

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
Emerald Management Reviews database, United Kingdom
Ulrichs Serials Analysis System, USA

Online 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

Marina Diković:

- Osposobljavanje nastavnika za promicanje i provođenje odgoja
i obrazovanja za građanstvo 11. – 24.
Teacher Training for Implementation of Education
for Citizenship
Fortbildung von Lehrern zur Durchführung von
Erziehung und Ausbildung für die Bürgerschaft

Vučina Zorić:

- Utjecaj Johna Deweyja na reforme obrazovanja u Japanu, Kini
i Sovjetskom Savezu 25. – 38.
John Dewey's Impact on Education Reforms
in Japan, China and The Soviet Union
Der Einfluss von John Dewey auf die Bildungsreformen
in Japan, China und der Sowjetunion

Višnja Pavičić Takač, Rahaela Varga:

- Učeničko tumačenje uspjeha i neuspjeha u nastavi
Engleskog jezika 39. – 49.
Students' Attribution of Success and Failure in EFL
Wie die Schüler den Erfolg und Misserfolg
im Englischunterricht erklären?

Edita Borić, Alma Škugor:

- Uloga udžbenika iz Prirode i društva u poticanju kompetencije
učenika 50. – 60.
The Role of Science and Society Textbooks in Stimulating
Pupils' Competencies
Die Rolle von Lehrbüchern aus Natur und Gesellschaft
bei der Förderung der Schülerkompetenz

Marinko Lazzarich:

- Integracijske mogućnosti slikovnice u nastavi
materinskog jezika 61. – 82.
Possibilities of Integrating Picture Books into Teaching
Mother Tongue
Intergrative Möglichkeiten des
Bilderbuches im Muttersprachunterricht

Jasmina Tomašić:

- Doprinosi li međugrupni kontakt pozitivnijim implicitnim i eksplicitnim stavovima adolescenata prema starim osobama? 83. – 100.
Does Contact Between Groups Contribute to More Positive Implicit and Explicit Attitudes of Adolescents Towards the Elderly?
Kann der Kontakt zwischen Gruppen zu positiveren impliziten und expliziten Haltungen der Jugendlichen gegenüber Älteren beitragen?

Ksenija Romstein

- Kvalitativni pristup interpretaciji simptoma ADHD-a: implikacije za pedagošku praksu 101. – 113.
Qualitative Approach to ADHD Symptoms Interpretation: Implications for Pedagogical Practice
Der qualitative Ansatz zur Interpretation von ADHS-Symptomen: Implikationen für die pädagogische Praxis

Damir Marinić, Tomislav Pučić:

- Odnos faktora ličnosti i nekih dinamičnih osobina kognitivnog sustava 114. – 133.
Relationship Between Personality Factors and Some Dynamic Characteristics of the Cognitive System
Der Zusammenhang von Persönlichkeitsfaktoren und einigen dynamischen Eigenschaften des kognitiven Systems

Jelena Proleta, Vesna Svalina:

- Odgojna uloga izvannastavnih glazbenih aktivnosti 134. – 153.
The Role of Science and Society Textbooks in Stimulating Pupils' Competencies
Die erzieherische Rolle der außerschulischen musikalischen Aktivitäten

Nenad Rogulj, Kristina Ujević, Gordana Rogulj:

- Prilog objektivnosti ocjene iz Tjelesne i zdravstvene kulture u razrednoj nastavi 154. – 161.
The Contribution of the Objectivity of Grades in Physical Education in Class Teaching
Ein Beitrag zur Benotung im Unterrichtsfach Sport in unteren Grundschulklassen

IZ PRAKSE
FROM PRACTICE
AUS DER PRAXIS

Ladislav Bognar:

- Odgoj na sveučilištu** 165. – 175.
Upbringing at the University Level
Die Erziehung an der Universität

Zdenko Kosinac:

- Astma izazvana vježbanjem (EIA – EXERCISE**
INDUCED ASTHMA) i kako je spriječiti 176. – 189.
EIA – Exercise Induced Asthma and How To Prevent It
Belastungsasthma (eia - exercise induced asthma)
und wie man sie verhindern kann

Ksenija Benčina, Mirna Kurtović, Lorna Dubac Nemet:

- Što je zajedničko Johnu Bullu i Ivanu Horvatu – poučavanje**
klišēja u nastavi Engleskog jezika 190. – 198.
What Do John Bull and Ivan Horvat Have in Common
– Teaching Clichés in English
Welche Gemeinsamkeiten haben John Bull und Ivan Horvat
– wie man Klischees im Englischunterricht lehrt

Slavko Kendelić:

- Iskaz vizije i misije škole** 199. – 204.
The Vision and Mission of a School
Die Vision und Mission einer Schule

Vesna Nosić:

- Bašćanska ploča: Metodički model nastavnog sata** 205. – 216.
The Baška Stone Tablet: A Model of Teaching Lesson
Die Tafel von Baška:
Das methodische Modell der Unterrichtseinheit

PRIKAZI
REVIEWS
BESPRECHUNGEN

Snježana Dubovicki:

- Metode aktivnog učenja i poučavanja** 219. – 220.
Active Learning and Teaching Methods
Methoden des aktiven Lernens und Unterrichtens

Ladislav Bognar:

- Za roditelje: Radionice za rad s roditeljima** 221. – 222.
For parents: Workshops for parents
Für die Eltern: Workshops für die Arbeit mit den Eltern

Riječ Uredništva

Pred vama je i drugi ovogodišnji broj našeg časopisa „Život i škola“. U ovom broju možda ćete zapaziti da smo ušli u još dvije baze, što svakako povećava značaj časopisa, a poslali smo prijave i za ostale relevantne baze te sada čekamo njihovu pozitivnu recenziju, budući da neke od njih prate naše sustavno izlaženje u narednom razdoblju. Iz popisa recenzenata vidimo da se radi o uglednim imenima koja svojim vrednovanjem radova također podižu kvalitetu časopisa, pa im se ovim putem zahvaljujemo. Ipak, najveće priznanje pripada našim brojnim suradnicama i suradnicima koji nam šalju sve aktualnije i kvalitetnije radove.

„Život i škola“ časopis je koji su pokrenuli osječki prosvjetni djelatnici 1952. godine. To znači da iduće godine ovaj pedagoški časopis navršava 60 godina. Kroz to vrijeme on je postojao zahvaljujući širokom krugu suradnica i suradnika i entuzijazmu Osječana koji su ga uređivali. Devedesetih je godina integracijom Zavoda za školstvo prešao u Zagreb i ubrzo je ugašen, pa dvije godine nije izlazio. Zahvaljujući Filozofskom i Učiteljskom fakultetu u Osijeku časopis „Život i škola“ vraćen je u Osijek i od tada sve vrijeme redovito izlazi. Povodom ove značajne obljetnice, kojom se može pohvaliti mali broj pedagoških časopisa, planiramo objavljivanje bibliografije za posljednjih 30 godina, jer je za prvih 30 ona objavljena 1982. Dogovorit ćemo i još neke prigodne aktivnosti kojima ćemo obilježiti prvih 60 godina.

U ovom broju imamo dva pregledna rada, od kojih jedan govori o aktualnoj problematici odgoja i obrazovanja za građanstvo, a drugi je posvećen jednoj povijesnoj temi, tj. govori o Johnu Deweyju i njegovoj prisutnosti u Japanu, Kini i Sovjetskom Savezu, o čemu se do sada relativno malo znalo i pisalo. Za ljubitelje znanstvenih istraživanja ovaj put donosimo čitav niz radova za koje možemo reći da su prave znanstvene poslastice, a svi koji se bave pedagojskim znanostima u njima će naći vrlo relevantne podatke. Pored sveučilišnih nastavnika, jedna od suautorica ovdje je i diplomantica Učiteljskog fakulteta, a tu je i jedan student Filozofskog fakulteta, što držimo vrijednim pažnje smatrajući kako i našim studenticama i studentima treba otvoriti vrata ovog časopisa.

Ovim brojem želimo afirmirati i stručne radove, koji imaju veliko značenje za praksu jer najčešće iz nje i dolaze. Time po tko zna koji put dokazujemo da je istinita ona poznata izreka kako je *praksa bez teorije slijepa, a teorija bez prakse jalova*. Donosimo i dva prikaza knjiga – jedne češke, koja se bavi didaktičkom tematikom, te druge, knjige naših domaćih autorica, važne za literaturom još uvijek relativno slabo pokriveno područje suradnje s roditeljima.

Glavni i odgovorni urednik

TEORIJSKI PROBLEMI

I RASPRAVE

THEORETICAL PROBLEMS

AND DISCUSSIONS

THEORETISCHE PROBLEME

UND ABHANDLUNGEN

UDK 371.13
Pregledni rad
Primljeno: 14. rujna 2011.

OSPOSOBLJAVANJE NASTAVNIKA ZA PROVOĐENJE ODGOJA I OBRAZOVANJA ZA GRAĐANSTVO¹

Marina Diković, asistentica
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Odjel za studij na talijanskom jeziku

Sažetak: Obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika za rad u području odgoja i obrazovanja za građanstvo oslanja se na ideju cjeloživotnog, aktivnog i kritičkog učenja, na usvajanje i prenošenje znanja i vještina te na argumentirano zastupanje osobnih stavova. Osposobljavanje nastavnika za rad u području odgoja i obrazovanja za građanstvo može se promatrati kroz: (1) obrazovanje u okviru formalnog obrazovanja (nastavnički studiji) te (2) stručno osposobljavanje kroz cjeloživotno učenje.

U ovom se radu analizira osposobljavanje nastavnika u kontekstu njihovog stručnog usavršavanja. Analizirani primjeri odabranih europskih i tranzicijskih zemalja pokazuju da se nastavnici za rad u području odgoja i obrazovanja za građanstvo najčešće usavršavaju na poseban način. Ministarstva, agencije i druge ustanove organiziraju seminare i pripremaju materijal koji će nastavnicima pomoći u provođenju odgoja i obrazovanja za građanstvo jer jedino kompetentan nastavnik može osigurati njegovo kvalitetno provođenje.

Ključne riječi: odgoj i obrazovanje za građanstvo, osposobljavanje nastavnika, cjeloživotno učenje, znanja, vještine i stavovi.

Uvod

Svakodnevni život u današnjim demokratskim društvima zahtijeva od pojedinca kontinuirano usavršavanje i osposobljavanje u specijaliziranim područjima da bi mogao odgovoriti na brojna pitanja suvremene zajednice koja traže interdisciplinarnе odgovore. Inicijalno obrazovanje i izobrazba, s jedne strane, i cjeloživotno usavršavanje, s druge, predstavljaju povezane i međusobno ovisne procese sveobuhvatnog osposobljavanja nastavnika.² Obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika u odgoju i obrazovanju za građanstvo³ oslanja se na ideju cjeloživotnog, aktivnog i kritičkog učenja za

¹ Rad je nastao u sklopu znanstvenog projekta „Obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju“ (303-3031173-0983) koji je odobrilo Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.

² U tekstu se muški rod koristi kao generički oblik.

³ Potrebno je razlikovati *građanski odgoj i obrazovanje koji učenike priprema za politički manipulirane građane poslušnike* od onog koji ih *priprema za građane koji autonomno i odgovorno sudjeluju u društvenim promjenama s osloncem na načela općih ljudskih prava, pravde, jednakosti i pluralizma* (Spajić-Vrkaš i sur., 2004: 164-165). Zbog toga se u ovom radu koristimo terminom *odgoj i*

osnaživanje, sudjelovanje i odgovornost građana uz korištenje višestruke perspektive te različitih sadržaja i izvora učenja, podučavanja i izobrazbe, uključujući resurse civilnog društva i nove informacijsko-komunikacijske tehnologije. Osposobljavanje se najviše odnosi na one koji su odgovorni za obrazovanje (sudionike odgojno-obrazovnog procesa – posebice nastavnike), ali i na organizacije, medije u kojima građani mogu ostvarivati svoja prava i dužnosti. U *Zakonu o potvrđivanju Europske socijalne povelje* (Ministarstvo vanjskih poslova RH, 2003; članak 10., stavak 1.) govori se o pravu na profesionalnu izobrazbu poštujući kriterij individualne sposobnosti. Na taj se način omogućava pristup višem stručnom i sveučilišnom obrazovanju, kao i stručnom usavršavanju koje u stjecanju kompetencija zauzima posebno mjesto jer se pojedinac ulazeći u svijet obrazovanja i podučavanja, u jednu ruku, obvezuje da će se cjeloživotno obrazovati i da će učiti u cjeloživotnom kontekstu. Cjeloživotno učenje ili cjeloživotno obrazovanje (engl. *lifelong learning*) važan je pristup u odgoju i obrazovanju za građanstvo jer prava demokracija nudi svojim građanima dovoljno mogućnosti za stjecanje i usavršavanje znanja tijekom cijeloga života.

Kakvog nastavnika trebamo u području odgoja i obrazovanja za građanstvo?

Nastavnik u odgoju i obrazovanju za građanstvo trebao bi biti osoba koja pored usvojenih interdisciplinarnih znanja ima one vještine koje će prenositi učenicima u svakodnevnom školskom životu. Prema *Zajedničkim europskim načelima za sposobnosti i kvalifikacije učitelja* (European Commission, 2005b) učitelji imaju ključnu ulogu u pripremanju učenika kao budućih građana Europe i osposobljavanju za aktivnu participaciju u suvremenom demokratskom i pluralnom društvu.

Također, autori koji su proučavali i istraživali važnost osposobljenosti nastavnika za rad u području odgoja i obrazovanja za ljudska prava i građanstvo (Gollob i sur., 2007) ističu da bi nastavnik/poučavatelj trebao posjedovati znanja iz područja ljudskih prava (cilj, svrha i razvijanje područja), razumjeti društvene, kulturne, političke i ekonomske događaje (u zemlji i globalno), kombinirati nastavne metode u nastavnom procesu (niz metoda u pravo vrijeme), imati vještine vođenja (npr. kako povezati školu s lokalnom zajednicom, kako potaknuti sudjelovanje učenika u školskome životu i sl.), argumentirano zastupati svoj stav, poticati motivaciju za usavršavanjem (područje odgoja i obrazovanja za ljudska prava dinamično je područje i zahtijeva cjeloživotno učenje). U Eurydiceovoj se studiji (European Commission, 2005a) spominju i osobne kvalitete nastavnika među kojima ističemo: pravednost – pravedno postupanje prema svim učenicima, otvorenost

obrazovanje za građanstvo pod kojim podrazumijevamo promicanje *temeljnih ljudskih prava i sloboda, demokratskog/aktivnog građanstva i kulturnog pluralizma.*

– spremnost na slušanje i učenje od drugoga, nepristranost – jednako vrednovanje učenika, empatiju – sposobnost sagledavanja problema iz učeničke perspektive, asertivnost – izbjegavanje predrasuda i agresivnog ponašanja, osjetljivost – pažljivost s kontroverznim i emotivnim temama, poštivanje – priznavanje kulturnih i društvenih razlika, pouzdanost – spremnost na dijeljenje svojega mišljenja, samosvijest – otvoreno priznavanje vlastitih predrasuda te opredijeljenost za dijalog – poticanje rasprava. U *Preporuci br. R (85) o poučavanju i učenju o ljudskim pravima u školama* (Vijeće Europe, 1985) naglašeno je da bi budući nastavnici, ali i drugi djelatnici u školama, trebali poznavati najvažnije međunarodne deklaracije i konvencije iz područja ljudskih prava te djelovanje i postignuća međunarodnih organizacija koje se bave zaštitom i promicanjem ljudskih prava.

Smatra se važnim da budući nastavnici pokazuju interes za nacionalne i svjetske probleme, ali i da budu osposobljeni za rad u drukčijem okruženju, spremni prepoznati i suprotstaviti se svim oblicima diskriminacije u školi i društvu te poduprijeti osvješćivanje i prevladavanje osobnih predrasuda. Potrebne vještine i kompetencije dio su onih kompetencija koje neki autori nazivaju društvenim i životnim vještinama (Juul, 1996). Sudjelovanje u demokratskom društvu podrazumijeva slobodu građana, samostalnost i kreativnost, kritičko mišljenje, svijest o svojim pravima i odgovornostima i sposobnost aktivnog sudjelovanja u timskom radu, mirnom dijalogu i pregovaranju, te se stoga, osim općim kompetencijama, posebna pozornost treba posvetiti specifičnim kompetencijama. Spomenute kompetencije trebale bi biti sastavni elementi obrazovnih strategija za odgoj i obrazovanje za građanstvo, i to od osnovnoškolske razine do osposobljavanja budućih nastavnika za njegovo poučavanje ili do razine stručnog usavršavanja nastavnika. Stoga se stečene kompetencije trebaju neprestano usavršavati, održavati i obnavljati na svim spomenutim razinama. Jedino tada možemo govoriti o kvalitetnom, potpunom i cjelovitom osposobljavanju nastavnika za rad u području odgoja i obrazovanja za građanstvo.

S obzirom na to da odgoj i obrazovanje za građanstvo u hrvatskom obrazovnom sustavu nisu propisani kao poseban nastavni predmet (niti obavezan niti izborni)⁴, od nastavnika se očekuje da bude *moderator* – da promiče, potiče, provodi i pokreće taj ili slične inovativne programe kako bi učenici dobili potrebna znanja i vještine kojima će moći argumentirano zastupati svoje stavove. Stoga će osviješten nastavnik – nastavnik koji smatra potrebnim uvođenje područja odgoja i obrazovanja za građanstvo u škole –

⁴ Provođenje odgoja i obrazovanja za građanstvo u RH nije propisano obrazovnim dokumentima kao poseban (obavezan ili izborni) nastavni predmet. Nastavnim planovima i programima ostavljena je odluka nastavnicima i školama o načinu organiziranja toga područja. Nacionalni okvirni kurikulum (MZOŠRH, 2010) uvodi pojam *građanski odgoj i obrazovanje* te predviđa njegovo provođenje tijekom cijelog obrazovanja i to *kao međupredmetnu temu obaveznu u svim nastavnim predmetima, kao fakultativni (neobavezan) nastavni predmet odnosno kao integriranu temu u društveno-humanističkom području*. Dakle uvodi ga, ali njegov status nije do kraja jasan!

uključiti u svoj izvedbeni nastavni plan i program teme i sadržaje iz ljudskih prava i njima srodnih područja⁵, teme iz tog područja provoditi na neki od mogućih načina⁶, shvatiti da je važno cjeloživotno učenje (samoobrazovanje) i da jedino na taj način pojedinac može biti i postati aktivan sudionik i posrednik procesa u društvenoj zajednici. Takav će nastavnik biti voditelj važnih rasprava i razmjena stručnih mišljenja u nastavnom procesu i u školskom okruženju te poticati provođenje odgoja i obrazovanja za građanstvo.

Načini i putevi osposobljavanja nastavnika za rad u području odgoja i obrazovanja za građanstvo u Europi

Osposobljavanje nastavnika za rad u području odgoja i obrazovanja za građanstvo može se promatrati kroz: (1) obrazovanje u okviru formalnog obrazovanja (nastavnički studiji) te (2) stručno osposobljavanje kroz cjeloživotno učenje. Neki autori (Hrvatić, Piršl, 2007; u Previšić, 2007) govore o modelima stjecanja pedagoške (nastavne) kompetencije nastavnika, načinu njihove realizacije, ali i o dimenzijama interkulturalne kompetencije. Oni zaključuju da postoji komunikacijska ili ponašajna dimenzija kojom se razvijaju vještine, kognitivna dimenzija kojom se razvija znanje te emocionalna dimenzija koja promiče razvijanje stajališta. Također opisuju da nastavnik može imati funkciju medijatora, mentora i moderatora (Hrvatić, Piršl, 2007:406) s obzirom na kulturno okruženje odnosno na puteve djelovanja.

Inicijalno obrazovanje nastavnika

Inicijalnim obrazovanjem (engl. *pre-service teacher education and training*) nastavnici bi trebali biti pripremljeni i osposobljeni za rad u ovome području. Početkom 2004. Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo započeo je dvogodišnji projekt *Sveučilišni kurikulum za ljudska prava i demokratsko građanstvo*. Projektom se nastojalo pridonijeti i ostvarenju ciljeva UN-ova *Desetljeća obrazovanja za ljudska prava (1995.-2004.)*, *Svjetskog programa obrazovanja za ljudska prava (2005.-2007.)* i *Europske godine građanstva u obrazovanju Vijeća Europe (2005.)* i inicijative za reformu obrazovanja jugoistočne Europe, ali i europskih ciljeva u obrazovanju koji su definirani u Lisabonskoj strategiji i Bolonjskoj deklaraciji. Ovaj se projekt provodio pod pokroviteljstvom austrijskog Ministarstva vanjskih poslova zajedno sa znanstvenoistraživačkim projektom *Učenje za*

⁵ Srodni su pristupi ili područja odgoju i obrazovanju za ljudska prava interkulturalni odgoj i obrazovanje, odgoj i obrazovanje za snošljivost, odgoj i obrazovanje za mir, odgoj i obrazovanje za razvoj te globalni odgoj i obrazovanje.

⁶ Mnogobrojni su načini na koje se može provoditi odgoj i obrazovanje za građanstvo. U većini europskih zemalja takvi se programi provode interdisciplinarno, kao izborni predmet, kroz izvanškolske aktivnosti u vidu projekata, kroz izvanškolske aktivnosti i/ili sustavno kroz cjelokupni školski plan i program.

ljudska prava na sveučilištu, a uz potporu Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske. Središnji cilj projekta bila je izrada i probna provedba interdisciplinarnog sveučilišnog kurikulumu za ljudska prava i demokratsko građanstvo za studente nastavničkih i drugih odgovarajućih fakulteta (npr. školski savjetnici, pravnici, prosvjetni političari, planeri razvoja itd.).⁷ Taj projekt predstavlja doprinos senzibiliziranosti za važnost proučavanja kompetencija budućih nastavnika kao potencijalnih poučavatelja u području odgoja i obrazovanja za ljudska prava (a time i za građanstvo).

U većini zemalja (European Commission, 2005a) odgoj i obrazovanje za građanstvo u osnovnoškolskom obrazovanju poučavaju tzv. *opći nastavnici* – oni koji poučavaju sve ostale predmete. Ti nastavnici u svoje studijske programe imaju uključene sadržaje iz područja odgoja i obrazovanja za građanstvo. Dakle akteri obrazovne politike svjesni su važnosti obrazovanja nastavnika na dodiplomskoj razini. Od budućih se nastavnika ne može očekivati da provode teme ili sadržaje iz područja odgoja i obrazovanja za građanstvo ukoliko nisu za to osposobljavani tijekom razdoblja formalnog obrazovanja. Nijedan se nastavnik ne može osjećati kompetentnim poučavati nešto za što nije osposobljen. Stoga uključivanje spomenutih sadržaja i tema u inicijalno obrazovanje budućih nastavnika predstavlja veliku vrijednost i jedino se na taj način može očekivati provođenje tog i sličnih programa. Drugi način koji pruža pretpostavku za stjecanje nastavničkih kompetencija jest stručno usavršavanje u sklopu cjeloživotnog učenja.

Cjeloživotno usavršavanje nastavnika za rad u području odgoja i obrazovanja za građanstvo

Stručno usavršavanje nastavnika (engl. *in-service teacher training*) za rad u području odgoja i obrazovanja za građanstvo najčešće je pod ingerencijom obrazovnih institucija kao što su ministarstva, agencije i sl. Također, didaktičke i metodičke materijale često pripremaju vlade i nevladine organizacije (informalno obrazovanje). Učenje i pripremanje za rad u području odgoja i obrazovanja za građanstvo postaje lakše s napretkom informacijskih i komunikacijskih tehnologija (ICT). Internet i razne mreže i umrežavanja otvaraju mogućnosti za razmjenu iskustava među nastavnicima (primjeri dobre prakse) koje postaju sve dragocjenije za rad u ovome području. Važnost je interneta i u dostupnosti velikog broja izvora, materijala i aktivnosti iz tog područja. O potrebi područja stručnog usavršavanja, ali i izobrazbe učitelja u odgoju i obrazovanju za građanstvo, govori UNESCO-ov *Plan djelovanja*:

⁷ Sažetak, ciljevi i ciljne grupe i provedba spomenutog projekta, kao i završni izvještaj (na engleskom jeziku), mogu se pronaći na mrežnim stranicama Istraživačko-obrazovnog centra za ljudska prava i demokratsko građanstvo koji djeluje pri Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu: www.ffzg.hr/hre-edc/.

Obrazovanje za sve (Dakar, 2000, u Spajić-Vrkaš, 2001) u kojemu je obrazovanje učitelja istaknuto kao peti strateški cilj!

Područje odgoja i obrazovanja za građanstvo usmjereno je prema osiguranju cjeloživotnih preduvjeta za usvajanje, primjenu i širenje informacija, vrijednosti i vještina povezanih s demokratskim načelima i procesima u širokom prostoru formalnih i neformalnih mogućnosti učenja i poučavanja. U cjeloživotnom učenju veliku ulogu ima partnerski i suradnički odnos među obrazovnim vlastima, učenicima, nastavnicima, roditeljima i lokalnom zajednicom. Strategije se iz toga područja, dakle, mogu usvajati formalnim, neformalnim i informalnim putem. Pojedinaac će putem *formalnog* (sustavi obrazovanja, kroz posebne specijalizirane predmete, integrirane ciljeve ili kroskurikularne teme), *neformalnog* (organizirane društvene i izvanškolske aktivnosti) i *informalnog* (samoobrazovanje, kroz učenje uz rad i skriveni kurikulum) obrazovanja, osiguravanjem uvjeta te utvrđivanjem standarda znanja i vještina potrebnih svim građanima, uz njegovu odgovornost za napredovanje u obrazovanju, ali i uz odgovornost društva za osiguravanje potrebnih uvjeta učenja, cjeloživotno učiti i za građanstvo (Audigier, 2000; Bîrzéa, 2004; Kerr, 2004; Council of Europe, 2005; Dürr i sur., 2002). U tom kontekstu odgoj i obrazovanje za građanstvo omogućuju nastavnicima i stručnim suradnicima nastavak obrazovanja i stručnog usavršavanja i nakon formalnog obrazovanja. U većini zemalja Zapadne Europe o tom se području uči u neformalnom i informalnom obrazovanju gotovo u istoj mjeri kao da je u formalnom kurikulumu (Kerr, 2004). Cjeloživotno je učenje sredstvo poticaja za obrazovne sustave i društva. No u mnogim se zemljama ne ostvaruje veza između formalnog i neformalnog obrazovanja te između obrazovanja nastavnika i stručnog usavršavanja niti nema politike koja bi mogla ostvariti i ojačati tu vezu. Veza je jača između formalnog obrazovanja i udruga mladih (engl. *youth sector*) nego sa svijetom tržišta rada. Prema istraživanjima Eurydicea (European Commission, 2005a) i drugim istraživanjima o odgoju i obrazovanju za građanstvo i njegovoj funkcionalnoj primjeni u sklopu cjeloživotnog učenja (Gollob i sur., 2007), u Austriji je područje odgoja i obrazovanja za građanstvo uvršteno u kurikulum svih stručnih visokih škola, a odnosi se na pravno i građansko obrazovanje uključujući principe austrijskog federalnog sustava, europskog i međunarodnog prava, ljudskih prava i sl. Informacijski centar za građansko obrazovanje zadužen je za uključivanje tog područja u sustav stručnog usavršavanja nastavnika. U Njemačkoj je širok spektar raznih organizacija i institucija koje potiču odgoj i obrazovanje za građanstvo u obrazovanju i izobrazbi. U mnogim je zemljama Zapadne Europe došlo do reformi da bi se ojačale veze između škola i lokalnih zajednica i da bi lokalne zajednice poticale razvoj toga programa. U Škotskoj i Engleskoj postoji poseban dokument kojim se uređuje provođenje odgoja i obrazovanja za građanstvo u lokalnoj zajednici. Potporu mu mogu dati sve obrazovne vlasti na nacionalnoj, regionalnoj i lokalnoj razini, javni ili privatni centri za

profesionalni razvoj, institucije za razvoj kurikuluma ili drugi obrazovni istraživački centri i nevladine organizacije, i to: a) ulaganjem sredstava u organiziranje posebnih aktivnosti stručnog usavršavanja iz tog područja za sve sudionike odgojno-obrazovnog sustava (posebice za ravnatelje škola, nastavnike i stručne suradnike); b) pružanjem financijske potpore za stručne voditelje u školama; c) pripremanjem stručnog materijala i stručne literature.

Istraživanja pokazuju (Torney-Purta i sur., 1999; 2001; European Commission, 2005a) da postoji nekoliko modela putem kojih se nastavnici osposobljavaju za rad u tome području. Najčešći oblik stručnog usavršavanja nastavnika jest usavršavanje putem tečajeva, seminara, radionica i konferencija u organizaciji nevladinih udruga ili u suradnji s institutima, centrima za usavršavanje nastavnika, profesionalnim udrugama i ministarstvima, a rjeđe se organiziraju razni dodiplomski programi i programi za stručno usavršavanje u organizaciji visokih učilišta, sveučilišta ili centara za obrazovanje nastavnika. Postoje i poslijediplomski i poslijedoktorski programi izobrazbe nastavnika za odgoj i obrazovanje za građanstvo.

Stručno usavršavanje nastavnika u odgoju i obrazovanju za ljudska prava i u odgoju i obrazovanju za građanstvo od iznimne je važnosti. Nastavnici i stručni suradnici imaju posebnu i odgovornu ulogu u njegovom provođenju u praksi, i to posebice u zemljama u kojima obrazovnim normativnim dokumentima to područje nije propisano kao obvezan predmet. Stoga samo informiran i osposobljen nastavnik, kompetentan za poučavanje sadržaja iz tog područja, može promicati i poticati provođenje tih sadržaja u nastavnoj djelatnosti i provođenjem postići izvjestan uspjeh u radu. Njegovi će učenici tada usvojiti znanja, vještine i stavove kojima će se moći koristiti u svakodnevnom životu. Svim nastavnicima treba pružiti mogućnost usavršavanja uz rad kako bi obnovili stečena znanja i osposobili se za primjenu novih nastavnih metoda i oblika rada, što se može postići proučavanjem i usavršavanjem nastavne prakse iz tog područja, samoobrazovanjem odnosno pripremanjem i učenjem na temelju dobrih primjera iz prakse. Time se postiže unapređenje strategija, nastavnih metoda i stručnih materijala. Nastavnici trebaju iskoristiti iskustvo učenika, informacije koje primaju putem medija ili iskustvo nekih aktivnih čimbenika izvan formalnog obrazovanja. Na koji će način oni poučavati teme iz toga područja, ovisi o dobi učenika, njihovim individualnim sposobnostima, socioekonomskom podrijetlu, njihovom predznanju i životnom iskustvu. Njihovo daljnje osposobljavanje u tome području rada ovisi o razini interesa za usavršavanje, o individualnoj motivaciji, potrebama, metodama učenja, društvenoj perspektivi i izgledima u budućnosti, društvenom iskustvu i komunikaciji, ali i o preprekama u učenju.

Primjeri stručnog usavršavanja nastavnika za rad u području odgoja i obrazovanja nastavnika iz nekih europskih zemalja

Za pregled stručnog usavršavanja nastavnika za rad u području odgoja i obrazovanja za građanstvo u Europi odabrali smo dvije zemlje „starih“ europskih demokracija, Republiku Italiju i Irsku, zatim dvije zemlje „novih“ europskih demokracija, Republiku Sloveniju i Rumunjsku, te tranzicijske zemlje, Republiku Srbiju te Federaciju BiH i Republiku Srpsku. S obzirom na to da se Republika Hrvatska priprema za ulazak u punopravno članstvo Europske Unije i da svoje standarde treba uskladiti s europskima, potrebno je usporediti na koji se način nastavnici za rad u području odgoja i obrazovanja za građanstvo stručno usavršavaju u europskim zemljama.

Primjeri zemalja „stare“ europske demokracije ukazuju na to da se nastavnici za rad u području odgoja i obrazovanja za građanstvo pripremaju i u sklopu redovitog stručnog usavršavanja, posebice u onim zemljama koje tek uvode ovaj program u svoj obrazovni sustav, dok se u zemljama u kojima je taj program zaživio u tradicionalnom smislu nastavnici za rad u tom području najčešće stručno usavršavaju na poseban način. U Republici Italiji⁸ *Ministarstvo obrazovanja* organizira razne projekte za škole i teme u sklopu redovitog stručnog usavršavanja i izvan njega. U Irskoj⁹ *Nacionalno vijeće za kurikulum i vrednovanje* i *Odjel za obrazovanje i vještine (pri Ministarstvu)* organiziraju stručno usavršavanje te pripremaju i preporučuju materijal i smjernice za nastavnike koji rade u području odgoja i obrazovanja za građanstvo ili poučavaju sadržaj i teme programa o građanstvu.

U odabranim zemljama „nove“ europske demokracije također se posebna pozornost daje stručnom usavršavanju nastavnika. U Rumunjskoj *TEHNE – Centar za inovacije i razvoj u obrazovanju*¹⁰ organizira stručna usavršavanja iz područja odgoja i obrazovanja za ljudska prava radi promicanja i podupiranja odgoja i obrazovanja za ljudska prava i građanstvo u obrazovanju. Na taj su se način brojni nastavnici usavršavali za rad u tome području, i to širenjem informacija na lokalnu i obrazovnu javnost (materijali, prezentacije, seminari), promicanjem različitih aktivnosti i projekata (školski projekti, lokalni projekti u zajednici), kreiranjem skupina za potporu koje su se sastojale od nevladinih organizacija, lokalne i središnje obrazovne vlasti, institucija visokog obrazovanja i aktivnih nastavnika, kao i prikupljanjem i

⁸ Podatci preuzeti s <http://www.istruzione.it/web/istruzione/personale-scuola> i s <http://www.istruzione.it/web/istruzione/interculturala> (20.7.2011).

⁹ Podatci preuzeti s

<http://www.education.ie/home/home.jsp?pcategory=27173&ecategory=27173&language=EN> (20.7.2011).

¹⁰ Centar za inovacije i razvoj u obrazovanju u Rumunjskoj (*Centre for Innovation and Development in Education in Romania*): http://www.tehne.ro/education/tehne_romania_ngo.html (16.7.2011).

predstavljanjem primjera dobre prakse. U Republici Sloveniji¹¹ nastavnici se stručno osposobljavaju u sklopu teme *Poučavanje o ljudskim pravima* u povijesti te u sklopu cjeline *Odgoj za odgovorno građanstvo* kroz teme: Interkulturalni i inkluzivni odgoj i obrazovanje; Pojedinaac, kultura, koegzistencija i izazovi vremena; Dimenzije koegzistencije; Socijalno učenje. Zavod za školstvo Republike Slovenije izdao je studiju o stručnom usavršavanju nastavnika i organizira profesionalno usavršavanje za rad u području odgoja i obrazovanja za građanstvo.

U većini tranzicijskih zemalja¹² stručnom usavršavanju nastavnika za rad u području odgoja i obrazovanja za građanstvo pridaje se velika važnost. U Federaciji Bosne i Hercegovine¹³ *Obrazovni centar za demokratiju i ljudska prava Civitas* organizirao je tijekom stručnog usavršavanja nastavnika niz seminara (predavanja i radionica) radi korištenja novim interaktivnim metodama za rad s osnovnim konceptima demokratskog društva. U suradnji s obrazovnim institucijama i Vijećem Europe razvio je program certifikacije nastavnika koji poučavaju predmet *Demokratija i ljudska prava*. To je bila prilika da se prošire kompetencije nastavnika i odgovor na očiglednu potrebu definiranja profesionalnog profila nastavnika u tome području. Program je usklađen s Bolonjskim standardima za profesionalni razvoj. U Republici Srpskoj¹⁴ također se posebna pažnja pridaje stručnom usavršavanju nastavnika za poučavanje nastavnog predmeta *Demokratija i ljudska prava*. *Obrazovni centar za demokratiju i ljudska prava Civitas* u suradnji s Republičkim pedagoškim zavodom i Ministarstvom prosvjete i kulture Republike Srpske organizira stručno usavršavanje (predavanja i radionice) radi stjecanja odgovarajućih kompetencija za rad te osigurava potrebne udžbenike i priručni materijal kako bi se učenicima i nastavnicima omogućilo usvajanje znanja i vještina te oblikovanje stavova u skladu s odgojem i obrazovanjem za građanstvo.

Nastavnicima je u Republici Srbiji¹⁵ poučavanje sadržaja iz istoga područja omogućeno priručnicima koji, među ostalim, sadrže ciljeve, teme i metode kojima će se ostvariti obrazovna postignuća učenika iz toga područja. Priručnici za nastavnike koji poučavaju *Građansko vaspitanje* dostupni su na

¹¹ Podatci preuzeti s

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_SI_EN.pdf (14.7.2011). Zavod za školstvo Republike Slovenije: http://www.zrss.si/pdf/_KatalogPredavanj2010-zaInternet.pdf (14.7.2011).

¹² Za način na koji se odgoj i obrazovanje za građanstvo uključuje u kurikulum obveznog obrazovanja tranzicijskih zemalja pogledati izvor: Diković, 2010.

¹³ Stručno usavršavanje nastavnika u Federaciji Bosne i Hercegovini provodi Udruga Civitas: <http://www.civitas.ba/> (14.7.2011).

¹⁴ U Republici Srpskoj Ministarstvo prosvjete i kulture i Republički pedagoški zavod organiziraju stručna usavršavanja nastavnika pod nazivom: Program certifikacije nastavnika *Demokratije i ljudskih prava*.

http://www.rpz-rs.org/opcija/btg_novosti/0/307/rpz-rs/Program/sertifikacije/nastavnika/demokratije/i/ljudskih/prava/u/osnovnoj/skoli (14.7.2011).

¹⁵ Ministarstvo prosvjete Republike Srbije: <http://www.mp.gov.rs/page.php?page=107> (20.7.2011).

mrežnoj stranici Ministarstva prosvjete Republike Srbije. Udruga *Građanske inicijative* organizirala je u suradnji s Fakultetom političkih nauka iz Beograda posebno obrazovanje u okviru stručnog usavršavanja za nastavnike nastavnog predmeta *Građansko vaspitanje* u osnovnim i srednjim školama u Srbiji. Cilj je bio kontinuirano unapređivanje kvalitete nastave *Građanskog vaspitanja*, a posebnu vrijednost činio je mentorski rad s nastavnicima koji pohađaju specijalističku obuku. Svaki je mentor u skladu s dogovorenim planom, programom i metodologijom pratio pet sudionika tog posebnog programa. Zadatak mentora bio je sudionicima posebnog programa, s kojima neposredno surađuju, pružiti stručnu podršku i pomoć u pripremi i izradi različitih zadataka tijekom programa putem izravnih razgovora, telefonske i elektroničke komunikacije, kao i praćenjem individualnog profesionalnog razvoja sudionika prema utvrđenim kriterijima za procjenu uspješnosti. Ta se izobrazba sastojala od sedam modula koji su kombinacija predavanja i radionica, kao pretpostavka međusobne interakcije i razmjene iskustva i znanja. Teme modula bile su Građanstvo u modernim društvima, Građanstvo i država, Ljudska prava, Javno zastupanje, Srbija i Europa, Odlučivanje u demokratskom društvu i Integracija djece i socijalna politika. Realizaciju tog programa podržala je Ambasada SAD-a u Beogradu. Također, posebnim se pravilnikom¹⁶ propisuje koji profil nastavnika može predavati taj nastavni predmet.

Na temelju ovog pregleda oblika stručnog usavršavanja nastavnika za rad s učenicima u području odgoja i obrazovanja za građanstvo u odabranim europskim i tranzicijskim zemljama možemo zaključiti da se osposobljavanju i kompetencijama poučavatelja u tim zemljama pridaje velika pozornost. Posebno moramo istaknuti tranzicijske zemlje u kojima je, kao što smo naveli, stručno usavršavanje nastavnika za rad u ovom području od neprocjenjive vrijednosti. Stvaratelji obrazovne politike odnosno politike stručnog usavršavanja nastavnika u tim su zemljama svjesni koliko kompetentan nastavnik može doprinijeti promicanju i provođenju ovoga područja odnosno koliko je važna osposobljenost nastavnika u pripremanju učenika za život u demokratskom društvu na lokalnoj, regionalnoj, nacionalnoj i/ili međunarodnoj razini.

Obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika za odgoj i obrazovanje za građanstvo u Republici Hrvatskoj

Inicijalno obrazovanje budućih nastavnika u hrvatskom visokoškolskom sustavu za poučavanje sadržaja iz odgoja i obrazovanja za građanstvo moglo bi biti tema jednog od budućih istraživanja. Za potrebe ovog pregleda i analize, a prema našim saznanjima, možemo samo zaključiti da je to područje u manjoj

¹⁶ Dostupno na <http://www.mp.gov.rs/propisi/kategorija.php?id=11> (20.7.2011).

mjeri uključeno u studijske programe nastavničkih studija.¹⁷ U Republici Hrvatskoj stručno usavršavanje nastavnika radi stjecanja potrebnih kompetencija za rad u odgoju i obrazovanju za građanstvo najčešće je uključeno u redovito stručno usavršavanje nastavnika iz drugih predmeta (povijesti, hrvatskoga jezika i sl.). Stručna usavršavanja organizira *Agencija za odgoj i obrazovanje* sa svojim podružnicama u većim središtima Republike Hrvatske (Zagreb, Rijeka, Osijek, Split) u suradnji s *Ministarstvom znanosti, obrazovanja i športa*, ali i s raznim udrugama civilnoga društva. Uvidom u programe stručnog usavršavanja *Agencije za odgoj i obrazovanje*¹⁸ možemo zaključiti da se teme iz tog područja u posljednje vrijeme uključuju u usavršavanje nastavnika. Pokazalo se značajnim pitanje na koji način sadržaje tog područja integrirati u školu i nastavni proces. U sklopu modularnog stručnog usavršavanja nastavnike se upoznaje s temama kao što su Razvijanje odgovornosti, Identitet, Solidarnost, Nenasilno rješavanje sukoba, Projekt građanin, Interkulturalni odgoj i obrazovanje, Debata i sl. No ne može se reći da je to dovoljno i da su time u potpunosti osposobljeni za poučavanje tema iz odgoja i obrazovanja za građanstvo.

*Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo*¹⁹ pri Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu potpora je nastavnicima u stjecanju kompetencija za rad s učenicima u odgoju i obrazovanju za ljudska prava i u odgoju i obrazovanju za građanstvo. Stručno-znanstveni tim navedenoga centra priprema razne referentne i nastavne materijale, međunarodne instrumente, studije, priručnike, radionice i seminare kroz koje će nastavnici upoznati sadržaje iz područja odgoja i obrazovanja za građanstvo te ih moći prenijeti u svoja razredna i školska okruženja.

Zaključak

Provedba politike odgoja i obrazovanja za građanstvo u obrazovnoj praksi ovisi o nastavnicima kao sudionicima odgojno-obrazovnog procesa. O njima ovisi na koji će se način odgoj i obrazovanje za građanstvo provoditi u

¹⁷ Na Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli studente se (kroz obavezan (studij razredne nastave) ili izborni kolegij (jednopedmetni i dvopedmetni studiji)) podučava o odgoju i obrazovanju za ljudska prava i građanstvo: <http://www.unipu.hr/index.php?id=306#c1717> (2.7.2011), <http://www.unipu.hr/index.php?id=elvipirsl> (2.7.2011). Ostala sveučilišta imaju uključene kolegije povezane s tim područjem: <http://www.crnakutija.babe.hr/hr/odgoj-i-obrazovanje-za-ljudska-prava-na-sveucilistima/> (2.7.2011).

¹⁸ Agencija za odgoj i obrazovanje Republike Hrvatske:

http://www.azoo.hr/index.php?option=com_sectionex&view=category&id=21&Itemid=329 (18.7.2011);

http://www.azoo.hr/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=255&Itemid=311 (25.7.2011).

¹⁹ Mrežna stranica Istraživačko-obrazovnog centra za ljudska prava i demokratsko građanstvo u Zagrebu: <http://www.ffzg.hr/hre-edc/hr/index.php?mmlID=/60/110/109/> (14.7.2011) i <http://www.ffzg.hr/hre-edc/hr/index.php?mmlID=/60/110/112/> (14.7.2011).

školi, kako će učenici usvajati znanja, vještine i stavove iz toga područja i, na kraju, na koji će se način prema tom programu odnositi ostali sudionici odgojno-obrazovnog procesa te kako će program biti prihvaćen u školskome ozračju i školskoj kulturi. Pitanje o tome *koliko i kako su nastavnici pripremljeni za rad odnosno imaju li odgovarajuće kompetencije za provođenje odgoja i obrazovanja za građanstvo* sasvim je sigurno pitanje od iznimne važnosti. *Koji zahtjevi trebaju biti zadovoljeni kod nastavnika ili stručnih suradnika koji poučavaju i promiču teoriju i praksu odgoja i obrazovanja za građanstvo? Kako se ti zahtjevi odražavaju na inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika? Postoji li potpora nastavniciima za rad u području odgoja i obrazovanja za građanstvo?*

Sasvim je sigurno da će kompetentan nastavnik *moderator* planirati, programirati, provoditi i poticati provođenje tema iz građanstva, biti posrednik i voditelj važnih rasprava i razmjena stručnih mišljenja u nastavnom procesu. Na temelju pregleda oblika stručnog usavršavanja nastavnika za rad u području odgoja i obrazovanja za građanstvo odabranih europskih i tranzicijskih zemalja možemo zaključiti da je, pored potrebe inicijalnog obrazovanja nastavnika za rad u tom području i uključivanja sadržaja u studijske programe nastavnčkih studija (engl. *pre-service teacher education and training*), važno uključiti teme iz područja građanstva (ali i ljudskih prava) u programe stručnog usavršavanja nastavnika (engl. *in-service teacher training*). No iako posebno veliku važnost ima samoobrazovanje nastavnika kroz cjeloživotno učenje, očekuje se da stvaratelji politike obrazovanja i stručnog cjeloživotnog usavršavanja nastavnika u hrvatskom obrazovnom sustavu prepoznaju vrijednost uključivanja tema iz odgoja i obrazovanja za građanstvo na svim razinama. Kompetentan nastavnik *moderator* jamstvo je kvalitetnog provođenja odgoja i obrazovanja za građanstvo!

Literatura:

1. Audigier, F. (2000). *Council for Cultural Co-operation (CDCC). Project „Education for democratic citizenship: Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship“*. Strasbourg: Council of Europe (DGIV/EDU/CIT (2000) 23).
2. Bîrzéa, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Froumin, I., Losito, B., Pol, M., Sardoc, M. (2004). *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*. Strasbourg: Council of Europe.
3. Council of Europe. (2005). *Education for Democratic Citizenship 2001-2004. Tool on Teacher Training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Strasbourg. DGIV/EDU/CIT (2004) 44rev5 Rev (Sept 2007).
4. Diković, M. (2010). Hrvatska izobrazovalna politika v kontekstu vzgoje in izobraževanja za državljanstvo. *Sodobna pedagogika*, 3, 192-207.

5. Dürr, K., Spajić-Vrkaš, V., Ferreira Martins, I. (2002). *Učenje za demokratsko građanstvo u Europi*. Zagreb: Centar za istraživanje, izobrazbu i dokumentaciju u obrazovanju za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
6. European Commission. (2005a). *Citizenship Education at School in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.
7. European Commission. (2005b). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Dostupno na: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf (24.10.2011) i na http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/common-principles-hr.pdf (24.10.2011).
8. Gollob, R., Huddleston E., Krapf, P., Salema, M. H., Spajić-Vrkaš, V. (2007). *Education for democratic citizenship 2001-2004 „Tool on Teacher Training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education“*. DGIV/EDU/CIT (2004) 44rev5 Rev (Sept 2007), Strasbourg: Council of Europe.
9. Hrvatić, N., Piršl, E. (2007). Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U: Previšić, V. (ur.) *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura*. Zagreb: Školska knjiga, 333-352.
10. Juul, J. (1996). *Vaše kompetentno dijete*. Zagreb: Educa.
11. Kerr, D. (2004). *Education for democratic citizenship 2001-2004. All-European Study on Policies for Education for Democratic Citizenship (EDC). Regional Study. Western Europe Region*. DGIV/EDU/CIT (2003) 21 rev2. Strasbourg: Council of Europe; Slough (UK): National Foundation for Educational Research (NFER).
12. Ministarstvo vanjskih poslova RH. (2003). *Zakon o potvrđivanju Europske socijalne povelje, Dodatnog protokola Europskoj socijalnoj povelji, Protokola o izmjenama Europske socijalne povelje i Dodatnog protokola Europskoj socijalnoj povelji kojim se uspostavlja sustav kolektivnih žalbi*. Dostupno na: <http://www.poslovniforum.hr/eu/wmu040.asp> (2.7.2011).
13. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*.
14. Previšić, V. (ur.). (2007). *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju, Školska knjiga.
15. Spajić-Vrkaš, V. (ur.) (2001). *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju: Zbirka međunarodnih i domaćih dokumenata*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO i Projekt „Obrazovanje za mir i ljudska prava za hrvatske osnovne škole“.
16. Spajić-Vrkaš, V., Stričević, I., Maleš, D., Matijević, M. (2004). *Poučavati prava i slobode: Priručnik za učitelje osnovne škole s vježbama za razrednu nastavu*. Zagreb: Istraživačko-obrazovni Centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
17. Torney-Purta, J., Schwille, J., Amadeo, J. A. (1999). *Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

18. Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
19. Vijeće Europe. (1985). *Preporuka br. R (85) o poučavanju i učenju o ljudskim pravima u školama*.

Teacher Training for Implementation of Education for Citizenship

Abstract: Pre-service teacher education and training and in-service teacher training in Education for Citizenship are based on the ideas of lifelong, active and analytic learning; acquisition and transfer of knowledge and skills; and ability to present personal beliefs through argumentation. Teacher training in Education for Citizenship can be observed through: (1) pre-service teacher training in the context of formal education (2) in-service teacher training in the context of lifelong learning.

This paper studies teacher training in the Education for Citizenship through in-service teacher training. Analyzed examples from selected European and transition countries show that teachers are usually trained for Education for Citizenship in a specific way. Ministries, agencies and similar institutions organize seminars and provide adequate materials which help teachers promote and implement the Education for Citizenship because only a competent teacher can ensure the quality of its implementation.

Keywords: Education for Citizenship, teacher training, lifelong learning, knowledge, skills, personal beliefs.

Fortbildung von Lehrern zur Durchführung von Erziehung und Ausbildung für die Bürgerschaft

Zusammenfassung: Die Ausbildung und berufliche Fortbildung der Lehrer für die Arbeit auf dem Gebiet der Erziehung und Ausbildung der Bürgerschaft ist auf den Ideen des lebenslangen, aktiven und kritischen Lernens begründet sowie des Erwerbs und der Weitergabe von Wissen und Fertigkeiten und der argumentierten Vertretung persönlicher Auffassung. Die Befähigung der Lehrer für die Arbeit auf dem Gebiet der Erziehung und Ausbildung der Bürgerschaft kann: (1) als Teil der formellen Ausbildung (Lehramts-Studien) und (2) als das Resultat lebenslanger beruflicher Fortbildung betrachtet werden.

Diese Veröffentlichung analysiert die Befähigung der Lehrer im Kontext ihrer beruflichen Entwicklung. Die Analyse der ausgewählten Beispiele von europäischen als auch Transitionsländern zeigt, dass Lehrer für die Arbeit auf dem Gebiet der Erziehung und Bildung der Bürger meist ihre Fortbildung auf eine spezielle Weise realisieren. Ministerien, Behörden und andere Institutionen organisieren Seminare und bereiten Materialien vor, die die Lehrer in der Förderung und Umsetzung der Ausbildung und Erziehung unterstützen sollen, da nur ein kompetenter Lehrer die Qualität ihrer Umsetzung gewährleisten kann.

Schlüsselwörter: Erziehung und Ausbildung für die Bürgerschaft, Lehrerfortbildung, lebenslanges Lernen, Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen.

UDK 37.014.3(520):371.4 Dewey, J.
37.014.3(510): 371.4 Dewey, J.
37.014.3(47+45): 371.4 Dewey, J.
Pregledni rad
Primljeno: 9. svibnja 2011.

UTJECAJ JOHNA DEWEYJA NA OBRAZOVNE REFORME U JAPANU, KINI I SOVJETSKOM SAVEZU

Doc. dr. sc. Vučina Zorić
Filozofski fakultet
Univerzitet Crne Gore, Nikšić

Sažetak: Ovo teorijsko istraživanje usredotočeno je na analizu važnosti pedagoške koncepcije Johna Deweyja za reforme obrazovanja u Japanu, Kini i Sovjetskom Savezu u prvoj polovici 20. stoljeća. Polazište rada jest pretpostavka da je pedagogija pragmatizma jedan od najznačajnijih smjerova u razvoju pedagogije, a njezin je utjecaj i danas prisutan. Istraživanje je pokazalo da je u navedenim državama Deweyjeva koncepcija odgoja u značajnoj mjeri proučavana, uvažavana i primjenjivana, a u određenoj mjeri i modificirana, ali je i pretrpjela brojna površna, preoštra i vulgarizirana tumačenja, interpretacije i manipulacije. Cilj je ovog rada izvršiti njihovu kritiku i provesti objektivnu analizu utjecaja Deweyjeve pedagoške teorije i prakse. Korištenjem metode teorijske analize i historijske metode u istraživanju se došlo do spoznaje da je John Dewey svojim pedagoškim idejama i aktivnostima u značajnoj mjeri utjecao na svoje suvremenike i obrazovne reforme u Japanu, Kini i Sovjetskom Savezu te da je ondje u određenoj mjeri i danas aktualno zanimanje za njegovu misao.

Ključne reči: John Dewey, Japan, Kina, Sovjetski Savez, obrazovna reforma.

Uvod

Tvorac pedagogije pragmatizma John Dewey (1859.-1952.) bio je važan filozofski, pedagoški i politički angažiran teoretičar, praktičar i reformator svoga vremena. Početkom 20. stoljeća mnoge su države, poput Turske, Japana, Kine, Sovjetskog Saveza, velikog dijela Latinske Amerike itd., osjećale potrebu da ubrzano idu ukorak s modernim tokovima u obrazovanju, posebno u razdoblju između dva svjetska rata, usmjeravajući se umnogome prema Deweyjevim inovacijama, ali i pozivajući ga da asistira upravama nekih od tih zemalja u rekonstruiranju obrazovnog sustava. Deweyjeva iskustva s putovanja po inozemstvu ostavila su traga na njemu samom, ali u izvjesnoj mjeri i na reformskim procesima u sustavima obrazovanja tih država.

Prilikom proslave Deweyjevog devedesetog rođendana (20. 10. 1949.) Brickman (1949: 258) je, raspravljajući o njegovoj pedagoškoj reputaciji izvan SAD-a, naveo određene primjere Deweyjeva utjecaja na obrazovnu misao i

praksu, ali i istaknuo da je veoma teško egzaktno dokazati izravnost i opseg tog utjecaja. On vjeruje da je lakše govoriti o Deweyjevoj povezanosti sa stranim državama u kontekstu njegove tamošnje pedagoške reputacije, a to može biti utvrđeno pokazateljima kao što su prijevodi knjiga, članaka, stručnih kritičkih prikaza i drugih publikacija i referenci o Deweyjevoj teoriji i praksi. Passow (1982: 401) smatra da se Deweyjev pedagoški utjecaj osjećao na šest kontinenata i da se širio na tri glavna načina: 1. kroz Deweyeve posjete stranim državama, od kojih su najpoznatiji njegovi posjeti Japanu, Kini, Turskoj i Sovjetskom Savezu, 2. preko prijevoda njegovih knjiga i drugih radova na najmanje 35 jezika i 3. uz pomoć tisuća studenata iz stranih država koji su studirali kod Deweyja i njegovih kolega na Učiteljskom koledžu Sveučilišta Columbia i drugim američkim sveučilištima i koledžima na kojima su bile proučavane Deweyjeva filozofija i pedagogija, te su po povratku u svoje države postajali voditelji u ministarstvima i na sveučilištima. “Osobe koje su studirale u SAD-u prenosile su i popularizirale Deweyjeve ideje” u mnoge države, pa čak i u daleki i konzervativni “Irak, a posebno u Indiju” (Kilpatrick, 1951: 470). Deweyjeva misao kao da nije poznavala granice država i kontinenata.

Ovaj rad usmjeren je prema prikazu i analizi značaja Deweyjevih iskustava u inozemstvu i utjecaja na reformske procese obrazovanja u Japanu, Kini i Sovjetskom Savezu. Oni su, uz posjete Turskoj i Meksiku, reprezentativni, ali i, u određenoj mjeri, kontroverzni primjeri Deweyjeve reputacije, izravnog i neizravnog utjecaja na promjene u obrazovnim politikama tih država. Vrednovanje Deweyjevog značaja i utjecaja u tim je državama provedeno kroz analizu njegovih boravaka, reputacije, stupnja proučavanja njegove misli, rada Deweyjevih bivših studentata i onih koji su studirali u SAD-u, prijevoda njegovih djela, radova posvećenih razmatranju pragmatističke koncepcije odgoja, primjene tih ideja i koncepcija koje su inspirirane pedagogijom pragmatizma i odnosa obrazovnih politika tih država prema Deweyju i njegovim idejama.

Dewey u Japanu

Prvo značajnije Deweyjevo putovanje u inozemstvo koje govori o njegovoj reputaciji i utjecaju bilo je putovanje u Japan. U siječnju 1918. godine Dewey je dobio poziv da održi nekoliko predavanja u Japanu. Tijekom posjeta (9. 2. – 28. 4. 1919.) održao je niz od devet predavanja na Sveučilištu u Tokiju (*Imperial University Tokio*), na kojem je osnovano čak i *Društvo John Dewey*. Predavanja su bila općeg karaktera, na temu “rekonstrukcije morala i društvenog mišljenja te dobrobiti koje se mogu steći demokratskim načinom života” (Geiger, 1958: 45), a objavljena su u SAD-u 1920. godine pod naslovom *Obnova filozofije (Reconstruction in Philosophy)*.

U to je doba većina filozofa u Japanu, posebno onih starijih, bila sklonija njemačkoj filozofiji nego američkom učenju pragmatizma. Ipak, Dewey nije bio bez sljedbenika u Japanu. Neki od njih studirali su kod Deweyja u SAD-u, a drugi su proučavajući njegova djela bili zadivljeni pragmatizmom. “Sveučilište Waseda u Tokiju bilo je centar proučavanja Deweyjeve misli. O tome posebno svjedoči rad *Waseda-grupe* koju su činili Tanaka Odo, Hoashi Riichiro i Tasei Saju. Tanaka se slijedeći Deweya zalagao da se filozofija u velikoj mjeri odrekne svog akademskog puta i postane uključena u konkretne poslove čovjeka.” (Dykhuizen, 1973: 190). Hoashijeva knjiga *Obnova obrazovanja*, objavljena 1929. godine, ilustrira snažan Deweyjev utjecaj na filozofiju obrazovanja u Japanu, a Taseijevo prevođenje Deweyjevih djela (*Demokracija i odgoj* 1916., *Škole sutrašnjice* 1920. i *Škola i društvo* 1923. godine) odražava opći interes za pragmatističku koncepciju odgoja.

Deweyjev utjecaj na japansku pedagošku misao čini se kontinuiranim od njegova posjeta 1919. godine, a dostigao je svoj vrhunac tijekom amerikanizacije japanskog obrazovanja nakon Drugog svjetskog rata, o čemu najviše i najbolje govori studija V. N. Kobayashija, prema kojoj je “najmanje 254 članka i 58 knjiga s Deweyjevim imenom u naslovu, uz 21 prijevod njegovih djela, objavljeno poslije Drugog svjetskog rata” (Kobayashi, 1964: 9), kao i nova izdanja već prevedenih njegovih djela *Demokracija i odgoj* i *Škola i društvo*. Japanska *Bibliografija obrazovanja* za razdoblje od 1945. do 1957. godine ima 176 stavki u poglavlju *Studije pedagoških mislilaca*, a polovica (91) se bavi Deweyjem, dok je sovjetski pedagog A. S. Makarenko na drugom mjestu sa samo 18 radova koji se bave njime. Dokazi Deweyjeve popularnosti i važnosti u Japanu poslije Drugog svjetskog rata bili su i dobra prodaja njegovih knjiga i studija o njegovu djelu, radovi o njegovim pedagoškim idejama izloženi na konferencijama i sastancima istraživačkih udruženja u području obrazovanja, disertacije, pa čak i proslave i svečanosti u njegovu čast.

Deweyjev kratki predavački boravak u Japanu možda nije bio od velikog i konkretnog značaja, ali su njegove ideje u narednim godinama imale utjecaja na japansku filozofsku i pedagošku misao. Kobayashi utemeljeno dokazuje važnost Deweyjevog djela za pedagošku misao u Japanu, ali ističe i da bi bilo veoma teško precizno utvrditi njegov utjecaj na tamošnju školsku praksu bez dubljeg istraživanja. Čak i oni japanski pedagozi koji su obrazovne reforme vidjeli kao produžetak američke okupacije “utemeljene na Deweyjevim principima razlikovali su se između sebe u procjenama koje su to njegove ideje unesene u aktivnosti u učionici. Štoviše, takav pristup bio je više način nego skup procedura nastave, što je otežavalo da se o njemu sudi direktno i prosuđuje objektivno.” (Kobayashi, 1964: 50). Upravo je to jedan od najvećih problema s kojima se suočava svaki analitičar Deweyjevog djela i utjecaja.

Važno je istaknuti da su i godine između dva svjetska rata bile veoma važne za pitanje utjecaja Deweyjevog djela u Japanu, i to iz nekoliko razloga. Deweyjevi bivši studenti skloni njegovim idejama širili su pragmatizam, a postojao je posebno snažan interes za Deweyjevo viđenje demokracije poslije Prvog svjetskog rata. U članku *Liberalizam u Japanu (Liberalism in Japan, u Characters and events, 1929)* sam Dewey prepoznao je utjecaj svog političkog i socijalnog liberalizma na japansko društvo riječima da se liberalizam osjeća u zraku i da se čini kako se svatko demokratizira. Svjetska popularnost J. Deweyja kao filozofa demokracije poticala je zanimanje za njegove pedagoške ideje. “Poslije Prvog svjetskog rata japanski progresivistički pedagoški pokret bio je na vrhuncu, a u tom su razdoblju Deweyjeve ideje gotovo izbrisale njemačku pedagošku misao.” (Kobayashi, 1964: 51). Japanska reforma tih godina bila je dio svjetskog obrazovnog reformskog pokreta koji je, čini se, dostigao svoj vrhunac dvadesetih godina 20. stoljeća pod nazivom *Novo obrazovanje* ili *Novi obrazovni pokret*. Plan Dalton i projektna metoda tada su bili veoma popularni kod japanskih pedagoga. Inače, tijekom 1927. godine W. H. Kilpatrick, Deweyev kolega s Učiteljskog koledža, posjetio je Japan (i Kinu) i držao predavanja o svom viđenju projektne metode, koja je bila inspirirana Deweyjevim idejama.

No tridesetih godina prošlog stoljeća progresivistički obrazovni pokret u Japanu bio je blizu nestanka. Razlog tomu bio je, među ostalim, ultranacionalizam koji je postajao sve više opsesivan i dominantan, a “centralizirana kontrola ograničavala je slobode nastavnika i u privatnim i u javnim školama, određujući im što će i na koji način raditi” (Kobayashi, 1964: 109). Ipak, u razdoblju poslije Drugog svjetskog rata američke okupacijske snage i osoblje koje je bilo zaduženo za program obrazovne reforme u Japanu otkrili su da su “japanski nastavnici i pedagozi već upoznati s Deweyjevim idejama, kao i s raznovrsnim teorijama i metodama popularnim u američkom progresivističkom pedagoškom pokretu dvadesetih i tridesetih godina” (Kobayashi, 1964: 112). Mnogi su japanski pedagozi zahvaljujući okupacijskoj politici bili bolje upoznati s progresivističkim obrazovanjem, ali i s Deweyjevom pedagogijom. Povratak Deweyjevih ideja na velika vrata nazivan je tada u Japanu *the Dewey boom*. Pritom je važno istaknuti da je postojao visok stupanj identifikacije progresivističkog pokreta s Deweyjevom koncepcijom odgoja, a njegov rad *Iskustvo i obrazovanje (Experience and education)* iz 1938. godine, u kojem, među ostalim, kritizira neumjerenost progresivizma, preveden je i objavljen prvi put u Japanu tek 1950. godine.

Poslije Drugog svjetskog rata “okupacijske snage u Japanu imale su velik utjecaj na obrazovne reforme, koje su bile suglasne s modernim i demokratskim osnovama Deweyjeve koncepcije odgoja i obrazovanja” (Dykhuisen, 1973: 192). Ipak, u slučaju Japana okupacijska obrazovna reforma nije svjesno ili namjerno bila zasnovana na Deweyjevim idejama, ali njezin program izgleda kao da je bio u značajnoj mjeri usklađen s njima, a tako su, što

je još zanimljivije, smatrali i Japanci. Oni su bili uglavnom zadovoljni okupacijskim pristupom obrazovanju, što je dovelo i do većeg zanimanja za proučavanje Deweyjevog djela. Iako je pedesetih godina 20. stoljeća esencijalizam imao podršku Ministarstva obrazovanja Japana, Dewey je i dalje dominirao u studijama iz filozofije. Kobayashi ističe da i “danas Japanci nalaze vrlo mnogo značajnog u Deweyjevoj filozofiji za razumijevanje japanske egzistencije, a tamošnji intelektualci pokazali su veliku posvećenost demokraciji i ta je posvećenost bila pozitivan čimbenik u njihovom traganju za Deweyjevim značenjem” (Kobayashi, 1964: 57). Upravo o tome više govori članak Naoka Saita pod naslovom *Odgoj za globalno razumijevanje: Pouke iz Deweyjevih posjeta Japanu* (2003: 1758–1773). Japan je u značajnoj mjeri u Deweyjevu djelu prepoznao određene vrijednosti od općeg značaja i važnosti za razvoj vlastitoga obrazovanja i suvremenoga društva.

Dewey u Kini

Malobrojna delegacija Deweyjevih bivših kineskih studenata došla je u Tokio tijekom njegovih predavanja kako bi ga pozvala da postane gostujući profesor tijekom naredne akademske godine. Prihvatio je ponudu, doputovao u Šangaj i ostao u Kini više od dvije godine (30. 4. 1919 – 11. 7. 1921.), što je njegov najdulji boravak u inozemstvu. Najviše predavanja imao je u Peking i Nankingu, a prvo koje je održao poslije samo tri dana boravka posjetilo je oko tisuću kineskih prosvjetnih radnika. Dobio je počasnu diplomu doktora filozofije na Sveučilištu u Peking 1920. godine i postao počasni predsjednik Kineskog obrazovnog udruženja 1921. godine.

Prije nego što je Dewey došao u Kinu, njegov bivši student Hu Shih objavio je nekoliko članaka posvećenih uvodu u Deweyjev pragmatizam. Upravo je “Hu Shih zaslužan za Deweyjev boravak u Kini i njegov utjecaj na razvoj pedagoških ideja u toj državi i šire” (Kilpatrick, 1951: 470). Naime upravo je on, među ostalim, uredio Deweyjevih 58 predavanja na Nacionalnom Sveučilištu u Peking koja su objavljena 1920. godine na kineskom jeziku u 5 svezaka. S obzirom na to da Dewey nije sačuvao originalne tekstove svojih predavanja u Kini, njihov sadržaj bio je nepoznat studentima i istraživačima njegova djela izvan Kine sve do izdanja engleskoga prijevoda iz 1973. godine pod naslovom *John Dewey: Predavanja u Kini, 1919-1920* (Clopton, R. & Tsuin-chen O. eds., 1973). Pisma upućena kćeri Evelyn od strane Johna i supruge Alice tijekom njihova boravka u Japanu i Kini objavljena su pod nazivom *Pisma iz Kine i Japana* (Dewey, E. ed., 1920), a Deweyjevi dojmovi o Kini i njezinom narodu mogu se naći i u knjizi pod nazivom *Osobnosti i događaji* (*Characters and events*, 1929).

Kao što je bio slučaj i u mnogim drugim državama, “Deweyjevi studenti po povratku sa studija iz SAD-a zalagali su se za kapitalističke ideje

demokracije u Kini, za razliku od onih koji su studirali u Francuskoj i kojima su bile bliže socijalističke ideje” (Sizer, 1966: 392). Oni su posebno bili svjesni značaja koji obrazovanje može imati za napredak i reformu čitavog društva. No nade kineskih reformatora da obrazovanje može dovesti do početka društvenih i političkih promjena, kao ni utjecaj Deweyjevih ideja tijekom njegovog boravka, zbog nedemokratskih okolnosti nisu mogle biti ostvarene u značajnoj mjeri. Ipak, Passow (1982: 411) ističe da u slučajevima Kine i Sovjetskog Saveza utjecaj Deweyjevih ideja na obrazovne programe i praksu može biti prikazan vrlo jasno, a da je u drugim državama taj utjecaj manje očigledan. Sizer (1966: 400-401) navodi da je u Kini bilo određenih promjena u obrazovanju, u velikoj mjeri zahvaljujući i Deweyjevu utjecaju, uključujući reformu jezika, ali i one su se odnosile na predškolske ustanove, širenje obrazovanja žena, obrazovanje odraslih, profesionalizam u obrazovanju, lokalnu kontrolu itd.

Kao rezultat Deweyjeva boravka u Kini, može se reći da je njegov utjecaj tamo bio raznolik. Njegov utjecaj na kineske političke krugove bio je samo privremen, a pragmatizam je s vremenom postao najmanje utjecajan pravac u kineskim filozofskim školama. Tamošnji filozofi, poput onih u Japanu, više su preferirali apstraktne i racionalističke sustave iz Zapadne Europe ili vlastite tradicionaliste nego empirijsku i eksperimentalnu filozofiju pragmatizma. S druge strane, Deweyjev utjecaj na kinesku obrazovnu teoriju i praksu bio je primjetniji i trajniji. “Njegovo prisustvo i predavanja o obrazovanju bez sumnje su ojačali nastojanja onih koji su širili njegove ideje i pokušavali ih primijeniti u školama u Kini.” (Dykhuisen, 1973: 203). Poslije Deweyjeva posjeta pedagogija pragmatizma postala je u Kini vrlo značajna.

No kad su kineski komunisti ojačali svoju moć u državi, uspostavljajući Narodnu Republiku Kinu 1. 10. 1949. godine, Deweyjeva pedagoška misao ubrzo je postala glavnom metom napada od strane onih koji su željeli rekonstruirati kinesko obrazovanje u skladu s komunističkom ideologijom. Deweyjevi sljedbenici bili su službeno optuživani od strane Maoa Zedonga, i to kroz identifikaciju s američkim imperijalizmom. Tijekom pedesetih godina 20. stoljeća kineska je država poduzela intelektualnu kampanju okrivljujući Deweyja pedagoški i politički. Iako su tada u Kini dva Deweyjeva djela doživjela nova izdanja svojih prijevoda, istovremeno se pojavila i bujica članaka, pa čak i knjiga koje su kritizirale njegove ideje.

Deweyjeva kći Jane svjedoči da “kakav god da je bio Deweyjev utjecaj na Kinu, njegov ostanak tamo imao je dubok i trajan značaj za njega. Otišao je iz Kine s osjećajem naklonosti i divljenja ne samo prema studentima s kojima je blisko bio povezan već i prema narodu Kine u cjelini. Kina je ostala najbliža njegovu srcu.” (Dewey, J. M., 1951: 42). Danas u značajnoj mjeri postoji zanimanje za Deweyjevu misao, njezinu reafirmaciju i važnost za pedagogiju i društvo u Kini. O tome, naprimjer, svjedoči knjiga J. Ching-sze Wang iz 2007. godine pod naslovom *John Dewey u Kini (John Dewey in China)* koja se tom

temom bavi izuzetno korektno, kvalitetno i opsežno, ali i doktorati novijeg datuma, poput onih Kuanga (*Pragmatism in China: The Deweyan influence*, 1994), Cummings (*Experimentalism and educational measurement: Complimentary contribution of Dewey and McCall to the new intellectual movement in China*, 1996), Yuh-shin (*John Dewey and modern chinese education: Prospects for a new philosophy*, 2000) itd.

Dewey u Sovjetskom Savezu

Sasvim neobično i neočekivano, Dewey je (2. 7. – 28. 7. 1928.) s delegacijom od 25 američkih prosvjetnih radnika pozvan da analizira školski sustav u Sovjetskom Savezu. U vrijeme tog posjeta on je već bio osoba s međunarodnom reputacijom, a njegovo je djelo i u Sovjetskom Savezu bilo poznato. Prijevodi Deweyjevih članaka i knjiga u Rusiji postojali su već od 1907., kao i djelo *Škola i društvo*. Po povratku u SAD, u razdoblju od 14. 11. do 19. 12. 1928. godine, objavio je niz od 6 članaka pod nazivom *Dojmovi o Sovjetskoj Rusiji (Impressions of Soviet Russia, u New Republic)*, što je nekim američkim novinama bilo dovoljno da ga neopravdano okarakteriziraju kao boljševika. Naime Deweyjev veliki suparnik i poznavatelj Bertrand Russell svjedoči da se Dewey na primjeru Sovjetskog Saveza „uvjerio kako surova revolucija koja vodi u diktaturu nije put kojim se stvara dobro društvo. Iako veoma liberalan u svim ekonomskim pitanjima, on nikada nije bio marksist. Sada, kad se teško oslobodio tradicionalne ortodoksne teologije, nema se namjeru okovati drugom.“ (Russell, 1998: 728). Također, jedan od najznačajnijih izvora o Deweyjevim iskustvima iz tog posjeta predstavlja i njegov članak iz 1929. godine pod nazivom *Dojmovi o Sovjetskoj Rusiji i revolucionarnom svijetu: Meksiko – Kina – Turska (Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World: Mexico – China – Turkey, u New Republic)*.

U prvim desetljećima 20. stoljeća, čini se, Deweyeve su ideje bile važne za eminentne ruske pedagoge kao što su Stanislav Shatski i Aleksander Zelenko. Shatskii je zaključio da „tijekom 1904. godine novi obrazovni principi dolaze iz američkih krajeva do Moskve. Ti principi bazirani su na ideji socijalne reforme kroz obrazovanje.“ (Brickman, 1964a: 68). U intervjuu iz 1928. godine Shatski ističe da je „baveći se metodama u kontekstu odnosa dječjih interesa i mogućeg razvoja njihovih kapaciteta našao veliku pomoć u analizi djela Johna Deweyja te je bio duboko impresioniran njegovom filozofijom pragmatizma koja je uporno zahtijevala pažljivo ispitivanje teorijskih ideja i njihove praktične primjenjivosti“ (Brickman, 1964a: 68). No Brickman je proučavajući rano razdoblje sovjetske revolucije došao do saznanja da su 1924. godine mnogi pedagozi poput Shatskog postali članovi Komunističke partije i bili lojalni komunisti, pri čemu je Shatski, iako je

“nastavio koristiti Deweyevu i progresivističku obrazovnu praksu, istu usklađivao s dogmatskim ciljevima koji su bili u suprotnosti s Deweyjevom mišlju” (Brickman, 1964a: 73-74). To je samo jedan od mnogih primjera instrumentalizacije i vulgarizacije Deweyjevih pedagoških ideja od strane pojedinaca, a s ciljem njihovog navodnog uvažavanja, analiziranja, primjenjivanja i razvijanja.

Također je važna i zanimljiva analiza percepcije i upotrebe Deweyjeve koncepcije odgoja u kontekstu komunističke ideologije Sovjetskog Saveza na državnoj razini. S dolaskom Oktobarske revolucije, 1917. godine započelo se s traganjem za idejama koje mogu preoblikovati obrazovni sustav u cjelini. Rosen ističe da su u ranim godinama poslije revolucije pedagoške ideje sa Zapada bile u velikoj mjeri analizirane i dobrodošle, “djelomično da bi se raskinulo s tradicionalnim metodama, ali i zato što su odgovarale određenim ciljevima nove komunističke države, a svrha im nije bila u liberalizaciji rada u učionici, već u raskidu s autoritetom nastavnika prenesenim iz starog režima, dok ne bude zamijenjen ideologijom i komunističkim nastavnikom od povjerenja” (Rosen, 1968: 137). Ideje Johna Deweyja, plan Dalton i projektna metoda bili su prihvaćeni i primjenjivani jer su se činili odgovarajućima za političke ciljeve novog komunističkog društva. Posebno je projektna metoda bila popularna na početku 20. stoljeća, a njezin glavni promotor bila je Nadeshda Krupskaya. Projektna metoda i plan Dalton koristili su se već 1920. godine kako u osnovnim i srednjim školama tako i na sveučilištima.

