaženje prvog stručno-pedagoškog časopisa

Život i škola. Prof. Vukasović bio je glavni urednik, član uredništva i dugogodišnji kontinuirani suradnik *Života i škole* od početka do danas.

Sve navedeno nas obvezuje i daje nam priliku da se pridružimo naslovljenom jubileju prigodnim osvrtom na život i rad prof. Vukasovića. Budući da je u *Životu i školi* iz 1989. godine (broj 2, 155.-178. str.), prilikom obilježavanja njegovih 60 godina života i 40 godina rada prikazana i njegova bibliografija, mi ćemo u našem prikazu navesti samo novu bibliografiju koja je nastala između 1989. i 2009. godine.

Životopis

Prof. dr. sc. Ante Vukasović rođen je 9. siječnja 1929. godine u Osijeku, od oca Špire i majke Mande rođene Topić. Osnovnu školu završio je u zavičajnom mjestu svojih roditelja, u Kućićima kod Omiša.

Godine 1944. vraća se u Osijek, gdje upisuje i završava učiteljsku školu 1949./50. školske godine. Te godine u Učiteljskoj školi u Osijeku bila su dva završna razreda čiji su razrednici bili Martin Petančić i Jelena Sonnenfeld.

Nakon diplomiranja na Učiteljskoj školi u Osijeku ponovno se vraća u zavičaj svojih roditelja i radi u Osnovnoj školi u Šestanovcu kao učitelj i ravnatelj.

Nakon odsluženja vojnog roka 1951. godine upisuje jednopredmetni studij

pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Na navedenom fakultetu diplomirao je 1956. godine. Iste godine između 3. i 18. rujna pohađao je tečaj iz pedagogijske metodologije.

Kao diplomirani pedagog vraća se u rodni Osijek i zapošljava se na Učiteljskoj školi. Na Učiteljskoj školi u Osijeku radio je 1956. i 1957. godine. Odmah po stjecanju prava, 1957. godine položio je stručni ispit za profesora srednjih škola. Osnivanjem Pedagoškog centra u Osijeku, prof. Vukasović je imenovan njegovim direktorom i na tom radnom mjestu ostaje do 1960. godine. Uz navedene poslove prof. Vukasović je između 1958. i 1960. godine radio kao vanjski suradnik na ispostavi Više pedagoške škole u Osijeku. Prof. Vukasović sklopio je brak sa suprugom Nadom rođenom Terzić. U braku su imali dvoje djece, kćerku Jadranku i sina Domagoja.

Sveučilišnu nastavničku karijeru započeo je 1960. godine kada je biran za asistenta na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Na navedenom je fakultetu doktorirao 1965. godine tezom *Utjecaj suvremene tehnike na koncepciju općeg obrazovanja*.

U zvanje docenta biran je godinu dana kasnije, 29. listopada 1966. godine. U zvanje izvanrednog profesora izabran je 22. rujna 1973. godine, a u zvanje redovitog profesora 22. rujna 1978. godine. Na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu radio je od 1960. do 1993. godine što iznosi pune 33 godine.

Kao vanjski suradnik 1994. i 1995. u Političkoj upravi Ministarstva obrane Republike Hrvatske vodio je projekt Domovinski odgoj za potrebe Hrvatske vojske. Na ovom Projektu radilo je tridesetak znanstvenika, među kojima je bio i dr. Franjo Tuđman. Rezultat i sinteza ovog projekta je knjiga *Domovinski odgoj*.

Na svom matičnom odsjeku i fakultetu prof. Vukasović uz nastavu obavlja i čitav niz stručnih i društveno-javnih funkcija. Između 1972./73. i 1973./74. bio je pročelnik Odsjeka za pedagogiju. Usporedno s funkcijom pročelnika, vodio je i poslijediplomski studij pedagogije.

Osnivanjem osnovnih organizacija udruženog rada i formiranjem OOUR-a za pedagogiju prof. Vukasović je izabran za prvog predstojnika.

Uz navedene značajnije stručne funkcije, prof. Vukasović obavljao je i čitav niz društveno-javnih dužnosti vezanih uz organiziranje i unaprjeđivanje matičnog fakulteta. Bio je član Odbora za praćenje društveno-ekonomskog položaja Fakulteta, član Savjeta Filozofskog fakulteta, član ispitne Komisije za polaganje stručnih ispita srednjoškolskih profesora.

Sveučilišni savjet imenovao ga je 15. listopada 1971. godine vršiteljem dužnosti direktora Sveučilišnog centra za pedagošku izobrazbu i istraživanja u Zagrebu. Kao vršitelj dužnosti direktora Centra obavio je sve organizacijske i administrativne pripreme, čime je omogućen rad Centra. Nakon njegovog konstituiranja, prof. Vukasović vršio je dužnost direktora Centra između 1975. i 1979. godine. Centar je posebno radio na dodatnom peda-

goško-psihološkom obrazovanju srednjoškolskih profesora koji u matičnom studiju nisu slušali pedagoško-psihološke predmete. Ovaj je Centar pokrenuo i izdavačku djelatnost kroz biblioteku pod nazivom *Prinosi unapređivanja visokoškolske nastave*.

Između 1979. i 1983. godine prof. Vukasović postaje direktorom međunarodnog znanstveno-istraživačkog projekta pod nazivom *Sistem i program stručnog obrazovanja i usavršavanja nastavnika za rad na području planiranja obitelji*. Ovaj projekt realizirao se u okviru Fonda za populacijske aktivnosti Ujedinjenih naroda. Projekt je okupio oko četrdesetak suradnika i omogućio više studijskih putovanja u svijet. Iz projekta je nastalo više doktorskih i magistarskih radova. Na završetku ovog projekta objavljene su tri knjige, dvije na hrvatskom jeziku i jedna na engleskom jeziku.

Za svoj nastavni, stručni, znanstveni i društveno-javni rad prof. Vukasović dobio je mnoga priznanja, diplome, jubilarne i zlatne plakete, odlikovanja i nagrade. Među mnogobrojnim priznanjima, prema našem mišljenju, navodimo neke značajnije: Nagrada Ivana Filipovića za unapređivanje znanstveno-istraživačkog rada (1971.), Državna nagrada Ivan Filipović za životno djelo (2002.), Nagrada grada Omiša za životno djelo (2007.), Orden rada III. reda (1959.), Orden rada sa zlatnim vijencem (1971.), Red Danice hrvatske s likom Antuna Radića (1996.), Spomenica Domovinskog rata (1996.), Red bijelog dvostrukog križa Slovačke Republike (2005.), Spomen-plaketa Sveučilišta u Zagrebu u povodu 300. obljetnice osnivanja (1969.), Spomen-plaketa Hrvatskog peda-

goško-književnog zbora u povodu 100. obljetnice djelovanja (1971.), Spomen medalja Jana Amosa Komenskog Češke i Slovačke Federalne Republike u povodu međunarodne proslave 400. obljetnice rođenja Komenskog (1992.), Diploma akademika Akademije humanističkih znanosti u Sankt-Peterburgu, Srebrena medalja i diploma Internacionalnog Biografskog centra Cambridga za izuzetna postignuća u unapređivanju školstva i pedagogije (2003.), Zlatna medalja, priznanje Američkog biografskog instituta hrvatskom znanstveniku (2008.).

Uz navedena priznanja, prof. Vukasović ih je primio još znatan broj koji ovdje nisu navedeni, a između ostalih dodijelili su ih: Pedagoško-književni zbor, Narodna tehnika Hrvatske, Školska knjiga, Zavod za unapređivanje školstva, pedagoški časopisi i drugi.

Nastavni rad

Čitav radni vijek prof. Vukasovića vezan je uz škole (osnovne, srednje i visoke) i nastavu. Počeo je kao učitelj u osnovnoj školi. Kratko vrijeme radio je kao srednjoškolski profesor. Najznačajniji i najduži nastavni rad prof. Vukasovića vezan je uz visokoškolsku nastavu. Između 1960. i 1993. godine na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu izvodio je nastavu u različitim znanstvenonastavnim zvanjima: asistenta, docenta, izvanrednog i redovitog profesora.

Na dodiplomskom studiju Odsjeka za pedagogiju tijekom dugog radnog vijeka izvodio je nastavu iz više pedagoških disciplina: *Uvod u pedagogiju, Pedagogija i njezin predmet, Sistematska pedagogija, Opća peda-*

gogija, Odabrana poglavlja iz pedagogije, Sustav pedagoških znanosti, Odgojna područja, Moralni i intelektualni odgoj.

Izvodio je nastavu i na poslijediplomskom studiju na svom matičnom odsjeku i fakultetu. Na poslijediplomskom studiju izvodio je nastavu iz sljedećih kolegija: *Sistematska pedagogija, Teorija odgoja, Istraživanja odgojnog fenomena.*

Nastavu iz pedagogije, andragogije i didaktike izvodio je i na nizu drugih zagrebačkih fakulteta: Prirodoslovnomatemičkom, Ekonomskom, Pravnom, Višoj školi za socijalne radnike, Međufakultetskom studiju za socijalne radnike. Kao gost predavač izvodio je nastavu na više fakulteta Hrvatske i Jugoslavije.

U više navrata u svojstvu gostaprofesora izvodio je nastavu na većem broju inozemnih sveučilišta: Lenjingradu, Kijevu, Pragu, Bratislavi, Olsztynu.

Uz neposrednu nastavnu djelatnost bio je vrlo angažiran u radu znanstvenonastavničkih vijeća: Sveučilišno znanstvenonastavno vijeće, Znanstvenonastavničko vijeće Filozofskog fakulteta, Vijeće Centra za pedagošku izobrazbu i istraživanja, Vijeće međufakultetskog studija za socijalni rad, Vijeće obrazovnog programa socijalnog rada Pravnog fakulteta, Znanstvenonastavničko vijeće Odjela za pedagogiju OOUR-a pedagoških znanosti Filozofskog fakulteta. Bio je član mnogobrojnih komisija i odbora Sveučilišta u Zagrebu, Filozofskog fakulteta i OOUR-a pedagoških znanosti.

