

ŽIVOT I ŠKOLA
LIFE AND SCHOOL
LEBEN UND SCHULE

Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja

Journal for the Theory and Practice of Education

Zeitschrift für die Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung

Osijek, 2011.

Članci objavljeni u ovom časopisu referiraju se i registriraju u:
The articles appearing in this Journal are abstracted and indexed in:
Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind in den folgenden
Abstract- und Index-Datenbanken indiziert:

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:
Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind in den folgenden
Abstract- und Index-Datenbanken indiziert:

<http://hrcak.srce.hr>

<http://ffos.hr>

Tiskanje časopisa pomaže
Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske

KAZALO
TABLE OF CONTENTS
INHALTSVERZEICHNIS

TEORIJSKI PROBLEMI I RASPRAVE
THEORETICAL PROBLEMS AND DISCUSSIONS
THEORETISCHE PROBLEME UND ABHANDLUNGEN

Vlasta Sučević, Stanko Cvjetičanin, Marija Sakač:

- Obrazovanje nastavnika i učitelja u europskom konceptu kvalitete obrazovanja zasnovanom na kompetencijama 11. – 23.
Teachers' education in the European concept of education quality based on competences
Lehrerbildung im europäischen Konzept der auf Kompetenzen basierenden Bildungsqualität

Ivana Batarelo Kokić, Suzana Rukavina:

- Primjena suradničkog učenja u mješovitom obrazovnom okruženju 24. – 34.
The implementation of collaborative learning in blended educational environment
Anwendung von kooperativem Lernen in hybrider Lernumgebung

Snježana Kragulj:

- Odgojno-obrazovna klima u sveučilišnoj nastavi 35. – 60.
Educational Climate in University Classes
Unterrichtsklima in der Hochschulbildung

Damir Hasenay, Maja Krtalić, Zrinka Šimunić:

- Obrazovanje studenata informatologije o čuvanju i zaštiti kulturne baštine – temeljna znanja i njihov prijenos u praksu 61. – 75.
Preservation education of information science students – knowledge and practice
Ausbildung der Informatologiestudenten zur Bewahrung und zum Schutz des Kulturerbes – Grundwissen und dessen Übertragung in die Praxis

Fatih Yilmaz:

- Evaluating the Turkish language curriculum At Jagiellonian university in Poland: A case study 76. – 90.
Ocjena plana i programa nastave turskoga jezika na Sveučilištu Jagiellonian u Poljskoj, Analiza slučaja
Die Bewertung des Curriculums der türkischen Sprache an der Universität Jagiellonian in Polen: Eine Fallstudie

Katica Balenović, Edita Klobučar:

- Kulturološki dodiri hrvatskog i talijanskog jezika 91. – 99.
Cultural contacts between Croatian and Italian language
Kulturologische Kontakte der kroatischen und
der italienischen Sprache

**Nenad Rogulj, Željko Kovačević, Ina Utrobičić,
Hajdi Krstulović, Jozefina Jukić:**

- Indeks tjelesne mase različito kineziološko angažiranih 100. – 107.
studentica i studenata
Body mass index in male and female students with
a difference in kinesiological engagement
Der Körpermassenindex kinesiologisch unterschiedlich
engagierter Studentinnen und Studenten

Anela Nikčević-Milković, Maja Rukavina, Maja Galić:

- Korištenje i učinkovitost igre u razrednoj nastavi 108. – 121.
The use and efficiency of games in the class teaching
Der Gebrauch und die Wirksamkeit der Spiele
im Grundschulunterricht

Mario Cifrak:

- Slavonski lekcionari 122. – 132.
Slavonian lectionaries
Slawonische Lektionare

Vesna Nosić:

- Hrvatski narodni preporod u svjetlu tiskarsko-izdavačke 133. – 153.
djelatnosti
Croatian national renaissance in the light of the printing
and publishing activity
Die kroatische nationale Wiedergeburt im Lichte
der Druck- und Verlagstätigkeit

Živorad Milenović:

- Stil vodstva nastavnika inkluzivne nastave 154. – 167.
The leadership style of the teacher in inclusive education
Führungsstil von Lehrern im inklusiven Unterricht

IZ PRAKSE
FROM PRACTICE
AUS DER PRAXIS

Dalibor Adžić:

- Darovitost i rad s darovitim učenicima: kako teoriju prenijeti u praksu 171. – 184.
Talent and work with talented students: how to transfer theory into practice
Begabung und Arbeit mit begabten Schülern Wie lässt sich Theorie in der Praxis anwenden

Slavica Ćosić:

- Sat povijesti u Muzeju krapinskih neandertalaca 185. – 192.
History class in the Krapina Neanderthal museum (from practice)
Eine geschichtsstunde im Neandertalermuseum in Krapina (Facharbeit aus der Praxis)

Ljiljana Vranjković:

- Lektira u razrednoj nastavi 193. – 206.
Required reading in class teaching
Lektüre im Primarstufenunterricht

Vesna Kostović-Vranješ, Sanja Šolić:

- Nastavni sadržaji Prirode i društva – polazište za interdisciplinarno poučavanje u razrednoj nastavi 207. – 216.
Teaching contents of *science* – a starting point for interdisciplinary teaching in primary school
Unterrichtsinhalte im Fach *Sachkunde* – Ausgangspunkt für interdisziplinäres Lehren im Primarstufenunterricht

Zdenko Kosinac:

- Bolesti kože i alergije na fizički napor 217. – 231.
(Tjelesno vježbanje i sport)
Skin diseases and allergies caused by physical strain. (workout and sport)
Hautkrankheiten und durch Körperanstrengung verursachte Allergien (Körpertraining und Sport)

PRIKAZI
REVIEWS
BESPRECHUNGEN

Ana Bede:

Sugestivne književnopovijesne i esejističke teme, 235. – 237.
Božo Milačić: Hrvatske književne teme
Suggestive literary, Historical and essayistic topics,
Božo Milačić: Croatian literary topics

Ljerka Hajncel:

Krunoslav Matešić, Psihodijagnostička sredstva, 238. – 240.
Naklada Slap, Jastrebarsko, Filozofski fakultet Sveučilišta u Osijeku
Krunoslav Matešić: Psychodiagnostic instruments Slap
Publishing House, Jastrebarsko Faculty of Philosophy,
University of Osijek

RIJEČ UREDNIŠTVA

Časopis „Život i škola“ ulazi u pedeset i sedmu godinu izlaženja i jedan je od najdugovječnijih hrvatskih pedagoških časopisa. I ove godine zadržat ćemo njegovu osnovnu orijentaciju istaknutu u njegovu imenu – povezanost škole i života, ali i povezanost teorije i prakse odgoja i obrazovanja. Od ovoga broja uvodimo nekoliko promjena: časopis je otvoren prema tekstovima na engleskome i njemačkome jeziku, a svi naslovi i sažetci bit će objavljeni, osim na hrvatskome, i na engleskome i na njemačkome jeziku. Uvodimo po dvije recenzije za svaki tekst, a nastojimo ujednačiti klasifikaciju radova. Nastojat ćemo da časopis uđe u veći broj relevantnih znanstvenih baza.

U ovome broju donosimo nekoliko zanimljivih radova koji se bave odgojem i obrazovanjem budućih učiteljica i učitelja, a raduje nas što sve veći broj autora počinje pisati o problemima sveučilišne nastave. Čak šest radova u ovome broju bavi se mavedenom tematikom. Imamo i dva rada o interkulturalizmu primijenjenom na jezičnu problematiku. Tu je zanimljiv tekst o učenju turskoga jezika u Poljskoj i o dodirima hrvatskoga i talijanskoga jezika. Imamo i dva zanimljiva rada s povijesnom tematikom o slavonskim lekcionarima i hrvatskom narodnom preporodu koji donosi i građu za bibliografiju slavonskih iliraca. Osim toga, ovaj broj donosi i nekoliko tekstova koji se bave istraživanjem nastave prirode i društva, igre u nastavi, inkluzivne nastave te kineziološkim problemima.

Raduje nas što imamo tri teksta iz drugih zemalja koja su napisali autorica iz Poljske te četiri autorice i autor iz Srbije. Time „Život i škola“, osim lokalne tematike, nastavlja tradiciju otvorenosti prema međunarodnim temama i suradnicima kako iz susjednih zemalja, tako i širega okruženja. Autori su i u ovome broju i učitelji, nastavnici i profesori iz naših škola, ali i sveučilišni profesori među kojima je većina mladih. Neki se od njih prvi put javljaju u našem časopisu.

I u ovome broju donosimo nekoliko vrijednih radova iz prakse. Naglašavamo vrlo vrijedan tekst o interdisciplinarnom pristupu sadržajima prirode i društva koji empirijski analizira stanje u praksi, a tu je i vrlo inspirativan tekst o satu povijesti u Muzeju krapinskih neandertalaca. Lektira u razrednoj nastavi bavi se posebno slikovnicom i bajkom kao načinom uvođenja djece ove dobi u kulturu čitanja. Kao i uvijek, imamo i dva prikaza novih knjiga radi informacije i preporuke za čitanje.

Naše suradnike ljubazno molimo da prije pisanja priloga pročitaju „Naputak suradnicima“ kako bismo zajedno ujednačili pristup u pisanju radova. Novost je da molimo autore da i sami predlože kategoriju za koju misle da rad pripada, a naše recenzente da se pri klasifikaciji radova drže kriterija koji su dani u napatku. Konačnu odluku donijet će uredništvo.

Glavni i odgovorni urednik

TEORIJSKI PROBLEMI
I RASPRAVE

THEORETICAL PROBLEMS
AND DISCUSSIONS

THEORETISCHE PROBLEME UND
ABHANDLUNGEN

UDK: 371.13/.14
371.12
Pregledni rad
Primljeno: 20. ožujka 2011.

OBRAZOVANJE NASTAVNIKA I UČITELJA U EUROPSKOM KONCEPTU KVALITETE OBRAZOVANJA ZASNOVANOM NA KOMPETENCIJAMA

mr.sc. Vlasta Sučević
doc. dr. sc. Stanko Cvjetičanin
doc. dr. sc. Marija Sakač
Pedagoški fakultet, Sombor

Sažetak: Stručne kompetencije učitelja imaju veliki značaj za svaku državu jer se na radu prosvjetnih radnika temelje osnovna znanja, navike i umijeća djece. Razvoj kompetencijske aktivnosti nastaje kao rezultat rada na studijima, koji je planiran utvrđenim kurikulumom na fakultetima. Fakulteti i kasnije, svojim ustrojenim radom, mogu utjecati na stjecanje kompetencija, koje se usklađuju prema karakteristikama odgojno-obrazovnog stupnja. Od nastavnika, kao noseće profesije obrazovanja, traži se otvorenost prema promjenama u paradigmatima obrazovanja, ciljevima, oblicima, sadržajima i metodama nastave i učenja, znanstvenim spoznajama. Profesionalizam kao nova kompetencija učitelja i nastavnika stavlja pred njih potpuno novu koncepciju zadataka usmjerenih cjeloživotnom obrazovanju nastavnog kadra, ali i učenika. Pristup prema obrazovanju nastavnika zasnovanom na kompetencijama ima svoju vrijednost kao dio početnog osposobljavanja. Nastavnicima je korisno usvojiti specifične vještine koje su potrebne u učionici.

Suvremene obrazovne tendencije u svijetu usmjerene su cjeloživotnom učenju jer je osnovna namjera obrazovanja u 21. stoljeću stvaranje društva znanja. Obrazovanje predstavlja temelj napretka i zato su brojne studije, monografije i dokumenti, posebno u EU, usmjereni daljnjim ciljevima obrazovne politike u sljedećem razdoblju. U radu se daje osvrt na razvoj profesionalnih kompetencija obrazovanjem nastavnika i učitelja u duhu europskog koncepta obrazovanja.

Ključne riječi: obrazovanje nastavnika i učitelja, kompetencije, kvaliteta obrazovanja, cjeloživotno učenje, moral i motivacija.

Uvodna razmatranja

Europski koncept novog društva, a slijedno tome i promijenjenost potreba novih korisnika obrazovnih usluga te novo razumijevanje uloge obrazovanja, pred nastavnike i učitelje u okviru sustava obrazovanja postavljaju nove zahtjeve. "Od nastavnika, kao noseće profesije obrazovanja, traži se da budu otvoreni za promjene u paradigmatima obrazovanja, ciljevima, formama, sadržajima i metodama nastave i učenja, naučnim saznanjima."

(Kvalitet obrazovanja za sve, 2004: 42.) Posebno je redefinjirana uloga i funkcija nastavnika i ključne nastavničke kompetencije. "Upoznajući učenike, nastavnik kvalitetne škole neprekidno traga za boljim načinom rada i od učenika traži mišljenje o tome. Iako ističe važnost marljivosti, razredna atmosfera nikad nije turobna. Nastavnik – voditelj pokušava stvoriti milje u kojem učenici uživaju." (Ilić, 1998: 256.)

Nastavnik se stavlja pred nove zadatke i pojavljuje u novoj ulozi. Sloboda se nastavnikova djelovanja proširuje, a kompetencije rastu. Nastavnik se sve manje vidi kao "obrtnik" koji je pozvan slijediti zadane koncepte i iznosi gotova rješenja, a sve više kao reflektivni praktičar i istraživač koji se kritički odnosi prema postojećem i koji je sposoban kreativno pristupiti rješavanju problema. Profesionalizacija nastavnikova poziva ne znači ništa drugo nego poboljšanje pristupu njihovog obrazovanja. Redefinjirana potreba nastavničke/učiteljske profesije podrazumijeva visok stupanj profesionalizacije. Zahtjevi "novih kompetencija" profesionalizam stavljaju na vrh ljestvice, što povlači akcijsko obrazovanje usmjereno europskim konceptima kvalitete.

Profesionalizam – nova uloga nastavničke/učiteljske kompetencije

Suvremeno društvo ulogu učitelja/nastavnika postavlja na nove temelje imajući u vidu posebno dvije kvalifikacije današnjeg društva, a to je "društvo znanja" i "društvo koje uči". "Društvene promene neizbežno nameću promenu uloge učitelja i prosvetnih radnika u celini. Mnogi teoretičari se tim pitanjem ozbiljno bave. Tako Hirvi (Hirvi, 1996.) smatra da učitelji i nastavnici trebaju prihvatiti nove uloge jer se moraju prilagođavati suvremenim okolnostima (mentorska uloga, organizacija situacija u kojima se uči, intenzivnije uključivanje učenika u različite oblike rada), i specifičnom radu (uključivanje novih nastavnih tehnologija). Činjenica je da nitko ne može zamijeniti dobrog učitelja. Nova tehnologija pruža samo neke mogućnosti inoviranja nastavnog procesa. Posebna uloga učitelja nalazi se u poticanju učenika na rad i kritičko razmišljanje, kao i korištenje novih puteva na relaciji: poučavanje - učenje". (Todorov, 2010: 198.)

Profesionalizam kao nova kompetencija učitelja i nastavnika stavlja pred njih potpuno novu koncepciju zadataka usmjerenih doživotnom obrazovanju nastavnoga kadra, ali i učenika. Nove uloge nastavnika, koje slijede put europske strukture kvalitete osnovnog obrazovanja, su sljedeće: (prema Vlahović i Vujisić-Živković, 2005: 21.)

- **Nastavnik profesionalac.** U osnovi profesionalizma jest ideja o profesionalizaciji nastave. Profesionalizacija zahtjeva od nastavnika: sveobuhvatnu bazu znanja o nastavi i učenju koja izvire iz znanstveno-

istraživačkih spoznaja, bogat repertoar praktičkih postupaka u nastavi, nastavnika kritičkog intelektualca koji radi u korist svojih učenika, odgovornost prema zajednici i njenom etičkom kodeksu, aktivno sudjelovanje u rješavanju pedagoških, ali i širih problema i suradnju sa svim sudionicima u zajednici. U duhu profesionalizacije, obrazovanje se nastavnika premješta u područje visokog obrazovanja i stalnog stručnog usavršavanja.

- **Kreator okolnosti za ostvarivanje i samoostvarivanje ličnosti učenika.** U školi kakvu traži novo vrijeme priželjkuje se da se nastavnik udaljava od katedre i osigura uvjete za maksimalnu aktivnost i samoaktivnost učenika. Osnovnu postavku treba tražiti u organizaciji pedagoškog rada sa širim izborom mogućih pristupa nastavi i učenju.

NASTAVNIK

- određuje predmet i cilj učenja,
- okruženje za aktivnost;

UČENIK

- (subjekt učenja)
- istražuje, rješava probleme, otkriva

OKRUŽENJE

- pretpostavke učenja
- sadržaji,
- metode

Shema 1. Nastavnik
(Shema preuzeta iz Vlahović i Vujsić-Živković, 2005: 10.)

- **Suradnik u organizaciji aktivnosti koje polaze od učenika.** Aktivnost i suradnja predstavljaju noseći kamen suvremene koncepcije obrazovanja. Uloga nastavnika jest kreirati okruženje za učenje, otvorenu i poticajnu sredinu u kojoj učenici mogu primijeniti različite modelitete učenja.
- **Istraživač u području odgoja i obrazovanja.** Traganje za rješenjima da se istraživanja i razvoj učine važnim područjem obrazovanja nastavnika rezultirala su idejom o potrebi da se nastavnik oblikuje i kao pedagog i kao istraživač. U tom slučaju istraživački pristup podrazumijeva: aktivan, kritički odnos prema odgoju, obrazovanju i nastavi, kompetentno angažiranje u istraživanjima, otvorenost prema inovativnim idejama i pristupima, spremnost za unapređivanje procesa nastave te interes i kapacitet za teorijsku refleksiju i komunikaciju.
- **Od individualca k suradniku, članu tima.** Timski je rad jedno od rješenja kojim se rad nastavnika izvlači iz izoliranosti. U većini zemalja EU otvoren je proces zapošljavanja različitih profila suradnika u osnovnim školama.
- **Stručnjak za jednopredmetna ili višepredmetna područja.** Razvoj znanosti, potreba podizanja kvaliteta obrazovanja, potreba racionalizacije

nastavnog procesa već duže čini aktualnim pitanje broja nastavnih područja za koje se nastavnik priprema. Mnoge europske zemlje privlači organizacija za specijalizaciju učitelja za određena predmetna područja.

- **Stručnjak s visokim stupnjem autonomije.** Razvoj nastavnika kao autonomnog profesionalca odvijat će se u mjeri u kojoj mu se pruža prilika za istraživački i kritički pristup prema vlastitoj profesionalnoj djelatnosti.
- **Etička profesija.** Nastava nije samo tehnička, već je prije svega etička, socijalna djelatnost. Etički kodeks nastavničke profesije zamjenjuje profesionalne standarde i kompetencije. Pred nastavnikom je zahtjev da obrazovanje stavi u funkciju društva. Osjećaj da je razvoj učenika povjeren njemu i svijest o vlastitoj ulozi stavljaju nastavnika u poziciju iz koje ne može ignorirati moralnu stranu zadatka na kojmu radi.

Profesionalizam, osim što znači znati posao, podrazumijeva obavljati ga na najbolji način. "Razlika između profesionalca i neprofesionalca nije isključivo u samostalnosti u radu. Najvažnije je da profesionalca zanima kvaliteta. Njihov rad je kvalitetan, a ako rukovode drugima ili ih poučavaju, važno im je da kvalitetno rade." (Glaser, 1999: 27.) Nastava i učenje, zapravo su interakcijski procesi koji se odvijaju u polju interpersonalnih odnosa učenik – nastavnik, učenik, nastavnik – okruženje. "U svom najopštijem vidu čitav vaspitno-obrazovni proces u školi može se odrediti kao interakcijski odnos koji se uspostavlja komunikacijom. Od strukture i kvaliteta uspostavljenih relacija u odeljenju mogu značajno da zavise efekti vaspitno-obrazovnog rada." (Kostović, 2006: 7.) Uloga nastavnika u interakciji i komunikaciji vrlo je značajna i obilježava razinu njegovog profesionalizma, ali i etičke dimenzije kao dijela njegove odgovornosti.

U izvješću OEVID-a *Obavezno školovanje u svetu koji se menja* (Compulsory Schooling in a Changing World, 1983.) može se naći sljedeća izjava koja se odnosi na probleme i poteškoće s kojima se u današnje vrijeme suočavaju nastavnici. Padom broja upisa u škole i sve većim pritiscima da se izvrše promjene u kurikulumu i upravljanju u školama, tijekom sljedećega desetljeća bit će izuzetno teško sačuvati moral i kompetenciju nastavnog kadra. Mnogi se nastavnici mogu naći pod dvostrukim stresom. S jedne strane, prirodno je da će biti zabrinuti ako dođe do novih redukcija zapošljavanja i blokade napredovanja na poslu ili razgovora o ispitivanju njihove kompetencije te prijetnje u vezi s viškom nastavnog kadra koja se osjeća u zraku. S druge strane, oni će biti izloženi sve većem pritisku da diversificiraju svoje funkcije, modificiraju svoje stilove nastave, da se izbore s novim zahtjevima kurikula i zamijene nešto od svoje davno ustanovljene autonomije.

Neophodno je, znači, osigurati da osnovni tečajevi za osposobljavanje nastavnika imaju dovoljnu sadržajnost, obilnost i fleksibilnost, kako bi mogli brzo i učinkovito reagirati na promjene u školama (npr. na uporabu tehnika mikronastave i usvajanje timske nastave). Osim toga, potrebe su usmjerene i

osiguravanju šire i bolje mogućnosti profesionalnoga razvoja putem tečajeva stručnoga usavršavanja koji će zaposlenim nastavnicima omogućiti održavanje koraka te prilagodbu novim zahtjevima koji se pred njih postavljaju. "Nedavni eksperimenti pokazuju da je usavršavanje najefikasnije kada su kursevi na univerzitetima ili ustanovama specijalizovanim za osposobljavanje nastavnika povezani sa primenom teorije u školama. Osposobljavanje koje se odvija u školi pokazuje se kao posebno efikasno." (Škole i kvalitet, 1998: 106.)

Prioritet u potrebi da se preispitaju uvjeti i politika nastave u svijetlu poboljšanja školskih performansi, prikazan je u izvješću OECD-a (1984.). Učinkovito školovanje, na svim razinama, ovisi o tome koliko su visoke kvalifikacije i motivacija nastavnog kadra. Zadaci nastavnika danas su daleko kompleksniji i zahtjevniji nego što su nekada bili. Oni moraju odgovoriti na zahtjeve roditelja u pogledu rezultata obrazovanja, na društvene potrebe u pogledu šireg pristupa obrazovanju, ali i na pritiske da se aktivnosti u okviru škole odvijaju u ozračju veće demokracije. Potrebno je preispitati pozitivan odabir nastavnika, radne uvjete i osposobljavanje nastavnika, kao i njihov status, motivaciju i perspektive koje im se pružaju u pogledu karijere.

Sve su se zemlje EU suglasile da kompetencije i zalaganje nastavnika predstavljaju bitne preduvjete za produkciju korisnika obrazovanih konceptom kvalitetnog obrazovanja. "Ipak, danas u mnogim zemljama OECD-a postoji javno nezadovoljstvo performansama nastavnika, dok su nastavnici očigledno nezadovoljni svojim platama. Nezadovoljstvo se javlja zbog osećaja da neki nastavnici nisu adekvatno "naoružani" ni stručnošću, nit ličnim kvalitetima, da bi mogli da zadovolje nove zadatke i izazove koji se postavljaju pred praktičnu nastavu u učionici. Što se tiče nezadovoljstva nastavnika, ono nastaje zbog gubitka samopoštovanja koje je, zauzvrat, povezano sa osećajem opadanja društvenog statusa i uslova rada koje smatraju nezadovoljavajućim." (Isto, 108.)

Predložene mjere poboljšanja u profesionalizaciji nastavničkog kadra četiri su različite mjere (OECD, 1998.):

1. privlačenje dobrih kadrova
2. djelotvornija priprema novih nastavnika
3. poduzimanje mjera održavanja stručnosti nastavne prakse
4. u općem smislu, pokušaj da se podigne moral nastavnika i njihova motivacija.

Navedene ciljeve lako je postaviti, ali teško usvojiti.

Profesionalizacija nastavnog kadra osnovni je put kvaliteti obrazovanja. "Nema i ne može biti, kvalitetnog obrazovanja bez kvalitetno obrazovanih nastavnika. Inoviranje nastave koja treba da obezbedi nove vrednosti i realizaciji čoveka predstavlja nastavnika čije će inicijalno i kasnije obrazovanje biti u neposrednoj funkciji novih potreba." (Vlahović, 2000: 117.) Odatle

nastojanja za inovacijama u pristupu onima koji se odlučuju za nastavnički/učiteljski poziv, tako i za njihovo cjeloživotno obrazovanje.

U nekim zemljama postoji uhodana praksa da se "nastavnicima vođama" ("lead teachers") povjeri jedan dio odgovornosti za osposobljavanje budućih nastavnika. "Oni formiraju veoma koristan most između sveta škole i akademskog sveta univerziteta ili koledža. Saradnja sa njima obezbeđuje i dodatni put ka karijeri za dobre nastavnike koji bi više voleli da ostanu u učionici, nego da se bave administrativnim poslovima." (Škole i kvalitet, 1998: 113.)

Druge su zemlje opet razvile analogne funkcije u vidu nastavnika – nadzornika ("supervising teachers"), ali se ne koriste terminom kao što je "nastavnik stručnjak" ("master teacher") jer se taj naziv ponekad smatra neodgovarajućim. "U nekoliko zemalja sve značajniju ulogu imaju "nastavnici-tutori" ("teacher-tutor"), za koje je tipično da većinu svog vremena provode u školama, a beznačajno malo u nekoj od obrazovnih institucija." (Isto, 114.) Znači, inovativni pristup nastavničkoj profesiji počinje inicijalnim obrazovanjem, prema stručnom usavršavanju uz mentorsku potporu cijeloživotnog učenja.

Obrazovanje nastavnika/učitelja u Kvalitetnom osnovnom obrazovanju zasnivano na kompetencijama

Pristup osposobljavanju nastavnika, koji je postao poznat kao cjeloživotno obrazovanje nastavnika zasnovano na kompetencijama ili performansama, nastao je kao reakcija na temeljno obrazovanje nastavnika i tečajeve koji su bili toliko "teorijski" da su ih edukatori i studenti smatrali previše udaljenim od učionice i irelevantnim za potrebe budućih nastavnika. Nažalost, ova zdrava reakcija na pogrešno shvaćanje teorije razvila se u ekstremni pokret. "Specifične veštine uspostavljanja dobrih odnosa sa učenicima bile su vrlo jasno definisane, što je bilo jako korisno i za buduće nastavnike. Međutim, kasnije su principi osposobljavanja nastavnika na osnovu kompetencija počeli tako strogo da se primenjuju, da je bilo dopušteno samo ono što je prethodno bilo definisano kao bihevioralni zadatak. Glavna opasnost tog pristupa nalazila se u tome što je uloga nastavnika postajala vrlo mehanička i nije dopuštala nastavniku, ili budućem nastavniku, da usvoji refleksivne stavove prema svrsi onoga što pokušava da postigne. Nastava postaje previše pojednostavljena i sasvim se identifikuje sa instrukcijama. Nedostaje svaka distinkcija između obrazovanja i osposobljavanja." (Isto, 114.)

Pristup obrazovanju nastavnika zasnovanom na kompetencijama (koji nije dio ekstremizma) ima svoju vrijednost kao dio početnog osposobljavanja.

Nastavnicima je korisno usvojiti specifične vještine potrebne u učionici. U svakom slučaju, obrazovanje ne bi trebalo potpuno poistovjećivati s osposobljavanjem, a uloga je profesionalnih nastavnika i učitelja i obrazložiti proces obrazovanja te analizirati ga u smislu razloga i potreba zašto su izvjesna iskustva učenja korisna.

Nema sumnje da ustanove za početno osposobljavanje trebaju biti rigorozne u pogledu eliminacije studenata koji se, kao osobe, pokažu nepodobnima za nastavu u školi. Dio problema početnog osposobljavanja leži u tome što je jednostavno previše informacija koje treba usvojiti i previše vještina koje treba svladati u ograničenom vremenskom razdoblju. Zato početno osposobljavanje treba shvatiti samo kao prvu fazu profesionalne pripreme, a ne i cjelokupnu pripremu. "Stoga nedostatak uspješnih nastavnika nije problem koji se može riješiti novim ustrojem. Njegov uzrok je u školovanju i upravljanju nastavnicima i može se riješiti jedino poboljšanjem metoda kojima ih školujemo i kojima njima upravljamo, bez obzira na ustroj škole." (Glaser, 2000: 20)

Pokret za sveobuhvatnije obrazovanje nastavnika, zasnovano na kompetencijama, razvio se kao reakcija na neodgovarajuće programe njihovoga obrazovanja. Međutim, ako je potrebno poboljšati obrazovanje nastavnika, najvažnije je održati i poboljšati kvalitetu onih koji su za taj proces izravno odgovorni. Tejlor (Taylor) i Rouds izvršili su usporedbu sveučilišnih profesora koji su se specijalizirali za osposobljavanje budućih nastavnika s onima koji se bave obrazovanjem u drugim sveučilišnim disciplinama; pokazalo se da ovi prvi istraživanjima posvećuju manje vremena od drugih, dok se većina uopće i ne bavi istraživanjima; osim toga, njihove su diplome, generalno, nižeg stupnja i postignute na manje prestižnim sveučilištima.

Rouds je uspoređivao "cijene akademske izvrsnosti" u Engleskoj i Sjedinjenim Američkim Državama. Dok se u Engleskoj daleko veća pažnja posvećuje akademskoj izvrsnosti nego profesionalnoj kompetenciji, u Sjedinjenim Američkim Državama vrlo se malo ističe akademska izvrsnost, ali su zato američki studenti stručno bolje pripremljeni. On navodi i da, iako britanski studenti imaju bolje rezultate na testovima inteligencije i verbalnog razumijevanja od američkih, njihovi su rezultati lošiji na testovima kojima se mjeri stručno znanje.

Navedene tvrdnje pokazuju da je neophodno razvijanje drukčijeg, ali podjednako rigoroznijeg kriterija za mjerenje izvrsnosti profesora koji se bave osposobljavanjem budućih nastavnika. Oni ne bi trebali samo pratiti uobičajene akademske kriterije na drugim fakultetima. Njihov bi profesionalni razvoj trebao biti povezan ne samo s najnovijim iskustvima nastave u školama, već i s načinima kojima se mogu kombinirati istraživanja u obrazovanju, praktičnim radom u školama koji obuhvaća učenike, kao i bilježenjem onih iskustava koja bi bila trajno profesionalno značajna, ali i osobno korisna u smislu "održavanja kontakata s učionicom". Ovo traži i jedno šire razumijevanje onoga što se

smatra istraživanjem u obrazovanju, kao i razvoj adekvatnijih sredstava evaluacije istraživanja koje se temelji na praksi. U ovom slučaju, nije dovoljno procjenjivati na isti način kao što to čine profesori nekih drugih sveučilišnih disciplina, iako postoje i oni koji bi tako željeli. "U svakom slučaju, obrazovanje nastavnika ulazi u konfliktne orijentacije – ono treba da pokaže da ima isto tako energične standarde kao i drugi fakulteti i da obezbedi praktično osposobljavanje za nastavnike u učionici. Profesori koji se bave obrazovanjem nastavnika moraju da razviju stilove prakse i istraživanja koji su, u izvesnom smislu, slični "kliničkom modelu" koji se koristi na medicinskom fakultetu" (Škole i kvalitet, 1998: 116). Budući nastavnici/učitelji, koji se obrazuju za taj poziv, trebaju se usmjeravati istraživačkim kompetencijama, kao bitnom dijelom budućega nastavnog rada, u svrhu evaluacije i validiranja svojih profesionalnih rezultata.

Podrazumijeva se, znači, da diplomirani student treba imati kompetencije za ostvarenje nastavnih ciljeva za neposredan rad u školi, koji podrazumijevaju:

- * transformaciju akademskih znanja u prikladne sadržaje u školskom poučavanju
- * prijenos osnovnih društvenih vrijednosti
- * bavljenje temama vezanim uz društvenu odgovornost: ljudska prava, ekologiju i promjene u okruženju
- * uvažavanja različitosti, posebno spolnih i kulturnih razlika u prezentiranju gradiva
- * planiranja i izvođenja izvannastavnih aktivnosti
- * primjenu istraživačkih metoda za unaprjeđivanje vlastite prakse
- * primjenu informacijske tehnologije u nastavi.

Ovako određene obrazovne ciljeve, institucije za obrazovanje nastavnika mogu autonomno oblikovati u svoje studijske programe (OECD, 2003, Linde, 2003, Berglindh, 2002).

Jedno od ključnih pitanja, koje se postavlja u okvirima ovih dokumenata, jest: Kako omogućiti profesionalni razvoj učiteljima i nastavnicima i zadržati ih u okvirima svoje profesije? Prema ponuđenim prijedlozima, to se može postići raznovrsnim mjerama:

- * osiguravanjem dobrih socijalnih i materijalnih uvjeta rada
- * stvaranjem poticajne radne okoline
- * mogućnošću cjeloživotnog učenja i obrazovanja.

Sva tri ponuđena prijedloga ključni su trenutci u razvoju i stjecanju profesionalizacije nastavnog kadra. "*Osiguravanje dobrih materijalnih i*

socijalnih uslova rada podrazumeva adekvatnu platu, osiguranje dobrih uslova za odlazak u penziju, primerene godišnje odmore i porodiljsko odsustvo, odgovarajuće radno vreme. U nekim zemljama je (1995) uvedena povlastica sabbatical koja omogućava i korišćenje plaćenog odsustva, tokom školske godine, radi ličnog usavršavanja i stručnog rada" (Todorov, 2010: 201). *Poticajna radna okolina* podrazumijeva prvenstveno odgovarajući prostor i dobru opremljenost škola nastavnim sredstvima, veličinu razreda (između 20 i 25 učenika) te stručnu podršku suradnika ili stručnih službi (specijalnih pedagoga, psihologa, socijalnih radnika, medicinskog osoblja). *Kontinuirani profesionalni razvoj* obično se povezuje s trima vrstama profesionalnog usavršavanja koje se odvijaju nakon inicijalnog obrazovanja: a) uvođenje u posao – pripravnički staž b) stručno usavršavanje uz rad, formalno ili neformalno i v) poslijediplomski studiji različite dužine.

Koncept promjene uloge nastavnika/učitelja: moral i motivacija

Da bi se poboljšala kvaliteta nastave, u nekim će zemljama biti potrebno jasnije definiranje onoga što se, u različitim školama, očekuje od nastavnika. Proteklih nekoliko godina uloga se nastavnika mijenja, a broj se zadataka koje treba izvršiti povećava. Od Drugog svjetskog rata postoji tendencija da nastavnici preuzmu odgovornost za blagostanje i zdravlje učenika, kao i za povezivanje s roditeljima i drugim članovima lokalne zajednice. Osim toga, od nastavnika se sada očekuje i briga o cjelokupnom razvoju svojih učenika – emocionalnom, tjelesnom i društvenom, kao i o čisto akademskom, iako u tom pogledu, kao što su to pokazala najnovija komparativna istraživanja, postoje razlike od zemlje do zemlje. "Istovremeno, sve su veće teškoće s kojima se nastavnici suočavaju: neretko je nastava preopterećena ili je prevelik broj učenika u odeljenju, učenička populacija je veoma raznolika kao i njihove potrebe, podrška koja se pruža nastavnom kadru za olakšavanje nastave u učionici je neadekvatna, a nedostaju i nastavna sredstva, čak i ona koja su od suštinskog značaja. Mnoge škole imaju reputaciju nepogodnog okruženja kako za nastavnike tako i za učenike. Škole se ponekad žale na nedostatak stručnog kadra i oronulost zgrada. Prosvetni radnici se često žale da nema dovoljno stručnog ili polustručnog osoblja i da većina učenika ne uspevaju da pruže dovoljno korisnu nastavu ili da obrate dovoljno pažnje na one koji loše uče" (Škole i kvalitet, 1998: 123). U takvim uvjetima, mogu li se uopće očekivati dobri rezultati?

Neophodno je da oni koji se bave kreiranjem politike budu jasni u pogledu određivanja uloge nastavnika, i u skladu s tim, usuglašavanja načina osiguravanja stručnog usavršavanja, kao i sklapanje odgovarajućih mehanizama za stvaranje strukture nastavničke karijere koje bi odražavale sve

promjene uloge nastavnika. Ne postoji jedinstvena formula koja se u svim zemljama može primijeniti za određivanje uloge nastavnika. U tom, vrlo važnu ulogu igraju čimbenici povijesti i tradicije, ali je za one koji se bave planiranjem, ustvari, od presudnoga značaja definirati svoja očekivanja u pogledu uloge nastavnika.

Nastavnici svakako moraju biti pripremljeni modificirati svoje stilove nastave u svijetlu stalno mijenjajućih zahtjeva. Rutinska praksa pitanje – odgovor još se uvijek smatra "pravom nastavom", iako je općepoznato da je taj recitatorski model potpuno nedjelotvoran. Daljnja je istraživanja potrebno usmjeriti k tome kako ostvariti reforme stilova nastave jer se one opiru svim promjenama. Očigledno je da postoje neka organizacijska ograničenja, kao što su vrijeme i mjesto, te sam izbor udžbenika i drugih nastavnih sredstava. Od nastavnika se često očekuje da preuzme određenu ulogu u planiranju kurikula, ali im se pri tom ne daje prilika i za stjecanje odgovarajućih kompetencije. Potreba o suglasnosti promjene u procesu nastave s odgovarajućim planiranjem usavršavanja nastavnika i njihovim osposobljavanjem postaje neophodno načelo.

Neophodni su i dodatni eksperimenti u pogledu alternativnih nastavnih strategija. Očekivanja su nastavnika često suviše skromna, posebno kada su u pitanju učenici koji pripadaju etničkim manjinama ili oni koji sporo uče. "Kvalitet nastave treba više povezivati sa "pedagogijom rješavanja problema" nego sa nekom vrstom rigidnog kurikuluma koji se centralno propisuje i povezuje sa tradicionalnim nastavnim metodama. Ono što je potrebno izbeći jeste mogućnost da uspeh alternativnih strategija zavisi od iscrpljujućih napora "super nastavnika". Umesto toga, ove strategije je potrebno integrisati u organizacionu praksu celokupne škole. "Super nastavnici" predstavljaju samo kandidate koji se bespotrebno iscrpljuju i više su usamljeni svetionici nego modeli uobičajene prakse." (Isto, 125).

Neki obrazovni stručnjaci zagovaraju ideju da svaki nastavnik bude "istraživač". Kada se ovaj koncept pojasni, vidi se da on, ustvari, prikazuje onu vrstu nastavnika koji razmišljaju o vlastitoj nastavnoj performansi što se ogleda u traženju bolje metode za rješavanje problema u učionici. Drugim riječima, nastavnik kao istraživač, predstavlja stručnjaka koji je angažiran u procesu eksperimentiranja, skupljanja podataka, bilježenja rezultata i evaluacije vlastitih postignuća.

Zaključna razmatranja

Učiteljska, odnosno nastavnička profesija izuzetno je odgovorna i zahtjevna te predstavlja osnovu budućnosti jednog društva. Položaj učitelja u suvremenoj školi danas je drukčiji nego u ranijim razdobljima. Njihovo obrazovanju predstavlja otvoren, dinamičan i trajan proces. Stjecanje

kompetencija postaje osnova stručnog razvoja učitelja u svim razdobljima njihove profesionalne karijere.

Profesionalizam i nove kompetencije nastavnika vrlo je široka tema koja svojom aktualnosti zavrjeđuje svakodnevnu pažnju. Ovaj rad je skroman napor da se pogledaju neke strane suvremenih društvenih kretanja te obrazovanje učitelja za nove kompetencije kao temelj strukture kvalitete osnovnog obrazovanja u motrištu koncepta europskih zemalja. Europski koncept zahtijeva široke performanse obrazovanosti nastavnika i učitelja, stručnosti, kreativnosti, pripremno radno razdoblje, put cjeloživotnog učenja nastavnika, ali i učenika. U konceptu novih uloga i puteva poučavanja, kod učenika ćemo razvijati samopouzdanje, samopoštovanje, sigurnost, mogućnost zrelijeg promatranja današnjeg svijeta i lakše uočavanje promjena u svijetu koji nas okružuje.

Literatura:

1. Brajša, P. (1995). *Sedam tajni uspješne škole*. Zagreb : Školske novine.
2. Glasser, W. (2005): *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
3. Glasser, W. (2000). *Teorija izbora, nova psihologija osobne slobode*. Zagreb: Alinea.
4. Grin, F. (2001). *On Effectiveness and Efficiency in Education: Operationalizing the Concepts* u: J. Oelkers (ed.) *Futures of Education*
5. Colin, T. (2003). *Vođenjem do uspeha*. Zagreb : Mozaik knjiga.
6. Craft, Anna (2000) *Continuing Professional Development: a practical guide for teachers and schools*. London/New York: Routledge/Falmer.
7. European Council (2001): *The report on the future concrete objectives of education and training system*, dostupno na:
www.europa.eu.int/scadplus/leg/en/cha/c11049.htm ili
<http://regis-ter.consilium.eu.int/pdf/en/01/st05/05980en1.pdf>
8. Evans, R. (1996). *The Human Side of School Change: Reform, Resistance, and the Real-life Problems of Innovation*, San Francisko: Jossey-Bass Publishers.
9. Ilić, M. (1998). *Od tradicionalne do kvalitetne škole*. Banja luka: Radovi, br. 1.
10. Jensen, E (2003). *Super-nastava*. Zagreb : Educa.
11. Juran, J. M., (1989). *Juran an Leadership for Quality An Executire Handbook*, New York, The Fress.
12. Kostović, S. (2006). *Nastavnik i upravljanje mikropedagoškim procesima*. (ur). Kamenov E. *Reforma vaspitanja i obrazovanja u Republici Srbiji*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
13. *Kvalitetno obrazovanje za sve: izazovi reforme obrazovanja u Srbiji*, Ministarstvo prosvete i sporta R Srbije, Beograd, 2004.
14. OEVID (1998). *Obavezno školovanje u svetu koji se menja (Compulsory Schooling in a Changing World)* .
15. Todorov, N. (2010). *Stručno usavršavanje učitelja*. U: Soleša – Grijak, Đ. Soleša, D., (ur.): *Kompetencije vaspitača i učitelja za društvo znanja*. Beograd: Eduka.

16. *Totalan kvalitet u visokom obrazovanju*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Institut za preduzetništvo, Tehnički fakultet "Mihajlo Pupin", Zrenjanin, Beograd, 1998.
17. *Škole i kvalitet*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Institut za preduzetništvo, Tehnički fakultet Mihajlo Pupin», Zrenjanin, Beograd, 1998.
18. *Vlahović, B., Vujsić-Živković, N. (2005). Nastavnik : Izazovi profesionalizacije, Beograd : Eduka.*

TEACHERS' EDUCATION IN THE EUROPEAN CONCEPT OF EDUCATION QUALITY BASED ON COMPETENCES

Summary: Professional competence of teachers is very important for every country, since it is through the work of these teachers, based on basic knowledge, habits and skills of children. Competence development activity occurs as a result of the study, planned the curriculum established at universities. Colleges and later organized his work, may affect the acquisition of competencies, which are adjusted to reflect the characteristics of educational level. The teacher, as well as supporting the profession of education, are required to be open to changes in the paradigms of education, goals, forms, contents and methods of teaching and learning scientific knowledge. Professionalism as the new competencies of teachers placed before them a whole new concept of tasks aimed at the lifelong education of teachers, and students. Approach to teacher education based on the competent has value as part of initial training. Useful for teachers to acquire specific skills that are needed in the classroom. Contemporary educational trends in the world are focused on lifelong learning, since the main purpose of education in the 21st century the creation of a knowledge society. Education is the basis of progress and because numerous studies, monographs and documents, particularly the EU, seeks to further the goals of education policy in the future. This paper reviews the development of professional competence of teachers and teacher education in the spirit of the European concept of education.

Key words: teacher education and teacher competence, quality education, lifelong learning, morale and motivation.

LEHRERBILDUNG IM EUROPÄISCHEN KONZEPT DER AUF KOMPETENZEN BASIERENDEN BILDUNGSQUALITÄT

Zusammenfassung: Die Fachkompetenzen der Lehrer sind für jeden Staat von großer Bedeutung, weil das Grundwissen, die Gewohnheiten und Fertigkeiten der Kinder auf der Arbeit der Lehrkräfte basieren. Die Entwicklung der Kompetenztätigkeit entsteht als Ergebnis der Arbeit an Studien, die im Rahmen des Curriculums an den Fakultäten geplant wird. Die Fakultäten können auch später mit ihrer Arbeit den Erwerb der Kompetenzen beeinflussen, die so koordiniert werden, dass sie den Charakteristiken der Bildungsstufe entsprechen. Der Lehrer wird so zu einer Schlüsselfigur in der Bildung und muss dementsprechend offen für Veränderungen in Bildungsparadigmen sein, auch für Ziele, Formen, Inhalte und Methoden des

Unterrichts und des Lernens, wissenschaftliche Erkenntnisse. Professionalismus als neue Kompetenz der Lehrer stellt für sie eine völlig neue Aufgabenkonzeption dar, die auf die lebenslange Bildung der Lehrkräfte und Schüler gerichtet ist. Eine Lehrerbildung, die sich auf Kompetenzen stützt, hat ihren Wert als Teil der Anfangsausbildung. Es ist für die Lehrer nützlich, besondere Fertigkeiten, die im Klassenzimmer erforderlich sind, zu erwerben.

Gegenwärtige Bildungstendenzen in der Welt sind auf das lebenslange Lernen gerichtet, denn die Hauptabsicht der Bildung im 21. Jahrhundert ist die Schaffung einer Gesellschaft des Wissens. Die Bildung ist die Basis des Fortschritts und deshalb richten sich zahlreiche Studien, Monographien und Unterlagen, besonders in der EU, auf die kommenden Ziele der Bildungspolitik im nächsten Zeitraum. Der Beitrag gibt einen Rückblick auf die Entwicklung der professionellen Kompetenzen mittels der Lehrerbildung im Geiste des europäischen Bildungskonzepts.

Schlüsselwörter: Lehrerbildung, Kompetenzen, Bildungsqualität, lebenslanges Lernen, Moral und Motivation.

UDK: 378.147

371.314

Izvorni znanstveni rad

Primljeno: 21. veljače 2011.

PRIMJENA SURADNIČKOG UČENJA U MJEŠOVITOM OBRAZOVNOM OKRUŽENJU

doc. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić

Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet u Splitu

Suzana Rukavina, studentica poslijediplomskog

doktorskog studija pedagogije

Filozofski fakultet u Zagrebu

Sažetak: U radu je prikazano akcijsko istraživanje o utjecaju primjene suradničkog učenja u mješovitom obrazovnom okruženju. U suvremenoj visokoškolskoj nastavi često se koristi mješovito obrazovno okruženje, sustav u kojem se zajedno koriste elektroničko učenje i tradicionalno poučavanje, uz sinkrone i asinkrone rasprave te susrete sudionika. Metoda suradničkog učenja aktivno je korištena tijekom jednog semestra u dodiplomskom kolegiju Pedagogija darovitih za studente pedagogije. Ovom metodom studenti su u manjim skupinama radili na ostvarivanju zajedničkog cilja. Istraživanjem se pokušalo odgovoriti na dva istraživačka pitanja. Prvo pitanje odnosilo se na mjeru i način ostvarivanja suradničkog učenja u mješovitom okruženju. Drugo istraživačko pitanje odnosilo se na učestalost viših razina učenja u suradničkim aktivnostima prema novoj Bloomovoj taksonomiji. Rezultati istraživanja temeljeni su na analizi forumskih rasprava koje su se odvijale na sustavu Moodle.

Ključne riječi: suradničko učenje, mješovito obrazovno okruženje, asinkrone rasprave, akcijsko istraživanje.

Uvod

Visokoškolska nastava pruža velik broj mogućnosti za provođenje suradničkog učenja u mješovitom obrazovnom okruženju. Mješovito obrazovno okruženje otvoreni je sustav u kojem se elektroničko učenje koristi zajedno s tradicionalnim podučavanjem, uz sinkrone i asinkrone rasprave te susrete sudionika (Dziuban, Hartman i Moskal, 2004.). Kao što piše Bognar (2006.), nastava na nastavničkim fakultetima trebala bi biti ogledan primjer suvremene nastave, a s tradicionalne predavačke nastave trebalo bi se sve više usmjeravati na suradničko učenje.

Suradnička aktivnost u središtu ovog akcijskog istraživanja provodila se tijekom susreta studenata i nastavnika u učionici te asinkronim raspravama u kojima su sudjelovali studenti, nastavnik i moderator. Suradničko učenje, kao

metoda kojom su studenti pedagogije u manjim skupinama radili na ostvarivanju zajedničkog cilja, korištena je tijekom jednog semestra u dodiplomskom kolegiju *Pedagogija darovitih*.

Istraživanjem smo pokušali utvrditi u kojoj mjeri i na koji način dolazi do ostvarivanja suradničkog učenja putem tekstualnog igranja uloga u mješovitom obrazovnom okruženju. Aktivnost igranja uloga u mješovitom obrazovnom okruženju odabrana je zbog utvrđenog pozitivnog utjecaja te vrste aktivnosti na uključivanje studenata u nastavni proces (Poorman, 2002.), preuzimanje odgovornosti tijekom suradničkog učenja (Pozzi, 2009.) te mogućnosti proučavanja složenih postavki i pojmovnih okvira (Bell, 2001.). Strukturiranje aktivnosti igranja uloga provedeno je prema smjernicama za oblikovanje nastavne metode igranja uloga (Manorom i Pollock, 2006.). Istraživanjem smo pokušali utvrditi zastupljenost viših razina učenja u suradničkim aktivnostima prema novoj Bloomovoj taksonomiji (Anderson i Krathwohl, 2001.). Odgovori na postavljena istraživačka pitanja dobiveni su analizom forumskih rasprava koje su se odvijale u sustavu Moodle (Dougiamas, 2009.).

Teorijska razrada

Suradničko učenje

Prema riječima Garrisona i Archera (2003.), poželjnost i učinkovitost suradnje u postizanju ishoda učenja višeg reda rijetko se dovodi u pitanje. U praksi suradničko učenje znači da studenti rade u parovima ili malim grupama radi postizanja zajedničkih ciljeva učenja. Odlike suradničkog učenja su: namjerno planiranje, suradnja te smisleno učenje (Barkley, Cross i Major, 2005.). Zadatak postavljen grupi mora biti strukturiran radi postizanja ciljeva učenja, dok odgovornost za proces učenja leži na studentima. Ključni koraci za strukturiranje aktivnosti suradničkog učenja prema Stahlu (1994.) su: jasno određenje znanja i vještina koje studenti trebaju usvojiti i prikazati, ciljevi bliski studentima, jasne smjernice za provođenje aktivnosti, heterogene skupine, jednaka mogućnost uspjeha, pozitivna ovisnost, interakcija u stvarnom prostoru, primjereni oblici ponašanja sudionika aktivnosti, pristup informacijama, različite zadaće unutar aktivnosti, dovoljno vremena za provedbu aktivnosti, prikaz rada vanjskoj publici te osvrt članova grupe na aktivnost i ponašanje. Suradničko učenje zasniva se na socijalnom konstruktivizmu i pretpostavci da je znanje društveni proizvod dogovora između učenika. Uloga nastavnika jest postati član skupine u zajednici koja je u potrazi za znanjem (Barkley, Cross i Major, 2005.).

Brojna su istraživanja koja ukazuju na pozitivne obrazovne i socijalizacijske učinke suradničkog učenja u visokom školstvu (Cavalier, Klein, i Cavalier, 1995.; Hooper, 1992.; Klein i Pridemore, 1994.; Poorman,

2002.; Tutty i Klein, 2008.) te važnost odgovarajućeg strukturiranja suradničke aktivnosti i oblikovanja okruženja za suradničko učenje (Cavalier, Klein, i Cavalier, 1995.; Hooper, 1992.; Tutty i Klein, 2008.).

Mješovito obrazovno okruženje

Uporaba novih tehnologija u obrazovanju uvjetovana je stvaranjem novog okruženja u kojem se odvija proces učenja. Garrison i Archer (2003.) ukazuju na transformacijsku ulogu e-učenja budući da je on otvoreni sustav i podrazumijeva drugačiji način komuniciranja u odnosu na nastavu uživo, naglašavajući da transformacijska snaga e-učenja leži u mogućnosti stvaranja intelektualno poticajnog okruženja u kojem su spojeni sloboda i kontrola u okviru istraživačke zajednice, što je utemeljeno u teoriji suradničkog konstruktivističkog učenja te kritičkog mišljenja i razgovora. Izazov se sastoji u planiranju i stvaranju okruženja koje će, uz odgovarajuću društvenu prisutnost, voditi pospješivanju kognitivne prisutnosti i ostvarivanju ishoda učenja višeg reda. Budući da je *e-učenje* otvoreni sustav, cilj je obrazovnog procesa dati studentima mogućnost razvijati sposobnosti i strategije za upravljanje ogromnom količinom različitih informacija kojima su izloženi stvaranjem okruženja u kojem studenti neće samo učiti, već će i učiti kako učiti. Središte obrazovnog procesa premješta se na razvitak kritičkog promišljanja i sposobnosti za samo-usmjeravano učenje.

Prema Garrisonu i Archeru (2003.), obrazovno iskustvo ima dvojnju svrhu: (1) izgrađivanje značenja iz osobne perspektive i (2) potvrđivanje ovog razumijevanja skupa u zajednici učenja. U prijenosu znanja u obrazovanju pitanja odgovornosti i kontrole odnose se i na poučavanje i na učenje. Odgovornost nastavnika leži u stvaranju i oblikovanju okruženja za učenje i u stvaranju društvenih i kognitivnih uvjeta koji će potaknuti studente da pristupe procesu učenja na smisleni način. Od nastavnika se u procesu odabira i organiziranja sadržaja i radi osiguravanja kvalitetnih ishoda učenja zahtijeva kritičko promišljanje i razgovor. Komplementaran model kritičnom promišljanju jest model samousmjeravanog učenja. Njegova središnja uloga je učenje upravljanjem odgovornostima i strategijama i ima ključnu ulogu u prebacivanju kontrole i odgovornost za učenje na studente.

Uporaba tehnologije omogućava potporu suradničkom učenju na daljinu, neovisno o vremenu i mjestu što predstavlja drugi pristup učenju i ima značajan utjecaj na moderiranje kritičnog promišljanja i ostvarivanja ishoda učenja višeg reda. Primaran način komunikacije u računalnim raspravama je tekstualan, a razlika između razgovorne i pisane komunikacije je ključna za učinkovitu uporabu računalno potpomognute komunikacije. Istraživanja su pokazala da je pisana riječ u prednosti nad govorom kada se radi o kritičkom diskursu i promišljanju, odnosno da je interakcija u *mrežnom* okruženju zahtjevnija od interakcije uživo i da tekstualna komunikacija posjeduje

određene karakteristike koje olakšavaju kritički razgovor i promišljanje (Garrison i Archer, 2003.).

Dziuban, Hartman i Moskal (2004.) u definiranju mješovitog obrazovnog okruženja (*blended learning environment, mixed mode instruction, hybrid learning environment*) rade temeljnu razliku u odnosu na učenje u isključivo mrežnom okruženju ističući da se u slučaju mješovitog obrazovnog okruženja kombinira nastava uživo i nastava u mrežnom okruženju uz smanjenje vremena provedenog u učionici. Garrison i Vaughan (2007.), sažimajući rezultate istraživanja, ukazuju na povećanu zainteresiranost za učenje u mješovitom obrazovnom okruženju, ističući da se u središtu zainteresiranosti nalazi potreba za osiguravanjem angažiranog iskustva učenja. Temeljno načelo jest da se usmena komunikacija uživo i pismena komunikacija na mreži optimalno integriraju. Isti autori naglašavaju da učenje u mješovitom obrazovnom okruženju mora biti utemeljeno na razumijevanju okruženja učenja višeg reda, komunikacijskih odlika, zahtjeva različitih disciplina kao i na nastavnim materijalima. Potreba za poboljšanjem kvalitete nastave svraća pozornost na učenje u mješovitom obrazovnom okruženju i komplementarne metode poput igranja uloga koje kao što navodi Bell (2001.) doprinose razumijevanju pojmova i učenju višeg reda.

Metodologija istraživanja

U akcijskom istraživanju istraživač je izravno uključen i ima izravan utjecaj na proučavane fenomene. Akcijska istraživanja prikladan su pristup pedagojskim istraživanjima, posebice istraživanjima odgojno obrazovnih pitanja u računalnom okruženju (McPherson i Nunes, 2004.). Ovim istraživanjem pokušalo se odgovoriti na dva istraživačka pitanja. Prvo pitanje na koje se pokušalo dobiti odgovor jest mogućnost ostvarivanja suradničkog učenja u mješovitom obrazovnom okruženju. Kako bi odgovorili na pitanje, istraživači su tijekom istraživanja operacionalizirali sastavnice suradničkog učenja. Drugo istraživačko pitanje odnosilo se na mogućnost ostvarivanja viših razina učenja u mješovitom obrazovnom okruženju. Istraživači su analizom forumskih rasprava pokušali utvrditi u koliko je skupina došlo do odgovarajućih razina učenja prema novoj Bloomovoj taksonomiji. Analizirano je svih šest razina učenja koje navode (Anderson i Krathwohl, 2001., str. 67.–68.): dosjećanje, razumijevanje, primjenjivanje, analiziranje, procjenjivanje i stvaranje. Očekivani stupnjevi učenja tijekom aktivnosti suradničkog učenja bili su svi stupnjevi nove inačice Bloomove taksonomije, s posebnim usmjerenjem na postizanje viših stupnjeva znanja poput analiziranja, procjenjivanja te stvaranja.

U ovom akcijskom istraživanju sudjelovalo je 29 studenata svrstanih u 7 skupina od po četiri i pet studenata, nastavnik te moderator asinkronih

rasprava. Studenti su sudjelovali u suradničkoj aktivnosti igranja uloga u kojoj je svaki član grupe imao zadaću raspravljati o osobinama darovitog djeteta iz preuzete uloge. Igranje uloga je aktivnost tijekom koje sudionici preuzimaju jednu od ponuđenih/mogućih uloga (učitelj/nastavnik, pedagog, roditelj ili ravnatelj) škole koju pohađa učenik o kojem se raspravlja. Osobine o kojima su studenti raspravljali, temeljile su se njihovim saznanjima o darovitoj djeci, a s obzirom na dob, spol i potencijale djeteta. Aktivnost igranja uloga je oblikovana prema odrednicama suradničkog učenja (Stahl, 1994.), a u Tablici 1. dan je usporedni prikaz elemenata suradničkog učenja korištenih prilikom oblikovanja aktivnosti igranja uloga.

Suradničko učenje (Stahl, 1994.)	Analizirana aktivnost
Jasno određena znanja i vještine koje studenti trebaju usvojiti i prikazati.	U opisu aktivnosti dane su upute za vođenje rasprave i ishodi aktivnosti.
Ciljevi bliski studentima.	Ciljevi suradničke aktivnosti povezani su s ostalim sadržajima kolegija. Suradničkom aktivnosti studenti stječu neke od kompetencija potrebne za obavljanje posla školskog pedagoga.
Jasne smjernice za provođenje aktivnosti.	Zadaće i njihov redoslijed jasno su postavljeni te su navedeni materijali za korištenje tijekom aktivnosti.
Heterogene skupine.	Studenti se unutar skupine razlikuju po rezultatima na testu znanja.
Jednaka mogućnost uspjeha.	Teme su u pojedinim skupinama jednake složenosti, a igranje svake uloge zahtijeva podjednak uloženi trud.
Pozitivna ovisnost.	Aktivnost je strukturirana na način da studenti unutar skupine ovise jedni o drugima.
Interakcija u stvarnom prostoru.	Studenti imaju priliku komunicirati uživo te u virtualnom prostoru.
Primjereni oblici ponašanja sudionika aktivnosti.	Studentima su pojašnjeni očekivani načini ponašanja prilikom suradničkog rada.
Pristup informacijama.	Na mrežnoj stranici dostupni su svi materijali potrebni za uspješno igranje uloga.
Različite zadaće unutar aktivnosti.	Svaki sudionik aktivnosti ima priliku igrati drugu ulogu (roditelj, nastavnik, stručni suradnik, ravnatelj škole), a koje donose i nešto različite zadaće.
Dovoljno vremena za provedbu aktivnosti.	Osigurana su četiri tjedna za provedbu aktivnosti.
Pojedinačna odgovornost.	Svaka uloga donosi zadaće koje ne može

	obaviti drugi član skupine.
Nagrada za postignuće.	Suradnička je aktivnost jedna od zadaća koja se boduje prema ukupnom uspjehu u kolegiju.
Osvrt članova grupe na aktivnost i ponašanje.	Od članova skupine očekuje se osvrt na provedenu aktivnost.

Tablica 1. Strukturiranje suradničkog učenja u aktivnosti igranja uloga

Sve upute vezane uz izvedbu aktivnosti studentima dane su u učionici te su napisane i na mrežnoj stranici kolegija. Cjelokupna suradnička aktivnost oblikovana je s ciljem poticanja viših razina učenja prema novoj Bloomovoj taksonomiji (Anderson i Krathwohl, 2001.). Svaka skupina imala je istu zadaću, analizirati, procijeniti te osmisliti osobine učenika, ali je primjer na kojem su radili bio različit. Suradničko učenje provodilo se u sustavu Moodle, koji se temelji na konstruktivističkoj pedagogiji (Dougiamas, 2009.). Sustav Moodle pruža mogućnost razdvajanja studenata u skupine, a prilikom oblikovanja aktivnosti iskorištena je opcija ograničavanja uvida u aktivnosti skupine od strane studenata iz drugih skupina. Na ovaj način omogućena je samostalnost u radu i ograničavanje razmjene sadržaja između skupina.

Analiza aktivnosti

Osnova suradničke aktivnosti igranja uloga bile su forumske rasprave koje su analizirane s obzirom na tijek i sadržaj aktivnosti. Transkripti suradničke aktivnosti po skupinama kodirani su (Miles i Huberman, 1994.) prilikom čega su se istaknuli elementi koji ukazuju na suradničko učenje. Ograničenja studije odnose se na komunikaciju između studenata koja se odvijala i izvan grupnog foruma i nije ju bilo moguće pratiti. Na temelju komunikacije na forumu moguće je izvesti pretpostavke o komunikaciji izvan foruma: upute koje su dane jednoj grupi, neformalnim su putem prenesene drugim grupama, odluke o raspodjeli uloga unutar grupe donesene su izvan foruma te da su odluke o pisanju finalnog sažetka donesene izvan foruma. Sadržaj forumskih rasprava koja se odvijala u okviru suradničke aktivnosti analiziran je s obzirom na doprinose tijekom ostvarivanja uloge te doprinose studenata izvan uloge pa je u tom okviru prikazan i tijek suradničke aktivnosti (Tablica 2).

Tjedan	Aktivnost studenata	Poticaji nastavnika i moderatora
I	Izvan uloge: - provjeravanje načina sudjelovanja u aktivnosti - podjela uloga.	- Najava aktivnosti u razredu. - Najava aktivnosti na mrežnoj stranici. - Opis slučaja na mrežnoj stranici.

	Putem uloge: - početak rasprave o osobinama djeteta.	
II	Putem uloge: - navođenje osobina djeteta i povezivanje tvrdnji s tvrdnjama drugih članova skupine.	- Poticaj na aktivnost unutar svake skupine.
III	Putem uloge: - provjeravanje razumijevanja tvrdnji pojedinih članova skupine.	- Ispravci netočnih navoda i smjernice za pojedine grupe.
IV	Putem uloge: - sažimanje liste osobina darovitog djeteta u skladu s mišljenjem svih članova skupine - predlaganje daljnjih smjernica za rad s darovitim djetetom.	- Upute nastavnika u razredu. - Sinteza rasprave za svaku pojedinu skupinu. - Povratna informacija nastavnika u razredu.

Tablica 2. Tijek suradničke aktivnosti

Ostvarene razine učenja prema novoj Bloomovoj taksonomiji prikazane su u Tablici 3, a procijenjene su na temelju analize forumskih rasprava s obzirom na upotrebu aktivnih glagola koji označavaju određenu razinu učenja (Churches, 2008.). Iz prikaza je vidljivo da je učenje na višoj razini ovisno o već ostvarenim znanjima i vještinama na nižoj razini (Orlich, Harder, Callahan, Trevisian i Brown, 2004.).

Razina učenja	Primjer ostvarivanja stupnjeva nove Bloomove taksonomije
(1) dosjećanje	Studenti su: - <i>popisivali</i> glavne odrednice darovitosti - <i>opisivali</i> osobine darovitog djeteta u određenom području darovitosti - <i>pronalazili</i> odgovarajuće materijale o darovitim učenicima u udžbenicima i drugim relevantnim izvorima (časopisi, mrežni izvori).
(2) razumijevanje	Studenti su: - <i>saželi</i> podatke o darovitom djetetu u listu najznačajnijih osobina - <i>davali</i> razlikovne primjere o oblicima ponašanja darovitog djeteta s obzirom na područja razvoja djeteta - <i>objašnjavali</i> oblike ponašanja darovitog djeteta u određenim situacijama, u svakodnevnom životu i školi.

(3) primjenjivanje	Studenti su: <ul style="list-style-type: none"> - <i>koristili</i> primjere uporabe određenih nastavnih i evaluacijskih metoda u radu s darovitom djecom - <i>prikazali</i> osobine darovitog djeteta u pedagojskom kontekstu.
(4) analiziranje	Studenti su: <ul style="list-style-type: none"> - <i>uspoređivali</i> ponašanja darovitog djeteta s ponašanjem druge djece - <i>organizirali</i> i kategorizirali podatke s obzirom na vrstu darovitosti - <i>pripisivali</i> određene oblike ponašanja određenom području darovitosti - <i>integrirali</i> različite podatke o darovitima u cjelinu osobina i ponašanja zamišljenog darovitog djeteta.
(5) procjenjivanje	Studenti su: <ul style="list-style-type: none"> - <i>postavljali</i> hipoteze o učinkovitosti određenih odgojnih metoda - <i>kritizirali</i> određene pristupe u odgoju i obrazovanju darovite djece - <i>prosudivali</i> o primjerenosti korištenja određenih nastavnih metoda u radu s darovitim djetetom.
(6) stvaranje	Studenti su: <ul style="list-style-type: none"> - <i>izmišljali</i> osobine darovitog djeteta u skladu s osobinama darovite djece iste ili slične dobi koje su navedene u literaturi - <i>osmislili</i> načine procjene darovitosti djeteta - <i>izrađivali</i> prijedloge s daljnjim smjernica za rad s darovitim djetetom.

Tablica 3. Postignute razine učenja prema novoj Bloomovoj taksonomiji

Zaključak

Primjenom akcijskog istraživanja dobiveni su odgovori na postavljena istraživačka pitanja. Od posebnog interesa za ovo istraživanje nisu bile samo sastavnice suradničke aktivnosti, već i tijekom aktivnosti te način na koji nastavnici i moderatori potiču suradničko učenje u mješovitom obrazovnom okruženju.

Analizom provedene aktivnosti utvrđeno je da su studenti konstruirali značenje iz osobne perspektive i potvrđivali svoje ideje u skupini, što potvrđuje mogućnost ostvarivanja suradničkog učenja u mješovitom obrazovnom okruženju. Nadalje, utvrđeno je da su aktivnosti provedene u mješovitom obrazovnom okruženju doprinijele ostvarivanju viših razina učenja prema novoj inačici Bloomove taksonomije. Rezultati provedenog istraživanja u

skladu su s rezultatima svjetskih istraživanja o učinkovitosti suradničkog učenja koje se provodi u računalnom okruženju te mogu biti poticaj za daljnju provedbu suradničkog učenja u mješovitom okruženju u visokoškolskoj nastavi.

Literatura:

1. Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*, New York: Longman.
2. Barkley, E. F., Cross, P., Howell Major, C. (2005.) *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
3. Bell, M. (2001). Online role-play: Anonymity, engagement and risk. *Education Media International*, 38(4), 251–260.
4. Bogнар, L. (2006). Suradničko učenje u sveučilišnoj nastavi. *Život i škola*, 52(1–2), 7–16.
5. Cavalier, J., Klein, J., Cavalier, F. (1995). Effects of cooperative learning on performance, attitude and group behaviours in a technical team environment. *Educational Technology Research and Development*, 43(3), 61–71.
6. Churches, A. (2008). Bloom's Taxonomy Blooms Digitally. *Educators' eZine*. Pretraženo 1. rujna 2010. na:
<http://www.techlearning.com/showArticle.php?articleID=196605124>
7. Dougiamas, M. (2009). *About Moodle*. [Online]. Pretraženo 1. rujna 2010. na:
<http://docs.moodle.org/en/Philosophy>
8. Dziuban, C., Hartman, J. L., Moskal, P. D. (2004). *Blended learning*. *EDUCAUSE*, (7), 12.
9. Garrison, R. D., Anderson, T. (2003), *E-Learning in the 21st century: A Framework for Research and Practice*, London, RoutledgeFalmer.
10. Garrison, R. D., Vaughan, N. D. (2007) *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*, San Francisco, Jossey-Bass A Wiley Imprint.
11. Hooper, S. (1992). Cooperative Learning and Computer-Based Instruction. *Educational Technology Research and Development*, 40(3), 21–38.
12. Klein, J. D., Pridemore, D. R. (1994). Effects of Orienting Activities and Practice on Achievement, Continuing Motivation, and Student Behaviors in a Cooperative Learning Environment. *Educational Technology Research and Development*, 42(4), 41–54.
13. Manorom, K., Pollock, Z. (2006). Role Play as a Teaching Method: A Practical Guide. Pretraženo 15. listopada 2010. na:
<http://www.scribd.com/doc/26109576/Role-Play-As-A-Teaching-Method-A-Practical-Guide>
14. McPherson M., Nunes, M. B. (2004). *Developing innovation in online learning: An action research framework*. London: RoutledgeFalmer.
15. Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data Analysis*. Thousand Oaks: Sage Publication.

16. Orlich, C, Harder, R., Callahan, R., Trevisian, M., Brown, A. (2004). *Teaching strategies: A guide to effective instruction*. Boston: Houghton Mifflin Company.
17. Poorman, P. B. (2002). Biography and role-playing: fostering empathy in abnormal psychology. *Teaching of Psychology*, 29(1), 32–36.
18. Pozzi, F. (2009). Using Collaborative Techniques in Virtual Learning Communities. *Lecture Notes in Computer Science*, 5794, 670–675.
19. Stahl, R. J. (1994). The Essential Elements of Cooperative Learning in the Classroom. *ERIC Digest*. Pretraženo 1. rujna 2010. na: <http://www.ericdigests.org/1995-1/elements.htm>.
20. Tutty, J. I., Klein, J. D. (2008). Computer-mediated instruction: a comparison of online and face-to-face collaboration. *Educational Technology Research and Development*, 56(2), 101–124.

THE IMPLEMENTATION OF COLLABORATIVE LEARNING IN BLENDED EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Summary: The paper presents an action research on the impact of collaborative learning implementation in blended educational environment. In contemporary higher education hybrid educational environment is often used, a system where e-learning and traditional learning are employed jointly, together with synchronous and asynchronous discussions and face-to-face meetings of participants. The method of collaborative learning was used actively during a semester in the Pedagogy of the Gifted, an undergraduate course for the students of pedagogy. By using this method, students worked in small groups to achieve a shared goal. The research attempted to give answers to two research questions. The first question is related to the level and way of implementing collaborative learning in blended environment. The second research question refers to the frequency of higher level learning in collaborative activities with respect to the New Bloom's Taxonomy. The research results are grounded on the analysis of forum discussions which took place on the Moodle system.

Key words: collaborative learning, blended educational environment, asynchronous discussions, action research.

ANWENDUNG VON KOOPERATIVEM LERNEN IN HYBRIDER LERNUMGEBUNG

Zusammenfassung: Die Arbeit beschreibt eine Aktionsforschung über den Einfluss der Anwendung kooperativen Lernens in der hybriden Lernumgebung. Im gegenwärtigen Hochschulunterricht wird oft die hybride Lernumgebung verwendet, ein System in dem elektronisches Lernen und traditionelles Lehren gemeinsam verwendet werden, zusammen mit synchronen und asynchronen Diskussionen und Treffen der Teilnehmer. Die Methode kooperativen Lernens wurde im Laufe eines Semesters im Kolleg Begabtenpädagogik für Pädagogikstudenten aktiv verwendet.

Mithilfe dieser Methode haben die Studenten in Kleingruppen an der Verwirklichung eines gemeinsamen Ziels gearbeitet. Die Forschung versuchte zwei Forschungsfragen zu beantworten. Die erste Frage bezog sich auf den Grad und die Art und Weise der Umsetzung kooperativen Lernens im hybriden Umfeld. Die zweite Forschungsfrage behandelte die Häufigkeit höherer Lernleistungen in kooperativen Aktivitäten nach der neuen Bloom'schen Taxonomie. Die Forschungsergebnisse basieren auf der Analyse von Forumdiskussionen, die im Moodle System stattfanden.

Schlüsselwörter: kooperatives Lernen, hybride Lernumgebung, asynchrone Diskussionen, Aktionsforschung.

ODGOJNO-OBRAZOVNA KLIMA U SVEUČILIŠNOJ NASTAVI

Snježana Kragulj, asistentica
Učiteljski fakultet u Osijeku

Sažetak: U radu se daje uvid u sveučilišnu nastavu i prisutnost emocionalne klime tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Istražuju se utjecaji kreativnih aktivnosti, prisutnost različitih socijalnih oblika, kooperativnog i suradničkog učenja na stvaranje ugodne/neugodne odgojno-obrazovne klime te reakcija ispitanika na navedenu emocionalnu odgojno-obrazovnu klimu.

Problematizira se nužnost i važnost evaluacije sveučilišne nastave. Klima se odražava u reakciji studenata¹ na sveučilišnu nastavu te aktivno sudjelovanje u njoj. Provođi se istraživanje među studentima druge i pete godine Učiteljskog fakulteta u Osijeku i dislociranog studija u Slavonskome Brodu na uzorku od 364 evaluacijska listića te 78 studentskih eseja studenata druge godine učiteljskog studija. Podatci su obrađeni kvalitativnom analizom.

Rezultati istraživanja pokazuju da se studenti u sveučilišnoj nastavi većinom osjećaju ugodno (sveučilišna nastava Didaktike u Osijeku: 84,6%, sveučilišna nastava Didaktike u Slavonskome Brodu: 94,37%, sveučilišna nastava Metodike odgoja u Osijeku: 99%, sveučilišna nastava Metodike odgoja u Slavonskome Brodu: 93,02%, sveučilišna nastava Nenasilne komunikacije u Slavonskome Brodu: 95,5%).

Ključne riječi: emocionalna odgojno-obrazovna klima, ugodne emocije, neugodne emocije, sveučilišna nastava, kreativnost, grupni oblik, kooperativno učenje, divergentno mišljenje, evaluacijska istraživanja.

Uvod

Sveučilišna nastava zahtijeva znatnije promišljanje o svojoj kvaliteti u novim vremenima, a samim tim i promišljanje o prisutnosti emocionalne klime² na našim sveučilištima, koja predstavlja jedan od važnih činitelja odgoja i obrazovanja. Emocionalna je klima uzrokovana mnogobrojnim okolnostima od kojih su neke istražene u ovom radu (kreativnim aktivnostima,

¹ Pod ovim pojmom podrazumijevaju se sudionici odgojno-obrazovnog procesa na visokoškolskoj razini i pripadnici su obaju spolova.

² Postoje dvije vrste odgojno-obrazovne klime: socijalna i emocionalna klima. Socijalna se klima odražava u odnosu profesora prema studentima i odnosa studenata prema profesorima, dok se emocionalna klima odnosi na ozračje koje prati odgojno-obrazovni proces koji kod studenata izaziva osjećaj ugone ili neugode. (Bognar, Matijević, 2002.) Rad se bavi isključivo emocionalnom klimom koju istražuje evaluacijskim postupcima kao i istraživanjem esejskih radova studenata.

aktivnostima u grupama, odnosom profesora i studenata, aktivnošću studenata). Ugodna odgojno-obrazovna klima može se ostvariti samo onda kada su u sveučilišnoj nastavi zadovoljene potrebe i interesi njenih sudionika (studenata). Pri određivanju emocionalne klime u sveučilišnoj nastavi korištena je evaluacija (evaluacijski listići) i studentski eseji. Iako je problematika emocionalne odgojno-obrazovne klime u sveučilišnoj nastavi zastupljena u brojnim istraživanjima koja se pojavljuju niz godina, novi izazovi današnjeg vremena postavljaju je vrlo visoko na ljestvici čimbenika koji utječu na kvalitetu nastave. (Satow, 2001., Kovač, 2003., Widulle, 2007., Bognar, Kragulj, 2010.).

Evaluacija je termin koji je prisutan u svim znanostima, ali u pedagogiji ima poseban značaj jer je poželjno da svaki odgojno-obrazovni proces završava nekim oblikom evaluacije³. Važnost evaluacijskog postupka kao onoga koji daje povratnu informaciju o nekoj aktivnosti naglašava upravo njegovu važnost za područje odgoja i obrazovanja. U svakodnevnom govoru, pored pojma "evaluacija" susrećemo i druge pojmove: "procjena", "vrednovanje". Odgojno-obrazovni proces mogu vrednovati profesori i studenti, ali i drugi eksperti koristeći se posebnim instrumentima⁴. Studenti to obično čine ispunjavanjem aktualnih studentskih anketa⁵, a profesori na kraju odgojno-obrazovnog procesa. Rad se bavi istraživanjem unutarnje evaluacije⁶ koju je moguće realizirati koristeći se različitim postupcima⁷ koji nam pomažu u prikupljanju željenih podataka, a koja se odvija uz brojne pedagoške situacije koje bitno utječu na odgojno-obrazovnu klimu (Bognar, Matijević, 2002.). Za potrebe rada korišteni su sljedeći evaluacijski postupci: vremenska karta, lica osjećaja i likovi iz bajki⁸.

U didaktičkoj literaturi susrećemo sumativnu i formativnu evaluaciju (Patton, 1996., Matijević, Bognar, 2002., Halmi, 2008.). Dok je sumativna evaluacija vrednovanje na kraju nastavnog odgojno-obrazovnog procesa i predstavlja skup brojčanih pokazatelja, procjena crteža, referata i slično, a

³ Važno je napomenuti i da je posljednja etapa odgojno-obrazovnog procesa u didaktici, pored dogovora i realizacije, upravo evaluacija (prema: Bognar, Matijević, 2002.).

⁴ Postoji unutarnje i vanjsko vrednovanje koje se odnosi na osnovi procjene ostvarenosti ciljeva. Unutarnje se odvija od strana koje sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu neovisno jesu li njegovi sudionici ili voditelji, dok je vanjsko vrednovanje doneseno od strane "vanjskih tijela", najčešće eksperata za pojedina područja koji nisu ni sudionici niti voditelji odgojno-obrazovnog procesa kojega istražuju.

⁵ O rezultatima jedne takve studentske ankete detaljnije u: Bognar, Kragulj (2010.): Kvaliteta nastave na fakultetu.

⁶ Pogledati Tablicu 3. Prednosti i nedostaci korištenja internog ili eksternog evaluatora (Halmi, 2008., str. 46.)

⁷ Postupci koji se mogu primijeniti za prikupljanje navedenih podataka su: karta vremena, listić osjećaja, krivulja raspoloženja, evaluacijski krug, cvijet interesa i potreba, mikrofon, reporteri, pismo iz budućnosti koje koristimo pri kvalitativnoj analizi, dok nam Flandersova analiza govorne interakcije pomaže da dobivene podatke obradimo kvantitativno (Bognar, 2001., str. 165. – 168.)

⁸ Neke od evaluacijskih postupaka možete vidjeti na: <http://vimeo.com/7725884>, od kojih su neki postupci korišteni i u ovome radu.

formativna se evaluacija odnosi na prikupljanje i interpretiranje podataka o napredovanju studenta u odgojno-obrazovnom procesu⁹. Pri obradi evaluacijskih listića korištena su evaluacijska istraživanja. Formativna i sumativna evaluacija promatraju se kroz jedinstven integrativni proces čiji redoslijed obuhvaća četiri temeljne faze, koje se sastoje od nekoliko zadataka, međusobno različitih, o čemu ovisi tip evaluacije. Navedene su faze sljedeće:

- ✓ *postavljanje granica ili okvira evaluacije* – budući da se radi o formativnoj evaluaciji, obuhvaćaju se parcijalni dijelovi programa (sveučilišna nastave Didaktike, Metodike odgoja i Nenasilne komunikacije)
- ✓ *odabir prikladnih evaluacijskih metoda* – uključuje izbor različitih metodoloških opcija pri čemu se određuju prikladni mjerni instrumenti i evaluacijske metode koje uključuju strategije izbora uzorka kao i plan obrade podataka (uzorak – budući učitelji druge i pete godine; podaci se obrađuju kvalitativno)
- ✓ *prikupljanje i analiza informacija* - u ovoj se fazi operativno provode svi planovi i nacrti evaluacijske studije
- ✓ *izvještavanje o nalazima* – pronalaženja onog tipa izvještavanja koji je najprikladniji (na kraju odgojno-obrazovnog procesa, na internetskim stranicama kojima se služe ispitanici iz pojedinih kolegija – <http://www.ufos.hr/moodle>, objavljivanjem) (Herman, Morris, Taylor, 1987. prema Halmi, 2008.).

Teorijski je vrlo jednostavno postaviti jasne granice između dvaju navedenih tipova evaluacije, dok je to u praksi gotovo nemoguće jer obično dolaze u kombinacijama ili se preklapaju¹⁰. Sustavnim praćenjem i uvidom u sumativnu i formativnu evaluaciju svakog pojedinog studenta, možemo dobiti cjelokupnu, a ne samo parcijalnu sliku nekoga studenta na osnovi koje mu najbolje možemo pomoći da ostvari sve svoje potencijale u sveučilišnoj nastavi.

