

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, 2012.

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
Hrčak – Portal znanstvenih časopisa RH

Online inačica časopisa na mrežnoj 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

Emer Munjiza, Snježana Dubovicki:

- Šezdeset godina *Života i škole* 1952. – 2011. 11. – 37.
Sixty Years of *Život i škola* (1952 – 2011)
Sechzigjähriges Jubiläum der Fachzeitschrift
Život i škola 1952 – 2011

Vesna Buljubašić Kuzmanović, Tanja Botić:

- Odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina
kod učenika osnovne škole 38. – 54.
Correlation Between Academic Achievement and Social
Skills in Primary School Students
Zusammenhang zwischen der Schulleistung und den
sozialen Kompetenzen bei den Grundschulern

Goran Livazović, Antonija Vranješ:

- Pedagoška prevencija nasilničkog ponašanja osnovnoškolaca 55. – 76.
Pedagogical Prevention of Violent Behaviour in
Primary School Pupils
Pädagogische Vorbeugung von gewalttätigem
Verhalten unter Grundschulern

Vesna Bilić:

- Životni ciljevi adolescenata sklonih kockanju 77. – 93.
Life Goals of Adolescents Prone to Gambling
Lebensziele der zum Glücksspiel neigenden Jugendlichen

Amra Imširagić:

- Humane pretpostavke inkluzivnog obrazovanja učenika
oštećenog sluha 94. – 103.
Humane Assumptions of Inclusive Education
of Hearing-Impaired Students
Humane Bedingungen der inklusiven Bildung
hörbehinderter Schüler

Marija Buterin:

Interkulturalno obrazovanje i cjelovit pristup školi 104. – 112.

Intercultural Education Based on Whole-School Community

Auf der Schulgemeinschaft basierende interkulturelle Bildung

Corinna Jerkin:

Lektira našeg doba 113. – 133.

Required Reading of Our Time

Die Lektüre unserer Zeit

Antonio Svedružić:

Razvoj interesa u konstruktivističkoj nastavi fizike 134. – 152.

Development of Interest in Constructivist Teaching Of Physics

Interessenentwicklung im konstruktivistischen Physikunterricht

Zdenko Kosinac:

Hodanje i trčanje kao terapija i pozitivni atribut zdravlja 153. – 166.

Walking and Jogging as Therapy and Their Positive

Effects on Health

Gehen und Laufen als Therapie und positive Eigenschaft

der Gesundheit

Zrinka Šimunović:

Poželjne osobine učitelja nastave instrumenta u glazbenoj školi 167. – 176.

Desirable Characteristics of Teachers

Who Teach Instrument Playing at Music School

Erwünschte Eigenschaften der Instrumentallehrer

in der Musikschule

Davor Brđanović:

Stavovi predmetnih nastavnika instrumenta glazbene škole

o godišnjem ispitu iz sviranja instrumenta 177. – 193.

Attitudes of Subject Teachers Who Teach Instrument Playing

in Music School Towards the Annual Exam in Instrument Playing

Lehrerhaltungen an der Musikschule zur Jahresprüfung

im Instrumentalspiel

**IZ PRAKSE
FROM PRACTICE
AUS DER PRAXIS**

Ermin Kuka:

Koncept neformalnog obrazovanja 197. – 203.

Concept of Informal Education

Das Konzept der informellen Bildung

Dubravka Šimunović, Vesna Turk:

- Usporedba NIOSH-modela stresa s drugim istraživanjima
u učiteljskom zanimanju 204. – 210.
Comparison of NIOSH Stress Model With Other Studies
in Teaching Profession
Vergleich des NIOSH- Stressmodells mit anderen
Studien im Lehrerberuf

Andelka Bulatović:

- Posljedice zlostavljanja i zanemarivanja djece predškolske dobi 211. – 221.
Consequences of Abuse and Neglect of Preschool Children
Auswirkungen von Kindesmisshandlung und
–vernachlässigung im Vorschulalter

Tihana Bagić:

- Samostalnost u učenju stranih jezika i Zajednički europski
referentni okvir za jezike (ZEROJ) 222. – 233.
Learner Autonomy in Foreign Language Learning and the
Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)
Autonomes Fremdsprachenlernen und der
Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER)

Lana Skender, Ana Petrović, Margareta Turkalj Podmanicki:

- Dokumentarni film i videoklipovi u metodičkoj praksi
likovne umjetnosti 234. – 243.
Documentaries and Video Clips in Teaching Art History
Dokumentarfilme und Videoclips in der
methodischen Praxis des Unterrichtsfachs Bildende Kunst

Silvija Berkec:

