

**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>Maja Ružić-Baf, Mirjana Radetić-Paić: Utjecaj računalnih igara na mlade i uporaba PEGI alata .....</i>	9 – 18
<i>Jasenska Martinčević: Provođenje slobodnog vremena i uključenost učenika u izvannastavne aktivnosti unutar škole .....</i>	19 – 34
<i>Dubravka Maleš, Ivanka Stričević, Maja Ljubetić: Osposobljavanje budućih pedagoga za rad s roditeljima .....</i>	35 – 44
<i>Željka Kopic, Valerija Korajac: Djeca i djetinjstvo u dokumentima o pravima djece .....</i>	45 – 54
<i>Mirjana Posavec: Višestruke inteligencije u nastavi .....</i>	55 – 64
<i>Joško Sindik: Povezanost emocionalne kompetencije te mašte i empatije odgojitelja sa stavovima o darovitoj djeci .....</i>	65 - 90
<i>Zsuzsanna Olvasztó: Životni stil i tjelesna aktivnost studenata pedagogije</i>	91 – 102
<i>Siniša Kušić: Online društvene mreže i društveno umrežavanje kod učenika osnovne škole: navike facebook generacije .....</i>	103 – 125
<i>Sanja Franković: Posestrimstvo bijelih kopriva – poistovjećivanje po snazi umjetnosti i/ili po krhkosti života? .....</i>	126 – 155
<i>Marko Ek: Nastavna sredstva kao izvori literarnog znanja .....</i>	156 – 168
<i>Ladislav Bognar, Snježana Kragulj: Kvaliteta nastave na fakultetu ...</i>	169 - 182
<i>Vesna Buljubašić Kuzmanović, Marino Kavur, Marina Perak: Stavovi učitelja o ocjenjivanju .....</i>	183 – 199
<i>Mladen Kvesić, Nataša Zenić Sekulić, Ivan Kvesić: Tjelesni aktivitet, stres i zdravstveni status ravnatelja osnovnih škola u Hrvatskoj .....</i>	200 - 209
<i>Mirko Lukaš, Senka Gazibara: Modaliteti suradničkih odnosa školskog pedagoga i roditelja .....</i>	210 – 229

## IZ PRAKSE

<i>Lorna Dubac Nemet</i> : Prikaz tematske jedinice Endokrini sustav u nastavi medicinskoga engleskoga na stručnom studiju sestrinstva .....	233 – 242
<i>Božica Radičević, Jasna Šulentić Begić</i> : Pjevanje u prvim trima razredima osnovne škole .....	243 - 252
<i>Ljiljana Vranjković</i> : Daroviti učenici .....	253 – 258
<i>Slavica Ćosić</i> : Nastavni film u nastavi povijesti .....	259 – 266
<i>Durđica Petrović</i> : Poticanje kreativnosti u kombiniranom razrednom odjelu .....	267 - 281

## PRIKAZI

<i>Mirko Lukaš</i> : Prof. dr. sc. Josip Markovac, prof. dr. sc. Valentin Puževski: Ante Vukasović Životno djelo i bibliografija uz 80. obljetnicu života i 60. obljetnicu plodna pedagoškog djelovanja .....	285 – 289
<i>Robert Raponja</i> : Mira Perić Kraljik, Dramski tekst: Osveta lavice .....	290 - 297
<i>Ljubimka Hajdin</i> : Taguchi, H. L. (2010). Going Beyond the Theory/ Practice Divide in Early Childhood Education – Introducing an intra-active pedagogy. London and New York: Routledge .....	298 - 301

## TABLE OF CONTENTS

### THEORETICAL PROBLEMS AND DISCUSSIONS

<i>Maja Ružić-Baf, Mirjana Radetić-Paić: The influence of computer games on young people and the use PEGI tool .....</i>	9 – 18
<i>Jasenka Martinčević: Extracurricular activities as a factor of education for leisure time .....</i>	19 – 34
<i>Dubravka Maleš, Ivanka Stričević, Maja Ljubetić: Training prospective educationists for working with parents .....</i>	35 – 44
<i>Željka Kopic, Valerija Korajac: Kinder und Kindheit in den Akten über Kinderrechte .....</i>	45 – 54
<i>Mirjana Posavec: Multiple intelligences in classes .....</i>	55 – 64
<i>Joško Sindik: Correlation between preschool teachers' emotional about competence, imagination and empathy and their attitudes gifted children .....</i>	65 - 90
<i>Zsuzsanna Olvasztó: Lifestyle and physical activity of pedagogy students</i>	91 – 102
<i>Siniša Kušić: Online social networks and social networking of elementary school pupils: habits of facebook generation .....</i>	103 – 125
<i>Sanja Franković: The sisterhood of white nettles – identification according to the power of art and/or to the fragility of life .....</i>	126 – 155
<i>Marko Ek: Teaching resources as a source of literary knowledge ....</i>	156 – 168
<i>Ladislav Bognar, Snježana Kragulj: The quality of university teaching</i>	169 - 182
<i>Vesna Buljubašić Kuzmanović, Marino Kavur, Marina Perak: Teachers' attitudes about evaluation .....</i>	183 – 199
<i>Mladen Kvesić, Nataša Zenić Sekulić, Ivan Kvesić: Physical activity, stress and health status among elementary school principals in Republic of Croatia .....</i>	200 - 209
<i>Mirko Lukaš, Senka Gazibara: Cooperation models between a school pedagogue and parents .....</i>	210 – 229

## FROM PRACTICE

<i>Lorna Dubac Nemet</i> : Presentation of the topic Endocrine system in teaching of medical English at the Professional study of nursing .....	233 – 242
<i>Božica Radičević, Jasna Šulentić Begić</i> : Singing in the first three grades of primary school .....	243 - 252
<i>Ljiljana Vranjković</i> : Gifted students .....	253 – 258
<i>Slavica Čosić</i> : A teaching film in history class .....	259 – 266
<i>Durdica Petrović</i> : Stimulating creativity in a combined class .....	267 - 281

## REVIEWS

<i>Mirko Lukaš</i> : Prof. dr. sc. Josip Markovac, prof. dr. sc. Valentin Puževski: Ante Vukasović: Life work and bibliography on the occasion of his 80th birthday and the 60th anniversary of his valuable pedagogical .....	285 – 289
<i>Robert Raponja</i> : Mira Perić Kraljik, Drama text: revenge of a lioness	290 - 297
<i>Ljubimka Hajdin</i> : Taguchi, H. L. (2010). Going Beyond the Theory/ Practice Divide in Early Childhood Education – Introducing an intra-active pedagogy. London and New York: Routledge .....	298 - 301

**TEORIJSKI PROBLEMI**

**I RASPRAVE**

**THEORETICAL PROBLEMS**

**AND DISCUSSIONS**





**Maja Ružić-Baf**  
**Mirjana Radetić-Paić**

## UTJECAJ RAČUNALNIH IGARA NA MLADE I UPORABA PEGI ALATA

Sažetak: Danas su računala dostupnija sve mlađoj populaciji djece. U sve više kućanstava koristi se osobno računalo i/ili igraće konzole kao što su: Play Station, Nintendo, Xbox. U radu se daje prikaz popularnih igara za osobna računala i konzole, pregled žanra igre te dob kojoj je igra namijenjena. Primjenom programa PEGI (The Pan-European Game Information) kompariraju se popularne igre za osobna računala i igraće konzole.

Ključne riječi: računalne igre, igraće konzole, mladi, prednosti i nedostaci računalnih igara.

### Uvod

Dostupnost računala u kućanstvima sve je veća. U. Priključak na internet iz vlastitog kućanstava ima 57% građana Republike Hrvatske.<sup>1</sup>

U odnosu na prošle godine, uočljiv je trend stalnog rasta korištenja osobnih računala u privatne svrhe (primjerice 2006. godine računalima se kod kuće koristilo 29,2% građana)<sup>2</sup>. Računalo je dostupno sve mlađoj populaciji. Djeca koriste računala u vrtiću, školama, kućanstvu i drugim institucijama. Primjena informacijskih i komunikacijskih tehnologija u društvu omogućuje korištenje sve sofisticiranije tehnologije i neograničen pristup informacijama dostupnih putem interneta.

Osim popularnog "surfanja", pretraživanja informacija na internetu, korištenje e-maila, chata, bloga, news grupa, twittera, facebooka i dr., interes djece sve je više usmjeren igranju popularnih računalnih i "on-line" igara.

Mnogo se autora iz različitih područja bavi proučavanjem utjecaja računalnih igara na djecu.

Rezultati istraživanja<sup>3</sup> provedenog na Sveučilištu Rochester pokazali su da igranje računalnih igara može utjecati na poboljšanje vida. Uzorak istraživanja činili su studenti istog sveučilišta. Ispitanici su bili podijeljeni u dvije skupine. Prije početka istraživanja svi su ispitanici bili podvrgnuti

---

<sup>1</sup> GfK, Centar za istraživanje tržišta, *Trajna dobra u kućanstvima Hrvatske-2009.*, [http://www.gfk.hr/public\\_relations/press/press\\_articles/005124/index.hr.html](http://www.gfk.hr/public_relations/press/press_articles/005124/index.hr.html). Preuzeto : 13.7.2010.

<sup>2</sup> GfK, Centar za istraživanje tržišta, *Građani i Internet*, <http://www.gfk.hr/press1/internet.htm>, 31. 3. 2006. Preuzeto: 30. 1. 2009.

<sup>3</sup> Green, C.S. i Bavelier, D. (2003.). *Action video games modifies visual selective attention*, Nature, Vol. 423, 534-537.

kontroli vida. Jedna je skupina igrala igricu Tetris, dok je druga skupina igrala akcijsku igricu Unreal Tournamnet. Igrice su igrali jedan sat dnevno, ukupno 30 sati. Zadatak istraživanja za obje skupine bio je pronalaženje, tj. otkrivanje slova "T" unutar mnoštva simbola (test gomile). Završetkom igranja računalnih igara, ispitanici su ponovno bili podvrgnuti kontroli vida. Istraživanje je pokazalo da ispitanici koji su igrali računalnu igru Tetris nemaju nikakvo poboljšanje vida, dok ispitanici druge skupine imaju poboljšanje vida za oko 20%. Istraživačice smatraju da se mozak prilagođava vizualnom sustavu igranjem akcijskih igara te da rezultati istraživanja mogu biti od velike pomoći osobama s određenim defektom kao što je npr. ambliopija.

Autori Terlecki i Newcombe<sup>4</sup> (Terlecki, Newcomb, 2005.) u svojim su istraživanjima pokazali da postoje spolne razlike u prostornoj pažnji. Istraživanje koje je provedeno na Sveučilištu u Torontu<sup>5</sup> pokazalo je da igranje akcijskih video igara nakon samo 10 sati izjednačava prostornu pažnju između spolova. Igranjem videoigara oba spola mogu poboljšati prostorne vještine. Autori također smatraju da igranje posebno dizajniranih videoigara mogu imati značajan utjecaj na poboljšanje prostornih vještina kod žena.

Za razliku od istraživača koji smatraju da igranje računalnih igara uzrokuje agresiju, Ferguson<sup>6</sup> (Ferguson, 2009.) smatra da igranje nasilnih videoigara nije toliko opasno kao što se do sada mislilo. Smatra da se kod vrlo malog broja igrača mogu javiti znakovi agresivnosti, no igranje videoigara izoštava vizualne i prostorne sposobnosti djece. Djeca postižu puno bolje rezultate na standardnim psihološkim testovima, imaju manje problema u ponašanju te su u manje slučajeva bila prijavljena zbog nasilničkog ponašanja. Igranje računalnih igara ima i svojih dobrih strana u liječenju određenih bolesti. Autorica Kato<sup>7</sup> (Kato, 2010.) navodi da igranje računalnih igara može polučiti dobrim rezultatima u liječenju određenih bolesti. Igranje računalne igre "Bronkie the Bronchiasaurus" može pomoći kod astme (Igra se odvija u vrijeme prapovijesti gdje je svijet prekriven prašinom. Djecu se igrom uči izbjegavanje dima cigarete, prašine i dr.). Igra "Packy and Marlon" namijenjena je edukaciji djece koja boluju od dijabetesa. (Glavni likovi igrice jesu dva slonića koji odlaze u ljetni kamp za dijabetičare. Iigrom se uči o dozvoljenoj hrani, inzulinu i dr.) Igranje igre "Need for Speed II" pomaže kod različitih oštećenja i učvršćivanja određenih dijelova tijela (fizijatrija).

---

<sup>4</sup> Terlecki, M.S., Newcombe, N.S. (2005.). *How important is the digital divide? The relation of computer and videogame usage to gender differences in mental rotation ability.* Seks Roles, 53, 433.-441.

<sup>5</sup> Feng, J., Spence I. i Pratt, J. (2007.). *Playing an action video game reduces gender differences in spatial cognition.* Psychological science, 18, 850.-855.

<sup>6</sup> Christopher J. Ferguson. (2009.). *Research on the Effects of Violent Video Games: A Critical Analysis.* Social nad Presonality Psychology Compass, 3,3, 351.-364.

<sup>7</sup> Kato, M Pamela(2010.). *Video game sin Health Care: Closing the Gap.* Review of General Psychology. Vol.14, No2, 113.-121.

## Računalne igre i nasilje

U svijetu i kod nas sve se češće provode istraživanja vezana uz pojam nasilja i primjene informacijskih i komunikacijskih tehnologija.

Jedno od istraživanja pokazuju da u Americi 90% djece u dobi od osam do šesnaest godina igra računalne igre te da na igrice prosječno potroše do 13 sati tjedno.<sup>8</sup>

Drugo istraživanje<sup>9</sup>, koje je proveo Vincent Mathews zajedno sa suradnicima na uzorku od 44 adolescenata u dobi od 3 do 17 godina, pokazuje da igre pune nasilja, kod tinejdžera, mogu dovesti do kratkoročnih opasnih učinaka na funkcije mozga. Ispitanici, koji su bili nasumce odabrani, podijeljeni su u dvije skupine. Jednoj skupini ispitanika bila je ponuđena igrice s mnogo nasilja, a drugoj je skupini ponuđena igra koja nije sadržavala elemente nasilja te je bila zahtjevnija za ispitanike.

Ispitanici su bili podvrgnuti testiranju gdje se mjerila njihova koncentracija i potencijalna inhibiranost te je istodobno magnetskom rezonancijom praćena aktivnost mozga ispitanika. Istraživanjem je dokazano da nenasilne igrice koje ne sadrže elemente nasilja stimuliraju mozak na koncentraciju i sposobnost kontrole. Kod ispitanika koji su koristili nasilne videoigrice vidljiva je veća aktivnost u centru za pobuđivanje emocija u mozgu.

Istraživanje<sup>10</sup> koje je provedeno na School of Family Life at Brigham University u Utahu, na uzorku od 813 studenata u dobi od 20 godina, pokazalo je da muški ispitanici tri puta više igraju igrice od ispitanica. Za razliku od ispitanica, dokazano je da muški ispitanici češće odabiru igre koje u sebi sadrže elemente nasilja. Istraživači smatraju da ispitanici koji su "ovisniji" o nasilnim igrama češće konzumiraju alkoholna pića i droge.

Sva tri provedena i prikazana istraživanja bave se računalnim igrama i elementima nasilja te njihovom utjecaju na mlađu i stariju populaciju djece. Iz istraživanja je vidljivo da nasilne igre mogu imati opasne učinke na mlade, da potiču agresivnost, nasilje i sl. Igre koje ne sadrže elemente nasilja stimuliraju mozak na koncentraciju, razvijanje logičkog mišljenja, kod djece razvijaju kreativnost.

U dječjem vrtiću i jaslicama "Radost" u Poreču, provedeno je pilot istraživanje<sup>11</sup> na uzorku od 60 ispitanika (roditelji djece u 3. 4. 5. i 6. godini života). Ispitanici su bili podijeljeni u dvije skupine. Prva skupina obuhvaćala je uzorak od 30 ispitanika, tj. roditelje djece u trećoj i četvrtoj godini života, a druga skupina uzorak od 30 ispitanika, tj. roditelje djece u petoj i šestoj godini

---

<sup>8</sup>Želite li agresivno dijete-neka igra nasilne igrice, [http://www.totalportal.hr/article.php?article\\_id=237241](http://www.totalportal.hr/article.php?article_id=237241), objavljeno: 4.11.2008., preuzeto: 14.4.2009.

<sup>9</sup> Mathews V.,: "Nasilne" igre utječu na mozak adolescenata, <http://dnevnik.hr/vijesti/znanost-it/nasilne-igre-utjecu-na-mozak-adolescenata.html>, objavljeno: 29.11.2006. preuzeto:14.4.2009.

<sup>10</sup> Laura Padilla-Walker. (2009.). *More Than a Just a Game: Video Game and Internet Use During Emerging Adulthood*, *Journal of Youth and Adolescence*, Springer Netherlands, Vol.39, Number2,103.-108.

<sup>11</sup> Ružić, Baf, M.(2009.), *Uporaba računala u predškolskoj ustanovi*, Dječji vrtić i jaslice "Radost" Poreč.

života. Istraživanje je pokazalo da djeca u trećoj i četvrtoj godini života koriste računala za igranje edukativnih igara u 95% slučajeva. Druga skupina ispitanika, tj. djeca u petoj i šestoj godini života također koriste računalo u svrhu igranja edukativnih igara i to u 74% slučajeva.

Primjeri igara za obje skupine ispitanika jesu: Super Mario Bros, Komplet Sunčica, Učilica, Smib igre.

Temeljem provedenog istraživanja može se zaključiti da djeca predškolske dobi uglavnom koriste računalne igre koje su namijenjene tom uzrastu gdje nema tragova nasilja ili ga ima, ali u vrlo malim količinama. Vrlo je važno da upravo ta populacija djece koristi računalo vrlo kratko (ne više od pola sata dnevno) te da roditelji prije kupnje računalne igre sami ju odigraju ili se prije kupnje konzultiraju o sadržaju pojedine igre. Roditelji bi trebali postaviti pravila i odrediti jasne granice i pravila korištenja računala. Autorice (Buljan, Flander, G., Karlović, A., 2004.) navode da "istraživanja pokazuju da se najveći broj iskorištavanja i izlaganja neprimjerenim sadržajima dogodilo dok su djeca bila na Internetu bez prisutnosti odraslih"<sup>12</sup>.

Pomoć roditeljima pri odabiru igre jest program PEGI (The Pan-European Game Information) koji je razvijen za potrebe Europske unije.

### **Uporaba softvera PEGI (The Pan-European Game Information) u svrhu rangiranja igara**

PEGI (The Pan-European Game Information)<sup>13</sup> je sustav za rangiranje koji je razvijen i dostupan svim članicama Europske unije. Glavni cilj programa je informiranje roditelja o donošenju odluka pri kupnji računalnih igara. Program je dostupan na tržištu od 2003. godine te se stalno ažurira. Klasifikacije prema životnoj dobi djeteta prikazuju kojoj je dobnoj skupini igra, film, video, DVD, Blue-ray disk i dr. namijenjen. Klasifikacija prema dobi djeteta označena je na prednjoj i zadnjoj strani proizvoda oznakama: 3+, 7+, 12+, 16+, 18+ godina.

Igre koje su označene s oznakom 3+ namijenjene su svim dobnim skupinama. Igre mogu sadržavati nasilje, ali u smislu komičnosti, smijeha (primjerice, crtići, kao što su Tom i Jerry, Bugs Bunny i sl.). Igra ne smije sadržavati zvukove ili slike koje bi mogle uznemiriti ili prestrašiti dijete. Nije dozvoljeno korištenje vulgarnih izraza i scena seksa.

PEGI 7+; igre koje sadrže jednake elemente kao i igre rangirane u skupini 3+, sadrže scene i zvukove koji su namijenjeni toj dobnoj skupini, tj.

---

<sup>12</sup> Buljan, Flander, G., Karlović Ana (2004.). *Odgajam li dobro svoje dijete? Savjeti za roditelje*. Zagreb: Marko M. usluge d.o.o. str. 250.

<sup>13</sup> PEGI- *The Pan European Game Information*, [www.pegi.info/en/index](http://www.pegi.info/en/index)

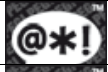







ne sadrže elemente horora. Scene parcijalne golotinje mogu biti prikazane, ali nikada u kontekstu seksualnih aktivnosti.

PEGI 12+; za ovu su dobnu skupinu zanimljive su igre koji pokazuju nasilje između izmišljenih likova Korištenje vulgarnih izraza minimizirano je.

PEGI 16+ ; igre u ovoj klasifikaciji najbližnije su onima u stvarnome životu.

PEGI18+; igre namijenjene odraslima, igre koje sadrže elemente nasilja.

Osim oznaka dobi, PEGI sadrži prikaz sličica koje opisuju elemente koje pojedina igra sadrži (Tablica 1).

Slika	Opis slike
	Igra sadrži vulgarne izraze.
	Igra sadrži scene diskriminacije ili materijal koji istu može potencirati.
	Igra ukazuje na uporabu droga.
	Igrica koja može alarmirati ili prestrašiti djecu.
	Igra koja prikazuje kockanje.
	Igra sadrži scene golotinje ili seksa.
	Igra koja sadrži elemente nasilja.
	Igra koja se može igrati "on line".

Tablica 1: Opis PEGI slika<sup>14</sup>

Koristeći ljestvice Top 100 i Top 10 najpopularnijih igara za računala i igrače konzole u Hrvatskoj, analizirali smo vrste igara za osobna računala (PC) i dvije igrače konzole (Play Station 3, i X Box), dob kojoj je igra namijenjena te elemente koje sadrži.

Računala (PC)	Vrsta igre, dob	Play Station 3 - P3	Vrsta igre, dob	X-Box	Vrsta igre, dob
Fallout 3	18+, nasilje, vulgarni	Zombie Apocalypse	18+, nasilje, PEGI on-line	Brutal Legend	18+, nasilje

<sup>14</sup> PEGI - The Pan European Game Information, [www.pegi.info/en/index](http://www.pegi.info/en/index)

	izrazi				
The Goodfather 2	18+, nasilje	Resident Evil 5	18+, nasilje, vulgarni izrazi, PEGI on-line	Resident Evil 5	18+, nasilje, PEGI on-line
Plants vs. Zombies	nasilje	Marvel: Ultimate Alliance 2	11+, 12+, nasilje, PEGI on-line	Guitar Hero: Metallica	12+, vulgarni izrazi, PEGI on-line
World of Warcraft	11+, 12+, nasilje	X-Men Origins: Wolverine (Uncaged Edition)	16+, nasilje	The Cronicles of Riddick: Assault on Dark Athena	16+, nasilje, vulgarni izrazi, PEGI on-line
Empire: Total War	16+, nasilje, PEGI on-line	WWE Legends of WrestleMania	16+, nasilje, PEGI on-line	Guitar Hero World Tour	12+, vulgarni izrazi, PEGI on-line
Call of Duty 4: Modern Warfare	16+, nasilje, PEGI on-line	Prototype	18+, nasilje, vulgarni izrazi	Fable III (rumored)	16+, nasilje, seks, droga, kockanje, PEGI on-line
The Cronicles of Riddick: Assault on Dark Athena	16+, nasilje, vulgarni izrazi, PEGI on-line	Guitar Hero: Metallica	12+, vulgarni izrazi	Project Dimitri (working title)	
Unreal Tournament III: Titan Pack	15+, 16+, nasilje	The Goodfather 2	18+, nasilje	Halo 3	16+, nasilje

The Sims 3	12+, nasilje, elementi seksa	The Chronicles of Riddick: Assault on Dark Athena	16+, nasilje, vulgarni izrazi, PEGI on-line	Lips	12+, vulgarni izrazi, nasilje
Company of Heroes: Tales of Valor	16+, nasilje, vulgarni izrazi, PEGI on-line	UFC 2009 Undisputed	16+, nasilje, PEGI on-line	The Goodfather 2	18+, nasilje

Tablica 2: Analiza Top 10 računalnih igara u Hrvatskoj<sup>15</sup>

Zajedničke igre za osobno računalo, Play station3 i X-box jesu: The Goodfather 2 i The Chronicles of Riddick: Assault on Dark Athena.

Zajedničke igre za igrače konzole Play Station i X Box jesu: Resident Evil 5, Guitar Hero: Metallica, The Goodfather 2, The Chronicles of Riddick: Assault on Dark Athena.

Zanimljivo je da su najpopularnije igre za igrače konzole i osobna računala namijenjena djeci od jedanaeste godine nadalje, dok je samo jedna igra (Resident Evil 5 za igrače konzole Play Station 3 i Xbox ) namijenjena djeci od osme godine nadalje. U Hrvatskoj su (Tablica 3) najpopularnije igre za osobna računala i igrače konzole (Play Station 3, Xbox) namijenjene populaciji od jedanaeste godine nadalje. Važno je naglasiti da djeca, često bez znanja roditelja, igraju popularne igre koje nisu primjerene njihovoj dobi.

<sup>15</sup> Ljestvica Top 10 i Top 100 igara za Hrvatsku: [www.gamebox.hr](http://www.gamebox.hr)

<b>Igra /9/</b>	<b>Vrsta igre, dob</b>
Fallout 3	18+, nasilje, vulgarni izrazi
World of Warcraft: Wrath of the Lich King	11+, 12+, nasilje
Grand Theft Auto IV	18+, nasilje
Left 4 Dead	18+, nasilje, PEGI on-line
Prince of Persia	11+, 12+, nasilje
Call of Duty: World at War	12+, nasilje, PEGI on-line
Call of Duty	12+, nasilje, PEGI on-line
Dead Space	18+, nasilje, vulgarni izrazi
Need for Speed Undercover	12+, vulgarni izrazi, PEGI on-line
Fallout	12+, vulgarni izrazi, PEGI on-line

*Tablica 3 : Ljestvica Top 10 računalnih igara u Hrvatskoj za sve platforme*

Analizom popularnih igara (top 10 ljestvice) može se zaključiti da je većina igara namijenjena starijoj populaciji djece. U prosjeku dob igranja je od 16+ godina. Skoro svaka igra sadrži elemente nasilja, vulgarnih izraza te ju je moguće odigrati i on-line. Treba napomenuti da sve više mlade djece igra igre koje su namijenjene starijoj populaciji. Vrijeme koje provedu za računalom je više od sat vremena dnevno ne koristeći prekid niti odmor. Roditelji često nisu upoznati sa sadržajem igre niti dobi kojoj je igra namijenjena. Jedan od problema jest i dostupnost igara na "crnom tržištu". Igre se sve češće "prže" jer je njihova cijena visoka i mnogima materijalno nedostupna. Roditelji često ne kontroliraju sadržaj pojedine igre, već prepuštaju svojoj djeci "nesmetano" igranje ne znajući ili ne imajući na umu negativne posljedice koje takve igre mogu izazvati.

### **Zaključak**

Pojam nasilja često se veže uz primjenu informacijske i komunikacijske tehnologije (ICT). Budući da je primjena ICT-a široka i dostupna gotovo u svim sferama ljudskog djelovanja, u radu smo se ograničili na primjenu ICT-a u svrhu korištenja osobnog računala i igračih konzola namijenjenih prvenstveno igranju igara. Analiza igara koje se nalaze na top ljestvicama igara



u Hrvatskoj (ne zaostaju za europskim i svjetskim trendovima), pokazuju da je većina igara namijenjena starijoj populaciji od 16+ godina. Iako nema veće bitne razlike u odabiru igara za stolna računala i igraće konzole, može se zaključiti da skoro sve prikazane igre sadrže elemente nasilja, vulgarnih izraza, scena seksa i sl. Osim što se igre mogu nabaviti na CD-u, DVD-u, Blue-ray disku i sl., većina takvih igara dostupna je i putem interneta (on-line).

Budući da sve mlađe generacije koriste računalo, najviše u svrhu igranja igara, naglasak bi trebalo staviti na što češću kontrolu sadržaja pojedinih igara, vrijeme koje dijete provodi na internetu, sadržaje koje pretražuje te igre koje igra "on-line". Osim zaštita koje roditelji mogu sami postaviti, bilo bi dobro i prekontrolirati CD-e DVD-e i Blue-ray diskove koje njihova djeca posjeduju, a često su to diskovi koji se nabavljaju na crnom tržištu i dalje distribuiraju među djecom. Zanimljivo bi bilo provesti nekoliko istraživanja o popularnim on-line igrama i utjecaju na ponašanje među osnovnoškolcima i srednjoškolcima u Hrvatskoj.

### Literatura i web izvori

Citirana literatura:

1. GFK, Centar za istraživanje tržišta, *Trajna dobra u kućanstvima Hrvatske - 2009.*, [http://www.gfk.hr/public\\_relations/press/press\\_articles/005124/index.hr.html](http://www.gfk.hr/public_relations/press/press_articles/005124/index.hr.html). Preuzeto: 13.7.2010.
2. GFK, Centar za istraživanje tržišta, *Građani i Internet*, <http://www.gfk.hr/press1/internet.htm>, 31. 3. 2006. Preuzeto: 30. 1. 2009.
3. Green, C. S. i Bavelier, D. (2003.). *Action video games modifies visual selective attention*, Nature, Vol. 423, 534.-537.
4. Terlecki, M. S., Newcombe, N. S. (2005.). *How important is the digital divide? The relation of computer and videogame usage to gender differences in mental rotation ability*. Seks Roles, 53, 433.-441.
5. Feng, J., Spence I. i Pratt, J. (2007.). *Playing an action video game reduces gender differences in spatial cognition*. Psychological science, 18, 850.-855.
6. Christopher J. Ferguson. (2009.). *Research on the Effects of Violent Video Games: A Critical Analysis*. Social nad Presonality Psychology Compass, 3,3, 351.-364.
7. Kato, M Pamela (2010.). *Video game sin Health Care: Closing the Gap*. Review of General Psychology. Vol. 14, No2, 113.-121.
8. *Želite li agresivno dijete-neka igra nasilne igrice*, [http://www.totalportal.hr/article.php?article\\_id=237241](http://www.totalportal.hr/article.php?article_id=237241), objavljeno: 4.11.2008. , preuzeto: 14.4.2009.
9. Mathews V.: *"Nasilne" igre utječu na mozak adolescenata*, <http://dnevnik.hr/vijesti/znanost-it/nasilne-igre-utjecu-na-mozak-adolescenata.html>, objavljeno: 29.11.2006. preuzeto:14.4.2009.

10. Laura Padilla-Walker. (2009.). *More Than a Just a Game: Video Game and Internet Use During Emerging Adulthood*, Journal of Youth and Adolescence, Springer Netherlands, Vol. 39, Number2,103.-108.
11. Ružić, Baf, M. (2009.), *Uporaba računala u predškolskoj ustanovi*, Dječji vrtić i jaslice "Radost" Poreč.
12. Buljan, Flander, G., Karlović Ana (2004.). *Odgajam li dobro svoje dijete? Savjeti za roditelje*. Zagreb Marko M. usluge d.o.o. str. 250.
13. PEGI- The Pan European Game Information, [www.pegi.info/en/index](http://www.pegi.info/en/index)
14. PEGI- The Pan European Game Information, [www.pegi.info/en/index](http://www.pegi.info/en/index)
15. Ljestvica Top 10 i Top 100 igara za Hrvatsku: [www.gamebox.hr](http://www.gamebox.hr)

## THE INFLUENCE OF COMPUTER GAMES ON YOUNG PEOPLE AND THE USE PEGI TOOL

Summary: Generations using computers become younger every day. Personal computer and / or video game consoles such as Play Station, Nintendo, Xbox, etc., are used in a rapidly increasing number of households. The paper gives an overview of popular games for PCs and consoles, with the review of the genre and the intended age of each game. The application of PEGI (Pan-European Game Information) offers the comparison of the popular games for personal computers and video game consoles.

Key words: computer games, video games consoles, young people, advantages and disadvantages of computer games.

**Author:** dr. sc. Maja Ružić – Baf  
dr. sc. Mirjana Radetić – Paić  
Sveučilište Jurja Dobrile, Odjel za  
obrazovanje učitelja i odgojitelja, Pula

**Review:** Život i škola, br. 24 (2/2010.) god. 56., str. 9. – 18.

**Title:** Utjecaj računalnih igara na mlade i uporaba PEGI alata

**Categorisation:** pregledni članak

**Received on:** 17. svibnja 2010.

**UDC:** UDK 379.82-053.6  
379.8:004.92

**Number of sign (with spaces) and pages:** 18.470(:1800) = 10.261 (:16) = 0,64

**Jasenka Martinčević**

## **PROVOĐENJE SLOBODNOG VREMENA I UKLJUČENOST UČENIKA U IZVANNASTAVNE AKTIVNOSTI UNUTAR ŠKOLE**

Sažetak: Izvannastavne aktivnosti u osnovnoj školi čine vrlo značajan dio odgojno-obrazovnog rada. To je segment djelovanja osnovne škole u kojem je lakše doprijeti do učenika, u kojem mogu u velikoj mjeri mogu doći do izražaja sve učiteljeve kompetencije. Izvannastavne su aktivnosti dio školske prakse bez brojčanih ocjena, područje su slobodnog i samostalnog odabira. Njihovo sadržajno bogatstvo te prilagođenost potrebama i željama konkretne školske ustanove pruža mogućnost individualnog razvoja svakog djeteta. Generalno gledajući, obvezni je dio školskog programa strogo strukturiran i definiran, a izvannastavne aktivnosti čine slobodniji i fleksibilniji okvir školskog djelovanja. Dakle, to je prostor slobodnog odabira učenika. Učenici zapravo jedan dio svog slobodnog vremena posvećuju aktivnostima koje se organiziraju u školi. To je ključna činjenica kojoj trebamo posvetiti punu pozornost. Slobodno je vrijeme prostor slobode, vrijeme izvan profesionalnih, obiteljskih i društvenih obveza pojedinca, u kojem osoba sama odabire hoće li svoje slobodno vrijeme iskoristiti za razvoj svojih potencijala. Hoće li to ona doista i učiniti ovisi upravo o tome je li na nju bio usmjeren određeni odgojni utjecaj u kritičnom razdoblju njezinoga odrastanja. Upravo u tome jest veliki značaj škole, jer škola ima mogućnost, priliku i zadaću sustavno odgojno utjecati u svim segmentima, pa tako i u segmentu odgoja za slobodno vrijeme. Sadržaji izvannastavnih aktivnosti trebaju biti prilagođeni tako da se kroz njihovu realizaciju lako može doći do toga cilja. Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi kako učenici šestih i sedmih razreda osnovne škole provode slobodno vrijeme s obzirom na to jesu li djevojčice ili dječaci, s obzirom na njihov školski uspjeh, uključenost u izvannastavne i izvanškolske aktivnosti i s obzirom na to jesu li jedino dijete u obitelji. U tom smislu postavljene su i hipoteze istraživanja. Istraživanje je provedeno u ožujku 2010. godine. Učenicima je ponuđeno sedamnaest aktivnosti provođenja slobodnog vremena, kraj kojih su označavali učestalost bavljenja svakom od njih. Osim toga, učenici su procjenjivali kvalitetu rada pojedinih izvannastavnih aktivnosti. Sudjelovalo je 123 učenika. Dobiveni rezultati ukazuju da bi se ponuda izvannastavnih aktivnosti u osnovnoj školi trebala promijeniti, da bi postala podjednako zanimljiva većem dijelu učenika. Utvrđene su statistički značajne razlike, kako kod procjene određenih izvannastavnih aktivnosti, tako i kod načina provođenja slobodnog vremena s obzirom na određene karakteristike ispitanika. Rezultati bi mogli poslužiti kao temelj za promišljanje o eventualnim promjenama izvannastavnih aktivnosti u osnovnoj školi.

Ključne riječi: izvannastavne aktivnosti, škola, slobodno vrijeme, odgojni utjecaj.

### **Uvod**

Redovna je nastava središnji dio odgojno obrazovnog rada u školi. Uz redovnu nastavu u osnovnoj školi realiziraju se i drugi oblici odgojno-obrazovnog rada: izborna nastava, dodatni rad, dopunski rad, izvannastavne

aktivnosti. Zakonska osnova održavanja izvannastavnih aktivnosti je Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi i Nastavni plan i program za osnovnu školu. U članku 28. Zakona, kaže se da "Školski kurikulum određuje nastavni plan i program izbornih predmeta i izvannastavnih aktivnosti.", a u uvodnom dijelu Nastavnog plana i programa za osnovnu školu ističe se sljedeće: "Izvannastavne aktivnosti su najdjelotvorniji način sprečavanja društveno neprihvatljivog ponašanja, a iznimno su poticajne za samoaktualizaciju učenika i samostalno-istraživačko učenje." Nadalje su nabrojena područja ostvarenja izvannastavnih aktivnosti: literarno, dramsko, prirodoslovno-matematičko, športsko, zdravstveno-rekreacijsko, aktivnosti vezane uz očuvanje nacionalne i kulturne baštine, očuvanje prirode, uz promicanje zdravog načina života, društveno - humanistički projekti, učeničko stvaralaštvo i tehničko stvaralaštvo. U ovim dokumentima ističe se veliki značaj izvannastavnih aktivnosti. Postavljamo si pitanje, kako se te aktivnosti provode u svakodnevnoj praksi i jesu li učenici njima zadovoljni. Škola je odgojno obrazovna ustanova koja svojim djelovanjem utječe na sve segmente učenikovog razvoja, pa tako i na odgoj za slobodno vrijeme.

Razvoj je znanosti i tehnologije tijekom devetnaestog, a poglavito dvadesetog stoljeća uvjetovao ogromne pomake u životu čovjeka. Danas, na početku trećeg tisućljeća "čovjek razvijenog Zapada", kako sam sebe naziva, susreće se s jednim novim izazovom koje se zove "slobodno vrijeme". Čovjek Zapada ima sve više slobodnog vremena, ali se sve teže opušta u prirodi u vrtlogu sveopće racionalizacije i imperativu napretka (Weber, 1989.). Prirodu ne doživljava kao svoju dom, "svoju jedinu Zemlju" (Supek, 1978.) već je neprestano prilagođava svojim izmišljenim potrebama.

Zadaća je odgajatelja, u najširem smislu te riječi, osposobiti mlade za kritičko prihvaćanje svega onoga što im se nudi pa nam se i ovdje nameće pitanje: "Jesmo li u suvremena čovjeka razvili dovoljno kulturu, sposobnosti i navike za sadržajno, korisno i ugodno provođenje slobodnog vremena?" (Previšić, 1987., 30.)

Osnovna škola ima jedinstvenu priliku utjecati na djecu jer su ona u školi jedan velik dio vremena, stoga se škola mora promijeniti i prilagoditi novom djetetu. "Mora se uvažavati činjenica, da je"... industrijsko društvo, tzv. stara paradigma u posvemašnjoj krizi. Stara paradigma održava se zahvaljujući još trajućem prosvjetiteljskom ufanju u razum. Bitna pak značajka novih (postmodernih) kretanja jest intelektualizam kao rezultat spoznaje da kriza znanstveno – tehničke civilizacije i kolonijalni europocentrizam proizlaze iz Moderne. Bitno obilježje postmodernog društva, kao svojevrstne "tranzicije" iz "starog" u "novo" doba (New Age), jest pluralizam u spoznavanju istina, načina življenja, vrednota itd. (Žugić, U: Andrijašević i dr. 2000., 21.). U razmatranju kvalitete postmodernih identiteta Burić postmoderno društveno okružje definira između ostalog "kao turbulentnu konstelaciju u kojoj je broj "tipičnih situacija" vrlo malen, a socijalna

orijentacija aktera otežana". (Burić, 2002., 199.). Škola mora voditi računa o novom društvenom kontekstu u kojem djeluje, što znači uvažavati novo doba i nova pravila dvadesetprvog stoljeća.

### **Slobodno vrijeme**

"Slobodno vrijeme je prostor i mogućnost interakcije u procesima individualizacije, socijalizacije i inkulturacije, dakle prostor samoaktualizacije i ostvarenja osobnosti." (Previšić, 2000.) Terminom "samoaktualizacije" označava se stupanj osobne emancipacije, osobnih postignuća i zadovoljstva osobnog stvaranja. Funkcije koje se vežu uz slobodno vrijeme su odmor, razonoda i osobni razvoj. "...rad i slobodno vrijeme prirodne su i sasvim primjerene, zapravo nerazdvojne aktivnosti i određenja čovjeka kao homo sociusa i ne treba ih suprotstavljati nego komplementarno promatrati." (Previšić, 2000., 404.). Određujući prirodu slobodnog vremena, njegovo bitno određenje, isti autor nadalje naglašava da se "slobodno vrijeme u svojoj teoriji, svomju kategorijalnom aparatu i svojoj praksi može odrediti kao ukupnost vremena, stanja i aktivnosti koje nisu uvjetovane biološkom, socijalnom i profesionalnom nužnošću..." (Previšić, 2000., 405.).

Ukoliko slobodno vrijeme vežemo u prvom redu uz prostor slobode svakog pojedinca, u kojem osoba sama određuje hoće li svoje slobodno vrijeme iskoristiti za razvoj vlastitih potencijala bez obzira na vrstu aktivnosti, i te kako je važno mladu osobu osposobiti za odgovornost vlastitog osobnog razvitka. U suvremenim uvjetima sve je više sadržaja koji otimaju naš prostor slobode, a za kojim ćemo sadržajima posegnuti zapravo ovisi o mnogima čimbenicima. Hoće li nam se primamljivim činiti sadržaji koji podrazumijevaju konzumiranje nečega gotovog što je za nas pripremio netko drugi ili sadržaji vezani uz razvoj samoinicijative, određeno je velikim dijelom našim odgojem za slobodno vrijeme. Upravo je u tome veliki značaj i snaga odgojno-obrazovnih ustanova koje mogu sustavno odgojno utjecati na učenike.

Arbunić razdvaja pojam slobodnog vremena od dokolice, tj. "praznog prostora", pa tako "praznim prostorom ili dokoličarenjem smatra onaj odsječak slobodnog vremena koji nije iskorišten ni za odmor, ni za razonodu, ni za osobni razvoj, već ima osobine besciljnog trošenja vremena ili ispunjavanja slobodnog vremena oblicima društveno neprihvatljivog ponašanja." (Arbunić, 2004., 223.). Isti autor također slobodno vrijeme veže uz odsutnost nužnosti i određuje ga kao "...odsječak vremena oslobođen svake nužnosti, a koji ostaje pojedincu na raspolaganje za zadovoljenje osobnih, intimnih potreba u ostvarenju sebe kao unikuma..." (Arbunić, 2004., 223.).

Slobodno vrijeme "označava vrijeme koje pojedinac ispunjava i oblikuje prema vlastitim željama, bez bilo koje vrste obaveze ili nužde. To je dio života svakog čovjeka koji postoji svakog dana i u svakoj sredini, ali je različito s obzirom na dob, spol, zanimanje, mjesto boravka, razvijenost sredine, stupanj

interesa, ciljeve društvenog poretka i njegove mogućnosti. Slobodno vrijeme je sastavni dio čovjekove aktivnosti, vrijeme izvan profesionalnih, obiteljskih i društvenih obaveza, u kojem pojedinac po svojoj volji odabire oblike i sadržaje odmora, razonode i stvaralaštva." (Pedagoška enciklopedija 2, 1989., 353).

Novo je doba donijelo sa sobom sasvim nove paradigme, a škola se nalazi između svjesne određenosti da se na mlade intenzivno odgojno utječe i određene nemoći pred navalom novih virtualnih svjetova. Škola je zapravo danas rijetko mjesto gdje se djeca i mladež mogu kontinuirano susretati, razgovarati, sukobljavati, razmjenjivati ideje i na taj način usavršavati svoje socijalne vještine. Škola ostaje jedno od rijetkih prostora stvarnih susreta, u kojem se može odgajati i za slobodno vrijeme. Slobodno je vrijeme fenomen suvremenog društva o kojem se mnogo govori. Postoje mnoge agencije i organizacije koje nas svojim marketinškim aktivnostima uvjeravaju da svoje slobodno vrijeme, a time naravno i svoj novac, trebamo podrediti upravo njihovim programima. Djecu se upisuje u razne igraonice, športske škole, škole glume, plesa itd., bez da se prije toga provjere stručne kvalifikacije osoba koje će održavati navedene aktivnosti pa se događa da su "djeca prepuštena izvaninstitucionalnim "profesionalnim ponudama" koje nikako ili vrlo malo korespondiraju sa školom i njezinom odgojnom zadaćom." (Previšić, 2000.) Uz sve to, te se aktivnosti skupo plaćaju. Istovremeno u školi postoje stručne osobe od povjerenja – učitelji, a tu je i adekvatni školski prostor, i tu bi činjenicu društvo trebalo prepoznati i uvažavati.

### **Izvannastavne aktivnosti i odgojni utjecaj škole**

Izvannastavne aktivnosti u školi su prostor u kojem se najlakše može doprijeti do učenika, do njihovih potreba, želja i aspiracija. To je dio školske prakse u kojem nema brojčanog ocjenjivanja. Ocjena predstavlja stres za učenika, a izvannastavne aktivnosti su prostor bez ocjena i prostor koji nije obavezan. Dakle, ulazi u onaj dio slobode svakog učenika koji učenik dragovoljno odabere. Kod organiziranja rada škole treba voditi računa o kvaliteti rada svake odgojno-obrazovne aktivnosti pa tako i o izvannastavnim aktivnostima, koje su zapravo središte stvaranja školske kulture i prostor zadovoljstva svakog učenika. Izvannastavne su aktivnosti prostor u kojem dolazi do punog izražaja učiteljeva socijalna inteligencija i njegova "sposobnost aktiviranja tih učenika" (Heidmann, 2003., 163.). Kvalitetan rad s učenicima pretpostavlja potpunu posvećenost učitelja određenoj aktivnosti, iziskuje smirenost i usredotočenost učitelja. Sve to treba doći do punog izražaja u radu izvannastavnih aktivnosti u kojima učitelj često igra ulogu diskretnog promatrača, koji samo u kritičnim trenucima pomaže, usmjerava i potiče učenika. Izvannastavne aktivnosti uz izbornu nastavu, dodatni, dopunski rad te uz razne projekte čine područje rada škole koje škola može samostalno kreirati svojim školskim kurikulumom. Svojom elastičnom strukturom, mogućnošću

prilagodbe učenicima, školi ili lokalnoj zajednici dozvoljavaju unošenje novih sadržajnih trendova u školski kurikulum. Osim toga, pružaju i mogućnost unošenja elemenata alternativnih škola koji još nisu dobrodošli u redovnoj nastavi. Na mogućnost prilagodbe sadržaja izvannastavnih aktivnosti ukazuje i V. Previšić: "Ovisno o mnogobrojnim faktorima, razlozima i uvjetima, u školama se javljaju različite vrste slobodnih aktivnosti. Neke od njih će se gasiti, neke mijenjati, javljati nove i moderne." (Previšić, 1987., 3.). Učenici se dobrovoljno uključuju u rad izvannastavnih aktivnosti. Daje im se mogućnost da slobodno odaberu aktivnost koja im je zanimljiva, privlačna, koja će ih ispuniti radošću. Upravo je ta dobrovoljnost sudjelovanja učenika zajednički nazivnik pod koji možemo staviti izvannastavne aktivnosti i slobodno vrijeme. Uključujući se u izvannastavne aktivnosti, učenici odlučuju jedan dio svog slobodnog vremena provesti u školi, što škola treba prepoznati kao mogućnost dodatnog odgojnog djelovanja.

### **Empirijsko istraživanje**

U ovom radu zanimalo nas je kako učenici šestih i sedmih razreda osnovne škole provode svoje slobodno vrijeme te njihova uključenost u izvannastavne aktivnosti i njihovo mišljenje o izvannastavnim aktivnostima.

Cilj istraživanja bio je utvrditi mišljenje učenika o izvannastavnim aktivnostima s obzirom na spol, školski uspjeh, uključenost u izvannastavne aktivnosti i s obzirom na to jesu li jedino dijete u obitelji. Isto tako, cilj je bio utvrditi način provođenja slobodnog vremena učenika s obzirom na spol, školski uspjeh, uključenost u izvannastavne aktivnosti i s obzirom na to jesu li jedino dijete u obitelji.

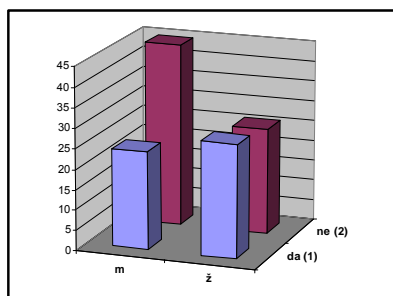
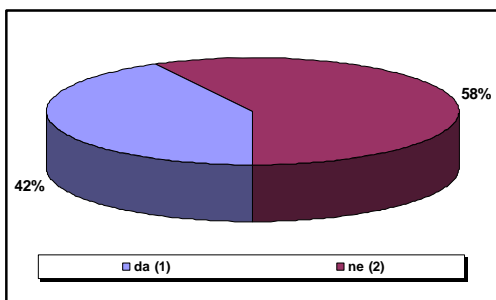
### **Postavljene su sljedeće hipoteze:**

*- Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni kvalitete izvannastavnih aktivnosti s obzirom na spol ispitanika, na školski uspjeh ispitanika, uključenost u izvannastavnu aktivnost unutar škole i s obzirom na to jesu li ispitanici jedino dijete u obitelji.*

*- Ne postoji statistički značajna razlika u provođenju slobodnog vremena s obzirom na spol ispitanika, školski uspjeh ispitanika, uključenost u izvannastavnu aktivnost ispitanika i s obzirom na to jesu li ispitanici jedino dijete u obitelji.*

Učenicima su ponuđene sljedeće aktivnosti provođenja slobodnog vremena: druženje s prijateljima, aktivno bavljenje športom, ples, folklor, sviranje glazbenog instrumenta, odlazak na utakmice, šetnje, vožnja biciklom, telefoniranje, pomaganje roditeljima, igranje kompjutorskih igara,

pretraživanje interneta, razgovor preko facebooka ili sličnih socijalnih mreža, gledanje televizije, čitanje zabavne literature, odmaranje, spavanje. Učenicima je dana i mogućnost navođenja načina provođenja slobodnog vremena ukoliko dotičan način provođenja slobodnog vremena nije već ponuđen u anketnom listu. Učenici su označavali intenzitet bavljenja određenom aktivnošću označavanjem određenog mjesta na skali procjene od pet stupnjeva, od "svaki dan" do "nikada". Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od 123 učenika šestih i sedmih razreda osnovne škole, od čega je bilo 69 dječaka i 54 djevojčica. Što se tiče školskog uspjeha, čak 48 učenika ili 39 % su učenici s odličnim uspjehom, od čega su čak 33 djevojčice. Od ukupnog broja ispitanika 108 ili 88% učenika ima brata ili sestru, dakle nisu jedino dijete u obitelji. 52 učenika ili 42% uključeno je u rad izvannastavnih aktivnosti unutar škole. Zanimljivo je da je od ukupnog broja djevojčica uključeno čak 52%, a od ukupnog broja dječaka 35%, što je znatno manje i ukazuje da su izvannastavne aktivnosti koncipirane tako da su privlačnije djevojčicama nego dječacima (slika 1). Isto vrijedi i za uključenost u dodatnu nastavu. U dodatnu nastavu je uključeno sveukupno 21% učenika. Od ukupnog broja djevojčica u dodatnu je nastavu uključeno 28%, a od ukupnog broja dječaka uključeno ih je gotovo za polovicu manje, samo 16%. Situacija je s dopunskom nastavom obrnuta, uključeno je dvostruko više dječaka nego djevojčica. Što se tiče izvanškolskih aktivnosti, od ukupnog broja učenika u neku izvanškolsku aktivnost uključeno je 45% učenika. Od ukupnog broja dječaka uključeno ih je čak 61%, a od ukupnog broja djevojčica uključeno ih je samo 24%. To znači da djevojčice češće nalaze za sebe zanimljive izvannastavne aktivnosti unutar škole, a dječacima su zanimljivije izvanškolske aktivnosti.



	ukupno	
da (1)	52	42%
ne (2)	71	58%
AS:	1,577	
SD ( $\sigma$ ):	0,496	
V:	31%	

	m	ž
da (1)	24 35%	28 52%
ne (2)	45 65%	26 48%
AS:	1,652	1,481
SD ( $\sigma$ ):	0,480	0,504
V:	29%	34%

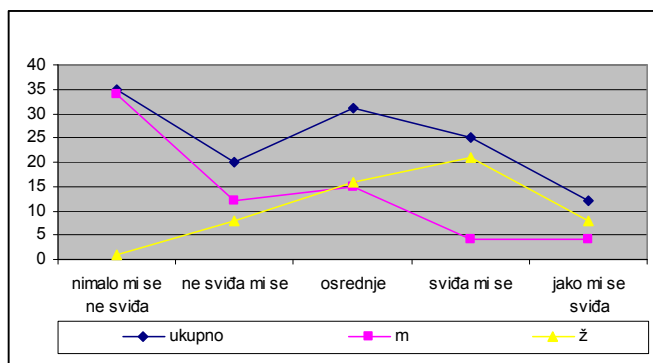
Slika 1: Uključenost učenika u izvannastavne aktivnosti (sveukupno i s obzirom na spol)



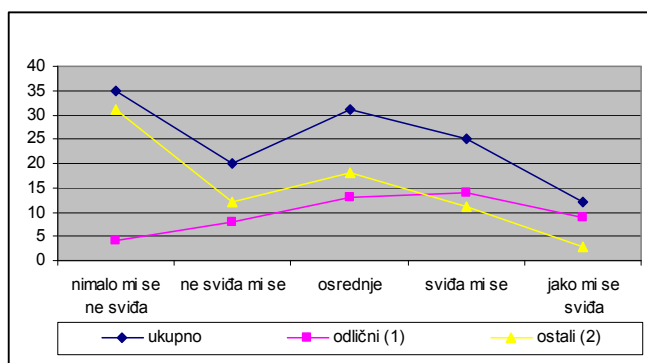
Hi-kvadrat ( $\chi^2$ ) testom istražena je statistička značajnost razlike u mišljenjima učenika o određenim izvannastavnim aktivnostima s obzirom na spol, školski uspjeh, o tome jesu li jedino dijete u obitelji i o uključenosti u bilo koju izvannastavnu aktivnost. Učenici su procjenjivali sljedeće izvannastavne aktivnosti: pjevački zbor (slika 2 i slika 2a), folklorna grupa, novinarska grupa, dječji forum za prava djeteta, športski klub, mladi tehničari, estetsko uređenje škole, informatička grupa.

Hi-kvadrat ( $\chi^2$ ) testom istražena je statistička značajnost razlike u provođenju slobodnog vremena s obzirom na spol, školski uspjeh, o tome jesu li jedino dijete u obitelji i o uključenosti u bilo koju izvannastavnu aktivnost.

Vrijednost  $\chi^2$  kod pitanja, u kojem su učenici procjenjivali sviđa li im se rad pjevačkog zbora, veća je od granične vrijednosti  $\chi^2$ , uz 4 stupnja slobode i na razini značajnosti od 1% i na razini značajnosti od 5%. To znači da odbacujemo hipotezu da ne postoji statistički značajna razlika u procjeni te izvannastavne aktivnosti s obzirom na školski uspjeh.

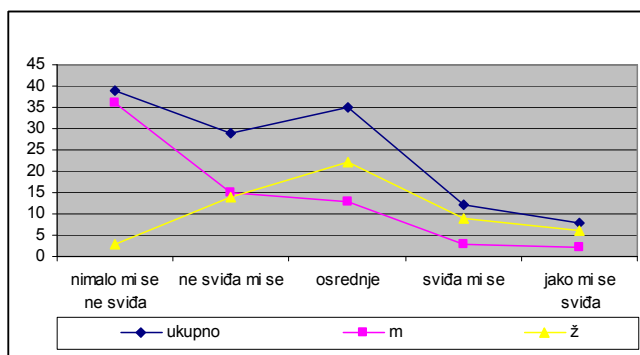


Slika 2: Procjena rada pjevačkog zbora s obzirom na spol učenika



Slika 2a: Procjena rada pjevačkog zbora s obzirom na školski uspjeh učenika

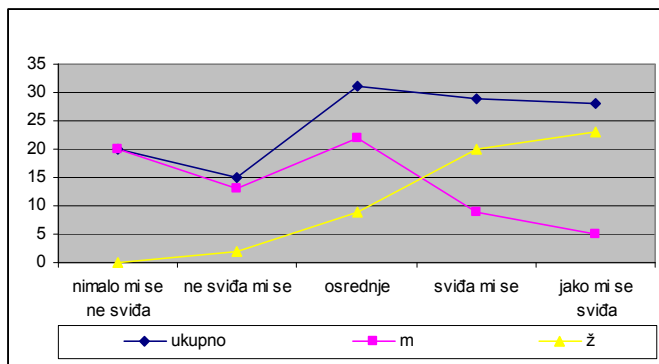
Vrijednost  $\chi^2$  kod pitanja u kojem učenici s obzirom na spol procjenjuju sviđa li im se rad folklorne grupe veća je od granične vrijednosti  $\chi^2$ , uz 4 stupnjeva slobode i na razini značajnosti od 1% i na razini značajnosti od 5%. To znači da postoji statistički značajna razlika u procjeni rada folklorne grupe s obzirom na spol ispitanika (slika 3).



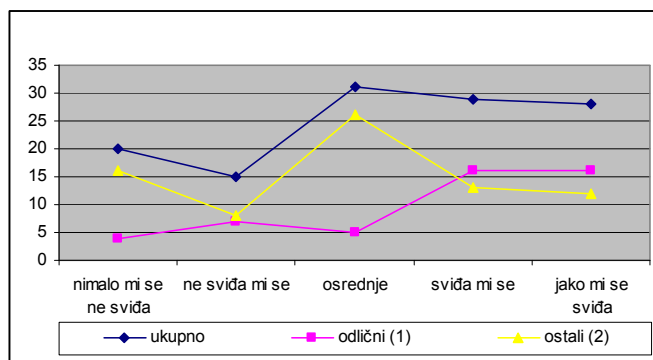
Slika 3: Procjena rada folklorne grupe s obzirom na spol učenika

		1. Spol					
		ukupno		m		ž	
nimalo mi se ne sviđa (1)	1	39	32%	36	52%	3	4%
ne sviđa mi se (2)	2	29	24%	15	22%	14	20%
osrednje (3)	3	35	28%	13	19%	22	32%
sviđa mi se (4)	4	12	10%	3	4%	9	13%
jako mi se sviđa (5)	5	8	7%	2	3%	6	9%
	AS:	1,457		1,841		3,019	
	SD:	1,49		1,066		1,055	
varijanca	$\sigma^2$ :	2,219		1,136		1,113	
	V:	102%		58%		35%	
(za df=4: 13,277@1%; 9,488@5%)	$\chi^2$ :					29,31	
k.kontingencije	C:					44%	

Kod pitanja u kojem učenici procjenjuju rad novinarske grupe utvrđena je statistički značajna razlika s obzirom na školski uspjeh učenika, uz 4 stupnja slobode i na razini značajnosti od 1% i na razini značajnosti od 5%. Odlični učenici pozitivnije procjenjuju rad novinarske grupe (slika 4a).

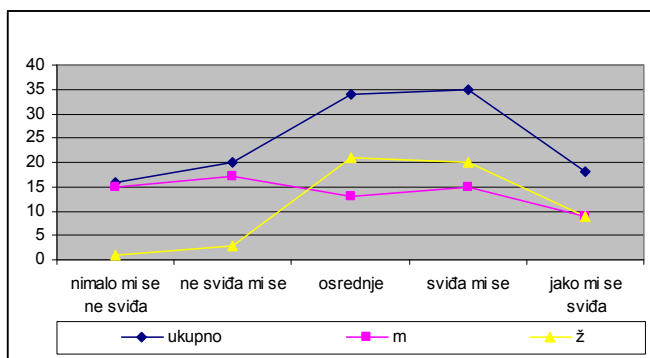


Slika 4: Procjena rada novinarske grupe s obzirom na spol učenika



Slika 4a: Procjena rada novinarske grupe s obzirom na školski uspjeh učenika

Utvrđena je statistički značajna razlika kod pitanja u kojem učenici procjenjuju rad dječjeg foruma za prava djeteta. Utvrđeno je da djevojčice pozitivnije procjenjuju njegov rad. Vrijednost  $\chi^2$ , uz 4 stupnja slobode i uz razinu značajnosti 1 % i 5 %, veća je od granične vrijednosti (slika 5).



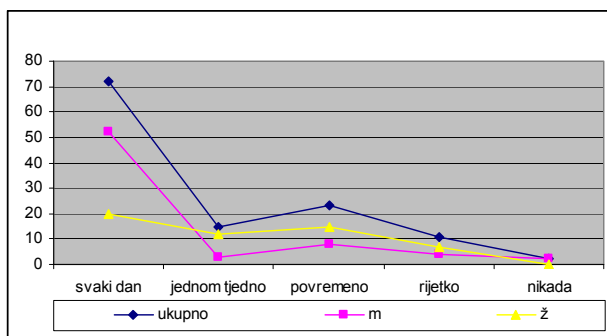
Slika 5: Procjena rada dječjeg foruma za prava djeteta s obzirom na spol učenika

				1. Spol			
		ukupno		m		ž	
nimalo mi se ne sviđa (1)	1	16	13%	15	22%	1	1%
ne sviđa mi se (2)	2	20	16%	17	25%	3	4%
osrednje (3)	3	34	28%	13	19%	21	30%
sviđa mi se (4)	4	35	28%	15	22%	20	29%
jako mi se sviđa (5)	5	18	15%	9	13%	9	13%
	AS:	1,95		2,797		3,61	
	SD:	1,82		1,357		0,89	
varijanca	$\sigma^2$ :	3,31		1,841		0,80	
	V:	93%		49%		25%	
	(za df=4: 13,277@1%; 9,488@5%)	$\chi^2$ :				23,16	
	k.kontingencije	C:				40%	

Nadalje, utvrđene su statistički značajne razlike kod procjene rada športskog kluba i informatičke grupe. Dječaci pozitivnije procjenjuju rad športskog kluba i odlični učenici procjenjuju pozitivnije rad informatičke grupe.

Što se tiče provođenja slobodnog vremena, čak 94% učenika navelo je druženje s prijateljima kao svakodnevnu aktivnosti, što je ohrabrujući podatak. Aktivno bavljenje športom aktivnost je kojom se svakodnevno bavi 41% učenika. Da svaki dan pomaže roditeljima izjavilo je 54% učenika, ali je zabrinjavajuće da je 17% učenika izjavilo da "nikada ne pomaže roditeljima". Osim toga, utvrđena je statistički značajna razlika s obzirom na spol, kada se

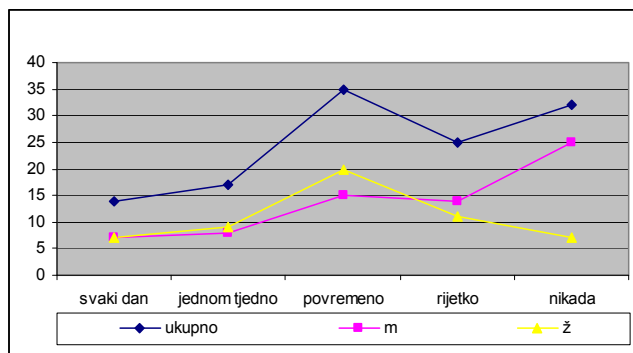
govori o aktivnom bavljenju športom. Čak 62% dječaka u odnosu na 10% djevojčica bavi se športom "svaki dan", a 1% dječaka i 6% djevojčica odgovara da se ne bavi športom "nikada". Dječaci se najčešće bave nogometom. Da se ne bavi nikada plesom ili folklorom izjavljuje 90% dječaka i 30% djevojčica. Odlazak na utakmice aktivnost je u slobodnom vremenu kojom su, kao što smo i očekivali, više zaokupljeni dječaci, što nam pokazuju i vrijednosti  $\chi^2$  testa. Utvrđena je statistički značajna razlika s obzirom na spol učenika u aktivnosti "igranje kompjutorskih igara". Naime, čak 75% dječaka u odnosu na 29% djevojčica izjavljuje da se svaki dan igra na računalu (slika 6).



Slika 6: Provođenje slobodnog vremena učenika:  
 igranje kompjutorskih igara s obzirom na spol učenika

		1. Spol					
		ukupno		m		ž	
svaki dan	1	72	59%	52	75%	20	29%
jednom tjedno	2	15	12%	3	4%	12	17%
povremeno	3	23	19%	8	12%	15	22%
rijetko	4	11	9%	4	6%	7	10%
nikada	5	2	2%	2	3%	0	0%
	AS:	1,131		1,565		2,167	
	SD:	1,252		1,091		1,077	
varijanca	$\sigma^2$ :	1,569		1,191		1,160	
	V:	111%		70%		50%	
	$\chi^2$ :						
	(za df=4: 13,277@1%; 9,488@5%)					18,24	
k.kontingencije	C:				36%		

"Čitanje zabavne literature" također je aktivnost kod koje je utvrđena statistički značajna razlika s obzirom na spol ispitanika.  $\chi^2$  je veći od granične vrijednosti, ali samo na razini značajnosti od 5%. Učenici podjednako izjavljuju (10% kod dječaka i 10% kod djevojčica) da čitaju "svaki dan", ali čak 36% dječaka i 10% djevojčica izjavljuje da "nikada ne čitaju zabavnu literaturu", što je zabrinjavajući podatak (slika 7).

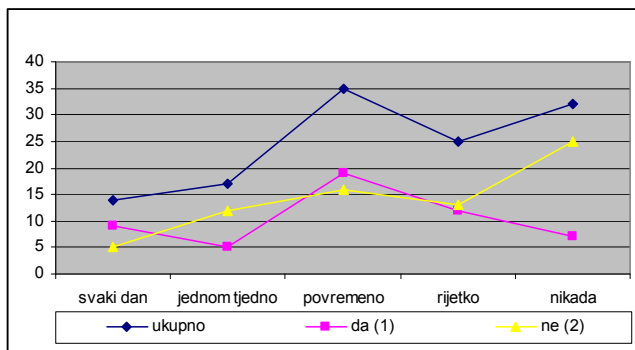


Slika 7: Provođenje slobodnog vremena učenika: čitanje zabavne literature s obzirom na spol učenika

		1. Spol					
		ukupno		m		ž	
svaki dan	1	14	11%	7	10%	7	10%
jednom tjedno	2	17	14%	8	12%	9	13%
povremeno	3	35	28%	15	22%	20	29%
rijetko	4	25	20%	14	20%	11	16%
nikada	5	32	26%	25	36%	7	10%
	AS:	2,075		3,609		3,037	
	SD:	1,933		1,353		1,197	
varijanca	$\sigma^2$ :	3,737		1,830		1,433	
	V:	93%		37%		39%	
(za df=4: 13,277@1%; 9,488@5%)	$\chi^2$ :				9,57		
k.kontingencije	C:				27%		

Također je utvrđena statistički značajna razlika u "čitanju zabavne literature" s obzirom na to jesu li učenici uključeni u rad izvannastavnih aktivnosti unutar škole ili nisu uključeni. 13% učenika koji su uključeni u rad izvannastavnih aktivnosti unutar škole izjavljuje da čita "svaki dan", a 10% izjavljuje da ne čita "nikada". 7% učenika koji nisu uključeni u rad

izvannastavnih aktivnosti unutar škole izjavljuje da "čitaju svaki dan", a čak 36% učenika izjavljuje da "ne čita nikada" (slika 8).



Slika 8: Provođenje slobodnog vremena učenika:  
 čitanje zabavne literature s obzirom na uključenost u INA unutar škole

		4. INA unutar škole					
		ukupno		da (1)		ne (2)	
svaki dan	1	14	11%	9	13%	5	7%
jednom tjedno	2	17	14%	5	7%	12	17%
povremeno	3	35	28%	19	28%	16	23%
rijetko	4	25	20%	12	17%	13	19%
nikada	5	32	26%	7	10%	25	36%
	AS:	2,075		3,058		3,577	
	SD:	1,933		1,259		1,317	
varijanca	$\sigma^2$ :	3,737		1,585		1,733	
	V:	93%		41%		37%	
(za df=4: 13,277@1%; 9,488@5%)	$\chi^2$ :				21,23		
k.kontingencije	C:				38%		

Niti kod jedne procjene izvannastavnih aktivnosti, odnosno kod provođenja slobodnog vremena nije utvrđena statistički značajna razlika s obzirom na to jesu li učenici jedino dijete u obitelji ili imaju braće, što bi mogao biti poticaj za daljnja ispitivanja odnosa u suvremenoj obitelji.

### Zaključak

Ovim smo istraživanjem dobili pokazatelje o načinu provođenja slobodnog vremena učenika i uključenosti učenika u izvannastavne aktivnosti s

obzirom na sljedeće karakteristike učenika: spol, školski uspjeh i broj djece u obitelji. Učenici su procjenjivali učestalost bavljenja aktivnostima u svom slobodnom vremenu. Bilo im je ponuđeno sedamnaest vrsta aktivnosti, a učestalost su procjenjivali označavanjem na skali od pet stupnjeva. Od svih ponuđenih aktivnosti u slobodnom vremenu, utvrđena je statistički značajna razlika kod sljedećih aktivnosti:

1. "Igranje kompjutorskih igara" s obzirom na spol učenika. Dječaci se češće igraju na računalu.

2. "Čitanje zabavne literature" s obzirom na spol učenika. Djevojčice više čitaju zabavnu literaturu.

3. "Čitanje zabavne literature" s obzirom na uključenost učenika u izvannastavne aktivnosti. Učenici koji su uključeni u izvannastavne aktivnosti češće čitaju zabavnu literaturu.

Istraživanjem je također utvrđen broj učenika uključenih u rad izvannastavnih aktivnosti i njihovo mišljenje o radu pojedine grupe izvannastavnih aktivnosti. U izvannastavne je aktivnosti od ukupnog broja djevojčica uključeno 52%, a od ukupnog broja dječaka 35%, što ukazuje na potrebu organiziranja većeg broja izvannastavnih aktivnosti prilagođenih potrebama dječaka. Učenici su procjenjivali kvalitetu pojedinih vrsta izvannastavnih aktivnosti pa su tako utvrđene sljedeće statistički značajne razlike:

1. Djevojčice i odlični učenici i učenice povoljnije procjenjuju rad pjevačkog zbora.

2. Djevojčice povoljnije procjenjuju rad folklorne grupe.

3. Djevojčice i odlični učenici i učenice povoljnije procjenjuju rad novinarske grupe.

4. Djevojčice povoljnije procjenjuju rad dječjeg foruma za prava djeteta.

Rezultati istraživanja ukazuju na potrebu obogaćivanja školske ponude izvannastavnih aktivnosti sadržajima koji su zanimljivi dječacima i učenicima s nižim školskim uspjehom.

Slobodno vrijeme učenika i izvannastavne aktivnosti unutar škole imaju jednu zajedničku karakteristiku, a to je dobrovoljnost uključivanja. Bogatom i raznovrsnom ponudom izvannastavnih aktivnosti, u školi možemo dodatno odgojno utjecati s ciljem da učenici i svoje slobodno vrijeme izvan škole provode što sadržajnije i kvalitetnije.

### Literatura

1. Andrijašević, M. i dr. (2000.), *Slobodno vrijeme i igra*; Zbornik radova, Fakultet za fizičku kulturu sveučilišta u Zagrebu: Zagreb.
2. Arbunić, A. (2004.), *Roditelji i slobodno vrijeme*. Pedagogijska istraživanja, Zagreb, 2, 221-230.
3. Burić, I. (2002.), *Analitičke pretpostavke "postmodernih" identiteta*. U: Etničnost i stabilnost Europe u 21. stoljeću. (Ur. Mežnarić, S.) Institut za migracije i



- narodnosti. Naklada Jesenski i Turk. Hrvatsko sociološko društvo, Zagreb. (str. 187-215).
4. Heidemann, R. (2003.), *Korpersprache im Unterricht*. Quelle Meyer Verlag, Wiebelsheim.
  5. Pedagoška enciklopedija (1989.), svezak II. Školska knjiga, Zagreb.
  6. Previšić, V. (1987.), *Izvannastavne aktivnosti i stvaralaštvo*, Školske novine, Zagreb.
  7. Previšić, V. (2000.), *Slobodno vrijeme između pedagojske teorije i prakse*. Napredak, HPKZ, Zagreb, 4, 403-409.
  8. Supek, R. (1989.), *Ova jedina zemlja: idemo li u katastrofu ili u Treću revoluciju?* Globus, Zagreb.
  9. Weber, M. (1989.), *Protestantska etika i duh kapitalizma*, Svjetlost, Sarajevo.

#### EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A FACTOR OF EDUCATION FOR A LEISURE TIME

Summary: Extracurricular activities in elementary school are very important part of educational work. It is a segment of acting of the elementary school where it is easier to reach out to students, in which to a large extent they can come to the fore all the teacher's competences. Extracurricular activities are a part of school practice with no numerical rating; it is the area of free and independent choice. Their wealth of content and suitability to the needs and desires of specific school facilities provides an opportunity for individual development of each child. Generally speaking, obligatory part of the curriculum is strictly structured and defined, and extracurricular activities are freer and more flexible framework of school activities. So, this is an area of free choice of students. Students actually devote one part of their free time to activities that are organized by the school. This is the key fact which needs our full attention. Leisure is an area of freedom, a time outside the professional, family and social obligations of individuals, in which the person himself chooses whether to use their free time to develop its potential. Will it make it really just depends on whether the educational influence in the critical period of her growing up was focused on that person. Exactly that is the great importance of the school, because the school has the ability, opportunity and the task of systematic educational influence in all segments, including segment of education for leisure. The contents of extracurricular activities should be adapted so that through their implementation this goal can be easily reached. The aim of this study was to determine how students of sixth and seventh grade spend their leisure time considering if they are girls or boys, according to their scholastic achievement, involvement in extra-curricular and extracurricular activities with regard to whether they are the only child in the family. In this sense, the research hypotheses are set. The study was conducted in March 2010. Pupils were provided with seventeen leisure time activities, next to which they marked how often they do each of those. In addition, students evaluated the quality of certain extracurricular activities. 123 students took part in this research. The results indicate that the offering of extracurricular activities in elementary school should change, to become equally interesting to the most of the students. Significant differences in the estimates of certain extracurricular activities were determined, as of the ways of spending leisure

time with respect to some characteristics of respondents. The results could serve as a basis for deliberation about possible changes in extra-curricular activities in elementary school.

Key words: extracurricular activities, school, leisure time, educational influence.

**Author:** mr. sc. Jasenka Martinčević  
III. osnovna škola, Varaždin

**Review:** Život i škola, br. 24 (2/2010.) god. 56., str. 19. – 34.

**Title:** Provođenje slobodnog vremena i uključenost učenika u izvannastavne aktivnosti unutar škole

**Categorisation:** stručni članak

**Received on:** 17. svibnja 2010.

**UDC:** 37.018

379.8

**Number of sign (with spaces) and pages:** 29.500 (:1800) = 16.388 (:16) = 1,024

**Dubravka Maleš**  
**Ivanka Stričević**  
**Maja Ljubetić**

## **OSPOSOBLJAVANJE BUDUĆIH PEDAGOGA ZA RAD S RODITELJIMA**

Sažetak: Kvalitetna priprema budućih pedagoga za odgovaranje na zahtjeve odgojno-obrazovne prakse podrazumijeva stjecanje potrebnih kompetencija u različitim područjima djelovanja. Jedno od tih područja jest izuzetno važno i zahtjevno područje suradnje i partnerskih odnosa s roditeljima. Pedagog je u situaciji da radi izravno s roditeljima, ali i da upućuje druge djelatnike (odgojitelje, učitelje...) kako raditi s roditeljima. U radu se teorijski razmatraju pitanja važnosti partnerskih odnosa između obitelji i ustanove kao potrebe suvremene prakse. Analizom nastavnih planova i programa obrazovanja budućih pedagoga u Republici Hrvatskoj, autorice odgovaraju na pitanje postoje li kolegiji obiteljske pedagogije i rada s roditeljima na studijima pedagogije u RH te ih uspoređuju s obzirom na način organiziranja.

Ključne riječi: obrazovanje pedagoga za rad s roditeljima, kolegij obiteljske pedagogije, kolegij suradnje (partnerstva) obitelji i odgojno-obrazovne ustanove, nastavni plan i program studija pedagogije.

### **Uvod**

Promišljajući o studiju pedagogije u "svjetlu" Bolonjskog procesa i ponuđenih programa, a u kontekstu suvremenih znanstvenih spoznaja s jedne strane i potreba suvremenog društva i tržišta rada s druge strane, neminovno se nameće pitanje jesu li programi osposobljavanja budućih pedagoga na studijima pedagogije kompatibilni sa stvarnim potrebama radnog mjesta pedagoga.

Odgovarajuće osposobljen pedagog je onaj koji je svjestan konteksta i potreba zajednice u kojoj djeluje, posjeduje znanja o svim sustavima koji participiraju u institucionalnom odgoju i obrazovanju, osposobljen za komunikaciju, sposoban graditi partnerske odnose i unapređivati odnose u zajednici koja uči, sposoban intervenirati, ali i prevenirati, spreman i sposoban evaluirati svoj rad i rad drugih te raditi na vlastitom usavršavanju. Postavlja se pitanje koliko od navedenih potrebnih kompetencija pedagozi stječu tijekom studija pedagogije, odnosno na koji se način budućí pedagozi obrazuju za svoju složenu profesionalnu ulogu.

Dominirajuća paradigma u suvremenom svijetu je partnerstvo pa i teoretičari (Moylett, 2006.; Jurić, 2004.; Maleš, 1996.; Maleš i sur., 2008.; Milanović i sur., 2000.; Ljubetić, 2006., 2007.; Stričević, 1995.) i praktičari

kojima je imanentno područje odgoja i obrazovanja ističu važnost uspostavljanja, održavanja i unapređivanja partnerskih odnosa između različitih čimbenika odgoja, a posebice između obitelji i odgojno-obrazovne ustanove. To ulogu svakog stručnjaka u odgojno-obrazovnom procesu čini kompleksnom, posebice ulogu pedagoga koji u svom svakodnevnom radu radi i s djecom, i s roditeljima, i sa stručnjacima u ustanovi. Istodobno, nameće se pitanje kompetencija koje pedagoški djelatnik treba imati kako bi mogao uspostaviti i razvijati partnerske odnose (Chivers, 1996.; Coldron i Smith, 1999.; Moyles i Adams, 2006.; Benson, 2006.; Goleman, 1999.; Slunjski i sur., 2006.).

Neosporno je da pedagozi trebaju poznavati obitelj i obiteljski kontekst/odgoj te da su važne njihove kompetencije u području suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove. Njihova je uloga, kako u predškolskoj ustanovi, tako i u školi ili bilo kojoj drugoj odgojnoj ustanovi, dvojaka. S jedne strane, u svom svakodnevnom radu susreću se s problemima koji ili proizlaze iz obiteljskog okruženja, ili ih treba rješavati zajedno s roditeljima, što zahtijeva dobro poznavanje uvjeta u obitelji, a s druge strane njihova uloga u okviru razvojne službe zahtijeva rad s odgojiteljima i učiteljima kako bi oni znali i mogli uspostavljati bolje odnose s roditeljima. Taj važan segment njihova rada i potrebnih kompetencija zahtijeva i odgovarajuće obrazovanje budućih pedagoga.

### **Kolegiji obiteljske pedagogije i suradnje/partnerstva obitelji i odgojno-obrazovne ustanove na studiju pedagogije u Hrvatskoj**

Bolonjski proces unio je mnoge promjene u visokoškolsko obrazovanje, a većina je njih vidljiva iz nastavnih planova i programa. Javljaju se novi kolegiji, mijenjaju se ciljevi i organizacija rada postojećih, uvodi se nov način praćenja postignuća i vrednovanja rada studenata. Stoga se u ovom radu analiziraju sada važeći nastavni planovi i programi studija pedagogije u Republici Hrvatskoj kako bi se utvrdilo trenutačno stanje u pogledu stjecanja kompetencija budućih pedagoga za rad s roditeljima i razvoj partnerskih odnosa između ustanove i obitelji. *Cilj istraživanja<sup>1</sup> je utvrditi postoje li u nastavnim planovima i programima studija pedagogije u RH relevantni predmeti usmjereni stjecanju kompetencija u području obiteljskog odgoja te suradnje ustanove i obitelji.* Osim utvrđivanja postojanja predmeta, postojeći se programi uspoređuju s obzirom na: naziv kolegija, status kolegija (obvezan/izborni), semestar u kojem se izvodi, broj ECTS bodova, satnicu

---

<sup>1</sup> Istraživanje se provodi u okviru znanstvenog projekta "Nove paradigme ranog odgoja", koji je odobrilo Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, a prezentirani rezultati dio su rezultata dobivenih analizom nastavnih programa studija pedagogije na hrvatskim sveučilištima. Analiza je provedena tijekom 2008. godine.

kolegija u semestru, oblike realiziranja nastave (predavanja, seminari, vježbe, terenski rad), način praćenja postignuća studenata, sadržaj kolegija, ciljeve kolegija, očekivane kompetencije koje stječu budući pedagozi te obveznu/izbornu literaturu.

Za potrebe istraživanja analizirani su programi studija pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, Filozofskom fakultetu u Osijeku, Filozofskom fakultetu u Rijeci, na Sveučilištu u Zadru te Filozofskom fakultetu u Splitu. U analizi su se nastavnih programa koristili sljedeći službeni dokumenti, dostupni na internetskim stranicama navedenih ustanova:

- Preddiplomski i diplomski studijski program pedagogije. Zagreb: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 2005.
- Sveučilišni studij: Dvopredmetni preddiplomski i diplomski studij pedagogije – magistar pedagogije. Split: Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu, ožujak 2007.
- Prijedlog uvodnih i općih odrednica preddiplomskog i diplomskog studijskog programa pedagogije. Zadar: Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, siječanj 2005.
- Plan i program sveučilišnog preddiplomskog jednopredmetnog studija pedagogije. Rijeka: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci, Sveučilište u Rijeci, svibanj 2006.
- Studijski program preddiplomskog i diplomskog studija pedagogije (dvopredmetni studij). Osijek: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, 2005.

### **Kolegij *Obiteljska pedagogija* na studiju pedagogije**

Kolegij pod nazivom *Obiteljska pedagogija* predaje se na svim studijima pedagogije (Tablica 1). U svim se ustanovama kolegij izvodi kao obvezni, u svima traje jedan semestar, no velike su razlike s obzirom na semestar u kojem se izvodi. Činjenica da kolegij postoji kao obvezni u programima svih analiziranih ustanova govori da se problematici obiteljskog odgoja u novim nastavnim planovima i programima pridaje pozornost.<sup>2</sup> Na Filozofskom fakultetu u Rijeci ovaj je kolegij proširen sadržajima predškolske pedagogije pa se izvodi pod nazivom *Osnove obiteljske i predškolske pedagogije*, što utječe i na ostale komponente kolegija (sadržaj, ciljeve, očekivane kompetencije, literaturu).

---

<sup>2</sup> Izvršena analiza programa daje pokazatelje na razini planiranog, a upitno je kakva je realizacija programa i kakav je stvarni rezultat nastave. Postojanje kolegija i njihova osmišljenost nisu nužno pokazatelji pozitivnog *outputa*, no nepostojanje ili nedovoljna zastupljenost sadržaja zasigurno pokazuju da se navedenim sadržajima ne pridaje pozornost.

USTANOVA	Filozofski fakultet u Zagrebu	Filozofski fakultet u Osijeku	Filozofski fakultet u Rijeci	Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju	Filozofski fakultet u Splitu
<i>Naziv kolegija</i>	Obiteljska pedagogija	Obiteljska pedagogija	Osnove obiteljske i predškolske pedagogije	Obiteljska pedagogija	Obiteljska pedagogija
<i>Status</i>	obvezan	obvezan	obvezan	obvezan	obvezan
<i>Semestar</i>	2.	4.	1.	7.	7.
<i>Trajanje</i>	1 semestar	1 semestar	1 semestar	1 semestar	1 semestar
<i>ECTS bodovi</i>	5	4	4	3	4
<i>Satnica</i>	60	45	60	45	60
<i>Oblici realizacije</i>	predavanja i seminari	predavanja i seminari	predavanja, seminari, radionice, samostalni zadaci, konzultacije multimedija i internet	predavanja, seminari, sudjelovanje u akcijskim istraživanjima na terenu, radionica, diskusija	predavanja, seminari, radionice, vježbe
<i>Praćenje postignuća</i>	pismeni i usmeni ispit	pismeni i usmeni ispit	pismeni i usmeni ispit, pohađanje nastave, aktivnosti u nastavi, seminarski rad	usmeni ispit, seminarski radovi, eseji, aktivnost u nastavi i diskusijama, izvještaji o akcijskim istraživanjima projekti	pismeni/usmeni ispit, seminarski radovi, kolokviji, aktivno sudjelovanje u nastavi i diskusijama

Tablica 1: Kolegij Obiteljska pedagogija na studijima pedagogije u RH

Iz Tablice 1 vidljiva je velika raznolikost u broju ECTS-a koje donosi navedeni kolegij, često neovisno o satnici. Najviše ECTS-a ostvaruje se na Filozofskom fakultetu u Zagrebu gdje je satnica 60 sati, ali ista satnica, primjerice, u Zadru i Rijeci donosi četiri ECTS-a. Dominirajući oblici izvođenja nastave su predavanja i seminari, a praćenje postignuća i ocjenjivanje studenata u pravilu se ostvaruje pismenim i usmenim ispitom. U nekim programima navedene su različite studentske obveze kao način praćenja njihova rada. Ove razlike vjerojatno su više rezultat različitog pristupa u pisanju programa nego razlika u samom izvođenju nastave i praćenju postignuća studenata.

Sadržaji kolegija koncentriraju se oko dvije bitne teme: obitelj i roditeljstvo. Dok se u nekim programima iz sadržaja mogu pratiti nastavne jedinice (primjerice, zagrebački i osječki program imaju 12 tematskih cjelina koje idu od općeg prema posebnom i od obitelji prema roditeljstvu te na kraju prema istraživanjima obiteljskog odgoja), u drugima su sadržaji strukturirani u dvije ili četiri tematske cjeline gdje je uvijek prisutna tematska osnova - obitelj i roditeljstvo. Program Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Filozofskog fakulteta u Osijeku u području sadržaja gotovo su identični. Isti je slučaj i sa zadarskim i splitskom programom, iako zadarski jedini izrijeком navodi programe pedagoškog obrazovanja roditelja kao sadržaj. Izdvaja se program Filozofskog fakulteta u Rijeci, koji sadrži čak 28 tema te uključuje i predškolsku pedagogiju, kako je i navedeno u nazivu kolegija. Od tih 28 tema većina jest vezana uz područje obiteljske pedagogije i odgoj u obitelji. Osim obiteljskog odgoja, roditeljstva i predškolskog odgoja, ovaj program obuhvaća i odnos obiteljskog i institucionalnog odgoja. Očito je da se radi o uvodnom kolegiju koji dodiruje različite teme čija razrada slijedi na višim godinama studija (Tablica 1a). Kolegiji *Pedagogija suvremene obitelji* i *Obitelji i djeca u riziku* obvezni su, sa satnicom 45 sati, a nose 5, odnosno 4 ECTS-a. Oblici realizacije nastave identični su kolegiju *Osnove obiteljske i predškolske pedagogije*, a u praćenju i ocjenjivanju studenata predviđeno je, osim već navedenog u spomenutom kolegiju, i istraživanje koje se ocjenjuje.

USTANOVA	Filozofski fakultet u Rijeci	
<i>Naziv kolegija</i>	Pedagogija suvremene obitelji	Obitelji i djeca u riziku
<i>Status</i>	obvezan	obvezan
<i>Semestar</i>	5.	6.
<i>Trajanje</i>	1 semestar	1 semestar
<i>ECTS bodovi</i>	5	4
<i>Satnica</i>	45	45
<i>Oblici realizacije</i>	predavanja, seminari, radionice, samostalni zadaci, konzultacije, multimedija i internet	predavanja, seminari, radionice, samostalni zadaci, konzultacije, multimedija i internet
<i>Praćenje postignuća</i>	pohađanje nastave, aktivnosti u nastavi, seminarski rad, pismeni ispit, usmeni ispit	pohađanje nastave, aktivnosti u nastavi, seminarski rad, pismeni ispit, usmeni ispit, istraživanje

Tablica 1a: Kolegiji iz područja obiteljske pedagogije pod drugim nazivom<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Kako se na Filozofskom fakultetu u Rijeci osim kolegija *Osnove obiteljske i predškolske pedagogije* izvode i drugi kolegiji relevantni za problematiku obiteljske pedagogije, a nemaju u nazivu izrijeком termin "obiteljska pedagogija", prikazani su zasebno.

U svim se programima prezentiranim u Tablici 1 javljaju sadržaji vezani uz stilove odgoja i roditeljske uloge, no i većina ostalih sadržaja vrlo je slična. U kolegiju *Pedagogija suvremene obitelji* (Tablica 1a) sadržaji su širi (međugeneracijski odnosi u obitelji, starenje, planiranje obitelji i dr.), što je i očekivano s obzirom na to da se on nastavlja na *Osnove obiteljske i predškolske pedagogije* iz ranijeg semestra. Isti je slučaj i s kolegijem *Obitelji i djeca u riziku* (Tablica 1a), koji se bavi studijama braka i obitelji, rizičnim faktorima i kriznim situacijama u obitelji, nasiljem u obitelji (i nasiljem nad starima), raznim oblicima zlostavljanja, prevencijom nasilja u školi, pravima djeteta itd. Sadržaji partnerstva obitelji i ustanove javljaju se u obiteljskoj pedagogiji u onim ustanovama u kojima nema posebnog kolegija za područje suradnje s roditeljima, čime se kompenzira taj nedostatak. Nameće se zaključak da je sadržaj kolegija raznolik i teško je iz različitih sadržaja koje nudi pet analiziranih programa odrediti što je ono što se u njima u današnjem shvaćanju kompetencija potrebnih pedagozima smatra bitnim – što čini okosnicu kolegija koju slijede svi programi i koja je relevantna literatura za to.

Ciljeve kolegija (navedenih u Tablici 1) navode samo dvije ustanove, a iako različiti, kreću se od usvajanja pojmova i upoznavanja spoznaja do osposobljavanja za razumijevanje, primjene stečenog u radu s obiteljima i samostalnog znanstvenog istraživanja obiteljskog odgoja. Postavlja se pitanje koliko su ovi ciljevi realni s obzirom da kolegij traje jedan semestar. Isti je slučaj i s navođenjem stečenih kompetencija (sposobnost samostalnog znanstvenog istraživanja ili stjecanje vještina praktičnog savjetodavnog rada s odgojiteljima, učiteljima, djecom i roditeljima).

Razlike među programima vidljive su i u obveznoj i preporučenoj literaturi. U nekim se ustanovama navode dvije do četiri jedinice obvezne literature, a u dvama programa ima ih sedam, odnosno devet. Ukoliko se to usporedi s brojem ECTS-a, vidljivo je da veći zahtjevi glede proučavanja obvezne literature nisu popraćeni brojem bodova (primjerice, u ustanovi gdje kolegij donosi najmanje ECTS-a, ima najviše jedinica obvezne literature). Svakako valja primijetiti da nema nijednog izvora koji se pojavljuje u svim programima. Ponekad se u preporučenoj literaturi nalaze naslovi koji su u drugim ustanovama i programima na popisu obvezne, što govori o nedostatku temeljnih djela uz koja bi se mogli nuditi komplementarni priručnici različite tematike kao dopunska literatura.

Ciljevi kolegija prikazanih u Tablici 1a (*Pedagogija suvremene obitelji; Obitelji i djeca u riziku*) više su usmjereni na osposobljavanje za djelovanje (primjerice, poučiti strategijama, osposobiti za prevenciju i sl.). U skladu s tim su i očekivane kompetencije, a u popisu obvezne literature za ove kolegije od ukupno osam djela, četiri su na stranom jeziku, a jedno od djela odnosi se na modele suradnje obitelji i škole.



### **Kolegij *Partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovne ustanove* na studiju pedagogije**

Kolegij *Partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovne ustanove* predaje se u samo dvije ustanove (Tablica 2), u Zagrebu i u Splitu. U ostalim ustanovama takvog kolegija nema. Ukoliko budući pedagog tijekom redovitog školovanja ne stekne potrebne kompetencije, postavlja se pitanje kako može odgovoriti na suvremene zahtjeve i potrebe odgojno-obrazovnog procesa. U svakoj se odgojno-obrazovnoj ustanovi svakodnevno javljaju potrebe da se ne samo pravodobno i pravilno reagira u potencijalnim kriznim situacijama koje uključuju obitelj, nego i da se radi na potpori obitelji i preventivnim programima te stvaranju zajednice koja uči, gdje suradnja i partnerstvo imaju bitnu ulogu.

<b>USTANOVA</b>	<b>Filozofski fakultet u Zagrebu</b>	<b>Filozofski fakultet u Splitu</b>
<i>Naziv kolegija</i>	Partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovne ustanove	Partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova
<i>Status</i>	obvezan	obvezan
<i>Semestar</i>	7.	8.
<i>Trajanje</i>	1 semestar	1 semestar
<i>ECTS bodovi</i>	5	4
<i>Satnica</i>	60 + 10 sati terenske nastave	45
<i>Oblici realizacije</i>	predavanja i seminari	predavanja, seminari, radionice, vježbe
<i>Praćenje postignuća</i>	usmeni ispit	seminarski radovi, esej, kolokviji, aktivno sudjelovanje u nastavi i diskusijama, izvješćivanje o provedbi istraživanja, analiza provedenog istraživanja i provjera teorijskog znanja u svezi cilja istraživanja

*Tablica 2: Kolegij *Partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovne ustanove*: organizacija i način izvođenja*

U obje ustanove u kojima se izvodi *Partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovne ustanove* kolegij je obvezan, izvodi se tijekom jednog semestra, u sedmom ili osmom semestru (diplomski studij). U jednoj ustanovi donosi pet ECTS-a, a u drugoj četiri. Satnica se bitno razlikuje. Na Filozofskom fakultetu u Zagrebu izvodi se u 60 sati (predavanja i seminari) s dodatnih 10 sati terenske nastave, a na Filozofskom fakultetu u Splitu u 45 sati (predavanja,

seminari, radionice i vježbe). Kolegiji se razlikuju i po načinu praćenja uspješnosti studenata – u jednoj se ustanovi navodi usmeni ispit, a u drugoj niz oblika praćenja (seminarski rad, esej, aktivno sudjelovanje u nastavi, analiza provedenog istraživanja i dr.).

Sadržaji kolegija raznoliki su u oba programa, no postoji osnovica koja se javlja u oba, a to su neka osnovna načela u izgradnji partnerskih odnosa obitelji i odgojno-obrazovne ustanove, komunikacija, strategije suradnje i uloga pedagoga. Složenost sadržaja odgovara tipu izvođenja nastave pa je program u kojem su predviđene vježbe više orijentiran na praktičnu primjenu stečenih vještina, dok drugi daje više sadržaja na razini razumijevanja konteksta (primjerice, znanstvena polazišta, zakonska regulativa, vrednovanje suradnje i sl.).

Ciljeve kolegija ne navodi nijedna ustanova, no oni se mogu iščitati iz očekivanih rezultata. Jedan od programa navodi očekivane kompetencije na dvijema osnovnim razinama – usvojena znanja (iz područja uspostavljanja partnerskih odnosa između odgojno-obrazovne ustanove i obitelji) i ovladavanje vještinama (za komunikaciju i rad s roditeljima i drugim odraslima u ustanovi). Drugi je precizniji, no u osnovi se radi o istom – od usvojenih znanja do komunikacijskih vještina i sposobnosti komunikacije s nestručnjacima. Može se zaključiti da se u oba programa kolegij izvodi s istim ciljem – pružiti budućim pedagozima potrebna znanja o suradnji i uspostavljanju partnerskih odnosa između obitelji i ustanove te ih osposobiti za rad s roditeljima i drugim odraslima u zajednici. No unatoč tome što se od budućih pedagoga očekuju podjednake kompetencije, obvezna, preporučena i dopunska literatura razlikuju se u dvama analiziranim programima, ne toliko u broju predviđenih jedinica literature, koliko u njihovu izboru. Unatoč činjenici da se sadržaji i očekivane kompetencije uvelike podudaraju, provođenje kolegija u Zagrebu i Splitu nije ujednačeno ni u organizaciji izvođenja, ni u literaturi koja se u njegovu izvođenju koristi.

### **Zaključak**

Analiza svih kolegija vezanih uz obiteljsku pedagogiju i partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovne ustanove na hrvatskim sveučilištima pokazuje veliku raznolikost u svim komponentama te nedostatak kolegija vezanih uz partnerstvo roditelja i stručnjaka u čak trima ustanovama. Nameće se zaključak da znatan broj budućih pedagoga može završiti svoje obvezno školovanje, a da nije stekao bitne kompetencije potrebne za razvijanje partnerskih odnosa roditelja i profesionalaca. Stoga bi u ustanovama koje još nemaju kolegije vezane uz partnerstvo roditelja i stručnjaka trebalo raditi na njihovu uvođenju u sustav obveznih kolegija.

S obzirom na veliku raznolikost u analiziranim programima, a jednaku potrebu budućih pedagoga za sustavnim obrazovanjem u području obiteljske

pedagogije i suradnje s roditeljima i zajednicom, može se zaključiti da navedeni programi zahtijevaju reviziju kako bi se od pojedinih kvalitetnih rješenja u pojedinim programima mogao graditi usklađeni program koji bi osposobljavao pedagoge za svakodnevni rad s odgojiteljima, učiteljima, djecom i roditeljima. Istodobno s razvojem programa potrebno je raditi i na stvaranju temeljnih znanstvenih i stručnih djela za analizirane kolegije, koja bi sustavno obrađivala problematiku obiteljske pedagogije i partnerstva obitelji i odgojno-obrazovne ustanove.

### Literatura

1. Benson, L. (2006.), *Leading and Managing Others*. U: Bruce, T. (ed.), *Early Childhood – A Guide for Students*. London, UK: SAGE Publications Ltd., pp. 279.- 295.
2. Chivers, G. (1996.), "Towards a Holistic Model of Professional Competence", *Journal of European Industrial Training*, 20(5), pp. 20.-31.
3. Coldron, J., Smith, R. (1999.), "Active Location in Teacher's Construction of their Professional Identities", *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), pp. 711. – 726.
4. Goleman, D. (1999.), *Working with Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury.
5. Jurić, V. (2004.), *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
6. Ljubetić, M. (2007.), "(Samo)vrednovanje u sustavu ranog odgoja i obrazovanja", *Pedagogijska istraživanja*, 4(1), str. 45.-46.
7. Ljubetić, M. (2006.), "Uloga dječjeg vrtića u jačanju pedagoških kompetencija roditelja", *Zrno*, 1(3-5), str. 70.-71.
8. Maleš, D. (1996.), "Od nijeme potpore do partnerstva između obitelji i škole", *Društvena istraživanja*, 5(1), str. 75.-87.
9. Maleš, D., Ljubetić, M., Stričević, I. (2008.), *Osposobljavanje budućih odgajatelja za rad s roditeljima*. U: Bacalja, R. (ur.), *Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i odgojitelja*. Zadar: Sveučilište u Zadru - Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, str. 30.-31.
10. Milanović, M., Stričević, I., Maleš, D., Sekulić-Majurec, A. (2000.), *Skrb za dijete i poticanje ranog razvoja djeteta u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: UNICEF-Ured za Hrvatsku i Ministarstvo prosvjete i športa RH; Targa.
11. Moylett, H. (2006.), *Supporting Children's Development and learning*. U: Bruce, T. (ed.), *Early Childhood – A Guide for Students*. London, UK: SAGE Publications Ltd., pp. 106.-127.
12. Moyles, J., Adams, S. (2006.), *Developing and Managing the Professional Role*. U: Bruce, T. (ed.), *Early Childhood – A Guide for Students*. London, UK: SAGE Publications Ltd., pp. 308.-319.
13. Plan i program sveučilišnog preddiplomskog jednopredmetnog studija pedagogije. Rijeka: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci, Sveučilište u Rijeci, svibanj 2006.
14. Preddiplomski i diplomski studijski program pedagogije. Zagreb: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 2005.

15. Prijedlog uvodnih i općih odrednica preddiplomskog i diplomskog studijskog programa pedagogije. Zadar: Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, siječanj 2005.
16. Slunjski, E., Šagud, M., Brajša-Žganec, A. (2006.), "Kompetencije odgajatelja u vrtiću – organizaciji koja uči", *Pedagoška istraživanja*, 3(1), str. 45.-59.
17. Stričević, I. (1995.), Uključivanje roditelja u rad s djecom u igraonici kao jedan od oblika suradnje s roditeljima u okviru razvojnog programa "Druženje djece i odraslih". U: Rosić, V. (ur.), *Međunarodni znanstveni kolokvij Pedagoško obrazovanje roditelja*. Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci, str. 227.-239.
18. Studijski program preddiplomskog i diplomskog studija pedagogije dvopredmetni studij). Osijek: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, 2005.
19. Sveučilišni studij: Dvopredmetni preddiplomski i diplomski studij pedagogije – magistar pedagogije. Split: Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu, ožujak 2007.

#### TRAINING PROSPECTIVE EDUCATIONISTS FOR WORKING WITH PARENTS

Summary: High-quality training of prospective educationists implies the acquisition of relevant competencies in different areas of early education practice. One of the areas is the highly important and demanding area of cooperation and partner relationships with parents, both directly and indirectly in working with educators. The paper theoretically discusses the issues of the importance of the partnerships between family and institution as a need imposed by contemporary practice. On the basis of the analysis of the curricula in the future educationists' training program in the Republic of Croatia, the authors answer the question of whether the Education Studies in Croatia incorporate the courses related to family pedagogy and cooperation with parents. The courses are furthermore compared with regard to the way they are organized.

Key words: training educationists for working with parents, the course of family pedagogy, the course of cooperation (partnership) between family and kindergarten, Education Studies curriculum.