Tijekom tog takozvanog eksperimentalnog razdoblja “obvezno prisustvo na nastavi, tradicionalni akademski predmeti, testovi, ispitivanja ili polaganja i ocjenjivanja učenika bili su reducirani ili eliminirani, a opće obrazovanje bilo je na veoma niskom stupnju. Učenici su snabdijevani sumnjivim tvrdnjama od strane nastavnika.” (Rosen, 1968: 138). Po Kingu (1975: 328), praksa koja je prihvaćena promišljena je kao da odražava suvremene američke metode i djelo Johna Deweyja, a bila je omiljena kod mnogih sovjetskih pedagoga. Nije bilo formalnih ispita, a standardi i kurikulum shvaćani su kao zadovoljenje lokalnih potreba. Učenici su mogli očekivati prelazak iz razreda u razred svake godine u skladu s vlastitim standardima, a oni koji su željeli ići na institucije za visoko obrazovanje to su mogli bez zadovoljavanja unaprijed utvrđenih kriterija. Pritom je važno istaknuti da su mnogi američki pedagozi smatrali kako su rane godine sovjetske obrazovne reforme “modelirane na Deweyjevim idejama obrazovanja više nego igdje u Americi. Svaka nova Deweyjeva knjiga nestrpljivo je prevedena na ruski jezik radi konzultacija, a potom su oni sami dodavali svoje dopune.” (Brickman, 1964a: 71). Mnogi važni sovjetski pedagozi, kao što su tadašnji prvi predstavnik sovjetskog obrazovanja A. Lunacharski i rektor Drugog državnog sveučilišta u Moskvi A. P. Pinkevič, divili su se Johnu Deweyju i njegovim idejama i pisali o njemu pohvalno. Ipak, iako je Deweyjevo djelo bilo duboko analizirano u Sovjetskom Savezu, u

mnogim slučajevima bilo je to nekritički i nekorektno, uz značajnu dozu nerazumijevanja, zloupotrebe i manipulacije.

Velika sovjetska enciklopedija u izdanju iz 1931. godine opisuje Deweyja kao značajnog američkog filozofa, psihologa, sociologa i pedagoga i raspravlja o njemu vrlo opširno. Ipak, u tom se tekstu tvrdi da je “u Deweyjevu tretiranju društvenih problema šteta što se može prepoznati buržoarski način razmišljanja” i da “Dewey ne prikriva antipatiju prema teoriji revolucionarnog marksizma” (Brickman, 1964a: 87). Naime na početku *Državnog ekonomskog petogodišnjeg plana* 1929. godine inicirane su značajne promjene, ukinuta je progresivistička obrazovna praksa, a Deweyjev utjecaj polako blijedi i nestaje. Rezolucijom Centralnog komiteta *O osnovnom i srednjem obrazovanju* donesenom 1. 9. 1931. godine od škola je zatraženo da učine dodatne napore nakon što su projektna metoda i progresivističke procedure zakazale u pružanju fundamentalnih znanja, razvoju sposobnosti učenika i njihovoj pripremi za visoko obrazovanje. Ujesen 1932. godine počela je obrazovna reforma koja je označila i potpuno odbacivanje Deweyjevih progresivističkih ideja. Ipak, čak i u tom razdoblju Dewey je uglavnom bio ignoriran; ponekad je spominjan s poštovanjem, ali je rijetka suglasnost s njegovim idejama. No i to se ubrzo drastično promijenilo kada je Dewey postao počasni predsjednik komisije koja je istraživala optužbe protiv Lava Trockog, koji je bio izgnan u Meksiko. Naime Dewey i pet članova komisije 1937. godine otišli su u Meksiko svjedočiti i prosuditi o krivici L. Trockog, a Dewey je bio taj koji je načinio preliminarni izvještaj. Njegovo predsjedavanje u toj istrazi i konačna oslobađajuća presuda za Trockog, Staljinovog velikog neprijatelja, rezultirala je kampanjom Deweyjeva omalovažavanja i klevetanja ne samo u Sovjetskom Savezu već i od strane mnogih značajnih komunista širom svijeta. Sovjetski pedagozi opisivali su Deweyja “kao reakcionara, oruđe Wall Streeta, neprijatelja radničke klase i ratnog huškača” (Brickman, 1964b: 20). Deweyev rad u toj komisiji za sve je analitičare Deweyjeva života i misli ostao u velikoj mjeri kontroverzno i poprilično nejasno pitanje, posebno ako tragamo za motivima njegova predsjedavanja.

Godine 1952., kada je Dewey preminuo, pojavila se u izdanju Ministarstva obrazovanja Sovjetskog Saveza vjerojatno najdetaljnija i najoštrija osuda njegova djela u studiji V. S. Shevkina pod nazivom *Pedagogija Johna Deweyja u službi suvremenog američkog reakcionizma (The Pedagogy of John Dewey in the Service of Contemporary American Reaction)*. Shevkin je smatrao da je Dewey iskopirao “znanstvenu koncepciju uloge obrazovanja na društveni život” i da su njegove ideje “ne samo neprijatelj američkog naroda već i svih slobodarskih ljudi širom svijeta. Čitav sustav njegova viđenja svijeta, društva i mlade generacije, ne poznajući granice, opravdanje je američkog imperijalizma.” (Brickman, 1964a: 47). U studenom 1957. godine knjiga *Sovjetska pedagogija*, koja je bila posvećena

četrdesetogodišnjici sovjetskog obrazovanja, uopće ne spominje utjecaje Johna Deweyja, kao da on uopće nije ni postojao.

Kada se govori o Deweyjevu iskustvu u Sovjetskom Savezu, važno je istaknuti i odnos Deweyja i Makarenka. Vijesti o Makarenkovim uspjesima postajale su međunarodno poznate, pa ga je i Dewey došao posjetiti u njegovoj koloniji blizu Lenjingrada 1928. godine. Dewey je bio toliko impresioniran posjetom da je 1933. godine pomogao realizaciju filma o Makarenkovu doprinosu obrazovanju, koji je kasnije nazvan *Put u život (The Road to Life)*. Za razliku od osoba koje su se gnušale bilo čega što ima veze s komunizmom, „Dewey je bio ugodno iznenađen sovjetskim eksperimentom kooperativnog obrazovanja“ (Dalton, 2002: 149). Iako se Makarenko borio protiv Deweyjeve koncepcije odgoja, on je imao njegovu podršku, što „sugerira da Zapad može dosta naučiti iz Makarenkova rada s mladim prijestupnicima“ (Edwards, 1991: 10).

Tamošnja rasprava o obrazovanju u značajnoj se mjeri vodila oko toga bi li Deweyjeva obrazovna filozofija trebala biti preuzeta u novoj sovjetskoj državi. „I Makarenko i Dewey bili su zainteresirani za društveni rekonstruktivizam, tj. primjenu obrazovnih metoda na socijalne probleme“ (Bowen, 1965: 17). Pritom je Makarenko smatrao da je Deweyjev pristup bio isuviše individualistički te da je umjesto toga potrebna nova kolektivistička obrazovna filozofija. Važno je navesti da je „Makarenko izgubio neke početne akademske bitke od boljševika koji su podržavali Deweyja, tako da je na kratko vrijeme bio izbjegavan od strane sovjetskih prosvjetnih vlasti i pedagoga“ (Gehring et al., 2005: 327). Ipak, na kraju je njegov pedagoški pristup postao paradigmom sovjetskog obrazovanja nauštrb Deweyjeva. Naime Makarenkova je slava kontinuirano rasla nakon što je pobijedio svojom argumentacijom i uvjerio javne autoritete u svoje viđenje uloge obrazovanja i učenja u novom komunističkom društvu.

Zaključna razmatranja

Početak 20. stoljeća Deweyjev utjecaj širom svijeta bio je u prvom planu izražen u njegovoj filozofiji, a potom u pedagogiji. Ipak, čini se da je Dewey postupno i u značajnoj mjeri dobio više međunarodnih pristalica i sljedbenika kroz svoju pedagogiju nego kroz instrumentalističku filozofiju. Pragmatistička filozofija često je shvaćana kao američki način razmatranja saznanja i istine, kao nešto što bi bilo strano općim raspravama o tim pitanjima u drugim svjetskim državama i kulturama. Dewey je u velikoj mjeri bio u središtu zanimanja pedagoga u kontekstu rasprava o metodama u nastavi i organizaciji školskog sustava. Općenito gledajući, Deweyjeva koncepcija odgoja bila je uklopljena u međunarodni pedagoški reformski pokret na

početku 20. stoljeća, koji je postupno i bitno obnovio strukturu mnogih obrazovnih sustava.

Tijekom putovanja u strane zemlje Dewey je stekao uvid u njihove politike i kulture, kao i u sličnosti između odnosa samih država prema demokratskim vrijednostima i obrazovnoj praksi. Ti posjeti i iskustva doveli su do brojnih publikacija u časopisu *Nova Republika* (*New Republic*), koje „oslikavaju Deweyjevo sofisticirano razumijevanje strateške važnosti kulture i obrazovanja u ostvarivanju zahtjeva za demokratske reforme” (Warde, 1960: 23). Dewey je isticao da su političke i ekonomske ideologije manje utjecajne u oblikovanju individualnih perspektiva od kulture konkretnog društva, tj. njegovih vrijednosti i stavova. Mentalno siromaštvo Dewey smatra značajnijim od siromaštva u materijalnim dobrima.

U procjeni Deweyjeve pedagoške reputacije u inozemstvu Brickman 1949. ističe da se “i Zapad i Istok (...) mogu složiti da, neovisno o njihovim zamjerkama filozofskim osnovama Deweyjeva pedagoškog sustava, postoji značajna količina vrijednosti u velikom broju njegovih pedagoških ideja. Zanimanje za njegove ideje nastavlja se širom svijeta, čak i u autoritarnim državama.” (Brickman, 1949: 265). J. Featberstone smatra da je Dewey onaj koji je postavljao ključna pitanja, iako nije uvijek nudio odgovore na njih. Po njegovu mišljenju, “pitajući što je Dewey mislio o demokraciji, umjetnosti, obrazovanju i romantizmu, ustvari se pitamo što mi o tome mislimo danas. Promišljajući o njegovom analiziranju američkih mogućnosti, pitamo se koje su naše. To je ono što ga čini središnjom figurom.” (Featberstone, 1976: 125). Brickman ističe da za pedagoge i intelektualce širom svijeta Dewey “jest glavni predstavnik suvremenog puta ususret boljem obrazovanju za sve. Oni možda ne prihvaćaju sve njegove sugestije i možda se s njim duboko ne slažu u nekim važnim aspektima, ali se slažu da sve što je rekao jest interesantno i značajno.” (Brickman, 1949: 265). To je praktično opis i pokazatelj Deweyjeve pedagoške reputacije u cijelom svijetu koju je samo nekolicina bila u stanju dostići.

Iako je bilo brojnih pokušaja minimaliziranja Deweyjeve uloge u obrazovnim reformama u Japanu, Kini i Sovjetskom Savezu, utjecaj i reputacija zasnovana na brojnim prijevodima njegovih djela i rasprava o njima karakteristična je za skoro sve zemlje u svijetu. Naime ne može se dovesti u pitanje činjenica da nijedan pedagog osim Deweyja nije imao toliko prevedenih djela na toliko različitih jezika. Prijevod obično podrazumijeva toliki značaj rada da prevoditelj vjeruje da te ideje i sadržaj zaslužuju širu publiku, koja bi pritom bila pod njihovim utjecajem. Deweyjev pedagoški utjecaj širio se i uz pomoć mnogobrojnih studenata iz stranih država koji su studirali kod Deweyja ili na sveučilištima na kojima je bila proučavana Deweyjeva misao, a upravo su neki od njih zaslužni za Deweyjeve posjete Japanu i Kini, kao i za važnost njegovih ideja u reformskim procesima u obrazovanju tih država. S velikom se sigurnošću može tvrditi da je Deweyjeva

pragmatistička koncepcija odgoja ostvarila relativno mali utjecaj tijekom njegovih posjeta navedenim državama, no on je postajao snažniji kroz proučavanje njegovih djela, a može se govoriti i o djelomičnom i neizravnom utjecaju i razradi Deweyjevih ideja preko mnogih njemu srodnih ili njime izravno inspiriranih pedagoških koncepcija (projektne metode, plana Dalton i sl.) koje su u tim državama bile popularne i primjenjivane.

Iako Deweyjeva koncepcija odgoja ima izvjesne nedostatke i ograničenja, može se tvrditi da su u slučajevima Japana, a posebno Kine i Sovjetskog Saveza, razlozi njezine kritike, kao i značajnoga odbacivanja u nekim slučajevima, bili uglavnom nerazumijevanje, pojednostavljivanje, pogrešno poistovjećivanje s progresivističkim pedagoškim idejama i pokretom te društvene i političke okolnosti u tim državama i međunarodnim odnosima u svijetu. Ipak, istraživanje je pokazalo da su Deweyjeve pedagoške ideje ostvarile relevantan utjecaj na reforme obrazovanja i razvoj pedagoških ideja u tim državama, koje danas predstavljaju neke od najvećih konkurenata SAD-u u područjima znanosti, istraživanja i razvoja pedagoških koncepcija. Međutim ne bi trebalo preuveličavati značaj utjecaja Deweyjevih ideja, već objektivno i kontinuirano novim istraživanjima komparativno pratiti i ispitivati suvremene trendove u obrazovanju i tretiranju ideja pedagogije pragmatizma u tim državama.

Literatura:

1. Bowen, J. (1965): *Soviet education: Anton Makarenko and the years of experiment*, Madison: University of Wisconsin.
2. Brickman, W.W. (1949): John Dewey's Foreign Reputation as an educator, *School and Society*, 70, 257-265.
3. Brickman, W. W. (1964a): Soviet Attitudes toward John Dewey as an Educator, in Lawson, D.E. & Lean, A.E. (eds.): *John Dewey and the World View*, Carbondale: Southern Illinois University Press.
4. Brickman, W.W. (1964b) introduction in: *Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World: Mexico, China and Turkey*, Dewey, J., New York: Teachers College Columbia University Press.
5. Ching-sze Wang, J. (2007): *John Dewey in China*, New York: State University of New York Press.
6. Clopton, R. & Tsuin-chen O. (eds.) (1973): *John Dewey: Lectures in China, 1919-1920*, Honolulu: University of Hawaii press.
7. Cummings, N. (1996): *Experimentalism and educational measurement: Complimentary contributionsof Dewey and McCall to the new intellectual movement in China*, doctoral dissertation, University of Miami.
8. Dalton, T.C. (2002): *Becoming John Dewey (Dilemmas of a philosopher or a naturalist)*, Bloomington: Indiana University press.
9. Dewey, J. & Dewey, A. C. (1920): *Letters from China and Japan*, Dewey, E. (ed.), New York: E.P. Dutton.

10. Dewey, J. (1920): *Reconstruction in Philosophy*, New York: Henry Holt and Company.
11. Dewey, J. (1929): *Characters and Events*, New York: Henry Holt and Company.
12. Dewey, J. (1930): *Individualism old and new*, New York: Minton.
13. Dewey, J.M. (1951): Biography of John Dewey, in Schlipp, P.A. (ed.): *The Philosophy of John Dewey*, Illinois: Open court.
14. Dykhuizen, G. (1973): *The life and mind of John Dewey*, London and Amsterdam: Feffer and sons inc.
15. Edwards, R. (1991): *A.S. Makarenko's general educational ideas and their applicability to a nontotalitarian society*, doctoral dissertation, Chicago: Loyola University of Chicago.
16. Featherstone, J. (1976): Dewey's Synthesis: Science and Feeling, in Dropkin, R. & Tobier, A. (eds.): *Roots of Open Education in America*, New York: The City College Workshop Center for Open Education.
17. Gehring, T., Bowers, B.F. & Wright, R. (2005): Anton Makarenko: The John Dewey of the U.S.S.R., *The Journal of Correctional Education*, 56(4), 327-345.
18. Geiger, G.R. (1958): *John Dewey in Perspective*, New York: Oxford University Press.
19. Kilpatrick, W. H. (1951): Dewey's influence on education, in Schilpp, P. A. (ed.): *The philosophy of John Dewey*, Illinois: Open court, 470.
20. King, E.J. (1975): *Other Schools and Ours*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
21. Kobayashi, V.N. (1964): *John Dewey in Japanese Educational Thought*, The University of Michigan School of Education.
22. Kuang, Q. (1994): *Pragmatism in China: The Deweyan influence*, doctoral dissertation, Michigan State University.
23. Passow, H.S. (1982): John Dewey's influence on education around the world, *Teachers college record*, 83(3), 401-418.
24. Rasel, B. (1998): *Istorija zapadne filozofije*, Beograd: Narodna knjiga.
25. Rosen, S. M. (1968): U.S.S.R.: Recent Major Curriculum Changes, in Thomas, R.M. (ed.): *Curriculum Change: Cases from 13 Nations*, Scranton: Penn, International Textbook.
26. Saito, N. (2003): Education for Global Understanding: Learning From Dewey's Visit to Japan, *Teachers College Record*, Blackwell, Publishing Limited, 105(9), 1758–1773.
27. Sizer, N.F. (1966): John Dewey's Ideas in China 1919-1921, *Comparative Education Review*, 15, 392.
28. Warde, W. F. (1960): John Dewey's Theories of Education, *International Socialist Review*, 21(1), 15-29.
29. Yuh-shin, L. (2000): *John Dewey and modern chinese education: Prospects for a new philosophy*, doctoral dissertation, The Ohio state University.

John Dewey's Impact on Education Reforms in Japan, China and The Soviet Union

Abstract: The focus of this theoretical research is on the analysis of the importance of John Dewey's pedagogical concepts for education reforms in Japan, China and the Soviet Union in the early twentieth century. The starting point of this paper is the assumption that the pedagogy of pragmatism is one of the most important directions in the development of pedagogy, and its influence is present even today. The research has shown that Dewey's concept of education in these countries was thoroughly studied, highly respected and applied, but was also modified to a certain extent, and suffered a number of superficial, harsh and vulgarized interpretations and manipulations. The aim of this paper is to provide the criticism and do an objective analysis of the influence of Dewey's pedagogical theory and practice. Using the method of theoretical analysis and historical method in research we have come to the conclusion that John Dewey and his educational ideas and activities significantly influenced his contemporaries and educational reforms in Japan, China and the Soviet Union, and that even today there is a particular interest in his work in those countries.

Keywords: John Dewey, Japan, China, the Soviet Union, education reform.

Der Einfluss von John Dewey auf die Bildungsreformen in Japan, China und der Sowjetunion

Zusammenfassung: Diese theoretische Studie konzentriert sich auf die Analyse der Bedeutung der pädagogischen Konzepte von John Dewey für die Bildungsreform in Japan, China und der Sowjetunion in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Der Ausgangspunkt der Arbeit ist die Annahme, dass eine Pädagogik des Pragmatismus eine der wichtigsten Richtungen in der Entwicklung der Pädagogik ist und ihr Einfluss noch heute vorhanden ist. Die Forschung hat gezeigt, dass in diesen Ländern das Erziehungskonzept von Dewey zu einem großen Teil studiert, respektiert und umgesetzt worden ist, und im gewissen Maße auch verändert worden ist, aber auch unter zahlreichen oberflächlichen, harten und verflachten Auslegungen, Interpretationen und Manipulationen gelitten hat. Das Ziel dieser Arbeit ist, eine Kritik an diesen Verhältnissen auszuüben und eine objektive Analyse des Einflusses von Deweys pädagogischer Theorie und Praxis durchzuführen. Mit Hilfe der Methode zur theoretischen Analyse und der historischen Methode in der Forschung ist man zur Erkenntnis gelangt, dass John Dewey mit seinen pädagogischen Ideen und Aktivitäten zu einem großen Teil seine Zeitgenossen und die Bildungsreformen in Japan, China und der Sowjetunion beeinflusst hat und dass dort im gewissen Maße noch heute Interesse an seinen Gedanken besteht.

Schlüsselbegriffe: John Dewey, Japan, China, die Sowjetunion, Bildungsreform.

UDK 371.3:811.111
316.644-053.5:37.042
Izvorni znanstveni rad
Primljeno: 8. rujna 2011.

UČENIČKO TUMAČENJE USPJEHA I NEUSPJEHA U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA

Izv. prof. dr. sc. Višnja Pavičić Takač
Filozofski fakultet, Osijek
Rahela Varga, asistentica – znanstvena novakinja
Učiteljski fakultet, Osijek

Sažetak: Među afektivnim čimbenicima koji utječu na učenje stranog jezika značajno mjesto zauzimaju atribucije, tj. pripisivanje uspjeha ili neuspjeha određenim razlozima. Mogući su razlozi, prema dimenzijama mjesta, stabilnosti i kontrole, podijeljeni na one koji imaju povoljan motivacijski učinak i one koji otežavaju daljnje učenje. Najčešće su istraživane atribucije sposobnost, trud, lakoća zadatka i sreća. Istraživanje provedeno s učenicima strukovne škole, a s ciljem utvrđivanja čemu učenici pripisuju uspjeh ili neuspjeh na ispitu iz Engleskog jezika, pružilo je detaljniji uvid u učeničko tumačenje vlastitog školskog postignuća. Naime rezultati pokazuju da učenici svoj percipirani uspjeh najviše objašnjavaju lakoćom zadatka, a neuspjeh nedovoljnim ulaganjem truda. Pozitivno je što tako tumače neuspjeh, ali bi bilo odgojno poželjnije da preuzimaju odgovornost i za svoje uspjehe jer se pretpostavlja bi ih osjećaj ponosa motivirao na daljnje učenje. Premda se dobiveni podaci ne odnose nužno na atribucijski stil učenika, oni odražavaju određenu tendenciju učeničkog tumačenja uspjeha i neuspjeha.

Ključne riječi: atribucije, školski uspjeh, učenje engleskog kao stranog jezika.

Afektivni čimbenici učenja

Učenje stranog jezika izrazito je složen proces na koji utječu mnogobrojni čimbenici. Te čimbenike moguće je podijeliti na kognitivne i afektivne (Stern, 1986). Kognitivni se čimbenici odnose na područje učenja koje pokriva intelektualne sposobnosti, dok su afektivni usmjereni prema emocionalnoj strani ljudskih reakcija na događaje iz okruženja (Oxford, 1999). Utjecaj afektivnih čimbenika promjenjiv je, ali zamjetan u svim etapama kurikulumskog kruga – u planiranju učenja, pri izboru strategija i suradnika u učenju te u procesu vrednovanja naučenog.

Mihaljević Djigunović (1998) razlikuje pet afektivnih domena: stavove, motivaciju, pojam o sebi, strah i atribucije. Usprkos njihovoj značajnoj ulozi u procesu usvajanja stranog jezika, tim čimbenicima istraživači još uvijek ne pridaju jednaku pozornost kao kognitivnim čimbenicima. Stoga je namjera

ovoga rada detaljnije istražiti jedan od navedenih afektivnih čimbenika učenja ili, točnije, atribucije uspjeha i neuspjeha.

Atribucije

Teoriju atribucije razvio je sedamdesetih godina prošlog stoljeća psiholog Bernard Weiner. Weiner (1974) je nastojao objasniti kako pojedinci tumače događaje i kako to tumačenje utječe na njihovo razmišljanje i ponašanje. Primijenivši svoju teoriju na obrazovni kontekst ustvrdio je da atribucije određuju buduće djelovanje kao što je, primjerice, izbor zadataka i razina ustrajnosti na zadacima. Prema njegovoj teoriji učenici su snažno motivirani osjećajem zadovoljstva samima sobom, pa su zato načini na koje tumače svoj uspjeh ili neuspjeh pod velikim utjecajem njihove samoprocjene.

Weinerova je teorija atribucije prvenstveno usmjerena prema pojmu odgovornosti (Manusov i Spitzberg, 2008). U tom se kontekstu objašnjava da se uspješni učenici osjećaju odgovornima za uspješnost i neuspješnost učenja, dok slabi učenici doživljavaju sebe kao žrtve nepovoljnih okolnosti. Kako bi pomogli svojim učenicima da negativne atribucije zamijene pozitivnima, Siročić (2008) smatra kako je za učitelje izrazito važno da se upoznaju s učeničkim načinom tumačenja njihovog školskog uspjeha i neuspjeha.

Prema Mihaljević Djigunović (1998: 55) atribucije su definirane kao „načini na koje pojedinac sebi i drugima objašnjava uzrok svog uspjeha ili neuspjeha“. Drugim riječima, atribucijama nazivamo razloge ili uzroke kojima pojedinci svoj uspjeh ili neuspjeh objašnjavaju samima sebi ili drugima. Potrebno je naglasiti da atribucije ne znače nužno “stvarne” razloge zbog kojih je netko uspješno obavio neku zadaću. Teoretičari upravo ta vlastita tumačenja mogućih uzroka drže mnogo utjecajnijima od stvarnih razloga nečijeg uspjeha ili neuspjeha (Williams i sur., 2004). Čitav spektar mogućih tumačenja Weiner (1974) svrstava u samo četiri najčešće pripisivane kategorije uspjeha i neuspjeha, a to su znanje, trud, lakoća zadatka i sreća.

Dimenzije atribucija

Atribucije su klasificirane u skladu s trima dimenzijama: mjestom, stabilnošću i kontrolom (Weiner, 1974). Dimenzija mjesta odnosi se na to doživljava li učenik uzrok svoga uspjeha ili neuspjeha kao nešto što dolazi iznutra ili izvana (vidi tablicu 1.). Unutarnji su čimbenici oni koji potječu od samog učenika, za razliku od izvanjskih čimbenika koji utječu na učenikove rezultate iz okruženja.

Dimenzija stabilnosti, kao druga dimenzija atribucija, usmjerena je prema vjerojatnosti da će se događaj ponavljati. Ukoliko učenik, naprimjer,

svoj uspjeh pripisuje sposobnosti, bit će motiviran očekivanjem budućeg uspjeha s obzirom da se znanje smatra relativno stabilnim čimbenikom.

		IZVOR	
		UNUTARNJA	VANJSKA
STABILNOST	STABILNA NESTABILNA	sposobnost trud	lakoća zadatka sreća

Tablica 1. Weinerov model atribucije
 (izvor: <http://www.pponline.co.uk/encyc/attribution.html>)

Nadalje postoji i dimenzija kontrole. Uzrok uspjeha ili neuspjeha može biti pod kontrolom učenika ili izvan njegove kontrole. Čimbenici pod kontrolom učenika jesu oni za koje on vjeruje da ih može (lako) mijenjati. Za ilustraciju, sreća bi bila čimbenik koji je u potpunosti izvan učenikove kontrole. Suprotan primjer predstavlja trud, na čiji intenzitet učenik može utjecati.

Atribucije se opisuju u skladu s navedenim dimenzijama, ovisno o tome koja su obilježja pristuna, a koja odsutna (tablica 2.).

atribucija	UNUTRAŠNJOST	STABILNOST	KONTROLA
sposobnost	+	+	-
zadatak	-	+	-
trud	+	-	+
sreća	-	-	-

Tablica 2. Dimenzije atribucija

Tablica 2. prikazuje da je sposobnost unutarnji i prilično stabilan čimbenik nad kojim učenik nema veliku kontrolu. S druge strane, lakoća zadatka izvanjski je i stabilan čimbenik koji je posve izvan učenikove kontrole. Trud se smatra unutarnjim i nestabilnim čimbenikom nad kojim učenik ima najveću kontrolu, dok je sreća izvanjski i nestabilan čimbenik nad kojim učenik uopće nema kontrole.

Utjecaj atribucija na školski uspjeh

Emocionalne i ponašajne reakcije na atribucije mogu biti odgojno poželjne ili nepoželjne. One se razlikuju ovisno o tome tumače li se uspješni ili neuspješni ishodi učenja u školskim uvjetima (Perry i sur., 2008). To znači da se učenik osjeća ponosnim na svoj naporan rad ukoliko je uspjeh pripisan trudu. Ali ako je istom uzroku pripisan neuspjeh, učenik će vjerojatno kriviti sebe što je nedovoljno učio, pa će osjećati posramljenost i žaljenje. U oba se

slučaja od učenika očekuje da poveća svoju motivaciju i ustrajnost (Weiner, 1992).

Pripisivanje uspjeha lakoći zadatka budi osjećaje nade i sigurnosti, dok tumačenje da je težak zadatak uzrok nečijeg neuspjeha stvara ljutnju usmjerenu prema učitelju (MacLellan, 2008).

Slično tomu, nije poželjno da učenici svoj uspjeh ili neuspjeh pripisuju pukoj sreći, budući da ih takva atribucija može ostaviti u uvjerenju da trudom ne mogu promijeniti svoje školske rezultate (Reyna, 2008).

Nadalje, ako učenici svoj uspjeh pripisuju sposobnostima, to bi ih moglo ohrabriti da se nastave truditi, ali može rezultirati i posve drukčijim ishodom, tj. smanjenim zanimanjem za razredne aktivnosti učenja. Može se očekivati i veća pasivnost ukoliko učenici neuspjeh pripisuju nedostatku sposobnosti. Takvo učeničko tumačenje, kada sebe doživljavaju nedovoljno sposobnima, može rezultirati nepoželjnim načinom atribuiranja. Tada uče očekivati neuspjeh i počinju odabirati zadatke koji su ili prelagani ili preteški da bi se uspješno riješili (Mihaljević Djigunović, 1998), čime postaju dijelom „samoispunjavajućeg” proročanstva. Naposljetku, takvi učenici skloni su razvijanju negativnog stava prema školi (Pansu i Jouffre, 2008).

S time su povezana i dva pojma koji označavaju odgojno nepoželjne načine atribuiranja uspjeha i neuspjeha – samoočuvanje i naučena bespomoćnost. Samoočuvanje je sklonost da se uspjeh pripíše unutarnjim čimbenicima kao što su sposobnost i trud, a neuspjeh izvanjskim utjecajima koji nisu pod našom kontrolom, kao što je sreća (Pansu i sur., 2008). Na taj je način učenik spreman preuzeti odgovornost samo za povoljne ishode, ali ne i za one koje ugrožavaju njegovu predodžbu o sebi.

Suprotno tomu, naučena se bespomoćnost odnosi na očekivanje, utemeljeno na prošlom iskustvu, da naše radnje nikako ne mogu rezultirati uspjehom (Diener i Dweck, 1978), što je posljedica pripisivanja neuspjeha unutarnjim i stabilnim atribucijama (kao što je nedostatak sposobnosti), a uspjeha jedino sreći.

Naposljetku, Bempechat (1999) tvrdi da će učenici biti najustrajniji u školskim zadacima pod određenim okolnostima, prije svega ukoliko svoj školski uspjeh pripisuju unutarnjim i nestabilnim čimbenicima nad kojima imaju kontrolu (npr. trudu) ili unutarnjim i stabilnim čimbenicima nad kojima nemaju kontrolu, ali koji ponekad mogu biti ometani drugim čimbenicima (npr. sposobnost povremeno ometana lošom srećom). Učenici će također ustrajati ako svoj neuspjeh pripisuju unutarnjim nestabilnim čimbenicima nad kojima imaju kontrolu, kao što je trud.

Prethodna istraživanja atribucija u nastavi Engleskog jezika u Hrvatskoj

U Hrvatskoj ne postoji dovoljno istraživanja učeničkih atribucija uspjeha i neuspjeha. Dvije studije čiji opis slijedi u nastavku bave se najučestalijim atribucijama učenika koji uče engleski kao strani jezik.

Mihaljević Djigunović (1998) provela je istraživanje na uzorku od 85 učenika jedne osnovne škole, a ono je pokazalo da su trud i sposobnost najčešće učeničke atribucije kada se radi o tumačenju njihova uspjeha. Većina učenika svoj je neuspjeh pripisala također nedostatku truda, ali i težini zadatka. Autorica navodi da ti rezultati ukazuju na pozitivan atribucijski stil, koji motivira učenike da ulože više truda i da ne sumnjaju u svoje sposobnosti u slučaju neuspjeha.

Siročić (2008) je došla do sličnog zaključka na temelju njezina istraživanja atribucija s 87 učenika sedmog razreda nakon ispita vještine slušanja na nastavi Engleskog jezika. Sudionici su objašnjavali da najveći utjecaj na njihov uspjeh imaju trud i sposobnost. Neuspjeh pak objašnjavaju nedostatkom sreće i truda. Autorica smatra pohvalnim što učenici toliki značaj pridaju trudu, koji predstavlja unutarnju atribuciju i pod kontrolom je učenika. Obje su se autorice (Mihaljević Djigunović i Siročić) koristile istim instrumentom, koji je prvi primijenio Julkunen (1989).

Istraživanje učeničkog tumačenja uspjeha i neuspjeha u nastavi Engleskog jezika

Metodologija

Cilj je istraživanja bio doznati kako srednjoškolci koji uče engleski kao strani jezik tumače svoj uspjeh i neuspjeh iz tog predmeta ili, točnije, kojim atribucijama objašnjavaju činjenicu da su zadatak izvršili uspješno ili neuspješno. Razlika između uspjeha i neuspjeha nije unaprijed definirana, već se temelji na učeničkoj samoprocjeni.

Sudionici su istraživanja bili učenici jedne strukovne škole u Osijeku. Istraživanje je provedeno u razredima različitih starosnih dobi (prvi, drugi i treći razred), što je ukupno činilo uzorak od 104 učenika, od čega su većinu predstavljale učenice (N=74). Prosječna ocjena sudionika istraživanja iz Engleskoga jezika iznosila je 3.68.

Kao *instrument* primijenjen je upitnik koji je razvio Julkunen (1989). Upitnik je podijeljen na dva dijela, od kojih se prvi odnosi na uspjeh, a drugi na neuspjeh. Oba dijela sadrže iste atribucije u obliku tvrdnji (npr. *Nisam imao sreće*) pokraj kojih je ponuđena Likertova skala sudova s 5 stupnjeva (pri čemu je 1 = nije imalo nikakva utjecaja na moj (ne)uspjeh, a 5 = imalo je izrazito

velik utjecaj na moj (ne)uspjeh) kako bi sudionici mogli naznačiti vlastitu procjenu veličine utjecaja pojedine atribucije. Upitnik je također sadržavao dodatno otvoreno pitanje, u kojem su sudionici mogli ponuditi još neku atribuciju za koju smatraju da je imala utjecaja i naznačiti njezin intenzitet.

Proces prikupljanja podataka odvijao se na sljedeći način: učenici su prije ispunjavanja upitnika pisali ispit iz Engleskog jezika, kako je to utvrđeno nastavnim programom (prvi razred: upotreba članova; drugi razred: množina imenica; treći razred: neupravni govor). Upitnik je popunjavao tijekom nastave, nakon što su učenici predali ispite. Prije ispunjavanja glavnog dijela upitnika bilo je bitno da učenici samostalno procijene jesu li uspješno ili neuspješno riješili ispit i prema tome odrede koji će dio upitnika popunjavati.

Rezultati i rasprava

Od 104 učenika, njih je 64 procijenilo da su uspješno riješili ispit, dok ih je 40 mislilo da su neuspješni. Tablica 3. pokazuje da su učenici svoj uspjeh prvenstveno pripisali karakteristikama zadataka koje su rješavali. Arnold (1996) je isto učeničko tumačenje uspjeha izvanjskim čimbenicima koje je nemoguće kontrolirati otkrio u djece s poteškoćama u učenju.

rang	atribucija	M	SD
1	lakoća zadatka	3,7969	,9788
2	sposobnost	3,7500	1,0389
3	trud	3,2188	1,2906
4	sreća	2,7813	1,3507

Tablica 3. Tumačenje uspjeha (N=64)

Za razliku od prijašnjih istraživanja u Hrvatskoj (Mihaljević Djigunović, 1998; Siročić, 2008) i inozemstvu (Taliuli i Gama, 1986; Scevak i Archer, 1995; Matteucci i sur., 2008) u kojima se trud pokazao kao glavni uzrok uspjeha, sudionici ovoga istraživanja trud ne smatraju toliko utjecajnom atribucijom. Naime on je rangiran na predzadnjem mjestu. No ipak se iz atribucija koje su učenici navodili kao odgovore na otvoreno pitanje može zaključiti da im je trud vrlo značajna atribucija. Najčešći odgovori (7) bili su povezani s trudom (npr. *Učio sam (naporno)*, *Slušao sam na nastavi*, *Pročitao sam to* itd.). Od preostalih su se odgovora tri odnosila na vještog nastavnika (*Profesorica se jako trudila da shvatimo*, *Nastavnica nas je dobro naučila*, *Profesorica dobro predaje*), a dva na sposobnost (*Talentiran sam (za engleski)*).

Osim što ipak uviđaju važnost truda, pozitivno je i to što učenici sposobnost doživljavaju važnijom od sreće. To znači da vjeruju kako su dovoljno sposobni da budu uspješni u učenju engleskog jezika, što bi moglo

povisiti razinu njihove motivacije za učenje. Nažalost, takvo tumačenje uzroka uspjeha može rezultirati i smanjenim ulaganjem truda ukoliko smatraju da je njihov „talent“, kao prilično stabilan čimbenik koji nije pod njihovom kontrolom, dovoljan da budu uspješni u usvajanju stranog jezika (Haugen i sur., 2008; Liu i sur., 2009).

Zanimljivo je da su učenici svoj uspjeh pripisali i nekim razlozima koje Weiner (1974) nije uvažio, kao što je već spomenuti utjecaj nastavnika, prethodno znanje (*Znao sam to otprije*) i pozitivan stav prema engleskom jeziku odnosno zanimanje (*Volim engleski*). Važnost tih atribucija otkrili su i Scevak i Archer (1995), koji tvrde da su najčešće spominjane atribucije u razgovorima s njihovim ispitanicima bile dobro/loše poučavanje, interes/dosada, prethodno znanje/nedostatak prethodnog znanja i sposobnost/nedostatak sposobnosti. To ukazuje, među ostalim, i na nužnost primjene manje strukturiranih ili detaljnijih instrumenata.

Učenici koji su procijenili da će njihov ispit rezultirati neuspjehom smatraju kako je nedostatak truda najviše utjecao na takav ishod (tablica 4.), što se slaže s prijašnjim istraživanjima atribucija u Hrvatskoj. Smatra se pozitivnim što učenici svoj neuspjeh pripisuju uzroku koji je unutarnji i nestabilan te nije pod njihovom kontrolom. Drugim riječima, ako učenici misle da su doživjeli neuspjeh zato što se nisu dovoljno trudili, to bi ih moglo potaknuti da u budućnosti ulože veći trud.

rang	atribucija	M	SD
1	nedovoljan trud	3,4750	1,3957
2	loša sreća	2,5000	1,5525
3	težina zadatka	2,2250	1,4586
4	nedovoljna sposobnost	1,8750	1,2234

Tablica 4. Tumačenje neuspjeha (N=40)

S druge pak strane, s obzirom da su učenici u otvorenom pitanju ponovno navodili razloge vezane uz trud (npr. *Nisam (uopće) učio, Nisam ni pogledala bilježnicu, Nisam pozorno slušala na satu, Nisam se pripremio, Nisam stigla učiti*), ostaje upitno što učenici uopće podrazumijevaju pod pojmom „trud“. Zato se istraživači (npr. Scevak i Archer, 1995; Doise, 2008) zalažu za kvalitativno istraživanje atribucija kako bi se doznalo što određene atribucije znače učenicima. Tako, primjerice, učenik koji padne na ispitu može reći da je najvažniji razlog njegova pada to što se nije dovoljno trudio. Ali ako ga pitamo zašto se nije trudio, doznat ćemo da je to možda zato što je već bio procijenio da nema dovoljno sposobnosti u tom području i da bi učenje bilo gubljenje vremena jer će svejedno biti neuspješan. To može ukazivati na sklonost ponašanju koje se naziva naučena bespomoćnost.

Suprotno tomu, učeničko pripisivanje velikog značaja nedostatku sreće i težini zadatka može se tumačiti kao sklonost samoočuvanju. Naime prebacivanje odgovornosti za loš rezultat na izvanjske uzroke pomaže im očuvati pozitivnu sliku o sebi.

Također je vidljivo da učenici svoj neuspjeh najmanje tumače nedostatkom sposobnosti, koja se smatra stabilnim i unutarnjim čimbenikom na koji se ne može utjecati. Takav rezultat sugerira da se učenici osjećaju sposobnima za učenje engleskog kao stranog jezika. Bempechat (1999) takvo atribuiranje smatra izrazito pozitivnim jer bi moglo potaknuti rast motivacije, ustrajnosti i truda, što je potrebno za uspješno ispunjavanje jezičnih zadataka.

Zaključak

Istraživanju se pristupilo s ciljem detaljnijeg uvida u učeničko tumačenje uspjeha i neuspjeha u nastavi Engleskog jezika u hrvatskim uvjetima. Rezultati pokazuju da su srednjoškolci skloni svoj uspjeh iz Engleskog jezika objašnjavati prvenstveno izvanjskim uzrocima (karakteristike zadatka), dok unutarnje uzroke (nedostatak truda) smatraju odgovornima za svoj neuspjeh. Takvi rezultati ukazuju na potrebu kontinuiranog rada s učenicima na poboljšanju njihove samoprocjene, s obzirom da način na koji trenutno tumače svoj uspjeh i neuspjeh može imati demotivirajući učinak na njihovo daljnje učenje engleskog jezika.

Usprkos tomu, treba uvažiti činjenicu da navedene rezultate nije opravdano generalizirati iz nekoliko razloga. Prvo, radilo se istraživanju malog opsega koje je provedeno s prigodnim uzorkom u samo jednoj strukovnoj školi, što ga ne čini reprezentativnim za sve učenike u Hrvatskoj. Nadalje, primijenjen je samo jedan instrument čiji rezultati u potpunosti ovise o iskrenosti ispitanika, a uvijek je moguć raskorak između javnih i privatnih atribucija. Također je bitno napomenuti da je otkriveno učeničko tumačenje uspjeha i neuspjeha vezano uz određeni ispit te nipošto nije pokazatelj njihova atribucijskoga stila.

Iako se ovim istraživanjem nije došlo do konačnih odgovora na postavljena pitanja, ono je polučilo mnoga pitanja za buduća istraživanja. Bilo bi, primjerice, zanimljivo doznati kakva je povezanost atribucija i drugih afektivnih čimbenika, što sve utječe na učeničke atribucije (obilježja školskog predmeta, obilježja samih učenika, nastavne situacije itd.), kojim se nastavnim strategijama atribucije mogu mijenjati i sl.

Literatura:

1. Arnold, N. G. (1996) Learned Helplessness and Attribution for Success and Failure in LD Students. Dostupno na: <http://www.aimhieducational.com/InclusionResources/learnedhelplessness-131.pdf> (posjet 27. svibnja 2010).
2. Bempechat, J. (1999) Learning from Poor and Minority Students Who Succeed in School. Dostupno na: <http://www.happinessonline.org/LoveAndHelpChildren/p16.htm> (posjet 25. lipnja 2010).
3. Diener, C. i Dweck, C. (1978) An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 36, no. 5, pp. 451-462.
4. Doise, W. (2008) Objects of study, objectivity and objectivation in attribution research. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 23, no. 4, pp. 501-504.
5. Haugen, R., Lund, T. i Ommundsen, Y. (2008) Personality Dispositions, Expectancy and Context in Attributional Thinking. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 52, no. 2, pp. 171–185.
6. Julkunen, K. (1989) *Situation- and Task-Specific Motivation in Foreign Language Learning and Teaching*. Joensuu: Publications in Education, University of Joensuu, p. 210.
7. Liu, K., Cheng, Y., Chen, Y. i Wu, Y. (2009) Longitudinal effects of educational expectations and achievement attributions on adolescents' academic achievements. *Adolescence*, vol. 44, no. 176, pp. 911-924.
8. Maclellan, E. (2008) The significance of motivation in student-centred learning: a reflective case study. *Teaching in Higher Education*, vol. 13, br. 4, pp. 411-421.
9. Manusov, V. i Spitzberg, B. (2008) Attribution Theory; Finding Good Cause in the Search for Theory. Dostupno na: http://www.sagepub.com/upm-data/21200_Chapter_3.pdf (posjet 13. svibnja 2010).
10. Matteucci, M. C., Tomasetto, C., Selleri, P. i Carugati, F. (2008) Teacher judgments and pupils' causal explanations: Social valorization of effort-based explanations in school context. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 23, br. 4, pp. 421 – 432.
11. Mihaljević Djigunović, J. (1998) *Uloga afektivnih faktora u učenju stranog jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
12. Oxford, R. L. (1999) Anxiety and the language learner: new insights. U: Arnold, J. (ur) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 58-67.
13. Pansu, P., Dubois, N. i Dompnier, B. (2008) Intemality-norm theory in educational contexts. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 23, br. 4, pp. 385-397.
14. Pansu, P. i Jouffre, S. (2008) Attributional perspectives on academic judgments. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 23, br. 4, pp. 379-384.

15. Perry, R., Stupnisky, R., Daniels, L. i Haynes, T. (2008) Attributional (explanatory) thinking about failure in new achievement settings. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 23, br. 4, pp. 459-475.
16. Reyna, C. (2008) Ian is intelligent but Lashaun is lazy: Antecedents and consequences of attributional stereotypes in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 23, br. 4, pp. 439-458.
17. Scevak, J. i Archer, J. (1995) Exploring success and failure with university students: Layers of attributions, and the highlighting of interest as a motivational variable. Dostupno na: <http://www.aare.edu.au/95pap/archj95305.txt> (posjet 3. svibnja 2009).
18. Siročić, D. (2008) Strategije slušanja u učenju engleskoga kao stranog jezika [neobjavljeni magistarski rad]. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
19. Stern, H. H. (1986) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
20. Taliuli, N. i Gama, E. (1986) Causal Attribution, Self-Concept and Academic Achievement of Children from Low SES Families. Dostupno na: <http://askeric.org/plweb-cgi/fastweb?getdoc+ericdb2+ericdb+912212+569+wAAA+%28failure%29> (posjet 20. ožujka 2010).
21. Weiner, B. (1974) *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N.J.: General Learning Press.
22. Weiner, B. (1992) *Human motivation*. New York: Sage Publications.
23. Williams, M., Burden R., Poulet, G. i Maun, I. (2004) Learners' perception of their successes and failures in foreign language learning. *Language Learning Journal*, br. 30, pp. 19-29.

Students' Attribution of Success and Failure in EFL

Abstract: One of the affective factors that influence learning process are attributions, which are the perceived reasons of one's success or failure in the educational context. These reasons can be facilitating or debilitating in the learning process, depending on the dimensions of internality, stability and controllability. The most frequently explored attributions are ability, effort, task difficulty and luck. The research conducted with the students of a vocational school, aiming at finding out to what they attribute their success and failure in EFL (English as a foreign language) gave insight in students' interpretation of their learning outcomes. The results suggest that task ease is perceived as the most influential cause of one's success, whereas lack of effort is held responsible for their failure. Such approach to effort is considered to have a rather positive effect on their future learning behaviour. It would be better if they would take responsibility for their successful outcomes as well, which might increase their motivation. Since these attributions were linked to a single written exam, they must not be confused with students' attributional style and therefore further research is recommended.

Keywords: attribution, academic achievement, EFL.

Wie die Schüler den Erfolg und Misserfolg im Englischunterricht erklären?

Zusammenfassung: Unter den affektiven Faktoren, die das Erlernen von Fremdsprachen beeinflussen, nimmt die Attribution einen wichtigen Platz ein, d.h. die Zuordnung von Erfolg oder Misserfolg zu bestimmten Gründen. Die möglichen Gründe werden, je nach der Dimension des Ortes, der Stabilität und der Kontrolle, auf diejenigen eingeteilt, die eine positive motivierende Wirkung haben und auf diejenigen, die das weitere Lernen behindern. Die am häufigsten untersuchten Attributionen sind Fähigkeit, Anstrengung, Aufgabenleichtigkeit und Glück. Die Studie, die mit den Schülern der berufsbildenden Schuler durchgeführt wurde, mit dem Ziel herauszufinden, wem die Schüler den Erfolg oder Misserfolg in der Englischprüfung zuschreiben, gab einen detaillierten Einblick, wie die Schüler ihre eigene schulische Leistung erklären. Die Ergebnisse zeigen nämlich, dass die Schüler ihren wahrgenommenen Erfolg am häufigsten durch Aufgabenleichtigkeit erklären und den Misserfolg durch unzureichende Anstrengung. Es ist positiv, dass sie so ihren Misserfolg erklären, aber es wäre pädagogisch wünschenswerter, die Verantwortung auch für ihre Erfolge zu übernehmen, weil angenommen werden kann, dass sie ein Gefühl von Stolz für weiteres Lernen motivieren könnte. Obwohl sich die gewonnenen Daten nicht unbedingt auf den attributiven Stil der Schüler beziehen, spiegeln sie eine bestimmte Tendenz wider, wie die Schüler ihren Erfolg und Misserfolg erklären.

Schlüsselbegriffe: Attributionen, schulische Leistung, Erlernen von Englisch als Fremdsprache.

UDK 371.671:372.83/.85
Izvorni znanstveni rad
Primljeno: 1. travnja 2011.

ULOGA UDŽBENIKA IZ PRIRODE I DRUŠTVA U POTICANJU KOMPETENCIJA UČENIKA

Izv. prof. dr. sc. Edita Borić
Alma Škugor, asistentica
Učiteljski fakultet, Osijek

Sažetak: Novi se kurikulumski pristup temelji na razvoju učeničkih kompetencija, što je u skladu s europskim obrazovnim politikama. Reprodukcijska znanja zamijenjena je različitim razinama obrazovnih postignuća, što se reflektira na razvoj kompetencija. Iako učitelji različitim nastavnim sredstvima, strategijama i metodičkim scenarijima potiču razvoj kompetencija, udžbenik je i dalje svakodnevno prisutan u nastavnom procesu. Iz tog su razloga udžbenici i radne bilježnice predmet interesa našeg istraživanja. Cilj je provedenoga istraživanja bio utvrditi koje razine znanja pomoću pitanja za vježbanje, ponavljanje i provjeravanje potiču udžbenici i radne bilježnice iz Prirode i društva za 3. razred osnovne škole. Analiza je pitanja u istima provedena prema Bloomovoj taksonomiji. Rezultati su istraživanja ukazali na činjenicu da se analizirani udžbenici i radne bilježnice međusobno značajno ne razlikuju u zastupljenosti pojedinih kognitivnih razina, kao i na neravnomjernu zastupljenost pitanja po pojedinim razinama te na najveću zastupljenost pitanja na nižim kognitivnim razinama.

Ključne riječi: Priroda i društvo, udžbenici, radne bilježnice, 3. razred, razine obrazovnih postignuća, kognitivna domena učenja, Bloomova taksonomija.

Uvod

Brze i velike globalne promjene na svim razinama određuju sustav obrazovanja, a time i organizaciju nastave i učenja. Stoga se pred odgoj i obrazovanje stavlja velika zadaća, a to je osposobiti mlade ljude za ulogu aktivnog građanina u društvu znanja, razvijajući im sposobnosti i vještine koje će im pomoći u suočavanju sa svim izazovima, nepoznicama, naslijeđenim i novonastalim problemima koje donosi 21. stoljeće. Mladim su ljudima potrebna relevantna znanja, razvijanje kritičkoga mišljenja i vještina vrjednovanja informacija te vještine demokratske rasprave u rješavanju problema i mirnoga rješavanja sukoba, kao i spremnost za odgovorno donošenje odluka. Preduvjet je istoga uvažavanje cjelovitosti ljudskoga bića i poticanje njegovoga razvoja na kognitivnom, socijalnom, emotivnom i fizičkom području (Nastavni plan i program, 2006). Cilj je poučavati znanja i umijeća koja će biti uporabljiva u stvarnom svakodnevnom životu. Poučavanje

će biti uspješnije ako učitelji razumiju okruženja u kojima će se ta znanja primjenjivati (Desforges, 2001). Stoga je i u nas bilo potrebno promijeniti pristup i način organizacije odgojnog i obrazovnog rada te napustiti tradicionalni sustav koji se temeljio na strogo propisanim i zadanim naputcima te nastavnim planovima i programima koje donosi država. Novi se kurikulumski pristup temelji na razvoju učeničkih kompetencija, što je u skladu s europskim obrazovnim politikama. Reprodukcijska znanja zamijenjena je različitim razinama obrazovnih postignuća, što se reflektira na razvoj kompetencija. Iako učitelji različitim nastavnim sredstvima, strategijama i metodičkim scenarijima potiču razvoj kompetencija, udžbenik je i dalje najprimjenjiviji i svakodnevno je prisutan u nastavnom procesu. Stoga udžbenik u školi ne bi smio biti ukoričeni sadržaj mjere poučavanja i mjere znanja, nego zbir sadržaja usmjeren na širok opseg učeničkih sposobnosti (razumijevanja i mišljenja, brzine učenja, snalaženja u dolaženju do informacija i novih znanja, učiti kako učiti...) i kvaliteta ličnosti pomoću kojih će današnji učenik mijenjati sutrašnji svijet (Dryden, G., Vos, J. 1999: 101-112). Prema Udžbeničkom standardu (NN, 36/06) pedagoški su i psihološki standardi i zahtjevi udžbenika, među ostalim, omogućavanje stjecanja trajnog znanja, poticanje aktivnog učenja, upućivanje na primjenu različitih strategija učenja i na razvoj kritičkoga mišljenja. Prema didaktičkim i metodičkim standardima i zahtjevima Udžbeničkoga standarda (NN, 36/06) udžbenik treba poštovati postojanje razlika među učenicima tako da nudi sadržaje za dvije do tri razine znanja razlikujući ih prema stupnju složenosti. Udžbenik svakako treba pratiti propisani nastavni plan i program te na taj način ostvarivati ciljeve i zadaće određenog nastavnog predmeta. Propitivanje se nastavnoga plana i programa, a time i udžbenika, nalazi na poligonu koji se zove nastava, a kvalitativno restrukturiranje i redizajniranje u djelatnosti onih koji posreduju njegov sadržaj – učitelja i učenika (Žužul i Vican, 2005). Bez obzira na navedeno, udžbenik je u nas i dalje standard znanja/neznanja bez kritičke distance. Isti je u funkciji reprodukcije opsega obrazovnoga materijala koji je (i koliki je) zadan. Ostvarujući samo tu funkciju udžbenika, učitelj se odmiče od vlastite mogućnosti utjecaja na preoblikovanje strukture i sadržaja istog (Žužul i Vican, 2005). Promjene su u sustavu obrazovanja vrlo spore, a učitelji su ti koji se, čak i kada mogu, ne koriste mogućnostima svog djelovanja na iste, što se potvrđuje gore navedenim. Prema izvješću Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje (2008) učenik treba postati tvorac nastavnih sadržaja, jer ih više ne prepričava i ne reproducira, već transformira, a učenje zapamćivanjem treba se zamijeniti učenjem razmišljanjem.

Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2010) sadržaji su nastavnog predmeta Prirode i društva zbog svoje interdisciplinarnosti implementirani u prirodoslovno područje, tehničko i informatičko područje te društveno-humanističko područje. Unutar prirodoslovnog područja (NOK, 2010: 94): „... glavni je cilj uspostaviti prirodoznanstveno opismenjeno društvo. Pojedinač

je prirodoznanstveno opismenjen ako razumije i usvoji potrebu cjeloživotnoga obrazovanja, ako usvoji znanstveni koncept, metode, postupke i načela u donošenju odluka te usmjeri znanje i vještine stečene obrazovanjem za stvaralačko rješavanje problema. Taj se cilj ostvaruje postupno, na pojedinim razinama odgoja i obrazovanja, sukladno dobi učenika.“ Unutar društveno-humanističkog područja (NOK, 2010: 152): „Znanje, sposobnosti i vrijednosti stečene unutar društveno-humanističkoga područja predstavljaju temelj za učenikov odgovoran odnos prema samome sebi, prema drugima i prema svemu što ga okružuje. Ta znanja, sposobnosti i vrijednosti pomažu u oblikovanju vlastitoga identiteta u vremenu velikih promjena i pluralizma, u razumijevanju i poštivanju drugih i drugačijih te za djelatno i odgovorno sudjelovanje u društvenomu životu.“ Unutar tehničkog i informatičkog područja (NOK, 2010: 131): „Učenici će u okviru ovoga područja steći osnovna saznanja o informacijskim i komunikacijskim mogućnostima kako bi u budućnosti mogli poboljšati kakvoću života u svojoj užoj i široj zajednici.“

U NOK-u su isto tako navedena očekivana postignuća po obrazovnim ciklusima. Obrazovna su postignuća izravne tvrdnje o tome što želimo da učenik zna, razumije ili bude u mogućnosti činiti nakon određene nastavne teme, programa, stupnja obrazovanja ili nekog odgojno-obrazovnog ciklusa (Lončar–Vicković i Dolaček–Alduk, 2009). Postignuća su operacionalizacija kompetencija pomoću aktivnosti koje se mogu opažati i mjeriti (Ljubotina, 2009). Definiranje obrazovnih postignuća najčešće se zasniva na Bloomovoj taksonomiji koja razlikuje tri područja: kognitivno, afektivno i psihomotorno. Kognitivno područje jest područje znanja i razumijevanja, afektivno područje je područje stavova i uvjerenja, a psihomotorno područje je područje vještina – umijeća. Kognitivno područje sastoji se od šest obrazovnih razina: znanje, razumijevanje, primjena, analiza, sinteza i vrjednovanje (Bloom, 1956). Svaka sljedeća razina ovisi o sposobnosti učenika da primijeni razine koje joj prethode. Učenik treba nešto vrjednovati, on mora znati određene podatke, razumjeti ih, moći ih primijeniti, biti u mogućnosti analizirati ih i sintetizirati, a tek na kraju vrjednovati (Eisner, 2000). Da bi učenik nešto razumio, prvo mora naučiti, a da bi naučeno mogao primijeniti, mora to i razumjeti (Churches, 2008). Niže su razine kognitivne domene učenja one koje zahtijevaju jednostavnije misaone operacije odnosno samo memoriranje informacija, dok se više odnose na analiziranje, sintetiziranje i vrjednovanje podataka i informacija koje je učenik usvojio. Pri određivanju postignuća učenja treba obratiti pozornost na očekivanu razinu koju će učenik ispuniti (Popovic i sur., 2006). Metodički scenarij potrebno je uskladiti s razinama obrazovnih postignuća. Obrazovna postignuća moraju biti praćena jasnim kriterijima vrjednovanja kako bi se utvrdilo u kojoj su mjeri postignuća ostvarena.

Cilj istraživanja

Cilj je provedenoga istraživanja bio utvrditi koje razine obrazovnih postignuća potiču udžbenici i radne bilježnice iz Prirode i društva za 3. razred osnovne škole odobreni od Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa pitanjima za vježbanje, ponavljanje i provjeravanje. Pretpostavka od koje se pošlo jest da su u udžbenicima i radnim bilježnicama ravnomjerno zastupljene sve kognitivne razine obrazovnih postignuća. Zadaća je ovoga istraživanja bila analizirati zastupljenost pojedinih razina obrazovnih postignuća u udžbenicima i radnim bilježnicama te usklađenost istih sa zahtjevima Nacionalnog okvirnog kurikuluma.

Metode istraživanja

U ovom se istraživanju koristila metoda analize sadržaja te komparacija udžbenika i radnih bilježnica. Kako bismo utvrdili koliko udžbenici i radne bilježnice potiču pojedinu razinu obrazovnih postignuća, bilo je potrebno utvrditi zastupljenost svake pojedine razine obrazovnih postignuća pomoću frekvencija pojavljivanja glagola tipičnih za pojedinu razinu te utvrditi najzastupljeniju razinu kognitivne domene učenja prema Bloomovoj taksonomiji. Analiza nije obuhvatila sadržaj udžbenika, tj. tekst nastavnih tema, nego su kao jedinica analize poslužila pitanja za vježbanje, ponavljanje i provjeravanje koja se nalaze nakon teksta svake nastavne teme u udžbenicima, kao i pitanja u radnim bilježnicama. Analiza pitanja u istima provedena je na temelju šest razina kognitivne domene učenja prema Bloomovoj taksonomiji. Razine su sljedeće: znanje, razumijevanje, primjena, analiza, sinteza i vrjednovanje. Analizom pitanja utvrđene su frekvencije pojavljivanja glagola koji su tipični za pojedinu razinu obrazovnih postignuća te su udžbenici i radne bilježnice uspoređeni na temelju frekvencija i postotaka. Uzorak istraživanja čine udžbenici i radne bilježnice iz Prirode i društva za 3. razred osnovne škole sljedećih autora: De Zan i Nejašmić, zatim Jelić te udžbenik autora Ćorić i Bakarić Palička, koji su odobreni od Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa za školsku godinu 2010./2011. To su sljedeći udžbenici i radne bilježnice: *Nаш svijet 3*, *Hrvatski zavičaji* i *EUREKA! 3*.

Rezultati istraživanja i njihova interpretacija

U tablicama 1., 2. i 3. prikazani su rezultati analize pitanja za vježbanje, ponavljanje i provjeravanje u udžbenicima i radnim bilježnicama iz Prirode i društva za 3. razred osnovne škole s obzirom na zastupljenost pojedinih razina obrazovnih postignuća u istima.

U kognitivnoj domeni Bloomove taksonomije svaka razina obrazovnih postignuća sadrži glagole koji definiraju ishode učenja. Razine su hijerarhijski raspoređene, tako da svaka sljedeća razina ovisi o sposobnosti učenika da primijeni razine koje joj prethode. S obzirom na zahtjeve koje svaka pojedina razina očekuje od učenika i na složenost učenja podijelili smo ih na niže i više. Prema toj podjeli u niže razine pripadaju znanje, razumijevanje i primjena, dok u više razine pripadaju analiza, sinteza i vrjednovanje.

Rezultati dobiveni analizom udžbenika *Naš svijet 3* pokazuju da se najviše pitanja za vježbanje, ponavljanje i provjeravanje odnosi na nižu razinu (93%) u kognitivnoj domeni učenja: znanje 45%, razumijevanje 19% te primjenu 29%. Pitanja koja potiču višu razinu učenja u kognitivnoj domeni zastupljena su sa 7% (tablica 1.). U pripadajućoj su radnoj bilježnici frekvencije veće za pitanja koja se odnose na nižu razinu obrazovnih postignuća (89%) – znanje 23%, razumijevanje 27% i primjena 39%, a viša razina zastupljena je s 11%. Treba naglasiti da su u radnoj bilježnici *Naš svijet 3* zadatci koji se odnose na primjenu zastupljeni najvećim postotkom. Taj rezultat u skladu je s Nastavnim planom i programom za 3. razred jer se prema istom izvode pokusi i praktični radovi, a na ovaj način učenici su ti koji trebaju provesti i primijeniti određena istraživanja.

NAŠ SVIJET 3	ZNA- NJE	RAZUMIJE- VANJE		PRI- MJENA		ANALI- ZA		SINTE- ZA		VRJED- NOVA- NJE		UKUP- NO
	f f(%)	f	f(%)	f	f(%)	f	f(%)	f	f(%)	f	f(%)	f f(%)
UDŽBE- NIK	63 45%	27	19%	41	29%	3	2%	4	3%	3	2%	141 100%
RADNA BILJEŽ- NICA	45 23%	51	27%	75	39%	10	5%	7	4%	4	2%	192 100%
UKUPNO	108 33%	78	23%	116	35%	13	4%	11	3%	7	2%	333 100%

Tablica 1. Frekvencije i postotci pojedinih razina obrazovnih postignuća za udžbenik i radnu bilježnicu *Naš svijet 3*

Analiza frekvencija razina obrazovnih postignuća u udžbeniku *Hrvatski zavičaj* ukazuje na veliku zastupljenost niže razine obrazovnih postignuća, čak 97%, dok je viša razina zastupljena sa svega 3% (tablica 2.). Radna bilježnica, kao i pripadajući udžbenik, znatno više promiče nižu razinu obrazovnih postignuća (88%), dok je viša razina zastupljena sa svega 12%. Takav rezultat nije u skladu s postavljenom hipotezom kako su sve razine obrazovnih postignuća ravnomjerno zastupljene, a još je manje očekivano da se pitanja i zadatci u radnoj bilježnici odnose u tako velikom postotku na razinu znanja s tako niskom zastupljenošću analize, sinteze i vrjednovanja. U radnoj su

bilježnici *Hrvatski zavičaji* zadatci koji se odnose na primjenu zastupljeni sa svega 20%, što je vrlo malo s obzirom na sadržaje nastavnih tema u 3. razredu. Takav rezultat nije u skladu sa zahtjevima Nacionalnog okvirnog kurikulum (2010) i Udžbeničkog standarda (2006) jer ne razvija kompetencije kod učenika, nego se temelji isključivo na poznavanju činjenica i njihovoj reprodukciji.

HRVATSKI ZAVIČAJI	ZNA- NJE f f(%)	RAZUMIJE- VANJE		PRIMJE- NA		ANAL- IZA		SINTE- ZA f f(%)	VRJED- NOVA- NJE		UKUP- NO f f(%)	
		f	f(%)	f	f(%)	f	f(%)		f	f(%)		
UDŽBE- NIK	117 70%	28	16%	18	11%	3	2%	0	0%	2	1%	168
RADNA BILJEŽ- NICA	103 48%	43	20%	42	20%	16	7%	4	2%	7	3%	215
UKUPNO	220 57%	71	19%	60	16%	19	50%	4	1%	9	2%	383

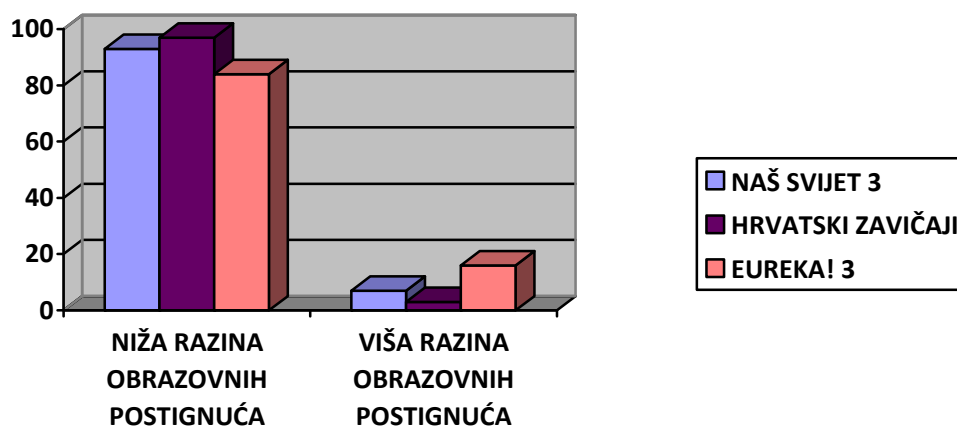
Tablica 2. Frekvencije i postotci pojedinih razina obrazovnih postignuća za udžbenik i radnu bilježnicu *Hrvatski zavičaji*

Analizom frekvencija razina obrazovnih postignuća u udžbeniku *EUREKA! 3* utvrđena je velika zastupljenost niže razine (84%), dok je viša razina zastupljena sa 16% (tablica 3.). U pripadajućoj radnoj bilježnici niža razina zastupljena je s 93%, a unutar iste razine znanje je zastupljeno s 49%, razumijevanje sa 16%, a primjena s 28%. Viša razina obrazovnih postignuća zastupljena je sa svega 7%, a unutar iste razine analiza s 1%, sinteza s 3% i vrjednovanje s 3%.

EUREKA! 3	ZNA- NJE f f(%)	RAZUMIJE- VANJE		PRI- MJENA f f(%)	ANALI- ZA		SIN- TEZA f f(%)	VRJED- NOVA- NJE		UKUP- NO f f(%)	
		f	f(%)		f	f(%)		f	f(%)		
UDŽBE- NIK	90 48%	34	18%	33 18%	18	10%	8	4%	5	2%	188 100%
RADNA BILJEŽ- NICA	74 49%	24	16%	41 28%	2	1%	4	3%	5	3%	150 100%
UKUP- NO	164 48%	58	17%	74 22%	20	6%	12	4%	10	3%	338 100%

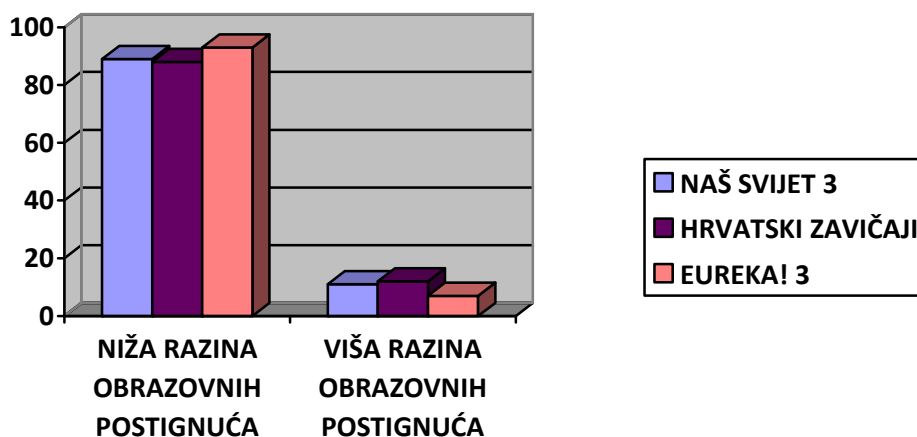
Tablica 3. Frekvencije i postotci razina obrazovnih postignuća za udžbenik i radnu bilježnicu *EUREKA! 3*

Slika 1. prikazuje zastupljenost niže i više razine obrazovnih postignuća u analiziranim udžbenicima iz Prirode i društva za 3. razred osnovne škole. Rezultati ukazuju na veliku zastupljenost niže razine obrazovnih postignuća u svim udžbenicima u odnosu na više razine istih. Statistički značajnu razliku između zastupljenosti niže i više razine obrazovnih postignuća u udžbenicima pokazao je hi-kvadrat-test ($\chi^2= 330,03$; $df=1$; $p<0,01$).



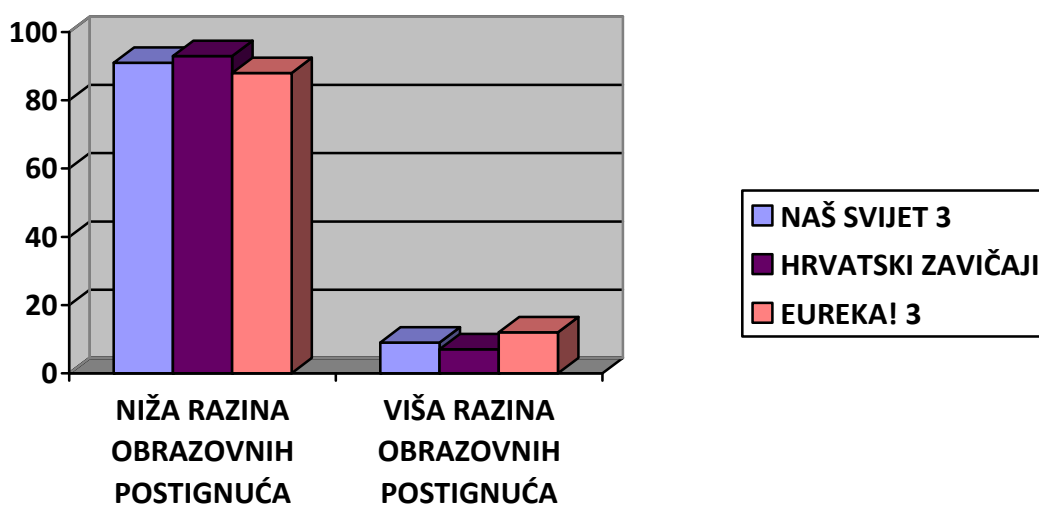
Slika 1. Usporedba zastupljenosti niže i više razine obrazovnih postignuća u udžbenicima iz Prirode i društva za 3. razred osnovne škole

Na slici 2. prikazana je zastupljenost niže i više razine obrazovnih postignuća u analiziranim radnim bilježnicama iz Prirode i društva za 3. razred osnovne škole. Kao i u udžbenicima, rezultati ukazuju na veliku zastupljenost niže razine obrazovnih postignuća u svim radnim bilježnicama u odnosu na višu razinu istih. Statistički značajnu razliku između zastupljenosti niže i više razine obrazovnih postignuća u radnim bilježnicama pokazao je hi-kvadrat-test ($\chi^2= 345,99$; $df=1$; $p< 0,01$).



Slika 2. Usporedba zastupljenosti niže i više razine obrazovnih postignuća u udžbenicima i radnim bilježnicama iz Prirode i društva za 4. razred osnovne škole

Slika 3. prikazuje ukupnu zastupljenost niže i više razine obrazovnih postignuća u analiziranim udžbenicima i radnim bilježnicama iz Prirode i društva za 3. razred osnovne škole. Ukupna zastupljenost niže i više razine u udžbenicima i radnim bilježnicama također ukazuje na nesrazmjer u zastupljenosti istih. Statistički značajnu razliku između zastupljenosti niže i više razine obrazovnih postignuća u udžbenicima i radnim bilježnicama pokazao je hi-kvadrat-test ($\chi^2 = 675,84$; $df=1$; $p < 0,01$).



Slika 3. Usporedba zastupljenosti niže i više razine obrazovnih postignuća ukupno u udžbenicima i radnim bilježnicama iz Prirode i društva za 3. razred osnovne škole

Zaključak

Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2010) predlažu se otvoreni didaktičko-metodički sustavi koji učenicima, ali i učiteljima, pružaju mogućnosti izbora sadržaja, metoda, oblika i uvjeta za ostvarivanje programskih ciljeva. Stoga bi udžbenici i radne bilježnice kao najzastupljenija nastavna sredstva u nastavnom procesu trebali biti usklađeni s istim.

Analizom pitanja za vježbanje, ponavljanje i provjeravanje u udžbenicima i radnim bilježnicama iz Prirode i društva za 3. razred osnovne škole dobiveni su rezultati ukazali kako je u istima još uvijek najzastupljenija niža kognitivna razina: znanje, razumijevanje i primjena. Svi analizirani udžbenici potiču razvijanje niže razine obrazovnih postignuća, dok je viša razina zastupljena sa svega 15%, što nije u skladu s postavljenom hipotezom istraživanja u kojoj smo tvrdili da su sve razine ravnomjerno zastupljene.

U radnim je bilježnicama nesrazmjer zastupljenosti pitanja koja potiču nižu i višu razinu obrazovnih postignuća nešto manji nego u udžbenicima, ali

je taj rezultat opravdan s obzirom da su radne bilježnice nastavno sredstvo namijenjeno isključivo uvježbavanju i ponavljanju.

Dobiveni rezultati dovode nas do zaključka kako udžbenici i radne bilježnice iz Prirode i društva nisu usklađeni sa zahtjevima Nacionalnog okvirnog kurikulumu i Udžbeničkog standarda jer se pitanjima u istima ne potiče razvijanje kompetencija, nego su ona i dalje u najvećoj mjeri usmjerena prema činjeničnom znanju, njegovoj reprodukciji i razumijevanju.

Zadatak je svakog učitelja prije početka školske godine odabrati udžbenik koji je u skladu s didaktičko-metodičkim, pedagoškim i psihološkim standardima i zahtjevima, a koji će mu služiti u oblikovanju nastavnog procesa. Među ostalim zahtjevima, udžbenik treba nuditi sadržaje za dvije do tri razine znanja razlikujući ih prema stupnju složenosti te poticati učenike pitanjima koja su u skladu s različitim razinama obrazovnih postignuća. Nijedan analizirani udžbenik ne ispunjava navedeni zahtjev.

Nakon provedene analize udžbenika iz Prirode i društva za 3. razred s obzirom na zastupljenost obrazovnih razina postignuća koje su povezane s poticanjem i razvijanjem kompetencija, ostaje i dalje otvoreno pitanje koji udžbenik preporučiti učiteljima.

Literatura:

1. Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co., Inc.
2. Churches, A. (2008). *Bloom's Digital Taxonomy*. Pribavljeno 6. siječnja 2010 s <http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec470/s10/3/blooms.tax.printout.pdf>.
3. Ćorić, S., Bakarić Palička, S., (2009). *EUREKA! 3, udžbenik i radna bilježnica iz prirode i društva u 3. razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Desforges, C. (2001), *Uspješno učenje i poučavanje: psihologijski pristupi*. Zagreb: Educa.
5. De Zan, I., Nejašmić, I., (2009). *Naš svijet 3, udžbenik i radna bilježnica iz prirode i društva u 3. razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
6. Dryden, G., Vos, J. (2001). *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa.
7. Eisner, E. W. (2000). Benjamin Bloom – Prospects: the quarterly review of comparative education. Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXX, no. 3, Pribavljeno 3. svibnja 2010. s <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/bloome.pdf>.
8. Izvješće o provedbi projekta vanjskoga vrjednovanja obrazovnih postignuća učenika 4. i 8. razreda osnovne škole u Republici Hrvatskoj u školskoj godini 2007./2008. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje. Pribavljeno 1. rujna 2010. s http://dokumenti.ncvvo.hr/Dokumenti_centra/NI2008/izvjesce_os_4r_8r.pdf.
9. Jelić, T. (2009). *Hrvatski zavičaji, udžbenik i radna bilježnica iz prirode i društva u 3. razredu osnovne škole*. Zagreb: Alfa.
10. Lončar-Vicković, S., Dolaček-Alduk, Z. (2009). *Vodič kroz ishode učenja na Sveučilištu J. J. Strossmayera u Osijeku*. Osijek: Sveučilište J.J. Strossmayera.

11. Ljubotina, D. (2009). Ishodi učenja i vrednovanje ishoda. Pribavljeno 13. siječnja 2010. s
http://www.razine+postignu%C4%87a+po+benjaminu+bloomu&meta=&aq=f&aqi=&aql=&oq=&gs_rfai=&fp=f1f9f7d27f80750b.
12. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi (2010). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. Pribavljeno 10. kolovoza 2010. s
<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>.
13. Nastavni plan i program za osnovne škole (2006). Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske.
14. Popovic, C., Mortiboys, A., Eland, J., (2006). Guide to Learning Outcomes. Birmingham: UCE.
15. Udžbenički standard (2006). NN 36/06.
16. Žužul, A., Vican, D. (2005). Udžbenik u novoj školi. Život i škola 13 (1), 50-55.