Evaluacijska su istraživanja za razliku od znanstvenih, prvenstveno akcijski usmjerena i ne smatraju se znanstvenima. Ona općenito obuhvaćaju načine rješavanja teorijskih i praktičnih problema. (Halmi, 2008.) Navedena se istraživanja provode kako bi odredili vrijednosti i utjecaje određenih programa, prakse ili intervencije te kako bi se što uspješnije (na osnovi dobivenih rezultata) načinile preporuke i/ili prijedlozi za buduće akcije. U radu se istražuju čimbenici koji utječu na stvaranje ugodne odgojno-obrazovne klime, ali i navode prijedlozi za buduću sveučilišnu nastavu. Evaluacijski je pristup

⁹ O formativnoj i sumativnoj evaluaciji u sveučilišnoj nastavi na Učiteljskom fakultetu u Osijeku više na: <http://vimeo.com/7982006>, i <http://vimeo.com/7981259>

¹⁰ Pogledati Tablicu 1. Formativna i sumativna evaluacija: poredba (Halmi, 2008.,str. 28.) u kojoj je prikazana formativno-sumativna dihotomija.

vrlo koristan ukoliko govorimo o aktivnostima u kojima se pojavljuju pitanja (ne)uspješnosti.

Široka primjena evaluacije seže još u 17. st. (Halmi, 2008.) i pripada metodologijskim pristupima društvenih istraživanja. Na razvoj evaluacijskih istraživanja utjecala je pojava i razvoj različitih društvenih znanosti koju su kasnije preuzela sveučilišta, katedre i centri za vrednovanje. Danas smo svjedoci multifunkcionalnosti i iskorištenosti evaluacijskih istraživanja u svim dijelovima svakodnevice.

Obrada evaluacijskih postupaka zahtijeva i određenu tzv. evaluativnu metodologiju (Halmi, 2008.) ovisno o kontekstu iz kojega proizlaze određene paradigme. Gledajući evaluacijski kontekst, izdvajamo kvalitativnu i kvantitativnu paradigmu¹¹. "*Kvalitativni podaci se sastoje od detaljnih opisa situacija, događaja ljudi, interakcija, manifestnih oblika ponašanja, stavova, uvjerenja, mišljenja, ili se takvi podaci dobivaju iz sekundarnih izvora pomoću analize dokumentacije, analize sadržaja i sl.*" (Halmi, 2008., str. 256. – 257.) U radu se podaci dobivaju analizom sadržaja na osnovi studentskih eseja, ali i analizom sadržaja evaluacijskih listića, točnije studentskih komentara na sveučilišnu nastavu. "*Kvalitativni podaci olakšavaju usporedbu budući da svi ispitanici odgovaraju na isti set pitanja koja se nalaze na standardiziranim skalama unaprijed određenih kategorija (odgovora).*" (Halmi, 2008., str. 257.) Ispitanici odgovaraju na set pitanja koji se nalazi na njihovom evaluacijskom listiću; npr. "lica osjećaja" – 12 osjećaja na svakom evaluacijskom listiću, "vremenska karta" – 6 vremenskih prognoza na svakom listiću, "likovi iz bajki" – 6 likova iz bajki na svakom evaluacijskom listiću. Sam predmet istraživanja na poseban je način ugrađen u istraživački proces (u našem slučaju u odgojno-obrazovni proces) pa ga je iz navedenog razloga najbolje promatrati i razumjeti u tom kontekstu.

Naime, prije donošenja rezultata i njegove interpretacije, važno je napomenuti na koji je način organizirana sveučilišna nastava navedenih kolegija. Sveučilišna nastava Didaktike (druga godina) i Metodike odgoja (peta godina) organizirana je na način da su studenti podijeljeni u trajne grupe u kojima tijekom zimskog i ljetnog semestra imaju zajedničke aktivnosti koje moraju kao grupa zajednički realizirati pri čemu i kao grupa dobivaju zajedničku ocjenu iz navedenih aktivnosti (neke od zajedničkih aktivnosti su: posjet kombiniranom odjelu, interpretacija integriranog dana, sastavljanje zajedničke mape grupe u kojoj se nalaze svi materijali koji su korišteni tijekom nastave, ali i njihova interpretacija svake nastavne teme, izrada igre s odgojnom problematikom, prikaz analize slučaja i slično). To je ujedno i prilika razvijati suradničke odnose među studentima, podijeliti uloge i zadaće svakom pojedinom članu, ali i poticati one koji zaostaju u radu kao bi cijela

¹¹ O navedenim paradigmama i njihovim sukobima vidi Tablicu 13. Dimenzije sukoba dvaju paradigmi (Halmi, 2008., str. 256.) te Tablica 14. Evaluativne metode paradigmatke rasprave: teza – antiteza – sinteza (Halmi, 2008., str. 264.)

grupa na vrijeme izvršila svoje obaveze. Sveučilišna nastava iz kolegija Nenasilna komunikacija osmišljena je tako da se njezin sadržaj realizira putem pedagoških radionica jer je sama problematika ovog kolegija prikladnija za radionički oblik rada, koji se u manjoj mjeri kombinira s grupnim oblikom studenata. U svim navedenim oblicima nastave najveća se važnost pridaje kreativnosti studenata (više na: <http://vimeo.com/17531516>, lozinka: Metodika10; <http://vimeo.com/8440609>, lozinka: Kurikulum01, <http://vimeo.com/17875401>, lozinka: Didaktika10, <http://vimeo.com/8457753>, lozinka: Mediji09).

Metodologija istraživanja

Problem istraživanja

U nastojanju da unaprijedimo sveučilišnu nastavu uočili smo važnost emocionalne klime u odgojno-obrazovnom procesu. Iz dosadašnjih je istraživanja poznato da ugodna emocionalna klima pozitivno utječe na efikasnost odgojno-obrazovnog procesa, ali i obratno. Isto tako poznato je da određena kvaliteta nastave uvjetuje i kvalitetu emocionalne klime. Želimo ustanoviti koliko je moguće sveučilišnom nastavom usmjerenom studentu, u kojoj su naglašene zajedničke aktivnosti studenata i profesora, u kojoj se uvažavaju studentski interesi i potrebe te posebno razvoj stvaralačkih kompetencija studenata i suradnički odnosi, postići ugodnu i poticajnu emocionalnu klimu i potisnuti strah i dosadu kao osnovna obilježja neugodne emocionalne klime.

Istraživačka pitanja

Koje su osnovne karakteristike sveučilišne nastave, koju analiziramo, prema izjavama studenata sudionika tog odgojno-obrazovnog procesa?

Kakve kvalitete emocionalne klime dominiraju na ovoj nastavi te kakav je odnos ugodne i neugodne emocionalne klime?

Što sve, prema mišljenju studenata, utječe na ugodnu i neugodnu emocionalnu klimu u nastavi?

Koliko na emocionalnu klimu, prema procjeni studenata, utječu različiti socijalni oblici u nastavi?

Na koji način nastavni sadržaji utječu na emocionalnu klimu?

Kakav je odnos stvaralaštva u sveučilišnoj nastavi i emocionalne klime?

Kakav je odnos socijalne klime (autoritarnih, demokratskih i indiferentnih odnosa te kompeticije i kooperacije) i emocionalne klime?

Koji izvannastavni činitelji utječu na emocionalnu klimu u sveučilišnoj nastavi?

Postupak i sudionici istraživanja

Ispitivanje se provodi tijekom zimskog semestra 2010./2011. godine na Učiteljskom fakultetu u Osijeku i dislociranom studiju u Slavonskome Brodu. Ispitanici su budući učitelji druge i pete godine na Učiteljskom fakultetu u Osijeku te budući učitelji druge i pete godine dislociranog studija u Slavonskome Brodu. Istraživanje se provodi u posljednjoj fazi odgojno-obrazovnog procesa, u etapi evaluacije, kada se ispitanicima objašnjavaju ciljevi istraživanja, njegova važnost te im se usmenim putem daje uputa o načinu popunjavanja evaluacijskog listića, a njegovo ispunjavanje traje 5-10 minuta, kao što i predviđa posljednja odgojno-obrazovna etapa. U ispunjavanju evaluacijskih listića sudjelovali su svi studenti koji su toga dana sudjelovali u odgojno-obrazovnom procesu. Anonimnost studenata je u potpunosti zajamčena. Osim evaluacijskih listića koji su prikupljeni različitim vrstama evaluacije, proučava se i 78 eseja studenata druge godine Učiteljskog fakulteta u Osijeku pri čemu se jamči studentska anonimnost u korištenju podataka. Prikupljeni podaci su obrađeni kvalitativnom analizom. Ispitivanje se neće zaustaviti samo na prikupljanju dobivenih odgovora, nego će se rezultati dobiveni istraživanjem koristiti u svrhu poticanja ugodne odgojno-obrazovne klime u sveučilišnoj nastavi.

Mjerni instrument

Za potrebe navedenoga rada, za prvi dio istraživanja, korištene su tri vrste evaluacije: vremenska karta, lica osjećaja i likovi iz bajki. Podaci dobiveni evaluacijskim listićima obrađeni su kvalitativnom analizom uz koju se prilažu grafikoni i studentski komentari na nastavu koji se kategoriziraju i prikazuju tabličnim putem. Drugi dio istraživanja obuhvaća 78 studentskih eseja u čijim su zaključcima dani osvrti na sveučilišnu nastavu.

Provedba istraživanja

Nakon proučene dostupne literature koja se bavi navedenom problematikom predispitivanja te provedbe evaluacije, rezultati se analiziraju, interpretiraju te uspoređuju s istim i/ili sličnim istraživanjima.

Rezultati i interpretacija

Na osnovi obrade 110 evaluacijskih listića primjenom evaluacije "**lica osjećaja**"¹² u sveučilišnoj nastavi Didaktike u Osijeku (N=78) i Slavonskome

¹² Preuzeto iz Bognar, L. (2001.): *Metodika odgoja*, 166. str. U Tablici 1. prikazani su oni osjećaji koje su studenti obojili ili zaokružili; ne prikazuje se svih 12 osjećaja.

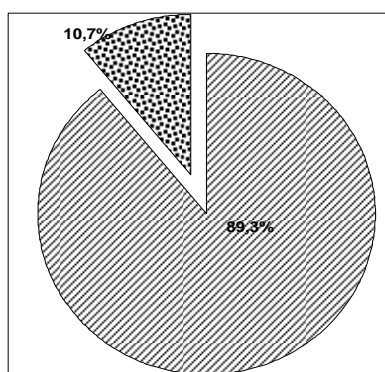
Brodu (N=32), kvantitativnom analizom dolazimo do podataka prikazanim u Grafikonima 1, 2, 3 i 4.

Evaluacijski listić sadrži 12 osjećaja koje ispitanik može obojiti ili zaokružiti. Ispitanici su mogli obojiti ili zaokružiti onoliko lica osjećaja koliko im je bilo potrebno da izraze osjećaje prema realiziranoj nastavi. Zbog tih je razloga broj dobivenih odgovora veći od broja sudionika.

Lica osjećaja	Postotak studenata Didaktika – Osijek		Postotak studenata Didaktika – Slavonski Brod		Cjelokupni postotak	
	f	%	f	%	f	%
Sretno	35	44,87	22	68,75	57	51,82
Veselo	26	33,33	19	59,38	45	40,1
Ponosno	12	15,4	8	25	20	18,2
Zaljubljeno	8	10,3	9	28,13	17	15,5
Tužno	6	7,7	1	3,13	7	6,4
Važno	4	5,13	5	16,63	9	8,2
Iznenadeno	3	3,9	4	12,5	7	6,4
Uplašeno	3	3,9	/	/	3	2,7
Krivo	3	3,9	2	6,25	5	4,6
Povrijeđeno	/	/	1	3,13	1	0,9

Tablica 1. Postotak osjećaja u sveučilišnoj nastavi

Iz Tablice 1. vidljivo je da su se studenti Didaktike u Osijeku i Slavonskome Brodu većinom osjećali sretno (51,82%) i veselo (40,1%), dok podatak od 18,2% (ponosno) i 8,2% (važno) govori da je u nastavi postignuto zadovoljstvo studenata odabranim učiteljskim pozivom. U daljnjem tekstu navedene rezultate prikazujemo kao odnos ugodnih i neugodnih emocija. (Grafikon 1.)



ugodno
 neugodno

Grafikon 1.
 Odnos ugodnih i neugodnih emocija u sveučilišnoj nastavi Didaktike u Osijeku i Slavonskome Brodu

Izraženo je prevladavanje ugodnih emocija 89,3% (Osijek i Slavonski Brod) što je vrlo ohrabrujuće budući da se radilo o početnoj nastavi didaktike

na početku druge godine studija (do tada se većina studenata nije susretala s pojmom didaktike niti s područjem njenog proučavanja). No znatan broj studenata još se uvijek ne osjeća ugodno na nastavi i upravo taj postotak treba biti buduće područje našega djelovanja.

Studenti su u pisanim komentarima objasnili zašto se tako osjećaju. (Tablica 2.) Neugoda je većinom izazvana okolinskim utjecajima kao i problemima vezanim uz druge kolegije.

NA ŠTO SE ODNOSI KOMENTAR	STUDENTSKI KOMENTARI (Osijek i Slavonski Brod)
NASTAVNI SADRŽAJ	"Sretno jer mi je na zanimljiv način predstavljen sadržaj." "Bilo mi je jako zanimljivo. Sve sam razumjela i jako me zanima tema." "Sretna sam jer smo radili nešto zanimljivo." "Ponosno jer je naučeno novo i zanimljivo poglavlje." "Jer mi je sat bio zanimljiv i imam osjećaj da sam puno naučila i to mogla primijeniti na dani zadatak." "Bilo mi je super zato što smo saznali o programiranju i dogovoru, a i to što smo se stvarno svi uključili u stvaranje plana i programa." "Bila sam sretna jer smo izrađivali plan i mogli smo po svojoj volji odabrati teme i metode." "Naučila sam puno o planiranju, pripremanju i programiranju nastavnog plana i programa." "Zanimljiv i kreativan način učenja." "Puno sam naučila uz jednostavne, a zanimljive zadatke." "Sretna sam jer mi je bilo zanimljivo i sve sam razumjela na današnjoj nastavi." "Na zanimljiv nam je način predstavljeno novo gradivo."
VAŽNOST NAUČENOGA ZA BUDUĆI POZIV	"U ovom predmetu, na ovom satu sam mogla pokazati zašto sam odabrala svoj poziv i svoju kreativnost i organizacijsku strukturu nastave." "Sretna sam što mi je sada jasnije kako da pristupim nastavi i održim školski sat." "Zbog toga što smo sudjelovali u stvaranju tjednog plana (nije bilo teško koliko nam se činilo), što nam je važno za budući posao. Bilo je zanimljivo." "Zanimljivo i jako poučno." "Jako sam zadovoljna ovim satom, mislim da će mi ovo što sam danas naučila najviše pomoći u realizaciji nastave. Mislim da je ovo jedno od bitnijih područja koje će mi služiti u nastavi." "Svidjela mi se nastava jer je praktična i uvodi nas u organizaciju nastave." "Sve što smo danas učili je važno za moj budući posao." "Puno informacija koje su važne za našu profesiju."

	<p>"Nije bilo monotonije, uspješno smo svladali zadatke što je znak da smo naučili novo gradivo." "Jer smo dosta toga postigli i napredujemo u radu." "Puno toga učimo što će nam biti važno za naš budući poziv." "Sve što je važno rečeno je sažeto i jasno."</p>
KLIMA	
- cjelokupna klima	<p>"Obožavam ovaj sat!" "Ponosno zato što smo lijepo radili danas, kao složan razred." "Bilo mi je dobro – jako zanimljivo, a mislim da je svako predavanje dosad bilo jako ugodno i zanimljivo." "Iz predavanja u predavanje, oblik ovakve nastave mi se sve više sviđa te potiče na ostvarivanje samoga sebe u najboljem smislu." "Opuštena atmosfera, zanimljiv način učenja. Odličan sat." "Ponosno sam se osjećala jer je tema bila prilagođena izražavanju vlastitoga mišljenja iz kojega je proizlazilo mnoštvo ideja, ugodno smo se svi osjećali." "Sretno zbog ugodne atmosfere i dobro obavljenog posla." "Ugodno se osjećamo na nastavi i tako bi trebalo biti kod svih profesora." "Nema straha od profesora i od toga da ćemo reći nešto pogrešno."</p>
- rad u grupi	<p>"Ponosna sam na svoj doprinos sata i doprinos cijele grupe, jer smo već uspostavili odnos u kojemu su ravnomjerno raspoređene uloge." "Neki u grupi previše toga na sebe vezuju." "Sretno, veselo i ponosno jer smo uspješno obavili današnji zadatak u grupi." "Veslo zbog uspješne suradnje s kolegama." "Svidio mi se način rada u grupama, međusobno se potičemo na rad, svi podjednako sudjelujemo u zadatku." "Sviđa mi se rad u grupi." "Sretna sam zbog pozitivne atmosfere u grupi." "Rad u grupi me opušta jer nas potiče da razmjenjujemo ideje i donosimo nove prijedloge za nastavu." "Jedni druge potičemo na rad i kad je nekome teško, ohrabrimo ga."</p>
OSTALO - okolinski utjecaji -	<p>"Jer sam bila u shoppingu." "Sretna sam cijeli dan pa stoga i sada." "Ništa ne može utjecati na raspoloženje kad je didaktika u pitanju."</p>
- privatni problemi (kolokvij poslije Didaktike)	<p>"To je samo zbog kolokvija koji je nakon didaktike." "Jer moram učiti druge predmete." "Tužno zbog problema nevezanih uz nastavu." "Krivo sam se osjećala jer nisam dala sve od sebe." "Zbog problema u obitelji."</p>
	"Razveselio me rad na didaktici unatoč ružnom vremenu."

- vrijeme	"Danas smo zbog kišovitog vremena svi bilo pomalo pospani i snuždeni, ali su nas kreativni zadatci i zanimljive prezentacije probudile i potaknule na rad." "Iako je ružno vrijeme, osjećam se sretno zbog didaktike."
- zaljubljenost	"Na predavanju je bilo zanimljivo, pokušala sam se koncentrirati, ali to nije bilo u potpunosti moguće, budući da sam se zaljubila."
POTICAJ ZA PROMJENE – nedovoljno osjećaja na evaluacijskom listiću	"Niti jedan od ovih osjećaja ne odgovara mojim emocijama." "Voljela bih kada bi i mi nekada držali nastavu s kolegama."

Tablica 2. Komentari studenata na sveučilišnu nastavu

Studentski su komentari kategorizirani u sljedeće kategorije: oni koji se odnose na nastavni sadržaj; važnost naučenoga za budući poziv, klima koju promatramo iz dvije perspektive: perspektive koja se odnosi na cjelokupnu klimu u odgojno-obrazovnom procesu i onu koja se odnosi na aktivnosti u grupi, osjećaji uvjetovani okolinskim utjecajima kao što su vrijeme, zaljubljenost te privatni problemi, ali i kategorija koja ostavlja mjesta za promjene u ovom načinu evaluacije pa i nastave (poticaj za promjene). Studentski su komentari najbrojniji kada studenti komentiraju način predavljanja sadržaja, važnost naučenoga za njihov budući poziv te komentari koji se odnose na emocionalnu klimu iz kojih proizlazi i njihova zainteresiranost za aktivno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu. Nije nevažno primijetiti da studenti dolaze na nastavu s osobnim problemima i potrebama, koji se i te kako odražavaju na odgojno-obrazovni proces (samim tim i na njegovu kvalitetu) pa i na cjelokupnu emocionalnu klimu u nastavi.

Drugim su evaluacijskim postupkom, "**vremenskom kartom**"¹³ ispitani studenti (N=211) druge godine učiteljskog studija u sveučilišnoj nastavi Didaktike (N=78) u Osijeku, pete godine učiteljskog studija u sveučilišnoj nastavi Metodike odgoja (N=111) u Osijeku te studenti druge godine učiteljskog studija u sveučilišnoj nastavi Nenasilne komunikacije (N=22) u Slavonskome Brodu. Ovdje donosimo tabličnu interpretaciju rezultata (Tablica 3.)

¹³ Preuzeto iz Bognar, L. (2001.): Metodika odgoja, 165. str.

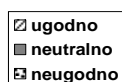
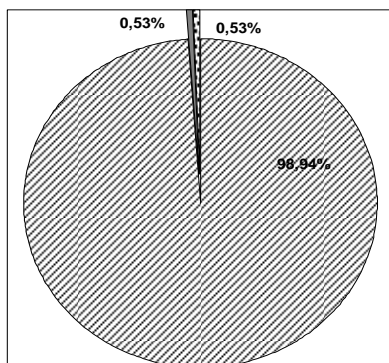
Vrijeme	Značenje pojedinog vremena	Didaktika – Osijek		Metodika odgoja – Osijek		Nenasilna komunikacija - Slavonski Brod	
		f	%	f	%	f	%
Sunčano	Oduševljenje! Puno sam naučio/naučila!	57	73,1%	77	69,3%	4	18,2%
Pretežno sunčano	Ugodan osjećaj, lijepo i zanimljivo.	20	25,6%	33	29,7%	15	68,2%
Oblačno	Nešto mi se sviđa, a nešto ne.	/	/	1	1%	2	9,1%
Kiša	Iznenaden/iznenade na sam, osjećam se neugodno.	/	/	/	/	/	/
Oluja	Sve me to ljuti i plaši. Ne volim to što učimo.	/	/	/	/	/	/
Magla	Sve mi je nejasno. Ne znam kako se osjećam.	1	1,3%	/	/	1	4,5%

Tablica 3. Prikaz vremenske prognoze u sveučilišnoj nastavi

Iz Tablice 3. vidljivo je da se studenti nastave Didaktike u Osijeku u svojim procjenama sveučilišne nastave nisu služili svim ponuđenim vremenskim prognozama: sunčano, pretežno sunčano, oblačno, kiša, oluja, magla, nego su izdvojili sljedeća vremena: sunčano, pretežno sunčano i magla. Navedeni pokazatelji govore da su studenti zadovoljni realiziranom nastavom, a iščitavajući njihove komentare saznajemo i što je utjecalo da je vremenska prognoza bila u velikom postotku sunčana (73,1%). Studenti sveučilišne nastave Metodike odgoja (Tablica 3.) izabrali su za vremena: sunčano, pretežno sunčano, ali i oblačno za razliku od svojih kolega s druge godine, ali se gubi vrijeme: magla. Vidljivo je da je 99% studenata procijenilo sveučilišnu nastavu kao uspješnu, a o razlozima njene uspješnosti pročitajmo dalje u tekstu (Tablica 4.).

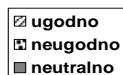
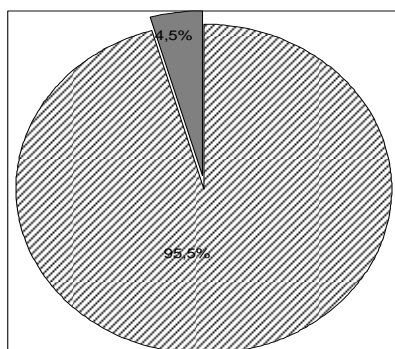
Tablica 3. prikazuje kako studenti reagiraju na sveučilišnu nastavu koja se u najvećem postotku realizira u radionicama, a s manjim udjelom i u grupnom obliku. Za razliku od studenata sveučilišne nastave Didaktike i Metodike odgoja, studenti sveučilišne nastave Nenasilne komunikacije odlučili su se za četiri vremenske prognoze: sunčano, pretežno sunčano, oblačno i magla, što odražava njihovu (ne)oduševljenost nastavom temeljenom na opisanim socijalnim oblicima od kojih je pedagoška radionica u vrlo malom postotku zastupljena u kolegijima Didaktike i Metodike odgoja. Iz Tablice 2. uočava se studentsko zadovoljstvo sveučilišnom nastavom izraženo uključenošću studenata u odgojno - obrazovni proces, ali i željom da se takav

rad nastavi i dalje. U daljnjem se tekstu donosi odnos ugodnih i neugodnih emocija te njihova interpretacija (Grafikon 2.).



Grafikon 2.
Odnos ugodnih i neugodnih emocija u sveučilišnoj nastavi Didaktike u Osijeku i Metodike odgoja u Slavonskome Brodu

Grafikon 2. prikazuje odnos ugodnih i neugodnih emocija iz čega se može iščitati da je 98,94% studenata osjetilo ugodnu odgojno-obrazovnu klimu u sveučilišnoj nastavi (Didaktike i Metodike odgoja), a o razlozima njihove ugone pogledati Tablicu 4. Grafikon 2. otvara novu kategoriju emocija – neutralno, u kojoj 0,53% studenata nema jasno izražen stav o odgojno-obrazovnoj klimi u sveučilišnoj nastavi. Studenti nisu imali potrebu posebno komentirati evaluaciju "vremenska prognoza" pismenim putem pa je opis i kategorizacija njihovih komentara izostao u Tablici 4. Jasnoća odgovora vidljiva je i iz Grafikona 3.



Grafikon 3.
Odnos ugodnih i neugodnih emocija u sveučilišnoj nastavi Nenasilne komunikacije u Slavonskome Brodu

Grafikon 3. prikazuje odnos ugodnih (95,5%) i neutralnih (4,5%) emocija u sveučilišnoj nastavi Nenasilne komunikacije koja se organizira na način da dominira socijalni oblik¹⁴ radionice. Iščitavamo da u svim trima kolegijima prevladava ugodna odgojno-obrazovna klima, a tek u malom postotku neutralna (0,53% i 4,5%), dok je neugodna iznosila 0,53%.

Iz Tablice 4. možemo uočiti kako su se u odnosu na različite kolegije neke kategorije otvarale, a neke zatvarale, ovisno o specifičnostima kolegija o kojima je bilo riječi ranije u tekstu. Može se iščitati da je ugodna odgojno-obrazovna klima utjecala na aktivnost studenata čime se potvrđuje treće

¹⁴ Prema podjeli Bognar, Matijević, 2005.

istraživačko pitanje, a o čemu svjedoče komentari studenata u kategorizaciji "sudjelovanje u realizaciji" u Tablici 2. i 4. Na usvajanje poželjnih odgojnih vrijednosti utjecala je ugodna odgojno-obrazovna klima što je vidljivo iz studentskih komentara pod kategorijom "predstavljanje sadržaja" čime je potvrđeno i posljednje istraživačko pitanje.

NA ŠTO SE ODNOSI KOMENTAR	STUDENTSKI KOMENTARI Didaktika– Osijek	STUDENTSKI KOMENTARI Nenasilna komunikacija– Slavonski Brod
NASTAVNI SADRŽAJ		
- predstavljanje sadržaja	<p>"Tema mi je bila jako zanimljiva uz prezentaciju koja je vrlo maštovito izrađena s malo teksta, a puno slika koje su nam približile teoriju."</p> <p>"Sviđa mi se što ne učimo samo teoriju nego imamo i mogućnost da se kreativno izražavamo."</p> <p>"Meni se sviđa ovaj način rada zbog mnoštva aktivnosti koje dobro zapamtim za razliku od suhoparnog gradiva koje vidimo ili slušamo na prezentacijama."</p> <p>"Sviđa mi se što je teorijski dio uklopljen u praktični pa nije toliko teško pratiti nastavu. Zanimljive su prezentacije s više slika."</p> <p>"Svaki sat je poseban i drugačiji od drugog, ta izmjena aktivnosti je prava stvar za pravu nastavu."</p> <p>"Najvažnije je da nije dosadno i monotono na nastavi."</p> <p>"Današnje predavanje mi se svidjelo, bilo je zanimljivo i dinamično. Posebno bih istaknula crteže i skice u prezentaciji koje su mi sve to skupa približile."</p>	<p>"Ovaj način predavanja je super i jako mi se sviđa. Volio bih da su sva predavanja ovakva i zato obožavam ovaj kolegij."</p> <p>"Smatram da je ovakav način rada ne samo dobar, nego i najbolji način za ovu vrstu nastave, ovdje se radi nešto što se ne može naučiti napamet, nego mora biti doživljeno emotivno, doživljajno, iskustveno. Na takav način najbolje usvajamo ono što nam je potrebno. Sat prebrzo proleti."</p> <p>"U ovom kolegiju s lakoćom usvajamo i neke odgojne vrijednosti koje nam pomažu da se i mi tako, jednoga dana, ponašamo i sa svojim učenicima. To bi bilo teško kada bi Vas se bojali."</p>
- atraktivnost sadržaja	<p>"Posebno mi se sviđaju priče i treba ih što više koristiti u nastavi."</p> <p>"Uvijek imate zanimljive primjere."</p> <p>"Na ovakav način (uz konkretne primjere) je puno lakše zapamtiti ono što je bitno i što nam ustvari treba."</p>	
- sudjelovanje u realizaciji	<p>"Volim kada sudjelujemo u nastavi."</p> <p>"Svaka čast profesorima što imaju strpljenja s nama i što vidimo da im je stalo do nas."</p> <p>"Sviđa mi se što svi zajednički sudjelujemo u nastavi te nastava nije</p>	<p>"Ovo je zanimljiv način rada, puno toga smo naučili, puno toga zapamtimo, jer smo aktivni i sudjelujemo u radu."</p> <p>"Svi su studenti uključeni u rad i svaki student se ističe i polako</p>

	pretvorena u suhoparnu teoriju."	oslobađa pred profesorom i drugima." "Smatram kako je ovo bolji način od onog klasičnog predavanja. Svi aktivno sudjelujemo."
VAŽNOST NAUČE- NOGA ZA BUDUĆI POZIV	"Puno sam naučila i pri tom se zabavila." "Danas mi je bilo zanimljivo i poučno. Sve je bilo razumljivo i dobro objašnjeno, sve nam to treba kad uđemo u razred. Najviše mi se svidjela priča."	"Nismo usmjereni samo na ono obrazovno-sadržaj, nego puno toga naučimo iz postupaka koji će nam jako puno pomoći u svakodnevnim situacijama s djecom-odgojno."
KLIMA		
- cjelokupna klima	"Jedno od najopuštenijih predavanja." "Osjećala sam se ugodno na nastavi, bila sam opuštena. Sve je bilo pozitivno, baš kako bi uvijek trebalo biti." "Današnje mi je predavanje najbolje do sada. Teme su bila zanimljive i poučne, a atmosfera ugodna i opuštajuća. Bilo je lijepo razmijeniti mišljenja i stavove." "Današnja nastava mi je izvedena s puno emocija koji se osjete u zraku, jer tako prenosite emocije i na nas, što je rezultiralo vedrinom i zadovoljstvom nastave."	"Sviđa mi se sve. Ovaj kolegij me gotovo uvijek razveseli, a kad me rastuži, rastuži me s razlogom." "Današnje predavanje mi se svidjelo zato što je radna atmosfera bila ugodna. Svi su bili opušteniji za vrijeme rada u grupama. Svidjele su mi se i priče s herojima mira."
- rad u grupi	"Sviđaju mi se zajedničke radionice kada moramo diskutirati i donijeti zajednički zaključak." "Svakoj grupi pridajete jednaku važnost što je vrlo bitno za dobro ponašanje svih u grupi." "Sat je bio vedar, poticajan i pohvalan. Rad u grupi je zanimljiv i tu kreativnost najviše dolazi do izražaja." "Zadovoljna sam ovim satom zato što volim kada možemo izraziti svatko svoje mišljenje jer se u grupi to često ne može zbog nekih koji dominiraju. Od nas svih se tražio zajednički zaključak pa smo svi sudjelovali."	"Ovakav način rada u grupama mi je veoma zanimljiv. Bude mi stvarno lijepo i jako se opušteno osjećam. Drago mi je što ovakvim načinom rada svatko ima priliku nešto reći i naučiti. Mislim da ovakav način rada treba primjenjivati i pod ostalim kolegijima barem 1 puta." " Mislim da ovaj način nastave, tj. rad u grupama pružaju zanimljiviji način učenja, a ne dosadno i suhoparno predavanje koje pola studenata ne prati." "Rad u grupama mi se sviđa jer se zbližavamo s kolegicama s kojima se inače ne družimo previše." "Rad u grupama mi se jako sviđa jer volim komunicirati s drugima i tako doći do nekih zaključaka. " "Sviđa mi se rad u grupama. Potiče na komunikaciju i suradnju

		<p>te potiče uključenost svih članova. Smatram kako se na taj način može naučiti mnogo toga, shvatiti i dobiti neku zanimljivu i korisnu informaciju."</p> <p>"Sviđa mi se ovakav način rada po grupama i s pričama zbog toga što mislim da možemo više naučiti iz tih priča koje su se u stvarnosti dogodile."</p> <p>"Ovakav način rada mi se više sviđa nego onaj klasični predavački. Smatram da ovako više međusobno komuniciramo, slobodno izražavamo svoje mišljenje."</p>
KOMUNIKACIJA	<p>"Komunikacija studenata je jako dobro osmišljena, komuniciramo s Vama, ali i sa članovima grupe s kojima razmjenjujemo ideje vezane uz nastavu."</p> <p>"Interakcija koja nastaje tijekom sata mi se sviđala, unatoč vremenu sat me održao budnim." "Sviđa mi se što puno razgovaramo, zajedno komentiramo i razmjenjujemo mišljenja. Nismo preopterećeni brojnim slajdovima i zapravo stignemo razmišljati o čemu učimo."</p>	
POTICAJ ZA PROMJENE – nedovoljno osjećaja na evaluacijskom listiću, rad u grupama zahtijeva puno didaktičkog materijala, česta izmjena socijalnih oblika, važnost osobnog iskustva u nastavi	<p>"Nadam se da će biti predavanja u kojima ćemo se moći kretati, izrađivati nešto. Malo su mi se povećala očekivanja i želja za kreativnošću, zbog toga što puno sudjelujemo u našij nastavi."</p>	<p>"Priče su mi zanimljive, no kada u svakoj grupi jedna čita, zbunjuju me glasovi okolo pa ne mogu shvatiti u potpunosti."</p> <p>"Ne bih ništa promijenila, osim što ponekad ne volim surađivati, odnosno pričati, nego samo slušati."</p> <p>"Posebno su mi se sviđele priče koje ste nam pričali da ste doživjeli iz osobnog iskustva."</p>

Tablica 4. Komentari studenata na sveučilišnu nastavu

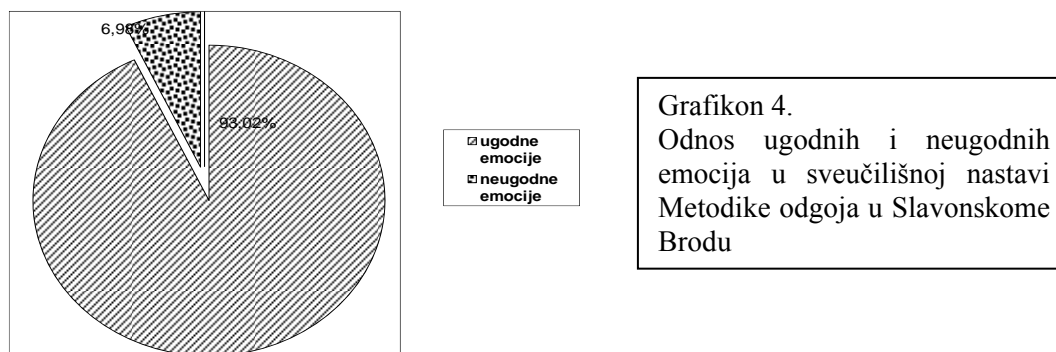
Najveći dio komentara odnosi se upravo na emocionalnu klimu u odgojno-obrazovnom procesu; posebno na aktivnosti u grupi, pri čemu uočavamo uglavnom prednosti grupnoga oblika te njegov utjecaj na razvijanje ugodne odgojno-obrazovne klime. Studenti naglašavaju važnost komunikacije u odgojno-obrazovnom procesu, kao i važnost izmjene različitih kreativnih aktivnosti koji ih potiču na razmjenjivanje ideja, iznošenje mišljenja, propitivanje stavova i međusobnog komentiranja. Zbog specifičnosti kolegija Nenasilna komunikacija, dominiraju komentari koji se odnose na grupni oblik, koji je pored radioničkog, najdominantniji u sveučilišnoj nastavi u ovom kolegiju te se može iščitati da studenti vole aktivnosti u grupama, on ih potiče, aktivira, motivira, u njima se stvaraju i izgrađuju suradnički odnosi s kolegicama i kolegama te i to doprinosi stvaranju ugodne odgojno-obrazovne klime.

Trećim su evaluacijskim postupkom "**likovi iz bajki**" (Tablica 5.) ispitani studenti pete godine u sveučilišnoj nastavi Metodike odgoja u Slavonskome Brodu (N=43). Navedenim se evaluacijskim postupkom željelo utvrditi koja odgojno-obrazovna klima prevladava u sveučilišnoj nastavi što su studenti izrazili kreativnim crtežima pojedinih likova iz bajki koje simboliziraju određeno raspoloženje. (Tablica 5.)

Ime lika	Značenje pojedinog lika	N =43	
		f	%
Svarožić	- radost, veselje	10	23,25
Neva Nevičica	- samopouzdanje, povjerenje u sebe	11	25,58
Regoč	- podrška, ohrabrenje	4	9,3
Palunko	- zbunjenost, nesigurnost	3	6,98
Bjesomar	- razočarenje, bijes	/	/
Malik Tintilinić	- igra, zabava	15	34,88

Tablica 5. Postotak likova iz bajki u sveučilišnoj nastavi

Tablica 5. prikazuje kako je većina studenta nacrtala lik iz bajke koji odgovara ugodnom raspoloženju, a ugodno raspoloženje predstavljaju sljedeći likovi: Svarožić (23,25%), Neva Nevičica (25,58%), Regoč (9,3%) i Malik Tintilinić (34,88%), dok neugodne emocije predstavljaju likovi: Palunko (6,98%) i Bjesomar, kojega nitko nije nacrtao. Iščitavajući Tablicu 5. možemo izdvojiti lik Malika Tintilinića koji se u najvećem postotku pojavljuje u crtežima studenata (34,88%), a označava igru i zabavu iz koje proizlazi i prevladavanje ugodne odgojno-obrazovne klime. (Grafikon 4.)



Grafikon 4.
Odnos ugodnih i neugodnih
emocija u sveučilišnoj nastavi
Metodike odgoja u Slavonskome
Brodu

Grafikon 4. prikazuje odnos ugodnih i neugodnih emocija u sveučilišnoj nastavi Metodike odgoja u Slavonskome Bradu. Veliki postotak studenata nastavu na petoj godini doživljava kao ugodnu, poticajnu i motivirajuću, što je rezultiralo njihovom aktivnošću na nastavi i uključenosti u brojne rasprave o odgoju što i je zadaća ovoga kolegija.

Drugi dio istraživanja odnosi se na istraživanje studentskih eseja (N=78) koji sadrže komentare o sveučilišnoj nastavi, ali su se osvrnuli i na nastavu na svim odgojno-obrazovnim razinama. Iako su studentske eseje pisali studenti druge godine iz kolegija Didaktika, u svojim su se esejima komentarima osvrnuli ne samo na sveučilišnu nastavu Didaktike, nego i na sve kolegije u kojima su sudjelovali ili u kojima još uvijek sudjeluju tijekom 2009./2010. i 2010./2011. akademske godine. Podaci dobiveni u drugom dijelu istraživanja pomoći će nam pri komparaciji rezultata koje smo dobili kvalitativnom analizom (istraživanjem evaluacijskih listića).

Kategorizaciji komentara na nastavu, poslužila su sljedeća pitanja:

- **Što doprinosi stvaranju ugodne odgojno-obrazovne klime u nastavi?**¹⁵, odgovore možemo dobiti čitajući studentske komentare: *"Naglasak je na stvaralaštvu koje razvija kreativne sposobnosti i ugodnu atmosferu kao i ugodne odnose među učenicima i učiteljima."*, *"Pomoću didaktike osposobljavamo se za rad i uviđamo da je kreativnost velik faktor u našem zanimanju što doprinosi stvaranju ugodnog ozračja na nastavi."*, *"Osjećaj sigurnosti i slobode na nastavi pružili su mi učitelji i nastavnici koji su me poticali da postavljam pitanja i tražim objašnjenja, dopuštali su iznimke, prihvaćali nova rješenja, posvećivali su pažnju svakom učeniku, uključivali me u razgovor, iskušavali nove metode poučavanja i nisu se bojali eksperimentirati te im nije bilo teško potruditi se kreativno organizirati nastavu."*, *"Baš zbog kreativnosti ovaj kolegij mi je vrlo zanimljiv i*

¹⁵ Savjete nastavniku za postizanje dobrog ozračja u odjelu daje Johnson, 1981., prema Bognar, Matijević, 2002., str. 391., ali i Singer, prema Bognar, Matijević, 2002., str. 392. – 393.

razlikuje se od svih ostalih kolegija. Pozitivno sam iznenađena načinom rada i pristupa, nama studentima, budućim učiteljima.", U grupi svi jednako sudjelujemo, dogovaramo se, iznosimo svoja mišljenja koja zapisuje bilježnik. Zatim imamo osobu koja crta, osobu koja mjeri vrijeme, osobu koja se brine da nam nešto ne nedostaje te voditelja grupe koji sve to nadgleda.", "Teme koje smo dosad obrađivali zaista su bile zanimljive i poučne, tako da je na mom papiriću uvijek bilo sunčano.", "To je tako ukoliko učenici osjete da profesor zaista voli svoj predmet, kada razumiju čemu ih on poučava i kada se on trudi da svoje znanje prenese na njih na najlakši način po njih same.", "Ovi izuzetci su ti koji su podupirali nas učenike u našem stvaralaštvu i stvarali za nas sigurnu okolinu. Okolinu u kojoj smo se osjećali sigurno i slobodno za rad. obraćajući pažnju na naš rad i na nas same privukli su nas i naše povjerenje nenametljivo nam usađujući vrijednosti i znanja.", "Pomogli su nam da postanemo samoostvarene ličnosti u suradničkoj i podržavajućoj okolini što se odražavalo u ugodnoj klimi na satu.", Zato sam izrazito zadovoljna što nam se konačno pružila prilika izreći svoje mišljenje, tj. što je ono postalo nužno i bitno.",

- **Što doprinosi stvaranju neugodne odgojno-obrazovne klime u nastavi?** Studenti su dali sljedeće odgovore: *"Mnogi od tih profesora izražavali su se ireverzibilnim izjavama, slali su apersonalne poruke, nisu nas uključivali u razgovor niti su se trudili sadržaj prilagoditi okolini.", "Ti profesori sputavali su našu kreativnost inzistiranjem na jednom ispravnom odgovoru koji bi nam dali.", "U ispitima oduzimani bodovi zbog neodgovarajućeg postupka iako je rješenje bilo dobro., nisu tolerirali pogriješke, nisu bili otvoreni prema novim idejama.", "Mnogi su profesori zaboravili kako je naporno bilo učiti toliko gradivo, te su postali Pedanteri¹⁶ koji svoje sate obavljaju jednolično, bez motivacije i uglavnom tako što sami govore bez uključivanja učenika u raspravu ili nešto slično.", "Neće svi biti intelektualci, te stoga smatram da nije nužno nastavu održavati tako da djeca samo slušaju što je učitelju zadano da ispriča i da to nauče napamet kad dođu kući, nego je bitno da djeca što više sudjeluju na satu, rade svojim rukama i opipaju, osjete sve što se može.", "Monotonija i jednoličnost guše djecu, njihovu kreativnost, njihovu osobnost, dječju znatiželju i vrcavost.", "Ne sudjelujemo u nastavi kad se profesori postave kao da su iznad nas."*
- **Prijedlozi za buduću sveučilišnu nastavu ogledaju se u sljedećim komentarima:** *"Naši profesori bi trebali dati sve od sebe kroz svoja iskustva, znanja i pogriješke da i mi jednog dana možemo bez straha i s ponosom stati pred naše učenike i poučavati ih poput Kreatilova, da*

¹⁶ Pedanter i Kreatilov su likovi iz priče koja se koristi pri uvodu u nastavu Didaktike. Vidi <http://ladislav-bognar.net/drupal/files/Kristina.pdf>

stvorimo ugodnu klimu u razredu u kojem će djeca biti sretna i u kojem će moći napredovati prema svojim mogućnostima.", "...da je djeci potrebno dati slobodu izražavanja i kreativnosti, ali i naučiti ih da njeguju istinske životne vrijednosti.", "Naši bi profesori trebali malo više koristiti priče i pjesme u nastavi, jer se i tako može učiti."

Ugodnu odgojno-obrazovnu klimu u sveučilišnoj nastavi potiču kreativne aktivnosti, aktivnosti u grupama, komunikacija među članovima grupe, komunikacija s profesorom te iznošenje vlastitog mišljenja, kreiranje ideja, profesori koji zajedno sa svojim studentima traže odgovore na brojna pitanja, ravnopravnost odnosa, dok za razliku od toga, neugodnu odgojno-obrazovnu klimu karakterizira monotona nastava, profesori koji postavljaju pitanja na koja ne traže odgovor, profesori koji se postavljaju iznad svojih studenata, oni koji zahtijevaju samo jedan točan odgovor bez uvažavanja i drugih načina¹⁷. Ono što bi sveučilišnu nastavu učinilo zanimljivijom, a emocionalnu odgojno-obrazovnu klimu ugodnijom su iskustva profesora o kojima treba govoriti, korištenje priča u sveučilišnoj nastavi te raznih "okidača" koji bi zadržali motivaciju i koncentraciju studenata. Komentari studenata koji se nalaze u odgovorima na prvo pitanje, kao i objašnjenja u Tablicama 2. i 4. daju nam odgovore na istraživačka pitanja da kreativno organizirana nastava stvara ugodnu odgojno-obrazovnu klimu u sveučilišnoj nastavi, ali i da potiče razvijanje suradničkih odnosa.

O utjecajima na emocionalnu klimu u nastavi govori i Satow (2001.) koji kao poticatelje ugodne odgojno-obrazovne klime navodi:

- ✓ *odnos učenika i nastavnika* - u našem slučaju je to odnos profesora i studenta koji bi trebao biti ravnopravan, prijateljski, voditeljski, motivirajući i partnerski
- ✓ *odnos između učenika* – u sveučilišnoj nastavi koja je istražena odnosi među učenicima su najviše izraženi u grupnome i radioničkom radu studenata
- ✓ *zadovoljstvo nastavom* – studenti navode da je to nastava koja je poticajna, zanimljiva, sudjelujuća, iznenađujuća, nova, koja izaziva emocije, ona koja potiče na promišljanje; ona u kojoj se zajedno dolazi do rješenja
- ✓ *suodređivanje u nastavi i autonomija* – studenti vole kada i oni mogu predložiti teme kojima bi se bavili u nastavi, a to je najbolje činiti na početku akademske godine ili na početku semestra kada studenti prvi put dobivaju plan i program kolegija, koji bi trebao biti fleksibilan u

¹⁷ O karakteristikama dobre i loše sveučilišne nastave vidjeti detaljnije u Tablici 1. Karakteristike dobre nastave prema mišljenju studenata (Bognar, Kragulj, 2010., str. ?) i Tablici 2. Tablica 2: Karakteristike loše nastave po mišljenju studenata (Bognar, Kragulj, 2010., str. ?)

odnosu na studentske interese (obrazovni aspekt) i potrebe (odgojni aspekt).

Rasprava

U nastavi se, prije svega, bavimo ljudima, a ne samo predmetom ili područjem kojega poučavamo. Baveći se ljudima, bavimo se i njihovim problemima, radujemo se i tugujemo s njima. Zašto sveučilišna nastava ne bi bila osjetljiva na studentske potrebe i interese, njihove želje i potrebe. Učenje i poučavanje treba biti radost, a svaka nastava slavljenje učenja. Autori Bognar, Matijević, 2002. smatraju da se pojedini aspekti emocionalne klime mogu promatrati kroz sljedeće suprotnosti: sigurnost/nesigurnost, sloboda/nesloboda, strah/simpatija, ljubav/mržnja, dosada/oduševljenje, što potvrđuju rezultati dobiveni kvalitativnom analizom evaluacijskih listića te studentskih eseja. Navedene se suprotnosti većim dijelom spominju i preklapaju s čimbenicima koji utječu na stvaranje ugodne/neugodne klime; istraživanja koje je proveo Widulle (2007.). Navedeni čimbenici koji određuju ugodnu odgojno-obrazovnu klimu su: radost, ponos, opuštenost, iznenađenje, radoznalost, nada (da ću biti uspješan ili da ću položiti kolegij), zadovoljstvo, sreća, vjerovanje u vlastitu snagu, zanimanje i sklonost nekome području/kolegiju i "biti pomiren" (to je važan dio kojega treba naučiti jer će biti vrlo potreban za moj budući posao), a za neugodnu: ljutnja i srdžba, stid, napetost (od prozivanja), dosada, strah, resignacija, nezadovoljstvo, patnja i nesreća, sumnja i zabrinutost, bezvoljnost i nesklonost (za određeno područje/kolegij), osjećaj krivnje i mučenje samoga sebe zbog neuspjeha.

U sveučilišnoj nastavi važno je poticati pronalaženje novih ideja jer njihov nedostatak predstavlja opasnost od procjene nastave kao neuspješne, o čemu govori i Ozimec, 1996. U suvremenoj se nastavi kreativnost smatra bitnom odrednicom koja pridonosi mijenjanju tradicionalne i reproduktivnom znanju usmjerene nastave u humanističku, stvaralačku i otvorenu zajednicu. (Koludrović, 2009.) Poticanjem i stvaranjem novih ideja potičemo razvoj konvergentnog i divergentnog mišljenja¹⁸ čije su glavne odlike originalnost, fleksibilnost, fluentnost, osjetljivost/senzibilitet za probleme i sposobnost misaone razrade/elaboracije. O važnosti poticanja divergentnog mišljenja koje je usko povezano s kreativnošću govori Previšić (1999.), Jakovac (2003.), Koludrović (2009.) O povezanosti kreativnosti s ugodnom odgojno-obrazovnom klimom govori Bognar (2006.) Rezultati istraživanja pokazuju da kreativno osmišljena nastava osigurava ugodnu odgojno-obrazovnu klimu u kojoj je stvorena podržavajuća i motivirajuća okolina za poticanje i razvoj

¹⁸ Tri glavna obilježja divergentnog mišljenja su: "vitruozni obrat" ili otklon u stranu, više rješenja istog problema, često začuđujuća i jednostavna pitanja (Ozimec, 1996.)

divergentnog mišljenja¹⁹, usvajanje znanja, a Zins, Travis i Freppon (1999.) kao neke od važnih smetnji primjeni znanja u nastavi pa tako i u sveučilišnoj nastavi, izdvajaju motivaciju i vrijednosti. Stvaranju ugodne odgojno-obrazovne klime uvelike je doprinio grupni oblik u kojemu se, osim suradničkih odnosa, uvelike potiče i kooperativno učenje²⁰. Kooperativno učenje prema Johnsonu i Johnsonu (1999.) određuje pet elemenata: *pozitivna međuovisnost, neposredna poticajna interakcija* (licem u lice), *individualna i grupna odgovornost, umijeće i sposobnost u međuljudskim odnosima i unutar malih grupa te grupna obrada*. Pokazalo se da su navedeni prediktori jedan od najvećih uvjeta, pored odnosa profesor - student²¹, koji utječu na ugodnu odgojno-obrazovnu klimu u sveučilišnoj nastavi. Ipak treba upozoriti da pretjerana primjena kooperativnog učenja, kao i pretjerana primjena bilo kojeg socijalnog oblika u nastavi može narušiti emocionalnu odgojno-obrazovnu klimu te joj čak promijeniti i predznak u negativnu. O utjecaju pozitivnog ozračja²² na oduševljenje učenika (studenata) odgojno-obrazovnim procesom i rjeđim ometanjem nastave govorio je i Bromme (1997.). Meyer (1999.) navodi čimbenike koji su važni za oblikovanje ozračja, a koji primjećujemo i u istraživanju :

- ✓ *uzajamno poštivanje* – studenti naglašavaju važnost ravnopravnog odnosa profesor – student za stvaranje ugodne odgojno-obrazovne klime u visokoškolskoj nastavi
- ✓ *pouzdana pridržavanje pravila* – sa studentima se na početku akademske godine, kao i na početku svakoga semestra (u fazi dogovora) dogovaramo o njihovim obavezama tijekom akademske godine/semestra; studenti zamjeraju profesorima ako od studenata zahtijevaju nešto što im unaprijed nisu rekli
- ✓ *zajednička podjela odgovornosti* – za ugodnu/neugodnu emocionalnu klimu nisu "krivi" studenti, nego i profesori u jednakoj mjeri kao i studenti jer im oni nisu osigurali preduvjete da bi se ona ostvarila.
- ✓ *pravednost, skrb* – pravedan profesor je onaj koji nema "ljubimce" u grupama ili koji na osnovi prethodnih uspjeha studenta ne daje prioritet pred ostalim studentima, koji svima jednako poklanja pažnju, ali ujedno

¹⁹ Kako bi se poticali i razvijali ljudski potencijali potrebna je društvena podrška i klima, s jedne strane, a s druge, osobna odgovornost za svoj razvoj. (Ozimec, 1996.)

²⁰ O važnosti kooperativnog učenja pisali su i Marzano, Pickering i Pollock, 2006., str. 91. – 99.

²¹ R. N. Bush (1954.) prema Bratanić (2003.) govori o važnosti i usklađenosti tipova nastavnika i studenata o čemu ovisi uspješnost odnosa u sveučilišnoj nastavi. On provodi istraživanje o odnosima u visokoškolskoj nastavi, analizirajući odnos svakog pojedinog profesora sa svakim pojedinim studentom te analizom dobivenih rezultata identificira čimbenike uspješnosti u nastavi, a to su: osobna naklonost, međusobno poznavanje, zajednički interesi, slična gledišta, vrijednosti, inteligencija, socijalno podrijetlo i metode rada.

²² O poticajnom ozračju za učenje govorio je i Mayer (2005.), Sl. 2.5.: *Poticajno ozračje za učenje*, str. 52.

i skrbi o njima da svi na vrijeme izvršavaju svoje obaveze, dolaze na nastavu; osjetljiv je na studentske probleme.

Ravnomjernim poticanjem navedenih čimbenika razvijamo samopouzdanje kod studenata, omogućujemo im da se razvijaju kao cjelovite osobe, ravnomjerno potičući kognitivno, afektivno i psihomotorno područje. Govoreći o emocionalnoj klimi u sveučilišnoj nastavi, govorimo i o važnosti emocija u odgojno-obrazovnom procesu. Emocije su motivatori velikih promjena uopće, a u sveučilišnoj se nastavi u tom pogledu emocije još jasnije naglašavaju kao pomoć pri učenju i poučavanju. U interakcijama profesor – student, ključnu ulogu igraju emocije koje motiviraju sudionike odgojno-obrazovnog procesa na učenje i poučavanje; pridonose provedbi željenih ciljeva. (Meyer, Turner, 2002.). Izražavanje emocija u sveučilišnoj nastavi ima i velik terapijski značaj za studente (Burman, 2010.), koji nakon tzv. "emocionalnog pražnjenja", neopterećeni, ali zadovoljni i ponovno motivirani sudjeluju u nastavi. Prisutnost emocija kao pomagača pri terapijskom djelovanju najviše osjećamo u sveučilišnoj nastavi u kojoj se kao socijalni oblik primjenjuju radionice. U sveučilišnoj nastavi, iz kolegija Nenasilne komunikacije (o kojemu je ranije bilo riječi) koja organizirana na taj način potiče studente da se potpuno emocionalno upuste u doživljaj nastave, uočavamo ulogu emocija: "*Sviđa mi se sve. Ovaj kolegij me gotovo uvijek razveseli, a kad me rastuži, rastuži me s razlogom.*" (studentski komentar izdvojen iz Tablice 4.) Emocije ne moraju nužno biti povoljne, biti uzrok ugodne odgojno-obrazovne klime i terapijskog djelovanja; one, dakle, mogu predstavljati motivatore pri učenju, ali i barijere (Widulle, 2007.) koje će na sličan način kao i ugodne, kočiti studenta i onemogućiti mu pozitivne pomake. No navedeni su slučajevi u vrlo malom postotku za razliku od onih u kojima emocije igraju važnu ulogu pri ostvarenju ugodne odgojno-obrazovne klime.

Zaključak

Provedeno istraživanje imalo je cilj istražiti emocionalnu odgojno-obrazovnu klimu u sveučilišnoj nastavi pri čemu dobiveni rezultati upućuju da u istraženoj sveučilišnoj nastavi prevladava ugodna odgojno-obrazovna klima koja je posljedica izmjene različitih socijalnih oblika, primjene kreativnosti u nastavi te kontinuirane evaluacije odgojno-obrazovnog procesa iz koje su njeni realizatori svaki puta korigirali ono što su studenti smatrali nepovoljnim i nepoželjnim za sveučilišnu nastavu. Sveučilišni bi profesori u najmanju ruku trebali biti *emocionalni učitelji* (Mušanović, Vasilj, Kovačević, 2010.) koji će više biti usmjereni na svoje studente, stvarajući pri tom ugodnu socioemocionalnu klimu u kojoj se uspješnije uči za razliku od atmosfere u kojoj prevladava strah. To je profesor koji pokazuje puno topline i pozitivnih osjećaja; popustljiv je kada treba, ali ne zanemaruje obrazovna i odgojna

postignuća studenta, motivira ih, sudjeluje u zajedničkim aktivnostima sa svojim studentima, potiče suradničke, a ne natjecateljske odnose. Emocionalna klima utječe i na kvalitetu sveučilišne nastave (Bognar, Kragulj, 2010.) Emocije predstavljaju važan čimbenik u stvaranju ugodne/neugodne odgojno-obrazovne klime. Profesor koji emocionalno govori o onome o čemu poučava, ne može studente ostaviti ravnodušnima; on ih ili oduševljava ili ne (samo privremeno), ali i neugodne emocije potiču studenta na razmišljanje o onome o čemu se govorilo u nastavi; to ga potiče istraživati i kritički promišljati hoće li još uvijek imati negativan stav ili se dogodila pozitivna promjena. Krenuti u posao poticanja i stvaranja ugodne odgojno-obrazovne klime u sveučilišnoj nastavi nije ni malo lak posao. Važno je biti ustrajan i pozitivni pomaci neće izostati.

Literatura:

1. Bognar, L., Matijević, M. (2002.): *Didaktika*, Školska knjiga, Zagreb.
2. Bognar, L. (2001.): *Metodika odgoja*, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Pedagoški fakultet, Osijek.
3. Bognar, L. (2006.): *Suradničko učenje u sveučilišnoj nastavi*, Život i škola, br. 15 - 16, 7. – 16. str.
4. Bognar, L., Kragulj, S. (2010.): *Kvaliteta nastave na fakultetu*, Život i škola, br. 24, str. 169. – 182.
5. Bognar, L., Kragulj, S. (2008.): *Poticanje kreativnosti budućih učitelja na Učiteljskom fakultetu u Osijeku*, Zbornik A TEHETSEGGONDOZASTOL AZ ELETHOSSZIG TARTO TANULASIG, Szabadka, str. 197. – 210.
6. Bratanić, M. (2003.): *Kompetencija visokoškolskog nastavnika*, Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva, Sabor pedagoga Hrvatske, HPKZ, str. 262. – 267.
7. Bromme, R. (1997.): *Kompetenzen, Funktionen und unterrichtstliches Handeln des Lehrers*, u: Weinert (Hrsg.), str. 177. – 212.
8. Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N., Haag, L. (2006.) *Academic emotions from a social - cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction*, *British Journal of Educational Psychology*, 76, str. 289. – 308.
9. Halmi, A. (2008.): *Programi evaluacije i evaluacijska istraživanja u društvenim znanostima*, Naklada Slap, Zagreb.
10. Jakovac, T. (2003.): *Stvaralaštvo i kreativnost temelji su uspješnosti u novom pristupu odgojno-obrazovnom radu*, Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva, Sabor pedagoga Hrvatske, HPKZ, str. 410. – 414.
11. Koludrović, M. (2009.): *Pitanja i zadaci u udžbenicima kao elementi poticanja divergentnog mišljenja*, Pedagogijska istraživanja, 6 (1-2), str. 179. – 190.
12. Kovač, V. (2003.): *Preduvjeti uspješnosti osiguranja kvalitete u visokom obrazovanju*, Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva, Sabor pedagoga Hrvatske, HPKZ, str. 515. – 521.

13. Marzano, J. Robert, Pickering, J. Debra, Pollock, E., Jane (2006.): *Nastavne strategije; Kako primijeniti devet najuspješnijih nastavnih strategija*, Educa, Zagreb.
14. Meyer, Debra, K., Turner, Julianne, C. (2002.): *Discovering Emotion in Classroom Motivation Research*, *Educational Psychologist*, 37 (2), 107. – 114. str.
15. Meyer, H. (2005.): *Što je dobra nastava?*, Erudita, Zagreb.
16. Mušanović, M., Vasilj, M., Kovačević, S. (2010.): *Vježbe iz didaktike*, Hrvatsko futurološko društvo, Rijeka.
17. Ozimec, S. (1996.): *Otkriće kreativnosti*, Tonimir, Varaždinske toplice.
18. Patton, M., Q (1996.): *A World Larger Than Formative and Summative*, San Francisco, Jossey Bass
19. Rossi, P., Freeman, H. (1993.): *Evaluation. A Systematic Approach*. Newbury Park, Sage Publications
20. Salovey, P., Sluyter, j. David (1999.): *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija*; pedagoške implikacije, Educa 42, Zagreb.
21. Satow, L. (2001.): *Immer ein prima Unterrichtsklima? Unterrichten/Erziehen*, Die Zeitschrift für kreative Lehrerinnen und Lehrer, 20 (6), str. 308. – 311.

Internetski izvori:

1. Bognar, L. (2009.a): *Evaluacija*, <http://vimeo.com/7725884>, dostupno 5. prosinca 2010.
2. Bognar, L. (2009.b): *Evaluacija*, <http://vimeo.com/7982006>, dostupno 5. prosinca 2010.
3. Bognar, L. (2009.c): *Evaluacija*, <http://vimeo.com/7981259>, dostupno 5. prosinca 2010.
4. Bognar, L., Kragulj, S. (2009): *Emocije u nastavi*, <http://ladislav-bognar.net/drupal/files/Emocije%20u%20nastavi%20BG.dotx.pdf>, dostupno 30. studenog 2010.
5. Bognar, L. (2010.): *Priča o Kristini*, <http://ladislav-bognar.net/drupal/files/Kristina.pdf>, dostupno 13. siječnja 2011.
6. Burman, E. : *Emotions in the Classroom and the Institutional Politics of Knowledge*, <http://www.academyanalyticarts.org/burman2.htm>, dostupno 29. studenog 2010.
7. Vela, E. : *Emotion in the classroom*, <http://spinner.cofc.edu/~cetl/Essays/EMOTIONINTHECLASSROOM.html?referer=webcluster&>, dostupno 29. studenog 2010.
8. Sharp, Ann Margaret: *Education of the Emotions in the Classroom Community of Inquiry*
9. <http://www.google.hr/#q=emotion+in+classroom&hl=hr&biw=1280&bih=607&prmd=b&ei=Zkf1TKTaLM60hAefuN29BQ&start=20&sa=N&fp=7310694662c7f434>, dostupno, 30. studenog 2010.
10. Bülter, H., Meyer, H. : *Was ist lernförderliches Klima?*, <http://www.gew-bremen.de/Binaries/Binary2849/Artikel.pdf>, dostupno 4. prosinca 2010.
11. Widulle, W. (2007.). *Emotionen und lernen – positive Emotionen beim Lernen fördern*, Olten, Unveröffentlichte Unterrichtsunterlagen HSA FHNW ili na:

<http://web.fhnw.ch/plattformen/modlernen/lernwerkstatt/10-lernwege-flankieren/10-5-lernfreude/Text%20positive%20Emotionen%20beim%20Lernen.pdf>, dostupno 4. prosinca 2010.

EDUCATIONAL CLIMATE IN UNIVERSITY CLASSES

Summary: The paper offers an insight into university classes and the presence of emotional climate in the educational process. It examines the effects of creative activities, the presence of different social forms, cooperative and collaborative learning on establishing a pleasant/unpleasant educational climate, as well as the examinees' response to such climate.

The necessity and importance of evaluation of university classes are discussed. The climate is reflected in students' [1] response to university classes and their active participation in them. A survey has been conducted with second and fifth year students of the Faculty of Teacher Education in Osijek and its Slavonski Brod department on a sample of 364 evaluation sheets and 78 second-year student essays. The data have been processed by qualitative analysis.

The research results have shown that the majority of students feel comfortable in the university teaching environment (university classes in Didactics in Osijek: 84,6%, university classes in Teaching Methodology in Osijek: 99%, university classes in Teaching Methodology in Slavonski Brod: 93,02%, and university classes in Nonviolent Communication in Slavonski Brod: 95,5%).

Keywords: emotional educational climate, pleasant emotions, unpleasant emotions, university classes, creativity, group work, cooperative learning, divergent thinking, evaluation research.

UNTERRICHTSKLIMA IN DER HOCHSCHULBILDUNG

Zusammenfassung: In der vorliegenden Arbeit werden die Lehrveranstaltungen an der Hochschule und das Vorhandensein des emotionalen Klimas im Lernprozess veranschaulicht. Weiterhin werden die Einflüsse von kreativen Aktivitäten, das Vorhandensein verschiedener Sozialformen und das kooperative Lernen auf die Schaffung des angenehmen/unangenehmen Unterrichtsklimas untersucht, sowie die Reaktion der Befragten auf das erwähnte emotionale Unterrichtsklima.

Die Notwendigkeit und die Bedeutung der Evaluation im Hochschulunterricht werden aufgegriffen. Die Reaktion der Studenten²³ auf den Hochschulunterricht und die aktive Teilnahme an derselben werden im Klima widerspiegelt. Die Untersuchung wird anhand von 364 Evaluationbögen unter den Studenten des zweiten und des fünften Studienjahres der Lehramtsstudiums in Osijek und des dislozierten Studiums in Slavonski Brod durchgeführt, desweiteren von 78 Essays der Studenten des

²³ Unter diesem Begriff werden die Teilnehmer des Lernprozesses an der Hochschule verstanden und der Begriff bezieht sich auf beide Geschlechter.

zweiten Studienjahres der Lehramtsstudiums. Die Daten wurden mit Hilfe der qualitativen Analyse bearbeitet.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass sich die Studenten in den Lehrveranstaltungen vorwiegend angenehm fühlen (Lehrveranstaltung Didaktik in Osijek: 84,6%, Lehrveranstaltung Didaktik in Slavonski Brod: 94,37%, Lehrveranstaltung Erziehungsmethodik in Osijek: 99%, Lehrveranstaltung Erziehungsmethodik in Slavonski Brod: 93,02%, Lehrveranstaltung Gewaltfreie Kommunikation in Slavonski Brod: 95,5%).

Schlüsselwörter: emotionales Unterrichtsklima, angenehme Emotionen, unangenehme Emotionen, Hochschulbildung, Kreativität, Gruppenform, kooperatives Lernen, divergentes Denken, Evaluationsforschung.

UDK: 371.3:007
378:008]-057.875
Pregledni rad
Primljeno: 25. ožujka 2011.

OBRAZOVANJE STUDENATA INFORMATOLOGIJE O ČUVANJU I ZAŠTITI KULTURNE BAŠTINE – TEMELJNA ZNAJKA I NJIHOV PRIJENOS U PRAKSU

izv. prof. dr. sc. Damir Hasenay
dr. sc. Maja Krtalić, viša asistentica
Zrinka Šimunić, studentica Informatologije
Filozofski fakultet, Osijek

Sažetak: Kulturna baština nedvojbeno je nositelj identiteta, povijesti i kulture nekoga naroda, a njena zaštita preduvjet je društvenog i kulturološkog razvoja. U informacijskim (baštinskim) ustanovama pohranjen je veliki dio građe koja se smatra kulturnom baštinom, a koja je u pojedinim slučajevima i zakonski registrirana kao kulturno dobro. Stoga stručno osoblje informacijskih ustanova mora imati znanja, vještine i kompetencije za skrb, čuvanje, zaštitu i prezentaciju baštine. U ovom se radu prikazuju i kontekstualiziraju znanja koja trebaju usvojiti studenti informatologije kao budući informacijski stručnjaci koji će skrbiti o zaštiti baštinskih zbirki u knjižnicama, arhivima i muzejima. Posebno se naglašava i nužnost prijenosa tih znanja u praksu kroz edukaciju i osvješćivanje javnosti o vrijednosti zaštite baštine te kroz prezentaciju baštine u obrazovnom i kulturnom segmentu društva.

Ključne riječi: zaštita, kulturna baština, knjižnica, arhiv, muzej, studij informatologije.

Uvod – o pojmovima, definicijama, razumijevanju i vrednovanju kulturne baštine

Vrijednost kulturne baštine i nužnost njenog dugoročnog očuvanja i zaštite razumljivi su sami po sebi. Bez očuvane kulturne baštine ne može se govoriti ni o identitetu, povijesti ili kulturi nekoga naroda u cjelini i njegovih pojedinaca. No dublje razmatranje ove problematike otvara niz općih pitanja poput onih što je uopće kulturna baština i kako ju definirati, koja su njena obilježja, prema kojim kriterijima ju je moguće vrednovati, tko je odgovoran za njeno (o)čuvanje i zaštitu i sl. Na ta je pitanja potrebno odgovoriti prije nego što se postave specifična pitanja koga, kako i gdje obrazovati za zaštitu baštine.

Mnogo je definicija kulture i kulturne baštine, no u svojoj biti one nose poruku da je kulturna baština ukupnost duhovne i materijalne produkcije pojedinaca ili skupina koju su nam u nasljeđe ostavili preci, a koju je važno

očuvati jer je od značaja za kulturu, povijest i identitet.¹ Današnje poimanje kulturne baštine znatno se promijenilo u odnosu na prijašnja razdoblja. Prema UNESCO-u, kulturna se baština ranije odnosila samo na spomeničke ostatke kulture, no taj se koncept postupno proširio na nove kategorije kao što je nematerijalna kulturna baština, etnografska ili industrijska baština i sl. Smatra se da je ta promjena u poimanju i razlučivanju kulturne baštine posljedica usmjerenja pažnje na samo ljudsko društvo, njegove tradicije i izričaje kao i na informacijske, društvene i filozofske sustave na kojima se stvaralaštvo temelji, ističući pri tom otvoreni koncept baštine koji reflektira ne samo prošlu, već i sadašnju živuću kulturu.² Tradicionalna je podjela kulturne baštine prema obličju na pokretnu i nepokretnu materijalnu baštinu te nematerijalnu baštinu. Često se iz ove podjele izdvaja arheološka baština kao zasebna kategorija. No u razmatranje o znanjima neophodnim za razumijevanje zaštite kulturne baštine važno je uključiti i neke druge kategorije u koje se baština može svrstati. Baština može biti kolektivna, tj. građa od značaja za cijelu zajednicu, no isto tako i osobna, tj. građa od značaja za pojedince koja s vremenom postaje dio kolektivne baštine. Nadalje, podrazumijevajuća je pozitivna konotacija riječi baština, pogotovo u sintagmi kulturna baština, koja u tom smislu predstavlja nešto vrijedno čuvanja čime se određeni narod ponosi i ističe ju kao neizostavni dio svog identiteta. Ipak, baštinu čovječanstva ne čini samo ono pozitivno. Postoji i baština koja je odraz negativnog duhovnog i materijalnog nasljeđa čovječanstva koju je također potrebno očuvati te koja time postaje "baština pamćenja" (primjerice, koncentracijski logori, simboli rata i sl.). Nova kategorija baštine koja je sve više obilježje današnjeg vremena je tzv. digitalna baština. Digitalna tehnologija donijela je promjene u brojnim aspektima ljudskoga života i stvaralaštva, stoga se može reći da su suvremena duhovna i materijalna produkcija i kreacija pojedin(a)ca u današnjem vremenu pod bitnim, ako ne i presudnim utjecajem tzv. digitalne ere i/ili informacijskog društva.

U skladu s prethodno navedenim kategorijama baštine, ostaje otvoreno pitanje kako što egzaktnije odrediti i procijeniti sadržajnu i/ili materijalnu vrijednost neke građe (npr. artefakta, informacijskog objekta, lokaliteta i sl.). A. Smith autorica je koja se posebno bavila ovom problematikom ističući kako je društvena vrijednost koja proizlazi iz zaštite baštine daleko veća od vrijednosti samog sadržaja pojedine građe unutar baštinskih zbirki. Pored imanentne zaštite sadržaja nastoje se očuvati i njegove kulturne funkcije, a to su "bilježenje iskustava, oblikovanje percepcije svijeta, dodavanje ili oduzimanje značenja, pružanje osjećaja zadovoljstva ili boli".³ Zaštita baštine stoga nije uvijek rezultat primarne svrhe i funkcije djela, već često naknadne

¹ Usp. pojmove 'kultura' i 'baština'. Hrvatski opći leksikon. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 1996. str. 76. i 515.

² Usp. UNESCO Culture Section. The Different Types of Cultural Heritage, 2006. Dostupno na: <http://portal.unesco.org/culture/en/> (datum pristupa: 15.3.2011.)

³ Smith, A. Valuing preservation. // Library Trends 56, 1 (2007), str. 14.

procjene dodane vrijednosti baštine. U skladu s tim A. Smith razlikuje utilitarnu vrijednost baštine koja proizlazi iz korisnosti samog sadržaja, hedonističku vrijednost koja predstavlja utjecaj na osjećaj zadovoljstva koji proizlazi iz sadržaja (ali i materijalnog objekta) te sekundarnu vrijednost koju čini ponovna upotreba neke informacije, dakle više od onoga što je namijenjeno pri stvaranju nekog sadržaja, odnosno objekta.⁴ Na sekundarnu se vrijednost najviše oslanjaju baštinske ustanove pri zaštiti svojih zbirki. No u praksi još uvijek ostaje pitanje kako vrednovati građu i čija je to zadaća.

Informacijske, odnosno baštinske ustanove, prvenstveno arhivi, knjižnice i muzeji, nalaze se pred izazovom odabira i prikupljanja, obrade i interpretacije, čuvanja i zaštite te na posljetku vrednovanja i prezentacije baštinskih zbirki. Zaštita kao integralni dio poslovanja informacijskih ustanova usko je povezana sa svim tim izazovima. U najširem smislu, pojam zaštita stoga obuhvaća sva upravna, administrativna i kadrovska pitanja bitna za čuvanje i dobrobit baštinskih zbirki, uključivši pohranu i čuvanje građe u spremištima, kadrovsku politiku te postupke, tehnike i metode čuvanja građe i informacija koje one sadrže.⁵ Odgovornost za zaštitu na neki je način sveobuhvatna, a ovisno o opsegu, razlikuje se kolektivna odgovornost, institucionalna odgovornost i osobna odgovornost.⁶ Dio odgovora na pitanja odgovornosti te načina vrednovanja baštinskih zbirki moguće je tražiti u zakonskoj regulativi. Odgovornost za zaštitu i načini provedbe propisani su u nekoliko zakona i pravilnika relevantnih za problematiku zaštite baštine.⁷ No iako je deklarativno istaknuto što sve treba činiti i na koji način, da bi se kulturna baština i posebno građa s obilježjima kulturnog dobra⁸ zaštitila, velik broj informacijskih ustanova suočava se s problemima u provođenju zaštite svoje građe koji velikim dijelom proizlaze iz slabe organiziranosti i nejasne podjele ili neprepoznavanja odgovornosti, kako na nacionalnoj, tako i na institucionalnoj razini.

⁴ Isto, str. 11.

⁵ IFLA-ina načela za skrb i rukovanje knjižničnom građom / sastavio i uredio Edward P. Adcock u suradnji s Marie-Theresom Varlamoff i Virginiom Kremp. Zagreb: Hrvatsko knjižničarsko društvo, 2003. Str. 9. i 11.

⁶ Usp. Hasenay, Damir; Krtalić, Maja. Terminološki i metodološki aspekti u proučavanju zaštite stare knjižnične građe. // *Libellarium* 1, 2 (2008), str. 203.-220.

⁷ Usp. Zakon o zaštiti i očuvanju kulturnih dobara. // Narodne novine br. 69(1999). Dostupno na: <http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/271022.html> (datum pristupa: 17.3.2011.); Zakon o knjižnicama. // Narodne novine 105 (1997) i 5(1998). Dostupno na: <http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/267274.html> (datum pristupa: 17.3.2011.); Pravilnik o zaštiti knjižnične građe. // Narodne novine 52 (2005). Dostupno na: <http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/288524.html> (datum pristupa: 17.3.2011.); Pravilnik o registru kulturnih dobara. // Narodne novine 37(2001). Dostupno na: <http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/232236.html> (datum pristupa: 17.3.2011.)

⁸ Zakon o zaštiti i očuvanju kulturnih dobara definira kulturno dobro i navodi da je to građa određene povijesne, kulturne i umjetničke vrijednosti koja se upisuje u Registar kulturnih dobara, koja je od interesa za Republiku Hrvatsku i uživa njenu posebnu zaštitu. Usp. Zakon o zaštiti i očuvanju kulturnih dobara. Nav. dj.

U današnje tehnološki i informacijski orijentirano vrijeme s brzim i čestim promjenama i globalnom preplavljenosti informacijama u brojnim oblicima i medijima, izazovi odabira i vrednovanja te promicanja vrijednosti baštine i njenog očuvanja još su jači. Nameće se pri tom nekoliko pitanja. Kakvu uopće ulogu ima baština u današnje vrijeme komercijalizacije i sveopće dostupnosti proizvoda, informacija i kulturnih dobara? Kako i koga poučavati o baštini i njenom očuvanju? Koja su znanja za to potrebna? Na ova će se pitanja nastojati odgovoriti u daljnjem tekstu.

Obrazovanje stručnjaka za zaštitu baštine

Obrazovanje o zaštiti baštine predmet je bavljenja većeg broja znanstvenih i stručnih radova. Zaštita baštine pojavljuje se kao dio profesionalne problematike 1950-ih godina, dok obrazovanje o zaštiti dolazi na red 1980-ih godina kada se općenito mijenja poimanje zaštite kao odgovornosti i zadaće šire zajednice, a ne isključivo posebno obrazovanih stručnjaka kao što su konzervatori i restauratori, kako je u početku bio slučaj. Istražuju se načini i oblici poučavanja, ishodi učenja te odnos između stečenih znanja i poslova u praksi. Ova je problematika danas posebno aktualna kada se sve više propituju i istražuju znanja potrebna za čuvanje i zaštitu digitalnih dokumenata.⁹ Terminologija koja se pri tom upotrebljava uključuje pojmove (i koncepte) obuke, obrazovanja, kontinuiranog obrazovanja, trajne izobrazbe odnosno cjeloživotnog učenja, usavršavanja, formalnog, neformalnog i informalnog učenja i sl. U ovom se radu koristimo pojmovima formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja u značenju formalnog obrazovanja kao obrazovanja unutar školskog sustava koje rezultira ispravom o završenom stupnju i vrsti obrazovanja, neformalnog obrazovanja kao organiziranog učenja izvan školskog sustava kao što su tečaj, seminari i sl. te informalnog obrazovanja kao samostalnog organiziranog učenja, odnosno samoobrazovanja i samousavršavanja.¹⁰ Pojmom edukacija koristimo se kada govorimo o

⁹ Neki od radova koji se bave tom problematikom su: Matthews, Graham. *Preservation Training*. // *Handbook of library training practice and development*, vol. 3 / ed by Alan Brine. Ashgate, 2009. Str. 79-105.; Boomgaarden, Wesley. *Staff training and user awareness in preservation management*. Washington: Association of Research Libraries, 1993.; *Education and training for preservation and conservation: papers of an International Seminar on „the Teaching of Preservation Management for Librarians“* / edited by Josephine Riss Fang and Ann Russell. München ; London : Saur, 1991.; Gracy, Karen F.; Croft, Jean Ann. *Quo vadis, preservation education? A study of current trends and future needs in continuing education programs*. // *Library Resources and Technical Services* 51, 2(2007), str. 81.-97.; Gracy, Karen F.; Croft, Jean Ann. *Quo vadis, preservation education? A study of current trends and future needs in graduate programs*. // *Library Resources and Technical Services* 50, 4(2006), str. 274.-294.; Matthews, Graham; Thebridge, Stella. *Preservation management training and education: developing a sector-wide approach*. // *New Library World* 102, 1170/1171 (2001), 443.-451.; Cloonan, Michele. *Global perspectives on preservation education*. Munich: K. G. Saur, 1994.

¹⁰ Usp. Machala, Dijana. *Ishodi učenja u nacionalnom programu trajne izobrazbe knjižničara*. // *Cjeloživotno učenje knjižničara: ishodi učenja i fleksibilnost*. Zagreb: NSK, 2009. Str. 44. i 45.

edukaciji korisnika informacijskih ustanova i to u općem značenju bilo koje vrste prijenosa znanja o nekoj problematici.

Poznavanje i razumijevanje problematike zaštite osnovni je preduvjet uspješnosti svih aktivnosti koje se provode u svrhu čuvanja i zaštite baštine. Formalno visokoškolsko obrazovanje treba dati pregled osnovne problematike, osigurati razinu razumijevanja, prepoznavanja i sposobnosti implementiranja stečenih znanja u praksi, kao i razviti svijest o važnosti i odgovornosti za skrb i zaštitu baštine. Neformalno obrazovanje, kao što je trajno stručno usavršavanje, treba odgovarati na potrebe iz prakse, ali ih i inicirati. Njegova je svrha omogućiti dopunu osnovnih znanja usvojenih u formalnom obrazovanju za informacijske stručnjake, produbljivati određenu problematiku te razvijati sposobnost aktivnog prijenosa znanja iz teorije u praksu. Brojni drugi informalni oblici obrazovanja zahtijevaju samostalan rad na organizaciji, prikupljanju i diseminaciji znanja te se oslanjanju na samostalno prepoznavanje potrebe za dodatnim znanjima i informacijama.

Kada je u pitanju formalno obrazovanje u Hrvatskoj, informacijski stručnjaci danas obrazovanje mogu steći na trima sveučilištima, u Zagrebu, Osijeku i Zadru, i to na preddiplomskoj, diplomskoj i poslijediplomskoj razini studija.¹¹ Svi navedeni studiji uključuju kolegije vezane za zaštitu građe. Što se tiče daljnjeg stručnog usavršavanja, programe cjeloživotnog učenja nudi Centar za stalno stručno usavršavanje knjižničara gdje su djelomično zastupljeni programi iz zaštite građe. Stručne skupove, seminari, radionice i sl. povremeno organiziraju i strukovne udruge arhivista, knjižničara i muzealaca. Može se reći da je obrazovanje o tematici zaštite baštine na prvi pogled dobro zastupljeno i u formalnom i u neformalnom obliku, iako treba istražiti kvalitetu tih oblika obrazovanja, ishode učenja i primjenu u praksi. U rezultatima projekta posvećenog istraživanju obrazovanja i cjeloživotnog učenja knjižničara ističe se kako još ne postoji nacionalni kompetencijski profil u hrvatskom knjižničarstvu te je potrebno definirati korpus stručnog znanja koji trebaju imati knjižničari i informacijski stručnjaci.¹² Iako je taj projekt pokazao su znanja i vještine zaštite građe neophodne za obavljanje poslova u knjižnicama, polaznici stručnih usavršavanja ih relativno nisko navode u željenim temama obrazovanja, bez obzira što upravo baštinski fond predstavlja temeljni resurs u obavljanju većine svih drugih poslova u informacijskim ustanovama.