**Author:** prof. dr. sc. Dubravka Maleš, Filozofski fakultet u Zagrebu  
doc. dr. sc. Ivanka Stričević, Sveučilište u Zadru  
doc. dr. sc. Maja Ljubetić, Filozofski fakultet u Splitu

**Review:** Život i škola, br. 24 (2/2010.) god. 56., str. 35. – 44.

**Title:** Osposobljavanje budućih pedagoga za rad s roditeljima

**Categorisation:** stručni članak

**Received on:** 4. lipnja 2010.

**UDC:** 371.12:37-051

**Number of sign (with spaces) and pages:** 23.684 (:1800) = 13.157 (:16) = 1,024

**Željka Kopic**  
**Valerija Korajac**

## **DJECA I DJETINJSTVO U DOKUMENTIMA O PRAVIMA DJECE**

Sažetak: Dječja su prava način uređenja odnosa djece sa svim pojedincima i institucijama s kojima djeca dolaze u dodir kao što su obitelj i državne institucije. Posebnim pravnim aktima osigurava se zaštita djece, ali se vode i mnoge rasprave o deklarativnosti iskaza u tim pravnim aktima te brojnim proturječnostima koje oni sadrže. U ovom se radu analiziralo kako se tumače djeca i djetinjstvo u dokumentima o pravima djece, sa svrhom utvrđivanja razlika između dječjih prava u dokumentima i stvarnih prava koje djeca imaju u društvu. Pregledano je pet temeljnih dokumenata o pravima djece iz kojih su izdvojeni iskazi o djetetu i djetinjstvu. Sadržajnom analizom dokumenata utvrđeno je da se u najvećem broju iskaza ističe zaštitnički odnos prema djeci te shvaćanje djeteta kao ranjivog bića, a djetinjstva kao razdoblja u kojem djeca trebaju zaštitu odraslih.

Ključne riječi: dijete, djetinjstvo, prava djece, dokumenti o pravima djece.

### **Uvod**

Suvremene tendencije u tumačenju djetinjstva ističu da djeca u modernom društvu pripadaju privatnosti obitelji koja se smatra utočištem od opasnosti koje postoje u društvu (Qvortrup, 2005.). Odgovornost za podizanje djece nije više javna, već privatna odgovornost – roditelji svjesno odlučuju hoće li imati djecu, kada i koliko će ih imati i odgovorni su za obrazovanje, zdravlje i zaštitu djece. To podrazumijeva da djeca budu zaštićena u obitelji, nedostupna javnosti, što može biti štetno za djecu, ali je karakteristično za položaj djece u modernom društvu. Zbog takvoga izdvajanja u prostor obitelji, dječja prava i slobode povećale su se unutar obitelji, dok su njihova prava i slobode u društvu oslabljene. Izvan obitelji djeca su marginalizirana jer se shvaćaju kao "neodrasla" i "nekompetentna" (Qvortrup, 2005.).

Istraživanja (James i Prout prema Brembeck, Johansson, Kampmann, 2004.) govore da se današnja djeca vrednuju prema tome što će postati u budućnosti, nakon što se razviju, socijaliziraju i obrazuju. Posljedica je toga naturalizacija autoriteta odraslih i njihove moći nad djecom. Predstavljeno je novo razumijevanje djeteta kao socijalnog i kulturnog bića, punopravnog člana društva, koje doprinosi svom osobnom razvoju, kao i razvoju cijeloga društva. Takvo se dijete smatra kompetentnim, a obilježavaju ga autonomija, participacija u društvu i ustrajnost (Brembeck, Johansson, Kampmann, 2004.). Konvencija o pravima djeteta iz 1989. godine temeljni je međunarodni dokument kojim se zagovaraju prava djece, a govori prvenstveno o obvezama

odraslih u odnosu na poštivanje dječjih prava. Prvi je dokument u kojemu se djetetu pristupa kao subjektu s pravima, a ne samo kao osobi koja treba posebnu zaštitu. Ona je pravni akt, tj. ima snagu zakona i obvezuje sve države koje ju prihvate na pridržavanje njezinih odredaba. White (2002.) govori da ona sadrži dvije glavne sastavnice: prvo, proširiti temeljna ljudska prava na djecu i drugo, zaštititi djecu od različitih oblika ekonomskoga i seksualnoga izrabljivanja i drugih opasnosti. Dominantan je pristup shvaćanje djeteta kao nevinog i čistog, onog koji zahtijeva zaštitu od odraslih koji su odgovorni za njegov rast i razvoj. Takav pogled na djecu podrazumijeva shvaćanje djece kao "nedovršene", "neodrasle", ranjive i krhke te smanjuje njihove mogućnosti za aktivnim sudjelovanjem u društvu (Qvortrup, 2005.).

Priklanjane pažnje pitanju dječjih prava ima sljedeće prednosti: prvi put u modernoj povijesti javlja se ideja o ravnopravnosti djece s odraslima, dopušta im se pravo na izražavanje mišljenja, sudjelovanje u društvenom životu. No, dokumenti o pravima djece sadrže i neke proturječnosti (Reynolds, 2006.). Iako ističu dječje pravo na fizički i mentalni identitet i integritet, pravo na autonomni izbor i odlučivanje, pravo na slobodno izražavanje mišljenja, pravo na udruživanje i djelovanje, istovremeno u njima dominira zaštitnički odnos prema djeci koja se na taj način tretiraju kao ranjiva i nezrela, čime ih se stavlja u marginalan položaj. U dokumentima se ističe odgovornost roditelja i važnost njihove kontrole nad djetetom i djetinjstvom, a istovremeno se djeci osigurava sloboda aktivnog sudjelovanja u društvu, čime se umanjuje mogućnost kontroliranja djece. Upravo su zbog njihova neostvarivanja u današnjem društvu dječja prava predmet mnogih aktualnih rasprava. Aktualnost teme očituje se i u deklarativnosti iskaza navedenih u dokumentima o pravima djece i njihovoj proturječnosti s pravima djece u suvremenom društvu.

Za potrebe rada korišteni su sljedeći dokumenti: Konvencija o pravima djece (1989.), Svjetska deklaracija o opstanku, zaštiti i razvoju djece (1990.), Europska konvencija o ostvarivanju dječjih prava (1996.), Svijet dostojan djece (2002.) te Obiteljski zakon RH (2003.).

### **Pregled razvoja dječjih prava u dokumentima**

Nastojanje za promicanjem dječjih prava seže još u 1924. godinu kada je donesena *Ženevska deklaracija o pravima djeteta*. Ta deklaracija promiče pravo djeteta na tjelesni i duhovni razvoj; pravo djeteta na ishranu, zdravstvenu njegu i socijalnu zaštitu; pravo na pomoć u nevolji; zaštitu od iskorištavanja te podizanje djeteta na način da ono postane svjesno svojih sposobnosti koje služe ljudskom društvu. Važna je i 1948. godina kada je donesena *Opća deklaracija UN-a o pravima čovjeka* koja djeci osigurava pravo na slobodu i jednakost po rođenju, zabranjuje ropstvo, mučenje ili ponižavanje te osigurava djeci pravo na jednakost pred zakonom i na sudsku zaštitu. Idući korak učinjen je 1959. godine kada je potpisana *Deklaracija o pravima djeteta* koja donosi

načela – orijentir roditeljima, pojedincima, vladajućima kako pružiti najbolje djetetu kako bi mu osigurali sretno djetinjstvo.

Pravim početkom pokreta za dječja prava smatra se 1989. godina kada je UN izdao *Konvenciju o dječjim pravima*. Od tada su usvojeni različiti dokumenti koji odražavaju potrebu djece za posebnom zaštitom i svijest globalne zajednice o nužnosti poduzimanja konkretnih akcija. *Konvenciju o pravima djeteta* koju je Opća skupština Ujedinjenih naroda prihvatila 20. studenog 1989. do sada su ratificirale gotovo sve države svijeta. Ona sadrži opsežan skup međunarodnih pravnih normi posvećenih zaštiti i dobrobiti djece. Njome se uvode neki novi obiteljsko-pravni standardi kao što je, primjerice, najbolji interes djece i novi pojmovi kao, primjerice, zajednička odgovornost roditelja, a dječje se potrebe kategoriziraju i dobivaju svoje pravno obilježje. Države se potpisnice obvezuju na poduzimanje mjera potrebnih za provedbu *Konvencije*. Vrlo je važno i ocjenjivanje učinkovitosti *Konvencije*. Svaka država potpisnica podnosi redovita i dodatna izvješća o stanju dječjih prava na njenom području. Svako takvo izvješće može biti znak za uzbunu i širu društvenu i međunarodnu pomoć ili uzor kako dječja prava treba promicati i štititi. U Hrvatskoj je *Konvencija o dječjim pravima* na snazi od 8. listopada 1991. godine.

Svjetski sastanak na vrhu posvećen djeci održan je 1990. godine, kada je usvojena *Svjetska deklaracija o opstanku, zaštiti i razvoju djece* te je izrađen *Plan djelovanja za primjenu Svjetske deklaracije*. Dok *Deklaracija* predstavlja izraz političke volje, *Plan djelovanja* je praktični vodič vladama i drugim organizacijama za izradu vlastitih programa djelovanja koje su države obvezne izraditi kako bi osigurale ostvarivanje koncepta prava djeteta, koji je iznesen u *Konvenciji*, a *Svjetskom deklaracijom* potvrđen. Glavni je cilj osigurati svakom djetetu bolju budućnost i unaprijediti položaj djece u svijetu pri čemu načelo "*djeca prije svega*" treba biti temelj nacionalnog razvoja i djelovanja na međunarodnoj razini. Prema tom načelu potrebe djece moraju imati prednost pri dodjeli financijskih sredstava, a ulaganje u zdravlje djece, prehranu i školovanje treba postati prioritetom svake države. Plan djelovanja fokusira se na nekoliko ciljeva: smanjenje stope smrtnosti djece i majki, neishranjenosti djece, omogućavanje pristupa pitkoj vodi i sanitarnim sustavima svima, omogućavanje osnovne izobrazbe svima, zaštita djece u teškim uvjetima, posebice u oružanim sukobima te smanjenje stope nepismenosti odraslih.

Opća je skupština UN-a na posebnom zasjedanju o djeci u svibnju 2002. raspravljala o postignutom napretku, novim ciljevima i strategijama te o novom Planu djelovanja za stvaranje svijeta dostojnog djece. *Svijet dostojan djece (World fit for children)* službeni je zaključni dokument toga zasjedanja. Predstavlja viziju svijeta u kojem su zaštićena prava svakog djeteta, u kojem se poštuje njihovo dostojanstvo i svakom djetetu osigurava dobrobit. Nova su načela djelovanja staviti djecu na prvo mjesto – ukinuti diskriminaciju, jednako vrednovati svako dijete, postupati u skladu s djetetovim najboljim interesima,

slušati ih; ulagati u djecu – preraspodjelom financijskih sredstava postići poboljšanja zdravlja, prehrane i obrazovanja; zaštititi djecu – od rata, nasilja, izrabljivanja, bolesti, zlostavljanja, zanemarivanja te sačuvati okoliš za buduće naraštaje.

### **Dječja prava u znanstveno-stručnoj literaturi**

Tema "dječjih prava" zastupljena je u znanstveno-stručnoj literaturi od samih početaka pokreta za dječja prava. Pored hvalevrijedne namjere zaštite djece širom svijeta od svih vrsta zlostavljanja i osiguravanja širokog opsega prava djeci, pitanje dječjih prava u znanstvenoj literaturi potiče i mnoge rasprave. Većina tih rasprava vodi se oko paradoksa da se vođenje prema najboljim interesima djeteta (što je temeljno načelo *Konvencije o pravima djeteta*) ne slaže s prioritetima koje postavljaju djeca sama sebi (Reynolds, 2006.).

Zanimljiva je i društvena pozadina pojave pokreta za dječja prava. *Konvencija o dječjim pravima* donesena je 1989. godine, iste godine kada je pao Berlinski zid te kada je započela i globalizacija. Skrb za dječja prava stoga je od samoga početka povezana s političkim i ekonomskim procesima. Dokaz je tomu lokalna uprava nekih područja u kojima je pokret za dječja prava potisnut pred interesima političkih i gospodarskih elita (Reynolds, 2006.). Primjerice, u Abidjanu, pod utjecajem pokreta za dječja prava, lokalne vlasti interpretiraju plaćeni posao djece kao eksploataciju, a veličaju neplaćeni rad djece u kućanskim poslovima kao tradicionalnu afričku solidarnost. Mnoge obitelji stoga udomljuju djevojčice kao besplatnu radnu snagu. Pod krinkom afričke solidarnosti i velikodušnosti prikriva se stvarni izrabljivački odnos između djevojčica i njihovih udomitelja. Dakle, dječja prava u Abidjanu lome se o interese gradske srednje klase, a međunarodne nevladine organizacije isključuju te djevojčice iz svojih programa (Reynolds, 2006.). Također, mnoga prava iznesena u *Konvenciji o dječjim pravima* povezana su s procesima globalizacije – razvoj svjetskoga turizma povezan je s temom dječje prostitucije na Tajlandu i u Tanzaniji, politička nestabilnost u Africi, Latinskoj Americi i jugoistočnoj Aziji s pitanjem djece-vojnika.

Često se ističe povezanost pokreta za dječja prava i sociologije djetinjstva. Djelomično preklapanje u interesima i idejama, kao što je primjerice ideja naglašavanja dječjega djelovanja i dječjega prava na sudjelovanje, ono je što povezuje sociologiju djetinjstva i pokret za dječja prava. Kako bi uvidjeli odnos između tih dviju disciplina danas, urednici vodećega časopisa na području sociologije djetinjstva, časopisa *Childhood*, 2009. godine pregledali su članke objavljene u časopisu od njegova pokretanja 1993. godine (Alanen, 2010.). Pregledom je utvrđeno da se tema dječjih prava od početka izlaženja časopisa do 2009. godine pojavila u približno 450 članaka. Uzimajući u obzir obvezu mnogih sociologa djetinjstva da pridonose



poboljšanju dječjih prava, taj se podatak može činiti, tvrdi Alanen, iznenađujuće niskim.

Unatoč tome, značajno je utvrditi kako su dječja prava definirana i shvaćena u tim člancima. Većina tekstova ima isti pristup prema dječjim pravima: dječja su prava uzeta kao ona koja su pohranjena u UN-ovoj *Konvenciji o dječjim pravima*. Taj međunarodni pravni dokument osigurava "okvir" i polazišnu točku za sva istraživanja objavljena u časopisu *Childhood*. Teme tih istraživanja uključuju:

- stupanj usvajanja i oblike implementacije jednoga ili više dječjih prava
- stavove odraslih o dječjim pravima
- utjecaj Konvencije na rad škola i drugih dječjih ustanova
- stavove državnika o programima i projektima koji uključuju dječja prava
- namjeran (i nenamjeran) utjecaj programa i projekata koji uključuju dječja prava na djecu (npr. mogućnosti i ograničenja sudjelovanja same djece unutar tih programa)
- poštovanje dječjih stavova o vlastitim pravima. (Alanen, 2010.).

Autori članaka često kritiziraju sporu, nedovoljnu, često čak i štetnu, implementaciju *Konvencije o dječjim pravima* te ističu opasnost u razmišljanju o dječjim pravima kao o univerzalnim standardima neosjetljivima na različite društvene i kulturne kontekste dječje svakodnevice.

Rezultat pregleda teme dječjih prava u časopisu *Childhood* pokazuje nedostatak unutar suvremenih socioloških istraživanja djetinjstva, tvrdi Alanen (2010.), ali je i uputa za daljnji rad koji treba započeti s priznanjem da "dječja prava" nisu samo politički i pravni konstrukt s društvenim posljedicama za djecu, dok *Konvencija o dječjim pravima* to ipak jest. Alanen ističe da: "*Dječja prava nisu samo prava: ona su ljudska prava – prava dana djeci kao ljudskim bićima, jednakoj drugim bićima (odraslima).*" (Alanen, 2010., 7.).

## Metodologija

Da bi se ustanovilo kako se djeca i djetinjstvo tumače u dokumentima o pravima djece, provedena je sadržajna analiza prethodno navedenih dokumenata. Cilj je ispitivanja ustanoviti kako se tumače djeca i djetinjstvo u dokumentima o pravima djece, sa svrhom utvrđivanja razlika između dječjih prava u dokumentima i stvarnih prava koje djeca imaju u društvu.

U sklopu toga postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Kako se tumače djeca i djetinjstvo u dokumentima o pravima djece?
2. Kakva je relacija između odraslosti i djetinjstva u dokumentima o pravima djece?
3. Kakav je odnos prema zaštiti djece u dokumentima o pravima djece?

Analiza je obavljena na međunarodnim i hrvatskim dokumentima o pravima djece:

1. *Konvencija o pravima djece* (1989.)
2. *Svjetska deklaracija o opstanku, zaštiti i razvoju djece* (1990.)
3. *Europska konvencija o ostvarivanju dječjih prava* (1996.)
4. *Svijet dostojan djece* (2002.)
5. *Obiteljski zakon RH* (2003.).

Uzorak čine osamdeset i dva iskaza o djeci i djetinjstvu prepisana iz navedenih dokumenata.

Podaci su prikupljeni sadržajnom analizom dokumentacije. Iskazi o djetetu i djetinjstvu prepisani su iz navedenih dokumenata, zatim su svrstani prema trima kriterijima: zaštita, kompetentnost i odnos odrasli-djeca. Na osnovi toga, iskazi su prema svojem ključnom značenju svrstani u kategorije:

- Prema kriteriju zaštite iskazi su svrstani u sljedeće kategorije: zaštićeno dijete, skrb za dijete, dječje potrebe, dobrobit djeteta.

Primjer iskaza svrstanoga u kategoriju "zaštićeno dijete": "*Djetetu su zbog njegove tjelesne i mentalne nezrelosti potrebni posebna zaštita i skrb, uključujući odgovarajuću pravnu zaštitu prije i nakon rođenja.*" (Preambula Konvencije o pravima djeteta, 1989., 4.)

- Prema kriteriju kompetentnosti: kompetentno dijete, autonomija djeteta, sudjelovanje djeteta.

Primjer iskaza svrstanoga u kategoriju "kompetentno dijete": "*Dijete je u stanju oblikovati vlastito mišljenje.*" (Konvencija o pravima djeteta, 1989., 7.)

- Prema kriteriju odnosa odraslih i djece na primjeru njihovih uloga: odgovornost obitelji za dijete, odgovornost društva za dijete, dužnosti roditelja prema djetetu, dužnosti djeteta prema odraslima.

Primjer iskaza svrstanoga u kategoriju "odgovornost obitelji za dijete": "*Obitelj ima glavnu odgovornost za zaštitu, odgoj i razvoj djece.*" (Svijet dostojan djece, 2002., 12.)

## Rezultati istraživanja

Kriteriji	Kategorije	n	%
Zaštita	Zaštićeno dijete	23	28,05
	Skrb za dijete	15	18,29
	Dobrobit djeteta	9	10,97
	Dječje potrebe	2	2,44
			$\Sigma = 59,75$
Kompetentnost	Kompetentno dijete	5	6,09
	Autonomija djeteta	10	12,19
	Sudjelovanje djeteta	6	7,32
			$\Sigma = 25,6$
Odnos odrasli-djeca	Odgovornost obitelji	6	7,32
	Odgovornost društva	4	4,88
	Dužnosti roditelja	1	1,22

	Dužnosti djeteta	1	1,22
			$\Sigma = 14,64$
		$\Sigma = N = 82$	

Tablica 1. Iskazi prema kategorijama

n= broj iskaza svrstanih u kategoriju

N= ukupan broj svih iskaza u kategorijama

Uvidom u navedene dokumente o pravima djece, na temelju navedenih kategorija prema Tablici 1. izračunat je postotak zastupljenosti svake kategorije, pri čemu je N=82. Došlo se do sljedećih rezultata: najzastupljeniji su iskazi o djetetu svrstani prema kriteriju zaštite, i to u kategorije zaštićeno dijete (28,05%), skrb za dijete (18,29%), dok je kategorija autonomije djeteta također među najzastupljenijima (12,19%), kao i dobrobit djeteta (10,97%). Potom slijede iskazi djeteta koji ističu sudjelovanje u društvu (7,32%) i odgovornost obitelji za dijete (7,32%), njegovu kompetentnost (6,09%) i odgovornost društva prema djetetu (4,88%). Pokazalo se da su najmanje zastupljeni iskazi u kojima se ističu dječje potrebe (2,44%) te dužnosti djeteta (1,22%) i dužnosti roditelja (1,22%). Iz navedenih pokazatelja vidljivo je tumačenje djeteta pomoću triju glavnih odrednica: zaštita, skrb, autonomija i dobrobit.

### Tumačenje djece i djetinjstva u dokumentima o pravima djece

Iz Tablice 1. vidljivo je kako su u dokumentima o pravima djece najzastupljeniji iskazi o djetetu svrstani prema kriteriju zaštite (59,75%), iz čega proizlazi kako se djeca u dokumentima o pravima djece tumače kao ranjiva, a djetinjstvo kao razdoblje u kojemu je za njihovu dobrobit najvažnija uloga odraslih. Zaštitnički odnos prema djeci dovodi do ograničavanja njihovih sloboda i tumačenja djece kao nesposobne, nesamostalne, nekompetentne i neravnopravne odraslima. Odrasli, štiteći svoju djecu, često donose odluke umjesto njih te odabiru ono što misle da je najbolje za njih. Takav pogled na djecu podrazumijeva tumačenje djece kao "nedovršene", "neodrasle" i krhke. (Qvortrup, 2005.)

Nakon zaštite, istovremeno se ističe potreba za autonomijom (12, 9%) i potreba za aktivnim sudjelovanjem djeteta u društvu (7,32%), čime se dijete nastoji tumačiti kao ravnopravno odraslima, kompetentno za ravnopravno sudjelovanje u društvu zajedno s odraslima.

S jedne se strane ističe dječje pravo na autonomni izbor, odlučivanje, pravo na udruživanje, djelovanje, slobodu mišljenja, a s druge se strane ističe važnost zaštite, skrbi i odgovornosti odraslih za djecu. Time brojni iskazi u dokumentima o pravima djece, kojima se nastoje tumačiti djeca i djetinjstvo, postaju proturječni.

## **Odnos između odraslosti i djetinjstva u dokumentima o pravima djece**

U odnosu prema odraslima djeca se tumače kao ovisna o njihovoj zaštiti. Odrasli trebaju brinuti o dobrobiti djeteta, skrbiti o njemu kako bi mu osigurali kvalitetno djetinjstvo. Pri tome se naglašava uloga obitelji koja je najodgovornija za kvalitetan rast i razvoj djeteta. Takvo tumačenje podudara se s tumačenjem djece u literaturi o suvremenom djetinjstvu koja ističe smještanje djece u prostor obitelji kao karakteristiku suvremenoga djetinjstva – roditelji (odrasli) odlučuju hoće li uopće imati djecu, a ako se odluče imati djecu, onda su jedini odgovorni za njih, kako ističe Qvortrup (2005.). Naglašava se i važnost kontrole nad djetetom i djetinjstvom, a s druge se strane djeci osigurava sloboda aktivnog sudjelovanja u društvu, čime se umanjuje mogućnost kontroliranja djece. Dakle, djeca su ovisna o odraslima, a istovremeno se pozivanjem na autonomiju djeteta (12,9%) teži za oslobađanjem djece od ovisnosti o odraslima.

Kriterij kompetentnosti u dokumentima o pravima djece zastupljen je 25,6%, iz čega se uočava tendencija da se dijete tumači kao ravnopravno odraslima, s istim pravom sudjelovanja u društvu kao i odrasli. Djeca trebaju što prije biti uključena u društveni život i sudjelovati u njegovu oblikovanju, biti aktivni članovi društva, no ta težnja u dokumentima o pravima djece ostaje na deklarativnoj razini. Odrasli se shvaćaju kao nadređeni djeci, odlučuju o njihovom obrazovanju, zdravlju, zaštiti, a djeca se nalaze u podređenom položaju jer moraju slušati odrasle, što dovodi do ograničavanja njihovih sloboda i povećanja pasivnosti, nesamostalnosti i ovisnosti o odraslima.

Uz odgovornost obitelji za dijete (7,32%), ističe se i odgovornost društva (4,88%), no iskazi o odgovornosti društva za dobrobit djeteta su manje zastupljeni od iskaza o odgovornosti obitelji. Iako društvo Konvencijama nastoji zaštititi djecu, osigurati im veća prava, s druge se strane ograđuju od odgovornosti prenoseći ju na roditelje.

## **Odnos prema zaštiti djece u dokumentima o pravima djece**

Ispitivanjem se pokazalo da su najzastupljeniji iskazi koji su svrstani prema kriteriju zaštite iz čega proizlazi shvaćanje djeteta kao nekompetentnog i neravnopravnog odraslima. Pod zaštitom se podrazumijeva skrb o djetetu, briga o njegovoj dobrobiti i kvalitetnom odgoju za koji je najodgovornija obitelj. Zaštita podrazumijeva i ograničavanje djetetove slobode, odnosno shvaćanje da dijete nije sposobno brinuti se samo o sebi i samostalno odlučivati o svojim postupcima i željama. Dobri razlozi za zaštitu djece, kao što su primjerice zaštita djece od seksualnog izrabljivanja, dječjega rada i slično, ne opravdavaju oduzimanje prava djeci na autonomiju – pravo da budu poslušani i uvaženi. Temeljni princip Konvencije, vođenje prema najboljim

interesima djeteta, ponekad se ne slaže s prioritetima koja djeca sama sebi postavljaju (Reynolds, 2006.). Prekomjerno isticanje tzv. *univerzalne zaštite* u Konvencijama o dječjim pravima nije osjetljivo na različite društvene i kulturne sredine u kojima djeca žive.

Odnos prema zaštiti djece, kao posljedica prenamaglašavanja zaštite djece u dokumentima, može dovesti do prezaštićenosti čija je posljedica "skrivanje" djece u obitelji te nedostupnost djece javnim prostorima. Time se povećavaju dječja prava unutar obitelji, dok njihova prava u društvu postaju sve manja. Djeca postaju marginalizirana izvan obitelji, nesprijetna za aktivno sudjelovanje u društvu i društvenim pitanjima (Qvortrup, 2005.).

### **Zaključak**

U analiziranim dokumentima o pravima djece dominira shvaćanje djece i djetinjstva u kojemu se naglašava važnost skrbi o djetetu, njegove dobrobiti, autonomije i zaštite. Odnos je prema djeci zaštitnički i djeca se tumače kao ranjiva i ovisna o odraslima. Uočava se tendencija da se dijete tumači kao kompetentno, autonomno i ravnopravno odraslima s obzirom na sudjelovanje u društvenom životu. Dakle, dok dokumenti o pravima djece zagovaraju prava djece kao kompetentnih punopravnih subjekata, postavljaju se zaštitnički prema istoj toj djeci, čime dolaze u proturječnost. Samim time iskazi o autonomiji i kompetentnosti djece u dokumentima o pravima djece ostaju na deklarativnoj razini.

Iako dokumenti o pravima djece nastoje osigurati bolje životne uvjete i veća prava u društvu, činjenica je da je velik broj djece širom svijeta izložen opasnostima koje ugrožavaju njihovo odrastanje i razvoj. Djeca su žrtve rata i nasilja, rasne diskriminacije, agresije i raznih drugih oblika povrede njihovih prava. Iz toga proizlazi očito neslaganje prava koja su djeci osigurana u dokumentima i stvarnih prava koja ona imaju u društvu. Mogući je razlog jazu između teorije i prakse nepostojanje adekvatnih mehanizama koji bi sustavno sankcionirali kršenje dječjih prava.

### **Literatura**

1. Alanen, L. (2010.). Editorial: Taking children's rights seriously. *Childhood*. 17. 1. 5-8.
2. Bouillet, D. (ur.) (2002.). *Svijet dostojan djece*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
3. Brembeck, H., Johansson, B., Kampmann, J. (2004.). Introduction; *Beyond the Competent Child: Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde: Roskilde University Press.
4. Qvortrup, J. (2005.). Varieties of childhood; *Studies in modern childhood*.
5. Reynolds, P., Nieuwenhuys, O., Hanson, K. (2006.). Refractions of children's rights in development practice. *Childhood*. 13. 3. 291. – 302.

6. White, S. (2002.). Being, becoming and relationship: conceptual challenges of a child rights approach in development. *Journal of International Development*. 14. 6. 1095 – 1104.

Dokumenti:

XXX (1989.). Konvencija o pravima djece

[www.mobms.hr/media/9517/konvencija%20o%20pravima%20djeteta.pdf](http://www.mobms.hr/media/9517/konvencija%20o%20pravima%20djeteta.pdf)

UNICEF (1990.). Svjetska deklaracija o opstanku, zaštiti i razvoju djece

[www.un-documents.net/wsc-dec.htm](http://www.un-documents.net/wsc-dec.htm)

XXX (1999.). Europska konvencija o ostvarivanju dječjih prava. *Dijete i društvo*. 6. 1. 67.-80.

XXX (2003.). Obiteljski zakon RH.

[www.nn.hr/clanci/sluzbeni/306171.html](http://www.nn.hr/clanci/sluzbeni/306171.html)

## KINDER UND KINDHEIT IN DEN AKTEN ÜBER KINDERRECHTE

Abstract: Die Kinderrechte sind eine Art von Regelung der Kinderbeziehungen mit allen Individuen und Institutionen, wie es z.B. Familien und staatliche Institutionen sind. Der Kinderschutz wird mit besonderen rechtlichen Akten versichert, jedoch werden viele Auseinandersetzungen über die Deklaration der Aussagen, die sich in diesen rechtlichen Akten und deren zahlreichen Widersprüchen, welche dies beinhalten, geführt. In dieser Arbeit wurde analysiert, wie Kinder und Kindheit in den Akten über Kinderrechte gezeigt werden. Mit dem Ziel, die Unterschiede zwischen den Kinderrechten, die sich in den rechtlichen Akten befinden und den tatsächlichen Rechten der Kinder, welche sie in der Gesellschaft besitzen, zu bestätigen. Es wurden fünf Grunddokumente über Kinderrechte untersucht, aus welchen auch die Thesen über Kinder und Kindheit entnommen wurden. Mit der inhaltlichen Analyse wurde bestätigt, dass in den meisten Thesen der beschützerische Bezug zu den Kindern betont wird, und das Auffassen des Kindes als eines verletzlichen Wesens und der Kindheit, als einer Periode, in welcher die Kinder den Schutz der Erwachsenen brauchen.

Schlüsselwörter: Kind, Kindheit, Kinderrechte, Akten über Kinderrechte.

**Author:** Željka Kopic, studentica Hrvatskog jezika i književnosti i pedagogije  
Valerija Korajac, studentica Hrvatskog jezika i književnosti i pedagogije  
Filozofski fakultet, Osijek

**Review:** Život i škola, br. 24 (2/2010.) god. 56., str. 45. – 54.

**Title:** Djeca i djetinjstvo u dokumentima o pravima djece

**Categorisation:** stručni članak

**Received on:** 17. lipnja 2010.

**UDC:** 342.7-053.2

**Number of sign (with spaces) and pages:** 25.754 (:1800) = 14.307 (:16) = 0,894

**Mirjana Posavec**

## VIŠESTRUKÉ INTELIGENCIJE U NASTAVI

Sažetak: Što je inteligencija? Kako je izmjeriti? Od tradicionalnih teorija, u novije se vrijeme, izdvaja teorija višestrukih inteligencija. Howard Gardner je uvjerenja kako naša kultura inteligenciju definira preusko, jer inteligencija je složen skup sposobnosti izvan onoga što se mjeri kroz tradicionalne testove inteligencije pa stoga zahtijeva da i nastavnici budu otvoreni novim načinima razmišljanja i učenja. Čini se kako je suvremenoj školi potreban raznolik pristup koji će nuditi pluralizam ideja i nastavnih strategija koje će učenike voditi prema višim razinama razumijevanja i kompetencija.

Ključne riječi: višestruke inteligencije, Gardner, sposobnost rješavanja problema, individualizacija nastave, nastavne strategije, vrste procjenjivanja.

### 1. Definicija inteligencije

Najveći i najvažniji kriterij koji određuje sposobnosti jesu testovi inteligencije. Test koji mjeri kvocijent inteligencije (IQ) postojao je niz godina kao glavna i osnovna indicija nečijih sposobnosti. Zapravo, kad malo bolje pogledate, testomanija je zahvatila cjelokupno školstvo- od testova inteligencije na početku školovanja pa do svih onih testova znanja tijekom školske godine.

Testiranje inteligencije započelo je u Francuskoj. Alfred Binet, psiholog, daleke 1904. godine bio je zadužen za otkrivanje učenika s poteškoćama u učenju. Binet je osmislio "generalnu napravu za reagiranje i svrstavanje sve djece u određene mentalne skupine". Kasnije je Binetova ljestvica utjecala na edukacijski sustav Europe (američki manje). Uglavnom, tijekom povijesti testiranje je dobivalo sve veću važnost. Američki i britanski psiholozi jednostavno su se uvjerali kako je testiranje univerzalna potreba pa se testiranje u sljedećih nekoliko desetljeća usadilo u škole.

Nažalost, jer do sada inteligenciju kao pojam nitko nije odgovarajuće definirao. Iako se još uvijek čini i neki vjeruju kako budućnost djece ovisi o rezultatima nekakvog testa. Matematičar i fizičar Benesh Hoffman šokirao je javnost knjigom "Nasilje testiranja". Njezino pojavljivanje toliko je uznemirilo javnost da se čak predlagalo ukinuti test inteligencije. Međutim, ta je ideja teško zaživjela.

Uostalom, što je to inteligencija? Kako je izmjeriti? Tko je inteligentan? Onaj koji savršeno reproducira znanje ili onaj koji je vješt u prepisivanju, socijalno prilagodljiv? Gotovo osamdeset godina nakon pojave prvih testova inteligencije Howard Gardner je uvjerenja kako naša kultura inteligenciju definira preusko. Također smatra kako ljudska bića posjeduju složen skup sposobnosti izvan onoga što se mjeri tradicionalnim kvocijentom inteligencije (IQ).

Pristalice teorije vjeruju da inteligencija, u tradicionalnoj definiciji, ne uzima u obzir širok spektar sposobnosti ljudskih bića kojima se koriste u rješavanju problema. Iako je teorija kritizirana, prvenstveno zbog toga što nema empirijskih dokaza, Gardner i njegovi suradnici i istomišljenici mnoge su u tome razuvjerali.

## **2. Višestruke inteligencije**

Chen (2004., prema Conti, 2008.) piše kako se teorija temelji na sveobuhvatnom pregledu studija biologije, razvojne psihologije i kulturne antropologije. Gardner definira inteligenciju kao sposobnost rješavanja problema koji su cijenjeni u jednom ili u više kulturnih okruženja. Izvorno Gardner definira sedam (neki autori navode osam, a u posljednje se vrijeme spominje i deveta – egzistencijalna, no sam autor još nije siguran ispunjava li sve tražene kriterije) ključnih inteligencija:

### **1. Lingvističku:**

Učinkovito korištenje riječi, bogat rječnik, izražajnost govora, efikasno manipuliranje jezikom (verbalno i pisano), korištenje riječi u rješavanju praktičnih problema, koriste jezik kao sredstvo za pamćenje podataka.

### **2. Logičko-matematičku:**

Učinkovito korištenje brojeva, dobro logičko zaključivanje, lako uočavanja logičke strukture i odnosa te uzročno-posljedičnih veza, sposobnost otkrivanja obrazaca, sposobnost kategorizacije, klasifikacije, zaključivanja, generalizacije, računanja i provjere hipoteza.

### **3. Prostornu:**

Točno opažanje i snalaženje u prostoru, sposobnost prostornog oblikovanja, osjećaj za boje, linije i oblike, mogućnost manipulacije i stvaraju mentalne slike s ciljem rješavanja problema, mogućnost grafičkog prezentiranja ideja. Gardner napominje da je prostorna inteligencija formirana i u slijepe djece.

### **4. Tjelesno-kinestetičku:**

Korištenje mentalnih sposobnosti za koordinaciju tjelesnih pokreta, sposobnost služenja cijelim tijelom u izražavanju misli i osjećaja, mogućnost korištenja ruku pri izradi predmeta, dobra koordinacija, ravnoteža.



### **5. Glazbenu:**

Osjećaj za glazbu, razlikovanje glazbe, glazbena kreativnost, glazbeno izražavanje – sposobnost obuhvaća prepoznavanje i sastavljanje glazbenih tonova i melodija osjećaj za ritam, dinamiku, melodiju...

### **6. Interpersonalnu:**

Uočavanje i razlikovanje raspoloženja, motivacija i osjećaja drugih ljudi, sposobnost neverbalnog izražavanja i prepoznavanje neverbalnih znakova.

### **7. Intrapersonalnu:**

Poznavanje samog sebe i mogućnost djelovanja u skladu s tim, svijest o vlastitim raspoloženjima, namjerama, motivima, temperamentu i željama, samodisciplina, samorazumijevanje, samopoštovanje.

### **8. Prirodna:**

Zainteresirani za vanjske prostore, osjećaju duboku povezanost s prirodom, razmišljaju u skladu s okolišem.

Iako su anatomske inteligencije odvojene jedna od drugih, Gardner tvrdi kako te inteligencije vrlo rijetko djeluju samostalno. Umjesto toga, inteligencije se koriste istovremeno i međusobno se nadopunjavaju. Na primjer, plesač može biti odličan u svojoj glazbenoj umjetnosti ako: a) ima jaku glazbenu inteligenciju – razumije i osjeća ritam i varijacije u glazbi, 2) interpersonalna mu inteligencija omogućuje shvatiti kako se ljudi plesom mogu nadahnuti, oduševiti kao i c) tjelesno – kinestetička inteligencija koja mu omogućuje agilnost i koordinaciju pokreta kako bi sve to uspješno spojio u uspješan pokret. Također, istraživanje provedeno na uzorku 90 studenata iz triju američkih sveučilišta pokazuje kako postoje statistički značajne razlike između muške i ženske populacije kada su u pitanje višestruke inteligencije. Muškarci uglavnom preferiraju aktivnosti koje uključuju logičku i matematičku inteligenciju, dok žene preferiraju aktivnosti učenja koje uključuju intrapersonalnu inteligenciju (Loori, 2005., str. 82.-84.).

## **2.1. Dokazi višestrukih inteligencija**

Djelomična oštećenja mozga uzrokuju poremećaje nekih sposobnosti dok druge ostaju neizmijenjene. Npr. oštećenje lijevog prednjeg režnja uzrokuje probleme u govoru i pisanju. Spomenute ozljede ili oštećenja mozga mogu rezultirati gubitkom nečije sposobnosti da verbalno komunicira koristeći odgovarajuće sintakse, no ozljeda neće ukloniti razumijevanje gramatike i riječi ispravne uporabe. Osim biologije, Gardner (1983. prema Conti, 2008.) tvrdi da kultura također igra veliku ulogu u razvoju inteligencije. Kulturna vrijednost postavljena kao sposobnost za obavljanje određenih zadataka pruža motivaciju da čovjek postane vješt u tim, određenim područjima. Dakle, dok su

pojedine inteligencije evoluirale u mnogima kulturama, te iste inteligencije možda neće biti tako razvijene u nekim drugim kulturama.

### 3. Višestruke inteligencije u učionici

Podemo li od pretpostavke kako svi ljudi imaju određenu razinu razvijenosti svih osam vrsta inteligencije te kako većina ljudi može razviti svaku inteligenciju do određene razine kompetentnosti, otvaraju se mogućnosti za implementaciju rezultata ovih istraživanja i u nastavnom procesu.

Djeca mogu učiti na različite načine, različitom brzinom i zbog različitih razloga. Sva djeca imaju različite sklonosti unutar svih osam (devet) inteligencija što pruža mogućnost uporabe različitih strategija u nastavnom procesu. Zbog velikih individualnih razlika među učenicima, učitelji bi trebali koristiti širok raspon nastavnih strategija. Nastavne strategije za npr. lingvističku inteligenciju su: pripovijedanje, brainstorming, snimanje glasa ili verbalnog govora na računalo, vođenje dnevnika...

Višestruke inteligencije zahtijevaju da nastavnici budu otvoreni novim načinima razmišljanja i učenja. Oni moraju naučiti prenijeti poruku novim načinima na koja nisu navikli kao studenti ili kako su to saznali na svojim stručnim usavršavanjima. Moraju redovito inkorporirati načine ocjenjivanja koje promiču različite inteligencije; osim toga, nastavnici moraju raditi na načinima kojima mogu pomoći učenicima ojačati njihova područja – inteligencije u kojima su slabiji. Teorija navodi da je svih osam inteligencija potrebno za produktivno funkcioniranje u društvu.

Učitelji dakle, trebaju misliti na sve inteligencije kao jednako važne. To je u velikoj suprotnosti s tradicionalnim sustavima obrazovanja koji obično daju naglasak razvoju i korištenju verbalnog i matematičke inteligencije. Višestruke inteligencije zahtijevaju još veću individualnost u nastavi. Nema memoriranja činjenica, a naglasak je na samom procesu i manipulaciji idejama (McMahon, Rose, i Parks, 2004.).

Jedna je od mogućnosti učenja pomoću centara interesa koji će svojim aktivnostima privući učenike. To su: lingvistički centri, logičko-matematički centri, matematički centar (računala, priručni materijali za matematiku), znanstveni centar (pribor za pokuse, DVD sa znanstvenim emisijama), prostorni centri, umjetnički kutak (boje, kolaž papiri), prostor za vizualno mišljenje (karte, grafikoni, slagalice, zbirka slika), tjelesno-kinestetički centri, glazbeni centri, interpersonalni centri (okrugli stolovi za grupne diskusije, društveni prostor, intrapersonalni centri, kompjutorski centri za samostalni rad.

Pristalice Gardnerove teorije tvrde da je bolji pristup procjena učenika koji će objasniti građu na vlastiti način - korištenjem različitih inteligencija, dok tradicionalni testovi (npr. višestruki izbor, kratki odgovor, esej ...) zahtijevaju od učenika pokazati svoje znanje u predodređen način.

#### 4. Identifikacija višestrukih inteligencija kod učenika

Timsko praćenje učitelja i stručnih suradnika, razgovori s roditeljima, pitanja za učenike u svezi s njihovim najjačim inteligencijama putem: upitnika, dnevnika, umjetničkih aktivnosti, projekata, intervjuja, promatranje ponašanja učenika, vođenje dokumentacije o postignućima učenika, izbor aktivnosti, hobi u slobodno vrijeme. Dakle, identifikacija nije nikakav test, već procjena kako biste vidjeli kako učenici funkcioniraju u određenom području i koje područje sami preferiraju, uz uvjet da smo i učenike informirali o višestrukim inteligencijama.

#### 5. Stilovi učenja

Termin *stilovi učenja* predstavlja generalno prihvaćeno vjerovanje među edukatorima da se većina učenika razlikuje po načinu učenja što nam govori kako pedagoška praksa i treba biti dizajnirana sa sviješću kako svi učenici ne uče na isti način.

Tradicionalna škola je koristila (i dalje koristi) uglavnom predavačke metode koje razvijaju (uglavnom) akademska postignuća, a također se i koristi ograničeni izbor tehnika podučavanja. Nastavne metode također variraju. Neki nastavnici preferiraju predavanje, neki su fokusirani na načela, neki ističu pamćenje i razumijevanje. Mnoge se škole i dalje oslanjaju na rad u učionici, a udžbenici su osnovno nastavno sredstvo.

Korištenje više stilova učenja i "više inteligencija" za učenje je relativno novi pristup. Posljedica primjene Gardnerove teorije je osmišljavanje nastavnih strategija kako bi se učenicima omogućilo da različitim načinima ovladaju vještinama, razviju sposobnosti i usvoje znanje kako bi razvili svoje talente.

##### 5.1. Osam (devet) vrsta stilova učenja (Bognar, 2005.)

DJECA KOJA SU NAGLAŠENO:	MIŠLJENJE	VOLE	TREBAJU
LINGVISTIČNA	u riječima	čitanje, pisanje, pričanje priča, igranje riječima...	knjige, kasete, pribor za pisanje, (dijalozi, diskusije, debate), priče ...
LOGIČKO-	logičkim	eksperimentiranje,	Stvari za

<b>MATEMATIČKA</b>	razmišljanjem	ispitivanje, rješavanje logičkih zagonetaka, izračunavanje i sl.	istraživanje, materijale o znanosti, izlete u planetarij, muzej znanosti...
<b>PROSTORNA</b>	u prizorima i slikama	oblikovati, crtati, vizualizirati, skicirati...	pribor za slikanje, modeliranje, lego kocke, video filmove, puzzle, posjete umjet. galerijama...
<b>TJELESNO-KINESTETIČKA</b>	kroz somatske pokrete	plesanje, trčanje, skakanje, grupiranje, dodirivanje, gestikuliranje...	igranje uloga, dramska igra, pokret, sportovi, dodirna iskustva...
<b>GLAZBENA</b>	kroz ritam i melodije	pjevanje, mrmljanje, lupanje nogama i rukama, slušanje ...	pjevanje, posjete koncertima, gl. igre, gl. instrumenti
<b>INTERPERSONALNA</b>	ideje dobivaju od drugih ljudi	voditi, organizirati, družiti se, manipulirati, posredovati, zabavljati se i sl.	prijatelje, grupne igre, društvena događanja, klubove, mentore...
<b>INTRAPERSONALNA</b>	duboko u sebi	postavljaju ciljeve, posreduju, sanjare, tihi su, planiraju	tajna mjesta, vrijeme nasamo, projekte prilagođene svom ritmu, izbor...
<b>PRIRODNA</b>	u skladu s okolišem	kampiranje, planinarenje, boravak vani – povezivanje s prirodom, rad u vrtu	vanjske prostore, životinje, planinarenje...
<b>EGZISTENCIJALISTIČKA (DUHOVNA)</b>	<i>O smislu života</i>	<i>Filozofiranje, meditacija, proučavanje povijesti, kulture vjera koje raspravljaju pitanja "života"</i>	<i>Knjige o filozofiji, religiji, kulturi, duhovnoj obnovi...</i>

## 6. Višestruke inteligencije i procjenjivanje

Čini se kako promjene u nastavnoj praksi zahtijevaju i promjenu načina procjenjivanja koji se koristi u svrhu vrednovanja procesa i rezultata učenja. Filozofija ispitivanja na temelju višestrukih inteligencija u skladu je sa

stajalištem sve većeg broja pedagoga koji tvrde da je na ovaj način učenikovo razumijevanje gradiva mnogo veće nego u klasičnim testovima.

## 6.1. Vrste procjenjivanja

Armstrong (2006.) navodi neke oblike i vrste procjenjivanja: vođenje bilješki, prikupljanje uradaka, audiosnimke, videosnimke, fotografija, učenički dnevници, učeničke tabele, sociogrami, neformalni testovi, neformalna uporaba standardiziranih testova, razgovori s učenicima, procjenjivanje prema referentnom kriteriju, kontrolni popis, mapa učionice bilježenje na kalendaru, ispitivanje u kontekstu.

Mape za višestruke inteligencije koje predlaže Armstrong (2006.) koriste se barem na pet načina: slavljenje (kako bismo učenikovim radovima tijekom godine dali određeno priznanje), spoznaja (o svojim radovima učenici razmišljaju pa tako i o svome radu), komunikacija (s napretkom učenika možemo na taj način upoznati roditelje, učenike i ostale nastavnike), suradnja (mape omogućuju uvid u zajedničko stvaranje u grupnom radu te vrednovanje vlastitog rada) i kompetencija (kriteriji koji nam omogućuju da rad učenika usporedimo s radom drugih učenika).

**Prednosti za učenike:** vrednovanje i njegovanje individualnih razlika, snažan napredak u mišljenju, rješavanju problema i pamćenju, razvijanje samopouzdanja i pozitivne slike o sebi, priprema za život, rad i cjeloživotno učenje, uočavanje razlika između učenika s obzirom na načine učenja.

**Prednosti za učitelje:** rad u pozitivnom nastavnom ozračju, orijentacija na potrebe i mogućnosti djeteta, oživljavanje osjećaja profesionalnosti...

**Promjene u nastavi:** osposobljavanje učenika samostalno uočavati svoje mogućnosti u pojedinoj vrsti inteligencije, organizacija nastave s različitim aktivnostima i sadržajima, tematsko planiranje koje obuhvaća sve vrste inteligencija, uređenje učionice tako da potiče sve vrste inteligencija, planiranje nastavne jedinice vodeći računa o višestrukim inteligencijama. Weinstein (2008.) ističe kako bi takav pristup u svakodnevnoj praksi mogao biti obeshrabrujući ako je nastavnik licem-u-lice s tridesetak različitih učenika i s trideset različitih stilova učenja. Izazov može predstavljati i ocjenjivanje. Kako ocijeniti rad učenika koji pokazuje iznadprosječne rezultate u matematičkoj inteligenciji, a ispodprosječne u lingvističkoj inteligenciji?

## 7. Zaključak

Škole su često tražile načine kako pomoći učenicima razviti samopouzdanje i pozitivnu sliku o sebi. Ova Gardnerova teorija daje teorijske

temelje za prepoznavanje različitih sposobnosti i talenata učenika. Ona djeca koja nisu verbalno ili matematički nadarena imaju iskustvo u drugim područjima, kao što su glazba, prostorni odnosi ili područje međuljudskih znanja. Ovakvo procjenjivanje učenika koje uzima u obzir višestruke inteligencije individualizira nastavu i omogućuje svakom djetetu da bude uspješno.

Gardnerova teorija ima i kritičara pa tako Ormrod (2006., prema Peariso, 2008., str.6.) raspravlja kako su "nastavnici svesrdno prihvatili Gardnerovu teoriju višestrukih inteligencija zbog optimističnog pogleda na ljudski potencijal." Carson (2003.) mu je prigovorio kako njegova teorija ima velike sličnosti s nekim teorijama glavnih stručnih teorija, a koje je Gardner javno zanemarivao i odbacivao. Posebno je zanemarivao J. Hollandovu teoriju stručnih tipova ličnosti, koje su prepoznate, barem površno, kao snažna sličnost s njegovih (prvotnih) sedam inteligencija.

No, ima i istraživanja koja pokazuju kako postoji razlog kako bi nastavnici i te kako trebali planirati nastavne strategije vodeći računa o višestrukim inteligencijama. Douglas i sur. (2008., str. 185.-187.) u svojoj su studiji ispitivali kako tehnike višestrukih inteligencija kao nastavne strategije, prema izravnim instrukcijama (tradicionalna metoda), utječu na postignuće studenata. Studija istražuje i ispituje koliko tehnike koje brinu o višestrukim inteligencijama i neposredne direktne instrukcije kao nastavne metode i strategije utječu na ostvarene rezultate studentskog upisa u osmom razredu matematičke klase. Rezultati sugeriraju kako sposobnosti postmatematičkih procjena, za studente koji su bili izloženi nastavnim strategijama koje su poticale razvoj višestrukih inteligencija, pokazuju znatno povećanje u odnosu na one koji su podučavani izravnim uputama.

Rezultati ove studije su u skladu s istraživanjem koje je proveo Howard Gardner u kojem je potreba bila "razumjeti i potaknuti učenje, razmišljanje i kreativnost u umjetnosti, kao i u humanističkim i društvenim disciplinama, na individualnom i institucionalnom nivou." (Hoerr, 2002., prema Douglas i sur., 2008., str. 187.) Tijekom trajanja obavljenih ispitivanja mjerio se napredak u ponašanju i napredak u akademskom razvoju. Razvoj višestrukih inteligencija daje značajna i karakteristična povećanja na nekoliko područja koja su važna za socijalnu i emocionalnu dobrobit studenata.

U ovom sam članku pokušala "dotaknuti" neke pozitivne i negativne aspekte Gardnerove teorije. Mišljenja sam kako samo na prvi pogled izgleda teško implementirati u nastavni proces tehnike i strategije koje potiču razvoj višestrukih inteligencija. Praksa je pokazala kako kreativni nastavnici uvijek pronalaze načine koji podižu kvalitetu nastave.

Čini se kako je suvremenoj školi potreban raznolik pristup koji neće zahtijevati "uniformiranost" već će nuditi pluralizam ideja koje će učenike voditi prema višim razinama kompetencije i razumijevanja.

## Literatura

1. Armstrong, T. (2006.), *Višestruke inteligencije u razredu*. Educa, Zagreb.
2. Armstrong, T. (2003.), *Pametniji ste nego što mislite, Vodič za višestruke inteligencije za djecu*. Ostvarenje, Lekenik.
3. Bognar, L. (2005.). *Višestruke inteligencije*, Slavonski Brod.  
<http://mzu.sbnet.hr/files/mi-prirucnik.pdf> (7.3.2009.)
4. Carson, A. D. (2003.). *Why has Gardner's Theory of Multiple Intelligences had so little impact on vocational psychology?*  
[http://vocationalpsychology.com/essay\\_10\\_gardner.htm](http://vocationalpsychology.com/essay_10_gardner.htm) (11.5.2009.)
5. Conti, Holly. (2008.), *Multiple Intelligences*, Research Starters Education , p1-1, 12p; <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=10&hid=114&sid=7ad55f9c-478a-4776-805e-663fd47caf69%40sessionmgr108> (7.3.2009.)
6. Douglas, O., Burton, K. S., Reese-Durham, N. (2008.), *The Effects of the Multiple Intelligence Teaching Strategy on the Academic Achievement of Eighth Grade Math Student*, Journal of Instructional Psychology, v35 n2 p182-187  
<http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=4&hid=103&sid=72a0db3c-66c5-4cce-a86b-8099122cd604%40sessionmgr3> (9.5. 2009.)
7. Gardner, Howard, Mindy L. Kornhaber, Warren K. Wake (1999.), *Inteligencija: različita gledišta*, Naklada Slap, Jastrebarsko
8. Loori, Ali A. (2005.), *Multiple intelligences: A comparative study between the preferences of males and females*. Social Behavior and Personality: An International Journal, 33(1), 77.-88. Retrieved July 10, <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=6&hid=6&sid=048667b6-044b-45ad-bbf1-f1ce941366e9%40sessionmgr109> (7.3. 2009.)
9. McMahon, S., Rose, D., Parks, M.,(2004.). *Multiple intelligences and reading achievement: An examination of the Teele Inventory of Multiple Intelligences*, <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=28&hid=108&sid=d19d0606-a61b-4c28-8eba-d9f4e2a7b562%40sessionmgr7> (7.3.2009.)
10. Nolen, Jennifer L., (2003.), *Multiple Intelligences in the Classroom*, Education; Fall2003, Vol. 124 Issue 1, p115-119, 5p  
<http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=11&hid=108&sid=7ad55f9c-478a-4776-805e-663fd47caf69%40sessionmgr108> (7.3.2009)
11. Peariso, J., F. (2008.). *Multiple Intelligences or Multiply Misleading: The Critic's View of the Multiple Intelligences Theory*, Online Submission. 26 pp.  
[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/3d/2b/d4.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3d/2b/d4.pdf) (9.5.2009.)
12. Weinstein, N. (2008.). *Learning Styles*, Research Starters Education: *Learning Styles*, 2008., p1-1, 11p  
<http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=4&hid=105&sid=8d74168e-6bb2-4398-bf9d-c141ea56c8b9%40sessionmgr3> (11.5.2009.)

## MULTIPLE INTELLIGENCES IN CLASSES

**Summary:** What is intelligence? How can we measure it? Being relatively new, theory of multiple intelligences differs from traditional theories. Howard Gardner believes that our cultural intelligence has been defined too narrow, for intelligence is a complex set of abilities, beyond those measured by traditional tests of intelligence. Consequently, he insists that teachers should be open to new reasoning and learning strategies. It seems that contemporary school needs a creative and flexible approach with different ideas and teaching strategies which will lead pupils to higher levels of understanding and competence.

**Key words:** multiple intelligences, Gardner, problem solving ability, teaching, one-to-one teaching, teaching strategies, evaluation types

(Sažetak na engleski prevela  
Dubravka Kuna, viši predavač)

**Author:** Mirjana Posavec, dipl. uč. razredne nastave i hrvatskoga jezika  
Osnovna škola Ivana Rangera, Kamenica

**Review:** Život i škola, br. 24 (2/2010.) god. 56., str. 55. – 64.

**Title:** Višestruke inteligencije u nastavi

**Categorisation:** stručni članak

**Received on:** 18. lipnja 2010.

**UDC:** 159.955:37

**Number of sign (with spaces) and pages:** 22.045 (:1800) = 12.247 (:16) = 0,765



**Joško Sindik**

## **POVEZANOST EMOCIONALNE KOMPETENCIJE TE MAŠTE I EMPATIJE ODGOJITELJA SA STAVOVIMA O DAROVITOJ DJECI**

**Sažetak:** Osnovni cilj rada je ispitivanje povezanosti emocionalne kompetencije, mašte i empatije odgojitelja te njihovog stava prema darovitoj djeci. Sudionici su bili svi odgojitelji Dječjeg vrtića "Šegrt Hlapić" te Dječjeg vrtića "Trnsko" u Zagrebu. Dakle, ispitali smo 86 sudionika, primijenivši tri mjerna instrumenta: E-upitnik sa skalama empatije i mašte, Upitnik emocionalne kompetencije UEK15 te upitnik Stavova prema darovitoj djeci. Rezultati su pokazali da svi korišteni instrumenti imaju zadovoljavajuću pouzdanost i konstruktivnu valjanost. Eksploratornom analizom glavnih komponenti utvrdili smo jednu glavnu komponentu upitnika Stavovi prema darovitima. Nismo utvrdili statistički značajnu povezanost između varijabli mašta i empatija te grupe varijabli emocionalne kompetencije (percepcija emocija, sposobnost izražavanja emocija, sposobnost upravljanja emocijama), kao ni između varijabli emocionalne kompetencije te stavova prema darovitoj djeci. Međutim, pronašli smo statistički značajnu negativnu povezanost između varijabli mašta i empatija te stavova (predrasuda) prema darovitoj djeci. Relativno mali broj sudionika ograničava nam mogućnost generalizacije, stoga bi u budućim istraživanjima bilo pogodnije koristiti veći i reprezentativniji uzorak, uz osiguravanje još veće anonimnosti sudionika.

**Ključne riječi:** predškolska djeca, odgojitelji, darovitost, empatija, kanonička korelacija.

### **Uvod**

#### *Darovita djeca i rad s darovitom djecom predškolske dobi*

Winner (1996., prema Cvetković–Lay, 2002.) pod terminom darovita djeca podrazumijeva tri karakteristične i atipične osobine u odnosu prema ostaloj djeci: 1. rano sazrijevanje; 2. otpočetak "pjevanju svoju pjesmu"; 3. zanos u ovladavanju vještinama.

Darovito dijete počinje ovladavati nekim područjem znatno prije prosjeka svoje dobne skupine, napreduje mnogo brže od prosječnog djeteta u određenim područjima, ponajviše zato što mu učenje i ovladavanje vještinama u tim područjima ide mnogo brže i lakše. Ono uči na kvalitativno različit način i treba mu minimum pomoći odrasle osobe da bi ovladalo područjem svog intenzivnog interesa. Veći dio vremena uči samostalno. Ono što darovita djeca otkrivaju učeći, djeluje na njih motivirajuće i tjera ih korak dalje u ovladavanju materijom. Često samostalno pronalaze nova pravila te nove, osebujne načine rješavanja problema unutar tog područja.

Daroviti pojedinci imaju i neke specifične osobine ličnosti koje pridonose iskazivanju darovitosti. Pri tom se najveći značaj pridaje specifičnoj

motivaciji za rad. Ona se iskazuje u izričitoj usmjerenosti prema cilju u aktivnosti koja je predmetom specifična interesa, kao i u iznimnoj radnoj energiji. Takve osobine dovode do izuzetne obaviještenosti o području koje je predmetom specifičnih interesa i fascinantnim znanjem. Darovita djeca imaju brži razvoj od ostale djece, ali se i bitno kvalitativno razlikuju od njih. Zahtijevaju minimum strukturirane podrške, sposobna su za samostalna otkrića i pronalaženje novih putova razumijevanja i imaju snažnu unutarnju motivaciju za ovladavanjem nekim područjem, po čemu se razlikuju od djece koja su samo jako marljiva i trude se. Ona očituju vrlo intenzivan, gotovo opsesivan interes, sposobnost snažnog usredotočenja, strast i zanos u ovladavanju specifičnim područjem. "Živo", bistro dijete može uložiti sate u ovladavanje određenim područjem te može, također, impresionirati svojim postignućem. Međutim, takvo dijete nije rano sazrelo. Ono ne uči iznimno bržim tempom i s posebnom lakoćom. Da bi napredovalo, ono zahtijeva stalnu potporu, pomoć, instrukcije i ohrabrenje odraslih i obično ne dolazi samostalno do otkrića o području svoga interesa, ne otkriva nove putove rješavanja problema, niti očituje unutarnju "strast" za ovladavanjem nekim područjem. Unatoč svom trudu, ono nikada ne doseže onu razinu postignuća u nekom području koje darovito dijete postiže s očito manje truda (Cvetković – Lay, 2002.).

Od postignuća koje se smatra pokazateljem darovitosti ne očekuje se samo da bude visoko iznad prosjeka, nego da predstavlja kreativan doprinos području u kojem se javio. Kreativnost je ona sposobnost koju u djece možemo naslutiti u njihovim originalnim i neuobičajenim pitanjima i odgovorima, u neuobičajenim mudrim izjavama, njihovoj neiscrpnj maštovitosti i inventivnosti, smislu za improvizaciju i originalnim rješenjima problema, hrabrosti da iskažu te ideje i slično. Mjesto međusobnog preklapanja iznadprosječno razvijenih sposobnosti, osobina ličnosti, posebno specifične motivacije za rad i kreativnosti tvori prostor u kojem se iskazuje darovitost u specifičnim područjima aktivnosti (tzv. troprstenasta koncepcija darovitosti, Renzulli i Reis, 1985., prema Cvetković-Lay, 2002.).

U praksi se, međutim, prepoznaje tzv. produktivna darovitost, odnosno darovitost koja se iskazuje kroz produkte u ranijem, bržem, boljem, višem, uspješnijem, dakle natprosječnom postignuću. Da bi se darovitost mogla iskazati u izrazito natprosječnom postignuću u aktivnostima kojima se pojedinac bavi, on mora imati određeni potencijal koji će mu omogućiti da se neke svoje sposobnosti razvije do tog stupnja. Takva se mogućnost naziva potencijalna darovitost. Osnovu potencijalne darovitosti čini niz naslijeđenih predispozicija. Sva darovita djeca imaju razvijene neke sposobnosti (kao i veće biološke potencijale za njihov razvoj) koje im omogućuju postizanje izrazito iznadprosječnih uradaka u različitim zadacima. Pri tom mislimo na opće intelektualne sposobnosti, koje se iskazuju iznimnim intelektualnim funkcioniranjem i/ili specifičnim sposobnostima, koje se iskazuju u različitim specifičnim područjima djelovanja.

Darovitost zamijećenu kod djece bilo bi potencijalno korisno u što ranijoj dobi sustavno poticati, osiguravajući djeci širok opseg iskustava te uvjete za razvoj vještina, stavova i znanja kojima će upotpunjavati svoju ličnost i dalje razvijati darovitost. Upravo o ogromnom prostoru odgojnih utjecaja, koji se nalazi između potencijalne i produktivne darovitosti, ovisi koji će i koliki dio potencijala biti iskazan u iznimnim postignućima koja određuju darovitost pojedinca. Gotovo svako dijete predškolske dobi treba tretirati kao potencijal i osigurati mu odgoj i obrazovanje koje će maksimalno poticati razvoj njegovih potencijala. Naime, definicije darovitosti ne znače puno praktičarima koji takvu djecu susreću u bezbrojnom "šarenilu" individualnih razlika i ponekad ih teško prepoznaju po "knjiškom" određenju (Cvetković – Lay, 1998.). Opažajući razlike između napisanog i opaženog, često zapadaju u nedoumice i nesigurni su u svojim procjenama. Mnogi autori koji se bave darovitošću u djece predškolske dobi smatraju da je "senzibilizirati" odgojitelja, učiniti ih osjetljivima za značajke, osobitosti darovite djece te razviti sposobnost uočavanja i "početnog dijagnosticiranja" darovitosti djece u njihovim odgojnim skupinama, jedna od bitnih zadaća obrazovanja za rad s darovitima (Tannenbaum, 1980., prema Cvetković – Lay, 1998.). U tu su svrhu izrađeni i neki podsjetnici za odgojitelj, tzv. kontrolne liste (check-liste). U njima se nalaze popisi mogućih prepoznatljivih osobina darovite djece, posebno onih koji se iskazuju ponašanjem djeteta. Zadatak je odgojitelja da, s obzirom na popisane osobine, procijeni darovitost djece u svojoj skupini, najčešće označujući koju od popisanih osobina neko dijete iskazuje, a koju ne i tako izabere djecu koja imaju više prepoznatljivih osobina darovitosti. Najčešći nedostatak ovakvih lista je taj što se u njima najviše navode oni pokazatelji u ponašanju koji upućuju na dijete koje lakše uči i postiže bolji uspjeh u odgojno – obrazovnom procesu te na verbalno darovito dijete, dok su manje zastupljene značajke ponašanja kreativnog djeteta, a još manje ponašanja osobita nekim posebnim talentima.

### **Važnost stavova prema darovitoj djeci**

Identificirane su i najčešće pogreške pri procjenjivanju darovitosti te osobine koje se pri tom najčešće precjenjuju ili podcjenjuju. Pri procjenjivanju darovite djece često se griješi zbog povodjenja za brojnim mitovima i zabudama. Pogreške u prepoznavanju darovite djece obično su vezane uz obiteljski status djeteta, ponašanje djeteta, znanje djeteta, tjelesni izgled djeteta. Unatoč mogućim greškama, podaci iz projekta "Darovito dijete u vrtiću" (Cvetković-Lay i Sever, 2004.) upućuju na visoku sposobnost odgojitelja da u svojim skupinama uoče darovito dijete. Za 31 dijete, koje su odgojiteljice uočile u svojim skupinama kao potencijalno darovito, stručna psihološka procjena je to i potvrdila za 29 djece (dakle, s 94% točnosti procjene).

Oni koji rade s djecom, izrazu "darovito dijete" najčešće daju pozitivne konotacije. Međutim, kada procjenjuju darovitost djece, često griješe, precjenjujući ili podcjenjujući neke njihove osobine. Na pogrešne ih zaključke o darovitosti djeteta mogu navesti i neke neuobičajenosti u iskazivanju darovitosti kao i neki oblici neprilagođenog ponašanja koja se javljaju u te djece, ako njihove specifične odgojno-obrazovne potrebe nisu na odgovarajući način zadovoljene, a koja "pokrivaju" darovitost i čine je teže uočljivom. Uz takve izvore pogrešaka pri procjenjivanju darovitosti djeteta, česte su i one izazvane predrasudama i zabludama o darovitima. Takve predrasude i čvrsto formirana uvjerenja, koja su neovisna o osobnom iskustvu pojedinca, teško se mijenjaju, a često izgledaju posve istinitima. Njih se teško riješiti i često ostaju čak i nakon stjecanja osobnog iskustva u radu s darovitim djecom.

Imajući u vidu navedeno, izgleda da su najopasnije predrasude one koje ima manji broj odgojitelja, koji žele potencijalno darovitu djecu svesti na "prosječnu" djecu, koja se nešto više trude, pa im ne treba pridavati posebno značenje. Posebno je opasno što im ovakvi odgojitelji s predrasudama istovremeno odriču bilo kakve poteškoće u socijalnom funkcioniranju, što znači da ih u biti ne razumiju (Veselinović i Sindik, 2006.). Objektivna opasnost koja postoji od predrasuda prema darovitima sastoji se već od lošeg percipiranja (identifikacije) darovite djece od strane samih odgojitelja. Dijete koje nije percipirano kao darovito tako lako može biti prepoznato od strane odgojitelja kao "problematično" dijete s posebnim potrebama, kojem u tom slučaju neće moći na adekvatan način pomoći. S druge strane, pogrešno tumačenje etiologije darovitosti (npr. da je darovitost uvjetovana isključivo odgojnim utjecajima), može dodatno otežati prilagodbu djeteta, kojem po mišljenju odgojitelja, ne treba pridavati posebnu važnost u odgojnoj grupi dječjeg vrtića.

U pogledu razumijevanja važnosti stavova odgojitelja prema darovitoj djeci, korisni su podaci dobiveni uvidom u interkorelacije pojedinih čestica Upitnika o stavovima odgojitelja prema darovitoj djeci koji su u svom istraživanju koristili Veselinović i Sindik (2006.), gdje su utvrdili sljedeće:

U cijelosti gledano, stavovi prema darovitima nisu jedinstveno obilježje koje se može "profilirati" u jednom pravcu: to je skup emocionalnih i racionalno zasnovanih prosudbi, promišljanja, vjerovanja. Zato su i korelacije između tih stavova relativno niske.

Međutim, na temelju uvida u značajne korelacije varijabli, moglo se pretpostaviti da su pojedine varijable statistički značajno povezane s onim varijablama koje odražavaju bipolaran stav prema darovitima.

Dio odgojitelja sklon je imati nerealan stav (dakle, s nizom predrasuda) prema darovitima, s tendencijom da ih percipiraju kao "prosječnu djecu koja se na inicijativu roditelja ili samoinicijativno više trude, a nemaju nikakvih ozbiljnijih poteškoća u životu i koju ne treba na bilo koji način izdvajati i poklanjati im posebnu pažnju".

Dio odgojitelja sklon je imati realan stav prema darovitima (bez predrasuda) i percipirati ih kao "djecu koja su različita, kreativna, ali imaju ozbiljne poteškoća u socio-emocionalnom području života, i kojoj treba poklanjati posebnu pažnju".

Mali broj značajnih korelacija između tvrdnji upitnika može značiti i činjenicu da većina odgojitelja nema jasan stav prema darovitoj djeci ili zbog toga što nisu "osvijestili" karakteristike i potrebe darovite djece ili pak nisu motivirani da toj djeci pridaju posebnu pozornost.

Na temelju rezultata ovog istraživanja moglo se pretpostaviti da su stavovi prema darovitoj djeci iznimno važni za stimulativan odgojno-obrazovni rad s takvom djecom. S druge strane, dobivene su određene smjernice za poboljšanje metrijskih karakteristika (poglavito konstruktne valjanosti) Upitnika o stavovima odgojitelja prema darovitoj djeci, koje možemo pokušati definirati kao jednodimenzionalno (jednofaktorsko) obilježje, odnosno višedimenzionalno.

### **Utjecaji na rad s darovitima i stavove prema darovitoj djeci**

Posao odgojitelja predškolske djece, uz fizičko zdravlje i odgovarajuća specifična stručna znanja, podrazumijeva posjedovanje niza "odgojno" poželjnih karakteristika ličnosti. Wilson i Headley (1999.) navode kako je fizičko zdravlje, tj. dobro zdravstveno stanje nužan preduvjet dobrog obavljanja ovog posla koji zahtijeva visoku razinu energije. Među psihološkim karakteristikama, autorice navode važnost čimbenika:

1. Psihičko zdravlje – u svakodnevnom kontaktu s djecom, odgojitelj je osoba koja treba biti emocionalno dostupna, sposobna za fizičku bliskost, empatiju i razumijevanje. Rad s djecom često je emocionalno iscrpljujuć i zahtijeva osobu koja može emocionalno više davati nego primati. Biti odgojitelj znači moći se adekvatno nositi s mnogim emocionalnim zahtjevima koje djeca imaju.
2. Pozitivna slika o sebi – kompetentan odgojitelj osjeća se dobro u svojoj koži, siguran je u sebe i svoje znanje, često se za njega može reći kako mu djeca sama prilaze.
3. Fleksibilnost – promjene dnevne rutine ne uzrujavaju ga već pred njega postavljaju nove izazove. Promjene plana i aktivnosti vesele ga.
4. Strpljivost – što je dijete mlađe, ova je karakteristika važnija. Mala djeca od odrasle osobe traže više pažnje i nadzora što često odgojitelja dovodi do iskušavanja granica strpljenja.
5. Pozitivan – odgojitelj treba svojim ponašanjem djetetu biti pozitivan model. On je svjestan da je pod stalnom prismotrom dječjih očiju koja o svijetu uvelike uče oponašajući ga. Kompetentan odgojitelj vrlo je svjestan važnosti svojeg pozitivnog stava i ponašanja.

6. Otvorenost – kompetentan odgojitelj otvoren je za nove spoznaje, spreman je učiti i usavršavati se.

Sve ove psihološke karakteristike trebale bi imati i utjecaj na stavove prema darovitoj djeci i na rad s darovitom djecom. Primjerice, vjerojatno je da će "psihički zdrav" odgojitelj, s pozitivnom slikom o sebi, fleksibilan u vlastitiom radu, strpljiv, "pozitivan" i otvoren, imati više energije i raspolagati većim brojem poželjnih a istovremeno stimulativnih odgojnih postupaka za poticanje razvoja darovitog djeteta. Istovremeno, vjerojatno je da će imati i pozitivnije (a ujedno i realnije) stavove prema darovitoj djeci, koja će mu više predstavljati profesionalni izazov, nego "teret" s kojim se ne može odgovarajuće nositi. Odgojitelj koji posjeduje ove poželjne karakteristike (među kojima bismo posebno izdvojili pozitivnu sliku o sebi), ne bi se trebao niti osjećati destabiliziran ("ugrožen") nepredvidljivim ponašanjem darovitog djeteta pa ne bi trebao racionalizirati neuspjeh u radu s ovakvom djecom putem predrasuda o prirodi darovitosti.

Ukoliko bismo ovih šest psiholoških karakteristika kompetentnog odgojitelja, koje navode Wilson i Headley (1999.), nastojali povezati s poznatim psihološkim konstruktima, kao što su emocionalna kompetencija, empatija i mašta, lako možemo uočiti njihovu konceptualnu bliskost. Pojam emocionalne kompetencija praktički objedinjuje svih šest odgojiteljevih kompetencija, dok pojam empatije hipotetski objedinjuje psihičko zdravlje, strpljivost, otvorenost i fleksibilnost. Konačno, pojam mašte je blizak odgojiteljevoj otvorenosti i fleksibilnosti. Sukladno opisanim psihološkim kompetencijama odgojitelja, emocionalna kompetencija, mašta i empatija trebali bi se reflektirati i na stavove odgojitelja prema darovitoj djeci te na rad s darovitima. Emocionalno kompetentniji odrasli (osobito odgojitelj predškolske djece, kojem je to životna profesija), možda bolje mogu prepoznati i razumjeti potrebe i emocije darovitog djeteta, a ujedno i upravljati vlastitim emocijama te njihovim izražavanjem, ali i emocijama same djece. S druge strane, posjedovanje iznadprosječno izražene mašte i empatije može doprinijeti boljem razumijevanju drugih ljudi (a tako i djece), kao i njihovih potreba (posebno u situacijama djece koja su po različitim karakteristikama drugačija od "prosječne" djece). U poslu odgojitelja, njegova izražena mašta i empatija osobito mogu doći do izražaja u planiranju i provođenju praktičnog rada sa svom pa tako i s darovitom djecom.

### *Emocionalna kompetencija*

Goleman (1998.) definira emocionalnu kompetenciju kao naučenu sposobnost baziranu na emocionalnoj inteligenciji koja rezultira izvrsnom izvedbom na poslu. Emocionalna inteligencija determinira potencijal za učenjem praktičnih vještina baziranih na pet elemenata: samosvijest,

motivacija, samoregulacija, empatija, posvećenost u odnosima. Koncept emocionalne kompetencije pokazuje koliko je od tog potencijala preneseno u poslovne sposobnosti. Prema Golemanovom modelu (1998.), pet dimenzija emocionalne inteligencije manifestira se kroz ukupno čak 25 kompetencija:

1) Samosvijest se manifestira kroz: a) emocionalnu svjesnost (prepoznavanje emocija i njihovog efekta); b) točnu samoprocjenu (znanje o vlastitim snagama i granicama); c) samopouzdanje (snažan osjećaj vlastite vrijednosti i vlastitih mogućnosti).

2) Samoregulacija se manifestira kroz: a) samokontrolu (provjeravanje ometajućih emocija i impulsa); b) vjerodostojnost (zadržavanje standarda poštenja i integriteta); c) savjesnost (preuzimanje odgovornosti za osobnu izvedbu); d) prilagodljivost (fleksibilnost pri promjeni); d) inovativnost (neosjećanje nelagode pri novim idejama, pristupima i informacijama).

3) Motivacija se manifestira kroz: a) nagon za postignućem (težiti poboljšanju ili standardima izvrsnosti); b) obvezu (uskладiti vlastite ciljeve s ciljevima grupe ili organizacije); c) inicijativnost (spremnost da se iskoriste prilike); d) optimizam (perzistencija u slijeđenju zadanih ciljeva unatoč preprekama i posrtanjima).

4) Empatija se manifestira kroz: a) razumijevanje drugih (svjesnost o osjećajima i perspektivi drugih); b) razvijanje drugih (osjećati razvojne potrebe drugih i podupirati njihove sposobnosti); c) uslužnu orijentaciju (predviđati, prepoznavati i prihvatiti potrebe drugih); d) prednost različitostima (kultiviranje prilika kroz različite tipove ljudi); d) političku svjesnost (iščitavanje emocionalnih struja grupe i jakih veza).

5) Socijalne se vještine manifestiraju kroz: a) utjecaj (vladati učinkovitim taktikama za uvjeravanje); b) komunikaciju (aktivno slušanje i slanje uvjerljivih poruka); c) konflikt menadžment (pregovori i rješavanje sukoba); d) vodstvo (inspiriranje i vođenje pojedinaca i grupe); e) promjenu katalizatora (iniciranje i vođenje promjene); f) razvijanje veza (održavanje instrumentalnih odnosa); g) kolaboraciju i kooperaciju (rad s drugima prema zajedničkim ciljevima); h) mogućnosti tima (stvaranje grupne sinergije u slijeđenju zajedničkih ciljeva).

Takšić, Mohorić i Munjas (2006.) navode da je potrebno razlikovati emocionalnu inteligenciju kao sposobnost i emocionalnu kompetenciju kao osobinu ličnosti, odnosno emocionalna kompetentnost osobe ne mora uvijek točno preslikavati razinu njezine emocionalne inteligencije. Ovo se nadovezuje na početnu ideju o razlozima postojanja emocionalne inteligencije u kojoj se ističe važnost emocionalnih kompetencija u svakodnevnom životu ljudi.

Istraživanja pokazuju da se emocionalna kompetencija razvija u funkciji dobi i iskustva (Takšić, Mohorić i Munjas, 2006.). Ispitujući relaciju između godina iskustva u zdravstvenom radu i emocionalne kompetencije na australskom uzorku medicinskih sestara, Humpel, Caputi i Math (2001.) dobili su značajnu povezanost između emocionalne kompetencije i godina iskustva.

Sestre sa šest i više godina iskustva pokazivale su više razine emocionalne kompetencije. Ova tendencija je bila naglašenija za ženske ispitanike nego za muške. Medicinske sestre s manje od dvije godine radnog staža u svojoj profesiji doživljavaju sumnju u sebe značajno više nego one s više godina iskustva njegovatelja. Nadalje, u istraživanju koje se bavilo odnosom emocionalne kompetencije i mentalnog zdravlja (mjenog trima varijablama: depresija, beznade i suicidalne ideacije), dobiveno je da je emocionalna kompetencija važan moderator između stresa i mentalnog zdravlja (Ciarrochi i sur., 2000., prema Takšić, Mohorić i Munjas, 2006.). Dosljedni su rezultati i u pogledu smjera povezanosti i zadovoljstva međuljudskim odnosima. Osobe s većim rezultatima na skali emocionalne kompetencije bile su zadovoljnije međuljudskim odnosima, a ova povezanost ostala je značajna i nakon parcijalizacije efekata osobina ličnosti i verbalne inteligencije (Lopez i sur., 2003., prema Takšić, Mohorić i Munjas, 2006.).

### *Mašta i empatija*

Kad govorimo o empatiji, teorijski modeli i istraživanja uglavnom slijede dva pravca. Oni se razlikuju u tome stavljaju li istraživači naglasak na ulogu kognicija ili pak na ulogu emocija u empatičkom doživljavanju. Razumijevanje, poznavanje stanja svijesti, odnosno svijest o tome kako nešto što se događa drugoj osobi i utječe na nju, čine kognitivni aspekt empatije te mnogi autori tu kognitivnu empatiju smatraju i preduvjetom za afektivnu empatiju. Pod afektivnom empatijom podrazumijeva se odgovaranje istim ili sličnim osjećajima u odnosu na emocije druge osobe (Stotland, 1969.; Batson i sur., 1981.).

Eisenberg i Strayer empatiju definiraju kao "emocionalni odgovor koji proizlazi iz emocionalnog stanja i uvjeta druge osobe i koji je kongruentan s emocionalnim stanjem ili situacijom drugih (Raboteg – Šarić, 1993.). Iz toga proizlazi da empatija podrazumijeva dijeljenje percipiranih emocija drugih osoba pri čemu se ta afektivna reakcija može javiti ili kao posljedica percipiranja znakova koji pokazuje afektivno stanje drugoga ili jednostavno kao posljedica uviđanja stanja druge osobe.

Prema Stotland (1969.) i Strayer (1987.), empatija je povezana i s imaginativnim sposobnostima budući da podrazumijeva uživanje sebe u situaciju ili stajalište druge osobe. Odnosno, u procesu empatiziranja zajedno djeluju afekti i kognicija. Upravo u skladu s tim, prihvaća se šira definicija empatije koja uključuju ova dva aspekta, pri čemu je veći naglasak na afektivnoj empatiji.

Kad se govori o strukturi ovog konstrukta, postavlja se pitanje uključuje li empatiziranje samo opće empatične tendencije (predispozicije empatiziranja sa širokim rasponom osjećaja) ili različite domene empatije kojima prevladava neka određena kvaliteta čuvstvenog doživljavanja (npr. osobna nevolja).



U ovom istraživanju koristili smo E-upitnik koji sadrži Skalu emocionalne empatije te Skalu mašte (Raboteg – Šarić, 1993.). Iz ranije rečenog, vidljivo je da je empatija povezana i s određenim imaginativnim sposobnostima, dakle maštom koja se (u korištenom upitniku) definira kao sposobnost uživanja u mašti u osjećaje i aktivnosti zamišljenih likova iz priča, filmova, romana (Raboteg – Šarić, 1993.).

Kada govorimo o mašti, u modernoj psihologiji nalazimo na dva pravca (Supek, 1979.). Jedan je tradicionalan koji odgovara senzualističkom empirizmu, dok je noviji onaj koji ostajući u okvirima psihologije ponašanja, produbljuje prvi. U okviru tradicionalnoga gledišta, mašta, koja vuče korijene iz lat. riječi imaginacija (lat. imago=slika), upućuje na sposobnost stvaranja slika. U tom smislu često se govori o "reproduktivnoj imaginaciji" ili o "imaginativnom pamćenju", odnosno sposobnosti da prošle događaje u svom sjećanju ponovno oživimo. Druga definicija tradicionalnog pristupa definira maštu kao "sposobnost da kombiniramo slike u vizije koje imitiraju prirodne činjenice, ali ne predstavljaju ništa stvarno". To je tzv. stvaralačka imaginacija. U suvremenoj psihologiji mašta se definira kao proces obnavljanja ranijih doživljaja, tj. sadržaja koji su pohranjeni u pamćenju (reproduktivna mašta) te njihova preoblikovanja u neke nove cjeline (kreativna mašta ili imaginacija). Mašta predstavlja jedan oblik mišljenja, koji nam omogućuje zamišljanje sklopova koje nismo ni mogli ili nismo imali priliku opažati te tako mašta čini važnu komponentu stvaralaštava (Petz, 2005.). Općenito, smatra se da je maštanje, ali i umjereno sanjarenje (kao oblik ponašanja), normalna pojava te je znak psihološke stabilnosti i zdravlja. Petz (2005.) empatiju definira kao uživanje u emocionalna stanja druge osobe i razumijevanje njenog položaja na osnovi ili percipirane, ili zamišljene situacije u kojoj se ta osoba nalazi. Maštovitija će se osoba, prema tome, i lakše uživjeti u položaj druge osobe.

Na temelju pretpostavki o povezanosti važnih kompetencija odgojitelja s emocionalnom kompetencijom i maštom te empatijom odgojitelja, ali i stavovima prema darovitoj djeci, određen je temeljni cilj istraživanja te problemi i pripadajuće hipoteze.

### **Cilj i problemi**

Osnovni je cilj rada ispitivanje povezanosti emocionalne kompetencije, mašte i empatije odgojitelja te njihovog stava prema darovitoj djeci. Na temelju ovog osnovnog cilja odredili smo specifične probleme istraživanja.

1. Utvrditi povezanost mašte i empatije s emocionalnom kompetencijom odgojitelja.
2. Utvrditi povezanost emocionalne kompetencije, mašte i empatije odgojitelja sa stavom prema darovitoj djeci.

Pretpostavili smo ( $H_1$ ) da postoji pozitivna povezanost između odgojiteljeve mašte i empatije s emocionalnom kompetencijom odgojitelja. Također, pretpostavili smo ( $H_2$ ) da postoji negativna povezanost između odgojiteljeve emocionalne kompetencije s negativnim stavom (predrasudama) prema darovitoj djeci.

Naime, na temelju prethodnih istraživanja (Takšić, 1998.; Takšić, 2001.; Takšić, Jurin i Cvenić, 2001.; Takšić, Tkalčić i Brajković, 2001.) pretpostavlja se da bi trebala postojati pozitivna povezanost između emocionalne kompetencije te mašte i empatije odgojitelja. Naime, sva tri konstrukta hipotetski su sastavni dio općeg koncepta emocionalne inteligencije pa je vjerojatno da bi maštovitiji i empatičniji odgojitelji morali biti i općenito emocionalno kompetentniji. S druge strane (premda o toj problematici nije pronađena u literaturi direktna podrška), vjerojatno je da će emocionalno kompetentniji, maštovitiji i empatičniji odgojitelji imati i pozitivnije te realističnije stavove prema darovitoj djeci. Veća senzibilnost za tuđe emocije trebala bi rezultirati boljim razumijevanjem darovite djece (kao različite od "prosječne" djece), te većoj kompetenciji u odgojno-obrazovnom radu s takvom djecom. Ova, potencijalno veća efikasnost u radu s darovitom djecom, mogla bi rezultirati s jedne strane manjim brojem predrasuda prema darovitima, a s druge strane pozitivnijim stavovima prema takvoj djeci. Dakle, vjerojatno je da bi maštovitiji, emocionalno kompetentniji i empatičniji odgojitelji rad s darovitima mogli doživljavati kao "pozitivni izazov". Konačno, i mašta i empatija, kao i emocionalna kompetencija, mogu se poimati kao zajednička sastavnica koncepta emocionalne inteligencije (Gardner i sur., 1999.). Stoga se može očekivati da bi i međusobna povezanost ovih koncepata morala biti pozitivna, dakle da su i odgojitelji (kao i ljudi uopće) koji su maštoviti i empatični, ujedno i emocionalno kompetentni.

## **Metode istraživanja**

### *Sudionici*

Sudionici su bili svi odgojitelji Dječjeg vrtića "Šegrt Hlapić" te Dječjeg vrtića "Trnsko" u Zagrebu. Dakle, ispitali smo 86 sudionika, od kojih je 85 odgojiteljica i jedan odgojitelj. Prosječna dob sudionika bila je 40 godina (dobni raspon 24-55 godina), a imali su prosječno 17 godina radnog staža u dječjim vrtićima (raspon 1- 35 godina). Stručna sprema sudionika: 14 sudionika SSS, 69 sudionika VŠS te 3 sudionika VSS. Radili su s djecom u različitim dobnim grupama djece, u rasponu od prve do sedme godine života.

### *Varijable*

Ovo je istraživanje korelativnog tipa, a varijable koje smo koristili (u sklopu istraživanih konstrukta) prikazane su u tablici 1.

KONSTRUKT	VARIJABLE (skale)	MJERNI INSTRUMENTI	BROJ ČESTICA
Empatija i mašta	Empatija	E- upitnik- skala emocionalne empatije i mašte (Raboteg-Šarić, 1993.)	19
	Mašta		6
Stavovi o darovitoj djeci	Stavovi o darovitoj djeci	KRASTAV - Upitnik o stavovima odgojitelja prema darovitoj djeci (Veselinović i Sindik, 2006.)	5 (finalno - nakon faktorske analize, inicijalno 12)
Emocionalna kompetencija	Emocionalna kompetencija	UEK 15 - Upitnik emocionalnih vještina i kompetencije ) (Takšić, 1998.)	15
	Sposobnost percepcije i razumijevanje emocija		5
	Sposobnost izražavanja i prepoznavanja emocija		5
	Sposobnost upravljanja i reguliranja emocija		5

Tablica 1. Uzorak varijabli istraživanja

Tijekom ljeta 2009. godine, sudionici su istraživanja ispunili podatke o bitnim demografskim karakteristikama: dob, spol, stručna sprema te godine radnog staža i vrsta odgojne skupine. Potom su uz garantiranu anonimnost i znanstvenu svrhu istraživanja ispunili tri upitnika.

### 1. E - upitnik: skala emocionalne empatije i mašte

Za procjenu emocionalne empatije i mašte odgojitelja/ice, uz suglasnost autorice, koristili smo upitnike: Skala emocionalne empatije i Skala mašte, koju je autorica primijenila na uzorku predadolescenata (Raboteg-Šarić, 1993.). Skala emocionalne empatije mjeri opću afektivnu empatiju koja se javlja prilikom percipiranja emocionalnog iskustva drugih ljudi te sadrži 19 tvrdnji koje opisuju emocionalne doživljaje sukladne čuvstvenom stanju drugih te osjećaje simpatije prema onima koji su u nevolji. Apsolutni raspon rezultata 0-76 bodova, a veći rezultat na skali znači veću tendenciju doživljavanja emocionalne empatije. Skala mašte mjeri tendenciju uživanja u maštu, u

osjećaje i aktivnosti zamišljenih likova iz priča, romana i filmova i sl. Skala sadrži 6 tvrdnji koje su adaptirane iz Davisove (1983.) Skale mašte. Najveći mogući rezultat na ovoj skali je 24 boda pri čemu veći rezultat znači i veću tendenciju maštanja, dok se apsolutni raspon kreće 0 – 24 boda.

Upitnik se, dakle, sastoji od ukupno 25 čestica pri čemu 6 čestica pripada skali mašte, a 19 skali emocionalne empatije. Procjene su davane na skali Likertova tipa s rasponom procjena 0 – 4 (0= uopće se ne odnosi na mene, 1= uglavnom se ne odnosi na mene, 2= niti se odnosi, niti se ne odnosi na mene, 3= uglavnom se odnosi na mene, 4= u potpunosti se odnosi na mene). U istraživanju autorice, pouzdanost cjelokupne skale, definirana koeficijentom Cronbach  $\alpha$ , iznosila je 0,84. Item-analiza pokazala je da su sve korelacije između rezultata na pojedinim česticama i ukupnog rezultata veće od 0,30.

Pouzdanost cjelokupne skale u našem istraživanju iznosila je 0,64 (Cronbach  $\alpha$ ), dakle bila je nešto niža, ali zadovoljavajuća. Povezanost između dviju skala ovog upitnika, odnosno između konstrukta empatije i mašte bila je statistički značajna i pozitivna te srednje visoka ( $r=0,58$ ;  $p<0,01$ ).

Za provjeru podudarnosti faktorske strukture podataka dobivenih u ovom istraživanju s onom iz prethodnih istraživanja, izvršili smo kvazikonfirmatornu faktorsku analizu (komponentna analiza s zadanim brojem od dva faktora, koji odgovara skalama upitnika, uz varimax rotaciju). Naime, pretpostavili smo da bi se korelacije varijabli s faktorima trebale u većoj mjeri podudarati sa varijablama koje definiraju dvije skale upitnika (Milas, 2005.).

Iz rezultata kvazikonfirmatorne analize uočili smo da se prvi faktor podudara sa 6 čestica iz skale mašte, ali i s još 6 iz skale empatije. Preostalih 13 čestica visoko korelira sa skalom empatije. Dva faktora tumače zajedno 46 % ukupne varijance, a svaki pojedinačno po 23 % ukupne varijance. Činjenicu, da neke čestice koje opisuju skalu empatije, visoko saturiraju faktor koji opisuje maštu, možemo potencijalno objasniti činjenicom da su ta dva konstrukta, mašta i empatija, u velikoj mjeri međusobno povezana. To na kraju proizlazi i iz njihovih definicija jer su oba konstrukta praktički dio koncepta emocionalne inteligencije. Maštovitija osoba bolje može zamisliti cijeli splet okolnosti u kojoj se neka osoba nalazi te se uživjeti u takvu situaciju, a to je istovremeno i karakteristika empatičnih osoba. Dakle, dobivena faktorska struktura približno odgovara očekivanoj, stoga instrument možemo uvjetno smatrati konstruktno valjanim.

## *2. Upitnik o stavovima odgojitelja prema darovitoj djeci (KRASTAV)*

Ovaj se upitnik u inicijalnoj verziji sastojao od 21 čestice koje su opisivale neka vjerovanja o darovitoj djeci (Cvetković Lay, 1995.). Odbacivanjem najmanje diskriminativnih čestica u odnosu na vrijednosti indeksa diskriminativnosti, upitnik je reduciran na finalnu verziju od ukupno 12 čestica, u istraživanju koje su proveli Veselinović i Sindik (2006.).

Procjene su davane na skali Likertova tipa, 1-5, pri čemu je 1 predstavljalo najmanju (1=uoopće se ne slažem), a 5 (5=u potpunosti se slažem) najveću jedinicu procjene. Odgojitelji su procjenjivali stupanj u kojem pojedine tvrdnje opisuje njihove stavove prema darovitoj djecu. Veći rezultat znači i veću izraženost predrasuda, iracionalnih vjerovanja u odnosu na darovitu djecu. Apsolutni raspon rezultata iznosio je od 12 do 60 bodova.

U prethodnom istraživanju (Veselinović i Sindik, 2006.) upitnik je pokazao zadovoljavajuću pouzdanost, koja je iznosila prema indeksu Cronbach  $\alpha=0,71$ . U našem istraživanju, pouzdanost cjelokupnog upitnika bila je također  $\alpha=0,71$ , što se može uvjetno smatrati zadovoljavajućom pouzdanošću (s obzirom na mali broj čestica upitnika).

Upitnik je prije ovog istraživanja (uz zadovoljavajuću pouzdanost) bio samo simptomatski valjan (u prethodnom istraživanju nije mu provjeravana konstruktna valjanost). Međutim, u ovom smo istraživanju proveli provjeru njegove konstruktne valjanosti utvrdivši jednu glavnu komponentu s pet čestica (r.b. 2, 3, 5, 6, 10), koja je definirana nakon treće iteracije komponentne analize, prema kriterijima interpretabilnosti, te Guttman-Kaiserovu kriteriju (karakteristični korijen veći od 1). Jedinstvena komponenta predrasuda prema darovitim objašnjava ukupno 46,25 % varijance (tablica 2). U istoj je tablici vidljivo da varijable 5 čestica visoko koreliraju s glavnom komponentom (u rasponu od ,601 do ,764).

<i>Čestice</i>	<i>Korelacije varijabli s glavnom komponentom</i>
2. Darovita su ona djeca koja imaju visoke sposobnosti u akademskom području (školska postignuća).	0,652
<b>3. Darovita djeca su bolje adaptirana, popularnija i sretnija od prosječne djece.</b>	0,684
5. Darovitost u bilo kojem području uvjetovana je visokim kvocijentom inteligencije.	0,764
6. Darovitost je u potpunosti stvar velikog truda i rada.	0,688
10. Darovitu djecu stvaraju preambiciozni roditelji koji djecu nagone na postignuća izvan njihovih sposobnosti.	0,601
<b>Postotak objašnjene varijance</b>	46,246
<b>Karakteristični korijen</b>	2,312

Tablica 2. Analiza glavnih komponenti upitnika Stavovi o darovitim s varimax rotacijom; korelacije varijabli s faktorima i objašnjena varijanca

### 3. UEK 15 - Upitnik emocionalnih vještina i kompetencije

Upitnik emocionalne inteligencije, vještina i kompetencije (Emotional Intelligence, Skills and Competences Questionnaire - EISCQ) (Takšić, 1998.;

Takšić, 2001.; Takšić, Jurin, i Cveniĉ, 2001.; Takšić, Tkalĉić i Brajković, 2001.) sadrži 45 ĉestica te ima tri subskele:

a) *Sposobnost percepcije i razumijevanja emocija*. Skala sadrži 15 ĉestica; u razliĉitim istraŹivanjima koeficijent pouzdanosti kretao se izmeĊu  $\alpha=0,79$  do  $\alpha=0,82$ ).

b) *Sposobnost izraŹavanja i prepoznavanja emocija*. Skala sadrži 14 ĉestica, a raspon pouzdanosti je izmeĊu  $\alpha= 0.79$  do  $\alpha=0.82$ .

c) *Sposobnost upravljanja i reguliranja emocija*. Ova skala sadrži 16 ĉestica, a raspon pouzdanosti je od  $\alpha= 0,71$  do  $\alpha=0,78$ .

TakoĊer je uoĉena pozitivna povezanost izmeĊu subskele (od 0,35 do 0,51), Źto je dozvolilo formiranje ukupnog bruto-rezultata u upitniku, koji je definiran kao linearna kombinacija ukupne emocionalne kompetencije, s koeficijentima pouzdanosti izmeĊu  $\alpha=0.88$  i  $\alpha=0.92$  (Takšić, 2001.).

U ovom našem istraŹivanju korištena je, dakle, kraća forma upitnika, odnosno upitnik se sastoji od 15 ĉestica, koja posjeduje praktiĉki iste psihometrijske karakteristike kao i duŹa verzija (Takšić i Mohoriĉ, 2008.). Procjene su davane na skali Likertova tipa 1-5, pri ĉemu je 1 (uopće se ne odnosi na mene) predstavljalo najmanju, a 5 (u potpunosti se odnosi na mene) najveću jedinicu procjene. Najveći mogući rezultat u ovom upitniku iznosi 75 pri ĉemu veći rezultat znaĉi i veću emocionalnu kompetenciju. Apsolutni raspon rezultata je 15-75.

U kraćoj formi Skala percepcije i razumijevanja emocija sadrži 5 ĉestica (3., 5., 6., 13. i 15.), Skala sposobnost izraŹavanja i prepoznavanja emocija 5 ĉestica (4., 8., 9., 10. i 14.) te Skala sposobnost upravljanja i reguliranja emocija takoĊer 5 ĉestica (1., 2., 7., 11. i 12.).

Najviša prediktivna valjanost za EISCQ pronaĊena je za rukovoĊenje, Źto je bilo poduprto i brojnim teorijskim hipotezama koje naglaŹavaju vaŹnost emocionalnih vjeŹtina i kompetencije u procesu rukovoĊenja (Ryback, 1998.). EISCQ-skale su i u visokoj pozitivnoj povezanosti i s podrŹavajućim dobrim raspoloŹenjem te fleksibilnim egom.

U pogledu konkurentne valjanosti, dobivene su sljedeće smjernice. Budući da, prema Mayer i Salovey (1997.), emocionalno inteligentna osoba ne teŹi tome koliko će u Źivotu zaraditi novaca, već tome da u Źivotu bude sretna, zadovoljstvo Źivotom je postavljeno kao glavni kriterij procedura za utvrĊivanje konkurentne valjanosti. EISCQ-upitnik je znaĉajno pridonio objaŹnjavanju razliĉitosti u zadovoljstvu. Postoji i znaĉajna povezanost izmeĊu EISCQ skale i Źkolskog uspjeha.

U našem istraŹivanju, pouzdanost je cjelokupnog upitnika bila  $\alpha=0,77$ . Povezanost izmeĊu pojedinih skala upitnika bila je: percepcija emocija i izraŹavanje emocija ( $r=0,57$ ;  $p<0,01$ ), percepcija emocija i upravljanje emocijama ( $r=0,12$ ;  $p>0,05$ ), izraŹavanje emocija i upravljanje emocijama

( $r=0,22$ ;  $p>0,05$ ). Dakle, skala Upravljanje emocijama nije statistički značajno bila povezana s ostalim skalama upitnika.

S ukupnim rezultatom u upitniku, dakle ukupnom emocionalnom kompetencijom, skale su bile povezane: upravljanje emocijama ( $r=0,42$ ;  $p<0,01$ ), izražavanje emocija ( $r=0,88$ ;  $p<0,01$ ) te percepcija emocija ( $r=0,82$ ;  $p<0,01$ ).

Da bismo provjerili faktorsku strukturu i ovog mjernog instrumenta (Milas, 2005.), izvršili smo kvazikonfirmatornu faktorsku analizu (sa zadanim brojem faktora – tri). Dobivenu faktorsku strukturu usporedili smo s onom iz literature (podudarnost korelacija čestica s dobivenim faktorima s česticama koje definiraju skale upitnika). Pokazalo se da postoji djelomično odstupanje od strukture upitnika iz prethodnih istraživanja. Treći faktor definiran je samo trima česticama, no sve su iz skale Upravljanje emocijama i tumači 11 % . Drugi faktor i dalje je definiran s 5 čestica te ih je većina (4) iz skale percepcije emocija te tumači 18 % ukupne varijance. Prvi faktor definiran je s čak 7 čestica, većinom iz skale izražavanja emocija te tumači 22 % ukupne varijance. Sva tri faktora zajedno tumače 51 % ukupne varijance. Međutim, s obzirom na to da je emocionalna inteligencija (a odatle i emocionalna kompetencija) "splet" međusobno povezanih karakteristika, ovakve smo rezultate mogli i očekivati.

#### *Metode obrade podataka*

Sve obrade rezultata provedene su primjenom statističkog paketa SPSS 15, pa smo zbog preglednosti u tablici 3. prikazali sve statističke postupke obrade podataka korištene pri odgovaranju na zadane probleme.

Redni broj problema	Problem	Metoda obrade podataka
inicijalne analize	psihometrijske karakteristike mjernih instrumenata	eksploratorna komponentna analiza, kvazikonfirmatorna faktorska analiza (metoda glavnih komponenata s varimax rotacijom) koeficijent pouzdanosti (Cronbach $\alpha$ koeficijent)
	deskriptivne karakteristike za pojedine varijable	aritmetička sredina, standardna devijacija, minimum i maksimum, raspon rezultata, Kolmogorov-Smirnovljev test (Max D)
2, 3	2. povezanost mašte i empatije s emocionalnom kompetencijom odgojitelja 3. povezanost mašte i	<b>Kanonička korelacijska analiza</b> Pearsonovi koeficijenti korelacije između pojedinih dimenzija (skala) različitih mjernih instrumenata

	<b>empatije te emocionalne kompetencije odgojitelja sa stavom prema darovitoj djeci</b>	
--	---	--

Tablica 3. Pregled korištenih metoda obrade podataka

### Rezultati i rasprava

U okviru prikaza opisnih karakteristika za pojedine varijable u tablici 4., prikazane su prosječne vrijednosti te standardne devijacije i raspon rezultata varijabli koje su zapravo skale pojedinih upitnika, dobivenih linearnim kombinacijama čestica koje ih definiraju. One su zapravo aspekti konstrukta: mašte i empatije, emocionalne kompetencije, stavova o darovitoj djeci.