- Od Goethea preko Schuberta do Rammsteina –
primjer primjene Youtubea u nastavi njemačkog jezika 244. – 257.
From Goethe and Schubert to Rammstein – An Example
of the Use of YouTube in German Language Classroom
Von Goethe über Schubert zu Rammstein – Ein Beispiel
für den Einsatz von YouTube im DaF-Unterricht

Marina Jajić Novogradec:

- Kontrastivni pristup u nastavi stranoga jezika: analiza i prijedlog
obrade egzistencijalne glagolske fraze *there + be* u engleskome
jeziku prema dobi učenika 258. – 270.
Contrastive Approach in the Foreign Language Learning:
Analysis of and the Proposal to Teach the Existential Verb
Phrase THERE+BE in English According to Students' Age
Kontrastiven Ansatz im Fremdsprachenunterricht:
Analyse und Vorschlag zur Bearbeitung der existentiellen

Verbalphrase THERE + BE gemäß dem Schüleralter
im Englischunterricht

PRIKAZI
REVIEWS
BESPRECHUNGEN

Tijana Borovac

- Corsaro, W. A. (2011), *The Sociology of Childhood* (3rd Edition)... 273. – 276.
London: Pine Forge Press, SAGE Publication Inc., 288 str.
Corsaro, W. A. (2011), *Sociologija djetinjstva* (3. izdanje)
London: Pine Forge Press, SAGE Publication Inc., 288 str.
Corsaro, W. A. (2011), *Kinheitssoziologie* (3. Auflage)
London: Pine Forge Press: SAGE Publication Inc., S. 288

Ana Špiranović

- Dubravka Maleš (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja* 277. – 281.
Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu,
Zavod za pedagogiju, 2011., 301 str.
Dubravka Maleš (Ed.), *New Paradigms of Early Education*
Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu,
Zavod za pedagogiju, 2011., 301 str.
Dubravka Maleš (Hrsg.), *Neue Paradigmen der
Frühpädagogik*, Zagreb: Philosophische Fakultät der
Universität in Zagreb, Institut für Pädagogik, 2011, S.301.

Katarina Rengel

- Pramling, N., Pramling Samuelsson, I. (Eds.) (2011)
Međunarodna stajališta o odgoju i razvoju u ranom djetinjstvu,
4. izdanje, *Obrazovni susreti: Nordijska istraživanja poučavanja
u ranom djetinjstvu*. Dordrecht: Springer 282. – 286.
Pramling, N., Pramling Samuelsson, I. (Ur.) (2011)
*International Perspectives on Early Childhood Education and
Development Volume 4: Educational Encounters: Nordic
Studies in Early Childhood Didactics*. Dordrecht: Springer.
Pramling N. Pramling Samuelsson, I. (Hrsg.) (2011)
*Internationale Perspektiven der Frühpädagogik und
Entwicklung in der frühen Kindheit*, 4. Ausgabe:
*Pädagogische Begegnungen: Nordische Studien zur
Didaktik der frühen Kindheit*. Dordrecht: Springer.

Riječ Uredništva

Ovo je značajna godina za časopis „Život i škola“ jer je njegov prvi broj objavljen prije točno 60 godina. Šezdeset godina u životu jednog časopisa predstavlja vrlo impresivno razdoblje. One, s jedne strane, govore da je inicijativa osječkih prosvjetnih djelatnika naišla na plodno tlo te da je ovaj časopis kroz sve proteklo vrijeme imao velik broj suradnica i suradnika, kao i čitateljica i čitatelja. Ovu obljetnicu obilježit ćemo izdavanjem bibliografije za posljednjih trideset godina jer je za prvih trideset ona objavljena 1982. Autori su bibliografije dr. sc. Emer Munjiza i Snježana Dubovicki, a isti autori pripremili su i uvodni članak u ovom broju koji govori o šezdeset godina „Života i škole“. Dana 24. i 25. svibnja ove godine održat će se u Slavanskom Brodu znanstveni skup „Didaktički izazovi“ na koji je poslano preko 60 radova (kakva simbolika), a prijavljeno je oko 90 sudionica i sudionika. Krajem godine planiramo pozvati sve žive pregoce koji su sve ove godine svojim zalaganjem omogućavali da osječki časopis „Život i škola“ doživi šezdesetu obljetnicu.

U ovom broju obnovili smo i sastav Uredništva, u koje smo uvrstili mnoga ugledna imena iz zemlje i svijeta. Ovom prilikom zahvaljujemo svima koji su svoj pedagoški ugled i iskustvo odlučili staviti u službu daljnjeg razvoja našeg časopisa, koji je jedan od najdugovječnijih hrvatskih časopisa. Vjerujemo da je i to važan korak u daljnjem podizanju njene kvalitete.