Obavljao je dužnost mentora u većem broju doktorskih, magistarskih i diplomskih radova. Vrlo često je predsjedavao i sudjelovao u radu komisija za ocjenu uvjeta za odobravanje doktorskih i magistarskih radova, u izboru i reizboru nastavnika u znanstveno-nastavnička zvanja.

U svrhu popularizacije pedagoških znanosti, unaprjeđivanja odgojno-obrazovnog rada i pedagoškog usavršavanja učitelja širom zemlje održao je nekoliko stotina predavanja. Često je nastupao i u inozemstvu, gdje je upoznao inozemne pedagoge, nastavnike i studente s postignućima naše pedagoške teorije i odgojne prakse.

Prof. Vukasović poznat je kao vrlo discipliniran, sustavan, točan, savjestan nastavnik s razvijenim osjećajem dužnosti i odgovornosti (što pisac ovoga priloga može potvrditi i vlastitim iskustvom).

Stručni i znanstveni rad

Prof. Vukasović bio je (i još uvijek je) izrazito plodan istraživač i znanstvenik. Do sada je bio *voditelj* dvanaest znanstveno-istraživačkih projekata pod sljedećim nazivima:

- 1. Međusobni odnos razine obrazovanja, kvalifikacijske strukture i produktivnosti rada*
- 2. Fenomen odgoja*
- 3. Moralne kvalitete naših učenika*
- 4. Prinosi unaprjeđivanju odgojne funkcije škole*
- 5. Politehnizacija usmjerenog obrazovanja*
- 6. Sustav i program stručnog obrazovanja i usavršavanja nastavnika za rad u području planiranja obitelji*
- 7. Odgoj i vrijednosti*

8. *Analiza i unapređivanje odgojnog rada*
9. *Osposobljavanje nastavnika za odgojni rad*
10. *Unapređivanje odgojne funkcije obitelji*
11. *Domovinski odgoj*
12. *Međunarodno ispitivanje obiteljske odgojne funkcije.*

U pet znanstveno-istraživačkih projekata sudjelovao je kao *istraživač*:

1. *Međunarodno ispitivanje razine obrazovanosti trinaestogodišnjaka*
2. *Društveno-moralni stavovi naših učenika*
3. *Stota obljetnica HPKZ-a 1871.-1971.*
4. *Utjecaj zaposlenosti žene na strukturu i funkciju obitelji*
5. *Četrdeset godina pedagoškog instituta Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.*

Prof. Vukasović pripada među one znanstvenike koji rezultate svojih istraživanja publiciraju i izlažu ih sudu javnosti. Iz navedenih istraživačkih projekata objavio je 27 knjiga.

Impozantna je njegova bibliografija. Od prvog rada kojeg je objavio 1956. godine još kao student do sada je objavio 1971 bibliografsku jedinicu. Unutar objavljenog broja nalaze se 93 knjige od kojih: 45 kao samostalni autor, 17 kao suautor i urednik, 21 kao suautor i 10 samo kao urednik. Ukupno je objavio 1248 članaka različitih karaktera: 20 u enciklopedijama, 77 znanstvenih rasprava u zbornicima, 28 stručnih i znanstveno-popularnih rasprava, 155 znanstvenih članaka i rasprava u časopisima, 553 stručne i znanstveno-popularne rasprave u časopisima, 142 recenzije, prikaza i osvrta, 125 informativnih članaka, 97 pole-

mika, 7 bibliografija i 44 diskusije i sažetka.

Među ostalih 630 radova su: novinski članci 448, radio emisija 165 i TV emisije 17.

Svoje priloge objavio je u 77 časopisa među kojima navodimo 5 najfrekventnijih: *Pedagoški rad* (od 1991. *Napredak*) 83 priloga, *Život i škola* 64 priloga, *Roditelj i škola* 52 priloga, *Pedagogija* 36 priloga, *Zov rodni ognjišta* 30 priloga.

Pored časopisa, prof. Vukasović objavio je svoje priloge u 54 lista među kojima navodimo 5 najfrekventnijih: *List mladih MI* (s prilogom *Zbor*) 179 priloga, *Vjesnik* (s prilogom *Sedam dana*) 148 priloga, *Fokus* 142 priloga, *Školske novine* 136 priloga i *Narod* 127 priloga.

Unutar ovako ogromne bibliografije i širokog interesa, ipak je moguće radove klasificirati u sljedeća područja znanstvenog i stručnog interesa prof. Vukasovića:

1. Znanstveno-tehnički napredak i njegov utjecaj na odgoj i obrazovanje
2. Fenomen odgoja, temeljna odgojna područja i metodika odgojne djelatnosti
3. Zanimarenost odgojne funkcije škole i obitelji, prijeka potreba unaprjeđivanja odgojne djelatnosti i reafirmiranje odgojne funkcije
4. Fenomen morala, etički sustav vrijednosti, moralna kriza, prijeka potreba duhovne obnove, moralne preobrazbe i reafirmiranje općeljudskih vrijednosti
5. Djeca, mladež, učenici kao sudionici odgojnog procesa i problemi njihova razvitka

6. Pedagoško osposobljavanje i usavršavanje nastavnika kao pretpostavka unaprjeđivanja odgojne djelatnosti
7. Visokoškolska nastava, potreba njezina unaprjeđivanja i pedagoškog osposobljavanja visokoškolskih nastavnika
8. Obitelj - temelj života i odgojni čimbenik, podizanje pedagoške kulture roditelja, jačanje odgojne funkcije obitelji i sustavno pripremanje mladeži za kulturu ponašanja, ljubav, brak, obiteljski život, željeno potomstvo i odgovorno roditeljstvo
9. Povijest hrvatskog školstva i pedagogije
10. Sustav pedagojske znanosti
11. Građenje mostova hrvatsko-slovačkog prijateljstva.

Unutar njegovog stručnog i znanstvenog rada posebno ćemo prikazati njegov rad i doprinos vezan uz stručni pedagoški časopis *Život i škola*. Možemo slobodno reći da je prof. Vukasović bio jedan od utemeljitelja *Života i škole* i njegov dugogodišnji vjerni suradnik sve do danas.

Prof. Vukasović bio je u više navrata član Uredništva *Života i škole*: četvrtog Uredništva od broja 5-6/1956. do broja 9-10/1956. godine; petog Uredništva od broja 1-2/1957. do broja 9-10/1957. godine; šestog Uredništva od broja 1-2/1958. do broja 9-10/1958. godine; sedmog Uredništva od broja 1-2/1959. do broja 5-6/1960. godine. Funkcija glavnog i odgovornog urednika *Života i škole* bila je odvojena od broja 1-2/1960. do broja 5-6/1960. godine, ukupno tri dvobroja. U ta tri dvobroja funkciju glavnog urednika obnašao je prof. Vukasović.

U *Životu i školi* objavio je 64 priloga. Prema tematici njegove priloge u *Životu i školi* moguće je klasificirati u sljedeća područja:

1. Temeljna odgojna područja: Radni i proizvodno-tehnički odgoj, Moralni odgoj
2. Fenomen odgoja i njegova društvena utemeljenost i uvjetovanost
3. Odgoj i sustav vrijednosti
4. Pedagogijska metodologija
5. Socijalni oblici nastavnog rada
6. Didaktičko-metodička pitanja, posebno vezana za metodiku nastave prirode i društva
7. Obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika
8. Povijest pedagogije.

Ne samo da je prof. Vukasović bio plodan pisac, nego se o njemu puno pisalo. Bibliografija radova o prof. Vukasoviću sadrži 558 bibliografskih jedinica: knjige, članci, natuknice u enciklopedijama i leksikonima (67), ostali radovi o prof. Vukasoviću (317), recenzije i prikazi njegovih djela (174) priloga.

U odnosu na izneseno, postoji opravdanje da konstatiramo da je prof. Vukasović jedan od najplodnijih pedagojskih pisaca kako po opsegu, tako i po širini interesa. Publicističkim radom prof. Vukasović bavi se pune 53 godine (1956.-2009. godine).

U 53 godine prof. Vukasović je objavio 93 knjige samostalno ili u suautorstvu, što bi iznosilo 1,6 knjiga godišnje; 896 stručnih i znanstvenih članaka i rasprava ili 15,3 godišnje, 1075 ostalih priloga ili 20,3 godišnje. Gotovo nevjerojatno za jednog čovjeka-znanstvenika, jedan dio života, uz ostale aktivnosti: nastavu, stručna

predavanja, mentorstvo, javno-društveni rad. Rijetko i izuzetno.

Društveni i javni rad

Pored nastavnog, stručnog i znanstvenog rada prof. Vukasović je bio dosta aktivan i na društvenom području u radu samoupravnih organa, samoupravnih interesnih zajednica, društvenih i političkih organizacija. Već su ranije nabrojane značajnije funkcije na razini Filozofskog fakulteta i Sveučilišta.

Obavljao je niz dužnosti na razini grada Zagreba i Hrvatske u koncipiranju hrvatskog školstva. Između ostalog, bio je član Hrvatskog pedagoško-književnog zbora, član njegovog Upravnog odbora i njegov tajnik. U okviru Hrvatskog pedagoško-književnog zbora pokrenuo je pedagošku biblioteku pod nazivom *Teorija i praksa odgoja*.

Posebno društveno aktivan postaje u samostalnoj Republici Hrvatskoj. U proces demokratskih promjena u Hrvatskoj uključuje se od samog početka. Prisustvovao je prvoj skupštini domoljuba (9. I. 1989. godine), koji su inicirali demokratske političke promjene u Hrvatskoj. Bio je član Inicijativnog odbora za osnivanje Hrvatske demokratske zajednice. Nakon zabrane osnivačke skupštine i podjele Odbora, on se našao među osnivačima Hrvatske demokratske stranke.

U Hrvatskoj demokratskoj stranci vršio je funkciju dopredsjednika između 1989. i 1992. godine. U svojstvu člana i dopredsjednika nastupao je na mnogim tribinama i skupovima u zemlji i inozemstvu. Nakon nesuglasica u stranci s desetak članova

prešao je u Hrvatsku demokratsku zajednicu.