The Role of Science and Society Textbooks in Stimulating Pupils' Competencies

Abstract: The new curricular approach is based on the development of students' competencies, which conforms to the European educational policies. Reproduction of knowledge has been replaced by different levels of educational achievement, which reflects the development of competencies. Although the equipment of classrooms with contemporary didactical means and aids, strategies and scenarios are constantly improving, the textbook still remains the basic teaching medium that is commonly used by teachers in teaching. For that reason we made textbooks and workbooks a point of interest in our research. The goal of the conducted research was to ascertain which levels of knowledge are stimulated by means of questions for exercise, repetition and testing in textbooks and workbooks for the science and society course in the 3rd grade. The analysis of the questions was based on Bloom's taxonomy. The research results showed a discrepancy among the analysed textbooks and workbooks, an uneven representation of the questions on individual levels and the highest representation of questions on the lower levels of knowledge.

Key words: science and society, textbooks, workbooks, 3rd grade, levels of educational achievements, cognitive learning domain, Bloom's taxonomy.

Die Rolle von Lehrbüchern aus Natur und Gesellschaft bei der Förderung der Schülerkompetenz

Zusammenfassung: Der neue curriculare Ansatz beruht auf der Entwicklung der Schülerkompetenz, die in Übereinstimmung mit der europäischen Bildungspolitik steht. Die Wissensreproduktion wurde durch verschiedene Ebenen des Bildungsstandes ersetzt, was sich in der Kompetenzentwicklung widerspiegelt. Obwohl die Lehrer mit verschiedenen Unterrichtsmitteln, Strategien und methodischen Szenarien die Entwicklung der Kompetenzen fördern, ist das Lehrbuch auch weiterhin in der Schupraxis präsent. Aus diesem Grund sind Lehr- und Arbeitsbücher das Interessengegenstand unserer Studie. Das Ziel der durchgeführten Studie war es zu bestimmen, welche Wissensniveaus die Lehr- und Arbeitsbücher aus Natur und Gesellschaft für die 3. Grundschulklasse mit Hilfe von Übungen, sowie

Fragen zur Wiederholung und Überprüfung fördern. Die Analyse der Fragen in den Lehrbüchern wurde nach Blooms Taxonomie durchgeführt. Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass sich die analysierten Lehr- und Arbeitsbücher untereinander nicht wesentlich in der Anzahl bestimmter kognitiver Ebenen unterscheiden. Weiterhin zeigten sie die ungleiche Vertretung von Fragen nach bestimmten Ebenen und die größte Anzahl an Fragen auf den niedrigeren kognitiven Ebenen.

Schlüsselbegriffe: Natur und Gesellschaft, Lehrbücher, Arbeitsbücher, 3. Klasse, Ebene des Bildungsstands, kognitive Lerndomäne, Blooms Taxonomie.

UDK 372.41/45
Izvorni znanstveni rad
Primljeno: 19. travnja 2011.

INTEGRACIJSKE MOGUĆNOSTI SLIKOVNICE U NASTAVI MATERINSKOGA JEZIKA

Dr. sc. Marinko Lazzarich

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci
Odsjek za Učiteljski studij

Sažetak: Riječka spisateljica Ljubica Kolarić-Dumić ponudila je u svojoj slikovnici *Ja se mraka ne bojim* osebujan pokušaj prevladavanja straha i nemoći. Potaknut primjerenim estetskim dosegom i humanom porukom netipične stihovane uspavanke, autor teksta propituje mogućnost njezine uporabe u nastavi početnoga čitanja i pisanja u nižim razredima osnovne škole, posebice u okviru interpretativnoga sustava lektire. Uz predstavljanje stvaralaštva Ljubice Kolarić-Dumić, u teorijskom se dijelu raspravlja o problemu čitanja i literarnoj komunikaciji u nastavi, a u empirijskom su dijelu prikazane konceptualne osnove istraživanja učeničke recepcije slikovnice *Ja se mraka ne bojim*. Istraživanje je provedeno u sedam županija – 9 gradskih i 7 prigradskih osnovnih škola, na uzorku od 986 učenika razredne nastave. Dobiveni rezultati pokazuju kako priča djeluje poticajno i daju smjernice za prevladavanje neugodnih iskustava. Slikovnica poetskoga tipa Ljubice Kolarić-Dumić nadaje se kao poticajan lingvometodički predložak ne samo u funkciji razvoja rane pismenosti već i estetskoga sazrijevanja malih čitatelja.

Ključne riječi: slikovnica, komunikacijske kompetencije, Ljubica Kolarić-Dumić, literarna komunikacija, korelacijsko-integracijski pristup.

Uvod

Književni tekst namijenjen djetetu osim stvaralačkoga nadahnuća zahtijeva poznavanje dječje psihologije i znanstvenih disciplina poput školske pedagogije i metodike. U prenošenju temeljnih životnih vrijednosti književnik se djetetu obraća primjerenim poetskim iskazom jer malom čitatelju valja na prihvatljiv način približiti fenomen poetike. Kada je riječ o ranoj pismenosti u mlađoj školskoj dobi, slikovnica kao popularan medij može smanjiti nesklad između školskoga programa i životne stvarnosti. Svijet je priče autoreferencijalan, a s njegovim se bogatstvom mladi čitatelj prvi put susreće upravo na stranicama slikovnice, iz čega proizlazi da je slikovnica izuzetno važan literarno-likovni medij čovjekova djetinjstva. Likovni/vizualni jezik ima nezamjenjivu ulogu u ranom učenju jezika i komunikaciji najmlađih općenito, jer prethodi verbalnom jeziku i gotovo je univerzalan (Tomašević-Dančević, 2001). Mada vizualno poduprta pripovijest može olakšati kognitivnu recepciju

teksta i smanjiti nerazumijevanje, svakako valja naglasiti da su odgojni učinci čitanja nezamjenjivi i predstavljaju najbolju mogućnost za samostalnu uporabu jezika u interakciji s tekstovima. Metodika slikovnice mora biti prilagođena spoznajnim mogućnostima učenika mlađe školske dobi jer su iskustva učitelja motiviranih za primjenu vizualnih medija u nastavi vrlo pozitivna. Uspješni suvremeni pristupi omogućavaju učenicima daljnji jezični razvoj, pa su stoga pri odabiru slikovnica osobito važna načela aktualnosti, zavičajnosti, integracije, zanimljivosti, primjerenosti i akceleracije. Književno djelo i njegov recipijent ravnopravni su sudionici literarne komunikacije i slikovnica može dodatno osnažiti taj estetski dijalog.

Hrvatska je dječja poezija od pojave Grigora Viteza do današnjih dana doživjela svoj preporod, potvrđujući pjesničku svijest o dječjem senzibilitetu, životnim potrebama mladoga naraštaja i igri kao središtu djetetova bića. Nadahnuće u Vitezovoj poeziji nalazi i riječka pjesnikinja Ljubica Kolarić-Dumić, autorica brojnih pjesničkih zbirki, ilustriranih knjiga i slikovnica. Kako je pedagoška crta u njezinim tekstovima snažno naglašena, mnoge autoričine pjesme nalaze svoje mjesto u odgojno-obrazovnom radu s djecom mlađe školske dobi. U ovom je radu poseban naglasak stavljen na kriterij aktualnosti u planiranju i izvođenju književnoga odgoja i obrazovanja. Pogodujući razvoju karakternih osobina ličnosti, sadržaj slikovnice *Ja se mraka ne bojim* Ljubice Kolarić-Dumić korespondira s čovjekovom težnjom za prevladavanjem konvencionalne stvarnosti. Tekst propituje jesu li humana poruka i estetski doseg netipične stihovane uspavanke dostatan metodički potencijal uporabljiv u nastavi početnoga čitanja i pisanja, kao i u okviru interpretativnoga sustava lektire u razrednoj nastavi. Tekst djelomice dotiče i poetičku dimenziju literarne transpozicije, dok se metodom interpretacije traga za iskoracima autoričina pjevanja u kojima poetsko dolazi do punog izražaja. Osim primjerenosti sadržaja dječjem senzibilitetu, važan čimbenik literarno-didaktičke komunikacije u ranom diskursu materinskoga jezika jest i aktualnost književnoumjetničkog teksta. Prosuđujući literarno-didaktički potencijal stihovane uspavanke rad nastoji utvrditi mogućnosti njezine primjene u nastavi književnosti, prvenstveno u funkciji razvoja rane pismenosti.

1. Slikovnica u doživljavanoj nastavi

1.2. Obuzetost djetetom i djetinjstvom

Pjesništvo Ljubice Kolarić-Dumić svjedoči o kontinuitetu u razvoju hrvatske dječje poezije – nije opterećeno dosadnim moraliziranjem i pridržavanjem versičkih kanona, već je nesputano u idejama, maštovito i igrivo. Modernost se, osim u leksičkoj razigranosti, očituje i u dubokom

razumijevanju dječjega senzibiliteta. Ljubica Kolarić-Dumić rođena je 1942. godine u Kukujevcima (Srijem), gimnaziju je završila u Vinkovcima, a studij hrvatskoga jezika na Pedagoškoj akademiji u Rijeci, gradu u kojem je provela cijeli svoj radni vijek. Iskustvo egzila i nastavnički poziv presudno su utjecali na nadahnuća njezine poezije.¹ Specifičnim pjesničkim iskazom Ljubica Kolarić-Dumić slijednica je klasika hrvatske dječje književnosti Dragutina Tadijanovića i Grigora Viteza: Tadijino nasljedovanje, osim na tematsko-sadržajnom planu, razvidno je i na planu izraza, u nesputanom izričaju uobičajenom slobodnim stihom, dok vitezovska rječitost i lepršava leksička raizgranost dolaze do izražaja u brojnim lirskim minijaturama. Iz zbirke poezije i proze *Uz baku je raslo moje djetinjstvo* izdvaja se ciklus *S vjetrom kroz godinu*, iz čega nastaje istoimena ilustrirana knjiga za djecu mlađe školske dobi. Slikovnica poetskoga tipa, osim što tematizira godišnja doba i mjesece u godini, pedagoški je i metodički uporabljiva jer su pjesme obogaćene učeničkim ilustracijama, čime je objedinjeno stvaralaštvo pjesnikinje i učenika. Korelativne mogućnosti jezično-umjetničkoga područja doći će do izražaja i u glazbenoj slikovnici *Od proljeća do proljeća*, koja na multimedijalan način objedinjuje poetsku riječ s glazbenim i likovnim izrazom. I u knjizi *Izašli iz priče* (Rijeka, 2005) ponovljen je koncept pjesničko-glazbene slikovnice, no za razliku od prethodne, u toj zbirci Ljubica Kolarić-Dumić inventivno reinterpretira klasične naslove školske lektire.

U lirici riječke pjesnikinje ključnu ulogu ima motiv svjetlosti (svijest o važnosti dobrote i ljubavi), stoga je na idejnom planu njezin iskaz utemeljen na kontrastnoj bipolarnosti *svjetlo/tama*, *dobro/zlo*. Okrećući leđa negativnoj snazi u središtu je njezinih duhovnih pregnuća teologija svjetlosti, u kojoj Ljubica Kolarić-Dumić kao umjetnica nalazi životnu puninu. Autorica se okušala i u kraćim pripovjednim tekstovima utemeljenim na stvarnosno oslikanim doživljajima, pri čemu se evokacija djetinjstva ostvaruje kao nepresušan stvaralački izvor s namjerom zadržavanja prošlosti u literarnoj memoriji. Djetinjstvo, ljubav i zavičaj izdvajaju se kao stožerne teme njezina opusa, iz kojeg su mnoge pjesme i priče zastupljene u početnicama i čitankama za hrvatski jezik.² Ljubica Kolarić-Dumić svoj lirski prosede gdjekad

¹ Ljubica Kolarić-Dumić autorica je većeg broja pjesničkih zbirki i slikovnica: *Raskrižje* (1983, objavljena pod imenom Ljubica Kolarić-Terlević), *Sva u srcu* (1985), *Vratit ću se, zemljo* (1991), *Molitva za Hrvatsku* (1992), *Stazama jutra* (1995), *Obasjana suncem* (2005), *Uz baku je raslo moje djetinjstvo* (1997), *S vjetrom kroz godinu* (1999), *Od proljeća do proljeća* (2003), *Izašli iz priče* (2005), *Igrajmo se radosti* (2006), *Ja se mraka ne bojim... a ti?* (2008), *Rijeko, grade, djetinjstva sretnog* (2008), *Uz baku je raslo moje djetinjstvo*, drugo izmijenjeno izdanje (2010), *Ususret svojoj zvijezdi* (2010) i *Pjesma o zmajevima* (2011). Njezine pjesme i priče objavljene su u brojnim književnim antologijama i zbornicima u zemlji i inozemstvu. Ivo Zalar u svojoj antologiji *Pregled hrvatske dječje književnosti* (Zagreb, 2006) uvrštava riječku književnicu među relevantne autorice ženskoga pisma – Rušku Stojanović-Nikolašević, Snježanu Grković-Janović, Nadu Zidar-Bogadi i Sanju Polak. Ljubica Kolarić-Dumić članica je Društva hrvatskih književnika i dobitnica Nagrade Grada Rijeke.

² Navodimo udžbenike u kojima su objavljeni tekstovi Ljubice Kolarić-Dumić: S. Težak, *Hrvatski jezik*, udžbenik za peti razred osnovne škole (Zagreb, 1995), S. Težak, L. Kanajet, *Moj hrvatski 5*,

nadograđuje pripovjednom prozom, dok velik broj pjesama posvećuje Rijeci, prostoru u kojem živi i stvara.

1. 3. Interpretacija stihovane uspavanke

Kako priča ima moć nadvladavanja prirodnih sila (Crnković, 1987), Ljubica Kolarić-Dumić ponudila je u slikovnici *Ja se mraka ne bojim* (Rijeka, 2008), podnaslovljenoj *Dječja uspavanka*, osebujan pokušaj prevladavanja straha i nemoći. U toj zbirci u potpunosti dolazi do izražaja metodička korelacija između književnosti, likovne i glazbene kulture. Mada je mrak drevni izvor djetinjih nemira i strahova, sižejni izostanak iracionalnog skida plašt fantastike s autoričina teksta. Pripovjedni početak ubrzo prepušta dominaciju nježnom lirskom tonu kojim se naratorica s puno topline izravno obraća malom čitatelju. Lirski je izričaj ispunjen brojnim deminutivima (*svjetiljica, mračak, sanak, zvjezdice, travka*), pa i neugodni mrak postaje *razigrani mračak*. U težnji da odagna dječji strah, autoričin personificirani mrak poprima konture dražesnog pozitivca, dok naglašena ritmičnost skladno funkcionira u stepenastim stihovima koji grafički prate dječji pokret. Melodični poetski izraz pretače se u ritam, zvuk i melodiju, uspješno objedinjujući strukturnu hijerarhiju – foničku i ritmičku. Malim je čitateljima ponuđen i notni zapis uglazbljene pjesme. Nadvladavanje nemoći podupire i pojava *Sanka Sklopiočića* koji će umiriti i uspavati malog slušatelja. Pritom grafički istaknute poruke djeluju poticajno i ohrabrujuće: *Mrak ne plaši malu djecu!, Svjetiljčicu sam ugasi!* Jednostavnost kazivanja uobličena je melodičnim i ritmičnim stihovima: *Dok te miluje po kosi / Mrak / najljepše / snove / nosi!* Iako je Ljubica Kolarić-Dumić sklonija vezanoj formi, otklon od tradicionalnog izraza uočljiv je u razlomljenom stihu koji grafički uspješno korelira sa sadržajem teksta. Naratorica iskazuje tankoćutnost i razumijevanje plahog djetinjeg senzibiliteta suočenog s misterijem odrastanja: u liku povjerljivog djetetovog prijatelja Mračka zrcali se namjera ohrabrenja i nadvladavanja straha i nemoći. Završnom gradacijom personificirani junak postaje prisposodiv najdražim članovima obitelji, dok naratoričina poruka kulminira stihovima: *I ne boj se! Veliki je mrak prijatelj!* Poticanje na molitvu u završnom odjeljku *Večernja molitva* djeluje smirujuće i terapijski: *meki plašt dobrog mraka* priprema dijete za san u boji. Izraz je prilagođen djetetovim spoznajnim mogućnostima: *A kad svjetlo već ugasiš, / Pa se tiho / Ili glasno / Anđelu Čuvaru moliš. Oči tvoje / Mrak će nježno, / U molitvi tad*

vježbenica (Zagreb, 1996), Z. Diklić, J. Skok, *Hrvatska čitanka 7* (Zagreb, 1996), A. Bežen, V. Budinski, *Hrvatska čitanka za drugi razred osnovne škole* (Zagreb, 1998), A. Bežen, V. Budinski, *Hrvatska čitanka za četvrti razred osnovne škole* (Zagreb, 1998), A. Bežen, V. Budinski, *Prvi koraci, početnica za prvi razred osnovne škole* (Zagreb, 2000), S. Centner, A. Peko, A. Pintarić, *Zlatni dani 1, početnica za prvi razred osnovne škole* (Zagreb, 2006), M. Žužić, D. Kovačić, *Glazbene čarolije, udžbenik za glazbenu kulturu za prvi, drugi i treći razred osnovne škole* (Zagreb, 2007).

sklopiti. I do jutra s tobom biti! U ovim stihovima Anđeo Čuvar pojavljuje se kao blagi prijatelj – simbol vjere, ljubavi i nade. Duhovna dimenzija potvrđuje se kao prepoznatljiva odrednica stvaralaštva Ljubice Kolarić-Dumić.³ Laganiji narativni tempo uz umirujuće pejzažne motive priprema dijete za miran san. Mrak nježno djetetu sklapa oči bdijući nad njim do jutarnjega buđenja. Stihovana uspavanka potvrđuje da se i neugodna životna iskustva mogu ublažiti umjetnički oblikovanim sadržajem i primjerenom dječjom ilustracijom.

1. 4. Likovna dimenzija slikovnice – imaginativna percepcija stvarnosti

Kvalitetu slikovnice kao zbiru malenih slika određuje i originalnost ilustracije, a stihovi slikovnice popraćeni su crtežima Voje Radoičića⁴, koji je oslikao mrak podarivši sadržaju slikovnice novu estetsku dimenziju, čime je nastavljena uspješna suradnja riječke pjesnikinje s velikim imenima suvremenog hrvatskog slikarstva: uz Vjekoslava Voju Radoičića publicirane naslove Ljubice Kolarić-Dumić ilustrirali su Ivica Antolčić i Ivan Balažević. Opus cijenjenoga slikara prepoznatljiva stila odavna je postao zaštitni znak riječkoga slikarstva. Kao i svi dobri ilustratori, Radoičić ne zatvara granice interpretacije priče. Obrada osjetljive teme dječje nelagode pred velom mraka zahtijevala je dublje promišljanje. Ilustracije u kombiniranoj tehnici kolaža i akrila djeluju vedro i prozračno – na obojene površine slikar lijepi kolaže u nijansiranim bojama i na njih dodatno intervenira akrilom. Tamnu podlogu noći nastoji ublažiti živim bojama, poigravajući se koloritom i djetinje razigranim crtežom, dvjema komponentama koje su na slikama potpuno integrirane i podjednako važne. Crteža na slikama gotovo i nema, već su glavno izražajno sredstvo plohe i boje. Inzistirajući na infantilno-apstraktnom ozračju dječjega ludizma autor ne zanemaruje figurativnost, pa stoga likovi na slikama poprimaju realne obrise i upravo u toj jednostavnoj, djeci bliskoj figurativnosti Radoičić pogađa bit njihova spoznajnoga svijeta. Likovi su uronjeni u jedan bajkovit svijet dječjeg poimanja vremena i prostora, na tragu naivnoga slikarstva. Iako likovni izraz posjeduje određene karakteristike naivnoga slikarstva (dvoplošno shvaćanje površine, jasan crtež, centralnu simetriju s perspektivom koja ne udovoljava vizualno-realističnom viđenju),

³ Njezin je pristup religioznoj stvarnosti determiniran svesrdnim prihvaćanjem Božje prisutnosti, no religioznost Ljubice Kolarić-Dumić nije ceremonijalna, već smirena i nenametljiva. Uronjena u svijet svoje intime, pjesnikinja se ne prepušta stagnaciji, spontano težeći komunikaciji i optimističnom angažmanu.

⁴ Slikar, grafičar, ilustrator, scenograf i kipar Vojo Radoičić (Požega, 1930.) izlaže u zemlji i svijetu (više od 170 samostalnih izložbi), a surađivao je s velikim austrijskim arhitektom i slikarom Hundertwasserom te brojnim slovenskim i njemačkim izdavačima, obogativši razigranim kistom, bogatstvom boja i temperamentnim slikarskim svjetonazorom mediteranski likovni milje. Svojim autorskim slikovnicama osebujni slikar ulazi u krug velikana hrvatske dječje ilustracije: dobitnik je brojnih nagrada te hrvatski kandidat za Andersenovu nagradu (2002.) u kategoriji dječje ilustracije.

valja naglasiti kako riječki slikar ne ulazi u krug hrvatskih „naivaca”. Naglašavajući emocije i ozračje noći poslužio se izmjenom kadra i rakursa, a kako bi ublažio dječji strah od nepoznatog, stvorio je vedru figuru personificiranoga Mraka raznobojne kose, sa smiješkom na licu. On će istjerati strah iz sobe usnuloga dječaka u priči, ali će blagotvorno djelovati i na malog čitatelja slikovnice.

Slikarstvo Voje Radoičića sjajno se uklapa u likovni dio slikovnice iz više razloga: prikazi su vrlo narativni i naslanjaju se na priču osebnim likovnim jezikom koji u sebi sadrži elemente dječjeg likovnog izraza, vidljivog u kromatici, formi i planimetriji. Svojim ilustracijama slikar nadograđuje tekstualni dio priče, maštovitim kompozicijama potiče dječji fantazijski svijet: redukcijom oblika sugerira slobodan, zaigran i spontan dječji izraz, naglašavajući ga korištenjem bogatog kolorita koji se uglavnom kreće unutar primarnih i sekundarnih boja spektra te njihovih nijansiranih derivata. Kompozicije se razvijaju nizanem ploha bez naglašene iluzije prostora (zbog korištenja vertikalnom i policentričnom perspektivom prikaz prostora također je blizak dječjem likovnom stvaralaštvu), sa sceničnim prizorima između realnosti i sna, kao odraz specifične imaginativne i zaigrane umjetnikove percepcije stvarnosti. Odlike Radoičićeva slikanja u slikovnici *Ja se mraka ne bojim* jesu senzibilnost i lirizam te izražena komunikativnost – prikazi su dinamični, a njihova je pokretljivost naglašena nepravilnim i razigranim rasporedom ploha različitih oblika i veličina te kolorističkim i tonskim vrijednostima. Sukladno umjetnikovu doživljaju, predmeti nisu obojeni stvarnosnim parametrima, jer autor svojim slikovnim materijalom osobno uvlači u priču malog gledatelja/čitatelja, pozivajući ga (likovnim bogatstvom prizora i ekspresivnošću) na daljnje maštanje. Ilustracije Voje Radoičića kao odraz vlastita doživljaja dodatno pojačavaju humanu poruku teksta, a umjetnik se u njima ostvaruje u dvostrukoj ulozi – pedagoga i terapeuta.

2. Metodologija istraživanja

Razmišljanje kako komunikacija slikom može uvelike pomoći djetetu u svladavanju slova, olakšavajući učiteljima zadaću opismenjavanja učenika mlađih razreda, iniciralo je u hrvatskim osnovnim školama istraživanje o dječjem doživljaju slikovnice Ljubice Kolarić-Dumić *Ja se mraka ne bojim*, kao i o učeničkom odnosu prema čitanju stihovane priče.

2.1. PODRUČJE ISTRAŽIVANJA: materinski jezik i književnost u razrednoj nastavi

2.2. PREDMET ISTRAŽIVANJA: učenička recepcija slikovnice *Ja se mraka ne bojim* Ljubice Kolarić-Dumić

2.3. CILJEVI I ZADACI ISTRAŽIVANJA

Vodeći se mišlju kako korelacija između književnosti, likovne i glazbene kulture može osposobiti dijete za kvalitetniju komunikaciju sa svijetom koji ga okružuje, pozornost je usmjerena prema dječjoj percepciji slikovnice u odnosu na lektirne naslove u razrednoj nastavi. Svjesni poticajnih mogućnosti neobične stihovane uspavanke, usredotočili smo se na korelaciju bliskih umjetničkih područja propitujući načine uporabe slikovnice u nastavi materinskoga jezika, i to u prvom, drugom i trećem razredu. Uz uporabu interpretacijskoga pristupa, zadaća ovoga ispitivanja bila je i utvrđivanje psiholingvističkoga potencijala priče usmjerene prema suočavanju djece s vlastitim ograničenjima i strahovima te analiziranje etičke dimenzije slikovnice *Ja se mraka ne bojim*. Nastojala se ispitati učenička reakcija na poetski iskaz Ljubice Kolarić-Dumić kako bi se lingvometodički predložak iskoristio u dijelu doživljajno-spoznajne nastave. No temeljni je cilj istraživanja bio razmotriti mogućnosti primjene slikovnice *Ja se mraka ne bojim* Ljubice Kolarić-Dumić u razvoju komunikacijskih kompetencija u ranom diskursu hrvatskoga jezika.

2.4. POLAZNE HIPOTEZE

U istraživanju se pošlo od sljedećih hipoteza:

- a) učenici su se sa slikovnicom susreli još u predškolskoj dobi
- b) djeci su bliska djela koja korespondiraju s njihovim doživljajnim iskustvom
- c) učenici će pokazati sklonost čitanju stihovane uspavanke
- d) važan poticaj za čitanje nekog teksta može biti zavičajni autor/autorica
- e) korelacija teksta sa srodnim umjetničkim područjima (likovnom i glazbenom kulturom) lakše će uvesti dijete u svijet književnosti.

2.5. INSTRUMENTI I POSTUPAK ISTRAŽIVANJA

Ispitivanje je provedeno u razdoblju od svibnja 2010. do veljače 2011. godine, a njime je obuhvaćeno 16 škola iz 7 županija diljem naše zemlje (Primorsko-goranska, Ličko-senjska, Zagrebačka, Šibensko-kninska, Vukovarsko-srijemska, Osječko-baranjska i Virovitičko-podravska), 8 riječkih škola (OŠ Ivana Zajca, OŠ „Nikola Tesla”, OŠ „Vežica”, OŠ „Pećine”, OŠ „Brajda”, OŠ „Zamet”, OŠ „Jelenje” i OŠ „Kozala”) i 8 škola iz različitih krajeva Hrvatske (OŠ „Šestine” iz Zagreba, OŠ „Senj”, OŠ „Suhopolje”, Katolička osnovna škola u Šibeniku, OŠ „Josipovac”, OŠ „Ernestinovo”, OŠ Julija Benešića u Iloku i OŠ „Čepin”). U istraživanju je primijenjena metoda anketiranja, utemeljena na samoiskazu ispitanika o osobnome mišljenju i stavu, uključujući učeničku populaciju prvih, drugih i trećih razreda osnovne škole.

Izuzeti su učenici četvrtih razreda jer slikovnice u toj dobi nisu više dijelom nastavnoga programa.

Metode statističke obrade podataka: statistička obrada prikupljenih podataka obavljena je pomoću osobnog računala. Baza podataka oblikovana je u programu MS Excel, a obrada i analiza izvršene su uporabom statističkog programskog paketa STATISTICA (*data analysis software system*), inačica 8., www.statsoft.com, StatSoft, Inc. (2007).⁵ Kod svih testova razlike su smatrane statistički značajnima ako je razina statističke značajnosti određena testom postigla vrijednost $p < 0,050$, a marginalno statistički značajnima ako je vrijednost p određena testom bila dio intervala $0,050 < p < 0,100$.

UZORAK

Anketnim upitnikom na slučajno odabranom uzorku obuhvaćeno je ukupno 986 učenika – 493 djevojčice i 493 dječaka (tablica 1.). Među ispitanicima bila su 172 učenika prvih razreda (97 djevojčica i 75 dječaka), 407 učenika drugih razreda (201 djevojčica i 206 dječaka) te 407 učenika trećih razreda (195 djevojčica i 212 dječaka). Udio anketirane djece iz 1. razreda čini 17% uzorka (172/986) i manji je od udjela 2. i 3. razreda, koji čine po 41 % uzorka (407/986). Škole su razvrstane u dvije kategorije prema veličini sredine u kojoj se nalaze: na škole iz velikih gradova (Rijeka i Zagreb) te škole iz manjih gradova, prigradske i seoske škole.

⁵ Prikupljeni podaci opisani su i analizirani različitim statističkim metodama ovisno o tipu i raspodjeli varijabli prisutnih u analizi. Nominalne kategoričke (nebrojčane) varijable (kao što su spol, razred i sredina u kojoj se nalazi škola) opisane su frekvencijom pojavljivanja odnosno postotnim udjelom. Diskretna numerička varijabla *ocjena slikovnice* obrađena je i kao kontinuirana numerička varijabla (opravdano velikim N u uzroku i običajnim razlozima računanja srednje vrijednosti ocjene), pa je opisana sa srednjom vrijednošću kao mjerom središnje tendencije i standardnom devijacijom kao mjerom rasapa podataka. Usporedbe postotnih udjela u kontingencijskim tablicama rađene su *Pearsonovim hi-kvadrat-testom*, a usporedbe postotnih udjela prema dihotomnim varijablama *testom razlike proporcija*. Usporedbe vrijednosti kontinuiranih numeričkih varijabli prema nominalnim dihotomnim varijablama (npr. usporedbe ocjena prema spolu) rađene su *t-testom*, a prema nominalnim kategoričkim varijablama (npr. usporedbe ocjena prema razredu) provedene su *testom analize varijanci*. Usporedbe vrijednosti kontinuiranih numeričkih varijabli prema dvama tipovima kategoričkih varijabli istodobno (primjerice usporedbe ocjena prema sredini i razredu) provedene su *faktorskom analizom varijanci*.

<i>sredina</i>	<i>razred</i>	spol				ukupno
		djevojčice	dječaci			
		N	udio	N	udio	
grad	1.	52	47%	58	53%	110
	2.	106	49%	112	51%	218
	3.	115	50%	114	50%	229
<i>ukupno</i>		273	49%	284	51%	557
prigradsko naselje / selo	1.	32	52%	30	48%	62
	2.	100	53%	89	47%	189
	3.	97	54%	81	46%	178
<i>ukupno</i>		229	53%	200	47%	429
sveukupno		502	51%	484	49	986

Tablica 1. Raspodjela učenika prema sredini, spolu i dobi u istraživanom uzorku ispitanika.

Uzorak istraživanja uravnotežen je prema spolu u dobnim skupinama, tj. udjeli dječaka i djevojčica ne razlikuju se značajno s obzirom na razred niti s obzirom na sredinu u kojoj se škola nalazi (Pearsonov hi-kvadrat-test, $\chi^2=7,71$, $df=7$, $p=0,368$).

Nakon prethodnoga čitanja slikovnice i njezine analize učenici su pristupili ispunjavanju upitnika. Zadaci su bili usmjereni prema istraživanju čitateljskih sklonosti učenika razredne nastave. Anketni listić sastojao se od ukupno 4 pitanja: uz dva pitanja s ponuđenim odgovorom listić je sadržavao i pitanje kombiniranoga tipa, gdje su učenici mogli upisati vlastiti odgovor. U završnom, četvrtom pitanju, učenicima je ponuđena mogućnost broječanog ocjenjivanja. Pitanja su bila koncipirana u skladu s doživljajno-spoznajnim mogućnostima djece u razrednoj nastavi, sukladno težnji da prilagodba, osim strukovnoga karaktera, bude utemeljena i na psihološko-pedagoškim okvirima. Anketni se listić ispunjavao tijekom nastave u navedenim školama na način da su učiteljice i učitelji uputili ispitanike u mogućnost ispunjavanja upitnika vezanog uz doživljaj slikovnice. Anketa nije bila anonimna budući da se radilo o pristranom uzorku mladih čitatelja.

2.2.1. ANALIZA ANKETE I INTERPRETACIJA REZULTATA

Na prvo pitanje *Je li ti se sviđjela slikovnica?* učenici su izrazili svoje mišljenje zaokruživanjem potvrdnog ili niječnog odgovora. Potvrdno je odgovorio 961 učenik ili 97% ispitivanog uzorka. Raspodjela pozitivnih i negativnih odgovora prema spolu i dobi (tablica 2.) pokazuje da nema statistički značajnih odstupanja (Pearsonov hi-kvadrat-test, $df=7$, $\chi^2=5,18$, $p=0,637$).

<i>Je li ti se svidjela slikovnica?</i>	<i>razred</i>	spol				ukupno
		djevojčice		dječaci		
		N	udio	N	udio	
da	1.	80	48%	85	52%	165
	2.	202	50%	199	50%	401
	3.	205	52%	190	48%	395
ukupno		487	51%	474	49%	961
ne	1.	4	57%	3	43%	7
	2.	4	67%	2	33%	6
	3.	7	58%	5	42%	12
ukupno		15	60%	10	40%	25
sveukupno		502		484		986

Tablica 2. Raspodjela odgovora na pitanje „Je li ti se svidjela slikovnica”

No pogleda li se raspodjela odgovora prema sredinama iz kojih učenici dolaze, razlike postaju statistički značajne. Naime udio učenika kojima se slikovnica svidjela značajno je veći u školama iz manjih sredina (99,3%) u odnosu na istovrsni udio u školama iz urbanih sredina (96%) (test razlike proporcija, $p=0,001$), pri čemu nema značajnih razlika među školama u ocjenama prema dobi i spolu.

U drugom pitanju *Što ti se u slikovnici svidjelo?*, s ponuđenim binarnim izborom – *priča* ili *crteži*, učenici su se u većem postotku opredijelili za *priču* ($655/986=66\%$) nego za *crteže*. Raspodjela pozitivnih i negativnih odgovora prema spolu i uzrastu (tablica 3.) pokazuje da nema statistički značajnih odstupanja (Pearsonov hi-kvadrat-test, $df=12$, $\chi^2=10,11$, $p=0,606$).

<i>Što ti se u slikovnici svidjelo?</i>	<i>razred</i>	spol				ukupno
		dječaci		djevojčice		
		N	udio	N	udio	
priča	1.	63	51%	61	49%	124
	2.	132	49%	135	51%	267
	3.	131	50%	133	50%	264
ukupno		326	50%	329	50%	655
crteži	1.	21	44%	27	56%	48
	2.	73	53%	66	47%	139
	3.	81	57%	62	43%	143
ukupno		175	53%	155	47%	330
sveukupno		502	51%	484	49%	986

Tablica 3. Raspodjela odgovora na pitanje *Što ti se u slikovnici svidjelo?*

Kao i kod prethodnog pitanja, uočavaju se statistički značajne razlike u raspodjeli odgovora prema sredini iz koje učenici dolaze (veliki grad, prigradsko naselje, selo). Učenici iz gradskih škola preferiraju crteže u značajno većem udjelu nego učenici iz manjih gradova (37% prema 29% u školama iz manjih gradova i sela; test razlike proporcija, $p=0,008$). Učenici 1. razreda nisu komentirali likovnu razinu slikovnice, uglavnom su se usredotočili na njezin sadržaj, djelomice i stoga što su im učiteljice naglas čitale tekst. Takvu recepciju ilustracije moguće je objasniti naglašenom sklonošću učenika razredne nastave realističkom likovnom izrazu, iako djeca u toj dobi rado svoje likovne dojmove zaogrću u apstraktne oblike. Učitelji u svojim kritičkim prosudbama slika i tekstova smatraju kako su učenici prvih i drugih razreda skloniji realističkim ilustracijama zbog njihove potrebe za konkretnim oblicima. No pozitivnoj učeničkoj recepciji priče svakako je doprinijela dopadljivost teksta. Učenici 2. i 3. razreda u obrazloženju svojega odabira pohvalno su se izrazili o ilustracijama: „svidaju mi se crteži”, „ova slikovnica mi se sviđa po pjesmama i slikama”, „lijep je crtež i dobra ideja” (2. razred); „Meni se ova najviše sviđa jer su prekrasne priče, a slike su prelijepše”, „drugačija je od ostalih, zbog slika”, „ljepša mi je od Pepeljuge jer ima ljepše slike”, „Slikovnica Ja se mraka ne bojim je bolja jer su lijepe pjesme i crteži, a u drugim slikovnicama su nacrtani točno takvi kakvi jesu, a ovdje se upotrijebila mašta” (3. razred).

Odgovori na treće pitanje ponudili su viđenje školskih tekstova iz učeničkoga rakursa. Uz mogućnost opisnoga odgovora u ponuđenoj komparaciji *Usporedi slikovnicu "Ja se mraka ne bojim" sa slikovnicama koje si čitao/la* učenici su iskreno navodili svoje dojmove. Središnje je pitanje konfrontiralo poziciju slikovnice Ljubice Kolarić-Dumić s ostalim književnim naslovima i njihovom recepcijom među učenicima razredne nastave. Ujedno, treće je pitanje trebalo pokazati postoje li bitna odstupanja u doživljaju literarnoga predloška u odnosu na srodne tekstove iz nastavne prakse. Očekivanja da će većina učenika u ponuđenoj usporedbi pokazati afirmativan stav prema uspavanci *Ja se mraka ne bojim* nisu bila pretjerana: većina učenika smatra kako je slikovnica riječke autorice bolja i zanimljivija od slikovnica koje su pročitali. Navodimo pojedine dojmove: „bolja je od drugih”, „Mrak je bio strašan”, „nije ista kao i druge”, „BOLJA JE OD SVIH SLIKOVNICA”, „ova slikovnica je zabavnija od drugih”, „bolja je zato što se poslije ove slikovnice nitko ne boji mraka”, „dobro je bilo”, „lijepa mi je, super” (1. razred); „ova priča mi je bolja od drugih zato jer je tekst ukrašen”, „bolja je zato što su dobre pjesme”, „slična je kao i druge”, „da postoji ocjena 10 ja bi dao 10”, „u pjesmi Sklopiočić svidio mi se sadržaj”, „meni se svidjelo kad je dječak molio Anđela čuvara”, „ova mi je najbolja zato što ima dobar naslov”, „upoznao sam mrak s dobre strane” (2. razred); „Jako mi se svidjela. Poučna je.”, „poručljiva, savjetujem svima da je pročitaju”, „Ja se mraka ne bojim je slikovnica sa odgovorima koji su potrebni djeci, ima puno savjeta i tema koja

zanima djecu”, „ova me slikovnica ispunila toplinom”, „združila me s mrakom”, „ovo je najopuštenija slikovnica koju sam čuo”, „Pročitala sam puno slikovnica, ali slikovnica *Ja se mraka ne bojim* mi se najviše svidjela”, „Svidjelo mi se kada se u snu igram s mrakom” (3. razred). Zanimljiva je podudarnost stavova – neovisno o učeničkoj dobi, dječaci pokazuju sličan čitateljski ukus i odnos prema prvoj školskoj lektiri. Uz zanimljiva objašnjenja i simpatične učeničke opservacije (“meni je ova bolja nego priča o Ivici i Marici”), pojedina su razmišljanja razotkrila veću potrebu uključivanja sadržaja povezanih s dječjim iskustvom u nastavu književnosti. Iz ponuđenih odgovora može se zaključiti kako su učenici ozbiljno pristupili svojoj (vjerojatno) prvoj pisanoj anketi.

U analizi odgovora može se primijetiti koliko su djevojčice rječitije u obrazlaganju svojih dojmova, dok su dječaci tajnovitiji i nerijetko ne žele izreći svoje mišljenje. Zanimljivo je da je pozitivan stav prema slikovnici *Ja se mraka ne bojim* najizraženiji u trećem razredu, iako djecu nelagoda pri susretu s mrakom prati od najranijeg djetinjstva. Mnogi odgovori upućuju na pozitivan prijam priče među učenicima mlađih razreda: „Ova knjiga mi se sviđa jer kaže da nije strašan mrak”, „Ova slikovnica mi se sviđa zato što govori o mraku kojeg se ne treba bojati” (1. razred.); „Ovaj mrak je veseo”, „Jedinstvena je i fora. Pisateljica je pisala srcem.”, „govori kako pobijediti strah od mraka”, „prestala sam se bojati mraka”, „slikovnica *Ja se mraka ne bojim* je slična sa pričom Pinokiom jer se radi o hrabrosti”, „Slikovnica je jako lijepa i uspavljuje te”, „meni se svidjelo u priči kako Mračak mazi djecu” (2. razred); „Ova slikovnica je jako poučna i lijepa i druge slikovnice su isto, ali ova me slikovnica naučila da mi mrak nije ništa napravio. Ja se više ne bojim mraka.”, „Mrak najljepše snove nosi”, „Daje nam lijepi san”, „Ova je meni 100 puta bolja od drugih slikovnica jer me naučila da se mraka ne bojim”, „Pomogli ste mi da se ne bojim mraka”, „u jednoj slikovnici mrak pokazuje prijetnju, dok u ovoj slikovnici mrak ohrabruje i potiče nas da se ne bojimo”, „ova me priča učinila hrabrijom” (3. razred). Sudeći po navedenim razmišljanjima, priča Ljubice Kolarić-Dumić pokazala se važnim spoznajnim čimbenikom, potvrđujući misao kako književnost može imati i terapeutsku ulogu.

Osim promišljanja o predmetno-tematskoj razini priče, zanimljive su i dječje refleksije o izričaju slikovnice: „volim što su pjesme” (1. razred); „bolja je zato što su kitice lijepo posložene”, „Mraka se ne bojim ja je puno bolja, bolja je jer ima pjesmu” (2. razred); „Meni se priča ja se mraka ne bojim svidjela jer se rimuje”, „Ova knjiga sa pjesmicama mi se jako svidjela jer je štosna” (3. razred). Osim što pozitivne opservacije o jeziku priče potvrđuju inicijalnu hipotezu o učeničkoj sklonosti stihovanoj uspavanci, dobiveni odgovori nude mogućnost uključivanja učenika u promatranje zanimljive jezične interakcije. Kroz interpretaciju teksta učenici će zapažati i stilske mogućnosti uporabe jezika. Melodični stihovi nude mogućnost zanimljive korelacije s glazbenom kulturom: učenička razmišljanja o uglazbljenoj priči

(„slikovnica mi se sviđjala jer ima note i pjesme su zanimljive”, „slikovnica ima note a druge nemaju”) potvrđuju integrativni potencijal stihovane uspavanke u nastavi književnosti.

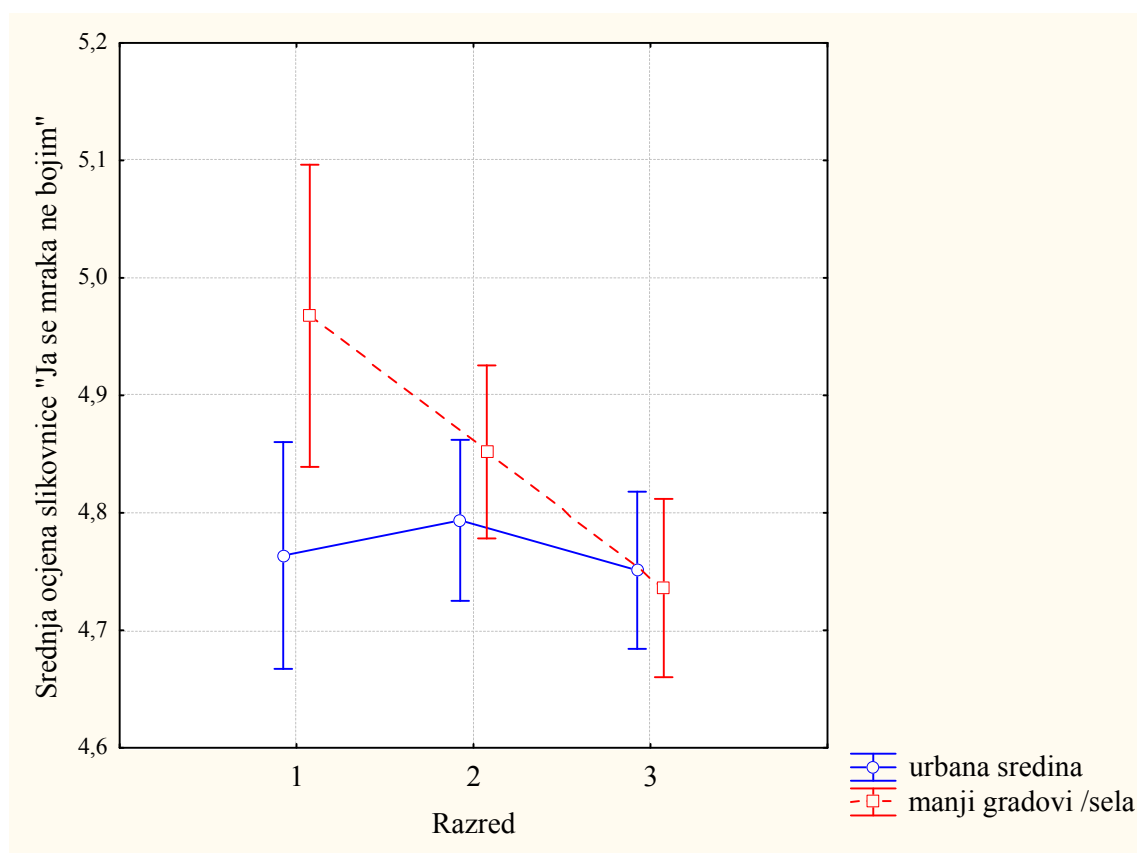
U posljednjem su pitanju učenici mogli ocijeniti slikovnicu brojčanom ocjenom od jedan do pet i barem načas preuzeti ulogu učitelja/učiteljice.

razred	spol	ocjena slikovnice					sr.vr.	SD
		udio						
		1	2	3	4	5		
1.	dječaci	1,2%	1,2%	1,2%	8,3%	88,10%	4,81	0,63
	djevojčice	0%	1,1%	2,3%	5,7%	90,90%	4,86	0,48
	svi	0,6%	1,2%	1,7%	7,0%	89,50%	4,84	0,56
2.	dječaci	0,0%	0,5%	2,4%	14,6%	82,52%	4,79	0,49
	djevojčice	0,0%	0,5%	0,5%	12,4%	86,57%	4,85	0,41
	svi	0,0%	0,5%	1,5%	13,5%	84,52%	4,82	0,45
3.	dječaci	0,0%	1,4%	4,2%	16,5%	77,83%	4,71	0,62
	djevojčice	0,0%	0,0%	3,1%	15,4%	81,54%	4,78	0,48
	svi	0,0%	0,7%	3,7%	16,0%	79,61%	4,74	0,56
UKUPNO		0,1%	0,7%	2,4%	13,4%	83,4%	4,79	0,52

Tablica 4. Raspodjela brojčanih ocjena slikovnice „Ja se mraka ne bojim“

Raspodjela ocjena kojima učenici ocjenjuju slikovnicu (tablica 4.) marginalno se razlikuje prema dobi i spolu učenika (*Pearson Chi-square*: 31,4839, $df=22$, $p=,086$; *Pearsonov hi-kvadrat-test*, $df=22$, $\chi^2= 31,48$, $p=0,086$). Najviše ocjena *izvrstan* daju djevojčice u prvom i drugom razredu, a u trećem razredu oba spola ocjenjuju kritičnije, s nešto većim udjelom ocjena *vrlo dobar*. Također se u trećem razredu učestalije nego u prvom i drugom javlja ocjena *dobar*. Gledano po dobnim skupinama, s najvišim je prosjekom slikovnica ocijenjena u prvom razredu ($4,84 \pm 0,56$), nešto nižom ocjenom u drugom razredu ($4,82 \pm 0,45$), a najnižom u trećem razredu ($4,74 \pm 0,56$), no razlika među razredima na granici je statističke značajnosti (analiza varijanci, $F=2,88$, $p=0,050$). Razvrstamo li učenike unutar ispitivanog uzorka prema sredinama iz kojih dolaze (gradske škole, prigradske i seoske škole), pokazuje se kako različitost ocjenjivanja u odnosu na starosnu dob zapravo dolazi iz neurbanih sredina, pri čemu je razlika u ocjenjivanju prema školama i prema dobi marginalno statistički značajna (faktorska analiza varijanci, $F=2,58$, $p=0,076$) i dolazi zapravo od razlika u dobi prvoga razreda (slika 1.). Prema spolu, u ispitivanom uzorku djevojčice ocjenjuju značajno višom ocjenom nego dječaci (djevojčice $4,83 \pm 0,45$ prema $4,76 \pm 0,57$, *t-test* za nezavisne uzorke, $t=-2,04$, $df=984$, $p=0,041$).

Sedam je učenika ocijenilo slikovnicu negativnom ocjenom (4 učenika prvoga i 3 učenika drugoga razreda), sedmero joj je dodijelilo ocjenu *dovoljan* (po 2 učenika prvog i drugoga razreda i 3 učenika trećega razreda). Osamnaest učenika dodijelilo je slikovnici ocjenu *dobar* (3 učenika prvoga razreda, 1 učenica drugog i 14 učenika trećega razreda), dok je 138 učenika nagradilo priču ocjenom *vrlo dobar* (12 učenika prvog razreda, 60 učenika drugog razreda i 66 učenika trećega razreda). Većina ispitanika, tj. čak 816 učenika ocijenilo je uspavanku *Ja se mraka ne bojim* peticom, i to 146 učenika prvoga razreda, 346 učenika drugoga razreda i 324 učenika trećega razreda.



Slika 1. Ocjene za slikovnicu „Ja se mraka ne bojim“ prema učeničkoj dobi i sredini iz koje učenici dolaze u ispitivanom uzorku. Prikazane su srednje vrijednosti s intervalom pouzdanosti 95%.

U konačnici, stihovana je uspavanka položila ispit s *izvrsnim* uspjehom (sa srednjom ocjenom 4,79), što je visok prosjek i potvrda učeničke percepcije, ali i estetske vrijednosti teksta. Zanimljiva je percepcija po spolu: 417 djevojčica (85%) i 399 dječaka (81%) nagradilo je slikovnicu *Ja se mraka ne bojim* izvrsnom ocjenom. U izlaznim rezultatima ankete sudionici nastavnoga procesa pokazali su veliko zanimanje za čitanje slikovnice i zadovoljstvo ovakvim načinom predstavljanja književnoga djela.

3. Integracijska primjena slikovnice *Ja se mraka ne bojim*

Osim informativnoga karaktera, nastava književnosti u osnovnoj školi temelji se na estetskom spoznavanju i ontološkom poniranju. Literarna je komunikacija veoma osjetljivo područje jer je riječ o individualnome procesu ostvarenja estetskoga čina u susretu s umjetničkim tekstom. "U istinskom književno-umjetničkom odgoju i obrazovanju taj čin ima središnje mjesto i esencijalnu odgojnu vrijednost." (Banaš, 1991: 5). Komunikacija slikom može učiteljima uvelike olakšati zadaću opismenjavanja učenika mlađih razreda osnovne škole. Interpretirajući književnoumjetničko djelo nastavnik ne smije zanemariti učenikove interese, njegovo iskustvo i doživljajni svijet, pa je stoga interakcija između čitatelja i književnoga djela glavna preokupacija metodike književnog odgoja i obrazovanja u razrednoj nastavi, jer je usmjerena na literarnu komunikaciju djeteta koje tek postaje čitatelj. Literarni interesi neobično su važni za djetetovo spoznavanje svijeta, a kako su oni u toj dobi veoma izraženi, valjalo bi ih iskoristiti kao motivacijsko sredstvo u prihvaćanju djela iz lijepe književnosti (Šabić, 1983). Učenje putem slikovnice recipijentu predstavlja zadovoljstvo i podsjeća ga na igru iz predškolskoga razdoblja. Kako su djeca današnjice izložena raznovrsnijem iskustvu i većoj količini informacija od djece u prošlosti, značajno su im drukčiji i zahtjevi, dok su im sposobnosti na odgovarajućoj višoj razini. Pri usvajanju i spoznavanju svijeta koji ih okružuje teže slobodnijem nestrukturiranom učenju i usvajanju vještina, koristeći se pri učenju svim svojim osjetilima. Odabir slikovnica tematski i jezično usmjerenih prema zavičajnim sadržajima utemeljen je na načelu zavičajnosti, kojemu europski metodičari pridaju veliku važnost.⁶

Problem dječjeg odnosa prema spavanju, mraku i noći čest je motiv književnojezičnoga odgoja i obrazovanja, posebice na recepcijskoj razini. Djecu mlađe školske dobi privlače sadržaji s elementima iz vlastitoga iskustvenoga svijeta, priče i bajke u kojima su prikazani različiti oblici dječjega samopouzdanja. Iako se hrabrost ne može steći čitanjem knjiga, djeca će rado posegnuti za slikovnicama koje sadržajno i tematski interpretiraju iskustvene slojeve dječjega samopouzdanja. O tome svjedoči iskreno zapažanje jedne učenice trećega razreda: "Ova slikovnica je jako poučna i lijepa i druge

⁶ Austrijski sustav književnoga odgoja i obrazovanja sadrži različite metodičke paradigme izvedene iz nastavnoga plana i programa za njemački jezik i književnost. Po preporuci okvirnoga programa nastavnici biraju metodičku paradigmu u skladu s pedagoškim uvjetima i potrebama učenika u pojedinoj školi ili kraju. Sukladno tomu biraju se i udžbenici koji udovoljavaju potrebama odabrane metodičke paradigme. Posebno mjesto među školskim udžbenicima zauzima čitanka čiji je sadržaj utemeljen na teoriji proživljene nastave književnosti. Autori udžbenika *Literatur unterrichten (Proživljena književnost)* P. Söllinger, R. Sokolicek-Söllinger i F. Letzbor promiču nastavni model koji se temelji na teoriji literarno-estetske komunikacije, gdje učenici mogu izraziti svoju individualnu duhovnu osobnost. Stvaralačko čitanje te razumijevanje jezika i poruka postaju središnja metodička os udžbenika. Razumijevanje književnoumjetničkoga teksta mladim čitateljima služi kao polazište za razmišljanje o vlastitome životu i svjetonazoru, za izražavanje mišljenja o tezama prepoznatim u djelu. Na taj način književni tekst postaje dijelom učenikova duhovnoga svijeta.

slikovnice su isto, ali ova me slikovnica naučila da mi mrak nije ništa napravio. Ja se više ne bojim mraka.” Stihovana uspavanka riječke autorice podupire djetetov osjećaj sigurnosti, na jednostavan i razumljiv način potiče njegovo samopouzdanje i povjerenje u sebe, što je temeljna značajka dječjega psihičkog razvoja. Iako nije riječ o jezičnim pravilima niti ispunjavanju školskih zadataka, razigrani je Mračak opravdao svoje pojavljivanje: ”Ako literarni junak svlada strah, s kojim se suočava i mali čitatelj, izvršio je svoju zadaću.” (Svetina, 2004: 23). Riječ je o odgojnoj dimenziji književnoga djela. Između ”lijepog” i ”nauka o svijetu” nema znaka suprotnosti – osnovni je pokazatelj uspjelog teksta usklađenost izraza i sadržaja. Pouka u uspavanci *Ja se mraka ne bojim* u prvi mah djeluje kao eksplicitna autoričina nazočnost, no Ljubica Kolarić-Dumić ”plasira” svoju temeljnu misao atraktivnijim postupkom – kroz fabulu s neobičnim likom i usklađenu stilsku igru, izbjegavajući utisnuti svojoj uspavanci pečat utilitarnosti. Knjiga za djecu uvijek poučava i jednostavno ne može postojati bez odgojnog utjecaja (Hunt, 1994).

Igrivost teksta *Ja se mraka ne bojim* iskazana je naglašenom ritmičnošću, onomatopejom i neujednačenom rimom što potvrđuje da je svojim lirskim izričajem Ljubica Kolarić-Dumić sugestivno objedinila ritmičku i foničku strukturnu hijerarhiju priče. Stihovi su primjereni odgojno-obrazovnom radu s djecom mlađe školske dobi. Budući da vrlo dobro poznaje potencijale malih čitatelja, autorica im se obraća poznatim jezikom i sugestivnim ritmom, koji tekst približavaju dječjem senzibilitetu. Kako se djeca i njihovi odnosi pojavljuju u književnim tekstovima, u njima nalazimo zanimljive primjere jezične interakcije; ako u interpretaciji teksta uzimamo u obzir učenikove interese i potrebe, dosljedno potičući učeničko promatranje teksta i traženje odgovora, dobivamo velike mogućnosti uključivanja učenika u promatranje zanimljive uporabe jezika. Nastava postaje zanimljiv i dinamičan proces, a učionica mjesto višesmjernе komunikacije i slobode izražavanja. Visokokvalitetna škola, koju učenici vole jer je zabavna i učinkovita, nije tek retorička utopija.⁷ Načela suvremene metodike naglašavaju kako učenje s radošću kroz igru nije nemoguća misija.

Slikovnica *Ja se mraka ne bojim* ispunjava više funkcija koje korespondiraju s odgojnim potrebama čitatelja početnika (Čačko, 2000), i to:

- a) *informacijsko-odgojnu funkciju*: učenik će u priči dobiti odgovor na životna pitanja i probleme koji ga muče, a istovremeno će spoznati da i književni tekst može biti izvor znanja
- b) *estetsku funkciju*: čitanjem priče, interpretiranjem stihova i uočavanjem

⁷ Pozitivna iskustva europskih znanstvenika metodičara govore u prilog tvrdnji kako postoje brojne mogućnosti revitalizacije dotrajalih metoda tradicionalne nastave i kako djelotvorna moderna škola nije tek utopijska misao. Kao primjer možemo navesti uspjeh aktualnoga programa pod naslovom „Kad Robinson Crusoe sretne Harryja Pottera“ provedenog na Sveučilištu u Ateni 2009. godine, čiji poticajni rezultati potvrđuju opravdanost kreativne metodologije ostvarene didaktičkim amalgamom obrazovne egzaktnosti i zabave. Usporedi A. Chalkiadaki, *Fun and Effectiveness in the School Class*, Zagreb, 2009., str. 87-102.

- izražajnih stilskih mogućnosti autoričina izričaja učenici će razviti osjećaj za lijepo i vlastiti ukus
- c) *spoznajnu funkciju*: pomoću slikovnice djeca će usporediti svoje spoznaje o stvarnosti koja ih okružuje
 - d) *iskustvenu funkciju*: djeca će se lakše socijalizirati u društvenoj sredini
 - e) *zabavnu funkciju*: čitajući priču i promatrajući slike dijete će uvidjeti kako vrijeme provedeno uz književni tekst ne mora biti dosadno i nezanimljivo, već je moguće učiti kroz igru.

Kako sadržaj priče može pridonijeti razvoju dječjega samopouzdanja, slikovnica korespondira s novijim trendovima u svjetskom izdavaštvu za djecu, koji veliku pozornost posvećuju raznim značajkama čovjekove osobnosti. Odgovori učenika potvrđuju spoznajnu dimenziju slikovnice, pa se može govoriti o svojevrsnoj kreativnoj terapiji umjetnošću.⁸ Uvrštavanje slikovnice *Ja se mraka ne bojim* u nastavu književnosti razredne nastave utemeljeno je i na potrebama odgojne i nastavne prakse. Stihovanu uspavanku upotpunjuju specifične ilustracije visoke likovne vrijednosti, što otvara nove mogućnosti stvaralačkoga rada u nastavi izražavanja i stvaranja s djecom mlađe školske dobi te potiče učitelje na avanturu razvijanja učeničkoga literarnog i likovnog senzibiliteta: tijekom interpretativnoga čitanja učenike se može uputiti na promatranje ilustracija, nakon čega će uslijediti razgovor o likovnosti literarnoga predloška. Osim što će čitanje priče obogatiti djetetov spoznajni svijet i pričiniti estetsko zadovoljstvo, ono može potaknuti na stvaralaštvo, i to kako jezično tako i likovno.⁹ Uvrštenjem slikovnice u sustav izborne lektire afirmiraju se načela prosudbe (učenike osposobljavamo za vrijednosne prosudbe), zanimljivosti, primjerenosti i akceleracije, načelo stvaralaštva i integracije sa sadržajima likovne i glazbene kulture. Budući da lirskim izričajem Kolarić-Dumić objedinjuje ritmičku i foničku strukturu priče, njezina je pjesma skladno uglazbljena.¹⁰ Učenici mlađih razreda vole pjevati pjesme

⁸ Učenički pisani sastavci koji su nastali potaknuti čitanjem slikovnice govore u prilog pozitivnoj recepciji stihovane priče. Navodimo primjer iz OŠ „Pećine“:

„Ja se mraka jako bojim. Zašto, zato jer vas noću love svemirci. To samo ja mislim. Ispričat ću vam zašto baš mene svemirci love. Bilo je vrijeme za spavanje. Naravno meni se nije dalo spavati. Bila mi je nužda, i to jako, jako. Nisam mogao izdržati. Izašao sam van iz sobe. Vani su bili: tenkovi, ratnici, mine... jedan mali stvor je došao do mene. Brbljao je samo da je brbljao. Dođe miš, počeo cijukati. On ga upuca. Odjednom nestanu. To je samo mrak. Nisam ni skužio da nisam bio na WC-u. Hodam, hodam i zabijem se u zid. Idem dalje i spotaknem se na moje šlake. Počeo sam puzati misleći da mi se ništa neće dogoditi. Na svu sreću dobro sam prošao. Sjetio sam se knjige: „Ja se mraka ne bojim“ Ljubice Kolarić-Dumić. Pročitao sam sve pjesme. Napokon i ja se mraka ne bojim. Ovu noć sam spavao kao dren. Skužio sam da je mrak samo nešto crno, što se ne može razbiti. To znači da nije ništa opasno. Tko bi se mraka bojao, ja više ne. JA SE MRAKA VIŠE NE BOJIM.“

(Dominik Babić, 3. razred, OŠ „Pećine“, Rijeka)

⁹ Jedini prigovor može se uputiti vizualnoj dimenziji slikovnice, tj. grafičkom rješenju slova: naime premalen font slova nije sukladan čitateljskoj dobi učenika, što bi nakladnik u novom izdanju trebao ispraviti kako bi slikovnica u potpunosti ispunila odgojno-obrazovne kriterije.

¹⁰ Zvučni zapis skladbe koju je uglazbila Doris Kovačić nalazi se na nosaču zvuka *Hrvatski dječji festival*, Adria records, Zagreb, 2006.

vedroga i veseloga karaktera umjerenoga do brzoga tempa te pjesme s pjevnom melodijom.¹¹ Uglazbljenu pjesmu *Ja se mraka ne bojim* krasi sve navedene značajke. Osim toga, duruskog je tonaliteta, a učenici radije pjevaju pjesme u duru nego u molu (Radičević, Šulentić Begić, 2010). Korelacijsko-integracijski pristup utemeljen na teoriji međupredmetnih veza otvara mogućnosti drukčijega pristupa tekstnoj interpretaciji. Takav oblik rada odgovara novim paradigmama u učenju i poučavanju te *funkcionalnom pristupu*, koji prvenstveno promiče razvoj jezičnih sposobnosti i vještina praktične uporabe jezika, za razliku od zastarjeloga *činjenično-kategorijalnoga pristupa*.

Nastavni model interpretacije slikovnice *Ja se mraka ne bojim*, zasnovan na integracijskome pristupu, može se praktično primijeniti u nastavi početnoga čitanja, i to na satu lektire. Interpretacijski se model može provesti i s učenicima trećih razreda osnovne škole, budući da se učenici u toj dobi susreću s književnoteorijskim pojmovima poput teme u poeziji i prozi, usporedbe i šaljive pjesme te uočavaju ponavljanja u stihu, strofi i pjesmi, kao i izgled i ponašanje lika. S devet godina djeca jasno zapažaju važnost karakternih osobina likova i njihov vanjski izgled, ponašanje i unutrašnja stanja te najuzbudljiviji dio u tekstu. Dijete percipira više različitih pojedinosti u tekstu, što samo upozorava na činjenicu da knjige valja birati u skladu s djetetovim psihičkim i intelektualnim razvojem. Ako interpretacija umjetničkoga teksta ne izvire iz djetetove emocionalne uvjerljivosti i proživljenoga doživljaja, posljedice institucionalizirane književne nastave mogu biti veoma pogubne i negativne. Djeci je razumijevanje olakšano ako su im jasni razlozi odabira književnih tekstova. Stoga je važno osmisliti situacije u kojima se nastavni sadržaji približavaju životnoj praksi, čime se smanjuje nesklad između života i škole. Načelo suvremenosti u nastavi književnosti podrazumijeva i slobodu u izboru sadržaja, tema i autora, uz iskrene reakcije na pročitani tekst, što pridonosi boljem i kvalitetnijem razumijevanju sadržaja i razvijanju kreativnoga mišljenja. Rezultati ankete o recepciji slikovnice *Ja se mraka ne bojim* pokazuju da korelacijsko-integracijski pristup u nastavi književnosti potiče na čitanje i razumijevanje teksta, samopouzdanje i bolju interakciju suučenika te na zadovoljstvo obrazovnim sadržajima. Zavičajni autor i aktualnost teme značajni su preduvjeti literarne komunikacije u razrednoj nastavi: suvremenost autoričina iskaza i njezina pojavnost u javnom životu nesumnjivo mogu smanjiti jaz između života i škole.¹² Obrazovni se

¹¹ Osim na satu glazbene kulture, glazbene su aktivnosti na drugim predmetima (i na hrvatskome jeziku) najčešće u funkciji motivacije, rekreativne stanke ili zvučne kulise. Pjevanje je omiljena aktivnost učenika mlađih razreda, a učitelji imaju mogućnost slobodnog odabira repertoara pjesmica koje će se pjevati u razredu. Istraživanja pokazuju kako učenici više vole pjevati popularne i umjetničke autorske nego narodne dječje pjesme (Radičević, Šulentić Begić, 2010).

¹² O nazočnosti riječke autorice u hrvatskoj kulturnoj svakodnevnici govore sljedeći podaci: njezina domoljubna pjesma *Vratit ću se, zemljo* proglašena je himnom protjeranih Hrvata iz Srijema; uglazbljena pjesma *Praznici iz školske klupe* zauzela je prvo mjesto na top-ljestvici dječjih pjevačkih zborova Hrvatske u programu *Dječje televizije*, dok je pjesmu *Poštar i pas* Dječji zbor „Tratinčice“ iz Rijeke izveo na festivalu *Kukuricek* u Đurđevcu 2009. godine. Riječko Lutkarsko kazalište u sezoni

proces usmjeruje prema razvijanju literarne imaginacije i estetskih spoznaja, pri čemu učenik po načelima doživljajne nastave preuzima ulogu estetskoga subjekta.

4. Zaključak

Raznovrsne su mogućnosti primjene slikovnice *Ja se mraka ne bojim* u razvoju komunikacijske umješnosti u ranom diskursu hrvatskoga jezika: osim što je slikovnica prikladna za integrirano učenje materinskoga jezika u najranijoj dobi, u spoju dvaju jezika koji se nadopunjavaju ostvaruje se visok stupanj komunikativnosti i razumijevanja. Cjelovita integracija nastavnih sadržaja omogućava učenicima cjelovitije uočavanje pojava i međusobno povezivanje činjenica, kvalitetnije usvajanje znanja te njegovu primjenu u svakodnevnom životu. Provedeno istraživanje o recepciji slikovnice, emocionalnom i racionalnom prihvaćanju djela te imaginativnom reagiranju na književnoumjetnički sadržaj upućuje na pozitivne reakcije malih čitatelja. Umjesto zanemarivanja učeničkih čitateljskih sklonosti, učitelj ih može iskoristiti u poticanju literarno-didaktičke komunikacije. S estetskog je gledišta stihovana priča umjetnički zrela, sa zanimljivim primjerima jezične interakcije, što nudi mogućnost uključivanja učenika u promatranje zanimljive uporabe jezika. S etičkog je gledišta slikovnica veoma pozitivna i poticajna jer svojim sadržajem može pomoći djetetu u njegovu razvoju. Riječka pjesnikinja u potrazi za literarnim nadvladavanjem straha i nemira bira humanističko rješenje nade i ljubavi. Kako bi školski odgoj morao ponuditi okvire za ljudske vrijednosti, horizont značenja izražen biblijskim izvorima može osmisliti životni plan na čijem se putu nalazi dijete uz pomoć roditelja i odgajatelja.

Uz metodičko načelo suvremenosti i zavičajnosti, slikovnica *Ja se mraka ne bojim* može smanjiti jaz između školskog programa i životne stvarnosti. Njezina primjena može se pozitivno odraziti na učenička postignuća i usvajanje znanja u nastavi: bliskošću i primjerenošću njezina sadržaja učenicima se pruža prigoda za jezično izražavanje, što pridonosi stjecanju jezično-komunikacijskih kompetencija i otvorenosti nastavnoga procesa.

Rezultati provedenog empirijskog istraživanja u riječkim osnovnim školama potvrđuju utemeljenost navedenih teorijskih promišljanja. Stihovana uspavanka *Ja se mraka ne bojim* specifična je slikovnica poetskog i spoznajnog tipa (objedinjuje obje vrste) na tragu multimedijskih slikovnica, što odgovara duhu modernog vremena i potrebama današnjih malih čitatelja.

2011./2012. planira realizaciju igrokaza Ljubice Kolarić-Dumić *Poštar svetog Nikole*, koji je objavljen u *Malom koncilu*. Uglazbljena *Pjesma o zmajevima* zbora „Tratinčice“ našla se u programu Dječjega festivala u zagrebačkoj dvorani Lisinski u studenom 2010. godine. Stihovana slikovnica *Ja se mraka ne bojim* dospjela je čak i u enigmatske krugove: hrvatska zagonetačka revija „Kvizorama“ u broju 958 (kolovoz 2010.) posvetila je završnu skandi križaljku na svojim koricama popularnoj dječjoj slikovnici, anagramski se poigrao naslovom – *Maskira' nam je boje!*

Predmetno-tematskim i izraznim planom ispunjava sve odgojno-obrazovne funkcije, dok aktualnošću sadržaja i humanom porukom pridonosi razvoju karakternih osobina mladog čitatelja, što je usklađeno s novim promišljanjima o nastavi početnoga čitanja, kao i nastavi lektire u nižim razredima osnovne škole. Suvremeni metodički modeli upozoravaju na važnost načela zavičajnosti i suvremenosti pri odabiru lektirnih naslova, pa stoga slikovnica poetskoga tipa *Ja se mraka ne bojim* Ljubice Kolarić-Dumić može poslužiti kao poticajan lingvometodički predložak kako u funkciji razvoja rane pismenosti tako i u funkciji estetskoga sazrijevanja malih čitatelja.

Izvori:

1. Kolarić-Dumić, Lj. (1995), *Stazama jutra*, Rijeka: Hrvatsko filološko društvo.
2. Kolarić-Dumić, Lj. (1997), *Uz baku je raslo moje djetinjstvo*, Zagreb: Srijemski Hrvat.
3. Kolarić-Dumić, Lj. (1999), *S vjetrom kroz godinu*, Rijeka: Adamić.
4. Kolarić-Dumić, Lj. (2005), *Izašli iz priče*, Rijeka: Adamić.
5. Kolarić-Dumić, Lj. (2006), *Igrajmo se radosti*, Subotica: NIU *Hrvatska riječ*.
6. Kolarić-Dumić, Lj. (2008), *Ja se mraka ne bojim*, Rijeka: Adamić.
7. Kolarić-Dumić, Lj. (2010), *Uz baku je raslo moje djetinjstvo*, drugo izmijenjeno izdanje, Rijeka: Adamić.

Literatura:

1. Banaš, L.V. (1991), *Estetska komunikacija s književnoumjetničkim tekstom*, Zagreb: Školske novine.
2. Barac, A. (1968), *Književnost Istre i Hrvatskog primorja*, Zagreb-Rijeka: Matica hrvatska.
3. Bežen, A. (2008), *Metodika, znanost o poučavanju nastavnog predmeta*, Zagreb: Profil.
4. Borg, S. (2003), *Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe and Do*, Language Teaching, 36:81-109, Cambridge University Press.
5. Chalkiadaki, A. (2009), *Fun and Effectiveness in the School Class*, Odgojne znanosti, br. 17., str., 87-102., Zagreb: Učiteljski fakultet.
6. Crnković, M. (1987), *Sto lica priče*, Zagreb: Školska knjiga.
7. Diklić, Z., Rosandić, D., Šabić, G. (1990), *Dozivi i odzivi lirske pjesme: metodički priručnik za razrednu nastavu*, Zagreb: PKZ, Zavod za unapređivanje odgoja i obrazovanja Hrvatske.
8. Eco, U. (1979). *The Role of the Reader. Explorations in the Semiotics of Texts*, Bloomington and London, Indiana Univesity Press.
9. Grupa autora.(2004), *Književnost i odgoj*, Zbornik, priredila Ranka Javor, Zagreb: Knjižnice grada Zagreba.

10. Grupa autora. (2007), *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika – Suvremeni pristupi poučavanju u osnovnim i srednjim školama*, Zbornik, ur. Marijana Češi, Mirela Barbaroša Šikić, Zagreb: Naklada Slap.
11. Grupa autora. (2008), *Kakva je knjiga slikovnica*, Zbornik, Zagreb: Knjižnice grada.
12. Hunt, P. (1994), *An Introduction to Children's Literature*. Oxford: Opus-Oxford University Press.
13. Lesnik-Oberstein, K. (1994), *Children's Literature: Criticism and the Fictional Child*, Oxford: Oxford University Press.
14. Milić, K., Pintarić, A. (2009), *Pjesme Ljubice Kolarić-Dumić, teorijska i metodička interpretacija*, *Život i škola*, 21, str. 58.-72., Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski i Učiteljski fakultet.
15. Ninčević, M. (2009), *Izgradnja adolescentskog identiteta u današnje vrijeme*, *Odgojne znanosti*, Vol 1, br. 1 (17), str. 117.-140., Zagreb: Učiteljski fakultet.
16. Peleš, G. (1999), *Tumačenje romana*, Zagreb: Artresor.
17. Pintarić, A. (2008), *Umjetničke bajke – teorija, pregled i interpretacija*, Osijek: Matica hrvatska.
18. Radičević, B., Šulentić Begić, J. (2010), *Pjevanje u prvim trima razredima osnovne škole*.
19. *Život i škola*, br. 24, god. 56., str. 243. – 252., Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski i Učiteljski fakultet.
20. Rojko, P. (2005), *HNOS za glazbenu nastavu*, Zagreb: Tonovi, 45/46, 5.-16.
21. Rosandić, D. (2005), *Metodika književnoga odgoja*, Zagreb: Školska knjiga.
22. Šabić, G. (1983), *Lirska poezija u razrednoj nastavi*, Zagreb: Školska knjiga.
23. Tomašević Dančević, M. (2001), *Djeca i okoliš: komunikacija likovnim/vizualnim i stranim jezikom*, *Vizualna kultura i likovno obrazovanje*, str. 213-226., Zagreb: Hrvatsko vijeće međunarodnog društva za obrazovanje putem umjetnosti.
24. Visinko, K. (2000), *Slikovnica u životu čovjeka*, *Život i škola*, br. 4, str. 41-48., Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski i Učiteljski fakultet.
25. Visinko, K. (2005), *Dječja priča – povijest, teorija, recepcija i interpretacija*, Zagreb: Školska knjiga.
26. Vulić, S. (2008), *Od Srijema do Zagreba i Rijeke*, *Hrvatski sjever*, 13(1-4), str. 41.-46., Čakovec: Matica hrvatska.
27. Zalar, I. (2008), *Antologija hrvatske dječje poezije*, Drugo izdanje, Zagreb: Školska knjiga.

Possibilities of Integrating Picture Books into Teaching Mother Tongue

Abstract: In her picture-book *I am not Afraid of the Dark*, Ljubica Kolarić-Dumić, an author from Rijeka, has offered a unique attempt at confronting fear and the feeling of powerlessness. Inspired by the adequate aesthetic range and humane message of a somewhat atypical lullaby in verse, the author analyses the possibility of using such literary form in early reading and writing instruction in lower elementary school grades, especially within the framework of interpretative reading. In addition to introducing the opus of Ljubica Kolarić-Dumić, the theoretical part of the paper discusses the issues of reading, literary

communication in teaching, whereas the empirical part presents the conceptual foundation of examining children's perception of the picture book *I am not Afraid of the Dark*. The research has been conducted in seven counties – in 9 urban and 7 suburban schools, and it included 986 pupils of the first four grades. The results obtained have demonstrated that the story had a fulfilling effect and provided guidelines for overcoming negative experience. A poetic picture book by Ljubica Kolarić-Dumić offers itself as a stimulating linguistic and methodical template not only for the development of early literacy, but also for the aesthetic development in young readers.

Keywords: picture book, communicative competencies, Ljubica Kolarić-Dumić, literary communication, correlation-integration approach.

Intergrative Möglichkeiten des Bilderbuches im Muttersprachunterricht

Zusammenfassung: Die Schriftstellerin aus Rijeka Ljubica Kolarić-Dumić hat in ihrem Bilderbuch *Ja se mraka ne bojim* (Ich habe keine Angst vor der Dunkelheit) einen besonderen Versuch ausgearbeitet, um die Angst und die Hilflosigkeit zu überwinden. Angeregt durch einen entsprechenden ästhetischen Bereich und die humane Botschaft des atypischen Schlafliedes in Versen hinterfragt der Autor des Textes die Möglichkeiten seiner Nutzung im frühen Lese- und Schreibunterricht in den unteren Grundschulklassen, besonders im Rahmen der interpretativen Lektüre. Neben der Präsentation der Werke von Ljubica Kolarić-Dumić wird im theoretischen Teil das Problem des Lesens und der literarischen Kommunikation im Unterricht erörtert. Im empirischen Teil werden die konzeptuellen Grundlagen der Studie der Schülerrezeption vom Bilderbuch *Ja se mraka ne bojim* dargestellt. Die Studie wurde in sieben Gespanschaften durchgeführt – in 9 Stadt- und 7 Vorstadt-Grundschulen, es nahmen 986 Grundschüler teil. Die erhaltenen Ergebnisse zeigen, dass die Geschichte eine stimulierende Wirkung hat und Hinweise darauf gibt, wie man unangenehme Erfahrungen überwinden kann. Das Bilderbuch der poetischen Art von Ljubica Kolarić-Dumić ist eine ermutigende linguistisch-methodische Vorlage nicht nur in der Funktion der Entwicklung von frühen Lesefähigkeiten, sondern auch in der ästhetischen Reifung der kleinen Leser.