U ovom broju imamo nekoliko zanimljivih istraživanja naših suradnica i suradnika koja se odnose na pedagoške probleme uspjeha i socijalnih vještina, na prevenciju nasilnog ponašanja i ovisnosti o kockanju, na problematiku inkluzivnog obrazovanja i interkulturalizma. No posebna karakteristika ovog broja jest velik broj metodičkih priloga iz gotovo svih odgojno-obrazovnih područja: od hrvatskog jezika do stranih jezika, od fizike do glazbe, likovne i tjelesno-zdravstvene kulture. To nas svakako posebno raduje jer će nastavnici u praksi naći obilje ideja za unapređivanje svoje nastave, na čemu je časopis „Život i škola“ uvijek sustavno radio. Tu je i nekoliko prikaza novih i vrlo zanimljivih knjiga, kao i uvijek do sada.

Na kraju se želimo zahvaliti svim suradnicama i suradnicima koji nam stalno šalju sve kvalitetnije radove i koji su i kroz sve ove godine svojim pedagoškim stvaralaštvom održavali i razvijali časopis „Život i škola“.

Glavni i odgovorni urednik

TEORIJSKI PROBLEMI

I RASPRAVE

THEORETICAL PROBLEMS

AND DISCUSSIONS

THEORETISCHE PROBLEME

UND ABHANDLUNGEN

UDK 070:37(497.5)(091)
Pregledni rad
Primljeno: 9. siječnja 2012.

ŠEZDESET GODINA ŽIVOTA I ŠKOLE 1952. – 2011.

Izv. prof. dr. sc. Emer Munjiza (u mirovini)
Snježana Dubovicki, asistentica
Učiteljski fakultet Osijek

Sažetak: U ovom članku autori prate pokretanje i razvoj *Života i škole* u proteklih šezdeset godina, između 1952. i 2011. godine. Autori istražuju, analiziraju, objašnjavaju i tumače doprinos *Života i škole* na području odgojne prakse i pedagoške teorije u proteklih šezdeset godina.

Članak se temelji na analizi relevantne pedagoške dokumentacije: izvora (svih objavljenih brojeva između 1982. i 2011.) i literature (objavljenih analiza za razdoblje 1952. – 1981.). U istraživanju se unutar konstruktivističke paradigme koriste kvantitativna i kvalitativna metoda koje obuhvaćaju sve numeričke karakteristike časopisa: broj autora, stranica, radova, svezaka, godine djelovanja glavnih, odgovornih i tehničkih urednika, naklada časopisa, broj izvanrednih i tematskih brojeva te drugih numeričkih značajki. Prikupljeni podaci i skupine podataka u kvalitativnoj su metodi analizirani, uspoređivani, objašnjavani i tumačeni te su na osnovi navedenoga uočene određene tendencije i zakonitosti.

U šezdesetogodišnjem kontinuitetu časopis *Život i škola* profilirao se u značajan stručno-znanstveni časopis iz područja pedagogije. Po opsegu suradnika i pretplatnika znatno je nadmašio početnu regionalnu orijentaciju i danas je u skupini vodećih pedagoških časopisa u Republici Hrvatskoj. Radovi iz *Života i škole* referiraju se u značajnim bazama podataka.

Analizirani sadržaji daju niz korisnih longitudinalno-vertikalnih informacija, ali istovremeno i transverzalno ukazuju na određene strukture i odnose.

Prateći sadržaje *Života i škole* moguće je pratiti vanjske i unutrašnje promjene koje su se događale u hrvatskom (ali i svjetskom) školstvu i pedagogiji.

Ključne riječi: *Život i škola*, obljetnica, odgojna praksa, pedagoška teorija, članci, prilozi.

Uvod

Godine 2011. navršava se punih šezdeset godina od početka izlaženja *Života i škole*. Prvi broj *Života i škole* pripremljen je i izdan krajem 1952. godine, kao mjesečnik za odgoj, prosvjetu i kulturu za Osijek i okolicu. Pokretači *Života i škole* bili su tadašnji istaknuti profesori Učiteljske škole iz Osijeka: Mirko Jirsak, Slobodan Kovačević i Martin Petančić.

U svom kontinuiranom izlaženju između 1952. i 2011. godine časopis *Život i škola* nije izlazio tri godine – 1996., 1997. i 1998. Tada je sjedište *Života i škole* bilo premješteno u Zagreb, a izdavač mu je bilo Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske. *Život i škola* obnavlja se na inicijativu tadašnjih

profesora Pedagoškog fakulteta i Visoke učiteljske škole: prof. dr. Ladislava Bognara, prof. dr. Anđelke Peko i prof. dr. Ane Pintarić. Od 1999. godine sjedište *Života i škole* vraća se natrag u Osijek, a novi su izdavači Pedagoški fakultet i Visoka učiteljska škola.¹

Zbog trogodišnjeg prekida u proteklih šezdeset godina izašlo je pedeset sedam godišta *Života i škole*.