Član Hrvatskog žrtvoslovnog društva je od 1991. godine. U tom Društvu obavljao je funkciju člana Predsjedništva. Kao član i kao član Predsjedništva aktivno je sudjelovao na mnogobrojnim tribinama. U nekoliko je navrata hodočastio na Bleiburško polje i u Maceljsku šumu. Za vrijeme rada u Hrvatskom žrtvoslovnom društvu objavio je oko 200 članka i priloga. Godine 1992. postaje djelatnim članom Hrvatskog katoličkog zbora "MI". Od 1. travnja do 10. prosinca 1994. godine bio je v.d. predsjednika navedenog društva. Gotovo deset godina, od 1994. do 2003. godine, bio je glavni tajnik Hrvatskog katoličkog zbora "MI". U okviru ovog društva između 1994. i 2000. godine vodio je redovitu, afirmativnu i vrlo prepoznatljivu tribinu DOĐI na području duhovne obnove. Za ukupan doprinos ovom Društvu imenovan je počasnim članom njegova Predsjedništva.

Prof. Vukasović je vrlo rano (1966. godine) započeo međunarodnu stručnu i znanstvenu suradnju. Ona je počela između Filozofskog fakulteta u Olovcu i Zavoda za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Ova suradnja se u kontinuitetu održava do danas, punih 43 godine.

U uvjetima nove, demokratske Republike Hrvatske, ova stručna i znanstvena suradnja poprimila je širu društvenu suradnju. Godine 1993. osnovano je Društvo hrvatsko-slovačkog prijateljstva čiji je predsjednik punih trinaest godina između 1993. i 2006. bio prof. Vukasović. Suradnja ovog društva širila se na brojne ustanove, udruge,

sveučilišta, državna tijela, diplomatska predstavništva, istaknute pojedince i na sve ljude dobre volje zagovornike dobrih hrvatsko-slovačkih i slovačko-hrvatskih odnosa. Za vrlo uspješan rad u Društvu i trinaestogodišnje predsjedavanje prof. Vukasović imenovan je doživotnim počasnim predsjednikom.

Na temelju analize života i rada prof. Vukasovića valja zaključiti da svojim nastavnim, stručnim, znanstvenim i društvenim radom i doprinosom zauzima istaknuto mjesto među hrvatskim pedagogima (posebno živućim). O tome svjedoči njegova brojna bibliografija i bibliografija o njemu. Veći broj njegovih monografija dobio je status sveučilišnih udžbenika kojima su se koristili i koriste brojni studenti i profesori. Dio njegovih djela preveden je i na strane jezike, čime su dobila i međunarodnu verifikaciju.

Uz navedeno valja navesti i njegov ogroman doprinos na području odgojne prakse i stručnog usavršavanja učitelja kroz brojne susrete, predavanja i tribine. Na kraju nam ostaje da mu zaželimo dobro zdravlje, dug život i nastavak plodonosnog rada.

U daljnjem dijelu priloga navodimo njegovu bibliografiju između 1989. i 2009. godine. Njegova bibliografija do 1989. godine objavljena je u *Životu i školi* iz 1989., br. 2, str. 163.-178.

Knjige

1. Knjige – samostalni autor

1. Analiza i unaprjeđivanje odgojnog rada, RO "Zagreb", Zagreb, 1989., 70 str.

2. Pedagogija, Sveučilišni udžbenik, RO "Zagreb", Zagreb, 1990., 392 str.
3. Pedagoški putokazi (Prinosi unaprjeđivanju odgojnog rada – knjiga treća), Izdavački centar Rijeka, Rijeka, 1990., 110 str.
4. Osposobljavanje nastavnika za odgojni rad, Radovi instituta za pedagogijska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, sv. 38, Zagreb, 1991., 73 str.
5. Obitelj i moralni razvitak mladeži, Hrvatski pokret za život i obitelj, Zagreb, 1991., 132 str.
6. Pedagogija, Sveučilišni udžbenik, drugo dopunjeno izdanje, RO "Zagreb", Zagreb, 1991., 387 str.
7. Za slobodnu i nezavisnu Hrvatsku, Hrvatska demokratska stranka, Zagreb, 1991., 190 str.
8. Etika – moral – osobnost, Školska knjiga i Filozofsko-teološki institut D. I., Zagreb, 1993., 328 str.
9. Pedagogija, treće dopunjeno izdanje, Alfa d. d. i Hrvatski katolički zbor "MI", Zagreb, 1994., 384 str.
10. Obitelj – vrelo i nositeljica života, Hrvatski katolički zbor "MI", Zagreb, 1994., 328 str.
11. Obitelj, škola i intelektualni razvitak mladeži, Birotisak, Zagreb, 1994., 144 str.
12. Obitelj, škola i intelektualni razvitak mladeži, drugo nepromijenjeno izdanje, Birotisak, Zagreb, 1994., 144 str.
13. Pedagogija, četvrto izdanje, Alfa d. d. i Hrvatski katolički zbor "MI", Zagreb, 1995., 384 str.
14. Obitelj i moralni razvitak mladeži, drugo redigirano izdanje, karitativni fond UPT: Ne živi čovjek samo o kruhu, Đakovo, 1997., 136 str.
15. Pedagogija, peto dopunjeno izdanje, Hrvatski katolički zbor "MI", Zagreb, 1998., 400 str.

16. Odgojna funkcija hrvatskih obitelji, Društvo hrvatsko-slovačkog prijateljstva, Zagreb, 1998., 164 str.
 17. Pedagogija, šesto izdanje, Hrvatski katolički zbor "MI", Zagreb, 1999., 400 str.
 18. Obitelj – vrelo i nositeljica života, drugo dopunjeno izdanje, Hrvatski katolički zbor "MI", Zagreb, 1999., 344 str.
 19. Pedagogija, sedmo izdanje, Hrvatski katolički zbor "MI", Zagreb, 2001., 400 str.
 20. Naših prvih 12 godina / Našich prvých 12 rokov, dvojezično izdanje / dvojjazykové vydanie, Društvo hrvatsko-slovačkog prijateljstva / Spoločnosť chorvátsko-slovenského priateľstva, Zagreb / Záhreb, 2005., 256 str.
 21. Jan Amos Komenský i Hrvati, Naklada Bošković, Društvo hrvatsko-slovačkog prijateljstva, Hrvatsko-češko društvo, Split – Zagreb, 2007., 132 str.
 22. Prinosi građenju mostova hrvatsko-slovačkoga prijateljstva, Društvo hrvatsko-slovačkog prijateljstva, Zagreb, 2008., 220 str.
 23. Moralni profil osobnosti, Obiteljski centar Zagreb, Zagreb, 2008., 64 str.
2. Knjige – urednik i suautor
1. Pedagoški institut Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu 1946.-1986., Radovi Instituta za pedagogijska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, sv. 37, 1989., 130 str.
 2. Domovinski odgoj, Priručnik za hrvatske vojnike, dočasnike i časnike, Ministarstvo obrane Republike Hrvatske, Politička uprava, Zagreb, 1995., 448 str.
3. Domovinski odgoj, Priručnik za hrvatske vojnike, dočasnike i časnike, drugo dopunjeno izdanje, Ministarstvo obrane Republike Hrvatske, Politička uprava, Zagreb, 1996., 448 str.
 4. Graditelj mostova hrvatsko-slovačkog prijateljstva, Društvo hrvatsko-slovačkog prijateljstva, Zagreb, 2000., 184 str.
3. Knjige - suautor
1. Osnovna škola u svijetu, Komparativna studija, Radovi Instituta za pedagogijska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, sv. 40, Institut za pedagogijska istraživanja i Katehetski salezijanski centar, Zagreb, 1991., 206 str.
 2. Masovna silovanja kao ratni zločin, Hrvatsko žrtvoslovno društvo, Zagreb, 1993., 198 str.
 3. Osnove suvremene pedagogije, ur. A. Mijatović, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 1999., 655 str.
 4. MI 25 godina za Boga i Hrvatsku dragu, ur. V. Lončarević, Hrvatski katolički zbor "MI", Zagreb, 2001., 252 str.
 5. Razgovori iz "Gospina otoka", glasila HKZ "MI" Solin, ur. V. Sanader, Hrvatski katolički zbor "MI" i HKZ "MI" – Solin, Solin, 2006., 160 str.
4. Knjige - urednik
1. Hrvatski katolički zbor "MI", Dokumenti..., Hrvatski katolički zbor "MI", Zagreb, 1995., 54 str.
 2. Igor Gostl: Bohuslav Šulek – Otec chorvátskej odbornej terminológie, Spoločnosť chorvátsko-sloven-

- ského priateľ'stva, Zagreb, 1997., 140 str.
3. Hrvatski katolički zbor "MI". Statut i statusni dokumenti, Hrvatski katolički zbor "MI", Zagreb, 1999., 88 str.
5. Suradnja u enciklopedijama
1. Pedagoška enciklopedija, sv. 1, Više izdavača, Beograd–Zagreb–Sarajevo–Titograd–Novi Sad, 1989.
 2. Pedagoška enciklopedija, sv. 2, Više izdavača, Beograd–Zagreb–Sarajevo–Titograd–Novi Sad, 1989.
 3. Hrvatski biografski leksikon, sv. 2, Jugoslavenski leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb, 1989.
 4. Hrvatski biografski leksikon, sv. 3, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb, 1993.
 5. Hrvatska enciklopedija, sv. 1, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb, 1999.
 6. Hrvatska enciklopedija, sv. 2, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb, 2000.
 7. Hrvatska enciklopedija, sv. 3, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb, 2001.
 8. Hrvatska enciklopedija, sv. 4, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb, 2002.
 9. Hrvatska enciklopedija, sv. 5, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb, 2003.
 10. Hrvatska enciklopedija, sv. 6, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb, 2004.
 11. Hrvatska enciklopedija, sv. 7, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb, 2005.
 12. Hrvatski biografski leksikon, sv. 6, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb, 2005.
 13. Hrvatska enciklopedija, sv. 8, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb, 2006.
 14. Hrvatska enciklopedija, sv. 9, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb, 2007.
 15. Hrvatska enciklopedija, sv. 10, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb, 2008.
 16. Hrvatska enciklopedija, sv. 11, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb, 2009.
- Rasprave i članci
1. Znanstvene rasprave u zbornicima
1. Vlijanije J. A. Komenskoga na pedagoške i kulturne stremeljenja v Horvatii, Acta Comeniana, Revue internationale des études comeniologiques, 8, Academia – nakladatelství Československé akademie věd, Praha, 1989., 155.-166. str.
 2. Védeckotechnická revoluce proces výchovy a odborná poradenská služba ve školách v SFRJ, Výchovný poradce 2, Praha, 1989., 1.-6. str.
 3. Interdisciplinarnost i znanstvena autonomija, Interdisciplinarnost i interprofesionalnost, Bibliotheca Scientia Yugoslavica 4, Zagreb, 1989., 105.-110. str. i Abstract, 336. str.
 4. Tempi razvitija i krizis vospitanija, zbornik X. kongresa Svjetske asocijacije za pedagogijska istraživanja: Scientific and Technological Innovations and Education of the World of Tomorrow, Prague, 1990., 47.-51. str.
 5. Neki teorijski izvori i empirijski pokazatelji o ostvarivanju odgojne funkcije škole, Odgojna funkcija