Schlüsselbegriffe: Bilderbuch, Kommunikationskompetenz, Ljubica Kolarić-Dumić, literarische Kommunikation, korrelativ-integrativer Ansatz.

UDK 316.644-053.6:316.346.32-053.9

Izvorni znanstveni rad

Primljeno: 29. kolovoza 2011.

DOPRINOSI LI MEĐUGRUPNI KONTAKT POZITIVNIJIM IMPLICITNIM I EKSPPLICITNIM STAVOVIMA ADOLESCENATA PREMA STARIM OSOBAMA?

Mr. sc. Jasmina Tomašić, znanstvena novakinja – asistentica
Filozofski fakultet, Osijek

Sažetak: Premda je dob jedna od prvih karakteristika koju uočavamo kod drugih ljudi, istraživanja adolescentskih predrasuda prema starim ljudima relativno su rijetka. Stoga je cilj ovog istraživanja bio utvrditi doprinosi li kvaliteta i kvantiteta kontakta sa starim ljudima (bakama/djedovima i općenito starijim ljudima s kojima sudionici nisu u rodbinskoj vezi) implicitnim i eksplicitnim stavovima prema starim ljudima kod adolescenata. U istraživanju je sudjelovao N=151 učenik (70 učenica i 81 učenik) prosječne dobi M=13,77 (SD=0,82) godina. Implicitni stavovi mjereni su Testom implicitnih asocijacija (Greenwald i sur., 1998), dok su eksplicitni stavovi mjereni Modificiranom skalom za ispitivanje stavova (Doyle i Aboud, 1995). Također, ispitana je kvaliteta i kvantiteta kontakta kako sa starim ljudima s kojima sudionici nisu u rodbinskoj vezi tako i s bakama/djedovima. Rezultati su pokazali da jedino kvaliteta odnosa s bakama/djedovima ima utjecaj na stavove prema starim ljudima, i to samo eksplicitne.

Ključne riječi: implicitni i eksplicitni stavovi, kontakt, adolescenti.

Uvod

Dob je jedna od prvih osobina koje primjećujemo kod drugih ljudi, tj. jedna od najistaknutijih kategorija na temelju kojih vršimo socijalnu kategorizaciju (Fiske, 1998). Stoga je iznenađujuća činjenica da su istraživanja stavova i predrasuda prema starim osobama, u usporedbi s istraživanjima predrasuda prema različitim drugim skupinama, npr. etničkim, nacionalnim, itd. (Montepare i Zebrowitz-McArthur, 1998), relativno rijetka. To posebice vrijedi za dječje i adolescentske uzorke.

Predrasude se mogu definirati kao „održavanje negativnih osjećaja prema skupini i njezinim pripadnicima ili kao negativno tretiranje skupine i njezinih pripadnika“ (Brown, 1995). One se mogu formirati prema svakoj skupini koja se doživljava kao „vanjska“ odnosno različita, a tek su u novije vrijeme popularna istraživanja predrasuda prema starim ljudima (engl. *ageism*).

Predrasude prema starim osobama svakodnevno su prisutne u medijima u kojima se naglašava važnost ljepote i mladosti (Harwood i Anderson, 2002). Iako su posljedice predrasuda negativne za sve skupine koje ih doživljavaju,

pod utjecajem okoline stari ljudi često internaliziraju negativne stavove prema vlastitoj skupini (Hummert i sur., 2002), što ima dodatni negativan utjecaj kako na zdravlje starijih tako i na njihovu predodžbu o sebi, a problematično je i to da starenjem taj negativan stav sve više raste (Levy i sur., 2002).

Kada govorimo o istraživanju stavova i predrasuda, pri njihovu mjerenju mogu se koristiti različite metode i tehnike koje najjednostavnije možemo podijeliti na *izravne ili eksplicitne* i *neizravne ili implicitne* (Schwarz, 2007). Ukoliko sudionike izravno pitamo za njihov stav prema nekoj vanjskoj skupini, govorimo o *izravnim mjerama* koje uključuju različite upitnike, skale stavova itd. Na taj način zahvaćaju se sudionikove namjerne/promišljene evaluacije nekog objekta stava koje su dostupne sudionikovoju introspekciji i pod njegovom su svjesnom kontrolom (Ottaway, Hayden i Oakes, 2001). Problem s tim mjerama jest činjenica da sudionici često imaju tendenciju uljepšavanja svojih odgovora, posebice ukoliko se ispituju stavovi prema socijalno osjetljivim skupinama. Zbog nedostataka takvih mjera, prvenstveno mogućnosti samoprezentacije, posljednjih petnaestak godina mnogo je pažnje posvećeno *indirektnim*, tj. *neizravnim* mjerama stavova i predrasuda za koje se pretpostavlja da nisu podložne samoprezentacijskim čimbenicima odnosno zavaravanju (Steffens, 2004).

Indirektnim ili implicitnim mjerama od sudionika se želi sakriti pravi razlog istraživanja te se o njegovim stavovima zaključuje na temelju različitih sudionikovih ponašanja. Greenwald i suradnici (1998) implicitne stavove i predrasude definiraju kao *evaluacijske tendencije koje mogu utjecati na prosudbe i ponašanja pojedinca, a da pojedinac nije svjestan njihovog utjecaja*, dok Fazio (1995) implicitne stavove definira kao *asocijacije između objekta stava i evaluacija koje su pohranjene u pamćenju, a kojih osoba ne mora biti svjesna*. Važno je naglasiti da, iako ih osoba nije svjesna, implicitni stavovi i predrasude utječu na ponašanje pojedinca. Neke su od najpoznatijih indirektnih mjera projektivni testovi, različite fiziološke mjere te, u novije vrijeme izrazito popularni, testovi utemeljeni na vremenu reakcije sudionika, npr. Test implicitnih asocijacija, postupak udešavanja itd.

Kada se govori o odnosu implicitnih i eksplicitnih mjera, dvije su prevladavajuće (suprotstavljene) skupine teorija koje pokušavaju objasniti taj odnos i njegov utjecaj na ponašanje. Prva skupina modela može se svrstati pod naziv *jedinstveni konstrukt*, a njezin je najistaknutiji predstavnik Fazijev MODE-model. Autor smatra da su implicitni i eksplicitni stavovi jedan konstrukt, a razlika implicitno-eksplicitno postoji samo na razini mjerenja tog konstrukta (tj. na razini implicitnih i eksplicitnih mjera stavova). Prema tom modelu, povezanost između implicitnih i eksplicitnih mjera stavova bit će niska ukoliko je sudionik motiviran i ima kapacitet za namjernu evaluaciju objekta stava. Ukoliko sudionik nije motiviran odnosno nema mogućnost namjerne obrade informacija, dobivena povezanost između implicitnih i

eksplicitnih mjera stavova bit će visoka. Ukoliko se, dakle, ispituju stavovi prema nekoj socijalno osjetljivoj skupini, ta povezanost bit će niska.

Druga skupina modela pretpostavlja da implicitne i eksplicitne mjere zahvaćaju različite konstrukte, tj. pretpostavlja da su implicitni i eksplicitni stavovi „nezavisni sustavi“ (Devine, 1989; Greenwald i Banaji, 1995; Wilson, Lindsey i Schooler, 2000). Devine (1989) smatra da implicitni stavovi zapravo predstavljaju internalizirane kulturalne stereotipe koji se automatski pojavljuju pri susretu s objektom stava, dok eksplicitni stavovi predstavljaju osobne evaluacije i stavove. Dakle na implicitne stavove može se gledati kao na „loše navike“ koje su posljedica socijalizacije, ali ih sudionik može inhibirati svjesnom odnosno namjernom obradom informacija. Iz perspektive nezavisnih konstrukta slijedi da ne postoji nužno potreba za konvergencijom implicitnih i eksplicitnih mjera, tj. da ljudi mogu imati različite implicitne i eksplicitne stavove prema istom objektu stava.

Istraživači pretpostavljaju da implicitni i eksplicitni stavovi predviđaju različita ponašanja. Eksplicitni stavovi imaju prediktivnu vrijednost za ponašanja i reakcije koje se lako mogu kontrolirati, dok implicitni predviđaju ponašanja koja je teško kontrolirati u kontaktu s pripadnicima vanjske skupine, kao npr. različite oblike neverbalne komunikacije (Dovidio i sur., 1997). Jednostavno rečeno, implicitni stavovi mogu predvidjeti ona ponašanja koje se ne mogu objasniti eksplicitnim stavovima.

S obzirom na različitu svjesnost implicitnih i eksplicitnih stavova, postavlja se pitanje što sve na njih utječe, mogu li se mijenjati i što na tu promjenu djeluje.

Jedna od najcitiranijih teorija kojima se pokušava objasniti smanjenje predrasuda između članova različitih skupina jest hipoteza optimalnog kontakta (Allport, 1954), prema kojoj je kontakt s pripadnicima vanjskih skupina jedan od čimbenika koji djeluju na formiranje pozitivnih stavova odnosno smanjenje predrasuda prema pripadnicima vanjske skupine. Allport (1954) prirodu kontakta dijeli na *kvantitetu* (učestalost kontakta, broj osoba u kontaktu itd.) i *kvalitetu kontakta* (aspekti kontakta, društveno ozračje kontakta itd.). Hipoteza kontakta primarno je fokusirana na kvalitetu kontakta među pripadnicima različitih skupina te bi prema toj hipotezi do redukcije negativnih stavova trebalo doći ukoliko sudionici u kontaktu imaju isti status, žele ostvariti zajednički cilj, ovisni su jedni o drugima, surađuju na postizanju cilja te imaju podršku institucija (Allport, 1954).

Velik je broj istraživanja proveden kako bi se provjerila hipoteza kontakta, a pregled područja dali su Pettigrew i Tropp (2000, 2006). Oni su proveli metaanalizu na više od 515 istraživanja, a rezultati su se kretali u rasponu od srednje do visoke povezanosti između kontakta s članovima vanjske skupine i pozitivnih stavova prema vanjskoj skupini (Pettigrew i Tropp, 2006). Zanimljivo je da su rezultati pokazali mali, ali značajan učinak kontakta čak i u slučajevima u kojima nisu bili zadovoljeni idealni uvjeti

kontakta, tj. i sama kvantiteta kontakta pokazala se korisnom za poboljšanje međugrupnih stavova (Lee, Farrell i Link, 2004).

Kada govorimo o istraživanjima hipoteze kontakta u dječjoj i adolescentskoj dobi, većina istraživanja provedena je na odnosima međuetničkih i međunacionalnih skupina. Tako su Rutland i suradnici (2005) istraživanjem na Britancima u dobi od 3 do 5 godina dobili rezultate koji pokazuju da su djeca koja su živjela u većinskim etnički homogenim područjima pokazivala predrasude prema Afrikancima, dok njihovi vršnjaci koji su živjeli u etnički mješovitim četvrtima nisu pokazivali predrasude. Slično je utvrđeno i u SAD-u kod djece u dobi od 5 do 6 godina koja su išla u etnički mješovite škole (Goldstein, Koopman i Goldstein, 1979), u Italiji (Kiesner, Maass, Cadinu i Vallese, 2003), Njemačkoj (Wagner i Machleit, 1986) i Nizozemskoj (Verkuyten i Thijs, 2001). Dakle iz navedenih istraživanja vidljiv je pozitivan utjecaj kontakta na stavove prema različitim etničkim i nacionalnim skupinama.

Nešto je manji broj radova u kojima je istraživan odnos kontakta i predrasuda prema starim ljudima. Većina provedenih istraživanja evaluirala je različite pedagoške programe poticanja međugeneracijskog kontakta. Caspi (1984) je utvrdio da predškolska djeca pokazuju pozitivne stavove prema starijim ljudima nakon uključivanja u međusobni kontakt sa starijima. Ispitujući učenike četvrtih razreda Lynott i Merola (2007) također su uočili pozitivan utjecaj kontakta na stavove kod onih učenika koje su uključili u zajedničke aktivnosti sa starim ljudima kroz razdoblje od pet mjeseci. Couper, Sheehan i Thomas (1991) uočili su pozitivan utjecaj međugeneracijskih radionica na osnovnoškolcima i srednjoškolcima, a Chapman i Neal (1990) uočili su smanjenje društvene distance prema starijim osobama kod skupine adolescenata koja je pomagala starijim osobama. Chetkow-Yanoov (1991) u izraelskim je osnovnim školama na učenicima od 13 do 14 godina pratio učinke programa poučavanja o starenju te je utvrdio da su učenici koji su sudjelovali u programu poboljšali odnose sa svojim bakama i djedovima. Meshel i McGlynn (2004) slučajnim su odabirom podijelili učenike u dobi od 11 do 13 godina u jednu od tri eksperimentalne situacije odnosno programa u trajanju od šest tjedana. Jedna skupina imala je međugeneracijski kontakt sa starijim osobama, druga skupina slušala je predavanja o starijim osobama, dok je treća skupina bila kontrolna. Iako su sudionici imali generalno pozitivne stavove i stereotipe o starijim osobama, eksperimentalna skupina pokazala je pozitivnije stavove prema starijim ljudima u odnosu na kontrolnu skupinu koja nije imala izravan kontakt sa starim osobama. Iako navedeni rezultati daju razloga za optimizam po pitanju smanjivanja predrasuda o starim ljudima, postoje i istraživanja koja nisu potvrdila pozitivan utjecaj kontakta na stavove i predrasude. Middlecamp i Gross (2002) na uzorku djece u dobi od 3 do 5 godina nisu pronašli razlike u stavu prema starijim osobama između djece koja su pohađala vrtić s međugeneracijskim programom i djece koja su pohađala

vrćić bez tog programa. Također ni Doka (1986) kod nešto starijih učenika nije uočio pozitivne promjene u stavovima nakon ostvarenog kontakta sa starijim osobama.

Navedena su se istraživanja kao mjerama stavova i predrasuda prema starijim osobama prvenstveno koristila eksplicitnim odnosno izravnim mjerama, pa se stoga postavlja pitanje postoji li i kakvo je djelovanje međugeneracijskog kontakta na implicitne predrasude, za koje se pretpostavlja da nisu pod svjesnom kontrolom sudionika.

Istraživanja koja su se koristila implicitnim mjerama stavova provedena su prvenstveno na odraslima. Tako su Schwartz i Simmons (2001) utvrdili da je kvaliteta kontakta sa starijim ljudima o kojoj su se očitovali ispitanici bila povezana s pozitivnijim implicitnim stavovima prema starijima. Za razliku od njih, Jelenec i Steffens (2002) nisu uočili vezu između kontakta sa starijim ljudima i implicitnih predrasuda.

Harwood i suradnici (2005) navode da je, kada se ispituje hipoteza kontakta, nepravedno zanemareno istraživanje međugeneracijskog kontakta u obiteljskom okružju gdje je čest međugeneracijski kontakt djece i baka i djedova. Upravo taj kontakt trebao bi imati veći utjecaj na stavove nego međugeneracijski kontakt izvan obitelji (Williams i Giles, 1996). Temeljna je pretpostavka da upravo obitelj može osigurati kontekst u kojem kontakt ima najjači učinak na stavove, budući da je odnos unuk/unuka-baka/djed opsežan i ponavlja se u različitim situacijama, što je ključno za promjenu stava (Pettigrew, 1998).

S obzirom na nedostatak istraživanja o odnosu kontakta i implicitnih predrasuda na adolescentskom uzorku, ali i s obzirom na rezultate o odnosu kontakta i eksplicitnih stavova koji nisu jednoznačni, željeli smo utvrditi ima li kvaliteta i kvantiteta kontakta sa starijim ljudima utjecaja na implicitne i eksplicitne stavove na uzorku adolescenata.

Cilj

Ispitati doprinosi li kvantiteta i kvaliteta ostvarenog kontakta s bakama/djedovima i starim ljudima s kojima sudionici nisu u rodbinskoj vezi implicitnim i eksplicitnim stavovima prema starim ljudima.

Metoda

Sudionici i postupak

U istraživanju su sudjelovali učenici sedmih razreda u Slavoniji. Ukupno je u istraživanju sudjelovao N=151 učenik. Od toga je bilo 70 učenica

(46,4%) i 81 učenik (53,6%). Prosječna dob sudionika iznosila je $M=13,77$ ($SD=0,82$) godina.

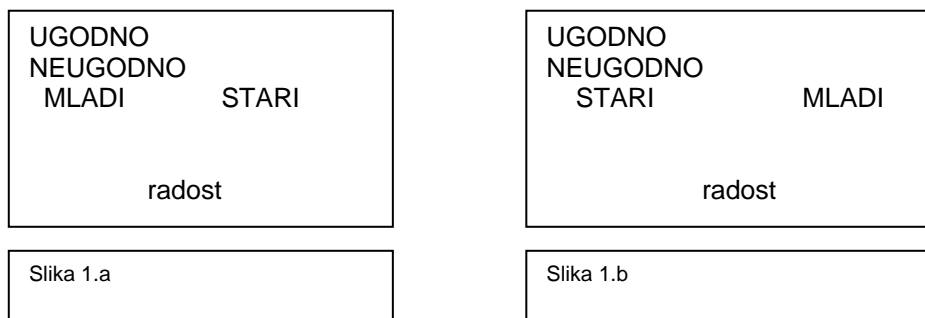
Prikupljanje podataka provodilo se u dvama vremenskim odsječcima u razdoblju od dva tjedna. U prvom mjerenju sudionici su bili podijeljeni u manje skupine te su u računalnoj učionici popunili Test implicitnih asocijacija, implicitnu mjeru stava. Nakon dva tjedna na satu razrednika skupno je primijenjen upitnik kako bi se izmjerio eksplicitan stav prema starijim ljudima i različite karakteristike kontakta sa starim ljudima.

Istraživanje je provedeno u sklopu izrade magistarskog rada na većem uzorku sudionika. Prije samog provođenja istraživanja, suglasnost za istraživanje dobivena je od ravnatelja škola, roditelja sudionika i samih sudionika kojima je na primjeren način pojašnjena svrha istraživanja.

Instrumenti

Test implicitnih asocijacija

Ovaj test jedna je od trenutno najpopularnijih implicitnih mjera (engl. *Implicit Association Test*, Greenwald, McGhee i Schwartz, 1998). Tipičan Test implicitnih asocijacija sastoji se od više različitih blokova zadataka. Zadaci mogu biti jednostavni i složeni. U svakom bloku sudioniku se pomoću računala na sredini ekrana sukcesivno prezentira serija podražaja, riječi ili slika, npr. riječ *radost* (slika 1.a).



Slika 1. Shematski prikaz različitih blokova zadataka
s kojima se sudionik susreće u Testu implicitnih asocijacija

U jednostavnim zadacima vrši se jednostavna kategorizacija. Na sredini ekrana pojavljuju se, dakle, različiti podražaji, npr. *sreća*, *tuga*, *radost*, a zadatak je svrstati te podražaje u kategoriju *ugodno* ili *neugodno* (kategorija *valencija*, slika 1.a). Svrstavanje se izvodi pritiskanjem unaprijed određene tipke na tipkovnici, npr. slova „I“. U složenom zadatku sudionici imaju isti zadatak, ali se istovremeno vrši dvostruka kategorizacija podražaja i u *kategorije pojmova*, npr. *stari-mladi*, i u *kategorije valencija*, npr. *pozitivno-*

negativno (slika 1.a i 1.b). Dakle jedan pojam i jedna valencija dijele isti odgovor, tj. istu tipku na tipkovnici, pa se npr. pritiskanjem tipke „I“ primjereno svrstavaju podražaji koji predstavljaju jedan pojam i jednu valenciju, primjerice *mladi* i *ugodno*, a pritiskanjem tipke „E“ svrstavaju se podražaji iz preostalih dviju kategorija, npr. *stari* i *neugodno (slika 1.a)*. Nakon što sudionik točno svrsta sve podražaje, slijedi novi složeni, tzv. nekongruentni zadatak (*slika 1.b*). Isti odgovor, npr. tipku „E“, dijele *mladi* i *neugodno*, a *stari* i *ugodno* tipku „I“ (*slika 1.b*). Test mjeri sudionikovu brzinu kategoriziranja različitih podražaja (riječi ili slika vezanih uz objekt stava) s pozitivnim ili negativnim atributima. Konačan rezultat temelji se na razlici u vremenima latencije dvaju složenih zadataka (kongruentni i nekongruentni, *slika 1.a* i *slika 1.b*). Pretpostavka je da sudionici odgovaraju brže kada su koncept i atribut koji dijele isti odgovor snažno povezani (npr. *mladi* i *ugodno*) nego kad su slabo povezani (npr. *mladi* i *neugodno*).

Korišten je standardni Test implicitnih asocijacija koji se kao podražajima za kategoriju pojmova starih i mladih osoba koristio fotografijama starih i mladih ljudi (isti broj muškaraca i žena). Dakle na sredini ekrana pojavljivale su se kao podražaji fotografije starih ljudi. Koeficijent unutarnje pouzdanosti za ovaj test bio je Cronbach $\alpha=,70$.

Modificirana skala za ispitivanje stavova

Skala (engl. *Multiple Response Attitude Measure*, Doyle i Abud, 1995) se uspješno primjenjuje za ispitivanje stavova prema različitim skupinama (nacionalnim manjinama, starijim ljudima itd.) i široko je primjenjivana na djeci i adolescentima. Skala se sastoji od pozitivnih pridjeva (čist, lijep, dobar, prijateljski, pametan itd.) i negativnih pridjeva (prljav, ružan, loš, neprijateljski, glup itd.).

Ukupno je korišteno 9 parova pridjeva, a zadatak je sudionika za svaki objekt stava procijeniti koji od dvaju suprotnih pridjeva prema njegovu mišljenju bolje opisuje objekt stava. Dakle sudionik za svaki objekt stava odabire određen broj pozitivnih i negativnih pridjeva koji se sumiraju (min=-9, max=9). Kako bi eksplicitna mjera stava bila što sličnija načinu na koji se računa implicitna mjera stava, konačan rezultat izračunat je kao razlika pozitivnih i negativnih pridjeva kojima su opisane mlade (Cronbach $\alpha=,754$) i stare osobe (Cronbach $\alpha=,668$). Karakteristike skale jesu njezina brza primjenjivost te jednostavnost i prilagodljivost za veći broj društvenih kategorija.

Mjera kvalitete i kvantitete uspostavljenih kontakata

Konstruirane su čestice na temelju kojih su sudionici davali informacije o učestalosti i kvaliteti kontakata sa starim ljudima, pri čemu je provedena podjela na:

- a) stare ljude s kojima su sudionici u rodbinskom odnosu (bake/djedovi) i

b) stare ljude s kojima sudionici nisu u rodbinskoj vezi.

Kako bi se ispitala *kvantiteta* kontakata, sudionike se pitalo koliko svojih baka/djedova poznaju (maksimalno 4, minimalno 0)? Nakon toga pitalo ih se koliko često ostvaruju kontakt sa svojim bakama/djedovima te koliko su udaljeni od njih? Odgovori za obje čestice davani su na skali 0-4 (Cronbach $\alpha=,782$). Konačan rezultat izračunat je kao prosjek svih odgovora za sve bake/djedove s kojima je sudionik u kontaktu.

Kao mjera *kvalitete* odnosa s bakama/djedovima, od sudionika se tražilo da procijene svoj odnos sa svakom bakom/djedom s kojima su u kontaktu. Ukupna mjera kvalitete odnosa izračunata je kao prosječna vrijednost kvalitete za sve bake/djedove s kojima je sudionik u kontaktu (Cronbach $\alpha=,728$).

Kako bi se ispitala *kvantiteta* kontakta sa starijim ljudima s kojima sudionici nisu u rodbinskoj vezi, sudionike se pitalo koliko starih muškaraca/žena poznaju te koliko su često s njima u kontaktu. Ukupna mjera ostvarenog kontakta sa starim ljudima dobivena je tako da je prosječan broj žena/muškaraca koje sudionici poznaju ponderiran učestalošću njihovog kontakta, a to je izračunato posebno za žene i posebno za muškarce te je dobiven prosjek tih dviju mjera (Cronbach $\alpha=,588$).

Kvaliteta kontakta sa starim osobama ispitana je pomoću dviju čestica u kojima su sudionici trebali procijeniti kvalitetu svog odnosa i kvalitetu kontakta sa starim ljudima na skali 0-3 (Cronbach $\alpha=,548$). Konačan rezultat izračunat je kao prosječan odgovor na navedene dvije čestice.

Rezultati

Rezultat na Testu implicitnih asocijacija izražen je preko tzv. D-efekta koji predstavlja omjer razlike aritmetičkih sredina latencija između kongruentnog i nekongruentnog zadatka i zajedničke standardne devijacije latencija u tim blokovima (Greenwald, Nosek i Banaji, 2003). Mjera je slična *Cohenovom d* (Cohen, 1977) i može se interpretirati kao veličina učinka.

	M	SD	min	MAX.	M _{dječaci}	M _{djevojčice}	t
implicitni stav	-,545	,379	-1,424	,317	-,555	-,534	,329
eksplicitni stav	-1,61	4,114	-14,00	13,00	-1,37	-1,88	-,766;
kvantiteta-baka/djed	1,64	,800	,00	3,50	1,58	1,71	1,002
kvaliteta-baka/djed	2,93	,806	,00	4,00	2,95	2,90	-,373
kvantiteta-stari ljudi	7,31	8,920	,00	40,00	6,72	7,98	,863
kvaliteta-stari ljudi	1,47	,413	,00	2,00	1,50	1,44	-,938

Tablica 1. Deskriptivni podaci za ispitivane varijable na uzorku N=151 učenika sedmih razreda.

Iz *tablice 1.* vidljivo je da je dobiveni prosječni D-efekt negativnog predznaka. Razlog tomu jest činjenica da je D-efekt izračunat tako da se od prosječne latencije potrebne za kongruentno kategoriziranje (npr. *stari – negativno* i *mladi – pozitivno*) oduzela prosječna latencija nekongruentnog bloka (*stari – pozitivno* i *mladi – negativno*). Budući da je sudionicima teže svrstavati podražaje kada su kategorije nekongruentne, latencija u tom bloku duža je nego kada sudionici podražaje svrstavaju u kongruentne kategorije (npr. *stari – neugodno*).

S obzirom da se u literaturi navodi kako redosljed prezentiranja kongruentnog i nekongruentnog zadatka ponekad ima utjecaj ne veličinu D-efekta, t-testom za nezavisne uzorke provjerili smo utjecaj redosljeda prezentacije kongruentnog i nekongruentnog zadatka na veličinu implicitnog stava te nismo utvrdili postojanje statistički značajne razlike ($t=-,068$, $ss=149$, $p=,946$).

Kod eksplicitne mjere stava, kako je ranije navedeno, sudionici su i stare i mlade ljude procjenjivali pomoću 9 parova pridjeva. Za stare je ljude prosječna procjena iznosila $M=3,79$, $sd=3,760$ (min: -9; max:9), a za mlade $M=5,40$, $sd=2,928$; (min:-5; max:9). Iako su i jedna i druga skupina procijenjene pozitivno, mlade osobe procijenjene su prosječno pozitivnije nego stare osobe. Konačna eksplicitna mjera stava izračunata je kao razlika procjene starih i mladih ljudi i navedena je u *tablici 1.* Kao i implicitna mjera stava, također je negativnog predznaka. Dakle, kao što možemo vidjeti, sudionici su mladima davali gotovo dvije pozitivne karakteristike više nego starim ljudima.

Što se tiče kontakta sudionika sa starim ljudima, kao što je već navedeno, odgovore sudionika podijelili smo na: a) stare ljude s kojima su sudionici u rodbinskom odnosu (baka/djedovi) i b) stare ljude s kojima sudionici nisu u rodbinskoj vezi. Činilo nam se zanimljivim navesti odgovore sudionika o tome s koliko baka/djedova imaju kontakt (*tablica 2.*).

		baka		djed	
		frekvencija	postotak	frekvencija	postotak
kontakt	nijedna/nijedan	7	4,6	34	22,5
	jedna/jedan	98	64,9	51	33,8
	obje/obje	46	30,5	66	43,7
	ukupno	151	100	151	100

Tablica 2. Frekvencije odgovora sudionika o broju baka/djedova s kojima su u kontaktu

Iz *tablice 2.* vidljivo je da sudionici češće imaju kontakt s bakama nego s djedovima. Čak 22,5% učenika nema kontakt niti s jednim djedom, dok kontakt niti s jednom bakom nema nešto manje od 5% sudionika.

Pretpostavljamo da je to posljedica činjenice da žene žive dulje od muškaraca, pa je veća vjerojatnost da će djeca upoznati svoje bake i s njima održavati kontakt nego da će imati istu mogućnost s djedovima. No da bismo bili sigurniji u navedeni zaključak, trebalo bi postaviti eksplicitnije pitanje o broju živućih baka/djedova.

S obzirom na navedene razlike u broju baka/djedova s kojima su sudionici u kontaktu, zanimalo nas je postoji li razlika u dvjema zavisnim varijablama (implicitni i eksplicitni stav) kod sudionika koji se razlikuju ovisno o broju baka/djedova s kojima su u kontaktu. Provedene analize varijance nisu pronašle razliku kako za kontakt s bakama (implicitni: $F_{(2,148)} = ,206$; $p = ,814$; eksplicitni: $F_{(2,148)} = ,607$; $p = ,546$) tako ni za kontakt s djedovima (implicitni: $F_{(2,148)} = ,354$; $p = ,702$; eksplicitni: $F_{(2,148)} = ,716$; $p = ,490$) ni u implicitnim ni u eksplicitnim mjerama stavova. Također, kao što je vidljivo iz *tablice 1.*, ni u jednoj varijabli nije utvrđena spolna razlika u odgovorima sudionika.

Kako bismo izračunali doprinosi li kvaliteta i kvantiteta kontakta sa starim ljudima implicitnim i eksplicitnim predrasudama, prvo smo izračunali Pearsonove koeficijente korelacije između mjerenih varijabli (*tablica 3.*).

	kvantiteta- stari ljudi	kvaliteta- stari ljudi	kvantiteta- baka/djed	kvaliteta- baka/djed	eksplicitni stav	implicitni stav
kvantiteta- stari ljudi	-	0,122	-0,004	0,268**	-0,032	-0,105
kvaliteta- stari ljudi		-	0,032	0,400**	0,285**	0,038
kvantiteta- baka/djed			-	-0,037	0,054	0,066
kvaliteta- baka/djed				-	0,318**	-0,038
eksplicitni stav					-	0,068
implicitni stav						-

**korelacija značajna uz 1% rizika

Tablica 3. Pearsonovi koeficijenti korelacije između mjerenih varijabli (N=151).

Ukoliko se osvrnemo na vrijednosti Pearsonovih koeficijenata korelacije navedene u *tablici 3.*, vidljivo je da između implicitne i eksplicitne mjere stava nije utvrđena statistički značajna povezanost ($r = 0,07$; $p = ,408$). Također je vidljivo da s implicitnom mjerom stava statistički značajno ne korelira nijedna mjera kontakta (ni kvantiteta ni kvaliteta). S eksplicitnom mjerom stava korelira kvaliteta kontakta kako sa starim ljudima s kojima sudionici nisu u rodbinskom odnosu ($r = ,285$, $p < 0,01$) tako i kvaliteta odnosa s bakama/djedovima ($r = ,318$, $p < 0,01$). Dakle što je odnos kvalitetniji, bilo s bakama/djedovima ili sa starim ljudima s kojima sudionici nisu u rodbinskoj

vezi, to je i pozitivniji stav prema starim ljudima kad se mjeri izravno. Također je vidljivo da je kvaliteta odnosa s bakama/djedovima u korelaciji s kvalitetom odnosa sa starijim ljudima s kojima sudionici nisu u rodbinskom odnosu ($r=,400$, $p<0,01$). Kvantiteta kontakta ne korelira niti s jednom mjerom stava.

Kako bismo utvrdili doprinos pojedenih prediktora u objašnjenju kriterija, proveli smo hijerarhijsku regresijsku analizu za slučaj da je kriterij implicitni odnosno eksplicitni stav. Kada je kao kriterij odabrana implicitna mjera stava, hijerarhijska regresijska analiza provedena je na način da je u prvom bloku kao prediktor uključena eksplicitna mjera stava, u drugom koraku uključene su varijable kontakta (kvaliteta i kvantiteta) sa starim ljudima s kojima sudionici nisu u kontaktu, dok su u trećem koraku uključene kvantiteta i kvaliteta kontakta s bakama/djedovima. S obzirom na nulte korelacije svih ispitanih varijabli s implicitnom mjerom stava, kao što smo i očekivali, niti jedan od navedenih prediktora nije se pokazao značajnim pri objašnjenju varijance implicitne mjere stava.

Kada je kao kriterij odabrana eksplicitna mjera stava, u prvom koraku uvrstili smo implicitnu mjeru stava, dok su u drugom koraku uvrštene varijable kontakta (kvaliteta i kvantiteta) sa starim ljudima s kojima sudionici nisu u rodbinskom odnosu, a u trećem koraku uključen je kontakt (kvaliteta i kvantiteta) sudionika s bakama i djedovima (*tablica 4.*).

<i>Prediktorske varijable</i>	β	t
1.korak		
<i>implicitni stav</i>	0,077	0,94
$R=,078$ $R^2=,006$ $F=,887$		
2. korak		
<i>implicitni stav</i>	0,058	0,72
<i>kvantiteta-stari ljudi</i>	-0,063	-0,77
<i>kvaliteta-stari ljudi</i>	0,265	3,29**
$R=,276$ $R^2=,076$ $\Delta R=,070$ $F= 3,961^{**}$		
3.korak		
<i>implicitni stav</i>	0,069	0,88
<i>kvantiteta-stari ljudi</i>	-0,127	-1,57
<i>kvaliteta-stari ljudi</i>	0,156	1,84
<i>kvantiteta-stari ljudi</i>	-0,011	-0,15
<i>kvaliteta-stari ljudi</i>	0,292	3,33**
$R=,379$ $R^2=,144$ $\Delta R=,068$ $F= 4,769^{**}$		

β - standardizirani parcijalni regresijski koeficijenti; R - koeficijent multiple korelacije;
 ΔR^2 - promjena koeficijenta multiple determinacije; ** $p < 0,01$

Tablica 4. Rezultati hijerarhijske regresijske analize
 za kriterijsku varijablu eksplicitni stav prema starim osobama ($N=151$)

Kao što smo i očekivali, nakon prvog koraka model nije bio značajan ($F_{(2,145)}=,887$, $p=,535$), tj. implicitna mjera stava nije se pokazala značajnim prediktorom eksplicitnog stava prema starim ljudima. U drugom koraku, kada su uvrštene varijable kvalitete i kvantitete kontakta sa starim ljudima s kojima sudionici nisu u rodbinskoj vezi, model je bio statistički značajan ($R=,276$; $R^2=,076$; $F_{(4,143)}= 2,991$, $p=,021$), pri čemu je značajan prediktor bila samo kvaliteta odnosa sa starim ljudima ($\beta=,265$, $p<,01$). U trećem koraku došlo je do porasta F-vrijednosti ($F_{(6,141)}=4,769$; $p=,001$; $R=,380$; $R^2=,144$), no uvođenjem kvalitete kontakta s bakama/djedovima kao prediktora došlo je do promjene značajnosti u prediktoru kvalitete kontakta sa starim ljudima s kojima sudionici nisu u rodbinskoj vezi. Iz *tablice 4.* vidljivo je da je skupom prediktorskih varijabli objašnjeno 14% varijance eksplicitnog stava, dok, kao što je već rečeno, navedeni prediktori nisu objasnili varijabilnost u implicitnoj mjeri stava.

Rasprava i zaključak

Kao što smo već naveli, implicitne su evaluacije starih ljudi negativne, tj. adolescenti pozitivnije procjenjuju mlade nego stare osobe. Iste rezultate dobili smo i kada smo se koristili eksplicitnom mjerom stava. Iako su stari ljudi procijenjeni pozitivno, u usporedbi s mladim ljudima procijenjeni su negativnije. Dakle možemo zaključiti kako i na implicitnoj i na eksplicitnoj razini adolescenti pozitivnije procjenjuju mlade od starijih ljudi. No na temelju tih rezultata ne možemo tvrditi da adolescenti imaju predrasude prema starim ljudima, jer npr. Brown (1995) predrasude definira kao „održavanje negativnih osjećaja prema skupini i njezinim pripadnicima ili kao negativno tretiranje skupine i njezinih pripadnika“. S obzirom na način na koji smo mjerili stavove naših sudionika, ne možemo reći da sudionici pokazuju predrasude prema starim ljudima, već samo nešto negativnije stavove prema starima u odnosu na mlade. Podsjetimo se, sudionici su veći broj pozitivnih nego negativnih osobina pripisali i starim i mladim osobama.

Što se tiče odnosa implicitnih i eksplicitnih mjera stavova, u skladu s rezultatima prijašnjih istraživanja provedenih na odraslim sudionicima (npr. Nosek, Banaji i Greenwald, 2002; Rudman i sur., 1999), nije utvrđena povezanost između implicitnih i eksplicitnih stavova. Izostanak povezanosti između implicitnih i eksplicitnih mjera, posebice kada se ispituju stavovi prema starim osobama, istraživači najčešće objašnjavaju time da nije društveno prihvatljivo eksplicitno iznositi negativne stavove prema starim ljudima, pa stoga sudionici „modificiraju“ svoje eksplicitne odgovore.

Prema nekim se autorima postojanje negativnih implicitnih stavova objašnjava svakodnevnim medijskim „bombardiranjem“ porukama koje njeguju kult mladosti i ljepote, obilježavajući time starost, a samim time i stare

ljude, kao nešto negativno. Budući da su istraživanja pokazala da je i klasično kondicioniranje dovoljno da stvorimo (implicitan) stav o nekom objektu, kontinuirano uparivanje „pozitivno – mlado“ i „negativno – staro“ može dovesti do negativnih implicitnih stavova prema starim osobama. Greenwald i Banaji (1995) pretpostavljaju da su upravo implicitni stavovi „pravi“ stavovi, tj. prave evaluacije objekata stavova, a da su eksplicitni stavovi posljedica „iskrivljavanja“ odgovora sudionika kako bi bili društveno poželjni i prihvatljivi. Zanimljivo je da se i od starih sudionika upotrebom Testa implicitnih asocijacija dobivaju negativni implicitni stavovi prema vlastitoj skupini, dok su eksplicitni stavovi prema starim osobama pozitivni. Istraživači za sada ne mogu u potpunosti objasniti te nalaze. Jedna od mogućih pretpostavki jest da implicitni stavovi nužno ne predstavljaju prave stavove osobe, već, kako navodi Devine (1989), kulturalne evaluacije koje prevladavaju u određenoj kulturi. Dakle u kulturama gdje se poštuju stari ljudi, tj. gdje se oni doživljavaju kao mudri i pametni, implicitni stavovi trebali bi biti pozitivniji nego u kulturama gdje se propagira „kult“ mladosti.

Nakon osvrta na zavisne varijable i njihov odnos dolazimo i do glavnog cilja istraživanja, tj. do utvrđivanja doprinosa kvalitete i kvantitete kontakta sa starim ljudima implicitnim i eksplicitnim stavovima. Kao što je već navedeno u rezultatima, količina kontakata koje su sudionici imali sa starim ljudima (a s kojima nisu u rodbinskoj vezi) nije utjecala na implicitne i eksplicitne stavove prema starim ljudima. Takve rezultate nismo očekivali budući da smo pretpostavili kako će i sama kvantiteta kontakta djelovati kako na eksplicitne tako i na implicitne stavove. U prilog toj pretpostavci idu rezultati istraživanja navedeni u uvodu koji su potvrdili vezu između eksplicitnih stavova i kontakta (npr. Pettigrew i Tropp, 2006; Rutland i sur., 2005; Lynott i Merola, 2007; Meshel i McGlynn, 2004 itd.). Nadalje, što se tiče pretpostavljenog odnosa implicitnih stavova i kontakta, osnovu za taj odnos temeljili smo na činjenici da i jednostavna izloženost (engl. *mere exposure*; Zajonc, 1968) nekom objektu stava može dovesti do formiranja stava prema tom objektu. U skladu s navedenim, Lee i suradnici (2004) utvrdili su da je i sama izloženost sudionika beskućnicima imala pozitivan utjecaj na stav prema beskućnicima, čak i u slučaju kada nisu bili zadovoljeni uvjeti koje Allport (1954) navodi kao nužne za poboljšanje stavova. Druga osnova za pretpostavku kako bi kvantiteta kontakta trebala imati utjecaj na implicitne stavove jest model okolinskih asocijacija Karpinskog i Hiltona (2001) prema kojemu su implicitne asocijacije rezultat uparivanja asocijacija koje je osoba iskusila kroz svoj životni vijek. Budući da Aberson i McVean (2005) navode kako kvantiteta kontakta stvara mogućnost za bolju kvalitetu kontakta (iako iz svakodnevnog iskustva možemo donijeti i suprotan zaključak), i sama kvantiteta kontakta sa starim ljudima trebala bi imati utjecaj na pozitivnije stavove prema toj skupini. Prema tome, ukoliko su sudionici imali više kontakata sa starim ljudima, bilo bakama i djedovima ili starim ljudima s kojima nisu u rodbinskoj vezi, to bi trebalo imati

utjecaj na njihove stavove. Takve rezultate dobili su Harwood i suradnici (2005). Oni su na uzorku studenata utvrdili povezanost ($r=,26$, $p<,01$) između kvantitete kontakta sa starim ljudima i implicitnih stavova prema starim ljudima. Slično su utvrdili Voci i Hewstone (2003), koji su pokazali da je učestalost kontakta s imigrantima dovela do poboljšanja stava prema toj skupini. Suprotno navedenim rezultatima, Shoemaker (2006) nije uočio povezanost između kontakta i implicitne mjere stava kada je ispitivao stavove prema beskućnicima, tj. sama izloženost objektu stava nije imala utjecaj na implicitne stavove. Rezultate slične našima dobili su Jelenec i Steffens (2002) te Schwartz i Simmons (2001), koji također nisu uočili vezu između kvantitete kontakta sa starijim osobama i implicitnih stavova prema starim osobama. Suprotno našim rezultatima, Schwartz i Simmons (2001) uočili su utjecaj kvaliteta tog odnosa na navedene implicitne stavove. Ono što je posebno zanimljivo u našim rezultatima jest činjenica da kvantiteta kontakta, kako općenito sa starijim ljudima tako i s bakama/djedovima, nije djelovala ni na eksplinitnu mjeru stava, što nije u skladu s ranijim istraživanjima (npr. Shoemaker, 2006; Aberson i McVean, 2005). Jedan od mogućih razloga izostanka takve veze mogla bi biti i relativno niska pouzdanost nekih mjera, posebice kvantitete kontakta sa starim ljudima, pa je moguće da je upravo niska pouzdanost dovela do izostanka povezanosti kvantitete kontakta kako s implicitnim tako i s eksplinitnim mjerama stava. Izostanak povezanosti implicitne mjere stava sa svim mjerama kontakta mogao bi se možda interpretirati i društveno poželjnim odgovaranjem sudionika na pitanja o kontaktu sa starim ljudima. Ukoliko su sudionici „pretjerivali“ u odgovorima kako o kvantiteti tako i o kvaliteti tog odnosa, tj. davali odgovore za koje pretpostavljaju da su poželjniji, takav rezultat ne začuđuje. Iz tog razloga bilo bi dobro da je kontrolirano društveno poželjno odgovaranje sudionika kako bi se provjerilo postoji li njegov utjecaj.

Kada govorimo o utvrđenoj povezanosti između kvalitete kontakata s bakama/djedovima i eksplinitnih stavova, ona je relativno niska, tj. kontaktom je objašnjeno svega 14% varijance u eksplinitnoj mjeri stava. Iz navedenog se može pretpostaviti da, osim kvalitete kontakta s bakama/djedovima, i različiti drugi čimbenici mogu izravno ili neizravno utjecati na stavove prema starim ljudima. Te bismo čimbenike jednostavno mogli podijeliti na međugrupne odnosno društvene čimbenike poput normi koje prevladavaju u nekom društvu i na individualne kao što je npr. razina empatije koju sudionici mogu osjećati prema starim ljudima. Različiti autori navode da je jedan od čimbenika koji djeluju na predrasude i količina prijatnje koju sudionici osjećaju od strane starih ljudi i starenja kao procesa, ali i anksioznost koju sudionici osjećaju s obzirom da i njih čeka taj proces.

Također, važno je naglasiti da je provedeno istraživanje korelacijske prirode, pa ništa ne možemo zaključiti o uzročno-posljedičnoj vezi između kontakta i implicitne i eksplinitne mjere stava. Moguće je da sudionici koji

imaju pozitivniji stav prema starim ljudima ujedno imaju i bolju kvalitetu kontakta s bakama/djedovima, a možda ta kvaliteta kontakta dovodi do pozitivnijeg stava. U svakom slučaju, kako bi se preciznije utvrdio odnos kontakta i stavova, bilo bi poželjno provesti longitudinalno istraživanje u kojem bi se pratio kontakt sa starim ljudima i njegova veza s predrasudama prema starim ljudima. Također, eksperimentalno istraživanje moglo bi dati dodatne informacije o utjecaju kontakta na predrasude.

Zaključno možemo reći da, iako je analizom naših podataka uočen odnos kvalitete kontakta s eksplicitnom mjerom stava, izostanak odnosa kvantitete kontakta s objema mjerama stava dovodi do zaključka kako nije potvrđeno djelovanje hipoteze kontakta, barem ne u onom opsegu u kojem smo to očekivali. Ipak, naši rezultati idu u prilog dopunama hipoteze kontakta.

Podaci iz ovog istraživanja ukazuju, dakle, na to da je, osim kvantitete kontakta, mladima važno osigurati kvalitetne odnose sa starijim ljudima, i to kako s rodbinom tako i sa starijim ljudima s kojima nisu rodbinski povezani.

Literatura:

1. Aberson, C. L., i McVean, A. D. W. (2005). *Contact and anxiety as predictors of bias toward the homeless*. Unpublished manuscript, Humboldt State University.
2. Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books
3. Brown, R. (1995). *Prejudice: Its social psychology*. Cambridge, MA: Blackwell.
4. Caspi, A. (1984). *Contact hypothesis and inter-age attitudes: A field study of cross-age contact*. *Social Psychology Quarterly*, 47, 74-80.
5. Chapman, N. J., i Neal, M. B. (1990). *The effects of intergenerational experiences on adolescents and older adults*. *The Gerontologist*, 30(6), 825-832.
6. Chetkow-Yanoov, B. (1991). *Teaching gerontological content to schoolchildren in Israel as preparation for adult life*. *The Gerontologist*, 31(5), 696-699.
7. Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (revised edition)*. New York: Academic Press.
8. Couper, D. P., Sheehan, N. W., i Thomas, E. L. (1991). *Attitude toward old people: The impact of an intergenerational program*. *Educational Gerontology*, 17, 41-53.
9. Devine, P. G. (1989). *Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
10. Doka, K. J. (1986). *Adolescent attitudes and beliefs toward aging in the elderly*. *International Journal of Aging and Human Development*, 22(3), 173-187.
11. Dovidio, J. F., Kawakami, K., Johnson, C., Johnson, B., i Howard, A. (1997). *On the nature of prejudice: Automatic and controlled processes*. *Journal of Experimental Social Psychology*, 33, 510-540.
12. Doyle, A. B., i Aboud, F. E. (1995). *A longitudinal study of white children: Racial prejudice as a socialcognitive development*. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41, 209-228.

13. Fazio, R. H. (1995). *Attitudes as object-evaluation associations: Determinants, consequences, and correlates of attitude accessibility*. In R. E. Petty & J. A. Krosnick (Eds.), *Attitude strength: Antecedents and consequences* (pp. 247–282). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
14. Fiske, S. T. (1998). *Stereotyping, prejudice, and discrimination*. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4th ed., pp. 357–411). New York: McGraw-Hill.
15. Greenwald, A. G., i Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102, 4-27.
16. Greenwald, A. G., McGhee, D. E., i Schwartz, J. L. K. (1998). *Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1464-1480.
17. Greenwald, A. G., Nosek, B. A i Banaji, M. R. (2003). *Understanding and using the Implicit Association Test: I. An improved scoring algorithm*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 197–216.
18. Goldstein, C.G., Koopman, E.J., i Goldstein, H.H. (1979) *Racial attitudes in young children as a function of interracial contact in the public schools*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 49(1), 89-99.
19. Harwood, J., i Anderson, K. (2002). *The presence and portrayal of social groups on prime-time television*. *Communication Reports*, 15, 81–98.
20. Harwood, J., Hewstone, M., Paolini, S., i Voci, A. (2005). *Grandparent–grandchild contact and attitudes toward older adults: Moderator and mediator effects*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 770–786.
21. Hummert, M. L., Garstka, T. A., O'Brien, L. T., Greenwald, A. G., i Mellott, D. S. (2002). *Using the implicit association test to measure age differences in implicit social cognitions*. *Psychology and Aging*, 17, 482-495.
22. Jelenec, P., i Steffens, M. C. (2002). *Implicit attitudes toward elderly women and men*. *Current Research in Social Psychology*, 7, 275-293.
23. Kiesner, J., Maass, A., Cadinu, M., i Vallese, I. (2003). *Risk factors for ethnic prejudice during early adolescence*, *Social Development*, 12, 2, 288-308.
24. Karpinski, A., i Hilton, J. L. (2001). *Attitudes and the Implicit Association Test*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 774– 788.
25. Lee B.A., Farrell C.R., i Link B.G. (2004). *Revisiting the contact hypothesis: the case of public exposure to homelessness*. *Am. Sociol. Rev.* 69: 40–63.
26. Levy, B., Slade, M. D., Kunkel, S. R., i Kasl, S. V. (2002). *Longevity increased by positive self-perceptions of aging*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 261-270.
27. Lynott, P. P. i Merola, P. R. (2007). *Improving the attitudes of 4th graders toward older people through a multidimensional intergenerational program*. *Educational Gerontology*, 33(1), 63-74.
28. Meshel, D., i McGlynn, R. P. (2004). *Intergenerational contact, attitudes, and stereotypes of adolescents and older people*. *Educational Gerontology*, 30(6), 457-479.
29. Middlecamp, M., i Gross, D. (2002). *Intergenerational daycare and preschoolers' attitudes about aging*. *Educational Gerontology*, 28, 271-288.

30. Montepare, J. M., i Zebrowitz-McArthur, L. (1988). *Impressions of people created by age-related qualities of their gaits*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 547–556.
31. Nosek, B. A., Banaji, M. R., i Greenwald, A. G. (2002). *Harvesting implicit group attitudes and beliefs from a demonstration website*. *Group Dynamics*, 6, 101–115.
32. Ottaway, S. A., Hayden, D. C., i Oakes, M. A. (2001). *Implicit attitudes and racism: The effect of word familiarity and frequency in the Implicit Association Test*. *Social Cognition*, 19, 97–144.
33. Pettigrew, T. F. (1998). *Intergroup contact theory*. *Annual Review of Psychology*, 49, 65- 85.
34. Pettigrew, T. F., i Tropp, L. R. (2000). *Does intergroup contact reduce prejudice: Recent meta-analytic findings*. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination. "The Claremont Symposium on Applied Social Psychology"* (pp. 93–114). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
35. Pettigrew, T. F., i Tropp, L. (2006). *A meta-analytic test of intergroup contact theory*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751–783.
36. Rudman, L. A., Greenwald, A. G., Mellott, D. S., i Schwartz, J. L. K. (1999). *Measuring the automatic components of prejudice: Flexibility and generality of the Implicit Association Test*. *Social Cognition*, 17, 437-465.
37. Rutland, A., Cameron, L., Bennett, L., i Ferrell, J. (2005). *Interracial contact and racial constancy: A multi-site study of racial intergroup bias in 3-5 year old Anglo-British children*. *Applied Developmental Psychology*, 26, 699-713.
38. Schwartz, L. K., i Simmons, J. P. (2001). *Contact quality and attitudes toward the elderly*. *Educational Gerontology*, 27, 127-137.
39. Schwarz, N. (2007). *Attitude construction: Evaluation in context*. *Social Cognition*, 25,638–656.
40. Shoemaker, C.A. (2006) *The relationship between contact and implicit and explicit attitudes toward homeless people*. A thesis Presented to The Faculty of Humboldt State University.
41. Steffens, M. C. (2004). *Is the implicit association test immune to faking?* *Experimental Psychology*, 51, 1-15.
42. Verkuyten, M., i Thijs, J. (2001). *Ethnic and gender bias among Dutch and Turkish children in late childhood: The role of social context*. *Infant and Child Development*, 10, 203-217.
43. Voci, A., i Hewstone, M. (2003). *Intergroup contact and prejudice towards immigrants in Italy: The mediational role of anxiety and the moderational role of group salience*. *Group Processes and Intergroup Relations*, 6/1, 37-54.
44. Wagner, U. i Machleit, U. (1986). *'Gastarbeiter' in the Federal Republic of Germany: Contact between Germans and migrant populations*. In: M. Hewstone R.J. Brown (Eds.). *Contact and conflict in intergroup encounters*. Oxford: Basil Blackwell.
45. Williams, A., i Giles, H. (1996). *Intergenerational conversations: Young adults' retrospective accounts*. *Human Communication Research*, 23.
46. Wilson, T. D., Lindsey, S., i Schooler, T. Y. (2000). *A model of dual attitudes*. *Psychological Review*, 107, 101–126.

47. Zajonc, R. B. (1968) Attitudinal effects of mere exposure, *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, Monograph supplement No. 2, Part 2.

Does Contact Between Groups Contribute to More Positive Implicit and Explicit Attitudes of Adolescents Towards the Elderly?

Abstract: Although age is one of the first characteristics that we see in others, the research on prejudice toward elderly people in adolescent samples is relatively rare. Therefore, the aim of this study was to determine the contribution of the quality and quantity of contact with elderly people (grandmothers/grandfathers, and generally elderly people to whom participants are unrelated) to implicit and explicit attitudes toward elderly people. The study included N=151 students (70 girls and 81 boys) of the average age of M=13.77 (SD = 0.82) years. Implicit attitudes were measured by the Implicit Association Test (Greenwald et al., 1998), whereas explicit attitudes were measured with Multi-Response Attitudes Measure (Doyle and Aboud, 1995). We also examined the quality and quantity of contact with both the elderly people to whom participants are unrelated and with their grandmothers/grandfathers. The results have shown that only the quality of relationships with grandmothers/grandfathers has an impact on the attitudes toward elderly, and only on the explicit ones.

Keywords: implicit and explicit attitudes, contact, adolescents.

Kann der Kontakt zwischen Gruppen zu positiveren impliziten und expliziten Haltungen der Jugendlichen gegenüber Älteren beitragen?

Zusammenfassung: Obwohl das Alter eines der ersten Merkmale ist, das wir bei anderen Menschen erkennen, sind die Studien über Vorurteilen der Jugendlichen gegenüber älteren Menschen noch relativ selten. Das Ziel dieser Studie war es zu bestimmen, ob die Qualität und die Quantität der Kontakte zu den älteren Menschen (Großmüttern/Großvätern, und in der Regel älteren Menschen, mit denen die Teilnehmer nicht verwandt sind) zu impliziten und expliziten Haltungen gegenüber älteren Menschen bei den Jugendlichen beiträgt. Die Studie umfasste N = 151 Schüler (70 Schülerinnen und 81 Schüler) im Durchschnittsalter von M = 13,77 (SD = 0,82) Jahren. Die impliziten Einstellungen wurden mit Hilfe vom IAT (Greenwald et al., 1998) gemessen, während die expliziten Einstellungen durch die modifizierte Skala zur Prüfung von Haltungen (Doyle und Aboud, 1995) gemessen wurden. Es wurde auch die Qualität und die Quantität der Kontakte zu älteren Menschen, die nicht mit den Teilnehmern verwandt sind, sowie zu Großeltern untersucht. Die Ergebnisse zeigten, dass nur die Qualität der Beziehungen zu Großeltern einen Einfluss auf die Haltung den alten Menschen gegenüber hat, und das nur explizit.

Schlüsselbegriffe: implizite und explizite Haltungen, Kontakt, Jugendliche.

UDK 159.952.6-053.5
376.1-056.4
616.89-008.481-053.5:37
Prethodno priopćenje
Primljeno: 31. ožujka 2011.

KVALITATIVNI PRISTUP INTERPRETACIJI SIMPTOMA ADHD-a: IMPLIKACIJE ZA PEDAGOŠKU PRAKSU

Ksenija Romstein, asistentica
Učiteljski fakultet, Osijek

Sažetak: Utvrđivanje postojanja ADHD-a (engl. *attention deficit / hyperactivity disorder*) danas se rješava pomoću dijagnostičkih kriterija DSM-IV i ICD-10. Dok je DSM-IV tipičan za američko područje i stil života, ICD-10 karakterističan je za europsko tlo te se može govoriti o kulturološkoj i individualnoj interpretaciji simptoma. Ponašanje je socijalno određeno, što za ADHD znači da ne nastaje „u vakuumu“, nego u interakciji pojedinca s okruženjem, a u prilog tomu idu teorije razvoja Vygotskog i Bronfenbrennera. Unatoč tomu, i dalje je dominantna perspektiva odraslih koji normiraju djetetov razvoj i stvaraju kriterije procjene ponašanja. Stoga je važno propitati aktualne dijagnostičke kriterije ADHD-a u odnosu na socijalnu normativnu orijentaciju u praćenju djetetova rasta i razvoja, ali i slike o djetetu općenito. Istraživanja o djetinjstvu (posebice s gledišta sociologije i pedagogije) ukazuju kako je socijalna perspektiva o djetinjstvu i djetetu (njegovu razvoju) normativnoga karaktera, što može davati lažno pozitivnu sliku ADHD-a. Uvidom u relevantnu pedagošku literaturu i praćenjem prakse uočeno je kako se određena ponašanja, okarakterizirana kao simptomi hiperaktivnosti, mogu višestruko tumačiti – kao odraz situacijskog konteksta, životnog stila obitelji, razvojne faze... Budući da se ADHD uglavnom manifestira i dijagnosticira ubrzo nakon polaska u osnovnu školu te da su učitelji izravno uključeni u proces dijagnostike ADHD-a, provedena je anketa o tipičnim ponašanjima djece niže osnovnoškolske dobi (od 1. do 4. razreda) u kojoj su sudjelovala 42 studenta 5. godine učiteljskog studija. Rezultati ispitivanja ukazuju kako tipična ponašanja djece niže osnovnoškolske dobi prema mišljenju studenata – budućih učitelja – uključuju intenzivnu motoričku aktivnost, kratkotrajnu pozornost te nemogućnost iznošenja aktivnosti do kraja, što su ujedno i simptomi ADHD-a opisani u DSM-IV- i ICD-10-dijagnostičkim kriterijima. Takvi rezultati ukazuju na važnost interdisciplinarnog i kvalitativnog pristupa interpretaciji simptoma ADHD-a za njegovanje razvojno primjerene prakse u radu s djecom niže osnovnoškolske dobi.

Ključne riječi: ADHD, kvalitativni pristup, simptomi, pedagoška praksa, razvojna primjerenost.

*Kažu mi da prebrzo mislim. Vjerojatno i Usainu Boltu kažu da prebrzo trči.
Alvie, House MD, s06e01*

1. Uvodna razmatranja

ADHD (engl. *attention deficit / hyperactivity disorder*) jedna je od češćih „dijagnoza“ koje se mogu čuti na školskim hodnicima i u učionicama. Učestalost se ADHD-a kreće od 3 do 7% iako se u literaturi mogu naći i veći postotci, do čak 20% (Karlović i sur., 2002), čime je ADHD postao „dijagnoza desetljeća“ (Brown prema Webb, Goerss i Olenchak, 2010, 85). Promatrajući statističke podatke o učestalosti ADHD-a, Sciutto i Eisenberg (2007) upozoravaju na moguću pojavu prevelikog dijagnosticiranja (engl. *overdiagnosis*) koju pripisuju metodi procjene, djetetovoj dobi, spolu i geografskoj lokaciji. Prema njihovu tumačenju, dijagnostičari svoje procjene temelje na jednoj hipotezi i potvrdnim informacijama (engl. *confirmatory informations*). Da bi dijagnostika išla ususret djetetovim potrebama, važno je, uz kliničku procjenu, njegovanje kvalitativne interpretacije simptoma te moralno i praktično rezoniranje. Nažalost, u praksi se pokazuje kako potvrđivanje simptoma ne uključuje propitivanje utjecaja različitih čimbenika na djetetovo ponašanje i intelektualnu potragu za alternativnim pojašnjenjima o uzrocima dječjeg ponašanja. Ukazujući na važnost propitivanja utjecaja okružja na djetetova ponašanja, Webb, Goerss i Olenchak (2010) podsjećaju kako školsko okružje od djeteta zahtijeva održavanje pozornosti bez popratne informacije o uspješnosti izvedbe. U takvome okružju od djeteta se očekuje primjerena regulacija pozornosti i konstantna prilagodba na različite zadatke, što pretpostavlja djetetove značajnije intelektualne i emocionalne napore. Slično njima, Sciutto i Eisenberg (2007) ističu kako škole zahtijevaju djetetovu stalnu usredotočenost i pasivnost uz istovremeno nuđenje mnogih ometajućih čimbenika poput velikog broja djece u razredu te ukazuju na tzv. „kohortni“ učinak – povećanje broja djece s ADHD-om u mlađim generacijama, što pripisuju stalnim društvenim promjenama.

Utvrđivanje postojanja ADHD-a¹ danas se uglavnom rješava pomoću dijagnostičkih kriterija DSM-IV i ICD-10.² Dok je DSM-IV tipičan za američko područje i stil života, ICD-10 karakterističan je za europsko tlo te se može govoriti o kulturološkoj i individualnoj interpretaciji simptoma. DSM-IV sadrži 19 čestica unutar pet dijagnostičkih kriterija: dijagnostički kriterij A – konstantna nepažnja i/ili hiperaktivnost – impulzivnost u usporedbi s djecom iste kronološke i razvojne dobi; dijagnostički kriterij B – simptomi moraju biti prisutni prije 7. godine djetetovog života; dijagnostički kriterij C – simptomi moraju biti prisutni u najmanje dva okružja (npr. u obitelji i školi);

¹ Dok se u dijagnostičkim kriterijima DSM-IV izravno govori o ADHD-u, ICD-10 opisuje hiperkinetski poremećaj. U dijagnostici ADHD-a oba se rabe podjednako, iako postoje oprečna viđenja radi li se o istoj teškoći.

² U ovome radu rabiće se skraćenica DSM-IV za *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Fourth Edition* te ICD-10 za *International Classification of Diseases 10*. Oba priručnika sadrže opise ponašanja kao dijagnostičkih kriterija ADHD-a.

dijagnostički kriterij D – simptomi ometaju djetetovo socijalno, emocionalno i akademsko funkcioniranje; dijagnostički kriterij E koji je, zapravo, isključujući kriterij te govori o isključivosti ADHD-a i pervazivnog poremećaja, shizofrenije i drugih psihičkih poremećaja (APA, 1994). Glavni problem kriterija A jest procjena djetetova ponašanja u odnosu na vršnjake odnosno normativni pristup u praćenju djetetova razvoja te pitanje metodologije opservacije (uključujući i odgajateljeve/učiteljeve kompetencije). Kriterij B, koji govori o nužnosti ekspresije simptoma prije 7. godine, implicitno je opasan jer prepušta odraslima procjenu djetetova ponašanja u razdoblju intenzivnog razvoja. Naime između 1. i 2. godine djetetova života kod roditelja se javlja negativnost prema djetetovu ponašanju zbog umora i negativnih emocija izazvanih pojačanim motoričkim zahtjevima i istraživanjem okoline, što utječe na kasnije procjene odraslih o primjerenosti djetetova ponašanja (Fagot, Kavanagh prema Shaw i sur., 2006). Iako istraživanja o naravi i kakvoći interakcije odrasli-dijete ovise o normativnim namjerama, odgojnim stavovima i odgojnoj praksi odraslih, tj. o njihovoj implicitnoj pedagogiji (Babić, Irović, Krstović, 1997; Irović, Krstović, 2000), ovaj se dijagnostički kriterij temelji isključivo na procjeni i iskazu odraslih o djetetovu ponašanju. Dijagnostički kriterij C pretpostavlja postojanje simptoma ADHD-a u najmanje dva okružja, u obitelji i školi. Kao i kod kriterija B, važno je promišljati o povezanosti karakteristika okružja i ponašanja jer ADHD ne nastaje „u vakuumu“, nego u interakciji pojedinca s okruženjem, a u prilog tomu idu teorije razvoja Vygotskog i Bronfenbrennera. Kada se govori o ekspresiji ADHD-a u školi, važno je propitati karakteristike škole, točnije razreda i učitelja (njegove implicitne pedagogije i responzivnosti na dječje potrebe). S druge strane, u obitelji je važna dinamika i stil obiteljskog života, struktura i kakvoća obiteljskih odnosa te vrijednosni sustav roditelja (uključujući roditeljska očekivanja). Stoga se, uz praćenje karakteristika okružja, javlja pitanje mogućnosti objektivnog praćenja djetetova ponašanja u različitim okruženjima te konstantnosti i kompetentnosti osobe koja prati i procjenjuje djetetovo ponašanje. Promišljajući o utjecaju okoline na ekspresiju ADHD-a, Jensen i sur. (1997) opisuju kontinuum okružja: ona okružja koja su bogata resursima, koja omogućavaju djeci dovoljno vremena za reagiranje/izvođenje aktivnosti, koja su fokusirana na dijete te strukturirana u smislu sigurnosti i slijeda dnevnih aktivnosti, potiču kod djeteta vještine i sposobnosti rješavanja problema. Na drugom kraju kontinuuma nalaze se okružja koja potiču djetetovu reakciju (engl. *response ready*) bez mogućnosti dovršenja započete aktivnosti. Takva su okružja nesigurna, promjenjiva, ona ne osiguravaju djetetu dovoljno vremena za izvedbu aktivnosti i imaju ograničen/malen broj resursa raspoloživih djetetu. Motorička aktivnost, impulzivnost i promjena fokusa pozornosti (kao osnovni simptomi ADHD-a) nalaze se u tom kontinuumu te se mijenjaju u odnosu na prisutnost i intenzitet navedenih čimbenika. Dijagnostički kriterij D govori o utjecaju simptoma na djetetovo socijalno,

emocionalno i akademsko funkcioniranje, što je, zapravo, temeljni razlog dijagnostike ADHD-a. Kao što je već ranije navedeno, procjena ponašanja i razine „ometanja“ ovisi o odraslome, no veći problem na koji se ovdje može naići jest procjena usmjerena prema posljedicama po okolinu, a ne po dijete. Naime uspješno socijalno funkcioniranje i akademsko postignuće predstavljaju jedno od temeljnih socijalnih očekivanja. Stoga neuspjeh na jednom od tih područja za odrasle (roditelje i odgojitelje/učitelje) predstavlja izvor stresa, što se nastoji reducirati dijagnostikom i tretmanskim pristupom.

Uz DSM-IV, u dijagnostici ADHD-a rabi se ICD-10 (WHO, 2007), koji ga opisuje kao skupinu ranih razvojnih poremećaja nastalih u prvih pet godina života, karakteriziranih sniženom sposobnošću održavanja aktivnosti koje zahtijevaju kognitivni napor, čestim promjenama aktivnosti bez njihovog dovršavanja te slabom organizacijom i regulacijom aktivnosti. Intenzivnu motoričku aktivnost, brzo mijenjanje fokusa pozornosti i impulzivnost Jensen i sur. (1997) tumače kao evolucijske karakteristike organizma. Naime intenzivnija motorička aktivnost i veća pokretljivost znače veću površinu istraženog prostora, tj. bolje poznavanje prilika/mogućnosti i potencijalnih opasnosti okružja te uspješnije ovladavanje njime. Kao poseban problem ističe se definiranje impulzivnosti. Ona se može definirati kao „pojedinačeva reakcija na događaje u neposrednom okružju bez razmatranja alternativnih mogućnosti“ (Jensen i sur., 1997, 1676). Kao i ostali simptomi ADHD-a, ekspresija impulzivnosti uvelike ovisi o okolini: ako se pojedinac osjeća ugroženim, veća je vjerojatnost impulzivnog reagiranja kako bi se zaštitio. Uspoređujući dijagnostičke kriterije opisane u DSM-IV i ICD-10, Karlović i sur. (2002) zaključuju kako DSM-IV opisuje veći broj ponašanja i stoga može obuhvatiti veći broj djece. Slično njima, Scitutto i Eisenberg (2007) ukazuju na postojanje povezanosti između dijagnostičkih kriterija i učestalosti ADHD-a te iznose podatak kako je uporaba kriterija DSM-IV rezultirala povećanjem broja dijagnoza ADHD-a u odnosu na prethodne (DSM-III R) dijagnostičke kriterije. Uvidom u navedene dijagnostičke kriterije ne može se u potpunosti potvrditi radi li se o istim simptomima i razvojnim odstupanjima. Štoviše, može se reći kako je interpretacija simptoma subjektivna, a to znači da na nju podjednako utječu karakteristike, znanja i vjerovanja ispitivača kao i karakteristike djetetovog ponašanja.

Praksa pokazuje kako se dijagnostika temelji na procjeni odraslih o djetetovu ponašanju, no ekspresija ADHD-a ovisi o velikom broju čimbenika poput karakteristika okružja, društvenih odnosa, naravi i kakvoće interakcije odrasli-dijete itd. Glavni problemi utvrđivanja ADHD-a mogu se tražiti u prebrzom donošenju dijagnoze temeljom jednokratnog intervjua (najčešće roditelja), zaključivanju bez uvida u djetetovo funkcioniranje u različitim okružjima te izostanku kritičke perspektive jer su određena ponašanja, okarakterizirana kao ADHD, zapravo uobičajene karakteristike djetinjstva i adolescencije (npr. intenzivna motorička aktivnost, „impulzivnost“, otpor

prema okolini, najčešće odraslima itd.). Deficit pozornosti, motorički nemir i impulzivnost predstavljaju trijadu simptoma koji se iznose kao najčešći problemi pedagoške prakse. Deficit pozornosti Bašić (2004) tumači kao uobičajenu razvojnu karakteristiku, a probleme proizašle iz djetetove nemogućnosti održavanja i usmjeravanja pozornosti vidi u apstraktnosti i analitičkom pristupu koji se njeguje u pedagoškom radu. Iako se karakteristike mišljenja i opažanja odraslih i djece razlikuju, prisutna je normativna orijentacija odraslih prema „poučavanju“ načina mišljenja i opažanja.

Dijagnostički kriteriji opisani u DSM-IV i ICD-10 namijenjeni su kliničarima s područja medicinskih (u prvom redu psihopatologije) i paramedicinskih znanosti (poput rehabilitacije), no fokus je pozornosti društva usmjeren prema ekspresiji simptoma ADHD-a i njihovu reduciranju u kontekstu odgojno-obrazovnih institucija, tj. na području pedagogije. U tom okružju važnu ulogu ima učitelj. To u odnosu na ADHD znači njegovanje razvojne primjerenosti u tumačenju djetetova ponašanja i građenje teorija o uzrocima toga ponašanja, a ne samo nabranje ponašanja kao simptoma razvojnih odstupanja.

2. Metodologija ispitivanja

Prateći odgojno-obrazovnu praksu, često su učitelji oni koji roditeljima ukazuju na postojanje ADHD-a kod djeteta (Kocijan-Hercigonja, Buljan Flander i Vučković, 2004). S obzirom da su učitelji izravno uključeni u proces dijagnostike ADHD-a, vrijedno je saznati njihovo viđenje tipičnih (uobičajenih) ponašanja djece niže osnovnoškolske dobi (od 1. do 4. razreda osnovne škole). U tu svrhu načinjen je anketni upitnik sastavljen od tri dijela: prvi dio odnosio se na karakteristična ponašanja i potrebe djece, drugi na probleme tijekom nastave proizašle iz dječjeg ponašanja, a treći dio sadržavao je preporuke studenata za susretanje s dječjim potrebama. Anketirana su 42 studenta 5. godine učiteljskog studija.

3. Rezultati i interpretacija

U nastavku se podastiru dobiveni rezultati slijedom navedenih skupina pitanja u anketnom upitniku.

3.1. Karakteristična ponašanja i potrebe djece niže osnovnoškolske dobi

Na pitanje koje su najvažnije potrebe djece niže osnovnoškolske dobi 71,42% studenata navodi kretanje i motoričku aktivnost, 21,42% druženje s vršnjacima, a 7,14% učenje nastavnih sadržaja. Specifičnosti motorike opisane

u dijagnostičkim kriterijima DSM-IV (posebice kriteriji A2a: meškoljenje na mjestu; A2b: nemogućnost sjedenja koliko se od njih očekuje; A2c: trčanje i penjanje u neprikladnim situacijama) predstavljaju socijalna očekivanja proizašla iz potrebe odraslih, a ne potreba djece. Stoga se kretanje i motorička aktivnost lako mogu procijeniti kao hiperaktivnost. Posebno je zanimljiv kriterij A2e koji opisuje dijete u stalnom pokretu „kao da ga pokreće motor“ (APA, 1994, 79). Stalno kretanje u odrasloj dobi socijalno je poželjna karakteristika. Odrasle koji su „u stalnom pokretu“ okolina može smatrati učinkovitijima i sposobnijima, što nije slučaj s djecom. Ovdje je važno naglasiti kako se određeni poremećaji u funkciji endokrinih žlijezda (posebice hipertireoza ili hipotireoza)³ mogu manifestirati i na području motorike. U dijagnostičkim kriterijima ICD-10 pojačana motorička aktivnost opisana je kao prelaženje s jedne na drugu aktivnost bez dovršavanja, zajedno s neorganiziranom, slabo reguliranom i pretjeranom aktivnošću, što je zapravo više ponašanja (simptoma) obuhvaćenih jednim kriterijem. Neorganizirana, slabo regulirana i pretjerana aktivnost može se tumačiti kao uobičajena pojava u ranom djetinjstvu. Naime djetinjstvo je razdoblje u kojemu je izvanjska kontrola (u smislu nadziranja odraslih) posebno izražena. Stoga nije moguće govoriti o neorganiziranosti i/ili slaboj regulaciji od strane djeteta kada ona, zapravo, ni ne postoji.

U sljedećem pitanju studenti su procjenjivali dječje mogućnosti učinkovitog zadržavanja pozornosti na određenom zadatku ili aktivnosti. Studenti smatraju kako djeca niže osnovnoškolske dobi mogu učinkovito zadržati pozornost manje od 25 minuta (57,14%) te između 25 i 35 minuta (42,85%). Iako DSM-IV i ICD-10 opisuju ADHD kao nemogućnost duljeg zadržavanja na jednoj aktivnosti, ne navode koliko bi razdoblje bilo prihvatljivo, tj. koliko je vremena djeci dovoljno da izvrše zadatak. Vrijeme iznošenja aktivnosti ili zadatka ovisi o mnogim čimbenicima (npr. vrsti aktivnosti/zadatka, uvjetima u kojima se oni izvode, djetetovim sposobnostima, učiteljevim uputama i razini podrške koju pruža djeci itd.). Prema mišljenju studenata, djeca niže osnovnoškolske dobi mogu na kratko vrijeme učinkovito zadržavati pozornost. Kako bi se to potvrdilo, potrebno je utvrđivanje varijabli izvedbe i njihovo praćenje u različitim društvenim kontekstima. U suprotnom, vremenski kriterij opisan na ovaj način neprimjeren je i nepouzdan.

U sljedećem pitanju studenti su na skali od 1 do 5 procjenjivali tvrdnje⁴ o djeci niže osnovnoškolske dobi:

³ Pojačana ili smanjena funkcija štitne žlijezde očituje se, među ostalim, i u promjenama raspoloženja, održavanju pozornosti, sposobnosti pamćenja i motorici.