Časopis *Život i škola* u više je navrata na različite načine obilježavao značajnije godišnjice (posebnim člancima, brojevima, zbornicima, bibliografijama).

U prvom dvobroju iz 1957. godine Uredništvo se obratilo čitateljima prigodnim člankom u kojemu analizira prijedeni put, ograničenja i dosege u prvih pet godina izlaženja. Početkom desete godišnjice izlaženja (1961. godine) glavni i odgovorni urednik Branko Ratkovčić pod naslovom *Jubilarna godina* objavljuje članak u kojem daje kritički osvrt na prvih deset godina izlaženja (20 godina *Života i škole* Osijek 1952.-1972., u daljnjem tekstu 20 god. ŽiŠ).

Krajem 1971. navršilo se punih dvadeset godina izlaženja *Života i škole*. Navedeni je događaj obilježen u jubilarnom broju 7-8. Uz jubilarni broj izdana je i prigodna *Spomenica 20 godina izlaženja časopisa Život i škola Osijek 1952.-1971. godine*. Spomenica se sastoji od dva dijela. U prvom dijelu prikazan je povijesni pregled časopisa, a u drugom dijelu nalazi se bibliografija prvih dvadeset godišta.

Trideseta godišnjica obilježena je 1982. izdavanjem posebnog *Zbornika u povodu tridesete godišnjice izlaženja Života i škole, časopisa za pedagoška i kulturno-prosvjetna pitanja 1952.-1982.* (u daljnjem tekstu Zbornik, 1982.) i *Bibliografija trideset godina Života i škole 1952.-1981., povijesni pregled i bibliografija Živojina Petrovića* (u daljnjem tekstu Bibliografija, 1981.).

Prilikom obilježavanja prve dvadesetogodišnjice *Životu i školi* dodijeljena je Nagrada oslobođenja Osijeka za 1970. godinu u vidu *Zlatne plakete grada Osijeka* (20 god. ŽiŠ).

Ukazom Predsjedništva SFRJ broj 108 od 2. XII. 1982. godine za zasluge u razvijanju i unapređivanju pedagoške prakse i teorije *Život i škola* odlikovan je *Ordenom zasluga za narod sa srebrenom zvezdom* (ŽiŠ, 1983., br. 5).

U ovom članku povijesni pregled *Života i škole* između 1952. i 2011. godine bit će prikazan kroz sljedeće cjeline: 1. Opći podaci o *Životu i školi* (naziv, izdavač, tisak, naklada), 2. Uredništva (Savjet), pretplata, 3. Metodološki okvir (sadržaji, kritički aparat; recenzije, klasifikacija, kategorizacija, kritički aparat; upute suradnicima), 4. Kvantitativna i kvalitativna analiza sadržaja (izdani svesci po godinama i broju stranica, brojčani podaci o objavljenim člancima i priložima, razvrstavanje članaka i

¹ Pedagoški se fakultet 2004. godine transformira u Filozofski fakultet, a Visoka učiteljska škola godine 2005. transformira se u Učiteljski fakultet i oni se navode kao izdavači.

priloga prema uobičajenoj pedagoškoj klasifikaciji, klasifikacija i kategorizacija članaka i referentna literatura, autorstvo članaka i priloga) i 5. Sinteza.

Analiza prvih trideset godina temeljit će se na navedenim izvorima u tekstu i na kraju članka, a drugih trideset godina na pregledu i analizi svih objavljenih svezaka između 1982. i 2011. godine.

1. Opći podaci o *Životu i školi*

Grupa istaknutih prosvjetnih i kulturnih radnika iz Osijeka u okviru Kluba kulturnih radnika krajem 1952. godine izdaje mjesečnik pod nazivom *Život i škola*, časopis za odgoj, prosvjetu i kulturu za Osijek i okolicu. U svih šezdeset godina časopis je zadržao ime *Život i škola*, ali je u nekoliko navrata mijenjao podnaslov ovisno o društvenim tendencijama i očekivanjima.

Iz podnaslova je vidljivo da u početku izlaženja časopis *Život i škola* nije imao jasnu stručnu orijentaciju i da se kretao između popularnog pedagoško-školskog časopisa i književnog svaštara. S obzirom da je tada u Osijeku izlazio književni časopis *Slavonija danas*, *Život i škola* okrenut će se stručnoj pedagoškoj problematici. Tijekom vremena časopis će se teritorijalno širiti i postati vodeći stručni časopis iz područja pedagoške teorije i školske prakse na području Slavonije i Baranje s utjecajem na šire područje Hrvatske, pa i u okviru nekadašnje SFRJ.