¹¹ Zvanja u području restauracije i konzervacije nisu predmet ovoga rada, no za razumijevanje cjelokupnog konteksta zaštite baštine valja spomenuti da se zvanje konzervatora i restauratora stječe na sveučilištima u Zagrebu, Splitu i Dubrovniku. Konzervatori-restauratori bave se najviše zaštitom materijala baštine, prije svega usporavanjem propadanja materijala različitim metodama i tehnikama konzervacije te saniranjem oštećenja na materijalima baštine i vraćanjem građe u prvobitni oblik (u mjeri u kojoj je to moguće) različitim metodama i tehnikama restauracije, poštujući pri tom stručna i etička načela.

¹² Usp. Barbarić, Ana. Knjižničarske kompetencije. // Cjeloživotno učenje knjižničara: ishodi učenja i fleksibilnost. Zagreb: NSK, 2009. Str. 63. i 66.

Znanja o zaštiti baštine koja se stječu u formalnom obrazovanju informacijskih stručnjaka analizirat će se na primjeru studija Informatologije Odsjeka za informacijske znanosti Filozofskog fakulteta u Osijeku. U nastavnom planu i programu studija Informatologije znanja o zaštiti baštine usmjerena su prije svega na pisanu baštinu pohranjenu u knjižnicama i arhivima te jednim manjim dijelom i na zaštitu ostale vrste baštine pohranjene u muzejima. Ta znanja stječu se putem nekoliko obveznih i izbornih kolegija čijom je svrhom uvesti studente u problematiku zaštite baštine, potaknuti svijest i odgovornost te pružiti temeljna znanja o različitim vidovima zaštite, ali i kontekstualizirati problematiku zaštite baštine unutar informacijskih znanosti.¹³ U kreiranju ovih kolegija, polazi se od preduvjeta koji su potrebni da bi se netko bavio zaštitom, razlikujući pri tom temeljna od specifičnih znanja o zaštiti građe.

Prevladavajuća je predrasuda da se zaštitom bave samo posebno obučeni stručnjaci kao što su konzervatori i restauratori. Znanja koja posjeduju takvi stručnjaci, naravno, prijeko su potrebna i neizostavna u korektivnom pristupu zaštiti građe. Da bi se učinkovito provodila zaštita u nekoj informacijskoj (baštinskoj) ustanovi nije uvijek potrebno imati takva specijalizirana znanja, ali je potrebno da osoblje koje je u svakodnevnom doticaju s građom, kao i ostalo osoblje zaduženo za upravljanje ustanovom i zbirkama, posjeduje temeljna znanja o preventivnoj zaštiti.¹⁴ Također je nužno ostvariti komunikaciju sa specijaliziranim stručnjacima koji mogu pružiti relevantne savjete. Poslovanje informacijskih ustanova sastoji se od niza aktivnosti koje su povezane i međusobno često uvjetovane. Stoga znanja o zaštiti građe nisu samo ona koja se primjenjuju kada se pojavi neki konkretan problem, već ona mogu biti primijenjena i u drugim slučajevima, prethoditi i preduhitriti pojavu problema.

Na tragu ishoda učenja, znanja o zaštiti baštine koja se stječu tijekom formalnog obrazovanja na studiju Informatologije Odsjeka za informacijske znanosti Filozofskog fakulteta u Osijeku, mogu se podijeliti na temeljna i specifična. Temeljna se znanja stječu na obveznim kolegiju dok specifična znanja trebaju imati studenti koji su odabrali izborne kolegije o ovoj tematici. Ona uključuju:

Znanja o pojmovima i konceptima

¹³ Tematika zaštite predaje se u kolegijima Zaštita građe i podataka, Metode zaštite papirne građe, Čuvanje i zaštita elektroničkih dokumenata, no indirektno i u drugim kolegijima koji se dotiču problematike organizacije, očuvanja i korištenja zbirke u informacijskim ustanovama. Usp. Nastavni plan i program studija informatologije, 2005. Dostupno na: <http://web.ffos.hr/infoznanosti/?id=70> (datum pristupa: 15.3.2011.)

¹⁴ Pristupi zaštiti građe mogu biti preventivni i korektivni. Cilj preventivne zaštite je usporiti procese prirodnog starenja materijala od kojih je sastavljena pisana baština, najčešće osiguranjem optimalnih uvjeta čuvanja knjižnične građe. Cilj korektivne zaštite je vratiti građu u prvotno stanje, gdje je to moguće, te osigurati njenu čitljivost i uporabu.

- *Temeljna*: Objasniti osnovne definicije, pojmove i koncepte zaštite baštine. Razumjeti što sve uključuje zaštita baštine, tko se njom bavi i na kojoj razini.
Specifična: Smjestiti pojedine aktivnosti, znanja, vještine i kompetencije informacijskih i drugih stručnjaka u cjelokupnom kontekstu zaštite baštine.

Znanja o materijalima građe u baštinskim ustanovama

- *Temeljna*: Prepoznati vrstu materijala građe u baštinskim ustanovama i razumjeti njihova osnovna svojstva. Razumjeti i objasniti podložnost materijala propadanju.
Specifična: Razumjeti specifičnosti materijala u pojedinim vrstama zbirki (npr. filmovi, fotografije, magnetni i optički mediji i sl.) i specifične mehanizme njihovog propadanja. Poznavati metodologiju istraživanja svojstava materijala.

Znanja o vrstama i uzročnicima oštećenja

- *Temeljna*: Razumjeti vrste i uzroke oštećenja građe u informacijskim ustanovama, njihove mehanizme djelovanja te njihovu interakciju s materijalima. Znati reagirati na potencijalni ili postojeći problem za svakog uzročnika oštećenja.
Specifična: Primijeniti skupine preventivnih i korektivnih mjera za pojedine vrste oštećenja. Razlikovati pragove djelovanja kod pojedinih uzročnika oštećenja (kada i kako reagirati, kada tražiti pomoć stručnijeg osoblja).

Znanja o odnosu zaštite prema ostalim aktivnostima poslovanja informacijskih ustanova

- *Temeljna*: Razumjeti aktivnosti zaštite u kontekstu cjelokupnog poslovanja informacijskih ustanova, kao što su planiranje poslovanja (politike i strategije zaštite), prikupljanje i nabava građe (utjecaj formata, vrste materijala, uveza knjige, početnog stanja materijala i sl.), obrada i signiranje (bilježenje podataka bitnih za zaštitu prilikom obrade, obilježavanje na primjeren način i sl.), pohrana (uvjeti pohrane, zaštitna ambalaža i sl.), davanje na korištenje (postupci u čitaonici, postupci tijekom izložbi, ponašanje korisnika, pregled korištene i vraćene građe ukoliko se posuđuje i sl.), preformatiranje (fotokopiranje, mikrofilmiranje, digitalizacija), revizija i otpis ukoliko se građa otpisuje, sigurnost i planiranje za slučaj katastrofe i sl.
Specifična: Poticati i osiguravati zastupljenost postupaka zaštite unutar ostalog poslovanja ustanove. Educirati drugo osoblje i korisnike o zaštiti građe. Provoditi kontrolu i ispitivanje stanja fonda.

Znanja o planiranju i upravljanju

- *Temeljna*: Prepoznati i razumjeti ulogu planiranja i upravljanja u zaštiti baštine. Razlikovati nacionalni i institucionalni kontekst planiranja i upravljanja. Poznavati i razumjeti dokumente unutar ustanove kao što su politika zaštite ili plan mjera za slučaj katastrofe. Poznavati temeljni legislativni okvir unutar kojega se odvija zaštita baštine.

Specifična: Poznavati i primjenjivati strateško i financijsko planiranje i upravljanje zaštitom zbirki u kontekstu ukupnog planiranja i upravljanja procesima poslovanja ili inicirati njihovu izradu ukoliko ne postoje. Kreirati i ažurirati dokumente unutar ustanove kao što su politika zaštite ili plan mjera za slučaj katastrofe te brinuti da ostalo osoblje bude upoznato s njima. Pratiti i primjenjivati propise vezane za zaštitu zbirki te predlagati njihove izmjene.

Znanja o kulturološkoj i društvenoj vrijednosti baštine i njenog očuvanja

- *Temeljna*: Razumjeti kriterije vrednovanja građe. Biti svjestan društvene vrijednosti zbirki i važnosti njihove zaštite za kvalitetno pružanje usluga.

Specifična: Određivati i primjenjivati kriterije vrednovanja i odabira građe za čuvanje i zaštitu. Osvješćivati i educirati šire društvene skupine o vrijednosti baštine i njene zaštite. Stvarati usluge s dodanom vrijednošću na temelju baštinskih zbirki.

Vidljivo je da temeljna znanja treba steći na razini razumijevanja i implementacije gdje je to moguće te uz to znati pronaći potrebnu dodatnu informaciju. S obzirom na to da se radi o informacijskim ustanovama, po prirodi posla to i ne bi trebao biti problem. Specifična znanja potrebno je imati na dubljim razinama poznavanja problematike i uzročno-posljedičnih veza te na razini upravljanja. Specifičnim znanjima smatraju se i znanja o upravljanju zaštitom koja treba imati administrativno osoblje i uprava informacijskih ustanova, ali i osobe zadužene za problematiku zaštite pisane baštine na nacionalnoj razini. Takva znanja, uz ona temeljna, obuhvaćaju znanja planiranja i izrade strategija, upravljanje resursima, koordiniranje aktivnostima, promociju i suradnju.

Studenti informatologije nakon završetka studija zapošljavaju se u informacijskim ustanovama s određenim korpusom stečenih znanja o zaštiti baštine. Njihov je zadatak implementirati ta znanja u poslovanje svoje ustanove, no isto ih tako prenositi drugom osoblju i korisnicima. Neizostavan element u poslovanju knjižnice, arhiva ili muzeja su njeni korisnici zbog kojih se na poslijetku i čuva građa kako bi ju se moglo koristiti. Stoga se u obrazovanju informatologa poseban naglasak stavlja na proaktivnu ulogu u osvješćivanju i prenošenju znanja društvu kada je u pitanju zaštita baštine.

Uloga društva u zaštiti baštine i uloga baštine u društvenom razvoju – o suradnji informacijskih ustanova i njihovih korisnika u zaštiti baštine

Informacijske ustanove po svom su poslanju ustanove kulture te kao takve čine temelj društvenog i kulturnog razvoja. Kako ističe T. Aparac, knjižničarstvo je "uronjeno u kulturu i ovisno o njoj s obzirom na svoju vlastitu genezu. Unutar koncepta kulture, dakako kulture pisanih zapisa, razvija se međuovisnost knjižničarstva i društvene zajednice u kojoj i za koju se postavljaju njegove raznolike službe i usluge."¹⁵ To svakako vrijedi i za ostale grane informacijskih i komunikacijskih znanosti kao što su npr. arhivistika i muzeologija.

Kulturološko-društvena vrijednost zaštite baštinskih zbirki nije samo u očuvanju građe kako bi ju mogli koristiti budući naraštaji, već se očituje u stvaranju novih usluga i usluga s dodanom vrijednosti koje doprinose današnjem društvenom i kulturnom razvoju. Tu je osobito došao do izražaja utjecaj digitalne tehnologije na zaštitu i prezentaciju zbirki pohranjenih u knjižnicama, arhivima i muzejima. Velik je broj jedinica građe preformatiranjem¹⁶ u digitalni oblik i postavljanjem u *online* okruženje izašao na svjetlost dana. Ne ulazeći na ovom mjestu u složenu problematiku koncepta digitalne zaštite, može se razmotriti način na koji je digitalizacija promijenila odnos društva prema informacijskim ustanovama i zaštiti baštine, kao i obrnuto, odnos tih ustanova prema zaštiti baštine i društvu. Mogućnosti atraktivnog i brzog rezultata i proizvoda otvorile su na neki način knjižnice, arhivi i muzeji i onom dijelu društva koji ranije nije bio njihovim aktivnim korisnikom. Umjesto "nevidljivog" ulaganja velikih sredstava u dobre i primjerene prostore, zahtjevnu edukaciju te dugotrajne postupke konzervacije i restauracije, knjižnice su dobile u ruke alat koji im omogućuje gotovo trenutačno pokazati kakve sve vrijednosti imaju u svojim zbirkama, što mogu ponuditi te uz to opravdati svoju odgovornost za zaštitu. Zaštita time postaje neodvojiva od osiguravanja pristupa građi i njezine prezentacije. To svakako treba iskoristiti, no isto tako treba uvijek imati na umu da zaštita građe djeluje tek kao cjelovit sustav i da jedan postupak ne smije ići na štetu drugoga. Prezentacija neke digitalne zbirke može biti dobar način da se skrene pažnja društva na problem i potrebu zaštite izvornika, problem neprikladnih uvjeta prostora i zgrade, a može biti i prilika da se redefiniiraju poslanje i ciljevi knjižnice. S obzirom na to da su potrebe današnjih, a zasigurno i budućih korisnika dobrim dijelom tehnološki uvjetovane, treba iskoristiti sve prednosti koje današnja tehnologija nudi. Nasuprot tomu, M. Gorman u raspravi o ulozi

¹⁵ Aparac-Gazivoda, Tatjana. Teorijske osnove knjižnične znanosti. Zagreb: Filozofski fakultete, Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske znanosti, 1993. Str. 162.

¹⁶ Preformatiranje označava proces prenošenja sadržaja knjižnične građe s jednog materijala ili medija na drugi, isti ili različiti. Najčešći su postupci preformatiranja digitalizacija, mikrofilmiranje i fotokopiranje.

knjižnica u pristupu i zaštiti kulturne baštine, posebno u odnosu na druge kulturne ustanove, upozorava na pogrešno poimanje uloge knjižnica u 21. stoljeću i oslanjanje na materijalizam, teorije poslovnog upravljanja i informacijsku tehnologiju gdje oni postaju temeljni koncepti knjižnice, a ne samo alati kojima se ostvaruje prava uloga knjižnice, a to je širenje znanja i očuvanje kulture.¹⁷ Gorman ističe kako usmjerenost isključivo na informaciju ignorira ulogu knjižnice kao mjesta u srcu zajednice, kao skrbnika ljudskog znanja i mjesta pristupa njemu, kao ključne ustanove u širenju pismenosti i kao obrazovne ustanove.

"Informacija je dio svijeta knjižnica, ne obrnuto. Nadalje, knjižnice se bave pitanjima mnogo složenijim i važnijim od same pohrane i pružanja informacija. Jednom kada se prihvati ova ideja knjižnice i njene uloge, može se uvidjeti da knjižnične službe i usluge nadilaze neku određenu komunikacijsku tehnologiju, iako je ona očito središnji alat u postizanju ciljeva knjižnice. Pojednostavljeno rečeno, knjižnice se primarno brinu o sadržaju ljudskog znanja, a tek sekundarno s medijima kroz koje se ono prenosi. Jednom kada se ovakav koncept prihvati, knjižnica postaje vidljiva kao jasan dio općeg konteksta povijesti ljudskog kulturnog razvoja i učenja, te dio konteksta društvenih ustanova koje promiču obrazovanje, učenje, društvenu koheziju i više težnje ljudskog društva."¹⁸

Vidljivo je iz ovog razmatranja s koliko se izazova susreću današnji informacijski stručnjaci, stoga valja naglasiti važnost njihove spremnosti (za što ih valja pripremiti već tijekom studija) da na te izazove odgovore, ali i stečena znanja prenesu kako u stručnu tako i u širu zajednicu.

Iz navedenog razmatranja jasan je teorijski suodnos baštine, informacijskih ustanova koje ju čuvaju i prezentiraju te njenih korisnika. No kako to primijeniti u praksi? Svijest o važnosti očuvanja baštine ne dolazi uvijek sama po sebi, stoga je potrebno raditi na osvješćivanju i edukaciji raznih kategorija korisnika te implementaciji u obrazovni proces. Upravo je zbog toga važno da budući informacijski stručnjaci na studiju usvoje znanja o vrednovanju, interpretaciji, prezentaciji i zaštiti baštine, strategije upotrebe tih znanja pri kreiranju usluga te prijenosa znanja na korisnike.

Jedan je cilj prijenosa znanja educirati korisnike informacijskih ustanova o skrbi za građu pohranjenu u samim ustanovama (kolektivna baština). Uzmimo kao primjer knjižnicu. Principi čuvanja i zaštite knjižničnih zbirki nisu uvijek prvi na umu pri svakodnevnom poslovanju knjižnica, kao ni pri njihovom korištenju. Ključno je podići svijest o tome da je knjižnična građa zajedničko dobro, često nenadoknadivo i nezamjenjivo, te da knjižnice imaju odgovornost čuvati građu dugoročno, a korisnici svojim ponašanjem tome mogu doprinijeti ili odmoći. Stavovi osoblja i vodstva knjižnice ključni su za

¹⁷ Usp. Gorman, M. The wrong path and the right path: the role of libraries in access to, and preservation of, cultural heritage. // *New Library World*, 108, 11/12 (2007), str. 479.-489.

¹⁸ Isto, str. 482.

svakodnevnu uspješnu skrb o građi, a upravo se uredna skladišta i pažljivo rukovanje knjigama neizravno prenose i na korisnike koji dijelom usvajaju obrasce ponašanja koje vide. Logično je pitanje ovdje što i u kojoj mjeri korisnici trebaju znati o zaštiti građe. Znanja koja trebaju imati korisnici odnose se na osnove primjerenog rukovanja građom, osviještenost o razlozima čuvanja građe, pravilno rukovanje građom prilikom korištenja, čuvanje i korištenje građe u primjerenim uvjetima, neizlaganje građe potencijalnim uzročnicima oštećenja i sl. Nezamjenjiva je uloga knjižničara koji takva znanja mogu prenijeti korisnicima. Oblici edukacije korisnika o zaštiti mogu biti vrlo raznoliki i kreativni. Neki od oblika edukacije su primjerice promidžbeni materijali (straničnici, brošure, letci, poster), poruke dodane samoj građi, izložbe, audiovizualni materijali, aktivnosti poput "tjedna zaštite" ili pojedinačne aktivnosti kao što su npr. plastične vrećice za knjige koje se dijele za kišnih dana. Zatim su tu i ostali oblici, poput predavanja, radionica, filmova, članaka u glasilima ustanove i sl. Svi ovi oblici edukacije prenose poruke o tome zašto čuvati građu, kako je pravilno koristiti, od čega ju čuvati i sl. te doprinose podizanju svijesti o osobnoj odgovornosti i pozitivnom stavu prema kolektivnoj baštini.

Drugi je cilj prenositi znanje koje će pomoći pojedincima u skrbi za osobnu baštinu te potaknuti odgovornost prema njenom očuvanju. U osobnu baštinu pripadaju i razni predmeti koji su od važnosti za pojedinca: knjige, fotografije, videosnimke, slike, ukrasni predmeti, satovi, nakit, glazbeni instrumenti, igračke, odjeća i još brojni drugi predmeti koji su u životu pojedinca imali ili još uvijek imaju emotivnu, materijalnu, dokumentacijsku ili neku drugu vrijednost. Ovdje posebno do izražaja dolaze kriteriji vrednovanja i odabira građe koja će se sačuvati i prenijeti budućim naraštajima u obitelji ili prerasti u kolektivnu baštinu (npr. etnozbirke nastale od osobnih predmeta). Primjenjivi su pri tom opći kriteriji jedinstvenosti, rijetkosti, materijalne vrijednosti, starosti, no važnu ulogu u odabiru osobne baštine koja će se sačuvati ima i kriterij emocionalne vrijednosti. Kako bi se odabrani predmeti očuvali, potrebno je osigurati trajnost i stabilnost materijala od kojega su predmeti izrađeni, ali i značenje konkretnog predmeta za život i povijest neke osobe. Materijali koje je potrebno očuvati vrlo su raznoliki - papir, drvo, keramika, staklo, perje, tekstil, koža, metali i razni drugi materijali organskog i anorganskog porijekla – i svaki od njih ima svoje specifične zahtjeve za optimalnim uvjetima pohrane, pravilnim rukovanjem, svoje specifične mehanizme reakcije s potencijalnim uzročnicima oštećenja i mehanizme propadanja. Kemijskim, fizikalnim i mehaničkim oštećenjima koja pri tom nastaju narušava se struktura i stabilnost materijala te oni propadaju. Većina osoba ipak ne posjeduje sva potrebna znanja da bi preventivno spriječili propadanje materijala i osigurali očuvanje svoje osobne baštine ili da bi reagirali kada neko oštećenje već nastupi. Zato važnu ulogu imaju upravo knjižnice, arhivi i muzeji koji samostalno ili u suradnji provode razne

programe edukacije: od predavanja o uvjetima pohrane, načinu rukovanja građom te važnosti očuvanja i zaštite baštine do radionica na kojima su demonstrirani radovi s materijalima i opremom kojom se koristi u konzervatorsko – restauratorske svrhe.¹⁹ Pohađajući ovakva događanja, stječu se znanja nužna za kvalitetnu skrb nad osobnom baštinom. To podrazumijeva kvalitetno rukovanje svim vrstama građe, pohranu građe u uvjetima odgovarajuće temperature i relativne vlažnosti zraka uz ograničen utjecaj svjetlosti, pravilan smještaj građe na police i u ormare ako je riječ o knjigama, u odgovarajuće omote i u kutije ukoliko je riječ o fotografijama i sličnim predmetima. Potrebno je i redovito provjeravanje trenutačnoga stanja baštine te savjesno i odgovorno tretiranje zaražene građe odgovarajućim postupcima. Pri svakom djelovanju važno je imati na umu da je potrebno očuvati original te integritet cjelokupnih dokumenata i predmeta.

Velik broj knjižnica, arhiva i muzeja u svijetu posebnu pažnju pridaje edukaciji korisnika, ali i šire društvene zajednice o zaštiti baštine. Nekoliko je primjera većih svjetskih knjižnica koje se posebno ističu u tome i čija iskustva svakako treba preuzimati (npr. Britanska knjižnica u Ujedinjenom Kraljevstvu, Kongresna knjižnica u SAD-u, Nacionalna knjižnica Australije, knjižnice skandinavskih zemalja itd.). Navedene ustanove nude redovite programe edukacije u obliku predavanja, seminara i radionica, ali i niz videomaterijala te praktičnih savjeta dostupnih na svojim mrežnim stranicama. Posebno je zanimljiva aktivnost Tjedan zaštite baštine koju je osmislilo Američko knjižničarsko društvo kako bi potaknulo suradnju u zaštiti privatnih i javnih zbirki.²⁰ Svakako treba istaknuti i akciju S.O.S. za knjigu i S.O.S. za novine koju je u zadnje dvije godine počela provoditi i Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu u sklopu svojih Dana otvorenih vrata, na tragu dobrog iskustva europskih knjižnica, za vrijeme kojih su organizirana predavanja, rasprave i radionice o temi zaštite baštine.²¹ Ova aktivnost privlači vrlo raznoliku publiku kojoj se informacije pružaju u obliku predavanja, ali i praktičnih radionica. Pohađanje ovakvih događanja i primjena dobivenih informacija znatno će pridonijeti očuvanju i zaštiti privatnih, ali i javnih baštinskih zbirki te osigurati njihovu dostupnost budućim naraštajima.

Zaključak

Kulturna je baština integralni dio identiteta, povijesti i kulture društva i kao takva čini temelj razvoju njegovih različitih segmenata, obrazovnog, kulturološkog, gospodarskog, političkog i drugih. Velik dio baštine pohranjen

¹⁹ Usp. Long, Jane S.; Long, Richard W. *Caring for your family treasures: heritage preservation*. New York: Abrams, 2000.

²⁰ Usp. The Library of Congress. URL: <http://www.loc.gov/preserv/familytreasures/index.html> (2010-08-12)

²¹ Nacionalna i sveučilišna knjižnica. <http://www.nsk.hr/otvorena-vrata/index.html>

je u knjižnicama, arhivima i muzejima te predstavlja temelj za oblikovanje i pružanje usluga koje ove informacijske, odnosno baštinske, ustanove nude svojim postojećim i potencijalnim korisnicima. Zaštita i očuvanje kulturne baštine jedna je od osnovnih zadaća informacijskih ustanova, međutim, odgovornost za nju treba shvatiti puno šire. Odgovornost za zaštitu nacionalne kulturne baštine leži i na državnim i lokalnim upravnim tijelima te drugim instancama pa možemo govoriti o kolektivnoj odgovornosti, ali i o osobnoj odgovornosti koja se zasniva na svijesti i djelovanju pojedinaca. Budući da su informacijske ustanove u neposrednom kontaktu s baštinskom građom, upravo je na osoblju tih ustanova zadatak da putem svojih raznolikih služba i usluga neprestalno rade na očuvanju, ali i prezentaciji, korištenju i promicanju vrijednosti baštine.

U obrazovanju informacijskih stručnjaka neizostavna su znanja o zaštiti baštine. Na studiju Informatologije Odsjeka za informacijske znanosti Filozofskog fakulteta u Osijeku studenti se obrazuju kako bi se uspješno nosili s izazovima prikupljanja, organizacije, očuvanja, interpretacije i prezentacije informacija i baštine, osobito u kontekstu ubrzanih tehnoloških promjena koje utječu i na promjene u očekivanjima i zahtjevima korisnika, a time i na potrebu preoblikovanja službi i usluga informacijskih ustanova. U ovom su radu kategorizirana, kontekstualizirana i razmotrena znanja o zaštiti baštine koja se usvajaju na tom studiju. Ona uključuju znanja o temeljnim pojmovima i konceptima u zaštiti baštine, znanja o materijalima, vrstama i uzročnicima oštećenja, znanja o odnosu zaštite prema ostalim aktivnostima u poslovanju informacijskih ustanova, znanja o planiranju i upravljanju koja su iznimno važna da bi se zaštita baštine mogla učinkovito provoditi te posebno znanja o kulturološkoj i društvenoj vrijednosti baštine i njenog očuvanja. Upravo se na ovu posljednju skupinu stavlja poseban naglasak kako bi budući informacijski stručnjaci aktivno sudjelovali u promicanju vrijednosti baštine pohranjene u baštinskim /informacijskim ustanovama te prenosili znanja o njezinoj zaštiti i očuvanju na različite kategorije korisnika. Izazov koji stoji pred njima jest očuvati i zaštititi baštinsku građu na kojoj će se temeljiti oblikovanje i pružanje usluga koje će postati sastavni dio obrazovnog procesa, kulturnog i gospodarskog napretka društva, ali i osobnog razvoja pojedinaca.

Literatura:

1. Aparac-Gazivoda, Tatjana. *Teorijske osnove knjižnične znanosti*. Zagreb: Filozofski fakultete, Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske znanosti, 1993.
2. Barbarić, Ana. *Knjižničarske kompetencije. // Cjeloživotno učenje knjižničara: ishodi učenja i fleksibilnost*. Zagreb: NSK, 2009. Str. 57.-68.
3. Boomgaarden, Wesley. *Staff training and user awareness in preservation management*. Washington: Association of Research Libraries, 1993.

4. Cloonan, Michele. *Global perspectives on preservation education*. Munich: K. G. Saur, 1994.
5. Education and training for preservation and conservation: papers of an International Seminar on „the Teaching of Preservation Management for Librarians“ / edited by Josephine Riss Fang and Ann Russell. Muchen ; London : Saur, 1991.
6. Gorman, Michael. *The wrong path and the right path: the role of libraries in access to, and preservation of, cultural heritage*. // *New Library World*, 108, 11/12 (2007), str. 479.-489.
7. Gracy, Karen F.; Croft, Jean Ann. *Quo vadis, preservation education? A study of current trends and future needs in continuing education programs*. // *Library Resources and Technical Services* 51, 2 (2007), str. 81.-97.
8. Gracy, Karen F.; Croft, Jean Ann. *Quo vadis, preservation education? A study of current trends and future needs in graduate programs*. // *Library Resources and Technical Services* 50, 4 (2006), str. 274.-294.
9. Hasenay, Damir; Krtalić, Maja. *Terminološki i metodološki aspekti u proučavanju zaštite stare knjižnične građe*. // *Libellarium* 1, 2 (2008), str. 203.-220.
10. *Hrvatski opći leksikon*. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 1996.
11. *IFLA-ina načela za skrb i rukovanje knjižničnom građom* / sastavio i uredio Edward P. Adcock u suradnji s Marie-Theresom Varlamoff i Virginiom Kremp. Zagreb: Hrvatsko knjižničarsko društvo, 2003.
12. Long, Jane S.; Long, Richard W. *Caring for your family treasures: heritage preservation*. New York: Abrams, 2000.
13. Machala, Dijana. *Ishodi učenja u nacionalnom programu trajne izobrazbe knjižničara*. // *Cjeloživotno učenje knjižničara: ishodi učenja i fleksibilnost*. Zagreb: NSK, 2009. Str. 41.-54.
14. Matthews, Graham. *Preservation training*. // *Handbook of library training practice and development*, vol. 3 / ed by Alan Brine. Ashgate, 2009. Str. 79.-105.
15. Matthews, Graham; Thebridge, Stella. *Preservation management training and education: developing a sector-wide approach*. // *New Library World* 102, 1170/1171 (2001), 443.-451.
16. *Nastavni plan i program studija informatologije*, 2005. Dostupno na: <http://web.ffos.hr/infpoznosti/?id=70> (datum pristupa: 15. 3.2011.)
17. *Pravilnik o registru kulturnih dobara*. // *Narodne novine* 37 (2001). Dostupno na: <http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/232236.html> (datum pristupa: 17.3.2011.)
18. *Pravilnik o zaštiti knjižnične građe*. // *Narodne novine* 52 (2005). Dostupno na: <http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/288524.html> (datum pristupa: 17.3.2011.)
19. Smith, Abby. *Valuing preservation* // *Library Trends* 56, 1 (2007), str. 4.-25.
20. The Library of Congress. *Preparing, protecting, preserving family treasures*. Dostupno na: <http://www.loc.gov/preserv/familytreasures/index.html> (datum pristupa: 12. 3. 2011.)
21. UNESCO Culture Section. *The Different Types of Cultural Heritage*, 2006. Dostupno na: <http://portal.unesco.org/culture/en/> (datum pristupa: 20.2.2011.)

22. *Zakon o knjižnicama.* // Narodne novine 105 (1997) i 5 (1998). Dostupno na: <http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/267274.html> (datum pristupa: 17.3.2011.)
23. *Zakon o zaštiti i očuvanju kulturnih dobara.* // Narodne novine br. 69 (1999). Dostupno na: <http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/271022.html> (datum pristupa: 17.3.2011.)

PRESERVATION EDUCATION OF INFORMATION SCIENCE STUDENTS – KNOWLEDGE AND PRACTICE

Summary: Cultural heritage undoubtedly constitutes large part of identity, history and culture of a nation. Many cultural heritage material that in some cases legally registered as cultural property, is deposited in information (heritage) institutions. Therefore, the professional staff of information institutions must have the knowledge, skills and competencies for the care, preservation, safeguarding and presentation of heritage. This paper describes and contextualizes the necessary knowledge of information sciences students who will care for the preservation of heritage collections in libraries, archives and museums. The necessity to transfer this knowledge into practice is especially emphasized, focusing on education and public awareness of the heritage preservation and value.

Key words: preservation, cultural heritage, library, archives, museum, information sciences.

AUSBILDUNG DER INFORMATOLOGUESTUDENTEN ZUR BEWAHRUNG UND ZUM SCHUTZ DES KULTURERBES – GRUNDWISSEN UND DESSEN ÜBERTRAGUNG IN DIE PRAXIS

Zusammenfassung: Das Kulturerbe ist zweifellos der Träger der Identität, Geschichte und Kultur eines Volkes, und seine Bewahrung ist die Voraussetzung für eine soziale und kulturologische Entwicklung. Ein großer Teil der Materialien, die als Kulturerbe betrachtet werden und in einigen Fällen auch gesetzlich als Kulturgut registriert sind, befindet sich in den Institutionen kulturellen Erbes. Deswegen muss das Fachpersonal solcher Informationsinstitutionen Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen aufweisen, um das Kulturerbe pflegen, bewahren, schützen und präsentieren zu können. Der Beitrag veranschaulicht und kontextualisiert das Wissen, das sich Informatologiestudenten als zukünftige Informationsexperten, die für den Schutz des Kulturerbes in Bibliotheken, Archiven und Museen sorgen werden, aneignen sollen. Besonders betont wird auch die Notwendigkeit der Übertragung dieses Wissens in die Praxis durch Bildung und das Wecken des Bewusstseins der Öffentlichkeit, sowie durch Präsentationen des Erbes im Bildungs- und Kulturbereich der Gesellschaft.

Schlüsselwörter: Bewahrung, Kulturerbe, Bibliothek, Archiv, Museum, Informatologiestudium.

UDK: 371.3:811.512.161

378.147:811.512.161

Izvorni znanstveni rad

Priljeno: 10. siječnja 2011.

EVALUATING THE TURKISH LANGUAGE CURRICULUM AT JAGIELLONIAN UNIVERSITY IN POLAND: A CASE STUDY

Fatih Yilmaz

Jagiellonian University
Institute of Oriental Philology, UJ
Krakow, Poland

Summary: Turkish is becoming more essential in education as well as in daily life due to the vital role it plays in communication chains throughout the world. As the prevalence of the Turkish language grows, Teaching Turkish as a Foreign Language also grows as a field of education. The Turkish language curriculum needs to meet the demands of the changing world and teach Turkish effectively.

This study aims to evaluate the curriculum of Turkish language courses at Jagiellonian University in Krakow by examining the students' views about it. Evaluation means the systematic collection and analysis of all relevant information necessary to promote the improvement of the curriculum and to assess the effectiveness and weakness of foreign language teaching. Students' expectations and needs are a central consideration in designing the course, so the curriculum should be developed according to the needs and the expectations of the learners. If teachers do not know their students' needs, developing a curriculum becomes challenging, causing many problems in learning and teaching foreign languages. The term "curriculum" denotes the principles and procedures for the planning, implementation, evaluation, and management of an educational program. In this study, the term "curriculum" refers specifically to the Turkish Language course.

In this case study, a Likert-scale questionnaire with four options was administered to 33 Polish university students learning Turkish as a foreign language. In analyzing the data, the Statistical Package for Social Sciences (SPSS 11.5) was used. The data was analyzed using descriptive statistical techniques, including frequencies and percentages. The study concludes with recommendations for the instructors at Jagiellonian University regarding designing their curriculum and syllabi and choosing their course materials. The recommendations of this study will also help Turkish language program designers assess the effectiveness of the current Turkish language curriculum.

Key words: education, learning foreign language, curriculum, Turkish language.

Introduction

The subjects of curriculum and curriculum development for Turkish as a foreign language have not yet received sufficient attention from the researchers and language-teaching professionals. As a result, Turkish language curriculum has never been evaluated. This study attempts to assess the teaching of the Turkish language from the perspective of the students examining the program, skills, methods, and materials.

Firstly, I will give a brief theoretical introduction about the concept of curriculum and curriculum development. Secondly, I will present the methodology of the study. Thirdly, the results of the study will be discussed. In conclusion, I will analyze the data and make some recommendations in order to promote successful Turkish language teaching.

Curriculum and Curriculum Development

There has been a great deal of evaluative studies in literature aiming at improving the quality of educational programs. However, the studies related to the evaluation vary significantly in terms of their purpose, their methodology and their emphasis. In some studies related to evaluation, the focus is placed only on some of the components of the curriculum, rather than the curriculum as a whole. In some studies parts of curriculum have been evaluated such as the methodology of teaching foreign languages and the materials of foreign languages. Research has shown that evaluation is an important part of curriculum development and student perception is an important source for evaluation. Also, many researches have focused on student needs and determined the effectiveness or success of the program depending on how much those needs are met. With the similar aim, but from a slightly different perspective, this study is related to evaluation of the whole Turkish language curriculum through emphasizing the needs analysis as a tool for evaluation.

The twentieth century has seen the emergence of many approaches to language teaching. The focus in foreign language teaching has changed from the nature of the language to the learner and, consequently, the learner has become the centre of the learning and teaching process. Learners have different needs and interests. These influence their motivation to learn and the effectiveness of their learning (Hutchingson & Waters, 1987). Studies indicate that curriculum developers need to know about learners' needs, such as their objectives, language attitudes, expectations from the course, and learning habits, in order to design an efficient curriculum (Brindley, 1984; Kaur, 2007; Nunan, 1988; Nunan, 1990; Xenodohidis, 2002). These studies are helpful in providing a procedure for using information about learners to inform and guide the course design, syllabus design, or curriculum development.

Developing a curriculum is a complex task due to the rich variety of learners' needs and the number of people who play a role in the decision-making process. Before explaining its complexity, I will define what is meant by the terms "curriculum" and "curriculum development" in this study.

Curriculum means the "principles and procedures for the planning, implementation, evaluation, and management of an educational programme" (Nunan, 1988, p. 159). In this study, the term "curriculum" specifically refers to Turkish as a Foreign Language (TFL). Consequently, in our context, curriculum development means a practical activity which aims to improve the quality of foreign language teaching through the use of systematic planning, development, and review practices in all aspects of a foreign language teaching. (Richards, 2001).

Numerous models for curriculum development have been proposed in the language teaching literature. In this study I will use Brown's model on curriculum development (1995). In his model, the curriculum development process includes five elements: (a) needs analysis, (b) goals and objectives, (c) testing, (d) materials, and (e) teaching (Brown, 1995). Each element is evaluated to provide a continuing process of curriculum development. The efficiency of a language program depends on how well these phases of curriculum development have been implemented.

The primary purpose of curriculum development and evaluation is to strengthen educational programs so that students will have improved learning opportunities. At its most basic level, the curriculum refers to a plan of learning activities and experiences that the students will encounter in the classroom (Erden, 1998; Olivia, 2005). Since it provides framework for education, curriculum development, also known as curriculum planning, is one of the most important aspects of successful learning and teaching situations.

While developing a curriculum all people related to the curriculum should take part in the process. Numerous models for curriculum development have been proposed in the language teaching literature but most curriculum theorists agree that the curriculum development process starts with the planning and diagnosis of needs, and follows with determining goals and objectives, testing, goals and objectives, developing materials, teaching and evaluation of all the components in the curriculum (Bellon & Handler, 1982; Breen, 2001; Brown, 1995; Galton as cited in Moyles & Hargreaves, 1998; Graves, 1996; Johnson, 1989; Nunan, 1988; Richards, 1984; White, 1988).

In recent years, the fields of Turkish Studies and Teaching Turkish as a Foreign Language have received increased attention throughout the world (Bayraktar, 2007; Barın, 2003). However, an adequate background of Turkish language instruction does not exist in the literature of foreign language teaching and learning. As the importance of Turkish language grows, Teaching Turkish as a Foreign Language also grows as a profession and as a field of education. New methods and techniques must be developed to meet the

demands of the changing world and to enable language teachers teach Turkish more effectively. According to Daloglu (1996), the most central prerequisites of effective and quality teaching is having a clearly defined curriculum in terms of its teaching goals and objectives. Thus, having a good curriculum is a vital step toward achieving successful language teaching.

Since there have been developments in the literature on curriculum evaluation and design that focus on learners' needs, this study aims to identify the language needs of students and evaluate the teaching of the Turkish language at Jagiellonian University in order to develop successful teaching. During an informal survey, the researcher has observed dissatisfaction expressed on several occasions both by the teachers and by the students regarding the materials, the methods, and the effectiveness of the Turkish language program. Despite the allocation of a considerable amount of time as a five-year program, the goals and objectives of the program do not seem to reach the desired level. Through a needs analysis, the researcher plans to highlight the discrepancies between the current situation and the desired outcomes of the Turkish instruction and recommend some modifications.

Methodology

The study was conducted in the Turkish Studies Department at Jagiellonian University, Krakow, Poland. Thirty-three students participated in the study (Tables 1 and 2).

A questionnaire containing 53 questions was prepared to find the students' views about the Turkish language curriculum. The questions are grouped into four categories: (a) programs, (b) skills, (c) methods, and (d) materials. The Likert-scale questions in this part of the questionnaire list four different response options: (1) strongly disagree, (2) disagree, (3) agree, and (4) strongly agree. Means were calculated using these values. A mean value over 2.5 indicates agreement, while a mean value below 2.5 indicates disagreement. The data is analyzed using descriptive statistical techniques, including frequencies and percentages. Frequencies and means are calculated to provide a general view about the participants of the study.

	F	P (%)
Male	5	15.2
Female	28	84.8
Total	33	100.0

Note: F = Frequency, P = Percentage.

Table 1: The Number of Participants

	F	P (%)
First Year	7	21.2
Second Year	8	24.2
Third Year	8	24.2
Fourth Year	6	18.2
Fifth Year	4	12.1
Total	33	100.0

Note: F = Frequency, P = Percentage.

Table 2: The Level of Participants

Results and Discussion

The 53 questions in the questionnaire were divided into four categories and one open-ended question asking whether students have any further comments and/or suggestions related to the Turkish courses.

In Table 3, the ten questions related to the program are analyzed according to the perceptions of the participants. The frequencies and means are shown.

Questions/Items	N	SD	D	A	SA	M
Q1. The program is successful	33	1	12	19	1	2.60
Q2. The courses are sufficient to meet the students' future needs.	33	2	17	14	0	2.36
Q3. Students' opinions should be taken into consideration for the curriculum.	33	0	1	9	23	3.66
Q4. The main objective of the program is to teach the Turkish language and culture.	33	2	8	15	8	2.87
Q5. Teachers should tell the content of the courses.	33	0	0	11	22	3.66
Q6. I know the goals and objectives of the program.	33	1	16	14	2	2.51
Q7. Turkish courses in the program are helpful in developing reading skills.	33	0	0	24	9	3.27
Q8. Turkish courses in the program are helpful in developing listening skills.	33	1	10	17	5	2.78
Q9. Turkish courses in the program are helpful in developing speaking skills.	33	0	12	18	3	2.72
Q10. Turkish courses in the program helpful in developing writing skills.	33	1	2	23	7	3.09

Note: Q = Question, N = Number of participant group, SD = Strongly Disagree, D = Disagree, A = Agree, SA = Strongly Agree, M = Mean.

Table 3: Perceptions of the Participants Towards the Program

Evaluation helps determine the weak and the strong points of a program so that programmers can make it more effective. Concerning the respondents' perceptions on the program in terms of it being successful in teaching Turkish (Q1), the results reveal that the program is successful with a mean value of 2.60.

Most of the participants are aware of the importance of considering students' opinion for the curriculum (Q3) with the mean value of 3.66. The learner is significant in foreign language programs. In many programs, students are expected to take an active part in the learning process. Students should share responsibilities, make decisions, evaluate their own progress, and develop individual preferences. Learners should take part in all of the processes of curriculum issues so that a learner-centered curriculum can be achieved.

Another issue that emerged from the results of the respondents' perceptions concerned the goals and objectives of the program. Question 6 was included in the questionnaire to determine if the students know the goals and objectives of the program. The participants ($M = 2.51$) stated that they know the goals and objectives of the program. In the discussion of curriculum, the term "goals" refers to a description of the general purposes of a curriculum and "objectives" refers to a more specific and concrete description of purposes (Richards, 2001).

Concerning the respondents' perceptions on the program in terms of achieving the desired proficiency level, the findings of the study revealed that the Turkish language courses in the program help students develop their reading skills (Q7) with the highest mean value being 3.27, but that the courses do not help them develop their speaking and listening skills.

As far as the most and the least agreement regarding the Turkish language program is concerned, the most agreement is on Q3 and Q5. These questions had mean values of 3.66 (the highest agreement). Students' opinions should be taken into consideration for the curriculum (Q3) and teachers should tell the content of the courses to the learners (Q5). The least agreement is on Q2, the courses are sufficient to meet the students' future needs ($M = 2.36$).

The data gathered from the open-ended question revealed that the strengths of the program is employing native speakers in the program, having opportunities to attend summer courses at TÖMER, studying at Turkish universities with bilateral Erasmus agreements, and having research scholarships in Turkey. These are the strengths of the Turkish studies program. The students perceived the lack of well-designed curriculum and the lack of Turkish teaching materials as the weakest points in the program.

Questions/Items	N	SD	D	A	SA	M
Q11 Developing reading skills is important.	33	0	0	12	21	3.63
Q12 Developing listening skills is important.	33	0	0	4	29	3.87
Q13 Developing speaking skills is important.	33	0	0	4	29	3.87

Q14 Developing writing skills is important.	33	0	1	8	24	3.69
Q15 Developing grammar knowledge is important.	33	0	0	12	21	3.63
Q16 Developing translation skills is important.	33	0	0	10	23	3.69
Q17 Enriching vocabulary is important.	33	0	0	6	27	3.81
Q18 Acquiring correct pronunciation is important.	33	0	0	11	22	3.66
Q19 I have difficulty in listening in Turkish.	33	4	12	14	3	2.48
Q20 I have difficulty in understanding Turkish texts.	33	5	20	8	0	2.09
Q21 I have difficulty in speaking Turkish.	33	3	7	15	8	2.84
Q22 I have difficulty in writing in Turkish.	33	2	17	13	1	2.39
Q23 I have difficulty in pronouncing Turkish words.	33	9	19	4	1	1.90
Q24 I have difficulty in learning Turkish grammar.	33	14	18	1	0	1.60
Q25 I have difficulty in learning new words.	33	10	20	3	0	1.78
Q26 The Turkish language is difficult to learn.	33	5	14	12	2	2.33

Note: Q = Question, N = Number of participant group, SD = Strongly Disagree, D = Disagree, A = Agree, SA = Strongly Agree, M = Mean.

Table 4: Perceptions of Students Towards the Skills

Although all language skills are important in learning Turkish, the students revealed that speaking and listening are the most important (Q12 and Q13) with mean values of 3.87. The result can be interpreted as the students' need for a more communicative teaching approach. In this respect, Schulz (1999) acknowledges that, in the past two decades, foreign language curriculum has moved from a focus on grammar and vocabulary to a focus on communicative proficiency in the real life context.

One implication of these results is that language teachers should not insist on students' using correct grammar structure and pronunciation, but should rather expect them to convey the message while speaking/answering questions in class. The idea of encouraging students to convey the message can be supported and may highly motivate the learners.

As for difficulties, the participants revealed that speaking (M: 2.84) and listening (M: 2.48) are the skills that they experience more difficulty learning. Brown (2001) underlines the importance of teaching listening and speaking skills and acknowledges that these skills have not always drawn enough attention from teachers. Several linguists and researchers in the literature mention that these two skills are more difficult to attain and have special characteristics that need to be taken into consideration by language learners and teachers since they influence the process of learning and teaching. Reading and grammar are reported to be the least important skills with the mean value of 3.63. According to students, the Turkish language is not difficult to learn

with the mean value of difficulty being 2.33. Turkish is extremely regular compared to other languages and does not have many exceptions.

Questions/Items	N	SD	D	A	SA	M
Q27 The courses satisfy my needs.	33	4	20	9	0	2.15
Q28 It is appropriate to have a native speaker.	33	0	0	3	30	3.90
Q29 During our Turkish classes, we work in groups.	33	6	17	10	0	2.12
Q30 During our Turkish classes, we perform role plays.	33	7	13	13	0	2.18
Q31 Turkish language teachers speak Polish during the classes.	33	0	1	22	10	3.27
Q32 The number of the students is appropriate for the promotion of learning.	33	0	0	16	17	3.51
Q33 It is important to practice a lot.	33	0	0	1	32	3.96
Q34 The Turkish courses are boring.	33	9	19	5	0	1.87
Q35 We are given homework for each class.	33	2	20	9	2	2.33
Q36 The information on Turkish culture has been integrated into the courses.	33	0	2	22	9	3.21
Q37 Turkish language cannot be learned well without integrating Turkish culture.	33	1	4	11	17	3.33

Note: Q = Question, N = Number of participant group, SD = Strongly Disagree, D = Disagree, A = Agree, SA = Strongly Agree, M = Mean.

Table 5: Perceptions of Students Towards the Method

The results of the study revealed the respondents' perceptions regarding dissatisfaction of their needs by the courses on learning Turkish. In order to meet students' expectations and needs with the current courses, the course syllabus and curriculum need to be redesigned. Moreover, it needs to be pointed out that a course syllabus should be given to the students.

Findings of the study on methods revealed that the highest agreement is on the necessity of having a native speaker as a course teacher (Q28) with the mean value of 3.90. Communication with native speakers during the classes can provide good language practice. As noted by Schulz (1999), foreign language learning is enhanced by the large amount of meaningful input that can be obtained through interaction with native speakers. Most of the students agreed that native speakers help them, especially with developing listening and speaking skills.

The participants' responses revealed that they would like to develop language skills such as speaking and listening. Therefore, pair or group work activities should be covered more frequently in Turkish classes. The students revealed that they lack group work activities in classes with the mean value of 2.12. (Q30) and that role-plays are neglected in the classes with the mean value of 2.18. Role-plays represent a fast way of improving listening and speaking

skills for real life situations. Role-playing is also an effective technique to animate the teaching and learning atmosphere, arouse the interests of the learners, and make the language acquisition impressive.

Nearly all of the students ($M = 3.27$) think that the Polish instructors speak Polish while teaching the Turkish language. However, the Turkish instructor who is a native speaker only speaks Turkish during classes. Speaking the target language in classrooms promotes language learning but the Polish teachers expect that the native speaker fulfills this requirement. Since the number of students is small, it is appropriate to promote learning the Turkish language. Students do not think that the Turkish courses are boring; they think the courses are enjoyable.

Since culture is the most motivating factor for learning Turkish, the responses of the study (Q36 and Q37) reveal that students think that the language cannot be learned well without integrating Turkish culture ($M = 3.33$). Most of the students agreed that the 'target language culture' should be taught along with Turkish. Culture and language teaching cannot be separated, thus culture has to be integrated into the target language teaching. If languages are taught without their cultures, students become the strangers who are not familiar with the target language (Thanasoulas, 2001).

Questions/Items	N	SD	D	A	SA	M
Q38 Teachers use course books.	33	0	1	15	17	3.48
Q39 The subjects of the course books are interesting and relevant.	33	0	10	17	6	2.87
Q40 Books improve my reading skills in Turkish.	33	0	8	17	8	3.00
Q41 Books improve my listening skills in Turkish.	33	8	17	7	1	2.03
Q42 Books improve my speaking skills in Turkish.	33	4	23	5	1	2.09
Q43 Books improve my writing skills in Turkish.	33	2	11	18	2	2.60
Q44 Books improve my Turkish grammar knowledge.	33	3	13	15	2	2.48
Q45 Books describe real life situations where possible.	33	1	5	21	6	2.96
Q46 The Turkish course books are sufficient for my needs.	33	2	16	12	3	2.48
Q47 The topics in the books are interesting and motivating.	33	3	10	19	1	2.54
Q48 The teachers provide additional materials.	33	1	3	23	6	3.03
Q49 Audio-visual materials are used in the courses.	33	5	14	12	2	2.33
Q50 We only use course books in the Turkish courses.	33	3	22	8	0	2.15
Q51 Additional materials should be used with the textbook.	33	0	0	7	26	3.78

Q52 Books provide information about Turkish culture.	33	5	11	15	2	2.42
Q53 I learn Turkish culture from the course books.	33	4	10	17	2	2.51

= Disagree, A = Agree, SA = Strongly Agree Note: Q = Question, N = Number of participant group, SD = Strongly Disagree, D, M = Mean.

Table 6: Perceptions of Students Towards the Materials

In respect to language course books, Brown (2001) states that "the most obvious and most common form of material support for language instruction comes through coursebooks" (p. 136). There are serious limitations in the variety, richness, and volume of resources available to students in Turkish as a Foreign Language programs. Turkish language teachers at the department at Jagiellonian University use the *Hitit New Hitit Turkish for Foreigners* education pack which was renewed in 2009 by TÖMER. The subjects of the books are interesting and relevant for the students.

The study participants think that the course books develop their writing skills (M = 2.60). However, they do not think that the course books develop their listening skills, speaking skills, or grammar. Although the books have CDs, listening activities are not included in the classes by teachers. Since the course books do not teach the grammar directly, students think that the course books do not support the grammar. Additional grammar materials should be used to support the course books.

According to students, the course books describe real life situations (M = 2.96). The course books include real life situation dialogues and texts. These course books have been prepared based on the criteria in the Common European Framework established by the European Council, which requires that language materials should reflect the outside world. In other words, they should have a degree of authenticity.

The study participants report that the course books do not provide information about target culture (M = 2.42). Cultural elements need to be integrated into the courses. Although the students mentioned that culture has been integrated into the classroom, students do not learn culture through course books but through films, CDs, authentic materials, and web pages, and through explicit instruction by the native speaker.

According to the students, audiovisual materials are neglected. The course books are not satisfactory for the students. Most of the students hoped that the course books would help them gain communicative competency and develop speaking and listening skills. Students revealed that teachers bring additional materials to the classes, which support the course books and make them more useful. Course books also need to be supplemented with audiovisual materials.

Conclusion

In recent years, the importance of the learner in the curriculum process has become more apparent. If language learning is to be successful, the learners' needs, rather than the structure of the language, must be the basic instrument of curriculum and instruction. Everyone related to the curriculum should take part in the curriculum development process. Curriculum development aims to make better programs and meet the needs of students (Brown, 1995; Galton as cited in Moyles & Hargreaves, 1998; Graves, 1996; 1989; Nunan, 1988; Richards, 1990; White, 1988).

Foreign language curriculum should move from a focus on grammar and vocabulary to a focus on communicative proficiency in real life context. Therefore, language teachers should not insist on the students' using correct grammar structures and pronunciation but, rather, should encourage them to practice and communicate the meaning in class. The idea of encouraging students to convey the message may encourage them to become highly motivated learners.

It can be deduced that, in order to meet students' expectations and needs with the Turkish studies program, the general and specific goals and objectives need to be stated clearly.

Firstly, a great importance has been attached to the development of students' four basic language skills in foreign language teaching: (a) listening, (b) speaking, (c) reading, and (d) writing. Some of the teaching syllabuses share such priorities, focusing on student's test-taking skills and neglecting their communicative ability. Therefore, students often find it hard to apply what they have learned in the classroom to real-life encounters with their target community. In most cases, student's communicative frustration can be attributed to their insufficient knowledge of the target culture. Therefore, foreign language teachers should not only help students learn pronunciation, vocabulary, and grammar, but also, perhaps more importantly, inform them about the culture and society of target language. The topic of teaching and learning culture has been a matter of considerable interest to language educators and much has been written about the role of culture in foreign language instruction over the past four decades (Morain, 1983; Byram & Morgan, 1994).

Secondly, since group work activities are neglected in the Turkish language courses at Jagiellonian University, teachers should apply group work activities and role-plays in classes. It is well known that group work activities increase students' ability to cooperate and learn from others, thus enabling them to take responsibility for their own learning and reducing their reliance on the teacher. Cooperative learning has been shown to improve student achievement, increase the participation of reluctant learners, and promote positive social relationships among students. Group work also enables students

to share their thinking, brainstorm ideas, learn to consolidate, evaluate and edit the contributions of group members, and take pride in their work as individuals and as members of a team.

Thirdly, since Turkish is one of the less commonly taught languages, there are various problems regarding teaching Turkish as a foreign language. One of the biggest problems is the shortage of instructional materials. There are serious limitations in the variety, richness, and volume of resources available to Turkish language learners. Up-to-date course books, which focus on all language skills equally and include daily life situations, would meet the needs of the students, motivate them to study Turkish, and provide an environment for studying. The materials should be used effectively to supply the learners' communicative demands on a large scale. The materials should present authentic language opportunities to as many as possible because one of the major problems that Turkish language learners face is the lack of chances to use the target language communicatively.

References:

1. Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçe'nin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları, Sayı 13, s.311-317*.
2. Bayraktar, N. (2007). *Yabancılara türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi*. Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi. Retrieved from: http://yadem.comu.edu.tr/1stELTKonf/TR_NesrinBayraktarTurkceOgretimi.htm.
3. Bellon, J. J. & Handler, J. R. (1982). *Curriculum development and evaluation: A design for improvement*. Dubuque, Iowa: Kendall Hunt Publishing Company.
4. Breen, M. P. (2001). Syllabus design. In R. Carter & D. Nunan (Eds.). *Teaching English of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Brindley, G. (1984). *Needs analysis and objective-setting in the adult migrant education program*. Sydney, Australia: Adult Migrant Education Services.
6. Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum*. Boston, New York: Heinle & Heinle.
7. Brown J. D. (1989). Language program evaluation: a synthesis of existing possibilities. In Johnson, Robert Keith (Ed.), *The second language curriculum* (pp. 222-241). Cambridge, England: Cambridge University Press.
8. Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (second edition). New York, New York: Longman.
9. Byram, M., & Morgan, C. (1994). *Teaching-and-learning language-and-culture*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
10. Daloglu, A. (1996). *A case study on evaluating the "Certificate for Overseas Teachers of English" curriculum at Bilkent University* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
11. Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

12. Galton, M. (1998). Some principles of curriculum building. In Moyles, J., & Hargreaves, L. *The primary curriculum* (pp. 73-80). London, England: J & L Composition Ltd.
13. Graves, K. (1996). *Teachers as course developers*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
14. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
15. Johnson, R. K. (1989). *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
16. Kaur, S. (2007). ESP course design: Matching learner needs to aims. *English for Specific Purposes ESPWorld* 1(14).
17. Morain, G. (1983). Commitment to the teaching of foreign languages. *The Modern Language Journal*, 67(4), 402-412.
18. Nunan, D. (1988). *The learner centered curriculum*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
19. Nunan, D. (1990). Using learner data in curriculum development. *ESP Journal*, 9, 17-32.
20. Olivia, P.F. (2005). *Developing The Curriculum*. The 6th edition. Boston: Pearson.
21. Richards, J. C. (1984). Language curriculum development. *RELC Journal*, 15, 7-27.
22. Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
23. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1990). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
24. Schulz, R.A. (1999). Foreign language institution and curriculum. *Educational Digest*, 64(7), 29-37.
25. Thanasoulas, D. (2001). The importance of teaching culture in foreign language classroom. Online documents retrieved from http://adicalpedagogy.icaap.org/content/issue3_3/7-thanasoulas.html.
26. White, R. V. (1988). *The ELT curriculum*. Oxford, England: Basil Blackwell Ltd.
27. Xenodohidis, T. H. (2002). An ESP curriculum for Greek EFL students of computing: A new approach. *English for Specific Purposes*, 1(2), 48.

OCJENA PLANA I PROGRAMA NASTAVE TURSKOGA JEZIKA NA
SVEUČILIŠTU JAGIELLONIAN U POLJSKOJ:
ANALIZA SLUČAJA

Sažetak: Zahvaljujući svojoj ključnoj ulozi u komunikacijskom lancu diljem svijeta turski jezik dobiva sve više na važnosti kako u obrazovanju tako i u svakodnevnom životu. Budući da je učestalost korištenja turskoga jezika sve veća, nastava turskoga kao stranoga jezika kao obrazovnoga područja također se sve više proširuje. Plan i program nastave turskoga jezika mora učinkovito odgovoriti potrebama svijeta promjena.

Ovim se istraživanjem putem ispitivanja mišljenja studenata nastojao ocijeniti plan i program nastave turskoga jezika na Sveučilištu Jagellonian u Krakowu. Pod ocjenom

se podrazumijeva sustavno prikupljanje i analiza svih relevantnih podataka potrebnih za poboljšanje nastavnoga plana i programa i vrednovanje učinkovitosti, ali i manjkavosti poučavanja stranoga jezika. Očekivanja i potrebe studenata ključni su za izradu kolegija, stoga i nastavni plan i program valja razvijati u skladu s tim potrebama i očekivanjima. Ukoliko nastavnici nisu upoznati s potrebama svojih učenika, izrada nastavnoga plana i programa je otežana, stvarajući tako mnoštvo problema u učenju i poučavanju stranoga jezika. Pojam «nastavni plan i program» označava načela i postupke planiranja, provedbe, ocjene i upravljanja obrazovnim programom. U ovom se istraživanju pojam «nastavni plan i program» odnosi konkretno na nastavu turskoga jezika.

U ovoj su analizi slučaja ispitana 33 poljska studenta turskoga kao stranoga jezika i to putem upitnika s Likertovom ljestvicom, u kojem su bila ponuđena četiri odgovora. Pri analizi podataka korišten je statistički paket za analizu podataka u području društvenih znanosti (SPSS 11.5). Podaci su analizirani tehnikama deskriptivne statistike, uključujući učestalost i postotke. U zaključku istraživanja predavačima na Sveučilištu Jagellonian daju se preporuke vezane uz izradu nastavnoga plana i programa, sadržaja samog kolegija i odabira nastavnoga materijala. Preporuke iz ovoga istraživanja također će pomoći izrađivačima programa poučavanja turskoga jezika pri ocjeni učinkovitosti postojećega plana i programa nastave toga jezika.

Ključne riječi: obrazovanje, učenje stranog jezika, kurikulum, turski jezik.

DIE BEWERTUNG DES CURRICULUMS DER TÜRKISCHEN SPRACHE AN DER UNIVERSITÄT JAGIELLONIAN IN POLEN: EINE FALLSTUDIE

Zusammenfassung: Die türkische Sprache wird immer wichtiger, sowohl in der Bildung als auch im alltäglichen Leben, dank ihrer zentralen Rolle in der Kommunikationskette in der Welt. Da Türkisch immer mehr gebraucht wird, verbreitet sich auch das Unterrichten des Türkischen als Fremdsprache als ein wachsender Bildungsbereich. Das Curriculum des Türkischen muss den Bedürfnissen der sich ständig verändernden Welt effektiv entsprechen.

Mit Hilfe der Meinungsforschung an Studenten hat diese Arbeit zum Ziel das Curriculum des Türkischen an der Universität Jagiellonian in Krakow zu bewerten. Die Bewertung schließt folgende Faktoren ein: systematisches Einsammeln und Analyse aller relevanten Daten, die für die Verbesserung des Curriculums sowie die Bewertung der Wirksamkeit erforderlich sind, aber auch die Nachteile der Fremdsprachendidaktik. Die Erwartungen und Bedürfnisse der Studenten spielen bei der Kursgestaltung eine zentrale Rolle und das Curriculum sollte deshalb so entwickelt werden, dass es den Bedürfnissen und Erwartungen der Studierenden entspricht. Falls die Lehrer jedoch die Bedürfnisse ihrer Studierenden nicht kennen, wird die Entwicklung des Curriculums eine Herausforderung sein, sowie die Ursache vieler Probleme beim Fremdsprachenlernen und Unterrichten. Der Begriff "Curriculum" bezeichnet Grundsätze und Vorgehensweisen für die Planung, Durchführung, Bewertung und Leitung eines Bildungsprogramms. In dieser

Untersuchung bezieht sich der Begriff "Curriculum" ausdrücklich auf den Türkischkurs.

In dieser Fallstudie wurden 33 polnische Universitätsstudenten untersucht, die Türkisch als Fremdsprache lernen, anhand von einem Fragebogen mit einer vierstufigen Likert-Skala. Bei der Datenanalyse wurde der Statistical Package for Social Sciences (SPSS 11.5) gebraucht. Die Datenanalyse erfolgte mit Hilfe von Techniken der deskriptiven Statistik, einschließlich Frequenzen und Prozentsätze. Die Schlussfolgerung der Untersuchung enthält Empfehlungen für die Lehrkräfte der Jagiellonian Universität bezüglich der Curriculum- und Syllabusgestaltung und der Wahl der Kursmaterialien. Die Empfehlungen dieser Untersuchung werden auch den Gestaltern der türkischen Sprachprogramme helfen die Wirksamkeit des gegenwärtigen Curriculums dieser Sprache zu bewerten.

Schlüsselwörter: Ausbildung, Fremdsprachenlernen, Curriculum, türkische Sprache.

UDK: 811.163.42:811.131.1
Pregledni rad
Primljeno: 10. siječnja 2011.

KULTUROLOŠKI DODIRI HRVATSKOG I TALIJANSKOG JEZIKA

mr. sc. Katica Balenović
Učiteljski fakultet u Rijeci
Odsjek za učiteljski studij u Gospiću
mr. sc. Edita Klobučar
Gimnazija Gospić

Sažetak: U radu se istražuje uporaba hrvatskog i talijanskog jezika u svakodnevnoj komunikaciji. Istraživanje je obavljeno među izvornim govornicima hrvatskog jezika i govornicima talijanske manjine na području grada Rijeke. Ispitivanje je obuhvatilo srednjoškolsku populaciju i odrasle govornike.

Ključne riječi: hrvatski jezik, talijanski jezik, dodiri, komunikacija.

Uvod

U vremenu globalizacijskih procesa potreba za što uspješnijom komunikacijom potaknula je čovjeka da ovlada osnovnim znanjima i vještinama nužnim za uključivanje u svjetske procese, u kojima je važno znati strani jezik. S obzirom na sve veću međusobnu ovisnost zemalja i naroda jednih o drugima, što dugoročno vodi prema jedinstvenom civilizacijskom i kulturnom modelu, postavlja se pitanje očuvanja kulturnog i jezičnog identiteta malih naroda i jezika kao i pitanja manjina, njihovog jezika i identiteta.

U studenome 1990. donesena je Pariška deklaracija za novu Europu u kojoj stoji da etnički, kulturni, jezični i vjerski identitet nacionalnih manjina treba zaštititi i da osobe koje pripadaju nacionalnim manjinama imaju pravo na izražavanje, očuvanje i razvitak vlastitog identiteta bez ikakve diskriminacije i u punoj ravnopravnosti pred zakonom. Utemeljenje Europske povelje za regionalne i manjinske jezike te Europski sporazum za zaštitu nacionalnih manjina neki su od instrumenata Vijeća Europe u njegovanju manjinskih jezika.

Države članice Vijeća Europe potpisnice Europske povelje za regionalne i manjinske jezike složile su se da je pravo uporabe regionalnog ili manjinskog jezika u privatnom i javnom životu neotuđivo pravo sukladno načelima utjelovljenim u Konvenciji o građanskim i političkim pravima UN te

da odgovara duhu Konvencije Vijeća Europe za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda, naglašavajući vrijednost multikulturalizma¹ i višejezičnosti te smatrajući da zaštita i podrška regionalnim i manjinskim jezicima ne bi smjela ići na štetu službenih jezika te da zaštita i promicanje regionalnih ili manjinskih jezika u različitim krajevima i regijama Europe predstavlja važan doprinos izgradnji Europe na načelima demokracije i kulturne različitosti u okviru nacionalne suverenosti i teritorijalne cjelovitosti.

Cilj jezične politike Vijeća Europe jest promovirati višejezičnost gdje se ona definira kao "sposobnost uporabe više jezika u svrhu komunikacije i međukulturalne interakcije, gdje osoba kao društveni subjekt može koristiti nekoliko jezika na različitim razinama komunikacije s drugima i time spoznati različite kulturne vrijednosti" (Council of Europe, 2003:168.). Drugim riječima, europski bi građani trebali uz svoj materinski, naučiti barem još dva jezika, čime bi se postiglo bolje razumijevanje susjednih zemalja, veća mobilnost na području obrazovanja i rada te stvaranja osjećaja zajedničkog europskog identiteta. Međutim, javlja se također strah od nestajanja nacionalnih identiteta i jezika, gdje bi engleski jezik kao *europski lingua franca* poslužio kao sredstvo stvaranja novog zajedničkog identiteta i mehanizma koji dovodi do erozije regionalnih jezika. (Graddol, 2001.)

Potaknuti ovakvim promišljanjima proveli smo istraživanje o uporabi talijanskog jezika u svakodnevnoj komunikaciji među izvornim govornicima hrvatskog jezika i govornicima talijanske manjine na području grada Rijeke. S obzirom na povijesnu situaciju ovih prostora, može se reći da je Rijeka još i danas mjesto jezičnog kontakta (Nelde, 1983.) ovih dvaju jezika.

Hrvatsko-talijanski jezični dodiri

Hrvatsko-talijanske jezične dodire, kao uostalom i sve jezične dodire, razmatramo kao rezultat povijesnih i kulturnih dodira različitih naroda na određenom teritoriju, odnosno kao rezultat migracija, osvajačkih pohoda, trgovine, putovanja, kulturnih veza i sl. Povijesno gledajući, hrvatsko-talijanski jezični dodiri traju od samih početaka hrvatske povijesti na istočnoj obali Jadrana kada dolazi do hrvatsko-romanske simbioze u kojoj prevladava hrvatski etnički element s upotrebom romanskog jezika zbog političke i ekonomske moći izvornih govornika tog jezika. U to vrijeme hrvatski je bio jezik obitelji i prijateljstva (Sočanac, 2004.), za razliku od talijanskog koji je

¹ Lewes (2002.) multikulturalizam suprotstavlja pojmu liberalnog pluralizma. Smatra da je liberalni pluralizam forma lažnog sklada koji u biti različite kulturne identitete nastoji podvesti pod dominirajući, zapadnjački, odnosno pod najveću naciju na svijetu. Za razliku od njega, multikulturalizam vidi kao mogućnost oslobađanja individua i grupa imperativa ekstremno homogeniziranih kolektivnih identiteta, pružajući mogućnost većeg i liberalnijeg prihvaćanja kulturnih različitosti, kako unutar tako i izvan administrativnih granica država.

imao obilježja jezika autoriteta. Do afirmacije hrvatskog jezika dolazi tijekom 20. stoljeća, kada hrvatski jezik postaje službeni jezik zajednice na ovim prostorima gdje se u lokalnim govorima i dalje zadržava velik broj talijanskih posuđenica koje postaju znakom lokalnog identiteta te time i dalje zadržavaju dodire ovih dvaju jezika. Sočanac (2004.) problematiku jezičnih dodira dijeli na dvojezičnost na razini pojedinačnoga govornika, dvojezičnost na razini jezične zajednice i jezične dodire u užem smislu.

Postoje različita gledišta o stupnju poznavanja drugoga jezika da bi se pojedinac smatrao dvojezičnim. Ranija gledišta zastupala su mišljenje da se drugi jezik treba savršeno poznavati skoro kao materinski za razliku od današnjih shvaćanja gdje mnogi autori smatraju da se pojedinac smatra dvojezičnim ako može "proizvoditi potpune i smislene iskaze na drugom jeziku" (Oksaar, 1972.:482., citiran u Sočanac, 2004.). Prema Fishmanu (1966.) složeni bilingvalni govornik misli samo na jednom od svoja dva jezika, dok drugi tip bilingvalnoga govornika svoja dva jezika drži odvojenima. On misli na jeziku X kad proizvodi poruke na tom jeziku, a na jeziku Y kad govori tim jezikom.

Višejezična zajednica podrazumijeva korištenje dvaju ili više jezika u svakodnevnoj komunikaciji od strane većine njezinih članova. Nastajanje ovih zajednica uglavnom je vezano uz migracije stanovništva čiji uzroci mogu biti različiti (vojni, gospodarski, obrazovni, politički i sl.). Da bi se dvojezičnost na razini jezične zajednice održala, nužna je koegzistencija više skupina jednojezičnih govornika.

U novije vrijeme sve je više sociolingvističkih studija koje se bave problemima manjinskih jezika kojima prijeti nestajanje pod pritiskom asimilacije s dominantnim jezikom zajednice što podrazumijeva potpuno odbacivanje osnovnih kulturoloških vrijednosti manjinskih zajednica kao što su na primjer vjera, jezik i sl. Govornici manjinskih jezika mogu pružati otpor asimilaciji nastojeći zadržati vlastite kulturne vrijednosti što može dovesti do jezičnog konflikta. Prema Neldeu (2001.) svaki jezični kontakt uvjetuje jezični konflikt, a bilingvni se govornik smatra »mjestom jezičnog kontakta« (Weinreich, 1953.:1. citiran u Filipović, 1986.). Jezici dolaze u kontakt: a) kada se neka riječ ili fraza jezika *davaoca* L_D preuzima u sustav jezika *primaoca* L_P , tj. u procesu jezičnog posuđivanja; b) kada govornik jezika X, *materinski jezik* L_1 odluči naučiti jezik Y, *strani jezik* – L_2 , tj. u procesu usvajanja stranog jezika.² Kada je jezični kontakt sagledan kao "mjesto kontakta", tj. sagledava se društvo ili grupe koje čine neku zajednicu, tada govorimo o sociolingvističkom pojmu određivanja (Nelde, 1983.), tj. dva se jezika nalaze u kontaktu kada se koriste u istim zajednicama (npr. u Rijeci hrvatski i talijanski). Svaki pojedini član grupe ne mora znati govoriti oba jezika. Mjesto jezičnog kontakta je grupa u cjelini.

² Filipović, R. (1986.)

Značajna pojava jezičnih dodira u novije vrijeme je prebacivanje koda (*code switching*) koji se definira kao upotreba dvaju ili više jezika u istoj rečenici, odnosno tijekom iste komunikacijske situacije. Ovu pojavu uvjetuju različiti čimbenici kao što je društvena situacija u kojoj se govornik nalazi, socijalni kontekst sugovornika i sl. Kako će teći međusobni utjecaji dvaju jezika koji se govore na istom teritoriju prema Matasoviću (2005.) ovisi o broju bilingvalnih govornika na određenom teritoriju, zatim o postojanju razlika s obzirom na status jezika koji stupaju u dodir kao i o komunikacijskim situacijama u kojima se ti jezici upotrebljavaju.

Obrazovanje talijanske manjine u Rijeci

Na temelju članka 88. Ustava Republike Hrvatske 2002. godine donesena je odluka o proglašenju Ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina. Članak 10. i 11. osigurava pripadnicima nacionalnih manjina pravo na slobodno služenje svojim jezikom kako privatno, tako i javno, pravo na odgoj i obrazovanje na svom jeziku u predškolskim ustanovama, osnovnim i srednjim školama kao i u drugim školskim ustanovama s nastavom na jeziku i pismu kojim se služe te pripadnicima nacionalnih manjina, a radi provođenja odgoja i obrazovanja pripadnika nacionalnih manjina omogućava osnivanje predškolskih ustanova, osnovnih i srednjih škola kao i visokih učilišta. Isto tako, omogućava provođenje procesa obrazovanja za manji broj učenika od onog koji je propisan za školske ustanove na hrvatskom jeziku i pismu. Nastavni plan i program odgoja i obrazovanja na jeziku i pismu nacionalne manjine uz opći dio obvezno sadrži dio koji je u vezi s posebnošću nacionalne manjine, ali isto tako obvezuje učenike koji se školuju na jeziku i pismu nacionalnih manjina da uče hrvatski jezik i latinično pismo.

Statut Grada Rijeke potvrđuje sva ova gore navedena prava pripadnika nacionalnih manjina i dodaje u članku 9. da *radi očuvanja razvoja, promicanja i iskazivanja svog nacionalnog i kulturnog identiteta, pripadnici nacionalnih manjina u Gradu Rijeci mogu osnivati udruge, zaklade i fondacije te ustanove za obavljanje djelatnosti javnog priopćavanja, kulturne, izdavačke (nakladničke), muzejske, arhivske, knjižnične i znanstvene djelatnosti* te da će Grad Rijeka sukladno svojim financijskim mogućnostima financirati djelovanje ovih institucija.

Na području grada Rijeke živi 1,91% Talijana prema popisu stanovništva Državnog zavoda za statistiku 2001. S obzirom na to da se popisi rade svakih 10 godina, sljedeće podatke o eventualnoj promjeni broja stanovnika talijanske manjine možemo očekivati 2011. Pripadnici Talijanske nacionalne zajednice Rijeke, koja predstavlja dio autohtonog stanovništva

grada i cijele regije, obrazuju se po *Modelu A*³ kao i srpska, mađarska i češka nacionalna manjina.

Talijani su uključeni u jednu predškolsku ustanovu, četiri osnovne škole i jednu srednju školu. Prema podacima Agencije za odgoj i obrazovanje u školskoj 2009./2010. godini, 818 djece, pripadnika talijanske manjine obuhvaćeno je odgojno-obrazovnim radom ovih ustanova. Dječji vrtić Rijeka jedna je ustanova (RO) koja se dijeli na 7 grupa, od kojih je jedna grupa jaslice. Broj djece polaznika dječjeg vrtića je 152. Četiri osnovne škole pohađa 500 učenika, a srednju školu, koja ima četiri usmjerenja: opća gimnazija, prirodoslovno-matematička gimnazija te smjer za hotelijersko-turističke i trgovačke djelatnosti, 166 učenika.

Smatra se da je glavni odgojno-obrazovni zadatak ustanova ovoga tipa očuvanje razvoja i proširivanje talijanskog jezika i kulture među lokalnim stanovništvom kao i razvoj multikulturalizma i suživota, što je prepoznatljivo obilježje grada Rijeke. Sve osnovne i Srednja talijanska škola u gradu usko međusobno surađuju, zatim s lokalnom Zajednicom Talijana kao i sa školskim ustanovama u Republici Italiji.

Ispitivanje pripadnika talijanske manjine o uporabi talijanskog jezika u svakodnevnoj komunikaciji

Anonimnim anketnim upitnikom slučajno odabranih pripadnika talijanske manjine izvršeno je pilot istraživanje o uporabi talijanskog jezika u svakodnevnoj komunikaciji. Istraživanje je obavljeno na uzorku od 15 ispitanika, učenika talijanske gimnazije u dobi 17-18 godina. Cilj je istraživanja bio utvrditi razloge pohađanja talijanske gimnazije kao i poznavanje i uporabu talijanskog jezika, kako u svakodnevnom životu, tako i u dvojezičnim situacijama. Od ukupno 15 ispitanika 10 je muškog, a 5 ženskog spola.

Na pitanje o poznavanju talijanskog jezika (slika 1) 73% ispitanika je odgovorilo da odlično govori talijanski jezik, a 27% ispitanika da govore dobro. Skoro identičnu sliku imamo i na drugom pitanju gdje se 66% ispitanika koristi talijanskim jezikom u svakodnevnim situacijama, dok se 34% ne koristi. Ipak, u dvojezičnom (hrvatsko-talijanskom) društvu 27% ispitanika govori samo talijanskim, a 73% hrvatskim jezikom.

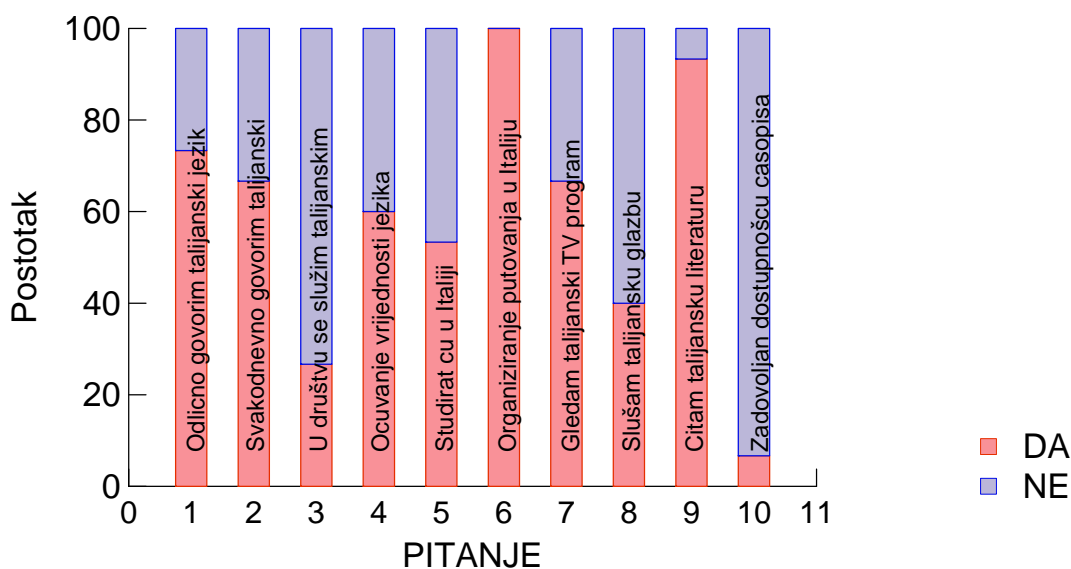
Pitanje koje se odnosilo na razloge pohađanja talijanske gimnazije 20% ispitanika je prekrizilo, tj nije dalo odgovor, stoga je pretpostavka da su ga možda doživjeli kao provokaciju. Ostali ispitanici smatrali su da je to pomodarstvo, njih 20% ili očuvanje kulturnih i tradicionalnih vrijednosti jezika države čiji jezik uče (60%). Zanimljivo je da su odgovori oko cilja pohađanja talijanske gimnazije skoro podjednaki. Njih 46% smatra da pohađanje

³ <http://public.mzos.hr/default.asp?ru=453&akcija=>

talijanske gimnazije nema cilj pripremu za odlazak na studij u Italiju, dok onih drugih 54% smatra da je to upravo cilj. Svi se slažu da je potrebno i pozitivno organizirati putovanja u Italiju radi upoznavanja kulture i stvaranja veza između tih dviju država. To je i jedan od razloga zbog kojega 66% ispitanika redovito gleda talijanski program, dok ga 34% ne prati. Suprotna je situacija sa slušanjem talijanske glazbe gdje 40% sluša istu, a 60% ne. Na talijanskom jeziku čitaju skoro svi – 94%, sve što ih zanima, a samo je 1 učenik (6%) odgovorio da je to obvezna školska literatura.

O vrsti i broju časopisa koji su im dostupni na ovom području samo je 1 zadovoljan (6%), a svi ostali su nezadovoljni.

Zanimljivo je spomenuti da poznavanje talijanskog jezika pripadnika talijanske manjine nije u potpunosti odlično. Ta nas činjenica može navesti na zaključak da se neki pripadnici talijanske manjine više služe hrvatskim nego talijanskim jezikom što bi bila vrlo zanimljiva tema za neko drugo istraživanje. U situacijama gdje imamo izvorne govornike i govornika talijanskog jezika, komunikacija se odvija na hrvatskom jeziku. Pretpostavka da je cilj pohađanja talijanske gimnazije upis na neki od talijanskih fakulteta pokazala se djelomično točnom. Skoro polovina ispitanika smatra da se mogu kvalitetno obrazovati i na fakultetima kod nas. Podatci koje smo dobili iz odgovora na pitanja o redovitom gledanju talijanskog TV programa, o slušanju talijanske glazbe i čitanju talijanskih časopisa jasno nam ukazuju na to da se ta dobna populacija ne razlikuje u tim navikama od ostatka populacije te dobi.