⁴ Studenti su razinu svog slaganja s ponuđenim tvrdnjama brojčano izražavali pomoću skale na kojoj je razina 1 imala značenje „uopće se ne slažem“; 2 – „djelomično se slažem“; 3 – „i slažem se i ne slažem (ne znam)“; 4 – „uglavnom se slažem“ i 5 – „u potpunosti se slažem“.

tvrdnja	1	2	3	4	5
Djeca niže osnovnoškolske dobi puno maštaju.	-	-	-	14,28%	85,71%
Djeca niže osnovnoškolske dobi su razigrana.	-	-	-	28,57%	71,42%
Djeca niže osnovnoškolske dobi prilikom čitanja brzaju, tj. čitaju „napamet“.	-	-	-	71,42%	28,57%
Djeca niže osnovnoškolske dobi imaju kratkotrajnu pažnju.	7,14%	-	7,14%	71,42%	14,28%
Djeca niže osnovnoškolske dobi puno pričaju.	-	7,14%	7,14%	57,14%	28,57%
Djeca niže osnovnoškolske dobi nisu u mogućnosti samostalno i u potpunosti izvršiti zadanu aktivnost.	21,42%	50,00%	7,14%	21,42%	-
Djeca niže osnovnoškolske dobi često se odupiru autoritetu odraslih.	28,57%	28,57%	35,71%	7,14%	-
Djeca niže osnovnoškolske dobi impulzivna su i nepromišljena.	28,57%	28,57%	7,14%	35,71%	-
Djeca niže osnovnoškolske dobi zbog svoje su nepromišljenosti i motoričke impulzivnosti sklona padovima i ozljedama.	14,28%	35,71%	14,28%	21,42%	14,28%
Djeca niže osnovnoškolske dobi nemaju organiziran slijed misli.	-	64,28	21,42	14,28	-

Studenti se u najvećoj mjeri (85,71%) u potpunosti slažu s tvrdnjom *Djeca niže osnovnoškolske dobi puno maštaju*. Suprotno tomu, 28,57% studenata uopće se ne slaže s tvrdnjom *Djeca niže osnovnoškolske dobi impulzivna su i nepromišljena*. Dijagnostički kriterij A1c opisan u DSM-IV govori o problemu „lutanja misli“ (APA, 1994, 78.), što se može, među ostalim, tumačiti i kao maštanje upravo zbog djetetovog udaljavanja od onoga što je „sada i ovdje“. Zanimljivo je kako se studenti uglavnom slažu s tvrdnjama *Djeca niže osnovnoškolske dobi prilikom čitanja brzaju, tj. čitaju „napamet“* (71,42%), zatim *Djeca niže osnovnoškolske dobi imaju kratkotrajnu pažnju* (71,42%) te *Djeca niže osnovnoškolske dobi puno pričaju* (57,14%), što je identično kriterijima A2g: govorenje „unaprijed“ (engl. *blurting*) i davanje odgovora prije dovršenja pitanja, A1b: nemogućnost održavanja pozornosti u izvršavanju aktivnosti ili igri te A2f: prekomjerno pričanje. Govorenje „unaprijed“ i čitanje „napamet“ jedna su od najčešćih pojava tijekom djetinjstva, što se može interpretirati kao želja za dokazivanjem (pokazivanjem) vlastitih kompetencija jer je škola natjecateljsko okruženje usmjereno prema točnosti reprodukcije izloženog „znanja“. Slično tomu,

prekomjerno pričanje također je karakteristično za djecu predškolske i niže osnovnoškolske dobi zbog nerazmjera emocionalnog doživljaja i vokabulara, pa djeca često svoje doživljaje pričaju više puta, a prepričavanje događaja praćeno je onomatopejom. Priopćavanje je dominantno u razdoblju djetinjstva (Babić, 1983), no odraslima dječje priče mogu biti nerazumljive (a, nažalost, često i nezanimljive) jer se viđenje svijeta između odraslih i djece razlikuje. S druge strane, studenti se najmanje slažu s tvrdnjama o dječjoj impulzivnosti (npr. 28,57% uopće se ne slaže s tvrdnjom da su djeca niže osnovnoškolske dobi impulzivna i nepromišljena, a 35,71% djelomično se slaže s tvrdnjom da su djeca niže osnovnoškolske dobi zbog svoje nepromišljenosti i motoričke impulzivnosti sklona padovima i ozljedama). Kao što je već ranije navedeno, postoje oprečna mišljenja o impulzivnosti kao simptomu ADHD-a (Jensen i sur., 1997), a ovakva studentska zapažanja ostavljaju prostor za dijalog i istraživanje impulzivnosti kao važnog simptoma ADHD-a.

Karakteristike djece niže osnovnoškolske dobi studenti procjenjuju na sljedeći način:

mirna	3 2 1 0 1 2 3	nemirna
poslušna	3 2 1 0 1 2 3	neposlušna
promišljena	3 2 1 0 1 2 3	impulzivna
raspoložena za suradnju	3 2 1 0 1 2 3	neraspoložena za suradnju
pažljiva (prema sebi i drugima)	3 2 1 0 1 2 3	nepažljiva (prema sebi i drugima)
maštovita, kreativna	3 2 1 0 1 2 3	nemaštovita
samostalna	3 2 1 0 1 2 3	nesamostalna

Semantički diferencijal pokazuje kako studenti ponašanja djece niže osnovnoškolske dobi doživljavaju kao pozitivna. Jedino ponašanje koje se ističe, a upravo je ono glavni kriterij u dijagnostici ADHD-a, jest nemirnost. Neutralnim procjenjuju promišljenost odnosno impulzivnost, za koju Jensen i sur. (1997) tvrde da je upitan kriterij ADHD-a jer ju mogu uzrokovati mnogi čimbenici poput ponašanja i stila komunikacije odraslih s djetetom.

3. 2. Problemi tijekom nastave proizašli iz ponašanja djece

Kao najveći problem tijekom nastave studenti navode motorički nemir – ustajanje, vrpoljenje, traženje izlaska iz učionice i sl. (50,00%), zatim pričanje, šaptanje i dopisivanje među djecom (42,85%) te „dobacivanje“ komentara učitelju/učiteljici (7,14%). Ta ponašanja ukazuju na djetetovu nemogućnost održavanja pozornosti na zadatku, što je opisano u dijagnostičkom kriteriju A1a (APA, 1994). No nemogućnost održavanja pozornosti zapravo je pitanje strukture aktivnosti i razine zahtjevnosti te procjene njezine relevantnosti iz djetetove perspektive.

Nemirnost tijekom nastave studenti zamjećuju kroz sljedeća djetetova ponašanja: motoričku aktivnost – vrpoljenje, traženje izlaska na toalet, ustajanje i hodanje po učionici, gurkanje, bockanje i lupkanje druge djece, okretanje prema drugoj djeci (52%) – te komunikaciju s učiteljem i drugom djecom – zapitkivanje, pričanje, smijuljenje, šaptanje, dopisivanje, zadirkivanje, dobacivanje komentara, glasno pričanje, „zapričavanje“ prijatelja (32%). Zanimljivo je kako studenti nemirnost tijekom nastave zapažaju i kroz šaranje po klupi i bilježnici, „neprisutnost“ na nastavi, dekoncentriranost, nepraćenje nastave i nezainteresiranost (16%), što su, zapravo, mirna ponašanja. Nemogućnost izvođenja aktivnosti u tišini (dijagnostički kriterij A2d po DSM-IV) i ometanje drugih u izvršavanju njihovih aktivnosti (A2i) ukazuju na postojanje društvene podređenosti dječjih potreba spram potreba odraslih. Osim toga, ova se ponašanja najčešće karakteriziraju kao socijalno neprihvatljiva ili neprimjerena te se ističu posljedice takvog ponašanja za okolinu, no ne i za samo dijete.

Nadalje studenti smatraju kako je nemirnost tijekom nastave odraz djetetovih karakteristika ličnosti (npr. kinestetički tip u učenju) – 57,14%, zatim neprimjerenosti nastavnih sadržaja uzrastu djeteta (preteško ili prelagano gradivo) – 35,71% te problema u obitelji – 7,14%. Upravo takva promišljanja studenata idu u smjeru građenja teorija o uzrocima djetetova ponašanja.

Otpor prema okolini jedan je od simptoma ADHD-a opisan u dijagnostičkim kriterijima DSM-IV i ICD-10. Kršenje/rušenje društvenih normi i pravila kod djece osnovnoškolske dobi studenti tumače kao odraz obiteljskog sustava vrijednosti (50,00%), djetetove potrebe za izrazom samostalnosti/autonomije (28,57%) i narušenih obiteljskih odnosa (21,42%). Jedini dijagnostički kriterij koji se odnosi na djetetov otpor prema okolini opisan u DSM-IV jest A1g koji govori o postojanju opozicijskog stava djeteta s ADHD-om prema okolini (APA, 1994). Znatno opširnije, ICD-10 sadrži opise ponašanja djeteta s ADHD-om poput kršenja pravila, otpora prema odraslima i „upadanja“ u probleme (WHO, 2007). Postojanje opozicijskog stava i otpora prema odraslima ukazuje na djetetovo balansiranje između zahtjeva okoline i vlastitih potreba (posebice potrebe za istraživanjem), a ta ponašanja predstavljaju sastavni dio djetinjstva i adolescencije. Problem pri tumačenju određenog ponašanja kao „otpora“ ili „sukoba“ može se naći i u subjektivnim procjenama osoba iz djetetove okoline. Je li neki događaj „vrijedan“ konflikta, ovisi o viđenju njegove važnosti odnosno perspektivi uključenih osoba. S druge strane, Webb, Goerss i Olenchak (2010) smatraju kako ta ponašanja ukazuju na postojanje darovitosti kod djeteta, a ne ADHD-a, kako se to tumači u aktualnim dijagnostičkim priručnicima. Studentsko povezivanje obiteljskog sustava vrijednosti i kršenja normi ide u smjeru osvještavanja prisutnosti (dis)kontinuiteta odgojne prakse roditelja i učitelja.

3. 3. *Kretanje ususret dječjim potrebama*

Na kraju anketnoga upitnika studenti su dali svoje mišljenje o kretanju ususret dječjim potrebama i mogućim rješenjima problema proizašlih iz ponašanja djece. Studenti smatraju kako je u radu s djecom niže osnovnoškolske dobi najvažnije pozitivno emocionalno ozračje u razredu: povjerenje, pripadanje, ljubav, iskrenost, razumijevanje, poticanje, pohvala (60,86%), zatim individualni pristup djetetu (26,08%) te poznavanje razvojnih karakteristika djece osnovnoškolske dobi (13,04%).

Probleme u nastavi proizašle iz ponašanja djece niže osnovnoškolske dobi studenti bi riješili razgovorom s djecom (36,66%), osmišljavanjem i provođenjem radionica za djecu i roditelje (20,00%), čestim mijenjanjem metoda rada i uvođenjem noviteta u nastavu (16,66%), igrom (10,00%), suradnjom s roditeljima (10,00%) te postavljanjem razrednih pravila (6,66%).

Unatoč usmjerenosti na opise ponašanja djece kao simptoma ADHD-a, ICD-10 ukazuje i na mogućnost javljanja sekundarnih problema poput isključivanja djeteta s ADHD-om od strane vršnjaka te nisko samopouzdanje. Ovdje ostaje nejasno je li to posljedica karakteristika ADHD-a ili ponašanja okoline, u prvom redu odraslih, prema djetetu? Naime ponašanja djece tumače odrasli, oni im daju smisao i na taj način izgrađuju svoja ponašanja prema djetetu. Stavovi odraslih prema pojedinom djetetu prenose se na ostalu djecu (Sekulić-Majurec, 1997), pa stoga nisko samopouzdanje i odbacivanje od strane vršnjaka može biti posljedica neprimjerenih postupaka okoline, a ne djetetove teškoće, tj. ADHD-a.

4. **Zaključak**

Uvidom u dijagnostičke kriterije može se zamijetiti kako se opisana ponašanja mogu višestruko tumačiti. Usto, pojedini simptomi nalaze se u opreci. Tako dijagnostički kriterij DSM-IV A1d govori o djetetovoj nemogućnosti izvršavanja zadatka na zahtjev ili instrukciju, a A1e o djetetovoj nemogućnosti samostalnog organiziranja aktivnosti. Iako za dijagnostiku ADHD-a nije potrebno da svi kriteriji budu u potpunosti zadovoljeni, ovdje je jasno kako izvanjska regulacija, normativne namjere i tutorski pristup odraslih onemogućavaju djetetovu autonomiju. S druge strane, u tako uređenim odnosima od djeteta se očekuje ekspresija samostalnosti. Oprečni simptomi mogu se naći i u dijagnostičkim kriterijima ICD-10 koji kao prateće simptome ADHD-a odnosno hiperkinetskog poremećaja navode zaostajanje u motoričkom i jezičnom razvoju, što otvara pitanje mogućnosti utvrđivanja istovremenog postojanja pojačane motorike/govora i zaostajanja u motoričkom/jezičnom razvoju.

Provedeno ispitivanje pokazalo je kako studenti – budući učitelji – u tipična (uobičajena) ponašanja djece niže osnovnoškolske dobi ubrajaju intenzivnu motoričku aktivnost, kratkotrajnu pozornost, nemogućnost izvođenja aktivnosti do kraja, čitanje „napamet“ i govorenje „unaprijed“ te odupiranje odraslima. Upravo ta ponašanja važni su simptomi opisani u dijagnostičkim kriterijima DSM-IV i ICD-10. Za učitelje, ADHD je problem onda kada dijete izbjegava i odbija aktivnosti (A1f) ili ne može čekati „svoj red“ (A2h). Dok je prvi problem zapravo logičan slijed, rezultat razvojne neprimjerenosti u postupcima okružja, drugi može biti uzrokovan slabom organizacijom okružja, u prvom redu dostupnošću materijala i slijedom aktivnosti. Oba su izravan rezultat postupaka okoline, a DSM-IV opisuje ih kao simptome ADHD-a. Stoga je važno da učitelji prate djetetova ponašanja u različitim socijalnim kontekstima.

ADHD je kao dominantna pedagoška dijagnoza zapravo vrlo malo „pedagoški“ jer je temeljen na normativnom pristupu dječjem razvoju, usmjeren prema socijalnim očekivanjima odraslih spram djeteta i korekciji ponašanja procijenjenih kao ADHD, bez uvažavanja djetetova viđenja vlastitog ponašanja u odnosu na situacijski kontekst. S obzirom da se ekspresija ADHD-a događa u učionicama i/ili obiteljima, a dijagnostika u ordinacijama, potrebno je promišljati o utjecajima različitih okružja na djetetova ponašanja. Jačanjem kritičke perspektive o uzrocima dječjeg ponašanja moguće je približiti pedagošku praksu stvarnim dječjim potrebama.

Literatura:

1. American Psychiatric Association (1994), *DSM – IV: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Fourth Edition*, (str. 78 – 85), Washington, American Psychiatric Association.
2. Babić, N. (1983), *Dječja pitanja*, Zagreb, Školska knjiga.
3. Babić, N., Irović, S., Krstović, J. (1997), Vrijednosni sustav odraslih, odgojna praksa i razvojni učinci, *Društvena istraživanja*, 6 (4-5): 551-575.
4. Bašić, S. (2004), ADHD-dijete: razvojni poremećaj ili suvremeni mit? *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, 6 (2): 125-140.
5. Irović, S., Krstović, J. (2000), Vrijednosni sustav roditelja/ odgojitelja i autonomija djeteta, U: Babić, N., Irović, S. (ur.), *Interakcija odrasli-dijete i autonomija djeteta*, (str. 5-23), Osijek, Visoka učiteljska škola, Rijeka, Visoka učiteljska škola.
6. Jensen, P. i sur. (1997), Evolution and Revolution in ADHD as Disorder of Adaptation, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36 (12): 1672-1679.
7. Karlović, Z. i sur. (2002), Correspondence between DSM IV ADHD and ICD 10 Hyperkinetic disorder in croatian sample. *Acta Clin. Croatica*. 41 (2): 323-326.
8. Kocijan-Hercigonja, D., Buljan Flander, G., Vučković, D. (2004), *Hiperaktivno dijete – uznemireni roditelji i odgajatelji*, Jastrebarsko, Naklada Slap.

9. Scituo, M., Eisenberg, M. (2007), Evaluating the Evidence For and Against the Overdiagnosis of ADHD, *Journal of Attention Disorders*, 11 (2): 106-113.
10. Sekulić – Majurec, A. (1997.), Integracija kao pretpostavka uspješne socijalizacije djece i mladeži s teškoćama u razvoju: očekivanja, postignuća, perspektive, *Društvena istraživanja*, 6 (4-5): 537-551.
11. Shaw, D. S. i sur. (2006), Randomize Trial of Family-Centered Approach to the Prevention of Early Conduct Problems: 2-Year Effects of the Check-Up in Early Childhood, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74 (1): 1-9.
12. Webb, J. T., Goerss, J., Olenchak, R. (2010), *Pogrešne i dvojne dijagnoze darovite djece i odraslih*, Zagreb, Weble Commerce.
13. WHO (2007.), *ICD-10: International Classification of Diseases 10*
14. <http://apps.who.int/classifications/apps/icd/icd10online> (od 7. 2. 2011.).

Qualitative Approach to ADHD Symptoms Interpretation: Implications for Pedagogical Practice

Abstract: ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder) is currently diagnosed by DSM-IV and ICD-10 diagnostic criteria. While DSM-IV is used typically in the US, and ICD-10 is typical of Europe, the issue of cultural and individual interpretation of symptoms emerges. Behavior is socially determined, which in terms of ADHD development means that it doesn't develop "in vacuum" but in interaction with the immediate environment. This is supported by Vygotsky's and Bronfenbrenner's developmental theories. Nevertheless, the adult perspective, according to which children's development is standardized and evaluation criteria for their behaviour established, is still dominant. Therefore, it is important to analyze current diagnostic criteria of ADHD in relation to normative social orientation in children's development and the image of a child in general. Childhood research studies (especially from the point of view of sociology and pedagogy) strongly imply the normative social perspective about childhood and children (their development), which can result in ADHD misdiagnosis. Insight into relevant pedagogical literature and pedagogical practice has shown that certain behaviour, characterized as hyperactivity symptoms, can be interpreted in various ways – as a reflection of the situational context, family lifestyle, developmental phase, etc. Since signs of ADHD are usually manifested and diagnosis established during early school years, and since teachers are directly involved in the ADHD diagnosis, a survey on school children's typical behaviour has been conducted. The survey included forty-two 5th year students of Teacher Education. Results have shown that according to students - future teachers – typical behaviour involves intensive motor activity, short attention span and inability to complete activities, all of which are the symptoms of ADHD as described by DSM-IV and ICD-10 diagnostic criteria. These results point to the importance of interdisciplinary and qualitative approach to interpretation of ADHD symptoms as a prerequisite for developmentally appropriate practice in early school years.

Keywords: ADHD, qualitative approach, symptoms, pedagogical practice, developmental appropriation.

"...Tell me my mind works too fast. Probably tell Usain Bolt he runs too fast." (House MD, season 6, episode 1)

Der qualitative Ansatz zur Interpretation von ADHS-Symptomen: Implikationen für die pädagogische Praxis

Zusammenfassung: Mit Hilfe der diagnostischen Kriterien DSM-IV und ICD-10 wird heute die Existenz von ADHS (Aufmerksamkeits-Defizit / Hyperaktivitätsstörung / eng. attention deficit / hyperactivity disorder) bestimmt. Während das DSM-IV für die amerikanische Gegend und Lebensweise typisch ist, ist das ICD-10 charakteristisch für Europa, und wir können über die kulturologischen und individuellen Interpretationen der Symptome sprechen. Das Verhalten ist gesellschaftlich bedingt, das bedeutet, dass die ADHS nicht „in einem Vakuum“ entsteht, sondern bei der Wechselwirkung der Einzelperson mit seiner Umwelt. Die Entwicklungstheorien von Vygotsky und Bronfenbrenner sprechen dafür. Dennoch bleibt weiterhin die Perspektive der Erwachsenen dominant, die die Entwicklung des Kindes normieren und die Bewertungskriterien für das Verhalten des Kindes erstellen. Es ist daher wichtig, die aktuellen diagnostischen Kriterien von ADHS in Bezug auf soziale, normative Orientierung bei der Überwachung des Wachstums und der Entwicklung des Kindes, sowie im Allgemeinen das Bild des Kindes zu hinterfragen. Die Forschung über die Kindheit (vor allem aus der Sicht der Soziologie und Pädagogik) zeigen, dass die soziale Perspektive auf die Kindheit und das Kind (seine Entwicklung) einen normativen Charakter hat, der ein positives Bild von ADHS geben kann, das nicht der Wahrheit entspricht. Nach Prüfung der relevanten pädagogischen Literatur und der Kontrolle der Praxis wurde beobachtet, dass ein bestimmtes Verhalten, das durch Symptome wie Hyperaktivität gekennzeichnet ist, auf verschiedene Weisen interpretiert werden kann – als eine Reflexion des situativen Kontexts, des Lebensstils der Familie, des Entwicklungsstadiums... Da ADHS in der Regel kurz nach Beginn der Grundschule manifestiert und diagnostiziert wird, und die Lehrer direkt bei der Diagnose von ADHS beteiligt sind, wurde eine Umfrage über das typische Verhalten von Kindern im niedrigeren Grundschulalter (1.-4. Klasse) durchgeführt, an der 42 Studenten des fünften Studienjahres der Fakultät für Lehramt teilgenommen haben. Die Testergebnisse zeigen, dass das typische Verhalten der Kinder im niedrigeren Grundschulalter nach Meinung der Studenten – zukünftigen Lehrern – eine intensive motorische Aktivität, kurzfristige Aufmerksamkeit und die Unfähigkeit zur Beendigung der begonnenen Aktivitäten einschließt, die auch Symptome von ADHS sind, und die im DSM-IV und ICD-10 diagnostischen Kriterien beschrieben wurden. Diese Ergebnisse zeigen die Bedeutung von interdisziplinären und qualitativen Ansätzen bei der Interpretation von ADHS-Symptomen und für die Förderung der Entwicklung von geeigneten Praktiken bei der Arbeit mit Kindern im niedrigeren Grundschulalter.

Schlüsselbegriffe: ADHS, qualitativer Ansatz, Symptome, pädagogische Praxis, Entwicklungsangemessenheit.

*Sie sagen, ich denke zu schnell. Wahrscheinlich sagen sie zu Usain Bolt, er laufe zu schnell.
Alvie, House MD, s06e01*

UDK 159.923.3:159.955
Izvorni znanstveni rad
Primljeno: 4. svibnja 2011.

ODNOS FAKTORA LIČNOSTI I NEKIH DINAMIČKIH OSOBINA KOGNITIVNOG SUSTAVA

Damir Marinić, asistent
Filozofski fakultet, Osijek
Tomislav Pučić, student Psihologije
Filozofski fakultet, Osijek

Sažetak: Rad se bavi razmatranjem odnosa faktora ličnosti i nekih dinamičkih osobina funkcioniranja ljudskoga kognitivnoga sustava. Provedene su mjere ličnosti prema petofaktorskom modelu (BFI) i mjere kognitivnog funkcioniranja preko CRD-serije kognitivnih testova. Dobiveni rezultati ukazuju na neuroticizam i ekstraverziju kao najznačajnije prediktore mjera kognitivnog funkcioniranja odnosno dinamičkih osobina kognitivnog sustava. Općenito, nalazi upućuju na nemogućnost nezavisnog mjerenja kognitivnih funkcija, bez upliva osobina ličnosti.

Ključne riječi: ličnost, kognitivni sustav, dinamičke osobine.

Uvod

Općenito možemo reći da se ličnost odnosi na one značajke osobe koje objašnjavaju relativno trajne i stabilne obrasce osjećanja, razmišljanja i ponašanja (Lawrence i sur., 2008). Jedan od danas najzastupljenijih pristupa koji nastoje identificirati osnovne crte ličnosti jest leksički pristup. Zasniva se na pretpostavci da su najvažnije osobine ličnosti postale zabilježene kao riječi u prirodnim jezicima te da se ispitivanjima strukture tih riječi može dobiti znanstveno prihvatljiv model ličnosti. Leksičkim su se pristupom 1930-ih prvi koristili Allport i Oldberta, koji su u rječniku pronašli 17 953 naziva crta ličnosti i podijelili ih u četiri skupine:

- (1) stabilne – npr. inteligentan
- (2) privremena stanja, raspoloženja i aktivnosti – npr. uznemiren
- (3) socijalna evaluacija – npr. iritantan
- (4) metaforične, fizičke, dvojbene – npr. plodan.

Nakon toga brojni su autori nastojali različitim metodama smanjiti tako stvoren i velik popis riječi, kako bi došli do što manjeg broja termina koji opisuju ljudsku osobnost i ličnost. Zatim ih je Cattell faktorskom analizom suzio na svega 12 faktora. Kasnije je pomoću tih nalaza konstruirao 16-

faktorsku teoriju ličnosti. Također je tvrdio da njegovi faktori pokazuju visoku pouzdanost čak i kad se koriste različite metode kao što su samoiskazi, procjene od strane drugih te objektivni testovi. Pojavile su se mnoge kritike na račun Cattellove teorije, što je reduciralo broj te izmijenilo prirodu faktora (Chamorro–Premuzic i Furnham, 2005).

Petofaktorski model ličnosti (Big5)

Cattelov rad potaknuo je ostale autore na preispitivanje dimenzionalne strukture crta ličnosti. Fiske (1949, prema Goldberg, 1981) je, primjerice, konstruirao pojednostavljene opise iz 22 Cattellove varijable. Nekoliko je autora bilo uključeno u otkrivanje dimenzija petofaktorskog modela. Faktorske strukture dobivene iz samoopisa, opisa poznanika i opisa psihologa bile su prilično slične i nalikovale su strukturi koja će se kasnije nazvati petofaktorski model ličnosti ili *Big Five*. Nakon Normana (1963, prema Goldberg, 1981), čiji se rad uvelike oslanjao na istraživanja Allporta, Cattella i drugih, dobiveno je pet faktora koji su nazvani:

- neuroticizam ili emocionalna stabilnost
- ekstraverzija
- ugodnost
- savjesnost i
- otvorenost.

Neuroticizam se odnosi na širok raspon negativnih osjećanja, uključujući anksioznost, tugu, razdražljivost i živčanu napetost. Otvorenost prema iskustvima opisuje širinu, dubinu i složenost mentalnog i iskustvenog života pojedinca. Ekstraverzija i ugodnost sažimaju osobine ličnosti koje su međuljudske, obuhvaćaju ono što ljudi rade međusobno i ono što čine jedni drugima. Savjesnost opisuje ponašanje koje je orijentirano prema zadatku, cilju i društveno potrebnoj kontroli impulsa. Petofaktorski model ličnosti ne ukazuje na to da se sve razlike u ličnosti mogu svesti na tih pet crta, već da pet navedenih dimenzija predstavlja i sadržava velik broj različitih, specifičnih osobina ličnosti (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005).

S obzirom na zastupljenost pojedinih crta, u ličnosti pojedinca navodi se i određen broj pridjeva koji opisuju takve pojedince. Tako će pojedinci s visokim rezultatom na crti neuroticizma biti zabrinuti, nervozni, nesigurni i neadekvatni, nasuprot onima koji su nisko na skali neuroticizma, a koji su mirni, opušteni, izdržljivi, sigurni i samozadovoljni. Pojedinci koji su visoko na skali ekstraverzije bit će aktivni, društveni, govornjivi, orijentirani na sebe, srdačni i optimistični, dok će oni koji su nisko biti zatvoreni, udaljeni, povučeni, tihi i orijentirani na zadatke. Osnovne karakteristike pojedinaca koji su visoko na skali otvorenosti bit će znatiželjnost, kreativnost, originalnost, maštovitost i netradicionalnost. Osobe koje su nisko na skali otvorenosti bit će

konvencionalne, realistične, uskih interesa, manje izražene analitičnosti i slabijega zanimanja za umjetnost. Osobe koji su visoko na skali ugodnosti bit će dobroćudne, povjerljive, uslužne, sklone opraštanju, lakovjerne i iskrene, a oni koji su nisko na skali ugodnosti bit će grubo, osvetoljubljivi, bezobzirni, razdražljivi i manipulativni. Organiziranost, pouzdanost, samodiscipliniranost, točnost, urednost, ambicioznost i ustrajnost bit će osobine onih pojedinaca koji su smješteni visoko na crti savjesnosti. Osobe koje su nisko na crti savjesnosti bit će nepouzdanе, lijene, nemarne, bezvoljne i nepažljive.

Petofaktorski model osmišljen je tako da njime budu obuhvaćene one osobine ličnosti koje ljudi smatraju najvažnijima u svom životu. Prema Goldbergu (1981), najvažnije interindividualne razlike u transakcijama ljudi postat će kodirane kao pojedine riječi u nekim ili svim svjetskim jezicima. Riječi koje označavaju osobine ličnosti prenose informacije o individualnim razlikama koje su važne za našu dobrobit te dobrobit naše skupine ili plemena, služe u predviđanju i kontroli i pomažu nam u predviđanju ponašanja nekog pojedinca u širokom rasponu društvenih situacija.

Petofaktorski model koji su predložili Costa i McCrae (1976, prema Lawrence i sur., 2008) nastao je iz ponovljene analize Cattellovih 16 faktora. Prva inačica njihova instrumenta NEO sadržavala je tri faktora. Neuroticizmu i ekstraverziji, koji su ekvivalentni istoimenim crtama u Eysenckovom i Cattellovom modelu, dodana je i crta otvorenosti. Faktori savjesnosti i ugodnosti dodani su posljednji.

Inteligencija

Iako određenje inteligencije ne možemo svesti pod jedinstvenu definiciju, velik se broj istaknutih kognitivnih psihologa slaže po pitanju dvaju aspekata – činjenice da inteligencija uključuje sposobnost učenja na osnovi iskustva i sposobnosti prilagodbe okolini, što može zahtijevati različite prilagodbe unutar različitih društvenih i kulturnih odnosa.

Tvorac faktorske analize Charles Spearman (1927, prema Sternberg, 2005), koristeći se faktorskoanalitičkim istraživanjima, zaključio je da kod inteligencije možemo razlikovati jedan generalni faktor koji sudjeluje u uratku u svim testovima mentalnih sposobnosti, kao i niz specifičnih faktora od kojih svaki sudjeluje u uratku u samo jednoj vrsti testa mentalnih sposobnosti. Nasuprot njegovim tvrdnjama, Louis Thurstone zaključio je da srž inteligencije čini sedam faktora koje je nazvao primarnim mentalnim sposobnostima.

Model strukture intelekta J. P. Guilforda (1967, prema Sternberg, 2005) predstavljao je suprotnost Spearmanovu modelu g-faktora. Taj model u jednoj inačici sadrži preko 150 faktora te, prema Guilfordu, inteligenciju možemo shvatiti kao kocku koja predstavlja presjeke triju različitih dimenzija. Doprinos Guilfordova rada predstavlja spoznaja da u svojem shvaćanju i procjeni inteligencije moramo uzeti u obzir različite vrste tih dimenzija: mentalne

operacije, sadržaje i produkte. Raymond Cattell (1971, prema Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005) uvodi hijerarhijski model inteligencije prema kojemu opća inteligencija sadrži dva glavna potfaktora: fluidnu inteligenciju (brzinu i točnost apstraktnog rezoniranja) i kristaliziranu inteligenciju (akumulirano znanje i rječnik). Ti glavni potfaktori obuhvaćaju specifičnije faktore. Vernon (1971, prema Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005) u svom razmatranju inteligencije predlaže podjelu na praktično-mehaničke i verbalno-obrazovne sposobnosti. Naposljetku, u novijim istraživanjima Carroll (1993, prema Sternberg, 2005) predlaže model koji sadrži tri sloja: prvi koji uključuje brojne uske, specifične sposobnosti (brzina rezoniranja), drugi koji uključuje različite široke sposobnosti (fluidna i kristalizirana inteligencija) i treći koji predstavlja opću inteligenciju.

Istraživanja odnosa inteligencije i ličnosti

Najtradicionalniji pristup u integraciji kognitivnih sposobnosti i nekognitivnih crta jest psihometrijsko sučeljavanje izmjerenih mjera sposobnosti i crta ličnosti. Između 1993. i 2001. provedeno je preko trideset znanstvenih istraživanja koja su u svom naslovu sadržavala pojmove inteligencije i ličnosti. Međutim većina ih nije imala dovoljno velik uzorak sudionika za pouzdaniju statističku analizu (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005).

Eysenck je razvio teoriju optimalne pobuđenosti koja je neizravno povezana s razlikama u intelektualnim sposobnostima i crtama ličnosti. Sugerirao je da individualne varijacije u introverziji i ekstraverziji odražavaju razlike u neurofiziološkom djelovanju moždane kore. Introverti su pobudljiviji, pa ih intenzivni društveni podražaji čine previše pobuđenima. Takvo stanje doživljavaju odbojnim, pa ga stoga izbjegavaju. Zbog toga su introverti povučeni, zakočeni i suzdržani. Suprotno tomu, ekstroverti doživljavaju manje kortikalnog pobuđenja, pa stoga traže intenzivnija društvena iskustva. Robinson je u svom istraživanju 1996. godine potvrdio Eysenckovu teoriju, uočivši povezanost među psihoticizmom, neuroticizmom i optimalnom pobuđenošću. U svojim ranijim istraživanjima uvidio je da je Spearmanov g-faktor pod izravnim utjecajem cerebralne podražljivosti. Prema rezultatima tih istraživanja, prevelika pobuđenost smanjuje uspješnost rješavanja testa. Ti nalazi konzistentni su s Yerkes-Dodsonovim zakonom koji govori da je izvedba u nekom zadatku najbolja u stanju srednje razine pobuđenosti. Pod utjecajem Cattella i razvoja pristupa „od gore prema dolje”, na odnos inteligencije i crta ličnosti počelo se gledati kao na odnos dvaju različitih prediktora ljudskog ponašanja (Robinson i Tamir, 2005).

Rezultati testova inteligencije rezultat su određenih procesa koji su pod utjecajem crta ličnosti, zbog čega se ne mogu smatrati čistom mjerom inteligencije. Primjer za to možemo naći i u testnoj anksioznosti koja utječe na

rezultate mjerene inteligencije. U skladu s tim, Wechsler je 1950. predložio da se testovi inteligencije preprave tako da uključe i faktore koji nisu kognitivne sposobnosti. Time bi se poboljšala interpretacija i valjanost rezultata testova inteligencije (Zeidner i Matthews, 2000).

U opsežnoj metaanalitičkoj studiji (135 istraživanja) Ackerman i Heggstad (1997) pronašli su značajnu, ali nisku povezanost između psihometrijske inteligencije i neuroticizma ($r = -0.15$) te povezanost g-faktora s mjerom testne anksioznosti ($r = -0.33$). Ti rezultati bili su potvrda ranijih Hembreejevih studija (1988, prema Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005), u kojima su analizirane 273 studije. U njegovim su se nalazima koeficijenti korelacije između testne anksioznosti i uratka u testovima sposobnosti kretali od $r = -0.06$ do $r = -0.29$ (prosječna korelacija $r = -0.18$). Slični rezultati dobiveni su i u velikom Sieppovom istraživanju (1991) u kojem je sudjelovalo 37 000 ispitanika. Rezultati nekoliko istraživanja govore u prilog postojanju značajne povezanosti neuroticizma i testova sposobnosti te upućuju na činjenicu da crta anksioznosti djeluje na smanjivanje uspješnosti izvedbe u zadatku sposobnosti uslijed veće pobuđenosti. Prvi su to primijetili Callard i Goodfellow (1962, prema Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005), koji su u svom istraživanju pronašli nisku povezanost između neuroticizma i kvocijenta inteligencije (IQ) na uzorku djece ($N = 3\ 559$) od 11 do 14 godina. Dobiveni rezultati upućivali su na skupne razlike u neuroticizmu, pri čemu su ispitanici koji su postigli viši rezultat na testu inteligencije postizali i niži rezultat na skali neuroticizma. Odnos je vrijedio i u obrnutom smjeru, tj. ispitanici koji su postizali lošiji rezultat na testu inteligencije postizali su viši rezultat na skali neuroticizma. Kalmanchey i Kozeki (1983, prema Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005) ispitali su odnos inteligencije i neuroticizma na uzorku od 642 djece slične dobi i također su dobili slične nalaze. Novija istraživanja Zeidnera i Matthews (2000) pokazuju da negativna povezanost inteligencije i neuroticizma ne znači nužno da će neurotičnije osobe biti i manje inteligentne, već da će njihov istaknuti neuroticizam interferirati s kognitivnim procesom potrebnim da se riješi test sposobnosti.

Povezanost ekstraverzije i inteligencije u suvremenim istraživanjima prvi ističu Ackerman i Heggstad (1997), koji pronalaze nisku, ali značajnu i pozitivnu povezanost ($r = 0.08$), pri čemu su koeficijenti korelacije kod ispitanika mlađih uzrasta bili znatno veći ($r = 0.21$ kod muških ispitanika i $r = 0.19$ kod ženskih). Suprotno tomu, Austin (2002, prema Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005) gotovo uopće ne pronalazi negativnu povezanost između inteligencije i ekstraverzije. Dobivene nesukladnosti u istraživanjima najvjerojatnije su rezultat uporabe različitih instrumenata za mjerenje inteligencije i ličnosti.

Otvorenost prema iskustvu dimenzija je koja obuhvaća elemente poput maštovitosti, nezavisnosti u procjenama, usmjeravanja pažnje na osobne osjećaje, preferiranja raznolikosti i intelektualne znatiželje. Otvorene osobe

sklone su prihvaćanju novih ideja i nekonvencionalnih vrijednosti, a pozitivne i negativne emocije doživljavaju intenzivnije od zatvorenih osoba (Costa i McCrae, 1989, prema Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005). Mnogi autori poistovjećuju tu dimenziju s intelektom, dok Costa i McCrae navode da je ona povezana s aspektima inteligencije poput divergentnog mišljenja, ali ni u kojem slučaju nije ekvivalent inteligenciji. To znači da ljudi s visokom inteligencijom nisu nužno otvoreni prema iskustvu, a neki vrlo otvoreni ljudi imaju relativno nisku inteligenciju. Općenito, ljudi s niskim rezultatima na skali otvorenosti skloni su konvencionalnom ponašanju, obično su poslovni i praktični te politički konzervativni. Otvorenost je crta koja se najčešće dovodi u vezu sa inteligencijom (Cervone i sur., 2008). Tako su, primjerice, Ackerman i Heggestad (1997) u svom istraživanju pronašli koeficijent korelacije $r = 0.33$ između otvorenosti i g-faktora. Sličnu povezanost pronašli su i Austin i sur. (2002, prema Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005). Također, Kyllonen (1997) istražujući kadete zrakoplovstva pronalazi korelaciju od $r = 0.45$ između inteligencije i otvorenosti, dok Zeidner i Matthews (2000) komentirajući slične nalaze ističu da nisu svi aspekti inteligencije povezani s otvorenošću, već samo oni koji se odnose na *fluidnu* inteligenciju.

Savjesnost je obilježje osoba koje se odlučne, promišljene, točne, pouzdane, uspješne na akademskom polju te obavljaju uredno svoje društvene dužnosti. Suprotno tomu, oni koji postižu niske rezultate na skali savjesnosti vjerojatno će biti loši u školi i na poslu (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005).

U ovom ćemo istraživanju nastojati ispitati odnos crta ličnosti prema petofaktorskom modelu i dinamičkih osobina kognitivnog sustava kao indikatora općeg intelektualnog funkcioniranja (inteligencije). Stjecanje uvida u međudjelovanje nekognitivnih faktora (ličnosti) i dinamičkih osobina kognitivnog sustava omogućit će nam jasnije razumijevanje pojava značajnih kako za akademski uspjeh tako i za uspjeh u kasnijem radu u životu učenika i studenata.

Problem

Ispitati povezanost između mjera crta ličnosti (ekstraverzija, neuroticizam, ugodnost, savjesnost i otvorenost) i mjera dinamičkih osobina kognitivnog sustava u zadacima vizualne orijentacije, spacijalne vizualizacije, kratkoročnog operativnog pamćenja, učenja, operativnog mišljenja i konvergentnog mišljenja.

Hipoteze

1. Postoji značajna povezanost između mjera crta ličnosti (ekstraverzija, neuroticizam, ugodnost, savjesnost i otvorenost) i mjera dinamičkih osobina kognitivnog sustava u zadacima vizualne orijentacije, spacijalne

vizualizacije, kratkoročnog operativnog pamćenja, učenja, operativnog mišljenja i konvergentnog mišljenja.

2. Postoji statistički značajna razlika u izraženosti crta ličnosti petofaktorskog modela s obzirom na dinamičke osobine kognitivnog sustava (brzina, stabilnost, jačina).

Metoda

Sudionici

U istraživanju je sudjelovao 151 ispitanik u dobi od 22 do 33 godine, s prosječnom dobi $M = 24.34$ godina ($SD = 2.12$), što čini prigodan uzorak. Sudionici su bili studenti različitih fakulteta Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku. Jednu skupinu ispitanika činilo je 25 studenata prve godine Ekonomskog fakulteta, od kojih je 21 ženski i 4 muška ispitanika. Drugu skupinu ispitanika činili su studenti prve godine Pravnog fakulteta, njih 25, od kojih je 4 ženskih, a 21 muški ispitanik. Treću skupinu predstavljali su studenti prve godine Elektrotehničkog fakulteta ($N=25$), od kojih je 4 ženskih i 21 muški ispitanik. Četvrtu skupinu činilo je 76 studenata Filozofskog fakulteta (studenti prve i treće godine studija Psihologije), među kojima je bilo 66 ženskih i 10 muških ispitanika. Ukupno, u ovom istraživanju sudjelovao je 101 sudionik ženskog spola i 50 sudionika muškog spola.

Pribor

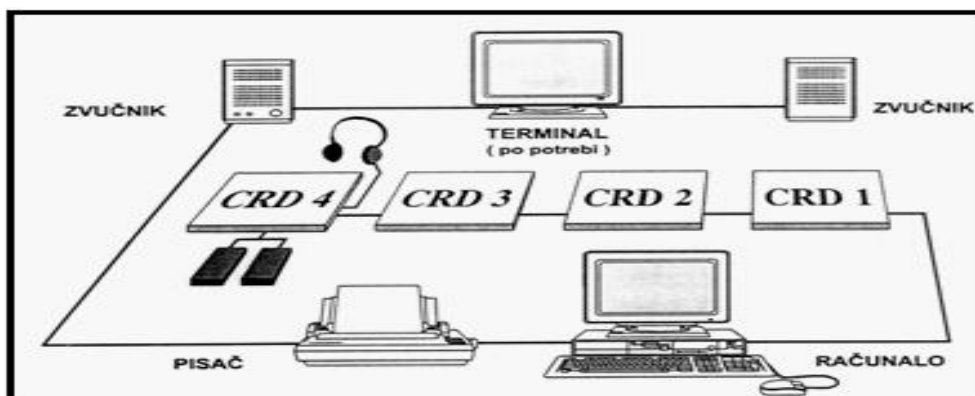
1. Complex reactionmeter Drenovac (CRD)

Za mjerenje dinamičkih osobina kognitivnog sustava koristili smo Complex reactionmeter Drenovac (CRD). CRD-serija kronometrijskih kognitivnih testova sadrži 41 standardni test na 4 upravljačke ploče namijenjen kronometrijskom mjerenju perceptivnih funkcija, mišljenja i pamćenja te različitih oblika psihomotornih reakcija. Teorijski i sadržajni okviri konstrukcije tih testova temelje se na kronometrijskom pristupu mjerenju kognitivnih i konativnih funkcija te dinamičkim i funkcionalnim osobitostima njihova ostvarivanja (Drenovac, 2009). U oznaci pojedinog testa prvi broj predstavlja broj upravljačke ploče, dok se drugi broj odnosi na broj testa.

U ovom je istraživanju korišteno 6 standardiziranih kronometrijskih testova CRD-serije za mjerenje vremena ostvarivanja različitih mentalnih funkcija te točnosti i funkcionalnih osobitosti mentalnog procesiranja. To su sljedeći testovi:

- *Test konvergentnog mišljenja (CRD11)* – Test se sastoji od 35 zadataka u kojima sudionik treba iz disociranog podražajnog sadržaja izdvojiti

- elemente jednostavnih računskih zadataka (brojeve i znak računске operacije), konstituirati zadatke i točno ih riješiti.
- *Test jednostavne (konvergentne) vizualne orijentacije (CRD21)* – Test sadrži 35 zadataka u kojima sudionik mora na osnovi dvaju svjetlosnih orijentira (od kojih jedan označava red, a drugi stupac) pronaći latentni signal (tipku za odgovor koja se nalazi na sjecištu stupca i reda, koje označavaju ta dva signala).
 - *Test uočavanja lokacije izvora svjetlosnog signala (CRD311)* – Test ispituje brzinu uočavanja lokacije aktualnog signala i sadrži 60 zadataka uočavanja (diskriminacije) lokacije izvora svjetlosnog signala koji se slučajnim redom pojavljuje na jednoj od 9 mogućih lokacija. Sudionik mora kod pojave određenog signala pritisnuti tipku ispod tog signala, a zadaci se zadaju kontinuirano, tj. čim sudionik pritisne tipku koja predstavlja točan odgovor, emitira mu se novi signal (zadatak).
 - *Test aktualizacije kratkoročnog operativnog pamćenja (CRD324)* – Test također sadrži 60 zadataka. Signali se u tom testu pojavljuju istim redoslijedom kao u testu CRD311, ali se mijenjaju lokacije mjesta za aplikaciju odgovora (lijevo, desno ili ispod svjetlosnog signala). Princip promjene mjesta za aplikaciju odgovora navodi se ispitaniku u uputi prije početka rješavanja testa, a on ga mora naučiti u probnim zadacima prije početka testiranja. Glavna je zadaća, uz diskriminaciju lokacije izvora signala, aktualiziranje tog kratkoročno memoriranog principa inkompatibilnosti, tj. sukcesivno ponavljanje kombinacije inkompatibilnog odnosa između mjesta pojave svjetlosnog signala i mjesta aplikacije odgovora.
 - *Test učenja prolazaka kroz labirint (CRD 341 – 345)* – Testovi mjere učenja novog stereotipa reagiranja. Na signalno-komandnoj ploči nalaze se dva niza tipki, gornji i donji, između kojih se nalazi niz signalnih svjetiljki. Svaka signalna svjetiljka ima svoj par tipki za odgovor. Test sadrži devet *trojki* tipki i odgovora. Svaka *trojka* predstavlja etapu ili hodnik u labirintu. Tipka koja gasi svjetiljku predstavlja prolazni hodnik labirinta, dok ona druga predstavlja slijepi hodnik. Zadatak je ispitanika da za svaku svjetiljku pogodi koja ju od dviju tipki gasi i da to zapamti. Test je uspješno svladan nakon što ispitanik triput uzastopce prođe kroz labirint bez greške.
 - *Test operativnog mišljenja (CRD411)* – Test mjeri operativno mišljenje uz vizualnu signalizaciju. U testu se u središnjem dijelu signalne ploče javljaju 1, 2 ili 3 (od 4 moguća) crvena svjetlosna signala, koji označavaju kojim brojem ekstremiteta (1-3) i kojima od njih treba sinkronizirano pritisnuti odgovarajuće tipke (i/ili pedale) za odgovore (npr. desnom rukom, lijevom rukom i lijevom nogom, objema nogama, objema rukama i desnom nogom itd.).



Slika 2. Shematski prikaz CRD-serije

U ovom se istraživanju u protokolu testova CRD11, CRD21, CRD311, CRD324 i CRD411 zabilježavalo ukupno vrijeme rješavanja testa (UKT) i točnost (broj pogrešaka, UP) rješavanja svakog zadatka. Za zadatak CRD341-5 registriralo se UKT te disocijacije i regresije tijekom rješavanja zadataka.

2. Petofaktorski upitnik ličnosti BFI (engl. *Big Five Inventory*)

Za mjerenje dimenzija petofaktorskog modela ličnosti korišten je BFI (*Big Five Inventory*; John i sur., 1991). Upitnik se sastoji od 44 čestice koje se odnose na svaku od pet dimenzija ličnosti. Dimenzije ličnosti opisane su kratkim frazama (primjer: *Vidim sebe kao osobu koja: ...je rezervirana i suzdržana*, u odnosu na koju se sudionici procjenjuju na skali Likertova tipa koja se kreće od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem)). Rezultati se iskazuju za svaki faktor zasebno kao aritmetička sredina sudionikovih odgovora. BFI ima zadovoljavajuće psihometrijske karakteristike i sadržajno dobro pokriva svih pet crta ličnosti koje mjeri. Na kanadskim i američkim uzorcima koeficijenti unutarnje konzistencije (*Cronbach alpha*) najčešće se kreću od .75 do .90, s prosjekom iznad .80. Test-retest pouzdanosti u razmaku od 3 mjeseca iznosi od .80 do .90, s prosjekom od .85, a ima i visoku konvergentnu valjanost (Benet-Martinez i John, 1998, prema Pervin i John, 1999).

Pouzdanosti unutarnje konzistencije (*Cronbach alpha*) na uzorku sudionika ovog istraživanja za pojedine skale iznose $\alpha = 0.83$ za ekstraverziju, $\alpha = 0.65$ za ugodnost, $\alpha = 0.86$ za savjesnost, $\alpha = 0.83$ za neuroticizam i $\alpha = 0.80$ za otvorenost, dok je pouzdanost čitavog upitnika $\alpha = 0.75$. Korelacije između crta relativno su niske i kreću se u rasponu od $r = -0.41$ ($p < 0.01$) do $r = 0.37$ ($p < 0.01$). Korelacije između crta ličnosti nalaze se u tablici 1.

	ugodnost	savjesnost	neuroticizam	otvorenost
ekstraverzija	.35**	.28**	-.36**	.37**
ugodnost		.35**	-.41**	.03
savjesnost			-.33**	.16*
neuroticizam				-.20*

** $p < .01$; * $p < .05$

Tablica 1.

Tablica 1. Dobivene korelacije između crta ličnosti u ovom istraživanju (N=151)

Postupak

Ispitivanja su provedena individualno. Sudionicima je objašnjeno da je ispitivanje anonimno i dobrovoljno. Svim je sudionicima na kraju ispitivanja pružena mogućnost uvida u vlastite rezultate uspješnosti uratka u testovima CRD-a na posebno izrađenim profilima. Sudionici su u parovima (radi uštede vremena) dobili zajedničku uputu za svaki zadatak CRD-a posebno. Nakon upute sudionici su dobili nekoliko probnih zadataka kako bi na konkretnom primjeru vidjeli postupak rješavanja pojedinog zadatka te kako bi eksperimentator bio siguran da je ispitanik shvatio uputu. Ispitivanje je trajalo između 25 i 30 minuta po sudioniku za testiranje na CRD-seriji te u prosjeku od 3 do 5 minuta (vrijeme nije bilo ograničeno) za ispunjavanje upitnika ličnosti. Svi ispitanici najprije su rješavali CRD-bateriju testova, a nakon nje upitnik ličnosti. Protokol mjerenja za svaki test CRD-a automatski je zabilježavan i pohranjivan u bazu podataka. U postupku testiranja na CRD-bateriji testova uz svakog su sudionika za vrijeme testiranja bila prisutna dva eksperimentatora. Jedan je eksperimentator bio zadužen za upravljanje CRD-om preko odgovarajućeg upravljačkog programa na osobnom računalu, dok je drugi davao upute i objašnjavao sudioniku zadatke na upravljačkim pločama CRD-a. Svi su sudionici testirani u prostorijama svojih fakulteta. Pojedini testovi primjenjivani su sljedećim redoslijedom: 1. CRD 11, 2. CRD 21, 3. CRD 311, 4. CRD 324, 5. CRD 34 (1– 5) te 6. CRD 411. Redoslijed testova bio je jednak za sve sudionike. Zajednička uputa za sve zadatke bila je da sudionici odgovaraju na njih dominantnom rukom, osim u zadatku CRD411 (koji se rješava korištenjem svih ekstremiteta), te da se tijekom ispitivanja ne pridržavaju drugom rukom za stol. U zadatku CRD411 (operativno mišljenje) sudionici su odgovore davali objema rukama i nogama. Također, sudionicima je rečeno kako se od njih traži da riješe zadatak u što kraćem vremenu i sa što manje pogrešaka.

Nakon završenog testiranja na CRD-seriji sudionici su samostalno u odvojenim prostorijama ispunjavali upitnik ličnosti BFI. Uputa je bila da rade brzo, da se ne zadržavaju predugo na pojedinim tvrdnjama i da paze kako ne bi preskočili nijedan odgovor.

Rezultati i obrada

Korelacija crta ličnosti i testova CRD-serije

Testovi CRD-serije	Crte ličnosti – petofaktorski model				
	ekstraverzija	ugodnost	savjesnost	neuroticizam	otvorenost
CRD11UKT	,02	-,04	-,07	,17*	,07
CRD11UP	,04	-,01	,02	,05	,12
CRD21UKT	,09	-,12	-,12	,24**	,03
CRD21UP	,00	-,10	-,14	,14	-,02
CRD311UKT	,01	-,10	-,06	,13	-,00
CRD311UP	,00	-,01	-,01	-,16	,13
CRD324UKT	-,04	-,08	-,11	,20*	-,07
CRD324UP	-,06	,03	-,04	,04	,11
CRD351_UKT	-,06	-,11	-,08	,10	,04
CRD351_REG	-,14	-,05	,07	-,01	,10
CRD351_DISOC	-,10	-,05	,01	,00	-,08
CRD411UKT	-,05	-,14	-,05	,24**	-,05
CRD411UP	-,20*	-,18*	-,08	,25**	-,08

Kako bi se odgovorilo na pitanje o povezanosti mjera crta ličnosti BFI-a (ekstraverzija, neuroticizam, ugodnost, savjesnost i otvorenost) s predmetima mjerenja testova CRD-serije (vizualnom orijentacijom, uočavanjem lokacije izvora svjetlosnog signala, kratkoročnim operativnim pamćenjem, učenjem, operativnim mišljenjem i konvergentnim mišljenjem), izračunati su Pearsonovi koeficijenti korelacije. Rezultati su prikazani u tablici 2.

Testovi CRD-serije: CRD21 – vizualna orijentacija, CRD311 – uočavanje lokacije izvora svjetlosnog signala, CRD324 – kratkoročno operativno pamćenje, CRD341-5 – učenje, CRD411 – operativno mišljenje i CRD11 – konvergentno mišljenje.

UKT – ukupno vrijeme rješavanja testa, UP – broj pogrešaka

REG – regresija, DISOC – disocijacija

**p < .01; *p < .05

Tablica 2.

Korelacije CRD- (ukupnog vremena rješavanja testa i ukupnog broja pogrešaka) i BFI-skala (ekstraverzija, ugodnost, savjesnost, neuroticizam i otvorenost)

Crte ekstraverzije i ugodnosti pokazale su negativnu povezanost s rezultatima sudionika u zadatku operativnog mišljenja (CRD411UP), dok je crta neuroticizma pokazala pozitivnu povezanost s rezultatima sudionika u zadacima operativnog mišljenja (CRD411UKT i CRD411UP), kratkoročnog operativnog pamćenja (CRD324UKT) te zadacima jednostavne i složene vizualne orijentacije (CRD11 i CRD21). Crte savjesnosti i otvorenosti nisu

pokazale statistički značajnu povezanost niti s jednim zadatkom CRD-serije. Raspon značajnih korelacija između crta ličnosti i zadataka CRD-serije kreće se između $r = -0.20$; $p < 0.05$ i $r = 0.25$; $p < 0.01$.

Općenito gledajući, niži rezultat postignut na zadacima CRD-serije ukazuje na bolji rezultat (kraće vrijeme potrebno za rješavanje zadatka – UKT – odnosno manje grešaka – UP). Sudionici koji su postigli više rezultate u dimenzijama ekstraverzije i ugodnosti bili su bolji u rješavanju zadatka operativnog mišljenja i imali su manje grešaka, dok su sudionici s visokim rezultatima na skali neuroticizma trebali više vremena i radili su više grešaka. Potonjima je također trebalo više vremena za rješavanje zadataka brzine uočavanja mjesta pojave vizualnog signala, kratkoročnog operativnog pamćenja te jednostavne i složene vizualne orijentacije.

*Razlike u izraženosti crta ličnosti kod sudionika
s različitim dinamičkim osobinama kognitivnog
sustava (brzina, jačina, stabilnost)*

Zadatak CRD-serije kojim se ispituje operativno mišljenje (CRD411UKT) pokazao se statistički značajno povezanim s najviše crta ličnosti. Stoga smo, kako bismo provjerili postoji li razlika u izraženosti crta ličnosti petofaktorskog modela kod sudionika s različitim dinamičkim osobinama kognitivnog sustava, sudionike podijelili u skupine upravo s obzirom na razlike u dinamičkim osobinama kognitivnog sustava brzine u tom zadatku. Dinamičke su osobine kognitivnog sustava brzina, jačina i stabilnost, a sudionici su prema svakoj od navedenih osobina podijeljeni u 2 skupine s obzirom na medijan: za brzinu u brze (niži rezultat) i spore (viši rezultat), za jačinu u jake (niži rezultat) i slabe (viši rezultat), a za stabilnost u stabilne (niži rezultat) i nestabilne (viši rezultat). Indikator za brzinu predstavljalo je najkraće vrijeme rješavanja zadatka u pojedinom testu (T_{min}), kao indikator stabilnost koristio se ukupan balast (UB) odnosno suma razlika između vremena rješavanja svakog pojedinog zadatka i individualno najkraćeg vremena rješavanja svakog pojedinog zadatka u određenom testu, dok se kao indikator za jačinu (podložnost zamoru) sustava koristio omjer promjene brzine, ubrzavanja ili usporavanja rješavanja zadatka u funkciji odvijanja pojedinog testa (SB/ZB odnosno omjer početnog i završnog balasta).

Izračunate su razlike za sve crte ličnosti i sve tri karakteristike uz pomoć t-testa. Dobivena je statistički značajna razlika u izraženosti crta ugodnosti i neuroticizma za stabilnost kao dinamičku osobinu kognitivnog sustava. Za dimenziju ugodnosti ta razlika iznosi $t = 2,090$; $p < 0.05$, a za neuroticizam $t = -2,439$; $p < 0.05$. Navedeni rezultati ukazuju na to da sudionici koji postižu niže rezultate na dimenziji ugodnosti i oni koji postižu više rezultate na

dimenziji neuroticizma ujedno postižu više na rezultatu stabilnosti, što znači da pokazuju manju stabilnost kognitivnog sustava.

Regresijska analiza

Također smo nastojali ispitati i koje crte ličnosti predstavljaju najbolje prediktore uratka u zadacima CRD-serije (dinamičkih osobina kognitivnog sustava). Kako bismo primjereno odgovorili na to pitanje, proveli smo 13 stupnjevitih regresijskih analiza u kojima su u skup prediktorskih varijabli uključene crte ličnosti (petofaktorski model), dok je kriterijsku varijablu predstavljao uradak u zadacima CRD-serije. Rezultati koji su se pokazali statistički značajnima prikazani su u tablici 3.

Prediktorske varijable	Kriterijske varijable – zadaci CRD-serije				
	11UKT	21UKT	324UKT	411UKT	411UP
Crte ličnosti					
EKSTRAVERZIJA	-	.20	-	-	-
NEUROTICIZAM	.17	.31	.20	.24	.25
R	.17	.30	.20	.24	.25
Korigirani R ²	.02*	.08*	.03*	.05**	.05**

**p < .01; *p < .05

Tablica 3.

Rezultati regresijske analize (β -ponderi) s različitim zadacima CRD-serije kao kriterijskim varijablama

Rezultati provedene regresijske analize pokazali su da se na temelju ovih prediktora može objasniti ukupno 2% varijance uratka u zadatku konvergentnog mišljenja (CRD11) UKT-a s dimenzijom neuroticizma kao značajnim prediktorom te 8% varijance uratka u zadatku jednostavne (konvergentne) vizualne orijentacije (CRD21) UKT-a s dimenzijama neuroticizma i ekstraverzije kao značajnim prediktorima. Također, dimenzija neuroticizma pokazala se značajnim prediktorom u sva tri zadatka, i to u 3% varijance uratka u zadatku kratkoročnog operativnog pamćenja (CRD324) UKT-a, 5% varijance uratka u zadatku operativnog mišljenja (CRD411) UKT-a, kao i 5% varijance uratka u zadatku operativnog mišljenja (CRD411) UP-a.

Rasprava

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos crta ličnosti prema petofaktorskom modelu i dinamičkih osobina kognitivnog sustava kao indikatora općeg intelektualnog funkcioniranja (inteligencije). Također, na samom kraju istraživanja nastojali smo ispitati postoji li razlika u izraženosti

crta ličnosti petofaktorskog modela kod sudionika s različitim dinamičkim osobinama kognitivnog sustava.

Analizom glavnih komponenata u ranijim istraživanjima utvrđeno je da je predmet mjerenja testa CRD411 određen faktorima opće mentalne sposobnosti i operativnog mišljenja koji zajedno objašnjavaju oko 95% varijance testa. Također, utvrđena je i povezanost testa CRD411 s testovima sposobnosti prostornog predočavanja, složene koordinacije, brzine i točnosti zapažanja u kompleksnoj situaciji te distributivne pažnje odnosno pregleda (Drenovac, 1994).

Zadatak operativnog mišljenja (CRD411) koristi se za procjenu psihomotornih sposobnosti prilikom testiranja budućih vozača osobnih i teretnih vozila. To je ujedno bio i najteži zadatak u ovom istraživanju budući da su se sudionici jedino u tom zadatku (CRD411) koristili svim četirima ekstremitetima. Konstrukcija zadatka bila je takva da sudionik nije mogao prijeći na novi zadatak sve dok nije točno riješio prethodni. Pojedini zadaci u testu zahtijevali su davanje odgovora kombinacijama ruku i nogu (npr. lijeva ruka i desna noga), što je kod pojedinih sudionika predstavljalo poteškoću jer nisu uspijevali istodobno pritisnuti tipku i pedal. Zadatak operativnog mišljenja sudionici su rješavali na kraju, nakon 25-minutnog prethodnog testiranja. Pritom je uočeno da su nakon pogrešaka često komentirali svoje sposobnosti ili trenutni zadatak i time gubili vrijeme.

Ekstraverzija i ugodnost pokazale su se negativno povezanima s brojem pogrešaka u zadatku operativnog mišljenja (CRD 411). Premda su koeficijenti korelacije negativni, kako je odnos među varijablama obrnut, veći broj pogrešaka značio je ujedno i lošiji uradak u testu. Sudionici s visokim vrijednostima u dimenzijama ekstraverzije i ugodnosti činili su manje pogrešaka u testu operativnog mišljenja. Takvi rezultati idu u prilog prijašnjim istraživanjima.

Uz spomenuta istraživanja Ackermana i Heggstada (1997) te Austina i sur. (2002, prema Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005), važno je istraživanje Sočana i Bucika (1998, prema Zarevski, 2000). Oni nalaze nisku pozitivnu povezanost ekstraverzije i brzine procesiranja. Varijabilnosti brzine, osobito motoričke komponente, također su pokazivale određenu razinu povezanosti s ekstraverzijom.

No usprkos tim nalazima, istraživanja su pokazala da korelacije inteligencije i ekstraverzije variraju od pozitivnih do negativnih i uvijek su niske. Revelle i sur. (1976, prema Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005) ističu da je veza između ekstraverzije i inteligencije uvjetovana uvjetima testiranja. Eysenck (1985, prema Pervin i John, 1999) uvodi teoriju optimalne pobuđenosti, prema kojoj introverti jače reagiraju na umjerenu razinu podražaja. Njihov je živčani sustav jače pobudljiv, zbog čega i traže nižu razinu vanjske stimulacije za razliku od ekstroverta. Ekstroverti će imati prednost pred introvertima pri rješavanju kratkog (2-5min) i vremenski

ograničenog testa, dok će introverti biti uspješniji kod onih testova za čije je rješavanje predviđeno duže vrijeme ili ono nije ni ograničeno. Prema Ziedneru i Matthewsu (2000) introverti će nadmašiti ekstroverte u verbalnim i problemskim testovima, dok će ekstroverti biti uspješniji u zadacima koji zahtijevaju brzinu. Rawlings i Carnie (1989, prema Furnham, 2008) otkrili su da testiranje na WAIS (engl. *Wechsler Adult Intelligence Scale*) privilegira ekstroverte ukoliko je testiranje vremenski ograničeno. Također, Zeidner (1995, prema Zeidner i Matthews, 2000) zaključuje da introverti imaju prednost u verbalnim zadacima, dok su ekstroverti bolji u zadacima vezanim uz automatske motoričke izvedbe.

Nadalje, rezultati su pokazali da su ekstrovertiraniji sudionici duže rješavali zadatak učenja prolaska kroz labirint (CRD 351) i češće ponavljali iste pogreške. Taj je zadatak načinjen tako da svaki put kada dođe do pogreške sudionik mora krenuti ispočetka, što nije bio slučaj s drugim zadacima. S obzirom da se u svim zadacima, kao i u ovome, tražila točnost i brzina, to je moglo uzrokovati više pogrešaka i, sukladno tomu, duže vrijeme rješavanja testa.

U brojnim ranijim istraživanjima pokazalo se da ekstroverti brže rješavaju testove inteligencije, ali uz nešto više pogrešaka. U testovima kod kojih postoji sukob brzine i točnosti introverti pokazuju refleksivan kognitivni stil, dok su ekstroverti impulzivni (Zarevski, 2000).

Od svih pet faktora po petofaktorskom modelu, u našem istraživanju ugodnost je najmanje povezana s kognitivnim sposobnostima. Ackerman i sur. (1997, prema Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005) objavili su članak u kojem otkrivaju pozitivnu, ali nisku i neznačajnu korelaciju između kognitivnih sposobnosti i ugodnosti. Općenito, rezultati dosadašnjih istraživanja potvrđuju teorijske postavke o odvojenosti dimenzije ugodnosti od kognitivnih sposobnosti. Nijedna podskala ugodnosti (povjerljivost, skromnost, altruizam) nije konceptualno povezana s inteligencijom. Ipak, postoje situacije u kojima dolazi do te povezanosti. Prva situacija odnosi se na testove koji će imati male ili nikakve posljedice na sudionike. Sudionici s višim položajem na dimenziji ugodnosti imat će više pozitivnog stava prema pristupanju samom testiranju i više će surađivati s eksperimentatorom. Suprotno tomu, sudionici koji su niže na skali ugodnosti neće se toliko koncentrirati kako bi postigli maksimalno uspješnu izvedbu. Druga situacija odnosi se na društveno poželjne odgovore koje će inteligentniji sudionici lakše pronaći. Nasuprot tomu, novija istraživanja uočavaju negativnu vezu između psihometrijske inteligencije i društveno poželjnog odgovaranja (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005).

Rezultati ovog istraživanja pokazali su da su manje ugodni sudionici bili ujedno i manje stabilni tijekom izvođenja zadatka operativnog mišljenja. Razlog manjoj stabilnosti vjerojatno leži u činjenici da su sudionici s niskim rezultatom na skali ugodnosti bili manje voljni rješavati testove, što je

uzrokovalo manje stabilnu izvedbu, ali i duže ukupno vrijeme u zadacima operativnog mišljenja i jednostavne spacijalne vizualizacije.

Dimenzija neuroticizma pokazala se pozitivno povezanom s rezultatima sudionika u zadacima operativnog mišljenja (CRD411UKT i CRD411UP), kratkoročnog operativnog pamćenja (CRD 342UKT) te jednostavne i složene vizualne orijentacije (CRD11 i CRD21). Sudionici s visokim rezultatima na skali neuroticizma trebali su više vremena za rješavanje testa operativnog mišljenja i pritom su činili više pogrešaka, dok su u testovima jednostavne i složene vizualne orijentacije te kratkoročnog operativnog pamćenja imali duže vrijeme rješavanja testa. Naravno, sudionici koji su činili više pogrešaka trebali su i više vremena za rješavanje testa zbog tehničke nemogućnosti prelaska na novi zadatak nakon počinjene pogreške. Koeficijent korelacije između ukupnog vremena rješavanja testa i broja pogrešaka u testu operativnog mišljenja iznosio je $r = 0.61$ $p < 0.01$. U ovom istraživanju dobiveni podaci ukazuju na umjereno visoku povezanost između ukupnog vremena rješavanja testa operativnog mišljenja (CRD411) i ukupnog vremena rješavanja testova konvergentnog mišljenja (CRD11), sposobnosti vizualne orijentacije (CRD21) i sposobnosti kratkoročnog operativnog pamćenja (CRD324). Raspon koeficijentata korelacija kretao se između $r = 0.49$; $p < 0.01$ i $r = 0.62$; $p < 0.01$. Navedene korelacije, ali i korelacije navedenih testova s dimenzijom neuroticizma, upućuju na činjenicu da ti testovi mjere istu pojavu.

Boekaerts (1995, prema Chamorro–Premuzic i Furnham, 2005) objašnjava utjecaj neuroticizma na pogoršavanje intelektualnog funkcioniranja smetnjama u pozornosti do kojih može doći isključivo pod utjecajem anksioznosti. Eysenck (1985, prema Pervin i John, 1999) i Hembree (1988, prema Pervin i John, 1999) prikazali su blisku vezu neuroticizma i anksioznosti. Prema rezultatima njihovih istraživanja, sudionici s visokim položajem u dimenziji neuroticizma vjerojatnije će doživjeti i stanja anksioznosti, pogotovo testnu anksioznost. S druge strane, Sarason (1975, prema Kyllonen, 1997) ističe da anksioznost može utjecati na uradak u testu samo u slučajevima izražene kompeticije. Kada su uvjeti održavanja testa neutralni, razlike između anksioznih i neanksioznih nisu toliko istaknute. To su pokazali i rezultati studija Markhama i Darkea (1991, prema Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005), koji su uočili da je visoka anksioznost inhibirala verbalno rezoniranje samo u vrlo zahtjevnim okolnostima. Slične je podatke dobila Dobson (2000), koja je u svom istraživanju pokazala da je neuroticizam povezan sa slabijom izvedbom na testu brojčanog matematičkog rezoniranja samo u stresnim situacijama. Zeidner (1995, prema Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005) je istaknuo kako činjenica da neuroticizam može umanjiti uradak u testu ne upućuje na (ne)valjanost testa, već pruža dodatne informacije o pojedincu koji ispunjava test. Taj argument zasniva se na pretpostavci da anksioznost utječe i na ponašanje u svakodnevnim životnim

situacijama. Doduše, neuroticizam može biti i više povezan s uratkom u testovima inteligencije nego sa samom inteligencijom.

Veza inteligencije i ličnosti po Eysencku je najvjerojatnije nelinearna zbog Yerkes-Dodsonova zakona, po kojem je motivacija pojedinaca s niskim rezultatom na skali neuroticizma preslaba, onih s visokim rezultatom prejaka, a onih s umjerenim rezultatom optimalna. Drukčije objašnjenje leži u procesima disimilacije koje mogu pokazivati osobe niske inteligencije. Osobe visokog neuroticizma vjerojatno imaju značajne smetnje u učinkovitom kognitivnom procesiranju. Također je važno istaknuti da ovdje nije riječ o uzročno-posljedičnom odnosu jer kognitivni neuspjeh može dodatno povisiti razinu neuroticizma (Zarevski, 2000).

Mentalno procesiranje kod operativnog mišljenja predstavlja faktorski utvrđenu sastavnicu *praktične* inteligencije koja je prijeko potrebna pri rješavanju zadaća upravljanja i vođenja procesa prema zadanim pravilima. U takvim situacijama važnu sastavnicu igra *unutrašnji govor* (Drenovac, 2009).

Pojedinci s višim položajem na skali neuroticizma češće pokazuju varijabilnost u ponašanju i iskustvima. Na temelju tih opservacija, Robinson i Tamir (2004) na uzorku od 242 studenta nalaze potkrepu da je neuroticizam pozitivno povezan s varijabilnošću uratka u testiranju vremena reakcije. Ti rezultati povezuju neuroticizam i kognitivnu (mentalnu) buku koja se uključuje u kognitivni proces između prikazanog podražaja i reakcije (odgovora). Drugim riječima, *mentalna buka* ometa naš unutarnji govor, koji je prijeko potreban za izvršavanje zadatka (Robinson i Tamir, 2004).

Momirović i sur. (1986, prema Zarevski, 2000) analizom reprezentativnih skupova kognitivnih i konativnih varijabli uočavaju da se čak 34% varijance kognitivnih varijabli može pripisati konativnim regulatorima, dok se tek 9% varijance konativnih varijabli može pripisati kognitivnim varijablama. Time su potvrđeni nalazi prethodnih istraživanja, pa autori zaključuju da kognitivna kontrola konativnih procesa nije toliko učinkovita koliko poremećeno funkcioniranje konativnih procesa može prouzročiti smetnji kognitivnim procesima.

Dimenzija neuroticizma pokazala se značajnim prediktorom testova jednostavne vizualne orijentacije, kratkoročnog operativnog pamćenja, operativnog mišljenja i konvergentnog mišljenja, dok se dimenzija ekstraverzije pokazala kao značajan prediktor jednostavne vizualne orijentacije. Dimenzije otvorenosti i savjesnosti nisu bile povezane ni s jednim CRD-testom.

Sve dinamičke osobine kognitivnog sustava (brzina, stabilnost i pouzdanost) odnose se na *fluidnu* inteligenciju (g-faktor), koja predstavlja one sposobnosti koje su u većoj mjeri biološki određene. Gotovo svi testovi mjera inteligencije korišteni u prijašnjim istraživanjima, a u kojima je dobivena pozitivna korelacija između otvorenosti i inteligencije, mjerili su *kristaliziranu*

inteligenciju. Ona je oblik realizirane inteligencije koja se očituje u znanjima i vještinama koje čovjek usvaja tijekom života.

Ograničenja istraživanja i preporuke za buduća istraživanja

Tijekom provedbe ovog istraživanja naišli smo na brojne poteškoće. Velik problem predstavljala je organizacija testiranja budući da su studenti testirani u prostorijama svojih fakulteta. To je uključivalo premještanje i postavljanje CRD-opreme na svim mjestima za testiranje te instaliranje upravljačkih programa CRD-a.

Tijek testiranja na CRD-u dogovoren je prije samog ispitivanja i svi sudionici rješavali su CRD-zadatke redom (CRD11, CRD21, CRD311, CRD324, CRD341-5 i CRD411), što je moglo izazvati utjecaj redoslijeda na dobivene rezultate. Razlog više za buduću rotaciju zadataka nalazimo i u činjenici da je zadatak CRD411 (operativno mišljenje) ujedno i najteži zadatak, a sudionici su ga uvijek rješavali posljednjeg. Također, svi su sudionici rješavali BFI nakon CRD-a, što je također moglo utjecati na rezultate istraživanja.

Možda najveći nedostatak ovog istraživanja leži u činjenici da su tijekom ispitivanja na CRD-u dva eksperimentatora bila uvijek prisutna uz sudionika na kojem se provodilo mjerenje inteligencije. To je moglo uzrokovati anksioznost kod sudionika koji su bili svjesni činjenice da su rezultati njihova učinka izravno vidljivi eksperimentatorima. Osim toga, ubuduće bi trebalo koristiti nekoliko različitih mjera inteligencije i ličnosti. S obzirom da je CRD u ovom, ali i u nekim prijašnjim istraživanjima, pokazivao više povezanosti s klinički važnim crtama ličnosti (psihastenija, depresija, psihopatske devijacije i dr.), bilo bi poželjno u buduća istraživanja uključiti instrumente koji pružaju uvid u takve dimenzije, kao što su MMPI, NEO – PI – R, 16PF i dr.

Također, u buduća istraživanja s CRD-om trebalo bi uvrstiti i mjeru ispitne anksioznosti sudionika kako bi se dobivene relacije mjera inteligencije i ličnosti mogle primjerenije prikazati. Naime pokazalo se da su CRD-testovi izrazito stresogeni (Drenovac, 2009).

Naposljetku, uzorak ispitanika korišten u ovom istraživanju bio je prigodan, a ne slučajan ili stratificiran. Studenti koji su sudjelovali u istraživanju većinom su se dobrovoljno javili za testiranje. U budućim istraživanjima bilo bi korisno i preporučljivo uzeti u obzir veće i heterogenije skupine ispitanika, čime bi se povećala valjanost zaključivanja na cijeloj populaciji.

Literatura:

1. Ackerman, P. L., Heggestad, E. D. (1997). Intelligence, personality, and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, 121, 219–245.
2. Cevrone, D., John, P.O., Pervin, A.L. (2008). *Psihologija ličnosti: teorije i istraživanja*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Chamorro – Premuzic, T., Furnham, A.(2005). *Personality and intellectual Competence*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
4. Colman, A. M. (2001). *Oxford dictionary of Psychology*. New York: Oxford University Press.
5. Dobson, P. (2000). An investigation into the relationship between neuroticism, extraversion and cognitive test performance in selection. *International Journal of Selection and Assessment*, 8, 99–109.
6. Drenovac, M. (1994). *CRD serija psihodijagnostičkih testova*. Zagreb: AKD.
7. Drenovac, M. (2009). *Kronometrija dinamike mentalnog procesuiranja*. Osijek: Grafika d.o.o.
8. Dropulić, N., Kardum, G., Petri, N.M.(2006) Effects of Voluntary Fluid Intake Deprivation on Mental and Psychomotor Performance. *Croatian medical journal*, 47:855-861.
9. Furnham, A.(2008). *Personality and intelligence at work: exploring and explaining individual differences at work*. Hove and New York: Psychology Press.
10. Goldberg, L. R. (1981) Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. U: L. Wheeler (ur.), *Review of Personality and Social Psychology, Vol. 2*. Beverly Hills, CA: Sage.
11. John, O.P., Donahue, E.M., Kentle, R.L. (1991). *The Big Five Inventory – Versions 4a and 54*. Berkeley, CA: University of California.
12. Kyllonen, P. (1997). Smart testing. U: R. Dillon (ur.), *Handbook on testing* (str. 347-368). Westport, CT: Greenwood.
13. Pervin, L.A., John, O.P. (1999). *Handbook of Personality – Theory and Research*. New York: Guilford.
14. Petz, B. (2005). *Psihologijski rječnik*. Jastrebarsko. Naklada Slap.
15. Petz, B. (1997). *Osnovne statističke metode za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap
16. Robinson, D.M., Tamir, M. (2005). Neuroticism as Mental Noise: A Relation Between Neuroticism and Reaction Time Standard Deviations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89:107-114.
17. Siepp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety Research*, 4, 27-41.
18. Sternberg, R. (2005) *Kognitivna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
19. Zarevski, P. (2000). *Priroda i struktura inteligencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
20. Zeidner, M., Matthews, G. (2000). Intelligence and personality. U: R. Sternberg (ur.), *Handbook of intelligence* (str. 581-610). New York: Cambridge University Press.