Ovaj podnaslov *Život i škola* zadržava do broja 5 iz 1953. godine, kada se podnaslov mijenja u *list za odgoj, prosvjetu i kulturu*, a od početka 1959. godine u *časopis za pedagoška i kulturno-prosvjetna pitanja* (20 god. ŽiŠ).

Značajniji preokret u orijentaciji *Života i škole* događa se 1990. godine, kada mu se dodaje podnaslov *časopis za teoriju i praksu u predškolskom odgoju, osnovnom i srednjem obrazovanju*. Može se reći da je tim činom definitivno završena transformacija *Života i škole* iz široko postavljenog mjesečnika u stručno profiliran časopis iz područja pedagoške teorije i školske prakse.

Sljedeće, 1991. godine *Život i škola* za nijansu mijenja podnaslov – umjesto termina *obrazovanja* uvodi se novi termin *školstva*, pa novi podnaslov glasi *časopis za teoriju i praksu u predškolskom, osnovnom i srednjem školstvu*.²

Nakon prekida u izlaženju od nekoliko godina (1996.-1998.) i vraćanjem njegova sjedišta ponovno u Osijek, *Život i škola* mijenja podnaslov u *časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*. Ovaj podnaslov zadržan je do danas. Njime se želi naglasiti da je *Život i škola* izrazito stručni časopis i da

² Novim terminom *školstvo* umjesto *obrazovanje* želi se naglasiti njegova šira orijentacija, jer se u pojmu *školstva* nalazi i *odgoj* i *obrazovanje*.

je njegovo područje praktični odgoj i teorijska pedagogija, bez obzira na mjesto i vrijeme događanja.

Pokretač i prvi izdavač *Života i škole* bio je Klub prosvjetnih radnika grada Osijeka. Klub prosvjetnih radnika grada Osijeka izdavao je *Život i školu* prve dvije godine (1952. i 1953.). Od broja 4 iz 1953. godine do broja 5-6 iz 1960. godine *Život i školu* izdaje novoosnovani Pedagoški centar. U to vrijeme Pedagoški centar djeluje kao samostalna organizacija na području stručnog usavršavanja prosvjetnih radnika (20 god. ŽiŠ).

Novoosnovani Zavod za školstvo kotara Osijek preuzima izdavanje *Života i škole* od broja 7-8 1960. godine i izdaje ga do broja 9-10 1966. godine. Budući da je Zavod za školstvo kotara Osijek transformiran u Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja Osijeka, on se vodi kao novi izdavač za razdoblje od broja 1-2 1967. do 9-10 1976. godine.

Kako Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja Osijek mijenja ime u Zavod za prosvjetno-pedagošku službu za područje zajednica općina Osijek, on se navodi kao novi izdavač. Ali se istovremeno *Život i škola* iz okvira grada Osijeka širi na područje regije Slavonije i Baranje. Zavod za prosvjetno-pedagošku službu izdaje *Život i školu* između 1977. i 1989. godine (Zbornik, 1982.).

U ovom razdoblju između 1953. i 1989. godine radi se stvarno o tri izdavača pod različitim nazivima: Klubu kulturnih radnika Osijek, Pedagoškom centru Osijek i Prosvjetno-pedagoškoj službi pod različitim nazivima.

U vrijeme demokratskih promjena i stvaranja samostalne Republike Hrvatske sjedište *Života i škole* izmješteno je iz Osijeka u Zagreb. *Život i škola* u Zagrebu će izlaziti između 1991. i 1995. godine. Izdavač i dalje ostaje Prosvjetno-pedagoška služba, ali kao organ Ministarstva prosvjete i športa pod različitim nazivima: Zavod za unapređivanje odgoja i obrazovanja, Zavod za školstvo i samo Ministarstvo bez prosvjetno-pedagoške službe. Samo Ministarstvo izdaje samo broj 1 iz 1995. godine, a nakon toga dolazi do prekida u izlaženju *Života i škole* do povratka njegova sjedišta u Osijek 1999. godine.

Tadašnji Pedagoški fakultet (kasnije Filozofski fakultet) i Visoka učiteljska škola (kasnije Učiteljski fakultet) preuzimaju izdavanje *Života i škole* i kontinuirano ga izdaju do kraja analiziranog razdoblja 2011. godine (i dalje).

U ukupnom šezdesetogodišnjem razdoblju *Život i školu* izdavalo je nekoliko izdavača, ali su neki od njih često mijenjali ime: Klub kulturnih radnika Osijek, Ministarstvo prosvjete i športa i njegove ustanove za unapređivanje odgoja i obrazovanja te fakulteti.

Život i školu tiskalo je sedam tiskara (neki od njih u više navrata). U tablici 1. prikazani su osnovni podaci o tiskanju *Života i škole*.