Slika 1. Uporaba talijanskog jezika pripadnika talijanske manjine

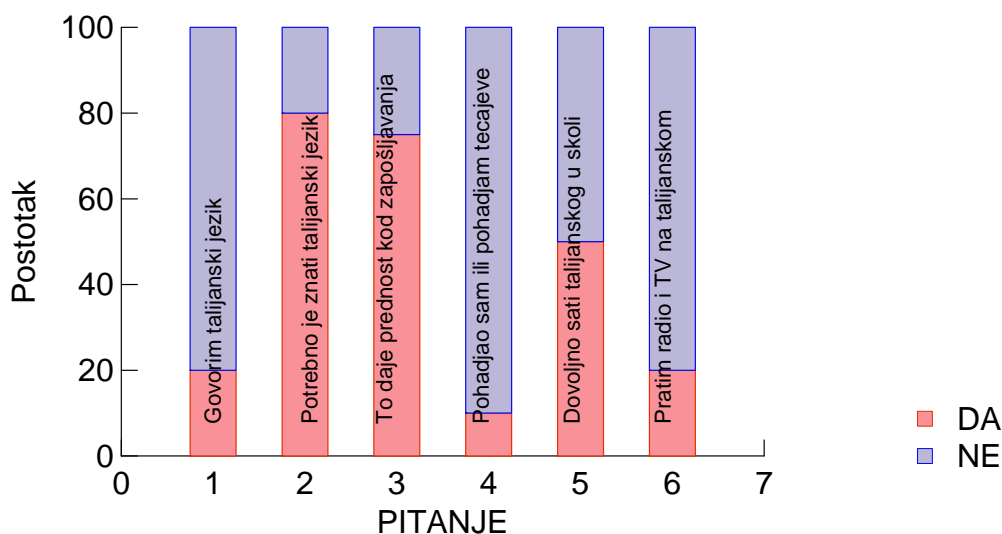
Ispitivanje govornika hrvatskog jezika o poznavanju i uporabi talijanskog jezika

Anonimnim anketnim upitnikom izvršeno je pilot istraživanje izvornih govornika hrvatskog jezika o poznavanju i uporabi talijanskog jezika na području grada Rijeke. Cilj istraživanja bio je utvrditi poznavanje i uporabu talijanskog jezika u svakodnevnoj komunikaciji. Istraživanje je obavljeno na slučajno odabranom uzorku od 20 ispitanika u dobi 18-51 godine, gdje je većina ispitanika mlađe životne dobi (70%) i srednje stručne spreme.

Na pitanje govore li talijanski jezik (slika 2) samo je 20% ispitanika odgovorilo pozitivno. Situacije u kojima govore talijanski jezik uglavnom su posjete Italiji ili ponekad na fakultetu s prijateljima. Zanimljivo je istaknuti da je 70% ispitanika svjesno da je potrebno poznavati talijanski jezik, odnosno 30% izjasnilo se suprotno. Većina ispitanika (75%) smatra da poznavanje talijanskog jezika daje prednost pri zapošljavanju. Bez obzira na svjesnost o potrebi poznavanja talijanskog jezika, samo 10% ispitanika pohađa tečaj, iako većina ne govori talijanski jezik. S brojem sati talijanskoga jezika u obveznom školovanju zadovoljna je polovica ispitanika. Redovito prati TV i radio program na talijanskom jeziku 20% ispitanika. Pretpostavka je da su to oni ispitanici koji su se izjasnili da govore talijanski jezik. Na pitanje imaju li za prijatelje govornike talijanskoga jezika, 50% odgovorilo je pozitivno, a jezik kojim se služe u međusobnoj komunikaciji jest hrvatski. Samo 5% ispitanika čita talijanske novine.

Možemo zaključiti da bez obzira na blizinu Italije i povijesnih okolnosti te znatnog broja pripadnika talijanske manjine, mali je broj govornika hrvatskoga jezika koji govore talijanski jezik, ali je većina svjesna potrebe poznavanja tog jezika. Međutim, izrazita je pasivnost u učenju talijanskog jezika jer jedva 10% ispitanika pohađa tečaj talijanskoga jezika. Pretpostavka je da se zbog razvoja znanosti i tehnologije nameće potreba poznavanja engleskog jezika u svim životnim područjima što može utjecati na potrebu učenja drugih stranih jezika (u ovom slučaju talijanskog). Ovdje možemo dati primjer naše zemlje gdje je izvršeno preliminarno istraživanje potreba odraslih za učenjem stranih jezika.⁴ Istraživanje je pokazalo da je engleski jezik najvažniji i najpotrebniji strani jezik te mu se, u osobnom i profesionalnom životu, daje prednost u odnosu na druge strane jezike.

⁴ Istraživanje je provedeno u okviru projekta Ministarstva znanosti i tehnologije pod nazivom "Engleski jezik u Hrvatskoj" pod vodstvom Jelene Mihaljević Djigunović i to u razdoblju zima/proljeće 2003. godine.



Slika 2. Poznavanje talijanskog jezika izvornih govornika hrvatskog jezika

Zaključak

U suvremenom svijetu globalizacijskih procesa koji su obuhvatili sva područja čovjekova života važno je očuvanje lokalnih kultura, identiteti malih naroda i jezika što podrazumijeva uključivanje lokalnih struktura u globalne (Robertson, 1995. u Beck, 2003.) da bi se pojedincima omogućilo zadržati svoj identitet i posebnost. Kako bi se to postiglo, potrebno je jačanje svijesti o identitetu i svijesti o jeziku govornika na što mogu utjecati tvorci jezične politike kao i jezikoslovci. Jezici su možda ono najživotnije u ljudskim kulturama i braniti jezike i njihovu različitost više je od obrane same kulture. To je obrana naših života. (Hagège, 2005.)

Literatura:

1. Beck, U. (2003.); *Što je globalizacija?* Zagreb: Vizura.
2. Cindrić, I. i S. Narančić-Kovač. (2005.); *English and Other Foreign Languages in Croatia – A Needs Analysis*. Strani jezici. 34. Zagreb: Školska knjiga. (str. 189.-20.3)
3. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. (2003.); Cambridge: Cambridge University Press.
4. Filipović, R. (1986.); *Teorija jezika u kontaktu*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Fishman, J. (1966.); *The Implications of Bilingualism for Language Teaching and Language Learning* u A. Valdman, *Trends in Language Teaching*. New York: Mc Graw Hill (str. 121.-132.)

6. Graddol, D. (2001.); *The Future of English as a European Language*. The European English Messenger, vol. X, str. 47.-56.
7. Hagège, C. (2005.); *Zaustaviti izumiranje jezika*. Zagreb: Disput.
8. Lewes, L. (2002.); *Postmodern Spaces: Local and Global Identities*, Cultural Studies (The Basics). London: Sage Publications.
9. Nelde, P.H. (2001.); *Plurilingua XXII- Minorities and Language Policy*. Asgerd:St. Augustin.
10. Matasović, R. (2005.); *Jezična raznolikost svijeta*. Zagreb: Algoritam.
11. Sočanac, L. (2004.); *Hrvatsko-talijanski jezični dodiri*. Zagreb: Globus.
12. Europska povelja o regionalnim ili manjinskim jezicima.
13. Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina.
14. Zakon o odgoju i obrazovanju
15. Statut Grada Rijeke
16. <http://public.mzos.hr/default.asp?ru=453&akcija>

CULTURAL CONTACTS BETWEEN CROATIAN AND ITALIAN LANGUAGE

Summary: The paper examines the usage of Croatian and Italian language in everyday communication. The study has been carried out among the native speakers of Croatian language and the native speakers of the Italian minority in the town of Rijeka. The secondary school students and the adults were examined in this study.

Key words: Croatian language, Italian language, contacts, communication

KULTUROLOGISCHE KONTAKTE DER KROATISCHEN UND DER ITALIENISCHEN SPRACHE

Zusammenfassung: Im Beitrag wird der Gebrauch der kroatischen und der italienischen Sprache in der Alltagskommunikation untersucht. Die Untersuchung wurde im Bereich der Stadt Rijeka an kroatischen Muttersprachlern und italienischen Minderheitensprachlern durchgeführt. Die Schüler der Sekundarstufe und Erwachsene wurden untersucht.

Schlüsselwörter: kroatische Sprache, italienische Sprache, Kontakte, Kommunikation.

UDK: 796.012.1-057.875
Izvorni znanstveni rad
Primljeno: 25. ožujka 2011.

INDEKS TJELESNE MASE RAZLIČITO KINEZILOŠKO ANGAŽIRANIH STUDENTICA I STUDENATA

izv. prof. dr. sc. Nenad Rogulj, Kineziološki fakultet Split
mr. sc. Željko Kovačević, predavač, Medicinski fakultet u Splitu
Ina Utrobičić, dr. med., liječnica, Služba za školsku i sveučilišnu medicinu, Split
Hajdi Krstulović, dr. med., liječnica, Služba za školsku i sveučilišnu medicinu, Split
Jozefina Jukić, prof., znanstvena novakinja, Kineziološki fakultet Split

Sažetak: Na uzorku od 893 studentica i 355 redovitih studenata Sveučilišta u Splitu, starosti 19-25 godina analizirane su razlike u kineziološkoj angažiranosti studenata i studentica te razlike u indeksu tjelesne mase prema stupnju njihove kineziološke angažiranosti, zasebno za studente i studentice. Utvrđen je zabrinjavajuće nizak ekstenzitet kineziološke angažiranosti, posebno kod studentica. Analiza varijance indeksa tjelesne mase između različito kineziološki angažiranih studenata i studentica nije ukazala na statistički značajne razlike. Analiza varijance indeksa tjelesne mase između različito kineziološki angažiranih studenata i studentica nije potvrdila pretpostavku da ispitanici koji su više kineziološki angažirani imaju manji indeks tjelesne mase. To je posebno izraženo na uzorku studentica, što navodi na pretpostavku da volumen opterećenja kineziološkog angažmana nije bio dostatan za produkciju promjena morfološkog statusa ili možda kineziološke aktivnosti više upražnjavaju studentice s većom tjelesnom masom i potkožnim masnim tkivom, upravo zbog pokušaja njegove redukcije.

Ključne riječi: kineziološki angažman, BMI, studenti razlike.

Uvod

Kretanje, odnosno mišićna aktivnost je uz energiju, kisik i vodu, jedna od elementarnih biotičkih potreba čovjeka kojom se održava život (Malina i sur., 2004., Abernethy 2005.). Štoviše, život bez kretanja nije moguć na duže vrijeme, niti bez njega može nastati (Wilmore i sur., 2008.). Kretanje i različite kineziološke aktivnosti u velikoj mjeri i sveobuhvatno utječu na antropološki status čovjeka i kvalitetu njegova života. Ne postoji ni jedna antropološka značajka poput morfoloških karakteristika, psiholoških osobina, socioloških značajki, kognitivnih, motoričkih i funkcionalnih sposobnosti ili zdravstvenih obilježja na koju kretanje i kineziološka aktivnost ne ostvaruje značajan pozitivan utjecaj (Beedie i sur., 2000., Rowland 1990.).

Treba naglasiti da samo mišićna aktivnost sveobuhvatno angažira sve sustave organizma i aktivira fiziološke procese kao prirodan odgovor

organizma na kineziološki poticaj. Ni jedan lijek niti psihički podražaj ne može zamijeniti utjecaj mišićnog rada jer samo parcijalno aktivira pojedini sustav ili proces.

S pozicije suvremenog sedentarnog čovjeka (*homo sedens*), kojeg obilježava hipokinezija, preobilna prehrana i stres, kretanje, sport i kineziološke aktivnosti nameću se kao realna potreba (Warburton i sur., 2006.). Nije dvojbeno da hipokinezija u dječjoj dobi šteti biološkom rastu i razvoju, u odrasloj dobi šteti zdravlju, dok je neaktivnost u starijoj dobi najčešće fatalna (Gallahue i Donnelly 2003.). Jedna od temeljnih zadaća kineziologije je kretanjem i pokretom doprinijeti svestranom razvoju i održavanju potrebne razine antropoloških značajki u cilju kvalitetnog i aktivnog života te održavanju visoke razine radne sposobnosti (Cools i sur., 2008.). Međutim, daleko najvažnija zadaća kineziologije je pozitivan utjecaj na čovjekovo zdravlje koje se manifestira u nekoliko aspekata:

Još je 2002. godine Svjetska zdravstvena organizacija (eng. World Health Organization - WHO) u svom godišnjem izvješću obznanila da su smrtnost, poboljšavanje i invaliditet koji su povezani s kroničnim nezaraznim bolestima, odgovorni za više od 60% svih smrti u svijetu, a da su nezdrav način prehrane i manjak tjelesne aktivnosti glavni rizični čimbenici tih bolesti. Stoga je WHO 2004. godine donijela dokument o Globalnoj strategiji zdrave prehrane, tjelesne aktivnosti i zdravlja (Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health) koji naglašava važnost usvajanja navika redovite tjelesne aktivnosti već u dječjoj dobi.

Poznato je da kineziološke aktivnosti aktiviraju sve sustave organizma, posebno mišićni, krvožilni i dišni (Borer, 1995., Cheng i sur. 2003.).

Pojačanom funkcijom u uvjetima mišićnog rada pospješuju se brojni fiziološki procesi i razvijaju organi pa u svakodnevnim uvjetima rade s manjim opterećenjem, čime se smanjuje i rizik od pojedinih bolesti. Naravno, kineziološke aktivnosti moraju se provoditi redovito i uz opterećenja primjerena uzrastu, zdravstvenom stanju i razini fizičkog potencijala organizma.

Najveće promjene prisutne su u morfološkim značajkama, osobito na mišićnom tkivu (Lohman, 1992., Malousaris i sur., 2008.). Pod utjecajem vježbanja mišići povećavaju obujam (hipertrofija) i jakost, dolazi do bolje kapilarizacije, povećanja energetske rezervi u mišiću (glikogena, mioglobina, fosfolipida, fosfata), koncentracije minerala (kalija, kalcija, magnezija), itd.

Promjene su prisutne i na potkožnom masnom tkivu jer redovitom provedbom kinezioloških aktivnosti dolazi do redukcije ovog tkiva u organizmu.

Kineziološku je transformaciju moguće ostvariti samo ako se vježba redovito i s periodičnim ponavljanjima. Vježbati treba dovoljno često jer se samo tako efekti treninga mogu naslanjati jedan na drugi i uzrokovati promjene, ali ne i prečesto jer tada dolazi do akumulacije zamora i

pretreniranosti. S druge strane, treba vježbati i dovoljno rijetko, odnosno mora postojati dovoljna stanka za regeneraciju organizma, ali isto tako ne prerijetko jer se tada ne ostvaruju kumulativni efekti treninga.

Kod provedbe kinezioloških tretmana posebno je važno poštivanje načela kvantifikacije koji nalaže da svi parametri trenažnog procesa moraju biti mjerljivi i iskazani kvantitativno i načela pravilnog doziranja opterećenja i optimiziranja procesa vježbanja kako bi se sukladno raspoloživim uvjetima na najsvrhovitiji i najracionalniji način ostvario željeni cilj. Polazeći od važnosti tjelesne aktivnosti za kvalitetu života, intencija je ovog istraživanja analizirati stupanj kineziološke angažiranosti studentica i studenata Sveučilišta u Splitu, kao i razlike u indeksu tjelesne mase prema stupnju njihove kineziološke angažiranosti, zasebno za studentice i studente.

Metode istraživanja

Istraživanje je provedeno za uzorku od 893 redovitih studentica i 355 studenata Sveučilišta u Splitu, starosti 19-25 godina. Podaci za potrebe ovog istraživanja prikupljeni su posredstvom Službe za školsku i sveučilišnu medicinu. Kineziološka angažiranost procijenjena je upitnikom na skali s 4 razine ekstenziteta kineziološke angažiranosti, zasebno u vidu slobodnih rekreativnih ili institucionalnih sportskih aktivnosti: nikakva aktivnost, aktivnost u ekstenzitetu 1-2 sata tjedno, aktivnost u ekstenzitetu 3-4 sata tjedno i aktivnost u ekstenzitetu od 5 i više sati tjedno.

Putem univarijatne analize varijance analizirane su razlike u kineziološkoj angažiranosti studenata i studentica te razlike u indeksu tjelesne mase prema stupnju njihove kineziološke angažiranosti, zasebno za studente i studentice. Kineziološka angažiranost definirana je varijablom tako da se nikakva rekreativna aktivnost bodovala s 1, aktivnost u ekstenzitetu 1-2 sata tjedno s 2, aktivnost u ekstenzitetu 3-4 sata tjedno s 3, a aktivnost u ekstenzitetu od 5 i više sati tjedno s 4 boda. Bavljenje sportskim aktivnostima bodovalo se dvostruko i pribrajalo bodovima za rekreativnu aktivnost.

Rezultati i diskusija

U tablici 1 prikazani su brožčani pokazatelji i postotci ekstenziteta angažiranosti u sportskim i rekreativnim kineziološkim aktivnostima studentica i studenata. U odnosu na cijeli uzorak, čak 68% ispitanika ne bavi se nikakvim sportskim, a 35% niti rekreativnim aktivnostima, što znači da su u potpunosti neaktivni. Svega 12,34% ispitanika bavi se sportskim, a 22,12% rekreativnim aktivnostima tri i više sati tjedno.

Zamjetne su razlike između studentica od kojih se svega 8,51% bavi sportom tri i više sati tjedno, a rekreacijom samo 5,23%. Zabrinjavajući je

podatak da se više od 70% studentica uopće ne bavi nikakvim sportskim aktivnostima, niti u najmanjem opsegu, a njih više od 43% niti rekreativnim aktivnostima. Kod studenata je slika tek neznatno bolja jer ih se 21,98% bavi sportom, a 39,43% rekreacijom u ekstenzitetu od tri i više sati tjedno.

Prisutne razlike potvrđene su i univarijantnom analizom varijance na razini statističke značajnosti $p < ,01$. Pretpostavlja se da je niska razina kineziološke angažiranosti prvenstveno uvjetovana različitim psiholoških i sociološkim čimbenicima. Dolaskom u studentske klupe, studenti očito imaju druge prioritete od bavljenja sportskim ili rekreativnim aktivnostima. Bavljenje sportom tijekom osnovne i srednje škole najučestalije je zbog raspoloživih uvjeta i mogućnosti treniranja pojedinog sporta u sredini gdje učenik živi te utjecajem školskih kolega i okoline. U toj dobi prisutan je i snažan poticaj roditelja za bavljenjem kineziološkim aktivnostima te naglašena biotička potreba za kretanjem.

Dolaskom na studij često se mijenja mjesto boravka (studenti koji dolaze iz manjih mjesta ili drugih gradova) pa je potreban određen period socijalizacije i adaptacije na novu sredinu. U razdoblju kada se prirodni rast i razvoj završava javljaju se profesionalni i egzistencijalni motivi, više se vremena, koncentracije i energije troši na nastavu i učenje, mlada se osoba osamostaljuje te se javlja potreba za afirmacijom na različitim područjima, a ne samo na sportskom, što na neki način umanjuje udio sporta i rekreacije u strukturi slobodnog vremena. Treba tome dodati i činjenicu da je kineziološka infrastruktura na sveučilištu u Splitu na relativno niskoj razini i da ne osigurava potrebne organizacijske, materijalno-tehničke i kadrovske uvjete za provedbu sportskih i rekreativnih kinezioloških aktivnosti studenata. Moguće je također pretpostaviti da sadašnja financijska kriza i postojeći studentski standard limitira kineziološki angažman studenata jer npr. za korištenje fitnes dvorane ili teniskog terena treba mjesečno izdvojiti značajan novčani iznos. Vjerojatno je ipak osnovni razlog nedostatne kineziološke angažiranosti općenito niska kineziološka kultura i nerazvijena svijest o važnosti kinezioloških aktivnosti za zdravlje i kvalitetu života čovjeka, a naročito nerazvijena navika tjelesnog vježbanja. Temeljni je preduvjet formiranja navike, a zatim i potrebe za kineziološkim aktivnostima, da polaznik doživi pozitivnu kineziološku transformaciju antropološkog statusa, što bi trebala biti jedna od primarnih zadaća nastave tjelesne i zdravstvene kulture u institucijama odgoja i obrazovanja.

Učestalost bavljenja kineziološkim aktivnostima	Cijeli uzorak (n=1248)			
	Rekreacija		Sport	
	n	%	n	%
nikako	439	35,18	852	68,27
1-2 sata tjedno	533	42,71	242	19,39
3-4 sata tjedno	195	15,63	77	6,17

5 i više sati tjedno	81	6,49	77	6,17
Studentice (n=893)				
nikako	382	42,78	632	70,77
1-2 sata tjedno	375	41,99	185	20,72
3-4 sata tjedno	105	11,76	44	4,93
5 i više sati tjedno	31	3,47	32	3,58
Studenti (n=355)				
nikako	57	16,06	220	61,97
1-2 sata tjedno	158	44,51	57	16,06
3-4 sata tjedno	90	25,35	33	9,30
5 i više sati tjedno	50	14,08	45	12,68
Analiza varijance				
AS studenti	AS studentice		F	p-level
5,83	4,59		88,31	,00

Tablica 1. Kineziološka angažiranost i analiza varijance kineziološke angažiranosti između studentica i studenata

U tablici 2 prikazani su rezultati analize varijance indeksa tjelesne mase studentica i studenata različite kineziološke angažiranosti. Prosječni indeks tjelesne mase studentica iznosi 21,86, a studenata 23,79 što je statistički značajno različito, ali i očekivano zbog većeg udjela mišićne mase kod studenata. Indeks tjelesne mase studentica i studenata neznatno je veći od očekivanih prosječnih vrijednosti za ovu dobnu kategoriju u Republici Hrvatskoj (Hrženjak i sur., 2007.), što može ukazivati i na nešto izraženije potkožno masno tkivo kod ovog uzorka ispitanika.

Analiza varijance indeksa tjelesne mase između različito kineziološki angažiranih studenata i studentica nije potvrdila očekivanu pretpostavku da ispitanici koji su više kineziološki angažirani imaju manji indeks tjelesne mase. Što više, na razini cijelog uzorka utvrđen je statistički značajno veći indeks tjelesne mase kod ispitanika koji se ekstenzivnije bave rekreativnim aktivnostima. To se posebno uočava na uzorku studentica, što navodi na pretpostavku da volumen opterećenja kineziološkog angažmana studentica nije bio dostatan za produkciju promjena morfološkog statusa ili možda kineziološke aktivnosti više upražnjavaju studentice s većom tjelesnom masom i potkožnim masnim tkivom, upravo zbog pokušaja njegove redukcije. Smanjenje masnog tkiva moguće je međutim samo dugotrajnim cikličkim aktivnostima umjerenog i srednjeg intenziteta u aerobnim uvjetima rada jer tek nakon "izgaranja" fosfatnih i proteinskih rezervi, na red dolaze masti (Catenacci i Wyatt, 2007., Moore, 2000.). Opravdano je međutim pitanje koliko u postojećim uvjetima studenti imaju vremena, uvjeta i motivacije za provedbu ovakvog vida kinezioloških aktivnosti.

Cijeli uzorak
Učestalost bavljenja sportom

nikako	1-2 sata	3-4 sata	5 i više	F	p-level
22,44	22,07	22,66	22,92	1,89	,13
Učestalost bavljenja rekreacijom					
22,09	22,49	22,63	23,16	3,71	,01
Studentice					
Učestalost bavljenja sportom					
21,98	21,47	21,68	22,11	1,55	,20
Učestalost bavljenja rekreacijom					
21,81	21,87	22,02	21,86	,13	,94
Studenti					
Učestalost bavljenja sportom					
23,77	24,02	23,96	23,49	,31	,82
Učestalost bavljenja rekreacijom					
23,92	23,95	23,34	23,97	,98	,40
Analiza varijance indeksa tjelesne mase između studentica i studenata					
studenti	studentice	F		p-level	
23,79	21,86	109,92		,00	

Tablica 2. Analiza varijance indeksa tjelesne mase studenata različite kineziološke angažiranosti

Zaključak

Tjelesna je aktivnost elementarna biotička potreba čovjeka kojom se održava život. Potreba za kretanjem naročito je aktualizirana u suvremenom društvu kojeg obilježava hipokinezija, preobilna prehrana i stres. Tjelesna aktivnost pozitivno utječe na sve dimenzije antropološkog statusa čovjeka i sveobuhvatno angažira sve sustave organizma aktivirajući prirodnim putem sve fiziološke procese u organizmu. Da bi utjecaj bio ostvaren u pozitivom smislu, kineziološke aktivnosti treba precizno planirati i programirati, dosljedno provoditi i na kraju evaluirati jer je kineziološku transformaciju moguće ostvariti samo ako se vježba redovito i s periodičnim ponavljanjima. To na neki način potvrđuju i rezultati ovog istraživanja kojim je utvrđena zabrinjavajuće niska razina tjelesnog aktiviteta studenata i studentica Sveučilišta u Splitu koja nije bila dostatna za iniciranje promjena morfološkog statusa.

Literatura:

1. Abernethy, B. (2005). *The biophysical Foundations of Human Movement*. Champaign: Human Kinetics.
2. Beedie, C. J., Terry, P. C., & Lane, A. M. (2000). The Profile of Mood States and athletic performance: Two meta-analyses. *Journal of Applied Sport Psychology*, 12:49.-68.

3. Bompa, T.O. (1999). *Periodization. Theory and methodology of training*. Champaign: Human Kinetics.
4. Borer, K. T. (1995). The effects of exercise on growth. *Sports Med.*, 20:375-397.
5. Brown, W.J, Burton, N.W., Rowan, P.J. (2007). Updating the evidence on physical activity and health in women. *Am J Prev Med.*, 33(5):404.-411.
6. Catenacci, V.A., Wyatt, H.R. (2007). The role of physical activity in producing and maintaining weight loss. *Nature Clinical Practice: Endocrine Metabolism*, 3:518.–529.
7. Cheng, Y. J., Macera, C. A, Addy, C. L., Sy, F. S., Wieland, D., Blair, S. N. (2003). Effects of physical activity on exercise tests and respiratory function. *Br J Sports Med.*, 37: 521.-528.
8. Coakley J. (1993). Sport and socialization. *Exerc Sport Sci.*, 21:169.-200.
9. Cools, W., De Martelaer, K., Samaey, C. Andries, C. (2008). Movement skill assessment of typically developing preschool children: A review of seven movement skill assessment tools. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8:154.-168.
10. Gallahue, D.L. i Donnelly, F.C. (2003). *Developmental physical education for all children*. Champaign: Human Kinetics.
11. Hoffman, S. (2009). *Introduction to Kinesiology*. Champaign: Human Kinetics.
12. Hrženjak, R., Ujević, D., Doležal, K., Brlobašić Šajatović, B. (2007). Investigation of anthropometric characteristics and body proportions in the Republic of Croatia. *Proceedings of AUTEX 2007*, p.p.1-8, Tampere.
13. Lohman, T.G. (1992). *Advances in Body Composition Assessment*. Champaign: Human Kinetics.
14. Malina, R.M., Bouchard, C. i Bar-Or , O. (2004). *Growth, Maturation, and Physical Activity*. Champaign: Human Kinetics-Second Edition.
15. Mälkiä, E., Impivaara, O. (1998). Intensity of physical activity and respiratory function in subjects with and without bronchial asthma. *Scand J Med Sci Sports*, 8(1):27.-32.
16. Malousaris, G.G., Bergeles, N.K., Barzouka, K.G., Bayios, I.A., Nassis, G.P., Koskolou, M.D. (2008). Somatotype, size and body composition of competitive female volleyball players. *Journal of Science and Medicine in Sport*,11(3): 337.-344.
17. Moore, M.S. (2000). Interactions between physical activity and diet in the regulation of body weight. *Proceedings of the Nutrition Society*, 59: 193.–198.
18. Rowland, T.W. (1990) Developmental aspects of physiological function relating to aerobic exercise in children. *Sports Medicine*, 10(4):255.-66
19. Rusko, H.K. (2001). Heart rate during aerobics classes in women with different previous experience of aerobics. *European Journal of Applied Physiology*, 84: 64.-68.
20. Warburton, D.E.R, Whitney N. C, Bredin, S.D.S. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *Canadian Medical Association*, 174 (6):(801-809)
21. Wilmore, J.H., Costill, D.L. (1999). *Physiology of Sport and Exercise* (pp. 186-195). Champaign: Human Kinetics.

BODY MASS INDEX IN MALE AND FEMALE STUDENTS WITH A DIFFERENCE IN KINESIOLOGICAL ENGAGEMENT

Summary: On the sample of 893 female and 355 full-time male students at the University of Split, aged 19-25, we have analysed the differences in their kinesiological engagement as well as the differences in the body mass index from the point of view of the level of their kinesiological engagement, separately for male and female students. We have determined a disturbingly low extensity of the kinesiological engagement, primarily in female students. Variance analyses of the body mass index among male and female students with a difference in kinesiological engagement did not show any statistically significant differences. Variance analyses of the body mass index among male and female students with a difference in kinesiological engagement did not confirm the assumption that respondents with a higher level of kinesiological engagement have a lower body mass index. This is particularly obvious from the sample of female students which leads to a conclusion that the volume of weight loads of the kinesiological engagement was not sufficient for the production of changes in the morphological status, or perhaps to the fact that female students with a higher body mass index and more sub-skin fat tissue are more engaged in kinesiological activities particularly due to the fact that they are trying to reduce it.

Key words: Kinesiological, Engagement, BMI, Students, Differences.

DER KÖRPERMASSENINDEX KINESIOLOGISCH UNTERSCHIEDLICH ENGAGIERTER STUDENTINNEN UND STUDENTEN

Zusammenfassung: An einer Stichprobe von 893 Studentinnen und 355 regelmäßigen Studenten der Universität in Split im Alter zwischen 19 und 25 Jahren wurden Unterschiede im kinesiologicalischen Engagement der Studierenden, sowie Unterschiede im Körpermassenindex im Verhältnis zum Grad ihrer kinesiologicalischen Engagiertheit nach Geschlecht getrennt analysiert. Festgestellt wurde ein besorgniserregend niedriges Ausmaß an kinesiologicalischer Aktivität, besonders unter den Studentinnen. Die Analyse der Varianz des Körpermassenindex zwischen kinesiologicalisch verschieden engagierten Studierenden hat keine statistisch signifikante Unterschiede ergeben. Die Analyse der Varianz des BMI zwischen kinesiologicalisch unterschiedlich aktiven Studierenden hat die Annahme, Befragte mit höherem kinesiologicalischen Engagement hätten einen niedrigeren Körpermassenindex, nicht bestätigt. Dies ist besonders ausgeprägt bei den Studentinnen, was zur Annahme verleitet, dass das Volumen der Belastung des kinesiologicalischen Engagements nicht für die Produktion einer Veränderung des morfolgischen Status genügte, oder dass vielleicht Studentinnen mit höherem BMI und subkutanem Fettgewebe eher kinesiologicalische Aktivitäten ausüben, gerade als Versuch einer Reduzierung derselben.

Schlüsselwörter: kinesiologicalisches Engagement, Körpermassenindex (BMI), Unterschiede zwischen Studenten.

UDK: 371.695:373.3
Prethodno priopćenje
Primljeno: 15. prosinca 2010.

KORIŠTENJE I UČINKOVITOST IGRE U RAZREDNOJ NASTAVI

mr. sc. Anela Nikčević-Milković
Učiteljski fakultet u Rijeci, Odsjek u Gospiću
Maja Rukavina, asistentica
Učiteljski fakultet u Rijeci, Odsjek u Gospiću
Maja Galić, dipl. učiteljica
Osnovna škola "S. S. Kranjčevića" Senj

Sažetak: Istraživanje koje smo proveli potvrdilo je korištenje i učinkovitost igre u razrednoj nastavi. Učitelji razredne nastave igru u nastavi najviše koriste više puta tjedno. Učiteljima su se sljedeće igre pokazale učinkovitima u razrednoj nastavi: igre asocijacija, igre riječima, natjecateljske igre, matematičke igre, križaljke i rebusi. Učenici najviše vole igre asocijacija i natjecateljske igre. Učitelji igre najviše koriste u uvodnom i završnom dijelu sata. Učitelji iz gradova igru koriste u svim školskim predmetima. Učitelji s manje godina staža navode veći broj igara koje su im se pokazale učinkovitima u razrednoj nastavi, dok učitelji s više godina staža znaju i koriste veći broj igara povezanih sa zavičajem u kojem smo istraživanje proveli. Učitelji s visokom stručnom spremom navode veći broj igara koje koriste i koje su im se pokazale učinkovitima u razrednoj nastavi u odnosu na učitelje s višom stručnom spremom. Učitelji s višom stručnom spremom više ističu natjecateljske i zavičajne igre kao one koje koriste u razrednoj nastavi.

Ključne riječi: igra u razrednoj nastavi; korištenje igre u razrednoj nastavi učitelja iz gradova i mjesta, učitelja različitih godina staža i stručne spreme; vrste igara u razrednoj nastavi.

Uvod

Igra pojedincu pomaže u sazrijevanju ili maturaciji u jedinstveno biće s vlastitim identitetom. Igra pomaže razvoju djeteta u smislu napredovanja, usvajajući različita znanja i vještine (navike). Pojedinač kroz igru razvija sve svoje razvojne aspekte: a) kognitivni (igra zahtijeva rješavanje problema, planiranje, kritičko mišljenje, kreativnost, evaluaciju, intelektualnu radoznalost, heuristiku ili otkriće, smisao za humor, itd.), b) razvoj govora (usvajanje jezičnih pravila i funkcija; igra je prostor verbalnih interakcija i snalaženja u njima; razvoj jezične kompetentnosti, itd.) c) socijalno-emocionalni (razvoj slike o sebi; razvoj samopoštovanja, samokontrole, samoregulacije; razvoj motivacije, empatije, prosocijalnog ponašanja; socijalizacija djeteta razvojem socijalnih vještina, tolerancije, grupne

pripadnosti, itd.), d) psihomotorni (razvoj grube i fine motorike; razvoj mišićne mase, itd.). Igra ima posebno značajnu ulogu kod djece s nedostacima u tjelesnom razvoju.

Postoje mnoge teorije igre. Piaget, Vygotski i Erikson autoriteti su u okviru ovih teorija. Prema Piagetu (1962., a), igra je za dijete prilagodba na svijet oko sebe i vlastite mogućnosti. Dijete *asimilira* (prihvaća) i *akomodira* (prilagođava sebi) događaje, ljude i stvari iz svoje okoline. Prema ovom autoru, igra se mijenja s razvojem intelektualnog aspekta djeteta. Igra predškolskog djeteta u intelektualnom smislu, prije svega, zahtijeva neposrednu imitaciju te manipuliranje različitim simbolima. Jednostavnije senzomotoričke reakcije (do druge godine djetetova života) prelaze u simbolične mentalne reprezentacije i ponašanja koja iz njih proizlaze (tzv. predoperacijski način mišljenja između druge i šeste godine djetetova života), (Piaget, 1962., a, b). Igra je kod djece rane školske dobi na razini logičkog mišljenja s konkretnim objektima ili konkretima (tzv. faza konkretnih operacija). Ulaskom djeteta u pubertet igra poprima karakteristike višeg stupnja mišljenja koje je logičko-apstraktno (tzv. razina formalnih operacija), (Piaget, 1962.). Igra adolescenata i odraslih rezultat je sve razvijenijeg logičko-apstraktnog mišljenja (ponekad igra u toj dobi preraste u konkretan rad pojedinca kroz njegovo zanimanje ili hobi). Prema Vygotskom (Wood, 1992.), igra je sredstvo pomoću kojeg se dijete "penje" na višu razinu svog mogućeg razvoja (*zona neposrednog razvoja*), ona je sredstvo njegovih stvaralačkih mogućnosti (igrom dijete eksperimentira, manipulira, otkriva i stvara). Piaget, Erikson i Vygotski slažu se da dijete igru koristi za samoučenje. Kao što odrasli razmišljaju o situacijama u kojima se nalaze i donose odluke o njima, tako dijete o situacijama, ljudima, stvarima i događajima promišlja kroz igru i njene aktivnosti.

Igra je osnova razvoja djeteta kroz cjelokupnu povijest čovječanstva. Međutim, kako se razvija ljudska civilizacija, tako se razvijaju i mijenjaju oblici i metode igre. John Huizinga (prema Ćurko i Kragić, 2009.) u knjizi *Homo ludens* tvrdi kako civilizacija proizlazi i razvija se u igri i kao igra. Ona jest jedna od ljudskih karakteristika, ljudski obred, a služi za rekreaciju, zabavu, ali i učenje. Razvoj i mijenjanje oblika i metoda igara događa se paralelno s napretkom znanosti i tehnologije. Djeca suvremenog doba, igru u prirodi i s vršnjacima, zamijenila su računalnim igrama i virtualnim prijateljima. Suvremena igra, za razliku od prije, posredovana je većim brojem komercijalnih igračaka kao gotovih, dovršenih proizvoda. Među njima ističu se igre koje su rezultat suvremenih tehnologija (računala, playstationi, mobiteli, MP4 i dr.). U pedagoškom smislu, međutim, vrijednost takvih igara i igračaka vrlo je mala. Za djetetov razvoj bolje su igre i igračke koje dijete samo ili u društvu osmišljava i razvija. Istraživanja prednosti i nedostataka korištenja suvremenih tehnologija (ponajprije interneta i mobitela) kod učenika pokazuju, prije svega, njihove prednosti. Prednosti korištenja suvremenih tehnologija koje učenici navode su: zabava, korištenje slobodnog vremena, brza

komunikacija na daljinu s ljudima iz svih dijelova svijeta, druženje, mogućnost dolaženja do informacija potrebnih za školu, zabavu i sl. Nedostatci korištenja suvremenih tehnologija prema njima su: umor, bol u glavi i kralježnici, titranje pred očima, izoliranost, problemi s roditeljima, trošenje novca itd.

S obzirom na to da je igra prirodni oblik učenja i razvoja djeteta, ona se treba koristiti i koristi se u nastavi. Istraživanja učinkovitosti primjene igre u razrednoj nastavi potvrdila su da je učenje kroz igru efikasnije od klasičnog načina poučavanja, dovodi do veće aktivnosti učenika, pridonosi boljoj atmosferi u razredu te sadržaji naučeni kroz igru ostaju u dugoročnom pamćenju učenika. Promatrajući reforme školstva (npr. HNOS), alternativne i suvremene programe i pravce u odgoju i obrazovanju (npr. škola Marije Montessori i Waldorfska škola), vidimo da svi oni ističu veliku važnost učenja kroz igru. Učenje kroz igru važno je na svim razinama odgoja i obrazovanja, a naročito u mlađoj dječjoj dobi. U pedagoškoj, psihološkoj i metodičkoj literaturi nalazimo brojne primjere uporabe igre i igrovnih oblika na svim odgojno-obrazovnim razinama. Nakon najfrekventnije uporabe igre u predškolskom razdoblju, u školskom se razdoblju ona najčešće javlja u nastavi materinskog i stranog jezika, matematike, prirode i društva, tjelesne i zdravstvene kulture, glazbene kulture, a tek povremeno u nastavi kemije, povijesti, geografije, vjeronauka. Igra se više koristi u razrednoj nego u predmetnoj nastavi. Zastupljenija je u osnovnoškolskom obrazovanju u odnosu na srednjoškolsko i visokoškolsko obrazovanje, gdje se također javlja. Pregledom literature, igra se javlja u različitim oblicima (ponajprije kao simulacijske igre i igre uloga) i u nastavi visokog školstva. Igra u nastavi može se primjenjivati u svim etapama nastavnog procesa. Naročito se primjenjuje kao motivacija učenika u uvodnom dijelu sata ili prilikom ponavljanja i utvrđivanja gradiva. Može se koristiti u oblicima individualnog rada, rada u paru ili grupnog rada. Prema Duran (1995.), tri su kategorije igara: stvaralačke igre, igre s pravilima i funkcionalne igre. Stvaralačke igre su: igre uloga, dramatizacije i konstruktivne igre. Igre s pravilima su: narodne igre (koje se prenose predajom), pokretne i didaktičke igre. Funkcionalne igre javljaju se u ranom djetinjstvu, a označavaju sve razvijenije funkcije djeteta u aspektima motoričkog, osjetilnog i perceptivnog razvoja. Ove se igre smanjuju od druge godine djetetova života na račun sve većeg broja stvaralačkih igara, a potom i igara s pravilima (koje su karakteristične za stariju djecu). U nastavi se najviše koriste stvaralačke igre, a zatim igre s pravilima.

Prema spoznajama iz literature (npr. Boocock, 1971.; Retter, 1979., Furlan, 1968., prema Bognar, 1986., www.skole.hr), prednosti učenja kroz igru su: bolja koncentracija i pažnja učenika, pozitivni stavovi učenika prema ovom obliku rada, veća aktivnost djece u odnosu na druge oblike učenja, manji umor djece, veća motivacija, veće zanimanje djece, igra učenje čini zanimljivijim, pasivni učenici postaju aktivniji, povećava se uključenost učenika s teškoćama te do izražaja dolaze njihove mogućnosti, učenje i pamćenje činjenica

podjednako je u korištenju igre kao oblika rada u nastavi u odnosu na klasične oblike nastave, međutim, istraživanja pokazuju da je pamćenje tih činjenica prilikom učenja kroz igru djelotvornije.

Korištenje igre u nastavi zahtijeva dobru pripremljenost nastavnika. Kod svake igre oni moraju znati zašto ju uvode te koji nastavni cilj žele njom postići. Važno je da o tome upoznaju učenike kako bi oni znali svrhu i cilj svake igre. Nastavnici trebaju prilagoditi igru dobi, sposobnostima, zanimanjima i potrebama učenika. Trebali bi brinuti o dinamičnosti igre (npr. da zadaci ne budu predugački), vremenu trajanja igre (da igra ne postane dosadna) i nastavnim sredstvima i pomagalicama (dostupnima ili onima koje nastavnik izrađuje sam ili s učenicima i njihovim roditeljima). Nastavnici trebaju paziti da sadržaji igre ostanu cijelo vrijeme dominantni, a ne da ih zamijene pravila, ciljevi ili tehničke pojedinosti igre. Trebaju paziti da se igra ne pretvori u puko natjecanje s jedinim ciljem postizanja pobjede samo nekih učenika (Čudina-Obradović, 1996.). Postoje i iracionalni otpori prema primjeni igre u nastavi: ona se smatra neozbiljnom aktivnošću, služi samo razbijanju monotonije i ispunjavanju "praznog hoda", bučna je i unosi previše uzbuđenja u nastavu.

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja

Cilj istraživanja bio je ispitati koliko se igra koristi u razrednoj nastavi, kakva je njena učinkovitost te postoje li razlike u korištenju igre u nastavi kod učitelja iz gradova i mjesta, učitelja različite stručne spreme i godina staža.

Sudionici istraživanja

U istraživanju je sudjelovalo 66 učitelja¹ razredne nastave iz jedanaest osnovnih škola u Ličko-senjskoj županiji. Uzorak je bio slučajni i kvotni. Brinulo se o: a) podjednakoj zastupljenosti učitelja iz gradova i manjih mjesta u županiji, b) stručnoj spremljenosti učitelja (visoka stručna sprema – VSS i viša stručna sprema - VŠS) i c) godinama staža učitelja (do 15 godina - manje godina staža i 15 i više godina - više godina staža). U istraživanju su sudjelovale gradske škole iz: Gospića, Otočca i Senja te mjesne škole iz: Brinja, Ličkog Osika, Pazarišta, Klanca, Švice, Kompolja, Krasnog i Svetog Jurja. Istraživanje je bilo terensko.

¹ Pod pojmom *učitelj* mislimo na učitelje oba spola. Zbog lakoće čitanja koristit ćemo pojam samo u jednom rodu.

Instrument

Podatke smo prikupili standardiziranim, strukturiranim intervjuom otvorenog tipa² kojeg smo osmislili za potrebe ovog istraživanja. Pitanja intervjuja bila su sljedeća:

1. Koliko intenzivno koristite igru u nastavi?
2. Koje su se igre Vama pokazale učinkovitima u odgojno-obrazovnom radu?
3. Koje igre u nastavi učenici najviše vole?
4. Kada i u kojim dijelovima nastavnog procesa i u okviru kojih predmeta intenzivno koristite igru u nastavi?
5. Mijenjate li igre s obzirom na dob djece te postoje li igre koje koristite bez obzira na njihovu dob?
6. Postoje li igre koje koristite u nastavi, a tipične su za Ličko-senjski zavičaj?

Postupak

Nakon pribavljenih dopuštenja za provođenje istraživanja (od ravnatelja škola) po slučaju smo odabrali učitelje s kojima smo obavili intervju. Pri odabiru smo pazili da imamo približno isti broj učitelja u svim predviđenim kvotama: grad/mjesto, stručna sprema (VSS i VŠS) i godine staža (manje i više od 15 god.). Istraživanje koje smo proveli kvalitativno je istraživanje.

Rezultati i rasprava

Da bismo ispitali korištenje i učinkovitost igre u razrednoj nastavi, intervjuirali smo učitelje na području Ličko-senjske županije (ovo istraživanje je terenskog tipa na području ove županije, međutim, smatramo da se rezultati ovog istraživanja mogu generalizirati, odnosno da ne vrijede isključivo za ovo područje na kojem je istraživanje obavljeno, već da rezultate možemo sagledavati kao općenito važeće). Rezultate intervjuja pokazujemo u narednim tablicama. Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi sličnosti i razlike u korištenju igre u razrednoj nastavi među učiteljima iz gradova i manjih mjesta te učitelja različite stručne sprema (VSS, VŠS) i godina staža (manje i više od 15 god.). Ove rezultate pokazujemo u tablicama od 3. do 5.

² Kod *standardiziranog, strukturiranog intervjuja* formulacija i redosljed postavljanja pitanja su unaprijed određeni, a svim sugovornicima postavljaju se ista pitanja istim redosljedom. Pitanja su oblikovana kao potpuno otvorena – ispitanici slobodno produciraju odgovore. Ova se metoda pokazala jako korisnom u situacijama kada nam je na raspolaganju kratko vrijeme, kada se s osobom može provesti samo jedan intervju i kada je poželjno od svake osobe dobiti istu vrstu informacija radi kasnijeg uspoređivanja. Njom se i minimalizira *efekt intervjuera* (Ajduković, 2004.).

	GRADOVI		MJESTA	
	frekventniji odgovori	manje frekventni odgovori	frekventniji odgovori	manje frekventni odgovori
1. Koliko intenzivno koristite igru u nastavi?	<i>više puta tjedno</i>	<i>svakodnevno, jednom tjedno</i>	više puta tjedno	
2. Koje su se igre Vama pokazale učinkovita u odgojno-obrazovnom radu?	<i>igre asocijacija, igre riječima, matematičke igre, natjecateljske igre, križaljke, rebusi, dramatizacija</i>	<i>domino, slagalice, Pogodi tko je?, Memory</i>	igre asocijacija, natjecateljske igre, križaljke, rebuse, govorni lanac, Vjetar puše, Memory, Pogodi tko je?	govorni lanac, Vjetar puše, Memory, Pogodi tko je?
3. Koje igre u nastavi učenici najviše vole?	<i>vole sve igre, a najviše: igre asocijacija i igre natjecanja</i>		natjecateljske igre, igre asocijacija	Vjetar puše, križaljke, rebusi
4. a) Kada i u kojim dijelovima nastavnog procesa i b) u okviru kojih predmeta intenzivno koristite igru u nastavi?	<i>a) u uvodnom dijelu sata (za motivaciju), za ponavljanje i vježbanje gradiva, završnom dijelu sata b) u svim predmetima</i>	<i>a) završnom dijelu sata, u svim etapama sata</i>	a) u uvodnom i završnom dijelu sata	
5. a) Mijenjate li igre s obzirom na dob djece? b) Postoje li igre koje koristite bez obzira	<i>a) igre se mijenjaju s dobi djeteta b) neke se igre koriste bez obzira na dob djeteta (domino, karte,</i>		a) da, od jednostavnijih ka složenijima; ovisno o sadržaju	

na dob?	<i>križaljke, rebusi itd.)</i>			
6. Postoje li igre koje koristite u nastavi, a tipične su za vaš zavičaj?	<i>Školica, Vučenje užeta, Bacanje kamena s ramena, Bojice, Gdje si Jakove?, Pivac, Ledena baba, Lončići, Piljke, Košte³</i>		<i>Školica, Vučenje užeta, Bacanje kamena s ramena, Bojice, Gdje si Jakove?, Pivac, Ledena baba, Lončići</i>	<i>neke zavičajne igre koriste u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture</i>

Tablica 3. Završna tablica rezultata korištenja i učinkovitosti igre u nastavi učitelja razredne nastave iz gradova i manjih mjesta.

Iz tablice 3. vidimo da učitelji razredne nastave iz gradova i manjih mjesta igru u nastavi najviše koriste više puta tjedno. Samo poneki učitelji iz gradova igru koriste svakodnevno ili jednom tjedno. Podjednako su se učiteljima iz gradova i mjesta sljedeće igre pokazale učinkovitima u odgojno-obrazovnom radu: *igre asocijacija, igre riječima, natjecateljske igre, matematičke igre, križaljke i rebusi*. Učenici iz gradova i mjesta najviše vole *igre asocijacija i natjecateljske igre*. Učitelji iz gradova i mjesta igre najviše koriste u *uvodnom i završnom dijelu školskog sata*. Učitelji iz gradova igru koriste u *svim predmetima*. Također, vidimo da učitelji iz gradova i mjesta različite igre koriste ili prilagođavaju s obzirom na dob djeteta (u rasponu od sedam do deset godina), dok manji broj igara učitelji koriste bez obzira na dob (npr. igre: *domino, karte, križaljke i rebuse*). Učitelji iz gradova i mjesta koriste sljedeće igre u nastavi koje povezuju s Ličko-senjskim zavičajem (iako nisu posve sigurni da su te igre nastale u ovom zavičaju): *Školice, Vučenje užeta, Bacanje kamena s ramena, Bojice, Gdje si Jakove?, Pivac, Ledena baba, Lončić, Piljke i Košte*. Na temelju rezultata iz tablice 3. vidimo da nema razlike u korištenju igara u nastavi kod učitelja iz gradova i manjih mjesta.

U okviru 2. problema ispitivanja korištenja i učinkovitosti igre u razrednoj nastavi intervjuirali smo učitelje različitih godina staža (manje i više od 15 godina staža) te utvrdili ima li razlike među njima.

³ Učitelji navode gore nabrojene igre, ali ne mogu sa sigurnošću tvrditi jesu li one nastale na području Ličko-senjske županije.

GODINE STAŽA: MANJE OD 15 GOD.			VIŠE OD 15 GOD.	
	frekventniji odgovori	manje frekventni odgovori	frekventniji odgovori	manje frekventni odgovori
1. Koliko intenzivno koristite igru u funkciji nastave?	više puta tjedno		više puta tjedno	svakodnevno, jednom tjedno
2. Koje su se igre Vama pokazale učinkovitima u odgojno-obrazovnom radu?	igre asocijacija, kviz, jezične igre, matematičke igre, križaljke, rebusi		jezične igre, igre asocijacija	natjecateljske igre
3. Koje igre u nastavi učenici najviše vole?	sve igre, a najviše: igre asocijacija, natjecateljske igre, kviz		sve igre, a najviše: igre asocijacija, natjecateljske igre	
4. a) Kada i u kojim dijelovima nastavnog procesa b) u okviru kojih predmeta intenzivno koristite igru u nastavi?	a) u uvodnom dijelu sata (za motivaciju) i završnom	a) u svim etapama sata b) u svim predmetima	a) u uvodnom i završnom dijelu	a) za ponavljanje i vježbanje b) u svim predmetima (najviše u tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi)
5. a) Mijenjate li igre s obzirom na dob djece? b) Postoje li igre koje koristite bez obzira na dob?	a) igre se mijenjaju po dobi i postaju sadržajnije		a) igre se mijenjaju s obzirom na dob, postaju sadržajnije b) neke koriste bez obzira na dob	

<p>6. Postoje li igre koje koristite u nastavi, a tipične su za ovaj zavičaj?</p>	<p>ne znaju niti jednu igru s ovog područja</p>	<p>Piljke i Košte</p>	<p>Lončići, Bacanje kamena s ramena, Školica, Vučenje užeta, Ledena baba, Bojice, Pivac, Gdje si Jakove?</p>	
--	---	-----------------------	--	--

Tablica 4. Završna tablica rezultata sličnosti i razlika u korištenju igre u razrednoj nastavi između učitelja različitih godina staža (manje i više od 15 god. staža).

Tablica 4. pokazuje nam razlike u korištenju igre u razrednoj nastavi između učitelja s različitim godinama staža (manje i više od 15 godina staža). Iz tablice vidimo da učitelji s više, kao i oni s manje godina staža, igru u nastavi pretežno koriste *više puta tjedno*. Samo poneki učitelji s više godina staža igru koriste svakodnevno, a neki jednom tjedno. Učiteljima s više godina staža uglavnom su se učinkovitima pokazale sljedeće igre: *jezične igre* i *igre asocijacija* (a nekim učiteljima i *natjecateljske igre*). Učiteljima s manje godina staža, osim navedenih igara, učinkovitima su se pokazale: *matematičke igre*, *rebusi* i *križaljke*. Učitelji s više godina staža, kao i oni s manje, navode da djeca vole sve vrste igara, a najviše: *igre asocijacija*, *natjecateljske igre* i *kvizove*. Učitelji s manje i više godina staža uglavnom navode da igru u nastavi koriste u *uvodnom i završnom dijelu sata*. Poneki učitelji navode da igru koriste u svim etapama sata i u svim predmetima (najviše u tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi). Većina učitelja s više i manje godina staža navodi da se igre mijenjaju s dobi djece (s dobi postaju sadržajnije), dok neke igre koriste bez obzira na dob, a to su: *domino*, *puzzle*, *rebusi* i *križaljke*. Učitelji s manje godina staža uglavnom ne poznaju i ne koriste zavičajne igre, poneki od njih navode korištenje dvije vrste takvih igara: *Piljke* i *Košte*. S druge strane, učitelji s više godina staža navode cijeli niz zavičajnih igara koje koriste u nastavi: *Lončići*, *Bacanje kamena s ramena*, *Školice*, *Vučenje užeta*, *Ledene babe*, *Bojice*, *Pivac*, *Gdje si Jakove?*. Zaključno iz tablice 4. vidimo da učitelji s manje godina staža navode veći broj igara koje su im se pokazale učinkovitima u nastavi, dok učitelji s više godina staža koriste veći broj zavičajnih igara u nastavi.

Daljnji cilj našeg istraživanja bio je ispitati korištenje i učinkovitost igre u razrednoj nastavi učitelja različite stručne spreme (VSS, VŠS) te utvrdili ima li razlike među njima.

VISOKA STRUČNA SPREMA (VSS)			VIŠA STRUČNA SPREMA (VŠS)	
	frekventniji odgovori	manje frekventni odgovori	frekventniji odgovori	manje frekventni odgovori
1. Koliko intenzivno koristite igru u funkciji nastave?	više puta tjedno		više puta tjedno	
2. Koje su se igre Vama pokazale učinkovitima u odgojno-obrazovnom radu?	igre riječima, igre asocijacija, kvizove, natjecateljske igre, matematičke igre		igre asocijacija i natjecateljske igre	
3. Koje igre u nastavi učenici najviše vole?	sve igre, a najviše: igre natjecanja, dramatizacije, Vjetar puše, Dremuckanje, igre zamjećivanja	nema niti jedne igre koju učenici posebno vole	igre natjecanja	
4. a) Kada i u kojim dijelovima nastavnog procesa b) u okviru kojih predmeta intenzivno koristite igru u nastavi?	a) u uvodnom i završnom dijelu sata		a) uvodni dio sata (za motivaciju) i završni dio sata	b) u predmetima glazbene kulture i tjelesne i zdravstvene kulture; u okviru svih predmeta; za ponavljanje i vježbanje gradiva
5. a) Mijenjate li igre s obzirom na dob djece? b) postoje li igre	a) igre se mijenjaju po sadržaju (od jednostavni		a) igra se mijenja s obzirom na dob b) postoje igre	

koje koristite bez obzira na dob?	jih ka težima) b) igre koje se koriste bez obzira na dob: Memory, kviz, rebusi, križaljke, domino		koje se koriste bez obzira na dob djeteta	
6. Postoje li igre koje koristite u nastavi, a tipične su za ovaj zavičaj?	ne znaju niti jednu igru s ovog područja	Piljke i Košte	Lončići, Bojice, Povlačenje užeta, Bacanje kamena s ramena, Školica	

Tablica 5. Završna tablica rezultata sličnosti i razlike u korištenju igre u razrednoj nastavi između učitelja različite stručne spreme (VSS i VŠS).

Tablica 5. pokazuje nam rezultate korištenja igre u razrednoj nastavi kod učitelja s različitom stručnom spremom (VSS, VŠS). Učitelji s visokom, kao i oni s višom stručnom spremom, igru u nastavi pretežno koriste *više puta tjedno*. Učitelji s visokom stručnom spremom navode veći broj igara koje su im se pokazale učinkovitima u nastavi: *igre riječima, igre asocijacija, kvizovi, natjecateljske igre i matematičke igre*. Učitelji s višom stručnom spremom pod učinkovitim igrama navode samo: *igre asocijacija i natjecateljske igre*. Učitelji s visokom stručnom spremom navode da učenici vole sve vrste igara, a naročito: *natjecateljske igre, igre dramatizacije, igru Vjetar puše, igru Dremuckanje i igre zamjećivanja*. Učitelji s višom stručnom spremom navode da učenici najviše vole *igre natjecanja*. Učitelji s VSS i VŠS navode da igru u razrednoj nastavi pretežno koriste u *uvodnom i završnom dijelu sata*. Poneki učitelji s VŠS navode da igru najčešće koriste u predmetima glazbene, tjelesne i zdravstvene kulture, poneki da je koriste u okviru svih predmeta, a poneki da je koriste za ponavljanje i vježbanje gradiva. Učitelji s VSS i VŠS navode da postoje igre u nastavi koje se mijenjaju s obzirom na dob djece, kao i one igre koje se ne mijenjaju (npr. *Memory, kviz, rebusi, križaljke i domino*). Učitelji s VŠS navode veći broj zavičajnih igara koje koriste u nastavi: *Lončići, Bojice, Povlačenje užeta, Bacanje kamena s ramena, Školice* (za koje, međutim, nisu sigurni jesu li su nastale na prostoru ovog zavičaja). Samo poneki učitelji s VSS navode dvije vrste zavičajnih igara koje koriste u nastavi: *Piljke i Košte*.

Na temelju iznesenog, vidimo da učitelji s visokom stručnom spremom navode veći broj igara koje koriste i koje su im učinkovite u razrednoj nastavi u odnosu na učitelje s VŠS. Također, učitelji s VSS navode niz igara koje učenici vole, za razliku od učitelja s VŠS, koji navode samo natjecateljske igre.

Ovakav rezultat vjerojatno je povezan s temeljnim obrazovanjem učitelja (dvogodišnji, četverogodišnji i sada petogodišnji studij) jer se unazad posljednjih desetljeća u području odgoja i obrazovanja preporučuje veće korištenje suradničkih igara u odnosu na natjecateljske. Stoga su učitelji s VSS više obrazovani u smjeru većeg korištenja igre u nastavi te većeg korištenja suradničkih igara. Pod utjecajem HNOS-a također se preporučuje češće korištenje igre u nastavi, manje korištenje natjecanja u odnosu na suradničke aktivnosti učenika. Učitelji s višom stručnom spremom navode niz zavičajnih igara koje koriste u nastavi, za razliku od učitelja s visokom stručnom spremom, koji su se samo mjestimično sjetili nekih od njih.

Zaključak

Na temelju istraživanja koje smo proveli potvrdili smo da se igra koristi u razrednoj nastavi i da je učinkovita u radu s djecom. Učitelji razredne nastave igru u nastavi koriste najviše *više puta tjedno*. Učiteljima iz gradskih, kao i iz mjesnih škola, sljedeće igre su se pokazale učinkovitima: *igre asocijacija, igre riječima, natjecateljske igre, matematičke igre, križaljke i rebusi*. Učenici najviše vole *igre asocijacija* i *natjecateljske igre*. Učitelji igre najviše koriste u *uvodnom i završnom dijelu sata*. Učitelji iz gradova igru koriste *u svim predmetima*. Učitelji s manje godina staža navode veći broj igara koje su im se pokazale učinkovitima u nastavi, dok učitelji s više godina staža znaju i koriste veći broj igara povezanih sa zavičajem. Učitelji s visokom stručnom spremom navode veći broj igara koje koriste u razrednoj nastavi i koje su im se pokazale učinkovitima u odnosu na učitelje s višom stručnom spremom. Učitelji s višom stručnom spremom više ističu natjecateljske igre kao one koje djeca naročito vole, za razliku od suradničkih igara koje stručnjaci više preporučuju. Učitelji s višom stručnom spremom (koji su ujedno i učitelji s više godina staža) navode cijeli niz zavičajnih igara koje znaju i koriste u nastavi, za razliku od učitelja s visokom stručnom spremom (koji su ujedno i mlađi učitelji).

Literatura:

1. Ajduković, D. (2004). *Psihologijska metodologija – kvalitativna istraživanja (interna skripta poslijediplomskog studija psihologije)*, Zagreb: Filozofski fakultet.
2. Bognar, L. (1986.). *Igra u nastavi na početku školovanja*, Zagreb: Školska knjiga.
3. Ćurko, B., Kragić, I. (2009.). Igra – put k multidimenzioniranom mišljenju (Na tragu filozofije za djecu), *Filozofska istraživanja*, 114, God.29, Sv.2, str. 303.-310.
4. Duran, M. (1995.). *Dijete i igra*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
5. Čudina-Obradović, M. (1996.). *Igrom do čitanja*, Zagreb: Školska knjiga.

6. Galić, M. (2008.), *Korištenje igre u nastavi*, diplomski rad, Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci, Odsjek za učiteljski studij u Gospiću.
7. HNOS - *Moja nova škola* (2006.). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, Zagreb.
8. Petz, B. (2005.). *Psihologijski rječnik*, Zagreb: Naklada Slap.
9. Piaget, J. (1962.a). *Plays, Dreams and Imitation in Childhood*, New York: Norton.
10. Piaget, J. i Inhelder, B. (1962.b). *The Psychology of the Child*. New York: Basic, Books.
11. Vasta, R., Haih, M.M., Miller, S.A. (1998.). *Dječja psihologija*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
12. *Vodič kroz Hrvatski Nacionalni Obrazovni Standard za osnovnu školu* (2005). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
13. Wood, D. (1992). *Kako djeca misle i uče: društveni kontekst spoznajnog razvitka*, Zagreb: Educa.
14. www.skole.hr (12.7.2010.)

THE USE AND EFFICIENCY OF GAMES IN THE CLASS TEACHING

Summary: The research has confirmed the use and efficiency of games in the class teaching. The primary school teachers from various places (towns and villages) use games in their class mostly few times a week. The following games proved efficient in the class: association games, word games, mathematical games, crosswords and rebuses. Pupils mostly enjoy association and competitive games. The games are mostly used in the opening and closing parts of the lesson. Teachers from towns use games in all the subjects they teach. Less experienced teachers tend to use more games which proved efficient in their classes, while more experienced teachers tend to use more games specifically connected with the Lika-Senj area. Teachers with the university degree use more games which proved efficient in their classes compared to teachers with the college degree. Teachers with the college degree tend to emphasize competitive and specifically regional games.

Key words: games in the class, use of games by teachers from various places (towns and villages), teachers with university/college degrees and different level of experience; types of games in the class.

DER GEBRAUCH UND DIE WIRKSAMKEIT DER SPIELE IM GRUNDSCHULUNTERRICHT

Zusammenfassung: Die Untersuchung, die wir durchgeführt haben, hat den Gebrauch und die Wirksamkeit der Spiele im Grundschulunterricht bestätigt. Grundschullehrer setzen Spiele im Unterricht meistens mehrmals in der Woche ein. Folgende Spiele zeigten sich im Grundschulunterricht als wirksam: Assoziationsspiele, Wortspiele,

Wettbewerbsspiele, Mathematikspiele, Kreuzworträtsel und Rebusse. Schüler bevorzugen Assoziationsspiele und Wettbewerbsspiele. Lehrer gebrauchen Spiele am meisten im Einführungs- sowie im Schlussteil der Unterrichtsstunde. Lehrer aus Städten gebrauchen Spiele in allen Schulfächern. Lehrer mit weniger Dienstjahren führen eine größere Anzahl der Spiele an, die sich im Grundschulunterricht als wirksam erwiesen haben, während Lehrer mit mehr Dienstjahren mehr Spiele, die mit dem Heimatort (wo auch die Untersuchung durchgeführt wurde) verbunden sind, kennen und gebrauchen. Lehrer mit einem Universitätsabschluss führen mehr Spiele an, die sie verwenden, und die sich im Grundschulunterricht als wirksam erwiesen haben als Lehrer mit dem Abschluss einer höheren Schule. Lehrer mit der höheren Bildung heben Wettbewerbsspiele und heimatliche Spiele hervor als diejenigen, die sie im Unterricht verwenden.

Schlüsselwörter: Spiele im Grundschulunterricht; Gebrauch der Spiele im Grundschulunterricht von Lehrern aus Städten und Dörfern, von Lehrern unterschiedlicher Dauer der Dienstjahre und dem Bildungsgrad; Spielarten im Grundschulunterricht.

SLAVONSKI LEKCIONARI

doc. dr. sc. Mario Cifrak
Katolički bogoslovni fakultet Zagreb

Sažetak: Govor o 300. obljetnici visokoga školstva u Osijeku bio bi nepotpun bez spomena Marijana Lanosovića, ofm. On je boravio u Osijeku kao student od 1766. do 1770. i kao profesor od 1774. do 1783. Moj rad zapravo je vezan uz njegovo izdanje lekcionara 1794. u Budimu, gdje je Marijan Lanosović boravio od 1791. do 1800. kao tajnik Provincije, tako da svojim znanstvenim radom povezuje oba kulturna kruga, i osječki, i budimski. Izdanjem svoga lekcionara uvrstio se u red franjevac koji su poslije oslobođenja Slavonije od Turaka priređivali lekcionare po uzoru na I. Bandulavića, a to su Nikola Kesić i Emerik Pavić. U tom se radu Marijan Lanosović razlikuje od prethodnika svojim ugledanjem na latinsko-njemački prijevod koji je načinjen pod vodstvom benediktinca G. Cartiera, 1751. Međusobnu ovisnost tih lekcionara i prijevoda pokazujemo na primjeru perikope Lk 24,36-47.

Ključne riječi: slavonski lekcioniari, rimski misal, I. Bandulavić, M. Lanosović, G. Cartier.

Uvod

Iz prve visokoškolske ustanove u Slavoniji, studija filozofije i fakulteta teologije u Osijeku, izići će "ljudi koji će poraditi na jezičnim tradicijama Bosne Srebrene i u neposrednom dodiru s narodom na širokom prostranstvu od Budima do juga Bosne širiti i razvijati narodni i književni jezik i kulturu"¹. Među njima je bio i fra Marijan Lanosović sa svojim lekcionarom koji izdaje u Budimu i tako nastavlja rad budimskih franjevac Nikole Kesića i Emerika Pavića. Taj budimski kulturni krug, vezan uz rad franjevačkih visokih škola filozofije i teologije u 18. st. i brojne Hrvate koji su ondje živjeli, bio je otvoren i kulturnim utjecajima zapadne i srednje Europe.²

Zadatak je ovoga rada prikazati slavonske lekcionare fra Nikole Kesića, fra Emerika Pavića i fra Marijana Lanosovića. U tom je pogledu važno naglasiti da sva ta tri lekcionara ovise o lekcionaru fra Ivana Bandulavića: "Od dalmatinskih lekcionara, štampanih u Mlecima najdalje siže u XVIII vijek (do god. 1773.) onaj, što ga je priredio, Ivan Bandulavić god 1613. *Ove Bandulavićeve Pištrole služile su podlogom Kesiću i onima, što su Kesićev rad*

¹ S. Sršan, *Marijan Lanosović u osječkom kulturnom krugu*, Zbornik radova o Marijanu Lanosoviću, Osijek, 1985., 76.

² Usp. F. E. Hoško, *Topohistoriografsko djelo Emerika Pavića kao izvor za hrvatsku crkvenu i kulturnu povijest*, Kačić 9 (1977.) 72.-75.

nastavljali, jer Bandulavićev lekcionar bijaše Kesićevu ne satno po vremenu nego i *po jeziku* najbliži".³ V. Štefanić naziva taj lekcionar bosanskim, a slavonska izdanja jednom granom bosanske redakcije koja su priređena na štokavsko-ikavskom narječju.⁴ Tu ovisnost najbolje je prikazati na samom tekstu, stoga odabirem perikopu koju sam već prikazao u slučaju pohrvaćenja lekcionara u Zadarskom lekcionaru te lekcionarima fra Bernardina Splićanina i Nikše Ranjine. Riječ je o perikopi Lk 24,36-47.

1. Lekcionar fra Nikole Kesića

Nikola Kesić rodio se u Budimu 1709.⁵ Tu je i zaređen za svećenika 1732. Umro je 10. lipnja 1739. u Tabanu kod Budima dvoreći oboljele od kuge od koje se i sam zarazio. Poslije smrti, njegov je brat Antun dao tiskati lekcionar što ga je on priredio. Taj je lekcionar izišao u Budimu 1740. i Kesić ga je namijenio narodu, za kućnu upotrebu.⁶ Pogledajmo sam tekst izabrane perikope. Ona se čitala u utorak "trecji Dàn pò Uskersu" i nosi naslov: *Evangjelie S. Lukæ. Pogl. 24:*

U Onò vrime: Sta ISUS ù srid Ucsenika svojh, i govori njmi. Miir vami, jasam, nemojtese bojati. A oni smucjeni i ustrasseni mnjadijau da dùh vide. I recse njmi: Zasstoste smucjèni, i misli uzlaze ù serca vassa? Vidite ruke moje i noge daja isti jesam, pipajte, i vidite: jere Dùh mesa i kosti nejma, kako vidite da ja jmam. I kada ovò recse, ukazajim ruke, i noge. A joss òni nevirujucji, i csudecj(e)se, od veselja, recse njmi. Imateli ovdi sstogod sstobise blagovalo? A onjmu dadosse dilak ribbe pecsene, i satt meda. I kada blagova prid njmà, uzamssi ostanke dade njmi, i recse k- njma: Ovò jesu ricsi, kojese govoriyo k-vami, doklesam joss svami bijo. Jerboje od potrebe ispuniti svah, kojasa pisana ù Zakonu Moysijevu, i Prorcij, i Psalmi od mene. Tadà otvori njmi razum, dabi razumili Pjsma. I recse njmi: Zasstobo ovako pjsano jest, i ovako potribovasse Kerstu da terpi, i uskersne od mertvih trecji dån, i dase pripovida ù Ime njegovo pokora, i odpusstenje griha ù svih narodih.

Kesić piše da se držao reda rimskoga misala pape Klementa VIII. i pape Urbana VIII. Evo toga teksta:

In illo tempore: stetit Iesus in medio discipulorum suorum, et dicit eis: Pax vobis: ego sum nolite timere. Conturbati vero, et conterriti, existimabant se spiritum videre. Et dixit eis: Quid turbati estis, et cogitationes ascendunt in corda vestra? Videte manus meas et pedes, quia ego ipse sum: palpate, et videte: quia spiritus carnem, et ossa non habet, sicut me videtis habere. Et cum

³ D. Prohaska, *Budimski lekcioniari XVIII vijeka prema bosanskodalmatinskomu od B. Bandulavića, Zbornik u slavu Vatroslava Jagića*, Berlin, 1908., 558.

⁴ Usp. V. Štefanić, *Biblija, Hrvatska enciklopedija*. Svezak II., Zagreb, 1941., 492.

⁵ Usp. F. E. Hoško, *Prosvjetno i kulturno djelovanje bosanskih i hrvatskih franjevacâ tijekom 18. stoljeća u Budimu, Nova et vetera* 28 (1978.) 142.-143.

⁶ Usp. D. Prohaska, *Budimski*, 561.

hoc dixisset, ostendit eis manus, et pedes. Adhuc autem illis non credentibus, et mirantibus prae gaudio, dixit: Habetis hic aliquid, quod manducetur? At illi obtulerunt ei partem piscis assi, et favum mellis. Et cum manducasset coram eis, sumens reliquias, dedit eis. Et dixit ad eos: Haec sunt verba, quae locutus sum ad vos, cum adhuc essem vobiscum, quoniam necesse est impleri omnia, quae scripta sunt in lege Moysi, et Prophetis, et Psalmis de me. Tunc aperuit illis sensum ut intelligerent Scripturas. Et dixit eis: Quoniam sic scriptum est, et sic oportebat Christum pati, et resurgere a mortuis tertia die: et praedicari in nomine ejus poenitentiam et remissionem peccatorum in omnes gentes.

Od veselja recse njmi u latinskom stoji samo dixit. Zanimljivo je uočiti da Kesić prevodi doslovno "dixit ad eos" (recse k- njma), dok Bandulavić na tom mjestu ima "rece gnimi", kao i u slučaju "locutus sum ad vos" (sam govorio k-vami), a Bandulavić "sam gouorio vam".⁷

2. Lekcionar fra Emerika Pavića

Emerik Pavić bio je Kesićev učenik u Budimu, gdje se rodio 5. siječnja 1716.⁸ Ušao je u franjevački red 1734. i za svećenika je zaređen 1739. U Budimu je umro 15. travnja 1780., gdje izlaze i dva izdanja lekcionara fra Emerika Pavića, i to 1764. i 1808.

2.1. Izdanje iz 1764.

Taj tekst pripremljen je po "Uregjenju Rimskoga Misala, i Naredbi Svetoga Tridentskoga Sabora". On sam govori o pretiskavanju "trechiput". I ovdje uzimamo perikopu Lk 24,36-47:

U Utorak trechi Dan po Uskersu. Evangjelje S. Lukæ. Pogl. 24.

U Ono vrime: Stade Jsus u srid Ucsenika svojih, i govori njimi: Mir vami: Jasam, nemojtese bojati. A oni smucheni i ustrasseni, mligjau, da duh vide. I recse njimi: Zasstoste smucheni, i misli uzlaze u serca vassa? Vidite ruke moje, i noge, da ja isti jesam: pipajte, i vidite: Jere duh mesa i kosti neima, kako vidite da ja imam. I kada ovo recse, ukazaim ruke, i noge. A joss oni nevirujuchi, i csudechise, od veselja, recse njimi: Imатели ovdí sstogod, sstobise blagovalo? A onimu dadasse dilak ribe pecsene, i sat meda. I kada blagova prid njima, uzamssi ostanke, dade njimi. I recse njima: Ovo jesu ricsi, kojсам govorio k- vami, doklesam joss svami bio. Jerboje od potribe ispuniti sva, kojasu pisana ù zakonu Moysievu, i Proroci, i Psalmi od mene. Tada ottvori njimi razum, dabi razumili Pisma. I recse njimi: Zasstobo ovako pisano

⁷ Prema toj analizi valja ipak malo bolje precizirati Prohaskinu tvrdnju: "I. Bandulavić i njegovi uzori prevodili su latinski tekst ad verbum". Usp. D. PROHASKA, *Budimski*, 564.

⁸ Usp. F. E. Hoško, *Prosvjetno*, 156.-159.

jest, i ovako potribovasse Kerstu da terpi, i uskersne od mertvih trechi dan: i dase pripovida u Ime njegovo pokora, i odpusstenje griaah u svi narodih.

I kod njega nalazimo poslije "od veselja" recse njimi, a u latinskom stoji samo dixit. Zanimljivo je uočiti da Pavić ne prevodi doslovno "dixit ad eos" (recse njima), dok Kesić ima doslovni prijevod "recse k- njma" i Bandulavić na tom mjestu ima "rece gnimi". U slučaju "locutus sum ad vos", Pavić slijedi Kesićev doslovni prijevod (sam govoriyo k-vami) i ima na tom mjestu "sam govorio k- vami", a Bandulavić "sam gouorio vam". Čini se da je Pavić ovisio i o Kesiću i o Bandulaviću u radu na svom lekcionaru.⁹

2.2. Izdanje iz 1808.

Za našu perikopu i ovdje stoji: U Utorak trechi Dan po Uskersu. Evangjelje S. Luke. Pogl. 24.

U Ono vrime: Stade Isus u srid Ucsenikah svojih, i govori njimi: Mir vami. Jasam, nemojtese bojati. A oni smucheni i ustrasheni, mligjau, da duh vide. I recse njimi: Zashtoste smucheni, i misli uzlaze u serca vasha? Vidite ruke moje, i noge, da ja isti jesam: pipajte, i vidite: Jere Duh mesa i kosti neima, kako vidite da ja imam. I kada ovo recse, ukazaim ruke, i noge. A josh oni nevirujuchi, i csudechise od veselja, recse njimi: Imateli ovdj shtogod, shtobise blagovalo? A onimu dadoshe dilak ribe pecsene, i sat meda. I kada blagova prid njima, uzamshi ostanke, dade njimi. I recse njima: ovo jesu ricci, kojjesam govorio k-vami, doklesam josh svami bio. Jerboje od potribe ispuniti sva, kojjasu pisana u zakonu Mojsievu, i Proroci, i Psalmi od mene. Tada otvori njimi razum, dabi razumili Pisma. I recse njimi: zashtobo ovako pisano jest, i ovako potribovashe Kerstu da terpi, i uskersne od mertvih trechi dan: dase pripovida u Ime njegvo pokora, i odpushtenje griaah u svi narodih.

Ovo izdanje Pavićeva lekcionara iz 1808. posve je identično onom prvom iz 1764., osim pravopisa koji je promijenjen u skladu sa slavonskim načinom pisanja.¹⁰

3. Lekcionar fra Marijana Lanosovića

D. Prohaska kaže da Lanosović "zauzima u ovoj svezi s Bandulavićem, Kesićem i Pavićem neko osobito mjesto".¹¹

Marijan Lanosović rodio se 1742.¹² u Orubici. Franjevac je postao 1761. Studij teologije završio je 1770. Umro je u Slavonskom Brodu, 25. studenoga

⁹ "Između njega i Kesića ne ima naime gotovo nikakove razlike, on ga je jednostavno prepisao ispravljajući u tome poslu pravopis i štamparske pogriješke ("i od zamersitog štivenja očistita" u natpisu)". D. Prohaska, *Budimski*, 566.

¹⁰ Usp. J. Fućak, *Šest stoljeća hrvatskoga lekcionara u sklopu jedanaest stoljeća hrvatskoga glagoljaštva*, Zagreb, 1975., 245.

¹¹ D. Prohaska, *Budimski*, 567.

1812. U vrijeme Lanosovićeve boravka u Budimu, 1794., nastaje njegov evanđelistar s ugledanjem na neki latinsko-njemački izvornik. Sam Lanosović u "Pridgovor bogoljubnim sztiocem", odnosno opominjući, navodi da je riječ o izvorniku Chartiere. Pogledajmo tekst izabrane perikope.

U Utorak po Uskersu. Evangjelje s. Luke. p. 24. r. 36.–47.

U ono vrime; sta Isus po srid ucenikah svojih, i recse njim: Mir s' vami. Jasam, ne bojtese. A oni se pristrashishe, i od straha mnjahu, da duha vide. I recse njim: Shtoste tako pristrasheni, i zashto pomishljenja **takova** uzhodeh u serdcih vashih? Gledajte ruke **moje** i noge moje, da **ja isti jesam**. Opipajte **mene**, i vidite, jere duh putti i kostih nejma, kako vidite, da ja imam. I kada ova recse, pokazajim ruke i noge. A jere oni josh ne virovashe, i od radosti csudishese, recse njimi: Imateli **shtogod jisti ovdi**? A oni mu daddoshe dilak ribe pecsene, i sat meda. I pokle blagova prid njimi, uze ostanke, i dadde njimi. I recsejim: **ovo je isto ono**, shtosam govorio vam, kada s' vami joshter biah. Jere se imadoshe sva izvershiti, kojasu pisana od mene u zakonu Mojsieovu, i u prorocih, i u psalmih. Tadajim otvori um, da razumiju pisma. I recse njim: Jere je tako pisano, i tako potrebovashe Kerstu, da terpi, i uskersne trechi dan od mertvih: i da se pripovida u ime njegovo pokora i odpustjenje grihah po svih narodih.

J. Fućak donosi prosudbu koju je preuzeo od D. Prohaske i kaže daje Lanosovićev lekcionar tješnje priljubljen uz Bandulavića nego što su to Kesić i Pavić.¹³ No, Prohaska to tvrdi i s obzirom na Lanosovićevu težnju za arhaiziranjem jer je njegova tvrdnja i da je Lanosović gotovo nezavisan od Bandulavića, Kesića i Pavića.¹⁴ Osim toga, kaže se da je u prijevodu slobodniji i moderniji od njih (po uzoru na njemački predložak?).¹⁵ Evo kako to sažima D. Prohaska: razvezuje zamršenija mjesta mijenjajući izraz ili dodavajući obnavlja i prevodi tuđe termine s poznatijim predodžbama (moderniziranje rječnika, kako je i Martin Luter činio!) odstranjuje periodu i participialne konstrukcije latinskoga originala.¹⁶

Sam Lanosović govori o popravljaju evanđelistara pri čemu se služio "prineshenjem nimacskim, koje se s' latinskim u Chartiere nahodi". To bi značilo da je popravljao neki već postojeći prijevod i da nije prevodio latinski tekst. Fućak govori o Bandulavićevu lekcionaru kao predlošku. Pogledajmo to na izabranom primjeru iz njegova lekcionara koji se čuva u franjevačkom samostanu na Košljunu:¹⁷

¹² Usp. V. Frkin, *Marijan (Stjepan) Lanosović, Zbornik radova o Marijanu Lanosoviću*, Osijek, 1985., 21.-24.

¹³ Usp. J. Fućak, *Šest*, 247.

¹⁴ Usp. D. Prohaska, *Budimski*, 567.