- škole i društva, Filozofski fakultet Zadar, Zadar, 1990., 17.-29. str.
6. Hrvatska pedagoška tradicija i odgojna zbilja, Odgoj i pedagogija u uvjetima demokratske preobrazbe, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 1991., 7.-18. str.
 7. Odgoj u funkciji duhovne obnove hrvatske mladeži, Duhovna obnova Hrvatske, Vlada Republike Hrvatske, Agencija za obnovu, Zagreb, 1992., 122.-128. str.
 8. J. A. Komenský a Chorvati, J. A. Komenský a slovenská kultúra, Univerzitetu Komenského, Bratislava, 1993., 100.-104. str.
 9. Hrvatska obitelj – meta velikosrpske genocidne politike, Djeca u ratu i poslije rata, Zavod za školstvo Ministarstva kulture i prosvjete Republike Hrvatske, Referada Osijek, Osijek, 1993., 35.-41. str.
 10. La visione pansofica di J.A. Comenio, L'eredita di Comenio, L'eredita di Comenio, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, 1994., 35.-41. str.
 11. Pripremanje mladeži za brak i obiteljski život, Obitelj–škola–društvo, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 1994., 35.-43. str.
 12. Ivan Filipović – organizator hrvatskog učiteljstva, Prosudba djela Ivana Filipovića, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 1994., 22.-34. str.
 13. Smisao i putokaz hrvatske odgojne preobrazbe, Pedagogija i hrvatsko školstvo: jučer i danas za sutra (zbornik radova Sabora hrvatskih pedagoga), Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 1996., 39.-47. str.
 14. J.A.Komenský a Jižní Slované, Comenius' Heritage and Education of Man for the 21st Century, Papers of Section 6, Comenius's General Consultation as Instauration Magna Rerum Humanarum, Karolinum nakladatelství University Karlovy, Praha, 1998., 298.-310. p.
 15. Mijat Stojanović i Marijan Vuković u ozračju Hrvatskog učiteljskog pokreta, zbornik: Istaknuti Babogreci I., SN "Privlačica" d.o.o., Vinkovci, 1999., 67.-77. str.
 16. Prinosi Društva hrvatsko-slovačkog prijateljstva razvijanju jezičnih i književnih odnosa, Slovensko-chorvatske jazykové a literárne vzťahy, Zbornik prác z medzinárodnej vedeckej konferencie, T. R. I. MEDIUM, Bratislava, 1999., 17.-23. str.
 17. Nerođena djeca – žrtve, a imaju pravo na život, Hrvatski žrtvoslov, Zbornik radova Prvog hrvatskog žrtvoslovnog kongresa, knj. 2, Zagreb, 2000., 275.-283. str.
 18. Výchovné hodnoty a mil'niky pre tretie milénium, v Zborníke materiálov z medzinárodnej konferencie: De rerum humanarum emandatione consultatio catholica a otkaz Jana Amosa Komenského pre tretie tisícročie, Univerzitetu Komenského, Bratislava, 2001., 149.-157. str.
 19. Škola između učilišta i odgojne ustanove, Uspješna škola, Poruke XII. križevački pedagoški dani, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb i ogranak Križevci, Zagreb–Križevci, 2001., 83.-91. str.
 20. Djeca i mladež – žrtve društvene nebrige, Da se ne zaboravi, zbornik Drugoga hrvatskog žrtvoslovnog kongresa, Hrvatsko žrtvoslovno društvo, Zagreb, 2002., 449.-457. str.

21. Hrvatsko-slovačko prijateljstvo i suradnja, Zbornik "Kačić", Split, 2002., sv. XXXIV, 219.-240. str.
 22. Hrvatski odgojni imperativ – odgojna preobrazba i zaštita mladeži, zbornik radova hrvatskih pedagoga: odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva, Hrvatsko pedagoško-književni zbor, Zagreb, 2003., 106.-112. str.
 23. Dvadeseto stoljeće – korak naprijed ili natrag na pedagoškom području, Školstvo u XX. stoljeću, zbornik radova sa stručno-znanstvenog skupa, Anali za povijest odgoja, Zagreb, 2003., Vol. 2, 71.-86. str.
 24. Hrvatske nacionalne vrijednosti u gospodarskom razvoju, Matica hrvatska i Domagojeva zajednica, Zagreb, 2005., 91.-101. str.
 25. Vývin pedagogiky ako študijného a vedného odboru v Chorvátsku, zbornik: Razvoj študijného a vedného odboru pedagogika na Slovensku, Univerzitetu Kemeňského, Bratislava, 2005., 225.-232. str.
 26. Obitelj – žrtva "obiteljskih zakona", O žrtvama je riječ. Zbornik radova Trećeg hrvatskog žrtvoslovnog kongresa, ur. Z. Šeparović, Hrvatsko žrtvoslovno društvo, Zagreb, 2006., 295.-307. str.
 27. Teleologijsko i aksiologijsko utemeljenje odgoja, u zborniku Prvog kongresa pedagoga Hrvatske: Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja, sv. 1, Hrvatsko pedagoškijsko društvo, Zagreb, 2007., 499.-510. str.
 28. Djeca – žrtve feminističko-anarhističkog kongresa "spolnog odgoja", Zbornik radova Četvrtog hrvatskog žrtvoslovnog kongresa, ur. Z. Šeparović, Zagreb, 2008., str. 497.-514. str.
 29. Prijeka potreba reafirmacije odgojne funkcije škole, u: Škola danas za budućnost, XV. križevački pedagoški dani, HPKZ – ogranci Križevci i Bjelovar, Križevci-Bjelovar, 2009., 29.-39. str.
2. Znanstveno-popularne i stručne rasprave u zbornicima
 1. I populacijska politika mora biti ustavno regulirana, zbornik: Promjene Ustava SR Hrvatske, Narodne novine, Zagreb, 1989., 127.-134. str.
 2. Hrvatska obitelj – vrelo i nositeljica života, Troplet, Mostar-Zagreb, 1994., 64.-67. str.
 3. Žena-majka – temelj zdrave obitelji i društva, Žena-majka, čuvarica života i povijesti, Hrvatska Republika Herceg-Bosna, Mostar, 1995., 69.-78. str.
 4. Etički sadržaji u školi i etičnost učiteljskog poziva, Zbornik Sabora hrvatskih pedagoga: Pedagogija i hrvatsko školstvo II., Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 1996., 76.-80. str.
 5. Vrijednosti i odgoj za vrijednosti u demokratskom društvu, Odgoj i obrazovanje za život u demokratskom društvu, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 1997., 71.-75. str.
 6. Hrvatska obitelj – vrelo i nositeljica života, u knjizi: Županija Koprivničko-Križevačka, Murašu d.o.o., Zagreb, 1997., 85.-93. str.
 7. Moralne odlike osobnosti, u knjizi: Županija Koprivničko-Križevačka, Murašu d.o.o., Zagreb, 1997., 99.-106. str.
 8. Slobodno vrijeme kao odgojni čimbenik, Mladežni turizam u Hrvatskoj, Hrvatski ferijalni i