Varijabla	Min.	Max.	M	$\sigma$	Kolmogorov-Smirnovljev test	
					Max- D	Značajnost
mašta	1,00	24,00	13,78	5,448	,091	p > .20
empatija	37,00	75,00	61,39	8,379	,082	p > .20
percepcija emocija	7,00	24,00	19,59	2,456	,152	p < ,10
izražavanje emocija	7,00	25,00	18,79	2,605	,125	p > .20
upravljanje emocijama	9,00	18,00	13,95	1,758	,162	p < ,10
stavovi prema darovitoj djeci	5,00	19,00	10,20	3,411	,095	p > ,20

Tablica 4. Prikaz opisne statistike glavnih varijabli istraživanja

Legenda:

*Min.-Max.* – raspon rezultata; *M* – aritmetička sredina procjena; *SD* – standardna devijacija; *Max D-Kolmogorov-Smirnovljev test* (normalitet distribucija)

Podaci o testiranom normalitetu distribucije ukazuju na značajno odstupanje samo kod varijable nasljedno uvjetovana darovitost, što se može objasniti mogućim malim brojem sudionika, ali i relativno lošom definiranošću skale.

Kao što smo već naveli, upitnik Stavova prema darovitoj djeci (KRSTAV) u inicijalnoj verziji sastojao se od 21 čestice (Veselinović i Sindik, 2006.), koje su opisivale neka vjerovanja o darovitoj djeci. Na temelju odbacivanja najmanje diskriminativnih čestica u odnosu na vrijednosti indeksa diskriminativnosti, upitnik je reduciran na finalnu verziju od ukupno 12 čestica. U tablici 5. prikazane su prosječne vrijednosti procjena kao i diskriminativnost odabranih čestica tog mjernog instrumenta, dok su u



prethodnoj tablici već prikazane prosječne vrijednosti procjena dobivenih za varijable stavova prema darovitoj djeci, definiranih kao linearne kombinacije čestica koje definiraju pojedine skale upitnika.

Čestica	M	SD	DIS
1. Ni jedno dijete nije dovoljno darovito da bi trebalo posebno obrazovanje.	1,74	,92	0,53
2. Darovita su ona djeca koja imaju visoke sposobnosti u akademskom području (školska postignuća).	1,88	,90	0,48
3. Darovita djeca su bolje adaptirana, popularnija i sretnija od prosječne djece.	2,20	,98	0,45
4. Darovitost je potpuno urođena.	<b>3,20</b>	1,10	0,34
5. Darovitost u bilo kojem području uvjetovana je visokim kvocijentom inteligencije.	2,11	1,07	0,51
6. Darovitost je u potpunosti stvar velikog truda i rada.	2,06	1,04	0,68
7. Djeca nadarena za školska (akademska) postignuća imaju opće intelektualne sposobnosti koje im omogućuju da budu darovita u svim školskim predmetima.	2,48	1,10	0,44
8. Darovita djeca zrače psihološkim zdravljem.	2,80	,95	0,34
9. Iznimno darovita djeca često su socijalno izolirana i nesretna.	<b>3,17</b>	,97	0,31
10. Darovitu djecu stvaraju preambiciozni roditelji koji djecu nagone na postignuća izvan njihovih sposobnosti.	1,95	1,03	0,53
11. Sva su djeca darovita.	<b>3,42</b>	1,29	0,38
12. Ne možemo podrazumijevati vezu između rane darovitosti i postignuća u odrasloj dobi.	2,89	,95	0,33

Tablica 5. Prikaz prosječnih vrijednosti procjena dobivenih za čestice upitnika  
 Stavovi prema darovitoj djeci (KRSTAV)

Legenda:

1.– 11. čestica upitnika; M – aritmetička sredina procjena; SD – standardna devijacija; DIS – indeks diskriminativnosti čestica (omjer SD i M)

Gledajući čestice upitnika pojedinačno, najveće prosječne vrijednosti procjene dobivene su na čestici 11 ("Sva su djeca darovita"; M=3,42), čestici 4 ("Darovitost je potpuno urođena"; M=3,20) te čestici 9 ("Iznimno darovita djeca često su socijalno izolirana i nesretna"; M=3,17).

Oni koji rade s djecom, u našem istraživanju to su upravo odgojitelji, izrazu "darovito dijete" najčešće daju pozitivne konotacije. No stvari se pomalo

mijenjanju kada direktno procjenjuju darovitost pojedine djece. Tada često griješe, precjenjujući ili podcjenjujući neke njihove osobine. Na te pogrešne zaključke o darovitosti djeteta mogu ih navesti i neke neuobičajenosti u iskazivanju darovitosti pa i neki oblici neprilagođenog ponašanja koja se javljaju u te djece, u slučaju kada njihove specifične odgojno-obrazovne potrebe nisu na odgovarajući način zadovoljene. To sve "pokriva" darovitost djece i čini je teže uočljivom. Uz takve izvore pogrešaka pri procjenjivanju darovitosti djeteta, česte su i one izazvane predrasudama i zabludama o darovitima. Takve predrasude i čvrsto formirana uvjerenja, koja su neovisna o osobnom iskustvu pojedinca, teško se mijenjaju, a često izgledaju posve istinitima.

Imajući u vidu navedeno, stavovi obojeni takvim predrasudama žele najčešće potencijalno darovitu djecu svesti na "prosječnu" djecu, koja se nešto više trude, pa im ne treba pridavati posebno značenje. Daljnja opasnost leži u činjenici koja se na to nadovezuje: darovitoj se djeci tada istovremeno odriču bilo kakve poteškoće u socijalnom funkcioniranju, što znači da ih u biti ne razumijemo. Veselinović i Sindik (2006.) u svom istraživanju kao najopasnije predrasude navode one izražene česticama 1, 2, 3, 6, 7, i 8 (tablica 5.). Kao što smo ranije naveli, a što je u tablicama vidljivo, sve su te čestice uvrštene i u korištenu skraćenu verziju upitnika.

Glavni problem ovog istraživanja bio je povezanost varijabli u stavovima prema darovitima (odnosno sklonost k određenim vjerovanjima i predrasudama), s emocionalnom kompetencijom te empatijom i maštom i njihova eventualna povezanost s nekim demografskim varijablama. Uz prethodno navedeni, razlog zanimljivosti ove teme je bitnost uočavanja darovitosti u najranijoj dobi te važnost posebnog pristupa darovitoj djeci već od predškolskih dana. Različita istraživanja, provedena u svijetu, ali i u Hrvatskoj, pokazala su kako i tzv. neprihvatljivo ponašanje kod djece velikim dijelom ovisi o (ne)zadovoljenju njihovih specifičnih potreba, kao i prevelikim očekivanjima koje okolina pred njih postavlja. Ovo se posebno očituje kod darovite djece (Cvetković-Lay, 1998., Winner, 2005.).

Uz Pearsonove koeficijente korelacije između pojedinih varijabli, ova tri skupa karakteristika (mašte /empatije, stavova prema darovitosti te emocionalne kompetencije), za utvrđivanje navedenih relacija koristili smo postupak kanoničke korelacijske analize. Za primjenu tog postupka odlučili smo se zbog toga što on omogućuje jasnije utvrđivanje odnosa između dvaju skupova varijabli.

### *Povezanost mašte i empatije s emocionalnom kompetencijom odgojitelja*

Ponajprije smo željeli utvrditi povezanost mašte i empatije s emocionalnom kompetencijom odgojitelja, odnosno sa skupom varijabli tog

konstrukta. Jedna od sposobnosti koje ubrajamo u emocionalnu kompetenciju je upravo sposobnost uživljavanja i suosjećanja s tuđim emocionalnim iskustvom. Empatija i simpatija te suosjećanje s drugima, emocionalne su reakcije koje nas povezuju s drugima (Salovey i sur., 1999.). Stoga smo očekivali statistički značajnu pozitivnu povezanost, odnosno da su empatičniji i maštovitiji odgojitelji, ujedno i emocionalno kompetentniji.

Dobiveni rezultati prikazani su u tablici 6. Pokazalo se da ne postoji niti jedan statistički značajan kanonički korijen ( $R=0,204$ ;  $p>=0,20$ ). Dakle, ne postoji statistički značajna povezanost emocionalne kompetencije odgojitelja s njihovom maštom i empatijom.

Kanonička korelacija	Kvadrat kanoničke korelacije	$\chi^2$ test	Stupnjevi slobode	p
0,204	0,042	3,568	6	> 0,20

*Tablica 6. Kanonička korelacijska analiza između varijabli mašta i empatija te grupe varijabli emocionalne kompetencije (izražavanje, percepcija te upravljanje emocijama)*

Što nismo dobili očekivane rezultate, mogla je utjecati i činjenica da smo od sudionika tražili i podatke o dobi, vrtićnoj skupini te radnom stažu. Možda su sudionici, unatoč tome što je upitnik bio anoniman, percipirali upravo davanje navedenih podataka kao način otkrivanja njihova identiteta, što je moglo utjecati i na njihove procjene. Dakle, možda su i ovo testiranje doživljavali kao direktnu procjenu njih samih, više ili manje kompetentnih odgojitelja. Naime, većina tvrdnji, koje opisuju emocionalnu kompetenciju i maštu te empatiju, opisuju i neke od osobina idealnog odgojitelja, prema različitim koncepcijama i vjerovanjima.

#### *Povezanost emocionalne kompetencije odgojitelja sa stavom prema darovitoj djeci*

Nadalje nas je zanimala i povezanost odgojiteljevih stavova prema darovitima te njihove emocionalne kompetencije. Na osnovi definicije emocionalne kompetencije te važnosti koja se pridaje toj sposobnosti kao faktoru uspješnosti u raznim područjima, pretpostavili smo da će emocionalno kompetentniji odrasli možda bolje prepoznati, ali i razumjeti potrebe darovitog djeteta, tj. da će pri tom i njegovi stavovi biti manje podložni predrasudama. Na osnovi ranije navedenih podataka iz literature, zaključili smo da je emocionalna kompetencija, kao i darovitost, povezana s općom inteligencijom. Ta nas činjenica vodi do zaključka da će se sam odgojitelj koji je emocionalno kompetentniji osjećati i sličnijim darovitom djetetu. U tom smjeru očekivana bi povezanost bila negativna, odnosno emocionalno kompetentniji odgojitelji

manje se u svojim procjenama darovitosti vode postojećim predrasudama o tom konstrukt.

Isto tako, emocionalna kompetencija predstavlja određeni kapacitet ili sposobnost ulaženja u transakcije s promjenjivim i izazovnim društveno – fizičkim okolišem što vodi razvoju i sazrijevanju pojedinca (Salovey i sur., 1999.). Drugim riječima, te sposobnosti omogućavaju pojedincu da se uhvati u koštac s promjenjivim, drugačijim i izazovnijim situacijama u njegovom okolišu kako bi iz toga izašao prilagođeniji, djelotvorniji, a na kraju i samopouzdaniji. Jedna takva izazovna situacija svakako je i darovito dijete u odgojnoj skupini koje ima drugačije potrebe, drugačiji razvojni tijek i kod kojeg se ponekad uz tu darovitost javljaju neki i ne tako socijalno prihvatljivi obrasci ponašanja. Odgojitelj, odnosno ne samo on, već odrasli u okolini darovitog djeteta, ranom detekcijom mogu pružiti djetetu adekvatno stimulirajuću okolinu i na taj način spriječiti poremećaje u ponašanju i težu socijalizaciju kod darovite djece. Naime, darovita djeca kognitivnim razvojem premašuju drugu djecu iste kronološke dobi pa teško pronalaze prijatelje među vršnjacima. Uz to, darovito dijete u redovnom programu vrlo brzo usvaja znanja i vještine, koje mu djeluju, u najmanju ruku dosadno, zbog čega postaje hiperaktivno, ometa rad i skreće pozornost na sebe. Time zapravo pokazuje da želi surađivati, ali na sebi prilagođenoj razini, a zbog toga se takva djeca često svrstavaju ne u kategoriju darovite djece, već u kategoriju djece s poremećajima u ponašanju.

Kanonička korelacija	Kvadrat kanoničke korelacije	$\chi^2$ test	Stupnjevi slobode	p
0,201	0,040	2,565	3	> 0,20

Tablica 7. Kanonička korelacijska analiza između varijabli stavova o darovitima s emocionalnom kompetencijom (izražavanje, percepcija te upravljanje emocijama)

Iz tablice 7. vidljivo je da niti jedan kanonički faktor nije značajan ( $R=0,201$ ;  $p > 0,20$ ) pa ne postoji povezanost između emocionalne kompetencije odgojitelja s njihovim stavovima o darovitoj djeci.

Na ovakve rezultate mogao je utjecati, osim relativno malog broja sudionika te ranije navedene činjenice o percepciji ispitivanja kao procjenjivanja kod sudionika, i činjenica da stavovi prema darovitima nisu jedinstvena obilježja profilirana u isključivo jednom smjeru obzirom, već se radi o skupu emocionalno i racionalno zasnovanih prosudbi, promišljanja i vjerovanja (Veselinović i Sindik, 2006.).

#### *Povezanost mašte i empatije sa stavom prema darovitoj djeci*

Također, željeli smo utvrditi povezanost mašte i empatije sa stavovima prema darovitoj djeci. Pretpostavili smo da će se odgojitelj koji je empatičniji,

ali i maštovitiji bolje uživjeti u potrebe darovitog djeteta, sagledavajući ga kao cjelinu, odnosno uzimajući u obzir čitav niz faktora. U svojim gledištima o darovitom djetetu odgojitelj bi se manje trebao voditi, ili će manje biti podložan, različitim predrasudama o darovitima. Dakle, očekivali smo negativnu povezanost mašte i empatije sa stavovima prema darovitoj djeci.

Kanonički korijeni	Kanonička korelacija	Kvadrat kanoničke korelacije	$\chi^2$ test	Stupnjevi slobode	p
<b>1</b>	<b>0,375</b>	<b>0,141</b>	<b>9,561</b>	<b>2</b>	<b>&lt;0,01</b>

Dobiveni rezultati prikazani su u tablici 8.

*Tablica 8. Kanonička korelacijska analiza između varijabli Mašta i empatija te grupe varijabli stavovi prema darovitima*

Prvi kanonički korijen iz tablice 8. statistički je značajan ( $R=0,375$ ;  $p<0,01$ ). U tablici 9. prikazane su korelacije varijabli empatija i mašta s prvim (statistički značajnim) kanoničkim korijenom te korelacije varijable stavova o darovitima s tim kanoničkim korijenom.

Varijable	Korelacija s prvim kanoničkim korijenom
mašta	0,409
empatija	<b>0,980</b>
stavovi prema darovitima	<b>-1,000</b>

*Tablica 9. Povezanost mašte i empatije te grupe varijabli stavova o darovitima s značajnim kanoničkim korijenom*

Legenda: *podebljane su značajne korelacije s kanoničkim korijenom*

Dobiveni rezultati prikazani u tablici 9. ukazuju da je jedini značajni kanonički korijen visoko saturiran s empatijom (na jednoj strani – u prostoru empatije i mašte) te sa stavovima prema darovitima (zajednička varijanca iznosi 14,1 %). Povezanost varijabli empatijom i nasljedno uvjetovanom darovitošću je negativna, što je u skladu s našim očekivanjima (negativna povezanost empatije i stavova (predrasuda) prema darovitima).

Johanson i sur. (prema Hicela, 2006.) analizirali su Hoganovu skalu empatije i otkrili da ima četiri faktora koji utječu na empatiju: socijalno samopouzdanje, smirenost, osjetljivost te nekonformizam. Ranije smo naveli da viši rezultat dobiven na upitniku Stavova o darovitoj djeci ujedno ukazuje na veću izraženost predrasuda i vjerovanja o darovitoj djeci. Rezultati koje smo dobili ovim istraživanjem potvrđuju tezu da su empatičniji odgojitelji vjerojatno manje skloni darovitost djece poimati nerealno. Drugim riječima, empatičniji odgojitelj prihvatit će dijete u cijelosti njegove osobnosti, onakvo kakvo ono zaista jest, i nastojat će mu primjerenim odgojnim postupcima i

djelovanjem pomoći da se razvija svojim vlastitim tempom. Isto tako, razvijene empatičke sposobnosti pomoći će odgojitelju predškolske djece da bolje upozna dijete, njegove interese i potrebe te da, sukladno tome, diferencira pristup djetetu. Do sličnih saznanja došli su i Veselinović i Sindik (2006.) koji u svom istraživanju navode da je dio odgojitelja sklon imati nerealan stav (dakle, s nizom predrasuda) prema darovitima, s tendencijom da ih percipiraju kao prosječnu djecu koja se na inicijativu roditelja ili samoinicijativno više trude, a nemaju nikakvih ozbiljnijih poteškoća u životu i koju ne treba na bilo koji način izdvajati i poklanjati im posebnu pažnju. Drugi su ipak skloniji realnijem stavu prema darovitima (bez predrasuda) te ih percipiraju kao djecu koja su različita, kreativna, ali moguće imaju i ozbiljne poteškoće u socioemocionalnom području života i kojoj treba poklanjati posebnu pažnju. Bilo je, dakle, očekivati da bi na upitniku Stavova prema darovitoj djeci, upravo u varijablama koje odražavaju pojedinu predrasudu, takvi ("realniji") odgojitelji mogli postizati niže rezultate.

Na kraju navodimo neke od najčešće navođenih predrasuda o darovitoj djeci i darovitima uopće, koje se u literaturi spominju: sva su djeca darovita; darovita djeca uspjeh će u životu bez obzira pružamo li im potporu ili ne; izdvojimo li darovitu djecu u posebnu skupinu postat će snobovi; darovita djeca dolaze uglavnom iz obrazovanijih i situiranijih obitelji; darovita djeca nisu svjesna da su "dručkija" dok im to netko ne kaže; darovitu djecu treba zaposliti inače će postati lijena; darovita su djeca dobra u svemu što rade (Veselinović-Sindik, 2006.; Cvetković-Lay, 2002.).

U tablici 10. naveli smo Pearsonove koeficijente korelacija između varijabli našeg istraživanja. Oni dodatno potvrđuju već dobivene rezultate. Naveći broj statistički značajnih korelacija pronađen je između različitih dimenzija istih mjernih instrumenata. U pogledu kroskorelacija (dimenzija različitih mjernih instrumenata), značajnu negativnu povezanost dobili smo između varijabli empatija i stavova (predrasuda) prema darovitima ( $r = -0,34$ , uz značajnost  $p < 0,01$ ) te empatija i okolinski uvjetovana darovitost ( $r = -0,25$ ; uz značajnost  $p < 0,05$ ). S obzirom na to da su ove univarijatne korelacije podudarne s onima dobivenim u kanoničkim analizama, nećemo ih ponovno komentirati.

Varijable	Mašta i empatija		Emocionalna kompetencija				
	mašta	empatija	emocionalna kompetencija	percepcija emocija	izražavanje emocija	upravljanje emocijama	stavovi prema darovitima
mašta	1,00						
empatija	<b>0,58</b>	1,00					
emocionalna kompetencija	0,09	0,10	1,00				

percepcija emocija	0,11	0,18	<b>0,82</b>	1,00			
izražavanje emocija	0,03	0,05	<b>0,88</b>	<b>0,57</b>	1,00		
upravljanje emocijama	0,07	-0,06	<b>0,42</b>	0,12	0,22	1,00	
stavovi prema darovitima	-0,15	<b>-0,37</b>	-0,08	-0,09	-0,11	0,14	1,00

Tablica 10. Pearsonovi koeficijenti korelacija između varijabli upitnika Stavova prema darovitima te Upitnika mašte i empatije i Upitnika emocionalne kompetencije  
 Legenda: osječane su sve korelacije značajne uz  $p < 0,05$

Budući da smo u ovom istraživanju dobili i neke demografske podatke o sudionicima, kratko ćemo se osvrnuti i na statistički značajne korelacije između tih i varijabli zadanih konstrukta. Dobili smo statistički značajnu pozitivnu povezanost između dobi sudionika i mašte ( $r=0,265$ ,  $p<0,05$ ): stariji sudionici ujedno su i maštovitiji.

Premda nismo potvrdili sve postavljene hipoteze, dobiveni rezultati, koji ukazuju na povezanost empatije s nekim vjerovanjima ili stavovima prema darovitima, navode nas na isticanje važnosti osobina koje smo istraživali u odgojiteljskom poslu. Maštovitost i empatičnost poželjno je poticati kod odgojitelja jer su to karakteristike koje svakako mogu dati samo koristan doprinos u odgojno-obrazovnom radu s predškolskom djecom i to ne samo s darovitom djecom. S druge strane, emocionalno kompetentnije osobe ujedno su najčešće i zadovoljnije životom te mogu "energičnije" davati poticaj drugima, u ovom slučaju skupinu djece. U tom kontekstu, postoje i empirijski dokazi pozitivne povezanosti između emocionalne inteligencije te uspješnosti rukovoditelja (Salovey, Mayer i Caruso, 2008.).

I na kraju, unatoč mogućim pogreškama u procjeni darovitih (koje dijelom proizlaze i iz stavova prema darovitima, podaci iz projekta "Darovito dijete u vrtiću" (Cvetković-Lay i Sever, 2004.), upućuju na visoku sposobnost odgojitelja da u svojim skupinama uoče darovito dijete. U tom istraživanju, za 31 dijete, koje su odgojiteljice uočile u svojim skupinama kao potencijalno darovito, stručna psihološka procjena je to i potvrdila za 29 djece (dakle, s 94% točnosti procjene).

Relativno mali broj sudionika ovog istraživanja ograničava nam mogućnost generalizacije. Stoga bismo u budućnosti mogli ponoviti istraživanje na većem i još reprezentativnijem uzorku odgojitelja, uz dodatne mjere osiguravanja vjerodostojnosti odgovora i dodatne garancije potpune anonimnosti odgovora sudionika.

## Zaključci

Analizirali smo temeljne psihometrijske karakteristike mjernih instrumenata te dobili zadovoljavajuću pouzdanost, zadovoljavajuću konstruktnu valjanost za sve mjerne instrumente. Distribucije rezultata su normalne za većinu analiziranih varijabli. Eksploratornom komponentnom analizom izlučili smo jednu glavnu komponentu upitnika Stavova prema darovitima, na temelju koje smo definirali ukupni rezultat za stavove prema darovitima.

Nismo utvrdili statistički značajnu povezanost između varijabli mašta i empatija te grupe varijabli emocionalne kompetencije (percepcija emocija, sposobnost izražavanja emocija, sposobnost upravljanja emocijama). Dakle, hipoteza o postojanju pozitivne povezanosti između mašte i empatije te emocionalne kompetencije odbacuje se.

Također, nismo pronašli niti statistički značajnu povezanost između skupine varijabli emocionalne kompetencije te dimenzija stavova prema darovitoj djeci. Dakle, i hipoteza o postojanju povezanosti između emocionalne kompetencije i stavova prema darovitoj djeci odbacuje se.

Jedinu statistički značajnu povezanost pronašli smo između varijabli mašta i empatija te stavova prema darovitoj djeci. Dakle, hipoteza o postojanju negativne povezanosti između mašte i empatije te odsustva predrasuda prema darovitoj djeci podržava se. Što je osoba empatičnija, manje je sklona imati predrasude prema darovitoj djeci.

Relativno mali broj sudionika ograničava nam mogućnost generalizacije, stoga bismo u budućim istraživanjima mogli ispitati veći i reprezentativniji uzorak te osigurati potpunu anonimnost sudionika.

## Literatura

1. Batson, C. D., Duncan, B. D., Ackerman, P., Buskley, T., Birch, K. (1981.). Is empathic emotion a source altruistic motivation? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40: 290-302.
2. Cvetković Lay, J. (1995.). *Ja hoću i mogu više. Priručnik za odgoj darovite djece od 3 do 8 godina*. Zagreb: Alinea.
3. Cvetković Lay, J., Sekulić Majurec, A. (1998.). *Darovito je što ću s njim?: Priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece predškolske dobi*. Zagreb: Alinea.
4. Cvetković Lay, J. (2002.). *Darovito je, što ću sa sobom? Priručnik za obitelj, vrtić i školu*. Zagreb: Alinea.
5. Cvetković Lay, J., Sever, T. (2004.). *Darovitost od dijagnostike do obrazovne intervencije (materijal sa seminara)*. Zagreb: Centar za poticanje darovitosti djeteta Bistrić, Psihološki centar Medveščak.
6. Davis, M. H. (1983.). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach? *Journal of Personality and Social Psychology*, 44: 113-126
7. Hicela, I. (2006.). *Poticanje dječje socijalne kompetencije putem konteksta*



- zajedničkog stvaranja lutkarske predstave*. Zagreb: Filozofija i odgoj u suvremenom društvu.
8. Humpel, N., Caputi, P., Math, G. D. (2001.). Exploring the relationship between work stress, years of experience and emotional competency using a sample of Australian mental health nurses. *Journal of Psychiatric and Mental Health nursing*, 8(5):399-403.
  9. Gardner, H., Kornhaber, M. L., Wake, W. K. (1999.). *Inteligencija: različita gledišta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
  10. Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York. Bantam Books.
  11. Mayer, J. D. Salovey, P. (1997.). *What is emotional intelligence?* U: P. Salovey i D. Sluyter (ur.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
  12. Milas, G. (2005.). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
  13. Petz, B. (2005.). *Psihologijski rječnik*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
  14. Raboteg-Šarić, Z. (1993.). *Empatija, moralno rasuđivanje i različiti oblici prosocijalnog ponašanja*. Disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
  15. Ryback, D. (1998.) *Putting emotional intelligence to work: successful management is more than IQ*. Woburn: Butterworth-Heinmann.
  16. Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, R. D. (2008.). *The positive Psychology of Emotional Intelligence*. U: C. R. Snyder i S. J. Lopez (ur.), *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University.
  17. Salovey, P., Stuyter, J. D. (1999.). *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija – pedagoške implikacije*. Zagreb: Educa.
  18. Stotland, E. (1969.). *Exploratory investigation of empathy*. In L. Berkovitz *Advances in experimental social psychology*, Vol. 3, New York.
  19. Strayer, J. (1987.). *Affective and cognitive perspectives on empathy*. In N. Eisenberg i J. Strayer. *Empaty and its development*. New York: Cambrige University.
  20. Supek, R. (1979.). *Mašta*. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.
  21. Takšić, V. (1998.). *Validacija konstrukta emocionalne inteligencije*. Disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
  22. Takšić, V., Jurin, Ž., Cvenić, S. (2001.). Operacionalizacija i faktorsko-analitička studija konstrukta emocionalne inteligencije. *Psihologijske teme*, 8-9: 95-109.
  23. Takšić, V., Tkalčić, M., i Brajković, S. (2001.). Emotional Intelligence: An Empirical Validation of the Construct. Poster presented at the VIIth. European Congress of Psychology, London.
  24. Takšić, V. (2001.). Upitnici emocionalne kompetentnosti (inteligencije). U: K. Lacković-Grgin i Z. Penezić (ur.). *Zbirka psihologijskih mjernih instrumenata*. Zadar: Filozofski fakultet u Zadru.
  25. Takšić, V., Mohorić, T., i Munjas, R. (2006.). Emocionalna inteligencija: teorija, operacionalizacija, primjena i povezanost s pozitivnog psihologijom. *Društvena istraživanja Zagreb*, 4-5: 729-752.

26. Takšić, V. Mohorić, T. (2008.). *Kroskulturalna usporedba faktorskih struktura dvaju verzija Upitnika emocionalne kompetentnosti (UEK)*. Zbornik sažetaka 16. Dana psihologije u Zadru (ur. A. Proroković). Zadar: Sveučilište u Zadru.
27. Veselinović, Z., Sindik, J. (2006.). Some characteristics and diagnostic value of different instruments in the identification of gifted pre-school children. U: V. Čubela-Adorić (ur.) *Book of selected Proceedings – 15th Psychology days in Zadar, Zadar, 25.-27.5.2006.*, str. 413-428. Zadar: Sveučilište u Zadru.
28. Wilson, L. C., i Headley, N. (1999.). *Working with young children*. Albany : Delmar Publishers.
29. Winner, E. (2005.). *Darovita djeca: mitovi i stvarnost*. Lekenik: Ostvarenje.

#### CORRELATION BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS' EMOTIONAL COMPETENCE, IMAGINATION AND EMPATHY AND THEIR ATTITUDES ABOUT GIFTED CHILDREN

Summary: The main aim of this article is to examine the correlation between the emotional competence, imagination and empathy of preschool teachers as well as their attitudes towards gifted children. The participants were teachers of "Šegrt Hlapić" and "Trnsko" preschools in Zagreb. 86 participants were surveyed and three measure instruments were used: E-questionnaire with empathy and imagination scale, the Questionnaire of emotional competence UEK15 and the Questionnaire on attitudes towards gifted children. The results have shown that all applied instruments have satisfying reliability and constructive validity. The analysis of main components has identified the basic component of the Questionnaire on attitudes towards gifted children. There was no statistically significant correlation between imagination and empathy variables and emotional variables group (perception of emotions, abilities of expressing and controlling emotions). Also, the correlation between emotional competence variables and attitudes (prejudices) towards gifted children has not been found. Due to a relatively small sample it is not possible to draw general conclusions and therefore it is recommended to use a bigger sample and to ensure a higher degree of anonymity in future research.

Key words: preschool children, preschool teachers, giftedness, empathy, canonical correlation.

(Sažetak na engleski prevela  
Dubravka Kuna, viši predavač)

**Author:** dr. sc. Joško Sindik, psiholog savjetnik  
Dječji vrtić "Trnoružica", Zagreb

**Review:** Život i škola, br. 24 (2/2010.) god. 56., str. 65. – 90.

**Title:** Povezanost emocionalne kompetencije te mašte i empatije odgojitelja  
sa stavovima o darovitoj djeci

**Categorisation:** znanstveni članak

**Received on:** 22. srpnja 2010.

**UDC:** 159.928-053.4

37.037

**Number of sign (with spaces) and pages:** 66.805 (:1800) = 37.113 (:16) = 2.319

**Zsuzsanna Olvasztó**

## **ŽIVOTNI STIL I TJELESNA AKTIVNOST STUDENATA PEDAGOGIJE**

Sažetak: Tijekom višegodišnjeg rada u visokom školstvu promatrala sam i skupljala podatke o razvoju ponašanja studenata vezanog uz zdravstvenu kulturu, osobito onog vezanog uz njihov stav prema tjelesnoj aktivnosti. Moja je pretpostavka da su zdravstveno stanje i životni stil studenata predškolskog odgoja našega fakulteta kao i njihova tjelesna aktivnost i izvedba na višoj razini nego kod studenata socijalne pedagogije. U članku ću nastojati istražiti je li moja hipoteza istinita u slučaju studenata koji su primljeni na našu ustanovu 2004. godine. Tijekom kvantitativnog istraživanja prikupila sam podatke od 249 studenata prve godine i to pomoću upitnika. Ti su upitnici sadržavali pitanja o navikama studenata usmjerenih prema očuvanju zdravlja (osobito tjelesnim aktivnostima), aktivnostima koje ugrožavaju zdravlje kao i o samoprocjeni njihova zdravstvenog stanja. Njihovi su mi odgovori omogućili istražiti sličnosti i razlike između ponašanja vezanog uz zdravlje i životnoga stila dviju navedenih skupina studenata. Na temelju rezultata iz upitnika, moja je hipoteza o aktivnostima koje ugrožavaju zdravlje pokazala značajnija odstupanja samo u slučaju pušačkih navika. Pokazalo se, međutim, istinitim kako postoji značajna razlika između tjelesne aktivnosti studenata tih dviju skupina i to sa strane studenata predškolskog odgoja.

Ključne riječi: životni stil, zdravlje, zdravstveno obrazovanje, tjelesna aktivnost, obrazovanje učitelja.

### **Uvod**

U našem ubrzanom ritmu života problemi **zdravlja** i zdravog **životnog stila** sve više dobivaju na značenju. Moramo prihvatiti činjenicu da je jedan od preduvjeta za stvaranje zdravijeg životnog stila učenje i razumijevanje navika o očuvanju i razvoju zdravlja (Bodóczy, 1994.).

Ti čimbenici (povećana **tjelesna aktivnost**, izbjegavanje štetnih navika, sprečavanje i rješavanje stresnih situacija, zdrave prehrabene navike, sprečavanje gojaznosti i visokog krvnog tlaka, stvaranje tjelesnog, mentalnog i duhovnog sklada) zahtijevaju postojanje ne samo aktivnosti orijentirane prema očuvanju zdravlja, već i **zdravstvenu izobrazbu**, odnosno redovito, trajno obrazovanje te aktivnosti koje uključuju očuvanje zdravlja stvaranjem određenih obrazaca ponašanja.

Zdravstvena izobrazba postaje osobito važna ukoliko se složimo s tvrdnjom kako se uzorci ponašanja mogu uobličavati – čak i u mlađoj odrasloj

dobi (Bucsy G-né, 2004.). Stoga se u našem obrazovnom sustavu treba pridavati veća pozornost podučavanju zdravom životnom stilu.

Očito je da životne navike djece utječu na njihov životni stil u zreloj dobi, stoga je osobito važno istražiti aktivnosti mladih ljudi usmjerene k očuvanju zdravlja. Razumijevanje važnosti zdravlja trebalo bi poticati ne samo u osnovnoj i srednjoj školi, već i u mlađoj zreloj dobi (Simon, 2003.).

Budući da djetinjstvo i mladenaštvo značajno utječu na životni stil u odrasloj dobi, iznimno je važno da nastavnici upoznaju studente sa zdravim životnim navikama. Temeljni je cilj zdravstvene izobrazbe informirati ljude o sprečavanju bolesti te ih poticati na promjenu životnog stila (Jennie N-Jane W, 1999.). Zdravstvena je izobrazba pedagoška aktivnost tijekom koje nastojimo postići ciljeve zdravog životnog stila. Pošto je jedini praktični način zdravstvene obuke izobrazba, zdravstvena je obuka zapravo aktivnost stvaranja osobnosti (Mészáros, Simon, 1994.). Svi **nastavnici** trebaju biti obučeni kako bi mogli prenositi znanje o zdravstvenoj i tjelesnoj kulturi, a koje bi promicalo stvaranje zdravog životnog stila kod djece, kao i očuvanje njihova zdravlja. Vrlo je vjerojatno da će se zdravstvene obrazovne aktivnosti nastavnika pokazati uspješnima ukoliko su njihovi vlastiti životni stilovi i uzorci ponašanja zadovoljavajući i primjereni.

## Pozadina

Na Odsjeku za tjelesnu kulturu Pedagoškog fakulteta Sveučilišta u Debrecenu radim već 15 godina. Za to sam vrijeme uspjela uočiti i prikupiti informacije o stavovima studenata o zdravom životnom stilu i tjelesnoj aktivnosti. Moram priznati da se moje shvaćanje tog problema pogoršava iz godine u godinu, zbog sljedećih razloga:

- Tijekom godina studiranja studenti se zapravo ne oblikuju u zajednicu. Jedan od razloga za to može biti i činjenica što u samoj ustanovi provode malo vremena. (Pri tom mislim da obično dolaze u ponedjeljak ujutro, a radni im tjedan završava u četvrtak, što znači i da su ta četiri dana pretrpana nastavom.)
- Oni zapravo ne pokazuju zanimanje jedni za druge (ovo može zvučati kao pomalo pretjerana izjava, ali dogodilo se već nekoliko puta da studenti na istoj godini nisu znali imena jedni drugima).
- Studenti nisu zainteresirani za mnoge programe (ovdje mislim na samo pohađanje tih programa).
- Sve više studenata ima nezdrave životne navike (na primjer: pušenje, alkohol, itd.).

Gore navedena opažanja motivirala su me da provedem istraživanja o toj pojavi.

Na početku, mislim da bih trebala iznijeti neke podatke o našoj ustanovi.

Naš je fakultet pripojen Sveučilištu u Debrecenu zbog njegove blizine Debrecenu.

Na dan 20. listopada 2004. sastav studenata upisanih na našu ustanovu bio je sljedeći:

Redovni studenti:	705 studenata
Izvanredni studenti:	1.507 studenata
Posebna obuka:	<u>746 studenata</u>
Ukupno:	2.958 studenata

Redovni i izvanredni studenti mogu diplomirati sljedeće:

- predškolski odgoj
- socijalnu pedagogiju
- organizaciju društvenih događanja (ovaj je smjer započeo 2004. godine s 30 upisanih studenata)

### **Opis istraživanja i moje hipoteze**

Svoje sam istraživanje provela među redovnim studentima koji su na našu ustanovu primljeni 2004. godine (jednopedmetni smjer predškolskog odgoja i socijalne pedagogije i dvopedmetni: socijalna pedagogija /organizacija društvenih događanja).

Vrijeme istraživanja bio je četvrti tjedan predavanja.

Studenti predškolskog odgoja:	86 studenata
Studenti socijalne pedagogije:	133 studenata
Studenti organizacije kulturnih događanja:	<u>30 studenata</u>
Ukupno:	249 studenata

Svi studenti predškolskog odgoja su ženske osobe, dok je među studentima organizacije društvenih događaja 18 muškaraca. Oni su također ispunili upitnik, ali njihovi odgovori nisu uključeni u rezultate moga istraživanja zbog malog broja uzoraka. U konačnici, uzorak od 231 studenta smatra se 100% uzorkom.

Kada sam birala predmet istraživanja, uzela sam u obzir činjenicu da obrazovanje djece i organizacija njihova slobodnog vremena nije primarni zadatak samo predškolskih odgajatelja, već i zadatak socijalnih pedagoga.

Prema tome, socijalni pedagozi igraju isto tako važnu ulogu u prenošenju vrijednosti i u obrazovanju za pravilne obrasce ponašanja, kao što je to slučaj s predškolskim odgajateljima.

Svoje sam hipoteze temeljila na opažanjima koje sam bilježila prije samog istraživanja:

- zdravlje i životni stil studenata predškolskog odgoja na višoj su razini nego oni kod studenata socijalne pedagogije;
- tjelesna aktivnost i spremnost studenata predškolskog odgoja na višoj su razini nego kod studenata socijalne pedagogije;
- većina studenata predškolskog odgoja bavi se sportom u studentskim sportskim udrugama ili u nekim drugim klubovima.

Navedenome se trebaju dodati sljedeće činjenice:

- Studenti koji se prijavljuju za studij predškolskog odgoja moraju proći ispit zdravstvene i tjelesne spremnosti – dok se upis studenata socijalne pedagogije ne uvjetuje stanjem njihova zdravlja.
- Niti jedan od studenata predškolskog odgoja nije izuzet iz tjelesnog odgoja jer je taj predmet obvezan tijekom svih šest semestara i vrednuje se ocjenom, tj. ima određenu vrijednost u bodovima. Broj sati: 2 sata tjedno.
- Za studente socijalne pedagogije tjelesni je odgoj jedan od uvjeta i studenti ga moraju imati 4 semestra. Za njega se bodovi ne dobivaju, a na završetku semestra predmet se ovjerava potpisom. Broj sati : 1 sat tjedno.
- Prema našem iskustvu, studenti obično ispune uvjete u prva 4 semestra, stoga ne moraju sudjelovati u tjelesnom odgoju na trećoj godini.
- Od 163 studenta socijalne pedagogije/organizacije kulturnih događaja, njih je 16 bilo izuzeto iz nastave tjelesnog odgoja, što čini 9.8% na toj godini. 12 je studenata bilo djelomice izuzeto, što čini 7.4%. Razlozi izuzeća u načelu su bili problemi s kralježnicom (uočljiva skolioza), bolesti zglobova, problemi sa srcem i krvožilnim sustavom, deformacije stopala, mišićna atrofija, lokomotorni poremećaji itd.

### **Metode istraživanja**

S obzirom na cilj istraživanja, istražila sam dva područja.

S jedne strane to su: područje zdravog ponašanja i zdravog životnog stila, a s druge: područje tjelesne aktivnosti i sportskih navika.

Metoda je istraživanja bilo pismeno ispitivanje. Prikupljala sam informacije o tjelesnoj aktivnosti, a između različitih područja zdravog životnog stila pozornost sam usmjerila na nezdrave navike.

## Rezultati

### Nezdrave navike

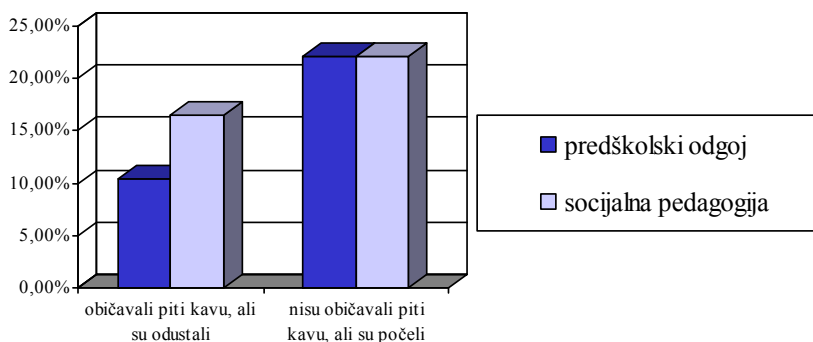
Kod ove sam točke istraživanja prikupila informacije o sljedećim čimbenicima: pijenje kave, pušenje, pijenje alkohola (Tablice 1.-3.).

#### Pijenje kave

Student	Običavali piti kavu, ali su odustali		Nisu običavali piti kavu, ali su počeli	
	studenata	%	studenata	%
predškolski odgoj	9	10.4	19	22.0
socijalna pedagogija	12	16.5	32	22.0

Tablica 1.

Na temelju sljedećeg dijagrama možemo ustvrditi kako broj konzumenata kave raste gotovo istim tempom.

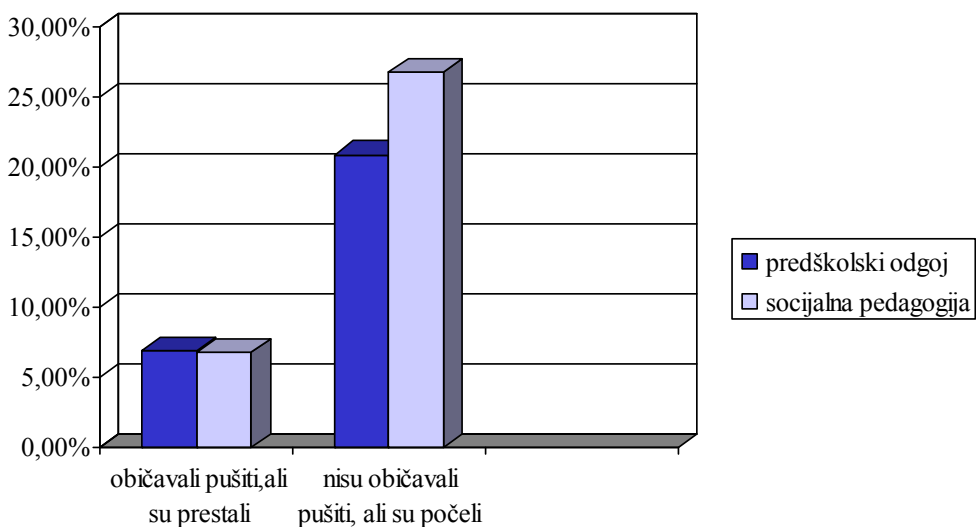


Positivna je činjenica što postoje studenti koji su pili kavu, ali su onda odustali od toga. To su objasnili činjenicom da su za vrijeme srednjoškolske mature bili pod velikim pritiskom. Međutim, samo vrijeme istraživanja bilo je daleko od ispitnih rokova kada je broj konzumenata kave obično veći.

### Pušenje

Smjer	Običavali pušiti, ali su odustali		Nisu pušili, al i su počeli	
	studenata	%	studenata	%
predškolski odgoj	6	6.9	18	20.9
socijalna pedagogija	10	6.8	39	26.8

Tablica 2.



Navedene brojke pokazuju da je narastao i broj studenata koji puši. Međutim, postoji razlika u tempu rasta, koji je viši kod studenata socijalne pedagogije.

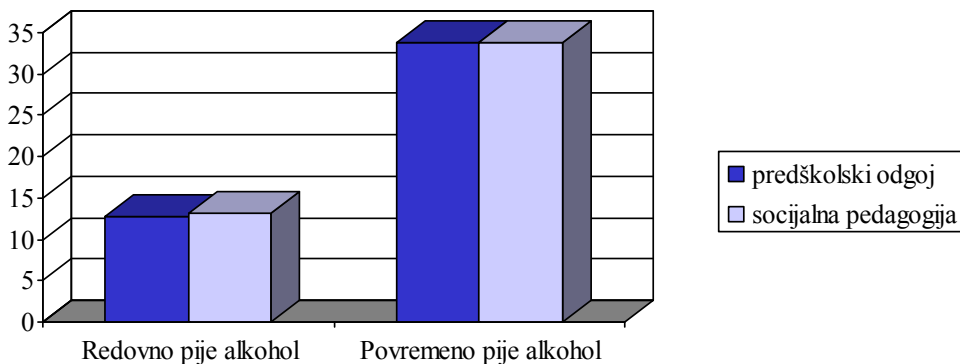
Možemo se pitati što bi mogao biti razlog takvom stanju. Može biti da je jedan od uzroka činjenica da je dnevno opterećenje studenata socijalne pedagogije manje nego kod studenata predškolskog odgoja. Nadalje, neki su studenti tvrdili kako su bili pod utjecajem svojih cimera ili nastavnih kolega, o čemu svjedoče izjave poput sljedeće: "Ionako udišem dim cigareta". Mi smo smatrali da će dozvola pušenja samo u određenim prostorima smanjiti broj pušača (pogotovo ukoliko uzmemo u obzir činjenicu da su ti prostori u školskim dvorištima, stoga podložni vremenskim (ne)prilikama).



### Pijenje alkohola

Smjer	Redovno pije alkohol		Povremeno pije alkohol	
	studenata	%	studenata	%
predškolski odgoj	11 12.7	19 22	29 33.7	39 45.3
socijalna pedagogija	19 13.1	34 23.4	49 33.7	69 47.5

Tablica 3.



Čak i prethodne dvije kategorije uključuju mnoge opasnosti po zdravlje, ali vjerojatno je najopasniji stav studenata prema alkoholu.

(Mora se napomenuti kako su i brojke na razini države također vrlo nepovoljne).

Kako je vidljivo u tablici, broj redovnih i povremenih konzumenata alkohola jednak je kod studenata oba smjera.

Omjer studenata koji povremeno piju alkohol je 33,7%. Većina studenata koji su sudjelovali u istraživanju smatrali su da su rođendani, imendani i druge proslave prilika za pijenje. Vrste alkohola koje se konzumiraju većinom su vino, pivo, vermut i šampanjac.

Što se tiče nezdravih navika kod studenata, možemo utvrditi da su one u porastu nakon upisa na fakultet.

Studenti koji su sudjelovali u istraživanju bili su na početku svojih studija. Međutim, može se očekivati da će se utjecaj kojemu će biti kasnije izloženi samo povećavati. Ta je činjenica za mene vrlo važna jer uključuje daljnje izvore za istraživanje, odnosno druge moguće smjerove za proučavanje navedene teme.

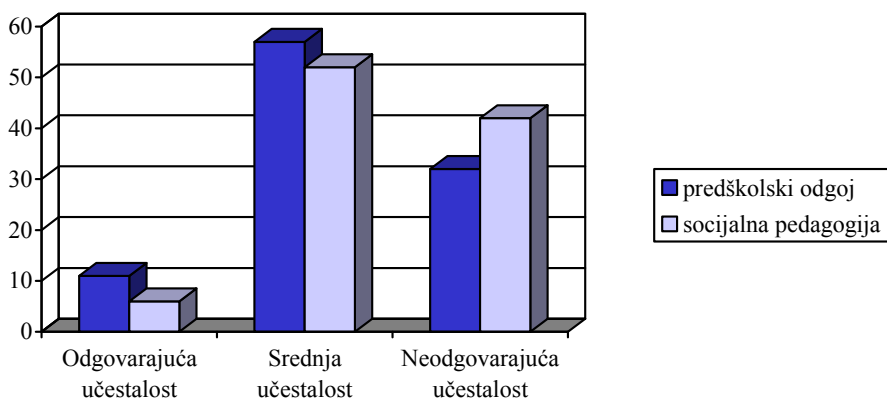
### Tjelesna aktivnost

Za ovaj sam predmet istraživanja prikupila informacije o sljedećem: učestalost i okviri bavljenja sportom izvan nastave tjelesnog odgoja, sportske navike (tablice 1.-3.).

#### Tjelesna aktivnost, učestalost (%)

smjer	odgovarajuća učestalost		srednja učestalost		neodgovarajuća učestalost		
	dnevno	4-6 puta tjedno	2-3 puta tjedno	jedanput tjedno	jedanput mjesečno	rjeđe nego jedanput mjesečno	nikada
predškolski odgoj	5	6	25	32	15	12	5
socijalna pedagogija	2	4	24	28	24	10	8

Tablica 1.

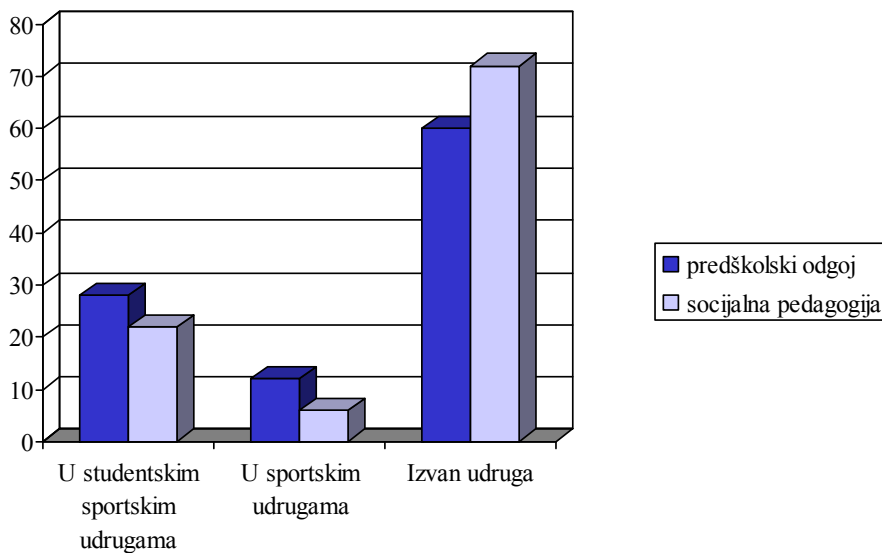


Ova tablica prikazuje da se 11% studenata predškolskog odgoja bavi sportom odgovarajućom učestalošću, ali je ta tvrdnja točna za samo 6% studenata socijalne pedagogije. Broj studenata koji se bave sportom srednjom učestalošću također je veći među studentima predškolskog odgoja, gdje je omjer 57% u odnosu na 52% u skupini studenata socijalne pedagogije. Od ukupnog broja studenata predškolskog odgoja ispitivanih tijekom ovoga istraživanja, njih 32% bavi se sportom neodgovarajućom učestalošću, dok u onoj drugoj skupini studenata taj omjer iznosi 42%. S obzirom na navedene brojke, nije iznenađujuće da je toliko mnogo studenata socijalne pedagogije izuzeto od nastave tjelesnog odgoja.

### Okviri bavljenja sportom (%)

smjer	u studentskim sportskim udrugama	u sportskim udrugama	izvan udruga
predškolski odgoj	28	12	60
socijalna pedagogija	22	6	72

Tablica 2.



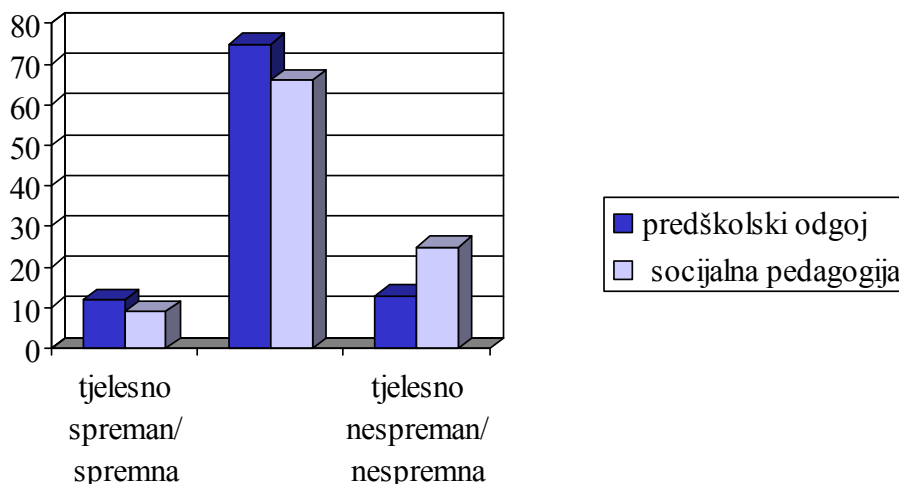
Navedene brojke pokazuju da je omjer studenata koji se bave sportom u udrugama veći među studentima predškolskog odgoja. Pitanje kako se ta

tendencija kasnije tijekom studiranja mijenja i prati li pri tome nacionalne tendencije koje ukazuju na smanjenje tjelesne aktivnosti studenata u odnosu na prethodne godine, također je predmet jednog novog istraživanja.

### Tjelesna spremnost studenata prema njihovoj vlastitoj procjeni (%)

smjer	tjelesno spreman/spremna	prosječno spreman/spremna	tjelesno nespreman/nespemna
predškolski odgoj	12	75	13
Socijalna pedagogija	9	66	25

Tablica 3.



Kao što je vidljivo, 12 % studenata predškolskog odgoja sebe smatra tjelesno spremnima, dok samo 9% studenata socijalne pedagogije misli isto. Prosječno spremnima smatra se 75% i 66%, dok 13% i 25% smatra da njihova tjelesna spremnost nije zadovoljavajuća.

## Zaključak

U svojoj sam se studiji bavila istraživanjem zdravstveno-kulturološkog ponašanja studenata pedagogije. Rezultati do kojih sam došla podudaraju se s rezultatima ostalih, sličnih istraživanja (Bucsy G.-né, 2001.; Bodóczy, 1994.), koji ukazuju na mnoge nezadovoljavajuće aspekte životnoga stila studenata pedagogije, pogotovo kada je riječ o nezdravim navikama.

Pokušala sam predstaviti prvu fazu istraživanja, bez namjere, naravno, da ga prikažem završenim. Premda je moja hipoteza bila da je zdravstveno stanje i životni stil naših studenata predškolskog odgoja na višoj razini nego studenata socijalne pedagogije, rezultati istraživanja pokazali su značajne razlike samo u slučaju pušačkih navika.

Pokazalo se istinitim, međutim, kako je tjelesna aktivnost studenata predškolskog odgoja na znakovito višem stupnju nego studenata socijalne pedagogije te da se većina studenata predškolskog odgoja bavi sportom u studentskim sportskim udrugama ili u nekim drugim sportskim udrugama.

(Brojke koje su dobivene na polju tjelesne aktivnosti doista odražavaju razlike između tih dvaju studentskih smjerova.)

Kako su studenti koji su sudjelovali u istraživanju u vrijeme ispitivanja bili na početku studiranja, utjecaji koji se nad njima provode (bilo pozitivni ili negativni) kasnije će postati snažniji.

## Literatura

1. Aszmann Anna és mtsai: Felsőoktatás, értelmiség, egészség. Magyar Egyetemi-Főiskolai Sportszövetség, Budapest, 1997.
2. Az Egészséges Nemzetért Népegészségügyi Program 2001-2010. Egészségügyi Minisztérium 2001.
3. Benedek Endre: Fitt program. Hunga-Print Budapest, 1992.
4. Bodóczy Ágnes: Pedagógusjelölt kollégista hallgatók életmódjának főbb jellemzői a Kecskeméti Tanárképző Főiskolán. Testnevelés- és Sporttudomány 1994./2, 47.-55.
5. Bucsy Gellértné: Szociálpedagógus hallgatók egészség-kulturális magatartásának jellemzői. NYME. Benedek Elek Pedagógiai Főiskolai Kar, Sopron, 2004.
6. Elekes Attila: Pedagógia/Egészségpedagógia. Egészségügyi Szakképző és Továbbképző Intézet, 1999.
7. Jennie Naidoo – Jane Wills: Egészségmegőrzés. Medicina Könyvkiadó Rt, Budapest, 1999.
8. Mészáros Judit-Simon Tamás: Egészségnevelés Nemzeti Tankönyvkiadó, 1994.
9. Pikó Bettina, Pluhár Zsuzsanna: Tudatos-e a fiatalok egészségmagatartása? Egészségnevelés, 2002./6, 246.
10. Simon Tamás: Az egészség értéként való megismertetése és elfogadtatása.

Egészségnevelés, 2002./4, 145.-146.

11. Simon Tamás: Fiatalok életminőségét befolyásoló közérzete kívánságaik és félelmeik alapján 1989-2000 között Magyarországon. Egészségnevelés, 2002./3, 104.-108.
12. Simon Tamás: Egyetemi, főiskolai hallgatók egészségnevelésének szükségessége. Egészségnevelés 2003./2, 73.-75.

#### LIFESTYLE AND PHYSICAL ACTIVITY OF PEDAGOGY STUDENTS

Summary: Over my years-long work in higher education, I have noticed attitudes and collected information on students' behaviour related to physical education, in particular their attitudes towards physical activity. My hypothesis is that the state of health and lifestyle of preschool education students at our faculty, in addition to their physical activity, is at higher level compared to social pedagogy students. The article aims at testing my hypothesis in the case of students who enrolled our faculty in 2004. Data on 249 first-year students were collected by means of questionnaires in quantitative research. These questionnaires contained items on students' habits concerning maintaining their health (especially by physical activities), harming their health and self-assessment of their state of health. The replies enabled the research on similarities and differences between the behaviour regarding health and lifestyle of the two groups of students. Based on the data collected from the questionnaires, my hypothesis on health threatening activities has shown significant deviation only in the case of smoking habits. However, it proved true that there is a significant difference in physical activities between the two groups, in particular among preschool education students.

Keywords: lifestyle, health, health education, physical activity, teacher training.

(Sažetak na engleski prevela  
Dubravka Kuna, viši predavač)

**Author:** Zsuzsanna Olvasztó

Sveučilište u Debrecenu, Pedagoški fakultet

Hajdúböszörmény, Mađarska

**Review:** Život i škola, br. 24 (2/2010.) god. 56., str. 91. – 102.

**Title:** Životni stil i tjelesna aktivnost studenata pedagogije

**Categorisation:** stručni članak

**Received on:** 2. rujna 2009.

**UDC:** 377.8

**Number of sign (with spaces) and pages:** 16.567 (:1800) = 9.203 (:16) = 0,575

**Siniša Kušić**

## **ONLINE DRUŠTVENE MREŽE I DRUŠTVENO UMREŽAVANJE KOD UČENIKA OSNOVNE ŠKOLE: NAVIKE FACEBOOK GENERACIJE**

**Sažetak:** Društvene mreže i društveno umrežavanje nisu novi koncepti, odnosno društveni fenomeni, međutim, u današnje vrijeme pojavljuju se u novom obliku. Zbog sve veće uporabe računala i interneta, ovi koncepti prenose se u online okruženje gdje se uz pomoć društvenog softvera i internetskih stranica-servisa djeci i mladima omogućuje formiranje online mreže prijatelja i/ili poznanika. Online društvene mreže i društveno umrežavanje postaje vrlo popularno među djecom i mladima. Među mnogim online društvenim mrežama Facebook je postao jedna od najpopularnijih online društvenih mreža u Hrvatskoj. Facebook tako postaje nov način komuniciranja i nova forma društvenosti te na taj način uvodi nove obrasce ponašanja i društvenog povezivanja. U radu su prikazani rezultati istraživanja kojim se željelo utvrditi način korištenja Facebooka kod učenika viših razreda osnovne škole te identificirati ponašanja učenika na Facebooku. Rezultati pokazuju kako većina učenika posjeduje Facebook profil te provodi znatnu količinu vremena sudjelujući u Facebook aktivnostima. Učenicima postaje rutina svakodnevno više puta provjeravati novosti svojih prijatelja, pregledavati njihove slike, preslušavati njihove omiljene pjesme ili dodavati nove prijatelje, odnosno ažurirati facebook profil.

**Ključne riječi:** online društvene mreže, društveno umrežavanje, Facebook, navike i ponašanje učenika.

### **Uvod**

Društvene mreže i društveno umrežavanje nisu novi koncepti, već u različitim oblicima postoje oduvijek. Društvene mreže i društveno umrežavanje predstavlja jednostavan čin održavanja i/ili ojačavanja postojećeg kruga prijatelja i/ili poznanika te širenje njihova kruga. Na taj se način upoznaje nova mreža prijatelja i poznanika preko već postojećih što potiče formiranje mreže pojedinaca i stvaranje zajednica. Jedan od načina na koji se mogu istraživati društvene mreže (npr. u razredu) je i sociometrijska metoda koju je razvio J. L. Moreno još 1934. godine što govori o tome da ovi koncepti nisu novi. Iako je stvaranje društvenih mreža i društveno umrežavanje moguće u stvarnom, realnom svijetu (npr. u četvrti, školi, učeničkom domu...), navedeni koncepti preneseni su u online okruženje čime online društvene mreže i društveno umrežavanje postaje vrlo popularno među mladima. Stvaranje online društvenih mreža i društveno umrežavanje omogućeno je putem društvenog softvera i internetskih stranica-servisa, a među

najpoznatijima i najraširenijima su Facebook, MySpace, Twitter, YouTube, Bebo, Flickr, Second Life...

Online društvene mreže možemo definirati kao "uslugu temeljenu na webu koja omogućuje pojedincima da (1) izgrade javni ili polu-javni profil unutar omeđenog sustava, (2) artikuliraju listu drugih korisnika s kojima dijele vezu i (3) gledaju i koriste vlastiti popis veza i popise veza drugih unutar sustava." (Boyd, Ellison, 2008.:211.). Uz pojam "društvenih mreža" (eng. "social network"), u javnom diskursu pojavljuje se i pojam "društvenog umrežavanja" (eng. "social networking") te se ta dva pojma često koriste kao sinonimi, iako postoji razlika. "Umrežavanje" naglašava iniciranje i pokretanje odnosa, najčešće između osoba koje se ne poznaju. Iako je umrežavanje moguće na online društvenim mrežama, to nije njihova primarna praksa niti je to ono što ih razlikuje od drugih oblika računalno posredovane komunikacije (Boyd, Ellison, 2008.). Ono što online društvene mreže čini posebnima je što pojedincima omogućuju da artikuliraju i učine vidljivima svoje društvene mreže, a ne da upoznaju nepoznate osobe. Na mnogim online društvenim mrežama, sudionici se nužno ne "umrežavaju" odnosno upoznavaju nove osobe već prvenstveno komuniciraju s osobama koje su već dio njihove šire off-line društvene mreže. Iako online društvene mreže omogućuju i olakšavaju upoznavanje novih osoba, pojedinci ih najčešće koriste za održavanje i/ili ojačavanje njihovih trenutačnih off-line društvenih mreža. Priroda i naziv veza koje se ostvaruju u online društvenim mrežama mogu se razlikovati s obzirom na mogućnosti koje pružaju pojedini servisi za online društvene mreže (Friends, Favorites, Fans, Followers...).

Društvene mreže postale su iznimno popularni servisi, privlačeći milijune pa i stotine milijuna korisnika. Ova popularnost može se objasniti i zbog samog koncepta online društvenih mreža koji se temelji na Web 2.0 tehnologiji koja korisnike stavlja u središte zbivanja omogućujući im da upravo oni kreiraju sadržaj i nude ga drugim korisnicima. Uspon servisa za online društvene mreže ukazuje na pomak u organizaciji online zajednica i potiče novu dimenziju socijalnih interakcija. Dok internet stranice posvećene interesnim zajednicama još uvijek postoje, servisi za online društvene mreže prvenstveno se organiziraju oko ljudi, a ne interesa. Rane javne online zajednice (forumi, news-grupe, chatrooms...) bile su strukturirane po temama, dok su servisi za društvene mreže strukturirani kao osobne ili "egocentrične" mreže s pojedincem u središtu vlastite zajednice (Boyd, Ellison, 2008.). Upravo servisi za online društvene mreže potvrđuju "da je svijet sastavljen od mreža, a ne od grupa." (Wellman, 1988.:37.).

Iako se servisi za online društvene mreže sastoje od raznih tehničkih značajki, njihov središnji dio su vidljivi profili na kojima se artikuliraju popisi "Prijatelja" koji su istovremeno i korisnici sustava. Profili su jedinstvene stranice na kojima svaki pojedinac može sebe predstaviti drugima u sustavu uz deskriptore kao što su dob, spol, interesi, dio "Nešto o sebi" te multimedijalni



sadržaj i razne aplikacije koji ujedno personaliziraju i obogaćuju profil. Iako svi servisi za online društvene mreže potiču istinito predstavljanje na profilima, sudionici to čine u različitim stupnjevima. Servisi za online društvene mreže omogućuju pojedincu samoprezentaciju, stvaranje, gledanje i korištenje liste prijatelja, pisanje komentara na profilima svojih prijatelja, slanje privatnih poruka, dijeljenje slika, videa, kreiranje grupa i drugih multimedijalnih sadržaja te tako omogućuju da svaki korisnik aktivno sudjeluje u stvaranju sadržaja.

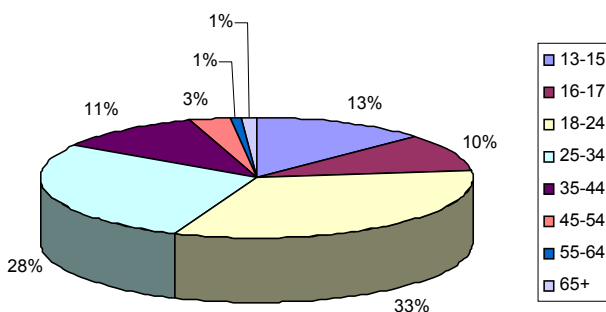
Upravo sudjelovanjem u online društvenim mrežama i društvenim umrežavanjem djeca i mladi "izgrađuju" identitet (hibridni identiteti) i započinju socijalizaciju koja uključuje čitanje profila drugih članova zajednice i komuniciranje s njima. Djeci i mladima postaje rutina svakodnevno više puta provjeravati novosti svojih prijatelja, pregledavati njihove slike, preslušavati njihove omiljene pjesme ili dodavati nove prijatelje, odnosno ažurirati Facebook profil. Online društvene mreže djeci i mladima ujedno omogućuju i eksperimentiranje s novim identitetima. U prošlosti, na primjer, mladi su prolazili kroz faze oblačenja (rockeri, pankeri, raveri, hipici...) kao oblik eksperimentiranja u pronalaženju svog identiteta. To se nastavlja na online mreži, ali uz anonimnost koju "Mreža" donosi, mladi mogu promijeniti godine, spol i druge aspekte fizičkog izgleda.

Među mnogim online društvenim mrežama Facebook je postao jedna od najpopularnijih online društvenih mreža. Za razliku od prijašnjih servisa za online društvene mreže kao što su bili SixDegrees.com, LiveJournal, Friendster, MySpace i dr., Facebook je dizajniran kao podrška različitim društvenim mrežama na fakultetima. Facebook je pokrenut 2004. godine kao servis za online društvene mreže samo na Harvardu, a korisnik je trebao imati harvard.edu e-mail adresu (Cassidy, 2006.). S vremenom Facebook je počeo uključivati druge fakultete, srednje škole, korporacije i naposljetku sve osobe koje su starije od 13 godina.

O iznimnoj popularnosti Facebooka svjedoče i sljedeće činjenice i brojke. Statistički podaci za 2010. godinu pokazuju da Facebook ima više od 500 milijuna aktivnih korisnika; 50% aktivnih korisnika logira se svaki dan; više od 35 milijuna korisnika svaki dan ažurira svoj status; više od 3 milijardi slika uploada se svaki mjesec; više od 30 milijardi različitog sadržaja (web linkovi, bilješke, postovi, albumi slika...) razmijeni se svaki mjesec; više od 3,5 milijuna događaja kreira se svaki mjesec; preko 3 milijuna aktivnih stranica postoji na Facebooku; više od 20 milijuna osoba postanu obožavatelji aktivnih stranica na Facebooku svaki dan (Facebook Statistika; Hepburn, 2010.). Facebooku pristupa 150 milijuna korisnika putem mobilnih uređaja, a više od 200 operatera za mobilne mreže u 60 različitih zemalja pruža Facebook mobilne usluge. Osobe koje pristupaju Facebooku putem mobilnih uređaja dva puta su aktivnije na Facebooku za razliku od onih koji Facebooku ne pristupaju putem mobilnih uređaja (Facebook Statistika, 2010.). Prosječan korisnik

Facebooka ima 130 prijatelja na svom profilu, mjesečno pošalje 8 upita za prijateljstvo, provede više od 55 minuta dnevno na Facebooku, mjesečno klikne "Like button" za 9 dijelova sadržaja, napiše 25 komentara svaki mjesec, postane obožavatelj 4 stranice svaki mjesec, pozvan je na 3 događaja mjesečno i član je 13 grupa (Hepburn, 2010.).

Prema dnevnoj Facebook statistici za Hrvatsku, od 212 zemalja Republika Hrvatska nalazi se na 57 mjestu s obzirom na broj aktivnih korisnika i na 36 mjestu s obzirom na zastupljenost Facebooka u stanovništvu. Facebook korisnika u Hrvatskoj ima 1 241 000, a od toga 51% muških i 49% ženskih. Distribucija Facebook korisnika u Hrvatskoj s obzirom na dob prikazana je na sljedećoj slici (Facebakers.com Portal, 26.8.2010). Iz slike je vidljivo da, s obzirom na postotak korisnika, korisnici u dobi 13-15 godina (učenici osnovne škole) čine treću po redu populaciju koja sudjeluje na Facebooku.



Distribucija Facebook korisnika u Hrvatskoj s obzirom na dob

Sve navedeno govori o tome da je Facebook postao nov način komuniciranja, dok je u sociološkom smislu nova forma društvenosti, koja nameće nove obrasce ponašanja i nove načine društvenog povezivanja. Facebook postaje jedinim dijelom "način života".

Sklapanje prijateljstva s mladima diljem svijeta, učenje novih kultura i jezika mogu se izdvojiti kao dobre strane sudjelovanja u Facebooku i drugim online društvenim mrežama, no s druge strane, postoje i brojni nedostaci koji postaju sve očitiji kako u kulturi druženja, odnosima, govoru, ponašanju i zaštiti privatnosti.

U prijašnjim generacijama kultura druženja bila je mnogo razvijenija. Roditelji su se mnogo više družili, djeca su se družila s vršnjacima, s roditeljima, s rodbinom, s obiteljskim prijateljima. U današnje vrijeme učenici osnovne škole provode mnogo vremena sami kod kuće bez kvalitetno

osmišljenog slobodnog vremena, a Facebook se nameće kao jedna od "poželjnih" i "nezaobilaznih" opcija za provođenje slobodnog vremena. Činjenica da su druženje i razgovor s prijateljima u stvarnom svijetu zamijenjeni sjedenjem, tipkanjem i online dopisivanjem, a da su se prijateljstva i odnosi sveli na jedan klik u virtualnom svijetu pokazuje da Facebook i ostale online društvene mreže umanjuju kulturu druženja.

U komunikaciji na online društvenim mrežama, a što se potom prenosi na svakodnevnu komunikaciju u stvarnom svijetu, počinju se upotrebljavati nove riječi (npr. "lajkanje", "bockanje"...), osmišljavaju se kratice za često korištene riječi kako bi se ubrzalo pisanje i komuniciranje te se sve više koriste riječi iz engleskoga jezika. Gramatička i pravopisna vrijednost izražavanja zanemarena je od strane djece i mladih.

Jedno od aktualnih pitanja koje se povezuje uz Facebook je pitanje ponašanja djece na Facebooku te zaštita njihove privatnosti. Privatnost na online društvenim mrežama može se narušiti na mnoge načine (hakaranjem, "phishing", instaliranjem Spywarea i Adwarea...) što može imati mnogobrojne negativne posljedice. Često se može primijetiti da postoji nepovezanost između želje djece da zaštite privatnost na Facebooku i njihovog ponašanja. Djeca imaju poteškoće u razumijevanju privatnosti na mreži i implikacija gubitka te privatnosti. Svijest o gubitku kontrole i vlasništva nad sadržajem koji su postavili na Facebook kod njih još uvijek nije razvijena. Često su impulzivni i djeluju bez razmišljanja, pogotovo kada su online i kada ne postoje neposredne društvene posljedice. Vještine donošenja odluka još nisu dovoljno razvijene u toj dobi što ih često čini ranjivima na rizično ponašanje. Kombinacija impulzivnosti, naivnosti i slabo razvijene vještine donošenja odluka, djecu čini populacijom koja je u današnje vrijeme najviše izložena riziku, prijevarama, zlostavljanju, ponižavanju, uznemiravanju i neprimjerenim sadržajima.

Popularnost Facebooka i općenito online društvenih mreža te veliki broj djece koji su korisnici istih dodatno su inspirirale cyber-kriminalce i "online-predatore". Fenomeni krađe identiteta, lažnog predstavljanja, dostupnost osobnih podataka preko interneta, online bullyinga, cyber-nasilja, cyber-prikradanja predstavljaju negativne strane online društvenih mreža pa tako i Facebooka. S obzirom na navedeno, postavlja se pitanje i pravne dimenzije sigurnosti i privatnosti na online društvenim mrežama. Ako se događa cyber-nasilje, imaju li odgovorne osobe pravo pristupati sadržaju objavljenom na Facebooku bez naloga? Smatraju li se Facebook profili javnim ili privatnim?

Bitno je napomenuti da, kao i svaka druga tehnologija, odnosno medij, online društvene mreže i društveno umrežavanje pa tako i Facebook nisu ni dobri ni loši po sebi. Dobrim ili lošim čine ih korisnici, ovisno o prilici. Problem se javlja kada na Facebooku sudjeluju osnovnoškolska djeca u dobi kada je teško odrediti granice, a sve je više-manje lako dostupno i dopušteno.

## **Cilj istraživanja, uzorak, mjerni instrument i metode obrade podataka**

Cilj je ovog istraživanja utvrditi način korištenja Facebooka, kao jedne od najpopularnijih online društvenih mreža, kod učenika viših razreda osnovne škole te identificirati različita ponašanja učenika na Facebooku.

Istraživanjem se željelo utvrditi posjeduju li učenici Facebook profil, učestalost korištenja i količinu vremena provedenog na Facebooku, utječe li i na koji način Facebook na svakodnevni život učenika, zašto učenici koriste Facebook, broj prijatelja na Facebooku i odnos prema nepoznatim osobama, sadržaje koje učenici stavljaju na Facebook profil, jesu li učenici zabrinuti o dostupnosti osobnih podataka na Facebooku, jesu li doživjeli neki oblik virtualnog nasilja na Facebooku, ponašanje učenika na Facebooku, mogućnost pristupa Facebooku, uključenost roditelja u korištenje Facebooka od strane njihove djece, mišljenje o vršnjacima koji nemaju Facebook profil, koriste li učenici osim Facebooka još neku drugu online društvenu mrežu ili alat za komuniciranje s prijateljima te mišljenje učenika o dobrim i lošim stranama Facebooka.

Uzorak istraživanja činili su učenici viših razreda (od 5. do 8. razreda) osnovne škole "Kozala" u Rijeci. U svakom razredu ispitani su učenici jednog razrednog odjela. Ukupno je ispitano 92 učenika.

U radu je korišten anketni upitnik sastavljen od 35 pitanja, izrađen za potrebe ovog istraživanja.

Obrada podataka izvršena je analizom frekvencija i postotaka, a neki su podaci prikazani u tablicama i grafički.

## **Rezultati istraživanja i diskusija**

Istraživanjem je obuhvaćeno 92 učenika u višim razredima (od 5. do 8. razreda) osnovne škole. U svakom razredu ispitani su učenici jednog razrednog odjela. U razrednom odjelu 5. razreda (5.a) ispitano je ukupno 25 učenika, u razrednom odjelu 6. razreda (6.a) ispitano je ukupno 24 učenika, u razrednom odjelu 7. razreda (7.a) ispitano je ukupno 22 učenika i u razrednom odjelu 8. razreda (8.a) ispitano je ukupno 21 učenik. Ukupno je ispitano 92 učenika od 5. do 8. razreda osnovne škole. Iako ovaj uzorak nije reprezentativan, moguće je identificirati tendencije u načinu korištenja Facebooka i različita ponašanja na Facebooku kod učenika viših razreda osnovne škole te otvoriti neka nova problemska područja u istraživanju ovoga društvenog fenomena.

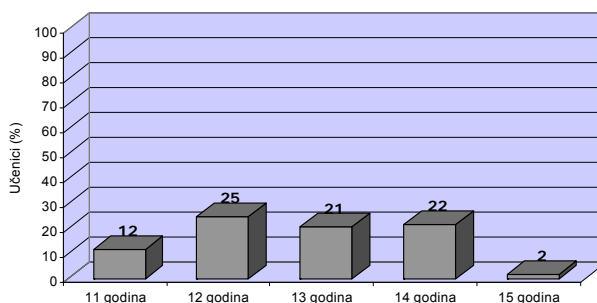
Rezultati su pokazali kako Facebook profil posjeduje 89,1% učenika, dok samo 10,9% učenika nema profil na Facebooku od ukupnog broja ispitanih. U *Tablici 1* prikazane su frekvencije i postoci učenika po razredima te ukupan broj onih koji imaju odnosno nemaju Facebook profil.

Posjedovanje Facebook profila	Ispitanici				Ukupno
	5. razred	6. razred	7. razred	8. razred	
Ima FB profil	20 (21,8%)	22 (23,9%)	21 (22,8%)	19 (20,6%)	82 (89,1%)
Nema FB profil	5 (5,4%)	2 (2,2%)	1 (1,1%)	2 (2,2%)	10 (10,9%)
Ukupno	25 (27,2%)	24 (26,1%)	22 (23,9%)	21 (22,8%)	92 (100%)

Tablica 1. Broj i postotak učenika koji (ne)posjeduju Facebook profil

Od ukupnog broja učenika koji posjeduju Facebook profil 85,4% učenika posjeduje jedan profil, dok 11% učenika posjeduje dva profila, a 3,6% učenika posjeduje tri ili više Facebook profila. Iako je zabranjeno kreiranje više vlastitih profila na Facebooku, istraživanje je pokazalo da 14,6% učenika posjeduje više osobnih profila. Možemo postaviti pitanje zbog čega učenici kreiraju više profila? Jedan od mogućih razloga za posjedovanje više osobnih profila je lažno predstavljanje i iznošenje neistinitih osobnih informacija na jednom od njih.

Na početnoj stranici Facebooka ([www.facebook.com](http://www.facebook.com)) navedeni su uvjeti korištenja koje bi svaki korisnik i osoba koja prvi put kreira profil na Facebooku morala pročitati. U "Izjavi o pravima i odgovornosti" ("Statement of Rights and Responsibilities", 2010.) navedena su pravila korištenja Facebooka kojih bi se trebali pridržavati svi korisnici. Istraživanjem je utvrđeno da 51,2% ispitanih učenika nije pročitao "Izjavu o pravima i odgovornostima", što potvrđuje činjenica o kreiranju više osobnih profila, ali i nepoštivanje dobne granice o posjedovanju profila na Facebooku. Prema uvjetima korištenja Facebooka osobe mlađe od 13 godina ne smiju posjedovati osobni profil na Facebooku. Na sljedećem grafikonu (Slika 1) prikazani su postoci učenika koji posjeduju Facebook profil s obzirom na dob.



Slika 1. Dob učenika koji posjeduju profil na Facebook-u

Iz grafikona je vidljivo da 37% učenika (učenici u dobi od 11 i 12 godina) posjeduju Facebook profil, iako ga prema uvjetima korištenja ne bi

smjeli posjedovati. Kako bi još detaljnije analizirali uvažavaju li učenici dobnu granicu za posjedovanje Facebook profila, u *Tablici 2* prikazani su broj i postotak učenika s obzirom na to koliko dugo već posjeduju vlastiti Facebook profil.

Vremensko posjedovanje Facebook profila	Ispitanici				Ukupno
	5. razred	6. razred	7. razred	8. razred	
manje od mjesec dana	0 (0%)	1 (4,5%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (1,2%)
1-6 mjeseci	2 (10%)	5 (22,7%)	1 (4,8%)	1 (5,3%)	9 (11%)
6-12 mjeseci	4 (20%)	5 (22,7%)	2 (9,5%)	2 (10,5%)	13 (15,9%)
1-2 godine	8 (40%)	7 (31,9%)	11 (52,4%)	5 (26,3%)	31 (37,8%)
više od 2 godine	6 (30%)	4 (18,2%)	7 (33,3%)	11 (57,9%)	28 (34,1%)

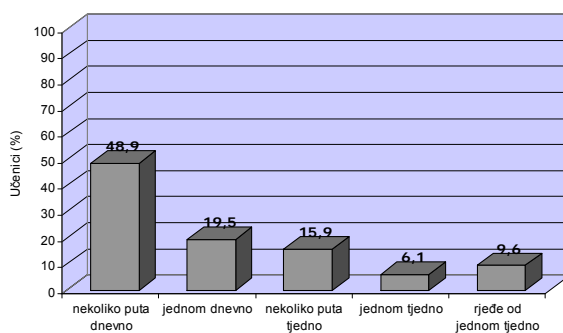
*Tablica 2.* Vremensko posjedovanje Facebook profila

Iz tablice je vidljivo da najveći postotak učenika Facebook profil posjeduje već jednu do dvije godine (37,8%) i više od dvije godine (34,1%). Ako uzmemo u obzir da učenici 5. razreda su djeca u dobi od 11 i 12 godina, učenici 6. razreda djeca u dobi od 12 i 13 godina, učenici 7. razreda djeca u dobi od 13 i 14 godina te učenici 8. razreda djeca u dobi od 14 i 15 godina i ako analiziramo podatke iz *Tablice 2*, vrlo lako možemo zaključiti kako su i oni učenici koji sada zadovoljavaju uvjet dobi za posjedovanje Facebook profila posjedovali Facebook profil i prije 13. godine. Čak 57,9% učenika 8. razreda Facebook profil posjeduje već više od dvije godine dok 40% učenika 5. razreda profil na Facebook-u posjeduje već jednu do dvije godine. Sve navedeno upućuje da učenici Facebook profil posjeduju puno ranije nego je to dozvoljeno pa čak i u dobi od 9 godina. Možemo se zapitati je li razlog tome neznanje o dobnj granici za posjedovanje Facebook profila ili jednostavno zanemarivanje uvjeta korištenja Facebooka? Jednako tako ovdje je moguće problematizirati i činjenicu o sve ranijoj upotrebi računala i ulaženju u mrežni svijet sve mlađe djece. I dok se u znanstvenoj i stručnoj javnosti sve glasnije proklamira ideja o važnosti informatičke pismenosti, malo je onih koji govore o pravilnoj i "zdravoj" upotrebi sveprisutne tehnologije.

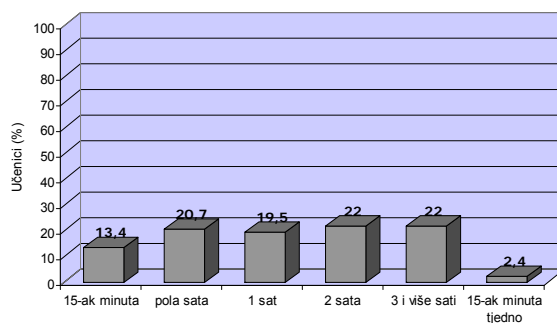
U anketnom upitniku učenike se pitalo znaju li dobnu granicu za kreiranje Facebook profila i ako su s njom upoznati, da navedu koliko godina osoba treba imati da kreira Facebook profil. Iako je 72% učenika odgovorilo da je upoznato s dobnom granicom za kreiranje Facebook profila, vrlo mali broj učenika točno je naveo koliko je to godina. Od broja učenika koji su odgovorili

da su upoznati s dobnom granicom za kreiranje Facebook profila samo njih 11,9% točno je odgovorilo da je potrebno imati 13 godina kako bi se mogao kreirati Facebook profil. Ostali odgovori uključivali su raspon od 14 do 18 godina za dobnu granicu posjedovanja Facebook profila. Od ukupnog broja učenika koji posjeduju Facebook profil, 28% učenika odgovorilo je kako nije upoznat s dobnom granicom za kreiranje i posjedovanje Facebook profila. Iz navedenoga možemo zaključiti da učenici ne znaju, ali i svjesno zanemaruju uvjete korištenja Facebooka.

Na sljedećim grafikonima prikazani su podaci o učestalosti korištenja Facebooka i količini vremena koju učenici dnevno provedu na Facebooku. Na *Slici 2* prikazano je koliko često učenici koriste Facebook, a na *Slici 3* količina vremena koju učenici dnevno provedu na Facebooku.



Slika 2. Učestalost korištenja Facebook-a kod učenika



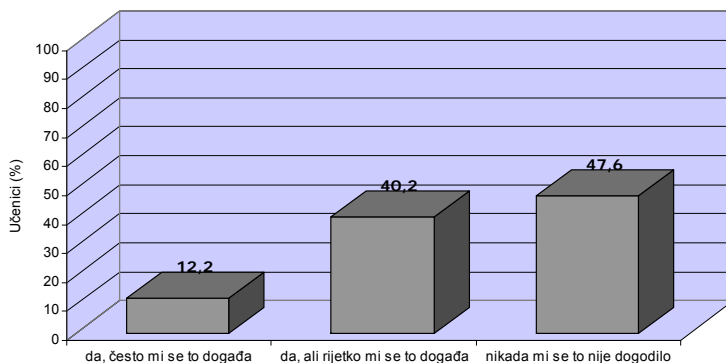
Slika 3. Količina vremena koju učenici dnevno provedu na Facebook-u

Kao što je vidljivo iz grafikona (*Slika 2*) 40,9% učenika nekoliko puta dnevno koristi Facebook, dok je najmanje onih koji Facebook koriste jednom tjedno (6,1%). Analizirajući količinu vremena koju učenici dnevno provedu na Facebooku (*Slika 3*), 44% učenika dnevno provodi više od dva sata na Facebooku. Jednak postotak učenika (22%) na Facebooku dnevno provodi dva sata te tri i više sati. Podatak koji se iščitava iz *Slike 2* i *Slike 3* da 60% učenika svakodnevno (nekoliko puta dnevno i jednom dnevno) koristi Facebook i da

44% učenika dnevno provodi više od dva sata (dva sata i tri i više sati) na Facebooku, potvrđuje popularnost i važnost Facebooka među učenicima. Ako uzmemo u obzir da učenici velik dio vremena provedu u školi, a velik postotak učenika svakodnevno provodi više od dva sata na Facebooku, možemo se zapitati kako Facebook utječe na živote djece i mladih ljudi odnosno na njihov socijalni život, druženje s vršnjacima te obavljanje obveza.

Na pitanje koliko upotreba Facebooka utječe na njihov svakodnevni život, 51,3% učenika odgovorilo je da im Facebook nije promijenio način života, 37,9% učenika odgovorilo je da im je Facebook poboljšao društveni život i da se više druže s vršnjacima, dok se 9,6% učenika manje druži s vršnjacima, ali znaju više informacija o njima. Da im Facebook olakšava komunikaciju u svakodnevnom životu, istaknulo je 1,2% učenika. Vrlo zanimljivo je što trećina učenika koji posjeduju Facebook profil smatra svoj društveni život bogatijim što govori o tome koliko je virtualni svijet mladima postao zamjena za fizički, realni svijet, a osim prijateljstava "licem u lice" vrlo važna postaju i virtualna prijateljstva i umreženost što je upravo jedna od odlika današnjih generacija djece i mladih odnosno generacije "Homo Zappiensia" (Vrcelj, Klapan, Kušić, 2009.).

Utječe li korištenje Facebooka na obavljanje svakodневnih obveza odnosno zanemaruju li učenici svakodnevne obveze zbog korištenja Facebooka, može se iščitati iz sljedećega grafikona (*Slika 4*).



Slika 4. Zanemarivanje svakodnevni obveza zbog korištenja Facebook-a

Iako je polovina učenika koja posjeduje Facebook profil odgovorila da im Facebook nije promijenio način života, 52,4% učenika priznaje kako zanemaruje svakodnevne obveze zbog korištenja Facebooka, a od toga 12,2% učenika često zanemaruje izvršavanje svakodnevni obveza. Učenici ističu da najčešće zanemaruju: školske obveze (npr. pisanje zadaće, manje vremena posvećuju učenju), kućanske poslove (npr. pospremanje svoje sobe, zalijevanje cvijeća), brigu za kućne ljubimce (npr. nahraniti psa ili mačku, izvesti kućnog ljubimca u šetnju) i sportske aktivnosti (npr. izostajanje s treninga).



S obzirom na učestalo korištenje Facebooka i količinu vremena koju učenici dnevno provedu na Facebooku zanimljivo je vidjeti za što sve učenici koriste Facebook (*Tablica 3*).

Za što učenici koriste Facebook	Ispitanici				Ukupno
	5. razred	6. razred	7. razred	8. razred	
Kontakt s prijateljima putem chata ili poruka	17 (85%)	22 (100%)	21 (100%)	18 (94,7%)	78 (95,1%)
Pregledavanje fotografija i video zapisa	10 (50%)	16 (72,7%)	14 (66,7%)	11 (57,9%)	51 (62,2%)
Igranje igrica i korištenje aplikacija	14 (70%)	13 (59,1%)	16 (76,2%)	2 (10,5%)	45 (54,9%)
Upoznavanje novih prijatelja	4 (20%)	10 (45,5%)	12 (57,1%)	11 (57,9%)	37 (45,1%)
Učenje	1 (5%)	3 (13,6%)	1 (4,8%)	3 (15,8%)	8 (9,6%)
Nešto drugo	3 (15%)	0 (0%)	1 (4,8%)	0 (0%)	4 (4,9%)

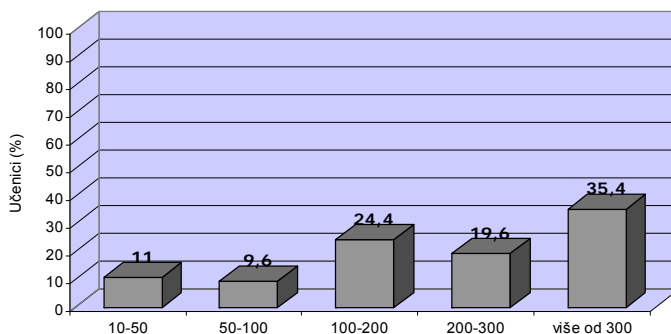
*Tablica 3. Za što učenici koriste Facebook*

Iz *Tablice 3* vidljivo je da najviše učenika Facebook koristi za kontakt s prijateljima putem chata ili poruka (78%) što se i moglo očekivati s obzirom na to da je primarna svrha svih online društvenih mreža upravo druženje i komunikacija. Za pregledavanje fotografija i videozapisa Facebook koristi 51% učenika, a za igranje igrica i korištenje aplikacija 45% učenika. Za upoznavanje novih prijatelja Facebook koristi 37% učenika, čime se ova aktivnost svrstava tek na četvrto mjesto što potvrđuje činjenicu da primarna praksa online društvenih mreža nije "umrežavanje" i upoznavanje novih osoba, već komunikacija s osobama koje su već dio njihove šire off-line društvene mreže. Za učenje Facebook koristi samo 9,6% učenika, dok 4,9% učenika Facebook koristi i za neke druge aktivnosti kao što su informiranje o novostima i kreiranje raznovrsnih grupa i sudjelovanje u njima.

Kreiranje raznih grupa na Facebooku i sudjelovanje u njima, kao član grupe, vrlo je popularna aktivnost na Facebooku među učenicima. Istraživanje je pokazalo da su 87,8% učenika članovi raznih grupa, a pojedini su učenici članovi oko 300, pa neki i do 1000, različitih grupa na Facebooku. Učenici su često članovi grupa o raznim TV serijama, pjevačima i sportu, no istaknut ćemo grupe vrlo "zanimljivih" naziva čiji su članovi ispitani učenici: "Jedva čekam da zvonim", "Mrzim školu!", "Mrzimo školu!", "Gumica 2kn, olovka 3kn, dobiti 2 iz matematike, neprocjenjivo", "Još nitko nije umro od pive, a u vodi su se mnogi utopili", "Opet te mama glupog iz kuće pustila", "Tko misli da je Ana ravna ko daska", "Oni koji su bar jednom bježali od murije"...

Osim navedenih aktivnosti zbog kojih učenici koriste Facebook, zanimljivo je bilo ispitati koriste li učenici Facebook i za traženje djevojke ili dečka. Od ukupnog broja učenika koji posjeduju Facebook profil, 69,6% učenika nikada nije tražilo djevojku ili dečka preko Facebooka, 20,8% učenika razmišlja da bi to učinilo i 9,6% učenika je to već učinilo. S obzirom na spol, od ukupnog broja učenika koji razmišljaju o traženju djevojke ili dečka preko Facebooka, 47,1% učenica razmišlja o traženju dečka i 52,9% učenika razmišlja o traženju djevojke preko Facebooka. Od ukupnog broja učenika koji su već tražili djevojku ili dečka preko Facebooka, to je učinilo 62,5% učenika i 37,5% učenica.

Budući da učenici Facebook najčešće koriste za kontakt s prijateljima, sljedeći grafikon (*Slika 5*) pokazuje broj prijatelja koje učenici imaju na Facebook profilu. Velik broj prijatelja na društvenim mrežama pa tako i na Facebooku normalna je pojava. Istraživanje je potvrdilo tu činjenicu pa tako 24,4% učenika ima 100-200 prijatelja, 19,6% učenika ima 200-300 prijatelja, a najviše učenika, čak 35,4%, ima više od 300 prijatelja na Facebook profilu. Broj prijatelja koje pojedini učenici imaju na Facebooku kreće se i do 1000 prijatelja.



Slika 5. Broj prijatelja na Facebook-u

Različiti servisi za online društvene mreže imaju više različitih opcija s obzirom na stvaranje veza između korisnika. Kada se osobe uključuju u vlastitu mrežu, mogu se uključiti kao "Friends", "Followers", "Fans" i "Favorites" ovisno o mogućnostima pojedinog servisa za online društvene mreže. Facebook nudi "Friends" kao jedinu mogućnost. Osobe se međusobno povezuju zbog različitih razloga pa izraz "Friends" ("Prijatelji") na Facebooku može biti varljiv s obzirom na to da takva veza ili odnos ne znači prijateljstvo u smislu svakodnevnoga govornog jezika. Upravo to može objasniti pojavu vrlo velikog broja "prijatelja" na Facebook profilima. Ujedno, velik broj prijatelja na Facebooku kod djece i mladih postaje "statusni simbol" i mjera popularnosti pojedinca među vršnjacima.

U anketnom upitniku učenike se pitalo gdje imaju više prijatelja, u stvarnom životu, na Facebooku ili smatraju da podjednako prijatelja imaju u stvarnom životu i na Facebooku. Nešto više od trećine ispitanih učenika (39%) smatra da više prijatelja ima u stvarnom životu, 37,8% učenika smatra da podjednako prijatelja ima u stvarnom životu i na Facebooku, a 23,2% učenika smatra da više prijatelja ima na Facebooku.

S obzirom na tako veliki broj "prijatelja" koje učenici imaju na Facebooku, zanimljivo je bilo ispitati po kojem kriteriju odabiru odnosno potvrđuju prijatelje na Facebook profilu. Osobu koju odabiru/potvrđuju kao prijatelja na profilu, 92,7% učenika odabire po kriteriju poznanstva u stvarnom životu. Kao prijatelje na profilu 42,7% učenika odabire/potvrđuje osobe koje su prijatelji njihovih prijatelja, a 9,6% učenika za prijatelje odabire/potvrđuje i osobe čiji im se profili sviđaju. Da se osobe međusobno povezuju zbog različitih razloga, potvrđuje i podatak da 2,4% učenika za prijatelje na Facebooku odabire osobe suprotnog spola radi moguće ljubavne veze ili zbog koristi (npr. pomoć u prelasku na višu razinu u raznim igricama).

Iako vrlo veliki broj učenika "prijatelje" na Facebooku odabire tako što ih poznaje u stvarnom životu, zanimalo nas je uspostavljaju li učenici vezu s nepoznatim osobama na Facebooku (*Tablica 4*).

Uspostavljanje veze s nepoznatim osobama	Ispitanici				Ukupno
	5. razred	6. razred	7. razred	8. razred	
Prihvaćam nepoznate osobe kao prijatelje na svoj profil.	2 (10%)	2 (9,1%)	13 (61,9%)	6 (31,6%)	23 (28%)
Dogovorio/la bi susret uživo sa nepoznatom osobom koju sam prihvatio/la kao prijatelja.	1 (5%)	2 (9,1%)	5 (23,8%)	5 (26,3%)	13 (15,9%)

*Tablica 4. Odnos učenika prema nepoznatim osobama na Facebooku*

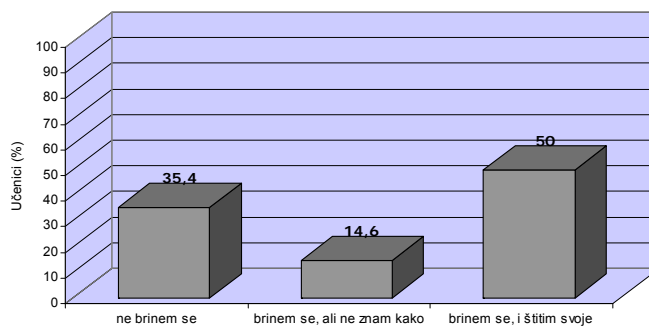
Iz tablice je vidljivo da 28% učenika prihvaća nepoznate osobe kao prijatelje na Facebook profil i da bi 15,9% učenika dogovorilo susret uživo s nepoznatom osobom koju je odabrao/potvrdio kao prijatelja. Od ukupnog broja učenika koji prihvaćaju nepoznate osobe kao prijatelje na profil, to radi 47,8% djevojaka i 52,2% dječaka. Od ukupnog broja učenika koji bi dogovorili susret s nepoznatom osobom koju su odabrali/potvrdili kao prijatelja, više je djevojaka (53,8%) koje su spremne dogovoriti susret s nepoznatom osobom u odnosu na dječake (46,2%).

Anketnim upitnikom željelo se ispitati i koji su to sadržaji koje učenici stavljaju na Facebook profil. Iz *Tablice 5* vidljivo je da najviše učenika (80,5%) samo mijenja statuse, 54,9% učenika stavlja privatne fotografije, 14,6% učenika stavlja razne priče i životna iskustva, a 13,4% učenika sve što radi u stvarnom životu stavlja na Facebook profil. Zanimljiv je i podatak da 6,1% učenika na Facebook profil stavlja intimne i povjerljive stvari o kojima ne znaju njihovi roditelji.

Sadržaji koje učenici stavljaju na profil	Ispitanici				Ukupno
	5. razred	6. razred	7. razred	8. razred	
Mijenjam statuse	14 (70%)	17 (77,3%)	21 (100%)	14 (73,7%)	66 (80,5%)
Stavljam privatne fotografije	10 (50%)	11 (50%)	14 (66,7%)	10 (52,6%)	45 (54,9%)
Stavljam priče i životna iskustva	2 (10%)	3 (13,6%)	2 (9,5%)	5 (26,3%)	12 (14,6%)
Stavljam intimne povjerljive stvari o kojima ne znaju moji roditelji	2 (10%)	0 (0%)	1 (4,8%)	2 (10,5%)	5 (6,1%)
Skoro sve što radim stavim i na Facebook profil	5 (25%)	3 (13,6%)	2 (9,5%)	1 (5,3%)	11 (13,4%)

Tablica 5. Sadržaji koje učenici stavljaju na Facebook profil

S obzirom na sadržaje koje učenici stavljaju na profil, zanimalo nas je jesu li učenici zabrinuti za privatnost podataka i sadržaja koje stavljaju na Facebook profil. Na Facebooku određene informacije (npr. ime, slika profila, spol i mreža prijatelja) vidljive su svima kako bi olakšale osobama pronalaženje i povezivanja s drugom osobom. Ostali sadržaji i podaci vidljivi su ovisno o tome kako je korisnik podesio postavke privatnosti ("Svi", "Prijatelji od prijatelja" i "Samo prijatelji").



Slika 6. Zabrinutost učenika o dostupnosti osobnih podataka na Facebook profilu

Iz grafikona (Slika 6) je vidljivo da nešto više od trećine ispitanih učenika koji posjeduju Facebook profil (35,4%) ne brine za privatnost podataka na Facebooku. Od ukupnog broja ispitanih učenika koji posjeduju Facebook profil, 50 % učenika brine o privatnosti podataka i štiti osobne podatke na Facebook profilu. Kao način na koji štite svoje podatke navode upravo opcije u postavkama privatnosti, tako što ne dopuštaju svima da vide njihove podatke već samo svojim prijateljima i prijateljima njihovih prijatelja. Učenici još uvijek nisu svjesni da sve što rade na Facebooku ostavlja digitalni trag i ostaje negdje zabilježeno pa čak i ako izbrišu Facebook profil. Kontrola

privatnosti podataka na Facebooku vrlo je aktualna tema i sve se češće o tome govori. Iako je Facebook uveo neke novosti s obzirom na kontrolu privatnosti, i dalje se događaju slučajevi poput krađe identiteta i "upadanja" na tuđi profil. Jedan od problema također je i privatnost informacija o nekorisnicima Facebooka čiji prijatelji, kao korisnici Facebooka, stavljaju neke informacije o njima na Facebook. Pokazatelj da je u školama potrebno provesti edukaciju o Facebooku, a pogotovo o zaštiti osobnih podataka na Facebooku, potvrđuje i činjenica da 14,6% ispitanih učenika koji posjeduju Facebook profil brine o privatnosti sadržaja i ne znaju način na koji bi zaštitili osobne podatke koji se nalaze na Facebook profilu.

O Facebooku se dosta govori u negativnom kontekstu s obzirom na to da se virtualno nasilje često povezuje s Facebookom kao jednom od najpopularnijih online društvenih mreža kod nas. U dokumentu "Razvojni principi i pravila" ("Developer Principles and Policies", 2010.), koji se može pronaći na stranicama Facebooka, ističe se kako je zabranjeno lažno predstavljanje i pisanje laži o drugim osobama koje bi mogle naštetiti u bilo kojem smislu pojedinoj osobi te je zabranjen bilo kakav oblik govora mržnje, usmjeren na pojedinca ili grupu, na temelju spola, nacionalnosti, vjerske pripadnosti, seksualne orijentacije, rodnog identiteta, rase, invalidnosti, bračnog statusa ili jezika takvog pojedinca ili skupine.