¹⁵ "U vremenu Lanosovićeve boravka u Budimu 1794. nastaje prijevod evanđelistara koji je Lanosović preveo s latinsko-njemačkog izvornika..." Usp. V. Frkin, *Lanosović*, 24.

¹⁶ Usp. D. Prohaska, *Budimski*, 569.

¹⁷ Košljunski primjerak koji citiramo bio bi izišao između 1613. i 1626. Usp. J. Fućak, *Šest*, 220. Za kopije ove perikope zahvaljujem p. Metodu i braći košljunskoga samostana.

V VTORNIK PO VSKARsnutyu. Tretyi dan vskarssa. Nas. Sue. Eua. Pò Luçi. Cap. 24.

V Onnó vríme. Stà Issus posrid vçenikou suoyíh, i gouori gnim. Mijr s'uami. Yá yesam nemoytese boyati.'A onni rada sméteni, i pristrasceni mgniahu dúh vidditi. I reçe gnim. Zascosstese sméli, i mijsli vzhodé ù sardça vasca? Nù viddite: rúche, i noghe moye yá òn istí yesam. Opipayte, i viddyite: yere dúh puti, nì kosti neimmá: kako viddijte, dà yá imam. I tó, kada reçe; vkáza gnim rúche, i noghe. 'A onni yoscte neuiruyucchi, i çudecchise od vesselya; gnim reçe. Immáteli oudi, sctogodi sctobìse blagoualo? 'A onnimu dàdosce dijlak ribbæ pecænæ: i Sát Mæda. I budúcchi blagouao pridgnimi, v zamsci ostátche, podá gnimi. I reçe gnimi. Ouósu rijçi, koyesam gouorio vam, kada yoscte bijh s'uami: dà potribno yest, dassè ispunee suaká, koya pijsana yesu ù zákonu Moysieuu: i ù proroçijh: i ù Psalmijh od mene. Tada otuori gnim razúm, dà razumiyú pijsma. I reçe gnimi. Yere takó písano yest, i takó potribouasce Karstu tarpiti: i vsaksnuti od martuíh tretyi dan: i dase pripouijda (ù imme gniegouo) pokora, i odpúscenye gríhóu ù suijh narodíh.

Razlike u prijevodu Lanosovića i Bandulavića:

- pomishljenja **takova**
- ruke **moje**
- **ja isti jesam**
- Opipajte **mene**
- **shtogod jisti ovdi**
- **ovo je isto ono**

Upućuju li razlike između Bandulavića i Lanosovića na njegovo ugledanje na njemački predložak? Valja posegnuti za tim njemačkim ili latinsko-njemačkim predloškom. Sam Lanosović navodi autora i kaže da je to Chartiere. D. Prohaska nije ga pronašao i kaže:

"Tomu izvoru nijesam mogao unatoč svakom nastojanju u trag ući".¹⁸ Čini se da po tom pitanju ni J. Fućak nije držao važnim ući u trag latinsko-njemačkom predlošku. Traženje pod tim imenom i šturim opisom dovodi nas do autora benediktinca koji se zove Germanus Cartier, a bio je profesor teologije i filozofije u samostanima Ettenheimmünster i Ebersmünster.¹⁹

3. 1. Germanus Cartier

Germanus Cartier rođen je 22. srpnja 1690. u Pruntrutu (danas u švicarskom kantonu Jura). Postao je poznat po svom prijevodu i tumačenju

¹⁸ D. Prohaska, *Budimski*, 567. bilj. 1.

¹⁹ U tom traženju zahvaljujem p. Vencelu Tothu, OFM, iz mađarske provincije, za svesrdnu pomoć i slanje kopija Cartierova prijevoda.

Biblije. Deset su godina profesori radili na tom prijevodu. Prvo se izdanje pojavilo 1751., a pater Germanus umro je 18. veljače 1749. Sve skupa postoje tri izdanja tog prijevoda:

- Biblia Sacra vulgatae editionis:
iussu Sexti V / sub directione P. Germ. Cartier; Constantia, 1751. - T. 1 - 4
- Biblia Sacra vulgatae editionis:
iussu Sixti V. pontif. max. / recognita... et commentariis illustrata... sub
directione Germani
Cartier. - Ed. 2.
Constantia: Bez, 1763. - T. 1 - 4
- Biblia Sacra vulgatae editionis:
iussu Sixti V / sub direct. P. Germ. Cartier. - Ed. 3. Constantia, 1770.-T. 1 -4

Riječ je, dakle, o četirima svescima u izdavačkoj kući Jacoba Friedricha Beza u Konstanzu. Rad na prijevodu vodio je p. Germanus. Osobitost je tog prijevoda da je izišao u četiri dijela, a ne u tri, što je do tada bio običaj: Knjiga Postanka do Knjiga Ljetopisa, Ezrina knjiga pa sve do Knjige Sirahove, Poroci i Knjige o Makabejcima te Novi zavjet. Novo je također da se pri kraju svake stranice nalazi obilniji latinski komentar sastavljen od djela crkvenih otaca i ondašnjih egezegeta. Benediktinci iz Ettenheimünstera doista su htjeli napraviti upotrebljiv njemački prijevod. U predgovoru se naznačuje da su nastojali oko dobrog njemačkog jezika. Ondašnji prijevodi, kao što su Dietenbergerov i Ulenbergov, u jezičnom su pogledu bili zastarjeli. I nije se prema tome doslovno prevodilo s latinskoga teksta Vulgate jer bi to prijevod učinilo nerazumljivim.

Drugo se izdanje pojavilo 1763. u Konstanzu kod Jacoba Friedricha Beza i drugova. Ono sadrži druge ilustracije u odnosu na 1. izdanje, koje je bilo puno bakroreza, gotovo po cijeloj stranici. Četvrti svezak donosi zanimljiv "Syllabus" o različitim izdanjima Biblije na starim jezicima, o crkvenim ocima i crkvenim naučiteljima, kao i o katoličkim, protestantskim i židovskim egezegetima od 16. do 18. stoljeća te 48 stranica disertacije o zemaljskom raju. Kod iste izdavačke kuće pojavilo se i treće izdanje 1770., u kojem su ilustracije bile ponovno promijenjene.

3. 2. Cartierov prijevod

Uzimamo za primjer Cartierova prijevoda perikopu Lk 24,36-47²⁰

36. Dum autem haec loquuntur, stetit Iesus in medio eorum, & dicit eis. Pax vobis: ego sum, nolite timere.	Indem sie aber hiervon redeten, stund Jesus mitten unter ihnen, und sagte zu ihnen: Fried sey mit euch: Ich bins, fürchtet euch nicht.
--	--

²⁰ Njemački tekst stavljen je u unutarnji stupac, a latinski u vanjski, na str. 172. i 173. Uz r. 36. nalazimo na rubu bilješku F Marc. 16. c. 14. Joan. 20. c. 19. A uz r. 46. G Psal. 18. b. 6.

<p>37. Conturbati vero, & conterriti, existimabant se spiritum videre.</p> <p>38. Et dixit eis: Quid turbati estis, & cogitationes ascendunt in corda vestra?</p> <p>39. Videte manus meas: & pedes, quia ego ipse sum: palpate & videte: quia spiritus carnem, & ossa non habet, sicut me videtis habere.</p> <p>40. Et cum hoc dixisset, ostendit eis manus, & pedes.</p> <p>41. Adhuc autem illis non credentibus, & mirantibus prae gaudio, dixit: Habetis hic aliquid, quod manducetur?</p> <p>42. At illi obtulerunt ei partem piscis assi & favum mellis.</p> <p>43. Et cum manducasset coram eis, sumens reliquias dedit eis.</p> <p>44. Et dixit ad eos: Haec sunt verba, quae locutus sum ad vos, cum adhuc essem vobiscum, quoniam necesse est impleri omnia, quae scripta sunt in lege Moysi, & Prophetis, & Psalmis de me.</p> <p>45. Tunc aperuit illis sensum, ut intelligerent Scripturas.</p> <p>46. Et dixit eis: Quoniam sic scriptum est, & sic oportebat Christum pati, & resurgere a mortuis tertia die:</p> <p>47. Et praedicari in nomine eius poenitentiam & remissionem peccatorum in omnes gentes, incipientibus ab Jerosolyma.</p>	<p>Sie aber erschracken, und voller Forcht vermeinten sie einen Geist zu sehen.</p> <p>Und er sprach zu ihnen: Was seydt ihr so erschrocken? und warum erheben sich solche Gedancken in euern Herzen?</p> <p>Sehet meine Händ und Füß, dann ich bins selbst: Rühret an, und sehet, daß ein Geist kein Fleisch noch Bein habe, wie ihr sehet, daß ich habe.</p> <p>Und als er diß geredt hatte, zeigte er ihnen die Händ und Füß.</p> <p>Als sie aber noch nicht glaubten, und sich vor Freuden verwunderten, sprach er: Habt ihr hie etwas zu essen?</p> <p>Da legten sie ihm einen Theil von einem gebratenen Fisch und Hönigroß vor,</p> <p>Und nachdem er vor ihnen davon geessen hatte, nahm er das übrige, und gab es ihnen.</p> <p>Und er sprach zu ihnen: Dieses ist dasjenige, was ich zu euch gesagt habe, da ich noch bey euch war, Dann es mußte alles erfüllet werden, was in dem Gesetz Moyses, und in denen Propheten und Psalmen von mir geschrieben ist.</p> <p>Alsdann eröffnete er ihnen den Verstand, damit sie die Schrift verstunden,</p> <p>Und er sprach zu ihnen: Also ist geschrieben, und also mußte Christus leiden, und an dem dritten Tag von den Todten auferstehen.</p> <p>Und in seinem Namen die Buß und Vergebung der Sünden geprediget werden unter allem Volk, von Jerusalem anzufangen.</p>
--	---

Uz pojedine retke prijevod donosi i komentar:

v. 38. *Quid turbati estis* viso me redivivo? Et cogitationes dubias, amcias, perplexas animo volvitis? Quod subito & insperato clausisque foribus ad vos me introisse videtis. (*Zašto ste prestrašeni*, pošto ste me vidjeli ponovno živa? I u duši se bavite sumnjičavim, tjeskobnim i kolebljivim mislima? Zato što vidite da sam k vama ušao iznenada i neočekivano kroz zatvorena vrata.).

v. 43. *Et cum manducasset coram eis*. Haec sine dubio vera manducatio fuit, sed ex ea nulla subsecuta nutritio, quia nec illa indigebat corpus Christi gloriosum. Sed quaeritur, quo cibus ingestus evaserit? χ. videtur dicendum, quod virtute caloris naturalis fuerit consumptus, & conversus in vapores &

äerem. ESTIUS.²¹ Tribus itaque argumentis redivivi corporis sui veritatem Christus Apostolis probavit, iudicio visus, iudicio tactus & cibi sumptione. *Reliquias dedit eis*, ergo Apostoli tunc communem cum eo cibum sumpserunt; hoc enim Petrus satis superque expressit Act. 10. v. 41. (*kad je pred njima pojeo*. To je bilo bez sumnje pravo jedenje, ali poslije njega nijedno sljedeće hranjenje, jer ga nije trebalo slavno Kristovo tijelo. Nego se pitamo, kamo je nestala pojedena hrana? Čini se da za Krista treba reći, što je snagom prirodne topline bilo potrošeno, pretvoreno je u paru i zrak. ESTIUS. Tako je s tri dokaza oživljenog svoga tijela dokazao Krist istinu apostolima, uvjerenjem gledanja, uvjerenjem dodira i uzimanjem hrane. *Ostatke je dao njima*, apostoli su dakle uzeli zajedničku hranu s njim; to je dovoljno i predovoljno izrazio Petar Dj 10,41.).

v. 44. *Haec sunt verba*, i.e. Hae sunt res, quas nunc videtis impletas, nimirum passio & resurrectio mea. Ut sit metonymia, qua saepe verbum pro re sumitur. FR. LUCAS²² CORN. a LAP. &c.²³ (To su riječi, tj. to su događaji, koje vidite da su se ispunili, svakako trpljenje i moje uskrsnuće. Da bude metonimija, gdje se često uzima riječ za stvar. FR. LUCAS CORN. a LAP. &c).

Vratimo se odnosu Lanosovića prema Cartierovu prijevodu na primjeru izabrane perikope Lk 24,36-47:

- U ono vrijeme; sta Isus po srid ucsenikah svojih
- Opipajte **mene**

Ako sad usporedimo razlike koje postoje s obzirom na Bandulavića, možemo ustvrditi da se one poklapaju s njemačkim predloškom, tj. Cartierovim prijevodom. Razlika je u samom početku perikope jer je on tipičan za lekcionare, a ne za prijevode svetopisamskih tekstova. A druga razlika je svodiva na sam grčki original (npr. yhlafh,sate, **me**). To bi možda bila naznaka da je Lanosović brinuo i o grčkom originalu novozavjetnoga teksta jer se takav prijevod ne nalazi ni u jednom od ovdje spomenutih hrvatskih lekcionara.

²¹ Estius je Willem Hessels van Est. Rođen je u Gorcumu 1542., a umro je 20. rujna 1613. u Douaiu. Bio je glasoviti komentator Pavlovih poslanica pa je njegovo najznačajnije djelo *In omnes Divi Pauli et Catholicas Epistolas Commentarii*, Douai, 1614. - 15. Usp. P. Walter, *Estius, Guilielmus*, LThK 3, 896.-897.

²² Franciscus Lukas rođen je u Brügge, 1549., a umro je 19. veljače 1619. u St-Omer. Bio je filolog i egzeget, učenik B. Ariasa Montana i suradnik na *Biblia hebraea et latina Ariae Montani*. Svojom konkordancijom 1606. dao je primjer svim budućim konkordancijama. Usp. F. Domínguez, *Lucas, Franciscus*, LThK 6, 1078. - 1079.

²³ To je Cornelius a Lapide, odnosno Cornelis Cornelissen van den Steen, isusovac, rođen 8. prosinca 1567. u Bochloltu (Lüttich), a umro je 12. ožujka 1637. u Rimu. Bio je egzeget. Napisao je za sve biblijske knjige komentare, osim za Psalme i Knjigu o Jobu. Najbolje su izrađena objašnjenja Pentateuha i Pavlovih poslanica. Usp. F. Domínguez, *Cornelius a Lapide*, LThK 2, 1313.

Zaključak

Najprije bih iznio nekoliko zaključnih točaka do kojih je došao D. Prohaska:

"Nikola Kesić i drugovi spremaju novo izdanje lekcionara u obliku evangelistara za puk (god. 1740), a zavise u tome poslu o Bandulaviću: a) u biblijskim terminima, b) kovanicama i obratima latinskima, c) u apstraktnim imenicama, d) u sintaksi, e) u shvaćanju pojedinih mjesta".

"Razlika prema Bandulaviću stoji u provincijalnom štokavskom njihovu blagu riječi".

"E. Pavić (god. 1764) posve je ovisan o Kesićevim epistolarna".

"M. Lanosović (god. 1794) prvi se oteo dosadanjim uzorima, ali uzima zato u pomoć *njemački* prijevod. Svezu sa Bandulavićem i "crkvenim knjigama" čuva ipak arhaiziranjem svojega rječnika. Njegov prijevod odlikuje se a) jasnoćom, b) modernizovanjem riječi (purizam), c) narodnom sintaksom".²⁴

J. Fućak drži da su se lekcionari prevodili s latinskoga i "da je prevodilac htio jezik svoga predloška učiniti bližim kraju i vremenu u kojem je i za koji je lekcionar prilagođavao".²⁵ To vrijedi, po njemu, osobito za I. Bandulavića koji je prevodio za one koji latinski ne razumiju, tj. za crkve s latinskim bogoslužjem.

Na temelju teksta perikope Lk 24,36-47, možemo zaključiti da je u svom prevodenju s latinskoga N. Kesić doslovniji, Prohaska bi rekao da je prevodio "ad verbum", što se u tom slučaju ne može reći za I. Bandulavića.

Prijevod E. Pavića pokazuje koji put doslovni prijevod, kao kod Kesića, a koji put se poklapa s Bandulavićevim prijevozom. Vjerojatno je njegova primjedba u *Poljubljenima sstiocem* iz 1764., "Evo poljubljenia Bratjo Sveta Evangjelja i Epistole bass od ricsi do ricsi, i kakosugod u Svetomu Pismu pisana (kolikosam ja vidio i nassao) dvaput po Mudrima, i Naucsнима Redovnici na svitlost dana; sada pak trechiput od zamersitog sstivenja ocsistita, na svitlost dajuse", odnosi upravo na njegovo ugledanje na Bandulavića i Kesića.

Ako sad usporedimo razlike koje postoje s obzirom na Bandulavića, možemo ustvrditi da se one poklapaju s njemačkim predloškom, tj. Cartierovim prijevozom. Razlika je u samom početku perikope jer je on tipičan za lekcionare, a ne za prijevode svetopisamskih tekstova. Druga je razlika svodiva na sam grčki original (npr. *yhlah, sate, me*). To bi možda bila naznaka da je Lanosović brinuo i o grčkom originalu novozavjetnoga teksta jer se takav prijevod ne nalazi ni u jednom od, ovdje spomenutih, hrvatskih lekcionara.

²⁴ D. Prohaska, *Budimski*, 573.

²⁵ J. Fućak, *Šest*, 222. Usp. također i 225.

SLAVONIAN LECTONARIES

Summary: The speech on the occasion of 300* anniversary of the academic education in Osijek would be incomplete had we not mentioned Marijan Lanosović, ofm. He lived in Osijek as a student from 1766 until 1770, and worked as a professor from 1774 until 1783. My paper is actually linked to his Lectionary edition from 1794 in Budim, where Marijan Lanosović lived from 1791 until 1800, as a Provinces' Secretary. His scientific work connects two cultural circles, the one from Osijek and the other from Budim. By the edition of his Lectionary he became one among few friars who after liberation of Slavonia from Turks edited lectionaries after I. Bandulavić, and these were: Nikola Kesić and Emerik Pavić. The work performed by Marijan Lanosović is however different from the works of his predecessors since he took example by the Latin-German translation made under the guidance of the Benedictine G. Cartier 1751. Interdependence of these lectionaries and translations will be shown on the example of pericope from Lk 24,36-47.

Key words: Slavonic Lectionaries, Roman Missal, I. Bandulavić, E. Pavić, M. Lanosović, G. Cartier.

SLAWONISCHE LEKTIONARE

Zusammenfassung: Die Rede über das 300. Jubiläum der Hochschulbildung in Osijek wäre unvollständig ohne Marijan Lanosović zu erwähnen, OFM. In Osijek lebte er als Student von 1766 bis 1770 und als Professor von 1774 bis 1783. Mein Beitrag bindet sich eigentlich an seine Lektionarausgabe 1794 in Buda, wo Marijan Lanosović von 1791 bis 1800 als Provinz-Sekretär weilte, so dass er mit seiner wissenschaftlichen Tätigkeit beide Kulturkreise verbindet, den Osijeker sowie den Budaer. Mit der Ausgabe seines Lektionars ordnete er sich in den Orden der Franziskaner ein, die nach der Befreiung Slawoniens von den Türken Lektionare nach dem Vorbild von I. Bandulavić herausgaben: Nikola Kesić und Emerik Pavić. In seiner Arbeit unterscheidet sich Marijan Lanosović von seinen Vorgängern, weil er sich auf die Latein-Deutsche Übersetzung stützt, die unter der Führung des Benediktiners G. Cartiers im Jahre 1751 erstellt wurde. Am Beispiel der Perikope Lk 24, 36-47 zeigen wir die gegenseitige Abhängigkeit dieser Lektionare und der Übersetzungen.

Schlüsselwörter: slawonische Lektionare, das Römische Missale, I. Bandulavić, M. Lanosović, G. Cartier.

UDK: 821.163.42.09"18"
821.163.42"18"(01)
Pregledni rad
Primljeno: 8. veljače 2011.

HRVATSKI NARODNI PREPOROD U SVJETLU TISKARSKO-IZDAVAČKE DJELATNOSTI

mr. sc. Vesna Nosić
Gimnazija "Matija Mesić", Slavonski Brod

Sažetak: Hrvatski narodni preporod u Slavoniji još uvijek nije dovoljno istraženo razdoblje. U književnoj kritici i povijesti stvorena je nepotpuna, blijeda slika o zbivanjima u ovoj regiji za vrijeme hrvatskoga narodnog preporoda. Ovaj rad je pokušaj temeljitijeg istraživanja i prevrednovanja toga razdoblja.

Rad je koncipiran u tri dijela. Prvi dio, "Hrvatski narodni preporod u Slavoniji", sažeto prikazuje društveno-političke i književno-kulturne događaje u vremenskom razdoblju od 1830-ih do 1860-ih godina. Nakon toga, kronološkim redoslijedom javljanja u književnosti obuhvaćeno je 15-ak pisaca čijim djelovanjem Slavonija počinje doživljavati polagani kulturni uspon. Drugi dio, "Građa za bibliografiju slavonskih iliraca", registrira cjelokupnu tiskarsko-izdavačku djelatnost ovih pisaca. Treći dio, "Kronološki prikaz bibliografskih jedinica u slavonskih iliraca", evidentira bibliografske jedinice u kronološkom slijedu iz kojih se iščitava ritam tiskanja, kao i mjesta tiskanja ovih publikacija.

Ključne riječi: hrvatski narodni preporod, Slavonija, književnici, bibliografija.

Uvod

Hrvatski narodni preporod u Slavoniji još uvijek je nedovoljno istraženo razdoblje. Izradi ovoga rada prišli smo s namjerom da temeljito istražimo i što potpunije prikažemo ovo razdoblje u Slavoniji.

Rad je podijeljen u tri poglavlja.

Prvi dio, "Hrvatski narodni preporod u Slavoniji", sažeto prikazuje društveno-politička i književno-kulturna zbivanja u središnjem dijelu Hrvatske i u Slavoniji u vremenskom razdoblju od 1830-ih do 1860-ih godina. Nakon toga kronološkim redoslijedom javljanja u književnosti obuhvaćeno je petnaestak pisaca: od preteča, preko glavnih predstavnika, sve do pisaca koji se svojim književnim radom protežu u razdoblje predrealizma. Ovi pisci rođeni su u Slavoniji i u njoj su proveli dio života ili cijeli život.

Drugi dio, "Građa za bibliografiju slavonskih iliraca", registrira cjelokupnu tiskarsko-izdavačku djelatnost ovih pisaca u navedenom razdoblju. Pretežni dio popisane građe nalazi se u sljedećim slavonskobrodskim

knjižnicama: Knjižnici obitelji Brlić, Knjižnici Franjevačkog samostana i u Gradskoj knjižnici.

Većina građe obrađena je prema viđenom primjerku. Bibliografske jedinice koje nisu viđene označene su zvjezdicom, a njihov opis preuzet je iz drugih bibliografija (ili iz literature).¹ Iza opisa svake jedinice slijedi oznaka za onu slavonskobrodsku knjižnicu u kojoj se opisani primjerak nalazi. Bibliografske jedinice razvrstane su po autorima, a unutar svakog autora po godinama tiskanja.

Treći dio, "Kronološki prikaz bibliografskih jedinica slavonskih iliraca", evidentira bibliografske jedinice u kronološkom slijedu. Nakon kronološkog rasporeda osvjetljava se djelatnost tadašnjih književnika.

Hrvatski narodni preporod u Slavoniji

U pretpreporodno vrijeme politički i teritorijalno razjedinjena Hrvatska nalazi se pod jakim germanskim i mađarskim utjecajem. Područje uže Hrvatske podređeno je hrvatskom banu i Saboru dok su Istra i Dalmacija neposredno podređene Beču. Velik dio središnje Hrvatske i Slavonije u sastavu je Vojne krajine, koja ima vojničku upravu na čelu s njemačkim časnicima.

U ondašnjoj Hrvatskoj postoje uglavnom dvije klase: odnarođeni feudalci i nepismeni seljaci. Treća, mlada i obrazovana klasa građanskih intelektualaca stasala je tek tridesetih godina 19. stoljeća kao avangarda hrvatskog narodnog preporoda. Idejni začetnik i glavni nositelj pokreta bio je Ljudevit Gaj (1809. – 1872.), koji je jezik smatrao temeljnom oznakom nacionalnosti. Stoga je 1830. napisao knjižicu "Kratka osnova horvatsko-slavenskoga pravopisanja" u kojoj je reformirao latinično pismo.² Ivan Derkos (1808. – 1834.) u svojoj brošuri "Genius patriae super dormientibus suis filiis" (Duh domovine nad spavajućim svojim sinovima, 1832.) istaknuo je da se razjedinjena Hrvatska kulturno i politički ujedini ponajprije jezičnim ujedinjavanjem. Zahtijevao je da Hrvati za zajednički književni jezik preuzmu štokavsko narječje budući da se njime govori u Slavoniji i Dalmaciji; time bi se ove dvije pokrajine jezično spojile. U političkom spisu "Disertacija iliti razgovor darovan gospodi poklisarom" (1832.) grof Janko Drašković (1770. – 1856.) založio se za uvođenje jedinstvenog jezika odnosno najraširenijeg štokavskog narječja, koje bi trebalo postati temelj na kojem će se formirati buduća književnost. Gajeva "Kratka osnova" i Draškovićeva "Disertacija" predstavljaju dva osnovna programatska spisa hrvatskog književnog i

¹ Za izradu ovoga rada koristili smo bibliografije koje navodimo u "Literaturi": prvenstveno "Osječku bibliografiju" M. Malbaše i "Građu za hrvatsku retrospektivnu bibliografiju knjiga: 1835.-1940.". Konzultirali smo se i sa selektivnom bibliografijom uvrštenom u literaturu koja obrađuje ovo razdoblje.

² Budući da Gajeva reforma latiničnog pisma nije imala pravog odjeka, on ju je doradio, a zatim objavio u članku "Pravopisz" 1835. godine.

društvenog preporoda, ali se istinski početak preporodnih gibanja veže uz 1835. godinu, kada je Gaj počeo tiskati "Novine horvatske" na narodnom jeziku s književnim prilogom "Danica horvatska, slavonska i dalmatinska". Sljedeće godine, u skladu s južnoslavenskom nacionalno-političkom koncepcijom, Gaj preuzima ilirsko ime za svoje novine, a kajkavsko narječje zamjenjuje štokavskim. Tako od 1836. ove novine političko-gospodarskog karaktera mijenjaju ime u "Ilirske narodne novine", a njihov književno-zabavni prilog u "Danicu ilirsku". Osim toga, Gaj zamjenjuje ime i cijelom pokretu, koji se od tada naziva ilirski jer se u to vrijeme pogrešno mislilo da svi južni Slaveni potječu izravno od Ilira. Novoizabrano ilirsko ime potvrdilo je program ujedinjenja svih hrvatskih i ostalih južnoslavenskih zemalja u jednu državnu cjelinu na osnovi jedinstvenog jezika i pravopisa.

Ilirski pokret prvenstveno je djelovao putem "Danice" pa je potpuno razumljivo što su najveći uspjesi ilirizma bili baš na području književnosti. Mnogi pjesnici u "Danici" objavljuju popularne budnice i davorije kojima su budili nacionalnu svijest i hrabрили one koji su klonuli duhom. Pojavom Stanka Vraza, Ivana Mažuranića i Petra Preradovića proširuje se tematski krug tadašnje poezije. Ostali eminentni pisci ilirizma: Dragutin Rakovac, Ljudevit Farkaš Vukotinović, Ivan Kukuljević Sakcinski, Dimitrija Demeter i Antun Nemčić Gostovinski razvijaju književni rad pišući drame, novele, romane, putopise, feljtone i književnu kritiku. Hrvatska književnost tih godina doživljava pravu renesansu, a istovremeno se postavljaju temelji za razvoj moderne hrvatske književnosti.

"Ilirizam je ubrzo ustalasio sve hrvatske krajeve. Stao je čak prodirati u Srbiju, Kranjsku, Štajersku. Mađarski su vlastodršci osjetili njegovo značenje, te su ga htjeli skršiti. Činili su to izravno, policijskim pritiskom, a i neizravno time što su ga u Beču, kod cara, prikazivali kao buntovnički. Nastalo je doba progona, zatvora, opće cenzure."³ Ali i među samim ilircima vrlo rano došlo je do nesuglasica i ozbiljnog razmimoilaženja. Dok je Gaj izričito naglašavao političku stranu pokreta, Vraz ističe njegovu književno-kulturnu komponentu. Zbog toga se Vraz sukobio i razišao s Gajem i počeo 1842. izdavati "Kolo", časopis izrazito književnog karaktera.

1843. godine vlasti su zabranile upotrebu ilirskog imena pa Gaj novinama daje ime "Novine narodne", a "Danici" vraća prvotni naziv. Sam pokret sužava se isključivo na područje Hrvatske te se naziva narodnim, a jezik hrvatskim.

"Čitav je pokret na taj način u tim predrevolucionarnim danima 1848. faktički doživio slom, ali u teškim političkim sukobima prije uvođenja apsolutizma ipak je narodni preporod ostvario mnogo. Legalizirao je hrvatstvo kao nacionalnu kategoriju, ostavio je iza sebe nekoliko značajnih kulturnih institucija - prije svega Maticu ilirsku -, osnova je katedru za ilirski jezik i književnost (jer je godine 1845. ponovo dopušteno ilirsko ime, ali samo kao

³ Barac, Antun (1954). Jugoslavenska književnost, Zagreb: Matica hrvatska, str. 113.

književni pojam) -, konačno, postavljeni su temelji jedinstvenom jeziku i pravopisu na teritoriju cjelokupne Hrvatske."⁴

Na koji način su se slavonski književnici uključili u tokove hrvatskog narodnog preporoda?

"Bilo je to vrijeme kada se u Slavoniji prelazi od jedne specifične tradicije našeg prosvjetiteljstva preko kalendara i ratničke literature i narodne pjesme u literarnu epohu sa svom onom mucavošću i nedorečenošću koja je i nužna i prisutna."⁵ Nizak stupanj obrazovanosti stanovništva davao je skromne ishode na književnom polju. Prigodni sastavi pisani prilikom obilježavanja različitih godišnjica i važnih suvremenih događaja jedan su od osnovnih načina (pseudo)književnog djelovanja tadašnjih slavonskih stvaralaca. Pored niske obrazovanosti nedostajao je jedinstveni pravopis i književni jezik.

Rijetki pretpreporodni pisci - Katančić, Lanosović, Čevapović i drugi - rješavali su i mogućnost uređenja jedinstvenog pravopisa i gramatike. Među njima se nalazi i značajni brodski trgovac, publicist, folklorist i jezikoslovac **Ignjat Alojzije Brlić** (Brod na Savi, 1795. - Cernik kraj Gradiške, 1855.). Književno djelovanje započeo je prije preporoda, ali on i po svojim nazorima više pripada prosvjetiteljskom 18. stoljeću. Oduševljeno je pristao uz narodni preporod, iako se nije u svemu slagao s Ljudevitom Gajem. Naime, zalagao se da ikavski govor postane osnovicom budućeg standarda. Značajni slavonski trgovac poznat je po svojoj "Grammatik der illyrischen Sprache" (Budim, 1833.; Zagreb, 1842., 1850.), koja je doživjela čak tri izdanja. Izdavao je "Ilirski kalendar" (Budim, 1836. – 1855.) u kojem često jedini piše. Pisao je "Uspomene na stari Brod", prevodio s latinskog i njemačkog jezika. Zanimljiva su i povijesno vrijedna njegova pisma sinu Andriji Torkvatu i mnogim preporoditeljima. Djela u rukopisu, a ima ih podosta, čuvaju se u Knjižnici i arhivu obitelji Brlić u Slavonskom Brodu.

Matija Petar Katančić (1750. – 1825.), Marijan Lanosović (1742. – 1812.), Grgur Čevapović (1786. – 1830.), Marijan Jaić (1795. – 1858.) zajedno s Ignjatom Alojzijem Brlićem čine neposredne prethodnike preporoda na tlu Slavonije.

Hrvatski narodni preporod u Slavoniji nije uzeo tako snažan zamah kao u Zagrebu i u njegovoj okolini. Na slavonskom području izostalo je organizirano kulturno-političko djelovanje preporoditelja. Slavonija u to vrijeme nije homogeno kulturno podneblje, tako da Osijek, Brod, Požega, Đakovo, Vinkovci i ostala mjesta nisu kulturna žarišta u pravom smislu. U tim i drugim mjestima širom Slavonije postoje tek istovremeni kulturni proplamsaji.

⁴ Šicel, Miroslav (1979). Pregled novije hrvatske književnosti, Zagreb: Sveučilišna naklada Liber, str. 12.

⁵ Švagelj, Dionizije (1968). *Ilirci iz Slavonije*, u *Doprinos Slavonije hrvatskoj književnosti: zbornik referata*, Vinkovci - Zagreb: Izdavački zavod Jugoslavenske akademije, str. 51.

U prvim godinama hrvatskog narodnog preporoda u nacionalno ugroženoj Slavoniji djeluju tri književnika bliska po nazorima i svećeničkom zvanju. Nešto stariji **Stjepan Marjanović** (Brod na Savi, 1802. - Stari Slankamen, 1860.) službovao je po raznim mjestima Slavonije i u Zemunu. Oduševljeno je pristao uz ilirski pokret. Pisao je školske gramatike, pjesme rodoljubnog, šaljivog i religioznog sadržaja te drame. Prevodio je zapadnoeuropske pjesnike.

U književnost je ušao pod pseudonimom Radislav Domorodčević i Slavodrug Miloglasović. Suradivao je i u "Danici". U Pečuhu je 1839. - 1840. tiskao knjigu pod naslovom "Vitie i igrokazi". Ovi igrokazi odnosno drame samo su prijevodi ili prerade njemačkih i mađarskih autora: "Nikola Šubić, knez Zrinjski ili Pad sigetski", "Razbojnici na gori Kulminskoj ili Moć vjere" i "Dobri dječak ili Brižljiva mati".

Marjanović je izuzetno plodan književnik u prvoj fazi preporoda, premda njegova djela nisu imala trajniji odjek. Važan je animator kulture u tadašnjoj Slavoniji. Svojim pjesmama nastojao je djelovati na svijest Slavonaca u borbi protiv mađarskog pritiska. Tiskao je više knjiga od bilo kojeg slavonskog ilirca, a onda utihnuo, tako da se u drugoj fazi preporoda nije javio ni jednim književnim prilogom.

Marjanović se, osim književnim radom, bavio slikarstvom i glazbom te etnografijom.

Mato Topalović (Zdenci kraj Broda, 1812. - Gradište kraj Županje, 1862.) nakon Italije službuje po Slavoniji kao svećenik, a neko vrijeme je bio profesor u đakovačkom sjemeništu. Značajan je suradnik "Danice" u prvim godinama njezinog izlaženja. Svoje književne priloge potpisivao je zvučnim pseudonimom Rodoljub Zdenčanin. Nakon 1837. prestao je objavljivati u "Danici", ali je oduševljeno nastavio provoditi ilirske ideje u Slavoniji kao jedan od najistaknutijih slavonskih preporoditelja, "duhovni vođa iliraca"⁶. Tako je isticao ilirstvo, slavenstvo, patriotizam i slogu, a istovremeno se bunio protiv duhovne pospanosti Slavonaca.

Skupljao je narodne pjesme i tiskao ih 1842. u Osijeku pod nazivom "Tamburaši ilirski ili Prva kitica narodnih ilirskih pjesamah po livadah i dubravah slavonskih sabrana i svemu ilirskom narodu prikazana". Ovom zbirkom izazvao je prvu ozbiljniju polemiku u novijoj hrvatskoj književnosti. Prije toga objavio je "Tri pokorne pjesmice za duhovnu zabavu" (Osijek, 1842.) u kojoj je skupio svoje vlastite pjesme. U pogovoru ove zbirke Topalović odgovara na Vrazove prigovore u vezi s njegovim nestručnim skupljanjem narodnih pjesama.

Htio je u Osijeku pokrenuti prvi slavonski književni časopis "Jeka od Osijeka" kojim bi budio narodnu svijest. Časopis nije nikada izašao, ali je Topalović probudio zanimanje za književnost.

⁶ Švagelj, Dionizije. *Ilirci iz Slavonije, u Doprinos Slavonije hrvatskoj književnosti: zbornik referata*, Vinkovci - Zagreb: Izdavački zavod Jugoslavenske akademije, str. 88.

Prevodio je s ruskog, poljskog i slovačkog jezika. Nakon 1842. godine ovaj temperamentni i otvoreni ilirac prestao je književno djelovati. Povremeno se javljao prigodnim pjesmama.

Juraj Tordinac (Đakovo, 1813. - Đakovo, 1893.) radio je kao svećenik u raznim mjestima Slavonije, a bio je i prvi tajnik biskupa Strossmayera te rektor đakovačkog sjemeništa.

Pisao je zasigurno najbolje davorije u Slavoniji. Prvi put u književnosti se javio preporodnom programatskom pjesmom "Slavonija sestram" već 1835. u "Danici". Objavio je petnaestak rodoljubnih pjesama u kojima veliča slogu, zajedništvo i poštenje, a naročito domovinu. Čitatelje je oduševljavao jednostavnošću izraza i iskrenošću osjećaja. Poznate su njegove pjesme: "Moja domovina", "Ljubav domovine" i "Moje pjesni".

Tordinčeve pjesme ostale su rasute u "Danici". Rano je prestao pisati - već 1843. godine.

Filolog, prevodilac i publicist **Vjekoslav Babukić** (Požega, 1812. - Zagreb, 1875.) rođen je u Slavoniji, ali je živio i aktivno sudjelovao u ilirskom pokretu u Zagrebu.⁷

Svojim književnim priložima u "Danici" i "Kolu" javljao se iz Slavonije u to vrijeme svećenik **Luka Ilić Oriovčanin** (Oriovac, 1817. – Novska, 1878.). Pisao je pjesme nevelike književne vrijednosti po uzoru na njemačku literaturu koju je vrsno poznao. Prigodnu pjesmu "Slavi prečasnoga gospodina S. I." (1839.) posvetio je svom zemljaku Stjepanu Ilijaševiću.

⁷ Filolog, prevoditelj i publicist Vjekoslav Babukić (Požega, 1812. - Zagreb, 1875.) rođen je u Slavoniji, ali je živio i aktivno sudjelovao u ilirskom pokretu u Zagrebu. Babukić je jedan od najmarljivijih i najpopularnijih intelektualaca svog vremena. Odustao je od odvjetničke karijere i posvetio se radu u ilirskom pokretu. Podržavao je nastojanja hrvatskih preporoditelja da pod ilirskim imenom okupe sve južne Slavene koji bi govorili i pisali zajedničkim književnim jezikom. Afirmirao se kao urednik "Danice" (1838. – 1840.), prvi tajnik Čitaonice ilirske (1838.) i prvi tajnik Matice ilirske (1842.), a 1846. godine postaje i prvi profesor hrvatskog jezika na zagrebačkoj Akademiji. Branio je štokavštinu i ujedno učio kajkavske i čakavske ilirce jezik. Snažno je utjecao na stvaranje jedinstvenog hrvatskog književnog jezika. Pripadao je Zagrebačkoj filološkoj školi. Najzaslužniji je što su štokavsko narječje i novi pravopis postali temelj hrvatskom književnom jeziku.

Njegova jedina pjesma "Granici i Danici" izašla je u prvom broju "Danice". Književnim radom nije se nastavio baviti, već je prešao na filologiju. "Osnovu slovnice slavjanske narječja ilirskoga" (Zagreb, 1836.) izradio je po temeljima češkog slaviste J. Dobrovškoga. Kasnije ju je proširio i preveo na njemački i talijanski jezik. Svoju "Ilirsku slovnice" tiskao je u Zagrebu 1854. izloživši u njoj do tada skupljeno znanje o hrvatskom jeziku.

Priredio je za tisak djela Ignjata Đorđevića, Junija Palmotića, Ivana Gundulića i Andrije Kačića Miošića. I on je skupljao narodne pjesme iz svog rodnog kraja.

Napisao je i tiskao sljedeća djela:

1. *Osnova slovnice slavjanske narječja ilirskoga*, Zagreb, 1836. (B)
2. * *Grundzüge der illirischen Sprachlere*, Beč, 1839.
3. * *Elementi della grammatica illirica secondo la nuova ortografia, con una prefazione filologica di R. Fröhlich*, Zagreb, 1846.; Zadar, 1851.²
4. * *Nekoliko rečih o pravopisu*, Zagreb, 1846.
5. * *Fondamenti della grammatica illirica*, Zagreb, 1849.
6. *Ilirska slovnica*, Zagreb, 1854. (B, FS, GK)

* Mnijenje o postanku glagoljskih pismenah, Zagreb, 1859.

Neumorno je skupljao narodne pjesme i objavio ih u nekoliko zbirki: "Slavonske varoške pjesme" (Zagreb, 1844. – 1847.), "Lovorike gradiškoga narodnoga graničarskoga puka" (Zagreb, 1874.) dok je knjiga "Barun Franjo Trenk i slavonski panduri" (Zagreb, 1845.) prva biografija poznatog baruna na hrvatskom jeziku.

Ilić je proučavao i slavonske običaje pa je tiskao knjigu "*Narodni slavonski običaji*" (Zagreb, 1846.) u kojoj ih opisuje. Suradivao je u časopisima pišući članke i znanstvene rasprave. Potpisivao se i pseudonimima Slavoljub Slavončević i Vinko Lozić. Mnoštvo slavonskih svatovskih, kao i tisuće lirskih i epskih narodnih pjesama, ostalo je u rukopisu.

Peštanski doktor teologije **Stjepan Ilijašević** (Oriovac, 1814. - Varaždin, 1903.) u Slavoniji je proveo djetinjstvo i mladost, a preostali dio života u Zagrebu i Varaždinu. Pojavio se u predilirsko vrijeme latinskim pjesmama pod naslovom "*Pjesme prigodnice*" (Budim, 1829.). Književni rad nastavio je pjesmama na hrvatskom jeziku surađujući u većini časopisa kao pjesnik kasnijeg razdoblja hrvatskog narodnog preporoda. Ovim pjesmama odvaja se od uobičajene književne produkcije svog vremena nizom novosti: naglašenim humanizmom, misaonošću i suzdržljivošću te unošenjem vjerskih motiva.⁸

U poznijim godinama Ilijašević je objavio sljedeće zbirke: "Izabrane pjesme" (Zagreb, 1876.), "Nove pjesme" (Zagreb, 1884.) i "Zimzelenke" (Zagreb, 1901.). Zbirka pjesama "Šala i satira" (Zagreb, 1892.) sadrži dopadljive humoristično-satirčne pjesme u kojima se ruga pojedinim manama društva svog vremena.

Mijat Stojanović (Babina Greda, 1818. - Zagreb, 1881.) u ranoj je mladosti postao učiteljski pomoćnik u rodnome mjestu. Službovao je po mnogim mjestima Hrvatske kao učitelj i školski nadzornik. Suradivao je u časopisima objavljujući u njima pripovijetke, pjesme i poučne članke. Bio je marljiv i ustrajan pučki pisac čiji radovi imaju tipičnu odgojno-obrazovnu namjenu. Smatrao je da književnost treba približiti narodu i teme uzimati iz narodnog života. Pisao je i prevodio djela izrazite prosvjetiteljske tendencije: "Uprave za dobro i kreposno vladanje i nekoje poslovice za mladež" (Osijek, 1844.), zatim "Cvjetice s polja pobožnoga razmišljanja za domaću mladež" (Zemun, 1857.). Nekoliko godina kasnije tiskao je knjige: "Zmaj sedmoglavi i sedam bojnih kopljah protiv njega" (Zemun, 1862.) i "Spisi za puk" (Zagreb, 1865.). Pisao je slavonskom štokavštinom i lijepim narodnim jezikom.

U "Slikama iz domaćega života slavonskog naroda i iz prirode" (Zemun, 1857.) opisivao je narodne običaje svoga kraja i time se svrstao među prve hrvatske etnografe. Službujući po slavonskim selima, zapisivao je tekstove iz usmene književnosti koje je kasnije tiskao u knjigama "Zbirka narodnih

⁸ 1850. Ilijašević je objavio "*Obuku malenih*", jedan od prvih priručnika za odgoj djece, a 1852. objavio je "*Pismovnik*", priručnik o pisanju pisama.

poslovicah, riječih i izrazah" (Zagreb, 1866.) i "Pučke pripovijetke i pjesme" (Zagreb, 1867.).

Slavonija je prihvatila suvremene poticaje i tendencije iz Gajevog kulturnog kruga. Bitna je "značajka književnog djelovanja iliraca iz Slavonije književno poštenje, svijest o bezuvjetnom uključivanju u opće tokove ilirskog programa (...)".⁹ **Ignjat Alojzije Brlić** rano se počeo baviti gramatičkom problematikom, ali je napisao i mnogo tekstova iz područja jezika, književnost i filozofije. Ostali slavonski pisci ilirskog razdoblja pisali su u sva tri književna roda: pjesme, novele, pripovijetke i drame. Ipak prevladava poezija - budnice i davorije, a uz njih religiozne, prigodne i humoristične pjesme. **Ilijašević** i **Stojanović** pišu pjesme namijenjene djeci. **Topalović** je svoje pjesme objavljivao u Gajevoj "Danici". **Marjanović** i **Tordinac** također su postali plodni suradnici "Danice" već u prvim godinama njezinog izlaženja s pjesmama rodoljubnog karaktera. Vlastite pjesme i razne članke **Ilić Oriovčanin** tiskao je u glavnim tadašnjim hrvatskim časopisima, "Danici" i "Kolu".

Slavonski preporodni pisci zaslužni su skupljači usmene književnosti. Zapisivali su narodne pjesme, priče, poslovice i zagonetke. Opisivali su i narodne običaje svrstavši se tako među prve hrvatske etnografe.

Pisali su gramatike, znanstvene rasprave i stručne članke, kao i prosvjetiteljska djela koja su bila isključivo namijenjena poučavanju i obrazovanju naroda.

Prevodili su i djela iz stranih književnosti. Tako su Brlić i Marjanović prevodili s njemačkog dok je Topalović, među prvim preporoditeljima u Hrvatskoj, prevodio s poljskog, ruskog i slovačkog jezika.

Pokretali su i uređivali pučke kalendare.

Hrvatski narodni preporod doživio je slom 1848. godine. Slavonija se nije uspjela sjediniti s ostalom Hrvatskom. Svojim književnim djelovanjem Slavonci su ipak provodili ilirski kulturno-politički program: budili su svijest o nacionalnoj pripadnosti i vjeru u vlastiti narod, razvijali su patriotizam i slogu, njegovali jezik i ljubav prema knjizi, širili su brošure političkog i književnog sadržaja... Njihova djela, iako različitog umjetničkog dosega, skladno su se uklopila u hrvatsku književnu maticu u tematsko-idejnom i jezično-stilskom pogledu.

Poslije oktroiranog ustava Austrija je 1851. u Hrvatsku uvela Bachov apsolutizam. Germanizacija i centralizacija otvoreno se provodila, čime se zaustavljalo kulturno-političko djelovanje započeto hrvatskim narodnim preporodom. Ukidanjem apsolutizma 1860. godine Hrvatskoj je vraćen ustavni život, a time i određena prava. Cijelo vrijeme Slavonija se i dalje odupirala germanizaciji, s jedne, i mađarizaciji, s druge strane.

⁹ Švigelj, Dionizije (1968). *Ilirci iz Slavonije*, u *Doprinos Slavonije hrvatskoj književnosti: zbornik referata*, Vinkovci – Zagreb: Izdavački zavod Jugoslavenske akademije, str. 121.

Nakon ilirskih uzleta hrvatska književnost ulazi u prijelazno razdoblje u kojem još uvijek tinjaju ilirske ideje, ali se kasnije nagoviješta i predrealizam. U Slavoniji tada djeluju pisci rođeni između dvadesetih i tridesetih godina 19. stoljeća. Književno su počeli stvarati u vrijeme hrvatskog narodnog preporoda, nastavili tijekom apsolutizma, no pojedinci su svoje književno djelovanje razvili duboko u period predrealizma.

Publicist, političar i odvjetnik **Andrija Torkvat Brlić** (Brod na Savi, 1826. - Slavonski Brod, 1868.) stariji je sin Ignjata Alojzija Brlića. U prvom redu bio je političar - pristaša federalističkog uređenja Austrije, izaslanik bana Jelačića i njegov osobni tajnik.

U književnosti ilirizma sudjelovao je domoljubnim i ljubavnim pjesmama, putopisnom prozom i britkom publicistikom. Jedan je od začetnika hrvatskoga novinarstva. Sastavio je i tiskao "Grammatik der illyrischen Sprache" (Beč, 1854.), koju je doradivao u kasnijim izdanjima.

Najvažniji Brlićev doprinos književnosti je "Dnevnik"; obuhvaća, uz prekide, razdoblje od 1844. do 1865. godine i dobro prikazuje ondašnje povijesne prilike. Redigirao je i priredio za tisak djela dubrovačkih književnika iz razdoblja baroka: poemu "Uzdasi Mandalijene pokornice" i kompletan prijevod biblijskog psaltira "Psaltijer slovinski" (Zagreb, 1851.) Ignjata Đurđevića te Palmotićeve prijevode novolatinskog epa "Kristijada" Girolama Vide (Zagreb, 1852.).

Kada je postao tajnik Matice ilirske, uređivao je časopis "Kolo" (1851.). Jedno vrijeme radio je kao gospodarski tajnik biskupa Strossmayera u Đakovu, a nakon završenog studija prava službovao je kao odvjetnik u Slavonskom Brodu. Prevodio je s grčkog, češkog i njemačkog jezika. Povijesno su vrijedna Brlićeva pisma upućena mnogobrojnim ilircima i drugim ličnostima iz društveno-političkog života 19. stoljeća.

Jedina ilirska pjesnikinja iz Slavonije također potječe iz obitelji Brlić. **Jagoda Brlić** (Brod na Savi, 1824. - Zagreb, 1897.) kći je Ignjata Alojzija Brlića i sestra Andrije Torkvata Brlića. Njezino pravo ime je Marija Agata. Prvu pjesmu "Čekanje" objavila je 1842. u časopisu "Kolo". Pjesme je pisala u dvama razdobljima svojega života: do udaje za liječnika Ivana Amruša 1848. i u zrelijim godinama. Književni povjesničar Branko Vodnik tiskao je 1919. "Pjesme Jagode Brlićeve", a zbirku je sastavio od jednog dijela njezine rukopisne ostavštine. Pjesnikinja u zbirci iznosi refleksije o domovini, ljubavi, prirodi i pojedinim članovima svoje obitelji. Ovaj stihovani dnevnik ima uglavnom kulturno-povijesnu vrijednost.

Ignjat Brlić (Brod na Savi, 1834. - Brod na Savi, 1892.) brat je pjesnikinje Jagode Brlić i Andrije Torkvata Brlića. Iako se rodio u sam osvit hrvatskog narodnog preporoda, priključio mu se već u ranim mladenačkim godinama. Prvi put javio se pjesmom "Naricanje za Kollárom" 1852. u "Nevenu". Nakon završenog studija prava posvetio se nacionalnoj politici. Na temelju rukopisnih zabilješki i prikupljenih materijala njegovog oca te

povijesne građe koju je sam skupio, tiskao je "Uspomene na stari Brod I-V" (Brod, 1885.; Đakovo, 1888.). U časopisima i novinama objavljivao je podlistke i razne članke kulturnog, društveno-političkog i gospodarskog sadržaja.

Mato Topalović potaknuo je učitelja **Ivana Filipovića** (Velika Kapanica, 1823. - Zagreb, 1895.) da se počne baviti književnim radom pa je Filipović 1845. u "Danici" objavio nekoliko pjesama. Ljubavnom i rodoljubnom tematikom pjesama nije se razlikovao od većine prosječnih pjesnika svoga vremena. Zbog pjesme "Domorodna utjeha" bio je 1852. osuđen na dvije godine teške tamnice zajedno s Mirkom Bogovićem, urednikom "Nevena", u kojemu je pjesma i tiskana.¹⁰

Pod pseudonimom Perić objavio je članak "Pravac naše književnosti" (Neven, 1858.) u kojem iznosi potrebu njegovanja pučke književnosti i književnosti za mladež. Izričito naglašava prosvjetno-pedagošku ulogu književnosti.

Književni povjesničari ocijenili su da je "Životopis Dragutina Rakovca" (Zagreb, 1867.), značajnog ilirca, najbolji Filipovićev rad. Odlikuje se neposrednošću i svježinom izraza.

Prevođenje s njemačkog jezika još je jedna djelatnost kojom se Filipović bavio. Prevodio je Ezopove basne, pripovijetke Franza Hoffmanna i Christopha Schmida namijenjene mlađim čitateljima.

U vlastitim pripovijetkama namijenjenima djeci poštivao je isključivo odgojno načelo. Pisao je i pjesme namijenjene djeci. Skupio ih je i objavio 1850. u zbirci "Mali tobolac raznog cvijeća za dobru i pomniju mladež naroda srpskoilirskoga".

Osnivao je i uređivao pedagoško-književne časopise i kalendar "Narodna knjiga" (1858. – 1860.) prožet domoljubljem.

Njegov brat **Ferdo** (Velika Kapanica, 1833. - Đakovo, 1916.) manje je značajan pisac. Službovao je po Slavoniji kao kapelan i župnik. Javio se 1848. u "Danici ilirskoj" romanom "Nevierni vojno". Pisao je pjesme, pripovijetke i povijesnu prozu s naglašenom rodoljubnom tendencijom. Objavljivao ih je u Kraljevićevom časopisu "Slavonac" i u nekolicini časopisa koji su izlazili u drugoj polovici 19. stoljeća. Njegov književni rad ima više povijesno nego književno značenje. Skupljao je narodne pjesme i pripovijetke. S bratom je u Osijeku uređivao i tiskao kalendar "Narodna knjiga".

Miroslav Kraljević (Požega, 1823. - Požega, 1877.) osnovao je 1862. prvu tiskaru u Požegi u kojoj je uređivao i tiskao časopis "Slavonac" (1863. –

¹⁰ Djelovanje Ivana Filipovića proteže se izvan vremenskog okvira ovoga rada. Neophodno je navesti da se istaknuo iznimnim pedagoškim radom pa ga je ban Ivan Mažuranić 1875. imenovao prvim školskim nadzornikom Zagrebačke županije. Začetnik je hrvatske dječje književnosti. U Zagrebu je 1850. tiskao zbirku dječjih pjesama "Tobolac raznog cvijeća". Pisao je udžbenike i školske priručnike, kao i članke s odgojno-obrazovnom tematikom.

1865.), prvi didaktično-zabavni časopis u sjeveroistočnoj Hrvatskoj.¹¹ Oko ovog časopisa Kraljević je okupio niz značajnih zagrebačkih suradnika, ali se prvenstveno oslanjao na književnike iz Slavonije i Srijema. Većinu suradnika Kraljević je ubrzo izgubio zbog separatističkog tumačenja slavonsstva. "Požeški pučki kalendar" s književnim prilogom "Narodne pripovijetke i pjesme" objavio je 1864.

Luka Ilić tiskao je u ovoj tiskari "Slavonske narodne pjesme", a Mijat Stojanović svoj "Kućnik ili Mali gospodar".

Napisao je i roman "Požeški đak ili Ljubimo milu svoju narodnost i grlimo slatki svoj narodni jezik" (Požega, 1863.).¹² "Požeški đak" prvi je roman u novijoj hrvatskoj književnosti. Sadržajem je vezan uz novele toga vremena - prikazuje ljubav između djevojke i mladića u Požegi u 18. stoljeću.¹³

Sudac **Vladimir Nikolić** (Nova Gradiška, 1829. - Bektež kraj Požege, 1866.) pisao je isključivo poeziju i prozu. Pjesme je započeo objavljivati u "Nevenu" 1852., nastavio u "Danici" i drugim časopisima. Svojim pjesništvom nadovezao se na ilirsku tradiciju (posebno na Stanka Vraza), ali se od nje odvaja time što potpuno zanemaruje patriotske motive. Zbirku pjesama "Bršljani" tiskao je 1863. u Osijeku. Knjiga sadrži tri ciklusa: "Njegovanke", "Poljsko cvijeće" i "Kunogorke". Ciklus "Kunogorke" oponaša Vrazov kanconijer "Đulabije", a posvećen je zaručnici Mariji. Pisao je kratke pjesme jedrim narodnim jezikom i štokavskim dijalektom.¹⁴

Zbirka "Pripovijetke" (Osijek, 1864.) bila je vrlo popularna u Slavoniji. Nikolić je građu uzimao iz suvremenog života i važne 1848. godine razlikujući se time od mnogih suvremenika. Dao je presjek ondašnjih društvenih slojeva Hrvatske. Mnoge pripovijetke i novele sadrže, pored povijesne, i ljubavnu tematiku. Komponenta suvremenosti i određena doza humora privukla je brojno čitateljstvo.

Nikolićev rad ipak nema veću književno-povijesnu vrijednost, već pripada zabavnoj književnosti. Vjerojatno je baš zbog toga ovaj pisac bio jedan od najpopularnijih u svom vremenu. Nikolića možemo svrstati među začetnike hrvatske novele, kao i među značajnije hrvatske pripovjedače do pojave Augusta Šenoa.

Glavna je karakteristika postilirskog književnog razdoblja u Slavoniji to što su mnogi pisci kulturno djelovali u širem smislu. Svi su oni nastavili književno stvaranje koje je započelo s hrvatskim narodnim preporodom njegujući kulturne tekovine preporodnog doba: svijest o nacionalnoj

¹¹ Usp.: Sablić Tomić, Helena i Rem, Goran (2003). *Slavonski tekst hrvatske književnosti*, Zagreb: Matica hrvatska, str. 264. i 267.

¹² Autor je u podnaslovu svoje djelo odredio kao "prvi naški izvorni roman". Usp.: Sablić Tomić, Helena i Rem, Goran (2003.), *Slavonski tekst hrvatske književnosti*, Zagreb: Matica hrvatska, str. 267.-268.

¹³ Usp.: Nemeč, Krešimir (1994). *Povijest hrvatskog romana*, Zagreb: Znanje, str. 65.-71.

¹⁴ Vladimir Nikolić autor je popularne uglazbljene pjesme "Na te mislim".

pripadnosti, književni jezik i pravopis, kao i rad u ilirskim (narodnim) čitaonicama.

Nastavili su pisati domoljubnu, ljubavnu i prigodnu poeziju te dječju poeziju. Afirmiraju pripovijetku i novelu. Tako **Ivan Filipović** piše pripovijetke s temama iz usmene književnosti, **Ferdo Filipović** o borbi s Turcima dok **Vladimir Nikolić** za svoje novele i pripovijetke uzima građu iz suvremenog provincijskog života. Pored toga, proširili su krug neknjiževnih vrsta pa se sve češće javljaju književno-kritički i književno-teorijski tekstovi, putopisi i feljtoni. Nastavili su prevoditeljsku djelatnost i zapisivanje narodne književnosti i narodnih običaja. Uređuju stare pučke kalendare, pokreću i nove.

U Požegi se osniva tiskara, nastarija u Slavoniji nakon Franjevačke i Divaldove u Osijeku. U njoj se tiska prvi roman u novijoj hrvatskoj književnosti i prvi slavonski književni časopis. Slavonija doživljava polagani kulturni uspon zahvaljujući, djelomice, i ovim piscima koji su se svojim skromnim, perifernim, a ipak nezaobilaznim, književno-kulturnim djelovanjem uključili u tijekove novije hrvatske književnosti.

Grada za bibliografiju slavonskih iliraca

1. Ignjat Alojzije Brlić

1. Grammatik der illyrischen Sprache, wie solche in Bosnien, Dalmazien, Slawonien, Serbien, Ragusa etc. dann von den Illyriern in Banat und Ungarn gesprochen wird - für Teutsche verfast, Budim, 1833.; Zagreb, 1842.², 1850.³ (B)¹⁵
2. Kerstovka iliti xivot i Dyla Gospodina nachega Isukersta izpyvana (...) na obcheniji ilirski govor prevedena Ig. A. B., Budim, 1835. (FS)
3. Ilirski Kalendar, Budim, 1835. - 1855. (B)
4. Uspomene na stari Brod, I-III, Brod na Savi, 1885.; IV-V, Đakovo, 1888. (B)
5. Pisma sinu Andriji Torkvatu 1836. – 1855., I-II, Zagreb, 1942. - 1943. (B)

2. Stjepan Marjanović

1. * Pisma prisvitlomu gospodinu Fridriku Seidleru slavne Brodske regimente obershteru (...) prikazana 1830., Osijek, 1830.
2. * Systema litterarium etc., Budim, 1835.
3. Vitie I-III, Pečuh, 1839. (B III, FS I)
4. Pravda ili skerb poglavarah za dobro podložnikah svojih, Pečuh, 1839. (FS)
5. Nikola Šubić, knez Zrinjski ili Pad sigetski, Pečuh, 1839. (GK)
6. * Razbojnici na gori Kulminskoj ili Moć vjere, Pečuh, 1840.

¹⁵ Oznake za knjižnice u Slavonskom Brodu u kojima se nalaze opisane publikacije:

B - Knjižnica obitelji Brlić

FS - Knjižnica Franjevačkog samostana

GK - Gradska knjižnica.

3. Mato Topalović

1. * Tri pokorne pšsmice za duhovnu zabavu (...), Osijek, 1841.
2. * Oglas k' predplati na narodni zabavnik za godinu 1842., pod imenom Jeka od Osēka, Osijek, 1841.
3. * Pobožnost na uspomenu muke - terpećeg Spasitelja (...), Osijek, 1841.
4. * Pozdrav Njihovoj preuzvišenosti gospodinu Jurju Hauliku (...), Osijek, 1841.
5. Tamburaši ilirski, iliti perva kitica narodnih ilirskih pjesamah po livadah i dubravah slavonskih sabrana, i svemu junačkom ilirskom narodu prikazana (...), sv. I, Osijek, 1842. (B)
6. Odziv rodoljubnog serdca iliti vlastitih pesničkih pokušenjah stranom već putem "Danice ilirske" tiskanih, dakle poznanih, stranom pak u rukopisih nahodećih se, daklem, ilirskom občinstvu još nepoznanih (...), Osijek, 1842. (B)
7. * Pozdrav presvętlomu gospodinu Franji Baronu Kulmeru (...), Osijek, 1845.
8. Veselje majke Slavonije (...), Osijek, 1845. (FS)
9. * Pozdrav njihovoj cesaro-kraljevskoj visosti nadvojvodi Austrianskomu Stěpanu (...), Osijek, 1847.
10. Misli domoljubne cesaro-kraljevsko austrianskoj vojsci (...), Osijek, 1849. (B)
11. Pšsma k srećnomu povratku Pia IX na svoju stolicu u Rim (...), Zagreb, 1850. (FS)
12. * Biblička povjesnica, Beč, 1857.
13. Ćuti pjesnikove pri obnovi starodavnog ustavnog života u Kraljevinah Horvatskoj i Slavonskoj (...), Osijek, 1861. (B)
14. Veselje Slavonie (...) /s. l.¹⁶, /18?/ (FS)

4. Juraj Tordinac

1. * Soneti prećastnomu gospodinu Pavlu Gottliboviću (...), s. l., 1842.
2. * Ćestitka visokoćastnomu gospodinu Adamu Sukiću (...), Osijek, 1844.
3. * Visokoroćenomu i presvętlomu gospodinu Franji Baronu Kulmeru (...), Osijek, 1845.
4. * Slavi svoga zaštitnika přsvętloga i prepoštovanoga gospodina Josipa Kukovića (...), Osijek, 1845.
5. * Pšsma serćana dobrodošlica Njihovoj cesaro-kraljevskoj visosti nadvojvodi Austrianskomu Stěpanu (...), Osijek, 1847.
6. Pšsma presvętlom i prećastnom gospodinu Josipu Jurju Strossmayeru (...), Osijek, 1850. (FS)
7. * Gospodićni Mili Zadrobilkovoj slava!, Osijek, /18? /

5. Luka Ilić Oriovćanin

1. * Slavonske varoške pjesme I-IV, Zagreb, 1844.-1847.
2. * Barun Franjo Trenk i slavonski panduri, Zagreb, 1845.
3. Narodni slavonski obićaji, Zagreb, 1846. (FS)
4. Historische Skizze der kais. königl. Militar = Communität Panćova, Panćova, 1855. (FS)

¹⁶ Kratica s. l. (sine loco) na latinskom jeziku znaći bez mjesta, a stavlja se onda kada na publikaciji nema podatka o mjestu tiskanja. Druga kratica, s. a. (sine anno) na latinskom jeziku znaći bez godine, a upotrebljava se onda kada se ne može ustanoviti godina tiskanja publikacije koja se opisuje.

6. Stjepan Ilijašević

1. Obuka malenih ili Katechetika (...), Zagreb, 1850. (B)
2. Obrana obuke malenih, Zagreb, 1850. (B)
3. * Pismovnik, Trst; 1851.; Beč, 1857.²

7. Mijat Stojanović

1. Uprave za dobro i krępostno vladanje, i nekoje poslovice za mladež, Osijek, 1844. (B)
2. Slike iz domaćega života slavonskog naroda i iz prirode, Zemun, 1857. (B)
3. Cvjetići s polja pobožnoga razmišljanja, Zemun, 1857. (B)
4. Zmaj sedmoglavi i sedam bojnih kopljah protiv njega, Zemun, 1862. (FS)
5. * Spisi za puk, Zagreb, 1865.

8. Andrija Torkvat Brlić

1. Grammatik der illyrischen Sprache wie solche im Munde und Schrift der Serben und Kroaten gebräuchlich ist, Beč, 1854. (B)
2. * Die freiwillige Theilnahme der Serben und Kroaten an den vier letzten österreichisch-türkischen Kriegen, Beč, 1854.
3. * Quellen für serbische Geschichte aus türkischen Urkunden, Beč, 1857.

9. Ignjat Brlić

1. * Sätze zur öffentlichen Vertheidigung (...) zur Erlangung der juridischen Doctorswürde des Ignaz Brlić, Beč, 1859.

10. Ivan Filipović

1. * Tobolac raznog cvijeća za dobru i pomnjivu mladež naroda srpskoilirskoga, Zagreb, 1850.
2. * Početnica, Zagreb, 1853.
3. * Slovnička čitanka, Zagreb, 1853.; 1855.²
4. * Pedagogijske iskrice, Zagreb, 1853.
5. * Uporavnik, Zagreb, 1855.
6. * Svim našincima koji što god misle i premišljavaju, Požega, 1863.

11. Miroslav Kraljević

1. * Požeški đak ili Ljubimo milu svoju narodnost i grlimo sladki svoj narodni jezik, Požega, 1863.

12. Vladimir Nikolić

1. * Beršljani, Osijek, 1863.
2. * Pripoviedke, Osijek, 1864.

Kronološki prikaz bibliografskih jedinica slavonskih iliraca

1830.

1. Marjanović, S. Pisma prisvitlomu gospodinu Fridriku Seidleru slavne brodske regimente obershteru (...) prikazana 1830., Osijek.

1831.

1832.

1833.

1. Brlić, I. A. Grammatik der illyrischen Sprache, wie solche in Bosnien, Dalmazien, Slawonien, Serbien, Ragusa etc. dann von den Illyriern in Banat und Ungarn gesprochen wird - für Teutsche verfast, Budim.

1834.

1835.

1. Brlić, I. A. Ilirski kalendar, Budim.
2. Brlić, I. A. Kerstovka iliti xivot i Dyla Gospodina nachega Isukersta izpyvana (...) na obcheniji ilirski govor prevedena Ig. A. B., Budim.
3. Marjanović, S. Systema litterarium etc., Budim.

1836.

1. Brlić, I. A. Ilirski Kalendar, Budim.

1837.

1. Brlić, I. A. Ilirski Kalendar, Budim.

1838.

1. Brlić, I. A. Ilirski Kalendar, Budim.

1839.

1. Brlić, I. A. Ilirski Kalendar, Budim.
2. Marjanović, S. Nikola Šubić, knez Zrinjski ili Pad sigetski, Pečuh.
3. Marjanović, S. Pravda ili Skrb poglavarah za dobro podložnikah svojih, Pečuh.
4. Marjanović, S. Vitie I-III, Pečuh.

1840.

1. Brlić, I. A. Ilirski Kalendar, Budim.
2. Marjanović, S. Razbojnici na gori Kulminskoj ili Moć vjere, Pečuh.

1841.

1. Brlić, I. A. Ilirski Kalendar, Budim.
2. Topalović, M. Oglas k predplati na narodni zabavnik za godinu 1842., pod imenom Jeka od Osëka, Osijek.
3. Topalović, M. Pobožnost na uspomenu muke-terpećeg Spasitelja (...), Osijek.
4. Topalović, M. Pozdrav njihovoj preuzvišenosti Josipu Jurju Hauliku, Osijek.
5. Topalović, M. Tri pokorne pësmice za duhovnu zabavu (...), Osijek.

1842.

1. Brlić, I. A. Grammatik der illyrischen Sprache, wie solche in Bosnien, Dalmazien, Slawonien, Serbien, Ragusa etc. dann von den Illyriern in Banat und Ungarn gesprochen wird - für Teutsche verfast, Zagreb.
2. Brlić, I. A. Ilirski Kalendar, Budim.
3. Topalović, M. Odziv rodoljubnog serdca iliti vlastitih pesničkih pokušenjah stranom već putem "Danice ilirske" tiskanih, dakle poznanih, stranom pak u rukopisih nahodećih se, daklem, ilirskom občinstvu još nepoznanih ..., Osijek.
4. Topalović, M. Tamburaši ilirski, iliti perva kitica narodnih ilirskih pjesamah po livadah i dubravah slavonskih sabrana, i svemu junačkom ilirskom narodu prikazana (...), sv. I, Osijek.
5. Tordinac, J. Soneti prečastnomu gospodinu Pavlu Gottliboviću (...), /s. 1./

1843.

1. Brlić, I. A. Ilirski Kalendar, Budim.

1844.

1. Brlić, I. A. Ilirski Kalendar, Budim.
2. Ilić Oriovčanin, L. Slavonske varoške pjesme I-IV, Zagreb.
3. Stojanović, M. Uprave za dobro i krępostno vladanje, i nekoje poslovice za mladež, Osijek.
4. Tordinac, J. Čestitka visokočastnomu gospodinu Sukiću (...), Osijek.

1845.

1. Brlić, I. A. Ilirski Kalendar, Budim.
2. Ilić Oriovčanin, L. Barun Franjo Trenk i slavonski panduri, Zagreb.
3. Topalović, M. Pozdrav presvętlomu gospodinu Franji Baronu Kulmeru (...), Osijek.
4. Topalović, M. Veselja majke Slavonije (...), Osijek.
5. Tordinac, J. Slavi svoga zaštitnika presvętloga i prepoštovanoga gospodina Josipa Kukovića (...), Osijek.
6. Tordinac, J. Visokorođenomu i presvętlomu gospodinu Franji Baronu Kulmeru (...), Osijek.

1846.

1. Brlić, I. A. Ilirski Kalendar, Budim.
2. Ilić Oriovčanin, L. Narodni slavonski obiĉaji, Zagreb.

1847.

1. Brlić, I. A. Ilirski Kalendar, Budim.
2. Topalović, M. Pozdrav njihovoj cesaro-kraljevskoj visosti nadvojvodi Austrianskomu Stępanu (...), Osijek.
3. Tordinac, J. Pęva sęřčana dobrodošlica Njihovoj cesaro-kraljevskoj visosti nadvojvodi Austrianskomu Stępanu (...), Osijek.

1848.

1. Brlić, I. A. Ilirski Kalendar, Budim.

1849.

1. Brlić, I. A. Ilirski Kalendar, Budim.
2. Topalović, M. Misli domoljubne cesaro-kraljevsko austrianskoj vojsci (...), Osijek.

1850.

1. Brlić, I. A. Grammatik der illyrischen Sprache, wie solche in Bosnien, Dalmazien, Slawonien, Serbien, Ragusa etc. dann von den Illyriern in Banat und Ungarn gesprochen wird - für Teutsche verfast, Budim.
2. Brlić, I. A. Ilirski Kalendar, Budim.
3. Filipović, I. Tobolac raznog cvijeća za dobru i pomnjivu mladež naroda srpskoilirskoga, Zagreb.
4. Ilijašević, S. Obrana obuke malenih, Zagreb.
5. Ilijašević, S. Obuka malenih ili Katechetika (...), Zagreb.
6. Topalović, M. Pęsma k srećnomu povratku Pia IX na svoju stolicu u Rim (...), Zagreb.
7. Tordinac, J. Piesma presvietlom i preĉastnom gospodinu Josipu Jurju Strossmayeru (...), Osijek.

1851.

1. Brlić, I. A. Ilirski Kalendar, Budim.
2. Ilijašević, S. Pismovnik, Trst.

1852.

1. Brlić, I. A. Ilirski Kalendar, Budim.

1853.

1. Brlić, I. A. Ilirski Kalendar, Budim.
2. Filipović, I. Pedagogijske iskrice, Zagreb.
3. Filipović, I. Početnica, Zagreb.
4. Filipović, I. Slovníčka čitanka, Zagreb.

1854.

1. Brlić, A. Die freiwillige Theilnahme der Serben und Kroaten un den vier letzten österreichisch-türkischen Kriegen, Beč.
2. Brlić, A. T. Grammatik der illyrischen Sprache wie solche im Munde und Schrift der Serben und Kroaten gebräuchlich ist, Beč.
3. Brlić, I. A. Ilirski Kalendar, Budim.

1855.

1. Brlić, I. A. Ilirski Kalendar, Budim.
2. Filipović, I. Slovníčka čitanka, Zagreb.
3. Filipović, I. Uporavnik, Zagreb.
4. Ilić Oriovčanin, L. Historische Skizze der kais. königl. Militar = Communität Pančova, Pančova.

1856.

1857.

1. Brlić, A. T. Quellen für serbische Geschichte aus türkischen Urkunden, Beč.
2. Ilijašević, S. Pismovnik, Beč.
3. Stojanović, M. Cvjetići s polja pobožnoga razmišljanja, Zemun.
4. Stojanović, M. Slike iz domaćega života slavonskog naroda i iz prirode, Zemun.
5. Topalović, M. Biblička povjesnica, Beč.

1858.

1859.

1. Brlić, I. Sätze zur öffentlichen Vertheidigung (...) zur Erlangung der juridischen Doctorswürde des Ignaz Brlić, Beč.

1860.

1861.

1. Topalović, M. Ćuti pjesnikove pri obnovi starodavnog ustavnog života u Kraljevinah Horvatskoj i Slavonskoj (...), Osijek.

1862.

1. Stojanović, M. Zmaj sedmoglavi i sedam bojnih kopljah protiv njega, Zemun.

1863.

1. Filipović, I. Svim našincima koji štogod misle i premišljavaju, Požega.
2. Kraljević, M. Požeški đak ili Ljubimo milu svoju narodnost i grlimo sladki svoj narodni jezik, Požega.
3. Nikolić, V. Beršljani, Osijek

1864.

1. Nikolić, V. Pripoviedke, Osijek.

1865.

1. Stojanović, M. Spisi za puk, Zagreb.

/18?/

1. Tordinac, J. Gospodični Mili Zadrobilkovoj slava!, Osijek.

Iz ovog kronološkog rasporeda bibliografskih jedinica objavljenih u vremenskom periodu od 1830. do 1865. godine možemo ustanoviti ritam tiskanja publikacija. U ovom književno-povijesnom razdoblju tiskano je 79 publikacija. Naime, toliko smo ih mi ovdje evidentirali, ali svakako moramo dopustiti mogućnost da nisu sve obuhvaćene.

1830-ih godina tiska se malo publikacija. 1833. godine I. A. Brlić tiskao je u Budimu gramatiku ilirskog jezika, koja je kasnije u Zagrebu doživjela još dva izdanja. Osim gramatike, uređivao je godišnje pučke kalendare. Broj tiskanih knjiga znatno se povećao 1840-ih godina. Tih godina S. Marjanović tiskao je toliko mnogo knjiga koliko nije niti jedan ilirski književnik. Za vrijeme Bachovog apsolutizma, 1850-ih godina, broj tiskanih knjiga postupno se smanjuje te 1860-ih godina stagnira.

Slavonski preporoditelji tiskali su svoje publikacije najčešće u Budimu, Osijeku i Zagrebu. Prvih godina obnovljenog književnog života publikacije prvenstveno tiskaju u Budimu i Pečuhu, a 1840-ih godina u Divaldovoj tiskari u Osijeku. Ova prva javna tiskara u Osijeku jedina je na cjelokupnom području Slavonije od 1775. sve do 1862. godine. Oko Divaldove tiskare okupio se širok krug slavonskih književnika. Za vrijeme apsolutizma ilirci iz Slavonije svoje publikacije tiskaju u Zagrebu, a samo povremeno u Osijeku, Zemunu, Beču i Budimu. Nakon pada apsolutizma kulturni život ponovo oživljava pa M. Kraljević 1862. otvara u Požegi tiskaru oko koje okuplja niz značajnih suradnika ne samo iz Slavonije, već i iz Zagreba i Srijema. Tih godina svoje malobrojne publikacije ovi pisci objavljuju, pored Požege, u Zagrebu, Osijeku i Zemunu.

Najveći dio publikacija u ovom književno-povijesnom razdoblju tiskan je u nakladi samih pisaca. Stoga su svoje knjige i periodiku mogli izdavati samo imućniji pisci. Upravo su materijalni razlozi uzrok što u ovom periodu književna produkcija nije bila veća.

Osim toga, sami pisci skupljali su i pretplatnike, a ujedno i prodavali knjige.¹⁷ "Baš su Slavonci u čitavom ilirskom krugu najviše razbuknuli taj sitan praktičan rad i teško je u pravi mah nekoga izdvojiti više od ostalih, da li Babukuća, Ivana Filipovića ili kojeg od Brličevih? Žarišta akcije bili su ipak naročito Đakovo, Vinkovci, Brod i Požega."¹⁸ Dakle, naporan književni rad, slaba prodaja knjiga, nesigurna pretplata i niski honorari ipak nisu obeshrabрили tadašnje slavonske književnike u popularizaciji i distribuciji ilirske knjige, kao i u proširenju čitateljske publike. Uporno su slijedili književno načelo Adolfa Vebera Tkalčevića: "Pisati knjige! Knjige neka nam kao iz neba cure! Svatko tko ćuti u sebi snage, zasuci rukave, pa škripi perom!"¹⁹

¹⁷ Popis pretplatnika nalazio se na kraju knjige.

¹⁸ Švagelj, Dionizije (1968). Ilirci iz Slavonije, u Doprinos Slavonije hrvatskoj književnosti: zbornik referata, Vinkovci – Zagreb: Izdavački zavod Jugoslavenske akademije, str. 61.

¹⁹ Živančević, Milorad i Frangeš, Ivo (1975). Povijest hrvatske književnosti, knj. 4, Zagreb: Liber, Mladost, str. 145.

Zaključak

Izradi ovog rada pristupili smo s namjerom da što potpunije prikažemo razdoblje hrvatskog narodnog preporoda u Slavoniji.

Rad smo podijelili u ova poglavlja: "Hrvatski narodni preporod u Slavoniji", "Građa za bibliografiju slavonskih iliraca" i "Kronološki prikaz bibliografskih jedinica slavonskih iliraca".

Prvo poglavlje, "Hrvatski narodni preporod u Slavoniji", ukratko prikazuje društveno-političke i književno-kulturne događaje u užoj Hrvatskoj i u Slavoniji u vremenskom periodu od 1830-ih do 1860-ih godina. Iza toga u dijakronijskom nizu obuhvaćeno je petnaestak slavonskih pisaca prema njihovom pojavljivanju u književnosti: od preteča, preko glavnih predstavnika, sve do onih pisaca koji svojim književnim radom ulaze u razdoblje predrealizma. Iako su pisci iz Slavonije uglavnom minorni književnici: prvenstveno učitelji, svećenici, pravnici ili trgovci, oni su ipak nezaobilazni promicatelji ilirskog kulturno-političkog programa u ovoj regiji. Svojim književnim djelovanjem budili su svijest o nacionalnoj pripadnosti i vjeru u vlastiti narod, razvijali su patriotizam i slogu, njegovali hrvatski jezik i pravopis, popularizirali i prodavali knjige... Zahvaljujući djelovanju ovih pisaca, Slavonija je počela doživljavati polagani kulturni uspon.

Drugo poglavlje, "Građa za bibliografiju slavonskih iliraca", evidentira cjelokupnu tiskarsko-izdavačku djelatnost ovih pisaca od 1830. do 1865. godine. Najveći dio registrirane građe nalazi se u sljedećim slavonskobrodskim knjižnicama: Knjižnici obitelji Brlić, Knjižnici Franjevačkog samostana i u Gradskoj knjižnici u Slavanskom Brodu.

Većina građe obrađena je de visu. Bibliografske jedinice koje nisu viđene označene su zvjezdicom dok je njihov opis preuzet iz "Osječke bibliografije" Marije Malbaše i "Građe za hrvatsku retrospektivnu bibliografiju knjiga: 1835-1940". Iza opisa svake bibliografske jedinice slijedi oznaka za onu slavonskobrodsku knjižnicu u kojoj se opisani primjerak nalazi.

Bibliografske jedinice razvrstane su po autorima, a unutar svakog autora po kronološkom redoslijedu tiskanja. Bibliografski opis sadrži sljedeće elemente: ime i prezime individualnog autora, naslov publikacije, mjesto i godinu tiskanja.

Po svom značenju ova bibliografija je popisna odnosno registracijska; po vremenu sistematizacije je retrospektivna; po rasporedu bibliografskih jedinica je autorska i kronološka, a po pripadnosti građe je regionalna odnosno lokalna.

Treći dio, "Kronološki prikaz bibliografskih jedinica slavonskih iliraca", evidentira sve bibliografske jedinice kronološkim redoslijedom tiskanja. Bibliografske jedinice razvrstane su po godinama, a unutar svake godine po autorima i naslovima. Iz kronološkog slijeda iščitava se ritam tiskanja ovih publikacija. Nakon kronološkog rasporeda ukratko se osvjetljava djelatnost

tadašnjih književnika, koji nisu samo pisali svoje književne radove, nego su bili prisiljeni skupljati pretplatnike, a ujedno i prodavati knjige.

Svojim radom nastojali smo dati prilog o zbivanjima u ovoj regiji za vrijeme hrvatskog narodnog preporoda. Istovremeno želimo potaknuti misao o radu na slavonskobrodskoj odnosno slavonskoj bibliografiji, koja bi obuhvatila publikacije sačuvane u Slavanskom Brodu, tj. na području Slavonije.