Relationship Between Personality Factors and Some Dynamic Characteristics of the Cognitive System

Abstract: The paper deals with the relationship between personality factors and some dynamic characteristics of the human cognitive system functioning. Personalities have been measured according to the Five-Factor Model (FFM) and cognitive functions tested through CRD series of cognitive tests. The results indicate neuroticism and extraversion as the most important predictors of cognitive functioning measures, that is, the dynamic characteristics of the cognitive system. On the whole, the findings point to the impossibility of independent measuring of cognitive functions without the influence of personality traits.

Keywords: personality, cognitive system, dynamic characteristics.

Der Zusammenhang von Persönlichkeitsfaktoren und einigen dynamischen Eigenschaften des kognitiven Systems

Zusammenfassung: Diese Arbeit befasst sich mit dem Zusammenhang von Persönlichkeitsfaktoren und einigen dynamischen Eigenschaften der Funktionsweise des menschlichen kognitiven Systems. Es wurden Messungen der Persönlichkeit nach dem Fünf-Faktoren-Modell (BFI) und der kognitiven Funktionsweise mit Hilfe der CRD-Serie von kognitiven Tests durchgeführt. Diese Ergebnisse zeigen, dass Neurotizismus und Extraversion die wichtigsten Prädikatoren der Messung der kognitiven Funktionsweise bzw. der dynamischen Eigenschaften vom kognitiven System sind. Im Allgemeinen weisen die Ergebnisse auf die Unmöglichkeit der unabhängigen Messung der kognitiven Funktionsweise hin, ohne den Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen.

Schlüsselbegriffe: Persönlichkeit, kognitives System, dynamische Eigenschaften.

UDK 379.828:784.67
Prethodno priopćenje
Primljeno: 8. rujna 2011.

ODGOJNA ULOGA IZVANNASTAVNIH GLAZBENIH AKTIVNOSTI

Jelena Proleta, diplomirana učiteljica

OŠ „Vladimir Nazor”, Čepin

Mr. sc. Vesna Svalina, asistentica

Učiteljski fakultet, Osijek

Sažetak: Odgoj i obrazovanje predstavljaju dva ravnopravna aspekta u okviru odgojno-obrazovnog procesa. Obrazovanjem se zadovoljavaju spoznajni, doživljajni i psihomotorni interesi pojedinca, dok se odgojem razvijaju međuljudski odnosi i komunikacija te se prihvaćaju općeljudske i društvene norme. Uključivanjem učenika u izvannastavne aktivnosti zadovoljavaju se podjednako i njihove obrazovne i odgojne potrebe. Tu se ostvaruju ciljevi koji se ne uspijevaju ostvariti u redovnoj nastavi, a nude se i oni sadržaji koji prate suvremena zbivanja i spoznaje. Te su aktivnosti vrlo važne u odgoju jer se svojim sadržajima približavaju željama učenika te pridonose razvoju učeničke osobnosti, stvaranju uvjeta za kulturni napredak te očuvanju i promicanju kulturne raznolikosti.

U radu je prikazano istraživanje koje je provedeno kako bi se temeljom mišljenja učenika uvidjela odgojna uloga izvannastavnih glazbenih aktivnosti te prikazalo kakvo je njihovo viđenje slobodnog vremena i mogućnosti za njegovo ispunjavanje određenim glazbenim aktivnostima. Istraživanje je orijentirano na tri područja: osobni doživljaj učenika, suradnju s drugima i slobodno vrijeme. Rezultati istraživanja pokazali su da učenici izabrane izvannastavne glazbene aktivnosti doživljavaju kao mjesto radosti, druženja, ali i učenja. U tom okruženju vlada pozitivna atmosfera koju karakterizira zajednički rad, međusobno poštivanje, uvažavanje i poticanje. Učenici vole kada im je slobodno vrijeme ispunjeno korisnim sadržajima, pogotovo ako su ti sadržaji u skladu s njihovim interesima. U ovom je slučaju njihov interes glazba, kojom se većina želi više baviti u budućnosti.

Ključne riječi: slobodno vrijeme, izvannastavne aktivnosti, izvannastavne glazbene aktivnosti, odgojna uloga izvannastavnih aktivnosti, glazba u školi.

1. Uvod

Uključivanjem učenika u izvannastavne aktivnosti zadovoljavaju se podjednako i njihove obrazovne i odgojne potrebe. Tu se ostvaruju ciljevi koji se ne uspijevaju ostvariti u redovnoj nastavi, a nude se i oni sadržaji koji prate suvremena zbivanja i spoznaje. Te su aktivnosti vrlo važne u odgoju jer se svojim sadržajima približavaju željama učenika te pridonose razvoju učeničke osobnosti, stvaranju uvjeta za kulturni napredak te očuvanju i promicanju kulturne raznolikosti.

Zakon o odgoju i obrazovanju obvezuje škole na provođenje izvannastavnih aktivnosti, no činjenica je da izbor slobodnih aktivnosti u većini škola ne zadovoljava potrebe učenika. Područje izvannastavnih aktivnosti u nas je nedovoljno istraženo, na što ukazuje i vrlo mali broj istraživanja. Stručnjaci ističu da je potrebno istražiti i saznati interese učenika te na osnovi tih spoznaja organizirati izvannastavne aktivnosti. Stoga se problematika ovog rada temelji na istraživanju stavova i mišljenja učenika koji pohađaju neke od izvannastavnih aktivnosti kako bi se pridonijelo kvalitetnijem načinu razmatranja ovog područja.

Prvi dio ovog rada donosi opće odrednice izvannastavnih aktivnosti te ističe njihovu odgojnu funkciju. Potom se govori o nastavi glazbe i doprinosu izvannastavnih glazbenih aktivnosti. Drugi dio prikazuje istraživanje provedeno među učenicima koji pohađaju izvannastavne glazbene aktivnosti s ciljem da se na temelju njihova mišljenja uvidi odgojna uloga izvannastavnih aktivnosti te prikaže učeničko viđenje načina ispunjavanja slobodnog vremena.

2. Izvannastavne aktivnosti

2.1. Izvannastavne aktivnosti kroz vrijeme

Potreba za većom slobodom i samostalnošću u školskom radu s djecom potaknula je krajem 19. i početkom 20. stoljeća niz reformskih pokreta u školstvu. Ono se tada okreće od stroge tradicijske „stare škole“ i njezinih sljedbenika prema slobodnom, prirodnom, nemodeliranom i samostvaralačkom radu učenika. Tu možemo pronaći začetke izvannastavnog i izvanškolskog odgoja čiji intenzivan razvoj započinje poslijeratnom reformom naše osnovne škole. Aktivnosti izvannastavnog i izvanškolskog odgoja prerasle su u značajan strukturni dio školskog rada nakon što su 1953. i službeno uvedene u našu školu pod nazivom „slobodne aktivnosti“ (Previšić, 1985).

Razvoj tehnologije i industrijalizacija društva dovode do velikih društvenih promjena. Dolazi do sve osjetnije pojave slobodnoga vremena. Budući da sredinom 20. stoljeća u većini slučajeva oba roditelja rade izvan doma, javlja se potreba za zbrinjavanjem djece u njihovo slobodno vrijeme nakon škole. Roditelji u to vrijeme imaju radne obveze, pa organizaciju tih aktivnosti na sebe preuzimaju škole, razne udruge i društva (Koritnik, 1969, prema Šiljković, Rajić, Bertić, 2007).

Nakon nastave i obveza u školi pojavljuje se praznina od nekoliko sati tijekom kojih su djeca prepuštena sama sebi, a to je činjenica koja mnoge roditelje zabrinjava. Procjenjuje se da više od 7 milijuna djece u Sjedinjenim Američkim Državama provodi vrijeme nakon nastave bez nadzora odraslih, što ih čini rizičnom skupinom podložnom negativnim utjecajima kao što su droga, alkohol, poteškoće u ponašanju u školi, kao i slabiji uspjeh u školi (Weisman

& Gottfredson, 2001). Velika je, dakle, potreba za aktivnostima koje bi se odvijale nakon škole, kako bi se djeci ispunilo vrijeme korisnim sadržajima te osigurao razvoj u sigurnom okruženju.

U razdoblju od šezdesetih do sedamdesetih godina „slobodne aktivnosti“ dostižu svoju potpunu afirmaciju postupno se zaokružujući kao područje individualnog i kolektivnog rada u slobodnom vremenu „koji je izraz unutarnje potrebe za bavljenjem određenom djelatnošću, svjesnog uviđanja datog rada i nenametnutog prihvaćanja radnih obveza“ i „osjećanja zadovoljstva u radu“ (Filipović 1969, 227, prema Kutnjak, 1985).

„Slobodne aktivnosti“ nastoje se zasnovati kao aktivnosti učenika, aktivnosti mladih kojima je u prirodi težnja stvaralaštvu i stvaralačkom doprinosu društvu te potreba za afirmacijom vlastite ličnosti. Zastranjivanja koja se u ovom razdoblju javljaju nastoje se neutralizirati postavljanjem diferenciranih, dohvatljivih i praktičnih ciljeva (tablica 1.).

CILJEVI U PROGRAMIRANJU „SLOBODNIH AKTIVNOSTI“

- Uvođenje učenika u društveno upravljanje
 - Razvijanje smisla za rad i organizaciju rada
 - Buđenje afiniteta za neku aktivnost
 - Angažiranje učenika u društveno korisnom radu
 - Pospješen razvoj određenih sposobnosti
 - Pomoć u realizaciji općih ciljeva škole
 - Omasovljenje buduće publike i potrošača kulturnih dobara
-

Tablica 1. Ciljevi u programiranju „slobodnih aktivnosti“

Osamdesete godine donose reprogramiranje tadašnjeg predmetnog sustava u nekoliko odgojno-obrazovnih područja, u kojima se odgojno-obrazovni sadržaji nude na nekoliko razina: u formi programske jezgre, izbornih i fakultativnih programa i *izvannastavnih aktivnosti*. „Slobodne aktivnosti“ tada postaju izvannastavnim aktivnostima, ali ulaze u strukturu pojedinih područja kao njihov nerazlučiv dio i raspolažu vremenom od 2 sata tjedno (Kutnjak, 1985).

2.2. Opće odrednice izvannastavnih aktivnosti

Radi zadovoljavanja različitih potreba i interesa učenika, Zakon o odgoju i obrazovanju obvezuje školu na organizaciju izvannastavnih aktivnosti koje se planiraju školskim kurikulumom i godišnjim planom i programom rada neposrednih nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti u školskoj ustanovi (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008).

Prema važećem Nastavnom planu i programu (2006) izvannastavne aktivnosti u osnovnoj školi podrazumijevaju učiteljevu slobodu kreiranja odgojno-obrazovnog rada i smisao za stvaralaštvo, a istodobno i uspješan poticaj za angažiranje učenika u radu izvan redovne nastave. Izvannastavne aktivnosti obično su povezane s određenim nastavnim predmetom ili su interdisciplinarne naravi. Načini i metode realizacije izvannastavnih aktivnosti pretežno su radioničkoga, projektnoga, skupnoistraživačkoga i samoistraživačkoga tipa odgojno-obrazovnog rada, a provode se i u obliku terenske nastave i/ili kroz druge aktivne didaktičko-metodičke pristupe.

Mijo Cindrić u svome stručnom radu „Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti učenika osnovne škole“ (1992) definira izvannastavne aktivnosti kao „...različite organizacijske oblike okupljanja učenika u slobodno izvannastavno vrijeme u školi, koji imaju pretežito kulturno-umjetničko, športsko, tehničko, rekreacijsko i znanstveno (obrazovno) obilježje. Kroz njih učenici zadovoljavaju svoje stvaralačke i rekreativne potrebe, a posebice stječu kulturu korištenja slobodnog vremena.“

Cindrić (1992) također navodi i neke odrednice izvannastavnih aktivnosti:

- Svi oblici izvannastavnih aktivnosti odvijaju se u slobodno vrijeme učenika. To je vrijeme kojim učenik raspolaže nakon zadovoljavanja svih drugih obveza.
- Slobodno je vrijeme sredstvo i cilj odgoja. Njime se osigurava odmor, razonoda i razvoj slobodne ličnosti u cijelosti.
- Učenik se osposobljava za uočavanje, doživljavanje, vrednovanje i stvaranje kulturnih vrednota.
- Mladež potvrđuje svoje stvaralačke mogućnosti u literaturi, glazbi, pjevanju, športu, plesu, scenskom izrazu itd.
- Jedno od obilježja jest sama djelatnost, tj. svaki mentalni ili motorički proces, što ovisi o vlastitoj aktivnosti učenika. Dakle učenik nije pasivno biće koje samo reagira na izvanjske podražaje. I jedno i drugo pospješuje razvoj ličnosti.
- Svaku djelatnost označuje određena organizacija rada, koja ne narušava slobodu i stvaralaštvo učenika.
- Učenici se slobodno i dobrovoljno opredjeljuju za rad u izvannastavnim aktivnostima.

Navedenim odrednicama može se pridružiti još jedna, preuzeta iz Nastavnog plana i programa (2006, 13):

- Ovaj oblik aktivnosti organizira se za sve učenike – učenike prosječnih sposobnosti, darovite učenike, učenike koji zaostaju za očekivanom razinom učenja i učenike s posebnim potrebama.

2.3. Organizacija rada izvannastavnih aktivnosti

Temeljna polazišta organizacije rada u izvannastavnim aktivnostima prema Cindirću (1992) glase ovako:

- a) Potreba mladeži za udruživanjem (socijalizacijom) i bavljenjem raznovrsnim stvaralačkim djelatnostima.
- b) Autonomija škole, koja razumijeva visoku razinu samostalnosti, ali ne i odvajanje od svojega okruženja.
- c) Ishodišta za (samo)organiziranje učenika osnovne škole mogu biti: učenik kao pojedinac, razredni odjel i grupe učenika oblikovane prema njihovim interesima.
- d) Učeničke zajednice čine relativno samostalan podsustav u strukturi osnovne škole.
- e) Poboljšavanje kvalitete življenja, socijalizacija i pripremanje za budući život određuju smisao (samo)organiziranja učenika.
- f) Mentorski pristup (samo)organiziranja učenika ima zadaću omogućiti samostalan i stvaralački rad.
- g) Ostvarivanje općeljudskih vrednota zasnovanih na ideji ljudskih prava i sloboda, multikulturalizmu, političkom, idejnom i gospodarstvenom pluralizmu.

Uspješnu organizaciju i rad u izvannastavnim aktivnostima određuju sljedeća načela: dobrovoljnost pristupa i istupa, sloboda izbora aktivnosti (skupine, društva), zadovoljavanje individualnih sklonosti, organiziranost rada, samoaktivnost učenika, primjerenost oblika i sadržaja dobi i mogućnostima učenika, raznovrsnost aktivnosti, snošljivost (tolerantnost) i suradnja te sustavnost i smislenost (Cindrić, 1992).

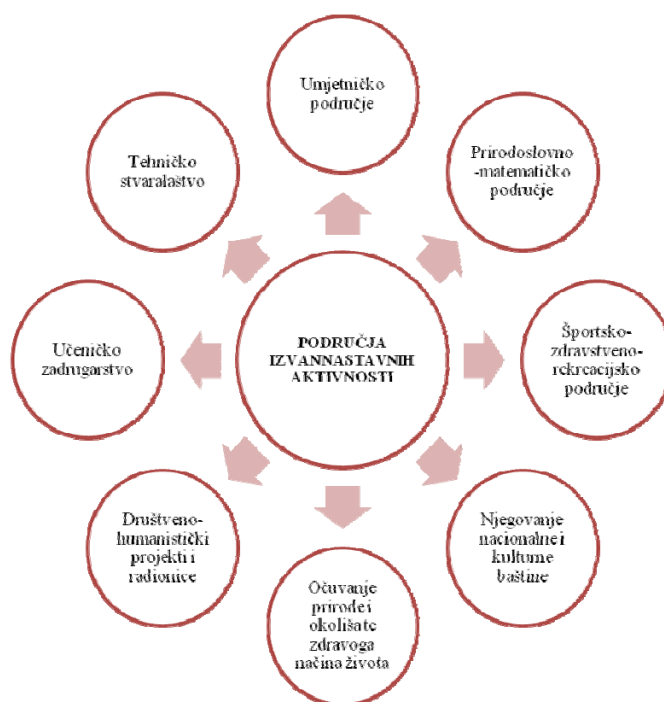
Rosić (2005) također navodi ta načela kao načela odgojnog rada u aktivnostima slobodnog vremena. On tvrdi da su sva načela jednako važna, dobra i korisna. Među njima ne postoji hijerarhijski odnos. Nijedno načelo ne može odgajati samo za sebe bez konkretne aktivnosti i smišljene akcije voditelja i djece. Načela treba oživotvoriti da ne ostanu samo želje i smjernice u odgoju za slobodno vrijeme.

2.4. Područja izvannastavnih aktivnosti

Sadržaji i područja ostvarenja izvannastavnih aktivnosti veoma su raznoliki. Prema važećem Nastavnom planu i programu (2006) sadržaji su raspoređeni u osam područja (slika 1.):

- o umjetničko područje – literarne, dramske, novinarske i filmske radionice, likovne radionice, organiziranje školskog radija i školskih novina, projekti – umjetnički stilovi i razdoblja (odjeća, komunikacija, obrasci ponašanja,

- prehrana itd.), glazbeni projekti (prepoznavanje trajnih vrijednosti i kvaliteta u umjetničkoj glazbi i ostalim glazbenim pravcima, primjerice u popu, roku, džezu i dr.), zorno pjevanje itd.
- prirodoslovno-matematičko područje, koje omogućuje iskustveno učenje i razmatranje odnosa, npr. čovjek i biljke, čovjek i životinje, pokusi iz kemije, kemija u okolišu, kemija u svakodnevnom životu, meteorologija, istraživanje uzroka i posljedica prirodnih nepogoda, kartografija, genetika, astronomija i sl.
 - športsko-zdravstveno-rekreacijsko područje, koje se odnosi na stjecanje športskih vještina i sposobnosti (nogomet, košarka, odbojka, šah...), učenje društvenih plesova, folklor, ovladavanje vještinama i sposobnostima korektivne gimnastike, vježbe opuštanja i dr.
 - njegovanje nacionalne i kulturne baštine, koje se odnose na izradbu i realizaciju projekata o istraživanju zavičaja, etnologije, turističke kulture i sl.
 - očuvanje prirode i okoliša te zdravoga načina života (istraživanje zavičaja i očuvanje njegova okoliša, učenje o očuvanju okoliša, stjecanje kulture življenja u zdravom okolišu i za zdrav okoliš)
 - društveno-humanistički projekti i radionice (građanski odgoj i obrazovanje, prava djece i ljudska prava)
 - učeničko zadrugarstvo – seosko gospodarstvo, domaćinstvo, pčelarstvo, osnovne tehnike kukičanja, vezenja, pletenja, uređenje školskih vrtova i sl.
 - tehničko stvaralaštvo (tehničke inovacije, tehnike modeliranja i građenja, maketarstvo i dr.).



Slika 1. Područja izvannastavnih aktivnosti

2.5. Sudjelovanje u izvannastavnim aktivnostima

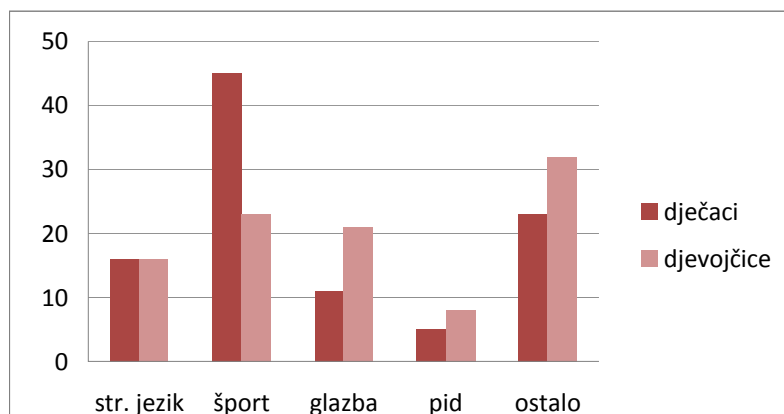
Šiljković, Rajić i Bertić provele su tijekom školske godine 2006./2007. anketu o sudjelovanju učenica i učenika nižih razreda osnovnih škola u izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima. Anketom je obuhvaćeno 65 škola s područja središnje Hrvatske, tj. 1411 učenika (694 učenika i 717 učenica). Cilj je bio utvrditi postoje li razlike u odabiru aktivnosti ovisne o spolu i dobi ispitanika, kao i postoje li razlike u zastupljenosti učenika u pojedinim aktivnostima ovisne o njihovoj dobno-spolnoj strukturi (Šiljković, Rajić, Bertić, 2007). Najčešće ponuđene izvannastavne i izvanškolske aktivnosti u školi svrstane su u radu u kategorije navedene u tablici 2.

strani jezici (engleski, njemački)
glazbene aktivnosti (zbor, orkestar, gitara)
aktivnosti prirode i društva (cvjećari, likovno-ekološke grupe, izviđači, ekolozi)
športske aktivnosti (nogomet, borilački športovi, tenis, ritmika)
ostale aktivnosti (recitatori, novinari, lutkari, maketari)

Tablica 2. Kategorije izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti

Istraživanje prema dobi učenika (od 1. do 4. razreda; od sedam do deset godina) i zastupljenosti u pojedinim aktivnostima upućuje na dvije skupine aktivnosti koje se izdvajaju od ostalih (slika 2.). Športske su aktivnosti najzastupljenije, bilo kao timski športovi ili individualne športske aktivnosti. Športske aktivnosti odabire najveći udio učenika drugog, trećeg i četvrtog razreda, dok je sudjelovanje u aktivnostima prirode i društva najmanje zastupljeno, neovisno o spolu i dobnoj strukturi ispitanika (Šiljković, Rajić, Bertić, 2007).

Istraživanje je pokazalo da u aktivnostima više sudjeluju djevojčice (svaka djevojčica sudjeluje u 1,214 aktivnosti), dok dječaci manje sudjeluju u izvannastavnim aktivnostima (svaki dječak sudjeluje u 1,072 aktivnosti). Dječaci se u sva četiri razreda najviše bave športskim aktivnostima, dok kod djevojčica u drugom i četvrtom razredu prevladavaju športske aktivnosti, a u prvom i trećem aktivnosti iz kategorije *razno* (Šiljković, Rajić, Bertić, 2007).



Slika 2. Odnos zastupljenosti (f) izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti koje odabiru učenici od 1. do 4. razreda osnovne škole (prema Šiljković, Rajić, Bertić, 2007)

2.6. Škola i izvannastavne aktivnosti

Danas se sve više teži poboljšanju školskog sustava. Ukazuje se na potrebu individualnog razvoja svakog učenika, pa se zato nastoji osigurati i više vremena za izvannastavne i izvanškolske aktivnosti. Upravo su one izvor neslućene količine sadržaja koji mogu pridonijeti postizanju odgojno-obrazovnih ciljeva. Izvannastavne aktivnosti obogaćuju školski život i često daju osebujan pečat po kojemu je škola prepoznatljiva u svom okruženju. Kvalitetni i kreativni programi i sadržaji otvaraju vrata škole prema okolini. Škole se izvannastavnim aktivnostima otvaraju prema društvu i obrnuto, a učenici imaju priliku pokazati svoja umijeća, ali i biti zapaženi u društvu te podržani u budućem profesionalnom razvoju (Vidulin-Orbanić, 2008a).

Naravno, činjenica je da se ni u jednoj školi program ne ostvaruje na isti način. Dok je u nekim školama izražen stalan uspješan rad u izvannastavnim aktivnostima, u drugim školama takvog rada gotovo da i nema. Stoga ove aktivnosti treba postaviti u ravnopravan položaj s drugim djelatnostima u školi te, kao i u druge nastavne sadržaje, ulagati maksimalan trud u njihovu organizaciju i realizaciju (Previšić, 1985).

2.7. Uloga učitelja

„Slobodno vrijeme je kao glazbeni orkestar. Ako ga vodi i predvodi dobar dirigent, on dobro svira i, obrnuto, ako nema dirigenta, tada je orkestar neusklađen i nesimfoničan.“ (Plenković, 1997)

Učeničke interesne skupine mogu svoje programe potpuno samostalno ostvarivati uz usmjeravajuću i koordinirajuću ulogu učitelja odnosno voditelja. Učitelji trebaju omogućiti učenicima iskazivanje svojih potreba i želja pri

pripremanju sadržaja izvannastavnih aktivnosti, poticati na dobar rad, omogućiti učenicima aktivno i samostalno demonstriranje sadržaja i korištenje stečenim znanjima odnosno voditi ih prema optimalnom individualnom razvoju (Vidulin-Orbanić, 2008a). I Cindrić (1992) govori o tome kako je uloga učitelja u izvannastavnim aktivnostima izuzetno važna. Pored animiranja učenika, individualiziranja programa, vođenja i poticanja, on mora nastojati zadovoljiti višestruke interese učenika koji u mlađoj školskoj dobi u većine još nisu izdiferencirani i dosta su nestalni. Stoga skupine trebaju biti vrlo fleksibilna sastava i programa. Prilagođavanjem propisanih, tj. „službenih“ načina ponašanja u skupini, učenici i voditelji s više će zanosa, spontanosti, kreativnosti i radosti ostvarivati svoje predviđene programe.

Posebnost organiziranja i načina rada mora biti stalno prisutna u izvannastavnim aktivnostima. Cindrić (1992) tvrdi kako učitelj mora biti svjestan činjenice da se iskustva i modele rada iz nastavne prakse ne bi smjelo prenositi u izvannastavnu odgojno-obrazovnu praksu, već bi, nasuprot tomu, sve ono što se pokazalo pozitivnim u izvannastavnim aktivnostima trebalo na pogodan način primjenjivati u nastavi (sloboda izražavanja, individualizacija, subjektivitet učenika, demokratičnost odnosa, topla i vedra radna klima, radost stvaranja, održavanje stalne motiviranosti za rad itd.). Tvrdnju podržava i Vidulin-Orbanić (2008a, 86-87), koja kaže da su pojedini učitelji mijenjali svoje stajalište u „krutom nastavnom procesu“ uvidjevši velike razlike između rada na školskom satu i satu izvannastavne aktivnosti. „Učitelj koji je bio organizator, poticatelj i koordinator u nastavnom procesu želio je da mu takva postane i redovita nastava: zanimljiva, bogata različitim ali primjerenim sadržajima, rasterećena nepotrebnih sadržaja i obavijesti, funkcionalna, stvarna, istraživačka, suradnička, na zadovoljstvo učenika i njega samoga.“ (Vidulin-Orbanić, 2008a)

3. Odgoj putem izvannastavnih aktivnosti

U odgojno-obrazovnom procesu odgoj i obrazovanje predstavljaju dva potpuno ravnopravna aspekta. Odgoj i obrazovanje imaju svoj društveni i individualni aspekt. Kad je riječ o društvenom aspektu, obrazovni cilj odnosi se na osiguravanje daljnjeg razvoja kulturnih i civilizacijskih dostignuća određenog društva, dok je odgojni vezan uz afirmaciju određenog sustava vrijednosti i moralnih normi usklađenih s potrebama društva. S druge strane, individualni aspekt obrazovnoga cilja odnosi se na zadovoljavanje spoznajnih, doživljajnih i psihomotornih interesa pojedinca, a odgojni na ostvarenje ličnosti, tj. na zadovoljavanje bioloških, socijalnih i samoaktualizirajućih potreba (Bognar, Matijević, 2002).

Odgoj je jedna od temeljnih ljudskih i društvenih potreba. Zahvaljujući njemu čovjek je postao čovjekom, društvenim bićem, bićem zajednice, bićem

prakse. Jezgra je odgoja sam čovjek, njegovo ljudsko biće. U pedagogiji slobodnog vremena odgoj se ne shvaća kao „formiranje ljudskog bića“, već kao emancipacija svih njegovih sposobnosti i mašte. U tom pogledu odgoj je izrazita komunikacijska djelatnost koja povezuje učenika s učiteljem i nastavnim sadržajima, a radi stalnih otkrića temelji se na osobnoj participaciji i aktivnosti učenika (Rosić, 2005).

Aktivnosti slobodnog vremena imaju preventivnu (dok je zauzeta pozitivnim stavovima, mlada osoba ne može se devijantno, delinkventno i prijestupnički ponašati), kurativnu (oslobađaju odgajnika psihičke napetosti i agresije, djeluju umirujuće i opuštajuće), korektivnu, zdravstveno-rekreativnu, odgojno-obrazovnu i zabavnu funkciju (slika 3.). One na mladu osobu mogu djelovati pozitivno, ali isto tako i negativno (odgajnik se može prepustiti ulici, lošem društvu, alkoholu, drogi) (Rosić, 2005, 97).



Slika 3. Funkcije aktivnosti slobodnog vremena

3.1. Utjecaj izvannastavnih aktivnosti

Djelatnost škole danas bi se trebala očitovati u odgajanju snalažljive, aktivne, znatiželjne djece koja vole i žele učiti i stjecati nova znanja. Karakteristika koju priželjkujemo od djece jest sposobnost samostalnog donošenja odluka, ali isto tako i sposobnost rješavanja problema timskim radom i radom u skupini. Od učenika očekujemo aktivno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu, kao i utjecanje na njegov tijek i opseg. Aktivnosti koje svojim oblikom i djelovanjem najbolje pogoduju razvijanju tih učeničkih karakteristika jesu izvannastavne i izvanškolske aktivnosti. Suvremena škola mora djeci omogućiti razvoj svih njihovih sposobnosti,

iskustveno ih obogatiti i pripremiti za aktivno sudjelovanje u društvu (Šiljković, Rajić, Bertić, 2007).

Previšić (1985) smatra kako izvannastavne aktivnosti mogu pomoći svestranom formiranju ličnosti, poticanju stvaralaštva kod učenika, zadovoljavanju individualnih sklonosti djece, proširivanju njihova znanja, sadržajnom iskorištavanju slobodnog vremena, uključivanju djece i mladih u društveno koristan rad i, uopće, razvoj socijalne komunikacije među mladima (Previšić, 1985, 222).

U izvannastavnim aktivnostima trebali bi se ostvarivati ciljevi i zadaci koje nije moguće ostvariti u redovnoj nastavi te nuditi sadržaji koji prate suvremena zbivanja i spoznaje. „Izvannastavne aktivnosti trebaju pridonijeti širenju učenikovih horizonata.“ (Vidulin-Orbanić, 2008a, 86). Te aktivnosti omogućuju da nenastavni sadržaji postanu vrijedno i bitno područje za njegovanje i odgoj djetetovih pozitivnih osobina, za poticanje i razvijanje individualnih sposobnosti te razvoj vještina i umijeća. Suradnjom s redovitom nastavom izvannastavne aktivnosti pridonose aktualizaciji učenikova znanja podižući pritom i odgojnu ulogu škole, povezuju školu s društvenim životom, tj. integriraju se s brojnim programima društvene okoline kojoj pripadaju (Vidulin-Orbanić, 2008a). Prema Vidulin-Orbanić (2008b) na spoznajno-vrijednosnom planu aktivnim se sudjelovanjem u izvannastavnim aktivnostima utječe na cjelokupan razvoj osobe, potencira se unutarnja motivacija, omogućuje slobodan izbor i kreativno iskazivanje, razvija se samopoštovanje, samodisciplina i samouvjerenost kod učenika te dvosmjerna komunikacija, povjerenje i odgovornost. „Preko izvannastavnih aktivnosti učenici se odgajaju, obrazuju, razvijaju vještinu timskog rada, suradnje i zajedništva kroz interaktivno, iskustveno i participacijsko učenje.“ (Vidulin-Orbanić, 2008b, 102). Vidulin-Orbanić (2008b) navodi kako je uloga izvannastavnih aktivnosti u odgoju iznimno važna jer su one svojim sadržajima bliže izvornoj stvarnosti, potrebama i željama učenika, pa tako svojom otvorenošću pridonose nadograđivanju njihove osobnosti i stvaraju uvjete za kulturni napredak, ali i očuvanje te promicanje kulturalne raznolikosti. Također, tvrdi da takvi oblici rada predstavljaju „životne sadržaje unesene u život škole, sadržaje i aktivnosti koji obogaćuju učenikovo postojanje i koji djeluju na njegov kulturni identitet te potiču razumijevanje društvenih vrijednosti i pružaju mogućnost aktivnog sudjelovanja u životu sredine“ (Vidulin-Orbanić, 2008, 103).

3.1.1. Motivacija

Ishodišni stil djelovanja, a ujedno i temeljna metoda pedagoškog rada u slobodnom vremenu, u svim slobodnim aktivnostima jest animacija, postupak poticanja, ohrabrenja i samoinicijative za samoodređenje i samoostvarivanje u djelatnosti slobodnog vremena. Izvanredno značajni čimbenici animacije jesu motivacija, podrška, uvjeti rada, komunikacija, vrednovanje i mogućnost praktične uporabe (Rosić, 2005, 125).

Šiljković, Rajić i Bertić (2007) govore o visokom stupnju motivacije polaznika kao jednoj od osnovnih specifičnosti izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti. Budući da djeca svoje izvannastavne i izvanškolske aktivnosti biraju samostalno, u skladu s osobnim interesima, njihova je motivacija izrazito visoka, te učenik puno lakše i u puno većem opsegu usvaja nova znanja. Učenici uz pomoć učitelja rade na aktivnostima, uče istraživanjem i otkrivanjem te usvajaju vještine timskoga rada. Djeca dijele zadatke i obveze i u sebi razvijaju osjećaj odgovornosti, ali i osjećaj samopotvrđivanja. Takve slobodne aktivnosti vrlo su pogodne za razvijanje radnih navika kod učenika. Po specifičnostima svoga djelovanja izvannastavne i izvanškolske aktivnosti odličan su oblik socijalizacije učenika (Šiljković, Rajić, Bertić, 2007, 137).

3.1.2. *Kultura nenasilja*

„Izvannastavne aktivnosti su najdjelotvorniji način sprječavanja društveno neprihvatljivoga ponašanja, a iznimno su poticajne za samoaktualizaciju učenika i samostalno-istraživačko učenje.“ (Nastavni plan i program, 2006, 13)

Već sredinom prošloga stoljeća uočena je višestruka korist od izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti. Osim sigurnog okruženja, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti bile su djelotvorno sredstvo u socijalizaciji ličnosti. Izvannastavne aktivnosti i uključivanje učenika u klubove i organizacije unutar zajednice imaju važnu ulogu u razvijanju mladenačkih snaga koje će im kasnije pomoći kako bi izbjegli nepoželjno ponašanje (Daniels Brown, 2000, prema Šiljković, Rajić, Bertić, 2007).

Na osnovi istraživanja provedenog na 73 izvannastavna programa koji se bave razvojem socijalnih vještina djeteta došlo se do zaključka da se djeca koja pohađaju izvannastavne aktivnosti osjetno poboljšavaju u trima područjima: razlučivanju i iskazivanju osjećaja i stavova, lakšem i boljem prilagođavanju ponašanja te osjetnom poboljšavanju uspjeha u školi (Durlak, J., Weissberg, R., 2007).

Ministarstvo pravosuđa i Ministarstvo obrazovanja SAD-a podnijeli su izvještaj u lipnju 1998. u kojem pokazuju da kvalitetno organizirano vrijeme nakon nastave pomaže:

- u smanjivanju maloljetničkoga kriminala, školskoga vandalizma i negativnog utjecaja vršnjaka koji vodi do zlouporaba alkohola i droga
- u poboljšavanju učeničkog obrazovnog uspjeha
- u poboljšavanju redovitosti učenika na nastavi i smanjivanju broja djece koja prerano odustaju od škole
- u izvršavanju domaće zadaće (većini učenika)
- u poboljšavanju učeničkoga ponašanja u školi

- o u znatnom povećanju broja učenika koji imaju planove za budućnost, čiji su ciljevi završiti srednju školu i ići na fakultet (Cromwell, 2005).

Glazba je u nižim razredima osnovne škole idealno područje za snažno poticanje pozitivnih emocija, osjećaja pripadnosti, zajedništva i snošljivosti. Ona može dati snažan doprinos rastućoj potrebi poticanja i izgradnje kulture nenasilja među školskom djecom.

4. Istraživanje

Istraživanje je provedeno s učenicima trećih i četvrtih razreda u dvjema osnovnim školama: OŠ „Vladimir Nazor“ PŠ Brijesće i OŠ „Dobriša Cesarić“ u Osijeku. Podaci su prikupljeni na prigodnom uzorku od ukupno 35 učenika iz obje škole koji pohađaju izvannastavne glazbene aktivnosti koje se održavaju u tim školama. Tema je ovog istraživačkog rada odgojna uloga izvannastavnih glazbenih aktivnosti. Cilj istraživanja jest prikazati odgojnu ulogu izvannastavnih glazbenih aktivnosti kroz mišljenja i stavove učenika koji ih pohađaju i opisati njihovo viđenje načina ispunjavanja slobodnog vremena.

Podatke smo prikupili pomoću postupaka intervjuiranja i anketiranja, a kao instrumente koristili smo protokol intervjuja i anketni list. Kod intervjuiranja koristili smo se polustrukturiranim oblikom slobodnog intervjuja. Taj oblik koristi se kada se želi ostvariti spontanost razgovora, kada ispitaniku treba dati veću mogućnost da izrazi svoje motive i mišljenje te kada strukturu pitanja treba prilagoditi ispitaniku (Mužić, 1999). Prema broju ispitanika ovaj se intervju svrstava u skupne intervjuje, a broj ispitanika jest 10. Podaci su prikupljeni još i postupkom anketiranja, pri čemu je kao instrument korišten anketni upitnik.

4.3. Rezultati i rasprava

U istraživanje je bilo uključeno ukupno 35 učenika iz dviju osnovnih škola. U Osnovnoj školi „Vladimir Nazor“ proveli smo intervju sa skupinom od 10 učenika koje pohađaju izvannastavnu aktivnost „pjevački zbor“. U Osnovnoj školi „Dobriša Cesarić“ podijelili smo anketne listove učenicima koji pohađaju izvannastavne glazbene aktivnosti koje se provode u toj školi.

4.3.1. Intervju

U intervjuu su sudjelovale učenice 4. a i 4. b razreda koje pohađaju zbor u Osnovnoj školi „Vladimir Nazor“ u Brijesću. Učenice su bile zainteresirane i spremne na suradnju. Nije im smetalo snimanje razgovora, štoviše, bile su vrlo opušteno i razgovorljive. Intervju smo održali u multimedijskoj učionici, gdje su stolice već bile postavljene kružno. Atmosfera je bila zaista ugodna. Sam

intervju sastojao se od 15 pitanja koja su podijeljena u 3 kategorije. Kategorije su postavljene prema temi na koju su se pitanja odnosila:

- osobni doživljaj
- suradnja s drugima
- slobodno vrijeme.

• **Osobni doživljaj**

Prva kategorija sadrži šest pitanja koja se odnose na osobni doživljaj učenika, a glase ovako:

- Zašto ste izabrali ovu glazbenu aktivnost?
- Kako vam se sviđa do sada?
- Kako se osjećate kada pjevate u zboru?
- Postoji li nešto što vam se ne sviđa u toj aktivnosti?
- Što mislite o pjesmama koje učite na zboru?
- Kako se osjećate kada zajedno s prijateljima uspješno izvedete vaš program na priredbi pred drugim učenicima, učiteljima i roditeljima?

Glavni razlog zbog kojeg su učenice izabrale zbor kao izvannastavnu aktivnost jest ljubav prema pjevanju. Sve učenice navele su da vole pjevati, a vole i druženje jer tamo mogu upoznati nove prijatelje. Neki su od ostalih razloga i božićne priredbe na kojima nastupaju i koje ih jako vesele, kao i to što imaju dobru učiteljicu. Svima se sviđa sve što su dosad radili na zboru i sigurne su da će i sljedeće godine nastaviti dolaziti. Pjevanje u zboru jako ih veseli, to je nešto u čemu uživaju. Iva je to opisala ovako:

- *Ja se osjećam poletno, nekako, ne znam kako bih vam objasnila ...*

Hana je dodala:

- *Veselo i sretno.*

Jedino što im se ne sviđa jest dugo stajanje pred nastup, jer tada bude jako vruće i ponekad im se zavrta u glavi, kao i kada moraju glasno pjevati, pa ih zaboli grlo. Kada su loše raspoloženi, pjevanje im pomogne da se bolje osjećaju i zaborave na ono što ih tišti. Uglavnom pjevaju crkvene pjesme jer im zbor vodi vjeroučiteljica. Vrlo su zadovoljni izborom pjesama, pogotovo kad pjevaju zabavne dječje pjesme.

- *Lucija: Nekad budu onako vesele dječje pjesme, Franka i ja obožavamo onu dječju pjesmu „Dva i dva su četiri“.*

Učenice kažu da nisu stidljive, osim kada imaju priredbu i na početku ih malo uhvati trema, ali to brzo prođe kad se raspjevaju. Na pitanje kako se osjećaju nakon priredbe, kada uspješno odrade svoj nastup, odgovorile su vrlo pozitivnim dojmovima.

- *Iva: Sretno, veselo, radosno, nekako sam ponosna na to što sam bila na priredbi i pjevala.*
- *Marina: Ja se osjećam prekrasno, znam da sam, naprimjer, napravila nešto što je učiteljica od nas tražila.*

- *Helena: Uzbudeno. Imamo osjećaj kao da su zadovoljni kako smo pjevali.*
- *Hana: Bude treme, a kad počnemo pjevati, bude nam bolje i, već kad završavamo, super se osjećamo.*

- **Suradnja s drugima**

- Jeste li na zboru stekli nova prijateljstva?
- Kako se slažete s učenicima koji nisu iz vašeg razreda, a idu na zbor?
- Je li vas strah kada nešto morate sami otpjevati pred svima? Ima li ruganja, ismijavanja?
- Kako se osjećate kada vas prijatelji i učitelj ohrabruju?
- Podržavate li vi prijatelje kada oni sami nešto izvode pred vama?

Većina učenica na zboru je stekla nova prijateljstva s učenicima iz drugih razreda, a s onim učenicima koje su znali otprije više su se zbližili. Svi se međusobno dobro slažu, druže se i nakon škole. Na zboru nema ismijavanja niti ruganja, vlada pozitivna atmosfera, međusobno poštovanje i podržavanje. Kada netko treba sam pjevati pred drugima, prijatelji ga ohrabruju i strah se izgubi.

- *Lucija: Potiču nas i govore da će sve to dobro završiti.*
- *Iva: Plješću nam.*
- *Ivana: Oni najčešće budu na toj priredbi i onda nas gledaju i dive nam se kako smo to dobro odradili.*

Često, ako je nekoga strah, učiteljica dopusti da pjevaju u paru ili po četvero. Učenice kažu da im se to jako sviđa. Samo je jedna učenica rekla da voli solopjevanje i da ne osjeća strah od pjevanja pred drugima.

- **Slobodno vrijeme**

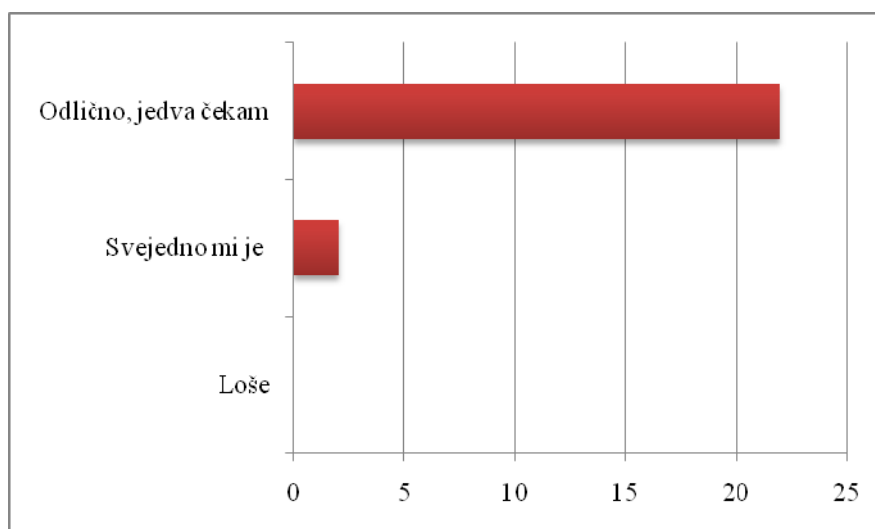
- Mislite li da je vaše slobodno vrijeme tijekom kojega nakon nastave idete na zbor dobro ispunjeno vrijeme?
- Ide li netko i na neke izvanškolske aktivnosti, glazbenu školu, neke športske aktivnosti?
- Imate li dosta vremena za učenje?
- Što biste radili da ne idete na zbor i na ostale aktivnosti?

Učenice smatraju da je njihovo slobodno vrijeme dobro ispunjeno vrijeme. Od ukupno 11 učenica, 5 ih ide i na izvanškolske aktivnosti. Kažu da im to nije problem i da znaju dobro rasporediti vrijeme za ispunjavanje svojih obveza i učenje, ali i igru. Smatraju se odgovornima jer uz sve aktivnosti imaju jako dobre ocjene. Uvijek stignu napisati zadaću, pa makar to bilo i kasno navečer ili rano ujutro. Smatraju da bi im, kada ne bi imale dobro ispunjeno vrijeme, bilo dosadno i stalno bi provodile vrijeme za računalom ili pred

televizorom što, sve su se složile, nije dobro. Više vole kada im je slobodno vrijeme ispunjeno jer tada nešto više i nauče.

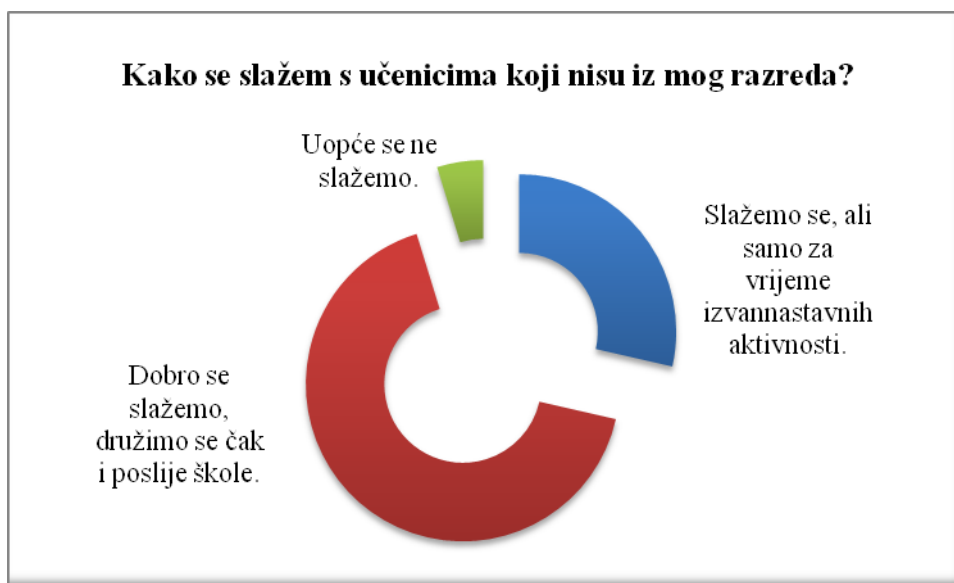
4.3.2. Anketa

Na slici 4. možemo vidjeti kako se učenici osjećaju kada znaju da će naučiti nešto novo na izvannastavnoj glazbenoj aktivnosti. Možemo zaključiti da su učenici prilično motivirani radom na izvannastavnim glazbenim aktivnostima.



Slika 4. Kako se osjećaju učenici kada znaju da će naučiti nešto novo na izvannastavnoj glazbenoj aktivnosti?

U izvannastavnim glazbenim aktivnostima mogu sudjelovati učenici različite dobi. To je prilika za međusobnu suradnju i stvaranje novih prijateljstava. Ovim istraživanjem provjerili smo kakva atmosfera vlada na izvannastavnim glazbenim aktivnostima i kakvi su međusobni odnosi učenika koji ih pohađaju. Na slici 5. mogu se uočiti vrlo dobri odnosi među učenicima. Četrnaest učenika tvrdi da se dobro slažu s učenicima koji nisu iz njihovoga razreda i da se zajedno družu čak i nakon škole. Šest učenika tvrdi da se dobro slažu s ostalima, ali samo za vrijeme izvannastavnih aktivnosti, dok je samo jedan učenik naveo da se uopće ne slaže, a tri učenika nisu odgovorila na to pitanje.



Slika 5. Kako se učenici slažu s ostalim učenicima koji nisu iz njihovoga razreda, a pohađaju izvannastavne aktivnosti?

Sljedeće pitanje sadržavalo je osam tvrdnji uz koje su učenici trebali označiti jesu li one za njih točne ili netočne. Svi učenici potvrdili su da vole timski rad. Također svi učenici vole glazbu i sve što se vezuje za nju. Šesnaest učenika potvrdilo je da nema straha od javnog nastupa, dok 8 učenika ipak ima strah. No od tih 8 učenika 6 ih je potvrdilo da je nesigurno u sebe, iz čega možemo uočiti kako su djeca bila prilično iskrena u svojim odgovorima. Od 24 učenika, 23 je navelo da se ne smiju drugima kada pogriješe. Samo je jedan učenik potvrdio tu tvrdnju. Svi učenici naveli su da imaju podršku od svojih prijatelja kada nešto sami moraju izvesti pred njima. Od ukupno 24, 23 učenika spremna su pomoći drugima ako nešto ne znaju. Iz tih odgovora doznajemo da se na izvannastavnim glazbenim aktivnostima promiču vrijednosti međusobne suradnje i podržavanja, potiče samopouzdanje i poštivanje drugih. Na kraju, od 24 učenika, 19 ih je potvrdilo da bi se u budućnosti željelo više baviti glazbom, što potvrđuje da se izabrana izvannastavna aktivnost podudara s njihovim interesima i afinitetima.

5. Zaključak

U modernom je vremenu velika potreba za ispunjenjem slobodnog vremena djece korisnim sadržajima koji se ostvaruju organiziranim slobodnim aktivnostima. Izvannastavne aktivnosti sastavni su dio svakog školskog programa. Sve se više ističe njihova odgojna moć, u kojem se god obliku one izvodile. Izvannastavne glazbene aktivnosti, pored toga što oblikuju glazbeni ukus djece i osvješćuju njihov doživljaj umjetnosti, velik su doprinos odgoju

na način koji se u redovnoj nastavi rijetko može provesti. Ostvarivanje vlastitih interesa, učenje kroz igru, neopterećenost kontinuiranim ocjenjivanjem i mogućnost kreativnog izražavanja pridonose pozitivnoj atmosferi i stvaraju dobru podlogu razvoju ličnosti kod mladih osoba.

Ovaj rad, potkrijepljen brojnim teorijskim osvrtima, imao je za cilj prikazati odgojnu ulogu izvannastavnih glazbenih aktivnosti temeljom mišljenja i stajališta učenika koji ih pohađaju te opisati njihovo viđenje iskorištavanja slobodnog vremena.

Rezultati istraživanja pokazali su da učenici vole glazbu i sve aktivnosti koje imaju veze s njom. Glazbene sadržaje usvajaju s lakoćom i smatraju da time obogaćuju svoje znanje. Učenici su istaknuli međusobno poštivanje i podržavanje, ohrabrivanje i odobravanje kao važne karakteristike koje se njeguju na njihovim izvannastavnim glazbenim aktivnostima. Učenici jako vole svoj zajednički rad i trud pokazati drugima, što ukazuje na to da je razina njihova samopouzdanja velika. Smatraju da je dobro to što im je slobodno vrijeme ispunjeno korisnim sadržajima i vrlo su motivirani za rad. Većina učenika potvrdila je da se u budućnosti želi više baviti glazbom, što potvrđuje da se izabrana izvannastavna aktivnost podudara s njihovim željama i interesima, a to je nepresušan izvor njihove motivacije. Ovim radom željeli smo istaknuti potrebu da se u školama proširi izbor izvannastavnih aktivnosti iz svih područja, kako bi se zadovoljili interesi djece i kako bi se svakom učeniku dala prilika da ostvari svoje potencijale. Tako bi učenici svoje slobodno vrijeme korisno ispunili i usmjerili svoj osobni razvoj na pozitivan način.

Literatura:

1. Bognar, L. (2001.) *Metodika odgoja*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Pedagoški fakultet.
2. Bognar, L., Matijević, M. (2002.) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Cindrić, M. (1992). Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti učenika osnovne škole. *Život i škola*, 41, 49-67.
4. Cromwell, Sh. (2005). *Boom time for After-School Programs*. *Education World*. Preuzeto 30. 4. 2011. s <http://www.educationworld.com/index.shtml>.
5. Daniels Brown, M. (2000). Science or Soccer? - How important Are Extracurricular Activities?. *Education World*. Preuzeto 28. 4. 2011. s http://www.educationworld.com/a_curr/curr237.shtml.
6. Durlak, J., Weissberg, R. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
7. Kutnjak, I. (1985). Slobodne aktivnosti neukoričene standardima. U Pivac, J., Previšić, V. (ur.). *Odgoj i škola*. Zagreb: Institut za pedagoška istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu/Školske novine, 227-233.

8. Mužić, V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
9. *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
10. Plenković, J. (1997). *Slobodno vrijeme i odgoj*. Zadar: Filozofski fakultet.
11. Previšić, V. (1985). Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti u odgoju. U Pivac, J., Previšić, V. (ur.). *Odgoj i škola*. Zagreb: Institut za pedagogijska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Školske novine, 219-226.
12. Rojko, P. (1996). *Metodika nastave glazbe: teorijsko – tematski aspekti*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera. Pedagoški fakultet.
13. Rosić, V. (2005). *Slobodno vrijeme-slobodne aktivnosti*. Rijeka: Naklada Žagar d.o.o.
14. Šiljković, Ž., Rajić, V., Bertić, D. (2007). Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti. *Zagreb: Odgojne znanosti*, 9, 2, (14), 113-145.
15. Vidulin-Orbanić, S. (2008a). Poticanje individualnog razvoja učenika izvannastavnim glazbenim aktivnostima. *Tonovi*, 52, 85-91.
16. Vidulin-Orbanić, S. (2008b). Glazbenom umjetnošću prema cjeloživotnom učenju. *Metodički ogledi*, vol. 15, 1, str. 99-114.
17. Weisman S. A., Gottfredson D. C. (2001). Attrition From After School Programs: Characteristics of Students Who Drop-out. *Prevention Science*, 2 (3), 201-205. Preuzeto 3. 5. 2011. s <http://www.springerlink.com/content/ju1w3l6561152736/>.
18. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Preuzeto 30. 4. 2011. s <http://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj%C5%A1koli>.

The Role of Science and Society Textbooks in Stimulating Pupils' Competencies

Abstract: The new curricular approach is based on the development of students' competencies, which conforms to the European educational policies. Reproduction of knowledge has been replaced by different levels of educational achievement, which reflects the development of competencies. Although the equipment of classrooms with contemporary didactical means and aids, strategies and scenarios are constantly improving, the textbook still remains the basic teaching medium that is commonly used by teachers in teaching. For that reason we made textbooks and workbooks a point of interest in our research. The goal of the conducted research was to ascertain which levels of knowledge are stimulated by means of questions for exercise, repetition and testing in textbooks and workbooks for the science and society course in the 3rd grade. The analysis of the questions was based on Bloom's taxonomy. The research results showed a discrepancy among the analysed textbooks and workbooks, an uneven representation of the questions on individual levels and the highest representation of questions on the lower levels of knowledge.

Key words: science and society, textbooks, workbooks, 3rd grade, levels of educational achievements, cognitive learning domain, Bloom's taxonomy.

Die erzieherische Rolle der außerschulischen musikalischen Aktivitäten

Zusammenfassung: Die Erziehung und die Ausbildung sind zwei gleichrangige Aspekte im Rahmen des Bildungsprozesses. Die Ausbildung befriedigt die kognitiven, erlebnishaften und psychomotorischen Interessen der Einzelperson, während die Erziehung die zwischenmenschlichen Beziehungen und die Kommunikation entwickelt. Weiter werden die universellen menschlichen und sozialen Normen akzeptiert. Durch die Einbeziehung der Schüler in außerschulische Aktivitäten werden sowohl ihre Ausbildungs- als auch ihre Erziehungsbedürfnisse befriedigt. Hier werden Ziele erreicht, die im regulären Unterricht nicht erreicht werden können, und es werden solche Inhalte angeboten, die die modernen Entwicklungen und Erkenntnisse befolgen. Diese Aktivitäten sind sehr wichtig im Erziehungsprozess, weil sie sich durch ihre Inhalte den Wünschen der Schüler nähern und zur Entwicklung der Schülerpersönlichkeit, zur Schaffung von Möglichkeiten für den kulturellen Fortschritt und zur Erhaltung und Förderung der kulturellen Vielfalt beitragen.

In der Arbeit wird die Studie präsentiert, die auf der Grundlage von Schülermeinungen die erzieherische Rolle der außerschulischen Musikaktivitäten veranschaulicht, sowie ihre Vision von der Freizeit und die Möglichkeit ihrer Erfüllung mit bestimmten musikalischen Aktivitäten zeigt. Die Studie hat sich auf drei Bereiche konzentriert: die persönliche Erfahrung der Schüler, die Zusammenarbeit mit anderen und die Freizeit. Die Ergebnisse zeigten, dass die Schüler die außerschulischen musikalischen Aktivitäten als Ort der Freude, der Freundschaft, aber auch des Lernens wahrnehmen. In dieser Umgebung herrscht eine positive Atmosphäre, die durch gemeinsame Arbeit, gegenseitigen Respekt, Wertschätzung und Ermutigung geprägt ist. Die Schüler mögen es, wenn ihre Freizeit mit nützlichen Inhalten erfüllt ist, vor allem, wenn diese Inhalte im Einklang mit ihren Interessen stehen. In diesem Fall ist ihr Interesse die Musik, mit der sich die Mehrheit auch in der Zukunft beschäftigen will.

Schlüsselbegriffe: Freizeit, außerschulische Aktivitäten, außerschulische musikalische Aktivitäten, erzieherische Rolle der außerschulischen Aktivitäten, Musik in der Schule.

UDK 379.828:784.67
Izvorni znanstveni rad
Primljeno: 11. travnja 2011.

PRILOG OBJEKTIVNOSTI OCJENE IZ TJELESNE I ZDRAVSTVENE KULTURE U RAZREDNOJ NASTAVI

Izv. prof. dr. sc. Nenad Rogulj

Fakultet prirodoslovno-matematičkih znanosti i kineziologije, Split

Kristina Ujević, studentica

Filozofski fakultet, Split

Gordana Rogulj, diplomirana učiteljica

Osnovna škola Ante Starčevića, Dicmo

Sažetak: Na uzorku od 67 učitelja primarnog obrazovanja iz 6 osnovnih škola s područja Splitsko-dalmatinske županije, putem anketnog upitnika zatvorenog tipa utvrđeni su stavovi učitelja o razumijevanju i važnosti pojedinih sastavnica u formiranju ocjene iz Tjelesne i zdravstvene kulture na petostupanjskoj Likertovoj skali. Učitelji su relativno niskom ocjenom (2,7) ocijenili razumijevanje i jasnoću pojedinih sastavnica za formiranje ocjene, što ukazuje na njihovu nedostatnu kineziološku educiranost. Temeljom rezultata istraživanja izračunati su normirani koeficijenti važnosti pojedinih sastavnica kao parametar objektivizacije te je predložen jednostavan matematički izračun za poboljšanje objektivnosti konačne ocjene iz Tjelesne i zdravstvene kulture. Prema predloženom modelu u konačnoj ocjeni najveći udio imaju odgojne značajke (30%), zatim motorička znanja (25%) i motorička dostignuća (24%), dok je najmanji udio antropoloških značajki (21%). Izračunati su i udjeli pojedinih sastavnica najvažnije komponente odgojnih značajki, među kojima prema mišljenju učitelja najveći udio ima ponašanje (16%), dok teorijske spoznaje i razina zdravstveno-higijenskih navika imaju najmanji značaj (12%). Implementacija rezultata istraživanja u praksi doprinijela bi objektivnijem i pravednijem ocjenjivanju u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture.

Ključne riječi: objektivnost, ocjena, Tjelesna i zdravstvena kultura.

1. Uvod

Kod nas još uvijek djelomično vlada predrasuda da je Tjelesna i zdravstvena kultura lakši ili manje vrijedan predmet u odnosu na ostale, „prave“ predmete. Zbog toga roditelji, a nekad, nažalost, i sami učitelji, drže da kriterij ocjenjivanja treba biti blaži nego kod drugih predmeta i da je razumljivo da ocjena iz Tjelesne i zdravstvene kulture služi za podizanje prosjeka. No ovaj je nastavni predmet jedan od najzahtjevnijih i najsloženijih kako za pripremu tako i za provedbu. Treba najprije istaknuti da nastava Tjelesne i zdravstvene kulture zadovoljava jednu od ljudskih biotičkih potreba

kojom se održava život, a to je potreba za kretanjem, dok drugi predmeti ne zadovoljavaju nijednu biotičku potrebu bez koje život nije moguć. Nastava Tjelesne i zdravstvene kulture utječe na cjelokupan status učenika: motorički, funkcionalni, morfološki, umni, zdravstveni, psihološki i sociološki, za razliku od ostalih predmeta, kod kojih je utjecaj na učenika parcijalan i uglavnom se svodi na umne, psihološke i sociološke značajke. Motivacija učenika za nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture naglašena je zbog biotičke potrebe djece za kretanjem, naročito u razrednoj nastavi, znatno više nego kod teorijskih predmeta, gdje je ona uglavnom uvjetovana angažmanom i umješnošću nastavnika. S druge strane, opterećenje učitelja u pripremi i provedbi nastave Tjelesne i zdravstvene kulture znatno je veće jer, osim teorijske i psihološke, nastava iz tog predmeta sadrži i fizičku komponentu opterećenja koja nije dominantna kod ostalih predmeta. Za razliku od teorijskih predmeta, učitelj u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture mora uvijek biti tjelesno spreman radi kvalitetne demonstracije, asistiranja učenicima i postavljanja sprava. Međutim i psihološko opterećenje znatno je veće zbog kontinuirane skrbi za učenikovo zdravlje, koje može biti ugroženo kod provedbe nekih nastavnih jedinica. Priprema i provedba nastave Tjelesne i zdravstvene kulture metodički je zahtjevnija zbog same artikulacije sata kakve nema u ostalim predmetima, većeg broja metoda učenja, organizacijskih i metodičkih formi, sadržaja i rekvizita, a i samo pisanje pripreme tehnički je i metodološki zahtjevnije. Na kraju treba istaknuti i da je ocjenjivanje u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture složenije jer ocjena sadrži veći broj sastavnica, za razliku od teorijskih predmeta čija se ocjena sastoji od samo dviju sastavnica, znanja i odgojnih zadataka.

Ocjena iz Tjelesne i zdravstvene kulture formira se kroz nekoliko stavki. Prvu sastavnicu predstavljaju motorička znanja odnosno kvaliteta provedbe elemenata tehnike iz pojedinih sportova (npr. ocjena kvalitete i pravilnosti dodavanja ili vođenja lopte u košarci). Drugu sastavnicu predstavljaju motorička dostignuća (motorička postignuća) koja su ustvari kombinacija motoričkih znanja i antropoloških značajki učenika (npr. rezultat učenika u skoku uvis ili u bacanju kugle). Sljedeća sastavnica nedovoljno je jasno definirana kao funkcionalne sposobnosti – antropološka obilježja u sklopu kojih se spominju antropometrijske značajke i motoričke sposobnosti. Dakle funkcionalna sposobnost u vidu aerobne izdržljivosti (trčanje 6/3 minuta) nije navedena kao potkomponenta ove sastavnice. Tu bi sastavnicu stoga trebalo definirati kao antropološke značajke koje se sastoje od morfoloških karakteristika te motoričkih i funkcionalnih sposobnosti. Posljednja su sastavnica ocjene odgojni učinci ili zadaci koji nisu precizno raščlanjeni, a najčešće podrazumijevaju redovitost pohađanja te angažman i zalaganje učenika na nastavi, moralne značajke poput odgovornosti, discipliniranosti i kooperativnosti u nastavi, odnos prema ostalim učenicima i nastavniku (ponašanje), razinu zdravstveno-higijenskih navika, sudjelovanje učenika u

izvannastavnim sportskim aktivnostima, rekreaciji ili Tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi, teorijske spoznaje iz kineziološke kulture i utjecaja kinezioloških aktivnosti na zdravlje, redukciju štetnih navika i kvalitetu života te, na kraju, ostvareni napredak u svim sastavnicama ocjene od početka do kraja školske godine.

2. Cilj rada

Cilj je ovog rada putem ispitivanja stavova učitelja primarnog obrazovanja kvantitativno definirati pojedine sastavnice za formiranje konačne ocjene iz Tjelesne i zdravstvene kulture u razrednoj nastavi. Stoga će se temeljom rezultata istraživanja predložiti jednostavan matematički model za formiranje što objektivnije konačne ocjene iz tog predmeta.

3. Metode istraživanja

Istraživanje je provedeno na uzorku od 67 učitelja primarnog obrazovanja iz 6 osnovnih škola s područja Splitsko-dalmatinske županije. Putem anketnog upitnika zatvorenog tipa utvrđeni su stavovi učitelja o važnosti pojedinih sastavnica u formiranju ocjene iz Tjelesne i zdravstvene kulture na petostupanjskoj Likertovoj skali. Ispitanici su najprije zamoljeni da procijene u kolikoj su im mjeri uopće poznate i jasne sve sastavnice za formiranje ocjene iz Tjelesne i zdravstvene kulture putem sljedećih odgovora: jasne su mi u potpunosti (5), jasne su mi u većoj mjeri (4), uglavnom su mi jasne/nejasne (3), nisu mi baš jasne (2) i uopće mi nisu jasne (1).

Ispitanici su zatim ocjenom od 1 do 5 ocijenili važnost pojedinih sastavnica (antropološke značajke – ANTZNA, motorička znanja – MOTZNA, motorička dostignuća – MOTDOS i odgojne značajke – ODGZNA) u formiranju konačne ocjene iz nastave Tjelesne i zdravstvene kulture: sastavnica je od izuzetne važnosti (5), sastavnica je od velike važnosti (4), sastavnica je od prosječne važnosti (3), sastavnica je od manje važnosti (2) i sastavnica je od neznatne važnosti (1).

Učitelji su na isti način ocijenili važnost pojedinih podsastavnica unutar sastavnice odgojnih značajki: redovitost prisustvovanja te angažman i zalaganje učenika na nastavi (REDPRI), moralne značajke poput odgovornosti, discipliniranosti i kooperativnosti u nastavi (MORZNA), odnos prema ostalim učenicima i nastavniku – ponašanje (PONAŠA), razinu zdravstveno-higijenskih navika (ZDRHIG), sudjelovanje učenika u kineziološkim izvannastavnim aktivnostima (KINIZV), teorijske spoznaje iz kineziološke kulture u domeni utjecaja kinezioloških aktivnosti na zdravlje i

redukcije štetnih navika (TEOSPO) te ostvareni napredak u svim sastavnicama ocjene od početka do kraja školske godine (NAPRED).

U okviru obrade podataka izračunati su osnovni deskriptivni parametri ocjena ispitanika: prosječna ocjena važnosti (AS), minimalna ocjena važnosti (MIN), maksimalna ocjena važnosti (MAX), standardna devijacija ocjena (SD) te normirani koeficijent važnosti pojedine sastavnice (K) dobiven kao omjer prosječne ocjene važnosti pojedine sastavnice i zbroja prosječnih ocjena važnosti svih sastavnica, kao parametar objektivizacije konačne ocjene iz Tjelesne i zdravstvene kulture. Odnosi između ocjena važnosti pojedinih sastavnica utvrđeni su Pearsonovim koeficijentima korelacije.

4. Rezultati i rasprava

Iz tablice 1. koja sadrži osnovne deskriptivne parametre za varijablu razumijevanja sastavnica ocjenjivanja vidi se da su učitelji prosječnom ocjenom 2,67 procijenili jasnoću sastavnica za formiranje ocjene iz Tjelesne i zdravstvene kulture. Relativno niska ocjena ukazuje na samokritičnost učitelja prema poznavanju te problematike, ali i na njihovu nedostatnu kineziološku educiranost. Stoga rezultati ovog istraživanja ukazuju na potrebu da se putem tematskih predavanja i seminara osvježe i nadopune znanja i spoznaje iz kineziologije kod učitelja primarnog obrazovanja, što bi svakako pridonijelo pouzdanosti i objektivnosti ocjenjivanja iz tog predmeta.

AS	MIN	MAX	SD
2,67	1,00	5,00	,96

Tablica 1. Deskriptivni statistički parametri varijable razumijevanja sastavnica ocjene

U tablici 2. predstavljeni su osnovni deskriptivni statistički parametri sastavnica ocjene iz Tjelesne i zdravstvene kulture. Relativno niske standardne devijacije i mali rasponi između minimalnih i maksimalnih ocjena ukazuju, s jedne strane, na homogenost ocjenjivača, ali i na njihovu nedostatnu disperzivnost i osjetljivost kod procjenjivanja.

Vidi se da su ocjenjivači najvažniju sastavnicu za formiranje ocjene iz Tjelesne i zdravstvene kulture prepoznali u odgojnim značajkama (prosječna ocjena iznosi 4,78, a udio u konačnoj ocjeni 30%), dok su antropološke značajke prepoznali kao najmanje važnu sastavnicu (prosječna ocjena iznosi 3,38, a udio u konačnoj ocjeni 21%). Druga su sastavnica po važnosti motorička znanja (prosječna ocjena iznosi 4,01, a udio u konačnoj ocjeni 25%), a treća motorička dostignuća (prosječna ocjena iznosi 3,75, a udio u konačnoj ocjeni 24%).

S gledišta kineziološke struke takvi su rezultati prihvatljivi i potvrđuju tezu da griješe oni učitelji koji linijom manjeg otpora ocjenu formiraju pretežno na osnovi razine motoričkih sposobnosti ili motoričkih dostignuća. Učenici imaju različite sposobnosti i antropološke karakteristike koje su najvećim dijelom nasljedne, tj. oni uglavnom nisu „krivi“ ako su nedovoljno brzi, koordinirani itd. Međutim učenici svakako moraju biti odgovorni za neredovitu nazočnost ili nezalaganje na nastavi i neostvarivanje napretka tijekom godine. Zato bi najvažnije sastavnice u formiranju ocjene trebale biti upravo one odgojne, a ne samo razina sposobnosti ili motoričkih dostignuća koja su donekle izvan učenikova utjecaja.

VARIJABLA	AS	MIN	MAX	SD	K
ANTRZNA	3,38	2,00	5,00	,76	,21
MOTZNA	4,01	2,00	5,00	,69	,25
MOTDOS	3,75	2,00	5,00	,72	,24
ODGZNA	4,78	1,00	5,00	,62	,30

Tablica 2. Deskriptivni statistički parametri sastavnica ocjene

U tablici 3. predstavljeni su osnovni deskriptivni statistički parametri sastavnica najvažnije komponente, a to su odgojne značajke. Ocjenjivači su najvažnijim procijenili ponašanje (4,76) te redovitost dolazaka i zalaganje na nastavi (4,73), dok najmanje važnima smatraju teorijske spoznaje (3,82) i angažman u vannastavnim kineziološkim aktivnostima (3,75). Kineziološki stručnjaci vjerojatno će se složiti i s tim rezultatima, iako držimo da bi ostvareni napredak u nastavi tijekom godine, unatoč tomu što je dobio relativno visoku ocjenu (4,37), trebao imati i veći značaj.

VARIJABLA	AS	MIN	MAX	SD	K
REDPRI	4,73	4,00	5,00	,45	,15
MORZNA	4,67	3,00	5,00	,56	,15
PONAŠA	4,76	3,00	5,00	,52	,16
ZDRHIG	4,60	3,00	5,00	,58	,15
KINIZV	3,75	1,00	5,00	,94	,12
TEOSPO	3,82	2,00	5,00	,76	,12
NAPRED	4,37	3,00	5,00	,57	,14

Tablica 3. Deskriptivni statistički parametri sastavnica komponente odgojnih značajki

U tablici 4. predstavljeni su koeficijenti korelacija između pojedinih sastavnica ocjene. Statistički značajne korelacije zabilježene su između antropoloških značajki i motoričkih znanja, antropoloških i odgojnih značajki te motoričkih znanja i dostignuća. Jedina negativna korelacija zabilježena je

između odgojnih značajki i motoričkih dostignuća. Unatoč samokritičnom stavu učitelja o (ne)poznavanju komponenti ocjene, zabilježene korelacije to donekle demantiraju jer realno opisuju interakciju između motoričkih znanja, dostignuća i antropoloških značajki kao integralne cjeline.

KOMPONENTA	MOTZNA	MOTDOS	ODGZNA
ANTRZNA	,34	,18	,28
MOTZNA		,34	,15
MOTDOS			-,13

Tablica 4. Korelacije između sastavnica ocjene

Kako ni pravilnicima o ocjenjivanju ni drugim propisima nije određen udio pojedinih sastavnica u formiranju ocjene, učitelji konačnu ocjenu najčešće formiraju kao prosjek ocjena svih sastavnica, kojima na taj način daju isti značaj, ili ocjenu odrede temeljom općeg dojma o djetetu na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture. Kako bi prema zakonu vjerojatnosti udruženo znanje većeg broja učitelja trebalo biti objektivnije od znanja pojedinog učitelja, temeljom rezultata ovog istraživanja moguće je predložiti jednostavan matematički izračun za poboljšanje objektivnosti konačne ocjene iz Tjelesne i zdravstvene kulture:

$$OCJENA = oc\ ANTRZNA \times 0,21 + oc\ MOTZNA \times 0,25 + oc\ MOTDOS \times 0,24 + oc\ ODGZNA \times 0,30,$$

kao i izračun za sastavnicu odgojnih značajki:

$$OCJENA\ ODGZNA = oc\ REDPRI \times 0,15 + oc\ MORZNA \times 0,15 + oc\ PONAŠA \times 0,16 + oc\ ZDRHIG \times 0,15 + oc\ KINIZV \times 0,12 + oc\ TEOSPO \times 0,12 + oc\ NAPRED \times 0,14.$$

Držimo da bi se uvažavanjem osobitosti i razlikovanjem važnosti pojedinih sastavnica ocjene u pedagoškom i didaktičkom smislu omogućilo znatno objektivnije, a time i pravednije ocjenjivanje u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture.

5. Zaključak

Ocjenjivanje u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture znatno je složenije nego u drugim predmetima jer ocjena sadržava veći broj različitih i složenih sastavnica, za razliku od teorijskih predmeta čija se ocjena najčešće sastoji od samo dviju sastavnica, znanja i odgojnih zadataka. S ciljem poboljšanja

postupka ocjenjivanja i veće objektivnosti ocjene predložen je jednostavan izračun za formiranje ocjene iz Tjelesne i zdravstvene kulture, sukladno važnosti pojedinih sastavnica. Daljnje povećanje njezine objektivnosti moguće je kroz naredna istraživanja u koja bi svakako trebalo uključiti i stručnjake iz područja kineziološke naobrazbe, čime bi se vjerojatno uočile značajnije razlike u važnosti pojedinih sastavnica. Iako je istraživanjem potvrđen najveći doprinos odgojnih značajki u formiranju ocjene, držimo da bi udio te komponente trebao biti još veći. U svakom slučaju, s ciljem njezine što veće objektivnosti, važno je da se ocjena temelji na većem broju različitih sastavnica i da se pri ocjenjivanju vodi računa o važnosti pojedinih sastavnica.

6. Literatura:

1. Bosnar, K. (2004). *Autentično ocjenjivanje, što je to?* Zbornik radova 13. Ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske, Poreč, str. 60-68.
2. Božinović M. S., Babin, J., Vlahović, L. (2006). *Elementi i kriteriji ocjenjivanja – preduvjet kvalitete rada u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture*. Zbornik radova 15. Ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske, Poreč, str. 277-280.
3. Burton, A. W., Miller, D.E. (1998). *Movement Skill Assesment*. Human Kinetics.
4. Findak, V.(1992). *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Miletić, Đ., Čular, D. (2004). *Neke teorijske spoznaje o problemima ocjenjivanja motoričkih znanja*. Zbornik radova 13. Ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske, Poreč, str. 155-159.
6. Schmidt, R.A., Wrisberg, A. (2000). *Motor Learning and Performance*. Human Kinetics.
7. Tomljanović, B., Tomljanović, F. (2004). *Stav studenata visoke učiteljske škole u Gospiću o ocjenjivanju u području kineziološke kulture*. Zbornik radova 13. Ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske, Poreč, str. 263-267.

The Contribution of the Objectivity of Grades in Physical Education in Class Teaching

Abstract: On the sample of 67 teachers in six elementary schools in Split-Dalmatia County, and through a survey questionnaire, we determined the teachers' attitudes towards the understanding and the importance of every component when forming a grade in Physical Education on a five-grade Lykert's scale. The teachers evaluated understanding and clarity of certain components with a relatively low grade (2.7), which points to their insufficient kinesiological education. Based on the research results, we calculated the standardised importance coefficient of every component as an objectivity parameter and we suggested a simple mathematical calculation to improve objectivity of final grades in Physical Education. According to the suggested model, education features accounts for the greatest part of the final grade – 30%, followed by motor knowledge – 25% and motor achievements – 24%,

while anthropological features account for the smallest part – 21%. We have also calculated shares of every component of the most important education features, among which, in teachers' opinion, behaviour has the greatest significance – 16%, and theoretical knowledge and the level of health and hygienic habits have the least significance - 12%. The implementation of the research results in practice would contribute to a more objective and more just evaluation in Physical Education.