S obzirom na navedeno, ovim istraživanjem željelo se provjeriti jesu li učenici doživjeli neku vrstu virtualnog nasilja, zastrašivanja, uznemiravanja ili neke druge neugodnosti na Facebooku. Od ukupnog broja ispitanih učenika koji posjeduju Facebook profil, 7,3% učenika imalo je neku vrstu neugodnosti na Facebooku. Kao neugodnosti koje su doživjeli na Facebooku ističu prijetnje, svade s prijateljima, neprimjerene fotografije, poruke nepoznatih osoba, nepreglednost homepage stranice, spor rad i/ili blokiranje chata...

U *Tablici 6* prikazana su neka ponašanja koja nisu dozvoljena na Facebooku, a definirana su "Izjavom o pravima i odgovornosti" ("Statement of Rights and Responsibilities", 2010.) te broj i postotak učenika koji su prakticirali takva ponašanja na Facebooku.

Ponašanje učenika na Facebooku	Ispitanici				Ukupno
	5. razred	6. razred	7. razred	8. razred	
Napisao/la sam neke laži o sebi na svom profilu.	0 (0%)	2 (9,1%)	6 (28,6%)	4 (21,1%)	12 (14,6%)
Napisao/la sam neke laži o drugoj osobi na Facebooku.	1 (5%)	0 (0%)	3 (14,3%)	3 (15,8%)	7 (8,5%)
Vrijedao/la sam drugu osobu na Facebooku.	8 (40%)	3 (13,6%)	12 (57,1%)	7 (36,8%)	30 (36,6%)
Druge su osobe vrijeđale mene na Facebooku.	6 (30%)	6 (27,3%)	14 (66,7%)	5 (26,3%)	31 (37,8%)

*Tablica 6. Ponašanje učenika na Facebooku*

Iz tablice je vidljivo da je 14,6% učenika napisalo neku laž o sebi na svom profilu, a najčešća laž o sebi upravo su bile godine s obzirom na postojanje dobne granice za otvaranje Facebook profila. Kao ostale laži naveli su da su to bile "neke sitnice na statusu" i "male šale". Neki učenici naveli su da umjesto osobne slike na profilu koriste sliku avatara. Lažnu informaciju o drugoj osobi na Facebooku napisalo je 8,5% učenika, a što su to lagali o drugim osobama niti jedan učenik nije naveo u anketnom upitniku. Kao što je vidljivo iz tablice, takva ponašanja karakteristična su za učenike 7. i 8. razreda. Od ukupnog broja učenika, 36,6% učenika vrijeđalo je druge osobe na Facebooku, dok je 37,8% ispitanih učenika doživjelo vrijeđanje od strane drugih osoba.

Online društvene mreže, kao npr. Facebook, otkrivaju novu stranu interneta i postali su sadašnjost mnogih generacija pa tako djece i mladih. Velika popularnost Facebooka kod djece i mladih pokrenula je iznova priču o sigurnosti na internetu. Budući da djeca i mladi mogu pristupati Facebooku od kuće (i to najčešće u privatnosti svoje sobe), preko prijenosnog računala, mobilnog telefona, kod prijatelja u kući, u Internet caffeima i školi, gotovo je nemoguće spriječiti da sudjeluju u online društvenim mrežama. Kako se Facebooku može pristupati i preko mobilnog uređaja, koji je postao neizbježan dodatak kod većine učenika, istraživanjem se utvrdilo da 36,6% učenika Facebooku pristupa preko mobilnog telefona.

Sve već spomenuto u radu, učestalo korištenje, količina vremena koju učenici provode na Facebooku, sadržaji koje stavljaju na Facebook profil, ponašanje učenika na Facebooku, mogućnosti pristupanja Facebooku, privatnost podataka i opasnosti koje su povezane s Facebookom, ukazuje da roditelji i drugi odrasli imaju značajnu ulogu u zaštiti djece i mladih. U *Tablici 7* prikazano je koliko i na koji način su roditelji uključeni u korištenje Facebooka od strane njihove djece.

Način na koji su roditelji uključeni u korištenje Facebooka od strane njihove djece	Ispitanici				Ukupno
	5. razred	6. razred	7. razred	8. razred	
Roditelji su upoznati sa svime što radim na Facebooku.	17 (85%)	20 (90,9%)	13 (61,9%)	18 (94,7%)	68 (83%)
S roditeljima sam dogovorio/la pravila korištenja Facebooka.	11 (55%)	8 (36,4%)	8 (38,1%)	13 (68,4%)	40 (48,8%)

*Tablica 7. Uključenost roditelja u korištenje Facebooka od strane njihove djece*

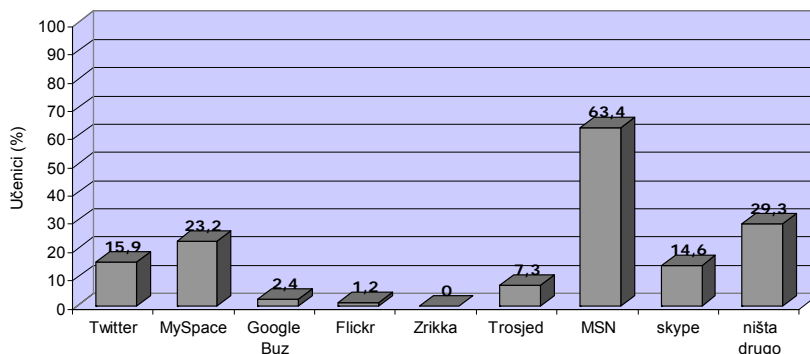
Iz tablice je vidljivo da su roditelji 83% učenika upoznati sa svim što njihova djeca rade na Facebooku, a da je manje od polovine učenika (48,8%) s roditeljima dogovorilo pravila korištenja Facebooka. Potrebno je provesti istraživanje s roditeljima kako bi se dobili potpuniji i vjerodostojniji podaci o

tome koliko i na koji način su uključeni u korištenje Facebooka od strane njihove djece. Roditelji bi trebali s djecom dogovoriti vremensko ograničenje, uvjete i pravila korištenja Facebooka kako bi se uklonile negativne strane Facebooka, koliko je to moguće, i povećala sigurnost djece i mladih u korištenju Facebooka.

Facebook postaje ovisnost modernog doba. Sve više vremena provedenog na Facebooku, neprestano mijenjanje slike na profilu, mijenjanje statusa nekoliko puta dnevno ili zgražanje na pomisao da se ne može prijaviti na Facebook, znakovi su koji ukazuju na ovisnost o Facebooku. Istraživanjem se željelo provjeriti mogu li učenici zamisliti život bez Facebooka i koliko su najduže izdržali bez njega. Od ukupnog broja ispitanih učenika koji posjeduju Facebook profil, 28% učenika odgovorilo je da ne bi moglo zamisliti život bez Facebooka. Anketnim upitnikom željelo se ispitati koliko su učenici vremenski najduže izdržali bez korištenja Facebooka. Od ukupnog broja ispitanih, 7,3% učenika bez Facebooka izdržalo je nekoliko sati, 9,6% učenika jedan dan, 24,5% učenika nekoliko dana i 6,1% učenika tjedan dana je najduže izdržalo bez korištenja Facebooka. Više od tjedan dana bez Facebooka izdržalo je 52,5% učenika. Zabrinjavajuća je činjenica da 16,9% učenika ne može izdržati više od jednog dana bez korištenja Facebooka.

Moglo bi se reći da Facebook postaje jedan od najzastupljenijih oblika komunikacije u svakidašnjem životu. Njegova pojava "zarazila" je sve dobne skupine i tako postala sinonim za današnju komunikaciju, poglavito među mladima. Osim što je Facebook postao najzastupljeniji oblik komunikacije među mladima, Facebook je postao nešto što svaka mlada osoba mora imati da bi bila "in". 59,8% ispitanih učenika ponosno je što drugima može reći da je korisnik Facebooka. Istraživanjem se željelo doći i do mišljenja učenika koji imaju Facebook profil o učenicima koji nemaju profil na Facebooku. Učenici koji imaju Facebook profil, vršnjake koji nemaju profil na Facebooku smatraju: pametnima jer su neki koji ga imaju ovisni o njemu i jer ne gube vrijeme na njemu, jednakima kao i one koji imaju Facebook, smatraju da se više druže s vršnjacima u realnom svijetu, da ih više zanima realni od virtualnog svijeta, da nemaju Facebook profil jer nemaju internet, da nije to ništa loše, ali bi bilo lijepo da ga naprave. Također, smatraju da je to: njihov problem i odabir što ga nemaju, da ne mogu biti u kontaktu s drugima kao oni koji imaju Facebook, da su takve osobe povučene i pomalo čudaci, da su jadni, zaostali i nisu u toku, nisu u "modi".

Anketnim upitnikom željelo se ispitati koriste li učenici osim Facebooka još neku drugu online društvenu mrežu ili alat za komunikaciju s prijateljima (*Slika 7*).



Slika 7. Korištenje drugih društvenih mreža

Od drugih online društvenih mreža, 23,2% učenika koristi MySpace, 15,9% učenika koristi Twitter, dok 7,3% učenika koristi domaću online društvenu mrežu Trosjed. Za online komunikaciju s prijateljima 63,4% učenika koristi MSN, a 14,6% učenika koristi Skype. 29,3% učenika ne koristi neku drugu online društvenu mrežu ili alat za komunikaciju s prijateljima.

Na pitanje otvorenog tipa što im se sviđa kod Facebooka, učenici su najčešće navodili sljedeće: sve mi se sviđa na Facebooku, lakša komunikacija, dopisivanje s prijateljima, dopisivanje s prijateljima koje ne vidim često, dopisivanje s prijateljima koji žive u drugom gradu i/ili državi, dostupnost svih ljudi u svijetu, mogućnost upoznavanja s novostima, profil(i), besplatan chat, igre, aplikacije, pisanje i slanje poruka, komentiranje statusa, gledanje fotografije, sadržaj grupa, umjetničke slike nekih osoba... U obliku citata navedeni su neki odgovori učenika koji potvrđuju navedeno:

"Facebook je ipak najbolji i to zauvijek :DD" (učenica 5.r)

"Sve je odlično. Facebook D best ☺" (učenica 5.r)

"Ima puno dobrih igrica." (učenik 5.r)

"Što se mogu dopisivati s prijateljima i što možemo djeliti neke informacije i tu i tamo igrati igrice." (učenica 5.r)

"...što upoznam nove ljude, zabavno je i ponekad mi pomaže za školu." (učenica 6.r)

"...što se mogu družiti sa svojim prijateljima i rođacima koji žive u drugim gradovima i državama." (učenik 7.r)

"Na lakši i jeftiniji način pričati s prijateljima i upoznavati se. Lakše pričati osobi koja ti se sviđa." (učenica 7.r)

"To što mogu stalno biti u kontaktu s prijateljima i onima koji su mi daleko." (učenica 8.r)

"Mogu upoznati nove ljude, komentirati slike i gledam kako drugi ljudi ŽIVE." (učenica 8.r)

Na pitanje otvorenog tipa što ti se ne sviđa na Facebooku, učenici su najčešće navodili sljedeće: lažni profili, lažni identiteti, otvaranje profila pod



tudim imenom, nasilje, vrijeđanje, pedofilija, grupe protiv nekoga, neke grupe i ljudi, nemogućnost zaštite, dostupnost profila, dostupnost tuđih privatnih podataka, provaljivanje u tuđe profile, virusi, nepreglednost "homepage" stranice, blokiranje chata, ovisnost nekih ljudi, preveliki utjecaj Facebooka na društveni život... U obliku citata navedeni su neki odgovori učenika koji potvrđuju navedeno:

*"Neki ljudi upadaju na Facebook npr. hakeri. I ne sviđa mi se to što se neki dopisuju s nepoznatim ljudima."* (učenica 5.r)

*"Ne sviđa mi se kad se drugi vrijeđaju i rade glupe grupe."* (učenica 5.r)

*"Ne mogu se zaštititi."* (učenica 5.r)

*"Neke stvari nose viruse."* (učenik 6.r)

*"Malo je dosadan."* (učenik 6.r)

*"Neki ljudi dodavaju prijatelje koje uopće ne poznaju nego samo da imaju što više prijatelja."* (učenica 6.r)

*"Ne sviđa mi se to što se ljudi stalno druže preko Facebook-a, a ne u stvarnosti. Neki ljudi su toliko ovisni o njemu."* (učenik 7.r)

*"...što te nekada neko vrijeđa i što se često s nekim posvađam preko Facebook-a."* (učenica 7.r)

*"Što neki ljudi rade neke ružne grupe o drugima."* (učenica 7.r)

*"Svi više nad njim pa nitko više ne ide van."* (učenica 7.r)

*"Ima puno pedofila koji se predstavljaju kao moji vršnjaci."* (učenica 7.r)

*"To sve je gubljenje vremena. Svi se manje družimo i postajemo ovisni o Facebook-u."* (učenik 8.r)

*"To je mamac za maloljetne cure, pa možda čak i dečke. Mnogo pedofila se skriva na njemu. To su mi čak iznijele neke prijateljice."* (učenik 8.r)

### **Sažetak rezultata istraživanja i zaključna razmatranja**

Prema podacima iz istraživanja, 89,1% učenika posjeduje Facebook profil, od toga 14,6% učenika i više njih. Iako je dobna granica za otvaranje Facebook profila 13 godina, učenici posjeduju Facebook profil i mnogo prije. Kreiranje više profila i posjedovanje Facebook profila prije 13. godine upućuje na neznanje, ali i svjesno zanemarivanje uvjeta korištenja Facebooka.

Istraživanje je pokazalo da učenici provode znatnu količinu vremena sudjelujući u aktivnostima na online društvenoj mreži Facebook. Kao što je vidljivo iz istraživanja, većina učenika uz Facebook koristi i neke druge online društvene mreže i alate za komunikaciju što povećava količinu vremena koje učenici provedu u virtualnom prostoru što može dovesti do smanjivanja kvalitete života i uspjeha u školi. Prema podacima iz istraživanja, procjena ukupnog vremena koje većina učenika provodi sudjelujući u Facebook aktivnostima tjedno iznosi približno pola radnog vremena odraslih, što ne uključuje vrijeme koje učenici provedu koristeći druge online društvene mreže

i alate za komunikaciju. Više od trećine učenika osim Facebooka koristi MySpace i Twitter online društvene mreže. Najveći postotak učenika koristi MSN kao jedan od alat za komuniciranje s prijateljima. Ritualno posjećivanje Facebooka i drugih online društvenih mreža učenicima svakodnevno oduzima velik broj sati koji mogu utrošiti na učenja i ostale obveze te druženje s prijateljima u stvarnom svijetu što utječe na njihov socijalni razvoj.

Istraživanje je pokazalo da učenici zanemaruju svakodnevne školske i kućanske obveze, kućne ljubimce i sportske aktivnosti zbog korištenja Facebooka.

Učenici Facebook koriste za razne aktivnosti, najčešće za kontakt s prijateljima putem chata ili poruka što je i primarna svrha online društvenih mreža. Popularna aktivnost učenika na Facebooku je i kreiranje raznih grupa i sudjelovanje u njima. Kreiranje pojedinih grupa često ima cilj vrijeđanje i omalovažavanje pojedinih osoba, na što ukazuju citati i odgovori učenika na pitanje otvorenog tipa što im se ne sviđa kod Facebooka. Također, već i sami nazivi pojedinih grupa, čiji su članovi učenici, promoviraju upitne vrijednosti. Kreiranje provokativnih stranica i grupa smatra se opravdanim i "cool" ponašanjem.

Učenici na svojim Facebook profilima imaju vrlo veliki broj prijatelja što govori o krivom i/ili površnom shvaćanju pojma "prijatelj" ("Friends") u online društvenim mrežama. Činjenica da neki učenici imaju četveroznamenasti broj "prijatelja" na profilu, ukazuje na današnje shvaćanje pojma "prijatelj" među učenicima te da osobe koje su jednom ili nijednom sreli u stvarnom životu postaju prijatelji samo po viđenim slikama ili preko zajedničkih poznanstava. Velik broj "prijatelja" na Facebooku postaje "statusni simbol" i mjera popularnosti među vršnjacima. Istraživanje je pokazalo da učenici "prijatelje" odabiru zbog različitih razloga.

Četvrtina učenika kao "prijatelja" prihvaća nepoznate osobe, a čak 15,9% učenika dogovorilo bi susret uživo s nepoznatom osobom. Ovakva ponašanja podjednako su zastupljena kod dječaka i djevojčica.

Učenici najčešće mijenjaju statuse i stavljaju privatne fotografije na Facebook, dok manji broj učenika na Facebook stavlja sve što radi u stvarnom životu te intimne i povjerljive stvari o kojima ne znaju njihovi roditelji.

O dostupnosti i privatnosti svojih podataka na Facebooku ne brine trećina učenika, dok polovina učenika svoje podatke štiti podešavanjem postavki privatnosti. Podatak da 14,6% učenika ne zna zaštititi svoju privatnost ukazuje na važnost edukacije o Facebooku i online društvenim mrežama općenito.

Iako je samo 7,3% učenika doživjelo neugodnosti na Facebooku u obliku prijatnji, svađa s prijateljima, poruke od nepoznatih osoba iz odgovora na pitanje otvorenog tipa što im se ne sviđa na Facebooku, može se zaključiti da postoji ipak veći postotak učenika koji su doživjeli neugodnosti na Facebooku. Zanimljivo je što neki učenici kao neugodnosti koje su doživjeli na

Facebooku navode i spor rad i/ili blokiranje chata te nepreglednost "homepage" stranice Facebooka.

Istraživanje je pokazalo da učenici prakticiraju ponašanja koja nisu dozvoljena na Facebooku, a definirana su uvjetima korištenja odnosno "Izjavom o pravima i odgovornosti". Čak 14,6% učenika napisalo je neku laž o sebi na svom Facebook profilu, dok je 8,5% učenika napisalo neku laž o drugim osobama. Ovakva ponašanja karakteristična su za učenike 7. i 8. razreda. Iako je, prema istraživanju, samo 7,3% učenika doživjelo neku neugodnost na Facebooku, podaci istraživanja pokazuju da je više od trećine učenika vrijeđalo druge osobe i doživjelo vrijeđanje od drugih osoba na Facebooku što još jednom potvrđuje veći postotak učenika koji su doživjeli neugodnosti na Facebooku.

Nešto više od trećine ispitanih učenika Facebooku pristupa preko mobilnog telefona. Zabrinjavajući podatak, dobiven istraživanjem, pokazuje da 16,9% učenika ne može izdržati više od jednog dana bez korištenja Facebooka.

Istraživanje je pokazalo da su roditelji većine učenika upoznati sa svim što njihova djeca rade na Facebooku, a da je manje od polovine učenika s roditeljima dogovorilo pravila korištenja Facebooka. Iako je vrlo velik postotak roditelja upoznat sa svim što njihova djeca rade na Facebooku, postavlja se pitanje jesu li roditelji uistinu upoznati sa svim ponašanjima koje učenici prakticiraju na Facebooku (nedozvoljena ponašanja), iako su se učenici izjasnili da jesu. Ako pretpostavimo da su učenici iskreno odgovarali na postavljena pitanja, s obzirom da im je osigurana anonimnost, može se zaključiti da roditelji nisu upoznati s uvjetima korištenja Facebooka što svjedoči činjenica da učenici posjeduju Facebook profil prije dozvoljene dobne granice, posjeduju više profila te prakticiraju ponašanja koja nisu dozvoljena.

Popularnost Facebooka među učenicima dokazuje i podatak da je više od polovine ispitanih učenika potvrdilo da je ponosno što drugima može reći da posjeduje Facebook profil. Mišljenja učenika koji posjeduju Facebook profil o učenicima koji ga ne posjeduju različita su što pokazuju i odgovori učenika. Uz mišljenja koja su pozitivna, mogu se pronaći i mnoga negativna mišljenja pa se učenici koji ne posjeduju Facebook profil smatraju povučenima, čudacima, jadnicima, zaostalima.

Na pitanja otvorenog tipa što im se (ne) sviđa kod Facebooka, učenici su naveli dobre i puno više loših strana što je u radu potkrijepljeno i citatima učenikovih odgovora.

Kao zaključno razmišljanje u radu ističe se potreba za edukacijom učenika, roditelja i nastavnika o online društvenim mrežama i društvenom umrežavanju u virtualnom svijetu. Učenike je potrebno osvijestiti o karakteristikama i postavkama online društvenih mreža te provesti edukaciju o dobrim i lošim stranama, o zaštiti privatnosti, ali i o moralnom i etičkom ponašanju prema drugima s obzirom na to da upravo oni koji sudjeluju u online

društvenim mrežama mogu utjecati i usmjeriti svoje ponašanje i ponašanje drugih u sustavu. Važno je učenike educirati i o kvalitetnom provođenju slobodnog vremena te im ponuditi druge opcije osim Facebooka. Također, roditelji, nastavnici i škole moraju biti u korak s brzim razvojem informacijsko-komunikacijske tehnologije kako bi razumjeli način na koji novi mediji, kao npr. online društvene mreže i online društveno umrežavanje, utječu na djecu i mlade, prepoznali njihove prednosti i nedostatke te obrazovali i odgojili djecu i mlade za sigurno sudjelovanje u online okruženju. Važan je korak edukacija roditelja i nastavnika o mogućim opasnostima kojima su izloženi učenici i načinima kojima se mogu ublažiti i smanjiti nepoželjna ponašanja učenika na Facebooku. Činjenica da su djeca često internetski pismenija i svakako kompetentnija u korištenju online društvenih mreža dodatno upućuje na potrebu edukacije roditelja i nastavnika kako bi pomogli djeci da sigurno i odgovorno sudjeluju u online društvenim mrežama i umrežavanju u virtualnom svijetu. Škole bi trebale osigurati edukaciju učenika, roditelja i nastavnika te onemogućiti pristup online društvenim mrežama u svojim prostorima zbog činjenice da to ometa proces učenja. Je li ovo još jedan teret na već onako pogrbljenim leđima škole i hoće li se, i može (nova) škola s njim nositi, vrijeme će tek pokazati. Do tada možda je vrijeme za još jedan novi *friend request*.

## Literatura

1. Boyd, D. M., Ellison, N. B. (2008.). *Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship*. Journal of Computer-Mediated Communication. 13 (2008.), 210–230.
2. Cassidy, J. (2006.). *Me media: How hanging out on the Internet became big business*. The New Yorker, 2006, May 15. Preuzeto 25.8.2010. s [http://www.newyorker.com/archive/2006/05/15/060515fa\\_fact\\_cassidy](http://www.newyorker.com/archive/2006/05/15/060515fa_fact_cassidy)
3. Developer Principles & Policies. Date of Last Revision: July 27, 2010. Facebook. Preuzeto 26.8.2010. s <http://developers.facebook.com/policy/>
4. Facebakers.com Portal. Facebook Statistics Croatia. Candytech. Preuzeto 26.8.2010. s <http://www.facebakers.com/countries-with-facebook/HR/>
5. Facebook Statistika. Press centar. Preuzeto 26.8.2010. s <http://www.facebook.com/press/info.php?statistics>
6. Facebook's Privacy Policy. Date of last revision: April 22, 2010. Facebook. Preuzeto 26.8.2010. s <http://www.facebook.com/policy.php>
7. Harsha, G. (2008.). *Facebook me: Collective self-esteem, need to belong, and internet self-efficacy as predictors of the iGeneration's attitudes toward social networking sites*. Journal of Interactive Advertising. 8(2), 5-15.
8. Hepburn, A. (2010.). *Facebook: Facts & Figures for 2010*. Digitalbuzz Blob. Preuzeto 26.8.2010. s <http://www.digitalbuzzblog.com/facebook-statistics-facts-figures-for-2010/>
9. Statement of Rights and Responsibilities. Date of Last Revision: August 25, 2010. Facebook. Preuzeto 26.8.2010. s <http://www.facebook.com/terms.php>

10. Stutzman, F. (2006.). *An evaluation of identity-sharing behavior in social network communities*. Journal of the International Digital Media and Arts Association, 3(1), 10–18.
11. Wellman, B. (1988.). *Structural analysis: From method and metaphor to theory and substance*. U: Wellman, B., Berkowitz S.D. (ur.), *Social Structures: A Network Approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. (str.19-61).
12. Vrcelj, S., Klapan, A., Kušić, S. (2009.), "Homo Zappiensi – kreatori nove škole." U: Potkonjak, N. (ur.) "будућа школа" ("Buduća škola"), Zbornik radova sa naučnog skupa, 2. dio (str. 751-763). Srpska akademija obrazovanja, Beograd, Srbija.

#### ONLINE SOCIAL NETWORKS AND SOCIAL NETWORKING OF ELEMENTARY SCHOOL PUPILS: HABITS OF FACEBOOK GENERATION

Summary: Social networks and social networking aren't new concepts, that is, new social phenomenon; however, they take up a different form today. Due to an ever increasing use of computers and of Internet and with the aid of social software and Internet service-sites, these concepts are transferred into a new online environment where children and youth are able to form their online networks of friends and/or acquaintances. Online social networks and social networking are becoming widely popular among children and youth. Among many social networks, Facebook has become one of the most popular of online social networks in Croatia. It is becoming a new way of communicating and a new form of sociability, implementing, thus, new patterns of behaviour and of social interconnecting. This paper presents the results of a research which aimed to discover the way elementary school pupils of higher grades use Facebook, as well as to identify their Facebook behaviour. Research shows that most pupils have their Facebook accounts and that they are spending large amount of time participating in Facebook activities. Checking on their friends and news about them several times every day, viewing their photographs, listening to their favourite songs or adding new friends, that is, updating their accounts, has become routine pupil behaviour.

Key words: online social networks; social networking; Facebook; habits and behaviour of pupils.

**Author:** Siniša Kušić, znanstveni novak

Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju, Rijeka

**Review:** Život i škola, br. 24 (2/2010.) god. 56., str. 103. – 125.

**Title:** Online društvene mreže i društveno umrežavanje kod učenika osnovne škole: navike facebook generacije

**Categorisation:** izvorni znanstveni rad

**Received on:** 9. rujna 2010.

**UDC:** 379.82-053.5

**Number of sign (with spaces) and pages:** 56.024 (:1800) = 31.124 (:16) = 1.945

**Sanja Franković**

## **POSESTRIMSTVO BIJELIH KOPRIVA – POISTOVJEĆIVANJE PO SNAZI UMJETNOSTI /ILI PO KRHKOSTI ŽIVOTA?**

Sažetak: Bijela kopriva N. Iveljić romansirana je biografija hrvatske slikarice Slave Raškaj, čija se osobnost i život rasvjetljavaju rasuđivanjem različitih govornih subjekata koji, nastojeći shvatiti njezinu sudbinu, razmišljaju i o smislu umjetnosti. Riječ je o polidiskurzivnoj biografiji sastavljenoj od sljedećih slojeva: 1. romansirane biografske priče posredstvom umnoženih govornika (fikcionalni iskazi), 2. ulomaka predaje, praznovjerica i legenda kao ishodišta i krajnjega objašnjenja postojanja, 3. stihova pjesme, 4. kraćega, prethodno objavljena proznoga rada N. Iveljić, 5. isječaka iz likovne kritike s točnim bibliografskim navodima, 6. tumačenja vlastitoga pisanja i privlačne snage teme i 7. uobrazilje u kojoj se Slava obraća književnici. Knjiga je fikcionalni pokušaj ulaska književnice u osobnost Slave, ali i drugih "sestara" umjetnica (D. Jarnević, I. Brlić-Mazuranić). Biografija završava uobraziljom u kojoj se Slava javlja kao vlastiti alter ego N. Iveljić te ironizira njezinu privrženost zasnovanu na isticanju slabosti umjetnice kao krhkoga ženskog bića. Uobrazilja je zapravo neobjavljena radioigra N. Iveljić. Njezinim uklapanjem u biografiju "osvetila se" onima koji su je odbili objaviti i ujedno pokazala da je položaj umjetnice u svim vremenima težak, ali ne i nesavladiv.

Ključne riječi: polidiskurzivna biografija, bajkovitost, simbolika, ekfrazna, boje, tema umjetnosti, intermedijalnost.

### **Polidiskurzivna biografija**

*Bijela kopriva* romansirana je biografija, nastala kao plod dugogodišnje obuzetosti Nade Iveljić likom i djelom hrvatske slikarice Slave Raškaj. Književnica je u njoj odstupala od linearnosti služeći se različitim postupcima fikcionalnoga oneobičavanja stvarnosne građe (uvođenjem bajkovitoga i predajnog sloja kao objašnjenja uzroka i smisla slikaričine sudbine). Stoga je ova biografija polidiskurzivna, sastavljena od činjeničnoga sloja (životopisnoga i kritičarskoga) te fikcionalne nadgradnje. Strukturu čini mozaik fikcionalnih iskaza članova Slavine uže obitelji i ljudi koji su je poznavali. Potom je književnica objasnila svoju obuzetost osobnošću slikarice, a na kraju je, u fikcionalnoj uobrazilji, sama Slava ironizirala njezinu privrženost, obrazloživši da počiva na krivim razlozima: poistovjećivanju po slabostima i krhkosti života. Ta je teza iz uobrazilje povod za pisanje ovoga rada, pri čemu nas više od životopisnih činjenica zanimaju teme koje biografija generira, a vezane su za smisao umjetnosti i razloge na kojima počiva duhovno srodstvo među umjetnicima.

## Umjetnički poziv kao usud

Biografija započinje opisom Slavina rođenja. Da će biti gluhoonijema, majci Olgi prorekla je Ciganka koja je došla u njihovu kuću neposredno prije rođenja djevojčice. Tom ishodišnom epizodom biografija poprima fikcionalni karakter, ali otkriva i ljudsku sklonost od davnina da se za zlu sudbinu okrivi neka nadnaravna sila. Opterećena tragičnim završetkom kćerina života, gospođa Olga na samrti se sjeća staroga proročanstva koje se obistinilo. Iako je nalik onome iz bajke o Trnoružici, Slava nije imala sreću da se zla čarolija prekine jer je živjela u stvarnome svijetu. Ciganka je izrekla riječi usudnica<sup>1</sup> koje su djetetu odredile sudbinu, a nakon mnogo godina ponovila ih je služavka Jana da ugodu gospođi Olgi. Opis gatanja i spomen predaje o spaljenoj ozaljskoj vještici imaju etnografsku vrijednost:

"Ona je Ciganka zatražila da joj skuhamo crnu kavu, a onda je pogledala u talog i rekla samo: 'Riba'. Na vaš upit što to znači odgovorila je: 'Gospojo draga, radije ti ne bi otkrila.' (...)

– Zatim je iz svoje torbe izvadila grah, nekakve konce i zardale škare, pa kad je sve to isprijemila i isprevrtala, nastavila je: 'Vidim u staroj ozaljskoj kuli tri suđenice. U selu Vrhovci ima žena koja se porodila. Čekaju (...) treće jutro po porodu djeteta, da mu odu odrediti sudbinu.' Što se nas tiče neka druga porodilja, rekla sam. 'Tiče vas se i te kako, jer su one gore obašle i vašu kuću. (...)' Tada ste vi zapitali: 'Zašto si spomenula ribu?' 'Zato što to jedna od suđenica govori', rekla je Ciganka. Pozvali ste je natrag i ona je ispričala kako se tri sestre prepiru kakvu će sudbu namijeniti vašem djetetu. (...)

– ... neka bude ljepotica, rekla je prva. Darovat ću joj krasno lice i vitak stas, modre oči i zlatnu kosu. (...)

– Ali druga suđenica, po riječima one proklete Ciganke koja (...) nije bila drugo nego utjelovljenje nekad u Ozlju spaljene vještice Dore Lagenke, (...) kaza: 'A ja joj namirim da bude nesretna. Bit će gluha i nijema.' 'Sestro, što to činiš?' usprotivi se prva vila. 'Povuci riječ!' 'Ne mogu, a i neću. Barem neće čuti laži svijeta niti mu na te podle laži uzvraćati riječima ljubavi i nježnosti. Vidiš da to i nije tako zlo', zlobno se smijuckala suđenica. A treća reče: 'Imam moć da ublažim zlo koje je dosudila jedna od vas. (...) Ja kažem: Neka budućoj djevojčici pripadne slava. Bit će umjetnica, recimo slikarica, u svom poslu kraljica. Naći će smisao života u radu, slavom potrti zlo koje joj je dosudila naša sestra.' 'Neka bude', odgovoriše joj one dvije, 'ali znaj, ti si joj namrla još

---

<sup>1</sup> Uvođenje usudnica u razvoj radnje postupak je N. Iveljić koji susrećemo i kasnije u romanu *Lutke s dušom* (1996.). Valja ga pripisati umjetničkoj viziji života kao pustolovine u kojoj razum ne drži sve konce ljudske sudbine jer nam je kao životna popudbina dana i nepredvidljiva iracionalnost.

goru sudbinu. Biti žena i umjetnica u svijetu koji mi vidimo – to je živa propast!<sup>2</sup>

Istoga je dana i Slavin otac susreo Ciganku. Zatekla ga je u lovu, koji je zimi bio zabranjen, te mu zloguko rekla da će uši njegova djeteta visjeti kao i zecu kojega drži za uši dok je još živ. Nakon mnogo godina to je povjerio ženinu liječniku.

Jana tješi gospođu Olgu da Slavin umjetnički put nije bio uzaludan. Noseći za njom po ozaljskoj okolici stalak i pribor za slikanje, svjedočila je njezinoj stvaralačkoj sreći. Ovaj uvod postavlja pitanje je li umjetnost način da se nadiđu boli ovoga svijeta ili ih ona u senzibilnu pojedincu produbljuje.

### **Traganje za smislom umjetnosti**

Nastojeći shvatiti Slavinu sudbinu, otežanu gluhonijemošću, svi govorni subjekti u knjizi razmišljaju i o smislu umjetnosti: majka, otac, sestra Paula i brat Juraj, služavka Jana, bračni par Otoić, čuvar botaničkoga vrta i učiteljica ručnoga rada. Svoja razmišljanja u drugome dijelu knjige dodaje i književnica Iveljić, koja zbog tragične sudbine sa Slavom povezuje književnice Ivanu Brlić-Mažuranić i Dragojlu Jarnević. Njezino vlastito poistovjećivanje sa "sestrama" umjetnicama počiva na shvaćanju umjetnosti kao teška, ali ne i nesavladiva puta, u kojemu se ljudska slabost pobjeđuje snagom umjetnosti.

Budući da je Slava središnja osoba koja je druge potaknula da razmišljaju o umjetnosti, zadržat ćemo se na tim razmišljanjima jer ujedno vode do rasvjetljavanja njezine osobnosti. Književnica je o Slavinu životu i radu imala na raspolaganju tekstove likovne kritike, koje i sama navodi (V. Lunaček, Lj. Babić, M. Peić), ali poznatoj faktografiji, čiji se slijed prepoznaje u njezinu tekstu<sup>3</sup>, dodaje literarnu nadgradnju. Slijede iskazi članova obitelji i drugih poznatih ljudi o Slavinoj umjetnosti i njihovu shvaćanju umjetnosti uopće. Njezinom je sudbinom najbolnije obuzeta majka, kojoj se na umoru ona privida u liku petogodišnjega djeteta. Mučila ju je percepcija Slave kao gluhonijeme sirote, a ne umjetnice. Glasno je prigovarala osobama iz kulturnoga života koje joj nisu htjele pomoći (Bukovcu, Kršnjavom), govorila je o hrvatskoj zlobi na svačiji uspjeh, ali i nakon tragične kćerine sudbine vjerovala je u pobjedu njezina umjetničkoga dara nad nesmiljenim prešućivanjem: "(...) I u snijegu je klečala, dok su joj se ruke mrzle a kap boje na vrhu kista smrzavala. Ali druge su proglasili majstorima plein-aira<sup>4</sup>, nju su

---

<sup>2</sup> Nada Iveljić, *Bijela kopriva*, Mladost, Zagreb, 1989., str. 8.-9.

<sup>3</sup> Usp. Matko Peić, *Slikari naših ljudi i krajeva: Slava Raškaj i Nikola Mašić*, Dom i svijet, Zagreb, 2005.

<sup>4</sup> Plenerizam (franc. en plein air) je izraz za slikanje na otvorenom prostoru umjesto u ateljeu. Preuzeli su ga engleski slikari Richard Parks Bonington (1802.-1828.) i John Constable (1776.-1837.) te francuska škola barbizonaca (slikara naturalističkoga krajolika 1840-ih i 1850-ih, nazvanih tako po mjestu gdje su slikali – selu Barbizon na rubu šume Fontainebleau, jugoistočno od Pariza), a posebno



mimoišli. Njena izgubljena crtanka, poklonjeni akvareli, dva puna sanduka izgubljenih slika. Takvom su joj uzvratili hvalom. (...) Ali njezino je ime Slava, i pripast će joj slava (...)"<sup>5</sup>

Služavka Jana zbog Slavine zle sudbine umjetnost smatra nesrećom. Sklona praktičnu razmišljanju, shvaća je kao beskorisno oponašanje prirode:

"(...) Roditelji su mislili da će je bavljenje umjetnošću usrećiti. Ali ja mislim da je to bilo pogrešno. Mogla je s Barbarom, starom učiteljicom ručnog rada (...), izrađivati goblene.

(...) A što se umjetnosti tiče, nebo moje, ne mogu misliti drugo nego da ona šteti ljudima, kao što je štetila i Slavi. Iscrpla ju je i dovela do kraja. (...) Zašto treba slikati cvjetić, koji će, nebo moje, idućeg i svakog proljeća izrasti na istom mjestu onakav kakav je bio?! Oponašanje prirode – to ti je po mome umjetnost. Mrtva stvar za koju se daje život, ne razumijem ja to. I ne volim. Jednom me je Slava slikala, njoj sam dopustila jer znam kako je čiste duše. A da me drugi uzima u sliku bilo kistom bilo foto-aparatom pa mi ukrade dio duše i životne snage, što i drugi ljudi vjeruju, ne, to neću i ne dam. Umjetnost, pa to je bolest. (...)"<sup>6</sup>

Starica ne vjeruje ni u korist od školovanja u Beču, nakon čega se Slava i dalje sporazumijevala samo s roditeljima, njom i psom Grdim. Sluti da joj se kasnije u Zagrebu dogodilo nešto loše, o čemu zna samo majka iz pisama sačuvanih u crnoj kutiji. Prema Janinu mišljenju, djevojka ne bi stradala da se nije odvajala od kuće, gdje joj je ozaljska okolica bila dovoljan poticaj za slikanje, koje njezini kolege nikada nisu cijenili niti su joj pošteno platili njezin trud.

Drugačije je o Slavinoj umjetnosti sudila Lenka, supruga učitelja Ivana Otoića Muhe, koja ju je poznavala od djetinjstva. Kasnije ju je sa suprugom primila u svoj dom u Zagrebu, a Otoić joj je našao učitelja slikanja, slikara Belu Čikoša. Budući da je bila obrazovana, iz njezinih se riječi saznaje o tadašnjim likovnim kretanjima te se otkriva senzibiliziranost s kojom je doživljavala Slavu kao osobu i umjetnicu:

"(...) Njezine sam se pletenice nagledala za naših zajedničkih izlazaka u maksimirski perivoj, zatim u botanički vrt i na Ksaver. Ona je slikala u prirodi i to je bio pravi plein-air. (...)

Pomalo je uz Čikoševu pomoć počela izlagati, ali je za otkupljene slike malo dobivala. Tada su u modi bila velika ulja, njezine divne akvarele malog

---

je raširen u impresionizmu, zahvaljujući razvoju slikarske opreme i materijala koje nije teško nositi, u što uključujemo boje koje su se prodavale u tubicama. Talijanski naziv za plenerizam je *alfresco*, a rabi se i u engleskom jeziku. (<http://www.artlex.com/>, 24. 3. 2010. )

<sup>5</sup> Nada Iveljić, *Bijela kopriva*, Mladost, Zagreb, 1989., str. 10.

<sup>6</sup> Isto, str. 28.-29.

formata nisu znali cijeliti.<sup>7</sup> Poklanjala ih je prijateljima ili za dobrotvorne tombole, gubili su joj slike pri uokvirivanju. Biti žena umjetnica nije lako. U njoj su svi gledali gluhonijemu sirotu. Ali njoj nije preostalo drugo nego da radi, a i s Belom je zajedno slikala za parišku izložbu. Podvornik Društva umjetnosti donosio bi joj male svote za otkupljene akvarele, živjela je skromno."<sup>8</sup>

Slavu je zapazio i čuvar botaničkoga vrta, kamo je s Lenkom dolazila slikati lopoče. Otkada je pjesnik Vidrić jednomu njezinu obožavatelju otkrio da je gluha te mu obećao za nju napisati najljepšu pjesmu ako je takvu može voljeti, stari je čuvar prema njoj i Lenki imao poseban obzir. Čuvao im je sklopivi stolčić da ga ne moraju nositi. Slava mu je darovala ukrasni tanjur<sup>9</sup>, od kojega se nikada nije htio rastati. Ako i nije razumio umjetnost, imao je osjećaj za njezinu ljepotu i vrijednost:

"(...) Gđa je došla jesen i mi se priredili da zapremo vrt, ona je zlatnih lasi došla k meni i dala mi na dar prekrasni tanjur. (...) Siromak sem bil al ga nigdar nis štel prodat ni za kakve nofće. A gđa mi je žena vmrla, ni onda ga nisam štel dati od sebe, nego sam ga zakucal na zid u ovom mom mirovnom domu i tu stoji. Gđa vumrem, nek ostane domu.

Ja vam si ne mrem zamisliti da mi dan osvane a da prvo ne pogledim ovu lepu ženskicu koja je naslikana na tanjuru s knjigom u ruci i s breskvinom granom u cvatu.

Al morem isto tak reč da je ona koja ju je namaljala – bila stoput lepša! Zavolel sam je kak da mi je kčer.

---

<sup>7</sup> Tragovi i sačuvana sjećanja donekle omogućuju rekonstrukciju Slavina života i položaja u našoj umjetnosti. Prema Gamulinu, "to je položaj unutar polikromije Bukovčeva kruga, kojoj se priklonio i njen učitelj. To, naravno, nije bio impresionizam, ali bilo je to ipak svjetlo i nije uvijek bilo šareno. Ona je bila od tog kruga odijeljena svojom sudbinom (i tehnikom), njena su djela bila mala i 'neugledna', ali treba i tom krugu priznati: prihvatili su je i izložili već na prvoj izložbi – na 'Hrvatskom salonu' izložila je šest akvarela." Slava je u našoj umjetnosti postala "nada koja je brzo ugasla: svijetla tehnika akvarela, diskretan potez točno razvodnjene boje (bez paste i s obilnim iskorištavanjem vrijednosti bijele podloge) i plener prozračniji i svjetliji od onoga naših plenerista i marinista od Bukovca do Crnčića." Nije dovoljno dugo živjela da bi se razvila u slikanju uljem, ali za njezin je položaj u našem slikarstvu bitno što je izbjegla šarenilo "zagrebačke šarene škole". Svjetlo vlastite tehnike ni od koga nije mogla naučiti. Prema Gamulinu, to nije svjetlo secesije proizišlo "s onu stranu prirode", iz unutrašnjih ugođaja. Slava je slikala u prirodi, pa je riječ o plenerizmu. Motive i razvoj njezina plenerizma Gamulin objašnjava jednostavnom naravi gluhonijeme slikarice koja je bila "nježno i traumatizirano žensko biće". (Grgo Gamulin, *Hrvatsko slikarstvo na prijelazu iz XIX. u XX. stoljeće*, Naprijed, Zagreb, 1995., str. 129.-131.)

<sup>8</sup> Nada Iveljić, *Bijela kopriva*, Mladost, Zagreb, 1989., str. 38.-39.

<sup>9</sup> Pod utjecajem secesije, umjetničkoga stila s kraja 19. st. koji je uz umjetnost nastojao obuhvatiti sva područja svakodnevnoga života, dajući ljepotu i predmetima uporabne vrijednosti, zbog bliskosti "zagrebačkoj šarenoj školi" i učenicima Obrtne škole, Slava se bavila i oslikavanjem namještaja, lepeza i keramike. Iako ne postoje pisani dokazi, pretpostavlja se da je u Zagrebu pohađala večernje tečajeve keramike kod učiteljice Marije Bauer u Obrtnoj školi. Sačuvao se potpisan keramički pladanj oslikan uljanim bojama i pozlatom. (Branka Stergar, *Slava Raškaj: retrospektiva*, Galerija Klovićevi dvori, 29. svibnja 2008.-3. kolovoza 2008., Zagreb, 2008., str. 31.)

Posle sem čul da je vmrla u Stenjevcu, sirota.

(...) Pogledajte si sami! Godina je napisana na tanjuru njenom rukom: Raškaj, 97. (...)”<sup>10</sup>

Učitelj Ivan Otoić nikada nije požalio što je Slavi našao učitelja slikanja. Smatrao je da se darovitim mladim ljudima mora pomoći:

"Ja sam bio taj koji je uzeo Slavine crtanke i slike što ih je izradila u Beču i u Ozlju da ih pokažem Bukovcu a potom Beli. Njihov odnos prema mladom talentu koji je trebalo školovati i afirmirati, govori nešto i o njima samima. Poznato je da me je Vlaho odbio, a Čikoš, vidjevši slike, pristao da Slavu podučava.

Odveo sam je k njemu i nikada to nisam požalio, premda je bilo dana kada sam ga, zanijet klevetama, silno mrzio.”<sup>11</sup>

Barbara Lukšić, učiteljica ručnoga rada i prijateljica Raškajevih, iznosi svoja sjećanja u razgovoru s Justinom, ženom Bele Čikoša. Poput Jane, s kojom se dobro slagala, i ona ima praktičan duh i ne misli da je ženi mjesto u javnom životu:

"(...) I Slavu sam učila izrađivati goblene. (...) Kao da nije voljela raditi po šablona; nije voljela da joj netko drugi označava ton i boju. Inače je bila vrlo strpljiva djevojčica, ne bi se satima makla dok ne dovrši rad. No to je morala biti slika, njena slika, a ne predložak goblena. (...)

(...) Još nisam čula da kod nas postoje žene slikarice. Općenito se misli da je ženama bolje raditi goblene, kao što sam i ja radila. Kako sam vam već kazala, Slava to nije htjela. (...)

(...) Kakvo slikanje! U nas ženi u javnosti nema mjesta. Njeno je da traje u prikrajku kao korov, kao pasja kupina. (...)”<sup>12</sup>

Usporedbu žene s pasjom kupinom rabi i Jana, što je odraz svjetonazora u kojemu žena ima marginalnu ulogu. Da nije bilo tako samo na selu nego i u gradu, pokazao je Slavin težak položaj među kolegama slikarima. O tome raspravljaju njezin otac, brat i sestra nakon majčinih posljednjih riječi, kojima je proklinjala Čikoša, kriveći ga za zlu sudbinu svoje kćeri. Paula se pita je li majka bila ogorčena jer je iz Slavinih pisama saznala za njezinu vezu s Čikošem ili je barem vjerovala u njezino postojanje. Drugi je razlog majčine ogorčenosti mogao biti taj što je Čikoš od Slave stvorio umjetnicu koju je

---

<sup>10</sup> Nada Iveljić, *Bijela kopriva*, Mladost, Zagreb, 1989., str. 43.

<sup>11</sup> Isto, str. 53.

<sup>12</sup> Isto, str. 55., 57.

uništio stvaralački zanos i izostanak priznanja za njezin rad. Otac Vjekoslav razlog njezine propasti vidi u tešku položaju žene u društvu:

"(...) Mislim da je život žene uopće težak, a žena umjetnica u našem je društvu još neprihvaćena. (...) Kako bi izborila željeni ugled, mora raditi dvostruko bolje od muškaraca. Ne znam kada i kako će se to izmijeniti, no ne vjerujem da će to biti ni lako ni tako skoro. Trajat će one uz plot poput bijelih kopriva."<sup>13</sup>

Usporedba žene s bijelom koprivom upućuje na marginalizaciju žene. Otac se ne slaže da je moguća Slavina veza s učiteljem bila razlog majčinoj gorčini. Bilo je to pitanje svrhe umjetnosti:

"(...) Čini mi se da je mama vjerovala kako je ona za primaoca usrećenje i otkrivač vidika, prijeko potrebna duhovna nadgradnja, a za stvaraoaca počesto, uza svu stvoriteljsku radost koju, bez sumnje, osjeća... da je ipak uzrok jada, nesreće i propasti. Zbog toga ona u Beli vidi Slavina zloduha umjesto dobra učitelja koji je bez naknade na nju trošio svoje dragocjeno vrijeme. Ona je za posljednjih godina Slavina boravka na Ozlju, dok je Slava mahnilo radila slikajući u snijegu, na rubu svijesti, zamrzila tu njenu strast za slikanjem, videći u njoj propast. Nije mogla razlučiti koliko je ta propast bila uzrokovana samom Slavinom bolešću a koliko bijegom u umjetnost... ili potaknuta nesretnom ljubavi prema svome učitelju."<sup>14</sup>

Svi koji su Slavu voljeli razmišljali su o razlozima njezina stradanja. Praktične osobe poput Jane i učiteljice ručnoga rada okrivile su umjetnost za njezinu nesreću. Slavin otac, brat, sestra i bračni par Otoić znali su da se njezin poziv umjetnice u našem društvu dogodio prerano, dok još nije postojala svijest o rodnoj ravnopravnosti umjetnika. Iako se o njezinoj gluhoći govorilo s patetičnim sažaljenjem, istina je da joj je od ranoga djetinjstva uzrokovala samoću, zbog čega se bolje sporazumijevala s prirodom negoli s ljudima.

### **Odnos umjetnice i predmetnosti**

Prve doživljaje svijeta petogodišnja je Slava izražavala crtajući i urezujući slike po predmetima koji su je okruživali. Tako je davala znakove svoje nazočnosti u svijetu ljudi:

"(...) Predosjećajući užas koji se s tutnjavom bližio njenoj svijesti (još malo i shvatit će potpuno, propatit će) a u želji da dade glasa od sebe, ona je prvo staklom, a zatim nađenim čavlom ili nožićem, krišom uzetim Jani, stala u

---

<sup>13</sup> Nada Iveljić, *Bijela kopriva*, Mladost, Zagreb, 1989., str. 82.

<sup>14</sup> Isto, str. 83.

zidove, u pod i u drveni namještaj urezivati razne likove, najviše lišće i cvijeće kojime je njena rodna kuća bila okružena. U tami crnog namještaja ljeskala se izložena srebrnina i bijelio porculan. Njene su znatizeljne oči sve to vidjele. Upijale su svaku sitnicu, nastojeći je prenijeti na drugo mjesto, u bočnu dasku bračnog kreveta roditelja, na krilo ormara, naslon stolca. Hukanje u staklo više je nije zanimalo. Tako naslikan cvijet brzo nestaje. (...) Zнала je tek da ovo nožićem urezano cvijeće u starinski crni namještaj neće uvenuti. Ono govori u njeno ime.<sup>15</sup>

Slavina komunikacija sa svijetom započela je slikom. Prepoznavši to, roditelji su joj kupili bojice i bilježnicu za crtanje. Potom su je dali na školovanje u bečki zavod za gluhoonijemu djecu. Po povratku u Ozalj njezin je dar zapazio učitelj Otoić, koji ju je doveo u Zagreb i našao joj učitelja slikanja. Kada je njezina kratkotrajna slikarska karijera završila bolešću, ponovno se vratila komunikaciji pomoću predmeta, no nitko nije prepoznao ništa stvaralačko u njezinoj igri s kotačićima za konce. Povjesničar umjetnosti Branko Cerovac uputio je na Slavinu posebnu estetiku, "šutljivu rječitost" koju bi trebalo razumjeti i interpretirati. Njezin poriv za igrom bio je živ (ali neprepoznat) i u trenucima smetenosti. Povijest bolesti sadrži zapis da se igrala slažući od kotačića za konce nekakve figure na stolu. Cerovac podsjeća da je "upravo jednu od tih i takvih svojih 'igara' zapisala, 'narisala' u našem akvarelu iz 1899. godine, tri godine prije tuđeg lakonskog zapisa iz 'Povijesti bolesti' o njenom ponašanju". Okolini nesuvisla igra prethodno je postojala kao umjetnički čin. Umjesto da estetiku Slavina senzibiliteta i stvaralaštva temelji samo na spoznajama o hrvatskoj modernu, Cerovac se zanima za trenutke njezina estetskog iskoraka: "Percepcija predmetnosti (...) u Slave Raškaj je najzanimljivija upravo u trenucima 'emancipacije', iskoraka, 'kršenja' očekivanja i navada vlastite likovne, umjetničke 'scene' i epohe. U njeznoj 'smetenosti', ali i u njenim najtišim trenucima likovno 'rječite' šutnje."<sup>16</sup> Krug Slavina života započeo je i zatvorio se komunikacijom s okolnim predmetima.

### Odnos Slavine umjetnosti i prirode

Prvi odrazi prirode na Slavinim dječjim slikama pokazali su da je prirodne pojavnosti percipirala u njihovu pojedinačnom, a ne skupnom postojanju. Razlog je tome što je i sebe doživljavala izdvojenom od ostalih ljudi. Sporazumijevala se sa psom Grdim, a i cvijeće joj je bilo bliskije od djece, s kojom se nije znala igrati:

---

<sup>15</sup> Isto, str. 13.

<sup>16</sup> Branko Cerovac, *Slava Raškaj i estetika šutnje*, u knjizi: *Grb zlatne ruže*, Hrvatsko književno znanstveno društvo, Klub znanstvenika i književnika Rijeka, Rijeka, 1996., str. 24.-25.

"Bilo je to smiješno cvijeće, kakvo može naslikati dijete od pet godina. Ravna smeđa crta predstavljala je zemlju, pod njom se vidio čupav razgranat korijen, nalik tatinoj bradi. A gore, iznad smeđe crte, uvijek je bio naslikan samo po jedan cvijet, po jedan jaglac ili jedna visibaba: jedan, makar je i ostalo poljsko cvijeće većinom raslo u busenju. Tako je djevojčica htjela, mjereći sve po sebi. (...) Ono unutarnje blago koje nije mogla pokloniti ili razmijeniti s drugima, navest će je s vremenom da ga pretoči u slike. A kada u njih prenese svu svoju dušu, u cvijetu mladosti past će u delirij samoće, iz kojega joj nije bilo spasa."<sup>17</sup>

Slavin odnos prema prirodi književnica prikazuje personificiranim bajkovitim dionicama koje se prizemljuju okrutnom realnošću. Prva je priča male ivančice koja se obraća Slavi kao svojoj prijateljici. Ona i djevojčica dvije su sestre/ivančice/djevojčice:

"Jako mi je drago što dolaziš. Zapamtila sam što si mi pričala o grmovima rascvjetana jorgovana i grozdovima akacije, koje imaš u vrtu svoje kuće. Znaš, jutros sam se pobojala da (...) ćeš me zaboraviti zbog tih jorgovana ili kakve ohole perunike. (...) Ali sad se silno veselim što te vidim. To više, mala svježa laticе, što osjećam da se bliži vrijeme kad ću uvenuti. Nemoj se žalostiti. Hvala na milovanju i poljupcu. Ne volim, nikako ne volim da plačeš. Ja ne znam za suze. Ah, ono što si vidjela na mom vjenčiću i listićima nisu bile suzice nego rosa. Prirodno je da cvijeće vene. Mislim da i ljudi također venu, samo što dugo traju. Što si to donijela? Male bijele oblake? Ne smij mi se, pa ja ne znam što vi ljudi imate. Ja poznam samo ovaj dio livade i nebo nad sobom. Papiri, kažeš? (...) A ove raznobojne čudne grančice? To su bojice. Ti ćeš me naslikati? Rekla si mi jučer da ćeš me prenijeti na svoj papir ne dirnuvši me. I da ću na tvom papiru dugo, dugo trajati, čak i onda kad me ovakve više ne bude ispod nebeske modrine. (...) Pa ja sam tako sretna što sam našla ivančicu koja me razumije. Ispravljaš me: djevojčicu. Neka bude! Djevojčicu koja me razumije. (...)"<sup>18</sup>

Personificiranom dionicom u kojoj cvijet govori nijemu djetetu dočaran je mogući duševni svijet proizišao iz Slavina odnosa s prirodom. O njegovu intenzitetu i profinjenosti svjedoče njezine slike s tananim preljevima tonova iste boje. Ivančica Slavi govori o sporazumijevanju u tišini, nesebično joj savjetujući da odabere drui cvijet kad ona uvene:

---

<sup>17</sup> Nada Iveljić, *Bijela kopriva*, Mladost, Zagreb, 1989., str. 14.

<sup>18</sup> Isto, str. 23.-24.

"Vidi dva goluba u zraku!<sup>19</sup> Lete zajedno. Sjećam se kako si mi pričala da dvoje zajedno potiru samoću. Tako nas dvije činimo. Ne znam kako ljudi ne razumiju što im govoriš kad te ja tako dobro razumijem. Pričala si mi da ne čuješ njihove riječi, a kako onda znaš što ti ja kažem? U tišini je razumijevanje najbolje, zar ljudima za to treba buka? (...) Pričala si mi da si sama. Sad imaš mene, jedan izabrani cvijet. Kad uvenem, izaberi drugi. Nije mi krivo, ne želim da budeš osamljena ivančica, ah, djevojčica, imaš pravo, ne znam zašto miješam te riječi.

(...) Vi, ljudi, imate zaista mnogo toga što vas muči. A i tebe nešto tišti, kazala si mi što. Ne bi li ipak, u znak prijateljstva, primila moj savjet da je važno samo postojati i cvjetati, sve drugo rješava priroda. (...)"<sup>20</sup>

Kišno je nevjere uništilo ivančicu, ali je ostala slika kojoj su se Slavini ukućani divili. Tako je ona spoznala moć umjetnosti kao posrednice između života i smrti.

Nakon ivančice progovara stablo u snijegu<sup>21</sup> koje je Slava naslikala. Personificiran govor stabla, nalik pjesmi u prozi, nosi naslov kao i Slavina slika – *Stablo u snijegu*:

"Preneseno sam na bjelinu papira rukom prekrasne mlade žene koju će zvati kraljicom akvarela<sup>22</sup>. A ja ne znam gdje je ta zemlja čija je ona kraljica. Moja jest jer meni poda izuzetnost. (...) Ja sam stablo grabovo, visoko, rašljastih grana. Narod kaže drvo vještije i vilinje.

(...) Shvativši da je njena ruka ta koja moj oblik prenosi na papir i time u nedogled produžava moj vijek, rekoh: Sirota mala ludo, ne trudi se da postaneš kraljica. Smrznut ćeš se među ljudima. Vidim, sama si, udi u mene i bit ćemo dvoje.

---

<sup>19</sup> Motiv dvaju golubova koji lete nad virovima rijeke javlja se na ranom akvarelu *Kupa kod Ozlja*. Riječ je više o psihološkom dokumentu nego vrijednu ostvarenju. Takav je i portret *Djevojčica sa psom u šumi!*, kojemu je Slava u naslovu uskličnikom istaknula svoju samoću. Portret s golubovima simbolizira ljubav, a onaj sa psom samoću. (Usp. Matko Peić, *Slikari naših ljudi i krajeva: Slava Raškaj i Nikola Mašić*, Dom i svijet, Zagreb, 2005., str. 28.-29.)

<sup>20</sup> Nada Iveljić, *Bijela kopriva*, Mladost, Zagreb, 1989., str. 24.

<sup>21</sup> U trenucima najvećega nadahnuća nastale su slike potaknute doživljajem snježne bjeline. Motivi i boje su transparentni i ne predstavljaju opažaj okom, nego su izraz unutarnjega duhovnog stanja. Svijetloplavu boju Slava je rabila kao sjenu u kontrastu s bjelinom snijega. Glavni motiv slike je bjelina koju zadržava bijeli neobojeni papir, a oblikuju je ostali motivi slikani finim potezima kista. Bjelina je omeđena tek laganim tragom olovke prije samoga slikanja. Naglašava je tu i tamo druga boja nekog malog detalja (oker, žuta ili zelena). Takve su slike *Zimski pejzaž*, *Stablo u snijegu*, *Rano proljeće te Klupice u snijegu*. (Branka Stergar, *Slava Raškaj: retrospektiva*, Galerija Klovićevi dvori, 29. svibnja 2008.-3. kolovoza 2008., Zagreb, 2008., str. 27.)

<sup>22</sup> "Život Slave Raškaj (...) nažalost se završio vrlo brzo tako da ona u onih nekoliko godina (...) nije mogla pokazati svu raskoš svojega talenta. (...) No, i ono što je ostvarila za života bilo je dovoljno da joj priskrbi 'titulu' najsajamije akvarelistkinje hrvatskoga slikarstva. (...) Slava Raškaj je nakon dugo vremena i za dugo vremena preobrazila i oživjela jednu likovnu tehniku i jedan zapostavljeni dio naše likovnosti." (Jasminka Poklečki Stošić, *Slava Raškaj: retrospektiva*, Galerija Klovićevi dvori, 29. svibnja 2008.-3. kolovoza 2008., Zagreb, 2008., str. 12.)

U sliku je ušla i živi sa mnom.

Vi gledate a ne vidite da je tako.

Ono što ste zatvorili između četiri zida, potom u četverokutnu jamu, samo je grana koju je vjetar slomio. Srž je nedohvatna. Čarolija umjetnosti.

Oko mene se bijeli snijeg. To znači: Gledajte ali ne prilazite! (...) Ranjeno sam tuđom boli. (...) Ovo ptiče u meni niti što čuje niti pjeva. Srdašce mu lupa od strave da se moje deblo trese. Što ste uradili od njega? I u koje proljeće da ga pustim kad je svijet takav? Ni u jedno, kažem vam. Neka ostane sa mnom.

Honos alit artes, odzvoni zvono s ozaljske crkve svetoga Vida."<sup>23</sup>

Personificirani monolozi ivančice i stabla upućuju na Slavinu tragičnu usamljenost, toliku da ju je priroda bolje razumjela od ljudi. Latinsku je uzrečicu književnica preuzela od Cicerona, a ona u doslovnom prijevodu glasi: Počast hrani umjetnost. Slavine slike otkrivaju da joj je priroda govorila svojom ljepotom, a ona je odgovarala bojom. Naslikana je slika povratna informacija i svjedočanstvo složene percepcije, rezultat jedine moguće komunikacije, u kojoj Slavi priroda govori jer to ne čine ljudi. Slavina žudnja za obuhvaćanjem svijeta i njegovim posjedovanjem unutar sebe bila je potpuno zdrava. Međutim, dajući iz sebe svjetlost, nije bila priznata ni nagrađena i njezin je um počeo tamnjeti. O tom govori umetnuta *Bajka o zlatnoj ptici*, u kojoj je književnica prevladala usmenoknjiževnu bajkovnu matricu i ostvarila funkciju nove bajkovitosti, pri čemu je njezin suvremeni model bajke ugodajno posve drugačiji od tradicionalnoga<sup>24</sup>. Unutar prepoznatljivih formulaičnih okvira usmene bajke utkala je drugačije, vlastite zamišljaje.<sup>25</sup> Izostankom očekivane etičke pobjede dobra nad zlom naglašava se da je lijepa i darovita djevojka ("princeza") rođena u stvarnom svijetu, u kojemu je iz tišine nema tko probuditi. Da ona nije poput Trnoružice, pokazuje početna formula bajke, modificirana realističkim prizemljenjem:

"Živjela jednom neka djevojka zlatnih vlasi, nalik onoj kraljevni iz davnašnje bajke koju je zla vještica bila urekla da ne progovori riječ sve dok je princ na bijelu konju ne oslobodi zlih čari. Pod uvjetom da je zavoli takvu kakva jest.

Ali ovoj djevojci princ nikako nije stizao, nego je u šumi svojih strahova živjela usamljena, gubeći nadu u spas."<sup>26</sup>

U pomoć joj dolazi svjetlost utjelovljena u pticu. Slikovitim je riječima rečeno da je djevojci umjetnost dana kao životni izlaz, most od nje do ljudi:

<sup>23</sup> Nada Iveljić, *Bijela kopriva*, Mladost, Zagreb, 1989., str. 61.-62.

<sup>24</sup> Stjepan Hranjec, *Funkcije interferencije*, Riječ, god. 14., sv. 4., Rijeka, 2008., str. 163.

<sup>25</sup> Stjepan Hranjec, *Tri modela nove bajkovitosti*, Umjetnost riječi XLVIII (2004), 1, Zagreb, 2004., str. 50.

<sup>26</sup> Nada Iveljić, *Bijela kopriva*, Mladost, Zagreb, 1989., str. 74.



"I uze svjetlost djevojku za svoju šticećenicu, ne javljajući se više kao ptica nego šaptom koji je pronosio vjetar milujući joj nježnu put.

Pozdravlja te ona koju nitko ne vidi  
a koja sve čini vidljivim.  
Radiš li kako sam te naputila?"<sup>27</sup>

Jezikom zagonetke svjetlost je predstavljena kao pomoćnica darovite djevojke. Međutim, ljudi crpe ljepotu iz slika, ali ne nagrađuju slikaricu svjetla. U ovoj bajci kraljević ne dolazi:

"(...) Možda je neki bio krenuo tražiti ljepoticu koja radi tako divne slike, ali je odustao zbog glasina i sumnji da na svijetu više nema čudesa. S vremenom zlatokosa svu svjetlost iz sebe prenije u brojne slike kojima se okitio svijet. Njen um poče tamnjati."<sup>28</sup>

Svjetlost nema čarolije kojom bi spasila djevojku. Preostaje joj samo jauk. Ovakav je završetak aluzija na Slavin tragičan gubitak razuma. U povijesti njezine bolesti (5. VII. 1902.) piše kako je umišljala da je princeza, a potom ptica, zbog čega je u vrtu skakala na klupe i mahala rukama kao krilima.<sup>29</sup> Sažimajući Slavinu sudbinu u bajku, književnica je željela ublažiti usud i istaknuti kako je njezina umjetnost jaća od stradanja. Riječima S. Hranjeca, "Nada Iveljić madahnjuje se usmenom bajkom da bi proširila i pronijela univerzalne ljudske vrijednosti u ovo naše doba."<sup>30</sup> Jauk ptice personificirana je etička kritika društva koje ju je prepustilo samoj sebi:

"Jaukne zlatna ptica od stida zbog svoje nemoći i smilovanja spram one sirote. Legavši joj u snu na grudi, pretvori je u pticu te odleti s njome u visine gdje je sve lako i prozračno i gdje se ne osjeća teret ljudske patnje. Toliko je za nju mogla učiniti."<sup>31</sup>

### **Sinkretizam likovnosti i književnosti**

Govoreći o Slavi, književnica Iveljić nije mogla izbjeći opis njezinih slika ni tekstove iz likovne kritike. Stoga se valja osvrnuti na posebnu vrstu opisa koji se u ovom slučaju rabi. Riječ je o *ekfrazi*. Prema Heffernanu, to je "verbalni prikaz grafičkog prikaza"<sup>32</sup>, ali navest ćemo i širu definiciju koju

<sup>27</sup> Isto, str. 74.

<sup>28</sup> Isto, str. 74.-75.

<sup>29</sup> Matko Peić, *Slikari naših ljudi i krajeva: Slava Raškaj i Nikola Mašić*, Dom i svijet, Zagreb, 2005., str. 88.

<sup>30</sup> Stjepan Hranjec, *Tri modela nove bajkovitosti*, Umjetnost riječi XLVIII (2004.), 1, Zagreb, 2004., str. 50.

<sup>31</sup> Nada Iveljić, *Bijela kopriva*, Mladost, Zagreb, 1989., str. 75.

<sup>32</sup> James A. W. Heffernan, *Ekfrazza i prikaz*, str. 48., prev. Igor Cvijanović, <http://polja.eunet.rs/polja457/457-10.pdf> (24. 3. 2010.)

nudi K. Bagić: *Riječ je o umjetničkom opisu postojećeg ili izmišljenog vizualnog umjetničkog djela – slike, kipa, tapiserije, arhitektonskog motiva, zlatnika i sl. Taj opis je iznimno precizan, prepun detalja, živopisan. Najčešće se pojavljuje kao pjesma o slici i kao fragment ili digresija u spjevu ili romanu.*

Najstariji poznati primjer ekfrazе Homerov je opis Ahilejeva štita iz 18. pjevanja Ilijade (478-608), u kojemu istančani opis prikazuje Hefestovu izradu štita, a ne sam štiti. Na taj je način Homer lukavo dinamizirao prikaz. Slika se pretvara u priču uspostavljanjem uzročno-posljedičnih odnosa među pojedinim dijelovima grafičkoga prikaza. Opisujući konkretne prizore, pjesnik zamišlja one koji će uslijediti i tako oblikuje događaj. Homerov je primjer već u antici imao sljedbenike. Hesiod je opisao Herkulov štiti, a Vergilije Enejin. Razvijeniji se primjeri ekfrazе javljaju u Petronijevu *Satirikonu* i u djelima mladih sofista, među kojima je Filostrat prvi upotrijebio pojam ekfrazе. U djelu *Slike* opisao je šezdeset pet tobože izgubljenih ili izmišljenih slika. U renesansi su njegove i tekstove mladih sofista (Kebeta, Lukijana, Kalistrata) prevodili i interpretirali kao modele književnoga stvaranja, a neki su slikari prema tim opisima pokušali stvoriti slike. U novije je vrijeme interes za ekfrazu potaknuo Leo Spitzer (1949.) interpretacijom Keatsove pjesme *Oda grčkoj urni*, povezujući je s nadgrobniim natpisima i prozopopejom.

Ekfrazа kao opisivanje umjetničkoga djela, a ne same zbilje, potiče "pitanja o statusu mimesisa, hijerarhiji umjetnosti te odnosu djela i njegova opisa". To je model diskursa koji u jeziku istovremeno prikazuje predmet, temu i umjetnički pristup temi u drugom semiotičkom i simboličkom sustavu. "Logika ekfrazе izrasta iz postupka stalnog uokviravanja (*mis-en-abyme*) prema kojemu bi Bog bio prvi slikar koji je stvorio prirodu, nju potom prikazuje likovni umjetnik, njegovo djelo riječima opisuje pisac da bi piščev tekst opet postao izazov slikaru." Bagić napominje kako je odnos slikovnoga djela i ekfrazе često asimetričan. Većinom vremenski udaljena od djela, ekfrazа je "nužno anakronična, jer djelo dešifrira, interpretira i vrednuje s distance – ona je poprište sučeljavanja dviju epoha, dviju kultura, dvaju vrijednosnih sustava, čak dviju filozofija reprezentacije". Ekfrazа je estetska kategorija. Njezin opis nije neutralan, nego je uvijek vezan za neki tip kategorizacije ili semiotizacije zbilje. Sustav prikazivanja proistječe iz same kulture, a njegova realizacija sadrži vrednovanje te kulture. Jezik ekfrazе je verbalan ("metajezik svih jezika"). Njezin verbalni opis s jedne strane podrazumijeva sposobnost oblikovanja ironičnog, distanciranog ili emfatičnog diskursa, a s druge omogućuje iskazivanje nercivoga u slikovnome prikazu. Budući da se služi verbalnim jezikom, kojemu je pripovjednost jedno od bitnih obilježja, ekfrazа ne može izbjeći narativizaciju vizualnoga prikaza u njegovoj manje ili više slobodnoj interpretaciji. U oblike ekfrazе mogu se ubrojiti i književne aluzije na neki općepoznati slikarski model. Ponekad se njezinim

posebnim oblikom smatra i naslov jer njime započinje opis vizualnoga umjetničkoga djela te likovna kritika jer se temelji na komentiranju viđenoga.<sup>33</sup>

U knjizi Nade Iveljić ekfrazu se javlja u opisu slika, pri čemu nije slučajno da su često odabrane slike na kojima su prikazani ljudi. Slikajući ljude, Slava je pokušala biti dio njihova svijeta. Opisujući nastanak slike *Djeca u seoskoj sobi*, književnica je ugodajno obogatila građu iz Peičeve monografije<sup>34</sup>. Naglasak je na iznimno sretnu trenutku stvaranja, a djeca poslušno čekaju da ih Slava naslika jer znaju da će dobiti pitu koju je njoj Jana spremila. Umjesto da sama opisom konkretizira sliku, književnica se u epigrafičkom uvodu poslužila isječkom iz Lunačekove kritike:

"Ali jedan akvarel, koji je na neki način u vodenim bojama tipičan po izbor sujeta u Raškajevičinim slikama. Jednostavna seljačka sobica, stol i stolice u nekoj maglenoj, sumornoj polutami. Sivi laki smeđi ton vlada sa slabom polovičnom rasvjetom. A u kutu na uskoj klupi, do prozora stisnule se dvije dječje glave. To je jedna od najintimnijih slika iz života što sam ih vidio od hrvatske umjetničke ruke."

Vladimir Lunaček: "Izložba društva umjetnosti", Prosvjeta, 1903. godine, str. 664.<sup>35</sup>

Uzimajući citat iz likovne kritike kao ocjenu s kojom se slaže i dajući još podatke iz literature o kvaliteti i dimenzijama Čikoševa engleskoga papira, književnica nije opisivala sliku, nego je ispriopovijedala događaj unutar kojega je nastala. Bilo je to za šetnje u Ozlju, kada se Slava od kiše sklonila u seosku kućicu. Opisan je način na koji je slikala djecu i sâm stvaralački trenutak:

"Djeca sjede na klupi, jedan stolac izrezbarena naslona stoji kraj njih prazan. Drugi je Slava privukla prema vratima i počela slikati. S nekoliko brzih i laganih poteza olovkom označila je konture i prihvatila se kista. Navikla je slikati na krilu. (...)

Još samo malo, govori u sebi Slava, i vidi da je sretno ruke. Ono što izlazi ispod kista po obliku i tonu JEST ono što ona želi. (...) Pogledava što je uradila. Zna kada valja stati. Na papiru pred njom nema suviše linije ni boje. Osjeća sklad. Srce joj se topi od radosti. Kad je djeci dala znak da je gotovo, oni su odmah pobjegli iz sobe da potraže baku. (...) Dok se slika sušila, ona je istrčala u voćnjak iza kuće i od sreće raširila ruke prema nebu. Kao da je htjela reći: Ovdje sam postigla što sam mogla. Da mi je sada biti ptica, da poletim i krilima oslikam nebo. To je bio dan kada je Slava govorila. (...)

---

<sup>33</sup> Krešimir Bagić, *Ekfraza. Govorno slikarstvo*, Vijenac, br. 414, Zagreb, 14. siječnja 2010., str. 7.

<sup>34</sup> Usp. Matko Peić, *Slikari naših ljudi i krajeva: Slava Raškaj i Nikola Mašić*, Dom i svijet, Zagreb, 2005., str. 49.-50.

<sup>35</sup> Nada Iveljić, *Bijela kopriva*, Mladost, Zagreb, 1989., str. 48.

Bila je svjesna da je stvorila sliku izuzetne vrijednosti. U deliriju samoće koji ju je sve više hvatao tamneći joj um, još uvijek su lucida intervalla bila tolika da je mogla znati kako radi bolje od drugih. A nitko nije za to mario. U novinama je nisu hvalili, za otkup djela malo joj plaćali. Kako se osjećala, moramo se ipak pitati, znajući da radi BOLJE od ostalih. Kada je to prvi put osjetila?"<sup>36</sup>

Sretan stvaralački trenutak nije potrajao jer je Slava imala duševnih problema. Mučila ju je uzrujanost, uništavala je predmete, a jedino svojim slikama i životinjama nije nanosila štetu.

Na pastelnoj slici *Portret gluhojčice djevojčice* (1899.) Slava je naslikala djevojčicu Veru Papić iz Selca, koja je boravila u Zavodu za gluhojčicu u zagrebačkoj Ilici. Iz riječi Ivana Otoića saznajemo da se radi o iznimno nježnoj slici, na kojoj se Slava poistovjetila s djevojčicom zbog njihove jednake sudbine. Učitelj je krenuo od opisa slike, ali ga je povezo sa Slavinim posebnim emotivnim pristupom djetetu. Na kraju je dao svoj osobni sud:

"Na slici se u poluprofilu vidi glava djeteta, kratko podšišanog na čelu i potiljku, odjevenog u bijelu košuljicu. (...) Slikom vlada sklad nježnih tonova. (...) Gluhojčica djevojčica mirno je sjedila pred gluhojčicom djevojkom. Ona je s dubokim razumijevanjem uhvatila njen bezazlen pogled malog čovjeka koji povjerljivo gleda u život, ne sluteći kakav mu dolazi. Neizmijerna nadolazeća patnja sluti se u ozračju slike kao grom koji će udariti u ovu bjelinu i spaliti je poput glavice ivančice, snježnice ili tratinčice. (...) Bijela boja bila bi hladna da nije u nju unijeta toplina. Jeste li ikad vidjeli tako tonirano lišće koje se čini kao da je živo pred vama, jeste li primijetili na prvi pogled nezamjetljivo središte slike: tek malo rumenije uho, uzrok buduće patnje, školjku uzalud otvorenu svijetu koji će mu odreći riječi i zvuke.

Gospodo moja, tako se slika pastel, tako se na njega nanosi onaj lagani sloj boje koji diše. (...) To je sukus nježnosti slikarice. U naslikanom licu djeteta oživjela je vlastito djetinjstvo i trpku tugu ženskog stvorenja koje znade da neće imati svoga djeteta.

A što se Slave tiče, ništa ja više ne bih imao reći nego da taj pastel portretira NJU, da nam otkriva ne samo njeno slikarsko umijeće nego i njen karakter. (...)"<sup>37</sup>

Slika potiče na razmišljanje nije li svakom osjećajnom čovjeku urođeno poistovjećivanje s drugima po zajedničkoj slabosti, koja svoje nositelje ponekad čini većim ljudima.

---

<sup>36</sup> Isto, str. 49.-50.

<sup>37</sup> Nada Iveljić, *Bijela kopriva*, Mladost, Zagreb, 1989., str. 52.-53.

Jedna od ekfrazza provlači se kroz dijalog na priredbi s dobrotvornom tombolom na kojoj su se za nagradu mogli dobiti i Slavini akvareli. Dame razgovaraju o lepezi koju je za Čikoševu suprugu Justinu oslikala Slava. Ekfrazza lepeze, ocijenjene kao "zadnji krik mode", uklopljena je u kulturni događaj gdje ugođaj tvore lažna ljubaznost, odmjeravanje prestiža i zloba:

– Draga moja Justina, na ovom sam balu dosad vidjela desetak istih lepeza. Sve su vjerojatno nabavljene u istom, najjeftinijem grajzleraju u Beču ili Gracu. No ova koju vi držite sigurno je unikat, jer vidim da je oslikana rukom. Dar vašega supruga?

Justina zadovoljno pogleda svoju lepezu. Doista, nitko drugi nema takvu. Slučajno i bojom odgovara potamnoj pariškomodroj svili njene haljine: lepezom su se preplitali žuti i plavi cvjetovi perunike.

– Ne – reče osmjehujući se iza lepeze. – Dobila sam je na dar od Beline učenice gospođice Raškajeve.

Da vidimo, da vidimo – slete se dame oko Justine, neke i skrivajući pod rukavice ili u torbicu svoju lepezu, sve iz straha da njihova ne bude jedna od desetak istih koje su te večeri videne na balu.

– Krasno je cvijeće. Zadnji krik mode.

– To je "Jugendstil"? – upita neka praveći se upućena.

– I pristaje prvoj godini novoga stoljeća.

– Pa kako se vi osjećate u novom stoljeću?

– Hvala na pitanju, nisam mnogo godina, kao vi, ostavila u starom.<sup>38</sup>

Jedna od dama nije izdržala da mladoj gospođi Justinu ne dobaci kako ona ne bi od Slave uzela dar, obrazloživši svoj stav riječima: "Pa nije zgodno. Vaš muž ima mladu učenicu. Jedinu."<sup>39</sup>

Ovoj ekfrazzi pripada i sud Vlahe Bukovca, koji je gospođi Justinu pohvalio lepezu kao majstorski rad. Kad su mu spomenuli kako će Slavu obradovati njegovo priznanje, rekao je: "Da nije bilo slučajno, ne bih ga izrekao."<sup>40</sup>

Slava se iz Zagreba vratila u Ozalj, gdje je teško podnosila samoću. Iscrpljivala se slikanjem u zimskim uvjetima. Otac opisuje njezino slikanje stabla u snijegu. Bilo je to vrijeme kada je već imala duševnih smetnji:

"Malo je ljudi znalo kako je Slava stvarala svoje slike koje prikazuju zimu, a upravo je snijeg voljela slikati težeći da što bolje prikaže bjelinu. Nadam se da će mnogi ljudi vidjeti njene slike "Kuća u snijegu", "Stablo u snijegu", "Ozalj u snijegu" ili "Rodna kuća". No ni oni najmaštovitiji neće moći zamisliti kako ih je doslovce slikala u snijegu klečeći ili sjedeći na tlu

---

<sup>38</sup> Isto, str. 85.

<sup>39</sup> Isto, str. 86.

<sup>40</sup> Isto, str. 86.

dok su joj se ledili prsti i tvrdnuo kist koji je zagrijavala usnama. Kako je, ne poznavajući svjetske majstore koji su isto činili, sama nadošla na to da za snježnu bjelinu koristi bjelinu papira, a bijelom bojom označava ono što je za nijansu tamnije, o tome će svatko moći saznati iz pera pojedinih likovnih kritičara i povjesničara umjetnosti, a ja vjerujem da će se naći barem jedan, pa i više njih, koji će ocijeniti njen umjetnički opus kao najveći domet naše akvarelistike.

Međutim, nitko neće znati kako sam je, slijedeći njene tragove po snijegu, tražio po ozaljskim brežuljcima i dolinama, u vječnom strahu da joj se ne dogodi neko zlo, što me užasavalo: vani je mogla stradati, ali ja sam je puštao da odlazi makar i na snijeg, jer sam znao da je živa dok slika. Kad ne bude mogla slikati, život će se u njoj ugasiti.<sup>41</sup>

O slici *Stablo u snijegu* već je bilo riječi. Valja istaknuti da je Nada Iveljić iskoristila personifikaciju kao svojstvo ekfrazе u spomenutom fragmentu *Stablo u snijegu*, gdje stablo progovara o tome kako ga je Slava prenijela na papir i slikom mu dala trajni život.

U poglavlju o Pauli Ciganka opet dolazi k njihovoj kući neposredno nakon smrti gospođe Olge i proriče Pauli sretnu budućnost u inozemnom gradu (Budimpešti). Jana Pauli ispriča svoj nemirni san. Ekfrazа je nastala prepričavanjem sna. Jana i ne znajući opisuje slike *Walpurgina noć* i varijacije teme *Innocentia (Triumf nevinosti, Smrt nevinosti i Grob nevinosti)* koje je Čikoš naslikao u Americi i po povratku iz nje:

– Ja sam ti vidjela zloglasnu vještiju noć kao što sad gledam tebe. Ciganka me dovela na tavan stare kule (...) – Tamo su plesale vještice crnih, raspuštenih vlasi, gole, ogrnute tek vatrenocrvenim plaštevima. Red crnih vragova čekao je na njih u pozadini, a povorka dječice odjevene u bijelo stala ulaziti u prostoriju pored nekog mramornog stupa. Ja skočim i stanem ih tjerati što dalje od toga zla, ni sama ne znam otkuda sam se ovdje našla i kako ću se izvući. A ono sva dječica nijema i gluha. Znacima mi pokazuju da ne čuju, al hajde, nekako odu. Dok sam se okrenula a naša ti Slava stoji pokraj stupa i razodijevajući se ulazi u vještije kolo. Njenu zlatnu pletenicu raspoznajem među raščupanim nakazama. Dotle se iz skupine crnih đavola pojavio gospodin Bela. Vidim: kreće prema Slavi. Vještice je hvataju i vode njemu. Ona, sirota, traži čime da se gola zaogrme, i, ne našavši ništa raspušta kosu i njome se koliko može pokriva. Brže, vičem, gospon Bela, spasite naše dijete! I sve strepim što će on. Šuti, gleda našu malu, a oči mu zakrvavljene, kosa i brada crne, ma nalik, posve nalik na sve one đavole. Svak dohvatio svoju coprnjicu pa se grle, ljube i valjaju, sramota me gledati. Prekrižim se i krenem po Slavu, da je nedajbože ne oskvrnu. A noge ni makac. Kao da sam prikovana, ne mogu zakoraknuti. Vičem, glas mi ne izlazi iz usta. One mi se

---

<sup>41</sup> Nada Iveljić, *Bijela kopriva*, Mladost, Zagreb, 1989., str. 58.

nakaze cere u lice. A gospon Bela, omotan nekom bijelom plahtom, uze naše djevojčice na ruke i nosi je, nosi daleko uza zid. Na zidu slike djevojka u bjelini s ljiljanom u ruci, a na dnu, izvan dosega onog paklenog plamena, svjetlom obasjana mramorna ploča. Na nju je polaže. Vidim Slavu: leži kao mrtva dok on stoji kraj nje kao da je hoće naslikati. Nato odnekud dotrči do njih gospođa Olga i upre prstom u njega. Čim je to učinila, on pade; nestade i nje i njega i Slave. Nestade paklenih prikaza. Pogledam pred sebe i vidim dva goluba na daski rastvorenog prozora u kuhinji... Eno, tamo su gukali."<sup>42</sup>

Paula nije htjela pridavati nikakvo, pogotovo ne mistično značenje Janinu snu, ali nakon sedamnaest godina saznala je kako je poznati slikar pao i umro pred započetom slikom koja se zvala *Grob nevinosti*. Tada se sjetila Janina sna i slika koje je on nagovijestio. Ekfrazu ovdje ima mistično značenje predviđanja budućnosti, što je u skladu s bajkovitom dimenzijom knjige, "zaduženom" za objašnjenje uzroka svega što je umom nedokučivo.

Vrijednu ekfrazu Slavinih medaljona književnica je izrekla riječima njezina brata Jurja. Nije morao puno opisivati medaljone jer su njihovi naslovi ekfrazu. Prema Heffernanu, naslov slike kao njezin verbalni opis podrazumijeva personifikaciju jer govori u ime same slike, a njegova je ekfrastična funkcija da prema slici zauzme određen kritički stav<sup>43</sup>. Juraj u tim medaljonima vidi povratak na Čikoševu tamu i križni put, odnosno sažetu povijest života svoje sestre, koju je puno volio:

"Preda mnom, na stolu, nalazi se osam malih Slavinih slika u obliku elipse, posljednje koje je naslikala, i to u Stenjevcu, godinu dana prije smrti. Ona koja je, ne imajući sredstava da kupuje uljene boje, s vremenom radila akvarele i prevelikog formata, svela je svoju posljednju likovnu poruku na osam medaljona, veličine 33 na 45 milimetara. Kad ih danas promatram, u njima vidim jad njene mladosti. Nema Slave na tim slikama; to nije njen duh, nego je to Čikoš nadnesen nad njen slikarski labuđi pjev. Po tome minijature podsjećaju na njegova golema platna s temom iz klasične mitologije: na Odiseja koji ubija prosce, na Kirku, Penelopu, pa i na ubijenog Cezara i Walpurginu noć. Ne, to nisu Slavine boje: to crvenilo, taj mrak, ta vatra.

Ako slijedimo naslove dane minijaturama, pročitat ćemo sažetak životne drame: Žena (ne djevojka) u plavom, Žena hoda proljećem, Ženu prati zeleni oblak, Ženu je zadesila oluja, Ženu stiže krvavi oblak, Amor ima za strijelom krvavu košulju, Žena je u ljubičastom samostanu i Čovjek je zabio sjekiru u panj.

---

<sup>42</sup> Isto, str. 90.-91.

<sup>43</sup> James A. W. Heffernan, *Ekfrazu i prikaz*, str. 53., prev. Igor Cvijanović, <http://polja.eunet.rs/polja457/457-10.pdf> (24. 3. 2010.)

Sve je tu prisutno: i djetinjska sreća proljeća u Ozlju, djevojaštvo pretvoreno u ženstvo, modrina kao nada, zeleni oblak kao prijetnja, Amor, oluja, patnja, boravak u ljubičastoj ludnici i sjekira koja označava kraj.

To je zaokružena povijest jednog mladog života.

Posložena jedna do druge, slike bi mogle predstavljati i križni put. Između mraka i mraka Slava je stavila svjetlo: projekciju vlastite osobnosti koja je u suštini bila bjelina snijega i bjelina proljeća, kakve je viđala u krajoliku rodnog Ozlja.

Ali ljudi tapkaju u sivoj svagdašnjici i ne žure se da vrijednosti koje već imaju stave na pravo mjesto. Ravnodušnost je, smatram, jedan od mogućih uzroka propasti svijeta.

Govorio sam o Slavi kao sestri. Voljeli smo je u obitelji kao najdražu. To je i zaslužila.

Vrijeme je da uzmu riječ kritičari i znalci jer je njihovo da otkriju javnosti ljepotu i vrijednost njena djela.

To je i zaslužila.

Kao dijete slikala je prstom po zahukanom staklu. Ako njene slike ne dođu pred ljudske oči, činit će se da je sav njen rad bio crtanje prstom po staklu, koje nestaje čim nestane pare.

Ne pronađu li se njene slike i ne vrednuje li se njen opus, Slavina sudbina ostat će sudbinom bijele koprive što cvate ukraj staza zaprašena i nezamijećena.<sup>44</sup>

Dugačkim navodom Jurjevih riječi književnica poziva kritičare da obave svoj posao. Spominje one koji su bili prvi i preko kojih je sama tražila put do Slave. Ekfrazu predstavljaju i isječci iz likovne kritike te zasebna poglavlja u kojima o Slavi govore likovni kritičari. Lunaček je nakon njezine smrti 1906. u Savremeniku patetično opisao njezinu umjetničku prirodu, težak položaj žene umjetnice, koja je k tome i gluhonijema, a tek onda slike i način na koji je slikala (opisao je slike članova obitelji, poljodjelaca i ozaljskoga krajolika; snježna slika *Vrata* podsjećala ga je na Ivakunija, japanskoga majstora). Istaknuo je kako joj nije bilo suđeno da se proslavi za života i potaknuo na prikupljanje i čuvanje njezinih slika. Slično, ali sažetije, povodom kasne izložbe nakon pola stoljeća od Slavine smrti govori o njoj Ljubo Babić, ističući njezinu tragičnu sudbinu, gluhoću, žensku krhkost, neoprostivu nepravdu koja joj je učinjena, a tek onda nabraja motive njezinih slika. Matko Peić se kao devetnaestogodišnjak zainteresirao za hrvatske umjetnike 19. stoljeća. Pregledavajući slike u galerijama i privatnim zbirkama, naišao je na akvarele snijega i proljeća Slave Raškaj. Otad je svuda tražio i prikupljao njezine slike. Navedeni nam tekst ne nudi ekfraze, ali to čini kasnija Peićeva monografija, prije koje je sve učinio da se Slavine slike otmu zaboravu.

---

<sup>44</sup> Nada Iveljić, *Bijela kopriva*, Mladost, Zagreb, 1989., str. 95.-96.



Želimo li zaključiti koja je vrijednost ekfrazе u knjizi Nade Iveljić, vrijedi spomenuti Heffernanovo zapažanje o pripovjednom svojstvu ekfrazе, u kojemu kaže kako ona prikazuje zamrznuti trenutak grafičke umjetnosti, ali ne tako da riječima dočara njezinu "ukopanost" u taj vječni trenutak, nego "oslobađa njen embrionalno narativni nagon". Ekfrazа je u tradicionalnom shvaćanju narativna i prozopopejska jer podrazumijeva pripovijedanje kojemu se slika opire, a ujedno omogućuje nijemim figurama grafičke umjetnosti da govore.<sup>45</sup> Književnica je riječju govorila umjesto umjetnice koje među nama više nema niti je to za života mogla te umjesto svih onih koji su na različite načine (izložbama, kritikama, filmom...) mogli pomoći dopiranju Slavine umjetnosti do što većeg broja ljudi.

### **Simbolika bijele koprive**

Motiv bijele koprive javlja se najprije kao naslov knjige, a potom kao njezin provodni motiv. Kao naslovna sintagma, opisuje umjetničku prirodu i sudbinu slikarice Slave Raškaj, upućujući s jedne strane na njezinu posebnost zbog umjetničke darovitosti i samosvojnosti likovnoga izraza, a s druge na izdvojenost zbog gluhošnjemosti koja joj je otežavala sporazumijevanje s ljudima. Treća, i najvažnija, simbolična dimenzija motiva povezana je s marginalizacijom žene u društvu, pa ona traje uz put kao pasja kupina ili bijela kopriva.

Pojavljivanje motiva kao stvarne koprive također je uzdignuto do prenesena značenja. Liječnik prepisuje čaj od oparka bijele koprive gospođi Olgi, svjestan da joj se bliži kraj, ali želeći joj ublažiti visoku temperaturu. Jana ga odlazi pripremiti, sjećajući se koliko su ga puta spremali maloj Slavi. Još ima ceduljicu s receptom za njegovu pripremu. Liječnik izgovara sva imena biljke: "Lamium album, medić, bijela žara, mrtva kopriva ili kako narod kaže za svaku koprivu: pasja kupina."<sup>46</sup> Književnica daje stručni opis bijele koprive, čija se svojstva mogu povezati sa Slavinim osobinama i položajem u društvu:

"Bijela ili mrtva kopriva, flos lamii albi biljka je trajnica, 20-30 cm visoka, dlakave stabljike zelene boje, katkad i ljubičasto nahukane. Listovi su peteljkom a lisna plojka grubo nazubljena i s obje strane slabo dlakava. Vršni su listovi s kratkom peteljkom i više zašiljeni. Cvjetna čaška dlakava, zelena i malo ljubičasta na dnu. Cvjetni vjenčić prljavo bijel. Pošto se nektar izlučuje na dnu duge cjevčice, posjećuju je samo bumbari, koji su jedini svojim dugim rilom u stanju dosegnuti nektar. Cvate od svibnja do kolovoza, kadšto i u jesen. Nalazi se uz putove, ograde, živice, nasipe i uz staje, na zapuštenim mjestima.

---

<sup>45</sup> James A. W. Heffernan, *Ekfrazа i prikaz*, str. 54., 56., prev. Igor Cvijanović, <http://polja.eunet.rs/polja457/457-10.pdf> (24. 3. 2010.)

<sup>46</sup> Nada Iveljić, *Bijela kopriva*, Mladost, Zagreb, 1989., str. 18.

Sabire se herba cum radix, sabire se flores. Čajni oparak upotrebljava se za proljetno čišćenje krvi, protiv gluhoće i bijelog cvijeta."<sup>47</sup>

U opisu valja obratiti pozornost na *boje* koje se spominju. Bijela, ljubičasta i zelena bitne su boje Slavina slikarstva. Bijelo se na njezinim slikama odnosi na boju snijega, ali i cvjetove lopoča u kontrastu s modrinom jezerske vode. Zeleno je boja biljnih motiva i ozaljske okolice slikane u proljeće i ljeti. Ljubičasta boja/sjena javlja se na Slavinim slikama koje imaju izražen emocionalni ugođaj (akvareli: *Djeca u seljačkoj sobi*, *Pejsaž sa šumom*, *Lopoči*, medaljon *Žena u ljubičastom samostanu*). Željka Čorak govori o tipičnoj secesijskoj modrozelenoljubičastoj gami na njezinoj slici *Lopoči*.<sup>48</sup> Da je voljela ljubičastu boju, u knjizi svjedoči lik Lenke Otoić, koja tu boju povezuje sa značenjem razdiruće strasti, sluteći takvo stanje u Slavinoj nutrini:

"(...) Sjećam se samo da sam je zatekla kako sjedi pred zrcalom, raspuštene kose koja joj je padala niz leđa, do pasa. U ruci je držala broš s ljubičastim dragim kamenom, na prstu imala prsten s istim takvim kamenom, ametistom. Bio je to obiteljski, jedini njen nakit. A ljubičastu je boju voljela, jer je to boja suspregnute, naoko hladne no u dubini razdiruće pritajene strasti. Vidjevši je u spavaćici, onako lijepu, mladu, dostojnu kraljevske krune a osuđenu da živi u samoći bez nade da će naći čovjeka za sebe i osnovati dom, ja sam ostala prestravljena. Mislim da se radilo o poruci koju sam joj zaboravila pokazati s nekom narudžbom. Predavši joj papirić brzo sam izišla da ne vidi suze u mojim očima."<sup>49</sup>

Sljedeća obilježja bijele koprive koja se mogu povezati sa Slavom jesu teška dostupnost njezina nektara i rast uz putove i zapuštena mjesta. Zbog gluhoće je Slavina ženska plodnost ostala nedostupna, a ona sama bila je izolirana i u društvu neshvaćena.

Navodeći stručni opis biljke i Janin recept za pripremu čaja, književnica je suprotstavila dva tipa diskursa: liječnikov znanstveni i onaj anonimni, potekao iz pučkoga znanja. Slavi nije mogla pomoći ni znanost ni pučka mudrost.

Miris čaja koji je Jana skuhalo za gospođu Olgu razbudio je gospodina Raškaja. Bijela kopriva podsjetila ga je na tajnu koju je dugo godina čuvao u sebi, prešutjevši je i supruzi. Bila je riječ o Slavi. Kada je kao desetogodišnja djevojčica iz Beča došla kući na ljetne praznike, trčeći po livadama zaboravljala je na gorčinu koju je osjećala daleko od kuće. Budući da nije mogla čuti ni govoriti, pojačano se oslanjala na druga osjetila: vid, opip i njuh.

---

<sup>47</sup> Isto, str. 18.

<sup>48</sup> Željka Čorak, *Boja, zvuk tišine*, u knjizi: *Kaleidoskop*, Studentski centar Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 1970., str. 23.

<sup>49</sup> Nada Iveljić, *Bijela kopriva*, Mladost, Zagreb, 1989., str. 45.

Otac ju je jednom ugledao po povratku s posla i neopažen krenuo za njom jer je uzela u ruke nekoliko mrkih kopriva. Otišla je daleko u šumu, iako su joj roditelji branili preveliko udaljšavanje od kuće. Otac je promatrao kako mrvli lišće koprive, miriše ga i žvače. Potom je promatrala svoje ruke jer su se na njima pojavili plikovi. Nakon početne nelagode shvatila je da kopriva intenzivno podražava osjet. Istrčala je po još kopriva, ali nije našla mrke, nego bijele koprive. Njima se trljala po tijelu istodobno se ježeći od pečenja i uživajući u podražaju koji kopriva izaziva. Otac joj je htio prići i spasiti je od opekline, ali bilo mu je neugodno i znao je da bi se pred njim stidjela. Dok ju je bolno promatrao, sjetio se botaničkog opisa koprive te mitoloških i narodnih vjervovanja o njoj:

"(...) Znam da su neki botaničari, među njima poznati Otto Brunfels isticali koprivu kao uzor za divljenje božjoj moći zato što je prezrenoj biljci dao sposobnost da se sama brani. Radi poniženja oholih i velikih dobila je tu prednost pred prekrasnim ljiljanima i narcisama. Znao sam, također po djedovu pričanju, da je u staroj germanskoj mitologiji kopriva bila simbol boga munje čiji blijesak pali i žari. Ljudi u Alpama stavljaju je i danas u ognjište da u kuću ne udari grom. Pa i naš narod kaže: neće grom u koprive. Ta se biljka dovodi u vezu s ljubavnom strašću, od nje su žene spravljale tajanstvene ljubavne napitke. Sve sam to znao i nisam za to mario dok nisam ugledao svoje jedno dijete, kako uskraćenih dvaju čula raspiruje u sebi osjet, kako nježnim ručicama hvata ljute koprive i ježi se od pečenja, uživajući pri tomu. (...) Tabani su je pekli i skakutala je stišćući ruke u grču, jedna moja mala u kojoj se budio život i oćut tjelesnoga. (...) Bio bih prekinuo njenu neobićnu igru, da mi nije bilo nekako neugodno. Kad sam vidio da oblaći čarape i cipelice, okrenuo sam se i pošao kući, (...) nisam htio da me vidi i sazna da sam je promatrao, vjervovao sam da bi se silno stidjela zbog toga pa čak i odvratila od mene. (...)"<sup>50</sup>

Prateći Slavu, otac se skrivao od njezina psa da ga ne otkrije pa je sa zakašnjenjem otkrio da je legla u potok jer su je žarile opekline od koprive. Tada joj je prišao, odnio je kući i naredio da je ne puštaju daleko od kuće. Osjećao je golemu patnju što će Slava otkriti kako se tjelesnost u njoj uzalud budi jer nema osobe koja bi je mogla voljeti onakvu kakva jest:

"Slava me je pogledala onim očima izdišućeg zeca i ja sam znao da će moje dijete postati žena, ali ne sretna i ljubljena mlada žena kakva može imati muža, dom i obitelj, nego ničija nesretnica, koja ne zna kuda će sa svom ljubavi što je nosi u sebi, kuda će sa svojim zrelim ženstvom. I bit će bijela kopriva ili kako narod kaže: pasja kupina.

---

<sup>50</sup> Isto, str. 32.-33.

U noći mi je pred oči došla davno videna Dürerova grafika. On je nacrtao anđela s bijelom koprivom u ruci. Anđeo je poprimio lik moje Slave, doletio do moje postelje i stavio mi bijelu koprivu na sklopljene oči. Kroz nju vidim sudbinu svoje jadne kćeri. Njeno ludilo i ranu smrt tumačim kao martirij ženstva, usporedbom s bijelom koprivom.<sup>51</sup>

Očeve su riječi izrekle najbolnije od svih značenja bijele koprive u knjizi Nade Iveljić. Bijela je kopriva, između ostaloga spomenutoga, simbol neostvarene ženskosti i majčinstva. Otac još jednom spominje koprivu, sjećajući se kako je kroz snijeg nosio Slavu, promrzlu dok je slikala klečeći u snijegu. Ona se tada sjetila slične situacije iz djetinjstva, kad ju je otac nosio nakon što je u potoku ublažavala opekline od bijele koprive:

"(...) Uzeo sam je na ruke, srećom sam imao još toliko snage, i, poput malog djeteta privijenu uza se, nosio je kući. Stisla se uza me kao mačkica, utisnuvši lice u grubo sukno moga zimskog lovačkog kaputa. Valjda ju je miris podsjetio na nešto otprije poznato, podigla je oči prema meni i shvatio sam da me prepoznaje. Vjerujem da se u njenoj svijesti obnovio sličan prizor kada sam je kao malu djevojčicu mokru nosio kući iz Zaluke. Njene su se pomodrijele usnice micale kao da želi nešto reći. Budući da je i u mojoj svijesti izronio sličan put iz Zaluke dok se mokra privijala uza me a kroz prste joj virila stabljika bijele koprive, dobro sam razumio što mi govori. Govorila je usnama a ne glasom: bijela kopriva... bijela kopriva... bijela kopriva... Krug je bio zatvoren.