Literatura:

1. Barac, Antun (1954; 1960). *Hrvatska književnost od Preporoda do stvaranja Jugoslavije*, knj. 1: Književnost ilirizma, knj. 2: Književnost pedesetih i šezdesetih godina, Zagreb: Izdavački zavod JAZU
2. Barac, Antun (1954). *Jugoslavenska književnost*, Zagreb: Matica hrvatska
3. Brešić, Vinko (2004). *Slavonska književnost i novi regionalizam*, Osijek: Matica hrvatska, Ogranak Osijek
4. *Doprinos Slavonije hrvatskoj književnosti: zbornik referata* (1968), Vinkovci – Zagreb: Izdavački zavod Jugoslavenske akademije
5. Frangeš, Ivo (1987). *Povijest hrvatske književnosti*, Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske, Cankarjeva založba
6. *Građa za hrvatsku retrospektivnu bibliografiju knjiga: 1835. - 1940.*, knj. 1-25 (1982-1999). Zagreb: Nacionalna i sveučilišna knjižnica
7. *Hrvatski narodni preporod* (1963; 1963; 1977), u *Pet stoljeća hrvatske književnosti*, knj. 28, 29, 58, Zagreb: Matica hrvatska, Zora
8. Jelčić, Dubravko (1997). *Povijest hrvatske književnosti*, Zagreb: Naklada Pavičić
9. Krpan, Stjepan (1994). *Zavičajnici*, Slavonski Brod: Matica hrvatska, Ogranak Slavonski Brod
10. *Leksikon hrvatskih pisaca* (2000), Zagreb: Školska knjiga
11. Malbaša, Marija (1981). *Osječka bibliografija, knj. 1*, Osijek: JAZU, Centar za znanstveni rad u Osijeku
12. Malbaša, Marija (1978). *Povijest tiskarstva u Slavoniji*, Zagreb: Hrvatsko bibliografsko društvo
13. Nemeč, Krešimir (1994). *Povijest hrvatskog romana od početaka do kraja 19. stoljeća*, Zagreb: Znanje
14. Sablić Tomić, Helena i Rem, Goran (2003). *Slavonski tekst hrvatske književnosti*, Zagreb: Matica hrvatska
15. Šicel, Miroslav (1979). *Pregled novije hrvatske književnosti*, Zagreb: Sveučilišna naklada Liber
16. Živančević, Milorad i Frangeš, Ivo (1975). *Povijest hrvatske književnosti*, knj. 4, Zagreb: Liber, Mladost

ROATIAN NATIONAL RENAISSANCE IN THE LIGHT OF THE PRINTING AND PUBLISHING ACTIVITY

Summary: The Croatian National Revival in the Croatian province of Slavonia is still a relatively uninvestigated period of our cultural history. The literary criticism and history give us an incomplete and confused picture of the events in this Croatian region during the period. This paper attempts to reinvestigate and revalue it thoroughly.

The paper consists of three parts. The first part, 'The Croatian National Revival in the Croatian region of Slavonia', summarizes the social, political, cultural and literary trends from the 1830s to the 1860s. Then it presents approximately fifteen writers whose literary careers inspired a slow but steady rise of Slavonia to cultural prominence. The second part, 'The bibliographic material on the Slavonian writers who were members of the Illyrian Movement', records all of their printed and published writings. The third part, 'The chronological presentation of the bibliographic entries of the writers in Slavonia who were members of the Illyrian Movement', registers the bibliographic entries in chronological order showing the dynamics of printing and where the publications were printed.

Key words: Croatian National Revival, Slavonia, writers, bibliography.

DIE KROATISCHE NATIONALE WIEDERGEURT IM LICHT DER DRUCK- UND VERLAGSTÄTIGKEIT

Zusammenfassung: Die kroatische nationale Wiedergeburt in Slawonien ist immer noch eine ungenügend untersuchte Periode. Die Literaturkritik und Geschichte haben ein unvollständiges, unklares Bild von den Geschehnissen zur Zeit der kroatischen nationalen Wiedergeburt in dieser Region geschaffen. Dieser Beitrag ist ein Versuch, diese Periode gründlicher zu erforschen und neu zu bewerten.

Die Arbeit besteht aus drei Teilen. Der erste Teil, „Kroatische nationale Wiedergeburt in Slawonien“, fasst die gesellschaftlich-politischen und die literarisch-kulturellen Ereignisse im Zeitraum von den 1830-er bis den 1860-er Jahren zusammen. Danach werden ungefähr 15 Schriftsteller umfasst (in chronologischer Reihenfolge wie sie in der Literatur vorkamen), deren Tätigkeit einen langsamen kulturellen Aufstieg für Slawonien darstellt. Der zweite Teil, „Materialien für die Bibliografie der slawonischen Illyrer“, registriert die gesamte Druck- und Verlagstätigkeit dieser Autoren. Der dritte Teil, „Chronologische Darstellung der bibliografischen Einheiten bei slawonischen Illyrern“, notiert in chronologischer Reihenfolge bibliografische Einheiten aus denen sich der Druckrhythmus, sowie die Druckorte dieser Veröffentlichungen herauslesen lassen.

Schlüsselwörter: kroatische nationale Wiedergeburt, Slawonien, Schriftsteller, Bibliografie.

UDK: 371.12
373.3:376
Pregledni rad
Primljeno: 8. veljače 2011.

STIL VODSTVA NASTAVNIKA INKLUZIVNE NASTAVE

mr. sc. Živorad Milenović
Učiteljski fakultet
Leposavić, Srbija

Sažetak: Pri kvalifikaciji stila vodstva nastavnika, polazi se od načina korištenja autoriteta. U tradicionalnoj nastavi uglavnom su dominantna dva stila vodstva: autoritarni i demokratski. Oni se nalaze između dviju krajnosti i svaki odgovara određenoj nastavnoj situaciji. Kao treći, zastupljen je Laissez-faire stil vodstva, koji zbog pretjerane stihijnosti nije našao širu primjenu u suvremenoj školi. Inkluzivna je nastava nova didaktička koncepcija, didaktički sustav ili didaktički model organiziranog učenja i poučavanja djece s posebnim obrazovnim potrebama. U inkluzivnoj nastavi nastavnik ima drukčije uloge, funkcije i stil vodstva. Nastavnik inkluzivne nastave stil vodstva prilagođava individualizaciji cilja odgoja i posebnim obrazovnim potrebama učenika. Zato se i govori o prilagodljivom stilu vodstva nastavnika u inkluzivnoj nastavi.

Ključne riječi: inkluzivna nastava, tradicionalna nastava, učenici s posebnim obrazovnim potrebama, nastavnik, osnovna škola, stil vodstva, autoritarni stil, demokratski stil, Laissez-faire stil, prilagodljiv stil.

Uvodne napomene

U suvremenoj školi nastavnik ima najodgovornije mjesto u svim etapama nastavnog procesa. Uspješnost nastave u najvećoj mjeri ovisi o nastavnikovim pedagoško-psihološkim i didaktičko-metodičkim kompetencijama. Nastavnik ima integrativnu ulogu. On povezuje u jedinstvenu akcijsku cjelinu školski ambijent, nastavni program, učenikovo ponašanje i svoj kreativan način vodstva u odjelu. Zato se i kaže da je u suvremenoj školi nastavnik kreator, voditelj i neposredan sudionik nastavnog procesa. Suočavajući se s budućnošću i novim izazovima obrazovanja u 21. stoljeću, bitno se mijenja i položaj nastavnika u odgoju i obrazovanju. On je sve više uspješan organizator nastave i voditelj odgoja i obrazovanja. Za individualizaciju učenja u inkluzivnoj nastavi nastavnik mora imati dobre profesionalne i stručne kompetencije. To se prije svega odnosi na njegovu metodološku osposobljenost i metodičku uvježbanost, ali i kompetencije specifične za inkluzivan pristup, za razliku od drugih pristupa. Nastavnik u inkluzivnoj nastavi ima drukčije pozicije, uloge i funkcije, a razlikuje se i

njegov stil vodstva kao poseban način ponašanja nastavnika u odgoju i obrazovanju od nastavnika u tradicionalnoj nastavi.

U inkluzivnoj nastavi nastavnici primjenjuju utvrđena nastavna načela i metode. Koriste se i istim nastavnim sredstvima, a u odgoju i obrazovanju primjenjuju iste oblike. Ono po čemu se nastavnici razlikuju jest njihova opća kultura, stručnost, pedagoško znanje, ljubav prema nastavničkom pozivu, iskustvo, umješnost, snalažljivost, njihov stil vodstva i druge individualne osobine. U nastavnom procesu, stil se vodstva nastavnika stječe, mijenja, razvija i usavršava. Dominantan stil vodstva nastavnika u inkluzivnoj nastavi nije jednostavno odrediti. To istovremeno ne znači da on i ne postoji, odnosno da nastavnik u inkluzivnoj nastavi ne iskazuje ponašanje koje ga razlikuje kako od nastavnika u tradicionalnoj, tako i od ostalih nastavnika u inkluzivnoj nastavi. O stilu vodstva nastavnika postoje brojna proučavanja, ali je zbog specifičnosti, ponovno vraćanje na proučavanje ovog problema uvijek aktualna i zanimljiva tema. Do sada nije bilo istraživanja o stilu vodstva nastavnika inkluzivne nastave. Ovim proučavanjem na teorijskoj razini učinjen je pokušaj identifikacije stila vodstva nastavnika inkluzivne nastave u odgoju i obrazovanju djece s posebnim obrazovnim potrebama.

Pojmovna razgraničenja

Da bi se lakše razumjela problematika ovog rada, neophodno je definirati ključne pojmove i njihova značenja. Tako postupajući, u ovom dijelu objašnjeni su sljedeći pojmovi: tradicionalna nastava, inkluzivna nastava i učenici s posebnim obrazovnim potrebama. Pojmovi autoritarni stil, demokratski stil i Laissez-faire stil vodstva objašnjeni su u raspravama o stilu vodstva nastavnika tradicionalne, a prilagodljiv stil vodstva u okviru rasprave o stilu vodstva nastavnika inkluzivne nastave.

Tradicionalna nastava, ili jednostavnije nastava, u predmetnosti je većeg broja znanosti i njihovih disciplina. Ipak, nastavu najduže, najtemeljnije i najcjelovitije proučava pedagogija, odnosno njezina disciplina, didaktika. Upravo u didaktici je u proteklom razdoblju nastao velik broj određenja nastave (Kodžaspirova i Kodžaspirov, 2000.; Bognar, Matijević, 2003.). Među njima se izdvajaju ona po kojima je nastava odgojno-obrazovni proces zasnovan na društveno određenim ciljevima i zadacima koji se ostvaruju na didaktički oblikovanim sadržajima, raznovrsnim oblicima i različitim sredstvima. Nastava je dalje planski organiziran odgojno-obrazovni proces kojim rukovodi nastavnik čiji je zadatak pomagati učenicima stjecati znanja, vještine i navike te razvijati se kao ličnosti (Ivković, Milenović, 2010: 8.). Ili ono koje navodi Miomir Ivković (1995.) koje je malo jednostavnije, po kojemu je nastava jedinstvena, složena, najsustavnija i najorganiziranija djelatnost

odgojno-obrazovnog procesa usmjerena razvoju i oblikovanju ličnosti i koja se odvija na određenom sadržaju pod rukovodstvom nastavnika.

Za razliku od tradicionalne, inkluzivna je nastava nova didaktička koncepcija, didaktički sustav ili didaktički model organiziranog poučavanja i učenja učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Osnovni je cilj inkluzivne nastave stvaranje mogućnosti za kvalitetnije učenje svih učenika koje će najbolje odgovarati njihovim individualnim različitostima (Ilić, 2010: 14.). U inkluzivnoj nastavi uključeni su svi učenici bez obzira na psihofizičku razvijenost, etičku, rasnu, religijsku, spolnu, lingvističku ili bilo koju drugu pripadnost. Osnovni pokazatelji inkluzivne nastave su: nastava se planira tako da svi učenici mogu učiti, nastavni sati potiču sudjelovanje svih učenika, razvijaju razumijevanje različitosti, učenici su aktivno uključeni u svoje učenje, uče u zajedničkom radu, ocjenjivanje doprinosi uspjehu svih učenika, disciplina se temelji na uzajamnom poštivanju, nastavnici planiraju, održavaju nastavu i procjenjuju putem suradnje, domaće zadaće doprinose razvijanju svih učenika i svi učenici sudjeluju u izvannastavnim aktivnostima.

Pojam učenici s posebnim potrebama u prošlosti se odnosio na učenike sa smetnjama i problemima u razvoju i na učenike koji imaju prepreke u učenju i sudjelovanju. On se do danas zadržao u shvaćanjima i definicijama specijalnih pedagoga i defektologa (Mitchell, 2005.; Loreman i sur., 2005.; Evans, 2007.), ali i nekih pedagoga (Popadić, 2006.; Dmitrović, 2008.) koji se koriste terminom učenici s posebnim potrebama. Oni učenike s posebnim potrebama tretiraju isključivo s medicinskog aspekta i smatraju da su to učenici koji imaju poteškoće u učenju (znatno veće od svojih vršnjaka), zbog čega im je potrebna posebna odgojno-obrazovna podrška.

U pristupu predmetu ovoga rada, prihvatljiv je pojam učenici s posebnim obrazovnim potrebama. U skupinu učenika s posebnim obrazovnim potrebama ubrajaju se: (a) učenici sa smetnjama u razvoju (s tjelesnom, mentalnom i senzornom ometenošću), (b) učenici s poremećajima u ponašanju, (c) učenici s teškim kroničnim bolestima i drugi bolesni učenici na dugotrajnom bolničkom i kućnom liječenju, (d) učenici s emocionalnim poremećajima, (e) učenici iz socijalno, kulturno i materijalno ugroženih sredina, (f) učenici bez roditeljske skrbi, g) zlostavljani učenici, učenici ometeni ratom, izbjegle i raseljene osobe, (h) učenici uobičajenog razvoja i i) iznadprosječni učenici.

Stil vodstva nastavnika tradicionalne nastave

O stilu vodstva nastavnika postoje brojna shvaćanja. Ona su različita pa i suprotstavljena. Bar je tako u znanstvenim krugovima. Polazeći od brojnih klasifikacija (Cowley, 2006.; Dash, 2006.), najčešći su: a) autoritativni i b) demokratski. Treći je kombinirani stil, a spominje se i Laissez-faire stil koji još

nije našao širu primjenu u suvremenoj školi. Svaki od navedenih stilova vodstva nastavnika ima svoja obilježja po kojima se razlikuje od ostalih stilova. Karakteristike autoritativnog stila vodstva nastavnika su: a) vanjska motivacija temeljena je na neprijepornom autoritetu nastavnika, b) važnost nastavnika i receptivnost učenika, c) disciplina kao cilj odgoja, d) tjelesno kažnjavanje, e) kruto uvažavanje plana i programa nastave, f) didaktički materijalizam, g) poslušnost učenika prema nastavniku, h) institucionalizam utemeljen na formalnim odnosima i i) autoritativna ličnost nastavnika. Demokratski stil vodstva nastavnika karakterizira: a) vanjska motivacija temeljena na primjeru (uzoru), b) kompleksnost nastavnika koja dopušta kompetentnost učenika, c) svjesna disciplina kao sredstvo odgoja, d) osobni primjer nastavnika, e) usuglašavanje, dijalog o sadržajima procesa učenja, f) prevladavanje didaktičkog materijalizma, g) postizanje kompleksnosti stjecanjem znanja, vještina i navika, h) demokracija zasnovana na neformalnim odnosima i i) demokratska ličnost nastavnika.

Kao što se vidi, dominantni stilovi vodstva u školskoj teoriji i praksi su autoritativni i demokratski. Oni se, međutim, nalaze između dviju krajnosti. Svaki odgovara određenoj nastavnoj situaciji, određenim uvjetima i ima svoje dobre i loše strane (Staničić, 2006.). Kao što je navedeno, u odgoju i obrazovanju nastavnici primjenjuju i *Laissez-faire* stil. On podrazumijeva minimalno uključivanje nastavnika u učenikove aktivnosti, osim upućivanja na literaturu i druge nastavne materijale (Rijavec, 2001.; Stilin, 2005.). *Laissez-faire* stil vodstva nastavnika u školi karakterističan je po minimalnom miješanju nastavnika u aktivnosti učenika (Daniels, Garner, 2000.). U ovakvim okolnostima, nastavnik osigurava učenicima informacije koje su im potrebne za učenje (Vlahek, Jurčec, 2009: 604.). Nastavnik dalje predstavlja vezu između učenika i vanjskog okruženja. Učenici pri ovakvom stilu vodstva nastavnika imaju visok stupanj slobode, biraju metode i sredstva rada kojima će postići željene ciljeve bez miješanja nastavnika u njihov rad (Milenović, 2010: 215-216.). *Laissez-faire* stil malo se spominje i nije u dovoljnoj mjeri zastupljen u pedagoško-didaktičkoj teoriji (Bogojević, 2002.). Iako je u nastavi prikladan pri individualiziranim aktivnostima učenika, ipak je ovaj stil prije karakterističan za ekspertne timove. Njima se zaista može u potpunosti prepustiti dolaženje do rješenja problema. Oni točno znaju tko i što radi, tako da im pomoć sa strane nije ni potrebna.

Stil vodstva nastavnika inkluzivne nastave

Pitanje koje se nameće na samom početku rasprave o stilu vodstva nastavnika inkluzivne nastave jest: Koji je stil vodstva nastavnika najučinkovitiji u odgoju i obrazovanju djece s posebnim obrazovnim potrebama u inkluzivnoj nastavi? Ili preciznije, može li se uopće definirati stil

i/ili stilovi vodstva nastavnika inkluzivne nastave? Posebno je teško odrediti koji je dominantan. Polazeći od činjenica da s jedne strane stil vodstva nastavnika ovisi o načinu na koji se on koristi svojim autoritetom u nastavi, a s druge da je nastavnik u inkluzivnoj nastavi voditelj, demokrat, planer, programer, partner, konzultat, prijatelj u učenju, pomagač i savjetnik, onda nastavnik autoritativnog stila ne može raditi u inkluzivnoj nastavi (Wallace i sur., 2009: 44.). Kao mogući stilovi vodstva ostaju demokratski, koji je na prvi pogled najbliži stilu vodstva nastavnika inkluzivne nastave i Laissez-faire stil kao ravnodušan, odnosno stihijski stil vodstva nastavnika.

Točno je da autoritativni stil vodstva nastavnika u inkluzivnoj nastavi nije prihvatljiv. Nisu međutim točne tvrdnje onih koji smatraju da u inkluzivnoj nastavi nastavnik baš nikada ne nastupa kao autokrat. Inkluzivnu nastavu karakteriziraju brojne nastavne situacije. One ovise o posebnim obrazovnim potrebama učenika. Tijekom samo jednog nastavnog sata nastavnik izvodi nastavu primjenom različitih oblika, metoda i sredstava. U takvim okolnostima mijenja se i njegov stil vodstva (Ilić, 2010.). Zato nastavnik u određenim situacijama, kada je to potrebno, nastupa autoritativno.

Demokratski stil vodstva nastavnika u inkluzivnoj nastavi na prvi je pogled najprihvatljiviji zbog toga što podrazumijeva uključenost i suradnju svih učenika u donošenju odluka u nastavnom procesu, umjesto podređenosti učenika. U inkluzivnoj nastavi nije uvijek tako. Polazeći od biti inkluzivne nastave i činjenice da su u jednom odjelu zajedno učenici s posebnim obrazovnim potrebama, postavlja se pitanje sudjeluju li svi učenici u donošenju svih odluka u nastavi. Osim toga, nastavni proces u inkluzivnoj nastavi nije jedinstven i ovisi o broju posebnih obrazovnih potreba učenika.

Laissez-faire stil vodstva nastavnika najmanje je primjenjiv u inkluzivnoj nastavi. Odlikuje se minimalnom uključenosti nastavnika u aktivnosti učenika. Nastavnik ovoga stila dalje se odriče svakog autoriteta i ima apsolutno povjerenje u svoje učenike. Njegova se uloga ogleda jedino u upućivanju na literaturu i osiguravanju materijala za rad učenika te eventualno zadavanje zadaće. Pri tom im ne nudi nikakva alternativna rješenja. Dakle, Laissez-faire stil vodstva je ravnodušan, odnosno stihijski stil. U inkluzivnoj nastavi nije prihvatljiv zbog više razloga. Prije svega, Laissez-faire stil vodstva podrazumijeva minimalno uključivanje nastavnika u aktivnosti učenika. U inkluzivnoj nastavi, bez obzira što učenici uglavnom rade individualno, u paru ili skupini, uloga je nastavnika nezamjenjiva i on je i te kako uključen u njihove aktivnosti. Nastavnik planira aktivnosti, određuje skupine, njihove članove i zadaje zadaće. Tijekom aktivnosti daje učenicima sugestije, prijedloge i savjete. Prati aktivnosti učenika i eventualno ispravlja pogreške. Na kraju, zajedno s učenicima provodi samoevaluaciju i evaluaciju nastave. Nastavnik ovoga stila vodstva ne može doprinijeti ostvarivanju očekivanih ishoda inkluzivne nastave. Posebno ne postizanju optimalnog razvoja učenika s posebnim obrazovnim potrebama.

Laissez-faire stil vodstva nastavnika neprihvatljiv je u inkluzivnoj nastavi i zato što podrazumijeva nemiješanje ili samo minimalno uključivanje nastavnika u aktivnosti učenika. To za inkluzivnu nastavu ne može biti prihvatljivo zato što upravo u takvoj nastavi dolazi do izražaja uloga nastavnika kao inicijatora, posrednika i pomagača u učenju (Nind i sur., 2005: 195.). Pomoć je najpotrebnija djeci s posebnim obrazovnim potrebama. Ona ne bi mogla učinkovito sudjelovati u inkluzivnoj nastavi ako nemaju stalnu pomoć i podršku nastavnika. Treći razlog zbog koga je Laissez-faire stil vodstva nastavnika neprihvatljiv u inkluzivnoj nastavi jest njegova stihijnost. Kod Laissez-faire stila vodstva vrijedi pravilo pusti neka ide kako ide ili neka bude što bude. Za razliku od toga, individualni pristup u inkluzivnoj nastavi podrazumijeva da se za svakog učenika prema njegovim posebnim obrazovnim potrebama predviđa optimalan razvoj čijem ostvarenju u inkluzivnoj nastavi treba težiti.

Kod Laissez-faire stila vodstva, nastavnik sudjeluje u radu s učenicima, ali je njegova uloga minimalna. Ovaj stil vodstva podrazumijeva potpunu uključenost svih učenika u sve oblike nastavnog rada. Nastavnik eventualno zadaje domaće zadaće i prati aktivnosti učenika. Pri tom, učenicima ne daje sugestije za alternativna rješenja, a na pitanja odgovara samo ako je upitan (Peterson, Hittie, 2003.; Lewis, Norwich, 2005.). Odgovornost je dakle samo na učeniku. Nema ni očekivanih ishoda nastave i učenja jer nastavnik za njih nije ni zainteresiran. U inkluzivnoj nastavi, Laissez-faire stil iznimno se može primjenjivati u određenim nastavnim situacijama koje podrazumijevaju individualizirane aktivnosti i rješavanje zadataka različite složenosti sastavljenih prema mogućnostima učenika.

Polazeći od činjenice da je nastavnik u inkluzivnoj nastavi potpuno okrenut i posvećen učenicima i njihovim posebnim obrazovnim potrebama, poželjno je da i njegov stil vodstva bude tako određen. Zato stil vodstva nastavnika u inkluzivnoj nastavi treba promatrati s aspekta posebnih obrazovnih potreba učenika i u odnosu na individualizaciju cilja odgoja i obrazovanja u inkluzivnoj nastavi.

Stil vodstva i posebne obrazovne potrebe učenika

U definiranju termina učenici s posebnim obrazovnim potrebama pošli smo od različitih pristupa navedenih autora. Oni se razlikuju ne samo po biti i smislu, nego postoje i terminološka neslaganja. U pristupu predmetu ovog rada, svi učenici s posebnim obrazovnim potrebama svrstani su u četiri kategorije: (1) učenici koji imaju poteškoće u razvoju, (2) učenici s problemima u učenju i sudjelovanju, (3) učenici uobičajenog razvoja i (4) iznadprosječni učenici. Razlike postoje kako između kategorija učenika, tako i unutar svake kategorije. To, drukčije rečeno, znači da ne postoje dva ista

učenika. Isto vrijedi i za učenike uobičajenog razvoja jer se i oni međusobno razlikuju po svojim sposobnostima, sklonostima i interesima. Zato se i kaže da su svi učenici, učenici s posebnim obrazovnim potrebama.

Ponašanje nastavnika inkluzivne nastave trebalo bi biti usmjereno učeniku, odnosno prilagođeno posebnim obrazovnim potrebama učenika s ciljem postizanja očekivanih ishoda nastave i optimalnog razvoja svakog učenika. Nastavnik inkluzivne nastave, svoj stil vodstva dalje prilagođava ponašanju učenika u inkluzivnoj nastavi (Adams, Brown, 2006.). Ako postoji usklađenost u postupcima učenika i nastavnika, mogu se i očekivati rezultati. Inače, oni će sigurno izostati. Zato je potrebno da nastavnik u pristupu učenicima s posebnim obrazovnim potrebama bude uvijek zainteresiran za njihove probleme i posebne obrazovne potrebe te da pokaže anonimn, umjesto otvorenog autoriteta.

Nastavnik bi u inkluzivnoj nastavi trebao biti savjetnik i pomoćnik u učenju učenicima s posebnim obrazovnim potrebama, ali i u ulozi motivatora učenika na učenje i postizanje očekivanih ishoda učenja, kreiranja i poučavanja do optimalnog razvoja (Cris, Smith, 2006: 159.). Stoga nastavnik svoje ponašanje treba usmjeriti učeniku i na način koji će pomoći učeniku da najefikasnije razvije sve svoje potencijale i vrijednosti i da se, osim obrazovanja, ostvari kao ličnost. Zato i pristup učeniku treba biti umjeren i odmjeren, ali i topao, prisan i uvjerljiv. Na taj se način učenik oslobađa straha i nesigurnosti te potiče na veće angažiranje u inkluzivnoj nastavi.

U inkluzivnoj nastavi, nastavnik ne bi trebao iskazati pretjeranu autoritarnost. To kod učenika, posebno onih koji imaju probleme u razvoju ili učenju i sudjelovanju, može izazvati agresivno ponašanje i pridonijeti razvijanju sklonosti prema socijalno neprihvatljivom ponašanju (Ivković, Milenović, 2009.). Umjesto toga, nastavnik prema učenicima treba pokazati razumijevanje i poticaj na aktivnosti koje će im pomoći prevladati probleme koje imaju u učenju i sudjelovanju. S druge strane, učenici s posebnim obrazovnim potrebama razumiju da je problem koji imaju rješiv, što im pomaže boljoj socijalizaciji i usmjeravanju svojih aktivnosti ostvarivanju optimalnog razvoja u inkluzivnoj nastavi.

Nastavnik u inkluzivnoj nastavi učenicima ne treba postavljati pretjerane zahtjeve i od njih tražiti ono što objektivno ne mogu ispuniti. Zato nastavnik mora dobro poznavati osobine svakog učenika i u skladu s tim postavljati zahtjeve koje će realno moći ostvariti. Pri tom uvijek treba ostaviti mogućnost da učenik postigne i više od očekivanog, što će imati dodatnu učinkovitost inkluzivne nastave. Nastavnik, dakle, treba imati nedirektivni, nasuprot direktivnom stilu vodstva. Od njega se očekuje pohvaljivanje, bodrenje i ohrabivanje učenika, ali i motiviranje na radoznalost i kreativnost.

Stil vodstva koji se preporučuje u inkluzivnoj nastavi

U prethodnim smo raspravama vidjeli da stil vodstva nastavnika inkluzivne nastave nije jednostavno definirati, ali to istovremeno i ne znači da on ne postoji. U inkluzivnoj nastavi nije konačan popis načela, oblika, metoda i sredstava rada. Uz to, u inkluzivnoj nastavi nema ni jedinstvenog nastavnog programa kao ni univerzalnog cilja odgoja (Bouillet, 2009.), iako se nastava izvodi po posebnim inkluzivnim inovativnim modelima nastave u obrnutom dizajnu. Mikrostrukturom plana nastave u obrnutom dizajnu predviđeno je izvođenje nastave u četirima etapama: 1) identificiranje očekivanih rezultata, 2) određivanje prihvatljivih dokaza da su rezultati postignuti, 3) planiranje iskustva aktivnog učenja i djelotvornog poučavanja i 4) određivanje materijalno-tehničke osnove nastave (Ilić, 2010: 120.). Sve to određeno je najprije karakterom i biti inkluzivne nastave, a u najvećoj mjeri posebnim obrazovnim potrebama svakog učenika. Zato se i ne može govoriti o jedinstvenom stilu vodstva nastavnika u inkluzivnoj nastavi.

U pristupu predmetu ovoga rada, nastavnicima inkluzivne nastave preporučuje se prilagodljiv stil vodstva. U terminološkoj osnovi ovog stila vodstva nalaze se u jedinstvenoj cjelini nastavnik i njegovo prilagodljivo ponašanje u nastavi (stil vodstva). Dakle, u inkluzivnoj nastavi, nastavnik nema predviđen stil vodstva obilježen njegovim ponašanjem, kao što je to slučaj kod autoritativnog, demokratskog, Laissez-faire stila i drugih stilova vodstva. Nastavnik inkluzivne nastave prilagođava svoj stil zahtjevima nastave i posebnim obrazovnim potrebama učenika, ovisno o konkretnoj nastavnoj situaciji. Prilagodljiv stil vodstva nastavnika inkluzivne nastave ima obilježja svih stilova, a ima i posebna obilježja uvjetovana zahtjevima inkluzivne nastave i posebnim obrazovnim potrebama učenika.

Nastavnika prilagodljiva stila ponašanja u inkluzivnoj nastavi obilježuju brojne osobitosti po kojima se razlikuje od drugih nastavnika. Pri ovakvom stilu vodstva, vlast nije koncentrirana isključivo u rukama nastavnika. On je voditelj nastave, ali se o svemu dogovara s učenicima. No, bez obzira na to, konačne odluke o svim bitnim pitanjima donosi nastavnik. Da bi bio uspješan u tome, potrebna je odmjeranost kako bi u svakoj nastavnoj situaciji izabrao najbolje moguće rješenje. Pri prilagodljivom stilu vodstva nastavnika, komunikacija se odvija u svim smjerovima, kako između nastavnika i učenika, tako i između učenika. Nastavnik prilagodljiva stila dalje osigurava odgovarajuću pedagošku i socioemocionalnu atmosferu, koja treba dovesti do opuštenih atmosfera u odjelu (Ivković, Milenović, 2010.). Na taj način stvaraju se uvjeti za slobodnu komunikaciju između svih sudionika inkluzivne nastave, što dovodi do veće učinkovitosti u inkluzivnoj nastavi.

Nastavnik prilagodljiva stila vodstva je suradnik, savjetnik, animator, inicijator i motivator, ali i prijatelj i pomoćnik u učenju i obrazovanju. Ovakva suradnička atmosfera treba pomoći svakom učeniku ili skupini učenika doći do

rješenja problema ili zadatka. Istovremeno, nastavnik ovoga stila vodstva pomaže učenicima da postanu odgovorni i samostalni u nastavi, ali i u postizanju povjerenja u sebe, svoje mogućnosti i vlastite vrijednosti. Pri ovakvoj suradnji, moguće je ostvariti optimalne rezultate u odgoju i obrazovanju učenika s posebnim obrazovnim potrebama i očekivane ishode inkluzivne nastave.

Prilagodljiv stil vodstva podrazumijeva ponašanje nastavnika usmjereno ostvarivanju svih funkcija inkluzivne nastave. Tako se on ponaša kao planer, programer, koordinator, medijator, savjetodavac, terapeut i evaluator (Hawkins-Black, Rouse, 2007: 46.). Nastavnik prilagodljiva stila vodstva dalje treba biti blizak učenicima kako bi učinkovitije obavljao svoje funkcije u inkluzivnoj nastavi. Svoje ponašanje prilagođava i zahtjevima inkluzivne nastave, prije svega posebnim obrazovnim potrebama učenika. U odgoju i obrazovanju u inkluzivnoj nastavi, nastavnik prilagodljiva stila vodstva učenicima ne postavlja prevelike, ali ni premale zahtjeve. U odnosu prema učenicima treba biti blag i odmjeren, kako bi svaki učenik uvidio da ga nastavnik uvažava ne samo kao učenika, već i kao osobu. Ovisno o nastavnoj situaciji, nastavnik u slučaju potrebe mijenja i usklađuje svoje ponašanje. Cilj je ostvariti što više pozitivnih učinaka i postići predviđen optimalan razvoj svakog učenika u inkluzivnoj nastavi.

Posebno prilagodljivo ponašanje, nastavnik ovoga stila vodstva pokazuje prema učenicima koji imaju probleme u učenju i sudjelovanju. U inkluzivnoj nastavi ne postoji poseban kodeks ponašanja. Umjesto toga, nastavnik se prilagođava i prema pojedinim učenicima sa smetnjama u intelektualnom razvoju, smetnjama vida, sluha ili govora, s tjelesnim problemima, učenicima s autizmom, hiperaktivnim učenicima i učenicima s kombiniranim problemima (Freiberg, Driscoll, 2005: 80.). Također se prilagođava i učenicima uobičajenog razvoja i iznadprosječnim učenicima. Da bi u tome uspio, nastavnik treba pokazati spremnost i fleksibilnost za boljom suradnjom s ostalim nastavnicima, s roditeljima i društvenom sredinom. Da je tako, pokazuju rezultati brojnih istraživanja (Nind, Sheehy, 2004; Gaad, 2010.). Ona su pokazala da je optimalan razvoj svakog učenika u inkluzivnoj nastavi moguć jedino ako se u nastavu aktivno uključe, osim roditelja djece s problemima u učenju i sudjelovanju, i roditelji djece uobičajenog razvoja, ali i ostali nastavnici, školsko osoblje i lokalna sredina (Tilstone, Rost, 2003.; Suzić, 2008.). Najznačajniju ulogu u tom ima nastavnik, o čijoj sposobnosti u najvećoj mjeri ovisi uspješnost inkluzivne nastave.

Na osobni stil vodstva nastavnika dalje utječe njegovo opće i stručno znanje. Utječu i njegove sposobnosti te ljubav prema profesiji koju obavlja. O stilu vodstva nastavnika u inkluzivnoj nastavi u najvećoj mjeri ovisi hoće li uspjeti povezati u jedinstvenu akcijsku cjelinu školsko okruženje, nastavne sadržaje, pojedinačne nastavne planove i programe te uskladiti ih sa zahtjevima inkluzivne nastave i posebnim obrazovnim potrebama svakog učenika (Cook i

sur., 2009.), odnosno u kojoj će mjeri odgovoriti zahtjevima škole i društvene sredine te očekivanjima roditelja. Na kraju, o stilu vodstva nastavnika ovisi odgojno-obrazovna učinkovitost nastave i osiguravanje optimalnog razvoja svakog učenika s posebnim obrazovnim potrebama u inkluzivnoj nastavi.

Zaključak i pedagoške implikacije

Ovo teorijsko razmatranje prikazuje rezultate koji ukazuju na neke najčešće primjenjive stilove vodstva nastavnika inkluzivne nastave. Ukazali smo i na prilagodljiv stil vodstva nastavnika koji u dosadašnjoj didaktičkoj teoriji i praksi nije bio poznat. Bez obzira na to, i dalje ostaje otvoreno pitanje o tome koji je stil vodstva najprikladniji u odgoju i obrazovanju djece s posebnim obrazovnim potrebama u inkluzivnoj nastavi. Najznačajniji rezultati ovog teorijskog proučavanja izneseni su u obliku zaključka. Budući da je namjera ovome radu ne samo teorijski (znanstveni) pogled, nego i praktičan smisao i značaj, neophodno je na kraju navesti preporuke budućim istraživačima te pedagoške implikacije.

1. Prikazane rasprave trenutačne didaktičke prakse u svijetu navode postojanje različitih stilova vodstva nastavnika. Sve one ukazuju na izdvajanje niza uspješnih pristupa i stavljanje većeg naglaska na ulogu stila vodstva u nastavi. Također ukazuju i na doprinos učinkovitog vodstva nastavnika u planiranju i realizaciji sadržaja nastave, posebno u ostvarivanju očekivanih ishoda nastave i stjecanju temeljnih učenikovih znanja koja će im pomoći u rješavanju problema svakodnevnoga života.

2. U tradicionalnoj su nastavi dominantni stilovi vodstva nastavnika autoritativni i demokratski. Oni se međutim nalaze između dviju krajnosti, imaju dobre i loše strane i svaki odgovara određenoj nastavnoj situaciji. Zato se primjenjuju kombinirani i Laissez-faire stil vodstva. Nijedan od spomenutih stilova nije u dovoljnoj mjeri primjenjiv u odgoju i obrazovanju u inkluzivnoj nastavi.

3. Nastavnik inkluzivne nastave stil vodstva prilagođava posebnim obrazovnim potrebama učenika i individualizaciji cilja odgoja i obrazovanja. Na taj način osigurava ostvarivanje očekivanih ishoda nastave i postizanje optimalnog razvoja svakog učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Stoga prevladava mišljenje da je u inkluzivnoj nastavi teško odrediti stil vodstva nastavnika, posebno ne dominantan stil. To je zbog toga što nastavnik inkluzivne nastave svoje ponašanje stalno prilagođava konkretnim nastavnim situacijama. Zato se i kaže da je u inkluzivnoj nastavi stil vodstva nastavnika prilagodljiv.

4. Svaki bi nastavnik u inkluzivnoj nastavi trebao stjecati, razvijati i usavršavati svoj osobni prilagodljiv stil vodstva po kojemu će biti prepoznatljiv u inkluzivnoj nastavi. Prije svega po svojoj spremnosti prilagođavati se nastavnim situacijama. O dobrom stilu vodstva nastavnika u inkluzivnoj nastavi ovisi u kojoj će mjeri škola i školsko okruženje osigurati uvjete za postizanje optimalnog uspjeha u inkluzivnoj nastavi. Na taj će se način, između ostalog, otkloniti jedna od brojnih dvojba u inkluzivnoj nastavi po kojoj se škola, školsko okruženje i nastavnici trebaju prilagođavati djeci s posebnim obrazovnim potrebama kako bi se priroda učenika promijenila.

5. Radi potpunijeg razumijevanja predmetne problematike, neophodno je provesti empirijsko istraživanje o stilu vodstva nastavnika u inkluzivnoj nastavi, odnosno, usporednom analizom utvrditi sličnosti i razlike u stilu vodstva nastavnika tradicionalne i inkluzivne nastave. Sve to, stvorilo bi temelj za brojna druga istraživanja koja će pomoći u potpunijem i sveobuhvatnijem istraživanju stila vodstva nastavnika u inkluzivnoj nastavi.

6. Osim toga, svaki nastavnik, u okviru redovite evaluacije nastave i samoevaluacije svojega rada, treba analizirati i osobni stil vodstva u odjelu da bi mogao otkloniti uočene nedostatke i prilagoditi svoj stil učinkovitijem obavljanju nastavničke profesije.

7. Nastavnicima se preporučuje stalno izgrađivanje sebe kao osobe. Samo na taj način bit će uspješni voditelji odgoja i obrazovanja u inkluzivnoj nastavi. Da za to ima potrebe, pokazala su i brojna istraživanja prikazana u ovome radu, kao i rezultati teorijskog proučavanja. Zato će ovaj rad poslužiti dobrim temeljem brojnim istraživanjima stila vodstva nastavnika inkluzivne nastave.

Literatura:

1. Adams, M., Brown, S. (2006.), *Towards Inclusive learning in higher Education: developing curricula for disabled students*. New York: RoutledgeFalmer.
2. Bognar, L., Matijević, M. (2003.), *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Bogojević, S. (2002.), *Stilovi vaspitanja*. Banjaluka: Grafid.
4. Bouillet, D. (2009.), "Evidence-based practice: Presumption of inclusive education?", in: D. Bouillet, M. Matijević (Ed.) (2009.), "Curriculums of early and compulsory education", p. 31.-42. Zagreb: Teacher Training Faculty University in Zagreb.
5. Chris, M., Smith, M. (2006.), *Including the gifted and talented: making inclusion work for more gifted and able learners*. London: Taylor & Francis.

6. Cook, B. G., Tankerslay, M., Landrum, T. J. (2009.), "Determining evidence-based practice in special education", *Exceptional Children*, Vol. 75, No. 3, p. 365.-383.
7. Cowley, S. (2006.), *Tajne uspješnog rada u razredu: vještine, tehnike i ideje*. Zagreb: Školska knjiga.
8. Daniels, H., Garner, P. (2000.), *Inclusive Education: supporting inclusion in education systems*. London: Kogan Page Limited.
9. Dash, N. (2006.), *Inclusive Education for children with special needs*. Atlantic: Atlantic Inc.
10. Dmitrović, P. (2008.), *Učenici sa posebnim potrebama*. Bijeljina: Pedagoški fakultet u Bijeljini.
11. Evans, L. (2007.), *Inclusion*. New York: Routledge.
12. Freiberg, J., Driscoll, A. (2005.), *Universal Teaching strategies*. Boston: Allyn & Bacon Inc.
13. Gaad, E. (2010.), *Inclusive Education in the Middle East*. London: Taylor & Francis.
14. Gordon, T. (2003.), *Kako biti uspješan nastavnik*. Beograd: Kreativni centar.
15. Hawkins-Black, K., Florian, L., Rouse, M. (2007.), *Achievement and Inclusion in Schools*. New York: RoutledgeFalmer.
16. Ilić, M. (2010.), *Inkluzivna nastava*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu.
17. Ivković, M. (1995.), *Metodika nastave sociologije*. Niš: Prosveta.
18. Ivković, M., Milenović, Ž. (2010.), "Socijalni odnosi u odeljenju i povoljna emocionalna klima rad", u: M. Ivković (ured.) (2010.), "Godišnjak za pedagogiju", br. 1, str. 7.-23. Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
19. Коцаспирова, Г.М., Коцаспиров, А. Ю. (2000.), *Педагогический словарь*. Москва: Академа.
20. Lewis, A., Norwich, B. (2005.), *Special teaching for special children. A Pedagogies for Inclusion*. New Jersey: McGraw-Hill.
21. Loreman, T., Deppeler, J. and Harvey, D. (2005.), *Inclusive Education A practical guide to supporting diversity in the classroom*. New York: RoutledgeFalmer.
22. Milenović, Ž. (2010.), "Stil vodstva nastavnika u osnovnoj školi", *Radovi Filozofskog fakulteta Univerziteta u Banjaluci*, broj 13, str. 213.-222.
23. Mitchell, D. (2005.), *Contextualizing Inclusive Education: evaluating old and international perspectives*. New York: RoutledgeFalmer.
24. Nind, M., Rix, J., Sheehy, K. (2005.), *Curriculum and Pedagogogy in Inclusive Education: values into practice*. New York: RoutledgeFalmer.
25. Nind, M., Sheehy, K. (2004.), *Inclusive Education: diverse perspectives*. New York: Routledge.
26. Peterson, M., Hittie, M. (2003.), *Inclusive teaching: creative effective schools for all learners*. Boston: Allyn & Bacon.
27. Popadić, R. (2006.), *Specijalna pedagogija sa metodikom*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet u Istočnom Sarajevu.
28. Rijavec, M. (2001.), *Teorija rukovođenja – Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu*. Velika Gorica: Persona.
29. Staničić, S. (2006.), *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada.

30. Stilin, E. (2005.), *Stilovi rada i kompetencije odgajatelja u učeničkim domovima*. Rijeka: Adamić.
31. Suzić, N. (2008.), *Uvod u inkluziju*. Banjaluka: HBS.
32. Tilstone, C., Rost, R. (2003.), *Strategies to promote inclusive practice*. New York: RoutledgeFalmer.
33. Vlahek, I.; Jurčec, L. (2009.), "Učiteljski stilovi vođenja", u: D. Bouillet, M. Matijević (ured.) (2009.), "Kurikulumi ranog odgoja i obveznog obrazovanja", str. 601.-612. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
34. Wallace, B., Montgomery, D., Pomerant, M. (2009.), *Raising the achievement of all pupils within an Inclusive setting: practical strategies for developing best practice*. London: Taylor & Francis.

THE LEADERSHIP STYLE OF THE TEACHER IN INCLUSIVE EDUCATION

Summary: The classification of the leadership style of the teacher is based on the way of using the authority. In traditional education two styles leadership dominant: autocratic and democratic. They are settled between two extremes and each of them is suiting for the concrete educational situation. As the third, the *laissez-faire* leadership style is advocated, that the excessive randomness, it has not found the application in the modern school. The inclusive education is the new didactic conception, didactical system or didactical model of organized learning and lecturing of the children with special educational needs. In the inclusive education, the teacher has different roles, functions and leadership styles. The teacher in the inclusive education is adapting his leadership style to individualization of the educational aim and educational needs of the children. That is why one is talking about adaptive leadership style of the teacher in inclusive education.

Key words: inclusive education, traditional education, students with special educational needs, primary school, leadership style, autocratic style, democratic style, *laissez-faire* style, adaptive style.

FÜHRUNGSSTIL VON LEHRERN IM INKLUSIVEN UNTERRICHT

Zusammenfassung: Bei der Klassifizierung des Führungsstils von Lehrern wird von der Art und Weise der Autorität ausgegangen. Im traditionellen Unterricht sind meistens zwei Führungsstile dominant: der autoritäre und der demokratische Führungsstil. Diese befinden sich zwischen zwei Extremen und jeder entspricht einer bestimmten Unterrichtssituation. Ein dritter Führungsstil ist der *Laissez-faire* Führungsstil, der wegen zu starker Willkür nicht auf breitere Aufnahme in der gegenwärtigen Schulung gestoßen ist. Inklusiver Unterricht ist eine neue didaktische Konzeption, didaktisches System oder didaktisches Modell des organisierten Lernens und Lehrens von Schülern mit besonderen Bildungsbedürfnissen. Im inklusiven Unterricht hat der Lehrer unterschiedliche Rollen, Funktionen und einen unterschiedlichen Führungsstil. Der Lehrer passt im inklusiven Unterricht den

Führungsstil der Individualisierung des Erziehungsziels und den besonderen Bildungsbedürfnissen des Schülers an. Deshalb ist auch die Rede vom anpassungsfähigen Führungsstil des Lehrers im inklusiven Unterricht.

Schlüsselwörter: inklusiver Unterricht, traditioneller Unterricht, Schüler mit besonderen Bildungsbedürfnissen, Lehrer, Grundschule, Führungsstil, autoritärer Stil, demokratischer Stil, Laissez-faire Stil, anpassungsfähiger Stil.

IZ PRAKSE

FROM PRACTICE

AUS DER PRAXIS

UDK: 37.036-053.5
Stručni rad
Primljeno: 28. ožujka 2011.

DAROVITOST I RAD S DAROVITIM UČENICIMA

KAKO TEORIJU PRENIJETI U PRAKSU

Dalibor Adžić, prof., viši savjetnik
Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb

Sažetak: Javni mediji donose priče o djeci izuzetnih/iznimnih sposobnosti i uz to ih nazivaju iznadprosječnima, izvanserijskima, genijalcima i sličnim atributima.

Takvi slučajevi previše su senzacionalistički predstavljani/eksponirani u javnosti, ali vrlo kratko jer mediji žedaju za novim.

Poniknemo li ispod površine takvih slučajeva, nameće nam se niz pitanja – kako se roditelji nose s takvom djecom, omogućuju li im napredak prema njihovim mogućnostima i sklonostima, što škola čini ne bi li prepoznali takvu djecu i uključila ih u odgojno-obrazovni proces, a da im ne bude dosadno ili zbog nekih razloga ne ispune očekivanja te na kraju, kako zakonodavac gleda na tu djecu jer, čini se, ne shvaća njihove prave mogućnosti, a uz to, ona su u manjem broju.

Složenost ove tematike donosi puno upitnika, ali dojam nije uvijek negativan, odnosno brojni su primjeri požrtvovnog rada naših prosvjetnih djelatnika s takvom djecom. U našem školskom sustavu treba što više individualizirati pristup obrazovanja učenika, kako za svu školsku djecu, tako i za darovitu. Valja prepoznati darovite kao pokretačku snagu našeg društva.

Mišljenja sam da takvoj djeci ne treba "elitistički" pristup, nego treba omogućiti i razvoj njihovih sklonosti uz puno uvažavanje osobnosti, tj. darovitoj djeci omogućiti cjelokupni osobni razvoj.

Ključne riječi: darovitost, daroviti učenici, prirodoslovlje, rad u skupini.

Uvod

Javni mediji, radio, televizija, internet donose priče o djeci koja imaju izuzetne sposobnosti i nazivaju ih iznadprosječnima, izvanserijskima, genijima, genijalcima i sličnim atributima. Vrlo su često takvi slučajevi senzacionalistički prikazani i previše eksponirani u javnosti, naravno, vrlo kratko jer mediji nažalost žedaju za novom senzacijom.

Ispod površine prikaza takvih slučajeva ostaje niz pitanja, npr. kako se roditelji nose s takvom svojom djecom, omogućuju li im odgovarajući napredak s obzirom na njihove sklonosti, što škola čini kako bi se takva djeca prepoznala i uključila u odgojno-obrazovni proces, a da nemaju osjećaj dosade ili da zbog nerazumijevanja i inercije jednostavno podbace te na kraju kako

zakonodavac gleda na takvu djecu jer ih je u pravilu mali postotak pa se u većini slučajeva ne shvaća pravi potencijal takve djece.

Pitanja je mnogo što samo dovodi do zaključka kolika je složenost ove tematike. Na sreću, dojam nije uvijek negativan, ima i te kako sjajnih primjera požrtvovnog rada naših prosvjetnih djelatnika s takvom djecom.

U svom petnaestgodišnjem radu u osnovnoj školi susretao sam se s vrlo darovitom djecom, a i s učenicom koja bi sigurno zaslužila mjesto na nekoj naslovnici časopisa biokemijske tematike, ali zbog njezine samozatajnosti te njezinih roditelja i učitelja, koji su bili usmjerivači i mentori, velikim koracima kroči u znanost dalje od očiju javne senzacije.

Što je darovitost i tko su i kakva su darovita djeca?

Darovitost nije pojam novijeg datuma jer se o njoj u području odgoja i obrazovanja govori i nekoliko stoljeća unatrag. Možemo spomenuti Jana Amosa Komenskog iz 17. stoljeća pa sve do nekih suvremenika, kao Georgea, Traversa, Tannenbauma, Mayera, Winaera, Termana, Kovačića, Čudinu Obradović i drugih.

"Najstarije i najrasprostranjenije shvaćanje darovitosti proizlazi iz psihometrijske definicije inteligencije. Iz opažanja da se ljudska sposobnost snalaženja u različitim tipovima problema raspoređuje prema zvonolikoj krivulji (najviše ima prosječno uspješnih, a podjednak broj ispodprosječnih i iznadprosječnih pojedinaca) proizašla je mogućnost mjerenja te sposobnosti-inteligencije. Razlike u sposobnosti moguće je mjeriti (brojem riješenih zadataka u testu) i izraziti kao kvocijent inteligencije (IQ-odnos mentalne i kronološke dobi)." (Lazarević, 2001.).

Prema Termanu darovitost je visoka opća intelektualna sposobnost (Winer, 2005.), a prema Tanennbaumu darovitost je produktivno kreativna sposobnost (Tanennbaum, 2004.).

Definiranje darovitosti (ovako letimično navedenih različitih autora) govori nam da su kriteriji koji se spominju različiti: intelekt, kreativnost i interakcija visoko razvijenih sposobnosti. Jedan je od kriterija kreativnost koja se i najčešće uočava po vanjskim znakovima (znatiželja, mašta, inteligencija) i može se poticati na različite načine u područjima za koja darovita djeca iskazuju interes. Pitanja koja se postavljaju ne bi trebala odražavati određene stereotipe, obrasce ponašanja i nametanje vlastitih ideja, nego pobuđivati hrabrost u zagovaranju vlastitih ideja i kritičko prosuđivanje.

Prema E. Winner darovita su djeca ona s trima netipičnim obilježjima: prijevremena razvijenost, inzistiranje da sviraju po svom i žaru za svladavanjem. To su ona djeca koja gaje istinsku motiviranost za područje u kojem su nadareni i pokazuju znakove prijevremene razvijenosti, a interes im je toliko jak da graniči s opsesivnim. (Winner, 2005.).

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika darovitost djeteta određuje se u definiciji "spojem triju osnovnih skupina, osobina: natprosječnih općih ili specifičnih sposobnosti, motivacije i visokog stupnja kreativnosti, a prema sposobnostima područja darovitosti su: opće intelektualne sposobnosti, stvaralačke (kreativne) sposobnosti, sposobnosti za pojedina umjetnička područja te psihomotorne sposobnosti." (NN broj 59/1990.).

Ako je kao kriterij darovitosti uzet isključivo kvocijent inteligencije, već spomenuti testovi inteligencije koriste se u utvrđivanju i glazbene darovitosti.

Darovita su djeca vrlo maštovita i kreativna te umno sazrijevaju brže od svojih vršnjaka. Puno više čitaju i pokazuju velik interes za specifična područja. Postavljaju puno pitanja, logički brže zaključuju, mogu analizirati, sintetizirati i stvarati samo sebi znane putove rješavanja složenih zadataka, a posjeduju i druge umjetničke, jezične, glumačke sposobnosti. Često razvijaju osjećaj za duhovno i prepoznaju taj osjećaj kod drugih. Zbog često neodgovarajućih nastavnih planova i programa te sadržaja koji se obrađuje i koji u njima izaziva dosadu i nezainteresiranost, mogu biti nepažljivi ili ometati druge učenike svojim aktivnostima, stoga ponekad pokazuju one osobine koje se od njih najmanje očekuju: otpor radu u grupi ili paru, površnost, neprihvatanje neuspjeha, a u razredu često nisu omiljeni pogotovo ako imaju naviku isticanja svoje intelektualne nadmoći.

Zbog negativnosti koje se pojavljuju tijekom nastavnog procesa svakako je vrlo važno detektirati takvu darovitu djecu, pristupiti im individualno s programima prilagođenim njihovim potrebama, a najprije osposobiti učitelje i stručne suradnike za rad s takvom djecom, ne zanemarujući pritom roditelje i širu društvenu zajednicu koja zbog neznanja i nerazumijevanja često stigmatizira i darovitu djecu i njihove obitelji. Uslijed svega navedenog, dolazi do oprečnih stavova i pristupa te se pojedini sudonici u nastavnom procesu nađu u «iskrivljenom ogledalu» zvanom zabluda i predrasude. Evo primjera:

Deset najčešćih zabluda o darovitosti

- sva su djeca darovita
- darovita djeca uspjeh će u životu bez obzira pružamo li im potporu ili ne
- darovita djeca vole školu i dobivaju dobre ocjene
- 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 "drukčija" dok im to netko ne kaže
- darovitu djecu treba zaposliti, inače će postati lijena
- učitelji vole imati darovitu djecu u razredu
- darovita su djeca dobra u svemu što rade
- posebni programi za darovite su "elitni"

http://http://www.portalalfa.com/mambo/index.php?option=com_content&task=view&id=286&Itemid=183)

Sustav redovitog školovanja, odgojno obrazovnog procesa i djelovanja "skrojen" je za potrebe prosječnog djeteta - učenika. Darovita djeca uključena su u redovit sustav odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj, a za svako takvo - nadareno - dijete trebao bi se izraditi individualni plan i program koji bi zajedno načinili učitelji i stručni suradnici škole koju pohađa to dijete. U zemljama Europske zajednice i Sjeverne Amerike odavno su shvatili važnost nastavnih programa koji se temelje na individualnom pristupu učeniku pa tako i individualnom pristupu nadarenim učenicima, stoga se takvi nastavni planovi i programi redovito provode za darovitu djecu predškolske i školske dobi. Programi se često razlikuju, ali imaju zajedničko ishodište, a to je individualnim pristupom dati najbolje i najprikladnije sadržaje iz školskog sustava na način koji odgovara potrebama djeteta-učenika.

Crljen i Polić naglašavaju važnost integracije predškolske i školske djece u redovit sustav, ali prema individualnom pristupu. Za posebno talentirane osmisliti i provoditi kraće dodatne programe koji će biti didaktički i metodički bogati i raznoliki, usmjereni višem stupnju mišljenja i zaključivanja, usmjereni kreativnosti i budućnosti. (Crljen i Polić, 2006.)

Kako poremećaje u ponašanju i težu socijalizaciju djece povezati s njihovom darovitošću?

U svakodnevnom radu s djecom u nižim razredima osnovne škole učitelji se susreću s djecom koja na prvi pogled imaju iste teškoće u vidu poremećaja u ponašanju ili teže socijalizacije. Slika naravno nije uvijek jednodimenzionalna, nego su uzroci različiti. Kako dijete koje se "dosaduje" i ometa tijekom nastavnog procesa, a često i ne nalazi prijatelje među svojim vršnjacima, prepoznati kao potencijalno darovito dijete koje svojim aktivnostima samo želi mogućnost zadovoljenja vlastitih potreba, zasigurno zahtjevnijih nego u opće populacije koja nastavu pohađa prema redovitim nastavnim planovima i programima. U kasnijem tekstu donosi se osobni prijedlog detektiranja darovitih učenika, organiziranja rada u skupini s darovitim učenicima i stvaranja svih preduvjeta za takav rad.

Darovita djeca kognitivnim razvojem premašuju drugu djecu iste kronološke dobi, stoga teško pronalaze prijatelje među vršnjacima. Uz to, darovito dijete koje nastavu sluša prema redovnom školskom programu vrlo brzo usvaja gradivo, koje mu djeluje u najmanju ruku dosadno, zbog čega postaje hiperaktivno, ometa tijekom nastave i skreće pozornost na sebe. Time zapravo pokazuje da želi surađivati, ali na sebi prilagođenoj razini. Najlakši način da se ublaži raskorak između njihovih intenzivnih potreba i školskog programa jest uvođenje dodatne literature za darovite učenike.

<http://www.centar-zdravlja.net/clanci/majka-i-dijete/1/159/darovito-dijete-kako-ga-razumjeti-i-odgajati/zbog-cega-dolazi-do-poremecaja-u-ponasanju-i-teze-socijalizacije-kod-darovite-djece/4/>)

Suradnja roditelja i nastavnika - da, ali kako?

Škola nije jedina okolina u kojoj dijete-učenik boravi, odrasta, stječe nova iskustva i uči, nego je samo dio tog okružja. Ostali sudionici u procesu su vjerske ustanove, sportska ili umjetnička udruženja i slično. Temeljnu i najvažniju ulogu, prema mom mišljenju, trebala bi imati i ima obitelj iz koje dijete dolazi i iz koje crpi osnove odgoja, morala, radnih i ostalih navika. Nakon svega navedenog, nameće se tema suradnje svih sudionika u odgojnom procesu, a napose suradnja učitelja i roditelja. Inače, suradnja škole i obitelji nije uvijek idilična i moguća zbog niza okolnosti koje ometaju suradnju: socijalna situacija, nesređeni obiteljski odnosi ili jednostavno indifirentnost jedne od strana koje bi trebale ostvariti suradnju u korist učenika čija bi dobrobit trebala biti svrhom takvoj suradnji. Svakako to vrijedi i za suradnju učitelja i roditelja darovitog učenika. Naglasak u takvoj suradnji treba biti na obostranoj informiranosti o darovitosti i potrebama darovitog djeteta kako bi se svaka daljnja suradnja usmjerila dobrobiti i napredovanju darovitog djeteta. Svaki rad s darovitim učenicima treba proći određenu evaluaciju koja će uključivati i roditelje darovite djece kako je i kasnije navedeno.

Suradnja je nužna i ključna za napredovanje nadarenog djeteta. Učitelji trebaju redovito kontaktirati s roditeljima djeteta, a po potrebi i sa školskim pedagogom i psihologom. Interakcija nas stručnih suradnika vrlo je važna jer dijete različito funkcionira individualno i u grupi, stoga je povratna informacija nastavnika, koji dijete prati u socijalnom okruženju, od velike koristi.

([http:// www.vasezdravlje.com/izdanje/clanak/985/](http://www.vasezdravlje.com/izdanje/clanak/985/))

Prijedlozi za rad s darovitim učenicima (osobni osvrt)!

Redovit nastavni proces u našim školama uključuje svu djecu pa su tako i nadarena djeca u nj integrirana u redovitoj, dopunskoj, izbornoj, a rjeđe u mentorskoj nastavi. Učitelji bi u svakom godištu uz okvirni plan i program trebali imati jasno zacrtane ciljeve koje žele ostvariti tijekom školske godine. Detektiranjem darovitih učenika u redovitom odgojno-obrazovnom procesu, takav bi program u izrazito individualnome obliku trebalo načiniti za svakog darovitog. Tu veliku ulogu imaju učitelji razredne nastave jer su tijekom svojega rada mogli bolje upoznati svakog učenika, njegove sklonosti, mogućnosti pa tako i darovitost. Ipak je razredna nastava, moramo priznati, uvijek bila više orijentirana na učenika nego predmetna nastava, a i učitelj je imao više vremena posvetiti se učeniku od strogo predmetnog učitelje u predmetnoj nastavi. Suradnja razrednih učitelja i predmetnih nastavnika od velike je važnosti, a dogovor treba ići prema načinima na koji će se određeni sadržaji za darovite učenike planirano ostvariti unutarpredmetnim i međupredmetnim povezivanjem, integracijom sadržaja za koje daroviti učenici

pokazuju interes, projektima i sličnim. Mjesečno planiranje, u čijoj izradi sudjeluju svi učitelji škole (preporučuje se međupredmetna povezanost gdje god je moguća), daje velike mogućnosti za rad na projektima, na terenu i tematskim istraživanjima.

Sigurno će se najbolji rezultati u radu s darovitom djecom uočiti u mentorskoj nastavi gdje učitelj ima dovoljno vremena za učenika i njegove potrebe, a osim toga, i sam učenik moći će predložiti koji će sadržaji biti obrađeni. Ovakav način rada osobito pogoduje razvoju sposobnosti kod darovite djece jer vremenski nije ograničen školskim zvonim, nego može trajati u skladu s interesom i dubinom ulaska u određenu materiju. Učitelji trebaju surađivati u radu kako se interes ne bi pogrešno usmjerio. Najčešći su načini rada izvanučionična nastava i rad na projektima koji su također podložni tome da se rad na njima može produžiti i izvan redovitih 45 minuta, kao što je slučaj u klasičnoj školsko satnici. Dodatna nastava i izvannastavni sadržaji, organizirani prema sličnim načelima u radu s darovitom djecom, pokazali su se važnom poveznicom u cjelokupnom odgojno-obrazovnom radu s ovom populacijom djece.

Nekoliko proteklih godina u našim školama vraća se svijest da bi nastavni proces trebao biti usmjeren učeniku i njegovim potrebama pa se daje naglasak na neke, ne bih rekao nove, nego zapostavljene načine rada s djecom. Projekti, pokusi, demonstracije, rad na terenu, uključivanje vanjskih suradnika, roditelja, obitelji i šire društvene zajednice daju nebrojene mogućnosti u interdisciplinarnom radu na više područja i na više interesa odjednom, ali bez bojazni od prezasićenosti ili neuspjeha.

U integriranoj nastavi učenici mogu iskazati svoja znanja, vještine, spoznaje i sklonosti na istom sadržaju u više nastavnih predmeta i mogu rješavati određeni problem s gledišta svakog nastavnog predmeta uključenog u takav način rada. Tu dolaze do izražaja mogućnosti logičkog i kritičkog razmišljanja, zaključivanja i donošenja složenih zaključaka. Vrlo lijep primjer iz vlastite prakse, koji je potaknut upravo brigom za darovite učenike, a i sve ostale koji su bili zainteresirani za tu tematiku, jest primjer integrirane nastave o temi Voda - izvor života. U mjesečnom je planiranju bilo predviđeno obraditi temu vode u različitim nastavnim predmetima. Uključili su se svi, od hrvatskog jezika do vjeronauka, s posebnim naglaskom na to da nositelji aktivnosti budu darovita djeca iz određenog područja svog interesa, a učitelji mentori samo dobri putokazi. U šali smo znali reći: dobar vjetar u jedro. Sami učitelji bili su zapanjeni rezultatima rada literarnih, scenskih, glazbenih, likovnih, matematičkih i duhovnih (i svih ostalih), a interdisciplinarnim izlaganjima i zaključcima postidjeli bi se, vjerujem, i neki "odrasli".

Za rad s darovitim učenicima mogu se koristiti pripremljeni diferencirani zadatci u kojima će učenik sam odabrati način rješavanja i složenost u skladu sa svojim sklonostima i mogućnostima. Također se mogu pripremiti individualni zadatci za različita područja, a najčešće su to zadatci

problemskog tipa. Ovdje ističem primjer učiteljice mentorice nadarenog učenika iz matematike koja je odgovorila na hipotetsko pitanje svog kolege vjeroučitelja: Kakve veze ima matematika s vjeronaukom? Konstruirala je pitanje problemskog tipa koje se bavilo izračunom prosječne proporcije križa za razapinjanje u rimsko doba u odnosu na prosječno ljudsko tijelo u Isusovo vrijeme. Za laike bi taj višestruko složen zadatak bio nerješiv, ali je iznenađenje bilo još veće jer su zadatak riješili, uz darovitog učenika, još nekoliko učenika koji nisu do tada bili detektirani kao daroviti.

Učenici koji imaju likovnog ili glazbenog talenta mogu se pozabaviti kombinacijama različitih tehnika kako bi riješili određenu pred njih postavljenu problemsku situaciju. Integrirani su nastavni sadržaji hrvatskog jezika o temi biblijskog lika patnika - Joba - te je stvoren problemski zadatak: kako njegove osjećaje, opisane u književnom obliku, iskazati u različitim kombinacijama likovnog i glazbenog izričaja. Kombinacije mogu biti naoko nespojive, ali u konačnici izvrsne i vrlo poučne.

Učenica s izraženim talentom za glazbu dosađivala je učiteljici iz glazbene kulture, učitelju tjelesnog i vjeroučitelju koji vodi kulturno umjetničko društvo. Iako nije bila do sedmog razreda detektirana kao darovita (to potvrđuje tezu da je učiteljima teže identificirati starije darovite učenike, nego učenike mlađe dobi i da je potrebno dobro poznavati svakog svog učenika pojedinačno (George 2005.)), njezine su odlike uočene i u suradnji sa svim trima predmetnim učiteljima dobila je zadatak osmisliti koreografiju za nastup školskog KUD-a. Zadatak je bio višestruko složen jer je uključivao odabir plesača, glazbala, glazbenika, odjeće (narodne nošnje) te je zahtijevao i neke vještine i sposobnosti koje nisu bile izravno vezane uz glazbeni talent. Uz identificiranje darovitog djeteta u glazbi, ova je učenica svojim umijećem u rješavanju postavljenoga zadatka dokazala da "sve upućuje na činjenicu da oni pokazuju izuzetne sposobnosti u nekoliko područja, uključujući intelektualno, akademsko, kreativno, socijalno ili leadersko te psihomotoričko područje" (George, 2005.) te da je višestruko nadarena.

Prirodoslovlje

Škola treba omogućiti stjecanje i razvoj iskustva. Suvremena početna nastava prirodoslovlja zahtijeva da učenici upoznaju prirodoslovnu metodu i prirodoslovne postupke otkrivanja i dolaženja do znanstvenih spoznaja u prirodoslovlju, kako bi se osamostalili u spoznavanju svog okoliša. (De Zan, 1999.)

Nastavni predmet priroda i društvo zbog interdisciplinarnosti svojih sadržaja pruža djetetu cjelovitu spoznaju o svijetu koji ga okružuje. "Obrazovna važnost nastavnog predmeta prirode i društva sastoji se od stjecanja znanja o prirodi i društvu, razvitku učeničkih spoznajnih sposobnosti

(opažanja, mišljenja, pamćenja) ali i od rezultata, tj. primjene znanja u svakodnevnici." (De Zan, 2005., str.41.)

Promatrajući ljude (a i životinje) u njihovom prirodnom okruženju, istražujući, proučavajući i objašnjavajući, učenici brže i lakše stječu znanja koja su neusporedivo dugotrajnija od znanja koja dobivaju samo iz udžbenika i radnih bilježnica, a da ništa od toga nisu vidjeli, doživjeli i opipali. Upravo takva, spontana nastava uz mnogo razgovora, opisivanja, pričanja i prepričavanja postaje nastava koju učenici ne doživljavaju kao opterećenje, već ju prihvaćaju i provode zainteresirano i s radošću. (De Zan, 2005.; Borić, 2001.; Borić i Novoselić, 2001.)

Jedan od načina podrške potencijalno darovitoj djeci i smanjivanja poteškoća prilagodbe na školu jest rad u malim skupinama. (Koren, 1989.)

Manja skupina, u kojoj su djeca podjednakih interesa i sposobnosti, omogućuje stvaranje stimulativne okoline, rad se jednostavnije planira, ideje se slobodnije izmjenjuju pa i one "neobične".

Rad u skupini – primjer organiziranja rada tijekom školske godine

Rad u skupini nameće se kao logičan slijed rada s darovitim učenicima i takav rad donosi obilje uspjeha, pogotovo ako izlazi iz okvira uobičajene učionice i seli se u prirodno okruženje djece, bližu ili dalju okolinu i zavičaj. Uspjeh je očit unatoč detektiranim objektivnim poteškoćama koje pojedinci imaju u prilagođavanju školi.

U daljnjem tekstu predlaže se "scenarij" poticanja kreativnosti darovitih učenika u nekoliko koraka. Osim svrhe, ciljeva, identifikacije potencijalnih članova i predlaganja skupnog pristupa, naglasak se daje načinu rada u skupini (iako samo u kratkim natuknicama) te slijede kratke upute o sastavljanju skupine i kriteriju odabira članova, okupljanju i motiviranju oblikovane skupine darovitih učenika, predugovaranja pravila rada i obveza sudionika do pripremanja okoline za radionice u kojima će se odvijati dogovorene aktivnosti. Na kraju dolazi evaluacija s ciljem procjene postignutoga zadovoljstva svih sudionika; učenika – polaznika, učitelja – voditelja i roditelja.

1. Svrha

Svrha ovog plana jest poticanje osobnog rasta i razvijanje kreativnosti darovitih učenika nižih razreda osnovne škole.

2. Ciljevi

Cilj je doprinos socijalnom i emocionalnom sazrijevanju te prilagodba djeteta školskoj i izvanškolskoj sredini. Snalaženjem u konkretnim situacijama u okruženju, poticanjem kreativnog mišljenja i izražavanja, nastojat ćemo da

djeca što bolje razumiju različite pojave, svoje i tuđe reakcije, nauče se suradničkim odnosima s drugom djecom te na taj način razviju svoje ukupne vještine. To podrazumijeva traženje što boljeg načina rješavanja problema, spoznaja važnosti prilagodbe skupini i uvažavanja tuđeg mišljenja.

3. Identifikacija potencijalnih članova

Identifikaciju će provesti učiteljice razredne nastave u suradnji sa školskim psihologom. Učiteljice i roditelji, prema dobivenim uputama psihologa, ispunit će identifikacijski upitnik. (Čudina – Obradović, 1990.) Osobine učenika koje se procjenjuju su izrazita lakoća u savladavanju školskih zadataka, ali istodobno pokazivanje teškoća u socijalnoj prilagodbi ili na neki način ometanje nastavnog procesa. Nakon toga, psiholog će provesti klasične metode identifikacije potencijalno darovitih, propisane pravilnikom o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika. (1991.)

4. Skupni pristup

Ova skupina identificiranih darovitih učenika nižih razreda osnovne škole pripada u skupine za osobnu promjenu u užem smislu. To je vrsta skupine kojoj je u središtu promjena nefunkcionalnih ponašanja članova koja se u širem okruženju nazivaju antisocijalnima, devijantnima ili nepoželjnima (prema Ajduković, 1997., str. 65.).

Na prvom sastanku novoosnovane skupine djeci se objašnjavaju pravila rada i sve možebitne nejasnoće. Organiziraju se igre upoznavanja koje će omogućiti opuštanje članova skupine. Tijekom rada izmjenjivat će se interaktivne aktivnosti u kojima je dominantno kreativno izražavanje, mišljenje, izražavanje pokretom, kreativno rješavanje problema, poticanje misaonih procesa (Cvetković-Lay i Majurec-Sekulić, 1989.), aktivnost za razvoj socijalnih vještina djece; aktivnosti za razvoj boljih odnosa s drugima, učenje vještina rješavanja frustracija i konflikata, nenasilnog rješavanja sukoba. (Ajduković i Pećnik, 1994.) Na kraju je potrebno organizirati igre za rastanak. Njima je moguće stvoriti dobru atmosferu i omogućiti članovima skupine da se raziđu u dobrom raspoloženju, noseći sa sobom ugodne i dojmljive emocije. (Bunčić i sur., 1993.) Sve je to moguće izvesti u neposrednom okolišu škole, to jest izvan učionice i polučit će nebrojeno bolje rezultate.

5. Način rada skupine

Vrijeme i trajanje pojedinog susreta: prijedlog je jednom tjedno, u točno određenom terminu koji neće biti strogo vremenski ograničen, ali najviše do 90 minuta. Radionice bi se održavale nakon nastave.

Trajanje skupnog rada: 30 radionica tijekom školske godine.

Planiran broj članova: Pravilnikom o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (1991., članak 6.) određeno je da u skupini može biti najviše 5 učenika.

Način vođenja: Radionice će voditi učitelj educiran za specifičnosti nadarene djece, kao i za skupni rad, uz stalnu suradnju s psihologom i pedagogom škole. (Koren, 1989.)

Voditelj traži od djece suglasnost za vođenje skupine, što znači da usmjerava aktivnosti skupine, ali je u svemu ostalom ravnopravan član (aktivan član svih aktivnosti). Aktivnosti i sadržaje radionice po susretima potrebno je dugoročno planirati, ali ih tijekom rada prilagođavati potrebama i mogućnostima članova.

Teme radionica:

- Dječji pokusi koji oponašaju prirodne pojave
- Mojoj mašti nema kraja-izražavanje osjećaja pri promatranju prirodnih ljepota
- Zamisli-učini-igre za razvijanje ekološke svijesti
- Odgovor je svaki dan- jer brz jezik ja imam – poticanje i izražavanja pri dodiru različitih tekstura materijala u prirodi
- Igre za poticanje misaonih procesa- osjećati zatvorenih očiju
- Rad na projektu-osobnom i skupnom vezanom uz npr. vodu, drvo i slično
- Darovito dijete i okoliš – korelacija s drugim predmetima
- Igre s igračkama izrađenim od priručnog materijala skupljenog u prirodi

Osnovno načelo razvijanja darovitosti: "osiguranje širenja i produbljanja baze znanja, uz istodobno osiguranje elastične i kreativne upotrebe baze znanja, a u atmosferi sigurnosti, prihvaćenosti i osjećaja neprestanog osobnog napretka." (Čudina-Obradović, 1990.)

Otvorenost/zatvorenost grupe: S obzirom na to da su u skupini i pojedinci koji inače mogu imati (imaju) problema u prilagođavanju školi, potrebno je skupinu držati zatvorenom kako bi proces prilagođavanja u skupinu teкао nesmetano i kako bi im se taj proces što više olakšao. Isto tako, cijeli skupni rad predstavlja jednu cjelinu i nije moguće naknadno uključivanje drugih osoba u skupni rad (ali samo zbog objektivnih poteškoća).

Potrebna sredstva: bojice, olovke, škarice, ljepilo, materijali za modeliranje, papirnati materijali za pojedine aktivnosti, priručni materijali koji će biti skupljeni u prirodi (lišće, grančice, uzorci vode i slično) i ostali materijali.

6. Sastavljanje skupine i kriterij odabira članova

Homogena: Sva djeca u skupini su nadarena, približno iste dobi.

Heterogena: Djeca su heterogena po spolu i s obzirom na posebnosti koje pokazuju u nastavnom procesu i u odnosima s vršnjacima. Članovi su skupine i djeca koja nemaju teškoće u prilagodbi, kao potencijalni modeli ostalim članovima skupine.

7. Okupljanje i motiviranje

Skupina je dobrovoljna. Nakon identificiranja potencijalnih članova skupine i predstavljanja načina i sadržaja rada u skupini provođenjem skraćene interaktivne radionice, djeca sama odlučuju o tome žele li biti članovi skupine. Dobrovoljnost je neophodna za ostvarivanje postavljenih ciljeva, a za nedobrovoljne članove potrebno je, zbog dijagnosticiranih poteškoća, organizirati individualan rad i suradnju s roditeljima. (Slaviček, 2001.)

8. Predugovaranje

Članovi se upoznaju s čestinom, trajanjem i sadržajem radionica. S članovima se dogovaraju pravila rada u skupini. Djeca preuzimaju obavezu dolaženja na susrete i javljanje o spriječenosti, dogovaraju se o posljedicama kašnjenja. Pravila se zajedno s djecom vizualno predočuju na njima vidljivo mjesto.

Prije početka aktivnosti treba u skupini stvoriti ozračje pogodno za nastajanje velikog broja ideja. Pri tom treba djeci naročito naglasiti da nema glupih, pogrešnih i smiješnih odgovora i ideja.

9. Pripremanje okoline za radionice

S učiteljima razredne nastave, zainteresiranim predmetnim profesorima, psihologom, pedagogom, dogovoriti sastanak s ciljem objašnjenja svrhe radioničkog rada s darovitim učenicima. Nakon provođenja interaktivne radionice identificiraju se zainteresirani učitelji za suvoditeljstvo. Od učitelja se također traži pomoć pri podsjećanju djece na skupne susrete.

Nakon identifikacije potencijalnih članova skupine pozivaju se i roditelji na objašnjenje svrhe i ciljeva radioničkog rada i demonstrira im se skraćena interaktivna radionica. Nakon toga traži se pismena suglasnost roditelja za sudjelovanje djeteta u radionicama. (Ajduković, 1995.)

U samoj školi potrebno je organizirati prostor za rad skupine, iako će se većina planiranog odvijati izvan tog prostora, u neposrednom vanjskom okruženju. To bi trebao biti prostor veličine malo veće radne sobe, s rasporedom stolica u krug, ali i sa stolom na kojem djeca mogu raditi ako je rad na "terenu" potrebno završiti u učioničnom prostoru. (Bunčić i sur., 1993.) Prostor bi trebao biti ugodan i tih, a samim članovima skupine sugerirat će se da prostor mogu urediti nekim svojim detaljima.

10. Evaluacija

Kao izvori informacija o radu s potencijalno darovitom djecom najčešće su učenici-polaznici radionice, voditelji programa, učitelji i roditelji učenika. (Slaviček, 2001.)

Nakon svakog susreta kreativno se procjenjuje zadovoljstvo članova skupine i voditelja. Na kraju programa organizira se roditeljski sastanak s

ciljem prikupljanja podataka o zadovoljstvu roditelja programom i njegovim učincima.

Voditelj će unaprijed planirati praćenje učinaka. Kao oblik prije-poslije vrednovanja, učitelji će opet na kraju programa ispuniti dijelove identifikacijskog upitnika, prema uputama psihologa. Identificirana djeca koja nisu pristala sudjelovati u radioničkom radu poslužiti će kao kontrolni uzorak. Kod procjene rada koristit će se i listom redovitosti dolaženja djece.

Voditelju i suvoditelju skupine potrebno je osigurati superviziju od strane stručnjaka u radu s nadarenom djecom. (Ajduković,1997.)

Koliko god naši učitelji imali volje baviti se darovitima, neće uvijek biti u stanju odgovoriti na sve izazove rada i područja zanimanja takve djece, stoga ih treba dodatno educirati u tom polju kako bi što bolje mogli odgovoriti izazovu koji pred njih dolazi s takvim djetetom. Smatram izuzetno važnom ulogu učitelja u takvom radu, ulogu naših vodećih stručnjaka u tom području edukacije učitelja, a onda i pravnoj regulativi koja s deklarativne prelazi na stvarnu potporu darovitosti.

Zaključak

Rad s učenicima naše škole treba počivati na individualnom pristupu za koji treba stvoriti sve preduvjete, kako za svu školsku djecu, tako i za darovitu djecu u odgojno-obrazovnom sustavu. Darovitu djecu valja prepoznati kao buduće pokretače našeg društva, pri čemu ne mislim da im treba neki «elitistički» pristup, nego im treba omogućiti razvoj njihovih sklonosti uz puno uvažavanje svačije osobnosti. Rad s darovitom djecom treba provoditi uvažavajući svu složenost odgojno-obrazovnog procesa. Jednom riječju, omogućiti im cjelokupan osobni razvoj.

Literatura:

1. Ajduković ,D.(1995) (Ur). *Programi psihosocijalne pomoći prognanoj i izbjegloj djeci*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć
2. Ajduković, M.(1997). *Grupni pristup psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć
3. Ajduković,M. i Pečnik, N.(1994) *Nenasilno rješavanje sukoba*. Zagreb: Alineja
4. Andrilović,V., Čudina-Obradović, M.(1996); *Psihologija učenja i nastave*, Zagreb: Školska knjiga
5. Bunčić, K., Ivković, Đ., Janković, J. i Penava, A. (1993). *Igrom do sebe*. Zagreb: Alineja
6. Cvetković-Lay, J. (1995). *Ja hoću i mogu više*. Zagreb: Alineja
7. Cvetković-Lay, J. i Majurec- Sekulić, A: (1998). *Darovito je što ću s njim?* Zagreb: Alineja

8. Čudina - Obradović, M. (1990). *Nadarenost razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb : Školska knjiga
9. De Zan, I., (1994). *Istraživačka nastava biologije*, Zagreb, Školske novine
10. De Zan, I., (1999). *Prirodoslovni postupci u početnoj nastavi prirodoslovlja*, Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu 1., 7.-19. str.
11. De Zan, I., (2001). *Metodika nastave prirode i društva*, Zagreb, Školska knjiga
12. Crljen, M. i Polić, R., (2006), *Briga za nadarenu djecu*, Metodički ogledi, 13 (2006) 1, str 137-140
13. George, D., (2005), *Obrazovanje darovitih*, Zagreb, Educa
14. Koren, I. (1996), *Neke karakteristike stavova učitelja o pojavi nadarenosti i nadarenim pojedincima*, Napredak, 137, str.16-27
15. Lazarević, N., (2001/02), *Darovitost*, (Filozofski fakultet u Rijeci),
16. Winner, E., (2005), *Darovita djeca, mitovi i stvarnost*, Buševac, Ostvarenje
17. Ministarstvo prosvjete i kulture. (1990). *Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika*. Narodne novine, 59.