Tiskara	Razdoblje	Svezaka
1. Štampa-Osijek	1/1952. – 9-10/1960.	46
2. Litokarton-Osijek	1-2/1961. – 9-10/1965.	25
3. Štampa – Osijek	1-2/1966. – 9-10/1971.	29
4. Zrinski – Čakovec	1-2/1972. – 9-10/1971.	5
5. Štampa – Osijek	1-2/1973. – 9-10/1980.	41
6. Grafosrem	1-2/1981. – 9-10/1981.	5
Svega 1-6		151
7. Grafosrem – Šid	1/1982. – 4/1982.	4
8. Tipografija – Đakovo	5/1982. – 1/1995.	61
9. Tiskara Filozofskog f. Osijek	1-2/1999. – 18/2007.	16
10. Grafika Osijek	18/2008. – 23/2010.	4
11. Tiskara Filozofskog f. Osijek	24/2010. -26./2011.	3
Svega 7-11		89
Ukupno 1 – 11.		

Tablica 1. Tiskanje *Života i škole* između 1952. i 2011. godine

U proteklih šezdeset godina ukupno je tiskano 240 svezaka, od navedenoga broja u prvom razdoblju (1952.-1981.) 151 svezak, a u drugom razdoblju (1982.-2011.) 89 svezaka (u daljnjem tekstu *prvo i drugo razdoblje*).

Između 1952. i 1981. godine jedan svezak tiskan je kao četverbroj (1966.), a jedan kao izvanredni broj (1973.) (Zbornik, 1982.).

U drugom razdoblju tri su sveska tiskana kao dvobroji (4-5/1990., 1-2/1999. i 15-126/2006.), a dva kao izvanredni brojevi (1982. i 1988.).

Život i škola do 1956. godine izlazi kao jednobroj (tiskaju se različiti brojevi godišnje), a od 1956. godine kao dvobroj, u pravilu s po pet svezaka godišnje. Od 1982. godine *Život i škola* izlazi kao jednobroj i nastavlja dinamiku od 5 brojeva godišnje.

Od 1999. godine *Život i škola* tiska se u pravilu kao jednobroj i izlazi dvaput godišnje.

Prema broju tiskanih svezaka redosljed je navedenih tiskara sljedeći:

Tiskara	Broj svezaka
1. Štampa – Osijek	116
2. Tipografija – Đakovo	61
3. Litokarton – Osijek	25
4. Tiskara Filozofskog fakulteta Osijek	19
5. Grafosren – Šid	9
6-7. Grafika – Osijek	5

8. Zrinski – Čakovec	5
Ukupno	240

Tablica 2. Broj tiskanih svezaka prema tiskarama

Naklada *Života i škole* nije se navodila do 1988. godine, a počinje se navoditi od broja 1 1989. godine i prikazana je u tablici 3.

Godina	Broj 1	Broj 2	Broj 3	Broj 4	Broj 5	Ukupno
1989.	2.500	2.500	2.500	2.500	2.500	12.500
1990.	3.500	2.850	2.850	2.850	-	12.050
1991.	2.850	2.850	2.850	-	-	8.550
1992.	1.200	1.600	1.600	1.600	1.600	7.600
1993.	1.600	1.600	1.600	1.600	1.600	8.000
1994.	1.600	1.600	1.600	1.600	1.600	8.000
1995.	1.600	-	-	-	-	1.600
1996.	-	-	-	-	-	-
1997.	-	-	-	-	-	-
1998.	-	-	-	-	-	-
1999.	350	-	-	-	-	350
2000.	350	350	-	-	-	700
2001.	500	700	-	-	-	1.200
2002.	500	500	-	-	-	1.000
2003.	500	500	-	-	-	1.000
2004.	500	500	-	-	-	1.000
2005.	500	500	-	-	-	1.000
2006.	500	-	-	-	-	500
2007.	500	500	-	-	-	1.000
2008.	500	500	-	-	-	1.000
2009.	500	500	-	-	-	1.000
2010.	500	500	-	-	-	1.000
2011.	500	500	-	-	-	1.000
1989-2011.	21.050	18.550	13.000	10.150	7.300	70.050

Tablica 3. Naklada Života i škole 1989. – 2011. godine

U proteklih dvadeset godina evidentiranja i izlaženja časopis *Život i škola* tiskan je u ukupnoj nakladi od 70 050 primjeraka ili 3 503 godišnje.³ Najveća mu je naklada bila 1989. godine, prije preseljenja sjedišta u Zagreb. Te godine časopis *Život i škola* tiskan je u 12 500 primjeraka. Časopis *Život i škola* zadržao je visoku nakladu i nakon preseljenja sjedišta u Zagreb, no pritom treba imati u vidu da je on bio slijednik još dvaju stručnih pedagoških časopisa: *Školskog vjesnika* (iz Splita) i *Obrazovanja i rada* (iz Zagreba).