Donio sam je kući u nesvijesti. Jana i žena bavile su se oko nje, grijući je pomalo, trljajući joj ruke i pete zečjom masti protiv ozeblina. Pario se čaj, možda od lipa ili sljezova korijena, no meni je mirisao po oparku bijele koprive. Tada sam znao da je Slava izgubljena za nas i sav svijet.<sup>52</sup>

Bijela je kopriva označila Slavin početak zrelosti i njezinu propast. Otac je bio svjedok na početku i na kraju toga kruga. Grizla ga je savjest što nije dospio spasiti sliku ostavljenu u snijegu, za koju se Slava žrtvovala kako bi je naslikala. Po tragovima u snijegu zaključio je da su je odnijela djeca, a potom je saznao da ju je uzeo pijani Petar Bosiljac s namjerom da je proda u gradu, ali je izgorjela na sjeniku, koji je zapalio cigaretom. Međutim, danas imamo njezinu sliku *Stablo u snijegu*, a iza očeve ispovijedi slijedi predstavljanje samoga stabla, što na razini svijeta knjige također potvrđuje da slika nije uništena. Slava je ostala živjeti u umjetnosti preko svojih slika, makar je to dugo bio život na rubu poput žilava opstanka bijele koprive pokraj putova.

---

<sup>51</sup> Nada Iveljić, *Bijela kopriva*, Mladost, Zagreb, 1989., str. 34.

<sup>52</sup> Isto, str. 59.

## Svrha pisanja i posestrimstvo umjetnica

Drugi dio knjige sadrži poglavlja u kojima je Nada Iveljić iznijela razloge zbog kojih je pisala o Slavi Raškaj. Radi se o *kratkom spoju*, postmodernom obilježju koje podrazumijeva povezivanje suprotnih načina izlaganja unutar jednoga djela, primjerice, onoga što je očito izmišljeno s onim što barem prividno pripada činjenicama te uvođenje pitanja autorstva i pisanja u tekst, što znači da književnik obrazlaže vlastiti čin pisanja<sup>53</sup>. Uklapajući različite vrste tekstova, književnica je ostvarila žanrovsku neodređenost, o kojoj Hranjec govori kao o *međužanrovskoj geminaciji*<sup>54</sup>, pri čemu se bajke, stihovi, prozni fragmenti i radioigra izmjenjuju s tekstem biografije. Žanrovskom hibridnošću, kao i postupkom umnoženih govornika u prvom dijelu knjige, narušava se linearni vremenski kontinuitet, a bajkoviti fragmenti u službi su izricanja svezremene etičke i estetske istine o umjetnici i njezinoj umjetnosti. Čin pisanja fikcionalni je pokušaj ulaska u kožu sestara umjetnica Slave Raškaj, Dragojle Jarnević i Ivane Brlić-Mažuranić te poistovjećivanja s njima kao umjetnicama, s tim da je Nada Iveljić željela izbjeći njihovu tragičnu sudbinu.

Nakon što su se izredali svi koji su imali što reći o Slavi, književnica jedno poglavlje naslovljava vlastitim imenom i prezimenom. U njemu opisuje tijek kojim je rasla privlačnost bavljenja Slavinim životom i stvaralaštvom. Prvi je poticaj došao od Peićeve monografije koju je pronašla u knjižnici i otad je, "nakon nekoliko kratkih zavaravajućih vraćanja", godinama na njezinu stolu. Na njezinoj je naslovnici "otisnut autoportret slikarice (...) rezan iznad prsa tako da se ne vidi onaj prslučić koji se danas doima moderno kao da je sašiven od jeansa"<sup>55</sup>. Povezujući Slavin prsluk s popularnom odjećom današnjega vremena, književnica kao da je htjela istaknuti kako razlika između vremena u kojemu je slikarica živjela i ovoga današnjega ne bi trebala predstavljati jaz jer Slavu doživljava kao svoju duhovnu sestru. Monografija Matka Peića otvorila joj je put do nje. Kritičar Lunaček zaslužan je samo za početno pozitivno mišljenje o Slavinoj umjetnosti, potom je na njezinu vrijednost uputio slikar i poznavatelj naše kulturne baštine Ljubo Babić, a Peić je za nju učinio sve što je mogao jer ga je, kao i Nadu Iveljić na planu književnosti, na to usmjerila "srodna privlačnost". Posvuda je putovao u potrazi za Slavinim slikama razasutima po privatnim kućama od podruma do potkrovlja. Književnica Iveljić nekoliko je puta posjetila izložbu Slavinih slika izloženih u Ljubljanskoj banci 1985., kada je objavljeno i novo izdanje Peićeve monografije s istim portretom slikarice i tekstem otisnutim u njoj omiljenoj

---

<sup>53</sup> David Lodge, *Načini modernog pisanja: metafora, metonimija i tipologija moderne književnosti*, Globus: Stvarnost, Zagreb, 1988., str. 283.-284.

<sup>54</sup> Stjepan Hranjec, *Postmodernizam u hrvatskoj dječjoj književnosti*, Drugi hrvatski slavistički kongres Osijek, zbornik radova II., Hrvatsko filološko društvo, Zagreb, 2001., str. 357.

<sup>55</sup> Nada Iveljić, *Bijela kopriva*, Mladost, Zagreb, 1989., str. 109.

ljubičastoj boji. Književnica je uspjela dobiti reklamni plakat s njezinim likom i otad ga je držala u svojoj radnoj sobi. U radijskom prikazu knjige izdavaču se zamjeralo što je tek na unutarnjem dijelu korica spomenuo da je nakon dugo vremena pronađen Slavin grob. Potom je Nada Iveljić sa žalosnom ironijskom distancom opisala promociju knjige u gradskoj knjižnici. Suzdržan izdavač pratio je stručno izlaganje Matka Peića, ali je senzacionalizmom i licemjernim žaljenjem umjetnika koji stvaraju u bijedi utjecao na to da Peić počne relativizirati činjenice o kojima je prethodno mnogo pisao:

"(...) Zdunić prihvaća tezu kako se Slava otela Čikoševu utjecaju te je, kaže, na njega djelovala slikarski, privodeći ga svjetlu i bjelini. Peić kao da zaboravlja kolike je stranice u knjizi posvetio njenom učenju kod Čikoša i njenom odnosu prema učitelju (...), te spominje da čak i nije siguran koliko je ona kod njega učila, a na izdavačevu aluziju o mogućem intimnom odnosu Slave i Čikoša poriče Lunačeka koji je pisao: 'Našlo se njih dvoje srodnih i tankočutnih ljudi' izjavljujući da se po fotografijama vidi kako su njih dvoje dva svijeta, i fizički i duhovno. Međutim Zdunić je čitao i Zlamalikovu monografiju o Beli Čikošu te znade što u njoj piše (zna i Peić, ali ne mari), pa dodaje nešto što gotovo ne vjerujem da sam čula a u svezi je sa Slavinim pismima u grobu njene majke: 'Možda će netko i to...' Otkopati?"<sup>56</sup>

Peić je naveo razgovor na nešto drugo, ali ostaje činjenica da se predstavljanje knjige pretvorilo u sramno kopanje po intimi umjetnice. Književnica se zgrozila nad tim, smatrajući da djelo govori o umjetniku i da se ništa ne dobiva otkrivajući teške, za umjetnika nedostojne trenutke u kojima nije znao izdržati život:

"Sve se taloži nekako posrijedi: istina se ne da zatajiti ali čemu širiti glas o zlu. Publika općenito voli ljepotu i snagu, premda će neki svoj jad vidjeti umanjen tuđom nevoljom; publika voli vedrog i nasmijanog Lacija Vidrića, lijepog kao Apolon, kreposnu Dragojlu i dostojanstvenu Ivanu iz banske porodice. Kako se u spomenuta tri slučaja (Dragojla, Slava, Ivana) radi o sudbini žene, zrnice srodnosti našla sam i u ovoj zaboravljenoj i neobjavljenoj svojoj pjesmi koju iznosim zbog ilustracije privlačnosti što me pratila i dok je nisam bila svjesna."<sup>57</sup>

Pjesma Nade Iveljić posvećena tešku životnom putu "sestara" književnica nosi latinski naslov *Per Dragojla(m) ad Slava(m)*. Podnaslov pisan u zagradi (*u sjeni unatrag nagnute Ivanine šljive*) upućuje na "veoma značajno šljivovo drvo", mjesto na kojem su naše književnice odlučile prekinuti svoj život. Ni Nada Iveljić nije bila lišena bolesti i patnje, ali je, suosjećajući s

---

<sup>56</sup> Isto, str. 111.

<sup>57</sup> Isto, str. 112.

kolegicama, uzela na sebe zadatak da izdrži. Umjetnost je shvaćala kao izvor snage, ali ne stvaralačke, nego egzistencijalne, o čemu govori njezin post scriptum pjesmi:

"Ondoda mnoge naše ženskinje krenuše tim putem,  
govoreći: Daj nam snage, Umjetnosti!  
ne snage stvaralačke – jer što je dano, dano je –  
već snage da izdržimo, da zaobiđemo šljivu."<sup>58</sup>

Potom je književnica navela svoj prozni zapis *Slava Raškaj* i podatak o časopisu u kojemu je objavljen (Forum, br. 4-5/1984.). Nastojala se sjetiti svih trenutaka u kojima se posebno posvećivala Slavinu liku i djelu. Bajkoviti fragment u njezinu duševnom udaljavanju od svijeta nalazi mogućnost oslobađanja iz okova tišine koje joj je namijenila sudbina. Kao i u fragmentu *Bajka o zlatnoj ptici*, bajka je i ovdje plod ljudske težnje da se lijepom, slikovitom riječju tragična životna priča preusmjeri prema višem, plemenitom cilju:

"Odvezujući pojas i rasplićući kosu kad je na ozaljskim zidinama a potom na stenjevačkom travnjaku oponašala ptice, zacijelo se željela odvojiti od ovoga svijeta koji za nju osta gluh i nijem, budući da mu je došla takva.

Obično čovjeku govore ljudi, i to je život. Ali kad oku govore samo boje i nježni oblici cvijeća, to je ludilo. Razumnost suočena s nevoljom, navrijeme se iskupila ljepotom stvorenih slika. Akvareli malog formata i velike svjetlosti.

Neka vam kažu što ja nisam mogla, pomisli modrooka i odvrati se od ljudi pticama.

Dočim je u mislima postigla da postane jedna od njih, bila je izgubljena za ovaj svijet. Laka kao pero i lišena tereta trpnje, poletjela je u svoj. Mi ne znamo kakav. Možemo jedino pretpostaviti da je krilima htjela oslikati nebo."<sup>59</sup>

Književnica je potom govorila o pokušaju pisanja radioigre o gluhoonijemomj slikarici. Tekst pod naslovom *Zaokret u pejzažu* anonimno je poslala na televizijski natječaj i bila odbijena u trećem krugu čitanja. Namjerno je navela podatak da se radilo o TV Zagreb i da joj je odbijeni rad zaveden na popisu pod brojem 414. Ovako znamo kome se uspjela "osvetiti", objavivši odbijenu radioigru kao dio romansirane biografije Slave Raškaj. Time je ujedno uputila na težak, ali ne i nenadvladiv položaj žene umjetnice u svim vremenima. Pišući svoju knjigu, objavljenu 1987., žalila je što Slavina životna i umjetnička priča nije doživjela ekranizaciju jer je televizija moćan medij koji bi slikaricu približio širokoj publici. Smatrala je da drugi narodi ne bi to propustili učiniti. Njezina se želja za dramom ostvarila tek 2004. godine, kada

---

<sup>58</sup> Nada Iveljić, *Bijela kopriva*, Mladost, Zagreb, 1989., str. 114.

<sup>59</sup> Isto, str. 115.

je Dalibor Matanić režirao film *Sto minuta Slave*. Međutim, tema mu je bila pretežito usmjerena na intiman odnos Slave i njezina učitelja Čikoša, a književnica je željela da se naširoko sazna za Slavina umjetnički rad. Što se tiče prigovora Nade Iveljić o nedostatku izložaba Slavinih slika, valja istaknuti da ih je od devedesetih godina 20. stoljeća naovamo ipak bilo<sup>60</sup>. Na retrospektivnoj izložbi u Klovićevim dvorima iz 2008. povodom 130-e godišnjice rođenja bili su izloženi njezini radovi od djetinjstva do kraja stvaranja (mrtve prirode, pejzaži, skice i studije, portreti i figure, crteži). Slike su prikupljene iz muzeja, galerija i privatnih zbirki.

Nada Iveljić je kao književnica posjećivala školu u Ozlju, koja nosi ime "Slava Raškaj". Iako je kraj izmijenjen izgradnjom novih kuća, ona se sjećala kakav je bio u njezinu djetinjstvu. Bijeje koprive podsjetile su je na ljeto koje je sa sestrom i ocem provela u Ozlju kao osmogodišnja djevojčica. U igri skrivača za vrijeme mraka djeca nisu razaznavala koprive, a one su ih žarile. Književnica se jednom popela na visoki bor i promatrala okolicu Ozlja. Tek je kasnije saznala kako je isti vidik privlačio i Slavu, "kad je, prema Peićevu zapisu, raspletenih kosa hodala po liticama oko starog grada, tada već bolesna uma, premda se zna da je i prije odlazila tamo; jer visine mame, naročito oko koje slikarski gleda"<sup>61</sup>.

Književnica kao da se ispričava što je sebe uvrstila u vlastitu knjigu. Na kraju poglavlja najavljuje pjesmu koju je napisala u obliku Slavina pisma majci. Pročitala ju je na radio-Sarajevu, a kasnije objavila u splitskom časopisu *Mogućnosti* 1985. godine. Pitala se potom koliko ima pravo tragati za tajnama tuđega srca:

"(...) I kad sam uvidjela da je sklonost o kojoj otpočetak govorim, naime, da je ona privlačnost koja me vukla k Slavinu liku i djelu krenula smjerom identifikacije žene sa ženom, umjetnice s umjetnicom, samoće sa samoćom, ja sam, kažem, ustuknula ne želeći tražiti uzroke tome ni u vanjskom svijetu niti u svojoj duši. (...)

Nije običaj da pisac sam sebe uvrštava u vlastitu knjigu. Ja to činim. Pružam čitateljevoj privlačnosti ili odbojnosti sebe-poglavlje, kao i čitavu knjigu. Spomenutu pjesmu ostavljam za kraj ove fuge u molu, pune pijeteta

---

<sup>60</sup> **1993.:** *Slava Raškaj – Akvareli i crteži* iz zbirke Moderne galerije Rijeka, Moderna galerija, 18.-31. 5. 1993.; **1995.:** *Slava Raškaj – Akvareli i crteži* - Rijeka, Muzej moderne i suvremene umjetnosti; Ozalj, Zavičajni muzej Ozalj, 17. 3.-31. 3. 1995.; Izložba *Slava Raškaj*, Zagreb, MGC Mimara, 23. svibnja – 4. lipnja 1995.; **1996.:** *Slava Raškaj – retrospektivna izložba povodom 90. obljetnice smrti slikarice*, Ozalj, Zavičajni muzej Ozalj, 8. 3.- 29. 3. 1996.; **2006.:** *Slava Raškaj*, uz 100. obljetnicu smrti 1906.-2006., Ozalj, Zavičajni muzej Ozalj, 29. 3.-23. 4. 2006.; **2008.:** *Slava Raškaj – retrospektiva*, povodom 130. obljetnice rođenja, Zagreb, Galerija Klovićevi dvori, 29. 5.-3.8. 2008. (Podaci uzeti iz knjige izdane povodom izložbe: *Slava Raškaj: retrospektiva*, Galerija Klovićevi dvori, 29. svibnja 2008.-3. kolovoza 2008., Zagreb, 2008.)

<sup>61</sup> Nada Iveljić, *Bijela kopriva*, Mladost, Zagreb, 1989., str. 120.



prema slikarskom opusu velike vrijednosti, stvorenom, kako Ljubo Babić zapisa, 'od ruke jedne slabašne žene'.<sup>62</sup>

Svoju knjigu posvećenu Slavi književnica naziva *fugom u molu*. Pozivanjem na glazbenu umjetnost povećava intermedijalno bogatstvo knjige. Slava nije mogla čuti glazbu, ali ju je osjećala dodirom. Stavljajući ruke na klavir, prepoznavala je Chopinovu glazbu. Kao što je ona nastojala nadvladati zapreke nametnute oduzetim osjetilima, i književnica je pozivanjem na glazbu nastojala nadvladati tragiku života. Pjesmom koju u Slavino ime ostavlja poručuje neka iza nje ostane umjetnost, a u tajne nitko nije pozvan dirati ("Tuđi ljudi oskvrnuli bi radost stvaranja / kroz koju sam čula život i govorila sa svijetom"). Slava na kraju pjesme poručuje:

"Meni je znana istina koje se oni boje:

Nema stvaralačkog srha bez ludila

Pređa mnom je zaokret u pejzažu

Slijedi zaokret u smrt

Slava to sam ja"<sup>63</sup>

Završetak priziva izgovor imena poput imenice "slava" (*gloria*). Slava je u pjesmi svjesna da nije uzalud stvarala i da će joj pripasti slava.

U zadnjem poglavlju, nazvanom *Kadenca*, književnica je ponovno rabila glazbeno nazivlje. Glazba nije slučajno na kraju knjige. Pobijedivši bolnu ovozemaljsku sudbinu, Slava je nastavila živjeti u svojim slikama jer prava vrijednost kad-tad probije brane prešućivanja. Zvuk je, dakle, pobijedio tišinu. Međutim, u tom zadnjem poglavlju javlja se sama Slava kao alter ego same književnice te u ironijskom obratu prezre njezina nastojanja da u ljudima potakne intermedijalno oživljavanje njezina života i djela. Smatra da ta privrženost počiva na pogrešnim temeljima – poistovjećivanju po osamljenosti, bolesti, slabosti života uopće. Ovo je samironija književnice: fikcionalnom uobraziljom podložila je provjeri sve što je prethodno napisala o Slavinu životu i radu, dajući čitateljstvu do znanja da činjenice nitko ne može u potpunosti razotkriti, a ono što iza umjetnika ostaje njegovim duhovnim srodnicima jest promišljanje smisla umjetnosti. Prema Slavinoj gesti i riječima, ona je tiranka pred kojom se puzi. Tko joj ima snage dati sve, dobit će zadovoljštinu za svoj trud, makar više ne bio među živima, nego gledao u svijet s postera, proizvoda današnje popularne kulture. Početni poticaj za pisanje knjige, žudnju Nade Iveljić za posestrimstvom žena umjetnica, Slava ironizira kao nešto dvojbeno jer nikada ne možemo dokraja dokučiti tajne umjetnikova bića. Naposljetku se postavlja pitanje radi li se u ovoj knjizi o poistovjećivanju po snazi umjetnosti ili po slabosti i neshvaćenosti. Ako je ovo drugo u pitanju, to Slavu (a posredno i književnicu) vrijeđa i ne treba joj. Poruka "umetnute" radioigre jest da

---

<sup>62</sup> Isto, str. 120.-121.

<sup>63</sup> Isto, str. 122.

poistovjećivanje vrijedi samo ako mu je povod pobjeda stvaralaštva nad mukom i neshvaćenošću umjetnika za života.

### Izvori i literatura

1. Bačić, Krešimir, *Ekfrazna. Govorno slikarstvo*, Vijenac, br. 414, Zagreb, 14. siječnja 2010., str. 7.
2. Cerovac, Branko, *Slava Raškaj i estetika šutnje*, u knjizi: *Grb zlatne ruže*, Hrvatsko književno znanstveno društvo, Klub znanstvenika i književnika Rijeka, Rijeka, 1996.
3. Čorak, Željka, *Boja, zvuk tišine*, u knjizi: *Kaleidoskop*, Studentski centar Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 1970., str. 23.
4. Gamulin, Grgo, *Hrvatsko slikarstvo na prijelazu iz XIX. u XX. stoljeće*, Naprijed, Zagreb, 1995.
5. Hranjec, Stjepan, *Funkcije interferencije*, Riječ, god. 14., sv. 4., Rijeka, 2008., str. 155.-169.
6. Hranjec, Stjepan, *Postmodernizam u hrvatskoj dječjoj književnosti*, Drugi hrvatski slavistički kongres Osijek, zbornik radova II., Hrvatsko filološko društvo, Zagreb, 2001., str. 355.-361.
7. Hranjec, Stjepan, *Tri modela nove bajkovitosti*, Umjetnost riječi XLVIII (2004.), 1, Zagreb, 2004., str. 43.-56.
8. Iveljić, Nada, *Bijela kopriva*, Mladost, Zagreb, 1989.
9. Lodge, David, *Načini modernog pisanja: metafora, metonimija i tipologija moderne književnosti*, Globus: Stvarnost, Zagreb, 1988.
10. Peić, Matko, *Slikari naših ljudi i krajeva: Slava Raškaj i Nikola Mašić*, Dom i svijet, Zagreb, 2005.
11. Poklečki Stošić, Jasminka, *Slava Raškaj: retrospektiva*, Galerija Klovićevi dvori, 29. svibnja 2008.-3. kolovoza 2008., Zagreb, 2008.
12. Stergar, Branka, *Slava Raškaj: retrospektiva*, Galerija Klovićevi dvori, 29. svibnja 2008.-3. kolovoza 2008., Zagreb, 2008.

### Mrežni izvori

1. *Art Lexicon*, <http://www.artlex.com/> (24. 3. 2010.)
2. Heffernan, James A. W., *Ekfrazna i prikaz*, prev. Igor Cvijanović, <http://polja.eunet.rs/polja457/457-10.pdf> (24. 3. 2010.)

### THE SISTERHOOD OF WHITE NETTLES – IDENTIFICATION ACCORDING TO THE POWER OF ART AND/OR TO THE FRAGILITY OF LIFE?

Summary: White Nettle by N. Iveljić is a novelistic biography of Croatian painter Slava Raškaj, whose personality and life are brightened by opinions of the diverse speaking subjects who are trying to realize her destiny, thinking about the sense of art at the same time. It is a polydiscursive biography composed of the next presentation layers: 1. novelistic biographical story by mediation of the multiplied speakers

(fictional statements), 2. fragments of tradition, superstitions and legends as the origins and the final explanation of existence, 3. verses of poem, 4. short, already published prose work of N. Iveljić, 5. clips of art critique with precise bibliographic information, 6. explanation of the author's own writing and the attractive power of theme and 7. illusion in which Slava talks to the author. The book is fictional attempt of the author's entry into personality of Slava and other "sisters" artists (D. Jarnević, I. Brlić-Mažuranić). The biography ends with illusion in which Slava appears as the own alter ego of N. Iveljić and ironizes her attachment based on emphasis of the weakness of artist as a fragile female being. The illusion is actually unpublished radio play of N. Iveljić. She "revenged herself" to those who refused publish it by its incorporation into biography and also showed that position of the female artist is hard in all times, but not insuperable.

Key words: polydiscursive biography, characteristics of the fairy-tale, symbolism, exphrasis, colours, theme of art, intermediality

**Author:** mr. sc. Sanja Franković, Labin

**Review:** Život i škola, br. 24 (2/2010.) god. 56., str. 126. – 155.

**Title:** Posestrimstvo bijelih kopriiva – poistovjećivanje po snazi umjetnosti i/ili  
krhokosti života

**Categorisation:** znanstveni pregledni rad

**Received on:** 14. rujna 2010.

**UDC:** 821.163.42.09 Iveljić, N.-312.6  
75 Raškaj, S.

**Number of sign (with spaces) and pages:** 72.215 (:1800) = 40.119 (:16) = 2,507

**Marko Ek**

## **NASTAVNA SREDSTVA KAO IZVORI LITERARNOG ZNANJA**

Sažetak: Kako bi se moderna nastava književnosti mogla izvoditi kvalitetnije, treba predstaviti nastavna sredstva koja se koriste u njezinim sadržajima. Naime, riječ je o četirima vrstama nastavnih sredstava koja zauzimaju prostor u različitim fazama nastavnih sati, a to su: vizualna, auditivna, audiovizualna i tekstovna skupina sredstava. Vizualna skupina nastavnih sredstava najčešće uključuje ilustracije, crteže, knjige i časopise. Ta skupina sredstava uključena je na najvećem broju nastavnih sati, a često se povezuje s auditivnim nastavnim sredstvima. Tako učenici mogu poslušati radijske emisije s temama vezanim uz književnost, a mogu koristiti i materijale koji su pripremljeni na zvučnim čitankama. Audiovizualna nastavna sredstva zahtijevaju dugotrajnu pripremu i obradu pa se ne koriste učestalo. Unatoč tome, učenici rado gledaju filmove, posebice ukoliko su prethodno pročitali to ekranizirano književno djelo. Na temelju iskustava tijekom gledanja filma, nastavnici mogu pripremiti niz zanimljivih zadataka za raspravu i analizu čime se bogati učeničko znanje te mogućnosti zapažanja i uočavanja. Posebnu skupinu nastavnih sredstava ne može se izostaviti, riječ je o tekstovnim nastavnim sredstvima. Smatra se da je ta skupina sredstava temeljni izvor znanja za daljnje učenje i obradu. Takva su sredstva u nastavu uključena u najvećoj mjeri i potiču na razmišljanje i učenje novih teorijskih pitanja. Sva nastavna sredstva u nastavi književnosti zauzimaju visoko mjesto u njezinu održavanju. Nastavnik postiže veliki uspjeh ukoliko uspije na jednom nastavnom satu spojiti nekoliko različitih nastavnih sredstava.

Ključne riječi: nastavna sredstva, auditivna nastavna sredstva, vizualna nastavna sredstva, audiovizualna nastavna sredstva, tekstovna nastavna sredstva.

### **1. Uvod**

Nastavna sredstva materijalna su sredstva, didaktički oblikovani predmeti, pomoću kojih se utemeljuje proces odgoja i obrazovanja. Nastavna sredstva služe i kao izvori znanja i učenja.<sup>1</sup> Pomoću njih učenici lakše shvaćaju nastavne sadržaje i primaju nove spoznaje. Svaki metodičar, nastavnik, zainteresiran je za funkcije, mogućnosti korištenja i ulogu nastavnih sredstava. Njihovu kvalitetnu ulogu na nastavi pokazuju i krajnji rezultati nastave. Stoga nastavna sredstva zaslužuju stručno predstavljanje i obradu predstavljenu suvremenom nastavom književnosti.

U literaturi postoje brojne podjele nastavnih sredstava, međutim, ovom će se prilikom koristiti njihova najzastupljenija podjela, koja je predstavljena i

---

<sup>1</sup> Dragutin Rosandić, *Metodika književnog odgoja, Temeljni metodičkknjiževne enciklopedije*, Školska knjiga, Zagreb, 2005., str. 131.

u *Metodici književnoga odgoja*<sup>2</sup> Dragutina Rosandića. Dakle, nastavna sredstva dijele se prema četirima skupinama, to su vizualna, auditivna, audiovizualna i tekstovna skupina sredstava. Svaka skupina nastavnih sredstava posjeduje mnogo svojih uzoraka. U radu će se dati pregled svih skupina nastavnih sredstava te njihovi najznačajniji predstavnici. Također će biti riječi i o nastavnim sredstvima koja se ponajviše koriste u nastavi književnosti, podatci su dobiveni prema iskustvima rada nastavnika hrvatskoga jezika i književnosti u Medicinskoj školi Osijek.

Osim spomenute podjele nastavnih sredstava, postoji podjela koju predlaže metodičar Ante Bežen, a koja je također vrlo dobro prihvaćena u teoriji i praksi. Ante Bežen smatra da je primjerenije nastavna sredstva nazivati *izvorima znanja* ili *izvorima odgojno-obrazovnih utjecaja*<sup>3</sup>, prvenstveno zbog njihove aktivne uloge u nastavi. Prema tome, izvori znanja u nastavi književnosti dijele se na primarne i sekundarne. Primarni su izvori isključivo oni tekstualni, dok bi sekundarni obuhvaćali sve ostale izvore: vizualne, auditivne i audiovizualne.<sup>4</sup> Treba napomenuti da se izvori znanja (sredstva) mogu podijeliti i po drugim kriterijama: prema medijima (tekstualni, govorni, auditivni, vizualni, audiovizualni), prema stupnju obrazovanja (od predškolskog do visokoškolskog), prema načinu primjene (statični, dinamični) i prema obliku (knjiga, časopisi, ilustracije, crteži, fotografije, itd.).<sup>5</sup>

## 2. Vizualna nastavna sredstva

Vizualna skupina nastavnih sredstava obuhvaća ona nastavna sredstva koja služe isključivo za vizualno predočenje i oblikovanje određenih slika u pamćenju, a utječu i na primanje, razumijevanje i interpretaciju knjiženog djela. Također pomažu učenicima lakše upamtiti nove spoznaje, a vježbaju i fotografsko pamćenje. Uključivanje vizualnih sredstava u nastavi književnosti znači i usklađivanje s literarnim sadržajima.<sup>6</sup>

Najpoznatija vizualna sredstva koja se upotrebljavaju u nastavni književnosti su knjige, časopisi, ilustracije, crteži, fotografije, faksimili rukopisa, sheme, tablice, skulpture. Međutim, postoji i podjela vizualnih nastavnih sredstava koja obuhvaća četiri podskupine. Prva podskupina dvodimenzionalna su statična sredstva koja obuhvaćaju slike, crteže, fotografije, dijagrame, plakate, dijafilmove. Druga su podskupina dvodimenzionalna dinamična sredstva poput aplikacija, dinamičnih slika,

---

<sup>2</sup> Isto., str. 131.

<sup>3</sup> Ante Bežen, *Znanstveni sustav metodike književnog odgoja i obrazovanja*, Školske novine, Zagreb, 1989., str. 54.

<sup>4</sup> Isto., str. 54.

<sup>5</sup> Isto., str. 54.

<sup>6</sup> Usp. Dragutin Rosandić, *Metodika književnog odgoja, Temeljci metodičkknjiževne enciklopedije*, Školska knjiga, Zagreb, 2005., str., 147.

televizijske emisije. Trodimenzionalna statična sredstva obuhvaćaju makete, skulpture, zbirke. Četvrtu, posljednju, podskupinu vizualnih sredstava čine trodimenzionalna dinamična sredstva, a toj skupini pripadaju slagalice, računaljke, strojevi, dinamični aparati.<sup>7</sup>

Prema navedenoj podjeli vizualnih nastavnih sredstava može se uočiti da je ta skupina bogata raznovrsnim mogućnostima korištenja u nastavi. Učenici pozitivno reagiraju na vizualna nastavna sredstva, saznaje se od nastavnika u predstavljenoj školi. Nastavnici se trude donijeti zanimljive ilustracije, crteže, slike i fotografije na nastavu književnosti kako bi ono što se radi imalo neki oblik svoje materijalizacije u stvarnosti. Isto tako, uočava se da učenici pri vizualnom kontaktu s umjetničkim sadržajima bolje pamte i uočavaju detalje književnoga djela i teorijskih znanja. Isto im pomaže i pri provjerama znanja kada se fotografskim pamćenjem prisjećaju lica autora, oslikanog književnog djela, zbirke i sl. Nastava književnosti zbog svojih osobitosti ne pruža mogućnost korištenja svih nastavnih sredstava, tako strojevima, dinamičnim aparatima, računaljkama i maketama izostaje mogućnost sudjelovanja. Ilustracije i knjige najčešće su uključeni u nastavu književnosti.

## 2.1. Ilustracije

Kada se govori o statičnim vizualnim sredstvima, onda svakako treba spomenuti ilustracije koje pripadaju dvodimenzionalnim statičnim nastavnim sredstvima. Ilustracije mogu biti umjetničkog i neumjetničkog tipa. Umjetničke ilustracije vrsta su likovnog ostvaraja inspirirana književnim tekstom. Zanimljivo je pokazati učenicima prijenos teksta u drugu umjetnost, uočava se mogućnost drugačijeg doživljaja književnog djela, što je prilikom interpretacije bitno za razvijanje učeničkog stava, razmišljanja i doživljavanja djela. Ilustracijom se može prikazati lirska pjesma (strofa ili stih), lik iz romana, pripovijetke ili novele, dio dramskog teksta (epizoda, likovi, prostor) i slično.<sup>8</sup> Umjetničke ilustracije inspirirane književnom tekstom iznimno su bogatstvo za nastavu književnosti jer se putem njih upoznaje drugačiji način obrade književnog djela, ali i njegovo drugačije viđenje. Na taj se način može upoznati i autor ilustracije čime učenici proširuju svoju opću kulturu. Kao primjer treba navesti knjigu *Lapadski soneti* Iva Vojnovića. Riječ je o zajedničkom izdanju Nacionalne i sveučilišne knjižnice i Matice hrvatske, Zagreb, 2002. godine. Tekst predgovora i pogovora napisao je Luko Paljetak, dok je knjigu likovno opremio Ivan Lovrenčić. Knjiga se otvara predgovorom *Lapadski soneti Iva Vojnovića* gdje je dan književni uvid u Vojnovićeve sonete, središnji dio knjige čine sami *Lapadski soneti*, svih sedam bogato su oslikani pripadajućim ilustracijama koje prenose stihove u likovni ostvaraj, a knjiga završava

---

<sup>7</sup> Isto, str. 131.

<sup>8</sup> Isto, str. 148.

pogovorom *Lapadski soneti Ivana Lovrenčića* gdje se predstavljaju Lovrenčićeve ilustracije te objašnjava njihov smisao i značenje koji su inspirirani autorovim sonetima. Kraj knjige čine tri životopisa: Iva Vojnovića, Luka Paljetka i Ivana Lovrenčića. O značenju i korištenju takvoga umjetničkoga uspjeha ne treba puno govoriti. Učenicima se prikazuju književni tekstovi, a uz njih i ilustracija svakoga soneta; na taj način učenici mogu vidjeti kako je slikar Ivan Lovrenčić doživio sonete. Predgovorom učenici dobivaju informacije o samome Vojnoviću i *Lapadskim sonetima*, oslikanim sonetima produbljuju svoj doživljaj i interpretaciju pjesama, a završnim pogovorom uočavaju način na koji je slikar doživio sonete te razlog takvog stvaralačkog čina. Korištenjem ovakvoga nastavnoga sredstva na nastavi književnosti zapravo se zadovoljavaju dva sredstva, knjiga i ilustracija. Knjiga kao vizualno sredstvo pomaže pri uočavanju vanjskoga izgleda književnog djela i konkretne izvedbe njegovih tehičko-likovnih osobitosti. Uz to se pojavljuju i ilustracije u cijeloj knjizi koje prikazuje likovni doživljaj *Lapadskih soneta*.

Uz navedeni oblik ilustracija, trebalo bi spomenuti i umjetničke portrete književnih stvaralaca. Učenici mogu vidjeti kako je izgledao neki pisac i na taj način upamtiti njegove crte lica što se kasnije povezuje s njegovom biografijom i književnim stvaralaštvom. Ukoliko postoji mogućnost takva uvođenja ilustracije na nastavu književnosti, treba ga svakako koristiti.

U nastavi se osim ilustracija mogu koristiti i crteži, treba pojasniti oba pojma kako se ne bi pomislilo da je riječ o istoznačnicama. Dakle, crteži su grafička sredstva koja prenose različite književne informacije, oblikovani su crtama ili sjenčanjem, pomoću njih se može prikazivati kompozicija pjesme, motivi koji se pojavljuju i slično; crteže mogu stvarati učenici i nastavnici. Ilustracije su slike koje oprimjeravaju apstraktan tekst, pokazuju dio sadržaja književnog teksta, najčešće ih stvaraju akademski ili amaterski slikari, mogu se nalaziti u knjizi na temelju koje su nastali, ali se mogu pojaviti i kao zasebni umjetnički ostvaraju.



Prilog 1. Ilustracija uz Vojnovićev sonet Januar



### 2.2.1. Knjige

Knjiga je vizualno sredstvo, s njom se čitatelj susreće prvo vizualno, što može utjecati na buđenje zanimanja za čitanje. To je razlog zašto se knjiga na nastavi književnosti treba učestalo koristiti. Knjigu treba pokazati kada god je moguće, a ne samo na satima lektire. Ukoliko je tema nastavnoga sata obrada ulomka nekog romana ili pjesma iz neke zbirke, i tada treba donijeti pripadajuću knjigu na nastavu. Na taj način nastava postaje zanimljiva i budi zanimanje kod učenika. Ukoliko se govori o stvaralaštvu nekog autora, mogu se donijeti sve njegove knjige koje su nastavniku dostupne kako bi učenicima bilo zanimljivije pratiti nastavni sadržaj, a i tako se može vidjeti o kojoj se knjizi govori. Isto tako, u nastavi se mogu koristiti i rariteti, to su knjige iz starih razdoblja kod kojih se prepoznaje stari način grafičkog oblikovanja, tiskarske tehnike i likovna oprema knjige.<sup>9</sup>

Kada se knjiga kao nastavno sredstvo koristi na nastavi, učenicima bi trebalo predstaviti osnovne informacije o toj knjizi. Te informacije uključuju tehničko-likovnu opremu, izdavača, izdanje, predgovor, pogovor, kazalo imena, pojmova, sadržaj. Učenici na srednjoškolskom stupnju na taj način uče pisanje bibliografskih bilježaka.

Osim što se pokazivanjem knjiga razvija zanimanje za njezino čitanje, razvija se i navika odlaska po knjigu u knjižnicu. Te riznice znanja trebale bi biti često mjesto posjećivanja mladih osoba. U školskim se aktivima može organizirati sustavno i grupno obilaženje školskih, ali i gradskih i sveučilišnih knjižnica. Učenici se upoznaju s prostorom u kojemu se nalaze sva književna djela koja su tema na njihovoj nastavi književnosti, ali i sva druga koja nisu u nastavnom planu i programu, a mogu im biti zanimljiva za čitanje. Profesori ističu kako je takav način odnosa prema knjigama i knjižnicama od neizmjerne važnosti jer suvremena informatička tehnologija napreduje i mlade ljude odmiče od navike čitanja. Čitanje knjige na zaslonu računala ne može biti jednako čitanju knjige koja se drži u ruci. Razvijanje kulture čitanja i stvaranje vlastite kućne knjižnice kvalitete su koje bi se donošenjem knjige na nastavu trebale prenositi na mlade generacije.

---

<sup>9</sup> Isto, str. 147.



Luko Paljetak - Ivan Lovrenčić

# Lapadski soneti

## IVA VOJNOVIĆA

*Prilog 2. Naslovnica knjige Lapadski soneti Iva Vojnovića*

### 3. Auditivna nastavna sredstva

Osim ljudskoga glasa, u nastavu književnosti unose se razna auditivna sredstva pomoću kojih se upotpunjuje nastavni sadržaj. Putem auditivnih sredstava prenose se umjetnički tekstovi, informacije o piscima, književnim teorijama i pojavama. Učenicima su takvi oblici zanimljivi jer slušaju glas koji

im je nepoznat, a koji im tumači novo gradivo ili daje informacije u svezi s nastavnom temom. Auditivnim nastavnim sredstvima pripadale bi radijske emisije, gramofon i gramofonska ploča, zvučne čitanke, književnost na CD-ROM-u. Nastavnici priznaju da najčešće pribjegavaju radijskim emisijama, zvučnim čitankama i književnosti na CD-ROM-u. Ta su nastavna sredstva dostupna i moderna, učenici rado slušaju radijske emisije, gramofon smatraju pomalo zastarjelim sredstvom i vrlo rijetko bi se odlučili za takav oblik povezivanja nastavnih sadržaja.

### 3.1. Radijske emisije

Radijske emisije svojim izražajnim mogućnostima pružaju raznovrsne uvjete u kreativnom oblikovanju nastave književnosti. Radijske emisije mogu govoriti o kakvom književnom pitanju, novini, može se govoriti o književnoj povijesti, teoriji ili kritici. Međutim, ono što je učenicima najzanimljivije jest oživljavanje pjesničke riječi recitiranjem. Brojni su glumci čitali pjesničke tekstove hrvatskih autora, što je uvijek posebna uгода čuti. Radijske emisije, općenito govoreći, razvijaju učenikovu književnu senzibilnost, tj. razvijaju osjetljivost za različite teme iz književne umjetnosti. Radijske emisije mogu nastajati u obliku službenih emisija na radijskim programima, kao dodatna aktivnost neke institucije, grupe ljudi ili kao učeničko djelo. Prve su dvije mogućnosti poznate i jasne, ali treća mogućnost trebala bi biti učenicima najzanimljivija. Oni mogu samostalno osmisliti radijsku emisiju vezanu uz književnu temu unutar obvezne nastave ili u sklopu izvannastavnih aktivnosti. Takav oblik učenja koristan je svima koji sudjeluju u stvaranju emisije. Učenici uče o temama vezanim uz nastavni sadržaj, o grupnom radu, poštivanju kolega i tuđih ideja, razvijaju kreativnost i osjećaj za lijepo, ali i razvijaju sposobnost, vještinu stvaranja radijske emisije. Nastavnici u Medicinskoj školi unutar obvezne nastave rijetko stvaraju radijske emisije, ali ističu kako imaju izvrsnu skupinu učenika, koju vodi jedna od nastavnica kao izvannastavnu aktivnost, i koja sudjeluje pri stvaranju radijskih emisija s različitim temama pa tako i onima vezanim uz knjige i književnost.

Dragutin Rosandić u *Metodici književnog odgoja i obrazovanja* ističe četiri vrste radijskih emisija koje se mogu uvrstiti u nastavu književnosti: emisije iz područja lirike, epike, dramske emisije i emisije iz područja književne kritike i esejistike.<sup>10</sup> Navedena područja obuhvaćaju gotova sva polja koja književnost kao znanost pokriva, međutim, tomu bi se nizu emisija trebale dodati i emisije s temom o životopisima i stvaralaštvima pisaca.

Radijske emisije pojačavaju interes za književnost i utječu na razvijanje, buđenje i pojačavanje želje za bavljenjem književnošću. Stoga se mogu na različite načine uklopiti u nastavu književnosti. Mogu pripasti motivacijskom

---

<sup>10</sup> Dragutin Rosandić, *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Školska knjiga, Zagreb, 1986., str. 353.

dijelu nastavnoga sata kao doživljajna ili intelektualna motivacija, mogu biti polazište problemskoga pitanja; kao dio središnjega dijela sata sudjeluju u obradi novoga gradiva, a u završnom dijelu nastavnoga sata mogu biti dio sinteze, zalihe, ponavljanja ili provjeravanja. Ukoliko je radijska emisija uključena u nastavni sat kao materijal za obradu i analizu, tada pozornost treba usmjeriti na sadržaj emisije, njezinu realizaciju (govornu, režijsku i tonsku) i strukturu.

### 3.2. Zvučna čitanka

U modernim čitankama i udžbenicima pojavljuje se i zvučna čitanka. Riječ je o suvremenom nastavnom sredstvu koje se upotrebljava u nastavi jezika i književnosti. Svrha je zvučne čitanke prenijeti književnoumjetničku riječ u govornu interpretaciju, recitiranje scenskih umjetnika, glumaca. Najpoznatije su interpretacije scenskih umjetnika Zlatka Crnkovića i Dubravka Sidora.<sup>11</sup> Zvučne čitanke sastoje se od izbora tekstova preuzetih iz čitanke. Takve govorne interpretacije mogu biti dio svakog dijela nastavnoga sata. Često mogu zamijeniti i nastavnikov glas, a mogu poslužiti i uočavanju različitih načina interpretacije i doživljavanja pjesama. Učenici priznaju da vole čuti recitirane pjesme poznatih imena hrvatske glumačke scene, uživaju u interpretacijama koje su često pogodne za razvijanje govornoga i pjesničkoga sluha i upoznavanje vrijednota govorenoga jezika. Zvučna čitanka vrlo je česta i u osnovnoškolskim čitankama. Tako je, primjerice, nakladnička kuća Profil objavila nekoliko takvih čitanke. Mogu se izdvojiti *Dveri riječi* autorica Nade Bačić, *Dinke Golem* i *Dunje Jelčić*. Riječ je o bogato opremljenoj čitanci koja uz svoj sadržaj, koji uključuje radnu bilježnicu, priručnik s CD-om i CD s PowerPoint prezentacijama, nudi i zvučnu čitanku s izabranim tekstovima.

## 4. Audiovizualna nastavna sredstva

Audiovizualna sredstva ujedinjuju auditivnost i vizualnost. Takvim nastavnim sredstvima prvenstveno pripadaju zvučni filmovi, televizijske emisije, multimedija. Nastavnici priznaju da od ove vrste sredstava najčešće koriste filmove. Učenici vole gledati ekranizirana književna djela, posebice ako su prethodno pročitali djelo pa mogu praviti usporedbu između dvaju medija. Osim toga, usvajaju znanja o samome načinu snimanja filma i njegovim zakonitostima. Ideja o uvođenju filma u nastavu došla je tehnološkim razvojem i tehnicizacijom škole općenito, pedesetih godina 20. stoljeća.<sup>12</sup>

---

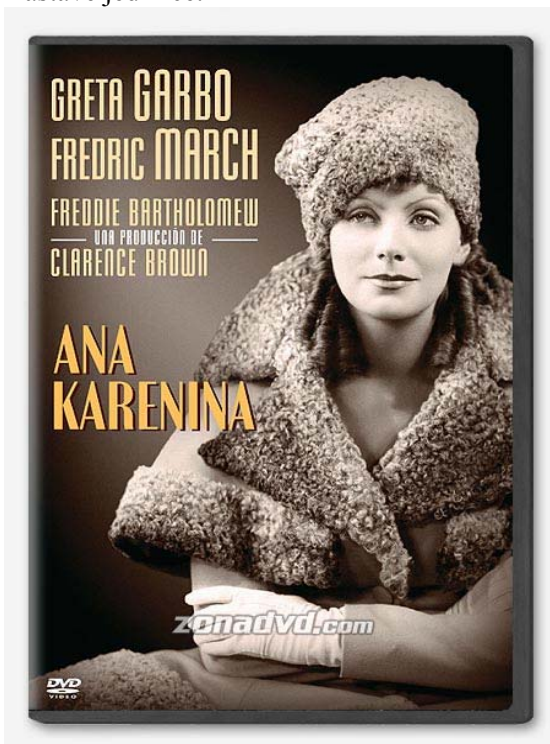
<sup>11</sup> Dragutin Rosandić, *Metodika književnog odgoja, Temeljni metodičkknjiževne enciklopedije*, Školska knjiga, Zagreb, 2005., str. 135.

<sup>12</sup> Dragutin Rosandić, *Metodika književnog odgoja, Temeljni metodičkknjiževne enciklopedije*, Školska knjiga, Zagreb, 2005., str. 138.

#### 4.1. Film

Gotovo svaki nastavni predmet u svoj sustav odgoja i obrazovanja uključuje neko od suvremenih tehničkih sredstava. Jednako tako postupaju i nastavnici književnosti koji film često uvode u nastavu književnosti. Ne samo zbog njegove edukativnosti, nego i zbog pristupačnosti učenicima koji vole filmske sadržaje općenito. Isto tako smatraju da učenike treba dobro pripremiti za gledanje filma. Daju im upute o vremenu nastanka filma, redatelju, glumcima i drugim osobitostima, ali im zadaju i elemente koje bi trebali uočavati. Nakon što se film pogleda, slijedi njegova interpretacija, analiza, prepoznavanje zadanih elemenata i rasprava o njima; najveće postignuće nastavnoga sata uključuje uspješnu usporednu analizu književnog predloška s filmom te uočavanje elemenata koji se razlikuju u tim dvama medijima.

Dragutin Rosandić ističe posebnu vrstu nastavnog filma koju imenuje *književni nastavni film*<sup>13</sup>. Riječ je o posebnoj vrsti filma koji se temelji na književnim sadržajima i temama. U tom se smislu posebno ističe element-film, posebna vrsta 8-milimetarskoga filma koji traje 3-5 minuta i sadrži temeljne pojmove određene nastave jedinice.



Prilog 3. Naslovnica filma Ana Karenjina

---

<sup>13</sup> Isto, str. 139.

## 4.2. Televizijske emisije

Uključivanje televizije i televizijskih emisija u nastavni proces znači i potvrđivanje toga medija kao utjecajnog izvora informacija te stvaratelja javnog mišljenja. Suvremeni je čovjek ovisan o televiziji i njezinim sadržajima. Budući da su programi nacionalnih televizija bogati didaktički i kulturno oblikovanim sadržajima, trebalo bi ih se sjetiti i u nastavi književnosti kada mogu poslužiti kao polazište daljnjim razmatranjima i raspravama. Učenici na temelju dokumentarnih ili informativnih emisija mogu čuti različita mišljenja o kakvoj književnoj pojavnosti, uče se kulturi slušanja i uočavanja detalja, upoznaju svijet oko sebe, ali i grade svoj stav prema pogledanome. Ukoliko je televizijska emisija osmišljena kao emisija suparničkoga tipa u smislu sučeljavanja različitih mišljenja, i ako su još u takvu raspravu uključeni mladi ljudi, onda je takva emisija u potpunosti zaokupila pozornost učenika.

Ante Bežen ističe nekoliko kvaliteta korištenja toga nastavnoga sredstva, ali i upozorava na negativnu posljedicu njegovoga upotrebljavanja: (...) *televizija je osnovno sredstvo kojim se otkrivaju nove dimenzije i značenjski prostori umjetničke pisane riječi i olakšava primanje njene estetske poruke. Audiovizualizacija nastave književnosti ne smije ići na štetu primata umjetničkoga teksta, inače ćemo i nesvjesno potisnuti književnu riječ za račun ozvučene elektronske slike.*<sup>14</sup>

## 5. Tekstovna nastavna sredstva

Književnost je pisana umjetnost, umjetnost riječi, zbog toga i zbog uočavanja njezinih estetskih i moralnih vrijednosti, tekstovna sredstva trebala bi biti polazišna u njezinu izučavanju.

Temeljnim izvorima znanja smatraju se izvorni književnoumjetnički tekstovi koji se upotrebljavaju u nastavi književnosti kao lektira ili kao izvori za određene analize na nastavnom satu. To su književna djela koja se mogu analizirati u cijelosti ili u odlomcima: romani, lirika, pripovijetke, novele, eseji, studije. Temeljni izvori znanja polazište su analizama i uočavanjima književnih zakonitosti i pitanja. Pomoću njih učenici uče o sebi, svijetu oko sebe, oblikuju svoje kritičko mišljenje, razumijevaju književnosti i njezinu važnost, uče o njoj i prihvaćaju ju kao dio kulturnih vrijednosti. Književnoumjetničke tekstove treba povezivati i s književnoznanstvenim, književnopovijesnim i sličnim tekstovima, koji također pripadaju izvorima znanja, stoga na taj način učenici mogu povezivati književne predloške s teorijskim saznanjima.

---

<sup>14</sup> Ante Bežen, *Znanstveni sustav metodike književnog odgoja i obrazovanja*, Školske novine, Zagreb, 1989., str. 64.

Dragutin Rosandić ističe važnost didaktičkih tekstova kojima pripadaju razgovor o tekstu, objašnjenja, tumačenja, motivacije, karakterizacije likova i sl.<sup>15</sup> Pomoću takvih tekstova učenici prepoznaju ključne elemente književnoga djela, uče i usvajaju nove pojavnosti. Didaktičkim sredstvima pripadaju i nastavni ili radni listići za koje Rosandić smatra da su bitni na satima utvrđivanja znanja i provjeravanja naučenoga. Uz takav oblik korištenja, uočava još četiri načina njihova korištenja: listiće za nadoknađivanje sadržaja koji nisu ostvareni u udžbeniku, listići za razvoj, povećano, ubrzano učenje, listići za vježbanje i listići koji pomažu u samostalnom učenju<sup>16</sup>.

Nastavnici priznaju da vole koristiti radne listiće u nastavi književnosti te da uz njih uključuju i rad u skupinama ili paru. Pomoću listića učenici lakše usvajaju književnoteorijska znanja, a i bitna je mogućnost daljnjeg korištenja tih listića koji im mogu pomoći pri učenju. Stoga se nastavnici slažu i s argumentacijom Ante Bežena koji u svojoj *Metodici* radne listiće i ostala tekstovna nastavna sredstva smatra primarnom grupom izvora znanja u nastavi književnosti.<sup>17</sup>

## 6. Zaključak

Nastavna sredstva u nastavi književnosti dijele se u četiri skupine, riječ je o auditivnim, vizualni, audiovizualnim i tekstovnim nastavnim sredstvima. Navedene skupine sredstava lako pronalaze svoj put na nastavnim satima. Uočava se da nastavnici pribjegavaju njihovu uključivanju u nastavu i smatraju da se kvalitetnim i učestalim korištenjem različitih sredstava i izvora znanja obogaćuju učenička saznanja i povećava zanimanje za bavljenje i drugim temama iz područja književne znanosti i umjetnosti. Ukoliko se pogledaju analizirana nastavna sredstva, dolazi se do zaključka da se ponajviše upotrebljavaju vizualna nastavna sredstva, što i nije novina u odnosu na prošla vremena. Ono što treba istaknuti kao posebnost koja se pojavljuje u modernoj nastavi književnosti jest uključivanje filma te radijskih i televizijskih emisija u nastavne sate. Raznovrsnim i modernim nastavnim sredstvima nastava postaje dinamičnija i bogatija, a konačni rezultati nose veći uspjeh, kako za učenika, tako i za nastavnika.

---

<sup>15</sup> Dragutin Rosandić, *Metodika književnog odgoja, Temeljni metodičkknjiževne enciklopedije*, Školska knjiga, Zagreb, 2005., str. 131.

<sup>16</sup> Isto, str. 131.-132.

<sup>17</sup> Ante Bežen, *Znanstveni sustav metodike književnog odgoja i obrazovanja*, Školske novine, Zagreb, 1989., str. 55.-60.

## Literatura

1. Bežen, Ante, *Znanstveni sustav metodike književnog odgoja i obrazovanja*, Školske novine, Zagreb, 1989.
2. Peko, Anđelka, Pintarić, Ana, *Uvod u didaktiku hrvatskoga jezika*, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet Osijek, Osijek, 1999.
3. Rosandić, Dragutin, *Metodika književnog odgoja, Temeljni metodičkknjiževne enciklopedije*, Školska knjiga, Zagreb, 2005.
4. Rosandić, Dragutin, *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Školska knjiga, Zagreb, 1986.
5. *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika: Suvremeni pristupi poučavanju u osnovnim i srednjim školama: Radovi sa Simpozija učitelja i nastavnika Hrvatskoga jezika*, Agencija za odgoj i obrazovanje i Naklada Slap, Zagreb, 2007.

### TEACHING RESOURCES AS A SOURCE OF LITERARY KNOWLEDGE

Summary: Aiming to achieve better quality while teaching literature, there are certain assets that are used. There are four types of assets that are used in different phases of lessons and those are visual, auditive, audiovisual and textual assets. Visual assets usually include illustrations, pictures, books and magazines. Visual assets are included in most of the lessons and are often connected to auditive assets. Pupils can listen to the radio broadcast that deals with literature, and as well, use the materials that are prepared on auditive readers. Audiovisual assets require longer preparation and elaboration so they are not used often. Nevertheless, pupils enjoy watching movies, especially if they have already read the book that film is about. Based on the experience acquired while watching the movie, teachers can make a lot of interesting assignments for discussion and analysis. Discussion and analysis help pupils to observe and perceive better. Textual assets cannot be omitted because they are considered as basic assets for further learning. Textual assets are incorporated in most of the lessons because they incite pupils to think and learn. All of the mentioned assets are very important while teaching. It is an accomplishment if teacher can connect and combine different assets during the one lesson.

Key words: teaching assets, auditive teaching assets, visual teaching assets, audiovisual teaching assets, textual teaching assets.

**Author:** Marko Ek, student Hrvatskog jezika i književnosti  
Filozofski fakultet, Osijek

**Review:** Život i škola, br. 24 (2/2010.) god. 56., str. 156. – 168.

**Title:** Nastavna sredstva kao izvori literarnog znanja

**Categorisation:** stručni članak

**Received on:** 17. rujna 2010.

**UDC:** 371.64/.69

**Number of sign (with spaces) and pages:** 25.767 (:1800) = 14.315 (:16) = 0,894



**Ladislav Bognar**  
**Snježana Kragulj**

## KVALITETA NASTAVE NA FAKULTETU

**Sažetak:** U radu se daje uvid u kvalitetu nastave na fakultetu. Uočava se da su studenti nezadovoljni nastavom u učionicama u kojima se izvodi uglavnom frontalna predavačka nastava. Autori uz objašnjavanje stanja, nude i prijedloge za realizaciju nastave koja bi studentima<sup>1</sup> bila zanimljiva i uključivala i same studente u njezinu realizaciju. Studentski komentari na nastavu prikupljeni su analizom natpisa na zidovima učionica i studentskom anketom provedenom u akademskoj 2009./2010. godini. Uočeno je da se natpisi na zidu javljaju kao reakcija na nekvalitetnu predavačku nastavu jer se i javljaju u učionicama namijenjenim takvoj nastavi. Autori smatraju da frontalna nastava sama po sebi ne mora biti loša, ali je to didaktički zapušteno područje. Savjeti autora o uspješnijoj i kvalitetnijoj nastavi na fakultetu zato su usmjereni upravo tom vidu nastave i koncentrirani su na odgovore triju temeljnih pitanja koja su studenti označili u anketi kao bitne za kvalitetu nastave: Kako usmeno izlaganje učiniti zanimljivim?, Kako aktivirati studente za vrijeme izlaganja? i Kako uspostaviti ugodno ozračje u nastavi?

Ključne riječi: nastava na fakultetu, kvalitetna nastava, usmeno izlaganje, zanimljivost, aktivnost, ozračje.

### Uvod

Kvalitetom nastave na fakultetu malo tko se bavi. Do sada je bilo normalno da na fakultetima nastavu izvode profesori koji uopće nemaju pedagoško, psihološko i, što je posebno važno, didaktičko obrazovanje. Tek posljednjih godina počelo se s pedagoškom edukacijom asistenata što će, nadamo se, tek dugoročno dovesti do promjena. No posebno je bitno kakva je nastava na fakultetima koji osposobljavaju buduće nastavnike. Poznato je da na buduće nastavnike više utječe način izvođenja nastave nego različite teorijske postavke kao što su: nabranjanja načela, metoda, postupaka. Nastavnici u svojoj praksi više oponašaju svoje učitelje, nastavnike i profesore, nego što primjenjuju didaktičko znanje koje su stekli na fakultetu. Zato smo kao didaktičari odlučili na više načina analizirati nastavu na fakultetima koji osposobljavaju buduće učitelje, nastavnike i profesore, a u sklopu projekta "Razvoj stvaralaštva u cjeloživotnoj edukaciji učitelja", u suradnji s profesorima i studentima pokrenuli niz inicijativa za mijenjanje nastave na fakultetu. U ovom istraživanju analizirali smo jedan od malo neobičnih pokazatelja kvalitete nastave: pisanje studenata po zidovima učionica. Osim

---

<sup>1</sup> Kada autori spominju studente, pri tome misle i na pripadnike muškog i na pripadnike ženskog spola; isto kao i kada govore o profesorima, tada pod istim pojmom podrazumijevaju osobe obaju spolova.

toga, koristili smo se pismenim komentarima studentske ankete o ocjenjivanju profesora koja se svake provodi na osječkom Sveučilištu.

## Metodologija

Ulazeći u različite učionice, uočili smo u nekima vrlo brojne natpise na zidovima, klupama, rubovima prozora. Natpise smo snimili kvalitetnim digitalnim fotoaparatom tako da se mogu povećati na računalu i eventualno pročitati. Svi natpisi ipak nisu bili čitljivi, ali oni koji jesu, prepisani su na posebnu listu, a zatim razvrstani u određene kategorije. Budući da ovi natpisi imaju i svoju vizualnu dimenziju, a pored teksta ima i crteža, odlučili smo se za dva medija. U ovoj tekstualnoj analizi prikazat ćemo vrste poruka i njihovo značenje te koliko su one odraz kvalitete nastave na kojoj su nastajale. Na prezentaciji

[http://www.ladislav-bognar.net/drupal/files/Natpisi%20na%20zidu\\_0.pdf](http://www.ladislav-bognar.net/drupal/files/Natpisi%20na%20zidu_0.pdf)) vidljivo je gdje se nalaze poruke i kako izgledaju, kao što su crteži.

Kako bismo mogli bolje interpretirati pisane poruke sa zidova učionica, koristit ćemo se i pisanim komentarima studentske ankete za vrednovanje profesora koji govore o kvaliteti nastave na fakultetu. Na temelju njihovih komentara, pokušat ćemo izdvojiti koje karakteristike nastave studenti smatraju bitnim za njenu kvalitetu. Odnosno, izdvojiti ćemo karakteristike kvalitetne od loše nastave prema mišljenju naših studenata, budućih nastavnika.

Naš cilj je analizirati uzroke ovako brojnih natpisa na zidovima učionica te istražiti koliko su oni povezani s kvalitetom nastave. Postavili smo sljedeća istraživačka pitanja:

1. Koje se vrste poruka nalaze na zidovima?
2. Što se može iščitati iz ovih poruka o kvaliteti nastave na fakultetu?
3. Koje karakteristike nastavu čine kvalitetnom prema mišljenju studenata?
4. Kako učiniti pomake prema kvalitetnijoj nastavi na fakultetu?

## Rezultati i interpretacija<sup>2</sup>

Prvu grupu natpisa čine **imena studenata**, bilo da se radi o nekim ljubavnim porukama kao: *Anja & Tomo, Ana & Branko*, ili su neki samo zabilježili svoje prisustvovanje: *Hrca je bio ovdje 10.1.06. Iva, Maja, Božena i Iskra* su nacrtale otvorenu knjigu i u nju upisale svoja imena. Neki su na ta

---

<sup>2</sup> Iako neki natpisi nisu pristojni i ne dolikuje da se objavljuju u časopisima, mi smo se odlučili napisati ih u originalu da se vidi što pišu budućni nastavnici na nastavi na kojoj se pripremaju za ovo plemenito zvanje.

imena dodali različite **rugalice**. Na rečenicu *Maja i Mateja su bile ovdje* netko je dopisao *Bičulje*, na imena *Dada & Tomy* dodano je = *Klošarke by Sjenjak*. Ima tu i uvredljivih izjava kao *Slaven je kreten*, ali i više-manje (ne)uspjelih stihova: *Franja nema pišu, a Perki se njišu* ili *Tamo gdje vječno sunce sja, tamo je Marko iz Prilepka*. Pisanje imena po zidovima moglo bi se shvatiti kao reakcija na nastavu u kojoj su studenti anonimni sudionici mase u kojoj se gubi njihov identitet. Rugalice pak govore da postoji i jedan pomalo zloradi odnos s drugim studentima što je blaži oblik destrukcije koja se javlja u situaciji gdje je mnogo pojedinaca zgurano na malom prostoru, što je slučaj u ovim učionicama.

Najveći broj natpisa odnosi se na ono što upravo uče na nastavi, a možda su i natuknice koje mogu poslužiti pri pisanju ispita pa ćemo ih nazvati **šalabahteri**. Najviše ih je iz gramatike; kako hrvatske, tako engleske i njemačke. To su različite deklinacije i konjugacije, nastavci za pojedine jezične oblike i sl. Govori se o teorijama o postanku čakavizama, teoriji o derivaciji. Tu su, zatim, brojne natuknice o pojedinim povijesnim datumima i osobama kao *Vrančić Venecija 1595.*, ili izjave nekih povijesnih ličnosti "*Ljubimo milu svoju narodnost i ljubimo sladki svoj narodni jezik*". Imamo i neke kineziološke pojmove: *Osnovni položaj kretne strukture. Biološke promjene u rastu i razvoju*. Neki su pojmovi definirani na zidu: *Medijacija – posredovanje, Empatija – suosjećanje s nekim, Kreativno komuniciranje – ističemo pozitivne aspekte. Očekujemo dobre rezultate. Izbjegavamo preuranjene procjene*. Detaljno je navedeno što otežava komunikaciju: *upadanje u riječ, neslušanje, okrivljavanje, prigovaranje, kritiziranje, prijetnja, potkupljivanje, kažnjavanje*. Nabrojena su i različita načela, sredstva, metode i sl. Iz ovih natuknica možemo zaključiti da se radi o nastavi različitih predmeta.

Dio natpisa svrstali smo pod "**mudre izreke**". Ne znamo koliko su one u vezi s nastavom i kako su nastale, ali evo nekih: *Knjigom protiv motike!! Bolji okus života. Stvarnost je muzika uzrokovana manjkom alkohola*. Sljedeća studentica očito ima problema s probavom (ili s linijom): *U meni vrišti jedna mršava ženskica koja hoće izaći. Obično mogu ušutkati kučku keksima*. Imamo tu i nekoliko vjerskih tema od kojih izdvajamo: *Od Adama i Eve iz petnih žila u vijekove vjekova*. Neki pokazuju svoje znanje engleskog jezika: *I believe I can fly. Don't worry, be crazy. Run to the hills*. Drugi su dopisali: *But don't run to fast. Run through jungle*.

Za naše istraživanje ipak posebno značenje imaju **komentari na nastavu**. Zanimljivo je da nema ni jednog pozitivnog. Najprije imamo nešto o fakultetu: *Ovaj faks je sranje*. Drugi piše velikim slovima: *OVAJ FAKS JE UŽAS!* A onda drugi dopisuju svoje slaganje: *U pravu si! Slažem se. Tako je!* Tu je i reakcija na određeni predmet određenog datuma: *Za popizdit! 13.10.2007. estetika*, a drugi dodaju datume kad je bilo isto tako (*10.12.2008.; 18.04.2010.*). Slijedi niz uzdaha, jauka, uzvika i kratkih komentara na nastavu: *Jooj, Ajme je dosadno! O happy day! BLA BLA BLA; Hoću kućiiii! Ja ću*

*poludit! SHOOT ME!!! NEĆU VIŠE!!! 25.01.2010. Treba mi nešto jače od sna da me uspava na tisuću godina....* Očito je da nastava koja se izvodi za buduće nastavnike baš ne izaziva oduševljenje. Tu su i **komentari na ispite**: *Bože pomози da dobijemo 2 iz teorije jezika. Zabilježeni su i padovi: 13.1.2010. pala 3 puta morfologiju! A netko dodaje komentar: Svaka čast. I Andrea nije dobro prošla: Andrea dobila nedovoljan! 24.05.2010.*

I samo **pisanje po zidu** dobilo je svoje komentare: *Ja imam novu olovku, piše netko, a drugi dodaju: Bravo za tebe. Ja imam novi šalabahter. Tu je i poznati i već pomalo otrcani grafit: Jebeš zid na kojem ništa ne piše. Netko je ovakvom zidu dao i ime: Zid plača. Neki se kao ljute što se piše po zidovima pa i oni pišu, ali prijekorno: Kako vam se da pisati. Nemojte pisat po zidu.*

Iz upisanih je datuma vidljivo da su natpisi nastajali tijekom pet godina, od 2005. do 2010. Budući da se učionice nisu ličile u tom razdoblju, jasno je da su se natpisi akumulirali tijekom ovih godina. Navedeni se natpisi na zidovima ne javljaju u svim učionicama, nego uglavnom u onima gdje su klupe postavljene za frontalnu nastavu, a najbrojniji su u dvjema amfiteaterskim učionicama. Prvi su natpisi pisani olovkom i to je slabije čitljivo. Preko toga je pisano kemijskim olovkama što je vidljivije, a noviji natpisi pisani su flomasterima. Kao da poruke postaju sve veće i upozorenja sve glasnija. Osim tekstova, tu se nalaze i crteži ljudi i životinja koji su obično dodatak tekstu ili dio teksta, ali neki su samostalni. Sve ovo vidljivo je na prezentaciji [http://www.ladislav-bognar.net/drupal/files/Natpisi%20na%20zidu\\_0.pdf](http://www.ladislav-bognar.net/drupal/files/Natpisi%20na%20zidu_0.pdf).

Jasno je da su ovi natpisi rezultat nastave koja je dosadna, na kojoj su studenti pasivni pa svoju aktivnost iskazuju destruktivno. To se svakako ne odnosi na svu nastavu, ali možemo zaključiti da je dio nastave loš i neprimjeren budućim nastavnicima. S druge strane, iz ovih natpisa možemo ponešto zaključiti i o kulturi naših studenata budućih nastavnika. Već je samo pisanje po zidovima ružan običaj, a psovke i ružne riječi kojima se služe pokazuju kakav je rječnik budućih intelektualaca. Sve ovo aktualizira i pitanje odgoja na fakultetima, o čemu se rijetko razgovora, ali se prešutno prihvaća stav da to nije posao fakulteta.

Iz ankete koja je provedena među studentima, u kojoj se vrednuje rad profesora, većina profesora ocijenjena je vrlo pozitivno i studenti se prvenstveno pohvalno izražavaju o načinima izvođenja njihove nastave. Sve njihove izjave možemo svrstati u tri skupine – zanimljivost nastave, aktivnost studenata na nastavi i ugodna klima. (Tablica 1)

Zanimljivost	Aktivnost	Klima
Svi seminari su jako zanimljivi. Profesor je kreativan i zanimljiv. Predavanja su joj izuzetno zanimljiva.	Uvijek nasmije studente i voli s njima raditi. Potiče studente na suradnju i komunikaciju. Potiče studente na aktivnost.	Na njegova predavanja odlazim s radošću. Možemo se opustiti i sudjelovati na skroz drugačijem predavanju nego što su ostala.

Izlaže na vrlo zanimljiv način. Na zanimljiv način pristupa svakom predavanju. Predavanja drugačija od svih ostalih. Zanimljivo je i tri sata brzo prođu.	Potiče aktivnost na satu. Uvijek otvoren za razgovor.	Nikad nije dosadno pod njegovim satom. Ugodna komunikacija.
--	--	--

Tablica 1: Karakteristike dobre nastave prema mišljenju studenata

Studenti pohvaljuju profesore čija je nastava zanimljiva i atraktivna, koji aktiviraju studente i čija se nastava ne svodi na čitanje s prezentacije: "Profesorica se trudi objasniti nam sve na pristupačan način. Za to se služi mnogim primjerima i filmovima koji nam uvelike pomažu u shvaćanju gradiva.", "Profesor izlaže na vrlo zanimljiv način. Potiče studente na aktivnost.", "Na zanimljiv način pristupa svakom predavanju.", "Veoma dobar profesor uvijek otvoren za razgovor predaje na osnovu iskustva što iznimno cijenim.", "Daje korisne savjete koji zaista pomažu u praksi.", "Na njegova predavanja odlazim s radošću iako su u ranim jutarnjim satima."

Međutim, postoji i niz kritika koje govore i o lošoj kvaliteti nastave. Te kritike odnose se na nezanimljivost nastave, pretjerano korištenje prezentacija i neugodnu klimu koja se svodi na dosadu. (Tablica 2)

Zanimljivost	Prezentacije	Klima
Dosta je suhoparno i nezanimljivo predavanje. Prilično suhoparna predavanja. Pomalo je dosadno. Ponekad je profesorica dosadna. Vrlo je nerazumljiva i nezanimljiva studentima. Predavanja su joj nezanimljiva totalno. Predavanja su suhoparna.	Preduge prezentacije. Previše teksta u prezentacijama. Zamjeram suhoparno čitanje s prezentacije. Ne potiče me na aktivnost.	Dosadnooo. Predmet je jako dosadan. Jako mi je teško odlaziti na njezina predavanja za koja se par dana psihički pripremam. Profesorica izlaže jednoličnim tonom, katastrofa i ne kuži da je naporna.

Tablica 2: Karakteristike loše nastave po mišljenju studenata

Budući da se radi o studentima koji, između ostaloga, stječu i pedagoško obrazovanje, normalno je da oni uspoređuju nastavu svojih profesora s onim što uče u pedagogiji i didaktici te da su tim više kritični prema nastavi koja s tim nije u skladu: "Nedostatak pedagoških uz kombinaciju zastarjelih didaktičkih poimanja čini ovaj predmet mučnim i napornim za većinu studenata.", kaže u anketi jedna od studentica.

## Rasprava

Postoji dosta rašireno shvaćanje kako sve ono što učimo studente o uspješnoj i kvalitetnoj nastavi isključivo vrijedi za učenike osnovne i srednje škole, ali ne i za fakultete. Misli se da za njih to ne vrijedi jer se radi o odraslim osobama koje mogu satima mirno sjediti i slušati. Danas znamo da to nije tako i da za učenje odraslih ljudi vrijede slične zakonitosti kao i za učenike, tvrde Carter, M./Curtis, D., (1994. str. 1.) U intervjuu koji smo proveli sa studentima Učiteljskog fakulteta, vidljivo je da studenti upravo na to ukazuju: "Svi gledamo u jednog profesora, jedan iza drugoga, nema motivacije", "Sat nam je dosadan jer je dosadan! Slušanje i samo slušanje!" Premalo je prakse: "Uvijek ima literature za teoriju, ali za praksu ne". Naime, studenti smatraju da bi nastava na fakultetu trebala većim dijelom biti kreativnija, a manjim dijelom predavačka i usmjerena na učenje pukih činjenica (Kragulj, S./Somolanji, I. 2009., str. 73.) Zato je danas ozbiljan zadatak da se podigne kvaliteta nastave na fakultetima, a to ima posebno značenje upravo za fakultete koji educiraju buduće nastavnike.

Kad je riječ o kvaliteti nastave, onda bi se pojednostavljeno moglo reći da treba udovoljavati sve didaktičke zahtjeve ili, kako to kažu Kiper, H./Mischke, W.: "Kvaliteta nastave sastoji se od kvalitete procesa i kvalitete proizvoda, dakle od pojedinačno postignutih ciljeva, razvijenih postignuća učenika i više ili manje uspješnog korištenja vremena." (2008., str. 79.). Meyer, H. (2005.) u svojoj knjizi "Što je dobra nastava" govori o deset obilježja dobre nastave među koje ubraja:

- jasno strukturiranje
- visok udio stvarnog učenja
- poticajno ozračje
- jasnoću sadržaja
- uspostavljanje smisla komunikacijom
- raznolikost metoda
- individualno poticanje
- inteligentno vježbanje
- transparentnost očekivanih postignuća i
- pripremljenu okolinu (str. 23. – 126.).

Mi se u ovom tekstu ne možemo tako detaljno baviti ovom problematikom, a nije ni potrebno jer postoji obilje literature o tome, a mnogi vrijedni naslovi su i prevedeni na hrvatski i svima su dostupni.

Iz navedenih ćemo se razloga pozabaviti samo pokazateljima koje smo dobili u našem istraživanju. Činjenica da su se brojni natpisi na zidovima pojavili upravo u učionicama gdje se izvodi frontalna, predavačka nastava, ukazuje na potrebu odgovoriti na pitanje – frontalni oblik nastave, da ili ne? Niz godina kritizirana je frontalna nastava kao zastarjeli oblik usmjeren na

nastavnika, a ne na učenika i studenta, koje uglavnom ostavlja pasivnim. Pokazalo se da je učinak predavačke nastave oko 10-20% (Carter, M./Curtis, D., 1994., str. 36.) pa je dobrim dijelom gubljenje vremena i za profesore i za studente. Međutim, frontalna, i njen najrašireniji vid predavačka nastava, tvrdokorno se zadržala, a posebno na sveučilištu na kojemu je to ozakonjeni oblik nastave (predavanja, vježbe, seminari). Danas ne postoji ni jedan ozbiljni didaktičar koji bi negirao potrebu frontalnog oblika nastave. Tako Meyer, H. (2002.) kaže: "*Frontalna nastava ne mora sama po sebi biti loša, kao što ni grupna nastava ili slobodni rad nisu sami po sebi nešto dobro. Naprotiv: dobro izvedena frontalna nastava važna je, ako ne i najvažnija pretpostavka za daljnji razvitak kulture učenja uopće.*" Ali prema njegovom mišljenju došlo je "*do zakržljavanja metodičke kulture frontalne nastave što bi hitno trebalo ispraviti*" (str. 88.). Frontalna nastava je i gledanje filma, i panel-diskusija, i razgovor s gostom, i debata. To je i pedagoška radionica jer se nastava izvodi zajedno sa svim studentima, a sve su to vrlo važni i vrlo efikasni oblici. No glavni je problem zapravo predavačka nastava, iako bi pravilniji naziv bio usmeno izlaganje, koja se često realizira za velike skupine studenata (ponekad i preko 100) i zato ćemo se upravo zadržati na toj nastavi.

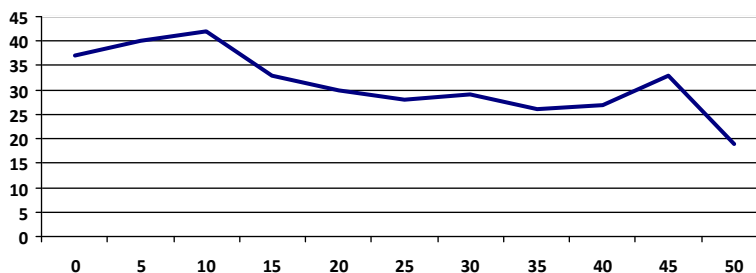
Apel, H. J. (2003.) kaže da "*u potrazi za obilježjima dobrih predavanja koja potiču mišljenje i interese treba najprije poći od mišljenja studenata*" (str. 57.) što ćemo i mi ovom prilikom učiniti. Studenti govore uglavnom o tri aspekta dobrog/lošeg izlaganja: zanimljivost/suhoparnost, aktivnost/pasivnost studenata i ugodno/neugodno ozračje. Kod loših izlaganja još navode pretjeranu i neadekvatnu upotrebu prezentacija.

Naše prvo pitanje je: **Kako usmeno izlaganje učiniti zanimljivim?**  
Evo nekoliko sugestija:

1. Važno je da profesor voli svoj predmet i ne prepričava druge, nego da iznosi svoje viđenje problema o kojemu govori. Izlaganje trebamo držati samo o onim temama o kojima imamo nešto reći i koje su dio našeg sustava vrijednosti (vidi: Winkler, M./Commichau, A. 2008., str. 63.).
2. Na početku treba uspostaviti komunikaciju sa studentima. To se može pozdravom, kraćim razgovorom u kojemu im treba dati do znanja da se radujemo što smo opet s njima i što ćemo se zajednički baviti zanimljivom temom. To može biti i neka kraća aktivnost koju će pripremiti studenti, ali može biti i glazba, priča, film. Važno je da nije uvijek na isti način jer često ponavljanje prelazi u dosadu.
3. Studente treba zainteresirati za temu. To se može tako da naglasimo važnost za praksu i njihovo buduće zanimanje, navedemo neki problem iz našeg iskustva ili postavimo dilemu koju ćemo zajednički pokušati riješiti za vrijeme izlaganja. Kako bi izlaganje bilo u skladu s interesima studenata, dobro je studente zamoliti da postave pitanja. Pitanja mogu

napisati na papiriće koji zatim kruže od jednog do drugog i svatko dodaje kvačicu na pitanje koje i njega/nju zanima. Tako se dobiju "naj-pitanja" koja većinu zanimaju pa profesor može izlaganje prilagoditi tim pitanjima, a može posebno vrijeme izdvojiti za odgovore na ta pitanja. U literaturi su opisane različite mogućnosti postupanja sa studentskim pitanjima.

4. Na početku izlaganja dobro je studentima dati uvid u cjelinu. To može biti napisan kraći sadržaj na ploči, flipchartu ili nekom drugom vidnom mjestu, a dobro dođe i profesoru kao tzv. "crvena nit" kojom će se voditi da ne skrene s teme i da realizira što je planirano.
5. Izlaganje treba podijeliti na nekoliko dijelova tako da usmeno izlaganje u jednom bloku ne prelazi više od 15-20 minuta. To je potrebno zato jer pažnja studenata i mogućnost praćenja izlaganja postupno opada (Grafikon 1). Zapravo se događa to da nakon deset minuta misli slušatelja negdje nakratko odlutaju, a zatim su sve kraća razdoblja koncentriranosti na izlaganje i sve duža razdoblja odsutnosti. Zato je dobro da u vrijeme kad nastupa prva kriza ubacimo tzv. okidače (vidi detaljnije Winkler, M./Commichau, 2008., str. 168.) koji bi produžili vrijeme koncentriranosti na izlaganje. To mogu biti kraće rasprave u paru, igre, dramatizacije i sl.



Grafikon 1: Opadanje pozornosti za vrijeme 50 min. predavanja (Apel, 2003., str. 81.)

6. Izlaganje može biti prekinuto humorističnom<sup>3</sup> izjavom, primjerom, vicem i sl. koje će biti u službi teme koja se izlaže, a koja će potaknuti studente na pozornost i dati im privid odmora nakon kojega će se njihova koncentracija na izlaganje povećati.
7. Sam govor je posebno važan i treba biti jasan i razumljiv, ali ne preglasan niti jednoličan. Dobro je praviti kraće stanke kako bi slušatelji imali vremena razmisliti o onome što slušaju. Govor treba biti popraćen emocijama koje slušatelje nikad ne ostavljaju ravnodušnim. Bitan je i

<sup>3</sup>"U školi, humor unaprjeđuje učenje, potiče kreativnost, fleksibilno mišljenje, zanimanje i pažnju, osigurava naklonost vršnjaka i nastavnika." (Krnjajić, 2006., str. 203.)



- govor tijela, geste i mimika koji mogu pojačati doživljaj izlaganja, ali ga mogu i ometati ako su neadekvatni.
8. Izlaganje se može popratiti prezentacijom, filmom, grafoskopom, razvojnim crtežom, ali pri tome treba brinuti da se ne pretjeruje i da to ne ometa nego samo nadopunjuje izlaganje. Ako profesor u polumraku čita tekst s prezentacije, to je daleko lošije nego da samo govori i ima prisran kontakt sa slušateljima.
  9. Izlaganje ne bi trebalo trajati svih 90 minuta. Kažu da se o svemu može govoriti, ali ne duže od 60 minuta. Ostalo vrijeme treba koristiti za aktivnosti prije i poslije izlaganja. Dobro je ako smo izlaganje završili, a studenti još imaju interes za temu te živo raspravljaju ili postavljaju pitanja. Loše je ako interes više ne postoji, a profesor i dalje drži izlaganje.
  10. Kraj sata treba uvijek posebno osmisliti. Tu možemo riješiti problem koji smo postavili na početku, možemo pročitati drugi dio priče koju smo prekinuli kod problema vezanog uz temu izlaganja, možemo pročitati neku pjesmu ili neke studentske radove. Svakako na kraju predložimo i kratku evaluaciju kojom će studenti iskazati kako su zadovoljni izlaganjem. Time pokazujemo studentima da nam je stalo do njihovog mišljenja, ali i mi imamo pokazatelje koliko smo uspjeli u našim nastojanjima da održimo kvalitetnu nastavu. Postupke možete vidjeti na <http://kreativnost.pedagogija.net/mod/resource/view.php?id=8> u tekstu "Poticanje kreativnosti studenata".
  11. Profesor treba dočekati studente u učionici u kojoj je sve pripremljeno za izlaganje. U tome mu mogu pomoći i studenti demonstratori i dežurni studenti. Isto tako profesor i studenti suradnici trebaju ostati dok svi studenti napuste učionicu kako bi bili na raspolaganju za individualne kontakte i pozdravili studente pri odlasku.

Drugo pitanje na koje ukazuju studenti je: **Kako aktivirati studente za vrijeme izlaganja?** Profesor Vladimir Mužić u svojim je izlaganjima upozoravao buduće pedagoge da mi nikoga ništa ne možemo naučiti jer svatko može nešto naučiti jedino sam svojom aktivnošću. I zaista, bez aktivnosti studenata nema uspješne nastave. Ovo je pitanje za tradicionalnu, predavačku nastavu besmisleno jer na toj nastavi jedino može biti aktivan profesor, a uloga studenata je mirno slušati i gledati. Dobro organizirano usmeno izlaganje bit će oslonjeno na aktivnost studenata. Pri tome treba izbjegavati pseudoaktivnosti, kao što su: vođenje zabilježki, diktiranje, prepisivanje s ploče ili grafoskopa. Tu pripadaju i izlaganja ili čitanje referata koje izvode studenti jer je većina studenata pri tome pasivna i takva nastava je još manje uspješna od profesorova izlaganja. Evo nekih ideja:

1. Aktivnosti u paru moguće je prakticirati bez obzira na veličinu grupe. Najbolje je odmah na početku zamoliti studente da svatko nađe para. Prva njihova aktivnost može biti da se predstave jedno drugome, npr. izmišljenim imenom i zanimanjem. Izlaganje treba voditi tako da nakon svake cjeline parovi dobiju određeni zadatak koji je povezan s izlaganjem.
2. "Sokratove grupe" je postupak u kojemu se studenti dijele u trojke. Negdje u sredini izlaganja dolazi se do problema koji trebaju riješiti "Sokratove grupe" tako da izađu iz učionice i prošeću 15 minuta (po mogućnosti u prirodi kao što je Sokrat razgovarao sa svojim studentima) raspravljajući o problemu koji su dobili. Pri povratku kratko izvještavaju o rješenjima do kojih su došli ili rješenja prilažu pismeno.
3. U određenoj etapi izlaganja studente možemo zamoliti da izraze svoj stav o nekom problemu o kojemu se govori tako da se grupiraju u različite dijelove učionice. Svaka grupa treba argumentirati svoj stav i objasniti ga ostalima. Studenti pod snagom argumenata mogu mijenjati grupe.
4. Velike su mogućnosti da studente u određenome dijelu izlaganja angažiramo individualnim aktivnostima kao što je rješavanje nekog zadatka, pisanje haiku-pjesme, slikanje svog doživljaja itd. Svoje individualne uratke mogu podijeliti sa svojim parom ili par sa susjednim parom.
5. Posebno je dobro da se studenti angažiraju na određenim kreativnim aktivnostima uz korištenje kreativnih postupaka kao što su oluja ideja, kartice slučajnih pojmova, provokacije, pet univerzalnih pitanja i sl. (detaljnije na <http://kreativnost.pedagogija.net/mod/resource/view.php?id=8> u tekstu "Poticanje kreativnosti studenata" te u knjizi Dagmara Sitne "Metode aktivnog učenja", koja pored navedenih, navodi još i neke u literaturi manje prisutne metode kao što su: grudanje, studij slučaja, akvarij, kotač, "buzz groups" i sl.)
6. Aktivnosti koje dajemo studentima moraju biti vremenski dimenzionirane kako bi se mogle produktivno uklopiti u samo izlaganje. Pri tome možemo koristiti određene markere kojima ćemo davati znak da je vrijeme isteklo. To može biti znak "time out" ili neki drugi vizualni znak, to može biti neko zvonce ili mali gong.

Treći problem koji ističu studenti je: **Kako uspostaviti ugodno ozračje u nastavi?** Kada govorimo o klimi u nastavi, možemo razlikovati socijalnu i emocionalnu klimu. Socijalna klima rezultat je odnosa koji mogu biti autoritarni, indiferentni i demokratski. Demokratski odnos najpovoljniji je za nastavu, a karakterizira ga otvorena dvosmjerna komunikacija između profesora i studenata kao i među studentima, gdje je nastava zajednička

aktivnost profesora i studenata. Emocionalna klima može biti ugodna ili neugodna. Neugodnu klimu karakterizira strah i dosada. Naši studenti se uglavnom žale na dosadu. Najbolja prevencija dosade je produktivna i kreativna aktivnost studenata.

Kada govorimo o ugodnom/neugodnom ozračju, valja napomenuti važnost humora u nastavi<sup>4</sup> "*Humor je često identificiran kao nastavna tehnika za razvoj pozitivnog okruženja za učenje.*" (Kher, Molstad, Donahue, 1999., str. 1.), no valja razmišljati i o intenzitetu i kvaliteti njegove primjene u nastavnom procesu. Humor često može raspršiti napete situacije u razredu i na taj način stvoriti klimu ugodniju za učenje (Kher, Molstad, Donahue, 1999.) Nastavnici s orijentacijom na humor imaju razvijenije sposobnosti prenošenja duhovitih poruka, češće uključuju humor u nastavni proces i imaju širi asortiman duhovitog ponašanja. (Frymier i Wanzer, 1998.)

Razredna se klima uvijek ogleda u potrebama onih koji su sudionici nastavnog procesa. Budući da je ovdje riječ o neugodnoj klimi, smatramo da se ona javlja uslijed nezadovoljavanja potreba studenata. Naime, velike amfiteatarske učionice s velikim brojem studenata, višeminutnim izlaganjima (90 minuta), ugrožavaju, prije svega, primarne biološke potrebe (potreba za čistim zrakom, kretanjem, hranom, pićem), socijalne potrebe (potreba za suradnjom i razmjenom iskustava s vršnjacima), u frontalnoj predavačkoj nastavi u velikim grupama smanjena je mogućnost osobne afirmacije i samoaktualizacije jer su studenti anonimni sudionici mase.

Za uspostavu pozitivnog razrednog ugođaja, Kyriacou, C. (1995., str. 85.) navodi rezultate istraživanja s profesorima koji održavaju nastavu budućim učiteljima. Rezultati pokazuju da su bolji ugođaj ostvarivali profesori koji su:

- samouvjereniji, srdačniji i ljubazniji
- profesionalniji
- poticajniji
- pokretljiviji
- više gledaju učenike u oči
- češće se služe humorom
- imaju jasnije propisana pravila
- znaju se bolje nametnuti i osobno i svojim autoritetom.

Profesori koji vole i poštuju svoje studente, koji sustavno potiču njihov osjećaj vlastite vrijednosti i samopoštovanja, naći će među studentima vjerne suradnike i prijatelje s kojima će moći realizirati nastavu u kojoj će vladati ozračje u kojemu se svi dobro osjećaju.

---

<sup>4</sup> Od mnogih istraživanja uloge humora u nastavi izdvojili bismo ono M. Matijevića (1994.) koje je proveo na velikom uzorku učitelja praktičara i studenata budućih učitelja.

## Zaključak

Nastava je organiziran, ali i vrlo promjenjiv proces. U njenoj realizaciji nikada ne ispadne sve onako kako smo zamislili. U tome se i ogleda njezina kvaliteta. Nastava koja se realizira točno prema našem planu, u određenim vremenskim dimenzijama, zapravo nije uspješna nastava. Zašto? To je nastava u kojoj je glavni sudionik, kreator i realizator profesor koji je točno "izmjerio" kad koja aktivnost stupa na scenu ili kada prelazi s koje teme na neku drugu. Ukoliko u nastavu uključimo i studente, nikada ne možemo u potpunosti planirati tijekom aktivnosti i njihovo trajanje. Nastava tada postaje zajednička aktivnost profesora i studenata. Ukoliko im je nešto posebno zanimljivo i korisno, plan nastavne jedinice se mijenja jer tada studentski interesi i potrebe dolaze u prvi plan.

Ipak, vodeća uloga profesora u nastavi je neupitna i profesor je taj od čijeg vođenja zavisi hoće li nastava biti zanimljiva i usklađena s interesima studenata, hoće li biti bogata doživljajima ili će sudionike ostaviti indiferentnima, hoće li na adekvatan način biti aktivno uključeni studenti te omogućena njihova kreativnost i inicijativa te hoće li na nastavi vladati ugodno i poticajno ozračje koje je rezultat zadovoljavanja studentskih potreba. Iz studentske ankete kojom se vrednuju profesori vidljivo je da postoji velik broj profesora koji u tome uspijevaju i čijom su nastavom studenti ne samo zadovoljni, nego i oduševljeni. Natpisi na zidovima nekih učionica pak govore da je još uvijek prisutna i nastava koja tome ne udovoljava i na kojoj mladi ljudi željni aktivnosti svoju kreativnost iskazuju destruktivno pisanjem po zidovima pri čemu i eksplicite naglašavaju da takvu nastavu ne žele i ne prihvaćaju. Posebno je neprihvatljivo da takvu nastavu imaju budući učitelji, nastavnici i profesori jer je u suprotnosti s onim što uče iz pedagogije, didaktike i metodike.

Sveučilišni profesori ne mogu ostati na početničkoj didaktičkoj i metodičkoj razini i oponašati nastavu svojih profesora. Oni u okviru cjeloživotnog učenja trebaju pratiti i promjene u pedagojskim znanostima i stalno osuvremenjivati svoju nastavu. Brinući o biološkim, socijalnim i samoaktualizacijskim potrebama studenata, a u isto vrijeme i o njihovim spoznajnim, doživljajnim i psihomotornim interesima, profesori pomažu studentima rasti i razvijati se kao cjelovite osobe, razvijati osjećaj vlastite vrijednosti i sposobnosti te spremnosti da, poučeni osobnim iskustvom onih koji su njih poučavali, na isti i/ili sličan način postupaju u svojim budućim razredima.

## Literatura

1. Apel, H. J. (2003.) *Predavanje – uvod u akademski oblik poučavanja*, Erudita, Zagreb
2. Carter, M./Curtis, D. (1994.) *Training Teachers*, A Harvest of Theory and Practice, Redleaf Press, St.Paul
3. Frymier, A. B., & Wanzer, M. B. (1998.) *Make 'em laugh and they will learn: A Closer Look at the Relationship Between Perceptions of Instructors' Humor Orientation and Student Learning*. New York: Paper presented at the 84th Annual Meeting of the National Communication Association. ERIC Document Reproduction No. ED427377
4. Kher, N., Molstad, S., Donahue, R. (1999.) *Using humor in the college classroom to enhance teaching effectiveness in "Dread Courses"*, [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m0FCR/is\\_3\\_33/ai\\_62839448/](http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_3_33/ai_62839448/) (dostupno 13. rujna 2010.)
5. Kiper, H./Mischke, W. (2008.) *Uvod u opću didaktiku*, EDUCA, Zagreb
6. Kragulj, S./Somolanji, I. (2009.) *Kreativnost u nastavi budućih učitelja*, u knjizi radova "Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju", Profil, Zagreb, str.68.-77.
7. Kyriacou, C. (1995.) *Temeljna nastavna umijeća*, Metodički priručnik za uspješno poučavanje i učenje, EDUCA, Zagreb
8. Matijević, M. (1994.) *Humor u nastavi*, Pedagoška i metodička analiza, UNA-MTV, Zagreb
9. Meyer, H. (2002.) *Didaktika razredne kvake*, EDUCA, Zagreb
10. Meyer, H. (2005.) *Što je dobra nastava*, Erudita, Zagreb
11. Krnjajić, S. (2006.) *Humor u razredu*, u knjizi radova "Pretpostavke uspješne nastave", priredio: Stevan Krnjajić, Institut za pedagoška istraživanja, biblioteka Pedagoška teorija i praksa 17, Beograd, str. 203. – 228.
12. Sitna, D. (2009.) *Metody aktivního vyučování*, Portál, Prag
13. Winkler, M./Commichau, A. (2008.) *Komunikacijsko-psihološka retorika*, Kako dobro javno govoriti, izlagati i prezentirati, Erudita, Zagreb

## THE QUALITY OF UNIVERSITY TEACHING

Summary: The paper provides insight in the quality of university teaching. Students seem to be dissatisfied with the teaching that takes place in classrooms and which mostly comes down to frontal lectures. Apart from analysing the current conditions in the university teaching, the authors also offer suggestions that would be interesting to students and would make them more active learners. Students' comments about teaching are found on the classroom walls and in the survey about quality of university teaching conducted among students in the academic year of 2009/2010. The wall inscriptions are considered to be a reaction to inadequate lectures and they are detected precisely in the classrooms intended for frontal teaching. The authors believe that frontal teaching is not necessarily bad, but this concept is didactically neglected. Therefore authors' suggestions are primarily directed to this form of university teaching and they are focused on three basic questions pointed out by students as essential to the quality of teaching: How to make oral presentations more

interesting? How to make students active during the lecture? and How to create a pleasant learning atmosphere?

Key words: university teaching, high-quality teaching, oral presentation, interesting, activity, atmosphere.

**Author:** prof. dr. sc. Ladislav Bognar  
Učiteljski fakultet, Osijek  
Snježana Kragulj, asistentica  
Učiteljski fakultet, Osijek

**Review:** Život i škola, br. 24 (2/2010.) god. 56., str. 169. – 182.

**Title:** Kvaliteta nastave na fakultetu

**Categorisation:** prethodno priopćenje

**Received on:** 20. rujna 2010.

**UDC:** 378.014.3

**Number of sign (with spaces) and pages:**  $33.252 (:1800) = 18.475 (:16) = 1,154$

**Vesna Buljubašić Kuzmanović**  
**Marino Kavur**  
**Marina Perak**

## STAVOVI UČITELJA O OCJENJIVANJU

Sažetak: Ovo je istraživanje bilo usmjereno na ispitivanje stavova učitelja o ocjenjivanju u osnovnim školama. Cilj je bio doznati njihova mišljenja i stajališta vezana uz ocjenu kao pouzdanu mjeru znanja kao i zadovoljstvo trenutnim načinom ocjenjivanja. Istraživanje je provedeno među učiteljima razredne (N=20) i predmetne nastave (N=20) u dvije osječke osnovne škole. Rezultati su prikazani na deskriptivnoj i grafičkoj razini, podijeljeni u dvije skupine - razrednu i predmetnu nastavu, što je omogućilo njihovu usporedbu i analizu. Kvantitativna i kvalitativna analiza pokazala je da se 9 (45%) učitelja predmetne nastave djelomično slaže s trenutnim načinom ocjenjivanja, dok je kod učitelja razredne nastave taj broj veći i iznosi 11 (55%). Kod zaključivanja konačne ocjene, opći dojam o učeniku utječe na 6 (30%) učitelja predmetne nastave i 11 (55%) učitelja razredne nastave. S ocjenom kao pouzdanim mjerilom znanja slaže se 9 (45%) učitelja predmetne i 12 (60%) učitelja razredne nastave, uz naglašenu potrebu za promjenama načina ocjenjivanja. Dobiveni rezultati, što je potvrdio i hi kvadrat test, ukazuju na različitost stavova i mišljenja o ocjenjivanju između učitelja predmetne i razredne nastave. Ispitani učitelji razredne nastave blaži su ocjenjivači i skloniji halo-efektu, za razliku od učitelja predmetne nastave koji su stroži ocjenjivači i skloniji osobnoj jednadžbi. Sve navedeno govori o dominaciji tradicionalnog ocjenjivanja u obuhvaćenim školama i nužnosti razvoja novih pristupa i nagnuća vezanih za suvremenu školu, nastavu i učenje.

Ključne riječi: ocjenjivanje, ocjena, stavovi učitelja, razredna nastava, predmetna nastava.

### Uvod

Procjena učeničkih postignuća uključuje praćenje i vođenje učenika kroz nastavni proces te ocjenjivanje. Budući da je ocjena mjera određenih postignuća, ocjenjivanje kao mjerni postupak mora udovoljavati određenim zahtjevima. Ipak, ocjenjivanje učenika "zadaje teškoće nastavnicima i u ne malom broju slučajeva povezano je s ozbiljnim problemima." (Brlas, 2004., 145.).

Ocjenjivanje postaje prilično traumatizirajuća aktivnost ne samo za učitelje, već i za učenike. Ocjenjivački kriteriji i skale nisu ništa drugo nego predmet svojevrsnog društvenog dogovora. Budući da se odnose na vrlo složene pojave (znanje, vještine, sposobnosti), ocjenjivački kriteriji ne mogu biti strogo stručni i znanstveni. Osim toga, u praktičnoj su primjeni podložni različitim tumačenjima i načinima uporabe od strane pojedinog ocjenjivača.

U školskoj praksi vrednovanje i samovrednovanje, kao središnji termini, obuhvaćaju sve aktivnosti kojima se dolazi do obavijesti (informacija) o tome

kako i koliko se ostvaruju ciljevi, a pojavljuju se pod različitim terminima: evaluacija, praćenje, provjeravanje, kontrola, ispitivanje, ocjenjivanje, procjenjivanje, mjerenje (Mužić, Vrgoč, 2005.).

Praćenje, procjenjivanje i vrjednovanje je skup postupaka kojima nastavnik utvrđuje kakvoću i količinu obrazovnih i odgojnih dobara učenika: znanja, sposobnosti, vještina, navika, stavova, vrijednosti.

Samoprocjenjivanje i samovrednovanje su postupci kojima učenici i nastavnici vrednuju sami sebe, a vrednovanje drugih su postupci ili tehnike kojima učenici i nastavnici vrednuju jedni druge.

Ocjenjivanje je postupak vrednovanja ishoda učenja nekim dogovorenim sustavom, a ocjene označavaju stupanj učenikovih postignuća izražen kvalitativno (opisno) i kvantitativno (brojčano). Ocjena je povratna informacija učeniku, nastavniku, roditeljima, ona s jedne strane potiče, motivira, a može imati i terapijski učinak, a s druge strane, ukoliko se ocjenjivanje ne primjenjuje transparentno i poticajno, može imati negativne konotacije.

### **Ocjenjivanje u školskoj praksi i suvremena nagnuća**

Ocjenjivanje, kao glavni postupak mjerenja znanja i napretka, u sebi sadrži čitav niz pitanja kao što su na primjer: što ocjenjivati, kako ocjenjivati, pitanje subjektivnosti i objektivnosti ocjenjivanja. U dostupnoj recentnoj literaturi istraženi su stavovi učitelja o ocjenjivanju učenika. Brlas (2004.) u svojem istraživanju upozorava na činjenicu da dvije trećine nastavnika nije zadovoljno trenutnim načinom ocjenjivanja učenika i da ocjene kojima ocjenjuju samo u određenoj mjeri odražavaju stvarno znanje i sposobnosti učenika.

Paintner – Vilenica, Slovenec (2002.) upućuju na nezadovoljstvo postojećom ljestvicom ocjenjivanja, dok Ivanek (1996.) zaključuje kako u ocjenjivanju prilikom usmenog provjeravanja učitelji respektiraju prije svega znanje iz predmeta koje ispituju, zatim način izražavanja te primjenu znanja, a u pismenom provjeravanju, znanje i povezivanje sadržaja u logičnu cjelinu. Rezultati Banekova istraživanja (2001.) upućuju na objektivnost i pouzdanost predmetnih učitelja pri ocjenjivanju, dok Brdar, Hudek – Knežević i Despot – Lučanin (1991.) u ocjenjivanju ističu dob i osobine učitelja, stoga su stariji učitelji više opisani kao rastreseni, nervozni, zaboravljivi, ali i sistematični, samouvjereni i točni, dok su mlađi učitelji više komunikativni, ambiciozni, ali i prepotentni i nesigurni.

Munjiza je (2000.) u svojim istraživanjima pokušao utvrditi prisutstvo subjektivnosti u sintetičkoj polugodišnjoj ocjeni u nastavi matematike predmetne nastave. Pojava subjektivnosti eksperimentalno je utvrđivana na uzorku od 6226 učenika promatranih u dvadesetogodišnjem razdoblju između



1969./70. i 1988./89. Utvrđena je pojedinačna razlika u prosječnoj polugodišnjoj ocjeni kod 8 ispitivača u rasponu varijacije 0,85, no istovremeno je gotovo isti raspon varijacije utvrđen kod jednog nastavnika u promatranih 20 godina koji iznosi 0,83. Iz toga zaključuje da je razlika nastala kao rezultat nekoliko uspješnih godišta učenika, a ne kao razlika u procjenjivanju različitih ispitivača.