TALENT AND WORK WITH TALENTED STUDENTS: HOW TO TRANSFER THEORY INTO PRACTICE

Summary: Public media bring stories about children of exceptional abilities. They call them children above average, extraordinary children, genius children etc. Such cases are to sensationally presented and exposed in public, but very shortly because media are searching for something new.

But if we seek under the surface of those cases, we have a lot of questions-how the parents handle those kids, do they enable them to progress with their abilities, what schools are doing to recognize those tipe of children, and include them in education process, and that they will not be bored and for some reason do not meet expectations.

Complexity of this subject brings a lot of questions, but impression is not always negative. There are many examples of devoted work of our educators with such children. In our school system should be more individualized approach to education of students, in order for all school children and for gifted.

It should be recognized as a gifted driving force in our society.

I believe that such children should not be elitisticly approached, but should allow the development of their preferences with full respect for their personality.

Key words: gifted, gifted students, science, work in a group.

BEGABUNG UND ARBEIT MIT BEGABTEN SCHÜLERN WIE LÄSST SICH THEORIE IN PRAXIS ANWENDEN

Zusammenfassung: Die öffentlichen Medien bringen häufig Geschichten über Kinder mit außerordentlichen/besonderen Fähigkeiten und bezeichnen sie dabei als überdurchschnittlich, außerordentlich, genial oder ähnlich.

Solche Fälle werden in der Öffentlichkeit allzu sensationistisch dargestellt und sind von kurzer Dauer, weil die Medien nach Neuem hungern.

Schauen wir unter die Oberfläche solcher Fälle, stellt sich eine Reihe von Fragen: Wie gehen Eltern mit solchen Kindern um? Ermöglichen sie den Kindern Fortschritt im Einklang mit ihren Möglichkeiten und Neigungen? Was tut die Schule um solche Kinder zu erkennen und sie in den Erziehungs- und Bildungsprozess einzugliedern, ohne bei diesen Kindern Langeweile entstehen zu lassen oder ohne dass sie aus bestimmten Gründen die Erwartungen nicht erfüllen? Und letztendlich wie sieht der Gesetzgeber diese Kinder? Ihre wahren Möglichkeiten scheinen nämlich unverstanden, und dazu sind diese Kinder eine Minderheit.

Die Komplexität dieser Thematik ist voller Fragezeichen, doch der Eindruck ist nicht immer negativ, bzw. es gibt zahlreiche Beispiele aufopferungsvoller Arbeit unserer Pädagogen mit solchen Kindern. In unserem Schulsystem sollte der Bildungsansatz so stark wie möglich individualisiert werden, für alle Schulkinder, und ebenso für die Begabten. Die Begabten gilt es als Bewegungskraft unserer Gesellschaft zu erkennen. Ich bin der Meinung, dass solchen Kindern keine „elitistische“ Herangehensweise von Nutzen ist, sondern sollte ihnen die Entwicklung ihrer Neigungen ermöglicht werden mit viel Einsicht für ihre Persönlichkeit, d.h. den begabten Kindern sollte man vollständige persönliche Entwicklung ermöglichen.

Schlüsselwörter: Begabung, begabte Schüler, Sachkundeunterricht, Gruppenarbeit.

SAT POVIJESTI U MUZEJU KRAPINSKIH NEANDERTALACA

Slavica Ćosić, nastavnica
mentorica povijesti
OŠ "Vladimir Nazor", Čepin

Sažetak: Članak govori o izvedbi sata povijesti u Muzeju krapinskih neandertalaca s učenicima 5., 6. i 7. razreda Osnovne škole "Vladimir Nazor", Čepin. Cilj izvanučionične terenske nastave jest učenje otkrivanjem u neposrednoj životnoj stvarnosti. Rad izvan učionice potiče učenika na veću motivaciju, aktivnost, istraživanje, otkrivanje novoga i međusobnu suradnju. Prikazana je neposredna tehnička i nastavna priprema učitelja za posjet muzeju u 6 koraka te evaluacija u školi na sljedećem satu povijesti.

Ključne riječi: muzej, kulturna baština, neandertalac, Krapina, paleolitik, evaluacija.

Uvod

Izloženim artefaktima muzeji oživljavaju ljudsku povijest, oslikavaju živote pojedinaca i grupe u određenom vremenu i prostoru, pričaju o svakodnevnom životu, običajima, tradiciji. U njima se mogu prepoznati mnoge zaboravljene ideje i vještine, kao i odnosi među ljudima.

Zornost je najveća pedagoška vrijednost muzeja. Percipirajući predmete iz prošlosti, učenici vizualiziraju povijest čovjeka i njegovog rada. Metodom promatranja u muzeju uspostavlja se estetski odnos učenika prema predmetu.

Terenski je rad posebno vrijedan jer je u njemu izražen interdisciplinarni pristup, tj. uporaba znanja različitih predmeta u nastavi.

Uči se bolje kada se učenje nadograđuje na predznanje i iskustva jer dopušta povezivanje onoga što već znamo s novim informacijama koje treba naučiti.

Neposredna priprema učitelja i učenika za posjet muzeju

Učenici obično ne smatraju posjet muzeju dijelom nastave, pogotovo ako ne znaju cilj i zadatak posjeta. Da bi posjet muzeju bio uspješan i koristan,

treba ga planirati i učenike za posjet pripremiti. U suprotnom, "posjet muzeju neće biti više od ugodnog izleta s vrlo malom edukativnom vrijednošću".¹

Svakako prije odlaska u muzej povesti **razgovor s učenicima** kako bi svladali i prihvatili norme ponašanja u toj kulturnoj ustanovi.

Neposredna priprema za posjet muzeju ima tehnički i nastavni dio. **Tehnički je dio** najlakše izvesti (saznati radno vrijeme muzeja, cijenu ulaznice, vrijeme posjeta, vrijeme polaska i povratka autobusa, utvrditi vrstu i nositelja aktivnosti), dok se u **nastavnom dijelu** pripreme određuju odgojno-obrazovni zadaci, oblici i metode rada.

Naš posjet Muzeju krapinskih neandertalaca prošao je ove korake:

1. Odrediti ciljeve posjeta
2. Izrada radnih listića
3. Razgledavanje Muzeja
4. Kratko ponavljanje i provjera stečenog znanja putem radnih listića
5. U školi evaluirati boravak i rad učenika u Muzeju
6. Izrada plakata (postera), panoa ili prezentacije.

1. Odrediti ciljeve posjeta:

- a) Što se posjetom želi postići? (upoznavanje muzeja kao institucije i mjesta bogatog povijesnim izvorima uz proširivanje znanja o krapinskom pračovjeku)
- b) Što se djeci želi pokazati? (cijeli postav Muzeja i nalazište na Hušnjakovu brdu)

2. Izrada radnih listića sa zadacima prije posjete muzeju, za vrijeme posjete i poslije posjete zadatak je učitelja, a može i u suradnji s muzejskim pedagogom, što kod mene nije bio slučaj zbog velike udaljenosti Osijeka i Krapine.

Prije posjete dobili su listić sa zadacima da napišu sve *što znaju o Krapini i što bi željeli saznati u Muzeju*. Znajuu samo ono što su učili na satu povijesti i to je dovoljno za 5. razred: Dragutin Gorjanović Kramberger istraživao je na Hušnjakovu brdu; ondje je poznato nalazište pračovjeka u Hrvatskoj; pronađene su kosti neandertalaca; ove je godine otvoren novi muzej. Malo su maštovitiji u željama što bi sve željeli saznati, tj. što ih najviše zanima. Prije svega je to izgled: kako su živjeli, izgledali, sporazumijevali se, odijevali, čime su se hranili; je li neandertalac postao od majmuna; kako su izgledale prapovijesne životinje u Krapini; kakvo je tada bilo vrijeme; kako su dresirali životinje. Hrabriji bi voljeli ući u špilju krapinskog čovjeka.

Šestaši znaju da nalazište pripada starijem kamenom dobu (paleolitiku) i da je jedno od najbogatijih u Europi. To su sve znali i u 5. razredu, ništa sami

¹ Stradling, 2003.; *Povijest u nastavi*, br. 1, str. 56.

nisu novo saznali pa će im dobro doći kratko zorno vraćanje u prošlost i proširivanje znanja. Željeli bi saznati kako je priroda tada izgledala, koje su životinje tada živjele i vidjeti kameno oružje kojim su lovili ogromne životinje te kako su se prilagođavali životnim uvjetima.

Sedmaši ponavljaju sve ono što i prethodni razredi s tim da su pojedinci Krambergera zamijenili s Gutenbergom. Rijetki su učenici na internetu pronašli podatke o Krapini – prvi put se spominje u XII. st.; u njoj se rodio i Ljudevit Gaj; e Muzej neandertalaca otvoren je 27. II. 2010.

Znakovito je što je njihovo znanje još uvijek samo ono što nauče u školi, ne produbljuju ga enciklopedijama ili drugim izvorima. Stoga je neophodno povremeno vraćati se na "davno" obrađeno gradivo, pogotovo ako imamo priliku povesti učenike u muzej i zorno prošetati prošlošću.

Svi su razredi u paru (ili samostalno zbog manjeg broja učenika) na jednom satu proradili temu *Život i kultura neandertalskog čovjeka* sa zadatkom prepričati svojim riječima i pripremiti za usmeno izlaganje:

- | | |
|--------------|------------------|
| - Izgled | - Lov |
| - Prehrana | - Klima i okoliš |
| - Odijevanje | - Govor |
| - Zajednica | - Liječenje |
| - Špilja | - Rituali |
| - Vatra | - Kanibalizam |
| - Oruđa | |

Tako su svi učenici u razredu i prije posjete muzeja u Krapini dobili odgovore na većinu svojih pitanja.

Rad u muzeju

3. Razgledavanje Muzeja

Prvo smo pogledali kratak film o životu jedne mnogobrojne obitelji krapinskih neandertalaca u špilji i u lovu. Nakon toga uslijedilo je razgledavanje cijelog postava Muzeja. Skupine 3 - 4 učenika ciljano su promatrali svoje zadatke, bilježili potrebne informacije, pitali kustose i riješili svoj listić po povratku kući, prije dolaska na sat povijesti. Vodiči kroz Muzej krapinskih neandertalaca bili su nam Danijel Kralj, Irena Fućkar, Mirela Majdak i Valerija Horvat.

Analiza terenske nastave

4. Kratko ponavljanje i provjera stečenog znanja putem radnih listića

Prvo smo poslušali odgovore svih skupina koje su donijeli na svom radnom listiću. Ukupno je bilo 7 skupina sa zadacima: *O porijeklu...*, *Nacrtaj lentu vremena prateći izložbu*, *Budi kartograf*, *Kako je otkriven krapinski neandertalac?*, *Što nam "govore" kosti?*, *Iz svakodnevice (umijeća rukama)*, *Iz svakodnevice (prehrana i briga o bližnjima)*. Gotove smo zadatke dobili na Profilovoj radionici, autorice Tamare Janković, stoga sam ih ovom prigodom iskoristila.

Najuspješniji su bili učenici 7.d razreda, bez negativne ocjene, čak 20 učenika je dobilo ocjenu odličan i vrlo dobar. Neozbiljno su shvatili zadatak učenici 7. b i 7. c razreda jer se nisu sastali u skupinama i usuglasili odgovore te pripremili za izlaganje. Zadatak su odradili telefonom. Peti i šesti razredi dobili su lakša pitanja pa su na njih pozitivno odgovorili.

5. U školi evaluirati boravak i rad učenika u Muzeju

Nakon povratka u školu nužno je s učenicima porazgovarati o dojmovima, tim više što jedva čekaju iskazati svoju radost i oduševljenje. I prije postavljenog pitanja kažu da im je bilo zanimljivo, lijepo, baš *super*. Sve su ruke u zraku i čekaju izraziti svoj dojam ozarenih lica.

Odgovorit će na pitanja iz ankete, koja se nalazi u Prilozima,² za evaluaciju terenske nastave u muzeju.

Svih 137 učenika 7., 6. i 5. razreda zadovoljno je satom povijesti u Muzeju te bi svi ponovo išli vrlo rado u muzej.

Kao najljepše u Muzeju dobar dio učenika izdvaja film o životu krapinskog pračovjeka jer su se osjećali kao da su i oni bili u lovu s neandertalcima. Zatim su vidjeli njihovo umijeće i spretnost u izradi oružja i oruđa te osjećaje u brizi za bližnje – bolesne, ranjene i umrle. Filmić o Velikom prasku dočarao je Svemir i nastanak Zemlje, a replika čovjeka s bolestima prikazala je sve bolesti od kojih su ljudi u prošlosti bolovali, bolesti koje su mogli izliječiti i bolesti od kojih su umirali. Prikazivanjem postanka svijeta i pojavu čovjeka u danu od samo 24 sata shvatili smo koliko smo se kao ljudi kasno pojavili na ovom svijetu u usporedbi s ostalim bićima. Nekima se najviše svidjela evolucija od "majmuna" do homosapiensa jer kipovi vrlo slikovito i precizno prikazuju njihov izgled. Dojmio ih se led u podu koji je pucketao pod nogama kao pravi i pojavljivanje vode nakon dužeg stajanja.

6. Izrada plakata (postera), panoa ili prezentacije

Za 2 tjedna predstavili smo učenicima Škole svoje aktivnosti u Muzeju i novostečena znanja prema afinitetima učenika i razreda (sastavci o sadržaju

² Prilog 1: Anketa za evaluaciju terenske nastave u muzeju

onoga što su vidjeli, sastavci o njihovim dojmovima, eseji, slike ili učenički crteži izložaka te neizostavne njihove fotke koje su pratile tijekom putovanja i posjeta). Budući da je uređen pano u predvorju Škole, svi učenici, učitelji i roditelji mogli su se upoznati s ciljem posjeta Muzeju krapinskih neandertalaca i rezultatima posjeta. Na zajedničkom roditeljskom sastanku 7. razreda pročitan je najuspješniji esej nakon razgledavanja Muzeja i prikazana prezentacija učenika o onome što su vidjeli i naučili u Muzeju.

Primjer učeničkog eseja nalazi se u Prilozima.³

Zaključak

Iako se trudimo da nam nastava što manje bude tradicionalna, organizacija nastave u učionici ne daje mogućnost za ostvarivanje iskustvenog učenja i usvajanje znanja na zornim primjerima. Terenska nastava to omogućuje.

Zornost je najveća pedagoška vrijednost muzeja. Posjet muzeju mora dovesti do spoznaje o svrsi, poruci i značenju pojedinih izložaka. Konačan smisao i cilj je poticaj na samostalno individualno posjećivanje muzeja. Posjet muzeju podrazumijeva i učiteljevu i učenikovu pripremu kako u tehničkom tako i u nastavnom pogledu u 6 etapa.

Stockwell navodi "želite li nešto naučiti brzo i učinkovito, morate to vidjeti, čuti i osjetiti". Izvanučionična se nastava povijesti i provodi s motom: "Hodaj – gledaj – uči!" Na terenskoj nastavi učenici se susreću s izvornom stvarnosti, primjenjuju naučeno, razvijaju sposobnost kritičkog mišljenja, donose zaključke, samostalno stječu nova znanja i usustavljaju usvojena ostvarujući uzročno-posljedične veze među sadržajima.

Primjere kulturne baštine zavičaja treba sačuvati od zaborava, a to se najbolje postiže povezanošću škole i muzeja kao dvije važne kulturne i odgojne ustanove. Njegovanjem tradicije i zavičajnosti u nastavi usavršavaju se konkretne sposobnosti i vještine potrebne u životu.

Prilog 1

ANKETA ZA EVALUACIJU TERENSKJE NASTAVE U MUZEJU (zaokruži odgovor i obrazloži svoje mišljenje)

1. Jesi li zadovoljan (zadovoljna) satom povijesti u muzeju?
da **nisam potpuno** **ne**
2. Što ti se najviše sviđelo u muzeju i zašto?
3. Misliš li da je bolje i lakše učiti u učionici ili u muzeju? Zašto?

³ Prilog 2: Eseg o Muzeju krapinskih neandertalaca, 7. razred

- | | | |
|---|-----------------|----------------|
| u učionici | u muzeju | jednako |
| 4. Bi li želio (željela) ponovo ići na sat povijesti u muzej? | | |
| da | ne | |

Prilog 2

ESEJ O MUZEJU KRAPINSKIH NEANDERTALACA

Krapina, grad u sjeverozapadnoj Hrvatskoj, bila je naše odredište zbog ove godine otvorenog Muzeja krapinskih neandertalaca koji je smješten u dolini između dva brdašca, Hušnjakovog i Josipovca. Muzej se nalazi u blizini svjetski poznatog nalazišta, a smješten je tako da se ne vidi iz okoline.

Na prvi pogled Muzej je fantastičan. Izgrađen je kao vjerna kopija prave špilje sa staklenim vratima kroz koja se ulazi u veliku tamnu prostoriju. Posjedali smo i gledali vanjski prirodni krajolik iz našeg predšpiljskog prostora dok nas nije trgnuo cvrkut ptica i žuborenje vode sa zaslona špilje. Počeo je film... redale su se scene buđenja u pravoj špilji, odlazak u lov, ranjavanje, liječenje, dječja igra kamenom, kupanje u izvorskoj vodi, pripremanje hrane, izrada odjeće od životinjskog krzna, obred poslije smrti, selidba. Proživjela sam jedan dan s krapinskim praljudima i upoznala kulturu i surovi život prije više od 100 000 godina.

Vodič nas je poveo u razgledavanje Muzeja. Krenuli smo s određenim datumom: 23. kolovoza 1899.g. Tada je Dragutin Gorjanović - Kramberger primio od seoskog učitelja neke "čudne" kosti i tako je počeo istraživanje. Pored učionice, tadašnju Krapinu je dočarala "apoteka" u kojoj su se premazivale kosti da bi što duže trajale, kao i čuveno Kneippovo lječilište u koje smo i mi zavirili kroz prozorčić.

Hodajući prostorijama slušali smo o općenitom razvoju čovjeka. Gledamo Da Vincijevog Vitruvijanskog čovjeka i male kipiće koji kazuju kako neki ljudi nisu prihvaćali učenje da su potekli od majmuna. Dolazimo do tamne prostorije u kojoj se na zidovima u 3D tehnologiji prikazuju sve kosti koje su pronađene na nalazištu. Bilo ih je tisuće, točnije 5000 primjeraka. Najočuvanija lubanja s ovog nalazišta je čuvena Lubanja C ili Krapina 3 koja je obišla cijeli svijet. Original se čuva u Zagrebu bez svjetla i zraka što me podsjetilo na egipatske mumije koje su sačuvane 5000 godina. Nadamo se da će tako i "naša" Lubanja C. Prolazimo kroz mali sobičak u kojem bljeskaju munje i odjednom smo pred velikim zaslonom i početkom svih početaka - Velikim praskom. Upoznali smo evoluciju nesagledivog Svemira i postanak Zemlje prije 4,5 milijarde godina. Tu kreće naša avantura. Zamišljamo da je 4,5 milijarde godina postojanja Zemlje strpano u jedan dan. Na podu piše godina i vrijeme od 24 sata kako bismo shvatili kad se pojavio čovjek.

Ulazimo u misterij života prolazeći kroz povijesna razdoblja i ljudska shvaćanja naših početaka: vatra, zemlja, voda, zrak. Otkrivamo divovsku

molekulu DNK kao simbol zamršene logike života, prve biljke i životinje, mini verziju dinosaura Di Rexa, te dolazimo do čovjeka i vidimo kako se on postupno razvijao. Majmunica Lusi je prva uspravno hodala i kad smo saznali da je bila trudna, poneki su joj morali dodirnuti trbuščić, ali da vodič ne vidi.

Najbolji dio Muzeja je posvećen obitelji krapinskog pračovjeka. Kipovi izgledaju stvarno. Žena koja sjedi u pozadini špilje čini ti se da baš tebe gleda i imaš osjećaj da su svi živi. Oči im se sjaje jer su napravljene od pravih leća, a sve dlake koje imaju po tijelu su prave. Kada smo usporedili današnjeg čovjeka s neandertalcem, shvatili smo koliko smo različiti ili slični, zavisi što se gleda: izgled ili način života.

Nakon svega dolazi dio o ubrzanom razvoju kulture u svijetu gdje vidimo male kipiće božice plodnosti i maske, ali i "leteće" astronaute. Tu naša avantura u Muzeju završava. Nastavljamo je vani, na Hušnjakovu brijegu u pretpovijesnom Parku Krapina, na glasovitom nalazištu u pravoj polušpilji Hušnjakovo. Ovdje smo se smjeli slikati pa smo se ovjekovječili uz malobrojnu krapinsku obitelj i vatru, kao i uz rekonstrukcije tadašnjih životinja koje su nam se činile premale. Zamišljali smo ih ogromnima.

Izlet u Krapinu, da bismo vidjeli fantastičan Muzej krapinskih neandertalaca, sigurno je bio jedan od najboljih izleta do sada. Muzej je lijepo isplaniran pa smo mnogo naučili na zabavan način. Sve što smo ikada trebali znati o neandertalcu i povijesti čovjeka, naučili smo i vidjeli upravo ondje.

Sara Ćavar, 7. c

Literatura:

1. Rendić Miočević, I. (2000.), *Učenik – istražitelj prošlosti*. Zagreb: Školska knjiga
2. Stradling, R. (2003.), *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*. Zagreb: Srednja Europa
3. Ivka Pavičić, *Muzej u nastavi*, Povijest u nastavi, br. 1, Zagreb, 2003.
4. Stradling, R., *Muzeji*, Povijest u nastavi, br. 1, Zagreb, 2003.
5. Marija Brajčić i Anđelko Mrkonjić, *Pedagoški aspekti etno-muzeja Slivno*, Život i škola, br. 1-2, Osijek, 2006.
6. Krklec Vlasta (2005.), *Život i kultura neandertalskog čovjeka*. Krapina: Muzeji hrvatskog Zagorja, Muzej evolucije i nalazište pračovjeka "Hušnjakovo" Krapina
7. Gregurić Cvenić Edita, *Hušnjakovo novi dom dedeka Kajbumščaka*, Meridijani, br. 147, Zagreb, 2010.

HISTORY CLASS IN THE KRAPINA NEANDERTHAL MUSEUM (from practice)

Summary: The article describes the history class in the Krapina Neanderthal Museum with the fifth, sixth and seventh graders of Vladimir Nazor primary school from Čepin.

The aim of the history fieldwork is learning by discovering in the authentic environment. The outdoor classroom enhances students' motivation and involvement; it encourages exploring and discovering new experiences, as well as team work.

The paper also outlines the six-step technical and teaching preparation required for the class in the museum, as well as the overall evaluation of the visit presented on the subsequent history class.

Key words: museum, cultural heritage, Neanderthal, Krapina, Paleolithic, evaluation.

EINE GESCHICHTSSTUNDE IM NEANDERTALERMUSEUM IN KRAPINA (Facharbeit aus der Praxis)

Zusammenfassung: Die Arbeit handelt von der Umsetzung einer Geschichtsstunde im Neandertalermuseum in Krapina mit Schülern der 5., 6. und 7. Klasse der Grundschule "Vladimir Nazor" in Čepin.

Das Ziel außerschulischen Unterrichts ist Lernen durch Entdecken in unmittelbarer Lebenswirklichkeit. Die Arbeit außerhalb des Klassenzimmers fördert die Schüler zu mehr Motivation, Aktivität, Forschung, Entdeckung des Neuen und zu gegenseitiger Zusammenarbeit.

Es wird die unmittelbare technische Unterrichtsvorbereitung des Lehrers für den Museumsbesuch in sechs Schritten dargestellt, sowie die Auswertung in der nächsten Geschichtsstunde in der Klasse.

Schlüsselwörter: Museum, kulturelles Erbe, Neandertaler, Krapina, Paläolithikum, Auswertung.

LEKTIRA U RAZREDNOJ NASTAVI

Ljiljana Vranjković, prof. razredne nastave, mentorica
OŠ Josipa Lovrečića, Otok

Sažetak: Od vrlo bogate literature o književnom i jezičnom odgoju i obrazovanju teško je odabrati pravu literaturu kojom bismo se koristili prilikom uvođenja učenika u svijet literarne komunikacije. Krajnji je ishod stvoriti učenika razvijenih sposobnosti doživljavanja, spoznavanja i vrjednovanja umjetničkih djela, ali put do tako oblikovane ličnosti dug je i složen. Ovim bih radom htjela ukazati na probleme na koje nailaze učenici pa i učitelji razredne nastave na tom putu te predložiti moguća rješenja.

Prilikom dolaska u prvi razred učenici spoznaju značenje knjižnice, posuđivanja knjiga te se susreću sa slikovnicama kao prvom stepenicom ulaska u čudesan svijet književnih djela. Stoga, trebamo biti oprezni te pronaći optimalan način kako dijete pridobiti i poučiti da i kasnije bude aktivan čitatelj, a možda i pisac poznatih priča.

Važno je da dijete pravovremeno dobije adekvatnu literaturu koja je vrlo značajna za formiranje pozitivne orijentacije prema literarnom djelu.

Naravno, ovaj je članak samo mali doprinos razmatranju problematike početnog komuniciranja s literarnim djelom. Koristila sam se literaturom, ali sam se najvećim dijelom oslonila na svoju praksu u razredu, tj. zbiljski, doživljajni rad s učenicima koji mi je bio najboljim pokazateljem stanja u školama.

Ključne riječi: lektira, učenik, knjižnica, razredna nastava, slikovnica, bajka, književno djelo.

Interes djeteta za slikovnicu

Iz cjeline početnog čitanja i pisanja izrastaju četiri samostalna predmetna područja. Oni se međusobno prožimaju i stvaraju cjelovitost hrvatskog jezika kao nastavnog predmeta.

- To su: 1. JEZIK
2. KNJIŽEVNOST
3. JEZIČNO IZRAŽAVANJE
4. MEDIJSKA KULTURA

Sastavni dijelovi književnosti su: Književnoteorijsko nazivlje
Poezija
Proza
Lektira

Za slikovnicu bismo mogli reći da je to prva knjiga u životu djeteta. Dijete se u najranijoj dobi susreće sa slikovnicom – igračkom koju mu odrasli nude radi zadovoljavanja njegovih osnovnih aktivnosti. Dijete vrlo rano pokazuje interes za sliku uz pomoć koje prepoznaje i imenuje različite predmete iz okoline. Slikovnica se može sastojati od slikovnih priloga, ali može biti i likovno ostvarenje praćeno tekstom koji dopunjuje sliku. Ako prevladava tekst, onda to više nije slikovnica već ilustrirana priča. Često su na taj način ilustrirane narodne i umjetničke priče, bajke, pjesme, zbirke pjesama. Pri odabiru treba pripaziti da se mlađem djetetu ponudi slikovnica živih boja, sa što manje detalja, koja zadovoljava kriterije likovne vrijednosti, a starijem umjetnički vrijednu slikovnicu u kojoj slika i tekst čine čvrsto integriranu cjelinu, naravno, uz pretpostavku da su i tekst i slika umjetnička ostvarenja.

Zanimljiva su mišljenja psihologa o pitanju dječjih interesa za čitanje. Dijete pokazuje interes za slikovnicu već u drugoj godini života. (Vera Smiljanić-Čolanović – Ivan Toličić, Dječja psihologija, 1977.) Kako se dijete razvija i napreduje, proširuje se i mijenja njegov interes.

Od četvrte do sedme godine, tj. do polaska u školu, dijete pokazuje pojačan interes za bajku te se ovo razdoblje u djetetovu životu naziva razdobljem bajke. (V. Smiljanić-Čolanović, Dječja psihologija, str.182.)

Nakon sedme godine dijete je zainteresirano za realističnu priču ili pripovijetku s tematikom iz dječjeg života kao i za priče ili pripovijetke o životinjama te fantastične priče. Iako dijete na određenom stupnju razvoja pokazuje pojačan interes za slikovnicu, bajku, realističnu pripovijetku, odnosno fantastičnu priču, ne može se govoriti o odvojenim razdobljima dječjeg interesa, već o njihovu produženom, a i povratnom djelovanju.

Bajka

Bajka je književna vrsta s kojom se djeca najranije susreću i koja ima značajan utjecaj na njihov intelektualni i emocionalni razvoj. U prvim godinama školovanja, razdoblju koje u psihičkom razvoju karakterizira vrlo bujna mašta, dijete pokazuje izuzetno zanimanje za bajku. Veliki pisci cijenili su bajku i isticali njezin utjecaj na vlastiti stvaralački razvoj. Bajke su prvi djetetov dodir s književnošću. Lijepim rečenicama i stalnim moralnim porukama na najjednostavniji način uvode dijete u svijet te promiču dobrotu i pozitivne vrijednosti. Svojim sadržajima i likovima otvaraju brojne svjetove mašte.

Bajke pomažu djetetu u prepoznavanju i razvijanju istinskih vrijednosti poput prijateljstva, odanosti i hrabrosti. Poistovjećujući se s najdražim likovima, djeca uče izražavati želje, strahove i očekivanja. Uz pozitivan učinak na djetetovo psihološko zdravlje, čitanje priča na glas razvija i moždanu aktivnost, pogotovo u djece predškolske dobi, ali i beba. Slušajući čitatelja,

djeca povezuju značenje slova s izgovorenom riječi te na taj način razvijaju koncentraciju i brže nauče čitati.

Čitanje bajki pomaže i u jačanju veze između djeteta i roditelja jer atmosfera bliskosti između djeteta i roditelja koja se stvara čitanjem jača međusobnu povezanost i stvara temelj za prisniji odnos u kasnijoj dobi. Za postizanje željnog cilja vrlo je važan i izbor knjige. Potrebno je birati priče i bajke s pozitivnom porukom i moralnom poukom jer one omogućuju djetetu naučiti kako se s optimizmom nositi sa stresnim i nepredviđenim situacijama. Bajke djeci šalju mnogobrojne pouke i savjetuju ih za daljnji život.

Životne lekcije iz bajki

Priča o odanosti i bratskoj ljubavi

Kao i mnoge druge bajke s moralnom porukom, klasik braće Grimm "Ivica i Marica" šalje poruku o važnosti bratske ljubavi, odanosti i dječje ljubavi prema roditeljima.

Roditeljski savjeti štite od opasnosti

U bajki "Crvenkapica" ističe se važnost slušanja roditeljskih savjeta. Ova je bajka vrlo korisna jer djecu upozorava na opasnost razgovaranja s nepoznatim ljudima i rizike zbog lutanja bez roditeljskog nadzora.

Mašta i kreativnost bitniji su od novca

"101 Dalmatinac" – ova moderna bajka objašnjava negativne posljedice okrutnosti prema životinjama.

Stjepko Težak¹ proveo je istraživanje među osnovnoškolcima o najčitanijim bajkama i o emocionalnom doživljavanju bajke te došao do sljedećih zaključaka:

"Da bismo izbjegli one, po mome mišljenju, minimalne negativnosti koje nekoj djeci možda prijete od bajke, potrebno je poštovati samo dva pravila:

1. Izaberimo djetetu dobru i umjetnički vrijednu bajku. Najbolje od najboljega!
2. Razgovarajmo s djecom o bajci, objašnjavajmo bajku.

(...) Otkrivajući učenicima pravu, istinsku ljepotu bajke nastavnik razvija njihov estetski osjećaj, oduševljava ih za bajku, ali ujedno i suzbija sve one njezine eventualne negativne utjecaje. Ako odmalena učimo dijete da je

¹ Stjepko Težak, *Interpretacija bajke u osnovnoj školi*, Pedagoško-književni zbor, Zagreb, 1969., str. 10. i 11.

bajka priča u kojoj je sve moguće i prema tome koja se ne može jednostavno poistovjetiti s ovim našim stvarnim svijetom, u kojem mnogo toga nije niti će biti moguće, ako ga upozoravamo da je bajka u ponečemu prethodila tehničkim i znanstvenim otkrićima, ako im u njoj pokažemo tragove daleke, neprosvijećene prošlosti, ako o svakom činu raspravljamo koliko je on prihvatljiv ili neprihvatljiv, ako procjenjujemo vladanje pojedinih likova s odgojnog stanovišta, čitanje i obrada bajke bit će samo korisno."

Djetetu treba omogućiti doživljavanje umjetnički vrijedne bajke u pravo vrijeme, ali ga pri tom ne smijemo prepustiti vlastitom tumačenju likova i njihovih postupaka.

Lektira u nastavnom procesu

Smišljenom organizacijom nastavnika nastavni se proces može vrlo lako i zanimljivo povezati s izvannastavnim radom. Izabrana djela iz programa lektire realiziraju se u području književnosti. Pri tom treba brinuti o kriteriju prigodnosti i zavičajnosti. Budući da je riječ o najmlađim učenicima koji još nemaju izgrađenu naviku čitanja, dakle o budućim čitateljima, prvi kontakti s literarnim djelom imaju izuzetno važnu ulogu u smislu njegovog prihvaćanja ili neprihvaćanja. Kao što je poznato, doživljaj je uvijek emocionalno obojen, dakle tako je emocionalno obojen i doživljaj umjetničkoga teksta, bilo pozitivno ili negativno. U nastavi su sva nastojanja usmjerena izgrađivanju pozitivnih emocionalnih opredjeljenja, osobito u početnoj fazi komuniciranja s literarnim tekstom, premda se nerijetko događa da je učinak upravo suprotan. Izgrađivanju pozitivnoga emocionalnoga stava prema literarnom tekstu, prema čitanju uopće i u nastavnom i u izvannastavnom radu umnogome doprinosi sustav motivacija.

Taktička motivacija, motivacija za pojedine nastavne sadržaje, mora biti neprestano prisutna i tako organizirana da vodi strateškoj motivaciji, motivaciji koja je usmjerena na dulje razdoblje. Dobro organizirana i vođena strateška motivacija doprinosi integriranju danih interesa sa zadanim koji tako integrirani izravno djeluju na razvijanje literarnih sposobnosti.²

Poticaji trebaju biti uvijek svježiji, originalni, inventivni, dovoljno uvjerljivi kako bi ih učenici kao takve emocionalno prihvatili. U suprotnom se rad na literarnom tekstu svodi na rješavanje postavljenih zadataka, na nešto što se radi samo zato što se mora obaviti. Primjer taktičke motivacije je dobar igrokaz, kojim ćemo učenika zainteresirati za rad na književnom djelu. U sustavu motiviranja značajnu ulogu ima nastavnikova ličnost, nastavnikovo

² Pojam literarnih sposobnosti dovodimo u vezu s literarnom komunikacijom učenika. Naime, da bi učenik mogao uspješno komunicirati s literarnim tekstom, nužne su mu određene literarne sposobnosti. Opsežno tumačenje sposobnosti kao kvalitete ličnosti koja je tako formirana da uspješno obavlja neku djelatnost daje Vladimir Poljak u djelu: *Didaktika*, Školska knjiga, Zagreb, 1980. str. 15. i 16.

osobno opredjeljenje prema umjetnosti riječi. Ukoliko je nastavnik osobno zainteresiran za određeni metodički problem, neće imati teškoća ni u pronalaženju sadržaja, ni oblika kojima će motivirati učenike. Biranim sadržajima i odgovarajućim metodičkim postupkom ostvaruje se emocionalno uzbuđenje koje doprinosi intenzivnijem doživljavanju. Završetkom pripremnog razdoblja ne smije se prestati s ovakvim vidom aktivnosti. Preporučljivo je s učenicima odrediti vrijeme u tjednu koje će biti predviđeno za priču. Ono može biti upravo tako i nazvano – vrijeme za priču.

Takvim dogovorom učenici će unaprijed znati kada su na rasporedu priče, oni sadržaji koje oni najviše vole, unaprijed će se pripremati za čitanje, slušanje, pripovijedanje. Ovakav će postupak doprinijeti razvijanju pozitivnih emocionalnih stavova prema literarnom tekstu.

Idući korak u motiviranju učenika bit će upoznavanje školske knjižnice i postupka posuđivanja knjiga. Prvi kontakt s knjižnicom trebao bi biti svečano organiziran.

U sljedećoj etapi, učenici se sami odlučuju za izbor knjiga, uglavnom su to slikovnice i ilustrirane priče. Taktičkom motivacijom možemo učenike povesti da mogu npr. posuđene knjige donijeti u dogovoreno vrijeme – vrijeme za priču i predstaviti ih ostalim učenicima tako da kažu naslov knjige, ime autora, pisca koji je napisao knjigu, kažu bi li je preporučili svojim prijateljima i zašto. Prilikom ovakvog predstavljanja poželjno je da učenici suprotstavljaju mišljenja. Od nekoliko učenika, koji su pročitali istu ilustriranu priču, bajku, tražimo da argumentirano iznesu svoj dojam o priči. Takvim se načinom predstavljanja priča čitav postupak neće svesti na formalno prosuđivanje, a učenici će ubrzo uočiti da njihova ocjena priče mora biti utemeljena na razmišljanju. Rad na predstavljanju knjiga djelovat će motivirajuće, poticati učenike da pažljivo čitaju, poticati ih da prilikom čitanja i razmišljaju i zamišljaju.

Motivacija u nastavi hrvatskog jezika

Motivacija se upotrebljava najčešće u analizi književnih djela kao oznaka za način kojim se opravdava uvođenje pojedinih motiva i njihovo povezivanje u cjelinu. Svaki, naime, motiv u književnom djelu treba imati neko opravdanje s obzirom na svrhu djela u cjelini i to pravdanje ili s obzirom na iluziju zbilje koju djelo želi pružiti ili s obzirom na ekonomičnost izraza, tj. potrebu da se ono što se želi reći izreče s najmanjim mogućim sredstvima ili pak s obzirom na umjetnički dojam cjelovitosti. Obično nije teško utvrditi grube greške u sustavu motivacije. Često se događa da u romanima početnika autor i sam zaboravi zašto je spomenuo neke ličnosti ili da navodi takve opise i razgovore bez kojih bi tekst bio podjednako cjelovit. Puno je teže u uspjelim djelima pronaći sve one razloge koji su doista djelotvorni u povezivanju

motiva i u uvođenju pojedinih novih motiva ili grupa motiva. Tako se motivacija shvaća i kao obrazloženje postupaka pojedinih likova i obrazloženje cjelovita fabularnog tkiva većih književnih djela. Analiza motivacijskih sustava u tom slučaju može umnogome pomoći razumijevanju načina na koji se ostvaruje pojedino književno djelo i razumijevanju osobitosti pojedinih književnih epoha, pravaca, škola, književnih vrsta ili pojedinih autora. (M. Solar, Teorija književnosti, str. 47., 48.)

U novijoj metodičkoj literaturi jezično-stilska motivacija obuhvaća jezične i stilske jedinice književnoumjetničkog teksta. D. Rosandić (1993., str. 97.) ističe da prema vrsti jezične djelatnosti jezično-stilske motivacije mogu biti:

- a) motivacije za slušanje
- b) motivacije za čitanje
- c) motivacije za pismeno stvaranje
- d) motivacije za govorno izražavanje
- e) motivacije za prevođenje.

Najmlađe učenike za izvannastavno čitanje motiviramo različitim osmišljenim metodičkim postupcima. Praktična iskustva pokazuju da interpretativno čitanje odjeljka nekoga književnoumjetničkog djela iz čitanke ili iz dječjeg časopisa poticajno djeluje na samostalno čitanje. Takvo interpretativno čitanje potiče znatizelju učenika da sazna i otkrije što se događalo i dogodilo, dovodi ga u fantazijski odnos prema sadržaju i likovima. Zanimanje za čitanje pripovjednog djela može se pobuditi i slušanjem radioemisije snimljene na temu lektirnog djela, pokazivanjem ilustracije, slušanjem glazbenih ostvaraja utemeljenih na književnom predlošku. Gledanje kazališne predstave ili lutkarskog, crtanog filma može biti uspješan poticaj za čitanje tog predloška.

Zatim ćemo učenicima objasniti pravila bilježenja, zapisivanja najvažnijih podataka o pročitanom djelu, priči, pjesmi.

Možemo učenike motivirati putem natječaja za učenike, primjerice:

Lektira u slici:

Likovni natječaj "Lektira u slici."

Autori natječaja navode svrhu i ciljeve koje će učenika motivirati da se aktivno uključi u čitanje i doživljavanje lektirnog djela, a to su:

- Likovnim stvaralaštvom potaknuti učenike na veće zanimanje za čitanje književnoumjetničkih ostvaraja.
- Usvojiti temeljne okvire za izgrađivanje valjana osobnoga izbora za čitanje književnoumjetničkih tekstova, zadanih i samostalno odabranih.
- Izraziti svoje osjećaje, doživljaje, stavove i uvjerenja primjerenim umjetničkim aktivnostima.

- Steći sigurnost i osjetiti odgovornost u umjetničkim aktivnostima i stvaralačkomu radu.
- S osjećajem sigurnosti primjenjivati temeljne vještine za samostalan rad u dvodimenzionalnim likovnim tehnikama.
- Povezivati vlastita vizualna ostvarenja s vlastitim životnim iskustvima i životnim iskustvima drugih.
- Razumijevati i primjenjivati likovne tehnike i sredstava.
- Razvijati vizualno, kritičko i stvaralačko mišljenje.
- Stvarati pozitivan odnos prema estetskim vrijednostima likovnoga rada (osobnoga i drugih učenika).
- Primjenjivati stečena znanja u svakidašnjem životu.
- Omogućavati osobnu afirmacije učenika.
- Promicati kulturu izražavanja.
- Utjecati na emocionalan život učenika.
- Sustavno senzibilizirati i motivirati učenike za razvijanje tolerancije i empatije prema drugomu i drugačijem.
- Uspostavljati korelacijske veze nastave hrvatskoga jezika s nastavnim sadržajima likovne kulture.

Sadržaj rada učenika izvan škole (sustav bilježaka)

Prvi razred

Prozni tekst

- Zasebna bilježnica za lektiru (dnevnik čitanja)
- Ime pisca
- Naslov knjige
- Ime glavnog lika i zašto ga želi ili ne želi za prijatelja
- Pronaći glavni događaj i dati mu naslov
- Ilustracija proznog teksta

Lirski tekst

- Ime pjesnika
- Naslov pjesme
- Prepisati dva reda (stiha) koji se najlakše pamte
- Naslikati zamišljenu sliku u pjesmi

Drugi razred

Prozni tekst

- Zasebna bilježnica za lektiru – možemo je nazvati i i dnevnik čitanja, služi za vođenje bilježaka prema dogovoru te likovno izražavanje, prema potrebi i sposobnostima svakog učenika.

- Najprije mogu zabilježiti nadnevak kada su počeli čitati i temeljne podatke o književnoumjetničkom tekstu, nakon čega ih upoznajemo s metodom čitanja i vođenja bilježaka.
- Ime pisca – učenici prvo pišu najvažnije podatke o autoru
- Naslov knjige – zatim napišemo naslov književnog djela
- Imenovanje glavnih i sporednih likova- Koji se lik/likovi najviše spominju, dakle to je/su glavni lik/likovi, zatim navedemo sporedne likove.
- Osobine glavnih likova – poticajnim pitanjima dolazimo do odgovora i napišemo ih.
- Izdvojiti barem dva događaja i dati im naslov – što te se najviše dojmilo, zašto, kakav bi im ti naslov dao...
- Izdvojiti glavni lik i ilustrirati ga prema zamišljanju (ovaj dio učenici najviše vole jer se mogu likovno izraziti, radovi su vrlo maštoviti)

Lirski tekst

- Ime pjesnika
- Naslov pjesme
- Izdvojiti kiticu i opisati zamišljenu sliku
- Prepisati lijepe i smiješne riječi iz pjesme
- Prepisati riječi u kojim se slažu posljednji slogovi
- Naslikati naslov pjesme ili odabranu kiticu prema zamišljanju

Treći razred

Prozni tekst

- Zasebna bilježnica za lektiru
- Ime pisca
- Naslov knjige
- Bilješke tijekom čitanja
- Odrediti glavne događaje u fabuli:
- dati im naslov
- odabrati najzanimljiviji događaj i sažeto ga prepričati
- dati svoje mišljenje o najzanimljivijem događaju
- Odrediti mjesto glavnoga događaja
- Interpretacija likova
- Imenovati glavne i sporedne likove

- Osobine i postupke glavnih likova potkrijepiti riječima iz teksta
- Bilješke nakon čitanja
- Zadatci za stvaralačko izražavanje:
- završetak književnoumjetničkog teksta kakav bi učenik želio
- književnoumjetnički tekst u stripu
- ilustracija najzanimljivijeg događaja, likova

Lirski tekst

- ime pjesnika
- Naslov knjige ili zbirke
- Naslov pjesme
- Bilješke poslije čitanja
- Prepisati stih/stihove koji potiču maštu
- Prepisati riječi rime
- Bilješke poslije drugog čitanja
- Odrediti o kome ili čemu je pjesma ispjevana
- Odrediti kakva je pjesma
- Jezično oblikovati poruku pjesme
- Zadatci za stvaralačko izražavanje:
- napisati pjesmu uporabom nekih pjesnikovih riječi
- osjećaje potaknute pjesmom izraziti bojom ili riječima
- dopuniti pjesmu novim stihovima

Četvrti razred

Prozni tekst

- Zasebna bilježnica za lektiru
- Ime pisca
- Naslov knjige
- Naslov pripovijetke
- Kraća bilješka o piscu
- Bilješke tijekom čitanja
- Glavni događaji u fabuli:
- dati im naslov
- sažeto ih prepričati
- Pronaći stranicu na kojoj su opisani:
- glavni događaj
- priroda ili pejzaž
- unutarnji prostor
- vanjski prostor

- Osobno mišljenje o djelu u cjelini
- Interpretacija likova
- Imenovanje glavnih i sporednih likova
 - Mišljenje o osobinama i postupcima glavnih likova (potkrijepiti citatima)
- Citiranje zanimljivih misli iz književnog djela
- Bilješke nakon čitanja
- Tema književnoumjetničkog djela
- vlastita izreka, aforizam ili dosjetka nekog lika
- ilustracija djela

Lirski tekst

- Slično kao u trećem razredu, s tim da se sadržaj bilježaka mijenja što ovisi o sposobnostima učenika i o tome radi li na zbirci jedan učenik, par ili skupina.

1. PRIMJER, LEKTIRA - DRUGI RAZRED

Nevenka Videk

Nevenka Videk rođena je u Zagrebu. Završila je studij književnosti. Neko vrijeme radila je u Kazalištu lutaka u Zagrebu kao inspicijent, što znači da se za vrijeme održavanja predstava iza scene brinula da sve prođe u najboljem redu. Danas radi kao leksikograf, što znači da sudjeluje u pisanju i objavljivanju enciklopedija. Napisala je mnogo slikovnica.

Pismo iz Zelengrada

Sadržaj

U Modroj šumi nalazi se Zelengrad. U njemu složno živi mnogo životinja. Jedno jutro gavran je javio svima da se plavi potok razbolio. Životinje koje žive u potoku žalile su se da je potok mutan, jer je u njega jedan kamion istresao smeće iz grada. Životinje su se zabrinule da će zagađeni potok zagaditi rijeku, a rijeka će zagaditi more.

Zato su se životinje odmah prihvatile posla i izvadile smeće iz potoka. Odlučile su napisati pismo ljudima u gradu i objasniti im da se u šumu i u potok ne baca smeće. Kada su ljudi primili pismo iz Zelengrada, posramili su se. Sada je potok opet čist i blista na suncu, a šuma se zeleni.

Mjesto radnje

Zelengrad je zamišljeno mjesto u Modroj šumi gdje živi mnogo životinja.

Tu u šumskoj

Modroj sjeni
Zelengrad se
Tih zeleni.

(Interpretativno čitanje na satu, u prvom dijelu metodičkog modela, kao motivacija.)

Vrijeme radnje

Možda se to što si pročitao/pročitala dogodilo baš danas!

Ali jutros
Iznenada
Drhti srce
Zelengrada.

Znamo samo to da su životinje dugo čistile potok i da je to potrajalo cijeli dan.

Likovi

U ovoj se priči spominje mnogo ŠUMSKIH ŽIVOTINJA. One su zabrinute jer je smeće koje su ljudi dovezli iz grada zagadilo potok. Budući da se otok ulijeva u rijeku, a rijeka u more, smeće bi nakon potoka moglo zagaditi i rijeku i more. Kako bi to spriječile, životinje složno rade da očiste potok.

Zabrinuti
Svi već rade
Smeće silno
Brzo vade...

Životinje su odlučile vratiti smeće u grad da se ljudi postide svoje nebrige za prirodu. Zbog svega što su učinile, možemo reći da su životinje iz Zelengrada ekolozi, što znači čuvari prirode.

Što smo pročitali?

Pismo iz Zelengrada napisano je u stihovima. Dosad smo vidjeli da su u stihovima napisane pjesme. Ali Pismo iz Zelengrada zapravo je mnogo sličnije pričama nego pjesmama koje poznaješ jer ima likove koji nešto rade, nešto mijenjaju. Ovdje se nešto dogodilo i ti to možeš lako prepričati svojim riječima. S pjesmama ti to ne uspijeva tako dobro, zar ne? Dakle, postoje i priče u stihovima! Pismo iz Zelengrada je, baš tako, priča u stihovima. Postoje i jako duge pripovijesti u stihovima: neke od njih imaju više tisuća stihova, u pravim debelim knjižurinama. Životinje iz Zelengrada svojim su pismom htjele upozoriti ljude kako je važno čuvati prirodu od zagađenja. Možda životinje to shvaćaju bolje od ljudi jer one žive u toj prirodi. Ljudi žive u selima i gradovima koje su sami izgradili pa im se ponekad čini da ne žive u prirodi i da ih se zato priroda ne tiče. Ali ljudska sela i gradovi žive u prirodi, okruženi su prirodom. Da bismo bili zdravi, potrebni su nam čist zrak i čista voda, a njih nam daje priroda. Zamisli što bi se dogodilo da životinje nisu očistile zelengradski potok! Recimo da je među smećem koje su ljudi bacili bio jedan

truli ogrizak jabuke. Taj ogrizak bi otplutao potokom u rijeku, a onda bi rijekom došao i do mora. Neka jako gladna riba pojela bi taj ogrizak. Onda bi ribari ulovili tu ribu, prodali je na tržnici – i ta riba bi se mogla naći na tvom tanjuru! A ti bi onda pojeo/pojela ribu, koja je prije toga pojela truli ogrizak jabuke, koji si možda baš ti nesmotreno bacio/bacila u potok. Strašno, zar ne? Moraš znati da u smeću ima mnogo gorih stvari od trulih ogrizaka i te stvari gore zagađuju prirodu. A ako zagađuju prirodu, onda zagađuju i nas. Zato moramo održavati prirodu čistom! Smeće se ne smije baciti bilo kamo, nego samo na mjesta koja su određena za to. Postoje posebne službe koje će odvesti smeće i ukloniti ga tako da što manje zagađe prirodu.

Razmisli!

- Nabroji što više životinja iz Zelengrada koje su sudjelovale u čišćenju potoka.
- Pokušaj nacrtati neke od njih!
- Otići ćemo u okoliš naše škole. Kada se vratimo u učionicu, zapisat ćemo što nam se svidjelo, a što nam se nije svidjelo.
- Kako bi se moglo ispraviti ono što je loše? Razgovor!
- Posadi neki cvijet i brini o njemu!
- Nabroji gdje sve smiješ baciti smeće: u svom domu, naselju, u školi i oko škole.
- Znaš li gdje završava to smeće i tko brine da ono ne dospije na krivo mjesto?

2. STRUKTURA NASTAVE LEKTIRE

Motivacija

asocijacije, izlaganje, glazba, film itd.

Najava

naslov književnoumjetničkog teksta

Interpretativno čitanje

učitelj, glumac, učenik

Emocionalno-intelektualna stanka

proživljavanje poruke

Objavljivanje doživljaja

usmeno, pisano, likovno, anketni listić

Interpretacija

Prema psihološkim kriterijima: senzornim, afektivnim...

Uopćavanje

Sinteza dijelova

Stvaralački oblici

likovni, pisani, kombinirani, scenski

Zaključak

Suvremeni odgoj i obrazovanje sve više ističe potrebu prevladavanja zatvorenosti nastavnog predmeta i nastavnog sata kao vremenskog okvira određene organizacijske jedinice. Učenici i učitelji trebali bi više sudjelovati u natjecanjima koji integriraju nastavne premete i na taj način doprinose većoj motivaciji učenika za čitanje.

Dakle, nužno je uspostavljanje korelacijsko-integracijske veze među tim nastavnim predmetima i stvaranje jedinstvene koncepcije umjetničko-jezičnog odgoja i obrazovanja najmlađih učenika, bez vremenski određenog klasičnog sata. Takav sustav jedan je od načina metodičkog pristupa nastavi lektire koji promiče različite organizacijske oblike i ostvaruje ih u skladu sa zahtjevima nastavnog procesa.

Nastavom lektire najmlađim učenicima omogućujemo da na poseban način dožive slobodu i radost čitanja, što će u budućnosti rezultirati razvijenim navikama i sposobnostima čitanja književnih ostvarenja. Zadaća je nastave lektire poticanje učenika na radosno i spontano čitanje književnog teksta, na neposrednu estetsku komunikaciju s poetskim i proznim tekstovima. Da bismo to postigli, trebamo brinuti o različitim metodičkim pristupima svakoj zbirci te o najznačajnijoj zadaći – poticanju učenika na osobno stvaralačko komuniciranje sa zbirkom. Zato učenici ne bi trebali biti opterećeni izvannastavnim pisanim zadacima te imati ustaljene modele za pisane bilješke. Za čitanje zbirke ili bilo kojeg književnoumjetničkog ostvarenja u nastavi najvažnija je motivacija. Njezina je svrha poticanje želje i zanimanja za čitanje, njom ističemo vrijednost pojedinačnog čitanja i istražujemo učenička očekivanja u susretu s pričama i pjesmama.

Literatura:

1. Galjer, Ana; *Lektira u prvom i drugom razredu osnovne škole*, Školska knjiga, Zagreb, 1986.
2. Lučić – Mumlek, Kata; *Lektira u razrednoj nastavi*, Školska knjiga, Zagreb, 2002.
3. Poljak, Vladimir; *Didaktika*, Školska knjiga, Zagreb, 1980.
4. Rosandić, Dragutin; *Novi metodički obzori*, 1993.
5. Solar, Milivoj; *Teorija književnosti*, Zagreb, 1982
6. Težak, Stjepko; *Interpretacija bajke u osnovnoj školi*, Pedagoško-književni zbor, Zagreb, 1969.
7. Toličić Ivan; Čolanović-Smiljanić Vera, *Dječja psihologija*, 1977.
8. Zarevski, Predrag (grupa autora); *Učitelji za učitelje*, IEP, Zagreb, 2003.
9. www.portal.skole.hr materijali za učitelje

REQUIRED READING IN CLASS TEACHING

Summary: As of today, the rich literature on literary and language education is very difficult to choose the right materials that would be used when introducing students to the world of literary communication. The ultimate outcome is to create students developed the ability to experience, cognition and evaluation of works of art, but the path to such a personality is formed by a long and complex. This paper would like to point out the problems encountered by students and teachers and classroom teaching along the way and propose possible solutions. On arrival at the first class students are finding the meaning of the library, borrowing books and meet with picture books as the first step of entering the magical world of literary works. Therefore, we should be careful and find the optimal way to gain a child and pout, and later to be an active reader, writer and maybe a famous story. It is important that your child gets adequate time reading material that is very important for the formation of a positive orientation toward literary work.

Of course, that this article is just my small contribution to the consideration of the initial communication problems with the literary work. I used a lot of literature, but mostly I relied on their classroom practice, ie, real, experiential work with students who have been the best indicator of the schools.

Keywords: reading, student, library, classroom instruction, picture books, fairy tales, literary work.

LEKTÜRE IM PRIMARSTUFENUNTERRICHT

Zusammenfassung: Auch wenn die Auswahl der Literatur über literarische und sprachliche Erziehung und Bildung reich ist, fällt es oft schwer die richtige Wahl zu treffen für die Einführung der Schüler in die Welt der literarischen Kommunikation. Das endgültige Ziel ist es beim Schüler die Fähigkeiten des Erlebens, der Wahrnehmung und der Auswertung künstlerischer Werke zu entwickeln, doch der Weg zu solch geformter Persönlichkeit ist lang und komplex. Mit dieser Arbeit möchte ich auf die Probleme hinweisen, auf die Schüler und Lehrer der Primarstufe auf diesem Weg stoßen, sowie mögliche Lösungen vorschlagen.

In der ersten Klasse nehmen die Schüler die Bedeutung der Bücherei und der Ausleihe wahr, und sie lernen Bilderbücher kennen, als eine erste Stufe auf dem Weg in die wunderbare Welt literarischer Werke. Deshalb müssen wir vorsichtig sein und die optimale Art finden, das Kind zu erreichen und derart zu belehren, dass es auch später ein aktiver Leser bleibt, und vielleicht sogar Autor bekannter Geschichten.

Wichtig ist dem Kind rechtzeitig adäquate Literatur zu bieten, die überaus bedeutend ist für das Formen positiver Orientierung zum literarischen Werk.

Diese Arbeit ist selbstverständlich nur ein kleiner Beitrag zur Betrachtung der Problematik der anfänglichen Kommunikation mit dem literarischen Werk. Ich habe dabei Referenzliteratur benutzt, doch größtenteils habe ich mich auf meine Unterrichtspraxis verlassen, d.h. auf die wirkliche, erlebnishafte Arbeit mit den Schülern, was für mich der beste Indikator der Lage in den Schulen ist.

Schlüsselwörter: Lektüre, Schüler, Bücherei, Primarstufenunterricht, Bilderbuch, Märchen, literarisches Werk.

UDK: 371.3:3/5
Prethodno priopćenje
Primljeno: 4. ožujka 2011.

NASTAVNI SADRŽAJI *PRIRODE I DRUŠTVA* – POLAZIŠTE ZA INTERDISCIPLINARNO POUČAVANJE U RAZREDNOJ NASTAVI

doc. dr. sc. Vesna Kostović-Vranješ
Filozofski fakultet u Splitu
Sanja Šolić, dipl. učiteljica
Kaštel Štafilić

Sažetak: Interdisciplinarni pristup najbolje odgovara učenju u stvarnom životu jer povezuje različita područja, omogućuje interdisciplinarno razumijevanje, integriranje znanja i razmišljanja, stvaranje novih modela, sustava i struktura, razvijanje vještina višeg reda te dodatno motiviranje za interdisciplinarno izučavanje. U ranoj školskoj dobi iznimno kvalitetnu podlogu za ostvarivanje interdisciplinarnog poučavanja i učenja pružaju sadržaji nastavnog predmeta *Priroda i društvo*. Stoga je cilj ovog rada bio istražiti koliko i koje sadržaje od 1. do 4. razreda osnovne škole interdisciplinarno povezuju učitelji razredne nastave, učitelji razredne nastave s pojačanim studijem engleskog jezika i učitelji engleskog jezika te ukazati na mogućnosti i važnost interdisciplinarnog povezivanja nastavnih sadržaja na početku osnovnoškolskog obrazovanja.

Ključne riječi: cjelovito učenje, interdisciplinarno poučavanje, *Priroda i društvo*, *Engleski jezik*, razredna nastava.

Uvod

U suvremenom svijetu, svijetu brzih i nepredvidivih promjena uvjetovanih znanstveno-tehnološkom revolucijom, cilj obrazovanja treba biti priprema svakog pojedinca za snalaženje u svakodnevnim životnim okolnostima. Zato nastavni proces koji priprema učenika za život u njegovom prirodnom i društvenom okruženju, karakterističnom po raznolikosti oblika i sadržaja te kompleksnosti, dinamičnosti i promjenjivosti procesa, ne može biti krut i statičan. Stoga, suvremeni odgoj i obrazovanje treba organizirati fleksibilno, interdisciplinarno i u vezi sa stvarnim životom (Jensen, 2003.). Posebno je u tome značajna uloga učitelja koji će primjenjujući interdisciplinarni obrazovni model na samom početku školovanja osvješćivati učenike na planu međuovisnosti svih dijelova života (Walsh, 2002.). Navedeno se u nastavnoj praksi može ostvariti pronalaženjem međupredmetnih tema i interdisciplinarnim povezivanjem nastavnih sadržaja, što uvjetuje učinkovitu racionalizaciju, bolju konceptualnu povezanost odgojno-obrazovnih sadržaja,

ali i cjelovitiji razvoj učenika (Buljubašić-Kuzmanović, 2007.). Upravo zbog toga, nastavne scenarije treba osmišljavati na integraciji odgojno-obrazovnih sadržaja, povezivanju dijelova pojedinih nastavnih tema u cjelinu, povezivanju nastavnih sadržaja sa životnim okruženjem učenika, a da se pri tom uključuju pojedinačni aspekti određenog predmeta ili znanosti (Terhart, 2001.).

Interdisciplinarno poučavanje

Određenjem pojma i karakterizacijom integracije nastavnih sadržaja s različitim stajališta bavili su se mnogi autori, ali još uvijek nema jedinstvenog tumačenja interdisciplinarnog učenja i poučavanja o čemu svjedoče različiti korišteni nazivi poput: interdisciplinarna nastava, integrirana nastava, integrirani kurikulum, tematska nastava, sinergistička nastava i dr., 2006.). Kao što ne postoji jedinstveni naziv za interdisciplinarno poučavanje, tako se i pojam *interdisciplinarnan* koristi u različitim edukativnim kontekstima i to kao koncept, metodologija, proces ili filozofija (Jacobs, 2007.). U pedagoškom smislu, pod pojmom interdisciplinarno poučavanje misli se na proces izgradnje znanja u kojem se problem analizira primjenjujući različite disciplinarne pristupe što u konačnici omogućuje interdisciplinarno razumijevanje, integriranje znanja i razmišljanja (Klein, 2006.). U interdisciplinarnom poučavanju, aktivnosti se planiraju iz perspektive učenika jer "interdisciplinarni pristup učenju najbolje odgovara učenju u stvarnom životu koje integrira i povezuje različita područja razvoja te daje novu kvalitetu učenju" (Buljubašić-Kuzmanović, 2007.: 148.).

Pri interdisciplinarnoj obradi određene teme, problema ili procesa svjesno se primjenjuju sadržaji, načela, vrijednosti i jezik dvaju ili više nastavnih predmeta (Jacobs 2007.). Razina integracije nastavnih sadržaja ovisi o specifičnostima sadržaja, planiranim ishodima i uzrastu učenika, a ovisno o planiranom može se provoditi od jednostavnijih do složenijih oblika (Cone, Werner i Cone, 2009.). Najjednostavniji oblik integracije nastavnih sadržaja je *model povezivanja* koji se temelji na jednostranom umrežavanju sadržaja, vještina i koncepata jednog nastavnog predmeta s drugim. U nastavnoj praksi izvodi ga jedan učitelj koji samostalno bira, raspoređuje i planira međupredmetne veze i to kada uvodi novi pojam ili kada sadržajem drugog predmeta želi dopuniti poučavano. Složeniji je *model zajedništva* kojim dvoje ili više učitelja integriraju slične teme, vještine i koncepte određenih predmeta tako da jedan utvrdi predznanje i započne obradu, a nakon toga slijedi integracija nastavnih sadržaja. Najsloženiji oblik, *model partnerstva*, ravnopravno i istovremeno uključuje dva ili više predmeta, a učitelji poučavaju zajedno u istoj učionici. Ovaj model karakterizira timski suradnički rad učitelja u kojem oni zajedno traže temu, utvrđuju interdisciplinarne veze, planiraju tijek rada i zajedno realiziraju nastavu. Neovisno o kojoj razini i modelu

integracije nastavnih sadržaja se radi, međupredmetno povezivanje nastavnih sadržaja traži poseban angažman učitelja. Motivirani učitelji, učitelji spremni za suradnju s kolegama, mogu osmišljavati i primjenjivati nastavne scenarije u kojima će umrežiti nastavne metode i oblike rada karakteristične za određene školske predmete te omogućiti sadržajni suodnos sa svim svojim osobitostima.

Važnost interdisciplinarnog poučavanja

Koliko je važna integracija nastavnih sadržaja pokazuje i činjenica da se njenom primjenom povećava učenikova motivacija za osobno angažiranje u procesu stjecanja znanja i razvijanja vještina, potiče svjesnost o važnosti i značenju spoznavanja, omogućava povezivanje iscjepkanih znanja, a interaktivnim djelovanjem poboljšava učenje i stjecanje trajnih znanja što u konačnici omogućava njihovu učinkovitu primjenu (Duran i sur., 2009.). Izbjegavajući neracionalnost, rascjepkanost i izoliranost nastavnih sadržaja, karakterističnu za tradicionalnu nastavu temeljenu na predmetno-satnom sustavu, integracija nastavnih sadržaja omogućuje učenicima sagledavanje određenih sadržaja s različitih stajališta te utvrđivanje i istraživanje veza između sadržaja različitih nastavnih predmeta. Upravo interdisciplinarni pristupi omogućavaju razvijanje originalnih mislilja, koji razmišljaju na cjelovit način i koji će biti spremni suočiti se s određenim problemom ili pitanjem te pokušati ga riješiti primjenom znanja i ideja iz različitih disciplina (Dryden i Vos, 2001.). Stoga učitelji, kao stručnjaci i pedagozi, trebaju uključivati učenike u aktivne interdisciplinarne oblike učenja kako bi im omogućili cjelovito usvajanje nastavnih sadržaja, poticali ih na kritičko i kreativno promišljanje i djelovanje te odgovorno i samoorganizirano učenje što će utjecati na razvijanje samosvijesti, samopoštovanja i osjećaja osobne vrijednosti, a time i na postavljanje više razine težnji svakog pojedinca.

Kako je interdisciplinarno učenje proces blizak načinu na koji ljudski mozak prirodno funkcionira, tako je potrebno započeti s primjenom integrirane nastave već u ranom djetinjstvu (Benson 2004.), u razvojnom periodu djeteta u kojem se stvaraju temelji za učenje kako učiti. Uključivanjem učenika na početku osnovnoškolskog obrazovanja u njima primjerene oblike učenja, temeljene na integraciji sadržaja različitih nastavnih predmeta, osiguravaju se vjerodostojna interdisciplinarna iskustva i stvaraju se poveznice između društvenih, humanističkih i prirodnih znanosti (Hus i sur., 2008.).

Sadržaji nastavnog predmeta *Priroda i društvo* od 1. do 4. razreda osnovne škole, a posebice oni vezani za određene aspekte iz neposrednog učenikovog okruženja, pružaju iznimno kvalitetnu podlogu za ostvarivanje interdisciplinarnog poučavanja i učenja. Stoga je cilj ovog rada bio istražiti koliko i koje sadržaje od 1. do 4. razreda osnovne škole interdisciplinarno povezuju učitelji razredne nastave, učitelji razredne nastave s pojačanim

studijem engleskog jezika i učitelji engleskog jezika. Ujedno se željelo ukazati na mogućnosti i važnost interdisciplinarnog povezivanja nastavnih sadržaja na početku osnovnoškolskog obrazovanja za stvaranje novih modela, sustava i struktura, razvijanje vještina višeg reda, dodatno motiviranje za interdisciplinarno izučavanje te pripremanje za cjeloživotno učenje.

Metodologija

S ciljem utvrđivanja učestalosti interdisciplinarnog povezivanja nastavnih sadržaja *Prirode i društva* sa sadržajima drugih nastavnih predmeta od 1. do 4. razreda osnovne škole, a posebice sa sadržajima *Engleskog jezika*, provedeno je istraživanje u 22 osnovne škole Splitsko-dalmatinske županije, Šibensko-kninske županije i Dubrovačko-neretvanske županije. U uzorku od 56 učitelja tri su poduzorka: učitelji razredne nastave, učitelji razredne nastave s pojačanim studijem engleskog jezika i učitelji engleskog jezika (Tablica 1).

		učitelji (%)		
		URN*	URN+EJ*	UEJ*
staž	do 10 god.	9	7	3
	od 11 do 20 god.	8	5	7
	iznad 21 god.	8	3	6
spol	muško	5	2	4
	žensko	20	13	12
UKUPNO		25	15	16

Tablica 1. Struktura uzorka

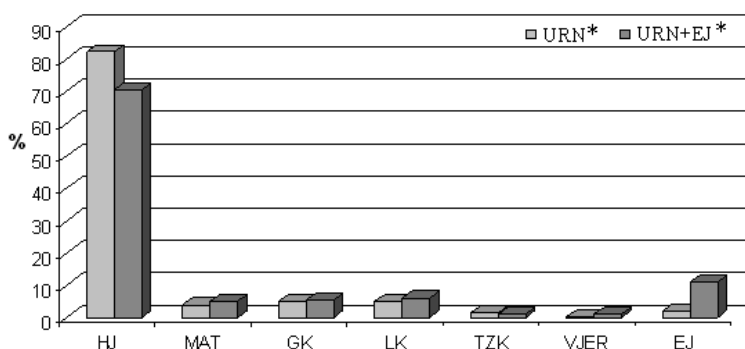
*URN = učitelji razredne nastave, URN+EJ = učitelji razredne nastave s pojačanim studijem engleskog jezika, UEJ = učitelji engleskog jezika

Za istraživanje su izrađena i korištena dva anonimna upitnika: upitnik 1 = Interdisciplinarno povezivanje nastavnih sadržaja u ranoj školskoj dobi za učitelje razredne nastave (IPNSRŠD-URN) i upitnik 2 = Interdisciplinarno povezivanje nastavnih sadržaja u ranoj školskoj dobi za učitelje koji predaju engleski jezik od 1. do 4. razreda osnovne škole (IPNSRŠD-EJ). Upitnik za učitelje razredne nastave sadržavao je tvrdnje za ispitivanje interdisciplinarnog povezivanja nastavnih sadržaja *Prirode i društva* sa sadržajima drugih nastavnih predmeta, dok je upitnik za učitelje engleskog jezika sadržavao tvrdnje o primjeni interdisciplinarnog poučavanja u nastavi *Engleskog jezika*. Oni učitelji koji su smatrali da se interdisciplinarno poučavanje nedovoljno

primjenjuje od 1. do 4. razreda, u drugom dijelu upitnika trebali su navesti koji su razlozi tome. Tvrdnjama u upitnicima su ponuđeni odgovori u obliku skale procjene: 1 = nikad, 2 = rijetko, 3 = ponekad i 4 = često. Računalnu obradu podataka napravile su autorice.

Rezultati i rasprava

Budući da se istraživanjem htjelo utvrditi koliko i koje sadržaje *Prirode i društva* interdisciplinarno povezuju učitelji razredne nastave i učitelji razredne nastave s pojačanim studijem engleskog jezika, prvo su analizirani rezultati upitnika br. 1. Usporedbom relativnih frekvencija odgovora ispitanika razvidno je kako učitelji razredne nastave rijetko i nedovoljno interdisciplinarno povezuju nastavne sadržaje *Prirode i društva* sa sadržajima drugih nastavnih predmeta, a kada to i čine, onda najčešće umrežavaju sa sadržajima *Hrvatskog jezika* (Slika 1.). Učitelji razredne nastave slabo povezuju sadržaje *Prirode i društva* sa sadržajima *Vjeronauka* i *Engleskog jezika* što se može objasniti, ali ne i opravdati time što navedene predmete predaju učitelji predmetne nastave i što učitelji razredne nastave za vrijeme održavanja sati *Vjeronauka* i *Engleskog jezika* najčešće obavljaju razredničke poslove ili primaju roditelje. Međutim, ne može se opravdati činjenica da podjednako slabo povezuju nastavne sadržaje *Prirode i društva* sa sadržajima nastavnih predmeta odgojnih područja i matematike koje oni predaju. Najvjerojatniji razlog tome je osjećaj sigurnosti koji imaju ukoliko ne odstupaju od dugogodišnje nastavne prakse u kojoj je temeljni cilj realizacija propisanih nastavnih programa i/ili razlog tome je nedovoljna osposobljenost za osmišljavanje interdisciplinarnog poučavanja nastavnih sadržaja.



Slika 1. Rezultati interdisciplinarnog povezivanja nastavnog predmeta Priroda i društvo s drugim nastavnim predmetima (URN* = učitelji razredne nastave, URN+EJ* = učitelji razredne nastave s pojačanim studijem engleskog jezika)

Učitelji razredne nastave s pojačanim studijem engleskog jezika, u odnosu na svoje kolege učitelje razredne nastave, nešto češće uspostavljaju

veze između sadržaja nastavnog predmeta *Priroda i društvo* i drugih nastavnih predmeta, a posebice sa sadržajima *Engleskog jezika* (Slika 1.). Vjerojatno je razlog tome što se radi o učiteljima mlađe životne dobi koji su tijekom studija osposobljeni za rad kao učitelji razredne nastave i učitelji engleskog jezika, dobro poznaju nastavne programe oba predmeta te su upoznati s mogućnostima i načinima interdisciplinarnog povezivanja.

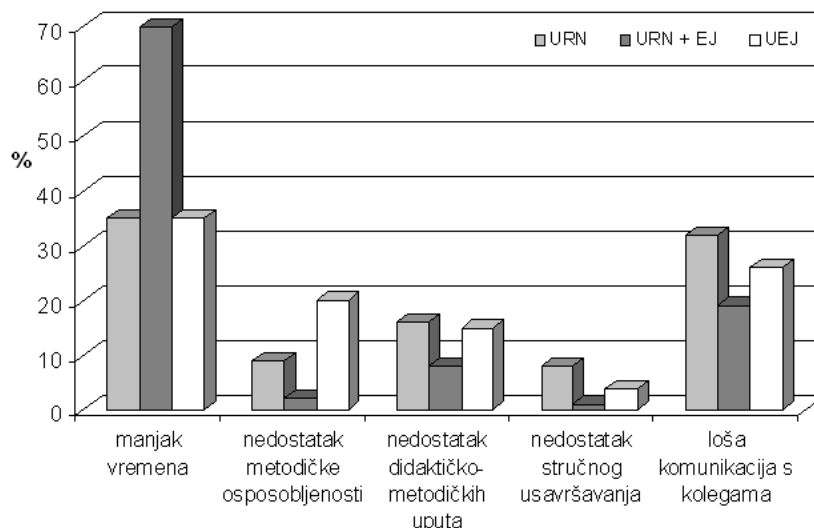
Usporedbom odgovora učitelja razredne nastave o temama *Prirode i društva* koje najčešće interdisciplinarno povezuju s temama drugih nastavnih predmeta (Tablica 2.) utvrdili smo da su najzastupljeniji sadržaji koji se odnose na neposredno učenikovo okruženje (npr. "Učenik u prometu", "Naše mjesto", "Zavičaj") ili su u nastavnim programima i drugih nastavnih predmeta (npr. "Domovina", "Blagdani", "Vrijeme" i "Uvjeti života"). U oba slučaja, bilo da su odabrane teme iz neposrednog djetetovog okruženja ili se obrađuju u dva ili više nastavnih predmeta, učiteljima navedene činjenice olakšavaju planiranje i realiziranje interdisciplinarne nastave.

URN*		URN+EJ i UEJ*	
NASTAVNA TEMA	%	NASTAVNA TEMA	%
UČENIK U PROMETU	14	JA I MOJA OBITELJ	14
NAŠE MJESTO	13	DORUČAK	14
ZAVIČAJ	13	MOJE TIJELO	14
ČOVJEK I OKOLIŠ	11	ODJEĆA	13
DOMOVINA	9	BOJE	12
BLAGDANI	9	BLAGDANI	10
VRIJEME	8	DOMAĆE I DIVLJE ŽIVOTINJE	9
UVJETI ŽIVOTA	7	KUĆNI LJUBIMCI	9
OBITELJ I DOM	4	SLOBODNO VRIJEME I SPORT	5
ŽIVA PRIRODA	4		
TIJELO I ZDRAVLJE	3		
PRIRODA	3		
ŠKOLA	2		

Tablica 2. Nastavne teme Prirode i društva koje učitelji interdisciplinarno povezuju s drugim nastavnim predmetima (URN* = učitelji razredne nastave, URN+EJ* = učitelji razredne nastave s pojačanim studijem engleskog jezika, UEJ* = učitelji engleskog jezika)

Pri odabiru sadržaja za interdisciplinarno povezivanje, učitelji engleskog jezika biraju prvenstveno nastavne teme kao što su "Ja i moja obitelj", "Doručak", "Moje tijelo", "Odjeća" i "Boje" (Tablica 2.), koje mogu samostalno umrežavati u nastavi *Engleskog jezika* najjednostavnijim oblikom integracije sadržaja po modelu povezivanja. Ovisno o planiranim ishodima oni samostalno odabiru međupredmetne veze, a najčešće im sadržaji iz drugih nastavnih predmeta, posebice *Prirode i društva*, služe za ilustraciju novih

pojmovna na engleskom jeziku ili za utvrđivanje sličnosti i razlika između Hrvatske i zemalja anglosaksonskog kulturološkog identiteta.



Slika 2. Razlozi nedovoljnog primjenjivanja interdisciplinarnog poučavanja u razrednoj nastavi (URN = učitelji razredne nastave, URN+EJ = učitelji razredne nastave s pojačanim studijem engleskog jezika, UEJ = učitelji engleskog jezika)

Svi se anketirani učitelji slažu da se interdisciplinarno poučavanje nedovoljno primjenjuje u nastavnoj praksi, a kao glavne razloge navode manjak vremena i lošu komunikaciju s kolegama (Slika 2.). Vjerojatno uzroci međukolegijalne "loše" komunikacije leže u tome što nastavne predmete *Vjeronauk* i *Engleski jezik* predaju učitelji predmetne nastave kojima je zbog organizacije nastave po predmetno-satnom sustavu otežano uskladiti vrijeme i postići suradnju s učiteljima razredne nastave. Ujedno, učitelji razredne nastave i engleskog jezika smatraju da nisu dovoljno metodički osposobljeni za interdisciplinarno poučavanje i zato ističu i nedostatak didaktičko-metodičkih uputa za interdisciplinarno povezivanje nastavnih sadržaja. Zsigurno, kada bi učitelji bili stručno i metodički osposobljavani, ne bi trebali "recepte" za osmišljavanje interdisciplinarne nastave, već bi pronašli vrijeme i način da s kolegama dogovore i realiziraju različite oblike interdisciplinarnog povezivanja nastavnih sadržaja.

Zaključak

Integriranjem sadržaja više disciplina stvaraju se poveznice između društvenih, humanističkih i prirodnih znanosti, a djeci se omogućuje stvaranje "stvarnih" iskustava, prirodnih i logičkih veza te usvajanje, prijenos i primjenjivanje znanja na smislen način. Interdisciplinarni pristup smanjuje

nepotrebno ponavljanje i nagomilavanje istih sadržaja iz različitih disciplina, smanjuje pristrano gledište te omogućuje svestran razvoj svakog pojedinca. Stoga je potrebno primjenjivati integriranje nastavnih sadržaja već od samog početka školovanja jer ono osigurava vjerodostojna interdisciplinarna iskustva, uočavanje novih odnosa, stvaranje novih modela te primjenjivanje usvojenoga u više od jednoga područja.

Upravo na početku školovanja, od 1. do 4. razreda, sadržaji nastavnog predmeta *Priroda i društvo*, zbog svojih osobitosti koje ujedinjuju prirodne i društvene sadržaje, pružaju velik broj mogućnosti za interdisciplinarno povezivanje sa sadržajima ostalih nastavnih predmeta. Međutim, u nastavnoj se praksi rijetko primjenjuje interdisciplinarni pristup uopće, a ako se i primjenjuje, onda je to jednostrano povezivanje po najjednostavnijem modelu koji realizira jedan učitelj. Na temelju rezultata istraživanja razvidno je kako učitelji razredne nastave nešto češće koriste sadržaje *Prirode i društva* za interdisciplinarno povezivanje sličnih tema *Hrvatskog jezika*, a učitelji engleskog jezika kada uvode novi pojam na engleskom jeziku, kada sadržajem nastavnog predmeta *Priroda i društvo* žele dopuniti poučavano ili kada žele utvrditi sličnosti i razlike između Hrvatske i zemalja anglosaksonskog kulturološkog identiteta.

Iako učitelji za nedovoljno primjenjivanje interdisciplinarnog pristupa najčešće navode manjak vremena, slabu komunikaciju s kolegama i nedostatak didaktičko-metodičkih uputa, ipak je glavni razlog nedovoljna stručna i metodička osposobljenost, posebice za složenije oblike interdisciplinarnog povezivanja. Stoga bi kod planiranja usavršavanja učitelja trebalo posebnu pozornost posvetiti osmišljavanju osposobljavanja za primjenu interdisciplinarnih pristupa kako bi razumjeli važnost i potrebu provođenja interdisciplinarne nastave. Osposobljen učitelj pronaći će vrijeme i način da s kolegama timski dogovori, planira i realizira interdisciplinarno povezivanje nastavnih sadržaja te učenicima omogući integrirano učenje, razvijanje vještina višeg reda, dodatno motiviranje za interdisciplinarno izučavanje te pripremanje za cjeloživotno učenje.

Literatura:

1. Benson T. R. (2004) *Integrated Teaching Units*.
<http://www.pbs.org/teachers/earlychildhood/articles/integratedunits.html>
(pruzeto: 10.7.2009.)
2. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2007) *Studentska prosudba učinkovitosti integrativnog učenja*, *Odgojne znanosti*, 9 (2): 147.-160.
3. Cone T. P., Werner P. H., Cone S. L. (2009), *Models for interdisciplinary teaching in physical education*.
<http://www.humankinetics.com/excerpts?ccs=441&cs=4239> (pruzeto: 9. 7. 2009.)
4. Dryden, G., Vos, J., (2001) *Revolucija u učenju..* Zagreb, Rduca

5. Duran, E., Duran, L. B., Worch, E. A. (2009), *Papier-Mâché Animals: An Integrating Theme for Elementary Classrooms*. Science Education Review, 8 (1). <http://www.scienceeducationreview> (pruzeto: 9. 7. 2009.)
6. Hus, V., Ivanuš Grmek, M., Čagran, B.; (2008): *Mnenja učiteljev o integraciji predmeta spoznavanje okolja z drugimi predmeti*. Pedagoška oborja, 23(3/4): 66.-80.
7. Jacobs, H. H. (2007),. " *Interdisciplinarni Curriculum*, <https://www.hnet.org/announce/show.cgi> (pruzeto: 10.7.2009.)
8. Jensen, E. (2003), *Super-nastava*. Educa, Zagreb.
9. Klein, J. T., (2006), *A Platform for a Shared Discourse of Interdisciplinary Education*. http://www.jsse.org/2006-2/klein_platform.htm (pruzeto: 17.7.2009.)
10. Terhart, E., (2001), *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb, Educa.
11. Walsh, B., K., (2002): *Kurikulum za prvi razred osnovne škole: stvaranje razreda usmjerenog na dijete*: Pučko otvoreno učilište Korak po korak, Zagreb.