Nakon vraćanja sjedišta u Osijek *Život i škola* u pravilu izlazi u dva broja godišnje, i to u godišnjoj nakladi od 1000 primjeraka ili 500 primjeraka po svesku.

Suvremenu nakladu treba promatrati u kontekstu smanjenog interesa za tiskane medije. Časopis *Život i škola* prilagodio se suvremenim trendovima informatizacije i od 2007. godine izlazi i u *online* inačici.⁴

2. Uredništva i pretplata

U prva tri godišta (1952., 1953. i 1954.) ne navode se pojedinačna imena članova Uredništva. Prvo Uredništvo pojedinačno je navedeno u broju 1 iz 1954. godine. Svi članovi Uredništva između 1955. i 2011. godine navedeni su u tablici 4.

Članovi Uredništva	Razdoblje	Ukupno godina
Jirsak Mirko	1952. – 1956.	5
Ratkovčić Branko	1955. – 1979.	25
Himelrajh Viktor	1955. – 1981., 1990.	28
Jakšić Georgije	1955.	1
Grozdanić Milutin	1955. – 1956., 1958.	3
Mendler Adolf	1956., 1958.	2
Sanseović Mato	1956., 1958 – 1960.	4
Vukasović Ante	1956. – 1960.	6
Švagelj Dionizije	1959. – 1960.	2
Robotić Martin	1959. – 1960.	2
Popovački Josip	1959. – 1960.	2
Petnjarić Lazar	1960. – 1979.	20
Mažar Zlatica	1960. – 1966.	7

³ U prosjek od 3503 primjerka po godini nisu uračunate tri godine kada časopis *Život i škola* nije izlazio – 1996., 1997. i 1998. godina. U analiziranih dvadeset godina ukupno su izašla 53 sveska, pa bi naklada po svesku u prosjeku iznosila 1231 primjerak.

⁴ Slična tendencija zamjetna je i kod drugih sličnih časopisa. Naklada *Napretka* smanjena je s preko 10000 primjeraka na ispod 2000 primjeraka po broju. *Odgojne znanosti* tiskaju se u 500 primjeraka po broju. *Školski vjesnik* i *Anali za povijest odgoja* ne navode nakladu.

Bošnjak Tane	1960. – 1974.	15
Čuržik Vilko	1960. – 1964.	5
Konopacki Marica	1960. – 1964.	5
Mileusnić Nenad	1960. – 1964.	5
Šarčević Ivica	1960. – 1969.	10
Gorenšek Ivan	1960. – 1969.	10
Vidaković Franjo	1960. – 1964.	5
Bošnjak Milan	1963. – 1981., 1984. – 1989.	25
Duh Ivica	1965. – 1969.	5
Pritišanac Branka	1965. – 1969.	5
Subotić Mladen	1965. – 1989.	25
Vukanović Radoslav	1965. – 1979.	15
Batranović Sreto	1969. – 1979.	11
Brkić Branko	1969. – 1974.	6
Bognar Ladislav	1974. – 1989., 1999. – 2011.	29
Merki Ferenc	1974. – 1979.	6
Lavrnić Ilija	1975. – 1989.	15
Petrović Živojin	1979. – 1981., 1984. – 1989.	9
Barić Nikola	1979. – 1983., 1990. – 1995.	11
Damjanić Ksenija	1979. – 1981., 1983. – 1989.	11
Stanić Ivan	1979. – 1981., 1982. – 1989.	12
Kolarić Mirjana	1979. – 1981.	3
Benšić Ivo	1984. – 1989.	6
Brdarić Radovam	1985. – 1989.	5
Obradović Milorad	1985. – 1989.	5
Radulović Mirko	1985. – 1989.	5
Anić Stanislav	1990.	1
Hicela Jovan	1990. – 1995.	6
Kunić Ivana	1990.	1
Staničić Stjepan	1990.	1
Tečić Anđelko	1990. – 1995.	6
Ivanek Ana	1991. – 1995.	5
Kuntarić Antun	1993. – 1994.	2
Peko Anđelka	1999. – 2011.	13
Pintarić Ana	1999. – 2011.	13
Vodopija Irena	2000. – 2011.	12

Tablica 4. Članovi Uredništva *Života i škole* između 1952. i 2011. godine

Svim članovima Uredništva svaka započeta i završna godina uračunata je kao potpuna bez obzira u koliko su brojeva te godine sudjelovali u uređivanju.