Strugar se (2002.) zalaže za dosljedniju primjenu vrednovanja odgojno – obrazovnih postignuća kojemu pripada vanjsko i unutarnje vrednovanje. Posebno ističe osobitosti unutarnjeg vrednovanja s trima bitnim postupcima: praćenjem i vođenjem, provjeravanjem i ocjenjivanjem učenika. Na temelju usporedbe općeg uspjeha osnovne i srednje škole i nekih gledišta o učenikovim osjećajima prema školi, autor potiče traganje za novim smislom škole, učenja i vrednovanja uspjeha.

Najčešće pogreške u ocjenjivanju odnose se na: osobnu jednadžbu (blag, strog); halo-efekt (opće mišljenje o učeniku, simpatija ili antipatija prema učeniku); logičku pogrešku (ocjene drugih predmeta, sugestivno djelovanje ostalih ocjena); pogrešku sredine (najčešća ocjena sredine); pogrešku diferencijacije (ocjena 3 do 4, -3, +4 i sl.); pogrešku kontrasta (znanje ili neznanje prethodnog učenika - ispitanika); prilagođavanje kriterija skupini učenika (različito u različitim razredima); prilagođavanje rubrikama u imeniku, razliku u kriterijima ocjenjivanja na kraju obrazovnog razdoblja ili na kraju godine; disciplinsku ocjenu i sl. Navedene pogreške moguće je smanjiti ako se što jasnije postave i operacionaliziraju nastavni ciljevi i očekivanja (ishodi učenja), usklade ciljevi i kriterije s drugim ocjenjivačima te koriste različiti načini i tehnike vrednovanja i samovrednovanja. Potrebno je osigurati da procesi vrednovanja potiču i nagrađuju željene aktivnosti i rezultate učenja, brinuti o opterećenju učenika (razlikovati temeljna znanja od dodatnih). Isto tako, važno je zajedno s učenicima utvrditi kriterije prema kojima će se vrednovati. Učenici moraju biti upoznati sa svim zahtjevima procesa vrednovanja koje uključuje i samovrednovanje i procjenu vlastitih učinaka te im pružiti povratnu informaciju o njihovom uspjehu kao i strategijama rada koje će doprinjeti daljnjem napredovanju i razvoju (Greene, 1996.; Matijević, 2004.; Mužić i Vrgoč. 2005.; Kovač, 2006.; Mesić, 2007.; Munjiza i sur. 2007., Jurić, 1979., 2004.; Sekulić-Majurec, 2005., 2007., Previšić, 2007.).

Na samom kraju, bitno je naglasiti kako na oblikovanje ocjene utječu mnogobrojni čimbenici – oni koji ovise o učeniku i koji ovise o učitelju, stoga se često možemo zapitati koliko je ocjena zapravo pouzdano mjerilo znanja. Upravo zato, smatramo da je bitno i kakve stavove o ocjenjivanju i o ocjeni kao pouzdanom mjerilu znanja imaju i oni koji ga primjenjuju, tj. učitelji.

## **Metodologija istraživanja**

Cilj ovog istraživanja bio je saznati kakvi su stavovi učitelja o ocjenjivanju učenika i o ocjeni kao o pouzdanom mjerilu napretka i znanja. U skladu s ciljem, definirani su sljedeći problemi istraživanja:

- koliko su učitelji (razredne i predmetne nastave) zadovoljni postojećim sustavom ocjenjivanja
- koliko, prema mišljenju učitelja, njihove ocjene odražavaju stvarno znanje učenika
- ima li u ocjenjivanju učenika, prema mišljenju učitelja, veću vrijednost pismena ili usmena provjera znanja
- razlikuju li se u svojim presudbama, vezanim za postojeći sustav ocjenjivanja, učitelj razredne i predmetne nastave

Istraživanje je provedeno početkom lipnja 2008. godine na ukupno 40 učitelja (20 predmetne i 20 razredne nastave) u OŠ Tenja u Tenji i u OŠ Antuna Mihanovića u Osijeku.

Istraživanje je provedeno na anonimnoj osnovi, putem Likertive skale od 5 stupnjeva ( 1 – u potpunosti se ne slažem; 5- u potpunosti se slažem) koja je obuhvaćala 20 tvrdnji, raspodijeljenih u dvije skupine, koje su se odnosile na stavove učitelja o ocjenjivanju s teorijskog stajališta i njihovovg praktičnog primjenjivanja.

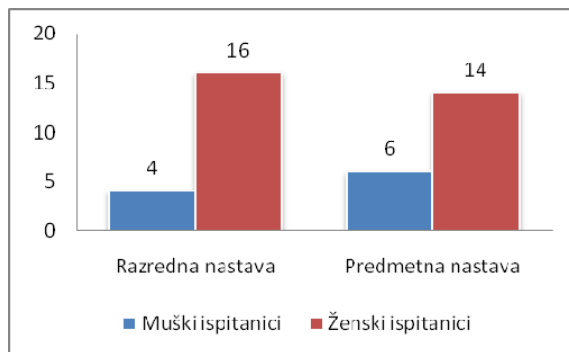
## **Rezultati i rasprava**

Rezultati su podijeljeni u dvije skupine. Prvu skupinu čini deskripcija stavova učitelja razredne nastave o ocjenjivanju, dok drugu učitelja predmetne nastave.

Dobiveni i analizirani podaci ukazuju na sličnost stavova i primjene ocjenjivanja u odnosu na spol i radni staž, ali postoji značajna razlika u stavovima i primjeni ocjenjivanja između učitelja razredne i predmetne nastave.

Rezultati su prikazani u tablicama kako bi se lakše uočile razlike i/ili sličnosti među dobivenim podacima na pojedinačna pitanja. U zagradama se nalazi broj koji su se izjasnili za pojedinu kategoriju.

Uzorak se sastojao od 40 učitelja oba spola: 20 učitelja predmetne (6 m i 14 ž) i 20 učitelja razredne nastave (4 m i 16 ž), čiji je prosjek radnog staža za razrednu nastavu 18,25 godina, a za predmetnu nastavu 14,775. Omjer prema spolu i izvođenju vrste nastave (razredna, predmetna) prikazan je u Slici1.

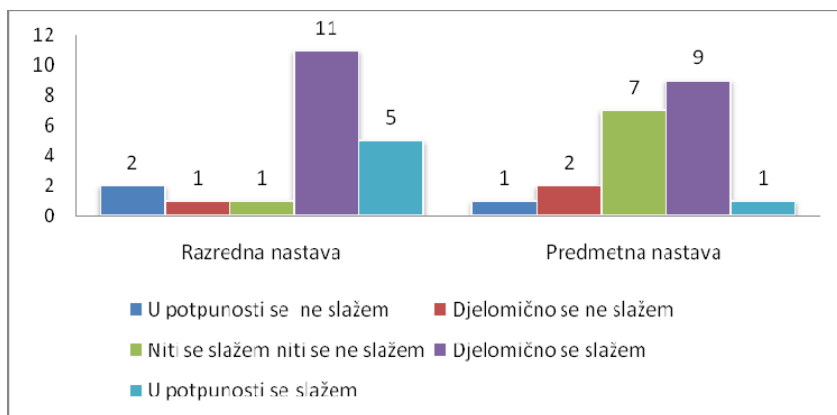


Slika 1: Broj ispitanika prema spolu i vrsti izvođenja nastave

U prvom smo dijelu analizirali i usporedili stavove i mišljenja učitelja razredne i predmetne nastave tvrdnjama o ocjenjivanju iz teorijske perspektive.

Početno je pitanje ovog istraživanja bilo koliko su učitelji zadovoljni trenutnim načinom ocjenjivanja ljestvicom od pet ocjena. Ovo je pitanje istraženo trima tvrdnjama.

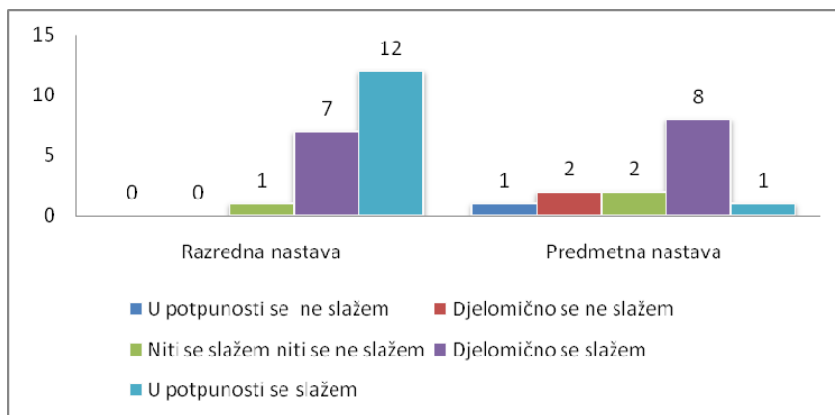
Prva je tvrdnja naglašavala da je trenutni način ocjenjivanja u školama zadovoljavajuć. Najviše se učitelja složilo s tom tvrdnjom (9 učitelja predmetne nastave i 11 učitelja razredne nastave). Tek je malen broj učitelja koji nisu zadovoljni trenutnim načinom ocjenjivanja (1 učitelj razredne i 2 učitelja predmetne su djelomično nezadovoljni, a 1 učitelj predmetne i 2 učitelja razredne su u potpunosti nezadovoljni).



Slika 2: Trenutni način ocjenjivanja u školama je zadovoljavajuć

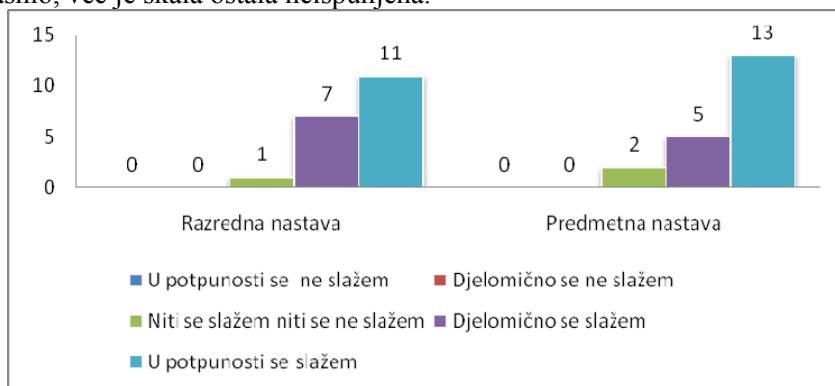
Druga tvrdnja, koja je istraživala ovo pitanje, bila je smatraju li učitelji da ljestvica od pet ocjena ponekad nije dovoljna da obuhvati sve razlike među učenicima. U ovom pitanju primjećujemo razliku u odgovorima. Većina

učitelja predmetne nastave (12) u potpunosti se slaže s tom tvrdnjom, za razliku od 8 učitelja razredne nastave koji se djelomično slažu s tom tvrdnjom. Vrlo malen broj učitelja predmetne nastave (1) u potpunosti se ne slaže s tom tvrdnjom, dok kod učitelja razredne nastave nije zabilježen takav odgovor.



Slika 3: Smatram da ljestvica od pet stupnjeva ponekad nije dovoljna da obuhvati sve razlike među učenicima

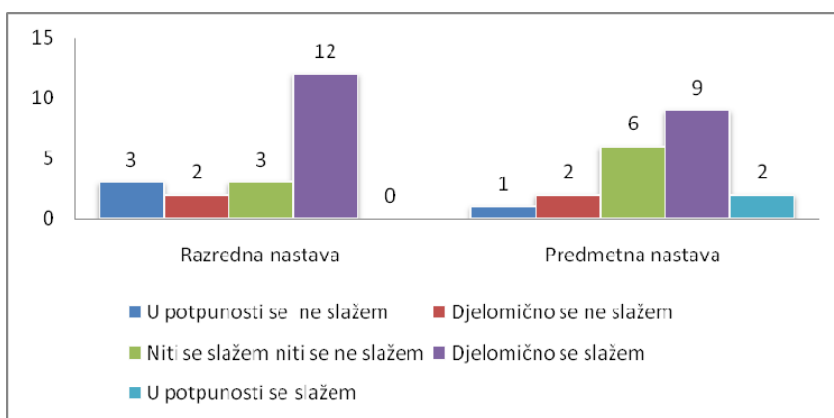
Treća tvrdnja ispitala je mišljenje učitelja o osuvremenjivanju Pravilnika o ocjenjivanju. Velik broj učitelja predmetne (11) i učitelja razredne nastave (13) u potpunosti se slaže s tvrdnjom da je potrebno osuvremeniti Pravilnik, a tek malen broj učitelja razredne nastave (1) i učitelja predmetne nastave (2) nema stav prema toj tvrdnji. Neslaganja u potpunosti, kao ni djelomičnog neslaganja nema, ni kod učitelja predmetne niti kod učitelja razredne nastave. Bitno je naglasiti da se u jednoj anketi ispitanik nije uopće izjasnio, već je skala ostala neispunjena.



Slika 4: Potrebno je osuvremeniti Pravilnik o ocjenjivanju

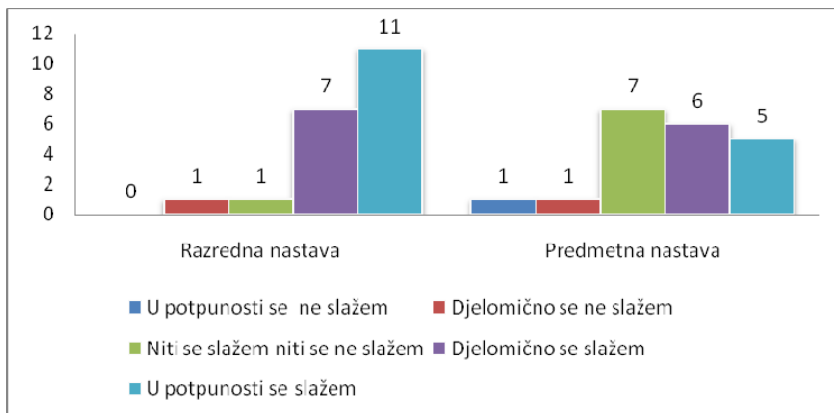
Drugo istraživačko pitanje ispitivalo je koliko prema mišljenju učitelja ocjene odražavaju stvarno znanje učenika. To je pitanje ispitano četirima tvrdnjama.

Prva je tvrdnja konkretno ispitivala stav da ocjene odražavaju stvarno znanje i/ili sposobnosti učenika. U potpunosti se slažu s tom tvrdnjom 2 učitelja predmetne nastave (kod učitelja razredne nastave, takav odgovor nije zabilježen), a 12 učitelja razredne i 9 učitelja predmetne nastave djelomično se slažu s tom tvrdnjom. 3 učitelja razredne nastave i 1 učitelj predmetne nastave u potpunosti se ne slažu, a 2 učitelja razredne nastave, kao i 2 učitelja predmetne nastave djelomično se ne slažu s tom tvrdnjom.



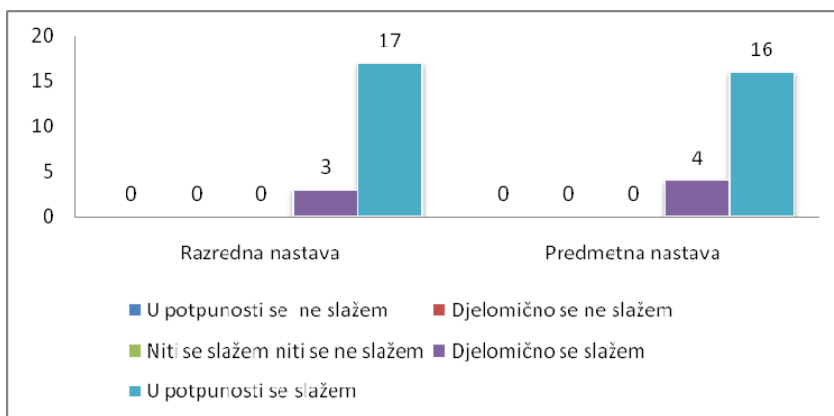
Slika 5: Ocjene odražavaju stvarno znanje i/ili sposobnosti učenika

Druga tvrdnja bila je da treba omogućiti učenicima sudjelovanje u ocjenjivanju vlastitog znanja i/ili sposobnosti. Ta tvrdnja povlači objektivnost i kritičnost učenika prema vlastitom znanju što pomaže u sagledavanju problema ocjene kao realnog pokazatelja znanja. U potpunosti se složilo s tom tvrdnjom 11 učitelja razredne nastave i 5 učitelja predmetne nastave. Djelomično se složilo s tom tvrdnjom 6 učitelja predmetne i 7 učitelja predmetne nastave se, 1 učitelj razredne, kao i 1 učitelj predmetne nastave, djelomično se ne slaže s tom tvrdnjom, a tek 1 učitelj predmetne nastave u potpunosti se ne slaže s tom tvrdnjom.



Slika 6: Učenicima treba omogućiti da sudjeluju u ocjenjivanju vlastitog znanja i/ili sposobnosti

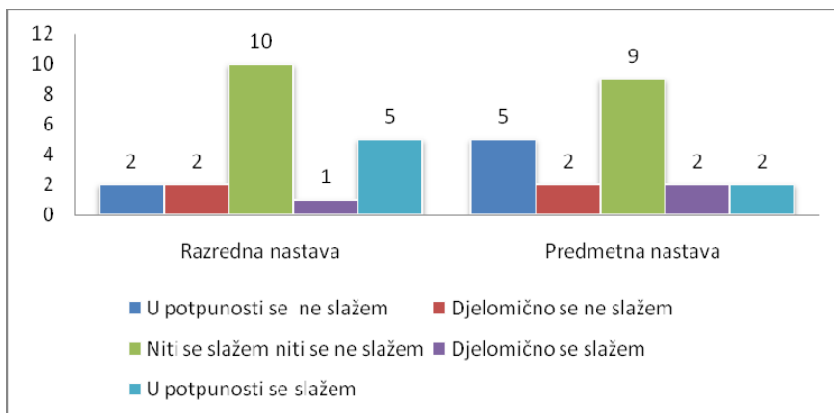
Treća tvrdnja bila je smatraju li učitelji da je potrebno nagrađivati učenikovo postignuće i napredak. Ovom smo tvrdnjom željeli naglasiti da nagrađivanje učenikovog postignuća može pridonijeti u poboljšavanju učenikovog napretka, odnosno da ocjena kao takva nije realni pokazatelj znanja jer je "poklonjena" s pedagoškom svrhom. 17 učitelja razredne i 16 učitelja predmetne nastave se u potpunosti složilo s tom tvrdnjom, a neslaganja, kako djelomičnog tako i potpunog, nema.



Slika 7: Smatram da je potrebno nagrađivati učenikovo postignuće i napredak

Posljednja tvrdnja koja je ispitivala ovo istraživačko pitanje, bila je da su "loši" predavači stroži ocjenjivači. Gledajući globalno, učitelji se nisu izjasnili za neki određeni stav, već je najveći broj učitelja zaokružilo da se s tom tvrdnjom niti slaže niti ne slaže (10 učitelja razredne i 9 učitelja predmetne

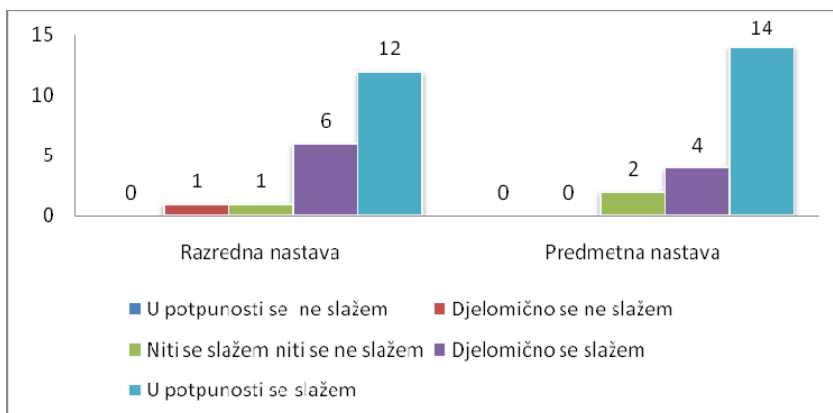
nastave). U potpunosti se složilo 5 učitelja razredne nastave, za razliku od 5 učitelja predmetne nastave koji se u potpunosti nisu složili s tom tvrdnjom.



Slika 8: "Loši" predavači su stroži ocjenjivači

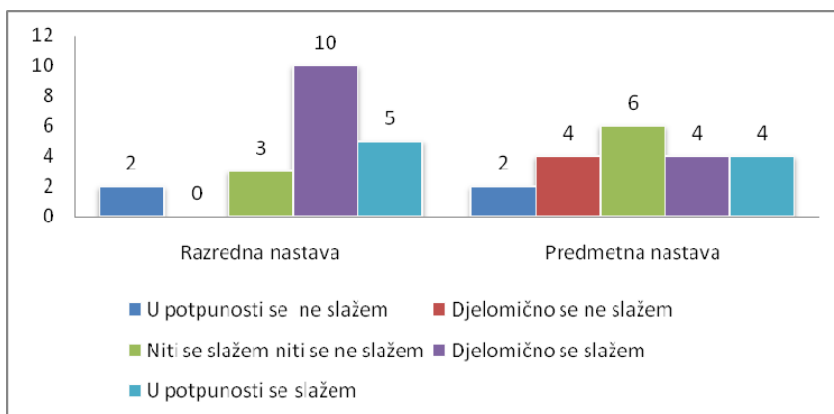
Naše posljednje istraživačko pitanje odnosilo se na provjeru znanja, odnosno zanimalo nas je ima li u ocjenjivanju učenika, prema mišljenju učitelja, veću vrijednost pismena ili usmena provjera znanja. Ovo smo pitanje istražili trima tvrdnjama.

Prva tvrdnja bila je da se odluka o pismenom ili usmenom ispitivanju treba temeljiti na prirodi sadržaja i dobi učenika. U potpunosti se složilo s tom tvrdnjom 12 učitelja razredne i 13 učitelja predmetne nastave, a samo se 1 učitelj razredne nastave izjasnio da se djelomično ne slaže s tom tvrdnjom.



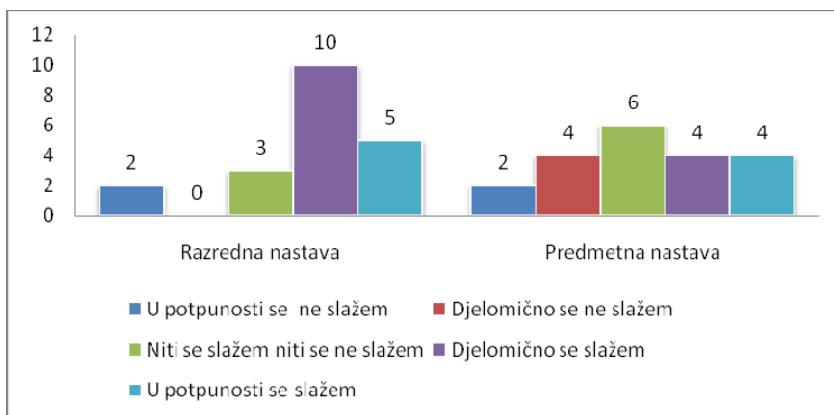
Slika 9: Odluka o pismenom ili usmenom ispitivanju treba se temeljiti na prirodi sadržaja i dobi učenika

Druga tvrdnja bila je da usmeno ispitivanje ima veću vrijednost od pismenog ispitivanja. Najveći broj učitelja razredne nastave (10) djelomično se složilo s tom tvrdnjom, dok se najveći broj učitelja predmetne (6) nije odlučilo za konkretniji stav. Da se u potpunosti ne slaže s tom tvrdnjom, izjasnilo se 2 učitelja predmetne i 2 učitelja razredne nastave.



Slika 10: Smatram da usmeno ispitivanje ima veću vrijednost od pismenog ispitivanja

Treća tvrdnja odnosila se na uporabu statističke skale procjene prilikom evaluacije pismenog ispitivanja. U potpunosti se slaže 11 učitelja razredne nastave da je statistička skala potrebna, a većina učitelja predmetne nastave (7) nije zauzelo konkretniji stav, ali se njih 6 djelomično i njih 5 u potpunosti slaže da je ona potrebna.

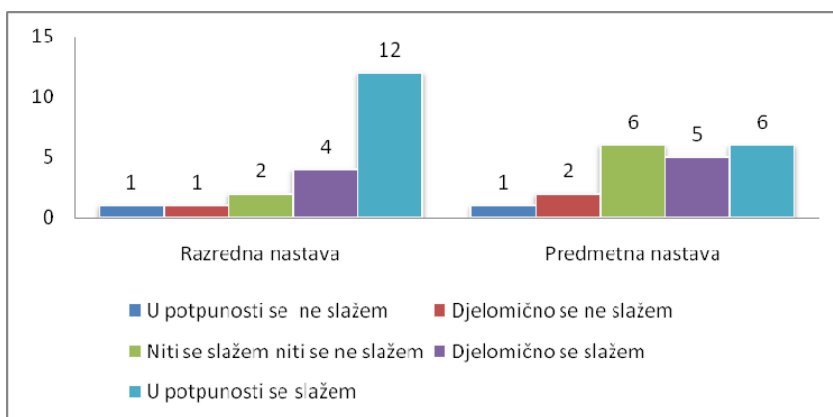


Slika 11: Statistička skala procjene potrebna je pri evaluaciji pismenog ispitivanja



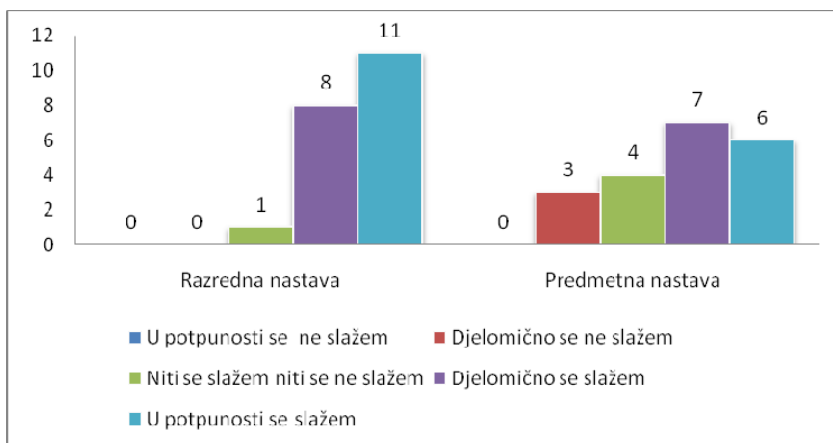
U drugom djelu analizirali smo i usporedili mišljenja učitelja razredne i predmetne nastave o njihovoj praktičnoj primjeni ocjenjivanja. Izbjegavali smo one tvrdnje u kojima su rezultati jednaki ili vrlo slični, a izabirali smo one koje su se razlikovale u rezultatima i nama su osobno bili vrlo zanimljivi jer su davali određeni raskorak između mišljenja učitelja u praktičnoj primjeni od teorijskih stavova.

Jedno od takvih je i prakticiranje 50% točnih odgovora za ocjenu dovoljan. Broj učitelja razredne nastave koji koriste ovu granicu je vrlo visok (12), za upola veći od broja učitelja predmetne nastave koji tu granicu koriste, što potvrđuje rezultate iz tvrdnje da je statistička skala potrebna pri evaluaciji pismenog ispitivanja.



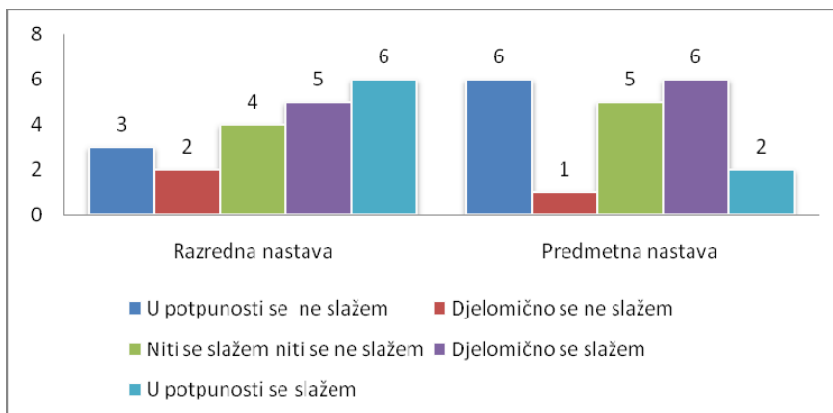
Slika 12: Pri pismenom ispitivanju za ocjenu dovoljan smatram da je 50% točnih odgovora zadovoljavajuće

Kako im opći dojam o učeniku olakšava donošenje zaključne ocjene, izjasnilo se 11 učitelja razredne nastave i 6 učitelja predmetne nastave. Na temelju toga možemo zaključiti da su učitelji razredne nastave skloniji halo-efektu pa ocjene zaključuju prema osobnom dojmu učenika, što je u raskoraku s tvrdnjom da je ocjena stvarni pokazatelj znanja i/ili sposobnosti učenika s kojom se djelomično složilo 10 učitelja razredne i 9 učitelja predmetne nastave.



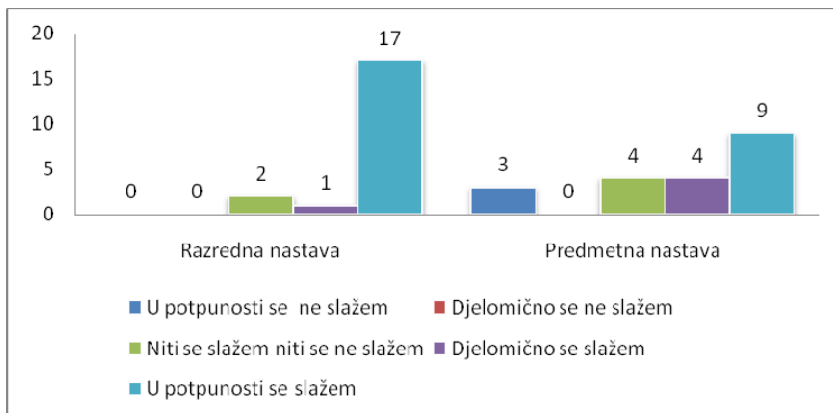
Slika 13: Opći dojam o učeniku olakšava mi donošenje zaključne ocjene

Jedan od najvećih raskoraka u odgovorima između učitelja razredne i predmetne nastave bio je na tvrdnji da ocjene zaključuju po načelu aritmetičke sredine. Najveći broj učitelja razredne nastave prakticira takvo zaključivanje (6), dok najveći broj učitelja predmetne nastave odbacuje takav način zaključivanja. Iz toga možemo zaključiti da učitelji razredne nastave pokušavaju biti objektivniji i realniji.



Slika 14: Ocjene zaključujem po načelu aritmetičke sredine

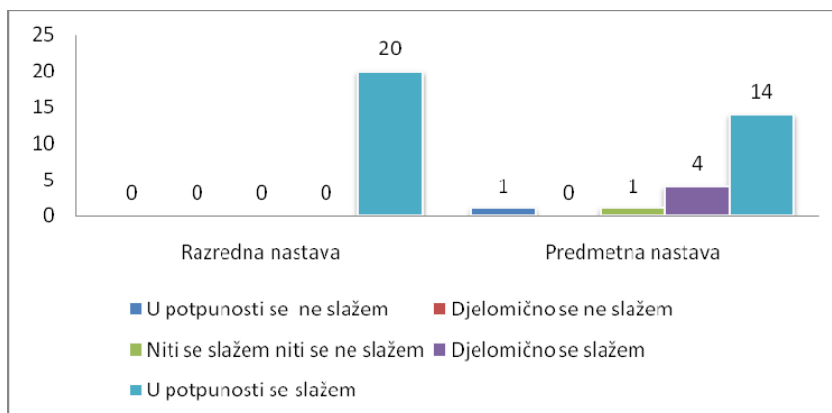
Učeničko znanje usmeno provjerava dvaput ili više u polugodištu 17 učitelja razredne nastave, a tek 9 učitelja predmetne nastave. Troje učitelja predmetne nastave izjasnilo se da ne provjerava učeničko znanje dvaput ili više puta u polugodištu, dok kod razredne nastave takav odgovor nije zabilježen.



Slika 15: Učenikovo znanje usmeno provjeravam dvaput ili više u polugodištu

Zadnju smo tvrdnju smatrali bezazlenom. Međutim, analiza anketa pokazala je iznenađujuće i šokantne rezultate. Tu je ujedno i najveći raskorak u odgovorima između učitelja razredne i predmetne nastave. Naime, 20 učitelja razredne nastave redovito pruža učenicima priliku za ispravljanje ocjena, što je ujedno i najveći broj jednakih odgovora, dok takvu priliku pruža 14 učitelja predmetne nastave! Konkretni stav nije zauzeo 1 učitelj, a 1 učitelj u potpunosti odbacuje takvu mogućnost.

Postavlja se pitanje kako ocjena može biti realan pokazatelj znanja i napretka učenika ako se njemu ne omogući ispravljanje ocjene. Rezultati ove tvrdnje ujedno potvrđuju da su učitelji razredne nastave objektivniji i blaži ocjenjivači u odnosu na učitelje predmetne nastave.



Slika 16: Redovito pružam priliku učenicima za ispravljanje ocjena

Primjenom hi kvadrat testa izračunata je statistička značajnost opaženih različitih prosudbi učitelja razredne i predmetne nastave na svim prikazanima (tablica 1) Brojevi skale 1, 2 i 3 su uzeti kao negativna prosudba, neslaganje (-, a brojevi 4 i 5 kao pozitivna, slaganje (+)

Prikaz	RN		PN		hi kvadrat test
	+	-	+	-	
2	6	4	10	10	2.747
3	19	1	9	11	9.642**
4	18	2	18	2	0
5	12	8	11	9	0
6	18	2	11	9	4.514*
7	20	0	20	0	0
8	6	14	4	16	0.133
9	18	2	18	2	0
10	15	5	8	12	3.882*
11	15	5	8	12	3.882*
12	16	4	11	9	1.923
13	19	1	13	7	3.906*
14	11	9	8	12	0.401
15	18	2	13	7	2.295
16	20	0	18	2	0.563

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ;  $df = 1$ , s tupanj slobode

Tablica 1. Razlike u prosudbama učitelja razredne (RN) i predmetne nastave (PN).

Istovjetne prosudbe vezane su za prikaze 4, 5, 7 i 9, a sve ostale se razlikuju. Statistički značajna razlika zapažena je na prikazima 3, 6, 10, 11 i 13, odnosno učitelji razredne i predmetne nastave značajno se razlikuju u percepciji današnjeg sustava ocjenjivanja, većem udjelu i mogućnosti učenika da sudjeluju u ocjenjivanju vlastitog znanja, pogledima na korisnost usmenog i pismenog ocjenjivanja, unaprijed određenim kriterijima ocjenjivanja te utjecaju općeg dojma o učeniku na donošenje zaključne ocjene.

Svrha vrednovanja učeničkih postignuća u literaturi se povezuje sa selekcijom za nastavak školovanja, motivacijom za učenje, usmjeravanjem učenja, korekcijom pogrešaka i evaluacijom nastave i učenja. U središnjem su planu razvojne osobine učenika koje vrednujemo (Pestalozzijeva dioba: odgoj glave, srca i ruku) i njegov cjelovit (kognitivni, afektivni i psihomotorički) razvoj. Dobiveni rezultati, iz perspektive učitelja, ne idu u prilog suvremenim nagnućima škole, odnosno samo se u nekim prikazima daju naslutiti. Naime, ispitani učitelji u potpunosti se slažu da postojeći Pravilnik o ocjenjivanju treba mijenjati, a učenike nagrađivati za postignuća i napredak. Primjetno je i blago

napuštanje zaključivanja ocjena na osnovi aritmetičke sredine te učestalija promišljanja da sadašnji sustav ocjenjivanja uglavnom ne odražava stvarno znanje učenika.

## Zaključak

Ocjenjivanje, kao glavni postupak mjerenja znanja i napretka, u sebi sadrži čitav niz pitanja kao što su na primjer: što ocjenjivati, kako ocjenjivati, pitanje subjektivnosti i objektivnosti ocjenjivanja. U dostupnoj recentnoj literaturi istraženi su stavovi učitelja o ocjenjivanju učenika. Brlas (2004.) u svojem istraživanju upozorava na činjenicu da dvije trećine nastavnika nije zadovoljno trenutnim načinom ocjenjivanja učenika i da ocjene kojima ocjenjuju učenike samo u određenoj mjeri odražavaju stvarno znanje i sposobnosti učenika.

Ocjenjivanje postaje prilično traumatizirajuća aktivnost ne samo za učitelje, već i za učenike. Ocjenjivački kriteriji i skale nisu ništa drugo nego predmet svojevrsnog društvenog dogovora. Budući da se odnose na vrlo složene pojave (znanje, vještine, sposobnosti), ocjenjivački kriteriji ne mogu biti strogo stručni i znanstveni. Osim toga, u praktičnoj su primjeni podložni različitim tumačenjima i načinima uporabe od strane pojedinog ocjenjivača.

Dobiveni i analizirani rezultati istraživanja, provedenog početkom lipnja 2008. godine na ukupno 40 učitelja predmetne i razredne nastave u OŠ Tenja u Tenji i u OŠ Antuna Mihanovića u Osijeku, ukazuju na sličnost stavova i primjene ocjenjivanja u odnosu na spol i radni staž učitelja. Međutim, rezultati pokazuju da postoji značajna razlika u stavovima i primjeni ocjenjivanja između učitelja razredne i predmetne nastave, što su pokazali i drugi nalazi autora. Učitelji razredne nastave percipiraju se kao objektivniji i blaži ocjenjivači u odnosu na učitelje predmetne nastave. Međutim, i kod jednih i drugih prevladava tradicionalan pristup ocjenjivanju s jasno izraženim stavovima da su promjene nužne.

## Literatura

1. Banović, I. (2001.). *Analiza pouzdanosti jedne ocjene*. Život i škola, (6), 93.-102.
2. Brdar, I., Hudek – Knežević, J., Despot – Lučanin, J. (1991.). *Sadržaj stereotipa nastavnika s obzirom na dob i spol*. Napredak, 132 (1), 37.-43.
3. Brlas, S. (2004.). *Ocjenjivanje učenika u srednjoj školi (iskustva i stavovi nastavnika)*. Život i škola, (11), 145.-153.
4. Greene, B. (1996.). *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*. Zagreb: Alinea

5. Ivanek, A. (1996.). *Ocjenjivanje u funkciji optimalnog razvoja učenika*. U: H. Vrgoč (Ur.), *Pedagogija i hrvatsko školstvo*. (str. 239.-253). Zagreb: Hrvatski književni zbor.
6. Jurić, V. (1979.), *Metoda razgovora u nastavi*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
7. Jurić, V (2004.), *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
8. Kovač, V. (2006.), *Važnost konstruktivnog povezivanja nastavnih ciljeva i procesa procjenjivanja i ocjenjivanja*:  
<http://www.cshe.unimelb.edu.au/assessinglearning/07/index>.
9. Matijević, M. (2004.), *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
10. Mesić, A. (2007.), *Projekt u predmetnoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
11. Munjiza, E. (2000.). *Subjektivnost učitelja u ocjenjivanju*. U: M. Matijević (Ur.), *Zbornik radova Učiteljske akademije u Zagrebu*. (str. 95.-103). Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu
12. Munjiza, E.; Peko, A.; Sablić, M. (2007.), *Projektno učenje*. Filozofski fakultet u Osijeku: Grafika d.o.o.
13. Mužić, V., Vrgoč. H. (2005.), *Vrjednovanje u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: HPKZ.
14. Paintner – Vilenica, M., Slovenec, B. (2002.). *Ocjenjivanje*. *Život i škola*, (8), 23.-31.
15. Previšić, V. (2007.), *Pedagogija i metodologija kurikuluma*. U: Previšić, V.(ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaji, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, 15-34.
16. Sekulić-Majurec, A. (2005.), *Kurikulum nove škole - istraživački izazov školskim pedagozima*. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 267.-278.
17. Sekulić-Majurec, A. (2007.), *Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju provrdbi i vrednovanju kurikuluma*. U: Previšić, V.(ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaji, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, 305.-331.
18. Strugar, V. (2002.). *Vrednovanje odgojno – obrazovnih postignuća: imamo li nove odgovore na stara pitanja?*. *Napredak*, 143 (4), 431.-439.

## TEACHERS' ATTITUDES ABOUT EVALUATION

Summary: This research focused on examination of teachers' attitudes about evaluation in elementary schools. The aim was, firstly, to find out teachers' opinions and attitudes about the grade as a reliable indicator of knowledge and secondly, their satisfaction with the current grade system. The research was carried out among the class teachers (N=20) and subject teachers (N=20) in two elementary schools in Osijek. The results were presented descriptively and graphically and they were divided into two groups – class teaching and subject teaching, which provided the basis for their comparison and analysis. Quantitative and qualitative analyses have shown that 9 (45%) subject teachers partly agree with the current grade system, whereas 11 class teachers (55%) approve of it. Concerning the final grade, 6 (30%) subject teachers and 11 (55%) class teachers reported to have been influenced by general impression about a pupil. 9 (45%) subject teachers and 12 (60%) class

teachers approve of the grade as a reliable indicator of knowledge, but still point out the need for a different grade system. Research results, also confirmed by the chi square test, show that different attitudes and opinions about evaluation vary between subject teachers and class teachers. Surveyed class teachers tend to grade their pupils higher than subject teachers and they are also influenced by the halo effect. All collected data confirm the predominance of a traditional grade system in surveyed schools and indicate that new approaches concerning modern school, teaching and learning should be developed.

Key words: grade system, grade, teachers' attitudes, class teaching, subject teaching.

(Sažetak na engleski preveo  
Dubravka Kuna, viši predavač)

**Author:** doc. dr. sc. Vesna Buljubašić Kuzmanović  
Marino Kavur, student Pedagogije i hrvatskog jezika i književnosti  
Marina Perak, studentica Pedagogije i hrvatskog jezika i književnosti  
Filzofski fakultet, Osijek

**Review:** Život i škola, br. 24 (2/2010.) god. 56., str. 183. – 199.

**Title:** Stavovi učitelja o ocjenjivanju

**Categorisation:** prethodno priopćenje

**Received on:** 29. listopada 2010.

**UDC:** 371.279.7

**Number of sign (with spaces) and pages:** 27.119 (:1800) = 15.066 (:16) = 0,941

**Mladen Kvesić**  
**Nataša Zenić Sekulić**  
**Ivan Kvesić**

## **TJELESNI AKTIVITET, STRES I ZDRAVSTVENI STATUS RAVNATELJA OSNOVNIH ŠKOLA U HRVATSKOJ**

Sažetak: Školsko ravnateljstvo vrlo je odgovorna i istovremeno relativno stresna profesija. Cilj ovog rada bio je identificirati povezanosti stresa, zdravstvenog statusa i fizičkog aktiviteta kod ravnatelja osnovnih škola u Republici Hrvatskoj. Uzorak ispitanika sačinjavalo je ukupno 225 ravnatelja osnovnih škola u RH, od čega 130 žena ( $51 \pm 7$  godina) i 87 muškaraca ( $54 \pm 8$  godina). Svi ispitanici ispunili su anonimni upitnik kojim je pored njihovih generalnih podataka analizirano 13 varijabli među kojima i zdravstveni status, tjelesni aktivitet, bavljenje sportom, konzumiranje alkohola i cigareta te procjena stresnosti zanimanja i vlastite radne efikasnosti. Obrada rezultata podrazumijevala je elementarne statističke procedure i obrade, analizu razlika između spolova, seriju korelacijskih te dvije multiple regresijske analize. Kod muškaraca dulji staž na funkciji ravnatelja značajno smanjuje osjećaj radne sposobnosti, oni koji svoj posao doživljavaju kao stresan lošijim procjenjuju vlastiti zdravstveni status. Kod muškaraca i kod žena pušenje cigareta i konzumiranje alkohola negativno koreliraju, tjelesna aktivnost opada s godinama, veća tjelesna aktivnost podrazumijeva i manji osjećaj stresnosti samog posla, dok su samoprocjena zdravstvenog statusa i radne sposobnosti pozitivno povezane. U daljnjim istraživanjima trebalo bi se detaljnije istražiti utjecaj tjelesnog vježbanja i aktiviteta na različite zdravstvene probleme u ovom specifičnom uzorku.

Ključne riječi: tjelesna aktivnost, stres, zdravstveni status, ravnateljstvo.

### **Uvod**

Vođenje (ravnateljstvo) u obrazovnim institucijama vrlo je specifična i odgovorna profesija. Razloga za ovu tvrdnju ima niz, ali su autori ovog rada skloni u prvom redu istaknuti sljedeće. Prvo, jasno je kako ravnatelji trebaju komunicirati sa svim sudionicima odgojno- obrazovnog procesa, što uključuje i učenike i njihove roditelje, učitelje i nastavnike, pa sve do relevantnih nadređenih struktura jedinica lokalne uprave i samouprave te Ministarstva odnosno Vlade. Ovo samo po sebi podrazumijeva potrebu za stalnim angažmanom i upoznatošću sa svim problemima u jednoj izuzetno dinamičnoj sredini kao što je škola i uopće odgojno-obrazovni sustav. Drugo, i vjerojatno još važnije, je činjenica da ravnateljstvo ne poznaje "radno vrijeme". Drugim riječima, bez obzira na formalnu radnu angažiranost, posao ravnatelja ne prestaje sa završetkom dnevnog radnog vremena jer jasno je kako škola "živi" izvan formalno definiranih vremenskih okvira te je probleme u mnogo situacija



potrebno rješavati onda kada se pojave, a ne "tijekom radnog vremena". Ostaje zaključiti da je školsko ravnateljstvo u svim razinama školovanja zasigurno jedna od profesija u kojoj se zbog odgovornosti samog radnog mjesta, ali i drugih čimbenika može očekivati visoka razina psihičkog stresa (Davies, 2007.).

Brojne studije utvrdile su da postoji značajna povezanost zdravstvenog statusa i razine te vrste tjelesne aktivnosti u različitim populacijskim skupinama (Mišigoj-Duraković i sur., 1999.). S druge strane, isto je tako dokazano kako upravo karakteristični stres predstavlja jedan od najvažnijih rizičnih faktora u pojavi raznih zdravstvenih problema u suvremenom društvu (Mišigoj-Duraković, 1999.). Zanimljivo je kako populacija ravnatelja gotovo uopće nije istraživana po ovom pitanju.

Ovo je izuzetno važan problem u uzorcima ispitanika koji su angažirani u poslovima i radnim zadacima u kojima su izloženi visokoj razini stresa (Catano i sur., 2010., Lainas, 2010.). Naime, nedvojbeno je dokazano kako je upravo stres dodatni rizični faktor u pogledu obolijevanja i pojave različitih zdravstvenih problema. Zanimljivo je kako nismo našli ni jedno istraživanje koje se konkretno bavilo problemom međuzavisnosti fizičkog aktiviteta, stresa i zdravstvenog statusa kod ravnatelja škola.

Stoga je cilj ovog rada bio identificirati određene povezanosti stresa, zdravstvenog statusa i fizičkog aktiviteta kod ravnatelja osnovnih škola u Republici Hrvatskoj.

## **Metode rada**

Uzorak ispitanika sačinjavalo je ukupno 225 ravnatelja osnovnih škola u RH, od čega 130 žena i 87 muškaraca. S obzirom na to da je uzorak ispitanika skupljen slučajnim odabirom, može se smatrati da se radi o reprezentativnom uzorku za područje RH. Opći podaci o ispitanicima prikazani su u tablici 1.

Svi ispitanici ispunili su anonimni upitnik kojim je pored njihovih generalnih podataka analizirano 13 varijabli i to: dob, visina i težina iz kojih je izračunat indeks tjelesne mase, županija boravka, vrijeme ravnateljstva (koliko dugo obnašaju dužnost ravnatelja), samoprocjena stresnosti profesije, samoprocjena radne sposobnosti, samoprocjena tjelesnog aktiviteta, količina kretanja, bavljenje sportom i tjelovježbom u slobodno vrijeme te varijable zdravstvenog statusa: samoprocjena zdravstvenog statusa, preciznije specifikiranje zdravstvenih problema, konzumacija alkohola i konzumacija cigareta. Za samu konstrukciju upitnika autori su se poslužili modifikacijom već validiranog i objavljenog upitnika koji je primjenjivan u različitim populacijskim uzorcima (za detalje vidi Sekulić i sur., 2009.).

Obrada rezultata u ovom radu podrazumijevala je elementarne statističke procedure i obrade, analizu razlika među spolovima primjenom t-

testa za nezavisne uzorke (u slučajevima kad su varijable distribuirane na intervalnoj skali) i Mann Whitney testa (kada se radilo o ordinalnim varijablama). Dodatnom serijom korelacijskih analiza utvrđena je povezanost između varijabli koje su ordinalno ili intervalno distribuirane. S obzirom na cilj rada posebna se pozornost obratila na povezanost varijabli fizičkog aktiviteta i stresa na zdravstveni status pa je u tom smislu izračunata i dodatna multipa regresijska analiza. Sve analize povezanosti rađene su posebno za muškarce, a posebno za žene.

## Rezultati

	MUŠKARCI		ŽENE		T TEST	
	AS	SD	AS	SD	t-test	p
DOB (godine)	54,11	7,69	51,42	7,33	2,63	0,01
VISINA (cm)	178,59	7,77	166,37	5,98	13,26	0,00
TEŽINA (kg)	86,74	10,65	71,46	9,79	11,02	0,00
BMI (kg/m <sup>2</sup> )	27,13	2,38	25,86	3,64	2,91	0,00
RAVNATELJSTVO (godina)	9,91	12,11	10,45	12,71	-0,31	0,75

Tablica 1. Generalni podaci o ispitanicima (AS – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija) i analiza razlika među spolovima (t – test, p – razina značajnosti)

Kao što se vidi iz tablice 1, muškarci su nešto stariji, očekivano viši i teži te imaju veću vrijednost BMI u usporedbi s ženama. Uzorci se ne razlikuju u vremenu obavljanja dužnosti ravnatelja. Ovi podaci ustvari opravdavaju pristup u korelacijskim analizama u kojima su ove dvije skupine analizirane odvojeno.

	MUŠKARCI		ŽENE		MW
	AS	SD	AS	SD	p
PUŠENJE	1,85	1,36	1,66	1,17	
ALKOHOL	1,93	0,48	1,64	0,51	*
STRESNOST	2,01	0,77	1,81	0,71	
ZDR. STATUS	3,74	0,74	3,77	0,66	
RADNA SPOSOBNOST	4,28	0,60	4,41	0,60	
TJEL. ANG.	2,95	0,63	3,15	0,72	*
KRETANJE	2,77	1,17	2,52	0,98	
SPORT. SL. VR.	3,10	1,24	2,41	1,19	*

Tablica 2. Analiza razlika u varijablama samoprocjene stresa, zdravstvenog statusa i tjelesnog aktiviteta (MW – Mann Whitney test, p – razina značajnosti, \* označava značajne razlike)

LEGENDA:

PUŠENJE – konzumacija cigareta;

ZDR. STATUS – zdravstveni status;

STRESNOST – samoprocjena stresnosti zanimanja ravnatelja;

RADNA SPOSOBNOST – samoprocjena radne sposobnosti;

TJEL. ANG. – tjelesna angažiranost;

KRETANJE – svakodnevno kretanje hodanjem ili vožnja biciklom;

SPORT. SL. VR. – bavljenje sportom u slobodno vrijeme

		DOB	BMI	RAVNATELJ	PUŠENJE	ALKOHOL	STRESNOS	ZDR.STATUS	RAD.SPOS	TJEL.ANG	KRETANJE
RAVNATELJ	M	0,23 *	- 0,25 *								
	Ž	0,34 *	0,17 *								
PUŠENJE	M	0,03	- 0,10	0,11							
	Ž	0,00	- 0,11	- 0,04							
ALKOHOL	M	0,01	0,04	0,15	- 0,22 *						
	Ž	- 0,03	- 0,10	- 0,06	- 0,20 *						
STRESNOST	M	- 0,11	- 0,09	0,00	0,11	0,17					
	Ž	0,11	0,02	0,04	- 0,17	0,00					
ZDR. STATUS	M	- 0,19	- 0,17	0,02	- 0,10	0,04	- 0,25 *				
	Ž	- 0,06	- 0,02	- 0,07	- 0,02	- 0,27 *	- 0,11				
RADNA SPOS.	M	- 0,15	- 0,02	- 0,21 *	- 0,04	- 0,02	0,01	0,43 *			
	Ž	- 0,13	- 0,09	- 0,10	0,13	- 0,19 *	0,12	0,33 *			

TJEL. ANG.	M	- 0,22 *	- 0,01	0,20	- 0,03	- 0,05	- 0,25 *	0,18	0,03		
	Ž	- 0,18 *	- 0,09	0,07	0,11	- 0,13	- 0,32 *	0,14	0,21 *		
KRETANJE	M	0,04	- 0,06	0,21 *	0,07	- 0,13	0,08	0,15	0,13	0,30 *	
	Ž	0,01	- 0,16	0,03	0,03	- 0,01	- 0,08	0,09	0,10	0,05	
SPORT. SL. VRIJ.	M	- 0,27 *	- 0,04	0,05	- 0,08	- 0,02	0,05	0,22 *	0,27 *	0,31 *	0,27 *
	Ž	- 0,18 *	0,01	- 0,10	- 0,02	0,07	- 0,10	0,09	0,09	0,13	0,19 *

Tablica 3. Korelacijska analiza – koeficijent rang korelacije (\* označava značajne koeficijente korelacije)

LEGENDA:

DOB – dob ispitanika;

BMI – indeks tjelesne mase;

RAVNATELJ – staž kao ravnatelj;

PUŠENJE – konzumacija cigareta;

ZDR. STATUS – zdravstveni status;

STRESNOST – samoprocjena stresnosti zanimanja ravnatelja;

RADNA SPOSOBNOST – samoprocjena radne sposobnosti;

TJEL. ANG. – tjelesna angažiranost;

KRETANJE – svakodnevno kretanje hodanjem ili vožnja biciklom;

SPORT. SL. VR. – bavljenje sportom u slobodno vrijeme

U tablici 3 prikazani su rezultati korelacijske analize kojom je utvrđena povezanost između varijabli analiziranih u ovom radu, a zasebno po spolu. Koeficijenti korelacije relativno su niski te je u uzorku muškaraca vidljivo 11, a kod žena sedam značajnih povezanosti. Osvrnut ćemo se samo na neke. Kod muškaraca dulji staž na funkciji ravnatelja značajno smanjuje osjećaj radne sposobnosti, oni koji svoj posao doživljavaju kao stresan lošijim procjenjuju vlastiti zdravstveni status, dok su tjelesna angažiranost, kretanje i bavljenje sportom u slobodno vrijeme međusobno pozitivno korelirane, iako su odvojeno procjenjivane. Kod žena su povezanosti bitno manje, a to dodatno treba razmotriti u kontekstu činjenice da je žena bilo gotovo dvostruko više te je zbog većeg broja stupnjeva slobode bilo očekivati veći broj značajnih koeficijenata korelacije. Zanimljivo je da i kod muškaraca i kod žena pušenje cigareta i konzumiranje alkohola negativno koreliraju, tjelesna aktivnost opada

s godinama, veća tjelesna aktivnost podrazumijeva i manji osjećaj stresnosti samog posla, dok su samoprocjena zdravstvenog statusa i radne sposobnosti pozitivno povezane.

	M	Ž
	Beta	Beta
DOB	<b>-0,23*</b>	0,02
BMI	-0,07	-0,03
RAVNATELJ	0,11	<b>-0,18*</b>
PUŠENJE	-0,07	-0,09
ALKOHOL	-0,02	<b>-0,22*</b>
STRESNOST	<b>-0,27*</b>	0,09
RAD.SPOSOBNOST	<b>0,42*</b>	<b>0,30*</b>
TJEL.ANG.	<b>0,23*</b>	0,09
KRETANJE	0,02	0,06
SPORT. SL. VR.	-0,05	0,05
R	0,59*	0,46*
Rsq	0,34*	0,21*

*Tablica 4. Multipla regresijska analiza za kriterij ZDRAVSTVENI STATUS kod muškaraca (M) i žena (Ž) (Beta – beta ponderi prediktorskih varijabli; R – koeficijent multiple korelacije; Rsq – koeficijent determinacije)*

LEGENDA:

DOB – dob ispitanika;

BMI – indeks tjelesne mase;

RAVNATELJ – staž kao ravnatelj;

PUŠENJE – konzumacija cigareta;

ZDR. STATUS – zdravstveni status;

STRESNOST – samoprocjena stresnosti zanimanja ravnatelja;

RADNA SPOSOBNOST – samoprocjena radne sposobnosti;

TJEL. ANG. – tjelesna angažiranost;

KRETANJE – svakodnevno kretanje hodanjem ili vožnja biciklom;

SPORT. SL. VR. – bavljenje sportom u slobodno vrijeme

U tablici 4 prikazani su rezultati multiple regresijske analize kojom je utvrđena povezanost između prediktorskih varijabli i kriterijske varijable "zdravstveni status". Obje regresijske analize i za muškarce i za žene su značajne. Kod muškaraca objašnjeno je 34% varijance kriterija i značajni beta ponderi uočavaju se za varijable DOB, STRESNOST, RADNA SPOSOBNOST i TJELESNA ANGAŽIRANOST. Kod žena, objašnjeno je 21% varijance kriterija, a značajne su parcijalne povezanosti s kriterijem

uočene kod varijabli RAVNATELJSTVO, ALKOHOL i RADNA SPOSOBNOST.

## Rasprava

Kao što je vidljivo iz prethodnih tablica, očito je da postoje dva različita mehanizma utjecaja na zdravstveni status kod muškaraca i kod žena ravnatelja osnovnih škola u Hrvatskoj. Ova činjenica vidljiva ja kako iz rezultata korelacijske, tako i iz rezultata multiple regresijske analize. Ipak, u daljnjoj interpretaciji bavit ćemo se više regresijskom analizom jer daje potpuniju sliku o međuzavisnostima među varijablama.

Konkretno, na zdravstveni status muškaraca ravnatelja izravno utječu dob, stres na poslu, radna sposobnost i tjelesna angažiranost. Pokuša li se regresijska struktura interpretirati cjelovito, jasno je kako se radi o tome da mlađi muškarci, visoke radne sposobnosti i tjelesne angažiranosti, a kojima posao ravnatelja nije izrazito stresan, imaju bolji zdravstveni status. Međutim, ovakva je zavisnost vezana za dob samo utoliko što dob umanjuje tjelesnu angažiranost, a što je vidljivo iz rezultata korelacijske analize. Drugim riječima ako ovo razmatramo iz aspekta da je dob varijabla na koju se ne može utjecati, jasno je kako bi se izravni utjecaj na zdravstveni status mogao ostvariti jedino kroz varijablu tjelesne angažiranosti. Tjelesni angažman danas je, međutim, vrlo teško postići na bilo koji način, osim planiranim i programiranim tjelesnim vježbanjem (kineziološkom aktivnosti). Konkretno, današnji tempo života ne ostavlja puno mogućnosti da se tjelesni angažman ostvari osim sustavnim vježbanjem. U tom smislu, vrlo je zanimljivo recentno istraživanje koje su u Australiji proveli Eime i sur. 2010. Autori su istražili ideju da s obzirom na socijalnu prirodu participiranja u sportskim aktivnosti, upravo organizirano sudjelovanje u sportskim aktivnostima u različitim sportskim i rekreacijskim klubovima igra značajnu ulogu u pogledu djelovanja na zdravstveni status, a u usporedbi s tjelesnim aktivnostima koje se provode "neorganizirano". Hipoteza je u dobroj mjeri i potvrđena. Premda ovakvih dokaza u Hrvatskoj nismo uspjeli naći, može se pretpostaviti da je utjecaj tako organiziranog tjelesnog vježbanja u Hrvatskoj još i veći, a uzimajući u obzir razlike u navikama tjelesnog vježbanja koje zasigurno postoje između Hrvatske i Australije.

Učinkovitost tjelesnog angažmana u pogledu poboljšanja i/ili održavanja zdravstvenog statusa dokazana je u nizu studija (vidi, primjerice, Barone i sur., 2009., Stewart i sur., 2005.). Međutim, najzanimljivije je primijetiti kako su sve brojnija istraživanja koja dokazuju utjecaj tjelesnog vježbanja na poboljšanje zdravstvenog statusa kod mladih osoba pa čak i adolescenata (So i sur., 2010.). Ovo je do nedavno smatrano važnim "samo" u pogledu utjecaja na kardiovaskularni i/ili mišićnokoštani zdravstveni status, ali u posljednje je vrijeme sve jasnije da tjelesno vježbanje ima izravne pozitivne

učinke u pogledu djelovanja i na niz drugih zdravstvenih komponenti, kao što je metabolički status, pa čak i neke oblike raka (Giovanucci i sur., 1995.), ili vrlo ozbiljnih neuroloških bolesti (Radak et al., 2010.). Ovo je ne samo važno zbog trenutnog zdravstvenog statusa u odrasloj dobi, kojoj ispitanici u ovom istraživanju pripadaju, već i zbog niza pozitivnih reperkusija koje ovakav pristup ima u kasnijem životnom periodu (Sun i sur., 2010.)

U našem je istraživanju izuzetno važno primijetiti pozitivni utjecaj tjelesnog vježbanja i tjelesnog angažmana na smanjenje osjećaja stresa kod ravnatelja osnovnih škola. Ovaj je utjecaj u rezultatima korelacijske analize vidljiv i kod muškaraca i kod žena. Ovaj je utjecaj u posljednje vrijeme vrlo istraživana problematika, a s obzirom na to da je upravo psihološki stres prepoznat kao izuzetno važan faktor u razvoju različitih bolesti (Rod i sur., 2009.). O mehanizmima utjecaja tjelesnog vježbanja na smanjenje psihološkog stresa još se raspravlja, ali u ovom trenutku etiologija u ovoj uzročno-posljedičnoj vezi nije ni važna jer je jasno da treba poduzeti sve kako bi se razina stresa smanjila, a to je u populaciji ravnatelja osnovnih škola očito moguće postići podizanjem tjelesnog angažmana, odnosno sustavnim tjelesnim vježbanjem.

### **Zaključak**

Premda su podaci dobiveni ovim istraživanjem svojevrsna pilot studija po pitanju istraživanja ove problematike, iz svega izloženog mogu se izvesti sljedeći zaključci:

Tjelesna angažiranost važan je faktor koji izravno utječe i na zdravstveni status, kao i na samoprocjenu radne efikasnosti kod ravnatelja osnovnih škola u Hrvatskoj. Ovaj se podatak, međutim, u prvom redu odnosi na muškarce ravnatelje. To, međutim, ne smije biti krivo interpretirano i ni po koju cijenu ne smije se olako zaključiti kako ravnateljicama tjelesna aktivnost nije povezana sa stupnjem zdravlja. Puno je vjerojatnije kako bi situacija i kod žena bila vrlo slična onoj kod muškaraca da se one uopće mogu baviti tjelovježbom i sportom jednako kao i njihove muške kolege, a u čemu ih nesumnjivo sputavaju prvenstveno neravnomjerno raspoređene kućne i obiteljske obveze. Kod žena je, međutim, rizičan faktor u pogledu lošijeg zdravstvenog stanja uočen u varijabli konzumiranja alkohola, koja je izravno povezana s lošijom samoprocjenom zdravstvenog statusa kod ravnateljica.

U daljim istraživanjima trebalo bi se detaljnije istražiti utjecaj tjelesnog vježbanja i aktiviteta na različite zdravstvene probleme u ovom specifičnom uzorku.

## Literatura

1. Brent Davies D. (2007.) *Developing sustainable leadership*. Paul Chapman Publishing, Los Angeles, CA
2. Catano, V., Francis, L., Haines, T., Kirpalani, H., Shannon, H., Stringer, B., Lozanski, L.
3. Eime, R. M., Harvey, J. T., Brown, W. J., Payne, W.R. *Does sports club participation contribute to health-related quality of life?* (2010.) *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 42 (5), pp. 1022-1028.
4. Giovannucci, E., Ascherio, A., Rimm, E. B., Colditz, G. A., Stampfer, M.J., Willett, W. C. *Physical activity, obesity, and risk for colon cancer and adenoma in men* (1995.) *Annals of Internal Medicine*, 122 (5), pp. 327-334.
5. Lainas, A. *Local directors of school education in Greece: Their role and main sources of job stress* (2010.) *Educational Management Administration and Leadership*, 38 (4), pp. 454-471.
6. Mišigoj-Duraković, M. (1999.) *Tjelesno vježbanje i zdravlje : znanstveni dokazi, stavovi, preporuke*. Zagreb : Grafos : Fakultet za fizičku kulturu.
7. *Occupational stress in Canadian universities: A national survey* (2010.) *International Journal of Stress Management*, 17 (3), pp. 232-258.
8. Radak, Z., Hart, N., Sarga, L., Koltai, E., Atalay, M., Ohno, H., Boldogh, I. *Exercise plays a preventive role against Alzheimer's disease* (2010.) *Journal of Alzheimer's Disease*, 20 (3), pp. 777-783.
9. Radak, Z., Hart, N., Sarga, L., Koltai, E., Atalay, M., Ohno, H., Boldogh, I. *Exercise plays a preventive role against Alzheimer's disease* (2010.) *Journal of Alzheimer's Disease*, 20 (3), pp. 777-783.
10. Sekulić, D., R. Kostić, J. Rodek, V. Damjanović, Z. Ostojić (2009.) *Religiousness as a Protective Factor for Substance Use in Dance Sport*. *Journal of Religion and Health*. 48(3) 269-277.
11. So, H. K., Sung, R. Y. T., Li, A. M., Choi, K. C., Nelson, E. A. S., Yin, J., Ng, P. C., Fok, T. F. *Higher exercise frequency associated with lower blood pressure in Hong Kong adolescents: a population-based study* (2010.) *Journal of Human Hypertension*, .
12. Stewart, K. J., Bacher, A. C., Turner, K. L., Fleg, J. L., Hees, P. S., Shapiro, E. P., Tayback, M., Ouyang, P. *Effect of exercise on blood pressure in older persons: A randomized controlled trial* (2005.) *Archives of Internal Medicine*, 165 (7), pp. 756-762.
13. Sun, Q., Townsend, M. K., Okereke, O. I., Franco, O. H., Hu, F. B., Grodstein, F. *Physical activity at midlife in relation to successful survival in women at age 70 years or older* (2010.) *Obstetrical and Gynecological Survey*, 65 (6), pp. 377-379.



## PHYSICAL ACTIVITY, STRESS AND HEALTH STATUS AMONG ELEMENTARY SCHOOL PRINCIPALS IN REPUBLIC OF CROATIA

**Summary:** School principality is a highly responsible and at the same time relative stressful profession. In this paper we have studied relationships between stress, health status and physical activity in the sample of the elementary school principals on the territory of the Republic of Croatia. The sample of subjects consisted of 225 subjects, of whom 130 females ( $51 \pm 7$  years of age), and 87 males ( $54 \pm 8$  years of age). All subjects were tested on the self administered questionnaire, asking for health status, physical activity, leisure time sports, alcohol and cigarettes consumption. Data were processed using the descriptive procedures, analysis of the differences between genders, correlation and multiple regression analysis. In males, the longer worktime as a school principal is significantly related to lower working capacities. Stress perception of the profession is related to negative perception of the own health status. Physical activity decreases with age, while higher physical engagement decreases the self perception of the characteristic occupational stress. Future studies should investigate the influence of the physical activity and exercising on specific health problems within the sample of school principals.

**Key words:** physical activity, stress, health status, school directors.

**Author:** doc. dr. sc. Mladen Kvesić

Fakultet prirodoslovno matematičkih i odgojnih znanosti,  
Sveučilište u Mostaru

doc. dr. sc. Nataša Zenić Sekulić

Kineziološki fakultet, Sveučilište u Splitu

Ivan Kvesić

Kineziološki fakultet, Sveučilište u Splitu

**Review:** Život i škola, br. 24 (2/2010.) god. 56., str. 200. – 209.

**Title:** Tjelesni aktivitet, stres i zdravstveni status ravnatelja  
osnovnih škola u Hrvatskoj

**Categorisation:** znanstveni članak

**Received on:** 25. listopada 2010.

**UDC:** 371.111

**Number of sign (with spaces) and pages:** 20.374 (:1800) = 11.318 (:16) = 0,707

**Mirko Lukaš**  
**Senka Gazibara**

## **MODALITETI SURADNIČKIH ODNOSA ŠKOLSKOG PEDAGOGA I RODITELJA**

Sažetak: Roditeljska uloga danas postaje sve složenija i nemoguće je djecu odgajati na prirodnoj sposobnosti, već je znanje preduvjet odgoja. Škola i roditeljski dom dvije su polovice odgojno-obrazovne sredine i njihova je suradnja neizostavna, kao i ključan čimbenik uspjeha djeteta. Zbog tog su se razloga u radu analizirali oblici suradnje pedagoga i roditelja. Prikazala se povijest suradnje roditelja i škole, naglasila se važnost suradnje pedagoga i roditelja i opisali postojeći oblici suradnje pedagoga i roditelja, obuhvaćajući i tradicionalne i suvremene oblike. Rad je postavio cilj kojim su se željeli ispitati oblici suradnje pedagoga i roditelja, kao i mišljenje roditelja o kvaliteti ove suradnje. U tu su svrhu postavljena sljedeća istraživačka pitanja: koji se oblici suradnje stručnog suradnika – pedagoga i roditelja provode u školama, surađuju li roditelji s pedagogom i koji su razlozi toj suradnji, kao i kakvo je mišljenje roditelja o zajedničkom djelovanju. Korišteni instrument je anketni upitnik, proveden na uzorku od osam osnovnih škola i to na 183 roditelja učenika osnovnih škola. Više od polovice ispitanika izjasnilo se da ne zna je li u školi ponuđen neki oblik suradnje s pedagogom ili da nije ponuđena suradnja s pedagogom. Većina ispitanih roditelja ne surađuje s pedagogom najčešće objašnjavajući da nije bilo prilike ili potrebe za suradnjom. Ustanovljeno je da i dalje postoji potreba za aktivnijim uključivanjem roditelja u život i rad škole. Rad je pokazao da je u praksi potrebno više djelovati na angažiranju i roditelja i pedagoga radi obogaćivanja zajedničke suradnje.

Ključne riječi: suradnja, pedagog, roditelji, oblici suradnje pedagoga i roditelja.

### **1. Povijest pregled suradnje roditelja i škole**

Suradnja se definira kao grupa od dva ili više pojedinaca ili organizacija koje zajednički rade kako bi dosegli zajednički cilj.<sup>1</sup> Važnost suradnje pedagoga i roditelja očituje se u boljem razumijevanju djece, uklanjanju razilaženja obitelji i škole koje može negativno djelovati na razvoj djeteta.

Pitanje suradnje roditelja i škole danas je jedno od nezaobilaznih pitanja pedagoške teorije i prakse. Odnosi roditelja i škole ovise o položaju u društvu koji uživaju obitelj i škola pa je za razumijevanje suvremenih trendova potrebno poznavati utjecaj društvenog konteksta na njihov razvitak, povijesne temelje te suradnje kao i vodećih ideologija koje su utjecale na oblikovanje njihovih odnosa. (Maleš, 1996.)

Iz povijesti odgoja i školstva vidljivo je da se nije uvijek pravilno gledalo na suradnju obitelji i škole; na njih se gledalo kao na dva odvojena

---

<sup>1</sup> <http://free-zg.htnet.hr/ZeljkoBurcar/Suradnja.pdf>

svijeta s različitim zadaćama i ulogama. Roditelji su bili odgovorni za odgoj djece u obitelji, a učitelji za školski uspjeh te u takvom kontekstu nije bilo suradnje. (Rosić, 2005.)

O suradnji roditelja i škole najviše se govori u vrijeme kada školovanje postaje obaveznim, no ideje o suradnji javljaju se znatno prije. Već je franački kralj i rimsko-njemački car Karlo Veliki (742.-814.) naredio svećenicima da po selima i gradovima drže župne škole, a od roditelja je tražio suradnju i zahtijevao da šalju djecu u školu.

Ideja suradnje roditelja i učitelja javlja se i u zamislima brojnih istaknutih i znamenitih pedagoga. Francuski pedagog Michel Eyquem de Montaigne (1533.-1592.) kritizirao je nedostatke roditeljskog i školskog sklada. (Kolpak, 2006.)

Zahtjevi za zblizavanjem roditelja i škole još se snažnije ogledaju u idejama Komenskog u 17. stoljeću i Petalozzija u 18. stoljeću za otvaranjem škole prema roditeljima. Ova nastojanja pojavljuju se kao reakcija na određene društvene promjene, ali nisu bila kontinuirana. (Maleš, 1996.)

Jan Amos Komensky (1592.-1670.) u svom je najpoznatijem djelu, Velika didaktika, isticao kako je dokazano da rajске biljčice, kršćanska mladež, ne mogu rasti poput šume, nego je potrebna njega te se treba dobro razmisliti tko je za tu njegu zadužen. Najprirodnije je da su to roditelji, koji su i začetnici života, a kao pomoć im se pridružuju učitelji.

Na suradnju s učiteljima pozivao je i Antoan Semionovič Makarenko (1888.-1939.) u svom djelu Knjiga za roditelje, u kojemu prikazuje postupke i načela obiteljskog odgoja. Svoja razmišljanja o suradnji roditelja i učitelja završava potrebom "saveza" između njih te nužnošću uspostave suradničkih odnosa. Adela Schmidlerova govorila je o dvojnim dužnostima učitelja, dužnosti prema djeci i prema roditeljima učenika te je kritizirala nespremnost učitelja za tu suradnju. (Kolpak, 2006.)

## **2. Povijest suradnje roditelja i škole u Hrvatskoj**

Hrvatski znameniti pedagog, Nikola Gučetić (1549.-1610.) u svom je djelu Upravljanje obitelji-Governo della famiglia isticao zahtjev da djecu u školi treba odgajati u ljubavi i disciplini, uz suradnju s obiteljima.

Stjepan Ilijašević (1814.-1903.) također navodi zahtjev da učitelj djeluje i izvan škole, da sudjeluje u cjelokupnom životu oko sebe i surađuje s roditeljima učenika.

Stjepan Novotny (1833.-1867.) autor prvog hrvatskog udžbenika pedagogije i didaktike Gojitba i obća učba, u drugom poglavlju spomenutoga udžbenika uz teme o odgoju kod kuće, odgoju ženskog spola te spolnom odgoju, govori i o suradnji doma i škole. (Lukaš i Munjiza, 2010.)

Stjepan Basariček (1848.-1918.) utemeljitelj hrvatske teorijske pedagogije u Hrvata upozorava da roditelji imaju najveću ulogu u odgoju djece. Potreba za suradnjom ističe se i zbog opasnosti od razvoja nerazumne, tzv. majmunske ljubavi roditelja koji djeci dopuštaju sve, a potrebno je uskladiti odgojne postupke: "Učiteljevo će se nastojanje unaprijediti, ako bude u slozi sa roditelji svoje djece, i ako oni njegove naloge budu podupirali, a ne kudili i omražavali djeci. Učitelj se dakle mora brinuti, da bude s njimi vazda u doticaju i dogovoru glede svojih naloga." (Basariček, 1869., 277., 292.)

Zakonom o pučkom školstvu i preparandijama 14. listopada 1874. uvedeno je obavezno pohađanje četverogodišnje osnovne škole pri čemu je nadzor crkve zamijenjen djelovanjem školskih odbora. U njima su, pored učitelja, bili zastupljeni i roditelji učenika. (Dumbović, 1979.)

Potrebu suradnje roditeljskog doma i škole posebno je isticala i Milka Pogačić (1860.-1936.), znamenita hrvatska učiteljica i spisateljica. (Kolpak, 2006.) Za suradnju roditelja i škole značajna je 1900. godina, kada su Marija Jambrišak i Jagoda Truhelka pokrenule izdavanje časopisa "Domaće ognjište", koji je bio namijenjen povezivanju obitelji i škole. Nedostatak suradnje roditelja i učitelja Milka Pogačić slikovito je uspoređivala kao uprezanje kola s dva suprotna kraja te je pozivala roditelje na suradnju. Stoga je 5. ožujka 1910. godine organizirala prvi roditeljski sastanak pri čemu je naglasila da je takav rad nužan uvjet uspješnog odgoja. (Dumbović, 1979.)

Jure Turić (1861.-1944.) u svom je djelu Metodika škole rada naveo potrebu suradnje škole i roditelja kako bi se djecu naučilo radu: "Pri kućnom radu su gotovo najozbiljnije pobude, moralni motivi rada, razborite uvidavnosti i odluke. – Zato škola mora da omogući tu saradnju djece kod tečevnog rada u porodici i da roditelje pomaže uputom i savjetom, kako će taj rad da udese na korist i da očuvaju od štete." (Lukaš i Munjiza, 2010., 177.)

Stjepan Pataki (1905.-1953.) uredio je udžbenik pedagogije Opća pedagogija 1956. godine, u kojemu je od trinaest poglavlja jedanaesto poglavlje posvećeno odnosima obitelji i škole. (Lukaš i Munjiza, 2010.) Naglašava se važnost jedinstva obitelji i škole: "Porodica i škola moraju odgajati djecu u jedinstvenom pravcu i moraju se međusobno pomagati. Ako to u praksi ne funkcionira, znači da škola ne shvaća pravilno važnost porodičnog odgoja ili da porodica ne shvaća odgojne ciljeve naše škole. Škola mora shvatiti važnost roditeljske suradnje u odgojnom i obrazovnom procesu i pridobiti roditelje za tu suradnju." (Pataki, 1964., 327.)

Za razliku od prošlih vremena, u današnjem suvremenom i sve više demokratskom društvu, roditelji žele i mogu dati svoj doprinos u sukonstrukciji kurikula usmjerenog na dijete. Ono što je bitno drugačije u odnosu na prošla vremena jest to što roditelji više ne prepuštaju svu ulogu odgoja i obrazovanja isključivo nastavnicima, već stvaraju svoje vlastite zahtjeve i očekivanja prema nastavnicima i cjelokupnom školskom osoblju želeći uspostaviti partnerske odnose pomoću kojih će moći, u suradnji s

ostatkom školskog kolektiva, adekvatno kontrolirati i usmjeravati rast i razvoj vlastitog djeteta. (Kosić, 2009.)

### 3. Suradnja pedagoga i roditelja

Roditelji koji nisu dovoljno obaviješteni i ne razumiju planirane promjene u školi, vjerojatno će se manje uključivati u djetetovo školovanje, što može rezultirati slabijim uspjehom promjena. (Caprara i sur. 2003.; Maričić, Šakić, Franc, 2009.) Kada roditelj osjeti da je dobrodošao u školu, da se drži do njegova mišljenja, da je suradnik škole te da je suodgovoran za djetetov razvoj, tada se brže uključuje u suradnju i odgovarajuće aktivnosti škole. (Vučak, 2000.)

Osnivanje pedagoških službi kod nas i u svijetu uvjetovano je nastalim potrebama suvremenog društva i škole. Potreba za pedagoškom službom u Hrvatskoj javlja se potkraj 60-ih godina prošlog stoljeća i uvodi se u naše škole. (Mrkonjić, 2007.) U našoj školskoj praksi pojava prvog školskog pedagoga veže se za 1959. godinu. (Staničić, 2005.)

Razvitak društva posljednjih 60 godina donio je nekoliko velikih promjena u obitelji koja se iz tradicionalne preoblikovala u modernu i postmodernu obitelj. Uloga stručnih suradnika i učitelja u savjetodavnom radu s obiteljima vrlo je velika zbog promijenjene uloge obitelji, ubranog tempa življenja te prevelikog utjecaja medija na djecu. (Relja, 2005.) U uvjetima brzih društvenih promjena koje utječu na dinamiku obitelji, pedagog je prosvjetni djelatnik koji svojim mnogobrojnim kompetencijama nastoji ostvariti što kvalitetniju suradnju s roditeljima te pomoći obiteljima. (Relja, 2006.)

Škola danas djeluje u složenijim društvenim uvjetima koji sve više otežavaju ostvarivanje odgojnih i obrazovnih zadaća. (Peko, Mlinarević, Gajger, 2009.) Kvalitetna suradnja roditelja i škole zahtijeva ulaganje zajedničkog i obostranog truda, pokušaj potpunog zadovoljavanja interesa obiju strana (roditeljske i pedagoške) i teži se zajedničkoj viziji. (Kolak, 2006.) Segment suradnje škole i roditelja samo je dio kompetencija pedagoga, koji od njega zahtijeva i etičke vrijednosti i vrline u osobnom i profesionalnom moralu. (Relja, 2006.) U suvremenoj pedagoškoj literaturi, umjesto pojma suradnje, sve češće se upotrebljava termin partnerstvo. Njime se želi istaknuti važnost ravnopravne komunikacije, dogovaranja i međusobnog poštovanja. (Resman, 1992.; Maleš, 1996.; Jones i Ignelzi, 1999.; Kolak, 2006.)

Obitelj je prirodna životna i odgojna zajednica, a škola je profesionalna ustanova društva koja brine da svaki čovjek dobije barem minimum obrazovanja bez kojega ne bi mogao živjeti, raditi i stvarati. (Rosić i Zloković, 2003.)

Putem suradnje pedagoga i roditelja prelamaju se odgojno-obrazovni ciljevi društva i skladni obiteljski odnosi. Odgojno-obrazovni cilj treba se ostvariti u skladnim obiteljskim odnosima preko pedagoga i roditelja, ali i skladni obiteljski odnosi žele ostvariti svoje interese u odgojno-obrazovnom cilju društva preko roditelja i pedagoga. (Giron, 1988.) Suradnja obitelji i škole u svim se zemljama naglašava kao društvena i pedagoška neizbježnost i konačno se došlo do spoznaje da su učenik i dijete jedna te ista osoba koja se razvija i u školi i u obitelji te zbog toga i suradnja roditelja i škole mora biti dvosmjerna. (Rosić i Zloković, 2003.)

Kontakt pedagoga i roditelja može biti indirektan (posredan), kada školski pedagog pomaže nastavniku u izradi plana i programa roditeljskih sastanaka, i direktan (neposredan - individualna i grupna ili kolektivna suradnja), kada pedagog održava neposredne pedagoške kontakte s roditeljima vođenjem razgovora, održavanjem predavanja za sve roditelje iz odgojne problematike, sudjeluje na roditeljskim sastancima radi interpretacije pedagoških problema u odjeljenju i surađuje s odborom zajednice doma i škole. Roditelji mogu posredno sudjelovati u realizaciji inovacije u nastavi pomažući svom djetetu prilikom pisanja domaće zadaće ili svjesno znajući da dijete sudjeluje u provođenju inovacije. (Giron, 1988.)

Kako bi komunikacija s roditeljima bila uspješna, pedagog u svom odnosu prema njima treba imati određene karakteristike: imati razumijevanja za roditelje, surađivati s roditeljima, brinuti o onome što mu roditelji kažu, biti dostupan roditeljima, roditelji u njemu trebaju vidjeti osobu koja je stručna za posao koji obavlja, pružiti roditeljima mogućnost da se i oni čuju, biti savjestan u radu s njima. (Giron, 1988.) Rad s roditeljima dinamičan je proces koji podrazumijeva "umjetnost" razvijanja pozitivnog kontakta s roditeljem, istinu, uvažavanje i povjerenje. Roditelje treba prihvaćati kao suradnike kojima se pomaže prepoznati i otkloniti nastale probleme. (Rosić, 2005.)

Positivan utjecaj na roditelje može pomoći u boljem razumijevanju djece, pogotovo kada dođe doba puberteta, koje većina djece u našim životnim uvjetima teže podnosi. Tek poznavanje obiteljskih prilika, koje je nemoguće postići bez suradnje, može poboljšati situaciju. Roditelji koji se ne bi odazivali na pozive iz škole pokazivali bi svoju krajnju životnu nezrelost i nesposobnost u suočavanju s problemima u kojima ne žive sami, nego s djecom za koju su odgovorni. (Jurković, 1985.)

Mišljenje kako su roditelji glavni sukonstruktori kurikula usmjerenog na dijete te kako je partnerstvo s njima vrlo važno, podržavaju svi u teorijskom smislu, no problem nastaje kada to isto partnerstvo i sukonstrukciju treba provesti i vrednovati u samoj praksi. (Ditrano, C. J., Silverstein, L., 2006.; Kosić, 2009.) U praksi nije jednostavno uspostaviti kvalitetnu i kontinuiranu suradnju s roditeljima. Razlog tomu mogu biti roditeljeva prezaposlenost, strah, ne uviđanje bolje perspektive itd. Stoga roditelju treba pokazati da ga se želi u školi, da može pomoći te kako ga se ne zove da bi ga se osuđivalo.

Težina pedagoškog rada s roditeljima ne počiva na općim "receptima", već je veoma složena kreativna djelatnost koja se neprestano razvija, obogaćuje i mijenja u korist razvoja učenika. (Rosić, 2005.)

#### **4. Oblici suradnje pedagoga i roditelja**

Rad s roditeljima, organiziran na bilo koji način, poseban je i zahtijeva od pedagoga, prije svega, sustavno stručno i znanstveno pristupanje postavljenim zadacima, dobro poznavanje zadataka škole, obrazovne razine roditelja, dosadašnje tradicije u suradnji s roditeljima, njihovim mogućnostima te uz ostalo, treba brinuti i o andragoškoj komponenti, odnosno o životnoj dobi roditelja i njihovim iskustvima. (Rosić i Zloković, 2003.)

Škola svojim organizacijskim oblicima mora poboljšati pedagošku kulturu roditelja, odnosno osposobiti ih za što bolji odgoj djeteta. Radi pronalazjenja primjerenih metoda i oblika rada s roditeljima, za pedagoga je važno razumijevanje društvenih promjena koje utječu na promjene u životu obitelji. Znanje o društvenim procesima omogućit će pedagogu bolje razumijevanje obiteljskih odnosa, dinamike obitelji i djetetova položaja u njoj. (Relja, 2006.)

Svi oblici rada s roditeljima mogu se podijeliti u dvije skupine: individualni (pojedinačni) oblici rada i skupni oblici rada. Svaki je oblik rada u svom temeljnom značenju individualan, osoban i specifičan. Svi oblici rada s roditeljima posjeduju pedagoške, psihološke i sociološke osobitosti koje omogućavaju stvaranje pozitivnog ozračja u partnerskim odnosima s roditeljima. Svaki oblik rada s roditeljima ima informativnu, dijagnostičku, terapijsku, savjetodavnu i kolektivnu zadaću. Temeljne su zadatke informativne i savjetodavne, a iz njih se dalje razvijaju ostale, kako od strane roditelja, tako i od strane škole. Koji su oblici rada s roditeljima funkcionalniji, racionalniji i konkretniji, ovisi o mogućnostima svake odgojno-obrazovne ustanove, njenim zadacima, povezanosti s roditeljima, tradiciji, interesu i potrebi učenika te mogućnostima roditelja. (Rosić, 2005.)

##### **4.1. Tradicionalni oblici suradnje pedagoga i roditelja**

U tradicionalne oblike suradnje pedagoga i roditelja ubrajaju se:

###### **a) Roditeljski sastanak**

Roditeljski sastanci kao oblik suradnje pedagoga s roditeljima mogu se podijeliti na školske, razredne i odjelske roditeljske sastanke. Školski su roditeljski sastanci najmasovniji oblik okupljanja roditelja i na njega su pozvani svi roditelji zbog neke potrebe. Godišnje se sazivaju dva školska roditeljska sastanka, na početku školske godine, i drugi na završetku školske

godine. Na prvome se iznose očekivanja od učenika te očekivanja u obliku suradnje s roditeljima. Na drugome se govori o ograničenjima i učeničkoj prolaznosti, odnosno daju se godišnji izvještaji i analize. Razredni roditeljski sastanci organiziraju se ako neki razredi imaju posebne potrebe (npr. zajednička ekskurzija). Odjelski su roditeljski sastanci najčešći oblik roditeljskih sastanaka i sazivaju se prema unaprijed određenom planu ili ako se ukaže potreba. Na njima se najčešće govori o općim odgojnim i obrazovnim problemima, uspjesima razreda itd. Pedagog katkad prisustvuje roditeljskim sastancima ili održava aktualna predavanja, a najčešće upućuje razrednike u stilove i načine održavanja roditeljskih sastanaka. (Jurić, 2004.)

#### b) Skupno informiranje

Skupno je informiranje oblik suradnje na kojem su istovremeno prisutni svi roditelji učenika jednoga razreda, odjela ili čitave škole. Prednost ovog oblika rada je što se roditeljima pruža mogućnost za međusobno upoznavanje te za njihovo međusobno utjecanje. Nedostatak ovog oblika rada je što se istovremeno kontaktira s velikim brojem roditelja među kojima postoje velike razlike u godinama, obrazovanju, navikama, odnosu prema djeci, uvjetima u kojima žive, poslu koji obavljaju itd. te roditelji najčešće ostaju pasivni slušatelji. (Rosić, 2005.)

#### c) Razgovor

Razgovor je najčešći oblik suradnje pedagoga i roditelja, a može biti individualni i grupni. Pedagog mora uzeti u obzir činjenicu da se svakom roditelju njegov problem čini najvažnijim te da roditelji nisu skloni, a najčešće i ne mogu, rangirati važnost svojih problema u odnosu na probleme drugih. S druge strane, pedagog se mora distancirati od mogućih osjećaja koji ga vezuju za pojedinog učenika, bez obzira na to jesu li pozitivni ili negativni. (Jurić, 2004.)

#### d) Individualni razgovor

Individualni je razgovor najprisniji oblik suradnje pedagoga i roditelja. U nekim školama postoji ustaljena praksa da se individualni razgovori održavaju u određene dane i sate (sat primanja pedagoga). Informacije su u razgovoru najčešće obostrane, što je znak ravnopravnih odnosa pedagoga i roditelja, odnosno roditelj daje informacije pedagogu kao i pedagog roditelju s neskrivenim ciljem. Razgovor može biti vezan ili slobodan. (Jurić, 2004.)

#### e) Skupni (grupni) razgovor

Skupni se razgovori s roditeljima ostvaruju kada postoje slični problemi koji povezuju roditelje. Skupinu povezuje istovjetnost teme, a imaju informativnu i savjetodavnu zadaću te su usmjeravajući i poticajni za kvalitetno aktiviranje roditelja u radu na zadacima škole. (Rosić, 2005.)



#### f) Savjetovanje

Savjetodavni rad pedagoga može se razvijati individualnim razgovorima, roditeljskim sastancima, pedagoškim radionicama, u obliku savjetodavnog razgovora, u informiranju, davanju prijedloga, razmjeni iskustava. Svrha savjetovanja jest pomoći obiteljima u prevladavanju poteškoća, razumijevanju suodnosa u obiteljima, razvijanju skladnih veza na svim razinama od škole do obitelji. (Relja, 2005.)

### 4.2. Suvremeni oblici suradnje pedagoga i roditelja

Suvremeni oblici suradnje pedagoga i roditelja teže biti prijateljski oblici suradnje, gdje će pedagog i roditelji surađivati u opuštenoj atmosferi. U suvremene oblike suradnje ubrajaju se različiti oblici druženja (školske svečanosti, predstavljanje školskog lista, literarne večeri itd.), aktivnosti roditelja u školi, zajednički izleti, pedagoške radionice, škole za roditelje, listovi za roditelje, tematski panoji, posjeti roditeljskom domu te pismeno obraćanje roditeljima.

#### a) Pedagoška radionica

Kao najuspješniji i najbolji oblik edukacije roditelja Relja (2006.) predlaže pedagoške radionice koje će se sustavno provoditi tijekom školske godine za skupine roditelja u kojima je najveći dio vremena ispunjen samoradom roditelja. (Rečić, 2007.)

#### b) Škola za roditelje

Ako se roditeljima želi pružiti opći uvid u suvremenu i naprednu pedagošku, psihološku, zdravstvenu, društvenu i drugu odgojnu problematiku, trajno ih zainteresirati za pravilno rješavanje odgojnih pitanja, onda je za to potrebno duže razdoblje sustavnog organiziranog rada, a to je škola za roditelje. (Potočnjak, 1983.) Programom "Škole roditeljstva" želi se postići izgradnja kvalitetnih odnosa unutar obitelji te pomoć u promjeni stavova i ponašanja roditelja. Ulaganje u roditeljstvo čini višestruku dobit: bolje djelovanje roditelja, kao i obitelji u cjelini te stabilniji odgoj djece. (Sunko, 2008.)

#### c) List za roditelje

Jedan od oblika suradnje roditelja i pedagoga jest školski list za roditelje, utemeljen na pisanoj riječi, crtežu i fotografiji, kojim pedagog nastoji ostvariti ulogu edukatora preko pisane riječi. Da bi ostvario svoju namjenu, list za roditelje mora biti jezično i terminološki pristupačan roditeljima različite dobne strukture, obrazovnog, socioekonomskog i kulturnog statusa; tematski i sadržajno mora biti jasan i konkretan, obuhvaćati sve teme koje se tiču obiteljskog odgoja, školskog rada i učenja, slobodnog vremena učenika i dječje

psihologije. Tiskana riječ treba biti šira i svestranija zbog nedovoljne zastupljenosti pedagoškog osposobljavanja roditelja i opterećenosti jednog dijela roditelja različitim pedagoškim predrasudama prošlosti. (Potočnjak, 1983.)

#### d) Tematski panoi

Uz list za roditelje, ovaj oblik suradnje roditelja i pedagoga temelji se na pisanoj komunikaciji. Svrha je tematskih panoa educirati i informirati roditelje putem pisane riječi i neizravnu komunikaciju kada roditelj i pedagog nisu u osobnom kontaktu.

#### e) Posjeti roditeljskom domu

Posjet domu vrlo pozitivno djeluje na dijete i roditelje, na taj se način roditelji i pedagog bolje upoznaju i učvršćuju svoju suradnju za dobrobit djeteta. Ujedno je i jedan od mogućih načina za bolje razumijevanje djeteta, obitelji i životne situacije u kojoj se nalaze. Zbog toga posjet obitelji zahtijeva prihvatljiv, reprezentativan i jasan program. (Rosić, 2005.)

#### f) Pismeno obraćanje roditeljima

Pismeno informiranje pripada oblicima posredne suradnje između roditelja i pedagoga. U najvećem broju slučajeva roditeljima se izvještava o onome što je negativno kod učenika. Pisanje samoga teksta zahtijeva pažljivo biranje riječi, treba pisati jasno, razgovijetno, bez upotrebe stručnih opisa situacija i događaja te u pismu ne treba prenaplašavati probleme.

#### g) Upitnici za roditelje

Pedagog će kontakte s roditeljima iskoristiti za prikupljanje podataka o učeniku do kojih teže dolazi, uglavnom o njegovim obiteljskim okolnostima. Roditelj može popuniti odgovarajući upitnik ili će se pedagog pitanjima iz upitnika sam poslužiti u prikupljanju podataka, ovisno o tomu u kojoj mjeri roditelj prihvaća suradnju s pedagogom. Roditelju se svakako treba naglasiti da su informacije koje se traže važne za bolje razumijevanje njegova djeteta. (Jurić, 2004.)

#### h) Online suradnja

Unazad nekoliko godina u školskoj je praksi prisutna i komunikacija putem elektroničke pošte, uvedena je inovacija elektroničkog imenika ili elektroničkog ocjenjivanja, ali i mobitela. Ograničenja ovakvog oblika suradnje su pedagoške naravi i postavlja se pitanje je li ovakav način komuniciranja u funkciji pedagoške pomoći učenicima. Djeca osjećaju veći pritisak i online suradnja može imati negativne posljedice u odgojnom polju. Prednosti ovog oblika suradnje su, kao i kod klasičnog pismenog komuniciranja, kada roditelji nisu u mogućnosti doći u školu.

## **5. Metodologija istraživanja**

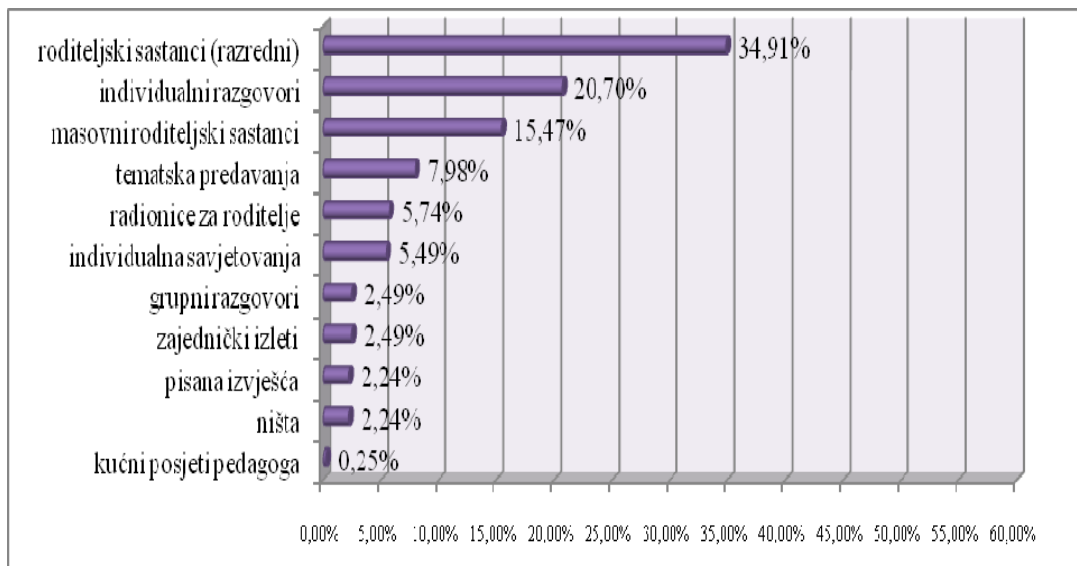
Cilj je ovoga istraživanja bio ispitati oblike suradnje roditelja i pedagoga te doznati mišljenja roditelja o njihovoj suradnji s pedagogom. U tu su svrhu korištena sljedeća istraživačka pitanja: koji se oblici suradnje stručnog suradnika – pedagoga i roditelja provode u školama, surađuju li roditelji s pedagogom i koji su razlozi tomu te koje je njihovo osobno mišljenje o njihovoj suradnji s pedagogom.

Istraživanje je kvantitativno, ali i kvalitativno jer se uz postotak uključenosti roditelja u različite oblike suradnje s pedagogom želi doznati i njihovo mišljenje o suradnji s pedagogom. Anketiranje je istraživački postupak koji se koristio u ovom istraživanju, dok je kao instrumentarij korišten anketni upitnik otvorenog, zatvorenog i kombiniranog tipa pitanja.

Ispitivanjem su obuhvaćena 183 roditelja učenika viših razreda osnovnih škola u dobi 27 – 57 godina (1953. – 1983. godište), od čega 138 (75,41%) majki i 45 (24,59%) očeva. Istraživanje je provedeno u osam osnovnih škola, na području grada Osijeka (OŠ Mladost i OŠ Dobriše Cesarića), okolice grada Osijeka (OŠ Bilje u Bilju, OŠ Darda u Dardi, OŠ Tenja u Tenji, OŠ Antunovac u Antunovcu, OŠ Josipovac u Josipovcu) te grada Našica (OŠ Kralja Tomislava).

## **6. Rezultati istraživanja i rasprava**

Oblici suradnje pedagoga i roditelja interpretirani su putem grafičkih i tabličnih oblika prikazivanja i slijede postavljena pitanja na koja su se tražili odgovori anketiranjem.



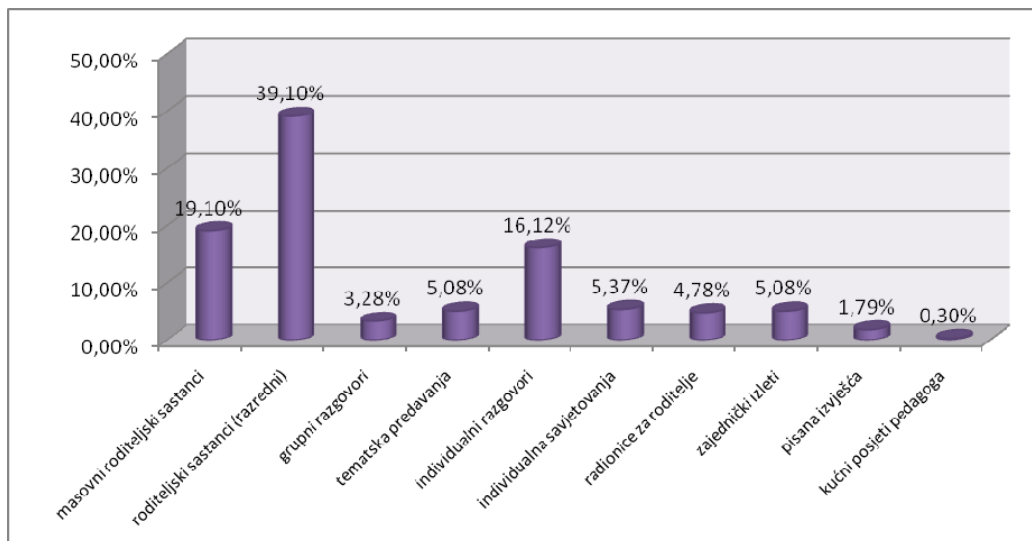
Slika 1. Oblici suradnje pedagoga i roditelja koji se provode u školama

U Slici 1. vidljivo je da se, prema izjavama i informiranosti roditelja u školama najviše provode razredni roditeljski sastanci (34,91%). Sljedeći najučestaliji oblik suradnje pedagoga i roditelja jesu individualni razgovori (20,7%) te masovni roditeljski sastanci, odnosno oni u kojima sudjeluju svi roditelji u školi (15,47%). Tematska predavanja mnogo su manje zastupljena u školama (7,98%) kao i radionice za roditelje (5,74%) te individualna savjetovanja (5,49%). Od ukupnog broja anketiranih samo se njih 10 (2,49%) odnosilo na zajedničke izlete i 9 ili (2,24%) na pisana izvješća. Oblici suradnje koji se najmanje provode u školama jesu kućni posjeti pedagoga (0,25%), no poznato je da pedagog u pravilu ne posjećuje roditeljski dom, osim u iznimnim situacijama.

Osim ponuđenih odgovora, roditelji su mogli navesti i još neke oblike rada koji se provode u školi koju njihova djeca pohađaju, no umjesto dodatnih oblika, 9 se odgovora (2,24%) odnosilo na to da se u školi ne provodi niti jedan oblik rada pedagoga s roditeljima.

Želeći doznati to roditelji smatraju da bi škola trebala poduzimati, tj. koje bi oblike rada škola trebala primjenjivati kako bi njihova informiranost bila zadovoljavajuća, postavili smo sljedeće pitanje o ponudi oblika suradnje roditelja i pedagoga.