- hostelski savez, Zagreb, 1997., 71.-74. str.
9. Obitelj i sustavno odgajanje mladeži za obiteljski život, zbornik: Položaj adolescenata u obitelji, Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži i Ministarstvo rada i socijalne skrbi, Zagreb, 2000., 125.-130. str.
 10. Prijateljstvo od rane mladosti, u knjizi: Hrvoje Vrgoč – pedagog snage i ljubavi. Uz 70. godišnjicu života, 50 godina rada u školstvu i 25 godina vođenja Hrvatsko pedagoško-književnog zbora, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 2002., 66.-70. str.
 11. Riječ u raspravi. Prilog problematiziranju odnosa Crkva – znanost – vrijednost, zbornik: Mogućnost organiziranog djelovanja vjernika laika u Hrvatskoj, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2002., 682.-683., 686.-687., 690.-693., 694., 697.-698., 700., 701. str.
 12. Jugokomunistička orkestralna hajka na Hrvate i Hrvatsku, u knjizi Dubravka Jelačića i Josipa Pečarića: Književnik Mile Budak sada i ovdje, Vlastita naklada, Zagreb, 2005., 201.-206. str.
 3. Znanstvene rasprave i članci u časopisima
 1. Współczesny rozwój i kryzys wychowania, Nowa Szkoła, Warszawa, 1989., br. 8, 502.-505. str.
 2. A munkára nevelés mint slápvető nevelési feladat, Oktatás és Nevelés, Subotica, 1989., br. 1, 18.-28. str.
 3. Neki teoriski izvodi i empirijski pokazatelji za ostvarivanje na vospitnata funkcija na učilišteto, Prosvetno delo, Skopje, 1989., br. 1, 37.-47. str.
 4. Visoko školstvo u Hrvatskoj (1945.-1980.), Obrazovanje i rad, Zagreb, 1989., br. 1-2, 146.-160. str.
 5. Suvremeni razvitak i odgojna kriza, Politička misao, Zagreb, 1989., br. 2, 118.-133. str.
 6. Deset teza o pedagogiji i njenom predmetu, Pedagoški rad, Zagreb, 1990., br. 2, 187.-197. str.
 7. Odgoj i obrazovanje u funkciji razvitka, Pedagoški rad, Zagreb, 1990., br. 4, 457.-465. str.
 8. Uloga odgoja i obrazovanja u tranziciji nataliteta, Život i škola, Zagreb, 1990., br. 4-5, 409.-423. str.
 9. Pracovní výchova jako významná výchovná oblast, Výroba a škola, Praha, 1990., br. 4, 160.-163. str.
 10. Efikasan odgoj – pretpostavka društvenog razvitka, Napredak, Zagreb, 1991., br. 2, 143.-153. str.
 11. Hrvatska pedagojska tradicija i odgojna zbilja, Napredak, Zagreb, 1991., br. 4, 339.-350. str.
 12. Odgoj za etičke vrijednosti u obitelji i školi, Obnovljeni život, Zagreb, 1991., br. 1, 49.-59. str.
 13. Zašto im hoćete spaliti krila, kada oni žele letjeti?, Obnovljeni život, Zagreb, 1991., br. 3-4, 299.-312. str.
 14. Odgoj za humane odnose i odgovorno roditeljstvo, Obnovljeni život, Zagreb, 1991., br. 6, 564.-577. str.
 15. Društveno i pedagoško ozračje moralnog razvitka ličnosti, Život i škola, Zagreb, 1991., br. 3, 329.-340. str.
 16. Jan Amos Komenský – život i djelo dostojni čovjeka, Napredak, Zagreb, 1992., br. 3, 344.-353. str.
 17. Empirijski pokazatelji promicanja odgojnog djelovanja, Život i škola, Zagreb, 1992., br. 1, 15.-26. str.

18. Pregled moralnih osobina osobnosti, *Obnovljeni život*, Zagreb, 1992., br. 3-4, 328.-343. str.
19. Prinosi Hrvatskog društva za unapređivanje uzgoja razvitku likovnog, estetskog i umjetničkog odgoja, *Napredak*, Zagreb, 1993., br. 2, 219.-228. str.
20. Stotinu godina pedagoške izobrazbe studenata i nastavnika Sveučilišta u Zagrebu, *Encyclopaedia moderna*, Zagreb, 1993., br. 4, 286.-298. str.
21. Vrijednosno utemeljenje odgoja, *Napredak*, Zagreb, 1994., br. 3, 326.-333. str.
22. Povratak hrvatskoj aksiologijsko-pedagogijskoj baštini, *Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine*, Zagreb, 1994., br. 1-2, 389.-406. str.
23. Obnova obitelji – temelj hrvatskog napretka, *Revija za socijalnu politiku*, Zagreb, 1994., br. 4, 365.-374. str.
24. Deset odrednica za preobrazbu školskog sustava, *Školski vjesnik*, Split, 1994., br. 1, 5.-9. str.
25. J. A. Komenský – život a dilo důstojné človeka, *Přehled kulturních, literárních a školních otázek*, XV, Daruvar, 1994., 5.-16. str.
26. Difereciácia systému pedagogických vied, *Pedagogická revue*, Bratislava, 1995., br. 1-2, 8.-16. str.
27. Roditeljsko poimanje i doživljavanje vrijednosti, *Napredak*, Zagreb, 1996., br. 1, 5.-15. str.
28. Roditeljski stavovi o odgojnim postupcima u obitelji, *Napredak*, Zagreb, 1996., br. 2, 180.-189. str.
29. Dostojanstvo ljudskog života, *Obnovljeni život*, Zagreb, 1996., br. 6, 689.-699. str.
30. Obsahová náplň etiky v škole a etika učiteľského povolania, *Pedagogické spektrum*, Bratislava, 1996., br. 6, 1.-10. str.
31. Výchova vo voľnom čase – dôležitý predpoklad premeny vo výchove, *Výchovávateľ*, Bratislava, 1996., br. 7, 23.-26. str.
32. Pedagoška izobrazba na Sveučilištu u Zagrebu (1893.-1998.), *Napredak*, Zagreb, 1998., br. 3, 327.-380. str.
33. Kritička prosudba konačnog prijedloga Obiteljskog zakona, *Obnovljeni život*, Zagreb, 1998., br. 3, 315.-325. str.
34. Školski pedagozi – bitni čimbenici odgojne preobrazbe, *Didaktički putokazi*, Zenica, 1999., br. 14, 21.-26. str.
35. Poticaji za nova hrvatska odgojna nastojanja, *Klasje naših ravni*, Subotica, 1999., br. 1, 30.-36. str.
36. Pedagogijska znanosti i putokazi razvitka u 21. stoljeću, *Napredak*, Zagreb, 1999., br. 4, 425.-436. str.
37. Prilog određenju nastavnikove odgojne funkcije, *Napredak*, Zagreb, 2000., br. 1, 44.-53. str.
38. Sve veća važnost odgoja u slobodnom vremenu, *Napredak*, Zagreb, 2000., br. 4, 448.-457. str.
39. Hrvatska filozofsko-pedagoška baština – putokaz odgojne preobrazbe, *Metodički ogleđi*, Zagreb, 2001., br. 1, 79.-92. str.
40. Ivan Merz – apostol hrvatske mladeži i nebeski zaštitnik odgojne djelatnosti (s Ivicom Đakovićem), *Napredak*, Zagreb, 2003., br. 3, 383.-393. str.
41. Odgojne vrijednosti i putokazi J. A. Komenskog za treće tisućljeće, *Obnovljeni život*, Zagreb, 2003., br. 1, 87.-98. str.
42. I redefiniranje osnovnih pedagoških pojmova može "stvarati" zbrku, *Obnovljeni život*, Zagreb, 2003., br. 3, 373.-382. str.

43. Razvitak pedagogije kao nastavne i znanstvene discipline u Hrvatskoj, *Anali za povijest odgoja*, Zagreb, 2004., vol. 3, 7.-16. str.
44. Školský pedagóg v Chorvátsku, *Pedagogická revue*, Bratislava, 2004., br. 4, 390.-406. str.
45. Mladi i obitelji: žrtve neučinkovitih zakona i kampanja (sa Zlatkom Miliša), *Acta Iadertina*, Zadar, 2005., br. 2, 53.-81. str.
46. Strastiľné dejiny i dobré vzťahy, *Forum scientiae et sapientiae*, Bratislava, 2007., br. 2, 12.-17. str.
47. Djeca – žrtve feminističko-anarhističkog "spolnog odgoja", *Obnovljeni život*, Zagreb, 2007., br. 3, 307.-321. str.
48. Teleologijsko i aksiologijsko utemeljenje odgoja u ozračju hrvatske odgojne preobrazbe, *Obnovljeni život*, Zagreb, 2008., br. 1, 35.-46. str.
49. Prijeka potreba odgoja za obiteljski i društveni život, *Obnovljeni život*, Zagreb, 2009., br. 1, 69.-86. str.

Zbog izrazito velikog broja i ograničenog prostora u ovoj bibliografiji izostavljeni su sljedeći radovi:

1. Znanstveno-popularni i stručni članci u časopisima i listovima (420 bibliografskih jedinica)
2. Recenzije, prikazi, osvrti (90 bibliografskih jedinica)
3. Informativni članci (70 bibliografskih jedinica)
4. Polemike (68 bibliografskih jedinica)
5. Sažetci, diskusije (18 bibliografskih jedinica)
6. Novinski članci (353 bibliografske jedinica).

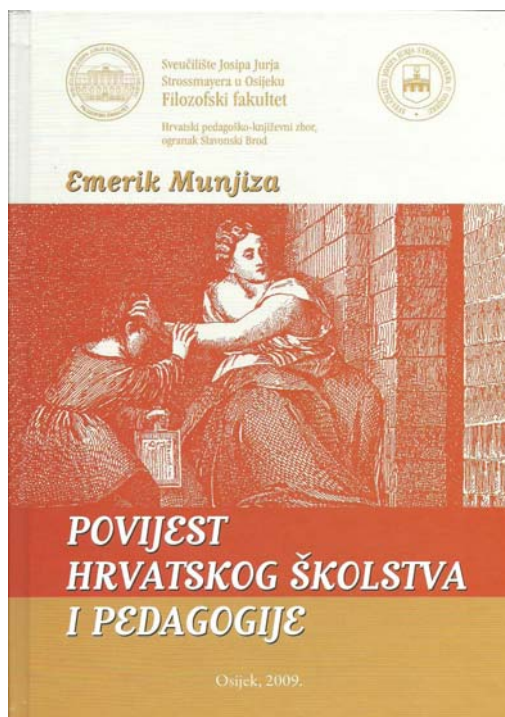
Uz mnogobrojna navedena djela u kojima je objavljivao svoje radove, prof. Vukasović je pisao znanstveno-popularne i stručne članke i u brojnim časopisima i listovima (čak 38). Časopisi i listovi u kojima je prof. Vukasović objavljivao u razdoblju 1989.–2009. godine su: *Naša zakonitost*, *Pedagoški rad*, *Don Bosco danas*, *Školske novine*, *Hrvatska domovina*, *Glas Koncila*, *Anali za povijest odgoja*, *Jednota*, *MI – list mladih*, *Korijen*, *List hrvatske katoličke misije*, *Glasnik HDZ*, *Obnovljeni život*, *Kana*, *Hrvatsko slovo*, *Zov rodnih ognjišta*, *Napredak*, *Učitel'ske novine*, *Literárny týždennik*, *Svjetlo domovine*, *Državnost*, *Glasnik Hrvatskog katoličkog društva prosvjetnih djelatnika*, *Zov rodnih ognjišta*, *Matica*, *Prvi izbor – list OŠ Davorin Trstenjak*, *Narod*, *Kvarnerski vez*, *Gospin otok*, *Slovensko*, *Naše slovo*, *Prameň*, *Fokus*, *Vjesnik Đakovačke i Srijemske biskupije*, *List MI*, *Hrvatska riječ*, *Spremnost*, *Bjelovarski učitelj*, *Ljubav i potomstvo u ozračju blagdana Kristova rođenja*.