Keywords: objectivity, grade, Physical Education.

Ein Beitrag zur Benotung im Unterrichtsfach Sport in unteren Grundschulklassen

Zusammenfassung: Mit Hilfe eines geschlossenen Fragebogens wurde auf der Basis einer Stichprobe von 67 Grundschullehrern aus 6 Grundschulen in der Gespanschaft Split-Dalmatien die Einstellung der Lehrer zum Verständnis und der Bedeutung der einzelnen Komponenten bei der Benotung im Sportunterricht nach der fünfstufigen Likert-Skala ermittelt. Die Lehrer bewerteten das Verständnis und die Klarheit der einzelnen Komponenten bei der Benotung mit einer relativ niedrigen Note (2,7), was auf ihre unzureichende kinesiologicalische Ausbildung hindeutet. Anhand der Studienergebnisse wurden die standardisierten Koeffizienten für die Bedeutung der einzelnen Komponenten als Parameter der Objektivität berechnet, und es wurde eine einfache mathematische Berechnung vorgeschlagen, um die Objektivität der Abschlussnote im Sportunterricht zu verbessern. Nach dem vorgeschlagenen Modell haben in der Abschlussnote den größten Anteil die Erziehungsmerkmale (30%), dann die motorischen Fähigkeiten (25%) und die motorischen Leistungen (24%), während den geringsten Anteil die anthropologischen Merkmale (21%) ausmachen. Es wurden auch die Anteile der einzelnen Bestandteile bei der wichtigsten Komponente der Erziehungsmerkmale berechnet, wobei nach der Stellungnahme der Lehrer das Verhalten (16%) den größten Anteil ausmacht, während das theoretische Wissen und das Niveau der Gesundheits- und Hygiene-Gewohnheiten am wenigsten wichtig sind (12%). Die Umsetzung von Studienergebnissen in die Praxis würde zu der objektiveren und gerechteren Benotung im Sportunterricht beitragen.

Schlüsselbegriffe: Objektivität, Benotung, Sportunterricht.

IZ PRAKSE

FROM PRACTICE

AUS DER PRAXIS

ODGOJ NA SVEUČILIŠTU

Prof. dr. sc. Ladislav Bognar
Učiteljski fakultet, Osijek

Sažetak: Postoji uvriježeno shvaćanje da odgoj nije posao sveučilišta i da je to stvar obitelji, osnovne i srednje škole, a fakulteti se bave isključivo obrazovanjem. Ako znamo da se čovjek kao osoba razvija cijelog života, a posebno burno u vrijeme studiranja, onda je takvo shvaćanje pogrešno. Kako bi sveučilišni profesori mogli utjecati na osobni razvoj mladih na sveučilišnoj razini, važno je da i sami budu osobe koje rastu, a ne osobe koje odustaju i propadaju. Sveučilišni profesori predstavljaju studentima personalizaciju struke koju su odabrali kao životni poziv te samim time postaju uzori i osobe za identifikaciju.

Odgoj na sveučilištu odnosi se na usvajanje sustava vrijednosti profesije za koju se osposobljavaju i na podršku u procesu vlastite socijalizacije i samoaktualizacije. Eventualne poteškoće na koje mladi nailaze u osobnom razvoju ne bi trebale ostati neprimijećene, a podrška i pomoć moguće su i nužne. Veliko osipanje u procesu studiranja nije ni društveni interes, a često je povezano s mnogim osobnim razočaranjima i upropaštavanjem mladih života.

Sveučilišni profesori, nažalost, u velikoj većini nisu osposobljeni za svoju odgojnu funkciju, ali u procesu cjeloživotne edukacije to je moguće promijeniti. Svi koji se bave ljudima trebaju i sami sustavno raditi na osposobljavanju za tu svoju delikatnu i važnu funkciju.

Ključne riječi: odgoj i obrazovanje, uloga profesora, etika struke, suštinsko učenje, samoaktualizacija.

Uvod

Je li sveučilište mjesto na kojem se samo obrazuje ili i odgaja? Većina profesora reći će vam da je njihova uloga obrazovanje, a odgoj – to je posao osnovne i srednje škole i obitelji. Tko do studija nije odgojen, nije mu ni mjesto na fakultetu. No gotovo identične odgovore dobit ćemo i u srednjoj školi, a ni u osnovnoj nitko se ne bavi odgojem, nema programa odgoja (osim nekih kampanjskih akcija protiv nasilja, droge i sl.), svi se bave obrazovanjem jer su za to i stručni. Oni su studirali matematiku, hrvatski jezik, strani jezik, biologiju, a nisu učili metodiku odgoja jer to se još uvijek ne uči na nastavničkim fakultetima. Obitelj sigurno ima utjecaja na odgoj mladih, ali treba znati da s odrastanjem djece i mladeži utjecaj obitelji postupno slabi. No i obitelj je u krizi (nezaposlenost, rastavljene i nepotpune obitelji), a mnogi roditelji nisu osposobljeni da se nose sa složenim izazovima koji se javljaju u procesu razvoja njihove djece. Pa tko se onda bavi odgojem u ovom društvu?

Čini se, nitko. Svi govore kako su nezadovoljni stanjem, ali nitko ne želi preuzeti svoj dio odgovornosti.¹

Ako mene pitate, mislim da svi činitelji koje smo nabrojali, a tu još pripadaju i mediji, nevladine i vjerske organizacije, kulturne i sportske, kao i ostale organizacije koje okupljaju mlade, snose dio odgovornosti za odgoj mlade generacije. Tu svakako istaknuto mjesto pripada i sveučilištu, jer osobni razvoj odvija se cijelog života, a posebno je intenzivan u razdoblju studiranja. Dobri profesori i sad odgajaju, ponekad svjesno, a često i nesvjesno. I loši profesori odgajaju kad prodaju ispite, kad traže seksualne usluge za ocjenu, kad upisuju studente preko veze, kad pred studentima ogovaraju svoje kolege ili kad ružno govore o svojim studentima. No taj negativan utjecaj ne bi se ni trebao nazivati odgojem, nego vidom manipulacije.

Pretpostavke odgojnog utjecaja profesora

Iz teorije je poznato da drugim osobama u procesu njihova razvoja mogu pomoći samo osobe koje se razvijaju. Osobe koje ne rastu, nego propadaju, mogu samo za sobom povući i druge te u većoj mjeri predstavljaju opasnost nego pomoć. Fromm (1987) navodi da čovjek postaje dobar ukoliko se razvija u smjeru progresije i okrenut je sindromu rasta, a zao ukoliko se kreće regresivno, prema sindromu propadanja. Glasser (1988) naglašava da čovjek sam bira svoje ponašanje i da o tome ovisi hoće li ono biti uspješno ili neuspješno. Na ponašanje čovjeka potiču osnovne potrebe, u koje on ubraja potrebu za pripadanjem, ljubavlju i suradnjom, potrebu za moći, natjecanjem i uvažavanjem, potrebu za igranjem, kreativnošću i zabavom, kao i potrebu za mogućnošću izbora i slobodom. Rogers (1985) tvrdi da su mišljenja koja čovjekovu prirodu proglašavaju zlom u osnovi pogrešna. Ne postoji zvijer u čovjeku. U čovjeku postoji samo čovjek, i to je ono što smo uspjeli osloboditi u terapiji, kaže Rogers. On ujedno naglašava važnost tzv. bitnog učenja, koje je bliže psihoterapiji negoli tradicionalnom shvaćanju učenja, u kojem dolazi do promjena u ličnosti, a to je taj spoj odgoja i obrazovanja (Rogers, 1983).

¹ Riječi prof. dr. sc. Saše Zelenike izrečene u radijskoj emisiji „Mens sana” na Radio Trsatu, a povodom ubojstva studenta riječkog sveučilišta Aleksandra Abramova:

„Ovo bi mogla biti patetična priča o žalosti i potrebi kažnjavanja. Ali neće. Ovo će pokušati biti priča o odgovornosti koje nema. O odgovornosti nas roditelja koji iscrpljeni stižemo doma i nemamo dovoljno vremena, živaca i snage baviti se svojom djecom. O odgovornosti poslodavaca koji nas čine takvima da bi mogli voziti svoje SUV-ove i jahte. O odgovornosti nas nastavnika i profesora koji u prepunim satnicama i učionicama fingiramo HNOS-ove i bolonje da bismo djecu učili kakve vrste pijeska postoje u Osječko-baranjskoj županiji, i kakav kupus raste u Lici, i kako riješiti parcijalne diferencijalne jednadžbe, i kako je u(ne)ređena ekonomija, i kako su razmišljali grčki filozofi, ali ih nemamo vremena ni načina učiti kako biti uspravni, kako biti empatični, kako pomagati drugima i drugačijima, kako biti humani, kako biti moralni i etični, kako biti ljudi, kako biti roditelji.“

Na sveučilištu se javlja problem usmjerenosti prema čovjeku jedne dimenzije, što se podjednako odnosi na profesore i studente. To vodi sakaćenju ljudske prirode. „U posljednje vrijeme postajemo svjesni, potpuno svjesni, zbog naših studija zdravih ljudi, kreativnog procesa, igre, estetske percepcije, značenja zdrave ljubavi, zdravog odrastanja i postajanja, zdrave edukacije, da je svako ljudsko biće istovremeno i pjesnik i inženjer, i racionalno i neracionalno, dijete i odrasla osoba, muško i žensko, istovremeno i u psihičkom svijetu i u svijetu prirode. Polako smo naučili što gubimo svakodnevnim nastojanjem da budemo samo isključivo racionalni, samo znanstveni, samo logični, samo senzibilni, samo praktični, samo odgovorni. Danas smo sigurni da integrirana osoba, potpuno razvijena i zrela ljudska osoba, mora biti razvijena na svim tim razinama istovremeno.“ (Maslow, 1976, str. 88)

Za sveučilišnog profesora važno je da stalno vodi računa o svom procesu samoaktualizacije. Uvijek se nanovo trebamo priupitati je li to što radimo i kako živimo ono što nas čini sretnima, što nas ispunjava i omogućava nam da ostvarimo svoje ljudske potencijale. U vlastitom životu uvijek treba imati hrabrosti za promjene kad osjetimo da to nije ono što nas ispunjava. Taj rad na sebi treba težiti vlastitoj autentičnosti. Mi možemo biti inspiracija i poticaj razvoju mladih ako smo osobe koje su svoje i posebne. Ljudski život, kako kaže Fromm (1987), kratak je posjet iz vječnosti i ne treba ga olako potratiti, ali je on istovremeno i velika prilika da ga proživimo na najbolji mogući način. To znači da potencijalnog čovjeka u sebi razvijamo cijelo vrijeme i da se konačno rađamo onog trenutka kada umiremo.

Važno je biti u dobrim odnosima sa samima sobom. Osjećaj vlastite vrijednosti i ispunjenost samopouzdanjem pretpostavke su izgradnje zdravih odnosa s drugima, pa i s našim studenticama i studentima. Svoj odnos s drugima treba graditi na vlastitim kvalitetama te ih stalno treba nanovo pronalaziti. Pitanja o tome koje su moje jake strane, u čemu sam poseban/posebna i što volim kod sebe dobro je s vremena na vrijeme postavljati sebi i na njih tražiti odgovore.

Važnost osobnog primjera

Mladi ljudi trebaju uzore. Budući da smo mi sveučilišni profesori eksperti u struci koju su odabrali i želimo joj posvetiti svoj život, prirodno je da u nama traže osobe s kojima se mogu (ili ne mogu) identificirati. Ako nam se obraćaju i mnogo godina nakon završetka studija i kažu da smo im bili uzor i inspiracija, ako se hvale time da su bili naši studenti, onda je to dokaz da smo utjecali na njihovo odrastanje i da smo neke vrijednosti do kojih nam je stalo podijelili s njima. Kako to postići?

Jedna moja studentica poslala mi je, nakon što nije dobila potpis, anonimno pismo iz kojeg izdvajam jedan dio:

Poštovani profesore,

Htjela sam Vam se zahvaliti nekako, a budući da ste Vi na jednom satu Pedagogije potaknuli da napišemo pismo nekom profesoru, ja sam Vam htjela reći ovo: Na ovaj sam fakultet došla nešto naučiti, nešto Životno, nešto što ću moći primijeniti općenito u Životu i Vaši su mi satevi u tome pomogli. Ali posebno mi je pomoglo ono što se dogodilo prilikom potpisivanja indeksa. Ja potpis nisam dobila jer sam imala previše minusa. Ne prvi put u Životu sam se osjećala dobro i oslobođeno zato što se Vi prema meni niste postavili nadmoćno. Bilo je pravedno ne dati mi potpis, znam da sam pogriješila, i drago mi je što ga niste odmah dali „na kredit“ za idući semestar.

Vi ste prvi profesor koji nije u neku ruku iskoristio svoj položaj i onda s nekom dozom sarkazma i osobnog negativnog stava prema meni „dodijelite kaznu“... Ne znam kako bih to objasnila, ali ovo što danas nisam dobila potpis, a Vi niste složili uvrijeđenu facu niti ste se postavili autoritativno, bilo mi je prvi put da sam u cijelom Životu mogla odvežiti S.F.B.F. kao osobu od onoga u čemu sam pogriješila. Kad sam vidjela da ste Vi jednako staloženi i mirni i kad morate učiniti nešto što ni Vama nije drago, kao što je uskratiti potpis, kad sam vidjela da ste Vi u stanju ne biti ljuti ili razočarani zbog mog postupka i mojih prijatelja, a ipak postupiti ispravno i pokazati da moramo biti odgovorni... ja sam u toj sekundi shvatila da smo mi kao osobe važniji od potpisa i obaveza, ali da su nam te obaveze potrebne i da one zahtijevaju određeno ponašanje.

Eto, hvala Vam na svemu, posebno na tome što ste na predavanjima uvijek uravnoteženi i normalni i što takvi ostajete i kad treba prevesti neku disciplinu.

Hvala Vam što ste me svojim postupkom odgežili.

Studentica

Prvo, važno je da volimo svoje studente, da ih poštujemo kao osobe, i to kao odrasle osobe. To se najbolje vidi po tome govorimo li pozitivno ili negativno o studentima. Oni koji ne vole svoje studente stalno ružno govore o njima, a onda ni studenti ne vole njih. U pedagogiji je poznato da mi učimo od osoba koje volimo, njihove vrijednosti prihvaćamo kao svoje. Svi mi imamo u svom procesu razvoja takve značajne osobe, a neke su bile naši učitelji/učiteljice ili profesori/profesorice. Prema mojemu istraživanju, u studentskoj populaciji među značajnim osobama koje su utjecale na njihov razvoj učitelji i profesori sudjeluju s 12,5%, ali nisu spomenuti sveučilišni profesori (Bogнар, 2004). Studentima povremeno treba reći da nam je suradnja s njima ugodna, dati im do znanja što cijenimo kod njih. Na početku nastave osigurajmo vrijeme za ljudski kontakt i kratak prijateljski razgovor sa studentima. Pri završetku nastave nađimo načina da ih svakog osobno prijateljski pozdravimo i pokažemo im da nam je stalo do njih.

Važno je voljeti i svoj predmet i struku za koju ih pripremamo. Svaka struka pruža mogućnosti za vlastiti razvoj i stvaralaštvo i dobro je da im ukažemo na to i vlastitim primjerom. Pripovijedanje o vlastitim iskustvima, životnim situacijama i tome kako smo se s njima nosili dragocjeno je mladim ljudima. Studenti često traže: pričajte nam o svojim iskustvima! Ponekad možemo na svoju nastavu dovesti i nekog gosta, koji može ispričati svoju životnu priču koja je relevantna za njihove buduće pozive.

Studentima treba postavljati visoke zahtjeve. Pravilo je sljedeće: što te više poštujem, to više od tebe zahtijevam. U svojim zahtjevima treba biti dosljedan. Pravila moraju biti jasno postavljena na početku i mi ih se sami moramo pridržavati. Ako tražimo da studenti dolaze na nastavu pet minuta ranije kako bismo počeli na vrijeme, onda mi moramo doći 15 minuta ranije kako bismo sve pripremili i dočekali studente. Ako smo odredili uvjete za dobivanje potpisa, onda ih ne smijemo sami kršiti od slučaja do slučaja.

Visoki zahtjevi izraz su naše društvene odgovornosti. Ne možemo u praksu slati loše educirane liječnike, inženjere, tehnologe, građevinare i agronome, jer će činiti štetu i sebi i drugima. Visoka stručnost i profesionalnost moraju biti ono čemu težimo. Ali to ne znači da isto treba postizati selekcijom za vrijeme studija. Selekcija treba biti izvršena pri upisu na studij i treba upisati samo studente koji imaju pretpostavke za uspješan završetak studija. Za vrijeme studija mi smo dužni tim najsposobnijim mladim ljudima, koji su odabrani prema objektivnim kriterijima, omogućiti da uspješno završe studij. Ako netko izgubi nekoliko godina na studiju i ništa ne završi, on ne samo da je nepotrebno zauzimao mjesto nekome tko bi bio uspješan nego je i njegov ili njezin život zapravo upropašten jer se izgubljene godine više ne mogu nadoknaditi.

Ta sustavna briga za mlade ljude kad dođu u krizu, kad prestanu izvršavati svoje obveze, kad im se u obitelji dogodilo nešto što sami ne mogu riješiti, trebala bi biti stalna praksa na fakultetima. Izgovori kako imamo puno studenata i velike grupe baš i ne drže vodu. Ako podijelimo broj studenata na broj profesora, dobijemo oko 15 studenata na jednog profesora (na Učiteljskom fakultetu imamo 902 studenta i 68 profesora i asistenata, što iznosi 13 studenata na jednog profesora). Ako svaki profesor dobije imena i prezimena studenata kojima je mentor, moguća je sustavna briga o svakom studentu i praćenje napretka, pa i pružanje pomoći ako dođe do kakvih problema.

Učenje vrijednosti struke i profesije

Društveni aspekt odgoja ogleda se u usvajanju određenog sustava vrijednosti, jer se društvo prema pojedincu odnosi sustavom vrijednosti, a pojedinac prema društvu potrebama. Svaka struka i profesija ima svoj sustav vrijednosti bez čijeg usvajanja nije moguće uspješno obavljati taj posao.

Nemam podataka koliko se mladi sustavno tomu uče, ali mislim da je to svakako potrebno. To bi se moglo raditi i na posebnim kolegijima, ali i u nastavi svih predmeta dotične struke. Mladi ne vole dociranje i dijeljenje savjeta, ali vole rasprave, debate, analize slučajeva, renatalizaciju² i okrugle stolove, pa im to treba omogućiti. Mladi mogu biti organizatori takvih rasprava zajedno sa svojim profesorima. U nastavku se nalazi praktičan primjer debate za moju struku (vjerujem da će čitatelji moći pronaći primjere za svoja područja).

Opis slučaja:

Profesorica je u jednoj srednjoj školi najavila učenicima ispit iz njezinog predmeta. Oni su je zamolili da odgodi ispit jer su tih dana imali nekoliko ispita. Ona na to nije pristala, nego je tražila da se pripreme za njezin ispit. Kad je došla u razred, učenici su je dočekali u zamračenoj učionici s upaljenom svijećom i na ploči napisanom osmrtnicom dotične profesorice. Ona se pravila da se ništa nije dogodilo i održala je najavljeni ispit, a poslije je o svemu obavijestila ravnateljicu i pozvala policiju.

Studenti se dijele na one koji misle da je profesorica dobro postupila i one koji misle da nije. Svaka skupina između sebe bira tri predstavnika koji trebaju, nakon dogovora, iznijeti pred cijelim skupom svoje argumente. Nakon toga predstavnici skupina postavljaju pitanja suprotstavljenoj skupini, na koja njezini članovi odgovaraju. Na kraju predstavnik svake skupine ima završnu riječ. Sve to prate suci, koji bilježe argumente i vrednuju ih. Suci na kraju proglašavaju pobjedničku skupinu. Postoji mogućnost da pobijedi teza po kojoj je profesorica učinila dobro, ali je to meni onda znak da na toj problematici još nisam dovoljno radio i bio uspješan, a taj mi znak služi kao orijentir za moju buduću nastavu. Ipak moja iskustva govore da su studenti vrlo kritični prema pristupu koji je opisan.

Priče, odlomci iz književnih djela i filmovi imaju posebnu vrijednost u afirmaciji određenih društvenih vrijednosti jer su okrenuti emocionalnom doživljaju, a vrijednosti se usvajaju više na emocionalnoj nego na racionalnoj razini. Mislim da svatko može tijekom svog radnog vijeka skupiti obilje takvog materijala koji se može koristiti u nastavi. Priča „Ljubav u New Yorku“ govori o odnosu prema pojedinim zanimanjima, pa se njome zgodno možemo koristiti u različitim prilikama.³ Tu svakako pripadaju i anegdote o povijesnim osobama, znanstvenicima, ali i pojedinim otkrićima i načinima na koje su bili prihvaćeni ili neprihvaćeni.

Anegdota o Pitagori

² Renatalizacija je postupak koji se realizira u skupinama tako da imamo zagovornika teze A i zagovornika teze B, voditelja, zapisničara i suce. Rasprava se odvija tako da zagovornik teze A nakon nekog vremena treba zamijeniti mjesto sa zagovornikom teze B i zastupati drugu tezu. Suci vrednuju iznesene argumente i na kraju donose odluku o tome tko je bio uspješniji.

³ Dostupno na <http://www.ladislav-bognar.net/drupal/files/Ljubav%20u%20New%20Yorku.pdf>.

Kažu da je mladi Pitagora željan znanja krenuo iz svoje Grčke na dalek put i tako stigao u Egipat te tamo pronašao svećenike koji su se bavili znanošću. Uvjet da ga prime u svoje redove bila je kastracija. Nakon što je i to prihvatio, ostao je niz godina i upoznao mnogo toga što je tadašnjoj znanosti bilo dostupno. Kad se vratio u Grčku, počeo je poučavati mladiće, ali tako da je razgovarao iza paravana sa starijim studentima, dok su mladi s druge strane mogli čuti njihov razgovor, ali ih nisu mogli vidjeti niti sudjelovati u raspravi.

Meni navedena anegdota služi kao primjer jedne vrste primitivne didaktike koja se svodila na sakaćenje i stvaranje raznih vrsta tajnovitosti oko bavljenja znanošću u to doba ljudske prošlosti, ali ukazuje i na trnovit put koji je čovječanstvo moralo proći da shvati kako učenje ne mora biti mučenje. Ujedno je to i povod za pitanje: jesmo li mi to danas potpuno napustili?

„Priča o Billyju“ objavljena je u američkom priručniku za zdravstveni odgoj i govori o problemu alkoholizma među mladima i njihovom stradavanju u prometnim nesrećama, što je za nas, nažalost, vrlo aktualno. Ja se pričom povremeno koristim sa svojim studentima, i to tako da ju ne čitam, nego pričam u prvom licu, ali je to onda priča o Željku, što djeluje vrlo impresivno. Poslije im kažem da je to priča i uz nju vezujemo različite aktivnosti kao što je „akvarij“, aktivnost u kojoj skupina studenata sjedi u krugu i u ulozu prijatelja tih mladića raspravlja o onome što se dogodilo. Pritom je jedna stolica slobodna te bilo tko može doći i uključiti se u razgovor.⁴

Odgojni sadržaji mogu se na različite načine uklopiti u redovnu nastavu. Tako ja, primjerice, pri upoznavanju strategija, metoda i postupaka studentima postupak istraživanja pokazujem na pokusu sa simuliranjem pušenja. Oni tako upoznaju postupak, ali i posljedice pušenja, čime utječemo na to da se smanji broj pušača među budućim nastavnicima. Pri izradi programa i upoznavanju s teorijom kurikuluma studentima dajem da izrade program edukacije o problemu AIDS-a, što je prilika ne samo da nauče kako se radi program nego i da se upoznaju s problemom te opake bolesti, kojoj su prvenstveno izloženi mladi njihove dobi.

Rješavanje odgojnih problema

Odgojni problemi u studentskoj populaciji mogu se javiti u vidu ometanja nastave, kašnjenja na nastavu, omalovažavanja načina izvođenja nastave, verbalnih sukoba s nastavnikom ili sa studentima, prepisivanja na pismenim radovima, varanja na ispitima i sl. Kad god se to pojavi, treba sa studentima mirno raspraviti o problemu. Treba pažljivo saslušati njihova mišljenja i stavove, ali im i objasniti zašto postavljamo neki zahtjev. Nedisciplina na

⁴ Priča je dostupna na <http://www.ladislav-bognar.net/drupal/files/Billyjeva%20pri%C4%8Da.pdf>.

nastavi ne javlja se ako je nastava u skladu sa studentskim interesima i potrebama, ako je dinamična i ako se bazira na aktivnosti studenata, a ne samo na slušanju i gledanju. U nastavku su navedeni neki od primjera iz prakse.

Jedan student dolazi na nastavu pola sata nakon početka, sjeda u klupu i odmah se javlja za riječ te komentira nastavnikovo izlaganje, iako zapravo i ne zna o čemu se radi. Nakon nekog vremena ponovno demonstrativno odlazi s nastave. To se ponavlja svaki put kad dođe na nastavu, a ne dolazi baš redovno.

Dvojica studenata s drugog fakulteta javila su se na izbornu nastavu na fakultet gdje pretežno studiraju djevojke. Već na prvom satu nedolično se ponašaju i ismijavaju sve što se od njih traži. Jasno je da ih ne zanima predmet na koji su se „prijavili“, nego se prave važni pred djevojkama.

Jedna studentica ometa rad skupine i nagovara ostale da ne rade ono što im je profesorica rekla. Inače se predstavlja kao neformalni vođa cijele odgojno-obrazovne skupine.

Iz formativnih evaluacija vidljivo je da nekoliko studenata ometa aktivnosti u skupinama. Oni ne prihvaćaju nikakve zadatke, a ometaju i one koji moraju raditi za njih.

Vlastito iskustvo u sličnim situacijama govori mi da treba reagirati, ali na smiren način. U slučajevima kada pojedinci žele privući pažnju svojim ispadima i ometanjem nastave dobro je koristiti se ja-govorom i reći da nas takvo ponašanje smeta i vrijeđa. Pritom je važno naglasiti svoje emocije, jer emocijama se više vjeruje. Jednom prilikom, kad sam imao predavanje s velikom skupinom studenata i kad su se trebali umiriti nakon aktivnosti u parovima, nakon nekoliko bezuspješnih zamolbi i upozorenja rekao sam da me sad njihovo ponašanje ljuti. Nastala je potpuna tišina i mogli smo nastaviti. Ako imamo nekih osobnih problema i teško nam je realizirati nastavu, bolje je to iskreno reći studentima. U vrijeme kad mi je otac bio na umoru dolazio sam na nastavu nakon neprospavanih noći i prilično tankih živaca. Ispričao sam studentima situaciju i zamolio ih za razumijevanje. Cijeli sat bili su izvanredno pažljivi i uvidavni. Ja inače mislim da nastavnik ne smije svoje probleme ostaviti pred vratima kad uđe u učionicu. Bolje je uspostaviti iskren odnos sa studentima.

Kad je riječ o studentima koji imaju negativan stav prema profesoru ili na neki drugi način žele svojim negativizmom privući pažnju ostalih te sustavno ometaju nastavu, ja pokušavam te studente zainteresirati na razne načine. Prvo se nastojim sprijateljiti se s njima i pridobiti ih za suradnju. Obično sjednem pored njihove skupine i pratim što rade. Kad vidim da se oni uključuju, ja ih podržim. Obavezno pohvalim sve pozitivno što učine, a nastojim s njima prijateljski porazgovarati i izvan nastave. Sjećam se jednog

takvog studenta, koji mi je u prvom semestru ometao rad u skupini, a koji je nakon mojega nastojanja počeo surađivati. Kad sam mu na kraju semestra dao potpis i zahvalio se što je kreativno doprinomio nastavi, on je oduševljeno rekao: „Sad ću se još više angažirati!“ Tako je i bilo. Ispit je položio s izvrsnim uspjehom.

U intenzivnijoj suradnji sa skupinom studenata (oko 15) kojima smo mentori možemo se susresti i s nekim osobnim problemima svojih studenata. Oni se prepoznaju po određenim simptomima kao što su emocionalna nestabilnost, mucanje, povučenost i depresija, ali i razni oblici verbalne (pa i fizičke) agresije, izostajanje s nastave i sl. U takvim slučajevima dobro je koristiti se postupkom „aktivnoga slušanja“, koji može pomoći osobi da sama poradi na svojim problemima i dođe do rješenja uz našu podršku. Na našem studiju pedagogije susreo sam mladića koji je vrlo teško govorio zbog mucanja. Pitao sam ga bi li se želio riješiti tog problema. Bio je jako zainteresiran, pa sam mu pomogao da ode u SUVAG, a tamo sam zamolio govorne terapeute da mu pomognu. Savjetovao sam mu da malo više poradi na razvijanju samopouzdanja, što je i učinio. Nakon duljeg vremena i uspješne terapije stanje se jako popravilo i danas taj mladić relativno normalno komunicira. No zanimljivo je što ga nitko u cijelom dotadašnjem školovanju uopće nije ni pitao za taj problem, a kamoli pokušao pomoći.

Kad uočimo simptom, to još nije rješenje jer (po humanističkoj teoriji) problem je u osnovnim potrebama od kojih je neka dulje vrijeme osujećena. Ako želimo pomoći nekome od mladih ljudi koji imaju taj problem, prvo treba uspostaviti kontakt i sprijateljiti se s tom osobom. Kako bismo došli do potreba, ne smijemo nagađati, nego u razgovoru, crtanju obitelji, psihodramom, sociodramom i raznim drugim postupcima, koje bi oni koji se bave mladim ljudima trebali poznavati, doći do potrebe koja je ugrožena (detaljnije u Bognar, 2001). Zatim treba napraviti zajednički plan promjena i nastojati da se on ostvari. Ako ne uspijemo, kaže Glasser (1988), počinjemo opet sve ispočetka jer se ne smije odustati. Ponekad će tim mladim ljudima trebati pomoći da pronađu terapeuta koji će im učinkovito pomoći.

Za taj delikatniji vid odgoja većina sveučilišnih profesora nije osposobljena, ali svi koji rade s ljudima trebaju u svojoj permanentnoj edukaciji dopuniti znanja te razviti kompetencije i na tom području. Danas postoji opsežna literatura, a održavaju se i mnogi tečajevi nenasilne komunikacije, realitetne terapije i geštalt-terapije, što svakako mogu biti dragocjena znanja za one koji su se odlučili raditi s mladim ljudima.

Zaključak

Moj odgovor na pitanje je li odgoj potreban u sveučilišnoj nastavi jest odlučno DA. Nastava je uvijek odgojno-obrazovni proces, koji se može

odvijati stihijski i intuitivno, a možemo mnoge stvari raditi svjesno i organizirano. Ja zagovaram drugi pristup. Mi, naravno, sa studentima stječemo određena znanja, razvijamo senzibilitet za suptilne probleme struke, razvijamo određene sposobnosti, ali isto tako usvajamo i određeni sustav vrijednosti, a to je odgoj. Dok rješavamo određene probleme i misaono angažiramo studente, nastojimo da nastava bude ugodno emocionalno obojena; dok razvijamo sposobnosti vježbajući izvođenje određenih radnji i procesa, istovremeno moramo voditi računa i o odgojnom aspektu, o biološkim potrebama studenata (je li prostorija prozračena, imaju li studenti mogućnost kretanja, jesu li žedni ili umorni), o njihovim društvenim potrebama (da uče u suradnji sa svojim kolegicama i kolegama, da se međusobno pomažu i uvažavaju, da im pružamo mogućnost doživljaja radosti zajedničkog uspjeha), ali istovremeno vodimo računa i o procesu samoaktualizacije (da svatko osobno može doživjeti vlastitu afirmaciju i razviti osjećaj osobne vrijednosti te osjetiti kako mu nastava pomaže u nastojanju da realizira svoje ljudske potencijale). Nastava ne može biti uspješna ako se te osnovne ljudske potrebe zapostavljaju. Nastava u kojoj se vodi računa o svim interesima i potrebama može dovesti do tzv. prirodnog i bitnog učenja u kojem se ne pamte činjenice, nego se događaju promjene ličnosti u smislu njezinog bogaćenja i osobnog rasta. Kao ilustraciju navedenoga u nastavku donosim kratko pismo koje je meni i mojoj asistentici uputila jedna studentica nakon sudjelovanja u kolegiju *Pedagoška komunikacija*.

„Na Pedagoškoj komunikaciji naučila sam mnogo toga i više od očekivanog. Zadovoljna sam načinom na koji ste to znanje prenijeli na mene jer će mi to trebati cijeli život. Puno sam stvari izmijenila na sebi te uvidjela što radim ili ne radim loše, kako se ponašam prema sebi i prema drugima. Zahvalna sam vam što ste mi pomogli da postanem bolja osoba. Hvala.“

Citirani izvori:

1. Bognar, L. (2001) *Metodika odgoja*, Pedagoški fakultet, Osijek.
2. Bognar, L. (2004) *Metode i postupci u odgoju*, Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu, broj 1(7), godina VI. Zagreb, str. 17-30.
3. Fromm, E. (1987) *Človekovo srce*, Državna založba Slovenije, Ljubljana.
4. Glasser, W. (1988) *Koraci i principi u provođenju realitetne terapije*, Socijalna zaštita br. 26-27, Zagreb.
5. Maslow, A. H. (1968) *Psychology of Being*, D.Van Nostrad Company, New York.
6. Maslow, A. H. (1976) *The Farther Reaches of Human Nature*, Penguin Books, New York.
7. Rogers, C. R. (1983) *Freedom to Learn for the 80's*, Maxwell Macmillan International Publishing Group, New York, Oxford, Singapore, Sydney.
8. Rogers, C. R. (1980) *A Way of Being*, Houghton Mifflin Company, Boston.
9. Rogers, C. R. (1961) *On Becoming a Person*, Houghton Mifflin Company, Boston.

Upbringing at the University Level

Abstract: The Croatian school system distinguishes between upbringing (transfer of values) and education (transfer of knowledge). It is assumed that upbringing takes place in a family, primary and secondary schools, and that universities should exclusively deal with the transfer of knowledge. Since people develop throughout their lives, and especially during turbulent times when they are students, this assumption cannot be accepted. In order to influence their personal growth, university teachers must be growing individuals themselves. They personify students' future profession and therefore serve as role models that students identify with.

Upbringing at the university level is concerned both with the adoption of the system of values characteristic of students' future profession, and with providing support for their own socialisation and self-actualisation. The difficulties that young people may encounter in their personal growth should not remain unnoticed, and support and assistance should be provided. It is not in the interest of society to have high dropout rates, which are so often linked to personal disillusionment and disappointment in their young lives.

Unfortunately, most university teachers are not trained to be educators in the sense of upbringing, but this can be changed in the process of lifelong learning. Everyone who works with people should be involved in a personal systematic training for this delicate and important role.

Keywords: Upbringing and education, the role of university teachers, professional ethics, essential learnings, self-actualization.

Die Erziehung an der Universität

Zusammenfassung: Es existiert eine eingewurzelte Vorstellung, dass die Erziehung nicht die Aufgabe der Universität sondern eine Sache der Familie, der Grund- und Mittelschule ist, und die Hochschulen sollten sich ausschließlich mit der Ausbildung befassen. Wenn wir wissen, dass sich der Mensch als Person sein ganzes Leben lang entwickelt, vor allem in der turbulenten Zeit des Studierens, dann ist eine solche Vorstellung falsch. Damit die Hochschullehrer einen Einfluss auf die persönliche Entwicklung der jungen Menschen auf der Hochschulebene ausüben können, ist es wichtig, dass sie auch selbst Personen sind, die wachsen, und nicht diejenigen, die aufgeben und scheitern. Die Hochschullehrer stellen für die Studenten eine Personalisierung ihres Berufes dar, den sie als ihren zukünftigen Beruf ausgewählt haben, und so werden sie zu Vorbildern und Identifikationspersonen. Die Erziehung an der Universität bezieht sich auf die Aneignung des Wertsystems vom Beruf, für den sie sich ausbilden und auf die Unterstützung im Prozess der eigenen Sozialisation und Selbstverwirklichung. Eventuelle Schwierigkeiten, auf die die jungen Menschen in ihrer persönlichen Entwicklung stoßen können, sollten nicht unbemerkt bleiben, und die Unterstützung und Hilfe sind möglich und notwendig. Eine große Dispersion während des Studiums ist nicht im Interesse der Gesellschaft und es ist oft mit vielen persönlichen Enttäuschungen verbunden und führt oft zum Verfall von jungen Leben. Die Hochschullehrer sind leider im großen Maße nicht zu ihrer Erziehungsfunktion befähigt, aber im Prozess des lebenslangen Lernens besteht die Möglichkeit das zu verändern. Alle Personen, deren Arbeit mit Menschen verbunden ist, sollten auch selbständig und systematisch an der Befähigung zu dieser heiklen und wichtigen Funktion arbeiten.

Schlüsselbegriffe: Bildung und Erziehung, Rolle der Lehrer, Berufsethik, wesentliches Lernen, Selbstverwirklichung.

UDK 616.248:796
371.3:796
Stručni rad
Primljeno: 13. travnja 2011.

ASTMA IZAZVANA VJEŽBANJEM (EIA – EXERCISE INDUCED ASTMA) I KAKO JE SPRIJEČITI

Prof. dr. sc. Zdenko Kosinac
Split

Sažetak: Tijekom posljednjih tridesetak godina došlo je do značajnih novih znanstvenih spoznaja o odnosu fizičkog napora i astme na temelju kojih je izmijenjen stav prema astmatičnoj djeci odnosno tradicionalno mišljenje da djecu s astmom treba poštediti od fizičkog napora, a time i od tjelesnog vježbanja i sporta. Dapače, u svjetlu takvog razmišljanja, dijete s astmom treba voditi normalan život. Djeca s astmom dobro podnose fizičke aktivnosti u trajanju do četiri minute. Stoga se vježbanje preporučuje ne samo zbog fizičkog boljitka nego i zbog psihosocijalnih razloga. Od sportskih aktivnosti daje se prednost plivanju i vožnji bicikla jer te aktivnosti izazivaju slabi bronhospazam. Dodatna doza intala ili ventolina ili uzimanje njihove kombinacije neposredno prije natjecanja, uz primjereno „zagrijavanje“, u većini slučajeva učinkovito sprečava astmu izazvanu vježbanjem odnosno fizičkim opterećenjem. Nužno je istaknuti da tjelesno vježbanje i sport imaju u prvom redu medicinsko-psihološke vrijednosti.

Ključne riječi: astma, vježbanje, fizički napor, sport.

1. Uvod

Mnogi su i danas uvjereni da su mogućnosti za fizičke aktivnosti i bavljenje sportom kod djece s astmom ograničene. Taj zaključak proizašao je iz razgovora vođenih s roditeljima, kod kojih postoji strah da umor uzrokovan fizičkim naporima može dovesti do otežanog disanja odnosno bronhospazma, što dovodi do daljnjeg pogoršavanja bolesti. Česti su slučajevi u kojima su roditelji čije je dijete imalo povremene bronhijalne krize strepili od napada astme prouzrokovane fizičkim naporom, pa su stoga zabranjivali djetetu bavljenje bilo kakvom fizičkom aktivnošću ili sportom. Dapače, tražili su da se dijete u poslijepodnevnim satima odmara ili spava. Zbog toga su mnoga astmatična djeca ozbiljno pogođena jer im je onemogućeno sudjelovanje u raznim igrama i školskom sportu.

Danas su ti postupci višestruko ispitani i nema čvrstih dokaza da bi dijete koje boluje od astme trebalo biti potpuno oslobođeno od fizičkih napora, tj. tjelesnog vježbanja i pojedinih sportskih aktivnosti. U najvećem su broju

slučajeva roditelji i nastavnici Tjelesne i zdravstvene kulture, pa i pojedini liječnici, u želji da se smanji opasnost učinili više štete nego koristi. Brojna epidemiološka ispitivanja koja su se provodila u Europi i SAD-u ustvrdila su da se prema astmatičnom bolesniku treba odnositi kao prema „normalnoj“ osobi. Dapače, rezultati novijih istraživanja ukazuju da terapija pokretom ima značajan udio u sprečavanju nastajanja plućnog invaliditeta (Chai, Falliers (1968), Godfrey (1978), Taušanov (1978), Canny, Levison (1991), Tribastone (1994), Kosinac (2006) i dr.).

Navedenom pitanju bio je posvećen i simpozij u Washingtonu (1974) na kojem su, kada je riječ o uključivanju astmatičnog djeteta u tjelesne aktivnosti, zajednički zaključci stručnjaka bili vrlo optimistični te nam donose vrlo pouzdane poruke o odnosima astme i tjelesnog vježbanja:

1. astmatična djeca imaju pravo na psihičku i fizičku aktivnost i uz odgovarajuću premedikaciju mogu sudjelovati na satovima tjelovježbe
2. skupni sportovi mogu djelovati kao ohrabrenje, ali moraju biti individualno dozirani.

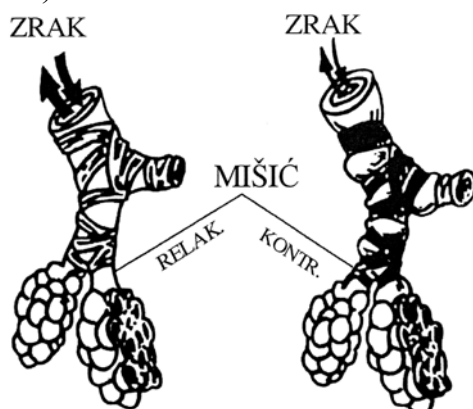
Naša iskustva u pogledu primjene tjelesnog vježbanja i kineziterapije u mirnom razdoblju između dva napada sugeriraju da se dijete s astmom može uključiti u lagane kineziološke aktivnosti, ali uz određene mjere opreza i restriktivne zahtjeve. Nadalje, mišljenja smo da primjena bilo kakve kineziološke stimulacije kod astme zahtijeva zavidnu razinu stručnosti i metodičnosti, kao i opreznost i praćenje zbog mogućih recidivnih komponenti akutnog napada. To se posebno odnosi na tzv. astmu uzrokovanu vježbanjem odnosno fizičkim naporom (**EIA – exercise induced astma**). Iz praktičkih razloga korisno je ovom prigodom razmotriti dva tipa bronhijalne astme: 1. alergijsku astmu i 2. astmu izazvanu fizičkim naporom (vježbanjem). Posljednja u ovom radu ima prednost i bit će potanko opisana i objašnjena, što i jest zadaća ovoga rada.

2. Cilj rada

Činjenica da novije znanstvene i iskustvene spoznaje o odnosima astme i fizičkog napora (vježbanja) još nisu prodrle do široke medicinske i kineziološke javnosti odredila je cilj ovoga rada, kojim se pokušava na znanstvenim temeljima objasniti izmijenjen stav o astmi izazvanoj fizičkim naporom te ukazati na mogući pozitivan utjecaj kineziološke stimulacije na razvoj astme. Jednako tako cilj ovoga rada jest ukazati na udio terapije pokretom u sprečavanju nastajanja plućnog invaliditeta, kao i na ulogu tjelesnog vježbanja i sporta u životu astmatičnog djeteta.

3. Astma (*Asthma bronchiale*)

Bronhijalna astma reverzibilna je opstruktivna bolest pluća koju obilježava preosjetljivost dišnih puteva i njihovo sužavanje koje se mijenja u težini, spontano ili kao rezultat primjene lijekova. Prema definiciji Nacionalnog udruženja za TBC u SAD-u (1976) astma je bolest s povećanim stupnjem reagiranja traheobronhijalnog stabla na različite podražaje, što rezultira otežanim disanjem uslijed suženja dišnih puteva. Astma je zapravo kronična upala dišnih puteva. Kod normalnog rada dišnih puteva mišićne kontrakcije, sluznica i sluz imaju zadaću zaštite pluća. Kod astme dolazi do prekomjernog izlučivanja sluzi i prekomjerne kontrakcije mišića. Tako nastaje grčenje mišića, što se naziva **bronhospazam**, a glavna mu je značajka smanjen dijametar bronha (slika 1.).



Slika 1.a i 1.b. Normalan zračni put i narušen zračni put (astma)

Pored unutarnjih (genetskih) i vanjskih čimbenika (inhalacijskih, nutritivnih, medikamentnih) koji sudjeluju u etiopatogenezi astme, izbijanju astmatične krize često prethode infekcijske epizode gornjeg ili donjeg dišnog sustava, a ponekad i psihoemocionalni poremećaji (stresovi) mogu imati provokativan učinak (slika 2.).



Slika 2. Glavni uzročnici astme (Canny, 1991)

Ovisno o autoru, uzorku, spolu i dijelu zemlje ili svijeta, učestalost joj je različita. U dostupnoj literaturi ona se kreće u rasponu od 3% do 6%. U Hrvatskoj od astme boluje 3 do 6% stanovništva (otprilike 300 000). Ona je i najčešća nezarazna kronična bolest u djece. Učestalost astme veća je u dječaka (2:1), ali nakon puberteta astma je češća u djevojčica. Šk. god. 1982./83. učestalost astme u učenika osnovnih škola životne dobi od 6 do 15 godina bila je 2.55% od ukupno 19 969 učenika (Sirotković, 1983).

Etiologija i patogeneza endogene bronhijalne astme nisu potpuno jasne. Pouzdano se zna da alergijska bronhijalna astma počinje obično u najranijem djetinjstvu, a endogena nakon tridesete godine života. Zajednička značajka svih oboljelih od bronhijalne astme jest hiperaktivnost dušnika i bronha na nespecifične podražaje, npr. na udisanje hladnog zraka i/ili fizički napor, što rezultira bronhokonstrikcijom.* Astmatski napadi češće se javljaju u ranim jutarnjim satima budeći bolesnika iz sna. Tijekom napada disanje je ubrzano, a pri disanju čuju se brojni bronhijalni šumovi koji sličje zvižducima. Kada napad popusti, bolesnik iskašljava veću količinu gusta ljepljiva iskašljaja. Astmatske osobe obično imaju produžen ekspirij (izdisaj).

Većina astmatske djece ima s vremena na vrijeme akutne napade astme. Ti se napadi uvelike razlikuju po brzini početka, jačini i vremenu trajanja. Napadi uzrokovani virusnom infekcijom („prehlada“) obično počinju sporije tijekom nekoliko dana (vrijeme inkubacije), dok se napadi uzrokovani alergijama (alergenima) ili vježbanjem razvijaju brzo. Jaki napadi astme mogu biti opasni po život (Vukelić, 1990; Canny, Levison, 1991).

Simptomi astme. Napad bronhijalne astme započinje tipičnim simptomima nedostatka zraka. Mogu se čuti bronhijalni šumovi, izraženiji pri izdisaju, u obliku „sviranja“, škripanja i sl. Udisaj je skraćen, a izdisaj produžen i naporan. Da se olakša disanje, pri napadu se bolesnik smješta u sjedeći ili stojeći položaj, često blizu prozora u potrazi za svježim zrakom. Time sebi olakšava disanje potpomažući se ujedno i pomoćnim dišnim mišićima. Preko kože može se primijetiti uvlačenje jugularnih jamica (na prednjem dijelu vrata) i napinjanje mišića vrata. Prejak izdisaj, međutim, dodatno pogoršava stanje jer sudjeluje u zatvaranju manjih bronhijalnih puteva koji se onda teže otvaraju pri novom udisaju. Osim zviždanja, koje zbog prejake opstrukcije prilikom teških napada izostaje, druga su dva glavna simptoma otežano disanje (dispneja) i kašalj.

Kako uočiti napad astme? Postoje četiri znaka koji će nam ukazati na to da dijete ima problema s astmom. Promatranjem tih znakova tijekom akutnog napada astme možemo prosuditi odgovara li astmatski dijete na liječenje.

* **Bronhokonstrikcija** – suženje bronhiola; **bronhodilatacija** – priširenje bronhiola.

1. **Teško disanje** – Glasni zviždeći zvuk koji je najuočljiviji kod djetetovog izdisaja. Jakost akutne astme ne može se ocijeniti po količini teškog disanja. Tijekom jačeg napada zračni putevi mogu postati tako blokirani da ne može ni doći do teškog disanja. Tijekom akutnog napada astme većina djece razvija kašalj koji je obično najproblematičniji noću.
2. **Uvlačenje** – Meko tkivo prsnog koša uvlači se kad dijete udahne. Uvlačenja su najočitija ispod rebara, između rebara te iznad prsne i ključne kosti. Također se može primijetiti da dijete kao pomoć pri disanju koristi vratne mišiće.
3. **Produženo izdisanje** – Zbog blokiranosti bronhijalne cijevi kod akutne astme dijete ima produženo i naporno izdisanje.
4. **Ubrzano disanje** – Tijekom akutnog napada astme dijete obično ostane bez zraka, zbog čega može imati poteškoća pri sricanju riječi ili ne može spavati i vježbati. Normalno disanje u odnosu na starost djeteta po minuti: dojenčad 20-45; 1-4 godine 20-35; 5-14 godina 15-25; 14-18 godina 12-22.

3.1 Astma izazvana naporom – vježbanjem

Prvi opis astme izazvane fizičkim naporom potječe od Areteja Kapadohijskog iz drugog stoljeća naše ere, a ozbiljnije proučavanje tog fenomena počinje prije 40 godina s Herxheimerom, koji je prvi mjerio učinak fizičkog napora na respiratornu funkciju u astmatičnih osoba. Više pojašnjenja o astmi izazvanoj naporom dao je Jones (1967), dokazavši da fizički napor ima dva učinka ovisna o njegovom trajanju. Opterećenje koje traje manje od 4 minute izaziva bronhodilataciju, dok napor dulji od 4 minute rezultira bronhokonstrikcijom, koja dostiže maksimum 5-10 minuta po prestanku fizičkog naprezanja i progresivno iščezava tijekom sljedećih 15-20 minuta. Većina djece s astmom razvije simptome (teško disanje, kašalj, nedostatak zraka) vježbanjem i opterećenjem. Ta pojava zove se astma uzrokovana vježbanjem (**EIA – exercise induced asthma**). Spomenuti simptomi uobičajeno traju od 20 do 30 minuta. Astma uzrokovana vježbanjem posljedica je neprimjerenog opterećenja ili udisanja hladnog i suhog zraka koji nadražuje dišne puteve. Obično je povezana s trčanjem po hladnom vremenu. Iskustva nam govore da intenzivna tjelesna aktivnost često može dovesti do akutne pojave astmatičnih simptoma i određenog stupnja bronhokonstrikcije korelirajući u velikoj mjeri s intenzitetom evidentne astme. Činjenica da patogeneza astme izazvane fizičkim naporom još nije potpuno razjašnjena ne umanjuje sadašnje spoznaje o učincima fizičkog opterećenja na bronhije astmatičnog djeteta: umjesto tradicionalne poštude od tjelesnog vježbanja i napora, astmatičnom djetetu, naprotiv, treba pomoći da se uključi u tjelesne i sportske aktivnosti. To se može postići na način koji je pojašnjen u nastavku rada.

3.2 Relaksacija

Cilj relaksacije jest opuštanje mišića koji su opterećeni poremećenom povećanom ventilacijom. Uobičajeni je relaksirajući položaj ležanje na leđima sa savijenim koljenima i umetkom položenim ispod njih, a ruke su opuštene pored tijela. Opuštanje započinje od prstiju, šaka, podlaktica, nadlaktica, mišića ramena i vrata, i to tako da se ono uskladi s disanjem. Psihoemocionalna relaksacija uvjetuje opuštanje dišnih mišića te poboljšava cirkulaciju i izmjenu plinova, osobito kisika. Učinak relaksacije znatno poboljšava puštanje lake, orkestralne i istočnjačke glazbe ili ugodan glas (recitiranje stihova, dječje priče i sl.).

3.3 Opterećenje

Spomenuto je da zbog napada astme izazvane fizičkim naporom još uvijek postoje dvojbe u vezi s ulogom tjelesnog vježbanja i sportskih aktivnosti u životu astmatične osobe. **Taušanov** (1978) prema **Godfreyu** (1978) ukazuje na to da se kod 95% astmatične djece poslije fizičkog napora manifestira značajan bronhospazam. Većina autora iznosi da se incidencija astme izazvane fizičkim naporom kreće od 70 do 90%. To je razlog što se problemu fizičkog opterećenja u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture i sportskoj aktivnosti pridaje izuzetno značenje.

Iskustva nam govore da je sprečavanje astme izazvane fizičkim naporom moguće na dva načina. Prvi je davanje dopunske doze intala ili ventolina neposredno (10 do 15 minuta) prije vježbanja i podvrgavanja opterećenju (nastavnik/trener treba biti upoznat s time). Drugi je razrađen sustav zagrijavanja u uvodno-pripremnom dijelu sata koji dovodi do bronhodilatacije, što kod astmatičara poboljšava prohodnost (perfuziju) prije fizičkog opterećenja. Astmatična djeca iz iskustva predosjećaju da će fizički napor u njih izazvati kratkotrajan bronhospazam iako su u fazi remisije. Zbog toga ona izbjegavaju tjelesne aktivnosti i sport, što rezultira smanjenjem opće tjelesne kondicije i utječe na psihu (razdražljivost, nemir, emocionalna napetost i nedostatak samopouzdanja).

Iz gore navedenog proizlazi dvostruki problem: pojava dispneje tijekom vježbanja ili sportske aktivnosti koja se objašnjava neutreniranošću te pojava dispneje nekoliko minuta nakon fizičkog opterećenja kada se manifestira stvarna astma izazvana fizičkim naporom. Čini se da tolerancija astmatične osobe prema fizičkom naporu ne ovisi samo o jačini opterećenja nego i o načinu opterećenja, njegovu trajanju i mikroklimi tijekom izvođenja fizičke aktivnosti (Tribastone, 1994). Ta je informacija od temeljnog značenja za nastavnike/trenere u radu s astmatičnom djecom.

Prema Anderson i sur. (1972) trčanje izaziva najveću bronhoopstrukciju, dok hodanje izaziva manji negativan učinak. Isti autori ukazuju da je plivanje

optimalan sport za astmatičare potkrepljujući to činjenicom da su oni pet puta osvajali zlatne medalje u plivačkim disciplinama na Olimpijskim igrama od 1956. do 1972. (sjetimo se samo čuvenog višestrukog olimpijskog i svjetskog prvaka u plivanju Dona Schollandera).

Sportske igre također dolaze u obzir, ali se prednost daje igrama loptom za koje su karakteristična kratkotrajna i brza trčanja (odbojka, košarka, stolni tenis, badminton). Svakako treba istaknuti pozitivan psihološki učinak kolektivnih igara na astmatično dijete.

Općenito se smatra da kratkotrajna fizička opterećenja do 4 minute kod djece i mladeži s astmom mogu dovesti do poboljšanja FEV₁. Dugotrajno opterećenje u pravilu pogoršava ventilaciju i smanjuje FEV₁. Konkretnije, pri fizičkom naporu od 2 do 3 minute vježbanja javlja se bronhodilatacija, a nakon 8 do 12 minuta bronhokonstrukcija. Unatoč intenzivnom istraživanju, mehanizmi vježbom prouzrokovane astme (engl. *exercise induced asthma* – EIA) nisu posve objašnjeni.

Čini se da postoji više uzroka bronhokonstrukcije uvjetovane fizičkim opterećenjem. Jedan od mogućih jest hiperventilacija kao posljedica opterećenja te popratna hipokapnija. U vezi s tim, povećana minutna ventilacija kod fizičkog opterećenja dovodi do povećanog broja udahnutih čestica koje mogu iritirati sluznicu bronha i izazvati bronhokonstrukciju. U literaturi se navode i drugi čimbenici kao što su metaboličke acidoze, hipokapnije, arterijske hipoksemije, hipoksija bronhalne muskulature te psihološki čimbenici, koji se uzimaju kao moguća objašnjenja, ali nijedno u potpunosti ne zadovoljava. U načelu treba voditi računa o tome da pri podvrgavanju astmatičnog djeteta kineziološkom tretmanu intenzitet, opseg i trajanje opterećenja budu sukladni s individualnim stanjem i vrijednostima plućne funkcije. Novija saznanja nešto određenije ukazuju na čimbenike koji utječu na provokaciju EIA i uključuju trajanje vježbi, intenzitet rada, tip vježbi, intervale između vježbi, zagrijavanje i drugo.

- 1. Trajanje vježbe.** Trčanje na ergometru pri određenoj brzini i nagibu pokazalo je da je bronhokonstrukcija minimalna ako se sljedeći rad izvede za samo jednu minutu. Zračni putevi progresivno postaju uži ako se radno vrijeme produži na minuta.
- 2. Intenzitet rada.** Kada se od djece astmatičara zahtijeva trčanje na ergometru pri konstantnoj brzini u određenom vremenskom razdoblju, bronhokonstrukcija se povećava s nagibom do rada s opterećenjem koji traži od 65% do 75% maksimalnog uzimanja kisika.
- 3. Tip vježbe** također utječe na EIA. Istraživanja su pokazala da je plivanje daleko manje astmogenično nego trčanje ili vožnja biciklom kada ispitanici rade 8 minuta i dosegnu prosječnu brzinu od 80 do 85% od propisanih maksimalnih veličina za određenu životnu dob. Međutim kod plivanja često izostanu pravi simptomi napada, a ako se i razviju, obično bivaju osrednji i

kratki. To se pripisuje visokoj vlažnosti zraka blizu površine vode koja smanjuje hlađenje respiratornih puteva. Povećana koncentracija vodenih para iznad površine vode oslobađa dišne puteve velike količine sekreta i olakšava njihovu prohodnost odnosno izmjenu plinova.

4. **Intervali između vježbi izdržljivosti.** Često se sugerira da astmatične osobe sudjeluju u aktivnostima koje uključuju kratka razdoblja intenzivnog rada nakon kojih slijedi odmor. Jedna nedavna studija potvrđuje opravdanost te sugestije. Kad je ukupan rad konstantan i kad se otkucaji srca nakon rada stabiliziraju, vježbe trčanja s ponavljanjem od 10 sekundi i s 30 sekundi odmora ili 20 sekundi trčanja sa 60 sekundi odmora očito su manje astmogenične nego kontinuirano trčanje. Smatra se da bi **u astmatične djece omjer rada i odmora tijekom vježbanja trebao biti jedan naprama dva**. No tu se pojavljuje drugi problem koji nastavnici/treneri moraju poznavati i uvažavati. Naime nakon ponovljenih kratkih intenzivnih vježbi (opterećenja) s primjerenim pauzama, po prestanku rada tijelo se pojačano znoji, a time i naglo hladi, što u pravilu izaziva bronhospazam. Naša iskustva govore da se, kada djeca s astmom nakon uzastopno ponavljanog trčanja i prestanka rada obuku suhu obuću i borave oko 10 do 15 minuta u toploj prostoriji, bronhospazam vrlo rijetko pojavljuje. Nameće se pitanje je li to u našim školama materijalno i tehnički izvedivo i, naravno, vode li nastavnici/treneri računa o tome?
5. **Zagrijavanje.** **Goldfrey** (1978) je ustvrdio da zagrijavanje prije osnovne fizičke aktivnosti može postupno rasterećivati masne stanice sprečavajući razvoj EIA. Trominutno zagrijavanje hodanjem ili džogingom na ergometru ne uspijeva utjecati na astmatičnu reakciju do osnovne aktivnosti. Novija istraživanja pokazuju da je to moguće u određenoj mjeri učiniti 20-minutnim zagrijavanjem kratkim sprintom, skokovima i gimnastičkim aktivnostima. To zahtijeva daljnju raspravu i odgovor na praktično pitanje: koliko je uobičajeni ustroj nastavnog sata Tjelesne i zdravstvene kulture u trajanju od 45 minuta (sa svojim segmentima, trajanjem i zadaćama) organizacijski i funkcionalno prigodan u radu s astmatičnom djecom?
6. **Udahnuti zrak.** Inhaliranjem hladnog ili suhog zraka tijekom vježbanja povećava se intenzitet popratne bronhokonstrikcije. **Chai i Falliers** (1968) uvjeravaju da se EIA ne pojavljuje kada je udahnuti zrak zagrijan do tjelesne temperature i potom zasićen parom.
7. **Aerobička prikladnost.** Tijekom napada astme osoba koja je trenirala aerobik može bolje surađivati nego osoba koja nije trenirala, a ima isti stupanj zračne opstrukcije. To povećanje astmatične prikladnosti očituje se kao povećana tolerancija, tj. viša razina provokacije koja je potrebna da bi se pojavili simptomi. Uočene su i promjene vezane uz bolest i reducirane potrebe za lijekovima te učestalost astmatičnih napada i duže izostajanje iz škole koje je karakteristično za tu bolest.

Za utvrđivanje stanja i učinaka opterećenja služe različiti testovi (na stepenicama, slobodno trčanje, pokretni sag, bicikl-ergometar, plivanje i sl.), a dobiveni parametri (stupanj dispneje, pojava umora, promjene plućne funkcije, frekvencija disanja, puls i dr.) i potrošnja kisika osnova su za planiranje i programiranje organiziranog vježbanja ili uključivanje u sportske trenažne postupke.

3.2. Što nastavnici Tjelesne i zdravstvene kulture i treneri trebaju znati o astmi izazvanoj vježbanjem kada se suoče s akutnim napadom astme?

Mc Elhenney i sur. (1971) daju sljedeće upute za uključivanje astmatičara u tjelesno vježbanje i sport:

- **Zagrijavanje** – Oboljeli od astme moraju se zagrijavati prije intenzivne motoričke aktivnosti. Zagrijavanje započinje hodanjem, džogiranjem i drugim umjerenim aktivnostima (vježbe prilagodljivosti). Cilj mu je povećanje tjelesne temperature do pojave srednjeg preznojavanja.
- **Hlađenje** – Astmatičar se treba opustiti nakon serije vježbi. Intenzivan rad ne treba naglo prekinuti. Nižu razinu aktivnosti (kao hodanje) treba održavati oko 5 do 8 minuta ili dok se otkucaji srca ne svedu na broj otkucaja u minuti na razini opuštanja.
- **Trajanje** – Vježbanje bi trebalo trajati od 30 do 40 minuta. Astmatična osoba koja se teže prilagođava treba započeti vježbati nakon 15 do 20 minuta zagrijavanja.
- **Učestalost** (frekvencija) – Umjerenost vježbanje četiri ili pet puta tjedno.
- **Intenzitet vježbanja** – Vježbanje treba započeti s malim intenzitetom i postupno ga pojačavati do prikladnog intenziteta (70% do 80%). Ako se vježba intervalno, radni interval trebao bi biti u skladu s intenzitetom koji na početku ima 70% od maksimalnog broja otkucaja srca (i postupno se razvija do 90%). Ostatak intervala trebao bi biti dovoljan da smanji otkucaje srca na 50% do 60% od maksimuma. Ako se koristi metoda kontinuiranog vježbanja, trebalo bi povećavati intenzitet rada do 85% od maksimalnog broja otkucaja srca.
- **Starosna dob** – Pravilno dozirano vježbanje trebalo bi primjenjivati cijeli život.
- **Način vježbanja** – Treba primjenjivati igre i aktivnosti po izboru oboljele osobe. Prema mogućnosti uključiti astmatičare u treninge plivanja, naročito u razvojnoj dobi.
- **Opterećenje vježbom** – Ako oboljela osoba redovito ima EIA, program treba započeti hodanjem, a zatim nastaviti treningom u kratkim intervalima. Intervali moraju biti dugi od 10 do 30 sekundi, nakon čega slijedi razdoblje

odmora od 30 do 90 sekundi. U sljedećoj fazi nastaviti s vrlo intenzivnim intervalnim treningom.

Naša iskustva u prevenciji napada astme izazvane vježbanjem mogla bi biti od velike koristi nastavnicima/trenerima.

Temeljna su terapija blage trajne astme protuupalni lijekovi poput inhalacijskih kortikosteroida u obliku otopine pod tlakom u spreju ili prahu za udisanje, sami ili u kombinaciji s preparatima antileukotrijena.

Prije prevencije nužno je utvrditi pati li dijete od povremenih napada ili se pak radi o kroničnoj astmi, jesu li napadi česti, posebice noću i rano ujutro, te jesu li intervali bez simptoma i kraći. Nakon toga treba odrediti jakost bolesti – blaga (oko 60%), umjerena (oko 30%) ili teška (oko 5-10%).

Astmatična djeca znaju iz iskustva da fizički napor izaziva u njih kratkotrajan bronhospazam iako su u remisiji. Zato ona izbjegavaju fizičku aktivnost i sport, što rezultira lošom fizičkom kondicijom i poznatim psihološkim učincima. No kako je teško razlikovati dispneju koja se javlja tijekom napora (a koja se pripisuje neutreniranosti) od stvarne astme izazvane naporom, kod koje se dispneja javlja nekoliko minuta po završenom fizičkom opterećenju, taj fenomen biva previđan od strane mnogih učitelja, nastavnika, liječnika, pa i samog djeteta. Ako učitelj preskoči ili zanemari cilj i zadatak završnog dijela sata i produži drugi dio njegovog glavnog dijela (dinamičku igru: nogomet, rukomet, košarku itd.) do školskog zvona te učenika s povišenim funkcijama pojedinih organa i znojnog pusti u garderobu ili učionicu, nakon nekoliko minuta u pravilu će doći do jačeg ili slabijeg kratkotrajnog bronhijalnog spazma. Ukoliko se takve situacije češće ponavljaju, učenik će zazirati od sata Tjelesne i zdravstvene kulture i nastojat će ih izbjegavati jer je imao negativna iskustva s njima. To je važan razlog zbog kojega djeca s bronhijalnom astmom zaziru od fizičke aktivnosti. Anglosaksonski autori primijetili su da tolerancija astmatičnog djeteta prema fizičkom naporu ne zavisi toliko od broja vata (jačine opterećenja) koliko od prirode samog napora, tj. od načina opterećenja. Prema Anderson (1978) slobodno trčanje izaziva najveću bronhokonstrikciju, opterećenje hodanjem po pokretnoj traci izaziva manji učinak od slobodnog trčanja, a opterećenje bicikl-ergometrom još manji.

Plivanje je napor koji astmatična djeca najbolje podnose – ono izaziva malu ili nikakvu bronhokonstrikciju. Prema tome plivanje je optimalan sport za astmatičnu djecu jer ono ne samo da ne izaziva bronhospazam već i poboljšava njihovu respiratornu funkciju. Stoga nije slučajno da su astmatičari 5 puta uzastopno osvajali zlatne medalje u plivačkim disciplinama na Olimpijskim igrama (1956. – 1972.).



Slika 3. Plivanje je fizički napor koji astmatična djeca najbolje podnose

Osim toga, osobno iskustvo astmatičnog djeteta koje govori da plivanje ne izaziva napad gušenja, kao što je to slučaj kod drugih fizičkih aktivnosti, uvećava njegovo samopouzdanje jer je svjesno da je njegov fizički hendikep u bazenu minimalan. To samopouzdanje zrači i na okolinu, prije svega na roditelje koji s vremenom smanjuju restrikcije u dotadašnjem režimu i daju djetetu mogućnost da se izjednači sa svojim vršnjacima. Važnost plivanja za poboljšanje respiratorne funkcije i psihofizičke kondicije astmatičnog djeteta općeprihvatljiva je činjenica, a uz primjeren bazen i stručno educiran kadar plivanje je najprirodnija metoda izbora u tretmanu astmatičnog djeteta.

S obzirom da fizički napor u trajanju od 4 minute izaziva bronhodilataciju, svaku fizičku aktivnost u tom trajanju astmatična djeca relativno dobro podnose. S druge strane, prevencija astme izazvane naporom jednom dopunskom dozom intala ili ventolina ili, pak, njihovom kombinacijom neposredno prije natjecanja omogućuje astmatičnim mladima bavljenje čak i vrlo napornim sportskim aktivnostima. Isto je tako važno naglasiti da tzv. „zagrijavanje“ (pripremna komponenta) prije aktivnosti dovodi do bronhodilatacije i poboljšanja odnosa ventilacija/perfuzija, pa se stoga svim astmatičarima preporučuje da prije fizičkih napora tomu posvete pozornost. Vodeći računa o tome da različite vrste fizičkog opterećenja izazivaju različit stupanj bronhoopstrukcije, kao optimalan sport poslije plivanja preporučuje se vožnja bicikla. Ta se aktivnost u većini slučajeva podnosi vrlo dobro i izaziva relativno slab bronhospazam, čak i kad traje više od 5 minuta (poslije prestanka aktivnosti obući suhu odjeću i izbjegavati naglo hlađenje).

Iako trčanje predstavlja disciplinu koja najlakše izaziva astmu ovog tipa, astmatično dijete može trčati vodeći računa o dvama pravilima: 1. dijete treba trčati po osobnom ritmu i 2. trka treba biti kratka. Sprint na 40, 60 i 100 m podnosi se bolje nego trka na srednje staze.

Što se tiče sportskih igara, astmatičnom djetetu više se preporučuju odbojka i košarka koje zahtijevaju hiperekstenzijske pokrete kombinirane s kratkotrajnim i brzim trčanjem, dok igranje nogometa i rukometa obično zahtijeva uzimanje dodatne doze bronhodilatatora. U svakom slučaju, sudjelovanje u tzv. kolektivnim igrama pruža astmatičnom djetetu veliko zadovoljstvo i istovremeno ima velik psihološki učinak. S druge strane, iskustvo nam govori da astmatičari uključeni u kolektivne igre nemaju bronhopneumoniju tijekom igre (utakmice), vjerojatno zbog stresa, pri čemu oslobođeni endogeni kateholamini djeluju bronhodilatatorno.

Bolesnicima s astmom općenito, pa tako i djeci, ne preporučuju se sportovi kao što su ronjenje, paraglajding, padobranstvo i slični, gdje se aktivnost obavlja u područjima smanjene koncentracije kisika i kod kojih se ne može trenutno reagirati i pomoći bolesniku. Zbog svega gore navedenoga potpuno je opravdano da se dijete s bronhijalnom astmom ne oslobodi od nastave Tjelesne i zdravstvene kulture. Dapače, u većini slučajeva takvo dijete treba podržati i usmjeriti prema određenim sportskim aktivnostima. Spomenute mjere opreza ne smiju se ispustiti iz vida kao ni liječničke kontrole, a prije fizičkog napora obvezno je uzimanje dodatne doze bronhodilatatora.

Zaključak

Astma je kronična upalna bolest koja se ne može izliječiti, ali se može zadovoljavajuće kontrolirati. Novije znanstvene spoznaje o astmi izazvanoj fizičkim naporom izmijenile su stav i shvaćanja zdravstvene i kineziološke javnosti o prekomjernoj zaštiti astmatičnog djeteta od fizičkog napora. One ohrabruju i podupiru jačanje svijesti o potrebi za njegovim uključivanjem u pojedine oblike tjelesnog vježbanja, rekreacije i sportske aktivnosti. Od brojnih kinezioloških aktivnosti plivanju se daje prednost zbog toga što ono ne izaziva (ili minimalno izaziva) bronhospazam, poboljšava respiratornu funkciju i psihofizičku kondiciju te na taj način uvećava djetetovo samopouzdanje budući da ono postaje svjesno kako je njegov fizički hendikep u bazenu minimalan. Suprotno tomu, fizičko opterećenje slobodnim trčanjem najosjetljiviji je test za detekciju astme izazvane naporom.

U ozračju takvih spoznaja astmatično dijete potrebno je ohrabriti i uključiti u gotovo sve oblike vježbanja u školi. U početku fizičke aktivnosti i opterećenja ovise o njegovim adaptivnim smanjenim fizičkim mogućnostima, a kasnije, povećanjem fizičke kondicije i uz pomoć intala i bronhodilatatora, dijete se može uključiti u gotovo sve aktivnosti bez restrikcija. Za rad s astmatičnom djecom nužno je stvoriti pretpostavke: osigurati suradnju i kontrolu liječnika, stručno i metodički educirane stručnjake, kao i zavidnu razinu higijene prostora i površina u kojima se odvijaju fizičke aktivnosti.

Literatura:

1. Auxter, D., Pyfer, J., Huettig, C. (1997): *Principles and Methods of Adapted Physical Education and Recreation*, WCB/Mc Graw-Hill, 458-460.
2. Boschi, V., Furia, F., Gaggioli, A., Mattioli, G., Tosi, S. (1996): *Ginnastica Respiratoria, Elementi di riabilitazione respiratoria con suggerimenti operativi*. Società Stampa Sportiva, Roma.
3. Canny, J.G., Levison, H. (1991): *Childhood Asthma. A Handbook for parents*, Asthma Clinic The Hospital for sick children, Toronto, Ontario.
4. Chai, H., Falliers, J.C. (1968): *Controlled Swimming in Asthmatic Children: An Evaluation of Physiological and Subjective Data*. J. Allergy., 41-93.
5. Donald, J.L., Storr, A. (1979): *Asthma the Facts*. Oxford University Press, New York, Toronto.
6. Godfrey, S. (1978): *Exercise induced asthma*, Allergy, 33-229.
7. Kosinac, Z. (2006): *Kineziterapija tretmani poremećaja i bolesti organa i organskih sustava*. Sveučilište u Splitu, Majumi d.o.o. Split, Udruga za šport i rekreaciju djece i mladeži grada Splita, 247-290Mc Elhenney, T.R., Petersen, K.H. (1971): *Physical Traing in Children wit Bronchial Asthma*. Acta Paediat, Scand. Supl. 217-224.
8. Sirotković, M. (1983): *Učestalost alergijskih bolesti respiratornog sustava u školske djece*. Magistarski rad, Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
9. Taušanov, M. (1978): *Asmatično dete i sport*. Savezni Zavod za zdravstvenu zaštitu – Beograd. XI jugoslavenski seminar za medicinske sestre. Aktualni problemi u zdravstvenoj zaštiti majke i deteta, Opatija.
10. Tribastone, F. (1994): *Compendio di Ginnastica Correttiva*. Società Stampa Sportiva, Roma, 115-119.
11. Vukelić, B. (1990): *Bronhijalna astma u dječjoj dobi*. Medicinska knjiga, Beograd-Zagreb.

EIA – Exercise Induced Asthma and How To Prevent It

Abstract: In the last thirty years some new important scientific ideas have emerged about the relationship between physical strain and asthma that changed the prevailing attitude towards an asthmatic child, i.e. the traditional belief that an asthmatic child should be exempt from any physical strain, including any kind of physical exercise or sport. In fact, in the light of such ideas, an astmatic child should lead a normal life. Asthmatic children can bear up physical activities lasting up to four minutes. Therefore, exercise is recommended for both physical well-being and psychosocial reasons. Swimming and cycling are preferred, since they cause a mild bronchospasm. Taking an additional dose of Intal or Ventolin, or both, immediately before a competition, and doing some proper warm-up exercises, efficiently prevents the exercise or physical strain induced asthma in majority of cases. It is necessary to point out that physical exercise and sports have primarily medical-psychological values.

Keywords: asthma, physical strain, sport.

**Belastungsasthma (eia - exercise induced asthma)
und wie man sie verhindern kann**

Zusammenfassung: In den letzten dreißig Jahren kam es zu wesentlichen neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen über den Zusammenhang von körperlicher Anstrengung und Asthma. Auf dieser Grundlage wurde die Einstellung gegenüber asthmatischen Kindern geändert, bzw. die traditionelle Meinung, dass Kinder mit Asthma von körperlichen Anstrengungen verschont werden mussten, sowie von körperlicher Bewegung und Sport. In der Tat sollte angesichts solcher Überlegungen ein Kind mit Asthma ein normales Leben führen können. Kinder mit Asthma können körperliche Anstrengung bis zu vier Minuten gut vertragen. Daher werden Übungen nicht nur zum körperlichen Wohlbefinden, sondern auch aus psycho-sozialen Gründen empfohlen. Von sportlichen Aktivitäten werden Schwimmen und Radfahren vorgeschlagen, da diese Aktivitäten einen schwachen Bronchospasmus verursachen. Eine zusätzliche Dosis von Intal oder Ventolin oder die Einnahme deren Kombination unmittelbar vor dem Wettkampf und mit den entsprechenden Aufwärmübungen verhindert in den meisten Fällen wirksam das Belastungsasthma. Es ist notwendig zu betonen, dass Bewegung und Sport in erster Linie einen medizinischen und psychologischen Wert haben.

Schlüsselbegriffe: Asthma, Bewegung, körperliche Anstrengung, Sport.

UDK 371.3:811.111
Stručni rad
Primljeno: 27. travnja 2011.

ŠTO JE ZAJEDNIČKO JOHNU BULLU I IVANU HORVATU – POUČAVANJE KLIŠEJA U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA

Ksenija Benčina, lektorica za engleski jezik
Učiteljski fakultet u Osijeku
Mirna Kurtović, prof. engleskog jezika i književnosti i
njemačkog jezika i književnosti, II. gimnazija Osijek
Lorna Dubac Nemet, predavačica za engleski jezik
Medicinski fakultet Osijek

Sažetak: Rad se bavi značajem i korisnošću poučavanja klišeja u engleskome kao stranome jeziku. U radu su prikazane aktivnosti za uvođenje i poučavanje klišeja u nastavi Engleskoga jezika s učenicima na višem i srednjem stupnju. Klišeji odabrani za aktivnosti podijeljeni su u dvije skupine: klišeji s vlastitim imenicama i razgovorni klišeji.