Uz to što se iz anketnih upitnika željelo doznati koji se oblici suradnje stručnog suradnika – pedagoga provode u ispitanim školama, jesu li roditeljima u školama ponuđeni oblici suradnje s pedagogom i koji su to, željelo se doznati i u kojim su oblicima suradnje s pedagogom roditelji sudjelovali.



Slika 2. Oblici suradnje pedagoga i roditelja u kojima su sudjelovali i roditelji

U Slici 2. vidljivo je kako su roditelji najčešće sudjelovali na razrednim roditeljskim sastancima (39,10%), nakon čega slijede masovni roditeljski sastanci (19,10%) pa individualni razgovori (16,12%). S pedagogom je surađivalo 5,37% roditelja putem individualnih savjetovanja, a 5,08% putem tematskih predavanja i zajedničkih izleta. U grupnim razgovorima sudjelovalo je 3,28% roditelja, 1,79% njih surađivalo je s pedagogom putem pisanih izvješća, dok se 1 (0,3%) roditelj izjasnio da ga je pedagog posjetio kod kuće.

Pored navedenih oblika suradnje s pedagogom u kojima su sudjelovali, roditelji su također isticali i **razloge svoje suradnje**.

Kao najčešći razlog sudjelovanja na razrednim roditeljskim sastancima roditelji su naveli ponašanje djece (23,66%) i njihov uspjeh (21,37%). Iza toga slijede ekskurzije i izleti (11,45%), problemi razreda (10,69%) te edukacija od strane pedagoga (8,4%). Navode se i razlozi poput različitih izvješća (5,34%), donošenja zajedničkih odluka i upoznavanje programa školske godine (3,82%) te raznolikih školskih aktualnosti (2,29%) kao i upute o upisima u srednju školu (0,76%).

Razlozi zbog kojih su roditelji sudjelovali na masovnim roditeljskim sastancima najčešće su ekskurzije i izleti (21,86%), zatim problemi u školi (12,5%), upoznavanje s programom "Škole bez nasilja" (10,94%), sastanci vezani uz početak školske godine (9,27%) te informiranja o djeci i zajedničkim tema kao što su droga, alkohol, loša prehrana i slično (7,82%). Neki su roditelji kao razloge navodili i sljedeće: odgoj djece (6,25%), loše ponašanje djece i upise u srednju školu (po 4,69%), pomoć problematičnoj djeci i aktualne probleme (po 3,12%). Novi sustav obrazovanja, savjetovanje, dječje aktivnosti,

informacije i kupovina knjiga također su navedeni kao razlozi sudjelovanja roditelja na masovnim roditeljskim sastancima (1,56%).

Unutar individualnih razgovora kao oblika suradnje roditelja i pedagoga ističani su i sljedeći razlozi: problem s djetetom (njegovo vladanje, ocjene, problem s učenjem)-(79,63%), napredovanje djeteta u školi (7,41%), razgovor prilikom upisa u 1. razred ili nasilja nad djetetom (5,56%) te neslaganje nastavnice i djeteta (1,85%).

Kao najčešći razlog za suradnju s pedagogom u obliku individualnog savjetovanja roditelju su naveli pomoć u rješavanju problema (83,35%), nakon čega slijedi napredovanje djeteta u školi, rješavanje sukoba i upisi u 1. razred (5,55%).

Tematska predavanja roditelji su najčešće pohađali da bi im pedagog pomogao u odgoju djece - problematika odrastanja (41,2%), zatim zbog programa "Škola bez nasilja" i prevencije ovisnosti (11,76%) te zbog tema o upisu u srednju školu, ponašanja u prometu, zlostavljanja djece, očuvanja zdravlja, odnosa prema djeci s teškoćama u razvoju i stručne obrade teme koju su roditelji sami odabirali (5,88%).

Zajednički izleti bili su birani od strane roditelja kao oblik suradnje najčešće zbog druženja i boljeg upoznavanja u neformalnom druženju, zbližavanja roditelja, djece i škole u (82,36%) izbora, dok su zbog učenja u (11,76%) te zbog boljeg odnosa prema prirodi i njenom očuvanju (5,88%).

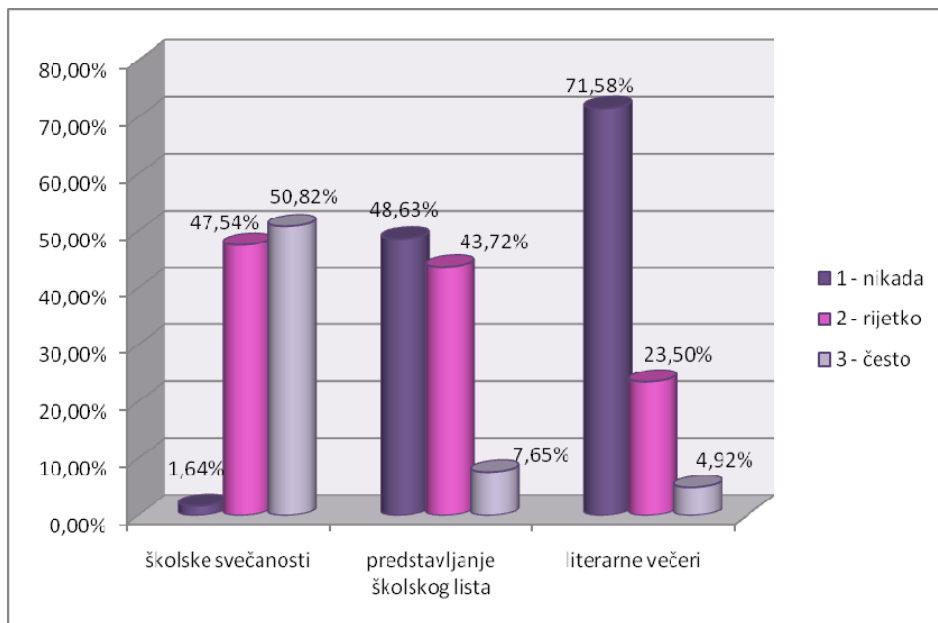
Razlozi koje su roditelji navodili kao motive za pohađanje radionica za roditelje navođeni su druženje s ostalim roditeljima i ciljem rješavanja problema i razmjena iskustava (50%), nakon čega slijedi poboljšanje roditeljske djelatnosti (25%), božićni sajam (12,5%) te na kraju lijepo ponašanje i izrada ukrasa za maskenbal (6,25%).

Neki su roditelji surađivali s pedagogom i putem pisanih izvješća, većinom zbog upoznavanja s ponašanjem i djetetovim ocjenama (50%) te zbog napredovanja učenika (33,34%) i rješavanja problema (16,66%).

Kućni posjet pedagoga kao oblik suradnje u kojem su roditelji sudjelovali naveden je svega u 1 slučaju i to zbog obiteljskih problema.

Sagledavši sve razloge suradnje roditelja s pedagogom, vidljivo je da se suradnja odvijala uglavnom zbog problema s djetetom, koji su se najčešće odnosili na uspjeh i ponašanje djeteta. Iako je pedagog stručni suradnik koji treba pomoći roditeljima pri rješavanju problema i kod odgoja djece, trebalo bi se više raditi i na tome da do suradnje ne dolazi samo u slučajevima s problematičnom djecom, već i u slučajevima uspješnih učenika te bi trebalo raditi i na promjeni stavova roditelja da se s pedagogom surađuje samo kada su u pitanju problemi.

Na skali procjene (1-nikada, 2-rijetko, 3-često) roditelji su označavali čestotu organiziranosti školskih svečanosti, predstavljanja školskog lista te literarnih večeri u kojima su i sami sudjelovali, a što je vidljivo iz Slike 3.



Slika 3. Čestota organiziranosti školskih svečanosti, predstavljanja školskog lista i literarnih večeri

Polovica ispitanih roditelja (50,82%) izjasnila se da se školske svečanosti u školama održavaju često, približno jednak broj roditelja (47,54%) izjasnio se da se one održavaju rijetko dok je 1,64%, odnosno 3 ispitanika odgovorilo da se školske svečanosti nikada ne održavaju. Kao i u prethodnim navodima roditelja može se zaključiti da se odgovori razlikuju prema kvaliteti informiranosti roditelja. Postotak dolaska roditelja na školske svečanosti nedovoljan je jer u njima sudjeluju učenici, najčešće njihova djeca i prikazuju svoj trud i rad, a roditelji bi im u tome trebali biti najveća podrška.

Gotovo polovica ispitanika na skali je procjene označila da se školski list nikada ne predstavlja u školi (48,63%) ili da se pak rijetko predstavlja (43,72%). Samo 7,65% roditelja reklo je da je u školi često organizirano predstavljanje školskog lista.

U prilog istraženomu govore i naši teoretičari koji tvrde da je Hrvatska vrlo nisko po pitanju lista za roditelje. Školski su listovi prvotno namijenjeni učenicima i roditelji nisu zainteresirani za njih.

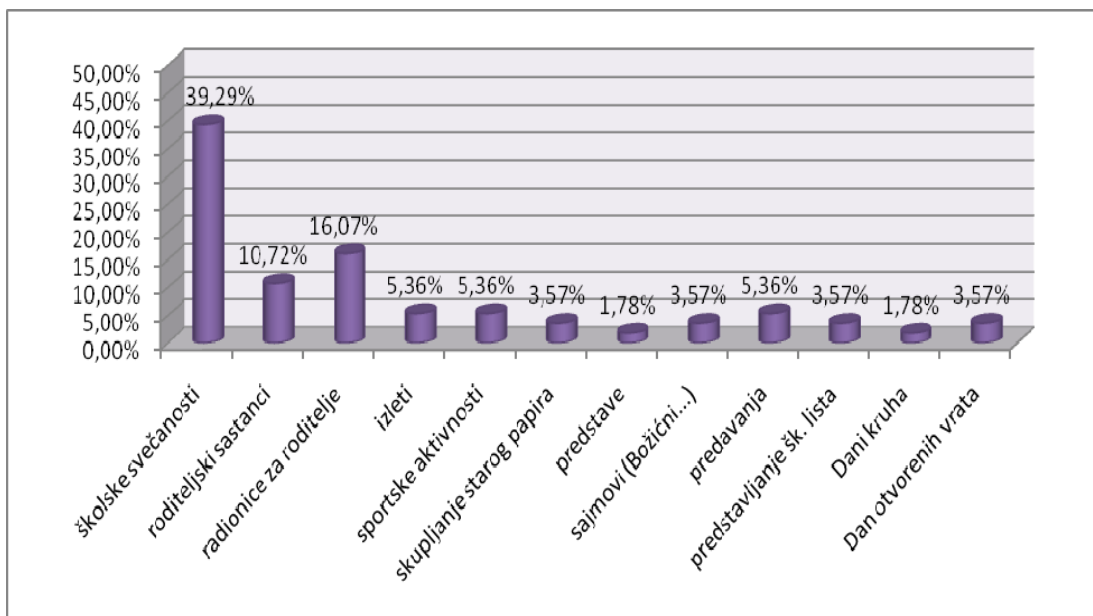
Da organizacija literarnih večeri nije praksa u školama, potvrdilo je 71,58% roditelja izjasnivši se da se nikada ne organiziraju, 23,50% ih je odgovorilo da se literarne večeri rijetko organiziraju dok je samo 4,92% roditelja označilo tvrdnju da je organizacija literarnih večeri u školama česta.

Iako se u teoriji tvrdi kako je suradnja roditelja i škole imperativ današnjice, praksa ipak pokazuje da su škole još uvijek daleko od prave i kvalitetne, a svakako potrebne aktivne suradnje s roditeljima.

Nekoliko pitanja iz anketnog upitnika odnosilo se na školu za roditelje; postoji li ona u školi, jesu li roditelji uključeni u nju, kojim se temama bavi, kojim bi temama roditelji željeli da se škola bavi te koji bi oblik rada u njoj bio najpogodniji.

Iz dobivenih odgovora vidljivo je da niti za jednu školu nije dobiven potvrđan odgovor o postojanju škole za roditelje, dok se 60,66% roditelja izjasnilo da ne zna postoji li ona u školi i njih 39,34% da ne postoji:

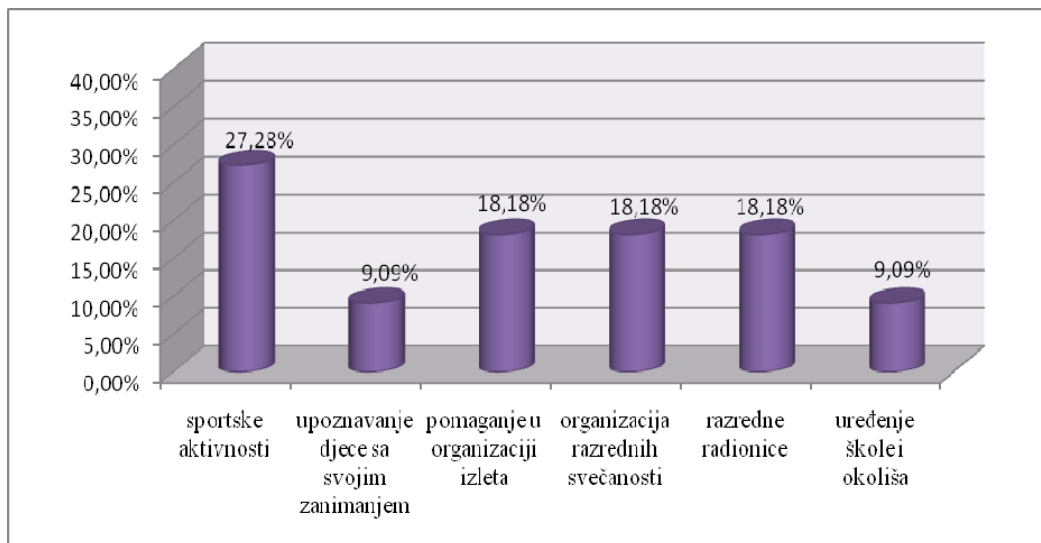
Zanimljivo je istaknuti da su se roditelji koji sudjeluju u organiziranim aktivnostima u školi izjasnili da više sudjeluju u radionicama za roditelje (16,07%) nego na roditeljskim sastancima (10,72%). Ovi angažirani roditelji najčešće sudjeluju u školskim svečanostima (39,29%). Iz navedenoga je vidljivo da se škola mora mnogo više angažirati kako bi se roditelji uključili u organizirane aktivnosti te da budu bolje informirani kako bi mogli međusobno surađivati.



Slika 4. Organizirane aktivnosti u kojima sudjeluju roditelji

Nesudjelovanje velikog broja roditelja u organiziranim aktivnostima škole dovodi u pitanje kvalitetu odgojne uloge škola kao i pedagoških kompetencija roditelja te njihovog međusobnog odnosa.





Slika 5. Aktivnosti u školi koje su organizirali roditelji

Navedeno upućuje na to da su roditelji najčešće željeli organizirati sportske aktivnosti (27,28%), nakon čega slijedi sudjelovanje u organizaciji izleta (18,18%), angažiranje oko pripremanja razrednih svečanosti (18,18%) i razrednih radionica (18,18%). Nekoliko je roditelja također imalo priliku upoznati djecu sa svojim zanimanjem (9,09%) te uređivati školu i okoliš (9,09%).

Odnos	1 nikada	2 rijetko	3 često	4 vrlo često	5 uvijek
<b>Suradnički</b>	22,4%	18,03%	7,1%	8,74%	43,73%
<b>distancirani</b>	53,55%	23,5%	12,57%	2,73%	7,65%
<b>Prijateljski</b>	25,14%	13,11%	7,1%	9,29%	45,36%
<b>Partnerski</b>	37,7%	16,95%	7,1%	7,1%	31,15%

Tablica 1. Procjene roditelja o učestalosti odnosa/suradnje s pedagogom

Kao što je vidljivo iz Tablice 1., gotovo polovica roditelja ocijenila je da je njihov odnos s pedagogom uvijek suradnički (43,73%), njih 22,4% da nije nikada surađivalo s pedagogom, 18,03% rijetko, 8,74% vrlo često i 7,1% često.

Primjećuje se i odabir 53,55% roditelja koji su se izjasnili da pedagog nije nikada distanciran, 23,5% da je to rijedak slučaj, 12,57% roditelja da se to događa često, 7,65% njih da je uvijek tako i 2,73% da je to vrlo čest slučaj.

O uvijek prijateljski raspoloženom pedagogu reklo je 45,36% roditelja, 25,14% njih je reklo da nije nikad, 13,11% rijetko, 9,29% vrlo često i 7,1% roditelja da je često.

Iz odgovora je vidljivo da se pedagog nikad partnerski ne odnosi prema 37,7% roditelja, da se uvijek tako odnosi prema 31,15% roditelja, rijetko prema 16,95% njih te često i vrlo često prema 7,1% roditelja.

Kako su roditelji mogli navesti i drugačije odnose s pedagogom, 1 se roditelj izjasnio da je pedagog uvijek brižan.

Uzimajući u obzir da odnos pedagoga i roditelja uvijek treba biti suradnički i partnerski, rezultati pokazuju da se takva vrsta odnosa treba više razvijati, kako bi i roditelji bili više zainteresirani za svoju suradnju s pedagogom. Ako nisu u potpunosti zadovoljni njihovim međusobnim odnosom, ni želja za suradnjom neće biti razvijena. Stoga pedagog mora pokazati veći angažman oko pokretanja zajedničke suradnje, isticati i važnost samih roditelja, jednakost između njih, kako bi se ona razvila i dobila svoj kontinuitet. Ali isto tako roditelji moraju prihvatiti pruženu ruku pedagoga u bilo kojem od navedenih oblika suradnje kako bi uspjeh njihove pomoći i uspjeh njihova djeteta bio kvalitetniji, bolji i na zajedničku radost.

## **7. Zaključak**

Susrećemo se s brzim društvenim promjenama koje utječu i na dinamiku obitelji te roditeljska uloga nikada nije bila toliko zahtjevna i toliko teška kao danas. Ovaj rad potražio je odgovor na pitanje: Kojim oblicima škola kao "drugi dom" pomaže roditeljima u odgoju njihove djece. Ovo su dva prostora na kojima djeca provode najviše vremena, stoga i mjesta koja imaju najveći utjecaj na njih, da bi funkcionirala kvalitetno i na najbolji mogući način za dijete, oni moraju međusobno komunicirati i surađivati.

Iz toga proizlazi važnost upoznavanja oblika koji se pružaju roditeljima za komunikaciju sa školom, surađuju li oni sa stručnim suradnicima unutar škole, a naročito s pedagogom i koji su im oblici suradnje unutar te komunikacije ponuđeni.

Rezultati istraživanja upućuju na činjenicu da je praksa još uvijek daleko od teorije, odnosno utvrdilo se da postoji nizak angažman roditelja u suradničkim aktivnostima s pedagogom kao i nedovoljna zainteresiranost roditelja za suradnju ili pak nezadovoljstvo njihovom suradnjom s pedagogom. Prema odgovorima roditelja zaključuje se da oni nisu dovoljno informirani o mogućnostima njihove zajedničke suradnje, odnosno da nedovoljno dobro komuniciraju sa školom. Iz toga proizlazi da bi škole trebale više informirati roditelje o ovim mogućnostima i ukazivati im na prednosti koje proizlaze iz ove suradnje.

Istraživanje je prepoznalo razloge suradnje roditelja s pedagogom iz kojih je vidljivo da se suradnja odvija uglavnom kada postoji problem s djetetom vezan za ponašanje, ocjene ili djetetov uspjeh. Iako je pedagog stručni suradnik koji treba pomoći roditeljima pri rješavanju problema i odgoja djece, trebalo bi se više poraditi i na tome da do suradnje ne dolazi samo u slučajevima s problematičnom djecom, već i u situacijama uspješnih učenika. Sve se to može ako se radi na promjeni stavova roditelja o percepciji škole kao i njezinih djelatnika. Većina roditelja još uvijek ima zastarjelo - tradicionalno razmišljanje o suradnji s pedagogom, odnosno da se njihova suradnja mora uspostaviti samo kada se dogodi neki problem. Stoga se još uvijek danas čuju izjave nekih roditelja da nisu imali potrebe za razgovorom s pedagogom jer je njihovo dijete dobar učenik. Nesudjelovanje velikog broja roditelja u organiziranim aktivnostima škole dovodi u pitanje kvalitetu odgojne uloge škola, ali i roditelja, njihovih pedagoških i odgojnih kompetencija kao i njihovog međusobnog odnosa.

Pedagog mora pokazati veću angažiranost oko pokretanja zajedničke suradnje, isticati važnost roditelja u školovanju i odgoju njihove djece, jednakost potpore između njih, kako bi se suradnja razvila i dobila svoj kontinuitet.

Na kraju se može zaključiti da još uvijek postoji potreba za aktivnijim uključivanjem roditelja u školu, za razvojem suradnje s pedagogom. Ključna je stvar informirati roditelje o mogućnostima i važnosti suradnje jer će roditelji jedino tako shvatiti da je suradnja ključan čimbenik uspjeha njihovog djeteta i aktivno se uključiti u proces odgoja i obrazovanja.

## Literatura

1. Basariček, S. (1869.): *Uzgoj posluha*. U: Napredak, X, 18-19, 273.-277., 289.-294.
2. Bežen, A., Bosanac, G., Klarić, I., Poljak, V., Popović, N., Šoljan, N. (1989.): *Inovacije u osnovnom obrazovanju*, Školske novine, Zagreb.
3. Dumbović, I. (1979.): Milka Pogačić: *Društveni i pedagoški rad*, Školske novine, Zagreb.
4. Filipović, I. (2006.): *Jesu li nam potrebne škole za roditelje?* U: *Dijete i društvo*, 8, br.1., 237.-243.
5. Giron, M. (1988.): *Školski pedagog i inovacije*, Izdavački centar Rijeka, Rijeka.
6. Gruden, Z. (2006.): *Dijete – škola – roditelj*, Medicinska naklada, Zagreb.
7. Jurić, V. (2004.): *Metodika rada školskoga pedagoga*, Školska knjiga, Zagreb.
8. Jurić, V. (1995.): *Zadovoljstvo obitelji školom*. U: *Društvena istraživanja*, 18-19, god. 4, br. 4-5, 641.-655.
9. Jurković, T. (1985.): *Pomoć djeci utjecajem na roditelje*. U: Pivac J., Previšić, V., *Odgov i škola, zbornik radova*, Niro "Školske novine", Zagreb, 109.-112.

10. Kolak, A. (2006.): *Suradnja roditelja i škole*. U: Pedagogijska istraživanja, 3, 2, 123.-140.
11. Kosić, A. (2009.): *Roditelji i nastavnici – partneri u unapređivanju odgojno-obrazovnog procesa u osnovnoj školi*. U: Život i škola, br. 22, god. 55, 227.-234.
12. Legrand, L. (1993.): *Obrazovne politike*, Educa, Zagreb.
13. Lukaš, M., Munjiza, E. (2010.): *Pedagoška hrestomatija*, Grafika d.o.o., Osijek.
14. Maleš, D. (1996.): *Od nijeme potpore do partnerstva između roditelja i škole*. U: Društvena istraživanja, god. 5, br. 1 (21), Zagreb, 75. – 88.
15. Maričić, J., Šakić, V., Franc, R. (2009.): *Roditeljsko zadovoljstvo školom i stav prema promjenama u školstvu: uloga roditeljskih ulaganja i očekivanih posljedica promjena*. U: Društvena istraživanja, god. 18, br. 4-5, 625.-648.
16. Matijević, M. (2001.): *Alternativne škole*, Tipex, Zagreb.
17. Mrkonjić, A. (2007.): *Evolucija pedagoške službe i škole*. U: Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja./Prvi kongres pedagoga Hrvatske, Hrvatsko pedagojsko društvo, Zagreb, 215.-229.
18. Pataki, S. (1964.): *Opća pedagogija*, Pedagoško-književni zbor, Zagreb.
19. Peko, A., Mlinarević, V., Gajger, V. (2009.): *Učinkovitost vođenja u osnovnim školama*. U: Odgojne znanosti, Vol. 11, br.2, 67.-84.
20. Potočnjak, B. (1983.): *Uloga roditelja u odgoju djece*, Otokar Keršovani, Opatija
21. Rečić, M. (2006.): *Kako mogu surađivati sa školom*, Tempo, Đakovo.
22. Rečić, M. (2007.): *Mala škola roditeljstva*, Tempo, Đakovo.
23. Relja, J. (2005.): *Interpersonalna komunikacija kao osnova pedagoškog vođenja u savjetodavnom radu s obiteljima*. U: Napredak, 146, 3, 389.-396.
24. Relja, J. (2006): *Etički aspekti djelovanja stručnog suradnika pedagoga u radu s roditeljima*. U: Napredak, 147, 3, 378.-386.
25. Rosić, V. (2005.): *Odgoj – obitelj – škola*, Žagar, Rijeka.
26. Rosić, V., Zloković, J. (2003.): *Modeli suradnje obitelji i škole*, Tempo, Đakovo.
27. Staničić, S. (2005.): *Uloga i kompetencije školskih pedagoga*. U: Pedagogijska istraživanja, 2, 1, 35.-47.
28. Sunko, E. (2008.): *Utjecaj provedbe programa za roditelje na njihove stavove o odgoju*. U: Odgojne znanosti, Vol. 10, br. 2, 383.-401.
29. Vučak, S. (2000.): *Škola i roditeljski dom*. U: Napredak, 141, 3, 301.-310.
30. Vuković, N. (1995.): *Savjetodavni rad pedagoga s roditeljima*. U: Napredak, 136, 4, 464.-468.

## Internet

[http://en.wikipedia.org/wiki/Plowden\\_Report](http://en.wikipedia.org/wiki/Plowden_Report)  
[http://books.google.hr/books?id=OGMkXu01KUcC&printsec=frontcover&dq=pedagogues+and+parents&source=bl&ots=pH5makxiQF&sig=NgIArTOI1IUIG1r0vBoUCIno-50&hl=hr&ei=15eLTKHfK5CVswbs4N3nAQ&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CBkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.hr/books?id=OGMkXu01KUcC&printsec=frontcover&dq=pedagogues+and+parents&source=bl&ots=pH5makxiQF&sig=NgIArTOI1IUIG1r0vBoUCIno-50&hl=hr&ei=15eLTKHfK5CVswbs4N3nAQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CBkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)  
<http://free-zg.htnet.hr/ZeljkoBurcar/Suradnja.pdf>

## COOPERATION MODELS BETWEEN A SCHOOL PEDAGUOGE AND PARENTS

Summary: Parental role is becoming more and more complex and it is impossible to educate children by using natural ability only. Knowledge is the precondition of education. School and parental home constitute two halves of educational environment. Their cooperation is necessary and is a key factor for the success of a child. Therefore, this paper analyses models of cooperation between pedagogues and parents. The history of cooperation between pedagogues and parents has been presented; the importance and current models of their cooperation have been emphasized and described, including both traditional and modern patterns. The paper aims at examining cooperation models between pedagogues and parents in addition to parental opinions on quality of this cooperation. Consequently, the following research questions have been addressed: what are the current cooperation models between pedagogues and parents, whether parents cooperate with a pedagogue and for what reasons and finally what parents think about the cooperation. The survey was conducted through the use of a questionnaire and the sample comprised 183 parents from eight elementary schools. More than a half of participants reported that they do not know whether a certain model of cooperation with a pedagogue in school is offered. Most of the surveyed parents do not cooperate with a pedagogue explaining that there was either not an opportunity or necessity for it. The results point to the need for a more active involvement of parents in school life. The paper has demonstrated that closer cooperation between pedagogues and parents should be more encouraged in practice.

Key words: cooperation, pedagogue, parents, cooperation models between a pedagogue and parents.

(Sažetak na engleski prevela  
Dubravka Kuna, viši predavač)

**Author:** dr. sc. Mirko Lukaš, viši asistent

Filozofski fakultet, Osijek

Senka Gazibara, mag. hrvatskog jezika i pedagogije

**Review:** Život i škola, br. 24 (2/2010.) god. 56., str. 210. – 229.

**Title:** Modaliteti suradničkih odnosa školskog pedagoga i roditelja

**Categorisation:** prethodno priopćenje

**Received on:** 8. studenoga 2010.

**UDC:** 371.268

**Number of sign (with spaces) and pages:** 45.394 (:1800) = 25.218 (:16) = 1,576



**IZ PRAKSE**

**FROM PRACTICE**





**Lorna Dubac Nemet**

## **PRIKAZ TEMATSKE JEDINICE *ENDOKRINI SUSTAV* U NASTAVI MEDICINSKOGA ENGLESKOGA NA STRUČNOM STUDIJU SESTRINSTVA**

Sažetak: U članku je prikazana obrada tematske jedinice Endokrini sustav iz aspekta sata usustavljivanja gradiva, uz upotrebu MS PowerPointa koji je u značajnoj mjeri unio pomake u nastavu engleskog za medicinske namjene. Napredak se očituje, prije svega, u pojačanoj zornosti i kvalitetnijem strukturiranju podataka te dinamičnosti tijekom njihova usvajanja, a uz to poboljšava i čini efikasnijim sam proces vježbanja naučenoga promptnim uvidom u točna rješenja.

Ključne riječi: medicinski engleski, MS PowerPoint prezentacija, endokrini sustav.

### **Uvod**

Studij sestrinstva utemeljen je u akademskoj godini 2003./2004. u sklopu znanstveno-nastavne sastavnice Medicinskog fakulteta Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Osnivanje ovog stručnog studija rezultat je težnje što višoj razini edukacije sestrinskog osoblja; kako onih koji već imaju radno iskustvo, tako i mladih ljudi koji nakon srednjoškolskog obrazovanja u medicinskoj struci nastavljaju školovanje na tercijarnoj razini obrazovanja.

U sklopu nastavnog plana i programa, predviđena je i nastava stranog jezika koju studenti Studija slušaju na prvoj i drugoj godini studija (30+30 sati). Obrazovni cilj jest, prije svega, dobivanje uvida u osnove engleske terminologije anatomije, fiziologije i patologije čovjeka kroz pojedine tjelesne sustave te osposobljavanje studenata za snalaženje u stručnoj literaturi na stranom jeziku. Na taj se način studentima pruža solidan temelj za daljnje usavršavanje u području medicine u kojem rade ili će raditi.

Engleski za posebne namjene  
(engl. *ESP - English for Specific Purposes*)

Učenje i poučavanje općega engleskoga jezika oduvijek je podrazumijevalo prethodnu prilagodbu nastavnika i nastavnih materijala razini znanja studenata i svrsi, odnosno cilju koji se želi postići. Ukoliko je cilj ovladavanje u većoj mjeri sposobnošću slušanja i razumijevanja, čitanja i razumijevanja te sposobnošću pisanja ili ako se želi staviti naglasak na

komunikacijske kompetencije, situacija je ista kao u poučavanju općega engleskoga jezika (engl. *ELT*). I upravo tu nalazimo poveznice s engleskim za posebne namjene (engl. *ESP*), koji se isprepleće s općim engleskim jezikom u više područja, samim tim što učenje, odnosno poučavanje engleskog za posebne namjene podrazumijeva solidno poznavanje općega engleskoga jezika (Kennedy i Bolitho, 1984.).

Nastavnici koji poučavaju engleski za posebne namjene (engl. *ESP*) vole naglasiti da je za kvalitetno poučavanje nužno da studenti posjeduju razinu znanja *upper-intermediate* (Kennedy i Bolitho, 1984.). No, često je situacija takva da studenti dolaze s niskom razinom znanja općega engleskoga jezika pa su neke intervencije, kako u nastavnom planu i programu, tako i u praktičnoj organizaciji nastave doista nužnost.

U tom se smislu izuzetno dobrim pokazalo pozicioniranje nastave engleskog jezika nakon odslušane nastave iz predmeta Anatomija i fiziologija, jer studenti nakon usvojene terminologije iz tog područja, isto to, naravno u manjem opsegu, uče i na nastavi engleskog jezika.

#### Engleski za akademske namjene (engl. *EAP - English for Academic Purposes*)

Kako navode Hutchinson i Waters (1987.) nema oštre granice razdvajanja između engleskog za akademske namjene i engleskog za profesionalne namjene, jer smatraju izglednim situacije u kojima ono što studenti nauče u okviru i za vrijeme studija poslije primjenjuju kada se zaposle ili vrate u radnu sredinu.

To je najbolje uočljivo u nastavi medicinskoga engleskoga, odnosno engleskoga za medicinsku namjenu (engl. *English for Medical Purposes – EMP*). Studentice i studenti Studija sestrinstva u velikoj mjeri već rade ili će u skoroj budućnosti raditi u sustavu zdravstvene njege, bilo u bolnicama, bilo u drugim ustanovama te vrste. Terminologija s kojom se sreću u nastavi engleskoga jezika na prvoj i drugoj godini temelji se na takozvanom *organ-based* pristupu (anatomija, fiziologija i patologija tjelesnih sustava), međutim, osim poučavanja vokabulara, izraza i specifičnih popratnih situacija (engl. *content-based approach*), djelomično se susreću i s elementima prevođenja, jer, kako naglašava Mičić (2008.), nužno je osposobiti studente prepoznati različite strukturalne razlike između engleskog i materinskog jezika u kontekstu medicinskih specifičnosti.

#### MS PowerPoint u nastavi EMP na Studiju sestrinstva

MS PowerPoint unio je značajne pomake u nastavu engleskoga za medicinske namjene. Iako prvotno namijenjen općenito javnim nastupima te

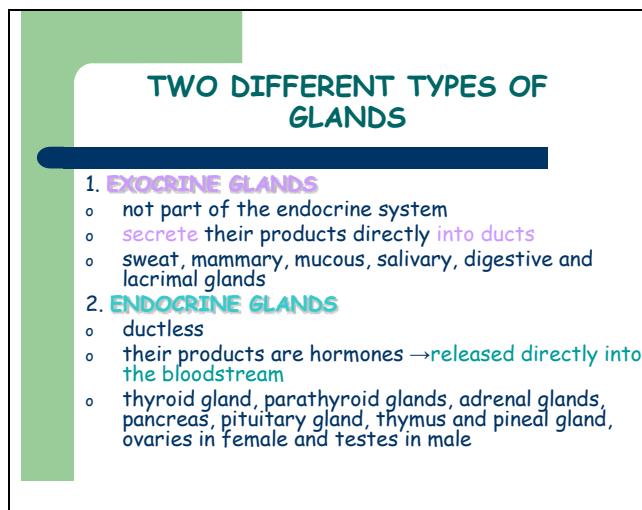
kongresnim prezentacijama, doživljava široku primjenu na svim razinama obrazovanja (Gal, 2007.).

U nastavi engleskoga jezika na Studiju sestrinstva uvelike je pridonio zornosti i strukturiranju podataka kao i dinamičnosti tijekom njihovih usvajanja te poboljšao i učinio efikasnijim sam proces vježbanja naučenog promptnim uvidom u točna rješenja.

MS PowerPoint prezentacija nalazi svoju primjenu u različitim tipovima nastavnoga sata: satu obrade novoga gradiva (prezentaciji vokabulara i terminologije) i satu usustavljivanja gradiva (vježbama s cijelom skupinom studenata te pri radu u skupini). Zanimljiva je te istodobno i učinkovita primjena MS PowerPointa pri provjeri studentskih postignuća u okviru *sata ponavljanja* prije samog ispita/kolokvija ili prelaska na novu cjelinu temu.

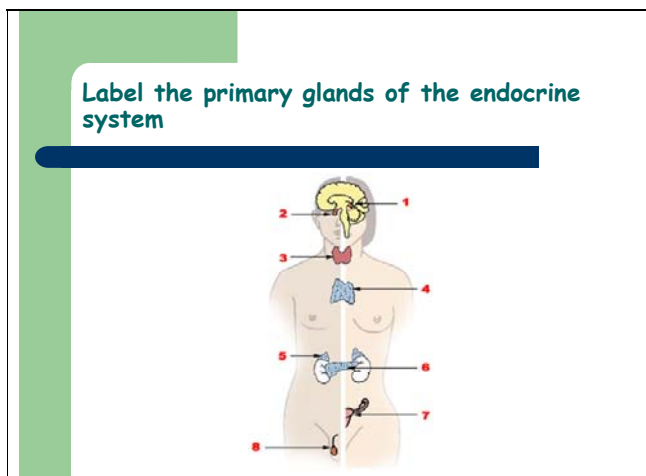
#### PRIKAZ IZ PRAKSE: Endokrini sustav – usustavljivanje

U sklopu uvodnog dijela studenti uz pomoć *slajda* na Slici 1. ponavljaju osnovnu podjelu žlijezda u ljudskom tijelu (*endocrine vs exocrine glands*), uočavaju osnovne razlike između žlijezda s unutarnjim i vanjskim lučenjem,



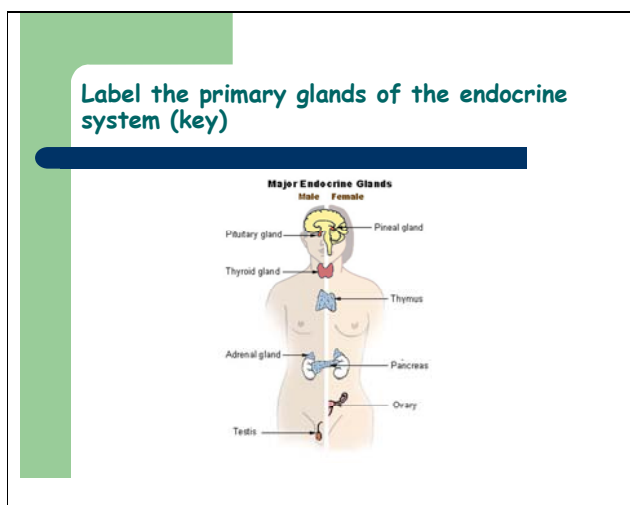
Slika 1. Vrste žlijezda

a potom na radnom listu lociraju 8 endokrinih žlijezda koje se nalaze u ljudskom tijelu (Slika 2. Vježba: Endokrine žlijezde).



Slika 2. Vježba: Endokrine žlijezde

Po završetku aktivnosti, studenti dobivaju povratnu informaciju (Slika 3. Vježba: Endokrine žlijezde – rješenje) i provjeravaju točnost svojih rješenja.



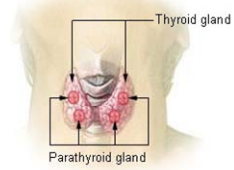
Slika 3. Vježba: Endokrine žlijezde - rješenje

Nakon kratkog uvodnog dijela, u sklopu usustavljanja gradiva, studenti su podijeljeni u skupine po četvero, pri čemu svaka skupina dobiva dvije kartice s dvije različite žlijezde – za prvu treba pronaći četiri odrednice: naziv žlijezde na hrvatskome jeziku, lokaciju (locirati gdje se točno nalazi u ljudskom tijelu), koje hormone luči te koja je glavna funkcija tih hormona (primjer zadatka jedne grupe: Slika 4. Vježba: Štitna žlijezda).

## THYROID GLAND

- CROATIAN EQUIVALENT:
- LOCATION:
- HORMONE(S):
- MAIN FUNCTION(S):

**Thyroid and Parathyroid Glands**

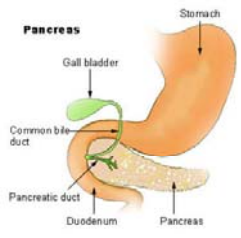


Slika 4. Vježba: Štitna žlijezda

U drugom dijelu zadatka, za drugu žlijezdu (primjer zadatka jedne skupine: Slika 5. Vježba: Gušterača), treba navesti što se događa u slučaju poremećaja u radu izazvanih hiper-, odnosno hiposekrecijom hormona te žlijezde. I u prvom, i u drugom dijelu zadatka kao izvor informacija studenti se koriste svojim udžbenikom (V. Momčinović, V. Tanay, S. Žurić-Havelka: *Medical English – Body Systems*, Medicinska naklada Zagreb, 1992. ili novije izdanje).

## PANCREAS

- HYPERSECRETION:
- HYPOSECRETION:



Slika 5. Vježba: Gušterača

Po završetku skupinskoga zadatka, predstavnik skupine izlaže prvi, odnosno drugi zadatak, a ostali studenti u prethodno dobivene tablice unose podatke o

svakoj žlijezdi (Slika 6. Radni list – Endokrine žlijezde i Slika 7. Radni list – Endokrine žlijezde – poremećaji).

**WORKSHEET – ENDOCRINE SYSTEM**

GLAND	CROATIAN EQUIVALENT	LOCATION	HORMONE(S)	MAIN FUNCTION(S)
THYROID GLAND				
PARATHYROID GLANDS				
ADRENAL GLANDS				
PANCREAS				
PITUITARY GLAND (HYPOPHYSIS)				
PINEAL GLAND (EPIPHYSIS)				
THYMUS				
SEX GLANDS: OVARIES/TESTES GONADS				

*Slika 6. Radni list – Endokrine žlijezde*

**ENDOCRINE SYSTEM – DISORDERS**

GLAND	HYPOSECRETION	HYPERSECRETION
THYROID GLAND		
PARATHYROID GLANDS		
ADRENAL GLANDS		
PANCREAS		
PITUITARY GLAND (HYPOPHYSIS)		
PINEAL GLAND (EPIPHYSIS)		
THYMUS		
SEX GLANDS: OVARIES/TESTES GONADS		

*Slika 7. Radni list – Endokrine žlijezde - poremećaji*

Za sam kraj nastavnoga dvosata (zbog organizacijskih se razloga nastava najčešće odvija u dvosatu), predviđene su kratke aktivnosti s ciljem objedinjavanja stečenih znanja u ovom dvosatu.

Prvi je zadatak osmišljen kao igra asocijacija, također korištenjem MS PowerPointa. Studenti su podijeljeni u dvije skupine i naizmjenično otvaraju polja i pokušavaju odgonetnuti rješenje stupaca i konačno rješenje.

#### ASOCIJACIJA BR.1.

A-1 ADULTHOOD	B-1 SALT	C-1 HYPERACTIVITY
A-2 DRY, PUFFY SKIN	B-2 WOUND	C-2 WEIGHT LOSS
A-3 ATHEROSCLEROSIS, ATROPHY	B-3 I	C-3 PROTRUDING EYES
<b>A</b> <b>MYXEDEMA</b>	<b>B</b> <b>IODINE</b>	<b>C</b> <b>GRAVES' DISEASE</b>
<b>THYROID GLAND</b>		

Slika 8. Asocijacija: Thyroid gland (štitna žlijezda)

#### ASOCIJACIJA BR.2.

A-1 EXTREMITIES	B-1 CHILDREN	C-1 NOT A SERVANT
A-2 GH+	B-2 SMALL BONES	C-2 -KEY
A-3 AFTER PUBERTY	B-3 GH-	C-3 -PIECE
<b>A</b> <b>ACROMEGALY</b>	<b>B</b> <b>DWARFISM</b>	<b>C</b> <b>MASTER</b>
<b>PITUITARY GLAND</b>		

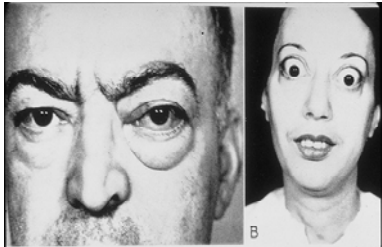
Slika 9. Asocijacija: Pituitary gland (hipofiza)

U posljednjem zadatku studenti su podijeljeni u dvije natjecateljske skupine i prikazuju im se *slajdovi* s fotografijama osoba s poremećajima ili oboljenjima vezanim uz endokrini sustav, a oni trebaju *dijagnosticirati* o čemu

se radi. Uz sliku su navedeni i neki od simptoma koji nisu vidljivi. Pobjednik je skupina koja prva postavi najviše točnih dijagnoza.

**Diagnose the disorder!**

- Enlarged thyroid gland (goiter)
- Nervousness
- Heat intolerance
- Weight loss
- Sweating
- Tremors
- Palpitations




<http://bohonen9.wikispaces.com/file/view/Graves.jpeg/95105992/Graves.jpeg>  
17.02.2010.

*Slika 10. Dijagnoza poremećaja: Gravesova bolest (Graves' disease)*

**Diagnose the disorder!**

- Gradual enlargement of the hands and feet
- Rapid growth
- Swelling of soft tissue
- Thyroid disorders
- Muscle weakness/fatigue
- Skin changes, including thickening, oiliness, acne
- Hirsutism
- Coarsening of facial features, including forehead, nose, lips, tongue, jaw




[http://www.cs.umass.edu/~elm/papers\\_by\\_research.html](http://www.cs.umass.edu/~elm/papers_by_research.html)  
17/11/2009

*Slika 11. Dijagnoza poremećaja: Akromegalija (Acromegaly)*



**Diagnose the disorder!**

- Weight gain, particularly midsection and upper back
- Muscle weakness
- Fatty pad between the shoulders
- Striae
- Skin that bruises easily
- Slow healing of cuts, insect bites and infections
- Depression, anxiety and irritability
- Hirsutism
- New or worsened high BP
- Glucose intolerance



<http://depts.washington.edu/hiv aids/unknowns/case3/fig1d.html>  
17/11/2009

Slika 12. Dijagnoza poremećaja: Cushingov sindrom (Cushing's syndrome)

## Zaključak

Upotreba MS PowerPointa u potpunosti odgovara zahtjevima i specifičnostima poučavanja engleskog jezika za medicinsku namjenu (engl. EMP) zbog više razloga. Dinamičnost i promptnost povratne informacije uvelike pridonosi zanimljivosti nastavnih tema te olakšava prezentaciju i usvajanje terminologije u *organ-based* pristupu gdje je ponekad količina informacija znatna. Na taj način održava se visoka razina koncentracije studenata, a nastavnik u gotovoj PowerPoint prezentaciji dobiva solidan temelj koji može nadograđivati i obogaćivati novim aktivnostima.

Sinergija vizualnih i auditivnih podražaja – ilustracija/teksta na prezentaciji i nastavnikova glasa kojima je izložen – student uvelike poboljšava, ne samo razinu usvojenosti gradiva, nego i brzinu kojom se ono usvaja, što je praktično vidljivo tijekom sata ponavljanja uoči ispita znanja. Dobro je poznata činjenica da je znanje, koje studenti usvoje istodobnom vizualizacijom pojmova koje čuju, dugotrajnije i dublje za razliku od znanja koje stežu samo slušanjem, odnosno samo čitanjem.

Iz svega navedenoga, kao mogući nastavak ovoga rada, nameće se potreba za detaljnijom usporedbom rezultata klasičnoga i prikazanoga nastavnoga sata, pri čemu bi se preciznijim instrumentima potvrdila učinkovitost PowerPoint prezentacije u nastavi.

## Literatura

1. Gal, K. (2007) : *Uporaba PowerPoint prezentacija za postizanje bolje motivacije na satu engleskog jezika s učenicima 2. razreda gimnazije*, Život i škola, br. 17 (1/2007)
2. Hutchinson, T, Waters, A (1980): *ESP at the Crossroads. Episodes in ESP* (ur. J. Swales), 177-185. Oxford: Pergamon Press
3. Kennedy, Ch, Bolitho, R (1984): *English for Specific Purposes. Essential Language Teaching Series* (ur. Roger H. Flavel), London and Basingstoke: Macmillan
4. Mičić, S (2008): *The Role of Translation in undergraduate medical English instruction*, IBERICA 16 (ur. Ana Bocanegra), 169-182, AELFE

### PRESENTATION OF THE TOPIC *ENDOCRINE SYSTEM* IN TEACHING OF MEDICAL ENGLISH AT THE PROFESSIONAL STUDY OF NURSING

Summary: The article presents a typical post-introductory class (*topic: Endocrine system*) accomplished by using of MS PowerPoint, which has introduced significant advances in teaching of English for medical purposes: it has contributed to clear data imaging and structuring, as well as to the course dynamics of data acquiring and at the same time has made the process of practicing more efficient due to quick insight into correct answers.

Key words: medical English, MS PowerPoint presentation, endocrine system.

**Author:** Lorna Dubac Nemet, predavač  
Medicinski fakultet, Osijek

**Review:** Život i škola, br. 24 (2/2010.) god. 56., str. 233. – 242.

**Title:** Prikaz tematske jedinice *Endokrini sustav* u nastavi medicinskoga engleskoga na Stručnom studiju sestrinstva

**Categorisation:** stručni članak

**Received on:** 16. lipnja 2010.

**UDC:** 378.147:811.111'243  
811.111'373.46:61

**Number of sign (with spaces) and pages:** 11.229 (:1800) = 6.238 (:16) = 0,389

**Božica Radičević**  
**Jasna Šulentić Begić**

## **PJEVANJE U PRVIM TRIMA RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE**

Sažetak: Tema je ovoga rada pjevanje u prvim trima razredima osnovne škole. U sklopu rada, istražena je učestalost glazbenih aktivnosti na ostalim nastavnim predmetima te koje pjesme učenici prvog, drugog i trećeg razreda vole pjevati. Istraživanje se odvijalo tijekom triju tjedana školske godine 2009./2010. u Osnovnoj školi Franje Krežme u Osijeku. Istraživanje je obuhvatilo 67 učenika od 1. do 3. razreda. Nakon provedenog istraživanja možemo zaključiti da su pjesmice koje se pjevaju u prvim trima razredima primjerene dječjoj dobi. Izvode se pjesme propisane nastavnim planom i programom, ali i pjesme koje su slobodan izbor učiteljica. Pjesme učiteljice obrađuju metodom obrade po sluhu. Učenici prvih triju razreda vole pjevati pjesme vedroga i veseloga karaktera, umjerenoga do brzoga tempa te raspjevane melodije. Učenici trećeg razreda više vole pjevati dječje popularne autorske i umjetničke pjesme nego narodne. Glazbene se aktivnosti pojavljuju i na drugim nastavnim predmetima, a najviše na satovima tjelesne i zdravstvene kulture, dok ih na satovima matematike uopće nema.

Ključne riječi: osnovna škola, razredna nastava, nastava glazbe, pjevanje, glazbene aktivnosti.

### **1. Uvod**

U prvim trima razredima osnovne škole, prema važećem nastavnom planu i programu, nastava se glazbe ostvaruju u nastavnim područjima *pjevanja, slušanja glazbe, sviranja i glazbene igre*. Primjenom HNOS-a (Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda), od školske godine 2006./2007., nastava glazbene kulture provodi se prema otvorenom modelu. To znači da je u središtu nastave slušanje glazbe, a ostale aktivnosti i sadržaje učitelj bira sam.

Pjevanje je uz slušanje glazbe aktivnost koja se najviše provodi u prvim trima razredima osnovne škole. U razredu treba njegovati lijepo pjevanje koje podrazumijeva točno intoniranje i jasno artikuliranje. Prema istraživanju Šulentić Begić (2009.) omiljenost aktivnosti pjevanja opada s dobi učenika i ono je posljedica promjena koje dolaze kod učenika zbog njihovog razvoja. Dječaci počinju mutirati u sedmom razredu osnovne škole i zbog toga netočno intoniraju pa im je neugodno pjevati. Ponekad učenici i u nižim razredima imaju problema s intoniranjem. Tada trebamo učenika upozoriti na pogreške pri pjevanju pa je moguće da će nakon određenog vremena početi točno intonirati. Takve učenike ne smijemo zapostavljati, već ih trebamo poticati da bi se njihove glazbene sposobnosti razvile do one razine do koje je to moguće.

Prema otvorenom modelu nastave glazbe učitelj ima slobodu samostalno birati repertoar pjesama koje će s učenicima obrađivati. Zato treba oslušivati učeničke želje i pjevati s njima pjesme koje vole pjevati. U razredu treba težiti umjetničkom pjevanju, iako je to teško ostvarivo. Pjevanje u razredu poslužit će nam kao temelj umjetničkom pjevanju u pjevačkom zboru.

Pjevanje kao glazbena aktivnost može se integrirati i u ostale nastavne predmete. Ovaj će rad prikazati u kojoj se mjeri one integriraju te je li njihovo korištenje u skladu s ciljem nastave glazbene kulture, a to je težnja da se od učenika stvori kompetentnog korisnika glazbene kulture.

### **1.1. Nastava glazbene kulture u nižim razredima osnovne škole**

U prvim četirima razredima osnovne škole godišnji broj sati za nastavu glazbene kulture iznosi 35. *Učitelj razredne nastave* izvodi nastavu glazbe u prvim trima razredima, a u četvrtom razredu *učitelj predmetne nastave* ili učitelj razredne nastave, što ovisi o organizaciji svake pojedine škole.

Nastavni plan i program glazbene kulture temelji se na dvama načelima, a to su *psihološko* i *kulturno-estetsko*. Psihološko podrazumijeva da se djeca vole i žele baviti glazbom, dok kulturno-estetsko podrazumijeva uvođenje učenika u glazbenu kulturu. S obzirom na to da velik dio nastave glazbene kulture čine praktične aktivnosti, učitelj razredne nastave mora posjedovati određene glazbene kompetencije. Požgaj smatra kako učitelj treba biti i sam ljubitelj glazbe da bi bio u mogućnosti izražajno prezentirati pjesmu, što podrazumijeva i sviranje nekog akordičkog instrumenta. (Požgaj, 1988.) U planu i programu učiteljskih fakulteta dio nastave glazbe posvećen je sviranju glasovira. Na toj nastavi budući učitelji stječu vještinu sviranja instrumenta te uče pjevati dječje pjesmice koje su predviđene nastavnim programom. Iako danas većinu udžbenika namijenjenih nastavi glazbene kulture prate nosači zvuka, djeca rado vole čuti pjesmice u izvedbi svoga učitelja. Svaki osposobljeni učitelj trebao bi sviranjem pratiti vlastito pjevanje, odnosno pjevanje svojih učenika. Nosači zvuka koji prate udžbenike, omogućuju učenicima da kod kuće preslušavaju pjesme koje su naučili pjevati u školi.

Nastavnim programom donesen je prijedlog pjesama i skladbi za svaki razred te su postavljena obrazovna postignuća za svako područje. Učitelj sam može birati pjesme koje će s učenicima pjevati i skladbe koje će slušati. Nastavni program ne uključuje glazbeno opismenjivanje. Požgaj smatra da je program glazbene kulture i bez glazbenoga opismenjivanja toliko bogat i raznovrstan da potpuno iscrpljuje raspoloživo nastavno vrijeme (broj sati) i da kao takav pretpostavlja glazbenu sposobnost nastavnika, pouzdano metodičko znanje i nastavnu tehniku. (Isto, 1988.)

### **1.2. Pjevanje kao nastavno područje**

Prema istraživanju Šulentić Begić pjevanje je najomiljenija aktivnost na nastavi glazbene kulture. (Šulentić Begić, 2009.) Osim toga, pjevanje je

aktivnost za koju su učitelji/učiteljice razredne nastave osposobljeni, za razliku od glazbenog opismenjivanja, a učenici kroz pjevanje ostvaruju cilj nastave glazbene kulture. "U činu pjevanja (bilo koje dobre i primjerene skladbe), na licu se mjesta doživljava i uči glazba, obogaćuje učenikov osjećajni svijet i izoštruje njegov umjetnički senzibilitet." (Rojko, 2005.: 13.)

Prema nastavnom planu i programu učitelj ima mogućnost slobodnog odabira repertoara pjesmica koje će pjevati u razredu. Pravilnim odabirom pjesmica učitelj potiče razvoj glazbenoga ukusa kod svojih učenika. Međutim, potrebno je da učitelj odabire i dječje popularne pjesme jer učenici takve pjesme vole pjevati. Repertoar pjesama učitelj će najbolje odabrati ako bude osluškivao želje učenika. Iako bi u razredu trebalo težiti umjetničkom pjevanju, to je teško ostvarivo, ali ipak treba nastojati da učenici lijepo pjevaju, tj. da točno intoniraju i jasno artikuliraju. Od samoga početka učenike treba navikavati na pravilno sjedenje i disanje. Već je to prvi korak do postizanja točnoga intoniranja. Ako učenici ne sjede pravilno, vrše pritisak na dijafragmu i ne mogu pravilno disati, što za posljedicu može imati netočnu intonaciju.

## **2. Istraživanje: Pjevanje u prvim trima razredima osnovne škole**

### **2.1. Opis tijeka istraživanja**

Istraživanje se odvijalo tijekom triju tjedana školske godine 2009./2010. u OŠ Franje Krežme u prvom, drugom i trećem razredu. Svaki je razredni odjel praćen tijekom jednoga tjedna. Istraživanje je obuhvatilo 67 učenika. Hospitirali smo nastavi glazbene kulture te nastavi ostalih obveznih predmeta (hrvatski jezik, matematika, priroda i društvo, tjelesna i zdravstvena kultura) sa svrhom praćenja provođenja glazbenih aktivnosti u okviru navedenih predmeta.

### **2.2. Tema istraživanja i istraživačka pitanja**

Tema je ovoga istraživanja pjevanje u prvim trima razredima osnovne škole. Istraživanje polazi od sljedećih pitanja:

- Koje se pjesme izvode u prvim trima razredima osnovne škole u praksi?
- Jesu li pjesme primjerene dobi učenika?
- Koje pjesme učenici vole pjevati?
- Kako učiteljice provode obradu pjesme na satu glazbene kulture?
- U kojoj se mjeri glazbene aktivnosti provode na drugim nastavnim predmetima te koja im je svrha?

### **2.3. Postupci i instrumenti istraživanja**

Služili smo se deskriptivnom metodom, tj. opisali smo izvođenje nastave u svakom od prvih triju razreda osnovne škole tijekom tjedan dana. Za to su nam poslužili sljedeći instrumenti i postupci:

- sustavno promatranje - vođenje Dnevnika istraživanja,
- skala procjene,
- rad u vezi s pedagoškom dokumentacijom – analiza sadržaja.

#### **2.3.1. Dnevnik istraživanja**

Dnevnik istraživanja obuhvaća opise nastavnih sati tijekom triju tjedana školske godine 2009./2010. u OŠ Franje Krežme u prvom, drugom i trećem razredu. Svaki je razredni odjel praćen tijekom jednog tjedna. Praćena je nastava glazbene kulture i ostalih obveznih predmeta (hrvatski jezik, matematika, priroda i društvo, tjelesna i zdravstvena kultura) sa svrhom uočavanja glazbenih aktivnosti koje se izvode i na ostalim predmetima. U prvom razredu nastava je praćena na sedamnaest nastavnih sati, uključujući i nastavu glazbe. Glazbene aktivnosti izvođene su na sedam nastavnih sati. U drugom razredu nastava je praćena na dvanaest nastavnih sati, a na četirima satima uočene su glazbene aktivnosti. U trećem je razredu nastava praćena na petnaest nastavnih sati od čega je na šest nastavnih sati izvođena neka glazbena aktivnost.

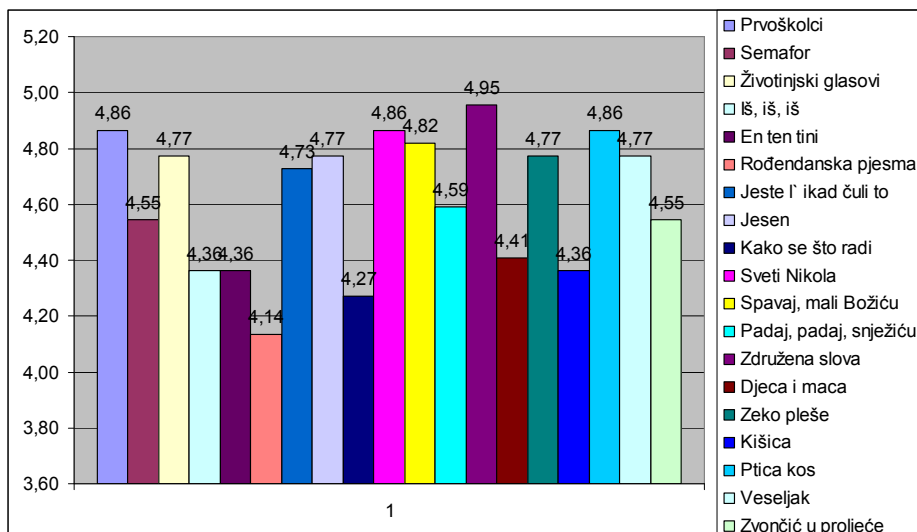
#### **2.3.2. Skale procjene**

Kako bismo dobili odgovor na pitanje koje pjesmice učenici vole pjevati, sastavili smo skalu procjene za svaki razred. Skale procjene ispunili su učenici posljednjeg dana naše hospitacije i pomoću njih ispitali smo njihovo stajalište u odnosu na pjesme koje znaju pjevati. Skala se sastojala od naslova pjesama te numeričke skale (ocjene od 1 do 5). Pjesme su učenici naučili pjevati na satovima glazbene kulture tekuće školske godine do trenutka ispunjavanja skale. Tijekom provođenja procjenjivanja, sve pjesme su prvo otpjevane i odsvirane na sintisajzeru, a učenici su potom ocjenjivali u kojoj im se mjeri svaka pojedina pjesma sviđa.

## **3. Rezultati i analiza skale procjene**

### **3.1. Rezultati i analiza skale procjene 1. razreda**

U prvom razredu učenici su obradili 19 pjesmica. Svaku od obrađenih pjesama, nakon demonstracije, ocijenili su ocjenom od 1 do 5. Statističkom obradom skale procjena dobili smo rezultate vidljive u grafikonu 1.



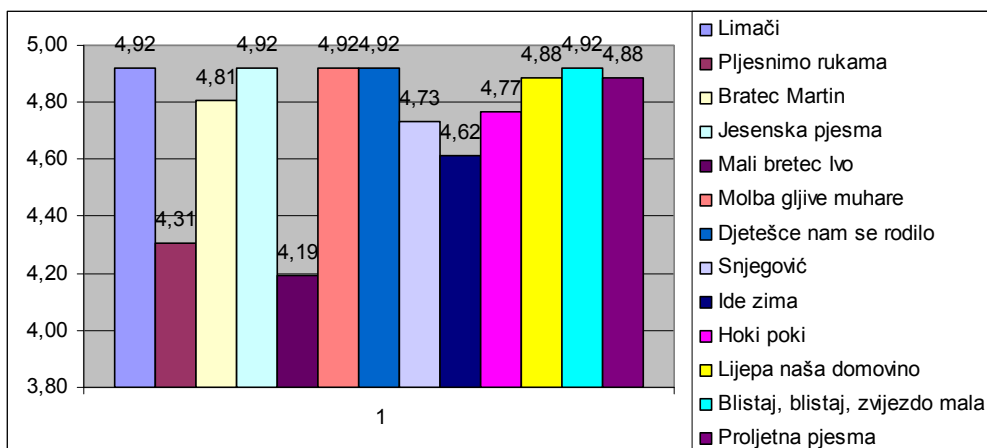
Grafikon 1. Skala procjene pjesama učenika 1. razreda

Najvišu ocjenu dobila je pjesma *Združena slova* (4.95). Pjesme *Prvoškolci*, *Sveti Nikola* i *Ptica kos* imaju jednaku prosječnu ocjenu (4.86) te su na drugom mjestu. Najmanju ocjenu dobila je *Rođendanska pjesma* (4.14) i pjesma *Kako se što radi* (4.27).

Iz grafikona 1 vidimo da tri pjesme koje se učenicima sviđaju pripadaju dječjim popularnim autorskim pjesmama, a jedna je narodna pjesma. Također zaključujemo da su učenicima pri odabiru bitni karakter i tempo pjesme, dok tonalitet ne utječe na odabir pjesme. Sve su odabrane pjesme umjerenog do umjerenog brzog tempa (*allegretto*, *moderato*), a karakter je vedar i šaljiv.

### 3.2. Rezultati i analiza skale procjene 2. razreda

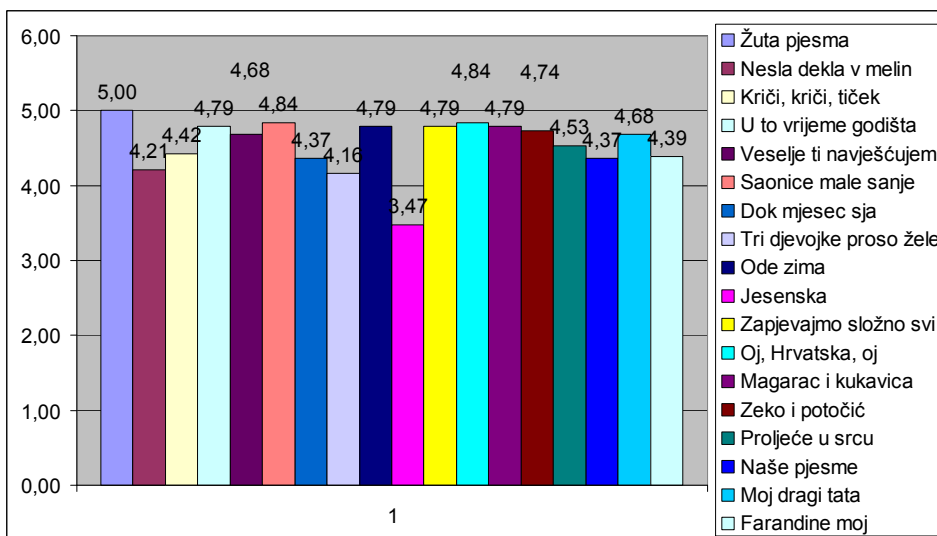
Iz grafikona 2 možemo vidjeti da 5 pjesama (*Limači*, *Jesenska pjesma*, *Molba gljive muhare*, *Djetešce nam se rodilo*, *Blistaj, blistaj, zvijezdo mala*) ima prosječnu ocjenu 4.92. Tri su pjesme dječje popularne autorske, a dvije su narodne. Iako je većina pjesama u umjerenom i brzom tempu, ne možemo reći da on bitno utječe na odabir pjesme jer su dvije pjesme u polaganom tempu i sjetnog karaktera, za razliku od ostalih koje su vedre i vesele.



Grafikon 2. Skala procjene pjesama učenika 2. razreda

### 3.3. Rezultati i analiza skale procjene 3. razreda

Iz grafikona 3 vidimo da najveću prosječnu ocjenu ima *Žuta pjesma* (5,00). Svi su učenici ovu pjesmu ocijenili ocjenom 5. Pjesma pripada dječjim popularnim umjetničkim pjesmama. Iako nije u opsegu primjerenom učenicima, zbog vedrog karaktera i melodioznosti, učenici ju vole. Također možemo zaključiti kako su narodne pjesme niže rangirane na skali sudova.



Grafikon 3. Skala procjene učenika 3. razreda



#### **4. Interpretacija**

Polazište ovoga istraživanja su istraživačka pitanja. Interpretacija je utemeljena na odgovorima koji su proizašli iz pitanja.

##### **Koje se pjesme izvode u prvim trima razredima osnovne škole u praksi?**

Možemo zaključiti kako učiteljice obrađuju s učenicima pjesme predložene nastavnim planom i programom. Osim toga, učiteljice su odabrale pjesme koje nisu predložene programom, a nalaze se u udžbenicima *Razigrani zvuci 1*, *Razigrani zvuci 2* i *Razigrani zvuci 3*. Navedenim se udžbenicima učiteljice koriste u nastavi glazbene kulture i udžbenike prate nosači zvuka. S obzirom na to da ni jedna učiteljica ne svira tijekom nastave instrument, logično je da su odabrale udžbenike koji imaju prateći nosač zvuka. Naime, na njima se nalaze zapisi pjesama koje se nalaze u navedenim udžbenicima.

##### **Jesu li pjesme primjerene dobi učenika?**

Uvidjeli smo kako su obrađene pjesme uglavnom u durskim tonalitetima, umjerenoga do brzoga tempa te u opsegu koji je primjeren učenicima mlađe školske dobi. Poneke pjesme prelaze opseg dječjega glasa, ali su na skalama procjene postigle visoke ocjene. Većina je pjesama vedroga i veseloga karaktera što ih također čini primjerenima učenicima mlađe školske dobi.

##### **Kakve pjesme učenici vole pjevati?**

Od ukupno 50 obrađenih pjesama u prvim trima razredima samo su dvije pjesme u molskom tonalitetu i obje su na skali procjene među najlošije ocijenjenim pjesmama. Možemo zaključiti kako učenici radije pjevaju pjesme u duru, ali i kako je malo pjesama u molu pa možemo pretpostaviti da učenici nisu navikli na molske tonalitete što može biti jedan od razloga niske ocjene pjesama u molu.

Učenici prvog razreda vole pjesme vedroga karaktera, umjerenoga do umjerenoga brzoga tempa. Kod učenika drugog razreda ne primjećujemo da karakter pjesme ima utjecaja u odabiru pjesme, već melodioznost pjesme. Učenici trećega razreda više vole dječje popularne autorske i umjetničke pjesme nego narodne pjesme.

##### **Kako učiteljice provode obradu pjesme na satu glazbene kulture?**

Učiteljice provode obradu nove pjesme metodom učenja pjesme po sluhu, a ovakva se metoda odvija tijekom sljedećih faza:

- upoznavanje pjesme
- obrada teksta
- učenje pjesme

- analiza pjesme
- glazbena interpretacija.

Od učenika osnovne škole ne očekuje se da govore o opsegu pjesme u intervalu, niti da prepoznaju određene ritamske figure, ali možemo s njima razgovarati je li opseg pjesme mali, velik ili srednji, kreće li se melodija postupno ili skače, u kojem dijelu pjesme ide uzlazno, u kojem silazno, je li ritam jednostavan ili složen i dr. Na ovaj način učenike potičemo da pažljivije slušaju pjesmu, da ju točno izvode i razvijamo sposobnost uočavanja razlika između pojedinih pjesama. Također učenicima treba dopusti da samostalno pjevaju kako bi učitelj uočio eventualne pogreške i upozorio učenike na njih.

### **U kojoj se mjeri glazbene aktivnosti provode na drugim nastavnim predmetima te koja im je svrha?**

Možemo zaključiti da se glazbene aktivnosti u popriličnoj mjeri integriraju u ostale nastavne predmete. Iz Dnevnika praćenja vidimo da se te aktivnosti najčešće integriraju u nastavu hrvatskoga jezika, prirode i društva, tjelesne i zdravstvene kulture te likovne kulture. U nastavi matematike nije bilo nikakvih glazbenih aktivnosti.

Iz analize Dnevnika praćenja vidimo kako se glazbene aktivnosti najčešće koriste kao motivacija za rad, kao rekreativna stanka ili kao zvučna kulisa. Najbolja integracija glazbenih aktivnosti je u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture gdje je i preporučeno u uvodnom i završnom dijelu sata provoditi igre koje će na početku sata funkcionalno pripremiti lokomotorni sustav za povećane napore i na kraju sata gdje će približiti sve fiziološke i psihičke funkcije stanju kakvo je bilo prije početka sata, ali i zadržati raspoloženje na satu.

## **5. Zaključak**

Tijekom triju tjedana praćenja nastave i nakon provedenoga istraživanja možemo zaključiti da učenici u prvim trima razredima osnovne škole vole pjevati. Uočili smo da učenici te dobi vole pjevati pjesme vedroga i veseloga karaktera, umjerenoga do brzoga tempa te pjesme s pijevnom melodijom. Primijetili smo kako učenici više vole pjevati dječje popularne i umjetničke autorske pjesme nego narodne. To treba imati na umu pri odabiru pjesama koje će se tijekom godine obrađivati.

Glazbene aktivnosti na drugim predmetima najčešće su provodene na satovima tjelesne i zdravstvene kulture. Pretpostavljamo da to proizlazi iz same koncepcije sata TZK te su se u uvodnom dijelu provodile glazbene igre ili razgibavanje uz glazbu. Na satovima matematike niti u jednom razredu nije se provodila glazbena aktivnost.

Glazbene aktivnosti na drugim predmetima najčešće su bile u svrsi motivacije, rekreativne stanke ili zvučne kulise. Glazba se na ostalim nastavnim predmetima nije slušala aktivno, već je bila u svrsi neke druge aktivnosti. Pjevanje pjesmica naučenih na prethodnim satovima glazbene kulture bilo je u službi mikropauze, odnosno kratkog predaha od neke napornije aktivnosti. Smatramo da svako ponavljanje pjesmica može doprinijeti razvoju pjevačkih glasova i ujedno bi trebalo težiti da svako pjevanje u razredu bude lijepo pjevanje.

## 6. Literatura

1. Bogнар, B. (2006.) Akcijska istraživanja u školi. *Odgojne znanosti, Vol.8 o.1(11)*, 177.-190.
2. Golčić, I. (1981.) *Pjesmarica - za osnovne škole*. Zagreb: HKD Sv. Jeronima. Manasteriotti, V. *Zbornik pjesama i igara za djecu*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Mužić, V. (1999.) *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
4. Novačić, S. (1990.) *Glazbena kultura u prvom, drugom i trećem razredu osnovne škole: priručnik za nastavnika.*, Zagreb: Školska knjiga.
5. *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. (2006.) Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
5. Požgaj, J. (1988.) *Metodika nastave glazbene kulture u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
6. Rojko, P. (2005.) HNOS za glazbenu nastavu. Zagreb: *Tonovi*, 45/46, 5.-16.
7. Rojko, P. (2004.) *Metodika glazbene nastave - praksa I. dio*. Zagreb: Jakša Zlatar.
8. Rojko, P. (1996.) *Metodika nastave glazbe: teorijsko - tematski aspekti*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera. Pedagoški fakultet.
9. Sam, R. (1998.) *Glazbeni doživljaj u odgoju djeteta*, Rijeka: Glosa
10. Stanišić, A./Kandrešić, J./Šimunov, J. (2006.) *Razigrani zvuci 1*. Zagreb: Školska knjiga.
11. Stanišić, A./Kandrešić, J./Šimunov, J. (2006.) *Razigrani zvuci 2*. Zagreb: Školska knjiga.
12. Stanišić, A./Kandrešić, J./Šimunov, J. (2004.) *Razigrani zvuci 3*. Zagreb: Školska knjiga.
13. Šulentić Begić, J. (2010.) Problematika pjevačkog zbora mlađe školske dobi. Zagreb: *Tonovi*, 55, 33.-44.
14. Šulentić Begić, J. (2009.) Pjevanje kao izabrana aktivnost otvorenog modela nastave glazbe. Vrandečić, Tomislav/Didović, Ana (ur.) Zadar: *Zbornik radova s Drugog specijaliziranog umjetničko - znanstvenog skupa: Glas i glazbeni instrument u procesu edukacije učenika i studenata (GGIPEUS) 2008*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. 153.-164.
15. Šulentić Begić, J. (2009.) *Primjena otvorenog modela nastave glazbe u osnovnoj školi*, magistarski rad.
16. Vukasović, A. (1995.) *Pedagogija*. Zagreb: Alfa.

17. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi.* (2008.) Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
18. Završki, J. (1979.) *Rad s dječjim pjevačkim zborom.* Zagreb: Školska knjiga.
19. Žužić, M./Kovačević, D. (2009.) *Glazbene čarolije 1 (notni zapisi).* Zagreb: Profil.

#### SINGING IN THE FIRST THREE GRADES OF PRIMARY SCHOOL

Summary: The theme of this paper is singing in the first three grades of primary school. The research was carried out on the frequency of musical activities in other subjects and on what songs the first, second and third grade students prefer singing. The research was carried out at Franjo Krežma primary school in Osijek within three weeks of the school year 2009/10. The study included 67 students from 1st to 3rd grade. Upon the survey it can be concluded that the songs that are sung in the first three grades are suitable for children's age. They perform the songs prescribed by curriculum, but also songs by the free choice of their teachers. The songs are presented in the class by ear method. Students of the first three grades love to sing songs of cheerful and happy nature, moderate to fast tempo and playful melodies. Students of the third grade prefer singing popular children's authors and artistic songs to folk songs. Musical activities are included in other subjects, mostly in physical education, whereas mathematics classes do not include them at all.

Keywords: primary school, junior school, teaching music, singing, musical activities.

**Author:** Božica Radičević, diplomirana učiteljica

mr. sc. Jasna Šulentić Begić

Učiteljski fakultet, Osijek

**Review:** Život i škola, br. 24 (2/2010.) god. 56., str. 243. – 252.

**Title:** Pjevanje u prvim trima razredima osnovne škole

**Categorisation:** stručni članak

**Received on:** 6. srpnja 2010.

**UDC:** 371.3:78>373.3

**Number of sign (with spaces) and pages:** 20.187 (:1800) = 11.215 (:16) = 0,700

**Ljiljana Vranjković**

## DAROVITI UČENICI

Sažetak: Prepoznavanje različitih oblika nadarenosti i talenata kod djece i usmjeravanje njihovih sposobnosti veliki je izazov za mnoge roditelje i učitelje. Jedna od velikih pogrešaka koju rade osnovne škole jest podjela učenika na darovite i nedarovite, na dobre i loše. Djeca se razvijaju različitim brzinama u različitim sposobnostima. Podjelom na darovite i nedarovite frustriramo djecu koja su u procesu razvoja i kočimo taj razvoj. Početni neuspjeh mora biti izazov za novi pokušaj. Djeca gledaju na okolinu pretežito crno-bijelo. Ako ih društvo podijeli na uspješne i neuspješne, ona svrstana među neuspješne obeshrabruju se, identificiraju s neuspjehom i premda žele biti bolja, prestanu vjerovati da to mogu i počnu se ponašati prema osobitostima brzopletog svrstavanja.

Ključne riječi: darovitost, stvaralaštvo (kreativnost), fleksibilnost, fluentnost, elaboracija, osjetljivost za probleme.

### Darovitost

Mnogi bi roditelji rekli - dijete nema sluha, ne vrijedi s njim pjevati vesele pjesmice. Djeci je važno objasniti da je društvo sustav u kojem su svi poslovi važni, sve vještine korisne, ali da je dobro kad su poslovi podijeljeni prema sposobnostima izvođača jer vrijednost posla ovisi o valjanosti proizvoda ili usluge. Zato je važno prepoznati i usavršavati vlastite sposobnosti, svoj posao obavljati sjajno, a ne prihvatiti ili birati studij koji zanima tatu ili zanimanje koje se ne voli i koje će bez izvornog interesa postati teret. U današnjem društvu darovitost nije jasno definirana i dijete ne nauči objektivno, kritički ocijeniti svoje sposobnosti, ne zna ni prepoznati što ga zanima, ne zna procijeniti svoje moguće dosege. U tom se kaosu darovitima nazivaju oni koji imaju iz svih predmeta petice u školi, po tom kriteriju otpada i Einstein, oni koji su medijski popularni, možda, jer je nastavnica poslala njihove radove na natjecanje, dok druga nastavnica to nije učinila s radovima svojih učenika, možda samo zato što nije bilo boljih.

Mislim da dijete ne treba pretjerano opterećivati prevelikim brojem aktivnosti jer je u toj dobi jednako važno ostaviti dovoljno vremena za igru.

Vesna Vlahović – Štetić, izvanredna profesorica Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu, upozorava kako poticaj djetetovu talentu i nadarenosti uvijek mora težiti njegovoj sreći i zadovoljstvu: "Postoje razni oblici nadarenosti i neki od njih mogu se prepoznati u ranoj dobi, dok drugi postaju vidljivi tek poslije. Nadarenost za fiziku ili kemiju ne može se

prepoznati kod trogodišnjeg djeteta, ali talenti za glazbu i likovnu umjetnost mogu se prepoznati u ranoj dobi. No nadarenost se zapravo može identificirati cijelog života. U mnogim slučajevima dobro je da se prepozna rano jer djeca tako dobivaju bolju potporu i može im se omogućiti da uspješnije razviju svoj talent", objašnjava Vesna Vlahović – Štetić i dodaje da je uloga roditelja presudna za poticanje darovite djece. Nije tajna da nadarena djeca i njihovi roditelji imaju velika očekivanja. Zbog takvog pogleda na stvari nerijetko pri eventualnom neuspjehu razočaranje i kod jednih i kod drugih poprimi nerealne razmjere. Vesna Vlahović – Štetić objašnjava zašto se to događa: "Razočaranje može biti problem, to više što su darovita djeca većinom perfekcionista. Često imaju svoje kriterije i žele biti onoliko dobri koliko misle da moraju. Ponekad to žele izvan granica koje mi smatramo dovoljnim. Taj perfekcionizam može biti problem, baš kao i neuspjeh na kakvom natjecanju. U takvim situacijama djetetu treba objasniti da to što u jednom trenutku nije pokazalo sjajan uspjeh ne znači da inače nije sjajno. Treba mu objasniti da to samo znači da je u danom trenutku bilo boljih od njega i da zapravo uvijek ima netko bolji. Treba ih naučiti da se nose s tom činjenicom, a darovito dijete to će najbolje naučiti tako da surađuje s drugom nadarenom djecom. Jer oni možda jesu posebni, ali u krugu sebi jednakih ponekad lakše shvaćaju neke stvari." Pretjerane ambicije roditelja, koje se često rađaju zbog ciljeva koje sami nisu uspjeli ostvariti, često su najveći teret s kojim se moraju nositi nadarena djeca. Vesna Vlahović – Štetić priznaje da takvih roditelja ima, ali napominje da ih ima i među onima čija su djeca prosječnih sposobnosti. U takvim slučajevima, kaže, roditelji nešto žele ostvariti pa forsiraju djecu. No uvjeren je da preambiciozni roditelji svoju nadarenu djecu ne forsiraju sa zlom namjerom, nego da nesvjesno griješe jer nisu svjesni ozbiljnosti pritiska koji stvaraju.

Roditeljima poručuje što nipošto ne bi smjeli činiti kad su u pitanju darovita djeca: "Ne smiju očekivati od djeteta da bude multipraktik, najbolji u svemu. Darovita djeca često kognitivno nadmašuju svoje vršnjake, ali socijalno i emocionalno su jednaki i od njih se zato ne smije očekivati da i u tome budu jednako napredna. Nadarenoj djeci treba razviti svijest o tome da neke stvari mogu bolje od drugih, ali da ih to ne čini vrjednijim ljudskim bićima. Treba znati da nisu samo postignuća ono što nas čini vrijednim. Zato treba razviti njihovu socijalnu svijest, da budu u stanju živjeti s drugima i uvažavati one čije su sposobnosti prosječne." Ellen Winner izraz "darovitost" koristi za opisivanje djece s ova tri obilježja: 1. prijevremena razvijenost (brže napredovanje od prosječne djece); 2. inzistiranje da sviraju po svom (viša kvaliteta postignuća, drugačiji putovi učenja, samostalnost i samopouzdanje) i 3. žar za svladavanjem (visoka motiviranost, opsesivan interes). U darovitim je lako uočljiva intrizična motiviranost. Za razliku od ekstrizične motivacije koja nije sama sebi svrha, već je instrumentalna za postizanje nekih vanjskih ciljeva, intrizična je motivacija ponašanje koje se izvodi zbog sebe samog, zbog

vlastitog zadovoljstva. Darovite ne treba nagovarati na vježbanje, a njihovo im je područje ujedno i rasonoda. Talentiran je riječ koja dolazi iz grčkog jezika - talanton, odnosno latinskog jezika - talentum, a izvorno znači mjeru, pa zdjelicu kojom se mjeri, pa zlatan novac. Onaj koji je imao talenta bio je osoba s mjerom, s osjećajem za (zajedničku) mjeru i kao takav (duhovno) bogat. Mjera je bila posebno izražena u umjetnostima, a mogla se naučiti putem kanona i proporcija kojima se postizala sumjerljivost (symmetria), uočavanje neočiglednih vrijednosti nekih pojava kroz zajedničke mjere.

Danas, talent označava razvijenu područno specifičnu darovitost.

Prvi koji je počeo sustavno istraživati darovitost bio je američki psiholog Lewis Terman. On je 1921. godine pokrenuo istraživanje koje je uključivalo tisuću i petsto djece rođene između 1903. i 1917.; pratilo ih se tijekom cijeloga života. Došao je do procjene kako populacija sadrži 1% nadarenih pojedinaca, stavljajući naglasak na inteligenciju (IQ).

### Likovno stvaralaštvo

Donedavno se stvaralaštvo shvaćalo kao proces kojim izuzetno odabrani pojedinci stvaraju djela visoke vrijednosti. To se shvaćanje napušta, a kreativnost se promatra kao opći ljudski potencijal. Ova je promjena gledišta otvorila mnoga pitanja o prirodi dječje likovne kreativnosti važna za rad učitelja u razrednoj nastavi. Otvara se pitanje je li dječji kreativni proces i proces zrela stvaratelja u osnovi isti, može li se mjeriti istim mjerilima? E. Fromm naglašava da je korijen kreativnog rada u sposobnosti čuđenja koju imaju djeca te je koriste u igri. Radi se o procesu koji se odlikuje kreativnošću duha, maštom, željom za promjenom. Da bi bio kreativan, pojedinac treba imati bogat fond znanja koji će mu koristiti pri rješavanju likovnih problema.

### Divergentno mišljenje (prema Guilfordu)

- redefinicija – nova upotreba likovnih sadržaja; promijeni materijal, promijeni boju, dodaj boju
- fluentnost – raspolaganje bogatstvom ideja
- originalnost – sposobnost da se otkriju potpuno nove ideje
- elaboracija – razrađivanje potpuno nove ideje u detalje
- fleksibilnost – lako napuštanje uhodanih putova

U dječjem likovnom izražavanju u većini slučajeva nailazimo na kreativan proces. Učitelj treba organizirati nastavu tako da potakne kreativnost kod učenika. Pri tom treba brinuti o sljedećem: - slobodna komunikacija učitelj - učenik, ne podcjenjivati učeničke ideje, putem alternativnih pitanja poticati učenika na drugačija rješenja (Što misliš, možeš li to prikazati i drugom bojom,

koji je bio naš današnji zadatak i sl.), ohrabriti učenike da sami pronađu što veći broj različitih likovnih rješenja... Stvaralačku klimu u razredu možemo njegovati nagrađivanjem kreativnog pristupa, tj. izbjegavati sve ono što kod učenika pobuđuje strah od neuspjeha. Da bismo bili kreativni, naravno, trebamo imati dosta znanja o određenom području, iako previše znanja može i sputati kreativnost. Većina se umjetnika, izumitelja, književnika godinama bavila nekim područjem prije nego što je u njemu proizvela nešto doista kreativno.

**MITOVI O DAROVITOJ DJECI:** Darovita djeca uspjeh će u životu bez obzira pruža li im se podrška ili ne. – Darovita djeca vole školu. – Darovita su djeca iz obrazovanih i situiranih obitelji. – Darovita djeca izvrsna su u svemu. – Učitelji vole darovitu djecu. – Darovita djeca teško se prilagođavaju i teško sklapaju prijateljstva. Naravno da to nije točno, jer i daroviti trebaju našu pomoć. Želim reći da su daroviti učenici vrlo često zapostavljeni jer se smatra da su oni ionako dobri. Na razrednim aktivima puno pažnje posvećujemo djeci koja postižu slabije rezultate i o njima doista puno razgovaramo, ali što je s darovitima? Ne kažem da to radimo namjerno, ali jednostavno proteže se misao o tome da su daroviti sposobni i bez nas. Imam učenicu u razredu koja je darovita u području hrvatskoga jezika i književnosti. Postigla je zapažen rezultat na LiDraNu. Naime, njezin je literarni uradak predložen za državnu smotru. To je doista velik uspjeh, ali o njemu se baš puno ne govori. Što je razlog tomu?

### Značajke darovitih

Navedene osobine vidljive su u procesu obrazovanja. Nitko nema sve osobine.

1. Posjeduju izvanredne vještine rješavanja problema. Lako pronalaze i uočavaju suptilne odnose, skrivena načela i generalizacije.
2. Vidljivo su iznimni u kvaliteti i kvantiteti vokabulara. Zainteresirani su za riječi i njihova značenja. Vole čitati i razumiju pročitano.
3. Razumiju složene i apstraktne ideje već u mlađoj dobi.
4. Brzo uče i lako zadržavaju ono što su učili. Sjećaju se važnih detalja, koncepata i načela.
5. Pokazuju razumijevanje složenih aritmetičkih problema i shvaćaju složene matematičke koncepte.
6. Dugo zadržavaju pažnju.
7. Sposobnost usmjeravanja vlastitog stjecanja znanja. Samoregulirano učenje.
8. Pokazuju kreativnost u glazbi, umjetnosti, plesu ili kazalištu. Pokazuju senzitivnost na fine ritmove, pokrete.



9. Pokazuju fleksibilnost u razmišljanju i rješavanju problema s više različitih gledišta.

### **Zaključak**

Možemo reći – bit ćemo kreativniji ako nas okolina u tome podržava, ako nas pohvaljuje i nagrađuje za kreativnost, ako je otvorena za nove ideje i bez krutih pravila. Biti kreativan znači igrati se idejama, isprobavati različite mogućnosti, probati i ono što na prvi pogled djeluje nemoguće. Manje smo kreativni kad smo pod vremenskim pritiskom i kad nas netko stalno nadgleda, procjenjuje i ograničava. Kreativnost pridonosi uspjehu rješavanja problema, ali i životnom zadovoljstvu te doživljaju sreće. Za vrijeme same kreativne aktivnosti učenik ne mora osjećati zadovoljstvo i sreću zato što je usmjerena na aktivnost. Osjećaj zadovoljstva javlja se nakon aktivnosti ili u trenucima prekida aktivnosti. Danas se sve više smatra da je kreativnost sastavni dio našeg svakidašnjeg posla i da se sposobnost stvaralaštva može povećati. Može se opisati, a još je važnije da se učenik može izravno poučiti kako će povećati svoju kreativnost.

### **Literatura**

1. Čudina-Obradović, Mira (1990): *Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*, Zagreb, Školska knjiga
2. George David (2005): *Obrazovanje darovitih*, Zagreb, Educa
3. Koren, Ivan (1989): *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*, Zagreb, Školske novine
4. Vlahović-Štetić, Vesna (2005): *Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi*, Zagreb, Institut za društvena istraživanja
5. Winner, Ellen (2005): *Darovita djeca*, Lekenik, Ostvarenje d.o.o.

### GIFTED STUDENTS

Summary: The recognition of different forms of giftedness and talent in children and guiding their capacity is a major challenge for many parents and teachers. One of the big mistakes you are doing is a division of the primary school students in gifted and nedarovite, the good and bad. Children develop at different speeds in different capacities. Splitting the gifted and frustration children who are in the process of development and that development. The initial failure to be a challenge for a new trial. Children look at the environment predominantly black and white. If you company is divided into successful and unsuccessful, she ranked among unsuccessfully to discourage, identify with failure, and although they want to be better, ceases to believe that it can begin to treat the properties brzopletog alignment.

Key words: giftedness, talent, creativity (creativity), flexibility, fluency, elaboration, sensitivity to problems.

**Author:** Ljiljana Vranjković, profesorica razredne nastave, mentorica  
OŠ Josipa Lovretića, Otok

**Review:** Život i škola, br. 24 (2/2010.) god. 56., str. 253. – 258.

**Title:** Daroviti učenici

**Categorisation:** stručni članak

**Received on:** 17. rujna 2010.

**UDC:** 37.037

**Number of sign (with spaces) and pages:** 13.135 (:1800) = 7.297 (:16) = 0,456

**Slavica Ćosić**

## **NASTAVNI FILM U NASTAVI POVIJESTI**

Sažetak: Članak govori o primjeni nastavnog filma na satu povijesti u 5. razredu osnovne škole. Temelji se na osnovnom načelu suradničkog učenja – razmisli – razmijeni – prezentiraj. Naglasak je na esejskim pitanjima i uključivanju emocija u proces učenja jer je dokazano da upravo emocije potiču razumijevanje i pamćenje. Ujedno se razvija metakognitivna kompetencija - učiti kako učiti – što je svakodnevni zadatak u osnovnoj školi ne samo učitelja povijesti, nego i učitelja svih predmeta.

Ključne riječi: suradničko učenje, nastavni film, emocije, esej, prezentacija.

### **Uvod**

Poznato je da svaki čovjek, pa i naši učenici, imaju **jedinstven stil učenja, rada i mišljenja**. Samo ih 30% uči akademski, a 70% vrlo različito. Zato je najbolje učiti **čineći ono što trebamo naučiti**. (Nevio Šetić)

Uloga nastavnika je poticati učenike na preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje i to ne samo frontalnim ili individualnim radom, nego i suradničkim učenjem jer ono znači da učenici rade zajedno, ali prvenstveno svatko mora učiti i sam. (Brüning/Saum)

Autori navode "znanstvena istraživanja o mozgu i psihologija obrazovanja pokazuju kako učenje više ne može značiti da učenici usvajaju znanja prezentirana na nastavi. Dapače, svaki učenik mora osobno preraditi ponuđene informacije i aktivno ih ugraditi u svoj fundus znanja. Učenje je uvijek, prije svega, svojevrsna individualna konstrukcija." (Brüning/Saum, str. 9.)

### **Načela suradničkog učenja**

Cilj je suradničkog učenja kod svih učenika uspostaviti aktivnu intelektualnu povezanost s predmetom učenja. Stoga, nema nastave bez zadanog vremena za individualno razmišljanje, bez razmjene misli u paru ili manjoj skupini prije prezentiranja pred cijelim razredom i bez osobne odgovornosti. Svaki učenik mora biti spreman za prezentaciju s napomenom da nikada ne dobijemo sve učenike.

Da bismo što većem broju učenika omogućili aktivno sudjelovanje na satu, možemo primijeniti jednostavno i djelotvorno nastavno načelo koje su autori nazvali:

"RAZMISLITI – RAZMIJENITI – PREZENTIRATI". (Brüning/Saum, str. 15.) Ovaj trolist pokazao se uspješan u mom radu ove školske godine na satu povijesti.

### Uporaba nastavnog filma kao sredstva u nastavi povijesti

Stradling nudi 4 razine pri uporabi nastavnog filma na satu.

1. **gledanje filma** uz vođenje bilježaka (najvažniji događaji, komentari, intervjui, svjedočenja i sl.)
2. **rasprava** o svojim sažecima i stvaranje zajedničkog sažetka (u manjoj skupini)
3. **uspoređivanje** filma s udžbenikom (sličnosti i razlike)
4. **rasprava** o razlikama (utjecaj medija)

Četvrta je faza teška za osnovnoškolski uzrast, pogotovo učenike 5. i 6. razreda kako god im objasnili zadatak jer oni ne prate medije na taj način.

Jednostavnije i praktičnije je primijeniti načelo - **razmisli – razmijeni – prezentiraj** (u paru ili manjoj skupini). Temelj su rada učenika 3 etape.

1. **RAZMISLI** – svaki pojedini učenik mora samostalno, aktivno proraditi ponuđeni sadržaj i individualno ga ugraditi u svoju osobnu mrežu znanja. Novo se znanje povezuje s postojećim znanjem i iskustvom, a to jedino može sam učenik.
2. **RAZMIJENI** – ova etapa potiče promišljanje i pozitivnu komunikaciju (čitaju i objašnjavaju svoje komentare, pažljivo slušaju ostale, postavljaju pitanja, dogovaraju se i usuglašavaju stavove).

Etapa razmjene ima središnje značenje za proces učenja jer učenici izgrađuju svoje komunikacijske vještine i iznova aktiviraju i mijenjaju vlastitu mrežu znanja (proturječja, ispravljanje, proširivanje svog znanja).

3. **PREZENTIRAJ** – iznoseći svoje rezultate i slušajući rezultate drugih skupina, učenici ih mogu usporediti, ispraviti i proširiti.

### Primjeri iz prakse u 5. razredu

Većina nastavnih filmova pripremljena za učenike i škole prilagođena je navedenim etapama suradničkog učenja (trolistu). Obično filmovi traju 15-20 minuta, a duži se mogu prekinuti prema potrebama ili dovršiti sve etape u dvosat. Ako dobiju određena pitanja prije gledanja filma, u individualnom će radu na njih odgovoriti, prodiskutirati o njima s partnerom u klupi, a nakon toga čuti nekoliko različitih odgovora u razredu. Tako sam radila do sada, a ove godine malo osvježeno i promjena, također u 3 koraka, ali ipak drukčije.

Prilagodila sam temeljna pitanja Brüninga (str. 87.) koja učenici dobiju u paru na klupu sa zadatkom da prepisu navedenih 5 pitanja u bilježnicu.

1. **Samostalno** razmisli i zapiši u bilježnicu što ti je **najvažnije** u filmu. Objasni zašto ti je baš to najvažnije.
2. Razmisli i zapiši u bilježnicu koje **znanje** možeš povezati s temom.
3. Napiši kojih se **iskustava** prisjećaš.
4. Navedi koji se **osjećaji** javljaju u tebi nakon pogledanog filma i objasni zašto se tako osjećaš.
5. Zapiši svoje **vlastito stajalište** o temi ili filmu. Objasni zašto tako misliš.

Za individualni rad treba odrediti zadano vrijeme 5-7 minuta i prekinuti rad jer će dopuniti u sljedećoj etapi.

Nakon individualnog rada razmjenjuju svoje mišljenje s mišljenjima drugih učenika i usuglašavaju stavove koje voditelj grupe piše na poseban papir prilagođen za prezentaciju pred cijelim razredom. U početku najviše vremena troše baš u ovoj fazi jer je usuglašavanje najteže. Samo su prvi put imali vremena koliko žele (15 min.), inače se prekida etapa razmjene nakon 10 minuta i tako ostaje 10 minuta za posljednju etapu – etapu prezentacije. Predstavnik svake grupe (svaki put mora biti drugi učenik) čita i objašnjava odgovore pred razredom.

Petaši su gledali 2 filma: Atenska demokracija u 1. polugodištu i Stari Rim u 2. polugodištu.

### **Atenska demokracija**

Sva su pitanja esejskog tipa jer nema unaprijed smišljenog rješenja. Učenici pokazuju svoj uvid u neku temu ili razdoblje, testiraju se njihove sposobnosti da razluče što je bitno, interpretativne vještine te sposobnost da maštovito proniknu u prošlost i razviju priču spremni za raspravu. (Stradling, 203.)

Stoga sam 1. pitanju dodala **zašto** im je odabrani dio najvažniji. Još uvijek ostaje dio odgovora bez objašnjenja, ali većina pokušava objasniti. Teže ide "slabijim" učenicima jer su namjerno formirane grupe prema ocjenama dovoljan, dobar, vrlo dobar i odličan iz povijesti. Tako se i učenici sa slabijim sposobnostima potiču na razmišljanje u radu i ohrabruje ih se. Ukoliko sjede s "boljim" učenicima, uglavnom statiraju, dosađuju se i u najboljem slučaju prihvaćaju gotova rješenja, a najčešće smetaju u radu sebi, skupini i cijelom razredu.

Evo konkretnih učeničkih odgovora na **1. pitanje** što im je najvažnije u filmu i zašto:

- odgovori bez objašnjenja su općeniti, kao: sve o Ateni je najvažnije, ili zlatni kip božice Atene
- većina učenika izdvaja Perikla uz objašnjenje da je on poticao izgradnju akropole i agore kako bi Atena bila iznad svih država, tj. najviše je pridonio izgradnji Atene
- manji broj učenika ističe demokraciju jer svi muški Atenjani stariji od 18 g. mogu sudjelovati u gradskim poslovima; naučili su da se nije smjelo usprotiviti zakonu demokracije zbog kazne koja slijedi; Narodna skupština o svemu odlučuje i traže se odluke naroda.

Učenicima se mora razjasniti razlika između znanja i iskustva jer mlađi učenici ne znaju razliku i većinom ih brkaju, tj. misle da je to isto. Objasnila sam im da su znanja stekli u školi na satu povijesti učeći određenu temu, a iskustva stječu samostalno (npr. gledajući TV kalendar, dokumentarne filmove, povijesne filmove, čitajući enciklopedije i druge povijesne knjige, ili na internetu).

Na **2. pitanje** s kojim znanjem možeš povezati film odgovori su:

- s Atenom, Herodotom, Sokratom, Periklom i zlatnim dobom Atene, s grčkim bogovima i junacima
- s demosom u Grčkoj i atenskom demokracijom, Narodnom skupštinom, a to su uglavnom sve uočili kao najvažniji dio filma, i naglašavaju da su o tome učili na satu povijesti.

Na **3. je pitanje** kojih se iskustava prisjećaš najsiromašniji odgovor. U 5.d razredu ni jedan učenik nema iskustva o toj temi, dok su se rijetki sjetili da su gledali povijesni film o Troji i desetogodišnjim ratovima Trojanaca i Grka. Oni učenici koji su naveli enciklopediju i "neke" knjige, nemaju ništa konkretno pa se pretpostavlja da ništa ni nisu čitali o toj temi.

U **4. pitanju** koji su se osjećaji javili u tebi nakon filma i zašto naglasak je na emocijama koje su uvijek sastavni dio učenja pa je važno za učenike da se usredotoče na svoje emocije pri učenju. Razumijevanje dobiva smisao i značenje uključivanjem emocija u proces učenja jer upravo emocije dokazano potiču razumijevanje i pamćenje. (Brüning/Saum, str. 86.) Osjećaji, iskustva i znanje učenika traže da se učenici osobno snažnije uključe u tu temu jer najprije trebaju dobro razmisliti što mogu dovesti u vezu sa sadržajem filma. Zatim to zabilježiti u bilježnicu i pripremiti se za raspravu u skupini. Dodatno esejsko pitanje *zašto se tako osjećaju* navikava učenike da razmisle o osjećaju koji ih obuzima, izraze taj ili te osjećaje i prokomentiraju ih dovodeći u vezu sa sadržajem teme, tj. filma.

Svi su učenici izrazili svoj osjećaj, a samo vrlo mali broj učenika nije objasnio zašto se tako osjeća:

- najviše učenika ističe osjećaj **znatiželje i radoznalosti** jer bi željeli opširniji opis grčkog života, kulture, običaja i znanosti; zanima ih što će se dalje dogoditi i kako bi bilo da još uvijek tako živimo; uživljavaju se u prošlost i unose sebe u događaje
- dosta je učenika osjećalo **tugu** što žene i robovi ne mogu sudjelovati u državnim poslovima ili što ljude tjeraju iz zemlje na 10 godina zbog dugova
- rijetki su učenici **sretni** što je Periklo uspio unaprijediti grad Atenu
- jednom je učeniku bilo **smiješno** što su Perikla zvali glavica luka.

Najteže su učenici izrazili svoja iskustva o gledanoj temi – filmu. **5. pitanje napiši i objasni svoje stajalište o filmu**, također, pokazuje da učenici nemaju iskustva s takvim načinom rada, da im je to prvi put da moraju iznijeti svoj stav o gledanom i objasniti zašto tako misle. Morali smo porazgovarati i objasniti što je to stajalište o nečemu kako bi uopće mogli napisati. Naglasili smo da izdvoje i objasne zašto im je film pozitivan, koristan, poučan ili zanimljiv, ali isto tako mogu slobodno objasniti što im se nije svidjelo, tj. zašto im je negativan.