Cjelovita bibliografija radova prof. Ante Vukasovića objavljena je u djelu: Ante Vukasović: *Životno djelo i bibliografija*, 109.-198. str.

Snježana Kragulj, asistentica
Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
Učiteljski fakultet u Osijeku

Izv. prof. dr. sc. Emerik Munjiza
Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet u Osijeku

Emerik Munjiza,
POVIJEST HRVATSKOG ŠKOLSTVA I PEDAGOGIJE,
Filozofski fakultet Osijek
i HPKZ Slavonski Brod, Osijek 2009., 289 str.



Emerik Munjiza profesor je Opće povijesti pedagogije, Povijesti hrvatskog školstva i pedagogije, Metodike rada pedagoga i Osnova pedagogije na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Osijeku. Njegov znanstveni rad usmjeren je na područje povijesti hrvatskog školstva i pedagogije i na područje radnog odgoja.

Autor je predavač dvaju kolegija unutar povijesti pedagogije i uočava nedostatak udžbeničke literature koja bi sveobuhvatno objedinila područje nacionalne povijesti pedagogije za koju možemo tvrditi da do danas nije imala cjeloviti udžbenik. Dostupna literatura iz ovog područja parcijalno prikazuje sadržaje koji su potrebni za realizaciju

suvremene nastave ovog kolegija, a za poneku dostupnu literaturu može se reći da je već i sama datumski poprimila povijesne karakteristike (Cuvaj, 1910.–1913.; Franković 1958. te Ogrizovićevi prilozi iz 1989. godine).

Knjiga Emerika Munjize *Povijest hrvatskog školstva i pedagogije* udžbenik je predviđen za korištenje u nastavi Nacionalne povijesti pedagogije. Njezina forma i način izbora građe ima za cilj znanstveno, stručno, metodički i na suvremen način približiti povijesne sadržaje polaznicima visokoškolskog obrazovanja, a nastavnicima kroz vježbe i zadatke biti inspiracija i poticaj za osmišljavanje njihovog rada.

Udžbenik je sastavljen od pet dijelova. Prvi dio daje informacije povijesnog pristupa metodologiji pedagogije. Drugi dio obuhvaća povijest školstva, dok se u trećem dijelu daje pregled razvoja pedagogijskih ideja na hrvatskom prostoru. Četvrti dio posvećen je istaknutim hrvatskim pedagogima, dok se peti dio sastoji od popisa literature, pojmovnika, popisa slika i tablica, kazala imena i kazala pojmova.

Udžbenik je strukturiran tako da uvodnim dijelom potakne na razmišljanje o karakteristikama vremena i društveno-gospodarskih prilika u kojima su se pojedine ideje pojavljivale, zatim slijedi osnovni tekst na kraju kojega se nalazi rezime i zadaće za

samostalan rad. Unutar 289 stranica udžbenika nalaze se i crteži te mnogobrojne preuzete fotografije, kao i zemljopisne i povijesne karte te preslici iz različitih školskih dokumenata koji obogaćuju ovu građu, daju joj značaj i vjerodostojnost vremena, a čitatelju približavaju i čine pročitano razumljivijim.

U prvom dijelu daje se kraći osvrt na Uvod u metodologiju istraživanja u području povijesti pedagogije. Autor obrazlaže specifičnost metodologije povijesti pedagogije za koju smatra da ju je potrebno u budućnosti temeljitije obraditi kroz novo znanstveno djelo. Ovaj dio ukratko prikazuje proces znanstvene spoznaje i model funkcije istraživačkog pitanja te predlaže moguće načine korištenja kritičkog aparata, izvora i referentne literature.

U drugom dijelu izložena je povijest školstva kroz sedam poglavlja. Prva tri poglavlja obuhvaćaju povijest obveznog školovanja, danas poznatog pod nazivom osnovno školstvo. Četvrto poglavlje daje pregled razvitka srednjeg školstva, dok je više i visoko školstvo izloženo u petom poglavlju. Kroz šesto poglavlje želio se prikazati povijesni odnos privatnog, alternativnog i autonomnog školstva, dok sedmo poglavlje daje kraći prikaz obilježja društvene klime u kojoj se neka od nabrojanih razina školovanja kroz povijest pojavljuje.

Drugi dio obuhvaća razdoblje od devetog stoljeća i ukazuje na poteškoće zbog velikih razlika u odnosu na teritorijalnu veličinu, političku organizaciju i stupanj samostalnosti Hrvatske. Zabilježeno je da su naši pradjedovi od monaha Hrabrog priopćavali svoje misli crtajući i režući znakove u

drvetu. Od tog doba pa kroz vrijeme snažnog utjecaja kršćanstva i prvih početaka suparništva latinskog i slavenskog jezika započinje prijelaz iz početnog obrazovanja u institucionalno školsko, koje se uglavnom odvija unutar raznih muških i ženskih crkvenih redova. Početci institucionalnog obrazovanja kod Hrvata se vežu uz 852. godinu i kneza Trpimira te djelovanje benediktinskog samostana. Od toga vremena obrazovanje se započinje odvijati kroz župne, katedralne i samostanske škole, dok država svoje djelovanje na ovom području započinje otvaranjem gradskih, općinskih i gramatičkih škola.

Prvim zakonskim regulativama započinje sustavno praćenje školskog života i rada na prostorima Hrvatske, a ono se bilježi od 1774. g. pojavom J. I. Felbilgera koji je svoju školsku reformu obznanio u Općem školskom redu.

Srednje školstvo koje je izrazito društveno - humanistički orijentirano svoje početke bilježi u samostanima pavlina i isusovaca. Preuzimanjem organizacije srednjeg školstva država se orijentira na opće obrazovni karakter srednjih škola. Ovaj dualizam opće obrazovanosti i praktičnog karaktera srednje škole koja obrazuje za rad traje sve do danas, uz povremene pokušaje njihova pomirenja otvaranjem tzv. jedinstvenih srednjih škola 80-ih godina dvadesetog stoljeća.

Visoko školstvo u Hrvatskoj ilustrirano je kroz razvitak sveučilišnih ideja u okrilju katoličke crkve u početku dominikanskog reda, a zatim i ostalih crkvenih redova, kao i praćenjem razvitka studiranja sve do Bolonjskog procesa.

Početno privatno školstvo u početku se nije bitno razlikovalo od državnih javnih škola i imalo je vertikalnu prohodnost te je bilo uređeno školskim propisima i zakonima. I u današnje vrijeme djeluju neke škole alternativnog tipa koje imaju obilježje privatnog karaktera.

Za što uspješnije školsko djelovanje potrebna je i sustavna briga društvenog okruženja koje podupire i potpomaže školska nastojanja. Uz snažno djelovanje političkih i gospodarskih prilika u okruženju, znanstveno-tehnoloških inovacija i pronalazaka, autor naglašava i veliki utjecaj stručnih i staleških udruga hrvatskih učitelja te poticajnu izdavačku djelatnost. Od staleških udruga spominje se najstarija Učiteljska zadruha iz 1865. godine utemeljitelja Ivana Filipovića te Hrvatsko-slavonska učiteljska zajednica osnivača Franje Klaića iz 1869. godine. Tekst naglašava i težak položaj učiteljica kao i pokušaje njihovog djelovanja kroz strukovne udruge. Tijekom pedagoške povijesti značajnu ulogu na kretanja u hrvatskom školstvu imaju Opće hrvatske učiteljske skupštine (Zagreb, 1871.; Petrinja, 1874.; Osijek, 1878.). Naglašava se da je najznačajnija strukovna učiteljska udruga osnovana 1871. godine pod imenom Hrvatski pedagoško-književni zbor, koja djeluje i kao izdavač pedagoške literature, priručnika i pedagoške periodike s najstarijim pedagoškim časopisom Napredak, koji izlazi od 1859. godine do danas.

U trećem dijelu izložene su početne odgojne misli temeljene pretežito na iskustvenim i životno provjerenim odgojnim vrijednostima, a podupirane narodnom tradicijom kroz junačke i obredne pjesme, poslovice, mudre

izreke, priču i obiteljsku tradiciju. Iz prepoznatih prakticiranih društvenih vrijednosti izdvajaju se, opisuju i propisuju poželjne moralne i za opstanak društva potrebne vrijednosti koje poprimaju oblike zakonitosti.

Razvoj pedagoških ideja prikazan je kroz četiri cjeline u kojima se analiziraju prve misli o odgoju u hrvatskom školstvu, zatim se mišljenja naših pedagoga prikazuju u kontekstu utemeljenja pedagogije kao autonomne znanosti, dok se u trećem dijelu ilustrira pedagojski pluralizam između dva svjetska rata, i u četvrtom se poglavlju ukratko iznose pogledi na suvremenu pedagojsku znanost.

Iz mnoštva učitelja i odgojnih djelatnika koji su zaslužni, kako doprinosom na praktičnom polju pedagogije, tako i osoba koje su pokušale artikulirati i prva teorijska promatranja pedagojskih ideja, za ovaj je rad izdvojen 31 pedagog. Rad nije imao pretenziju nabrojati sva imena i sve osobe koje su se tijekom hrvatske povijesti u bilo kojem od navedenih područja kraće ili duže pojavljivali, već on prati nastavni plan i program u kojemu treba studentima dati informacije o imenima onih pedagoga koji su važni u teorijskom osmišljavanju i uobličavanju cjelovitih pedagoških ideja hrvatskog školstva.

Slabljenjem crkvene dominacije na području školstva, a time i odgoja, dolazi do potrage za novim nositeljima društvenih vrijednosti koji su prepoznati u građanskom ozračju. Ubrzo se prepoznaje potreba promjene tadašnjih pozicija odgajanja discipliniranjem uz pomoć autoriteta i straha te uz represivne odgojne mjere koje autor pojedinačno opisuje.