Ključne riječi: klišeji u engleskome jeziku, vlastite imenice, razgovorni klišeji, aktivnosti.

1. Uvod

Prema Longmanovom rječniku poučavanja jezika i primijenjene lingvistike (Richards i Schmidt, 2002: 75) *klišej* je riječ ili izraz koji je izgubio svoju originalnost i učinkovitost zbog prečeste uporabe. Mnogi autori naglašavaju negativan imidž klišeja definirajući ih kao „banalne izraze“ (Rogers, 1991), „izlizane fraze“ koje treba izbjegavati (Partridge, 1978). Klišeji se definiraju i kao idiomatske fraze (Nurberg u Bruce, 2010: 176) koje su nekada možda i bile svježe i valjane, a njihova se (ne)učinkovitost slikovito uspoređuje sa žigom čiji otisak zbog istrošenosti ostavlja sve slabiji trag. Ipak ne postoji jedinstveno stajalište što sve klišeji jest, pa Kalogjera (2005: 375) zaključuje da se svi pokušaji definiranja „vrte oko toga da je to riječ ili višečlana leksička sveza koja je jednom dobro poslužila u komunikaciji, ali je uslijed česte uporabe izgubila svježinu, pa čak i smisao“.

Crystal (1995) pojašnjava da klišeji izumiru upravo zbog prečeste uporabe izgubivši funkciju prenošenja značenja ili informiranja. Ipak je nemoguće uvijek biti maštovit i originalan u jeziku, pa stoga Crystal smatra da klišeji imaju i određenu vrijednost te im najčešće pribjegavamo kada se izražavamo rutinski ili želimo izbjeći preciznost. Wray (2002) klišeje promatra kao jedan od vidova formulaičnog govora i smatra prihvatljivom hipotezu da formulaične izraze iz memorije prizivamo kao cjeline koje nam omogućavaju

tečnije izražavanje nego kada se koristimo potpuno novim izrazima. Rogers (1991) njihovu vrijednost vidi u sposobnosti humorističnog izražavanja, sažimanja ili povezivanja misli. Ammer (2006) navodi da nije svaka uporaba klišeja nužno loša, a važno je da ih govornik zna prepoznati i da je svjestan njihove uporabe.

Usprkos prilično negativnome poimanju klišeja u materinjem jeziku zbog njihove „šabloniziranosti“ koja je u suprotnosti s jezičnom kreativnošću (Silić, 2006), smatramo da postoje brojni razlozi za poticanje poučavanja klišeja u engleskome jeziku: učestalo se koriste u svakodnevnome govoru, omogućuju komunikaciju već od samih početaka (pozdravi), prenose dio kulture stranoga jezika (Legac, 2005: 433) te pridonose tečnosti govora (Nesselhauf, u Kalogjera, 2005: 379) i hitrosti izražavanja (Kalogjera, 2005). U ovome su radu prikazane aktivnosti osmišljene u svrhu poučavanja klišeja u engleskome jeziku za učenike na srednjem i višem stupnju.

2. Zadaci i aktivnosti za poučavanje klišeja

Za odabir klišeja za sljedeće aktivnosti korištena su četiri rječnika engleskih klišeja. Odabir se temeljio na kulturološkoj obojenosti klišeja (klišeji s vlastitim imenima i prezimenima karakterističnima za englesko govorno područje) te učestalosti u svakodnevnome govoru (razgovorni klišeji, engl. *fillers*).

Klišeje smo podijelili u 2 skupine:

- 1) klišeji s vlastitim imenicama
 - vlastita imena i prezimena
 - zemlje i nacionalnosti (etnici)
- 2) razgovorni klišeji (engl. *conversational clichés, fillers*).

Za prvu su skupinu klišeja osmišljene tri aktivnosti, a za drugu dvije. Svakom aktivnošću predstavlja se i uvježbava osam različitih klišeja. Pregled aktivnosti, opis i primjeri klišeja nalaze se u tablicama 1. i 2., a u prilogu se nalaze predlošci za izvođenje aktivnosti.

Aktivnost	Opis aktivnosti	Primjeri klišeja u zadacima
A) <i>You name it!</i>	a) Učenici dobiju popis od osam klišeja, u svakome klišeju nedostaje jedna riječ, a to su imena: Johnny, Jack ili John. Učenici nadopunjavaju klišeje ponuđenim imenima. b) Nakon provjere učenici spajaju klišeje s odgovarajućom parafazom na engleskome jeziku	- John Doe - John Hancock - Dear John - John Bull - Jack of all trades - Every man Jack - Johnny-on-the-spot - Johnny-come-lately

	te predlažu odgovarajući prijevod na hrvatski jezik.	
<i>B) Quiz: What's in a name?</i>	<p>a) Za svaku su tvrdnju ili pitanje ponuđena tri odgovora, a učenici rješavaju kviz odabirući točan odgovor.</p> <p>b) Novonaučenim klišejima potom se koriste odgovarajući na pitanja iz vlastitog iskustva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jekyll and Hyde - Joe-Six-Pack -every Tom, Dick and Harry - rob Peter to pay Paul - Hobson's choice - the real McCoy - Simple Simon - Uncle Sam
<i>C) It's all Greek to me!</i>	<p>a) U ponuđenim su frazama tamnije otisnuti pridjevi izmiješani. Učenici spajaju odgovarajući pridjev s imenicom kako bi dobili poznate fraze.</p> <p>b) Učenici spajaju dobivene klišeje s definicijama.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dutch treat - Dutch courage - Dutch uncle - the American dream - to take French leave - Russian roulette - It's all Greek to me - Chinaman's chance

Tablica 1. Opis aktivnosti – klišeji s vlastitim imenicama

<i>A) Mark my words!</i>	<p>a) Učenici trebaju nadopuniti posljednju riječ u klišeju. Ponuđene su riječi koje nedostaju.</p> <p>b) Umjesto podvučene parafraze klišeja učenici odabiru odgovarajući klišeji iz 2.a zadatka.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - believe it or not - and I don't mean maybe - it goes without saying - mark my words - with all due respect - needles to say - as a matter of fact - last but not least
<i>B) In a nutshell</i>	<p>a) Učenici čitaju dijalog u kojem su podvučene riječi u svakome klišeju zamijenjene sinonimom. Nakon što među ponuđenim riječima pronađu točnu, upisuju je u odgovarajući klišeji u dijalogu.</p> <p>b) Koristeći se klišejima iz dijaloga učenici u paru osmišljavaju svoje dijaloge.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - So far, so good -All things considered - In a nutshell - I hate to mention it, but... - All in all - Come again? - For what it's worth... - I hate to say it

Tablica 2. Opis aktivnosti – razgovorni klišeji (fillers)

Izvedeci aktivnosti s uenicima primijetili smo da su čak i oni na višoj razini slabo upoznati s klišejima u engleskome jeziku, ali su pokazali veliko zanimanje i motiviranost, posebno pri prevođenju i prilagođavanju klišeja s

vlastitim imenima i nacionalnostima hrvatskomu jeziku. Daljnim bi istraživanjima bilo zanimljivo ispitati postoje li razlike u usvojenosti klišeja između učenika srednjeg i višeg stupnja, kao i provjeriti njihovo poznavanje prijevodnih ekvivalenata u hrvatskome jeziku.

3. Zaključak

Unatoč negativnom imidžu koji imaju među izvornim govornicima, klišeji su se nametnuli kao pogodna tema za obradu u nastavi Engleskoga jezika, i to upravo zbog učestalosti u svakodnevnome izražavanju. Određena skupina klišeja (klišeji s vlastitim imenima i prezimenima karakterističnim za određeno govorno područje) odražava kulturu pojedinoga naroda, a upoznavanje učenika s takvim klišejima od višestruke je koristi te ono ne bi trebalo služiti samo kao vježba za proširivanje vokabulara. Klišeji koji sadrže imena zemalja i nacionalnosti posebno pomažu u razbijanju stereotipa, a kod učenika razvijaju kritičan stav prema predrasudama i prihvaćanje različitosti. Nadalje, njihovu smo karakterističnost (npr. tipična imena) iskoristili za prilagodbu i usporedbu s hrvatskim imenima i običajima.

Razgovorni klišeji (engl. *fillers*) učenicima olakšavaju snalaženje u svakodnevnom komunikacijskim situacijama. Odabrani klišeji pripremaju ih za započinjanje razgovora, prirodnu razmjenu replika, kraća usmena ili pismena izlaganja te za prikladan završetak razgovora. Nakon usvajanja takvih klišeja učenici spremnije ulaze u razgovor kako na formalnoj tako i na neformalnoj razini.

Upoznavanje učenika s klišejima u engleskome jeziku ne pridonosi samo obogaćivanju vokabulara nego ih može i potaknuti na nov način promišljanja o kulturi i učenju stranoga jezika.

Literatura:

1. Ammer, C. (2006): *The Facts on File Dictionary of Clichés*, New York: Facts on File.
2. Bruce, D. (2010): *Lloyd Alexander's The Black Cauldron: A Discussion Guide*, Athens, Ohio. Preuzeto 8. rujna 2011. s http://www.lulu.com/items/volume_68/8811000/8811880/1/print/8811880.pdf
3. Creswell, J. (2000): *The Penguin Dictionary of Clichés*, London: Penguin Books.
4. Crystal, D. (1995): *The Cambridge Encyclopedia of the English language*, Cambridge: Cambridge University Press.
5. Kalogjera, D. (2005): *Što je – na kraju krajeva – klišej?* U: Granić, J. (ur.) *Semantika prirodnog jezika i metajezik semantike*. Zagreb – Split: HDPL, 373-384.

6. Legac, V. (2005): *Klišej i interkulturalnost u ranom učenju stranih jezika*. U: Granić, J. (ur.) *Semantika prirodnog jezika i metajezik semantike*. Zagreb – Split: HDPL, 429-436.
7. Partridge, E. (1978): *A Dictionary of Clichés*, New York: Routledge.
8. Richards, J.C. i Schmidt, R. (2002): *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, London: Longman Pearson Education.
9. Rogers, J. (1991): *The Dictionary of Clichés*, New York: Ballantine Books.
10. Silić, J. (2006): *Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika*, Zagreb: Disput.
11. Wray, A. (2002): *Formulaic Language and the Lexicon*, Cambridge: Cambridge University Press.

PRILOZI – Aktivnosti

1 A) You name it!

- a) Fill in the gaps using the appropriate name for each cliché: JOHNNY, JACK or JOHN.
- b) Match the clichés with the correct explanation and translate them into Croatian.

JOHNNY, JACK or JOHN

- | | |
|---------------------------|---|
| 1 _____ Doe | a) the typical Englishman |
| 2 _____ Hancock | b) one's signature |
| 3 _____ -on-the-spot | c) a newcomer |
| 4 Every man _____
time | d) a person who is present at a crucial time |
| 5 Dear _____ | e) a person who is good at everything |
| 6 _____ Bull
off a | f) a letter or other notification calling off a |
| 7 _____ of all trades | a romantic relationship |
| 8 _____ - come-lately | g) everyone without exception |
| | h) a person whose name is kept a secret or is not known or an average or typical person |

1 B) What's in a name?

What do the following names refer to? Read the sentences and choose the correct answer.

1 Jekyll and Hyde

- a) two well-known respected families
- b) an individual who has two completely different sides, one good and the other evil
- c) colleagues who do not get on well

2 Joe Six-Pack

- a) A working-class male
 - b) A brand of beer
 - c) A father of a large family
- 3 **Simple Simon**
- a) A popular children's game
 - b) A foolish person
 - c) A law-abiding citizen
- 4 **Every Tom, Dick and Harry**
- a) Typical students
 - b) Extremely brave soldiers
 - c) Everyone, no matter what social grade or degree of ability
- 5 If you **rob Peter to pay Paul**
- a) you take money intended for one thing and use it for another
 - b) you make money by doing something illegally
 - c) you collect money for charity
- 6 **Hobson's choice**
- a) A choice hard to make
 - b) A free choice in which only one choice is offered
 - c) A very strict selection
- 7 **The real McCoy**
- a) A real person, not a fictional character
 - b) An extremely courageous man
 - c) The real thing, the genuine article
- 8 **Uncle Sam**
- a) A favourite male relative
 - b) The USA or its government
 - c) An admirable politician
- b) *Answer the following questions:*
- 1 Do you know a "Jekyll and Hyde" type of person? When is it most obvious? Is it a problem for them? Is there a Jekyll and Hyde in all of us?
 - 2 Is there a stereotype about Joe Six-Packs in our society? Do all Joe Six-Packs behave like that?
 - 3 Do you find the adjective *simple* in Simple Simon offensive? Is there such an expression in your language?
 - 4 What is every Tom, Dick and Harry in your country like?
 - 5 Have you ever robbed Peter to pay Paul? How do you feel you have to rob Peter to pay Paul?
 - 6 Have you ever had a Hobson's choice? How did you feel? Have you ever offered someone a Hobson's choice?
 - 7 Do you only buy the real McCoy's? What makes the real McCoy very special? What was the last real McCoy that you bought?
 - 8 Is there an expression similar to Uncle Sam in your country?

1 C) *It's all Greek to me!*

- a) *In the following phrases the adjectives in bold are all mixed up. Join the adjectives with appropriate nouns to get a well-known phrase.*
b) *Match the phrases with the correct definitions.*

the **Russian** dream to take **Dutch** leave **Dutch** chance
Greek treat **French** uncle **Chinaman's** courage
American roulette

It's all **Dutch** to me

- a) The image of prosperity, achievable through hard work; the values and social standard
b) To leave work without asking permission first
c) No chance whatever, a hopeless undertaking
d) A meal or entertainment in which all persons pay their own expenses
e) A person who criticises or reproves severely
f) Courage induced by drinking alcohol
g) To engage in a reckless, potentially fatal activity
h) It's incomprehensible, I don't understand it

2 A) *Mark my words!*

- a) *Fill in the phrases by using appropriate words from the box.*

SAYING	FACT	SAY	RESPECT
NOT	MAYBE	LEAST	WORDS

- 1 With all due _____
2 Believe it or _____
3 It goes without _____
4 Mark my _____
5 Needless to _____
6 And I don't mean _____
7 As a matter of _____
8 Last but not _____

- b) *Use the appropriate phrases from 2 a) instead of the underlined parts.*

- 1 A mother to a child: Clean your room immediately. I'm very serious about my order!
2 I know that she looks very young and surprising but true, she is already in her 50s.

- 3 This actor is great, he is definitely going to win an Oscar for his new film, pay attention to what I'm saying because it's true!
- 4 No offence but, you can't possibly know who is responsible for the accident because you weren't there.
- 5 Major cities in Croatia are: Zagreb, Split and Osijek and one more important despite being mentioned at the end, Rijeka.
- 6 It is generally understood and accepted that you can improve your English by spending some time in an English-speaking country.
- 7 This book is really good; actually it's among top ten this year.
- 8 He left her, it's obvious, doesn't need to be said, she's devastated.

2 B) In a nutshell

- a) *Read the dialogue. Use the appropriate word(s) from the box instead of the underlined expressions.*

COME	CONSIDERED	MENTION	HATE
NUTSHELL	ALL (2x)	WORTH	GOOD

A: I hate to declare it, but I saw your ex-girlfriend with a guy.

B: Go again?

A: I think your ex has a new boyfriend. For what it's valuable they seemed rather gloomy. How are you coping with the break-up?

B: So far, so well. As much as I detest to say it I still miss her, but everything in everything I'm beginning to feel better. All things regarded, I'm fine. In a box, life goes on.

- b) *Work in pairs. Write your own dialogue(s) using the clichés from the previous exercise.*

(The topics might be: the end of the school year, planning a trip, asking for your parents' car, buying a new computer...)

What Do John Bull and Ivan Horvat Have in Common – Teaching Clichés in English

Abstract: This paper deals with the significance and benefits of teaching English language clichés and suggests activities for introducing and teaching clichés to upper intermediate learners of English. The clichés are divided into two groups: clichés with proper nouns and fillers.

Keywords: clichés in English, proper nouns, fillers, activities.

Welche Gemeinsamkeiten haben John Bull und Ivan Horvat – wie man Klischees im Englischunterricht lehrt

Zusammenfassung: Die Arbeit beschäftigt sich mit der Bedeutung und dem Nutzen des Unterrichtens von Klischees im Englischen als Fremdsprache. In der Arbeit werden Aktivitäten für die Einführung und den Unterricht von Klischees im Englischunterricht auf der höheren und mittleren Ebene gezeigt. Die Klischees, die für die Aktivitäten ausgewählt wurden, sind in zwei Gruppen eingeteilt: Klischees mit Eigennamen und Modalpartikel.

Schlüsselbegriffe: Klischees in der englischen Sprache, Eigennamen, Modalpartikel, Aktivitäten.

ISKAZ VIZIJE I MISIJE ŠKOLE

Slavko Kendelić, prof.
Osnovna škola Ferdinandovac
Ferdinandovac

Sažetak: U članku se govori o promjenama koje se događaju u školstvu Republike Hrvatske, a koje iziskuju promjene u organizaciji rada svake škole. Veća autonomija koja se nudi školama podrazumijeva i veću odgovornost škola i samih njihovih zaposlenika. U krčenju novih puteva i stvaranju prepoznatljivosti škole nužno je najprije definirati strateški cilj kojemu škola stremi, a to se iskazuje vizijom škole. Temeljom definirane i iskazane vizije treba definirati ciljeve niže razine, a to je misija, tj. poslanje škole, odnosno ono što ona radi i želi raditi za druge, za svoje učenike, roditelje i cijelu lokalnu zajednicu. Bez preciznog određenja tih ciljeva čini se da su svi putevi dobri i da vode nekom cilju, no samo precizno određen cilj sugerira i jasno određene puteve, načine i metode kojima se do njega stiže.

Ključne riječi: proaktivno organiziranje, vizija, misija, ciljevi.

Nova paradigma odgoja i obrazovanja

U uvjetima snažnih globalizacijskih procesa, sve veće informatičke umreženosti te drugih brzih promjena u svim područjima ljudske djelatnosti, sve veći zahtjevi postavljaju se pred odgojno-obrazovni sustav kako bi on što bolje odgovorio na potrebe moderne ekonomije. Školski sustavi diljem svijeta ne prate promjene koje se događaju u tehnici i tehnologiji, ekonomiji i društvu uopće. Snažan i brz rast informatičko-komunikacijske tehnologije ostavlja sve manje vremena za prilagodbu. Potrebe tržišta rada diktiraju kompetencije kojima trebaju raspolagati oni koji ulaze u svijet rada, tako da smo svjedoci dubokih promjena u odgojno-obrazovnom sustavu Republike Hrvatske od predškolskog odgoja do visokog školstva. Uz pretpostavku da je Bolonjski proces učinio reformske zaokrete u visokom školstvu, sada su nužne promjene u osnovnom i srednjem odgoju i obrazovanju. Dosadašnji sustav temeljio se na nastavnim planovima i programima koje je propisivalo Ministarstvo. Bili su propisani sadržaji koji će se učiti u pojedinom razredu, s naglaskom na stjecanju činjeničnog znanja, najčešće nekonkurentnog i neprimjenjivog. S te su razine dolazile i upute kako djecu poučavati, kojim se metodama koristiti i sl. Slično je bilo i s razvojem vještina, usvajanjem stavova i vrijednosti. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Narodne novine broj 87 od 25. srpnja 2008.) ozakonio je važne promjene u tom segmentu hrvatskog

odgojno-obrazovnog sustava. Sljedeći korak treba biti zaokret u planiranju i programiranju, koje se usmjerava prema kurikulumskom pristupu. To znači da treba poći od onoga što učenik određenog uzrasta može i treba znati, vještina kojima treba raspolagati, vrijednosnih sudova i stavova kakve treba imati. Nastavni sadržaji, metode i postupci, nastavna tehnologija i sva logistika u funkciji su konačnog proizvoda, a to su učeničke kompetencije koje se moraju temeljiti na inovativnosti, kreativnosti, informatičkoj pismenosti, poduzetnosti, socijalnoj osjetljivosti, odgovornosti, integritetu i identitetu svakog pojedinca. S tog se gledišta od škole i učitelja očekuje veća autonomnost i odgovornost u kreiranju školskog kurikuluma, u metodama i načinu rada, mjestu i vremenu učenja te vrednovanju postignuća. Od škole se očekuje prihvaćanje nove paradigme odgoja i obrazovanja, profiliranje svojeg specifičnog školskog kurikuluma, promišljanje i planiranje svrhe svojeg djelovanja, odgojno-obrazovnih vrijednosti i odgojno-obrazovnih ciljeva. Drugim riječima, od nje se očekuje da ima viziju svojega razvoja u službi učenika, tj. polaznika škole. Sve to od škole i svakog zaposlenika zahtijeva promjene u mentalitetu, promjene iznutra. U takvoj situaciji gotovo ništa ne vrijedi dosadašnji rad i stečeno iskustvo, koje može postati prepreka novoj paradigmi, novim metodama i načinima rada. U toj je situaciji iskustvo i minuli rad kao talog kave u šalici koji ne dopušta da se ulije nov napitak, nova paradigma, nov radni okvir. Što je talog „deblji“, manje će svježeg napitka stati u šalicu. Kod učitelja se javlja strah od nove slobode i nove odgovornosti. Svaka škola, tj. ravnatelj sa svojim stručnim timom, treba po određenoj metodologiji uspostaviti nove okvire djelovanja, novo proaktivno organiziranje koje će osloboditi kreativnost, inovativnost i sve skrivene potencijale svakog pojedinca, a koji će doprinijeti ostvarenju zacrtanih ciljeva na nacionalnoj i lokalnoj razini. U uvođenju promjena u škole moguće je slijediti model korjenitih promjena u osam koraka (Kotter, 2009). U tom procesu najviše energije treba utrošiti na „omekšavanje“ okoštale stare strukture jer ljudi u biti ne vole promjene, opiru im se i ne prihvaćaju ih. Zato ravnatelj i njegov tim trebaju uložiti puno truda kako bi razvili svijest o neophodnosti promjena, pridobili istomišljenike i stvorili kritičnu masu zaposlenika koja će pokrenuti promjene. U tom pokretanju promjena nužno je oblikovati viziju i misiju škole te strategije njihova ostvarenja, kroz međusobnu komunikaciju širiti viziju i opravdati promjene koje ona iziskuje. Sada je pravo vrijeme da se izbrišu stari i uvedu novi programi s novim mogućnostima. Sada treba učiniti bitne promjene, tj. ono što se u ekonomiji naziva reinženjeringom – osloboditi se znanja prošlosti i promišljati znanje budućnosti.

Vizija škole

S obzirom na značaj i dubinu promjena koje se događaju, a s ciljem kreiranja i razvijanja specifičnog školskog kurikuluma, treba izgraditi viziju škole. Vizija je poželjna, holistička slika škole u budućnosti, tj. planira se na strateškoj razini. To je ideal kojemu težimo, a treba biti utemeljen na potrebama polaznika škole, onoga što im škola najviše i najkvalitetnije može dati, uvažavajući pritom njezine materijalne mogućnosti i ljudske resurse. Vizija treba biti usklađena s intelektualnim, psihičkim i emocionalnim mogućnostima zaposlenika, kao i sa sinergijskim mogućnostima škole. Do stvaranja vizije škole u svjetlu novih strateških promjena našeg odgojno-obrazovnog sustava težak je put, naročito u školama u kojima vlada reaktivna klima. Taj proces posebno je zahtjevan u srednjim strukovnim školama, u kojima većina učenika stječe osnovne kompetencije svojeg prvog zanimanja s kojima će izaći na tržište rada. Škola je odgovorna za to hoće li to zanimanje i te kompetencije biti konkurentni na tržištu rada ili ne.

Da bi u školama došlo do bitnih promjena i prihvaćanja novog okvira djelovanja, svaki pojedinac, kao i kolektiv u cjelini, treba krenuti od samoga sebe, od svojih stavova, svojih uvjerenja, mišljenja i pretpostavki, s ciljem da ih se oslobodi i da ih izbriše iz osobne i kolektivne svijesti. Ako prevladaju mišljenja i uvjerenja da je dosadašnji odgojno-obrazovni sustav bio sasvim dobar, a ono što je dobro ne treba mijenjati, tada nema mjesta novom, drukčijem i inovativnom. Raniji uspjesi i postignuća škole i pojedinaca ne smiju nas činiti samozadovoljnima i samodovoljnima, jer to je također prepreka novom, nadolazećem napretku. U vremenu promjena često se nove situacije nastoje riješiti starim metodama, starim tehnikama i iskustvom. Nove situacije, novi problemi, nova djeca i nove potrebe tržišta rada zahtijevaju nov pristup, nove metode i postupke. Prema tome, novo neće zaživjeti ako se staro ne izbriše. Još prije nekoliko tisuća godina ljudi su toga bili svjesni, pa i Biblija kaže da se mlado vino ne može spremati u stare mješine.

Proces stvaranja nove vizije škole trebao bi se odvijati u četiri osnovna koraka:

- brisanje stare paradigme, brisanje starih uvjerenja, stavova, mišljenja i pretpostavki
- projekcija mogućnosti i opcija, tj. budućih stanja
- izbor jednog koncepta i eliminacija potencijalnih vizija
- definiranje koncepta vizije – što želimo, u kojem obliku, tko će to provesti i sl.

Oslobodeni starih stavova, uvjerenja, mišljenja, pretpostavki i rutina, pojedinci, učitelji i nastavnici, kao i škola u cjelini, trebaju prići stvaranju, generiranju novih mogućnosti, budućih stanja i novih ciljeva koji su u skladu s novim, kurikulumski usmjerenim sustavom odgoja i obrazovanja. U oluji novih opcija, ciljeva i mogućnosti škola treba postupno eliminirati nerealne

potencijalne vizije i nastojati formulirati vlastitu prepoznatljivu, specifičnu i lokalnoj zajednici primjerenu viziju; treba izvršiti izbor odnosno identificirati vlastitu viziju. Iz vizije odnosno okvira koji smo si zadali treba stvoriti koncept iz kojega će se formulirati misija škole i prepoznatljivi ciljevi koji su u funkciji polaznika škole, tj. njihovih potreba. Konceptcija bi trebala odgovoriti na pitanja poput: tko smo mi, što želimo, u kojim oblicima, koliko nam je vremena potrebno, gdje će se odvijati radni proces, tko su mu nositelji, koja su nam sredstva na raspolaganju i komu je sve to namijenjeno?

Poslanje – misija škole

Vizija se odnosi na školu, ono što škola nastoji biti i čemu teži, a to još ne znači da ona ispunjava očekivanja učenika, njihovih roditelja i lokalne zajednice. Zato škola treba pristupiti definiranju svoje misije ili poslanja. Misija bi trebala odgovoriti kako da škola zadovolji potrebe svojih aktualnih i potencijalnih polaznika. Misija opisuje svrhu i smisao postojanja i daje zajedničku svrhu zaposlenicima, ona je temelj za vrednovanje rada škole, ona daje identitet škole prema okolini, ona iskazuje filozofiju škole.

U iskazu misije, koja se treba temeljiti na viziji, trebaju sudjelovati svi zaposlenici škole. U generiranju misije treba se pridržavati određenih načela kao što su načelo empatičnosti, načelo proaktivnosti i načelo formulacije.

Načelo empatičnosti treba osigurati da škola prepozna i shvati potrebe učenika, roditelja i lokalne zajednice, da oblikuje sebe prema shvaćanjima i potrebama okoline odnosno korisnika usluga škole. Škola treba „imati sluha“ za potrebe učenika i roditelja, a u srednjoj školi i za potrebe gospodarstva, te na toj osnovi definirati ono što se može učiniti u zadovoljavanju spomenutih potreba.

U procesu generiranja misije treba se pridržavati i načela proaktivnosti, što znači da škola ne treba čekati da ju korisnici „primoraju“ na promjene, tj. na uvođenje novih programa. Škola mora prepoznati što će korisnicima (učenicima) dugoročno biti korisno te što će biti korisno za lokalnu zajednicu i gospodarstvo, a da pritom izražava i identitet škole. Iz tih potreba škola prepoznaje svoj dugoročni interes i u skladu s njim prilagođava se potrebama korisnika po načelu *win – win*. Dobro iskazana misija treba biti usmjerena prema potrebama učenika i realistična, tj. ostvariva. Također, ona mora biti motivirajuća i inspirativna za zaposlenike, a to će se postići tako da svi zaposlenici sudjeluju u njezinom donošenju, da ju shvate kao „svoju“, a ne kao nametnutu od ravnatelja ili stručno-razvojne službe. Iskaz misije treba biti razumljiv, lako čitljiv, treba sadržavati dozu specifičnosti odnosno odražavati portret škole oslikavajući njezinu kulturu i filozofiju, treba biti prepoznatljiv kako bi se razlikovao od iskaza drugih škola.

Formulacija misije mora biti iskaz onoga što će škola činiti za druge, tj. za sve sadašnje ili buduće polaznike. Škola ne oblikuje svoje ciljeve, već ciljeve učenika. Iskaz misije ne bi trebao biti kompliciran i opširan ili pak strogo preciziran. Formulacija nekoliko osnovnih ciljeva bit će dovoljna da se iskaže vizija škole. Misija bi trebala izgledati kao iskreno obećanje ili nakana koju svim snagama želimo ispuniti. Kod formulacije i iskaza misije treba paziti da iskaz ne bude preopširan, preopćenit, dvosmislen i nejasan ili suviše apstraktan.

Iz misije kao glavnog cilja izvode se strateški ciljevi škole. Ciljevi trebaju biti motivirajući, ostvarivi i specifični, tako da konkretiziraju i operacionaliziraju misiju, a njihovo osnovno obilježje mora biti mjerljivost u smislu kvantitete, kvalitete i vremena ostvarenja. Ciljevi mogu biti slični ili isti za više škola, ali strategije odnosno načini njihova ostvarenja i postizanja moraju biti originalni i unikatni. Postizanjem ciljeva ostvarit će se i vizija škole.

Škola bi trebala definirati ciljeve koji će se odnositi na učenje i poučavanje, životno okružje škole, partnerstvo škole s drugim društvenim subjektima, školsko vodstvo te profesionalni razvoj i usavršavanje svih zaposlenika. Desetak iskaza o ciljevima bit će dovoljno za naznačivanje osnovne aktivnosti. Ciljevi se mogu razraditi na još operativnijoj razini, pa se definiraju zadaci odnosno neposredne aktivnosti koje će škola poduzeti da bi ostvarila ciljeve. Zadaci se definiraju na razini jezgrenog, razlikovnog i školskog kurikulumu. To znači da se u redovitoj i izbornoj nastavi te u svim ostalim nastavnim oblicima razrađuju postavljeni ciljevi u vidu konkretnih operacionaliziranih zadataka koji trebaju biti mjerljivi. Mjerljivost tih zadataka omogućit će utvrđivanje postignuća odnosno ishoda u procesu učenja i poučavanja te u ostalim segmentima života i rada školske ustanove.

Zaključak

Vizija, misija i ciljevi škole polazište su, okvir i orijentir svake škole pri izradi svojega školskoga kurikulumu te godišnjega plana i programa rada. U uvjetima veće slobode i autonomnosti, ali i veće odgovornosti škole, vizija i misija prvi su korak prema postizanju autonomnosti, ali i prepoznatljivosti svake škole. Važno je istaknuti da misija i vizija škole trebaju u velikoj mjeri biti izraz osobnih vizija i misija pojedinih zaposlenika kako bi ih oni ujedno smatrali svojim, što će rezultirati intrinzičnom motivacijom zaposlenika u izvršavanju njihovih radnih zadataka, a time i ostvarenjem školske vizije i misije. Vizija i misija određeni su ciljevi na određenim razinama i svaka škola koja želi odgovoriti suvremenim zahtjevima treba definirati te ciljeve da bi na nižim razinama planiranja mogla odrediti konkretne zadatke i aktivnosti. Bez jasnog cilja na koji se želi stići može se i zalutati.

Literatura:

1. Bebek, Borna, (2006). *Projektiranje procesa i strukture organizacije*, Zagreb, Sinergija nakladništvo.
2. Grupa autora, (2009). *Ravnatelj škole-upravljanje-vođenje*, zbornik radova, Zagreb, Agencija za odgoj i obrazovanje.
3. Kotter, P. J., (2009). *Vođenje promjena*, Zagreb, Lider press d.d.
4. Sikavica, P., Novak, M., (1999). *Poslovna organizacija*, Zagreb, Informator.
5. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN br. 87/08.

The Vision and Mission of a School

Abstract: The paper deals with ongoing changes of the Croatian educational system that are calling for revision in the organization of each individual school. Greater autonomy that is offered to schools also implies greater responsibility for schools and their employees. In blazing a trail for others to follow and making the school recognizable, it is necessary to define the strategic goal of the school, which is demonstrated by its vision. On the basis of a defined and demonstrated vision, lower level goals should be defined, which is the mission of a school, that is, what it does and wishes to do for others, its students, parents and the local community. Without determining these goals precisely, it may seem that any path is good and leading to a certain goal. However, only a precisely defined goal can suggest precisely defined paths, means and methods of achieving it.

Keywords: proactive organization, vision, mission, goals.

Die vision und mission einer schule

Zusammenfassung: Im Artikel geht es um die in Kroatien eingetretenen Bildungsveränderungen, die auch einige Veränderungen in der Arbeitsorganisation der Schule verlangen. Eine größere Autonomie von Schulen verlangt von ihnen und vom Personal auch eine größere Verantwortung. Um neue Wege einzuschlagen und eine Schule zu erkennen, ist es vor allem sehr wichtig, sich ein Ziel zu setzen, und das kann man nur mit einer Vision der Schule machen.

Aufgrund dieser Vision sind noch die niedrigeren Ziele zu definieren. Das ist dann eine Mission der Schule, d.h. eine Aufgabe der Schule, die sie im Bezug auf ihre Schüler, Eltern und die ganze Gemeinde in Angriff nehmen will. Es scheint, als ob alle Wege gut sind und zum Ziel führen ohne die präzise Definierung. Also nur ein präzise definiertes Ziel zeigt den klaren Weg und die Methoden, wie man es erreichen kann.

Schlüsselbegriffe: Proaktive Organisation, die Vision, die Mission, die Ziele.

BAŠĆANSKA PLOČA **Metodički model nastavnog sata**

Mr. sc. Vesna Nosić, prof. savjetnica
Gimnazija "Matija Mesić"
Slavonski Brod

Sažetak: Rad je prikaz pripreme i izvođenja nastavne metodičke jedinice "Bašćanska ploča" u okviru nastavnog predmeta Hrvatski jezik u nastavnom programu za gimnazije. Ova nastavna tema nalazi se u predmetnom području "književnost", nastavna cjelina "hrvatska srednjovjekovna književnost".

Priprava i izvedba nastavne jedinice sadrži sljedeće elemente – nastavna tema, nastavna jedinica, broj sati, ključni pojmovi; obrazovna postignuća; tip, ciljevi i zadaće (obrazovne, odgojne, funkcionalne, komunikacijske) nastavnog sata; metodički sustav; nastavna sredstva, pomagala, oblici, postupci i metode; unutarpredmetna i međupredmetna korelacija te struktura i trajanje pojedinog dijela nastavnog sata.

Prikaz izvedenog dijela nastavne jedinice donosi rezultate istraživanja učenika na nastavnom dvosatu, nekoliko njihovih pjesama te kratko izvješće o sadržaju projekta nekadašnjih učenika na temu Bašćanska ploča. Učenici su aktivno sudjelovali u nastavnom radu pokazavši ponajprije svoje analitičko-interpretativne i kreativne sposobnosti.

Ključne riječi: Bašćanska ploča, crkva svete Lucije, glagoljica, hrvatskostaroslavenski jezik, Jurandvor, kralj Zvonimir, opat Dobrovit, opat Držiha.

Uvod

Nastavna metodička jedinica "Bašćanska ploča" obrađuje se u okviru nastavnog predmeta Hrvatski jezik u nastavnom programu za gimnazije. Ova nastavna tema nalazi se u predmetnom području "književnost", nastavna cjelina "hrvatska srednjovjekovna književnost", koja se obrađuje u prvom razredu.

Rad donosi prikaz pripreme i izvođenja nastavne metodičke jedinice "Bašćanska ploča" na nastavnom dvosatu održanom u Gimnaziji "Matija Mesić" u Slavonskom Brodu.

U pripravi su predviđena sljedeća **obrazovna postignuća**: analiza, interpretacija i vrednovanje teksta "Bašćanske ploče" kao književnog, povijesnog i pravnog teksta (dokumenta), kao najvažnijeg hrvatskog

glagoljaškog epigrafskog spomenika. Čitanjem, slušanjem, pisanjem i govorenjem učenici trebaju izraziti svoj odnos prema “dragom kamenu hrvatskoga jezika” i “ugaonom kamenu hrvatske književnosti”. Na satu obrade novoga gradiva učenici, dakle, trebaju analizirati i interpretirati prozni glagoljaški tekst. Stoga sat pripada analitičko-interpretativnom metodičkom sustavu.

Cilj nastavnog sata jest obnoviti stečeno povijesno znanje i proširiti znanje učenika novim podacima vezanim uz “Bašćansku ploču”, raščlaniti tekst na sadržajne dijelove, razlikovati “Bašćansku ploču” kao književni, povijesni i pravni spomenik te ukazati na mjesto i važnost “Bašćanske ploče” za hrvatsku kulturu.

Predviđene su sljedeće **zadaje nastavnog sata**:

a) obrazovne: ponoviti stečeno znanje i proširiti spoznaje učenika novim činjenicama vezanim uz “Bašćansku ploču”: odrediti kulturno, povijesno, književno i nacionalno značenje spomenika, istaknuti bitna obilježja jezika i pisma

b) odgojne: osvijestiti ulogu “Bašćanske ploče” kao najstarijeg hrvatskog književnog spomenika – spomenika od kojeg je u 11. st. započela povijest hrvatske književnosti, koji je pomagao očuvanju hrvatske samobitnosti

c) funkcionalne: razvijati sposobnost zapažanja, analiziranja, uspoređivanja, razlikovanja i vrednovanja te sposobnost komunikacije s proznim tekstom i

d) komunikacijske: ostvariti neposrednu komunikaciju s proznim književnim tekstom čitanjem i slušanjem; razvijati sposobnost pisanog i usmenog izražavanja.

Na satu su korištena ova **nastavna sredstva**: čitanka, nastavni listići, plakati (učenički projekt), audiokaseta s glazbom srednjeg vijeka, kreda i ljudski glas te **nastavna pomagala**: ploča i kasetofon. Primijenjeni su sljedeći **nastavni oblici**: frontalni rad, individualni rad i rad u skupini; **nastavni postupci**: interpretativno čitanje, rad na tekstu, izlaganje i dijalog te **nastavne metode**: metoda čitanja i rada na tekstu, metoda slušanja, metoda pisanja, metoda razgovora (heurističkog i reproduktivnog), metoda usmenog izlaganja, metoda rada s auditivnim sredstvom, metoda recepcije (primanja), metoda pokazivanja, metoda odgovaranja na pitanja.

Uspostavljena je **unutarpredmetna korelacija**: književno-jezična (pravopisna, pravogovorna, gramatička, stilistička, leksička), kao i **međupredmetna korelacija** s poviješću, vjeronaukom, likovnom umjetnošću i geografijom.

Nastavni dvosat ovako je strukturiran:

Uvodni dio (10 minuta)

1. doživljajno-spoznajna motivacija (interpretativno čitanje pjesme bivšeg učenika gimnazije Mislava Radoševića)
2. emocionalno-intelektualna pauza

3. najava nastavne jedinice
4. oluja mozgova: “Bašćanska ploča”

Središnji dio (60 minuta)

1. interpretativno čitanje izvornog teksta
2. emocionalno-intelektualna pauza
3. ispisivanje nepoznatih riječi iz teksta i njihovog prijevoda
4. interpretativno čitanje prevedenog teksta
5. emocionalno-intelektualna pauza
6. objava (i korekcija) doživljaja
7. istraživanje: analiza i interpretacija

Završni dio (20 minuta)

1. sinteza: ponavljanje i zapisivanje
2. zadavanje domaće zadaće:
 - a) napraviti vizualnu predodžbu “Bašćanske ploče” (crtež, sliku, strip, karikaturu, skulpturu i dr.) ili
 - b) napisati pjesmu o “Bašćanskoj ploči”
3. interpretativno čitanje pjesme “Bašćanska ploča” bivšeg učenika gimnazije Matije Ocvireka

Uvodni dio

U uvodnom dijelu sata pročitana je pjesma bivšeg učenika Mislava Radoševića “Bašćanska ploča” koja je poslužila kao doživljajno-spoznajna motivacija. Pri čitanju je izostavljen naslov.

Mislav Radošević

“Bašćanska ploča”

Na Krk moraš kročiti
al' u Baškoj noge ne smočiti,
već u Jurandvor poći
da ti kamen pokaže moći.

Obla glagoljica oči ti mori
jer povijest ti govori:
“Dobrovit me čita,
Držiha me piše,
a kralj Zvonimir
zemlje nema više

jer u katastru
Sveta Lucija na nju se piše!”

Al’ to nije kliše
jer kroz stoljetne kiše
na toj ploči
POVIJEST SE NE BRIŠE!

Nakon emocionalno-intelektualne pauze učenici su trebali prepoznati naziv ploče koja je tematizirana u pjesmi. Time je najavljen, a zatim i zapisan **naslov nastavne jedinice**. Nakon toga najavljen je i **sadržaj nastavne jedinice**: na nastavnom dvosatu ponovit će se i proširiti znanje o podrijetlu “Bašćanske ploče”, mjestu i vremenu nastanka, sadržaju, namjeni i značaju.

Na kraju uvodnog dijela nastavnog sata učenici su zapisali i pročitali svoje asocijacije uz pojam “Bašćanska ploča”. Tako su obnovili prethodno stečeno znanje.

U uvodnom dijelu sata od **nastavnih oblika** korišten je frontalni i individualni oblik rada, a od **nastavnih metoda i postupaka** korištene su metoda govorenja, metoda slušanja, metoda interpretativnog čitanja, metoda pisanja i oluja mozgova.

Središnji dio

U središnjem dijelu sata interpretativno je pročitan izvorni tekst “Bašćanske ploče”. Budući da učenici nisu razumjeli pročitani tekst, dobili su zadatak da sastave mali rječnik nepoznatih riječi iz teksta “Bašćanske ploče” koji se nalazi u “Književnom vremeplovu 1”, čitanci iz Hrvatskoga jezika za prvi razred gimnazije autorice Dragice Dujmović-Markusi. Uz svaku nepoznatu riječ kasnije su, prema nastavničnim uputama, dopisali njezin prijevod.

Nakon toga interpretativno je pročitan tekst “Bašćanske ploče” preveden na suvremeni hrvatski jezik. Uslijedila je emocionalno-intelektualna pauza i objava doživljaja učenika. Učenici su u potpunosti razumjeli tekst, pa se moglo prijeći na glavni dio nastavnog sata – analizu i interpretaciju teksta. U tu svrhu formirano je osam skupina učenika. Svaka skupina dobila je nastavni listić s uputama za rad i literaturu koju će istražiti i proučiti. Postavljen je učenički projekt “Bašćanska ploča”. Projekt je također poslužio kao izvor podataka. Slike projekta mogu se vidjeti na <http://imageshack.us/g/695/12769519.jpg/>. Nakon provedenog istraživanja predstavnik svake skupine usmeno je izložio rezultate istraživanja, a zatim pročitao napisani peterostih (činkvinu) služeći se podacima dobivenim u istraživanju skupine koju je predstavljao.

ZADACI I REZULTATI ISTRAŽIVANJA; PETEROSTISI:

1. skupina: Natpis na “Bašćanskoj ploči” (sadržaj prvog dijela teksta)

Upute za rad:

- **Pročitajte** prvi dio teksta u ”Književnom vremeplovu 1“ (stranica 324).
- **Odgovorite** na postavljena pitanja/zadatke (rečenicama oblikujte tekst).

Pitanja/zadaci:

1. Što sadrži prvi redak?
2. Tko je zapisao prvi dio teksta (prvi odlomak)?
3. Kako se zove hrvatski kralj koji je benediktincima darovao ledinu (zemlju) za gradnju crkve?
4. Kako se zovu svjedoci pri darivanju? Odredi njihov društveni položaj.
5. Čime završava prvi dio teksta?
6. Napišite peterostih (činkvinu) služeći se dobivenim podacima.

Odgovori:

1. Prvi redak sadrži kršćansku invokaciju: “U ime Oca i Sina i Svetoga Duha”. Autor teksta zaziva Božju pomoć u pisanju.
2. Prvi dio teksta zapisao je opat Držiha.
3. Hrvatski kralj Zvonimir darovao je ledinu (zemlju) za gradnju crkve.
4. Svjedoci toga darivanja bili su Desimra, župan Krbave, Mratin u Lici, Prbineža, poslanik u Vinodolu i Jakov na otoku.
5. Prvi dio teksta završava prijetnjom (kletvom) onima koji bi htjeli osporiti darivanje i molbom da se za sve sudionike darivanja moli.
6. Peterostih:
“BAŠĆANSKA PLOČA”
hrvatska, kršćanska
darivanje, svjedočenje, zapisivanje
darovnica hrvatskoga kralja Zvonimira
Držiha

2. skupina: Natpis na “Bašćanskoj ploči” (sadržaj drugog dijela teksta)

Upute za rad:

- **Pročitajte** prvi dio teksta u “Književnom vremeplovu 1” (stranica 234).
- **Odgovorite** na postavljena pitanja/zadatke (rečenicama oblikujte tekst).

Pitanja/zadaci:

1. Tko je zapisao drugi dio teksta (drugi odlomak)?
2. Što sadrži drugi dio teksta?
3. Tko je gradio crkvu?

4. Kako se zove hrvatski knez koji je tada vladao?
5. Čime završava drugi odlomak?
6. Napišite činkvinu služeći se dobivenim podacima.

Odgovori:

1. Drugi dio teksta zapisao je opat Dobrovit.
2. Ovaj dio teksta sadrži zapis o gradnji crkve svete Lucije.
3. Crkvu je gradio opat Dobrovit zajedno sa svojom samostanskom braćom (redovnicima).
4. Tada je vladao hrvatski knez Kosmat.
5. Drugi odlomak završava zapisom o zajedništvu s Mikulom u Otočcu.
6. Činkvina:
“BAŠĆANSKA PLOČA”
hrvatska, redovnička
građenje, vladanje, klesanje
gradnja crkve svete Lucije
Dobrovit

3. skupina: Vlastita imena na “Bašćanskoj ploči”

Pitanja/zadaci:

1. Ispišite sva vlastita imena na “Bašćanskoj ploči”. Podijelite ih na imena ljudi i zemljopisne pojmove.
2. Što vam ta imena govore o vremenu nastanka “Bašćanske ploče”?
3. Jesu li Hrvati tada imali i prezimena?
4. Kada su se Hrvati počeli koristiti prezimenima? (Ako ne znate odgovor, pitajte predmetnog nastavnika.)
5. Napišite činkvinu (peterostih) služeći se dobivenim podacima.

Odgovori:

1. Vlastita su imena Držiha, Zvonimir, Desimra, Mratin, Prbineža, Jakov, Dobrovit, Kosmat i Mikula.
Zemljopisni su pojmovi Krbava, Lika, Vinodol, Krajina i Otočac.
2. Vlastita su imena stara hrvatska imena. Od devet spomenutih imena danas se koriste samo dva – Zvonimir i Jakov. Zemljopisna imena ostala su nepromijenjena do danas. “Bašćanska ploča” nastala je jako davno.
3. Hrvati tada nisu imali i prezimena.
4. Prezimenima su se počeli koristiti tek u 16. stoljeću.
5. Peterostih:

VLASTITA IMENA

hrvatska, narodna
imenovanje, razlikovanje, nošenje

ZEMLJOPISNA IMENA

stara, lijepa
smišljanje, nadijevanje, trajanje

vlastito ime je važno
Zvonimir

zemljopisna imena su nepromijenjena
Hrvatska

4. skupina: Kršćanske riječi na “Bašćanskoj ploči”

Pitanja/zadaci:

1. Izdvojite iz “Bašćanske ploče” sve riječi koje možete povezati s kršćanstvom.
2. Što vam ove riječi govore o sastavljaču teksta?
3. Što znači riječ opat? (Ako ne znate, značenje riječi potražite u “Rječniku stranih riječi”.)
4. Kojem su crkvenom redu pripadali opat Držiha i Dobrovit?
5. Napišite činkvinu (peterostih) služeći se dobivenim podacima.

Odgovori:

1. S kršćanstvom se mogu povezati ove riječi: u ime Oca i Sina i Svetoga Duha, opat, sveta Lucija, Bog, dvanaest apostola i četiri evanđelista, molitva, crkva, amen.
2. Sastavljači teksta bili su opati – Držiha i Dobrovit.
3. Riječ opat ima nekoliko značenja – najbliže joj je značenje redovnik, fratar ili poglavar samostana nekih crkvenih redova.
4. Opat Držiha i Dobrovit pripadali su benediktinskom crkvenom redu. Uz crkvu svete Lucije nekad se nalazio i benediktinski samostan. O tome svjedoče sačuvani temelji.
5. Peterostih:

KRŠĆANSKE RIJEČI

neprolazne, vječne
stvaranje, služenje, sebedarivanje
Otac, Sin, Duh Sveti
amen

5. skupina: Jezik, pismo, transkripcija, transliteracija, opseg teksta

Pitanja/zadaci:

1. Kojim je jezikom i pismom napisan tekst na “Bašćanskoj ploči”?
2. Što je transkripcija? (Ako ne znaš značenje riječi, pogledaj u “Rječnik stranih riječi”.)
3. Što je transliteracija?
4. Kada je na satu korištena transkripcija?
5. Na koje je pismo transliteriran tekst “Bašćanske ploče” u “Književnom vremeplovu”?
6. Koliki je opseg teksta na “Bašćanskoj ploči”?

Odgovori:

1. Jezik “Bašćanske ploče” je starohrvatski; protkan je elementima crkvenoslavenskoga jezika. Pismo je glagoljica prijelaznoga tipa (iz oble u uglatu).
2. Transkripcija je zamjena uobičajenog načina zapisivanja nekog jezika osobitim sustavom znakova od kojih svaki označava jedan glas. To je prikaz nekog teksta prema izgovoru, tj. onako kako se čita.
3. Transliteracija znači prijenos s jednog pisma na drugo pismo, tj. za svaki se znak u jednom grafijskom sustavu traži odgovarajući znak u drugom grafijskom sustavu.
4. Transkripcija je korištena za vrijeme čitanja izvornog teksta.
5. Tekst je transliteriran na latinicu.
6. Tekst “Bašćanske ploče” ima 13 redaka.

6. skupina: Dimenzije, ornament, mjesto vječnog čuvanja

Pitanja/zadaci:

1. Od čega je načinjena ploča?
2. Pronađi podatak o dimenzijama ploče (širina, visina, debljina, težina).
3. Što se nalazi uz gornji rub ploče? O čemu svjedoči?
4. Koje je godine prenesena s Krka u Zagreb?
5. U kojoj se instituciji čuva?

Odgovori:

1. Ploča je isklesana u bijelom vapnencu.
2. Dimenzije su ploče sljedeće: širina 197 cm, visina 99 cm, debljina 8 cm, težina oko 800 kg.
3. Uz gornji rub ploče nalazi se bordura s tipičnim ornamentom lozice, koji je karakterističan za hrvatske srednjovjekovne kamene spomenike. Uklesano je jedanaest lozica, što vjerojatno označava stoljeće u kojem je nastala.
4. S Krka je u Zagreb prenesena 1934. godine.
5. Čuva se u Hrvatskoj akademiji znanosti i umjetnosti u Zagrebu.

7. skupina: Značenje “Bašćanske ploče”

Pitanja/zadaci:

1. Odredi povijesno značenje “Bašćanske ploče”.
2. Odredi književno značenje “Bašćanske ploče”.
3. Odredi pravno značenje “Bašćanske ploče”.
4. Napišite činkvinu služeći se dobivenim podacima.

Odgovori:

1. Povijesno značenje – U njoj se po prvi put na hrvatskome jeziku spominje hrvatsko ime i ime hrvatskoga kralja Zvonimira. Njome se dokazuje da je kvarnersko područje bilo u granicama hrvatske države.
2. Književno značenje – Ona je najvažniji hrvatski glagoljički epigrafski spomenik. Ona je prvi sačuvani spomenik na hrvatskom jeziku, dokaz da u 10. i 11. st. u Hrvatskoj postoji pismenost. Od nje započinje povijest hrvatske književnosti.
3. Pravno značenje – Ona je darovnica kralja Zvonimira kojom daruje ledinu crkvi svete Lucije u Jurandvoru, selu kraj Baške na otoku Krku.
4. Činkvina:

BAŠĆANSKA PLOČA

prva, jedinstvena
darivanje, započinjanje, klesanje
ugaoni kamen hrvatske književnosti
početak

BAŠĆANSKA PLOČA

hrvatska, bijela
glagolanje, pisanje, čitanje
dragi kamen hrvatskoga jezika
glagoljica

8. skupina: Prikaz učeničkog projekta “Bašćanska ploča”

Pitanja/zadaci

1. Što sve sadrži učenički projekt?
2. Izdvoji i predoči zanimljivosti iz učeničkog projekta.

Odgovori:

1. Učenički projekt sadrži crtež crkve svete Lucije i temelja benediktinskog samostana (olovka), crtež Bašćanske ploče (olovka), sliku kralja Zvonimira i opata te Bašćanske ploče (tempera), priču, pjesme i činkvine učenika, slike i tekstove s interneta te karikaturu Danijela Marušića. Cjelokupan projekt nosi borduru s ornamentom lozice (preuzeta s ploče).
2. Zanimljiva je karikatura s naslovom Imovinsko-pravna polemika iz 1101. godine, sažetak Legende o smrti kralja Zvonimira koji je prokleo Hrvate dok je umirao i skrivene poruke Bašćanske ploče (započinje slovom A, završava slovom O; kompozicija ploče izvedena je prema pravilu zlatnog reza; ploča je izvanredno geometrijski-sadržajno oblikovana).

U središnjem dijelu sata od **nastavnih oblika** korišten je frontalni i individualni oblik rada te rad u paru i skupni rad, a od **nastavnih metoda** korištene su metoda čitanja, metoda slušanja, metoda razgovora, metoda rada na tekstu, metoda pisanja i metoda usmenog izlaganja.

Završni dio

Završni dio sata, kao što je uobičajeno u artikulaciji nastavnog sata, predstavlja sintezu. Nastavna jedinica ponovljena je kroz metodu "moje pitanje – tvoj odgovor", a zatim su učenici s grafoprozirnice prepisali osnovne podatke:

"Bašćanska ploča"

1. MJESTO PRONALASKA – Jurandvor, selo kraj Baške na otoku Krku, crkva Svete Lucije
2. VRIJEME NASTANKA – oko 1100. g.
3. NAMJENA – lijevi plutej u ogradi koja je dijelila prostor za svećenstvo od prostora za narod
4. JEZIK – hrvatskostaroslavenski
5. PISMO – glagoljica prijelaznoga tipa (iz oble u uglatu)
6. ZAPISIVAČI TEKSTA – opat Držiha i Dobrovit
7. SADRŽAJ TEKSTA – kralj Zvonimir daruje opatima zemlju za izgradnju crkve i samostana
8. DIMENZIJE – širina 197 cm, visina 99 cm, debljina 8 cm, težina oko 800 kg
9. ZNAČENJE – povijesno, književno i pravno
10. MJESTO ČUVANJA – HAZU, Zagreb.

Za domaću zadaću učenici su dobili zadatak da naprave vizualnu predodžbu "Bašćanske ploče" (crtež, sliku, strip, karikaturu, skulpturu i dr.) ili da napišu pjesmu o toj značajnoj ploči.

O "Bašćanskoj ploči" pisali su znameniti hrvatski pjesnici, ali i učenici Gimnazije "Matija Mesić". Pročitana je pjesma Matije Ocvireka, nekadašnjeg učenika gimnazije.

Matija Ocvirek

"Bašćanska ploča"

Bašćanska ploča
komad tvrdog stijena
već devetsto ljeta
svoj izgled ne mijenja.

Glagoljica čvrsto
uklesana stoji,
a stoljeća pamti
i godine broji.

Prošla je kroz vrijeme
i mira i rata.

Sva ponosna stoji
na ponos Hrvata.

Ponosna stoji
u svečanom ruhu
jer poruku nosi
u kršćanskom duhu.

Ona je temelj
svih darovnica,
a svakom Hrvatu
prava domovnica.

Na kraju sata učenici su pozvani da pogledaju učenički projekt o “Bašćanskoj ploči”.

U završnom dijelu sata od **nastavnih oblika** rabljen je frontalni i individualni oblik rada, a od **nastavnih metoda** korištena je metoda ”moje pitanje – tvoj odgovor“, metoda slušanja i metoda prikazivanja.

Zaključak

Učenici prvog razreda Gimnazije “Matija Mesić” u Slavonskom Brodu marljivo su sudjelovali u svim fazama nastavnog sata. U nastavnom radu pokazali su svoje istraživačke, analitičko-interpretativne i kreativne sposobnosti dokazavši da su dorasli zahtjevnosti nastavnog programa namijenjenog učenicima gimnazije.

Prikaz pripreve i izvođenja ove nastavne metodičke jedinice može nastavnicima poslužiti kao metodički model nastavnog sata u redovnoj nastavi ili kao model nastavnog sata na stručnom ispitu iz Hrvatskoga jezika.

Literatura:

UČENICI:

1. Čubrić, Marina (2005). *Učimo hrvatski jezik 1*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Dujmović-Markusi, Dragica (2007). *Književni vremeplov 1*. Zagreb: Profil.
3. Gazzari, Željko i Gazzari, Marija (2006). *Književnost 1*. Zagreb: Alfa.
4. Pandžić, Vlado – Cetinić, Gea (2004). *Hrvatska čitanka 1*. Zagreb: Profil.
5. Solar, Milivoj – Zrinjan, Snježana (2009). *Književnost 1*. Zagreb: Alfa.

NASTAVNIK:

1. Damjanović, Stjepan (2004). *Slovo iskona*. Zagreb: Matica hrvatska.
2. Hercigonja, Eduard (1975). *Povijest hrvatske književnosti 2*. Zagreb: Liber, Mladost.

3. Vince, Zlatko (1990). *Putovima hrvatskoga književnog jezika*. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.

The Baška Stone Tablet A Model Teaching Lesson

Abstract: This paper presents the preparation and conducting of a class on the Baška Stone Tablet within the Croatian language high school course. This topic is a part of the teaching unit of the Croatian medieval literature within the subject area of Literature.

The preparation and the conducting of the class consist of the following elements: topic; teaching unit, the number of classes, key terms; results; the type, goals and tasks of the class (educational, functional, communicational), teaching system; teaching aids, forms, procedures and methods; the intra- and intersubject correlation and finally the structure and duration of specific sections of the class.

The presentation of the section of the teaching unit offers the results of students' research during two classes, several poems written by them and a short report on another project on the Baška Stone Tablet, which was carried out by former students.

The pupils were actively involved in the class and showed their analytical, interpretative and creative skills.

Keywords: the Baška Stone Tablet, the Church of St. Lucy, the Glagolitic script, the Croatian-Old-Slavic language, Jurandvor, King Zvonimir, Abbot Dobrovit, Abbot Držiha.

Die tafel von Baška das methodische Modell der Unterrichtseinheit

Zusammenfassung: Diese Arbeit stellt die Vorbereitung und die Ausführung der methodischen Unterrichtseinheit über Tafel von Baška im Rahmen des Gymnasialfaches die kroatische Sprache dar. Das Thema befindet sich im Fachbereich Literatur, in der Einheit kroatische mittelalterliche Literatur.

Die Vorbereitung und die Ausführung des Unterrichtsteils umfassen folgende Elemente: das Thema, den Unterrichtsteil, die Anzahl der Stunden, die Schlüsselbegriffe, die Ergebnisse, den Typ, die Ziele, die Bildungs-, Erziehungs-, Funktions- und Kommunikationsaufgaben der Unterrichtsstunde, das methodische System, die Lehrmittel, -formen, -methoden und -verfahren, die innen- und zwischenfachliche Korrelation, die Struktur und die Dauer der einzelnen Stundenteile.

Die Darstellung des ausgeführten Teiles der Unterrichtseinheit bietet die Ergebnisse der im Rahmen von zwei Unterrichtsstunden von den Schüler/-innen durchgeführten Untersuchung, einige von ihnen verfassten Gedichte und den kurzen Bericht über das Projekt der ehemaligen Schüler/-innen zum Thema die Tafel von Baška an. Die Schüler/-innen wurden zur aktiven Teilnahme an der Arbeit angeregt und zeigten dabei ihre analytischen, interpretativen und kreativen Fertigkeiten.

Schlüsselbegriffe: die Tafel von Baška, die Kirche St. Luzia, die glagolitische Schrift, die kroatisch-altslawische Sprache, Jurandvor, König Zvonimir, Abt Dobrowit, Abt Držiha.

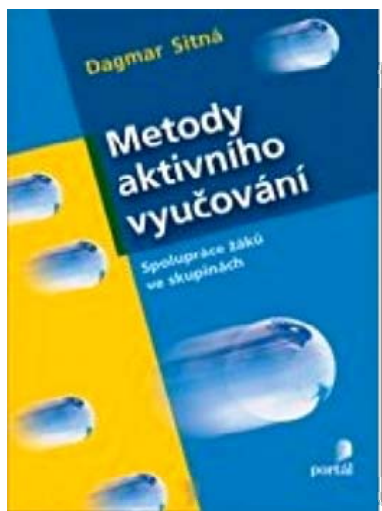
PRIKAZI

REVIEWS

BESPRECHUNGEN

METODE AKTIVNOG UČENJA I POUČAVANJA

Dagmar Sitná: Metody aktivního vyučování, Spolupráce žáků ve skupinách, Portál, Prag, 2009.



Knjiga „Aktivne metode poučavanja, suradnja u grupama učenika“ namijenjena je, kako sama autorica navodi, nastavnicima svih vrsta škola i studentima pedagogije. Dagmar Sitná zamjenica je Udruge ravnatelja medicinskih škola i predstavnica Središnje regije Republike Češke. Aktivno sudjeluje u podizanju kvalitete aktivne nastave, kojemu u prilog ide i pisanje ove knjige.

Knjiga je podijeljena u 10 cjelina. Prva cjelina pod naslovom *Odabrane teorijske pretpostavke aktivne nastave* govori o teorijama koje potvrđuju da je aktivno učenje i aktivna nastava učinkovita nastava, nastava koja potiče razvoj kritičkoga mišljenja i od koje učenici najviše dobivaju. Ova cjelina donosi i zahtjeve koje mora poznavati nastavnik kako bi učinkovito u nastavi upotrebljavao razne metode poučavanja i motivirao učenike za učenje. Ovdje se navode i razni stilovi učenja, kao i prijedlozi kako uz određeni stil učenja, koji je

svojestven određenoj osobi, biti uspješan u učenju.

Druga cjelina pod naslovom *Aktivno poučavanje putem pravila grupe – teorijski dio* donosi teorijski okvir i uvid u navedenu problematiku te navodi korištenje grupnih metoda za postizanje ključnih kompetencija. Autorica u ovome dijelu donosi popis od 11 praktičnih aktivnosti (oluja ideja, gruda snijega, *buzz*-grupa, igra uloga, krug, kotač, rasprava, debata, studija slučaja, akvarij, umne mape) koje se koriste u radu s grupama i koje su teorijski objašnjene, navodeći njihove prednosti i nedostatke. Važan dio ove cjeline posvećen je ulogama u grupi te njihovoj važnosti za kvalitetan rad, kao i prigodnom uređenju prostora u kojemu se izvodi nastava. Na kraju cjeline nalaze se ideje kako vrednovati rad u skupinama.

Treća cjelina pod naslovom *Aktivno poučavanje putem pravila grupe – praktični dio* donosi opise ranije navedenih aktivnosti kroz praktične primjere, uz popis potrebnoga materijala, uređenja prostora, tijeka aktivnosti te praktične provedbe. Autorica nudi prijedloge kako se nastavnik treba pripremati prilikom provođenja svake od tih aktivnosti.

Četvrta cjelina pod naslovom *Ostale metode aktivne nastave* navodi seminar kao metodu kojom se uspješno koriste stariji učenici, načine prezentiranja seminarskih radova, metodu proglašenja/izjava i rezultata u seminarima koji se koriste kako bi se učenike učilo točnom formuliranju zaključaka i mišljenja o temama vezanim uz pojedine projekte te kako bi ih se potaknulo na sudjelovanje. Metoda „jedan protiv svih“ predstavlja zanimljivu, zabavnu i atraktivnu inačicu prethodnih metoda. Posljednja opisana metoda, „svjedočenje“, na vrlo zanimljiv način omogućuje učeni-

ma da kroz intenzivan rad postavljaju pitanja koja bi se mogla pojaviti prilikom testiranja i na taj način provjeriti koliko su učenici ispravno shvatili ono o čemu ih se poučavalo. Navedena metoda predstavlja pomoć u definiranju problema i neizvjesnosti.

Peta cjelina pod naslovom *Pedagoške igre* govori o tome kako je potrebno imati na umu da učenje i zabava nisu u suprotnosti, nego jedno istodobno pospješuje drugo. Učiteljima se predlaže da postupno izrađuju svoje portfolije nazivajući ih alatima aktivne nastave, koji također mogu postati dio školske nastavne „banke“. Autorica navodi pet igara koje se mogu iskoristiti u funkciji aktivne nastave, a s ciljem učinkovitijeg učenja: „Odlučiti se“, „Što je korisno“, „Ja mislim“, „Desni proces“, „Različiti pogledi“ i „Obrazovni kviz“ prikazan u obliku natjecanja.

Šesta cjelina pod naslovom *Brze igre ponavljanja* obiluje kreativnim metodama aktivnoga učenja i poučavanja u kojima se aktivnosti ogledaju u pričanju viceva, tenisu (brza igra koja se može iskoristiti na početku nastave kao bi motivirala učenike da uče i grade znanje na temelju prethodnoga), raznim izložbama, natjecanjima te modifikaciji televizijskih i radijskih natjecanja prilagođenih trenutnoj problematici i tematici zanimljivoj učenicima.

Ostale četiri cjeline možemo povezati u jednu naglašavajući bitne elemente svih četiriju cjelina. Osnovna je ideja naučiti učenike kako raditi s tekстом prolazeći pritom kroz dva pristupa tekstu: pasivni, u kojemu su učenici neaktivni i nemotivirani za čitanje i učenje, te aktivni, pristup u kojemu se učenici aktivno bave intenzivnim čitanjem uočavajući pritom bitne elemente, ali i stječuci neke od važnih kompetencija.

Obrada pisanoga rada jednako je važna kao i sam pristup tekstu, jer o njemu, među ostalim, ovisi i samo razumijevanje novoga sadržaja, kao i uspješnost odgojno-

obrazovnog procesa. Opisano je kako možemo kvalitetno i na zanimljiv način ostalima demonstrirati svoj rad. U radu s tekstem značajno mjesto zauzima i rad istraživačkih skupina koje su usredotočene na suradnju prilikom obrade tekstovnog materijala.

Frontalna je nastava doživljena kao nešto nepoželjno, a autorica navodi neke od njezinih glavnih nedostataka:

- pasivnost učenika
- nedostatak ili potpuni izostanak prakse
- nedostatak povratne informacije
- nedostatak vremena za individualni rad
- slaba koncentracija cijeloga razreda.

U istom odjeljku govori se o tome kako prevladati frontalnu nastavu te kako izbjeći navedene nedostatke uz pomoć korištenja metodama aktivnog učenja i poučavanja.

Primjer uspješnog i aktivnog rada skupine autorica vidi u istraživačkim projektima koji zahtijevaju dugoročnu pripremu i obradu zadataka te rad na projektu, što je vrlo zahtjevno, a učitelji se, osim toga, postupno moraju prilagoditi novom načinu ocjenjivanja.

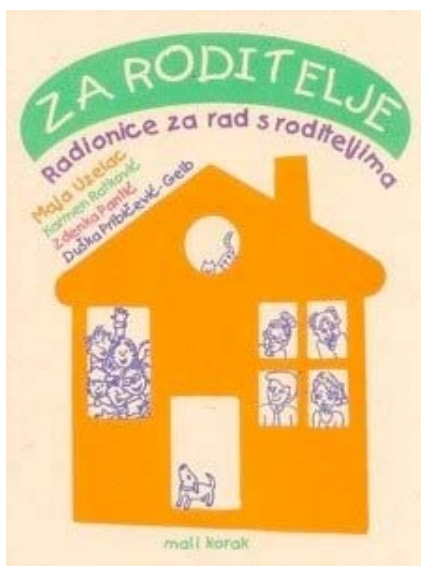
Osim navedenoga, u knjizi se mogu naći brojni upitnici, grafikoni, slike i testovi. Knjiga nudi brojne prijedloge za uspješno učenje.

Vrijednost knjige nadilazi njezinu namjenu i predstavlja izniman doprinos na praktičnom planu u smjeru aktivne nastave i aktiviranja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, a posebno učenika.

Snježana Dubovicki, asistentica
Učiteljski fakultet, Osijek

ZA RODITELJE

Radionice za rad s roditeljima



Mr. sc. Maja Uzelac sa svojim suradnicama Karmen Ratković, Zdenkom Pantić i Duškom Pribičević-Gelb izdala je novu zanimljivu knjigu pod naslovom „Za roditelje“. Knjiga je to kakvih je u nas malo, tj. gotovo da ih i nema. Izašla je u izdanju udruge Mali korak, koja već ima nekoliko knjiga zasnovanih na sličnom teorijskom pristupu.

Maja Uzelac diplomirala je filozofiju i engleski jezik na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, a magistrirala je na Fakultetu političkih znanosti u Zagrebu. Jedan je od pionira nenasilne komunikacije te odgoja za mir i ljudska prava, na čemu sustavno radi već dva desetljeća.

Karmen Ratković profesorica je povijesti umjetnosti i filozofije, radila je na srednjoj školi i suautorica je udžbenika likovne umjetnosti.

Dugogodišnja je suradnica Maje Uzelac, a većina knjiga koje je

izdao Mali korak njezinom je rukom vrlo lijepo vizualno oblikovana, baš kao i knjiga o kojoj je riječ.

Zdenka Pantić profesorica je psihologije i sociologije i psihoterapeutkinja s dugogodišnjim iskustvom u radu s roditeljima i obiteljima. Završila je obiteljsku geštalt-terapiju i integrativnu psihoterapiju. Aktivna je u nevladinim organizacijama.

Duška Pribičević-Gelb diplomirala je na Fakultetu političkih znanosti u Zagrebu i stekla dopunsko pedagoško-psihološko obrazovanje. Radi u različitim područjima policijskog obrazovanja u Srednjoj policijskoj školi i na Visokoj policijskoj školi. Posebno se bavi promicanjem i zaštitom ljudskih prava.

„Osnovna ideja priručnika je sustavni rad s roditeljima na razvijanju roditeljske kompetencije i vještina dobrog roditeljstva“, kažu na početku autorice (str. 1). Priručnik je namijenjen svima koji se bave ovom problematikom i to je cjelovit program škole za roditelje. No priručnik je prvenstveno koristan razrednicima u školama koji najčešće ne raspolažu takvim programima, pa se susreti s roditeljima uglavnom svode na informiranje o uspjehu djece u školi. „Osnovna koncepcija rada s roditeljima je OHRABRIVANJE, a ne omalovažavanje i optuživanje roditelja što roditelji često znaju imati kao subjektivni doživljaj u susretu sa školom i reakcijama nastavnika“, naglašavaju autorice (str. 2). Od voditelja/voditeljica ovih radionica ne očekuje se da imaju čarobni štapić kojim će davati odgovore na sve probleme koje imaju roditelji, nego da im

pomognu prihvatiti izazove s kojima se susreću u odrastanju svoje djece.

Iako autorice napominju da predložene teme nikako ne iscrpljuju sve čime bi se u radu s roditeljima moglo baviti, ipak treba reći da je u pitanju veliko bogatstvo tema koje su sve do jedne primjerene suradnji s roditeljima. Razrađeno je ukupno 29 tema, od načina razgovora s djetetom, rješavanja sukoba, razvoja dječje samosvijesti i samopoštovanja, preko problema koji se javljaju u odgoju i učenju, pa do odnosa u obitelji i tema kao što su obiteljski rituali, slavljenje rođendana, televizija, internet, sport i glazba. Autorice predlažu da se u dogovoru s roditeljima napravi konačan izbor tema, pri čemu navedeni prijedlozi predstavljaju više nego bogat izbor.

Svaka tema realizirana je tako da se na početku donosi uvodni tekst u kojem je objašnjen problem, a voditelju/voditeljici na raspolaganju su osnovna znanja kojima treba raspolagati u pristupu toj temi. Iza toga nalazi se scenarij za radionicu u kojem su predviđene pojedine etape i aktivnosti koje je moguće realizirati s roditeljima. Tu su i mnogobrojni prilozi kao što su radni listovi, upitnici, igre uloga i opisi slučajeva. „Osnovni metodički koncept priručnika temelji se

na metodi interaktivnog doživljajnog (iskustvenog) učenja s refleksijom i konceptualizacijom koju rade sami roditelji na kraju radionice, a scenarij za radionicu sadrži predložene vježbe i aktivnosti (označene brojem i nazivom te približnim vremenom trajanja) uz pitanja za razgovor i razmišljanje, što je opet dano na izbor voditelju radionice što da od toga koristi.“ (str. 3).

Izdavanje ovog priručnika svakako će pozdraviti svi razrednici koji žele osmisliti i humanizirati svoju suradnju s roditeljima, od koje uvelike ovisi svaki rezultat odgojnog djelovanja. Knjiga će svakako dobro doći i studentima nastavničkih studija, koji dosad nisu ni imali literature koja bi im pomogla da suradnji s roditeljima pristupe na suvremen i promišljen način. To, naravno, nije knjiga koja se pročita i ostavi, nego priručnik kojim se možemo služiti godinama. Autoricama bih predložio organiziranje seminara za razrednike na kojima bi se iskustveno prošlo barem kroz dio ovih radionica, što bi svakako doprinijelo kvalitetnijoj primjeni njihovih lijepih i produktivnih ideja u praksi.

Prof. dr. sc. Ladislav Bognar
Učiteljski fakultet, Osijek

POPIS RECENZENATA

1. Dr. sc. Lidija Bakota, viša asistentica
Učiteljski fakultet, Osijek
2. Dr. sc. Branko Bognar, doc.
Filozofski fakultet, Osijek
3. Dr. sc. Mario Brdar, red. prof.
Filozofski fakultet, Osijek
4. Dr. sc. Dragica Dragun, viša asistentica
Filozofski fakultet, Osijek
5. Gordana Ercegovac Jagnjić, viši predavač
Učiteljski fakultet, Osijek
6. Mr. sc. Vesna Gajger, asistentica
Učiteljski fakultet, Osijek
7. Dr. sc. Ivan Jurčević, izv. prof.
Filozofski fakultet, Osijek
8. Dr. sc. Ana Kurotović, viša asistentica
Filozofski fakultet, Osijek
9. Dr. sc. Mirko Lukaš, viši asistent
Filozofski fakultet, Osijek
10. Dr. sc. Dubravka Maleš, red. prof.
Filozofski fakultet, Zagreb
11. Dr. sc. Ivana Marčinko, viša asistentica
Filozofski fakultet, Osijek
12. Draženka Molnar, asistentica
Filozofski fakultet, Osijek
13. Izv. prof. dr. sc. Marija Omazić
Filozofski fakultet, Osijek
14. Dr. sc. Elvira Piršl, izv. prof.
Sveučilište Jurja Dobrile, Pula
15. Dr. sc. Željko Rački, viši asistent
Učiteljski fakultet, Osijek
16. Dr. sc. Nenad Rogulj, izv. prof.
Filozofski fakultet, Split
17. Dr. sc. Marija Sablić, doc.
Učiteljski fakultet, Osijek
18. Dr. sc. Ana Sekulić Majurec, red. prof.
Filozofski fakultet, Osijek
19. Dr. sc. Vedrana Spajić-Vrkaš, red. prof.
Filozofski fakultet, Zagreb
20. Dr. sc. Daniela Šincek, viša asistentica
Filozofski fakultet, Osijek
21. Sanja Španja, asistentica
Filozofski fakultet, Osijek

NAPUTAK SURADNICIMA

Cijenjeni suradnici,

„Život i škola“ časopis je 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 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 njemačkom jeziku. Vaš rad pregledat će dva recenzenta i, ukoliko postoje primjedbe i sugestije, poslat ćemo Vam pregledani tekst te zamoliti da rad izmijenite ili uskladite sa zahtjevima recenzentata. Ako se ne slažete s primjedbama recenzentata, 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 ga zajednički 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 poveznice u odnosu na pojedine priloge (slike, videozapise, 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 osim punoga imena i prezimena te znanstvene titule (ukoliko ju autori imaju) sadržavati 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 i u

radu dosljedno primijenjena metodologija. 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 konačnima i nije ih moguće provjeriti.

Pregledni rad predstavlja cjelovit prikaz stanja i tendencija razvoja određenoga područja teorije odgoja i obrazovanja, kao i metodoloških pristupa i primjene određenih teorijskih pristupa te analizu prakse. Takav rad sadrži i kritički stav autora, kao i pregled relevantne literature o razmatranoj problematici.

Stručni rad prvenstveno je usmjeren prema unaprjeđivanju prakse te, 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 oni 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