- "Slabiji" učenici kažu da nemaju stajalište o filmu ili im se sve sviđa, što je vrlo neodređeno, kao da film nije ostavio nikakav trag u njima. Prije vjerujem da ga ne znaju izraziti.
- većina učenika ističe da je film bio koristan i poučan jer su proširili svoje znanje iz škole, a demokracija ih uči složnosti i miru
- osobito im je bilo zanimljivo biranje govornika i dozvola da može pričati samo 6 minuta
- kad naglašavaju da je film pozitivan jer su naučili nešto novo, ne navode konkretno što je to novo
- dosta učenika pored pozitivnog navodi i negativne elemente – nije im se svidjelo što žene nisu imale pravo glasa u Narodnoj skupštini, a oni su za ravnopravnost između žena i muškaraca

U etapi **prezentacije rezultata** cijelom razredu ukazuje se prvenstveno na vrlo uspješne odgovore, dopunjava nepotpune i nastoji drugi put izbjeći odgovore bez objašnjenja slušajući objašnjenja učenika u razredu i učeći na dobrim primjerima.

## Stari Rim

Drugi film u 5. razredu gledali smo sredinom 2. polugodišta. Vidljiv je mali napredak u radu jer su znali koji ih zadaci očekuju za vrijeme i nakon gledanja filma. Ponovo su pitali što trebaju pisati o svojim iskustvima i što je

to stajalište. Isto je tako vidljiv i napredak u dobivenim odgovorima – konkretniji su, samostalniji, opširniji, tj. razrađeniji. Naravno, još mnogo treba raditi dok se većina učenika ne osamostali u iznošenju svojih misli, iskustava, osjećaja i stavova s potkrijepljenim obrazloženjima.

**Za najvažniji dio filma** s objašnjenjem zašto je najvažniji navode:

- forum jer je središte grada i na njemu se održava društveni život, okupljaju se ljudi, trgovci izlažu svoje proizvode
- rijeka Tiber jer je Rimljani smatraju svetom; 8 mostova preko Tibera jer povezuje obale i ljude
- terme jer osim kupališta imaju knjižnicu i vrt za okupljanje ljudi i razmjenjivanje misli

Najčešće odgovaraju da film povezuju **sa školskim znanjem** sa sata povijesti, ali nema konkretno čega se sjećaju. Manji broj učenika povezuje s Koloseumom, legendom o postanku grada Rima te carevima Dioklecijanom i Konstantinom te progonima kršćana. Osim povijesti, navode i znanje iz vjeronauka.

I dalje je najslabija povezanost s **iskustvima** koja imaju o toj temi jer je najčešći odgovor da nemaju iskustva ili navode općenito knjige i filmove bez konkretnog sadržaja. Vrlo rijetki učenici sjetili su se filmova o gladijatorima i njihovoj borbi u areni (kad su čuli, onda su se sjetili da su ga gledali – znači iskustvo postoji, ali ga još ne povezuju). Još manji broj učenika sjetio se povijesnog filma Spartak (iako su ga gledali), a pojedinci su gledali Asterixa i Obelixa u borbi protiv Rimljana. Samo je jedna grupa gledala film o Juliju Cezaru, a druga igrala igricu na internetu.

Od **osjećaja** prevladava *znatiželja* jer žele naučiti više nego što piše u udžbeniku; nakratko se vratiti u to vrijeme i uživo vidjeti njihov život i običaje, ili ih zanima što će se dalje događati nakon završetka filma. Dio učenika ističe svoju *sposobnost* koju će, možda, naslijediti od Rimljana kao vrsnih graditelja hramova, kuća, ljetnikovaca... Jedna je grupa osjetila *snagu i veličinu* jer je takav bio i Rim – velik i snažan.

**Negativno stajalište** odnosi se na neravnopravnost žena i robova koji u amfiteatru moraju stajati, dok svi muškarci iz Senata sjede; žao im je i ne odobravaju borbe gladijatora za život s drugim gladijatorima ili životinjama.

Najviše učenika ističe da je film **poučan ili pozitivan** jer su mnogo naučili o životu Rimljana što prije nisu znali; upoznali su njihov grad, kuće, hramove, akvedukte; saznali da ima 900 kupališta (terma) u Rimu s knjižnicama.



Bitno je da svi učenici čuju rezultate/razmišljanja svih skupina jer tako dopunjuju ili ispravljaju svoje odgovore.

### Zaključak

Znamo da školske ocjene nisu mjerilo poslovnog uspjeha ili kvalitete života odraslih. Uspjeh u velikoj mjeri ovisi o socijalnim vještinama. Što se čovjek bolje nauči timski rješavati određene zadatke, vjerojatnije je da će u poslu biti uspješan. Nameće se zaključak: **suradničkim učenjem** u nastavi pridonosi se kasnijem uspjehu i osobnoj sreći učenika.

Svejedno hoćemo li nastavni film uporabiti za obradu nastavnog sadržaja ili pri ponavljanju, tj. produblivanju i proširivanju, vrlo se uspješno može primijeniti temeljni model suradničkog učenja "**razmisliti – razmijeniti – prezentirati**". Bitno je samo osigurati dovoljno vremena za sve 3 etape s obzirom na to da učenici još uvijek teško povezuju sadržaj filma s nekim svojim pozitivnim ili negativnim iskustvom. Treća je razina najzahtjevnija jer učenici oblikuju vlastito stajalište, mišljenje ili prosudbu o gledanom filmu, ali povezuju i s temom, znanjima, iskustvom i osjećajima, osobito emocijama jer su one uvijek sastavni dio učenja.

Prema teoriji **višestrukih inteligencija** (Thomas Armstrong, str. 22.) svaka osoba posjeduje svih 8 inteligencija, s tim da su neke visoko razvijene, druge prosječne, a treće relativno nerazvijene. Bitno je naglasiti da većina ljudi može razviti svaku inteligenciju do zadovoljavajuće razine kompetencije ako im se pruže odgovarajući poticaji, znanje i nastava. (Gardner)

Nastavni film svakako u učeniku izaziva **emocionalne reakcije** pa treba omogućiti učenicima iskazati ih jer učenici rijetko imaju priliku na satu doživjeti stvarne osjećaje, tj. uzbuđenje, čuđenje, ljutnju, radost ili brigu.

Teorija višestrukih inteligencija omogućava da s nižih razina mišljenja učenici prijeđu na složenije kognitivne zadatke koji ih pripremaju za život.

### Literatura

1. Armstrong Thomas, *Višestruke inteligencije u razredu*, Educa, Zagreb, 2006.
2. Brüning Ludger/Tobias Saum, *Suradničkim učenjem do uspješne nastave – Kako aktivirati učenike i potaknuti ih na suradnju* – Naklada Kосinј, Zagreb, 2008.
3. Stradling Robert, *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*, Srednja Europa, Zagreb, 2003.

## A TEACHING FILM IN HISTORY CLASS

**Summary:** The article discusses application of a teaching film in history class in the fifth grade of elementary school. It is based on the main principle of cooperative learning – think – exchange – present. The focus is given to the essay questions and inclusion of emotions into learning process, for it has been proved that emotions stimulate understanding and memory. At the same time, metacognitive competence is developed – learning how to learn – which is a daily task, not only of history teachers, but of other subject teachers as well.

**Key words:** cooperative learning, teaching film, emotions, essay, presentation.

(Sažetak na engleski prevela  
Dubravka Kuna, viši predavač)

**Author:** Slavica Ćosić, nastavnica hrvatskog jezika i povijesti  
OŠ Vladimir Nazor, Čepin

**Review:** Život i škola, br. 24 (2/2010.) god. 56., str. 259. – 266.

**Title:** Nastavni film u nastavi povijesti

**Categorisation:** stručni članak

**Received on:** 27. rujna 2010.

**UDC:** 371.3:94>371.68

371.311.4:94

**Number of sign (with spaces) and pages:** 16.590 (:1800) = 9.216 (:16) = 0,576

**Đurđica Petrović**

## **POTICANJE KREATIVNOSTI U KOMBINIRANOM RAZREDNOM ODJELU**

Sažetak: Cilj rad bio je osvrnuti se na rad u kombiniranim razrednim odjelima. Tekst razmatra organizaciju rada u takvim odjelima sa svim svojim specifičnostima. Dotaknula sam se nekih metodičko-didaktičkih rješenja u nastavi s kombiniranim odjelima te pitanja uređenja i opremanja učionica. Poseban naglasak stavila sam na samostalni rad učenika, planiranje i provođenje nastavnih aktivnostima u kombiniranom odjelu. Dobar odabir strategija poučavanja u ovakvim uvjetima rada s učenicima, preduvjet je poticanju kreativnosti u nastavi. Važna zadaća učiteljice/učitelja, upravo je, i razvoj, i poticanje kreativnosti različitim tehnikama za poticanje kreativnosti. Djelovanje učitelja treba biti u funkciji razvoja i oslobađanja kreativnog potencijala učenika. Rad bi trebao biti poziv sadašnjim i budućim učiteljicama/učiteljima da pokušaju na jedan drugačiji način promišljati o nastavnom procesu primjenjujući nove kreativne načine poučavanja. Na primjeru iz pedagoške prakse pokazala sam da kreativna nastava u kombiniranim razrednim odjelima može zadovoljiti razvojne i sve druge potrebe učenika u razrednoj nastavi.

Ključne riječi: kombinirani razredni odjel, samostalan rad, strategije poučavanja, kreativnost u nastavi, poticanje kreativnosti.

### **Uvod**

Biti učiteljica/učitelj u današnjoj školi znači živjeti i radovati se zajedničkim uspjesima, uživati u veselom školskom ozračju.

Isto tako znači uživati u vrlo zahtjevnom poslu koji od učitelja traži veliku kreativnost i prepoznavanje vlastitih mogućnosti i težnji.

Poučavanje i učenje kao osnovna zadaća svakog učitelja može se odvijati i u kombiniranom razrednom odjelu. Kako poučavati i učiti, kako dijete naučiti učiti o ovom svijetu koji se vrtoglavo i nezaustavljivo razvija, a pri tom ne gušiti dječju kreativnost i originalnost? Kako to postići u specifičnim uvjetima kakvi su u kombiniranim razrednim odjelima? Da bismo odgovoril na to i na brojna druga pitanja vezana za poticanje kreativnosti u kombiniranim odjelima, trebamo biti dobro upoznati s karakteristikama organizacije nastavne djelatnosti u takvim odjelima.

### **Organizacija nastavne djelatnosti u kombiniranim razrednim odjelima**

Formiranje kombiniranih razrednih odjela najčešće se provodi zbog malog broja učenika.

Kombinirani razredni odjel čine učenici dvaju ili više razreda s kojima jedan učitelj ustrojava nastavu u jednoj učionici.

Pri pogledu na organizaciju nastave u takvim odjelima prevladavaju dva osnovna mišljenja na osnovi kojih se i takvi odjeli ustrojavaju.

Jedno je mišljenje da treba spajati uzastopne razrede (1. i 2. raz. te 3. i 4. raz.) jer postoje sličnosti u nastavnom programu, pa se tako može organizirati zajednički sat na kojem će učenici starijeg razreda ponavljati nastavne sadržaje prethodnog razreda. Ovaj model spajanja nailazi na određene prigovore. U prvom redu, zbog mlađe strukture učenika, otežano je izvođenje kvalitetnog samostalnog rada.

Drugo je mišljenje da treba spajati udaljene razrede (1. i 3. raz. te 2. i 4.raz.) jer postoji veća sigurnost u "podijeljeni" rad po razredima (zbog većih razlika u nastavnom planu i programu). Isto tako, sa starijim razredom lakše je organizirati samostalan rad.

No, i ovom se mišljenju našao prigovor. Manja mogućnost zajedničkog rada s cijelim razredom na bliskim temama.

Ko učiteljica, koja već niz godina radi u kombiniranom razrednom odjelu, mogu reći da je svaka kombinacija specifična te da nije od presudne važnosti, barem što se kvalitete nastave i postignutih rezultata tiče, sam model spajanja dvaju različitih razreda.

U organiziranju nastavnog rada učiteljica/učitelj kombiniranog razrednog odjela ima zahtjevnu i odgovornu ulogu. Priprema nastave je, nadasve, zahtjevna i traži od učitelja određene kompetencije. Uz one koje svaki učitelj mora posjedovati, traži se i spretnost, snalažljivost u organizaciji rada kako bi nastavno vrijeme za sve učenike bilo potpuno iskorišteno.

### **Specifičnosti rada u kombiniranim odjelima**

Nastavni proces u takvim odjelima ima niz specifičnosti.

Na istom satu učitelj mora složiti zahtjeve dvaju ili više razreda u što bolju cjelinu.

Pri tom se niti jedan razred, niti jedan učenik ne bi smio osjetiti zapostavljenim.

Niti jednoga trenutka, niti jedan razred ili učenik ne bi smio biti bez svoga zadatka, obveze ili zaduženja. Zbog te je specifičnosti rad u kombiniranim odjelima jedan od težih i složenijih oblika neposrednog rada s učenicima.

U prilog ovome moram iznijeti svoja razmišljanja kada sam došavši iz grada, počela raditi u takvom odjelu.

Učiteljica koja je već duže vrijeme radila u kombiniranom odjelu poslužila mi je svojim primjerom kao poticaj pronaći način, prilagoditi se i shvatiti.

Zaključila sam da ne pišem pripreve za svaki nastavni sat i svaki razred, već za svakog učenika. Za svaku tu malu individuu koja, iako u 4. raz., još ne čita dobro ili nije usvojila tablicu množenja. Tada sam shvatila da nije od presudne važnosti model spajanja razreda, što ćemo poučavati, na ovakav ili onakav način, već koga poučavamo.

Sama težina rada u kombiniranom odjelu proizilazi iz otežanih uvjeta rada, no bez obzira na te pomalo otežane uvjete, niti jednog trenutka ne smijemo pomisliti da je odgojno-obrazovni rad u kombiniranom odjelu manje uspješan.

Što više, radeći duže vrijeme u takvim uvjetima, spoznajemo i njezine prednosti.

U prvom redu to je brza i uspješna socijalizacija učenika koja se postiže uzajamnim pomaganjem i uvažavanjem starijih i mlađih učenika. Način učenja, međusobna suradnja, samostalan rad razvijaju i potiču stvralačke sposobnosti učenika te potiču svijest o odgovornosti za ostvarene zadatke.

Vrlo često, i nesvjesno, učenici proširuju nastavne sadržaje sadržajima starijih razreda ili ponavljaju nastavne sadržaje mlađih razreda.

Također, učenik u kombiniranom odjelu uči cjelovito zbog većeg stupnja integracije nastavnih sadržaja.

Sljedeća prednost nastave u kombiniranom odjelu jest veći stupanj individualizacije, učenici su bolje osposobljeni za racionalniju uporabu raspoloživa vremena i izvora znanja.

Prof. L. Bognar u jednom svom članku ističe: "Učenici kombiniranih odjeljenja redovno su samostalniji u radu od učenika čistih odjeljenja. Ovo su potvrdila i neka eksperimentalna istraživanja. Učenici se više osposobljavaju za samoobrazovanje i permanentno obrazovanje i tu bi nastavnici čistih odjeljenja imali što naučiti od nastavnika koji rade u kombinaciji"<sup>1</sup>.

No, ono što nije idealno u takvoj nastavi jest nedovoljno neposredne nastave s učenicima mlađeg razreda. "Zbog nemogućnosti češćega smjenjivanja učenika u komunikaciji i učenikova samostalnoga govornog izlaganja, ne ostvaruju se pravi uvjeti za uspješnu dinamičnost nastave"<sup>2</sup>.

Kao posljedicu ovo ima sporiji razvoj kulture govora i slušanja kod učenika, što opet ima posljedicu slabije učenikovo samopouzdanje. Učitelj/učiteljica treba svu svoju stručnost i umješnost usmjeriti racionalizaciji vremena, prostora, nastavnih izvora i pomagala.

---

<sup>1</sup> Život i škola, 5-6, 1974., str. 216. L. Bognar, *Kombinirana odjeljenja nužno zlo ili pedagoška mogućnost*

<sup>2</sup> *Nastava u kombiniranim odjelima*, K. Lučić, M. Matijević, str. 207.

### **Samostalan rad učenika u kombiniranim odjelima**

Učenici se u kombiniranim odjelima već od prvoga dana navikavaju na samostalan rad. Tu se u prvom redu misli na razvijanje discipline samostalnog rada.

Samostalan rad učenika treba biti što sadržajnije, svestraniji i produktivniji. Učenicima moramo ponuditi materijale na kojima će raditi. Oni moraju biti upoznati što i kako će raditi kako bi njihov rad na kraju bio i svrhovit.

Samostalan rad učenika učitelj treba unaprijed temeljito pripremiti. Nekada su učiteljima na raspolaganju bili uglavnom pisani materijali poput nastavnih listića kojima su se služili za obradu nastavnih sadržaja, ponavljanje, vježbanje ili provjeravanje.

Danas su mogućnosti puno veće uslijed informatizacije školskog nastavnog procesa. Učenici imaju kontrolirani pristup internetskim obrazovnim sadržajima, mogućnosti uporabe edukativnih didaktičkih materijala, a školske knjižnice otvorene za potrebe nastave i slobodnog učenikovog vremena. Ovdje ne smijemo zaboraviti mogućnost korištenja učiteljevog kabineta kao zamjensku učionicu u kojoj učenici jednog razreda mogu neometano provoditi niz aktivnosti.

Kvalitetno metodički i didaktički pripremljen samostalan rad ima svoju veliku vrijednost.

Znanje stečeno upravo samostalnim učenjem trajnije je, a kod učenika razvija pozitivna stav prema učenju.

Uloga učitelja/učiteljice u osamostaljivanju učenika u radu od velike je važnosti.

Učitelj treba postupno osposobljavati učenika pronalaziti, selektirati bitne, važne i pouzdane informacije koje će tada uporabiti u stjecanju i proširivanju znanja.

Učenici će na taj način permanentno stjecati nova znanja i sposobnosti za život i rad.

Samostalnost, rasterećenost, neopterećenost rezultatima rada u obavljanju aktivnosti neminovno će poticati učeničku kreativnost.

Zbog toga učitelj mora posebno paziti da smanji upute koje bi mogle ograničiti učeničke ideje i kreativna rješenja. Učitelj treba poštivati i podržavati dječju inicijativu te razgovarati s njima o onome što su učinili. Pri tom je vrlo važno da je učitelj dobar mentor koji će svakog učenika osposobiti za samostalno ostvarivanje brojnih tehnika za poticanje kreativnosti.

### **Specifičnosti u organizaciji nastavnog sata u kombiniranom odjelu**

Učiteljica/učitelj se pri pripremi nastavnog sata u kombiniranom odjelu treba pridržavati sljedećih metodičkih pravila:

Na jednom nastavnom satu obrađuje se jedna nastavna jedinica.

Svaki samostalan rad učenika treba provjeriti kako bi učenici dobili povratnu informaciju o uspješnosti svoje aktivnosti.

Treba više raditi s razredom u kojem se obrađuje nov nastavni sadržaj, kao i s mlađim razredom.

Kod mlađih razreda etape nastavnog sata traju kraće, pa ih treba brže izmjenjivati, dok kod starijih razreda traju dulje jer mogu više vremena obavljati samostalan rad.

U kombiniranom razrednom odjelu rad se organizira izmjenom direktnog poučavanja i izvođenjem indirektna nastave.

I jedan i drugi oblik nastave imaju svoje specifičnosti.

Direktna nastava uglavnom podrazumijeva frontalni oblik rada, dakle dok učitelj govori, učenici slušaju, zapisuju, odgovaraju. Znanje se prenosi s učitelja na učenike.

Kod indirektna nastave učenici su aktivniji od učiteljice/učitelja. Nastavni je proces zajednička djelatnost učenika i učitelja.

U praksi bi to bilo tako da učitelj dok jednom razredu pristupa direktno, drugi rade indirektno, tj samostalno na zadanom zadatku.

### **Planiranje sata u kombiniranom odjelu**

Što bi učiteljica/učitelj posebno trebao imati u vidu pri planiranju nastavnog sata u kombiniranom odjelu?

Temeljitu i kvalitetnu pripremu za nastavni sat učitelj treba temeljiti na pripremi za svakog pojedinog učenika uvažavajući njihove sposobnosti, mogućnosti i afinitete.

Učitelj planira zajedničke teme-poveznice pazeći pri tom na različite obrazovne razine.

Na početku rada valja učenicima iznijeti plan nastavnog sata kako bi učenici znali što će i kako učiti.

Nakon toga treba dogovoriti pravila rada i ponašanje, a nakon svake aktivnosti provesti provjeru učeničkih uradaka.

Početak i završetak nastavne djelatnosti u kombiniranom odjelu lijepo je završiti zajedno sa svim učenicima u veselom, pozitivnom ozračju.

Pozitivno razredno ozračje vrlo je važno u radu s djecom, osobito u kombiniranom odjelu, jer tako održavamo učenikov interes, volju za rad te potičemo i razvijamo originalnost i kreativnost.

Takvo pozitivno razredno ozračje imat ćemo ako je i učitelj vedar i nasmijan. Izgled učionice mora biti učenicima prihvatljiv i učionica bi trebala biti opremljena za suvremenu nastavu.

Na zidu učionice treba biti zidni pano i zidni sat radi racionalnog iskorištavanja vremena.

Upravo o zidnom satu u učionici L. Bognar kaže: " Na pogodnom mjestu u učionici nalazi se zidni sat koji u kombiniranom odjelu, osim što omogućava učenicima da se znaju služiti satom, treba da osigura racionalnije korištenje nastavnog vremena. Nastavnik će učenicima, dajući zadatak za tihi rad, reći za koje vrijeme treba taj zadatak riješiti."<sup>3</sup> Razmještaj učenika i način sjedenja treba dobro odrediti pazeći pri tom da svaki razred čini vizualnu cjelinu.

Mala razredna knjižnica treba biti dostupna svakom učeniku, opremljena literaturom (enciklopedijama, rječnicima, časopisima...).

### **Strategije poučavanja**

Posebni recept za rad u kombiniranom odjelu ne postoji.

Važno je da učiteljica/učitelj dobro prouči strategije obrazovanja primjerene manjim skupinama.

Pod strategijama podrazumijevamo "skup postupaka kojima se želi postići željeno stanje, dakle ostvariti ciljevi učenja."<sup>4</sup>

Dakle, kada govorimo o strategijama obrazovanja, mislimo na strategije učenja, strategije doživljavanja i strategije vježbanja.

"U strategijama učenja možemo razlikovati metode učenja otkrivanjem kao što su: istraživanje, simulacija i projekti"<sup>5</sup>. Karakteristika ovih metoda učenja je da učenici do novih spoznaja dolaze vlastitom aktivnošću. Ovdje se valja prisjetiti mudre izreke: Što čujem zaboravam, što vidim pamtim, što uradim znam.

Mislim da ove riječi dovoljno jasno kažu i potvrđuju značaj nabrojanih metoda. Osobito je važna njihova primjena u radu u kombiniranim odjelima, između ostalog, i za poticanje kreativnosti i stvaralaštva učenika.

**Aktivnim učenjem** učenici raznim aktivnostima usvajaju odgojno-obrazovne ciljeve i zadaće. Učenje je u velikoj mjeri osjetno i iskustveno, a "učiti u tom smislu, znači mijenjati se"<sup>6</sup> Aktivno učenje aktivira maštu i originalnost učenika. Učenici kod ovog učenja preuzimaju odgovornost za odluke u procesu učenja, a služe se predviđanjem, simulacijom i različitim

---

<sup>3</sup> Život i škola, 7-8/79, L. Bognar, str. 383. *Osvremenjavanje rada u školama s kombiniranim odjeljenima.*

<sup>4</sup> Andrilović V., Čudina-Obradović, M., 1989., str. 76., *Psihologija nastave i učenja.*

<sup>5</sup> Internet, [www.ladislav-bognar.net/hr](http://www.ladislav-bognar.net/hr)

<sup>6</sup> Walter i Marks: prema Marentić-Požarnik, 1987., str. 67.



scenarijima (brain-storming i brainwriting). Aktivnim učenjem djeca se osposobljavaju sama sebe poučavati i tada postižu velike uspjehe.

**Učenje rješavanjem problema i istraživanjem**, također, zahtijeva učenikovu samostalnost i aktivnost. Ova metoda učenja kod učenika razvija kreativnost, inovativno mišljenje i radoznalost. Naglašena je uloga vlastitog mišljenja. Cilj ovakvog učenja nije puko usvajanje činjenica, znanja, nego usvajanje putova dolaženja do novih spoznaja. Učenik se nalazi oči u oči s problemom. Problem treba sam otkriti, istražiti i riješiti.

Uloga se učitelja sastoji u tome da se što bolje identificira s ulogom pomagača, a nastava poprima oblik samostalnog istraživačkog rada učenika. Na kraju takvoga rada provodi se diskusija o problemu.

**Korelacijsko-integracijska nastava** zasniva se na povezivanju nastavnih sadržaja iz više nastavnih cjelina. Česta je praksa učitelja da se za svaki tjedan nastave odredi glavna tema koja će povezati sadržaje svih nastavnih predmeta. Ovakva nastava vrlo je pogodna za rad u kombiniranim odjelima jer se učenici različitih razreda, dakle različite dobi, angažiraju na zajedničkim aktivnostima. Time se oni socijaliziraju, razvijaju međusobnu suradnju, pomaganje, uvažavanje. Učenici mogu birati aktivnosti u kojima će moći pokazati svoju originalnost, kreativnost. Time će biti vijedan član svoje male zajednice- razreda.

**Individualno učenje i poučavanje** u razrednoj se nastavi najčešće provodi kao razredni projekt. Unutar razrednog projekta učenicima se zadaju individualni zadaci koje učenici mogu rješavati u paru ili manjim skupinama. Time se zadovoljava dječja potreba za istraživanjem, tj. eksperimentiranjem stvarima iz njihova okruženja. Osim što ovakvim načinom rada potičemo samostalnost učenika, buđenje istraživačke i druge znatiželje, podižemo i motivaciju te utječemo na emocije učenika.

**Igre i simulacije** koje koristimo u nastavi trebaju imati svoj određeni pedagoški i metodički smisao. One potiču kreativnost, originalnost, fleksibilnost, razvoj odgovornosti i kooperativnost. To mogu biti različite natjecateljske igre, suradničke igre, simulacije nekih situacija, igranje uloga.

### **Poticanje kreativnosti u nastavi**

Kreativnost je, govoreći uopćeno, pokretač ljudskog razvoja. Nije onda čudno što je i EU prepoznala značaj kreativnosti te je prošlu, 2009., godinu proglasila godinom inovativnosti i kreativnosti.

Kako sada, s obzirom na globalne zahtjeve sadašnjice, zanemariti poticanje i razvijanje kreativnosti od najranijeg djetetovog života. Pravo mjesto za takvo poticanje upravo je škola.

Pod pojmom kreativnosti podrazumijevamo pronalaženje nekog novog, originalnog rješenja, pronalaženje neobičnog odgovora tamo gdje ga drugi ne vide.

Kreativnost je mentalni proces kojim osoba stvara nove ideje ili rezultate, kombinira nove ideje ili stare na nov način i pronalazi nova rješenja tamo gdje ih drugi ne vide.

Upravo navedene strategije poučavanja uvelike potiču učenikovu kreativnost. Te strategije vrlo su česte i poželjne u radu s učenicima kombiniranih odjela. Kombinirani odjeli čine ono mjesto gdje možemo poticati i njegovati kreativnost. Učenici usmjereni na samostalan rad, istraživački rad, projektnu nastavu, igre, simulacije imaju privilegiju biti ravnopravan subjekt nastavnog procesa. Oni su dragocjena individua cjeline koja mora pronalaziti putove kojima će doći do rješenja problema (divergentno mišljenje).

Učenik će tako, usmjeren na traženje, istraživanje, imati osjećaj vlastite vrijednosti i sigurnosti.

Učiteljeva je zadaća poticanje te kreativnosti. On mora biti pomagač, nenametljiv koordinator, sugovornik. Učitelj ne može direktno stvoriti kreativnost kod učenika, ali može otkloniti prepreke, stvoriti preduvjete za njezino oslobađanje jer se kreativnost nalazi u svakom djetetu.

Svojim iskustvom i stručnošću, učiteljica/učitelj bi trebao znati prepoznati kreativno dijete. Osobine kreativnog pojedinca dao je Ozimec, 1996. god.

Po njemu kreativan pojedinac ima: sklonost kritičkom odnosu, aktivan je i pokazuje inicijativu u radu, otvorenog je duha, vrlo radoznao, sklon mijenjanju sebe, velikog samopouzdanja, velike koncentracije, koristi operacije divergentnog mišljenja (osjetljiv na probleme, originalan, fluitan, fleksibilan...).

Učiteljica/učitelj u kombiniranom odjelu treba osigurati svojim učenicima kreativan proces. Usmjeravati učenike da stvari gledaju na nov način, pronalazeći nove funkcije stvarima i pojavama. Treba ih osposobljavati da probleme rješavaju na različite načine, da mijenjaju usmjerenost mišljenja tijekom rješavanja problema, da kombiniraju postojeće i nove informacije na različite načine, da preoblikuju zadatke te otkrivaju nove veze i sadržaje.

Učitelj mora dati učenicima slobodu pa i mogućnost ponekad pogriješiti, no važno je da nastavni proces obiluje kreativnim idejama. Kreativan nastavni proces doprinjet će učenikovom samostalnom ostvarenju postavljenih zadataka, smanjit će dominaciju učitelja, neutralizirat će strah od škole. Upravo izostanak straha, nelagode od školskih obveza uvjet je psihološke slobode i sigurnosti učenika, bez kojeg nema oslobađanja kreativnih potencijala.

Idealne uvjete za poticanje kreativnosti postići ćemo ako u razrednom odjelu vlada pozitivno ozračje, dakle klima suradnje, podrške, povjerenja između učitelja i učenika kao i između učenika samih te ako učenici nisu pod pritiskom odraslih i njihove želje za boljim rezultatima.

Učenicima, također, valja osigurati dovoljno slobodnog rada, a ocjenjivanje se treba odvijati tijekom procesa rada kao njegova sastavnoga dijela. Učitelj ne bi smio kritizirati učenikove postupke, već ih treba poticati da ih sami uoče i isprave. Treba ih ohrabriti i bodriti, poticati njihovo samopouzdanje.

Za ovakve promjene u nastavnom procesu treba učiteljeva spremnost za drugačije promišljanje o nastavnom procesu i oslobođenje od vlastitih predrasuda. Nadalje, ako učiteljica/učitelj želi provoditi kreativnu nastavu u kombiniranom odjelu treba brinuti o sljedećem:

- organizirati ju tako da proučava pojmove, a ne činjenice
- omogućiti svima individualizirane pristupe i projekte
- učenicima omogućiti kontakte s izvorima znanja
- osigurati poticajno, nezastrašujuće ozračje
- poticati učenike da sami modeliraju kreativna mišljenja i ponašanja
- poticati učenike da budu kreativni i originalni te da osmisle nova rješenja problema
- ponuditi aktivnosti koje sami učenici traže
- u nastavi koristiti tehnike za poticanje kreativnosti.

Postoji velik broj specijalnih tehnika koje služe za poticanje kreativnosti u nastavi.

**Oluja ideja**, grupna tehnika za postizanje velikog broja ideja. Cilj joj je da mišljenje drugih posluži kao poticaj vlastitim idejama.

#### **Strategija postavljanja pitanja**

Treba pitati što se neki problem dogodio, tj. postaviti šest univerzalnih pitanja: Što? Gdje? Kada? Kako? Zašto? Tko?

#### **Sinektika**

Ovom se tehnikom nastoje postići originalne ideje i to oslobađanjem od ustaljenih navika u pristupanju problemu.

#### **Prisilna transformacija**

Tehnika divergentnog mišljenja kojom se pojedinac navodi na zamišljanje novih svojstava provođenjem niza preoblikovanja (povećaj, smanji, okreni...).

#### **Popis atributa**

Tehnika kojom se nastoji na temelju sustavne analize izazvati nastanak novih otkrića.

## **Lateralno mišljenje**

Tehnika koja podrazumijeva postizanje novog i originalnog u mišljenju na osnovi oslobađanja od dominantne ideje, dakle, izbjegavanje stereotipnog načina reagiranja.

Ovo su samo neke od tehnika koje možemo koristiti u svakodnevnom radu s učenicima kombiniranih razrednih odjela.

Važno je učenicima pružiti priliku da pokažu svoju odvažnost u pokušaju stvaranja nečeg novog, drugačijeg. Ako se dijete pri tom još i zabavlja i uživa u samom postupku te je ponosno na postignuti rezultat, možemo reći da smo mu osigurali uvjete za poticanje kreativnosti.

## **PRIMJER IZ UČITELJSKE PRAKSE**

### **Poticanje kreativnosti u kombiniranom razrednom odjelu drugog i četvrtog razreda**

Što ljepše poželjeti, već da ti sustanar bude RODA.

Da, prava roda.

Svake godine, gotovo istoga dana, početkom ožujka, na dimnjak naše škole, Osnovne škole Šećerana u Baranjskom Petrovom Selu, umorna od dalekog puta sleti jedna roda. Klepećući kljunom glasno pozdravi stanare sela i svoje najdraže prijatelje, učenike naše škole.

Prije samog dolaska učenici svakodnevno iščekuju njezin dolazak. Nestrpljivo promatraju i osluškuju. Njezinim povratkom sve oživi. Ne samo veliko, teško gnijezdo na dimnjaku škole, nego i cijeli okoliš.

Ubrzo nakon tog radosnog događaja, pojavi se i ON. Dostojanstveno, smjelo i zaljubljeno pridruži se svojoj družici u gnijezdu.

A djeca? Vesele se i podsjećaju kako se to zbivalo prošle godine.

I kako onda jedan takav događaj, to vrijeme kada škola dobije još dva člana (a i više), ne iskoristiti i ne provoditi intergrirane dane ili male projekte s učenicima.

A za sve su zaslužni ONA I ON. Par roda (jedan od 1550 parova koliko ih ima u RH).

Odlučili smo na satu razrednog odjela napraviti svečanost za naše rode.

Evo prilike potaknuti kreativnost svojih učenika.

U različitim radioničkim aktivnostima djeca su oslobađala svoju maštu, kreativnost, originalnost. Birali su one aktivnosti koje ih ispunjavaju, za koje imaju sklonosti. Bavili su se onim što su htjeli, željeli, neopterećeni ocjenama, usmjeravajući se na proces, a ne na rezultat. Pri tom su jednako uspješno usvajali nova znanja i razvijali svoje vještine.

Moj cilj bio je da učenici budu što kreativniji, maštovitiji, da oslobode svoju maštu i usmjere svoju zanimanja.

Zajedno smo se dogovorili o svim aktivnostima koje ćemo provoditi na satu hrvatskog jezika, prirode i društva, likovne kulture i tjelesno zdravstvene kulture.

Učenici rado provode integriranu nastavu jer je nekonvencionalna, nije stereotipna. Učenici uče na opušteniji način tako da ovakav način djelatnosti daje veću učinkovitost u usporedbi s tradicionalističkim oblicima poučavanja. Integrirana nastava posebno daje priliku učenicima slabijih sposobnosti da budu jednako uspješni kao i drugi.

### **Integrirane nastavne jedinice**

#### **Drugi razred**

Hrvatski jezik: Roda i lisica, dramatizacija basne, lutkarski igrokaz

Priroda i društvo: Život životinja, ponavljanje

Likovna kultura : Dizajniranje lutaka za lutkarsku predstavu

Tjelesno zdravstvena kultura: Igre uz pokret, Roda i žaba

#### **Četvrti razred**

Hrvatski jezik: Roda i lisica, obrada i dramatizacija basne

Priroda i društvo: Stanište i životna zajednica - bara, ponavljanje

Likovna kultura: Todimenzionalno oblikovanje papira tehnikom kaširanja-roda

Tjelesno zdravstvena kultura: Igre uz pokret, Roda i žaba

### **Nastavne zadaće**

**Odgojne:** Stvarati ugodno i veselo radno ozračje, poticati učenike na samostalno stvaralačko izražavanje, razvijati kreativnost, upornost, zajedničko pomaganje, uvažavanje, samostalnost u radu, razvijanje ljubavi prema okolišu, životinjama, razvijanje pravilnog stava o odnosu čovjeka prema prirodi.

**Funkcionalne:** Razvijati sposobnost čitanja, govorenja, razvijati sposobnost percepcije, izražavanja doživljaja, razvijanje sposobnosti motrenja, zaključivanja, uočavanja, razlikovanja, primjena naučenog u svakodnevnom životu, razvijati senzorne, izražajne i intelektualne sposobnosti s naglaskom na divergentno mišljenje.

**Obrazovne:** Obogatiti učenikov rječnik, pravilno oblikovati i izgovarati rečenice. Ponoviti znanje i životinjama, životnoj zajednici, stanovnicima bare,

usvojiti tehniku kaširanja te rada s papirom tehnikom plisiranja savijanja, usvojiti elemente hodanja, skakanja i trčanja.

**Opće nastavne metode:** razgovor, demonstracija, usmenon izlaganje, pisana djelatnost

**Posebne metode:** analitičko promatranje, scenarij, igranje uloga, građenje, kombiniranje, variranje

**Socijalni oblici:** frontalni, individualni, skupni

**Nastavni izvori i pomagala:** Nastavni listići, udžbenici, enciklopedije, računalo, pribor za rad s papirom za kaširanje, projektor, CD snimak basne.

### **Tijek odgojno-obrazovne prakse**

#### MOTIVACIJA

Stvaramo ugodno razredno ozračje, slušamo basnu Roda i lisica, a potom idemo našoj rodi u posjet.

Stvaramo pismo rodi, ponavljajući znanje pisanja velikog početnog slova.

#### NAJAVA AKTIVNOSTI

Dogovor i stvaranje plana današnjeg nastavnog dana.

#### 1. AKTIVNOST

Na satu hrvatskog jezika učenici su dramatizirali basnu Roda i lisica (učenici 2. raz. pripremali su lutkarski igrokaz, a učenici 4. raz. dramski igrokaz).

Učenici su uživali u podjeli uloga, uvježbavanju teksta i glumi.

Lutkarska predstava kao kontekstualni model učenja počiva na pretpostavci da se učenje odvija u dijalogu između djeteta i lutke ili djece glumaca pred publikom.

#### 2. AKTIVNOST

Tijekom sata likovne kultura učenici 4. raz. izrađivali su rode tehnikom kaširanja, a učenici 2. raz. kartonske lutke za svoj igrokaz.

#### 3. AKTIVNOST

Sat tjelesno zdravstvene kulture bio je prošaran veselim dječjim glasovima, klepetanjem udaraljki te zvonkim kreketanjem "malih žabica".

#### 4. AKTIVNOST

Na satu prirode i društva 4. raz. je ponovio i proširio znanje o staništima i životnim zajednicama. Kao rezultat nastao je maštovit plakat. Sve su to začini pravom, pravcatom žabom koju su učenici 2. raz. promatrali i opisivali te se tako još bolje upoznali sa životinjama.

No, tu nije kraj.

Kreativan učitelj mora poticati kreativnost svojih učenika, no ne zaboravimo tu i važnost roditelja. Kreativno dijete cvjeta uz kreativne roditelje. Ovo je upravo bila prilika kada se u nastavni proces, i te kako uspješno, mogu uključiti i roditelji. Iznenadjenju nije bilo kraja jer je većina roditelja bila iznenađena koliko mnogo mogu njihova djeca. Gledali su ih u drugačijem okruženju, među svojim vršnjacima, samouvjerene, maštovite, drugačije. To im je dalo motiva da i oni pokažu kako su maštoviti, zainteresirani pomoći u realizaciji aktivnosti.

Napokon, došlo je vrijeme i za završnu svečanost. Svi su bili uzbuđeni.

Učenici koji su prezentirali svoje uratke, roditelji, stanovnici sela i, naravno, RODE.

Sigurno će im još dugo odzvanjati glasovi djece, djece njihove škole, dok budu ponovno i ponovno odlazili i vraćali se.

#### **Vrednovanje integriranog nastavnog dana**

S učenicima provodimo razgovor o proteklom danu. Učenici iznose svoje dojmove, osjećaje.

Vrijeme je da i učiteljica da svoj osvrt na ostvareni integrirani nastavni dan.

Mogu zaključiti da je nastavni dan ostvaren integracijom nastavnih sadržaja iz hrvatskog jezika, prirode i društva, likovne kulture i tjelesno zdravstvene kulture.

Nastavni dan započeli smo zajedničkom aktivnošću učenika drugog i četvrtog razreda, a potom su se učenici podijelili po aktivnostima.

Učenici su s veseljem obavljali sve aktivnosti pokazujući svoje kreativne sposobnosti.

Još su se jednom učenicima otvorila vrata kroz koja su ušle nove ideje i rješenja.

I kao što roda simbolizira dolazak novog života, ovaj nastavni dan samo je najavio dolazak još jednog novog, kreativnog nastavnog dana, već sutra.

## Zaključak

Učiteljice/učitelji koji imaju sreću poučavati učenike u kombiniranom razrednom odjelu, sigurno će se složiti sa mnom da imamo sreću biti okruženi tolikom ljepotom, zanimljivostima učenja i sazrijevanja u jednoj takvoj socijalnoj i pedagoškoj zajednici.

No, da bismo znali u njoj uživati i pružiti joj maksimum svojih znanja i vještina, moramo poznavati organizaciju nastavne djelatnosti u kombiniranom odjelima te specifičnosti takvoga rada kojih sam se dotaknula u radu.

Pravilno i temeljito planiranje nastavnog procesa u kombiniranom razrednom odjelu zahtjevan je temeljit posao. Ono podrazumijeva korištenje određenih strategija poučavanja u kojima se akcent stavlja na samostalan rad učenika, učenje istraživanjem, proučavanjem, izvođenje projekata, integriranih nastavnih dana. U svim tim oblicima učenja treba naglasiti veliku potrebu uvažavanja osobnosti učenika, njihovih sposobnosti i afiniteta te potrebu poticanja i razvijanja kreativnog stila ponašanja koji će učenike osposobiti za danji život i rad.

Nizom ostvarenih aktivnosti s učenicima zaključila sam da je kreativnost vrlo važan element u radu, ali i vrlo poželjna učiteljeva osobina.

Učenici izrazito vole netradicionalne oblike poučavanja. Sudjeljujući u takvim oblicima poučavanja, učenici se osjećaju vrijednima, sigurnima i slobodnima.

Završila bih citirajući slavnu učiteljicu Ellen Key koja je u svojem djelu "Stoljeće djeteta" napisala: " Stvaranje novog naraštaja treba odgajatelja koji neće savjetovati dijete da čini ono što drugi čine, već će se radovati kad uoči da dijete odstupa od toga. Postane li nam tuđe mišljenje smjernica počet ćemo se podčinjavati i tuđoj volji i tako postati smo dio "horde"..."

## Literatura

1. Andrilović, V., Čudina Obradović, M., *Psihologija nastave i učenja*, str. 76. 1989.
2. Bilopavlović, Tito, Čudina-Obradović, Mira, Ladika, Zvezdana, Šušković-Stipanović, *Roman Dosadno mi je što da radim, priručnik za razvoj dječje kreativnosti*, 1992.
3. Bognar, Branko, *Poticanje kreativnosti u školskim uvjetima*, Napredak - 145(3), 269.-283.
4. Lučić, K., Matijević, M., *Nastava u kombiniranim odjelima, priručnik za učiteljice i učitelje*, Školska knjiga, Zagreb
5. Bognar, Ladislav, *Osvremenjivanje rada u školama s kombiniranim odjeljenjima*, str. 383., Život i škola.7-8/79
6. Internet, [www.ladislav-bognar.net/hr](http://www.ladislav-bognar.net/hr)



## STIMULATING CREATIVITY IN A COMBINED CLASS

**Summary:** The aim of the paper was to discuss teaching in combined classes. The article deals with teaching management in such classes with all its peculiarities. Several methodical and didactic solutions in teaching combined classes were commented as well as arranging and furnishing classrooms. The focus was given to the independent work of pupils, planning and implementation of teaching activities in a combined class. A good choice of teaching strategies is a precondition for encouraging creativity in the teaching process. The important task for a teacher is development and stimulation of creativity precisely by means of different techniques. Teacher's activities should aim to develop pupils' creative potential. The paper should be a call for current and future teachers to try to think in a different way about the teaching process and to apply creative teaching methods in their work. Based on the example from school practice, I have shown that creative teaching in combined classes can satisfy developmental and all other needs of pupils in the first four classes of elementary school.

**Key words:** combined class, independent learning, teaching strategies, creativity in teaching, stimulating creativity.

(Sažetak na engleski preveda  
Dubravka Kuna, viši predavač)

**Author:** Đurđica Petrović, učiteljica razredne nastave  
OŠ Šećerana, PŠ Baranjsko Petrovo Selo

**Review:** Život i škola, br. 24 (2/2010.) god. 56., str. 267. – 281.

**Title:** Poticanje kreativnosti u kombiniranom razrednom odjelu

**Categorisation:** stručni članak

**Received on:** 25. listopada 2010.

**UDC:** 371.311.5:159.954

**Number of sign (with spaces) and pages:** 31.811 (:1800) = 17.672 (:16) = 1,104



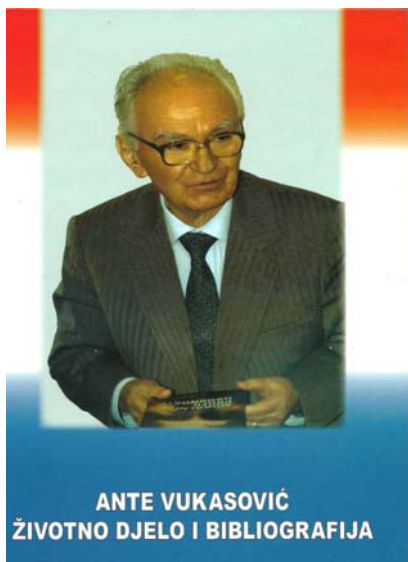
## **PRIKAZI**

## **REVIEWS**



**Prof. dr. sc. Josip Markovac, prof. dr. sc. Valentin Puževski:**  
**ANTE VUKASOVIĆ ŽIVOTNO DJELO I BIBLIOGRAFIJA**  
**uz 80. obljetnicu života i 60. obljetnicu**  
**plodna pedagoškog djelovanja**

Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatsko pedagoško društvo, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Hrvatski katolički zbor "MI", Društvo hrvatsko-slovačkoga prijateljstva, Hrvatsko žrtvoslovno društvo Zagreb, 2009.



U prigodi obilježavanja jubileja naznačenog i u samom naslovu ovoga djela izdana je monografija s kojom želimo upoznati širu javnost. Bogat pedagoški život i rad od učitelja, profesora, ravnatelja do redovitog sveučilišnog profesora prikazan je u ovoj knjizi. Nije moguće dotaknuti se u ovom sažetom prikazu svih aktivnosti kojima se uspješno na nacionalnoj i međunarodnoj razini u području odgojne djelatnosti bavio prof. Ante

Vukasović. Dva su se autora, Josip Markovac i Valentin Puževski, odvažila napisati monografiju u prigodi dvaju jubileja prof. Ante Vukasovića na 256 stranica. Sadržaj ovoga djela sastoji se od sljedećih naslova: Proslov, Curriculum vitae, Mjerodavna svjedočenja, Bibliografija, Radovi o Anti Vukasoviću, Slovo zahvalnosti, Sažetak preveden na četiri svjetska jezika i Kazalo imena.

U Proslovu se obrazlaže namjera autora i razlozi zbog kojih je ova monografija trebala ugledati svjetlo dana. Obljetnice, poput 80 godina života i k tome 60 godina iznimnog plodonosnog djelovanja na pedagoškom području, ne mogu se zaobići niti sa stajališta obitelji, prijatelja, kolega i suradnika, kao niti sa stajališta široke društvene, ali i međunarodne pedagoške javnosti. Stoga se u ovom radu nastavljaju nizati naslovi poput Curriculum vitae u okviru kojega se nalaze podnaslovi: Životopis, Znanstvenik-istraživač, Pedagogijski pisac, Odgojitelj odgojitelja, Graditelj mostova prijateljstva, Publicistička djelatnost, i na posljetku.

Prvih pedesetak stranica obogaćeno je s četrnaest fotografija koje ilustriraju aktivnosti i napredovanje prof. Vukasovića unutar pedagoškog, kulturnog, javnog, društvenog i političkog života Hrvatske, ali i mnogo šire. Njegov životopis započinje danom rođenja, 9. 1. 1929. u Osijeku, zatim školovanjem

sve do doktorata 29. 4. 1965. Njegova znanstvena djelatnost vezana je uz Filozofski fakultet u Zagrebu i Odsjek za pedagogiju. Kao znanstveni istraživač angažiran je i sudjeluje na mnogim domaćim, ali i inozemnim istraživačkim projektima. Sudionik je brojnih kongresa i drugih skupova u domovini i inozemstvu: u Austriji, Češkoj, Francuskoj, Kanadi, Mađarskoj, Njemačkoj, Poljskoj, Rusiji, Slovačkoj, Švedskoj, Švicarskoj, Ukrajini i USA. Član je i osnivač mnogih udruga, kako strukovnoga, tako i humanističkoga karaktera. Zalagao se i pisao o važnosti moralnog odgoja i etike u hrvatskom narodu, ali i školstvu uopće. Moralne vrijednosti na kojima su počivala njegova suvremena moralna polazišta bili su mu pokretači i obilježili su njegov život i rad, a to su: Bog, Crkva i Domovina. Unutar životopisa ističe se i poglavlje u kojem su pobrojana mnoga pedagoška i društvena priznanja, nagrade, odlikovanja i plakete. Slavljenik je kao znanstvenik - istraživač prikazan u dvanaest pobrojanih projekata koje je samostalno vodio i pet u kojima je bio član istraživačkog tima.

Kao pedagojski pisac prof. Vukosović pisao je znanstvene i popularno-znanstvene rasprave, stručne članke, recenzije, osvrtne prikaze, diskusije, ali i novinarske članke. Pod ovim naslovom daje se i struktura autorove bibliografije sastavljene od sveukupno 1971 bibliografske jedinice razvrstane prema 17 razreda. Neke njegove monografije postale su udžbenici na studiju pedagogije, dok su druge priručnici za usavršavanje nastavnika i svih odgojitelja. Ukupno 92 njegova rada prevedena su i objavljena na stranim jezicima: 34 slovačkom, 14 engleskom, 13 češkom, 7 ruskom, 7

makedonskom, 6 poljskom, 5 albanskom, 3 mađarskom i po 1 na njemačkom, talijanskom i slovenskom. Bibliografski podaci o Anti Vukosoviću objavljeni su u mnogim enciklopedijama (Bratislava, 1985.; Beograd, 1989.; Zagreb, 1989., 1993. i 1997.; Prag, 2000.; Caambridge, 2005., 2007. itd.)

Kao graditelja mostova autori prepoznaju profesora u brojnim njegovim raspravama o Janu Amosu Komenckom, u susretima na međunarodnoj znanstvenoj razini i mnogobrojnim prijateljskim odnosima uspostavljenim u Češkoj Republici i Slovačkoj Republici, a za što je profesor Ante Vukosović primio brojna priznanja, u kojima se kao najviše ističe ono iz 2005. godine koje je dobio od predsjednika Slovačke Republike Ivana Gašparoviča.

U svojoj publicističkoj djelatnosti autor je izdao 547 novinskih i informativnih članaka, polemika i osvrtne objavljenih u 35 listova Zagreba, Splita, Rijeke, Osijeka, Varaždina, Karlovca, Subotice, Skopja, Bratislave, ali i 44 članka objavljena u Sydneyju. Vrlo je teško opisati čovjeka samo u tabelarnim prikazima i brojkama, stoga je potrebno reći da je ovo osoba koja se zalaže za demokratske i čovjeka dostojne odnose među ljudima, prijateljstvo među narodima, za duhovnu i moralnu obnovu, odgojnu preobrazbu kao i afirmaciju mnogih općeljudskih vrijednosti.

U sljedećem velikom podnaslovu Mjerodavna svjedočenja nalaze se tekstovi uglednih i zaslužnih ljudi, kako iz pedagoškog, tako i iz javnog života Hrvatske i inozemstva. Ovdje se profesor u Odsjeku za pedagogiju

Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i bivši predsjednik Hrvatskoga pedagogijskoga društva prof. dr. sc. Vlatko Previšić osvrnuo na dugogodišnje (od 1960. do 1993.) djelovanje profesora Vukasovića na jednoj vrlo uglednoj nastavnoj, znanstvenoj i kulturnoj ustanovi – Filozofskom fakultetu u Zagrebu. U podnaslovu Šest desetljeća suradnje sveučilišni profesor i dugogodišnji predsjednik Hrvatskoga pedagoško-književnog zbora u Zagrebu, prof. dr. sc. Hrvoje Vrgoč, opisao je angažiranost u šezdeset minulih godina nositelja ove monografije. On se u radu ondašnjeg Pedagoško-književnog zbora uključio i djelovao kao glavni tajnik, pisac tekstova, urednik pojedinih edicija i knjiga te kao član upravnog odbora. Njegov rad u uvjetima demokratske preobrazbe odgoja i pedagogije u Hrvatskoj započeo je nakon Domovinskog rata te je prof. Vukasović na mnogim znanstvenim skupovima govorio o prijeko potrebnoj duhovnoj obnovi Hrvatske kao i njezinoj odgojnoj preobrazbi. Svoju angažiranost vezao je i uz pripremanje mladeži za obiteljski život pa su mnoga njegova izlaganja povezana i s ovom tematikom. Na prijedlog HPKZ-a dodijeljena mu je 2002. godine državna Nagrada Ivan Filipović.

Zatim slijede dva teksta urednika Lista mladih MI i dužnosnika Hrvatskoga katoličkog zbora dr. sc. Vladimira Lončarevića Za Boga i Hrvatsku dragu te Mate Krajine i don Anđelka Kačunka Živi priručnik i svjedok. Prvi se autor osvrće na djelovanje prof. Vukasovića kao glavnog tajnika Hrvatskog katoličkog zbora MI u kojem je vrlo uzorno vodio korespondencije, kontaktirao s vodstvom i članstvom te s raznim tijelima vlasti, sveučilišta,

prosvjete, medija kao i mladenački optimističnom članstvu davao potrebnu dozu realističnosti. *"Vodeći se idealima vjere i zdravoga domoljublja, s istančanim osjećajem za pravdu i istinu, on se ne jednom poput starozavjetna proroka usudio prosvjedovati protiv onoga što je smatrao štetnim za život hrvatskoga naroda."* (str. 68.) U tekstu ispod drugog spomenutog naslova saznajemo kako je u mjesečniku katoličke mladeži "MI" prof. Vukasović redovito pisao kolumnu "Odgoj i vrijednosti". Osim pomnog priređivanja brojnih dokumenata u ovoj udruzi, njegova prisutnost ogledala se i mnogobrojnim idejama te organizacijskom i materijalnom doprinosu. Kao redoviti suradnik Zbora MI uključio se i u pokretanje lista "Gospin otok" za čije je izlaženje zaslužna solinska mladež.

Slovo poštovanja graditelju mostova hrvatsko-slovačkoga prijateljstva naslov je povjesničarke dr. sc. Agneze Szabo. Ovaj tekst govori o djelovanju unutar Društva hrvatsko-slovačkoga prijateljstva, osnovanog 1993. godine kao i o njegovom dvanaest i pol godišnjem uspješnom vodstvu na položaju predsjednika spomenute udruge. Pod njegovim vodstvom organizirano je mnogo turističkih i studijskih putovanja u Slovačku radi promicanja prirodnih, kulturnih i ostalih znamenitosti, ali i prijateljskih veza sa Slovačkom. Ugledni slovački kroatist, PhDr. Jan Janković, CSc. pod naslovom Naš profesor Vukasović obrazlaže kulturne i političke zasluge u promicanju slovačko-hrvatskog društva. Njegov doprinos ogleda se na polju znanosti, školstva i umjetnosti kao i ostvarivanju niza značajnih projekata. Autor ilustrira i ukratko prikazuje tri knjige Ante Vukasovića značajne za

razvijanje i unapređivanje hrvatsko-slovačkih odnosa, a to su: "Graditelj mostova Hrvatsko-slovačkoga prijateljstva" iz 2002. godine, dvojezično izdanje knjige "Naših prvih 12 godina" iz 2005. godine, dok se autor nešto više zadržao na trećoj knjizi, izdanoj u Zagrebu 2008. godine, "Prinosi građenju mostova hrvatsko-slovačkoga prijateljstva".

Prof. PhDr. Jozef Pšenak, PhD dao je svoj prilog ovoj monografiji pod naslovom Profesor Ante Vukasović i slovačka pedagogija. Prijeratna intenzivnija suradnja dvaju naroda veže se uz sedamdesete godine prošloga stoljeća kada se u Slovačkoj prevode prve studije prof. Vukasovića: Utjecaj suvremene tehnike na obrazovanje odraslih, Odgojno obrazovni sustav u SFRJ, Utjecaj suvremene tehnike na koncepciju općeg obrazovanja, Opće obrazovanje i reforma školskoga sustava, dok je i sam prof. Vukasović recenzirao deset knjiga slovačkih autora. Ovdje se ističe i zalaganje profesora Vukasovića i njegova nastojanja u popularizaciji života i rada Jana Amosa Komenskog. Kao vrstan poznavatelj života i djela J. A. Komenskog, on postaje znameniti komeniolog držeći brojna predavanja na skupovima i simpozijima o ovom značajnom pedagoškom klasiku.

Prof. dr. sc. Zvonimir Šeparović, emeritus Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, član Europske akademije znanosti i umjetnosti, u tekstu pod naslovom Ante Vukasović – pedagog, etičar i viktinolog obrazložio je doprinos Ante Vukasovića kao pedagoga i etičara koji pomaže stradalim ljudima. Ovdje je istaknut i njegov doprinos u viktinološkoj znanosti, tj. žrtvoslovnom pokretu kao značajnom temelju

na kojem je potrebno graditi novo društvo i obitelj kao zajednicu u kojoj se razvijaju novi humani međuljudski odnosi. Autor je opisao zalaganje prof. Vukasovića za pravo na život nerođene djece te njegovu zakonodavnu i zdravstvenu zaštitu od začeca do naravne smrti. "*U škole treba uvesti odgajanje za obiteljski i društveni život koji objedinjuje odgoj za kulturu ponašanja, odgoj za ljubav, brak, obiteljske odnose, željen potomstvo i odgovorno roditeljstvo.*" (str. 96.)

Na posljeticu ovog dijela monografije daje se i prikaz iz razdoblja života prof. Vukasovića kao žrtve totalitarnog komunističkog bezumlja, ali i kao "hrvatskog muža rodu na braniku" koji je našao oružje u novim sredstvima naobrazbe kako bi pomogao opstanku hrvatskog naroda.

Na kraju ovog poglavlja, mr. sc. Ivica Đaković, pedagog jedne osnovne škole u Zagrebu, opisao je osobna iskustva s različitim polazišta kao studenta, kao uzora i kao prijatelja u kojima se u svom radu susretao s profesorom Vukasovićem.

U dijelu rada pod naslovom Bibliografija, dvije su velike cjeline: 1. Popis radova Ante Vukasovića i 2. Radovi o Anti Vukasoviću.

U podnaslovu Popis radova Ante Vukasovića nalaze se tri samostalne cjeline:

1. Knjige koje obuhvaćaju popis 45 samostalnih autorovih radova, zatim 17 knjiga u kojima je profesor Vukasović urednik i suautor, 21 knjiga objavljena u njegovu suautorstvu, zatim 10 knjiga kojima je on bio urednik i kao peti podnaslov stoji



popis enciklopedijskih izdanja, točnije 20 enciklopedija na kojima je profesor surađivao.

U drugoj cjelini unutar ovog podnaslova nalaze se 2. Rasprave i članci koje obuhvaćaju 10 naslova. U prvom naslovu, Znanstvene rasprave u zbornicima, objavljen je popis od 77 radova. U drugom, Znanstveno-popularne i stručne rasprave u zbornicima, stoji popis od 28 radova. U trećem, Znanstvene rasprave i članci u časopisima, obuhvaćeno je 155 naslova. U okviru četvrtoga naslova, Znanstveno-popularni i stručni članci u časopisima i listovima, nalazi se popis od 553 bibliografske jedinice. U petom naslovu, Recenzije, prikazi, osvrti, prikazana su 142 naslova, a u šestom 125 Informativnih članaka. Sedmi naslov, Polemike, ima 97 naslova, dok osmi, Bibliografski radovi, sadrži popis sedam radova. U devetom naslovu, Sažetci, diskusije, popis je od 44 rada. Deseti naslov, Novinski članci, obuhvaća 448 objavljenih novinskih članaka od kojih je veći broj tiskan u Zagrebu i to u novinskim kućama: Vjesnik, Narod, MI – list mladih, Fokus, Školske novine, Hrvatska domovina, Glas koncila, Večernji list, Glas HDZ, Hrvatsko slovo, Danas, Panorama, Hrvatski domobran, Glasnik Hrvatskog demokratskog saveza, Hrvatski internacionalni tjednik, Hrvatski obzor, Javnost, Globus, Politički zatvorenik. Zatim su tu i naslovi objavljeni u Glasu Slavonije Osijek, Spremnost u Sydneyu, Slobodna Dal-

macija Split, Novi list Rijeka, Prosvetni pregled Beograd, Karlovački tjednik Karlovac, Varaždinski glasnik Varaždin, Novi tjednik Rijeka, Republika Skopje, Zvonik Subotica i Katolicke novine Bratislava.

Treća cjelina, Radio i TV emisije, sastoji se od popisa 38 emisija Školskoga radija Radio Zagreba, 83 emisije posvećene obiteljskom odgoju i roditeljskoj pedagoškoj kulturi Radio Marrije, 44 ostale radio emisije i 17 televizijskih emisija.

U dijelu monografije pod naslovom Radovi o Anti Vukasoviću nalaze se tri naslova: 1. Biografsko-bibliografski radovi koji obuhvaćaju popis 67 knjiga, članaka te natuknica u enciklopedijama i leksikonima kao i podatke u drugim publikacijama. U naslovu Ostali radovi o A. Vukasoviću obuhvaćen je popis od 317 tekstova. Treći naslov, Recenzije i prikazi Vukasovićevih djela, obuhvaća 174 objavljenih rada.

Zatim slijedi naslov Slovo zahvalnosti u kojem se slavljenu zahvaljuje svima koji su surađivali na ovoj monografiji, kao i Sažetci na hrvatskom, engleskom, njemačkom, ruskom i slovačkom jeziku.

Na kraju monografije nalazi se Kazalo imena koje obuhvaća abecednim redom 429 osoba koje se spominju u ovoj monografiji.

**Dr. sc. Mirko Lukaš**, viši asistent  
Filozofski fakultet, Osijek

## Mira Perić Kraljik OSVETA LAVICE, dramski tekst

### Razmišljanje redatelja:

Osveta lavice kazališna je igra žene koja vapi za pažnjom, poštovanjem i nježnošću, a nema nikoga s kim bi mogla podijeliti svoje misli i osjećaje. Dragana u osami zbraja svoj život, ali nikako ne pristaje na konačni rezultat. Kako ga promijeniti? Što učiniti? Koji smjer dati životu nakon šezdesete? Kako prihvatiti svoje naborano lice i onemoćalo tijelo? Kako nadrasti sram od vremenosti i osamljenosti?

U traženju izlaza protagonistica se obračunava sa suprugom koji ju je prerano napustio i ostavio samu. Dragana se osvećuje lavinom riječi. Bolne su to riječi i misli, vraćaju se pošiljatelju poput bumeranga i ranjavaju. Ali jedanput pokrenuta lavina ne može stati, kao iz vulkana iz Dragane sukllaju sve nataložene životne prljavštine, osjećaj promašenosti i nerealiziranosti, ali i nedosanjani snovi i čeznutljivi uzdisaji za novim životom. Ako se ikome osvećuje bolećiva i potištena žena, osvećuje se samoj sebi.

Ranjena i skršena ipak se ne predaje, želi se uspraviti, želi pod stare dane zavoljeti samu sebe, dati si prigodu za novi početak. Je li to samozavaravanje ili izvorna potreba bića da se održi i traje i izbori sa samim sobom ili pročisti samo sebe?

Autorica ove monoigre, Mira Perić Kraljik, jest dramska umjetnica. U pisanju ju je vodio iskonski glumački nerv, stoga je monolog pun kontrasta, lice je satkano na nutarnjim kontra-

dikcijama, a sve to nudi mnogobrojne mogućnosti za uprizorenje.

### Lik:

**Dragana:** između 65 i 70 godina, vjerna supruga.

*Običan stol s isluženim računalom, tri stolca i 3 telefona koja ne rade, koš pun starih, žutih novina.*

**Dragana:** *(telefonira)* Stvarno ne znam što ću napraviti ovoga puta, Marija. Ne mogu se smiriti, kako se smiriti, moram donijeti neku odluku. Strah me je. Dobro, hajde neću te više zamarati svojim problemima. Bog. Probat ću se smiriti i ne misliti. Bog! Smislit ću već nešto, Marija. Bog Marija, vidimo se...*(vrlo potresena briše nos maramicom)*

**Dragana** *(telefonira odlučno Darku):* Ne mogu više živjeti s tobom. Mrzim razvođe brakova, to je tako stresna situacija, ne želim kroz to prolaziti, dvije moje prijateljice su se razvele u mladim danima, ja ću pod stare dane, ne mogu više biti s tobom. Žao mi je, ti nisi dobar muž, ja te više ne volim. Guši me praznina prema tebi. Najradije bih otišla, nekamo, hoćeš ti napustiti stan i otići. Ti si ipak muško. Ako nećeš, ja ću te ubiti na spavanju. *(ostavlja slušalicu na stolu, smije se sama sebi)*

Ma ja sam dobro, ništa mi nije, dobro se osjećam... dobro, dobro si ti Dragana

*(uzima ogledalo iz ladice i gleda se)* Bože, što sam ružna, tko bi me volio ovako gadnu. Ajde neka, evo ti Dragana moja nježna pusa, cmok, još jedna, pa još jedna. Zaustavit ću se, mogla bih zavoljeti samu sebe pod stare dane...

*(gleda u slušalicu i opasno)* Znaš Darko, nešto sam ti htjela reći, zaboravila sam, stalno mi prigovaraš da zaboravljam bitne stvari, oprost, ja stvarno zaboravljam, ali nečega se i sjetim, trudim se, to samo ti misliš da sam ja senilna baba. Tebe ne zanima što se ja trudim.

*(moli)* Hajmo negdje zajedno otputovati, bit će nam lijepo, bit ćemo zajedno cijeli dan, znam da nemamo novaca, hajmo se voziti autobusom onako bez voznog reda, makar samo tri stanice. Švercat ćemo se, baš i nisu morali umirovljenicima ukinuti besplatne karte. Ma neće nama kontrolor ništa, mi smo stari ljudi, progledat će nam kroz prste, što nećeš? Sram te bilo, ti nikad ništa nećeš, znaš što si ti, ti si tvrdoglava, stara, lijena, istrošena konjina. To si ti, nije ovo kraj, ne brini, nisam ja rekla sve, sve što trebam reći. Vidiš tu, tu mi se sve skupljalo svih ovih godina, tu, tu... ja se trudim osvježiti naš brak, podgrijavam ljubavnu kemiju, borim se...

*(tješi se)* Hajde, hajde Dragana kao da sam se malo smirila, malo sam se ispraznila, valjda mi se podigao tlak...*(oštro stavlja slušalicu na telefon zatim hoda po sobi)*

**Dragana** *(sjeda i piše na računalu):* Oglas poželjnom muškarcu.

*(komentira)* Ne, bolje je napisati oglas za zgodnog muškarca. Brže će se netko

upecati. Svi muškarci misle da su zgodni muškarci. Imaju ego ko najveće brdo. Moraš im se samo diviti... A ja bih voljela da je po mojoj želji, barem jednom da si ispunim sve želje, znači neću napisati za poželjnog muškarca...

Mudra si ti Dragana, mudra... Visina, boja kose, a neka bude i ćelav, obim struka, dobro za muškarca baš i nije bitan obim struka, samo da nema pivsko bure ispred sebe, a bolje i to nego da je ko islužena čačkalica.

*(piše)* Dobro stojeća gospođa traži zgodnog...

*(komentira)* Što raditi, da napišem koliko imam godina? Možda je bolje napisati da sam mlađa koju godinu. Neću, u laži su kratke noge!

*(piše)* Znači, dobro stojeća gospođa traži zgodnog gospodina.

*(zastane i misli)* I on to sad pročita... A valjda će znati čitati, valjda će biti pismen. A ako nije pismen, neće ni znati moj ljubavni oglas pročitati. Eto, već jedan kandidat manje, nepodoban kandidat. Zgodni muškarci su obično i nepismeni muškarci, dobro sad, to je bilo u moje vrijeme, moj doktor za srce je baš zgodan muškarac... Ma znam ja, toliko će se njih prijaviti, neću stići sa svima njima razgovarati, obraditi ih, sortirati, klasificirati. Bit ću lijepo ljubazna... Dobar dan gospodine! Kako ste? Bili ste već u braku? Ne! Pa kako to? Svi ljudi su u braku. Htjeli ste biti slobodni, bravo, bravo! Vi ste oličenje pameti! Baš imam posla, idem, idem pisati, a ja sam cijeli život bila rob.

*(piše)* Poštovani gospodine, znate ja sam još u braku, ali ću se sigurno

rastaviti ili ću mužu podvaliti neku mladu ljubavnicu pa će za razvod braka on biti kriv, a onda će stan ostati samo meni... Bravo Dragana, ovo je fenomenalno... ili ću muža ubiti.

Poštovani gospodine, znate to bih ja mogla uraditi, vrlo sam snažna žena, imam oko 80 kilograma i još uvijek sam čvrsta kao kamen. Kad se razljutim, pucaju stijene...

*(komentira)* Nemam baš osamdeset, ali smije se malo lagati u tim ljubavnim oglasima, uostalom udebljat ću se, sve se žene u najboljim godinama malo udebljaju. A to je dobro i lijepo za moj ukus.

*(piše)* Mislim, brzo ću ja biti slobodna, samo što nisam, imala sam težak brak, on je mene... *(komentira)* Evo već sam se umorila. Jako je teško pisati, prsti me bole, joj ta reuma i ne smijem, nikako ne smijem reći da sam još u braku. Ne, to nisam dobro smislila... Kao da sam se malo zapetljala, odmorit ću se, popit ću čaj... Ne volim kad se brzo umorim. Ima još snage u meni, ima...

*(odlazi u kuhinju i vraća se)*

Nemam čaja, hajde, hajde stara, možda si ga zaboravila kupiti, stalno nešto zaboravljaš... *(gleda telefone)*

Ne zvone... Ništa... *(šutnja)*

Pogledat ću ulazna vrata...

*(ode i vrati se)*

Nikoga... Nikoga...

Pogledat ću kroz prozor...*(gleda na drugu stranu)* Nema ljudi. Rade, jadni

ljudi samo rade... *(traži novčanik, našla ga je)*

Da, da, samo sam zaboravila kupiti čaj... Izdržat će Dragana do kraja mjeseca... *(novčanik je prazan, nao-pačke ga trese, ispadaju samo neki papirići i hrabro govori)* Ove ruke ni iz čega stvore nešto. Brašna i soli uvijek imam.

*(Stavlja stolac u sredinu sobe. Servira praznu šalicu na stolac i govori Darku kojeg nema.)*

Neka, neka hvala, ja ne bih čaj. Ti meni sad nudiš čaj, nisi mi ga kuhao ni kad sam bila bolesna. Dobro, jesi. Jednom! Jednom kao ni jednom. Ne volim vruć čaj, ne, ne hvala. Sjedi Darko, što petljaš stalno, sjedi više, trideset godina si gluhi. Poslušaj me barem jednom. Sjedni! Jasno! Uzmi tu šalicu, e pa neću ti ju ja dodati, dosta sam ja tebe služila. Hajde dobro, stoooj! Sad ću ja malo govoriti. Sve ću ti reći što mislim o tebi, tvojoj rodbini, poslu... dobro hajde, neću o poslu. Posao je svetinja.

Dragi Darko, ti si, ti si... *(traži riječi)* loš muž. Ma tako si neodgovoran. Cijeli život si neodgovoran. Hajde reci, jesi li mi ikad kupio cvijet u životu? Hajde, ma nemoj se ti stidjeti, samo reci. Budi iskren. Ja ću reći umjesto tebe, ma nisi, nisi dragi moj mužu. Nisi. Nikada! Sad tu sjedi i šuti! Dobrooo stoj! Radi što hoćeš! Tvr-doglavi konju! Ma, ti si tri tvrdoglava konja. Ma ne, ti si magarac, bio i ostao, to... to... što si bio.

Sjećaš li se ti moj Darko, ono kad si mi...

Ne, ne... ti si to sigurno zaboravio... čekaj, kako je to bilo, ma ne...

*(prisjeća se)* Bilo je ovako... ne, ti si meni rekao, ne, ne, ja sam zapravo prvo tebi rekla, pa valjda ja znam kako je bilo. Ja sam lijepo rekla, hajde možda i nisam lijepo rekla, morala sam pojačati ton, ne bih ja pojačala ton da se ti nisi prvi počeo derati. Ma, ko se prvi počeo derati? Pa valjda ja znam ko je prvi počeo urlati. Ti si... ti si se derao, urlikao si kao lud! Ti! Zapamtila sam ja tu svađu... evo tu mi je! Tu! A ti si uvijek bio gluh ko top! Ti ne čuješ moje riječi! Nikad nisi čuo što sam ti govorila. Nikada! A uvijek sam ti lijepo govorila! Ma gdje bi ti poslušao Draganu!

A naplakala sam se ja, naplakala... Imam bolje pamćenje. Mlađa sam od tebe! Jel' mi sad vjeruješ kako je bilo?... Hajde dobro, zašutjet ću. Pametniji popušta. E vidjet ćeš sada kada će Dragana progovoriti. Do smrti neću progovoriti. Dajem ti svoju časnu riječ. A sutra ću ti skuhati mačka u vreći. Postat ćeš ti dobar, ne bila ja-ja. E skuhat ću ljuti grah. Znaš koliko ću ti staviti papra? Tri dana će te boljeti želudac! Pa ćeš vidjeti kako je kad se Dragana ljuti! Napraviti će meni, na jesen, Franjo mesar najljuću kobasicu, a ja nju lijepo buć u grah. Proplakat ćeš ti meni kad-tad, plakat ćeš ti kao malo dijete, a da i ne znaš zbog čega plačeš. Nećeš ti još dugo mene zlostavljati! Ne! Osvetit ću se ja tebi! Ja tebi!

*(stavlja drugi stolac i šalicu)*

Izvoli Jozo, sjedi, pazi da ne proliješ čaj, vruć je, puši! Brže će se ohladiti... Udahni i puši. Drago mi je da si došao. Dobro mi došao! Ništa se nisi promijenio. Baš si isti kao što si bio. Lijep, zgodan. Bože Jozo, što sam ja tebe voljela. Ovaj moj Darko je pravi konj,

ali ne brini, ostavit ću ja njega, ma znaš, ne mogu ja to više trpjeti. Evo tu me guši. Jozo, molim te nemoj se ljutiti na mene, ja bih se malo isplakala, jako mi je teško... *(duboko udahne i izdahne)* Jozo moj, oprosti svojoj Dragani, dugo ti nisam bila na groblju, pa kada Jozo moj, pa kada, ne stignem, kuham i perem za tog mog Darka, jako mi je loš muž, nije, nije dobar. Ti si sto puta bio bolji muž od tog mog Darka. I pametniji i zgodniji, kako si ti bio spretan s rukama, pa napraviš mi ovo, pa ono. Samo brzo si me ostavio... Naš Hrvoje je velik, bio bi ponosan na njega. Sad je dobio i odgojiteljicu. Ona se brine za njega 24 sata. Ne može svako dijete posebnih potreba dobiti odgojiteljicu, to je Darkov šef uspio srediti. Krasan jedan čovjek. Darko mu nosio prase kao znak pažnje, a on ga istjerao van iz kancelarije, kaže, nosi to ženi i djetetu pa se fino najedite. A što je to prase bilo ukusno, Jozo moj. Jako ukusno. Hrvoju je pozlilo. Cijelu noć sam mu držala ruku na trbuhu. Uхватила moje dijete neka štucavica. Štuca li ga štuca. Što sve nisam pokušavala, ali nikako da prestane. Moja ruka ga je smirila. Poslije ta zločesta štucavica prešla na mene. Štucala sam sedam dana. Neka, neka, nije meni bilo teško samo da je mom djetetu bilo lakše. Naš Hrvoje je dobro dijete, pravi anđelak...

*(šutnja, tiho)* Ali ja ću se rastaviti. Hoću, hoću, nisi ti dobro upoznao svoju Draganu. Ja sam zmija, tri zmije samo kad hoću. Ja sam prava... ljuta lavica! Ostavit ću ga i gotovo. Ne, nemoj me nagovarati, šuti i ti šuti. Šuti. Šuti! Što, zaboravio si da si mrtav? Mrtav si, Jozo moj dragi. Mrtav si i zato šuti. Mrtav si dvadeset godina. Počivaj u Božjem miru.

On će mene nagovarati da ga ne ostavim! Ti ćeš mene nagovarati! E pa ne može! Nećeš promijeniti moje mišljenje, niko ne može promijeniti moje mišljenje! Niko!

*(gleda drugi stolac)* Što ti sad hoćeš, Darko. Što mašeš tim dugačkim rukama? Jel' ti žao što ću ti dati nogu, dobit ćeš ti četiri noge u stražnjicu. Ljubomoran si! Kao pseto si ljubomoran. Jozo je bio sto puta bolji nego ti. Nema mrdanja, kad Dragana nešto kaže, to je tako ili nikako. Popite taj čaj i nosite se obojica, moram pisati ljubavni oglas. Napraviti ću ja idiota od tebe Darko moj, ne volim te, razumiješ, ne volim. Nisi zaslužio da te volim. Ne! Hoću pod stare dane pravog muškarca, dobrog i vrijednog. Imam i ja svoje snove. Hoću pod stare dane ostvariti svoje snove. Naći ću ja sebi pravoga gospodina.

*(sluša glasnu glazbu iz susjednog stana, valcer)*

Bože, koja lijepa glazba, kako volim valcer!

*(pleše)* Valcer je ples zaljubljenih. Profinjenih ljudi. Otmjenih ljudi. Ja sam se rodila kao prava dama. S četiri godine sam išla na balet. Onda su ga ukinuli. Trebala sam ići u Pariz na školovanje i bih da nisu zatvorili mog oca. Postigla bih svjetsku karijeru... svjetsku!

*(naglo se glazba ugasi)* Šteta, tako volim valcer...

Idem pisati, imam puno posla, uvijek je sve na meni, sve sama moram, pomoći ni od koga...

*(Vadi stare novine iz i oko koša.)*

**Dragana:** Moram u oglas staviti današnji datum, koji je danas datum? Znam, sigurna sam da se piše datum na zamolbe, primolbe... u desni gornji vrh papira ili lijevi...

*(vadi iz koša, čita)* Subotom vaš oglasnik: besplatni mali oglasi, plaćeni mali oglasi, komercijalni oglasi. Mene zanimaju ljubavni oglasi.

*(čita)* Potražnja: Bračni par sedamdesetih godina, traži stariju osobu (m/ž) na dohranu za uzvrat nekretnine. Tel. 400-701.

*(komentira)* Tko će tu koga dohraniti i sahraniti? Ne razumijem. Poslije ću još jednom to pročitati.

Cijepam i unosim drva, obavljam i druge fizičke poslove.

*(komentira)* Darko je kupio drva. Hajde to napravi svake godine, što jest je.

*(čita)* Čistačica čisti stubišta. Čistila bih poslovne urede i kafiće. Čistim domove, glačam, kuham za veće prigode.

*(komentira)* Tko kaže da nema posla. Uvijek ima posla kad čovjek hoće raditi. Vidiš, mogla bih tu gospođu angažirati da mi pomogne napraviti veliku svečanost za razvod braka. Bože, koliko imam posla!

*(čita)* Čuvala bih jedno ili dvoje djece u svom ili Vašem stanu s iskustvom i preporukom, pedagoški obrazovana.

*(kom.)* Bože, ovo je baš vrijedna žena, sigurno uz stalni posao još traži i dodatni. Možda i nju muž maltretira da ništa neće raditi?

*(čita)* Dipl. ing. hrvatski branitelj, samac, na maloj vojnoj skrbi, brinuo bi se za stariji bračni par, u zamjenu za stan i hranu, zna sve kućanske poslove.

*(komentira)* Vidiš Darko, čovjek zna sve kućanske poslove, a ti ne znaš malim prstom mrdnuti. Kad si ti metlu uzeo u ruke? Nikada. Joj, kako sam ja tebe razmazila. Falit će tebi tvoja Dragana, faliti. Molit ćeš ti mene: vrati mi se, vrati dobra moja ženice, e ne bih ti se vratila. Nikada! Razumiješ, nikada!

*(lista novine i komentira)* Ovo nije ljubavni oglas, ni ovo, Bože, što malo ima ljubavnih oglasa u ovim novinama. Koji je to datum? 9. siječnja 2000. Pa to su stare, prastare novine. A ove druge novine!

*(ponovo brzo čita nekoliko istih oglasa)*

Cijepam i unosim drva, čistačica čisti stubišta, hrvatski branitelj, samac... Čekaj, koji je ovo datum 4. travnja 2005.godine. Kako? Pa to su isti oglasi. Potpuno isti! Hajde dobro, barem znam svi su ti ljudi živi i zdravi. Zdravi su, neka, neka to je najvažnije...

Vidi, vidi kako lijepa slika, krasna vjenčanica. E taku ću si ja kupiti kad se ponovo budem udavala. A ti meni Darko ni vjenčanicu nisi mogao kupiti... Pa kad zaplešem valcer u ponoć. Ples s mladenkom... crknut ćeš od ljubomore, dragi moj Darko.

Imam puno posla! Moram napisati oglas, srknut ću malo čaja... *(pije iz prazne šalice)*

*(gleda telefone)*

Sad će oni sad, sad zazvoniti, neću znati na koji se prvo javiti.

Ti tamo Darko šuti! Stalno nešto brbljaš! Vidiš, moram raditi. Imam puno posla. Što tebe briga tko mene treba zvati? Uvijek si svagdje gurao svoj nos. Kao kakva ženska baba. Kakva je to galama?

*(sluša glasove, trčkara)*

Susjedi sigurno nešto slave. To je lijepo, neka, neka... Mogla sam i ja biti od neke koristi.

Mogla sam im ispeći kolače.

Mlade ženice više ne peku kolače. E kakve sam ja tebi kolače pekla, Darko! Odjednom si znao pojesti cijelu tep-siju. Pa kad odneseš svojim portirima, a oni ti kažu: "E Darko, svaka ti čast kako ti žena peče kolače. Nema ovakvih kolača na svijetu. Čuvaj ti tu svoju Draganu, čuvaj da ti ju tko ne ukrade."

Uvijek sam morala malo sakriti za Hrvoja ili peći drugu rundu kolača. Ali znaj, od mene si pojeo što si pojeo. Ja tebi više neću kuhati. Neću, nisi dobar muž. Ne!

Štooo, ti bi palačinke, Darko? Čula sam, čula sam, nisam ja gluha kao ti. Što? Fine tanke s pekmezom od domaćih šljiva? Nećeš masne, samo s kap ulja. Predomislio si se? Bolje bi ti sjele s orasima. S orasima voliš ipak malo deblje palačinke. Neka orasi budu na mlijeku, s više šećera. Dobit ćeš ti s tavom po jeziku, a ne palačinke. Palačinke debljaju, a ti si čvrsto obećao da ćeš se pridržavati liječničkih uputa. Što ti je liječnik rekao, što?...

Hajde ponovi. Sve si zaboravio!  
Uvijek sve zaboravljaš!

*(šuti i hoda)*

Nema moje Marije, a rekla je da će doći. Možda je nisu pustili. Ta njena njegovateljica u staračkom domu je vrag, ma kako ona s njom priča kao s bolesnim djetetom. Sad će naša djevojčica Marija oprati lijepe ručice, sada naša djevojčica ide piškiti... jadona moja Marija... Idemo sada gospođu Marija izvaditi krv... Doći će ona meni, doći. Marija je dobra prijateljica, ona uvijek izvrši svoje obećanje...

*(sjeda, čita i piše)*

*(čita)* Poštovani gospodine, znate, to bih ja mogla uraditi, vrlo sam snažna žena, imam oko 80 kilograma i još uvijek sam čvrsta ko kamen.

*(dalje piše)* Ništa se vi nemojte brinuti, brzo ću to srediti s mojim Darkom. Poštovani gospodine, reći ću vam i jednu intimnu stvar, moj Darko se nije znao filmski ljubiti. Kad smo se vjenčali, on se stiso, ukočio, raširio svoje lijepe oči i gleda me. Kažem ja njemu, što gledaš i gdje gledaš Darko, pa daj napravi mi nešto, a on kao mrtvac šuti. U povjerenju poštovani gospodine, ja sam vam strastvena žena. Sve sam ga naučila, sve, a najbolje mi je masirao stopala na nogama. Imao je ruke snažne, velike, on vam jednom rukom znao dići ormar... To ne lažem, znao mi je nježno masirati noge, imam proširene vene, što jest je, a i ovo drugo, mislim ono treće. Znao je... kako sam se znala smijati, jako sam škakljiva...

Joj gdje je Marija... što se ne javi...

Provjerit ću telefone rade li...  
*(uvjerava se)* rade što ne bi radili, rade što ne bi radili...

Naravno, ne rade!!!

Koliko sam ti puta rekla Darko, popravi te telefone, popravi barem jedan. Kojeg vruga donosiš kući pokvarene telefone. "Pa stigli su u portirnicu novi, šef mi poklonio, neka se Hrvoje igra telefonima, skupe su igračke."

Gledaj kako uništavam te tvoje telefone, ovako ću ja tebe uništiti. Bit ćeš ovako uništen poslije razvoda. Uništen čovjek, bez kućeta i maćeta, to ćeš ti biti. To! Darko! Darko! Darko moj!

*(tiho)* Bože, što si loš muž.

Je li to opet valcer, nije. Šteta...

Tko to tako brzo i glasno hoda u hodniku? *(trčkara i prisluškuje)*

Imam puno posla... idem pripremiti domovnicu, vjenčani list. Znam ja tebe, reći ćeš: "Joj Gico moja, ne znam gdje sam zagubio putovnicu, evo, ne možemo se rastaviti ili razvesti sad kad ja nemam putovnicu. Vađenje nove domovnice puno košta. Gico moja, kako se sad pravilno kaže rastaviti ili razvesti? Sve se sad mijenja." Sirovino jedna portirska, portir treba pravilno govoriti. Pa ne možeš se kao nepismen čovjek javljati na telefone. Zvoni ti šef, a ti kažeš: "Alo, alo šefe, izvolte šefe." Pa valjda se kaže: "Ispričavam se cijenjeni šefe, stojim vam na raspolaganju." Joj, joj Darko moj, koja si ti seljačina, a hodaš po asfaltu. A nadimak ti nikad neću oprostiti. Kakav si mi to nadimak dao. Sram te bilo.



Sram! Cijeli život vodim brigu za tebe, a ti mene zoveš Gico moja.

E nema više telefona, neka nema, jel' te boli što sam ti razbila telefone, nek' te boli i gore ću ti se još osvetiti, gore, dosta si ti mene mučio i radio gluposti koje si radio. Sve ću ti vratiti, sve.

*(U ladici stola nalazi putovnicu i vjenčani list.)*

*(Mirno pronalazi šibice u stolu i pali vjenčani list.)*

Nema više vjenčanog lista!!! Lijepo gori! Dragana je slobodna kao ptica u letu!

E sad sam te dotukla! Jel' te boli? Što je Dragana rekla, osvetit ću ti se Darko! Osvetiti kao lavica! Neka te boli i mene boli, samo sam cijeli život gutala! Boli me, boli! Boli! ... *(šutnja)* ...Pa dobro, što više ne dolaziš kući? Gdje si, skitaš, skitaš... Koliko sam ti puta rekla da poslije posla ideš kući...direktno kući...

*(Netko kuca. Dragana ne otvara. Stoji uplašeno i hipnotizirano. Odjednom vidimo pismo gurnuto izvana i lagano se ponovo čuje valcer. Dragana duže vrijeme šuti, s puno straha otvara pismo i čita.)*

Poštovana gospođo Dragana,

iskreno mi je žao što neću moći biti na sahrani našeg dragog gospodina Darka, imam neodgovorni službeni put. Primite moju iskrenu sućut! Stojim Vam na raspolaganju, čim se vratim s puta odmah ću Vam doći u posjetu. S velikim poštovanjem Vas pozdravljam.

Darkov šef: Mario Lovrinčević

p.s.

gospođo Dragana ovih dana ću Vam poslati stari ali ispravan kompjutor. Donijet će ga gospodin Vlatko i on će Vas naučiti pisati na njemu. Brzo ćete Vi to savladati Vi ste pametna žena.

*Šuti i hoda u prostoru.*

**Dragana:** *(telefonira, uzima pokidanu slušalicu)* Stvarno ne znam što ću napraviti ovoga puta, Marija. Drugi puta. Drugi puta sam mrtva. Ne mogu se smiriti, kako se smiriti, moram donijeti neku odluku. Dobro, već ću nešto smisliti, smislit će Draga ...Gica... veliku svečanost za sahranu, bit će i prasetine i kolača. Darko, smislit će tebi tvoja Dragana osvetu! Ne, ne nisi ti pobjednik. Otišao si, a ništa me pitao nisi, ništa. Zbogom mi nisi rekao. Dobri moj mužu! Dobri moj...zbogom mi nisi rekao...

*(Čujemo valcer iz susjednog stana, Dragana pali svijeću i moli se s puno vjere, lagano se gasi svjetlo...)*

### **Kraj**

Literatura:

Lešić, Z. (1977.), *Teorija drame kroz stoljeća I*. Sarajevo: Svjetlost.

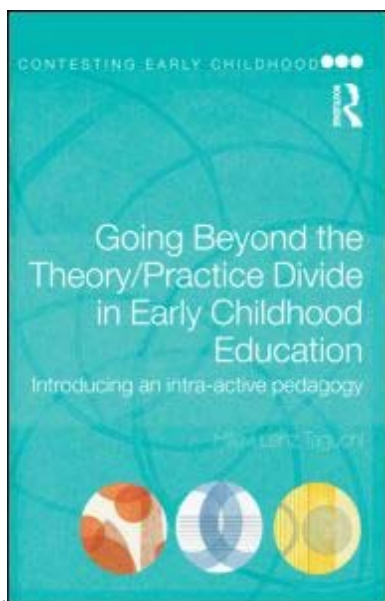
Lešić, Z. (1979.), *Teorija drame kroz stoljeća II*. Sarajevo: Svjetlost.

Nikčević, S. (2009.), *Nova europska drama ili velika obmana 2*. Zagreb: Leykam international.

Švacov, V. (1976.), *Temelji dramaturgije*. Zagreb: Školska knjiga.

**Doc. dr. sc. Robert Raponja**, redatelj  
Hrvatsko narodno kazalište u Osijeku  
Umjetnička akademija u Osijeku

**Taguchi, H. L. (2010). Going Beyond the Theory/ Practice Divide in Early Childhood Education - Introducing an intraactive pedagogy. London and New York: Routledge**



Izdavačka kuća "Routledge" izdala je 2010. godine knjigu pod nazivom ( u našem prijevodu) "Iznad **podjele teorije i prakse u ranom odgoju i obrazovanju. Uvod u intraaktivnu pedagogiju**". To je sedma knjiga u seriji "Osporavanja u ranom djetinjstvu", ("Contesting early childhood"). Urednici ove serije su Gunilla Dahlberg i Peter Moss. Gunilla Dahlberg jedna je od vodećih svjetskih znanstvenica, čije je uže područje interesa utjecaj i značaj "postmoderne" na razvoj i odgoj djece rane dobi. Direktorica je Reggio Emilia Instituta u Stockholmu i profesorica na njihovom Institutu za edukaciju, područje rani odgoj i obrazovanje. Peter Moss je profesor na Institute of Education University of London, a posebno se bavi reformom obrazovanja. Oni u

uvodu pišu kako je ova knjiga rezultat triju preduvjeta, prvo: decentralizacije ranog i predškolskog odgoja u Švedskoj koja se ogleda, između ostalog, i u kurikulumu koji ima svega 19 stranica jer je većina odluka prepuštena lokalnim vlastima i ustanovama ranog i predškolskog odgoja; drugo: jak naglasak stavljen je na demokraciju i pluralizam ideja kao i otvorenosti za alternativna rješenja, i treće: sve više kvalitetnih odgajatelja otvoreno je za nove teorije i istraživanja u praksi te suradnju s teoretičarima koji su također zainteresirani za praćenje i unapređivanje pedagoške prakse ranog i predškolskog odgoja. Urednici navode kako je za razvoj obrazovanja važna decentralizacija i demokracija sveukunih odnosa u društvu, što omogućuje i dovodi do nove kvalitete odnosa u obrazovnim institucijama. Tema ove knjige je mogućnosti organizacije odgojno obrazovnog procesa u predškolskoj ustanovi koja njeguje i omogućava intraaktivni pristup odgojno-obrazovnom radu, što oni nazivaju intraaktivna pedagogija. Intraaktivna pedagogija je nastavak "pedagogije slušanja" (Reggio Emilia) i proizlazi iz aktivnog djelovanja prvenstveno djece ali i odraslih na razumijevanju "svijeta" pomoću izravnih aktivnosti djece – "činjenja" i praćenja tih aktivnosti putem pedagoške dokumentacije, koja služi za zajedničku refleksiju i za međusobno razumijevanje svih sudionika odgojno – obrazovnog procesa. Iz takvog pristupa odgojno – obrazovnoj praksi proizlazi, prema mišljenju autorice,

promijenjen odnos teorije i prakse za koju autorica smatra da nisu međusobno odvojene, već da teorija proizlazi iz kontinuiranog praćenja i unapređivanja prakse, refleksije o tim rezultatima i na osnovi toga stvaranju nove teorije. Urednici serije napominju kako je zahvaljujući Reggio pedagogiji (koja dominira u Švedskom predškolskom odgoju), a koja polazi od zadovoljavanja potreba djeteta za istraživanjem i propitivanjem okruženja, istraživanje (djece i odraslih) u praksi švedskih vrtića svakodnevna pojava i to kako u radu brojnih praktičara, tako i teoretičara u ranom i predškolskom odgoju. Osobitost Reggio pedagogije je dijalog, učenje istraživanjem te rad na prikupljanju, interpretiranju i razumijevanju djeteta pomoću pedagoške dokumentacije. Autorica knjige, Hillevi Taguchi Lenz, radi na odjelu za pedagoška istraživanja u području ranog odgoja Sveučilišta u Stockholmu. Ona kvalitetu pedagoške prakse promatra iz perspektive opremljenosti vrtića raznovrsnim materijalima koji omogućuju neprestani razvoj i učenje sudionika odgojno – obrazovnog procesa. Svaki pojedinac ovisan je o okruženju u kojem živi, a odnos i utjecaj materijalnog okruženja na sudionika odgojno-obrazovnog procesa, autorica naziva intraaktivna pedagogija. Također ističe važnost kolaborativnih odnosa odgajatelja i djece. Urednici u predgovoru objašnjavaju mišljenje autorice, prema kojoj tijekom događaja ovisi o kolektivnoj odgovornosti svih organizama prisutnih u pedagoškom procesu, jednako ljudske i materijalne prirode. Intraaktivna pedagogija omogućuje djeci učenje putem interakcije s različitim materijalima.

Autorica izlaže kako nastavnici, pedagozi i istraživači u obrazovanju širom svijeta trebaju biti u mogućnosti prevladati podjelu teorije i prakse. Takav je pristup u osnovi predškolskih ustanova u talijanskoj pokrajini Reggio Emilia od 1960. godine, a uz intenzivno praćenje i unapređivanje, provodi se i u pedagoškoj praksi Švedske od 1980. godine.

Osnovna ideja ovog rada je kako ostvariti uvjete za bolje razumijevanje djece i u tom smjeru stvarati uvjete pokretanja neotkrivenih potencijala djece. Razumijevanju djece uvelike pridonosi rad na pedagoškoj dokumentaciji. U intraaktivnoj pedagogiji, pedagoška dokumentacija kojom se dokumentiraju intraaktivni fenomeni između djeteta i materijala u pedagoškom okruženju, osnova je razumijevanju djece.

U radu se koriste tri različita primjera promatranja i dokumentiranja dječjeg učenja. Pedagoška dokumentacija koristi se kao "alat za promatranje" koji omogućuje "proces izgradnje značenja o učenju djece", a razumijevanjem dječje aktivnosti odrasli mijenjaju i samu pedagošku praksu. Dijete interpretira dokumentaciju odgajatelja tako da odgajatelj na osnovi toga bolje razumije dječju aktivnost. Na taj način odgajatelj može ne samo razumjeti, nego i mijenjati i nadograđivati aktivnost djeteta. Uz to odgajatelj i uči, što mu pak omogućuje materijalizirati svoje znanje u osmišljavanju prostora. U prvom poglavlju (od ukupno sedam) autorica navodi dva primjera primjene Reggio pedagogije koja je nadahnula praksu u švedskim predškolskim ustanovama. Pri tom naglašava ulogu i značaj pedagoške prakse kao najvažnijeg alata profesionalnog razvoja.

U istraživanju pedagoške prakse uočili su da važnu ulogu ima materijalna opremljenost pedagoškog okruženja. Pri tom su značajno promijenili svoj pogled u odnosu na važnost i značaj određenih materijala, sredstava i dr. Iako su se i ranije koristili glina, pijesak, voda, građevni materijali, i dr., smatrani su se uglavnom pasivnim materijalima koji nemaju bitan utjecaj na dijete. Sadašnje njihovo iskustvo je suprotno, oni drže da ti materijali omogućuju djetetu učenje intraaktivnim odnosom.

U drugome poglavlju autorica naglašava važnost prikupljanja dokumentacije i interpretiranja prikupljenih podataka aktivnosti djeteta jer nam ona (dokumentacija) omogućuje materijaliziranje procesa učenja. Način na koji učimo jest posljedica intraakcije nas samih i materijalne stvarnosti koja nas okružuje.

Slijedi poglavlje o pedagoškoj dokumentaciji. Ona nam omogućuje aktivno razumijevanje i djelovanje u pedagoškoj praksi koju mijenjamo na osnovi razumijevanja dokumentacije. Reggio pedagogija naglašava važnost međusobnog i uzajamnog slušanja i promatranja, što nazivaju "pedagogija slušanja". Pedagogija slušanja polazi od međusobnih odnosa, inter i intra, odnosno osobnih odnosa djece međusobno, djece i odrasli (interaktivnost) te omogućuju učenje putem aktivnosti u odnosima s materijalima (intraaktivnost). Pri tom nastaje pedagoška dokumentacija koja omogućuje stvaranje privremenih teorija, koje odrasla osoba razumije njihovim promatranjem, kometiranjem i interpretiranjem te dajući ju djetetu na uvid. Na taj način omogućuje djetetu ne samo stjecanje znanja, nego i razvoj

njegove metakognicije. Prema mišljenju autorice, intraaktivan pristup omogućuje potpuni razvoj dječjih potencijala.

U četvrtom su poglavlju opisana istraživanja praktičnog učenja djece korištenjem pedagoške dokumentacije. Nakon toga, Taguchi opisuje kako i zašto se u akademskom pisanju treba izdići iznad podjele teorije i prakse. To pretpostavlja istraživanje i prakse, i teorije, u materijalnom kontekstu prakse koji podrazumijeva procese transformacije razmišljanja i rada prilikom pisanja. Da bi se izdigli iznad podjele teorije i prakse, tijekom školovanja student (jednako tako i djeca u vrtiću i učenci) i učitelji moraju "biti učeni" u procesu istraživanja. To znači da se proces učenja odvija analiziranjem samog procesa, provodeći praktično učenje od 'znanstvene' točke gledišta u procesu istraživanja te pišući o samom procesu i osobnom razvoju tijekom procesa. Na taj način učenje postaje i zabavno.

U posljednjem poglavlju ističe se važnost i vrijednost kritičkog razmišljanje. Kritičko razmišljanje tijekom procesa učenja omogućuje kritičku refleksiju, koja pak pridonosi novom poimanju i davanju značenja te vremenskom i prostornom rasporedu u odgojno-obrzoavnim ustanovama.

Polazeći od inovativnih pristupa ranom odgoju, autorica predstavlja intraaktivnu pedagogiju kao nove pristupe učenju. Interes istraživanja je kakav utjecaj imaju pojedini materijali i artefakati na učenje djece. U sedam poglavlja, na 179 stranica piše o međusobnom djelovanju teorije i prakse u predškolskom odgoju, o postojanju ontoepistemologije, značaju pedagoš-

ke dokumentacije, intraaktivnoj pedagogiji, ulozi obrazovanja odgajatelja, o akademskom pisanju koje neopravdano dijeli pedagošku teoriju od prakse te etici obrazovanja u ranom odgoju.

Intraaktivna pedagogija pomaže nam da tijekom odgojno – obrazovnog procesa našu pažnju s interpersonalnih odnosa prenesemo na intraaktivne odnose, na odnose između svih živih organizama i materijalnog okruženja kao što su stvari i artefakti, prostori i mjesta koja nastanjujemo i koristimo u svakodnevnom djelovanju.

Autorica zaključuje kako intraaktivnu pedagogiju, pomoću pedagoške dokumentacije koju prikuplja istraživač – odgajatelj i teoretičar odgojno – obrazovne prakse, može učiniti vidljivom. Da bi se intraaktivna pedagogija ostvarila, nužno je kroz pedagošku teoriju razvijati pojmove i znanja za njezino bolje razumijevanje, a samu intraaktivnu pedagogiju razvijati kroz istraživanje pedagoške prakse.

U knjizi "Iznad podjele teorije i prakse u ranom odgoju i obrazovanju. Uvod u intra – aktivnu pedagogiju" iznesena je ideja intraaktivne pedagogije što u kontekstu naše teorije i prakse podrazumijeva intraaktivni pristup ranom odgoju i obrazovanju. Pri tom, autorica Hillevi Taguchi Lenz ističe kako je učenje intraaktivnost u materijalno diskurzivnom okruženju. S obzirom na to da takvo stajalište mijenja pristup sveukupnom fizičkom okruženju dječjeg vrtića, knjiga je posebice prikladna za odgojitelje, pedagoge, studente odgojiteljskih studija. Knjiga obraća pozornost na uzajamnu povezanost prakse i teorije te je posebno zanimljiva pedagoškim praktičarima i teoretičarima koji su orijentirani na istraživanja o mogućim promjenama i unapređivanju pedagoške prakse.

**Ljubimka Hajdin**, pedagoginja  
Dječji vrtić "Dječji svijet"  
Varaždin

### 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.