Autonomija pedagogije kao znanstvene discipline u Hrvatskoj obilježena je pojavom prvih udžbenika pedagoške skupine predmeta didaktike *Didactica generalis*, metodike *Didactica specialis* i pedagogije *Znanosti odhranjivanja*. Ova djela tiskana u Budimu 1849. godine prokrčila su put kasnijim udžbenicima (Ilijašević, 1850.; Novotny, 1867.; Basariček, 1876.; Štiglić, 1889.; Turić, 1906.) tiskanim u Hrvatskoj i na hrvatskom jeziku.

Pred kraj udžbenika koji prikazujemo, autor se posvećuje suvremenim školskim pitanjima, a to su pedagoški pluralizam i položaj pedagogije, koji prethode demokratskim promjenama (etastička pedagogija i pedagogija samoupravnog socijalizma).

Značajni hrvatski pedagozi prikazani su ukratko u četvrtom poglavlju kronološkim redom prema godinama rođenja. Vrlo kratko se iznose životopisi 31 pedagoga, od Augustina Kažotića rođenog 1260., do Petra Šimleše rođenog 1910. godine, koji prema autorovu mišljenju imaju zasluženo mjesto u povijesti pedagogije. Autor se u uvodnom dijelu unaprijed ogradio od slabosti i opasnosti koje posjeduju bibliografski pregledi u kojima postoji mogućnost nenavođenja svih imena kao i biografskih podataka koji su se pojavljivali u hrvatskoj povijesti pedagogije. Temeljni kriterij za izbor navedenih pedagoga koji se

nalaze u ovom udžbeniku bila je originalnost njihovih pedagoških ideja koje su bile teorijski zastupane ili praktično primjenjivane, s iznimkom Ivana Filipovića kojemu se pripisuju zasluge na staleškom i stručnom organiziranju hrvatskog učiteljstva.

Bogatstvo ovoga udžbenika reflektira se u njegovoj pedagoško – didaktičkoj orijentiranosti u kojoj se nastava povijesti ne zasniva samo na činjenicama, kronološkom nabranjanju godina i ličnosti vezanih uz pojedine godine, nego se autor odlučio povijesne spoznaje obogatiti i ilustrirati kroz veliki broj preuzetih ili osobno izrađenih shematskih prikaza. Zatim su tu ilustracije povijesnih i zemljopisnih karata, crteža, tlocrta školskih zgrada, sportske dvorane itd. Udžbenik sadrži i mnoge fotografije kao vjerne dokumente i practice povijesnih zbivanja, preslike pojedinih povijesnih dokumenata, naslovnice časopisa i knjiga. Iz 19 tablica čitatelji će moći samostalno analizirati doći do usporednih pokazatelja i pratiti razvitak pojedinih povijesnih pedagoških fenomena.

Ovaj sveučilišni udžbenik od velike je vrijednosti za nastavu studija Pedagogije, ali i svim onim osobama koje se žele upoznati s hrvatskim povijesnim činjenicama na kojima se temelje i moraju graditi budući suvremeni pogledi i nove pedagoške ideje u hrvatskoj pedagoškoj znanosti.

Dr. sc. Mirko Lukaš, viši asistent
Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet u Osijeku

Međunarodni znanstveni skup
Nomadi margine,
24. ožujka 2010., Budimpešta

U organizaciji Katedre za slavističku filologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta Eötvös Loránd u Budimpešti i Hrvatske samouprave II. okruga Budimpešte održan je 24. ožujka 2010. u Budimpešti međunarodni znanstveni skup pod nazivom *Nomadi margine*. Prema riječima dr. sc. Istvána Lukácsa koji je otvorio skup, ovo je samo jedan u nizu međunarodnih skupova koji se održavaju pod pokroviteljstvom Hrvatske samouprave II. okruga Budimpešte, a velik odaziv izlagača i šire javnosti govori o velikom zanimanju za hrvatsko-mađarske teme.

Naziv skupa *Nomadi margine* ukazuje na potrebu istraživanja marginaliziranih pojedinaca, izričaja i kultura. Nadalje, namjera organizatora skupa bila je razmotriti umjetničku ili znanstvenu djelatnost manje poznatih, zaboravljenih autora ili znanstvenika u Hrvatskoj ili Mađarskoj, predstaviti zaboravljena umjetnička ili znanstvena djela, marginalne pojave u književnosti, jeziku, povijesti, narodnoj kulturi, opisati međuprostor kao plodno tlo jezičnih, književnih, povijesnih i kulturnih zbivanja, ukazati na duhovnu isprepletenost na kulturnim prostorima margine, odnosno pružiti margini centralno mjesto. Zbog širine tematike koju su organizatori skupa ponudili, zastupljeni su bili izlagači iz svih područja humanističkih znanosti.

Rad skupa započeo je prezentacijom *Rječnika pomurskih Hrvata* od strane njegovih autora, akademika Istvána Nyomárkayja i dr. sc. Đure Blažeke koji je govorio o kajkavštini te pritom

naglasio kako smo svjedoci odumiranja pojedinih kajkavskih leksema. Profesor Odsjeka za kroatistiku Filozofskog fakulteta u Zagrebu, dr. sc. Marko Samardžija, pružio je zanimljiv i jezgrovit ogled jednog zaboravljenog prijedloga za reformu hrvatskog pravopisa popravivši izlaganje primjerima, ali i kratkom jezičnom vježbom u uručku. *Arhaične molitve mađarskih Hrvata* izlaganje je Šandora Horvata koji je naglašavao potrebu da arhaične molitve budu označene kao poseban žanr, dok je *Mala mađarsko-hrvatska jezična imagologija* Orsolye Szentesi Žagar ponudila uvid u učenje mađarskog jezika kao stranog na odsjeku za hungarologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu kao i problematiku s kojom se studenti hungarologije susreću. Branka Brlenić-Vujić analizirala je avangardu u Hrvatskoj i Mađarskoj, a Dinko Šokčević historiografsku djelatnost Josipa Gujaša Džuretine. Predstavnici Katedre za slavističku filologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta Eötvös Loránd u Budimpešti Odsjeka za kroatistiku u Budimpešti, István Lukács i István Vig, pružili su novi pogled na hrvatski jezik i književnost i to dr.sc. Lukács izlaganjem pod naslovom: *Jezična subverzija kao prag post-moderne? (Ludističko-znanstveni eksperiment)*, a dr.sc. István Vig izlaganjem o partikulama. Nakon uvodnih predavanja, uslijedio je rad u sekcijama.

Sekcija za jezik

Izlaganja u sekciji za jezik ponudila su razmatranja o jezičnim vezama dviju

zemalja što je bilo vidljivo u izlaganju Timee Bockovac: *Vulgarizmi u hrvatskom i mađarskom jeziku nekad i danas*. Uslijedilo je izlaganje Tatjane Pišković: *Rubna područja rodne kolebljivosti u hrvatskome jeziku* i Ivana Markovića - *Hrvatski dvandva*. Marija Kanižai ispitala je jezično preklapanje u Prekomurskoj kajkavskoj mikroregiji s temom *Muška osobna ime na u pomurskoj kajkavskoj mikroregiji od 1891. do 1900. godine* dok je izlaganje studenta Elóda Dudása govorilo o mađarskim jezičnim utjecajima u Prekomurskoj pjesmarici.

Sekcija za književnost

Interes izlagača u navedenoj sekciji obuhvaćao je tematiku iz područja hrvatske i mađarske književnosti. Jolán Mann s Katedre za hungarologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu održala je izlaganje na temu: *Enver Čolaković - prevoditelj mađarske književnosti i prešućeni pisac*, dok je Tina Varga Oswald ponudila uvid u hrvatsku i mađarsku avangardu. Uspoređivanjem dviju književnosti nastavila je Orsolya Kálec-Simon svojim radom pod naslovom *Vlast, fantastika i utopija: dodirne točke hrvatske i mađarske fantastične književnosti u 20. stoljeću*. Petar Vuković dao je svoj prilog dijalektalnom pjesništvu bačkih Bunjevaca. István Ladányi bavio se manje poznatim hrvatskim devetnaestostoljetnim književnikom rođenom u Apatinu, Ervinom Šinkom, Krešimir Šimić funderalnim pjesništvom Mavra Vetra-

novića; Tatjana Ileš Antigonom iz Dežmanove, Mirta Bijuković Maršić izgubljenima na margini, dok je Anđelka Tutek govorila o Julijani Kreposnoj na gradišćansko-hrvatskoj pozornici.

Sekcija za kulturu i duhovne veze

Raznovrsnost tema prevladavala je i u sekciji za kulturu i duhovne veze, gdje se pod predsjedanjem Šandora Horvata nakon svakog izlaganja vodila konstruktivna diskusija. Katja Bakija održala je svoje izlaganje o Marku Brueroviću (Marc Bruere Desrivaux), pjesniku i diplomatu, Anđelko Mrkonjić, predavač na Umjetničkoj akademiji u Osijeku, govorio je o požeškom književniku Ivanu Mesneru koji je zbog svoje prerane smrti zaboravljen i postavljen na marginu. O hrvatskom izdavaštvu u Baji govorio je Mario Berečić. Povijesnim temama bavili su se Tomislav Krekić i Aleksandra Đurić. Krekić je govorio o preporodnim pokušajima bačkih Hrvata dok je Aleksandra Đurić izlagala o duhovnim i kulturnim vezama u 16. stoljeću te u svom radu pod nazivom *Trubarovi imaginarni čitatelji – problem književne posvete u protestantskoj literaturi 16. stoljeća* pokazala kako književni izvori mogu biti izvorište historiografskih podataka. Naposljetku je Nikola Tutek izlagao o još jednom, prema njegovom mišljenju, marginaliziranom hrvatskom književniku iz Mađarske, Antunu Karagiću.

Aleksandra Đurić

Sveučilište Eötvös Loránd u Budimpešti
Filozofski fakultet, Katedra za slavističku filologiju
(ELTE Szláv Intézet, Budapest, Múzeum krt. 4/D)

DRŽIĆ U INDEKSU, Zbornik eseja studenata Hrvatskoga jezika i književnosti Filozofskoga fakulteta u Osijeku, 2009.