TEACHING CONTENTS OF *SCIENCE* – A STARTING POINT FOR INTERDISCIPLINARY TEACHING IN PRIMARY SCHOOL

Summary: Interdisciplinary approach best corresponds to learning in real life as it connects various areas, provides interdisciplinary understanding, integrates knowledge and thinking, creating new models, systems and structures, develops higher-order skills and motivates for further interdisciplinary study. *Science* contents provide high-quality basis for the realization of interdisciplinary teaching and learning in initial educational stages. The study examines the quantity and type of contents that are interdisciplinary integrated by 1st to 4th grade teachers, primary teachers with intensified study of English and English teachers. It also focuses on the possibilities and importance of interdisciplinary connection of teaching contents in initial primary education.

Key words: interdisciplinary teaching, primary school, comprehensive learning, *Science, English language*.

UNTERRICHTSINHALTE IM FACH *SACHKUNDE* – AUSGANGSPUNKT FÜR INTERDISZIPLINÄRES LEHREN IM PRIMARSTUFENUNTERRICHT

Zusammenfassung: Dem Lernen im wirklichen Leben entspricht der interdisziplinäre Ansatz am besten, weil verschiedene Bereiche in Beziehung gesetzt werden, interdisziplinäres Verstehen ermöglicht wird, ebenso wie integriertes Wissen und Denken, Schaffen neuer Modelle, Systeme und Strukturen, Entwickeln von Fähigkeiten höheren Grades und zusätzliches Motivieren für interdisziplinären Unterricht. Im frühen Schulalter bieten die Unterrichtsinhalte im Fach *Sachkunde* eine außerordentlich wertvolle Grundlage für die Umsetzung des interdisziplinären Lehrens und Lernens. Deshalb war das Ziel dieser Arbeit zu untersuchen, welche Inhalte und wieviel davon im Unterricht in der Primarstufe interdisziplinär

miteinander verbunden werden seitens von Primarstufenlehrern, Primarstufenlehrern mit Fach Englisch und Englischlehrern, sowie die Möglichkeiten und Bedeutung der interdisziplinären Kopplung von Unterrichtsinhalten gleich am Anfang der Grundschulbildung aufzuzeigen.

Schlüsselwörter: ganzheitliches Lernen, interdisziplinäres Lehren, *Sachkunde*, *Englisch*, Unterricht in der Primarstufe.

UDK: 616.5:796
613.7
Stručni rad
Primljeno: 2. veljače 2011.

BOLESTI KOŽE I ALERGIJE IZAZVANE FIZIČKIM NAPOROM (TJELESNO VJEŽBANJE I SPORT)

prof. dr. sc. Zdenko Kosinac
Split

Sažetak: Bolesti kože (dermatomikoze) izazvane patogenim gljivicama kvasnicama i plijesnima vrlo su česte u školske djece i sportaša. Njima se pridružuju upale kože različita podrijetla (dermatitis), gnojne upale kože (piodemije) izazvane uzročnicima gnojenja (streptokokima i stafilokokima), bakterijske infekcije kože i potkožnog tkiva (piodermije). U sportaša pak, češća su oštećenja kože uzrokovana mikrotraumama.

Uzroci bolesti kože su različiti, ali u velikoj mjeri uvjetovani su osobnom nehigijenom, nečistoćom odjeće i obuće, sportskih rekvizita i naprava te nehigijenom okoliša i mikroklime. Djeca se znoje više od odraslih, njihov je imunološki sustav senzibilniji pa razina osobne nehigijene može biti rizični faktor mogućeg nastanka bolesti kože.

Alergijske manifestacije na fizički napor nisu tako rijetka pojava. U sportaša mogu se javiti i na koži u vidu holinergičke urtikarije. Etiopatogeneza nije sasvim jasna, a terapija je često nedovoljno učinkovita. U nekih osoba fizički napor može izazvati i astmatični napad.

Škola je dužna stvoriti osnovne funkcionalno-tehničke i higijenske pretpostavke s ciljem sprečavanja bolesti kože i suzbijanja alergijskih manifestacija koje nastaju poslije raznih oblika fizičkog napora. Korelacija između Tjelesnog i zdravstvenog odgojno-obrazovnog područja i prirodnih znanstvenih disciplina (prije svega biologije i zoologije) mogu dati značajan doprinos u prevenciji bolesti kože i alergija na fizički napor te razvoju svijesti o očuvanju i unapređenju zdravlja.

Ključne riječi: bolesti kože, alergije, higijena, fizički napor.

Uvod

Koža je zaštitni organ prema vanjskom svijetu, pa je podložna brojnim vanjskim i unutarnjim utjecajima i povredama. Obrambeni mehanizmi, kojima koža raspolaže, omogućuju zaštitu tijela i sprečavaju teža oštećenja unutarnjih organa. Anatomska građa i fiziološke funkcije kože s jedne strane i prirodni vanjski utjecaji s druge strane, pod normalnim su uvjetima u nekakvoj ravnoteži. Njena specifična uloga je u regulaciji tjelesne topline, u izlučivanju otpadnih tvari i odstranjivanju otrovnih proizvoda i izmjene tvari. U značajnije

fiziološke aktivnosti kože ubrajaju se i raznovrsni biokemijski procesi i različita imunološka te alergijska zbivanja koja služe zaštiti kože od štetnih utjecaja okoline. Nefiziološki fizikalni, kemijski i biološki faktori, koji izvane utječu na kožu čovjeka u današnjim životnim uvjetima često uzrokuju lakša, a ponekad i teža oštećenja površine tijela. Kod lakših oštećenja poremećeni su samo anatomska građa i fiziološke funkcije kože, koje se mogu, ali ne moraju reflektirati na unutarnjim organima i organskim sustavima. Teža oštećenja djeluju preko kože direktno na organizam kao cjelinu.

Na kožu djeluju geomagnetska, elektromagnetska i elektrostatička struja te čitav spektar sunčevih zraka. Zračenje ovisno o intenzitetu i trajanju djeluje preko vegetativnog živčanog sustava na hormonalni pa i na središnji živčani sustav.

Na zabrinjavajuću epidemiologiju bolesti kože u školske djece i mladeži godinama ukazuju podaci zdravstvene službe za zaštitu zdravlja mladih u Republici Hrvatskoj. Međutim, rezultati praćenja i istraživanja liječnika školske medicine na posljednjem simpoziju o zdravlju mladih u Dubrovniku, ukazuju da su bolesti kože (posebice gljivična oboljenja) u djevojčica i srednjoškolki poprimila zabrinjavajuće epidemiološke razmjere s mogućim višestrukim posljedicama, do neplodnosti. Jedan od negativni atributa koji se često dovodi u svezu s ovom pojavom jesu i materijalni uvjeti u kojima se organizira i provodi nastava Tjelesne i zdravstvene kulture, kao i zdravstveno-higijenska prosvjećenost mladih.

Cilj rada

Čovjek se stalno znoji, a pojačana fizička aktivnost izaziva pojačano znojenje i zagađenje kože s mogućim promjenama i patološkim posljedicama. Osnovni cilj ovoga rada jest pokušaj da se ukaže na značenje sustava higijenskih mjera kao najbolje prevencije nekih dermatoloških bolesti kože, kao i na alergične reakcije izazvane raznim vrstama alergena tijekom ili poslije fizičkog napora.

Rasprava

Razni oblici tjelesnog vježbanja direktno ili indirektno utječu na zdravlje školske djece i mladeži poticanjem njihove fizičke aktivnosti, ali i stjecanjem higijensko-zdravstvenih navika. Period intenzivnog rasta i razvoja podložan je pojačanoj osjetljivosti na razne faktore, pa tako i na brojne alergente koji mogu dovesti do narušavanja fizičkog zdravlja i ograničene motoričke aktivnosti. Ako su uvjeti rada tijekom fizičke aktivnosti kao što je tjelesno vježbanje ili sportska aktivnost nepovoljni, tada oni mogu štetno

utjecati i izazvati promjene na koži (dermatoze). Dermatozom smatramo svaku patološku promjenu kože koja je nastala kao posljedica vanjskih utjecaja, odnosno utjecaja okoline na kožu učenika ili sportaša tijekom fizičke aktivnosti na igralištu, u prirodi i koja smanjuje fizičku sposobnost oštećene osobe.

Tijekom tjelesne aktivnosti učenici i sportaši dolaze u dodir s raznim površinama, predmetima, spravama, odjećom i obućom i na koncu u međusobne tjelesne kontakte (boks, hrvanje, judo, sumo i dr.), pri čemu mogu nastati razna oštećenja i bolesti kože. Za osobe koje se bave sportskim aktivnostima na otvorenim prostorima važna je sposobnost stvaranja pigmenta kao obrana organizma od raznih upala kože. Ako organizam nema sposobnost stvaranja pigmenta, moguće su različite komplikacije izazvane radijacijom toplinskog ili kemijskog dijela sunčevog spektra kao što su dermatitis ranog stupnja, eritemi (crvenilo), porfirije (urođeni ili stečeni poremećaj biosinteze hema – željezni porfirinski kompleks), razne bulozne dermatoze koje nastaju obično zbog preosjetljivosti na ultraljubičaste zrake (albinizam).

Oštećenja kože mogu biti uzrokovana i mikrotraumama: dekubitusi, uboji, ubodi, bradavice. Ove povrede najčešće su izazvane neispravnom i nehigijenskom obućom ili nastaju uslijed stalnog i dugotrajnog dodira i trenja sportskom spravom, rekvizitom (vratilo, kladivo, disk, veslo, veslačka stolica, konop, boksačka rukavica, strunjača i dr.). Kao posljedica ovakvih mikrotrauma dolazi do stvaranja zadebljanja kože (tylositas, callositas). Kod duže i čvrste uporabe sprava ili dijelova sprava (hrapavo, vlažno, tvrdo) često nastaju mjehuri koji se mogu gnojno inficirati pa postaju bolni i neugodni. Zbog toga je potrebno ograničiti ili privremeno prekinuti određene tjelesne aktivnosti što remeti kontinuitet razvoja sportske forme ili stvara poteškoće na natjecanju.

Ako su zahvaćeni i pojedini limfni putovi i limfne žlijezde, nastaje flegmon ruke i tendovaginitis. Radi se o infekcijskim komplikacijama koje su izazvane streptostafilokokima, stoga je nužno neko vrijeme prekinuti tjelesne aktivnosti. Ispravno vođenje tjelesne aktivnosti od strane nastavnika Tjelesne i zdravstvene kulture ili trenera (postupno, kontinuirao, sustavno, stručno) najučinkovitija je preventivna mjera. Naime, zadebljanje kože je obrana kože, odnosno adaptacija organizma. Stoga sportaš, odnosno trener, treba na vrijeme opaziti ovakve promjene na koži, pratiti ih i sprječavati moguće komplikacije. Kod jačih povreda i oštećenja kože potrebno je zatražiti liječničku pomoć, ili pomoć dermatologa.

U ljetnim mjesecima vrlo su česte infekcije kože, osobito na dijelovima gdje se koža prelama ili tare. Najčešće se radi o furunkulozi, piodermiji i impetiginoznim upalama koje su neugodne i lako se prenose na okolinu (strunjače, sprave, stolice i stolovi za ležanje). Kod momčadskih sportova uslijed dodira dolazi i do direktnog prijenosa (hrvanje, judo, boks, košarka, rukomet).

Bakterijske infekcije kože i potkožnog tkiva (piodermije) izrazito su zarazne i u djece se mogu očitovati u tri oblika.

Najčešći oblik je **impetigo**. Impetigo se javlja oko prirodnih otvora nosa i usta odakle se spontano širi dalje.

Echtyma je dublje smješten upalni proces i nerijetko zacijeli ožiljkom. Očituje se pojavom bistrih mjehurića na upaljenoj podlozi koji se vrlo brzo zamute. Tipična mjesta pojave promjena su područje stražnjice te prednja strana potkoljenice.

Furunkul je najdublje smještena bakterijska upala koja nastaje širenjem uzročnika putem krvi, za razliku od prve dvije koje nastaju površinskim "puzanjem" bakterija po koži. U sva tri slučaja terapija se zasniva na lokalnom i sustavnom antibiotskom liječenju.

Ekcem je kožna promjena koja se ponavlja i traje od nekoliko mjeseci do više godina. Zahvaća razne dijelove tijela, a najčešće promjene locirane su na unutarnjoj strani pregiba lakta, koljena, vrata i podlaktice. Za ekcem su karakteristični crveni osip, kraste i znakovi grebanja. Ako ovo stanje potraje dulje, koža izložena duljem grebanju obično zadeblja i otvrdne. Svrbež i grebanje osnovni su simptomi ekcema. Genetska preosjetljivost ili hiperaktivnost kože uvjetuje da ova pojava može trajati cijeli život. Takve osobe sklone su peludnoj hunjavici i astmi. Tako osjetljivu kožu vrlo lako iritira malo grublja ili vunena i sintetička tkanina, posebice tijekom fizičke aktivnosti i pojačanog znojenja. Emocionalni problemi također se dovode u svezu s ovom pojavom.

Kad se ekcem razvije, svako znojenje nadražuje kožu i pojačava svrbež. Ako su pore iz kojih izlazi znoj začepljene upalom najgornijeg sloja kože, kao kod ekcema, znoj se ne može izlučiti, stoga zadržani znoj odlazi u okolne dublje slojeve kože gdje izaziva osjećaj intenzivnog svrbeža. Faktori koji pojačavaju znojenje, kao što su pojačana fizička aktivnost, topao i vlažan zrak i jaka emocionalna uzbuđenja, pojačat će svrbež i češanje, što pogoršava ekcem. U neke djece određene vrste hrane također mogu izazvati izbijanje ekcema.

Tijekom izbijanja ili buktanja ekcema poželjno je mirovanje, izbjegavanje vrućine da bi se izbjeglo znojenje, a time i svrbež, odnosno grebanje. Različite masti i kreme služe kao zaštitni sloj između osjetljive suhe kože i zraka i djeluju na ublažavanje svrbeža i samog osipa. Ako je koža inficirana, onda osim prekida fizičke aktivnosti u obzir dolazi i uporaba krema koje sadrže antibiotske komponente. U svakom slučaju nastavnici/profesori TZK-e i sportski treneri ne smiju zanemarivati ovu pojavu u djece i mladeži i trebaju joj pridavati ozbiljnu važnost, jer nepravilno tretirana ili zapuštena ova kožna bolest može ograničiti fizičku aktivnost djeteta ili potpuno ga iz nje udaljiti (kontraindikacija).

Osip je čest problem u djetinjstvu i jednako tako čest uzrok traženja liječničke pomoći. Postoje razne vrste osipa i mogu biti simptomi mnogih

različitih stanja i bolesti. Osip se najčešće javlja u obliku plosnatih crvenih mrlja i to kod niza virusnih infekcija.

Eritemna infekcija je virusna bolest također karakterizirana osipom. Obično započinje crvenim i toplim mrljama po licu, zatim se javlja na trupu i ekstremitetima. Poslije ozdravljenja može se ponovno javiti nekoliko dana, ako je koža nadražena suncem, velikom toplinom ili velikom hladnoćom.

Tijekom promjene godišnjih doba može se javiti osip na koži. Npr. čest je osip koji se javlja u djece zimi – tzv. "zimski osip djetinjstva". Najčešće zahvaća vanjske dijelove ruku i nogu. Koža je crvena, hrapava i suha, a ponekad i svrbi. Odgovarajući losioni za kožu malo ublažuju simptome, a proljeće donosi potpuno ozdravljenje. Djeca, osobito djevojčice, ponekad zimi cijeli dan nose čizme pa im se koža na stopalima i jabučicama nožnih prstiju guli i svrbi ih. Alergijski osip zahvaća cijelo stopalo i sve prste na nozi.

Toplo vrijeme izaziva također kožne probleme, osobito djeci osjetljivoj na znojenje nogu. Vrućina izaziva osip, u mnogih osjetljivih pojedinaca (sportaša). Osip se češće javlja uz nošenje kratkih hlača i igranje na travnjacima u parku ili javnim površinama. Osip također pogoršavaju plastične gaćice zbog zadržavanja topline i otežanog propuštanja zraka.

Osobitu pozornost i zabranu sportske aktivnosti zahtijeva furunkuloza gornje usne. Gotovo da nema tjelesne aktivnosti koju ne prati umjereno ili prekomjerno znojenje. Po prestanku fizičke aktivnosti nužno je organizirati pranje toplom vodom ili tuširanje cijelog tijela uz uporabu sapuna. Nažalost, kada se radi o tjelesnom odgoju u školi, a posebno u srednjim školama, to je, uslijed nedostatka dvorana, adekvatnih igrališta i sanitarnih prostora s instalacijama, gotovo neizvedivo u većini škola. Umjesto da u učenika od najranijih dana stvaramo pozitivne higijensko-zdravstvene navike, današnji materijalno-tehnički uvjeti za organizaciju i realizaciju nastave Tjelesne i zdravstvene kulture u većini srednjih škola u Splitu su takvi da postoje optimalni uvjeti za pojavu i širenje određenih kožnih bolesti, posebice u učenika. Iz izvještaja sa sistematskih pregleda učenika i učenika srednjih škola u Splitu (Školska poliklinika, 1986.-1990. šk. god.) evidentno je da se najčešće spominju: scabies (svrab) kao indikacija za privremenu poštedu od nastave Tjelesne i zdravstvene kulture (postoji opasnost proširenja i na ostale učenike) te dermatomikoze (gljivična oboljenja kože) koja se često pogoršavaju ili pojavljuju pri jačem znojenju tijekom proljetnih i ljetnih mjeseci.

U osoba koje se jako znoje (profuzno znojenje), dolazi do dishidroze i stvaranja mjehurića koji se mogu sekundarno inficirati gljivicama i piogenim klicama (sportaši koji se bave sportovima u vodi ili kod nedovoljno osušenih nogu poslije kupanja).

Gljivične bolesti kože (dermatomikoze) vrlo su česte infekcije u djece i sportaša od kojih se može oboljeti na dva načina:

1. posrednim putem, kupanjem u loše dezinficiranim bazenima, boravkom u sauni i u svim mjestima gdje postoje pogodni uvjeti (vlaga i toplina) za rast i razvoj gljivica
2. neposrednim putem, od bolesnih ljudi ili životinja.

Granulom plivačkih bazena vrlo je poznata i, vjerojatno, najčešća od svih infekcija kože uzrokovanih atipičnim acidorezistentnim mikroorganizmima. To je infekcija mikroorganizma *Mycobacterium balnei*. Infekcija nastaje na mjestu traume kože, najčešće na dorzumu stopala, na koljenima, laktovima i zglobovima prstiju. U većini slučajeva do infekcije dolazi u javnim bazenima za plivanje i u morskoj vodi. Promjene na koži najčešće spontano zacjeljuju, ali za to je ponekad potrebno dulje vrijeme (i više godina).

Dermatomikoze su češće na pokrivenim dijelovima tijela, kao npr. na stopalima, između nožnih prstiju (nošenje sintetičkih čarapa pogoduje znojenju nogu, a time i razvoju gljivične infekcije). Pregibi i kožni nabori te područja ispod dojki u starijih i gojaznih žena, a u muškaraca pazuh, prepone, brada ili vlasitište, mjesta su koja pogoduju znojenju, odnosno razvoju gljivične infekcije. Dermatomikoze nogu i ruku relativno se rijetko odražavaju na opće stanje čovjeka, ali u rijetkim slučajevima one mogu postati uzrokom privremenog gubitka radne sposobnosti. Gljivične bolesti se, prema vrsti gljivica uzročnika, mogu dijeliti u dvije velike skupine:

1. saprofitoza, uzročnik vegetira na površini kože i ne prodire u dubinu (pitirijaza i eritrazma)
2. dermatofitoza, u nas najčešće: gljivice žive u rožnatom sloju kože, dlaka i noktiju (mikroskopija – prenose mačke, trihofitije – napadaju vlasitište).

Gljivične bolesti stopala. Među najčešće infekcije stopala u djece i sportaša ubrajaju se gljivične bolesti. *Tinea pedis* javlja se često u starijih dječaka. Najčešće je izazivaju gljivice *Trichophyton rubrum* i *Trichophyton mentagrophytes*. Predisponirajući faktori su pojačano znojenje nogu i nošenje zatvorene obuće koja onemogućava provjetravanje (nošenje tenisica na satu TZK-e, a poslije toga u školi i na putu do kuće). Uzrok ovoj masovnoj pojavi u školske djece i sportaša je nedovoljna higijena obuće i čarapa. Da bi se stopala zaštitila od ove infekcije, nužno je pridržavati se sljedećih savjeta:

- Stopala nakon pranja dobro posušiti, a za brisanje uvijek koristiti osobni ručnik.
- U bazenima, saunama, hotelskim sobama ili pod tuševima nikada ne hodajte bosi, nego koristite primjerenu obuću.
- Gljivice se najčešće nastanjuju između nožnih prstiju pa koža na tim mjestima postaje tanka, prhutava i svrbi. Također se mogu pojaviti mali

mjehurići. U tom slučaju koriste se sredstva protiv gljivica po preporuci liječnika. Kako ne bi došlo do ponovljene infekcije potrebno je održavati optimalnu higijenu stopala. Osim toga preporučljivo je nositi pamučne čarape koje se mogu prati na temperaturi od 60⁰ C na više. Liječenje je potrebno nastaviti 3-4 tjedna nakon prestanka simptoma bolesti.

Zagađene bazenske vode i tuševi mogu biti izvorom raznih eritema i bolesti te zaraznih bolesti uha, oka, nosa, grla i kože. Tlo oko bazena, najčešće izvedeno od glatkog betona, keramičkih pločica i sličnih materijala, kao i podovi svlačionica i hodnika mogu biti izvorom epidemijskih pojava epidermofitija. Naročitu opasnost od infekcije gljivicama predstavljaju drvene podloge u svlačionicama, kupaonicama i veslačkim hangarima.

Alergija izazvana fizičkim naporom. Fizički napor može izazvati alergičnu reakciju na raznim organima, a nekad istovremeno i na više organa. U nekih osoba fizički napor može izazvati i astmatički napad. Nađeno je, naime, da fizičko opterećenje u astmatičara, bilo da je genetski ili negenetski uvjetovana predispozicija, dovodi do povećanja histamina i hemotaktičkog faktora visoke molekularne težine u serumu. Ovo povećanje praćeno je simptomima astme koju je izazivao fizički napor. U zdravih osoba izložene istom naporu, nije nađeno povećanje ovih supstanci u serumu (Tak, K., 1984.; Mijailović, B., Peić, R., Janković, D., Stefanović, Z., 1986.).

Alergična reakcija izazvana raznim vrstama alergena može biti rana-neposredna ili kasna-odložena (Apužić, Danilović, 1972.; Kosinac, 2006.). Naprimjer, astmatični napad poslije inhalacije specifičnih alergena, kao što su: kućna prašina, pelud, zagađena mikroklima i dr. može se javiti u vidu rane ili kasne reakcije. Rana reakcija nastaje tijekom prvih 10 minuta i obično traje 25 do 30 minuta. Kasna reakcija nastaje 4 do 12 sati poslije izlaganja specifičnim alergenima i povlači se za 24 sata. Ova kasna astmatična reakcija može biti većeg intenziteta od rane reakcije i često svoju kulminaciju ima u ranim jutarnjim satima kada dijete obično završi na prvoj pomoći (s intervenoznom injekcijom).

Kod astme, fizički napor može izazvati pojavu rane ili kasne alergijske reakcije, slično kao kod astme izazvane specifičnim alergenima. Kasna astmatična reakcija na fizički napor obično je slabijeg intenziteta od rane reakcije i češće se sreće u djece (Bierman, C.W., (1984.); Kosinac, Z. (2006.).

Astma uzrokovana vježbanjem (EIA – exercise induced asthma) posljedica je neprimjerenog opterećenja ili disanja hladnog i suhog zraka koji nadražuje dišne putove. Obično je povezana s trčanjem po hladnom vremenu ili naglim hlađenjem tijela poslije fizičke aktivnosti. Simptomi (teško disanje, kašalj, nedostatak zraka) uobičajeno traju od 20 do 30 minuta. Nažalost, mnogi nastavnici TZK-e i sportski treneri zbog neupućenosti o tome ne shvaćaju ili ne znaju da se astmatični napad (spazam) ne mora manifestirati tijekom fizičke

aktivnosti ili neposredno po prestanku fizičkog opterećenja. Dapače, vrlo često smo svjedoci da učenik s astmom aktivno prisustvuje satu TZK-e, a tek po dolasku u razred ili povratku kući dobije astmatični napad izazvan fizičkim naporom.

Alergični rinitis (rhinitis - difuzna upala nosne sluznice) može biti izazvan peludom, prašinom, životinjskim dlakama i dr. S obzirom na funkciju nosa pri disanju, ovo oboljenje može stvarati znatne smetnje pri obavljanju težih fizičkih poslova kao i pri tjelesnom vježbanju i bavljenju sportom (Godfrey, S. (1978.); Macan-Kanceljat, B., Žukin, E., Pavičić, F. (1988.); Kosinac, Z. 2006.)

Alergijske manifestacije u učenika i sportaša mogu se javiti i na koži u vidu urtikarije. Urtikarija (koprivnjača) karakterizirana je pojavom urtika. Etiološki je najčešće alergijska (hrana, lijekovi), ali može biti i toksična, izazvana fizičkim faktorima (hladnoća ili toplina) kao i ugrizima i ubodima insekata. Po koži se jave brojne urtike uz jak osjećaj svrbeža. Ova urtikarija relativno se često sreće i čini oko 7% svih oblika kroničnih urtikarija (15). Obolijevaju obično mlađe osobe i osobe srednje životne dobi. Bolest se obično povlači poslije nekoliko godina, a prosječno traje 7,5 godina. U pojedinim slučajevima može trajati i cijelog života. Nerijetko vidimo pojavu ovih simptoma u školske djece i mladeži tijekom izvođenja nastave tjelesne i zdravstvene kulture na otvorenim terenima pri sniženoj temperaturi.

Poznat je još jedan oblik urtikarije, a zove se holinergijska urtikarija. Ovaj oblik urtikarije izazvan je emocijama, vrućinom, tjelesnim vježbanjem ili promjenom tjelesne temperature. Urtike se razlikuju od onih koje nastaju kod alergijske urtikarije, brzo nastaju i nestaju. Papule su vrlo male (1 do 3 mm u promjeru) i okružene su velikim crvenim rubom kože. Nestaju bez liječenja za 30 minuta do jednog sata, ali se često javljaju u osjetljivih pojedinaca. Smatra se ako urtikarija ne predstavlja neki veći problem, najbolje je ostaviti da sama prođe. Ako je prisutna svrbež koja postaje nepodnošljiva, dobro je stavljati obloge od mlake vode i mazati losionima protiv svrbeža. Urtikarijske reakcije nisu uvijek samo kožne reakcije. Isti tip upale može se javiti i na drugim dijelovima tijela, kao npr. na dišnim putovima (bronhima).

U stručnoj literaturi opisana je, također, i postpradijalna anafilaktična (preosjetljivosti) reakcija na fizički napor. Ova vrsta anafilakse javlja se oko dva sata poslije jela ukoliko se neka osoba izlaže fizičkom naporu. Pojava kasne urtikarije na pritisak može biti ozbiljna smetnja za daljnje bavljenje pojedinim fizičkim aktivnostima ili sportom u kojima dolazi do većeg pritiska na kožu. U ovih osoba tri do četiri sata poslije pritiska, javlja se na koži bolan eritem i edem. Promjena na koži obično se povlači poslije 24 sata.

Pojava kasne urtikarije na pritisak može biti ozbiljna smetnja za bavljenje pojedinim sportskim aktivnostima u kojima dolazi do većeg pritiska na kožu (sportska gimnastika, hrvanje, bacačke discipline u atletici i dr.). Kod ovih osoba, tri do četiri sata poslije pritiska, javlja se na koži bolan eritem i

edem. Promjena se povlači nakon 24 sata. Urtikarije su često praćene povišenom tjelesnom temperaturom uz povećan broj neutrofila u krvi. Etiopatogeneza ove pojave nije potpuno jasna.

Nažalost, mehanizam nastanka alergijskih manifestacija na fizički napor još uvijek nije sasvim jasan. Alergija na fizički napor kod holinergične urtikarije tumači se stimulacijom holinergičnih vlakana uslijed nadražaja termoregulacijskog centra povišenom tjelesnom temperaturom i povećanim lučenjem acetilholina (Uglješić, B. 1986.). Pretpostavlja se da bi se ovim mehanizmom moglo objasniti i napad astme izazvane fizičkim naporom. U svakom slučaju, ovim oboljenjima u djece i mladeži (sportašima) trebalo bi posvetiti veću pozornost jer nekad mogu dovesti do alergijskog šoka s fatalnim ishodom.

Ozljede kože i potkožnog tkiva nastaju ponajčešće zbog djelovanja mehaničke sile, ali su moguća oštećenja termičkim agensima (toplina, hladnoća) zračenjem i bakteriotoksičnim agensima. Mehanička oštećenja kože uzrokovana trljanjem, grebanjem i lakšim povredama pokazuju se blagim crvenilom kože ili ekzorijacijama. (Kod pada u igrama ili klizanja na neravnoj podlozi – defekt gdje nedostaje čitav epidermis). Dermatitis simplex je najčešći oblik ovakvih površinskih povreda kože. Intenzitet promjena na koži (crvenilo, bulozna reakcija, a rijetko nekroza) ovisi uglavnom o dva faktora: o trajanju djelovanja štetne nokse i o jačini štetnog agensa. Te povrede su relativno česte u djece – igre u prirodi ili na asfaltnim površinama. Promjene se pojavljuju samo na izloženom mjestu povrede (ekspozicije), a nakon prestanka djelovanja štetnog činioca (nokse) same po sebi zacjeljuju.

Površinske ogrebotine kod kojih nedostaje čitav epidermis kao i dubinska oštećenja u djece i mladih sportaša relativno su rijetka pojava. Dubinska oštećenja (kao ubodne rane) ubrajaju se u područje traumatologije.

Najčešće ozljede kože su u sportu i to kao rane i ekzorijacije kože (defekt gdje nedostaje čitav epidermis).

Oblici rane ovisno o obliku i načinu djelovanja mehaničke sile:

- (po)rezana ravna ploha
- ubodna rana ravnih rubova i razne dubine
- strijelna rana.

Kao ozljede, ali s neoštećenim slojem kože, mogu nastati još i:

- žuljevi sa stvaranjem mjehura
- ogrebotine
- nagnječenja (kontuzije) potkožja.

Prevenција i liječenje

U značajne preventivne mjere ubrajamo i zdravstveno prosvjeđivanje djece i mladeži. Opće prosvjeđivanje treba dopuniti individualnim, što je naročito važno za djevojčice s obzirom na anatomske građu i funkciju spolnih organa.

Individualna zaštita obuhvaća niz higijenskih mjera i postupaka, počevši od osobne higijene (odjeća, obuća, naočale, redovito pranje i čišćenje poslije fizičke aktivnosti, pravilna njega kože indiferentnim mastima i kremama. Kožu treba zaštititi posebice tijekom fizičkih aktivnosti na suncu, a napose tijekom aktivnosti na i u vodi (plivanje, ronjenje, veslanje, jedrenje). Treba naglasiti da opće i individualne mjere mogu dosta jednostavno i učinkovito spriječiti nastanak većine oštećenja kože koje izazivaju fizikalni i kemijski faktori. Za razliku od njih sprečavanje alergijskih i profesionalnih (vrhunski sportaši) dermatoza, osobito alergijskih kontaktnog ekcema nije tako jednostavno (veslači, biciklisti, hrvači). Sprečavanje dodira kože s minimalnim koncentracijama odnosno količinama ekcematogenih tvari ili površina (koje su često dovoljne da izazivaju ekcemsku senzibilizaciju) ponekad je vrlo teško provoditi.

Kakva je uloga i zadaća škole u tome?

Jedna od temeljni zadaća škole, osim odgoja i obrazovanja, jest briga o očuvanju i unapređivanju zdravlja učenika putem tjelesnog vježbanja i razvoja higijenskih navika, odnosno njege tijela. Ova zadaća ostvaruje se korelacijom Tjelesnog i zdravstvenog odgojno-obrazovnog područja i prirodnih znanosti (prije svega biologije i zoologije). Svaka tjelesna aktivnost, pa i nastava tjelesne aktivnosti i školski sport, izaziva pojačano znojenje ili nečistoću tijela, koja predstavlja potencijalnu podlogu za razvoj brojnih bolesti kože, među kojima su posebno aktualna tzv. gljivična oboljenja i alergije. Redovito pranje čitavog tijela poslije svakog vježbanja ili sportske aktivnosti treba postati osnovno pravilo fizičke kulture. Stoga higijena okoliša i osobna higijena (njega tijela) odraz su civilizacijske i higijenske kulture pojedinca i naroda kao cjeline (**Medved, 1980.**). U tom smislu, od škole se očekuje stvoriti takve temeljne pretpostavke da svi sportski objekti, dvorane i tereni namijenjeni tjelesnome vježbanju i sportskim aktivnostima moraju udovoljiti osnovnim funkcionalnim i higijenskim mjerama i propisanim sanitarnim čvorovima (svlačionice, zahodi, pisoari i tuševi, odijeljeni za muškarce i žene) koji osiguravaju zdravlje učenika i sportaša.

Površine na kojima se izvode fizičke aktivnosti moraju biti od takvog materijala na kojemu se ne zadržava prašina, zemlja, vlaga i koja smanjuje opasnost od ozljeda, posebice ozljeda kože (asfalt, beton, šljaka). Higijena

okoliša u kojima se održava nastava TZK-e, školska sportska natjecanja i sportske aktivnosti može biti veliki doprinos u suzbijanju kožnih bolesti. Posebno bismo naglasili one površine, igrališta i sportske terene koji se često koriste kao okupljalište raznih prigodnih priredbi, mladenačkih (noćnih) okupljališta (smeće, mokrenje, odbačene igle od injekcije i sl.). Nažalost, mnoge takve namjenske površine često posjećuju i razne domaće i divlje životinje koje predstavljaju uvijek mogući izvor infekcija i zaraze.

Higijena sportske odjeće i obuće vrlo je važan čimbenik koji, osim regulacije udobnosti i topline, ima izrazito zaštitnu funkciju od utjecaja nepovoljnih atmosferskih prilika i štiti vježbača od ozljeda. Veliku pozornost treba posvetiti redovitom održavanju čistoće koja ne predstavlja korist samo za zdravlje vježbača, već produžuje vijek odjeće i obuće.

Njega tijela je osnovni element higijene i higijenske kulture pa i zdravlja. Premda nema egzaktnih dokaza da loša njega tijela izravno ugrožava život čovjeka, sigurno je da utječe na kvalitetu življenja i motoriku (funkuloza, gljivične bolesti kože i dr.). Prema nekim autorima, njega tijela (pranje, kupanje, podrezivanje noktiju, čišćenje zuba i uređena kosa) ima veće estetsko nego zdravstveno značenje.

Sljedeće mjere i postupci mogu vrlo korisno doprinijeti sprečavanju i ublažavanju kožnih bolesti: osobe koje se pojačano znoje trebaju češće mijenjati donje rublje (čisto i suho) i ne smiju nositi obuću s gumenom potplatom i najlonske čarape. Zadržavanje vlažnog donjeg rublja (majice, gaćica, čarapa) poslije fizičke aktivnosti ili napornog rada pogoduje razvoju gljivičnih oboljenja s mogućim višestrukim posljedicama.

Protiv gljivičnih bolesti nogu i ruku treba se boriti uporno i dugotrajno. Njihovu se pojavu može spriječiti pridržavajući se elementarnih pravila osobne higijene: uporaba osobnog ručnika i škarica za nokte, oblačiti i nositi samo osobne čarape, cipele i rukavice. Ljudima koji trpe pojačano znojenje preporuča se svakodnevno pranje tijela – tuširanje mlakom vodom (25-28⁰ C) uz uporabu blagog sapuna. Međutim, česta kupanja tijekom dana treba izbjegavati zbog mogućeg odstranjivanja masnog sloja koji štiti kožu od isušivanja i pucanja kože. Osobama kojima se tijekom vježbanja ili tijekom dana pojačano znoje stopala preporučuje se nožna kupelj. U posudu se ulije 6-19 litara tople vode i doda se čajna žlica sode bikarbone, boraksa ili alauna. Noge se urone u vodu 5-10 minuta, zatim se peru sapunom, najbolje dječjim ili dezinfekcijskim. Poslije kupelji noge se dobro obrišu, posuše ručnikom i "pudraju" talkom ili praškom za djecu. Osobama koje često moraju močiti ruke (profesionalno zanimanje, sportovi na i u vodi) preporučuje se prije početka rada namazati ruke zaštitnom kremom. Sloj takve kreme stvara zaštitni sloj ("nevidljivu rukavicu"), koja štiti kožu od djelovanja kiselina, lužina i štetne vlage.

Prije i poslije kupanja potrebno je dezinficirati kadu. Drvene rešetke, klupice i gumene prostirače treba obrisati 40-postotnom otopinom formalina ili

omnisanom. Spužve i četke treba poslije kupanja prati u vrućoj vodi sa sapunom, osušiti i spremati u ormar.

Čarape i prikladna obuća i odjeća, koju treba prilagoditi vremenskim prilikama, moraju zaštititi vježbača i natjecatelja od kožnih infekcija, ozljeda i kroničnih oštećenja nogu (žuljevi, klavusi, deformacije prstiju). Učenici ne smiju poslije vježbanja sjediti u učionici ili hodati gradom s vlažnom odjećom (donje rublje) i obućom u kojoj su vježbali. Ne treba zaboraviti da je tijekom fizičke aktivnosti proizvodnja topline znatno povećana, a po prestanku aktivnosti tijelo se naglo hladi, naročito ako je odjeća mokra i vlažna od znoja. Budući da je odjeća odličan regulator topline i udobnosti, učenike i mlade sportaše treba od prvih dana naučiti da po prestanku fizičke aktivnosti topli ogrtač ili suha trenirka sprječava hlađenje tijela. Naravno, prije toga potrebno je pranje cijelog tijela radi čišćenja izlučina na koži koje su posljedica znojenja.

Zaključak

Higijena kože i higijena odjeće i obuće vrlo su važne komponente zdravlja, a posebice osoba koje se bave tjelesnim vježbanjem, rekreacijom i sportskim aktivnostima. Budući da se kožne bolesti šire direktnim ili indirektnim putem, vrlo brzo u sportskim aktivnostima, nužno je uporno i dosljedno poduzimati niz preventivnih mjera i postupaka:

- učenike s kožnim bolestima treba privremeno osloboditi od nastave Tjelesne i zdravstvene kulture, odnosno posebno ih tretirati u sportskim organizacijama
- urediti sanitarne čvorove s tuševima, održavati čistoću, drvene rešetke zamijeniti plastičnim jer se gljivice na njima ne mogu razmnožavati
- omogućiti uporabu individualnih sportskih rekvizita i pomagala koje treba redovito prati, sušiti, glačati i sl.
- prostorije i ormariće za odlaganje sportske odjeće i obuće treba svakodnevno zračiti, a odloženu opremu poslije vježbanja sušiti, odnosno najviše poslije 2-3 treninga oprati
- tijekom nastave Tjelesne i zdravstvene kulture od najranijih dana poticati u učenika zdravstveno-higijenske navike
- osobni primjer i ponašanje roditelja, nastavnika i trenera može biti motivirajući i pozitivno poticajan za dijete razvojne dobi.

Metode liječenja gljivičnih bolesti različite su. Samo liječnik može odlučiti koju metodu treba primijeniti u pojedinom slučaju. Zato, čim se pojave perutanja i mjehurići na koži stopala i ruku, treba odmah poći liječniku i ne pokušavati odstraniti ovu neugodnu pojavu "domaćim sredstvima". U svakom slučaju, tjelesno vježbanje i sportska natjecanja mladih moraju biti tako

koncipirani da potiču preventivne higijenske mjere i razvijaju svijest o zaštiti i unapređenju zdravlja. Škola, kao organizirana institucija od posebnog društvenog značenja, putem svojih programskih sadržaja i oblika rad ima velike zalihe i mogućnosti sustavno i konkretno dati doprinos u prevenciji i suzbijanju bolesti kože i alergije u djece i mladeži. Ispunjava li današnja škola tu društvenu zadaću uvijek na najbolji mogući način? Jedno složeno i cjelovito istraživanje moglo bi dati zadovoljavajući odgovor na nazočan problem.

Literatura:

1. Anderson, S. (1983): *Current concepts of exercise induced asthma. Allergy*, 38.-289.
2. Bierman, C.W. (1984): *A comparison of late reactions to antigen and exercis. Jor. Allergy Clin. Immunol. Suppl.* 73:5, part 2,654.-659.
3. Dobrić, I. i surad. (1994): *Dermatovenerologija*. Grafoplast, Zagreb.
4. Gazzari, M. (1985): *Dermatološka oboljenja kao indikacije za oslobađanje učenika od nastave fizičkog odgoja. Športskomedicinske objave*, Ljubljana, God. VI. Br. 4-6, 320.-330.
5. Godfrey, S. (1978): *Exercise induced asthma*, Allergy, 33.-229.
6. Kolbas, V. (1982): *Alergologija dječje dobi*. JUMENA, Zagreb, 159.-171.
7. Korppi, K. i surad. (1994): *Bronchial asthma and hyperreactivity after early childhood bronchitis or pneumonia. Arch Pediatr Adolesc Med*, 148:1079.-1084.
8. Kosinac, Z. (2006): *Kineziterapija – tretmani poremećaja i bolesti organa i organskih sustava*. Sveučilište u Splitu, Majumi d.o.o. i Udruga za šport i rekreaciju djece i mladeži grada Splita, 262.-290.
9. Macan-Kanceljat, B., Žukin, E., Pavičić, F. (1988): *Reakcija većih i manjih dišnih putova na fizičko opterećenje u bolesnika s kroničnim bronhitisom i bronhijalnom astmom*. Arh. Hig. Rada toksikol. 39,2:183.-193.
10. Medicinski leksikon (1992): (Ed. Padovan, I.), LEKSIKOGRAFSKI ZAVOD "MIROSLAV KRLEŽA", Zagreb
11. Medicina rada. (1978): (Ed. Stanković, D.): U: Fettich, J. *Profesionalna oboljenja i oštećenja kože*, str. 482-488.
12. Medved, R. (1980): *Sportska medicina*, str. 419.-432.
13. Mijailović, B., Peić, R., Janković, D., Stefanović, Z. (1986): *Hipersenzitivnost u sportaša*. SMG, 1(XXIII), Beograd, 82.-86.
14. Mijailović, B. i sur. (1984): *Holinergična urtikaria i anafilaksa na fizički napor*. Vojnosan. Pregled, 41:42, 127.-129.
15. Najšteter, Đ. (1999): *Kineziološka didaktika*. Univerzitetska knjiga, Bosna i Hercegovina Federacija Bosne i Hercegovine. Federalno ministarstvo obrazovanja nauke, kulture i sporta, str. 193.-195.
16. Rowell, N. (1972): *Urticaria. Practitioner*, 208:5, 614.-621.
17. Skendžić, M. (1985): *Dermatovenerologija*, Naučna knjiga, Beograd.
18. Uglešić, B. (1986): *Koža i psiha. Emocionalni i racionalni odnosi*. Med. an. 15:173.-177.

19. Više autora: (1986): *Dermatologija i venerologija*. Medicinska knjiga, Beograd-Zagreb.

SKIN DISEASES AND ALLERGIES CAUSED BY PHYSICAL STRAIN (WORKOUT AND SPORT)

Summary: Skin diseases (dermatomycoses) caused by pathogenic yeast fungi and mold occur very often both with school children and athletes. They are accompanied by skin inflammations of different origins (dermatitis), purulent skin inflammations (piodermias) caused by purulence agents (streptococci) and staphylococci, bacteria infections of skin and subcutaneous tissue (piodermias). Athletes more often suffer from skin damages caused by microtraumas. The causes of skin diseases may differ, but are mostly affected by the lack of personal hygiene, dirty clothes and footwear, sport equipment and devices, and the unhygienic environment and microclimate. Children sweat more than adults, their immune system is more sensitive, therefore the level of personal hygiene can be a risk factor to the possible skin disease.

School is obligatory to create some basic functional and technical and hygienic conditions in order to prevent skin diseases and to suppress allergic reactions that are a consequence of different forms of physical strain. The correlation between Physical Education and scientific disciplines (biology and zoology) may contribute a lot to prevention of skin diseases and allergies caused by physical strain, as well as to help us develop our consciousness about how to preserve and improve our health.

Key words: skin diseases; allergies; hygiene; physical strain.

HAUTKRANKHEITEN UND DURCH KÖRPERANSTRENGUNG VERURSACHTE ALLERGIEN (KÖRPERTRAINING UND SPORT)

Zusammenfassung: Hautkrankheiten (Dermatomykosen), die von pathogenen Hefen und Schimmelpilzen hervorgerufen werden, kommen bei Schulkindern und Sportlern sehr häufig vor. Hinzu kommen Hautentzündungen verschiedener Herkunft (Dermatitis), eitrige Hautentzündungen (Pyodermien) von Eiter-Erregern hervorgerufen (Streptococcus und Staphylococcus), bakterielle Haut- und Unterhautinfektionen (Pyodermien). Bei Sportlern kommen, dagegen, Hautbeschädigungen durch Mikrotraumen häufiger vor.

Es gibt verschiedene Hautkrankheitserreger, aber sie sind alle mit der mangelnden persönlichen Hygiene verbunden, sowie der Unsauberkeit von Kleidung und Schuhen, Sportgegenständen und Geräten und der mangelnden Hygiene der Umwelt und des Mikroklimas. Kinder schwitzen mehr als Erwachsene, ihr Immunsystem ist empfindlicher, so dass mangelnde Hygiene ein Risikofaktor für eine mögliche Hautkrankheit sein kann.

Allergische Manifestationen gegen Körperanstrengung sind nicht so selten. Bei Sportlern können sie auch auf der Haut als cholinergische Urtikaria auftreten. Die Etiopathogenese ist nicht ganz klar und die Therapie oft ungenügend wirksam. Bei manchen Menschen kann die körperliche Anstrengung sogar Asthmaanfälle auslösen.

Die Aufgabe der Schule ist funktional-technische und hygienische Grundvoraussetzungen zu schaffen um Hautkrankheiten und allergische Manifestationen vorzubeugen, die nach verschiedenen Formen körperlicher Anstrengung entstehen. Die Korrelation zwischen Sport und Naturwissenschaften (vor allem Biologie und Zoologie) könnte bei der Vorbeugung von Hautkrankheiten und Allergien gegen Körperanstrengung, sowie der Entwicklung des Bewusstseins für die Bewahrung und Verbesserung der Gesundheit einen großen Beitrag leisten.

Schlüsselwörter: Hautkrankheiten, Allergien, Hygiene, körperliche Anstrengung.

PRIKAZI

REVIEWS

BESPRECHUNGEN

SUGESTIVNE KNJIŽEVNOPOVIJESNE I ESEJISTIČKE TEME

Božo Milačić: *Hrvatske književne teme*

"Hrvatske književne teme" Bože Milačića objavljena je u izdanju biblioteke *Istraživanja* u Osijeku, u studenome 2010. godine. Prikazani rezultati proizašli su iz znanstvenog projekta *Kulture u doticaju: stoljetni hrvatski i crnogorski književni identiteti*. Ovaj projekt, čiji je glavni nositelj prof. dr. sc. Milorad Nikčević, već petnaest godina uspješno radi na zbližavanju hrvatske i crnogorske kulture. Upravo je jačanje veza između hrvatskih i crnogorskih književnih ličnosti, pojava i djela cilj ove knjige. Također, ova knjiga pokušava i ispraviti nepravdu – naime, Božo Milačić, iako vrstan književnik, književni teoretičar i književni kritičar, često je bio zanemaren. Zato je priređivač, dr. sc. Jakov Sabljčić, Milačićevoj kritičko-esejističkoj produkciji pristupio vješto, odabравši njegove *hrvatske književne teme*, o čemu progovara u svojoj Uvodnoj riječi:

Kritičarski rad Milačić je započeo i završio hrvatskim temama. Kada se pojavio kao kritičar i esejist, svoje prve radove posvetio je, primjerice, Vladimiru Nazoru, Augustu Cesarcu i Milanu Marjanoviću. Zalazak njegova stvarateljskoga djelovanja obilježen je tekstovima posvećenima Dobriši Cesa-riću, Ivanu Goranu Kovačiću i Tinu Ujeviću. Znakovito je da od četiri stotine u periodici objavljenih radova Bože Milačića njih stotinjak pripada spomenutom tematskom krugu.

Božo Milačić (1920.-1974.) rođen je u Brskutu (Podgorica), a umro je u Zagrebu. Srednju školu završio je u

Mostaru, a Filozofski fakultet u Zagrebu, gdje je i proveo najveći dio života. Bio je urednik Radio-Zagreba, kulturne rubrike Vjesnika i Televizije Zagreb. Pisao je poeziju, prozu, putopisne i dramske tekstove, brojne kritike i eseje. Za njegova života, objavljene su mu dvije knjige eseja, posvećenih pojedinim suvremenim književnicima – *Suze i zvijezde: književni razgovori* (1956.) i *Vrijeme i poezija* (1961.). Posthumno je objavljena knjiga *Crnogorske književne teme* (1979., uredio Branko Banjević), koja sadrži Milačićeve članke i eseje vezane uz književnost Crne Gore, pa se, prema uvodnim riječima priređivača, ova knjiga može smatrati pandanom tog izdanja s tom razlikom što su se sličnim pristupom na istom mjestu nastojali okupiti radovi usmjereni isključivo na hrvatske pisce". Milačićeve hrvatske književne teme podijeljene su u sedam kategorija: studije, eseji, predgovori, članci, kritike, zapisi i razmišljanja o književnoj kritici.

Prvi dio obuhvaća tri studije, tiskane 1951. i 1952. U zagrebačkom *Studentskom listu: Rad Augusta Cesarca u "Izrazu", Rad Otokara Keršovanija u "Izrazu"* (djelomične studije), dok studiju *Milan Marjanović i neki njegovi pogledi na književnost* donosi u cijelosti.

U drugome dijelu objavljeni su Milačićevi eseji, složeni prema abecednom redu imena autora čijim su djelima posvećeni: "Suze na kamenu" (Mirko Božić), "Skrivena poezija" (Vladan Desnica), "Mrtvi žive u na-

ma" (Jure Kaštelan), "Lice u sjeni" (Vesna Parun), "Ostvarenje i obećanje" (Dušanka Popović-Dorofejeva), "Samotniku misli i riječi" (Stanislav Šimić), "Čežnje i varke" (Tin Ujević) i "Živa riječ Vidrićeva" (Vladimir Vidrić). Posljednji se esej, "Savremena hrvatska proza i poezija", sadržajno izdvaja, jer u njemu Milačić donosi pregled pojava u hrvatskoj književnosti između 1945. i 1955.

Treći dio obuhvaća predgovore djelima pojedinih književnika, također abecednim redom: "Iskonska čakavska riječ" (Marin Franičević), "Kao izvori svome moru" (Jure Kaštelan), "Od tuge biserje" (Ivan Goran Kovačić), "Predgovor knjizi 'Koštane zvijezde'" (Ranko Marinković), "Predgovor knjizi Izbor" (Ivan Mažuranić), "Oči čovjekove" (Vladimir Popović), "Predgovor knjizi 'Sto vukova'" (Grigor Vitez). Zapaža se dvojakost predgovora: oni posvećeni Augustu Cesarcu, Ivanu Mažuraniću, Ranku Marinkoviću i Grigoru Vitezu Milačić je napisao za lektirna izdanja, dok su predgovori preuzeti iz knjige "Riječ i svjetlost" posvećeni poemama: "Govorenje Mikule Trudnjega" Marina Franičevića, "Tifusari" Jure Kašte-lana, "Jama" Ivana Gorana Kovačića i "Oči" Vladimira Popovića.

U četvrtome su dijelu Milačićevi članci koje je objavljivao u *Vjesniku*: "Dobitnik Nazorove nagrade (Vesna Parun: *Sad me privlači drugi vid života*)", dva posvećena Augustu Cesarcu – "Nad otvorenim grobom" i "Jedno pismo i jedna pjesma (uz dosad neobjavljenu pjesmu iz književne ostavštine Augusta Cesarca)", zatim "Nazorova partizanska riječ (uz dvanaestu godišnjicu smrti pjesnika-borca, prvog predsjednika ZAVNOH-a i Pre-

zidijuma Sabora NR Hrvatske)", "Pretočena riječ Goranova (prijevodi i prevodioci Jame)", "Trenutak (povodom 50. g. rođenja Ivana Gorana Kovačića)", "Još su treperile ptice" (također posvećen Goranovoj "Jami"), "Nobelovac (uz dodjelu Nobelove nagrade Ivi Andriću)", "O stvarih našega knjiženstva", "Tminosječa i graditelj (uz jubilej Miroslava Krleže)", "Povodom 60. godišnjice rođenja Frana Alfirevića", "Uz jubilej: 125 godina od rođenja Augusta Šenoa", "Drugovanje sa životom (u znak sjećanja na preminulog književnika Danka Anđelinovića)", "Sa zastavom Republike (o našoj rodoljubivoj poeziji)" i "Jubileji".

U petome su dijelu Milačićeve književne kritike, okupljene prema redu objavljivanja: "Hrvatska književna kritika od Vraza do Markovića", "Od nemira do smirenja (marginalije uz Cesaricevu knjigu 'Izabrane pjesme' u izdanju Matice hrvatske)", "Šibenski 'Književnik'", "Cjelovito djelo (uz treći dio romana 'Banket u Blitvi' Miroslava Krleže)", "Autentično svjedočanstvo (uz knjigu Augusta Cesarca 'Španjolski susreti' (...))", "Start i pristizanje cilju" (uz zbirke pjesama Slavka Mihalića i Marije Novaković, "Hrabrost i tragika" (uz roman Jure Franičevića "Zvoni na nebo"), "Pet pjesama Vesne Parun" (*Lice u sjeni, Masline, šipak i oblaci, Bajka o jeseni, Trinaest tuga niz vodu Koranu, Mi i sunce*), "Jedna Tadijanovićeve pjesma" (Milačić se bavi Tadijanovićevom pjesmom *Stihovi o psu na grobljanskim vratima i o drugome*) i "Lirske slike i male istine (Vjekoslav Majer: *Život puža. Dnevnik Očenaška*. (...))".

Šesto poglavlje obuhvaća zapise o pojedinim književnicima: "Pod Uč-

kom" (Drago Gervais), "Srebro zavičaja (čitajući nepoznata Goranova pisma)" - o Ivanu Goranu Kovačiću, "Zapis o Cesariću (uz šezdesetu godišnjicu pjesnikova života)", "Neočekivane odsutnosti i tišine Dobriše Cesarića", "Zapisi iz Nečujma" (Marko Marulić) te "Tražila sam tajnu svake riječi..." i "Radost stvaranja" (Ivo Andrić).

Sedmo poglavlje posvećeno je Milačićevim promišljanjima o književnosti i književnoj kritici: "Mjesto književne kritike – književna politika", "Život je pjesma", "Za piscem ili kritikom", "Ogledalo naše zemlje (umjetnici i novi Ustav)", "O kritici i kritičarima", "O recenziji, kakva je i kakva bi trebala da bude", i "Trenutak" (o recenziji). U svojoj uvodnoj riječi, priređivač čitatelju približava Milačićevo poimanje književne kritike:

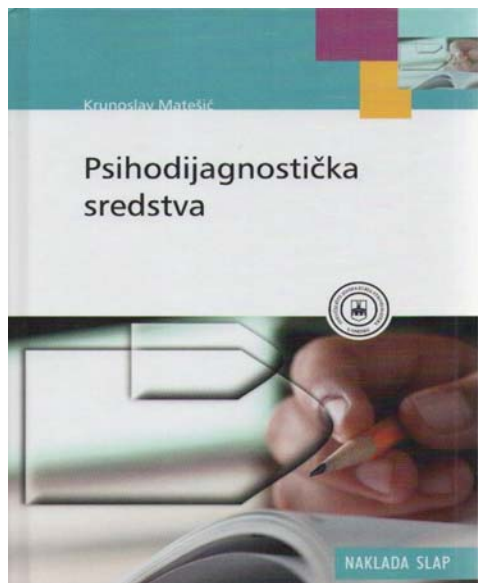
Idealne kritike nema. Piše je realan kritičar. No, ako nema idealne nema ima prave kritike koja je veoma rijetka samo zato što je stvaralaštvo. Takva je kritika najbliže poeziji, u svojim najsvjetlijim trenucima pretvara se u poeziju i traje. Neuhvatljiva je i slobodna. Ne može se definisati ni kao poezija, iako za nju, ponajviše od svih književnih vrsta i rodova, vrijedi znatan broj ustaljenih zakona koji je uslovljavaju i na koje svaki kritičar mora računati. Ne priznaje ni formule, jer formule sputavaju, pojednostavljuju, vulgarizuju čim se jave uz umjetnost, a za mene je kritika u svom punom značenju – *umjetnost*.

Poetska je interpretacija, ističe priređivač, "karakteristika koja kao provodna nit prožima sve njegove članke, zapise, eseje i prikaze", o čemu razmišlja i akademik Radoslav Rotković: "Milačić nije prvenstveno teoretičar,

ali ne zato što to ne bi mogao već zato što neće. On je stvaralac, pjesnik, dramski pisac, esejista koji nastoji da shvati drugog stvaraoca. Zato, iako se bavi analizom, njeguje stil poetske interpretacije." Poetska interpretacija, iskreno promišljanje o značajnim hrvatskim piscima i njihovim djelima, kao i kritiziranje književne kritike, potvrđuju Milačića kao iznimno značajnog književnika. Također, Milačić će ostati zapamćen i kao crnogorski pisac koji je, baveći se *hrvatskim književnim temama*, hrvatskoj književnosti podario vrijedna djela, i time međusobno prožeo ove dvije kulture.

Ana Bede, prof.
hrvatskog jezika i književnosti i
engleskog jezika i književnosti
Osijek

Krunoslav Matešić
PSIHODIJAGNOSTIČKA SREDSTVA
Naklada Slap, Jastrebarsko
Filozofski fakultet Sveučilišta u Osijeku, 2010.



Rektorat Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku, u ožujku 2010. odobrio je objavljivanje sveučilišnog udžbenika "Psihodijagnostička sredstva". Udžbenik je tiskan u suradnji "Naklade Slap", Jastrebarsko i Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Osijeku, na kojem je svečano promoviran u lipnju 2010.

Autor udžbenika je dr. sc. Krunoslav Matešić, sveučilišni izv. profesor, nositelj kolegija na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, na Studiju psihologije Filozofskog fakulteta u Osijeku te na doktorskom studiju Učiteljskog fakulteta u Zagrebu.

Udžbenik je tiskan kao temeljna literatura za studente druge godine diplomskog studija psihologije iz predmeta Psihodijagnostička sredstva.

Međutim vrijednost knjige nadilazi znanja potrebna skupini kojoj je namijenjena. "Psihodijagnostička sredstva" svim psiholozima mogu postati nezaobilazan izvor informacija o mjernim instrumentima u psihologiji, pravilima njihove primjene, izdavačima testova i uz njih povezanoj legislativi. Osim psiholozima, knjiga na dva načina može biti vrlo koristan priručnik i drugim stručnjacima, poput pedagoga, defektologa ili liječnika: a) kao izvor informacija o tome što mogu očekivati i tražiti od psihologa te b) kao opsežna baza posebnih kategorija psihologijskih mjernih instrumenata kojima se mogu koristiti nepsiholozi jer njihova primjena i interpretacija ne zahtijevaju specifična psihološka znanja.

Udžbenik je sadržajno podijeljen u tri tematske cjeline.

Prvi dio sadrži kreativan i istraživački utemeljen pregled razvoja testova i postupaka testiranja u Republici Hrvatskoj tijekom četiri povijesna razdoblja. Prvi podaci o mjernim instrumentima u psihologiji sežu vrlo daleko u povijest, od "početaka početaka u svijetu" (Matešić, str. 12.), od trenutka objavljivanja prvih psihodijagnostičkih sredstava u okviru psiholoških paradigmi vezanih uz imena Francisa Galtona, Jamesa Catella i Alfreda Bineta. Počeci u Hrvatskoj usporedivi su s nastajanjem testova u svijetu. Profesor Matešić istražuje prve dokumentirane prijevode stranih testova u nas (Rado-

savljević, 1912.; Mandić, 1928.), a zatim daje prikaz razvoja originalnih hrvatskih psihodijagnostičkih instrumenata. U povijesti se psihodijagnostičkih sredstava u Hrvatskoj ističe nezaobilazan doprinos Ramira i Zorana Bujasa te njihovih bliskih suradnika u Zagrebu. Organizacijski doprinos prijevodima, standardizaciji i distribuciji testova autor, na temelju pomno istraženih arhivskih podataka, pripisuje Stanici za savjetovanje pri izboru zvanja Zagreb i Službama za profesionalnu orijentaciju Zavoda za zapošljavanje RH. Završni dio prvog poglavlja osvrta se na aktualnu situaciju mjerenja ljudskih potencijala i praksu domaćih izdavača koji "imaju mogućnost ulagati u nove testove i prihvaćati psihodijagnostička sredstva koja su nastala u okviru valjanih psiholoških postavki i tumačenja" (Matešić, str. 73.).

U drugom dijelu udžbenika profesor Matešić detaljno obrazlaže organizacijske aspekte primjene psihodijagnostičkih sredstava. Navedene su korisne informacije o svim izdavačima psihodijagnostičkih sredstava u Republici Hrvatskoj te o vrsti i kategoriji instrumenata koje su u njihovoj nadležnosti. Složena primjena psiholoških mjernih instrumenata posebnost je rada psihologa, a njihova znanstvena utemeljenost u teoriji testova specifična je razlika u odnosu na druge znanosti. Testovi su svojevrsno autorско djelo, stoga je legalna nabava testova preduvjet njihove upotrebe. I ne samo testova, nego i razrađenih postupaka davanja dopuštenja za citirane sadržaje, broj korištenih tablica u nekom radu i sl. U knjizi je opisano kako se zaštićuje svako od ovih autorских i izdavačkih prava u suvremenoj

psihologijskoj "industriji znanja" (Matešić, str. 97.).

Treći dio udžbenika daje detaljan opis preko sedamdeset (dobro ste pročitali) psihodijagnostičkih sredstava i dva prikaza strukturiranih kliničkih intervjua za poremećaje ličnosti. Testovi i tehnike podijeljeni su po kategorizaciji predloženoj Pravilnikom o psihodijagnostičkim sredstvima Hrvatske psihološke komore u sedam skupina: klinički upitnici i tehnike, neuropsihologijski testovi, profesionalno usmjerenje, razvojni testovi, testovi sposobnosti, testovi znanja i upitnici ličnosti. Svaki psihodijagnostički instrument prikazan je standardiziranim podacima o autorima, godini prvog izdanja, godini hrvatskog izdanja (ako se radi o stranom testu), populaciji na koju se primjenjuje, svrsi ispitivanja, kategoriji testa, opisu testa, načinu primjene i ocjenjivanja, materijalu od kojih se sastoji i nazivu izdavača. Uz standardne podatke, za neke su testove prikazani dodatni, osobito korisni podaci o prikupljenim normama testa dobivenim standardizacijom na području Republike Hrvatske, a za neke prikaz evaluacije testova u citiranim člancima.

Priloge udžbeniku čini niz dokumenata i ključnih informacija o razvoju i načinu uporabe psihodijagnostičkih sredstava. Uvršteni su: Pravilnik Stanice za savjetovanje pri izboru zvanja iz 1931. godine, Pravilnik o psihodijagnostičkim sredstvima Hrvatske psihološke komore, Standardi psihologijskog testiranja, Popis izdavača testova u Republici Hrvatskoj, Popis punopravnih i pridruženih članova udruge European Test Publishing Group (ETPG) te Popis pravilnika u kojima se spominju psihološki testovi,

koji su objavljeni u Narodnim novinama od 1992. do 2008. godine.

Povijest psihodijagnostičkih sredstava u knjizi nije samo verbalno opisana. Autor je pronašao i objavio fotografije konstruktora testova, naslovnice knjiga u kojima su objavljeni prvi testovi, izvatke iz knjiga o mjerenju psiholoških atributa, primjere zadataka i protokola nekih testova u svijetu i u Hrvatskoj, fotografije testova te poneki izgled njihove računalne evaluacije i profiliranja. Profesor Matešić, dosljedan onome o čemu piše, za ilustracije je, tamo gdje se to po pravilima psihologijskih asocijacija zahtijeva, dobio potrebne suglasnosti.

Dvije su primjedbe o obrazovanju psihologa koje su se do sada provlačile u raspravama na psihološkim skupovima. Jedna je dolazila od strane studenata i početnika u psihologiji, a druga od iskusnih psihologa i profesora psihologije. Studenti i početnici kritički su se osvrtni na sadržaje studija i nedostatak naučenih kompetencija, najčešće iskazane tvrdnjom: "Kada sam počeo/počela raditi, ništa o testovima nisam znala/znao". Druga primjedba od strane starijih kolega bila je svojevrсна kritika početnicima u pristupu psihologiji koja je, sažeto, izgledala kao tvrdnja: "O svemu raspravljaju kao da prije njih nikada nitko o toj temi nije ništa rekao. Stvari su mnogo složenije i imaju svoju povijest." Udžbenik profesora Matešića, svojim detaljnim, istraživačkim, nadasve kompetentnim prikazom psihodijagnostičkih sredstava, izvor je znanja koji bi mogao prevenirati obje pritužbe. Kao sveučilišni udžbenik studentima će pružiti brojne informacije o testovima koje su njihovi prethodnici tražili: od opisa psiholoških atribucija

koje instrumenti imaju namjeru mjeriti do karakteristika njihove primjene. S druge strane, povijesni prikaz stogodišnje tradicije nastajanja psihologijskih dijagnostičkih sredstava u svijetu i u nas, osnova je budućim stručnjacima od koje mogu početi u svom radu ili/i istraživanju.

mr. sc. Ljerka Hajncl, asistentica
Hrvatski zavod za mirovinsko
osiguranje, Osijek

POPIS RECENZENATA

1. Dr. sc. Vesna Bjedov, viša asistentica
Filozofski fakultet, Osijek
2. Doc. dr. sc. Branko Bognar,
Filozofski fakultet Osijek
3. Prof. dr. sc. Ladislav Bognar,
Učiteljski fakultet, Osijek
4. Doc. dr. sc. Vesna Buljubašić Kuzmanović,
Filozofski fakultet, Osijek
5. Doc. dr. sc. Sanjica Faletar Tanacković,
Filozofski fakultet, Osijek
6. Izv. prof. dr. sc. Loretana Farkaš,
Filozofski fakultet, Osijek
7. Slađana Josipović, asistentica,
Filozofski fakultet, Osijek
8. Dr. sc. Maja Krtalić, viša asistentica
Filozofski fakultet, Osijek
9. Prof. dr. sc. Ljiljana Kolenić,
Filozofski fakultet, Osijek
10. Doc. dr. sc. Vesna Kostović Vranješ,
Filozofski fakultet, Split
11. Goran Livazović, asistent,
Filozofski fakultet, Osijek
12. Prof. dr. sc. Milan Matijević,
Učiteljski fakultet, Zagreb
13. Doc. dr. sc. Vesnica Mlinarević,
Učiteljski fakultet, Osijek
14. Dr. sc. Svjetlana Mokriš Marendić,
Gradska i sveučilišna knjižnica Osijek
15. Izv. prof. dr. sc. Višnja Pavičić Takač,
Filozofski fakultet, Osijek
16. Izv. prof. dr. sc. Anđelka Peko,
Učiteljski fakultet, Osijek
17. Izv. prof. dr. sc. Nenad Rogulj,
Filozofski fakultet, Split
18. Prof. dr. sc. Ljerka Srhoj,
Kineziološki fakultet, Split
19. Dr. sc. Krešimir Šimić, viši asistent
Filozofski fakultet, Osijek

NAPUTAK SURADNICIMA

Cijenjeni suradnici,

„Život i škola“ je časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja i jedan od najdugovječnijih hrvatskih pedagoških časopisa. Raduje nas što želite biti suradnikom našega časopisa. Da bi naša suradnja bila uspješnija, ljubazno Vas molimo da se pri pisanju i slanju svojih radova pridržavate sljedećih zahtjeva koji vrijede za ovaj časopis:

Radovi mogu biti teorijski problemi i rasprave, iskustva praktičara i prikazi. Radove možete poslati isključivo elektroničkom poštom na adresu zivotiskola@ffos s privitkom Word dokumenta. Radovi mogu biti na hrvatskom, engleskom ili njemačkom jeziku. Opseg rada može biti do 30 000 znakova ili 5 300 riječi. Grafički prilozi trebaju biti crno- bijeli zbog načina tiskanja časopisa. Rad treba sadržavati sažetak od 150 do 200 riječi u kojemu treba dati opći prikaz teme, metodologiju rada, najvažnije rezultate i zaključak. Uz sažetak se navode abecednim redom i ključne riječi (5 – 7). Sažetak i ključne riječi treba napisati i na engleskom i na njemačkom jeziku. Vaš rad pregledat će dva recenzenta i ukoliko postoje primjedbe i sugestije, poslat ćemo Vam i zamoliti da rad izmijenite ili uskladite sa zahtjevom recenzenata. Ako se ne slažete s primjedbama recenzenata, molimo Vas da to objasnite u svom odgovoru. Ukoliko se recenzenti razlikuju u ocjeni rada, angažirat ćemo i trećega recenzenta, a konačnu odluku donosi Uredništvo. Nije nam cilj odbiti Vaš rad, nego zajednički ga učiniti kvalitetnijim.

Pri citiranju drugih autora i izvora, molimo Vas da to činite u tekstu tako da u zagradi navedete autora i godinu, a pri doslovnom citiranju i stranicu, npr. (Mužić, 2000.: 151.). Budući da časopis ima i internetsku inačicu, moguće je u tekstu navesti i linkove u odnosu na pojedine priloge (slike, video zapise, vlastite tekstove i sl.), čime rad postaje informativnijim. U popisu literature treba navesti samo izvore kojima ste se koristili u radu i to tako da navedete autora ili autore, godinu izdanja u zagradi, naslov rada, mjesto i izdavača, npr.:

Hupert,N./Schinzler,E. (1991.) Grundfragen der Pädagogik. Köln: Stam-Verlag.

Ukoliko ste se koristili izvorima s interneta, treba navesti autora, naslov, web adresu i datum dostupnosti, npr.:

Rita Scotti Jurić, Sarah Zancovich. Interkulturalna komunikacija u prevođenju povijesnih tekstova.http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=92380. 2. svibnja 2011.

Podatci o **autoru/autorima** trebaju sadržavati osim punoga imena i prezimena, znanstvene titule (ukoliko ih autori imaju) i podatke o ustanovi u kojoj autor/autori rade te znanstveno ili umjetničko područje kojim se bave.

Vaš će rad biti **klasificiran** prema sljedećim kriterijima:

Izvorni znanstveni rad sadrži originalne teorijske rasprave i praktične rezultate istraživanja. Tu pripadaju teorijske rasprave o fundamentalnim pitanjima odgoja i obrazovanja, temeljna i primijenjena istraživanja, evaluacijska sumativna i formativna istraživanja te akcijska istraživanja. Za ovu vrstu rada važna je jasno definirana

metodologija i u radu dosljedno primijenjena. Jednaku vrijednost imaju kvalitativni i kvantitativni pristupi istraživanju.

Prethodno priopćenje također je znanstveni rad i daje rezultate istraživanja koje je u tijeku, a zbog aktualnosti se daju u javnost prvi rezultati. To je rad koji sadrži nove znanstvene podatke i jasan metodološki pristup, ali se rezultati još ne mogu smatrati konačnim i nije ih moguće provjeriti.

Pregledni rad predstavlja cjelovit prikaz stanja i tendencija razvoja određenoga područja teorije odgoja i obrazovanja kao i metodoloških pristupa, primjene određenih teorijskih pristupa i analizu prakse. Ovaj rad sadrži i kritički stav autora kao i pregled relevantne literature o razmatranoj problematici.

Stručni rad prvenstveno je usmjeren unaprjeđivanju prakse i uz poznavanje relevantnih teorijskih pristupa i izvora, prvenstveno govori o praktičnim iskustvima autora i o problemima koji se javljaju u praksi.

Molimo Vas da se već pri pisanju opredijelite za vrstu rada te da nam to pri slanju rada i navedete. To će recenzentima olakšati posao, ali ne moraju prihvatiti prijedlog. Konačnu ocjenu donijet će Uredništvo.

Želimo Vam puno kreativne radosti u suradnji sa „Životom i školom“.

Uredništvo

GUIDELINES FOR AUTHORS

Dear colleagues,

"Life and School" is a journal of theory and practice in education and is one of the oldest Croatian educational journals. We are pleased that you want to cooperate with the Journal. To make our cooperation more effective we kindly ask you to meet the following requirements when writing and submitting your paper.

Papers can deal with theoretical issues or discussions, practitioners' experience and overviews. They should be sent via e-mail to zivotiskola@ffos, attached as a Word document file. They can be in Croatian, English or German. (*Either put an article in before "Croatian" or remove the word "language." I prefer the later.*) The paper should not exceed 30 000 characters or 5300 words in length. Please, make sure all your graphics are converted over to greyscale due to the printing adjustments of the journal. The paper should contain an abstract of 150 – 200 words with a general overview of the theme, the methodology, and the most important results and the conclusion.

An abstract should contain key words in alphabetical order (5-7). Abstract and key words should be submitted in both English and German. Your paper will be reviewed by two reviewers who will send you objections and suggestions and request revisions in accordant with their suggestions. In case you should not agree with the reviewers' objections we kindly ask you to explain this in your reply. If it happens that the reviewers cannot agree on the assessment of your paper, we will appoint a third reviewer, and the final decision is reserved for the Editorial team. Our aim is not to reject your paper, but to work together to improve on what you have written.

Citation guidelines. When quoting other authors and sources in the text, please include the author and the year, and when directly quoting indicate the page, e.g. (Mužić, 2000, 151). Since the journal also has an Internet version it is possible to add links for individual attachments (images, video records, other papers by the same author), which makes the article more informative. In the reference list you should state only those sources that you have used in your paper starting with the author's (or authors') name, the publication date, the title of the paper, the place of publication and the publisher, e.g.:

Hupert, N./Schinzler, E. (1991.) Grundfragen der Pädagogik. Köln: Stam-Verlag.

In case you are referring to an Internet source, you should start with the name of the author, the title, the web address and the date of the web page. Author information should contain, apart from the full name, academic degrees (in case authors have some), affiliation data, and the scientific or professional field of occupation.

Classification of your paper will be based on the following criteria:

Original scientific paper contains original theoretical discussions and practical results of the research. This includes theoretical discussions about fundamental issues in education, basic and applied research, summative and formative assessment research and action research. For this sort of paper, it is important to have clearly

defined methodology consistently applied throughout your work. Qualitative and quantitative approaches are equally accepted.

A preliminary report is also a scientific work and gives results of an on-going research, and due to up-to-date information, the preliminary results are made public. This is a piece of work that contains new scientific data and clear methodology, but the results are not perceived as final or are impossible to validate.

A review article presents a comprehensive overview of the state and tendencies in the development of a certain field in the theory of education as well as methodological approaches, the application of certain theoretical approaches and the analysis of practice. This paper contains the author's critical attitude as well as a review of relevant reference list of the issue at stake.

A non-scientific paper (professional paper) is primarily aimed at enhancing practice and, with the knowledge of relevant theoretical approaches and resources, primarily deals with the author's practical experience and the issues that arise in practice.

We kindly ask you to choose the sort of paper in the process of writing and to state that when submitting your paper. This will save work for the reviewers, though they are not obliged to accept your suggestion. The final decision will be made by the Editorial board.

We wish you a lot of creative joy with „Life and School“.

Editorial team

ANWEISUNGEN FÜR DIE AUTOREN

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,

„Život i škola“ ist eine Zeitschrift für Theorie und Praxis der Bildung und eine der ältesten kroatischen pädagogischen Zeitschriften. Es freut uns, dass Sie Mitarbeiterin / Mitarbeiter unserer Zeitschrift werden wollen. Damit unsere Zusammenarbeit so effektiv wie möglich wird, bitten wir Sie, sich beim Schreiben und Zusenden Ihrer Arbeiten an folgende für diese Zeitschrift geltenden Anforderungen zu halten:

Die Arbeiten können theoretische Probleme und Abhandlungen behandeln, weiter können sie Erfahrungen von Praktikern und Überblicksarbeiten sein. Die Arbeiten werden ausschließlich per E-mail an die Web-Adresse zivotiskola@ffos im Anhang als Word Dokument gesendet. Die Arbeiten können in kroatischer, englischer oder deutscher Sprache verfasst werden. Die Arbeit kann bis zu 30 000 Zeichen oder 5 300 Worte umfassen. Wegen der Druckart der Zeitschrift müssen die graphischen Beiträge schwarz-weiss sein. Die Arbeit soll eine Zusammenfassung von 150 bis 200 Worten enthalten, in der ein allgemeiner Überblick über das Thema, Methodologie, die wichtigsten Ergebnisse und Schlussfolgerung gegeben sind. Neben der Zusammenfassung werden in alphabetischer Reihenfolge die Schlüsselwörter (5-7) angegeben. Die Zusammenfassung und die Schlüsselwörter sollen auch in englischer und deutscher Sprache verfasst werden. Ihre Arbeit wird von zwei Rezensenten geprüft werden und sie werden Ihnen ihre Kommentare und Suggestionen mitteilen, die wir Ihnen dann zusenden werden und Sie bitten, Ihre Arbeit im Sinne der Anforderungen der Rezensenten zu korrigieren. Sollten Sie mit den Kommentaren der Rezensenten nicht einverstanden sein, bitten wir Sie, es in Ihrer Antwort zu erklären. Sollten sich die Rezensenten in der Bewertung der Arbeit unterscheiden, werden wir noch einen dritten Rezensenten engagieren; die endgültige Entscheidung wird die Redaktion fällen. Es ist nicht unser Ziel, Ihre Arbeit abzulehnen, sondern sie gemeinsam besser zu machen.

Beim Zitieren von anderen Autoren und Quellen bitten wir Sie, das im Text so zu machen, dass Sie in Klammern den Autor und das Jahr angeben und beim wörtlichen Zitieren auch die Seite, z.B. (Mužić, 2000, 151). Da die Zeitschrift auch eine Web-Version hat, besteht die Möglichkeit, im Text Links zu einzelnen Beiträgen zu stellen (Bilder, Videos, eigene Texte u. Ä.); dadurch wird die Arbeit informativer. Im Literaturverzeichnis sollten nur Quellen angegeben werden, die in der Arbeit verwendet wurden; es sollten nämlich der Autor oder Autoren, das Erscheinungsjahr in Klammern, Titel, Ort und Verlag angegeben werden, z. B.:

Hupert,N./Schinzler,E. (1991.) Grundfragen der Pädagogik. Köln: Stam-Verlag.

Wenn Internetquellen benutzt werden, sollten Autoren, Titel, sowie Web-Adresse und Verfügbarkeitsdatum angegeben werden.

Die Informationen zu **Autor / Autoren** sollten neben den vollständigen Namen und Vornamen, akademischen Titel (soweit sie Autoren haben) auch Angaben zu Institution enthalten, in der der Autor oder Autoren arbeiten, sowie wissenschaftliche oder künstlerische Bereiche, mit dem sich die Autoren befassen.

Die Klassifikation Ihrer Arbeit erfolgt nach folgenden Kriterien:

Die wissenschaftliche Originalarbeit enthält originale theoretische Diskussionen und praktische Forschungsergebnisse. Dies beinhaltet theoretische Diskussionen über grundlegende Fragen der Bildung, Grundlagenforschung und angewandte Forschung, evaluative summative und formative Forschung, sowie Aktionsforschung. Für diese Art der Arbeit ist es wichtig, dass eine klar definierte Methodologie vorliegt, die konsequent in der Arbeit angewandt wird. Der Forschungsansatz ist qualitativ und quantitativ gleichwertig.

Ein vorläufiger Bericht ist auch eine wissenschaftliche Arbeit und zeigt die Ergebnisse der laufenden Forschung; wegen der Aktualität werden der Öffentlichkeit die ersten Ergebnisse vorgelegt. Es ist eine Arbeit, die neue wissenschaftliche Informationen beinhaltet und einen klaren methodologischen Ansatz, aber die Ergebnisse können nicht als entgültig betrachtet werden und sie sind nicht überprüfbar.

Ein Übersichtsartikel stellt einen umfassenden Überblick über den Zustand und die Tendenzen der Entwicklung bestimmter Gebiete der Theorie der Bildung sowie methodologische Ansätze, die Anwendung bestimmter theoretischer Ansätze und die Analyse der Praxis dar. Diese Arbeit enthält auch eine kritische Haltung des Autors sowie auch einen Überblick der relevanten Literatur über die in Betracht gezogene Problematik.

Eine wissenschaftliche Facharbeit ist in erster Linie auf Verbesserung der Praxis ausgerichtet und sie beschäftigt sich mit Kenntnis von relevanten theoretischen Ansätzen und Quellen hauptsächlich mit praktischen Erfahrungen des Autors und Problemen, die in der Praxis auftreten.

Wir bitten Sie, sich schon beim Schreiben für die Art der Arbeit zu entscheiden, und uns Ihre Entscheidung beim Zusenden der Arbeit mitzuteilen. Dies erleichtert die Arbeit des Rezensenten, aber sie müssen diesen Vorschlag nicht annehmen. Die entgültige Entscheidung fällt die Redaktion.

Wir wünschen Ihnen viel krativer Freude an der Zusammenarbeit mit „Život i škola“.

Die Redaktion