Učenje je hod uz goru. Mukotrpan, težak, uporan – i na kraju više ili manje uspješan.

Studenti Filozofskoga fakulteta u Osijeku, osim u nastavi, uspješno surađuju u različitim aktivnostima. Uređuju i pišu za svoje časopise: *Aleph*, časopis za književna pitanja, *Hrvatistiku*, časopis za jezična pitanja, *Essehist*, časopis za povijesnu znanost, *Infos*, časopis za informacijske znanosti. Također uspješno pišu i objavljuju radove u zbornicima, sudjeluju na znanstvenim skupovima, zajedno s profesorima predstavljaju knjige. Na taj se način svakodnevno uspinju uz goru znanja. Na tome je putu, u okviru kolegija Stara hrvatska književnost, nastao i zbornik *Držić u indeksu*, Filozofski fakultet 2009., koji su zajedno uredili prof. Milovan Tatarin i studenti Tamara Damjanović i Marko Ek. Tim su zbornikom studenti i njihov

profesor pokazali kako književno djelo može biti više od uobičajenoga čitanja.

"Držić u indeksu nije stručna knjiga, ne pretendira biti priručnik ni slično pomagalo, to je rezultat rada studenata koji su željeli ostaviti nešto iza sebe, trag koji će ponajprije njima biti podstrek, ali više od svega – sentimentalna uspomena što će ih podsjetiti kako su se s godinama mijenjali." Zapisao je prof. Tatarin u Predgovoru 22. lipnja 2009.

Zbornik obasiže 134 stranice i sadrži devetnaest prozih radova, jedan dijalog i jedan dramski tekst i to: Slađana Blagec: *Pismo Tireni*, Ilona Hnatko: *Poezija srca ili kad srce progovori*, Tamara Damjanović: *Poslanica svitlomu i scijenjenomu dum Marinu Držiću, A. D. 1551.*, Tijana Gagrčin: *Dvije priče iz (ne)urbane divljine bivanja čovjekom*, Alen Orlić: *Obrana Stanca*, Gordana Antolović: *Pomet Trpeza, Pomo, Pometto - "kralj od ljudi"*, Maja Šimić: *Nešto o Popivi*, Matej Delaš: *Zašto volimo Mara Marojeva?*, Andrea Prelog: *Možda je tako i bolje*, Martina Rešić: *Maro Marojev – gubitnik ili dobitnik?*, Marko Ek: *Pogled u duh Laurina postojanja*, Anja Flidr: *Često smo tako slijepi*, Ida Milković: *Laurino pismo*, Maša Vulić: *Zaboravljeni slučaj: neoprošteni dukati*, Matea Herman: *Uistinu mi nije lako*, Bernarda Kelava: *Dnevnik poštenoga lihvara*, Ivana Gložić: *Grižula ili otriježnjeni Werther*, Maja Ljubej: *Gruba u 21. stoljeću*, Hana Tepeš: *Nježna Gruba*, Melita Jutrašnik: *Miona – lukava, samosvojna i razborita*. Dramski tekst

Čitajući, vrijeme prolazi – prvih Držićevih 500 godina nadahnuo je Tamaru Damjanović i Marka Eka. Predstavu su uvježbali i izveli u foajeu Hrvatskoga narodnog kazališta u Osijeku studenti Filozofskoga fakulteta i Umjetničke akademije. Na kraju se nalaze životopisi svih studenata-autora koji su sudjelovali u projektu.

Svojim su maštovitim radovima autori posvjedočili kako je Marin Držić i nakon 500 godina blizak čitateljima, posebice mladima, što je razvidno u izboru tema, oblika i jezičnostilskoga izričaja. Najčešće se tematiziraju likovi Tirene, Ljubmira, Stanca, Pometa, Popive, Mara, Laure, Mande, Skupa, Grižule, Grube, Mione, čije su sudbine nadahnule studente za pisanje dnevnika, pisama, prikaza, opisa, dijaloga, eseja, igrokaza. Mjesto pripovjedača mijenja se od subjektivnoga do objektivnoga, a u nekim se radovima osjeća osobita bliskost s Držićem odnosno nekim njegovim likovima, npr. Marom: "Ovo je priča o mom prijatelju Maru. Sjećam se, kao da je bilo jučer, kad je došao k meni, ozarena lica, govoreći da mu se ispunila želja. Otac ga je odlučio poslati u Italiju da postane trgovac. Isprva sam osjetio nelagodnu..." (Andrea Prelog: *Možda je tako bolje*, 48)

A, kako bi dočarali svoju ljubavnu radost i bol, neki su pribjegli slikovitome izrazu: "Vidio sam ju. Stajala je kraj izvora i zabavljala se svojom sjenom u vodi. Očiju uprtih u dno zdenca, upijala je i voljela svaku kapljicu vode. Bio sam ljubomorani. Mene nikad nije gledala s toliko ljubavi. Lomilo se nešto u meni. Mrzio sam ju na trenautke. Ona nije Tirena, ona je tiranin!" (Ilona Hnatko: *Poezija srca ili kad srce progovori*, 16)

Neke je Držić toliko snažno nadahnuo, da su progovorili i njegovim jezikom, npr.: "Ima tomu već njeko vrijeme kako smo se sreli, i kako sam Vam humiljeno ispričovjedio šta mi je ležalo na srcu, a nijesam očekivao da ćete to iskoristiti za podlost kakvu ste mi učinili! Njekog jutra..." (Tamara Damjanović: *Poslanica svitlomu i scijenjenomu dum Marinu Držiću A. D. 1551.*, 20)

Također se mogu prepoznati bajkovita nadahnuća: "Nekoć davno živio je čovjek koji je bio zaluden mladošću. Tragao je za njom cijeli život, čak i kad nije mislio da je ona ono što se gubi. Uzeo je svoju imovinu, sve što bi donijelo ikakav novac, i uputio se u svijet." (Tijana Gagrčin: *Dvije priče iz (ne)urbane divljine bivanja čovjekom*, 23)

Neke, pak, misli, imaju samostalnu vrijednost i izvan ovoga konteksta.

Primjerice:

"A pravu ljubav bogovi čuvaju, stoga mi budi jaka! Vjera će ti sigurno pomoći da prebrodiš teško razdoblje..." (Slađana Blagec: *Pismo Tireni*, 12)

"... u ljudskom životu nema ničega jačega od otkućaja srca, i kad ono progovori, to je neprocjenjivo." (Ilona Hnatko: *Poezija srca ili kad srce progovori*, 18)

"Ljudska je glupost bezgranična. No skoro se nikad ne kažnjava, ako se mi ne kaznimo sami. Stanac nije prorok, budući da su pitanja koja njega opsjedaju ono iskonsko u čovjeku, on je virtuoza papirna slika vremena, našeg vremena. On je samo hrabro priznanje da smo to mi, da čeznemo upravo za onim stvarima koje nemamo i kojih postajemo svjesni tek kad ih izgubimo,

a tragajući za srećom, činimo krive korake i iskrivljujemo ples koji smo mogli otplesati s užitkom. To je priča o fazama našega života. Mladi koji se igraju onim što će postati. Stanac je moja budućnost, moj prijatelj u patnji, moja sudbina – biti izigran i biti ismijan onim ljudima kakvi smo bili svi mi u jednom razdoblju našeg života – ako ju ne spriječim prije noći poklada." (Tijana Gagrčin: *Dvije priče iz (ne)urbane divljine bivanja čovjekom*, 25)

"Stanac radije želi vjerovati u čuda, nego... u postojanje ljudi sklonih prevari i laži..." (Alen Orlić: *Obrana Stanca*, 29)

"Ugledajmo se na Pometa, naučimo se *brjemeni akomodovati*, mudro prihvaćati što nam dolazi i Fortuna će biti naša vjerna družica." (Gordana Antolović: *Pomet Trpeza, Pomo, Pomett - "Kralj od ljud"*, 36)

"Idem ja, a vi stav'te ljubav na pamet i volite se!" (Maja Šimić: *Nešto o Popivi*, 39)

"Ne možeš nekoga natjerati da ti bude prijatelj." (Andrea Prelog: *Možda je tako i bolje*, 50)

"Onaj tko u život ne može ništa postići vlastitim radom, za mene je apsolutni gubitnik." (Marina Rešić: *Maro Marojev – gubitnik ili dobitnik?*, 53)

"... poznato je da oni koji imaju novac, imaju i položaj u društvu." (Marko Ek: *Pogled u duh Laurina postojanja*, 58)

"Često smo tako slijepi..." (Anja Flidr: *Često smo tako slijepi*, 61)

"Bit će pravde Božje, neće tuđe tezoro sreću nikom donijeti." (Bernarda Kelava: *Dnevnik poštenoga lihvara*, 80)

"Svi smo mi, zapravo, poput tebe – ljudi od nagona i ljudi od ideala. Prizemljeni, ali često izgubljeni u svojim iluzijama. Ono što želimo uvijek je na nekom drugom mjestu, oni koje želimo, previsoko su. Sretni smo ako se otriježnimo." (Ivana Gložić: *Grižula ili otriježnjeni Werther*, 84)

"Svi se mi uvjeravamo kako vanjski izgled nije bitan, kako nije bitno mišljenje drugih ljudi." (Maja Ljubelj: *Gruba u 21. stoljeću*, 87)

"Vrijeme prolazi i ostavlja tragove. Obrisi jednoga života. Neki nikad neće biti zaboravljeni, dok će se većina istopiti i ugasiti poput svijeće." (Tamara Damjanović, Marko Ek: *Čitajući, vrijeme prolazi – prvih Držićevih 500 godina*, 99)

Uradak naših studenata Zbornik *Držić u indeksu* – jednu od gora kojom idu prema samome vrhu - ocjenjujem ocjenom - izvrstan!

Prof. dr. sc. Ana Pintarić
Sveučilište J. J. Strossmayera u
Osijeku
Filozofski fakultet u Osijeku

NAPUTAK SURADNICIMA

Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja ŽIVOT I ŠKOLA izdaje Filozofski 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 radova: izvorni znanstveni rad, pregledni rad, prethodno priopćenje, stručni rad.

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 prevode se 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. 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.