Broj članova Uredništva bio je različit i kretao se od minimalno tri (1955.) do maksimalno 11 (1959., 1963. i 1989.). U svim godinama najveći broj članova Uredništva dolazio je iz redova izdavača.

Premještanjem sjedišta *Života i škole* 1990. godine u Zagreb i preuzimanjem slijedništva *Školskog lista* i *Obrazovanja i rada* svaki od navedenih časopisa dao je po jednog člana u Uredništvo, a četvrtog je dao grad Rijeka.

Dvadeset i više godina članovi Uredništva bili su Bognar, Ladislav (do sada 29 godina), Himelrajh, Viktor (28 godina), Bošnjak, Milan i Ratkovčić, Branko (25 godina) te Petnjarić, Lazar (20 godina).⁵

Uz Uredništvo djeluje i Savjet časopisa, a u kasnijim godinama Uređivačko vijeće odnosno Uređivački odbor. Između 1990. i 1995. godine djeluje samo Uredništvo. Nakon povratka sjedišta *Života i škole* 1999. godine u Osijek uz Uredništvo je formirano i Uredničko vijeće, koje je 2006. godine promijenilo naziv u Uređivački odbor. Nakon osnivanja Uređivački odbor imao je 12 članova, a taj je broj danas narastao na globalno tijelo od 24 člana.

Sadašnji Uređivački odbor ima međunarodni karakter, sastavljen je od 13 članova iz Osijeka, 4 člana iz Republike Hrvatske, 5 članova iz Europe te 2 člana iz bivše SFRJ.⁶

Zadatak Savjeta (Uredničkog vijeća ili odbora) jest da razmatra, analizira i predlaže opću politiku i izdavačku orijentaciju.

Uredništvo se bavi stručnom i tehničkom problematikom. Prije uvođenja stručno-znanstvenih recenzenata uz glavnog urednika obično je još jedan član Uredništva čitao članke prema svom stručnom području. Na taj način bilo je osigurano da svaki članak pročitaju barem dva člana Uredništva. Odluku u uvrštavanju donosilo je Uredništvo na svojim sjednicama (20 god. ŽiŠ).

U *Životu i školi* funkcije glavnog i odgovornog urednika uglavnom su bile objedinjene, uz nekoliko izuzetaka (1-2, 3-4, 5-6/1960. godine i između 1990. i 1995. godine).

Od 1990. godine, nakon preseljenja sjedišta *Života i škole* u Zagreb, pa do konca boravka časopisa u Zagrebu 1995. godine, uz glavnog urednika postoji i odgovorni urednik kao druga osoba. Odgovorni urednik imenovan je po funkciji i bio je direktor/ravnatelj izdavača Zavoda za školstvo (pod različitim nazivima).

⁵ Iako se nisu poimence navodili članovi uredništva između 1952. i 1954. godine, mi smo u tablicu ipak od 1952. godine uvrstili Mirka Jirsaka, s obzirom da je on bio utemeljitelj i pokretač *Života i škole*.

⁶ Zanimljivo je primijetiti da neki drugi pedagoški časopisi slični *Životu i školi*, kao *Anali za povijest odgoja*, *Napredak i Školski vjesnik*, nemaju slično tijelo, a *Pedagogijska istraživanja* imaju Uredništvo i Izvršno uredništvo.

Može se pretpostaviti da se uvođenjem odgovornog urednika u osjetljivom i turbulentnom vremenu demokratskih promjena nastojalo dodatno zaštititi *Život i školu*.

U dosadašnjem izlaženju *Života i škole* postojali su glavni i odgovorni urednici (kao jedna ili dvije osobe) i tehnički urednik. Glavni i odgovorni urednici, kao i tehnički urednici, ponekad su bili članovi Uredništva, a ponekad i nisu.

Osobe koje su vršile funkciju glavnog, odgovornog i tehničkog urednika navedene su u tablici 5.

Urednici	Funkcija	Razdoblje	Godina
Jirsak Mirko	Glavni i odgovorni	1952. – 1956.	5
Ratkovčić Branko	Glavni i odgovorni	1956. – 1979.	23
Vukasović Ante	Glavni	1960.	1
Petrović Živojin	Glavni i odgovorni	1979. – 1983.	5
Barić Nikola	Glavni i odgovorni	1984. – 1995.	12
Vrgoč Hrvoje	Odgovorni	1990. – 1992.	3
Kuntarić Antun	Odgovorni	1992. – 1994.	3
Dorešić Miroslav	Odgovorni	1994.	1
Bežen Ante	Odgovorni	1995.	1
Himelrajh Viktor	Tehnički	1990. – 1995.	6
Pintarić Ana	Glavna i odgovorna	1999. – 2010.	12
Bognar Ladislav	Glavni i odgovorni	2011.	1

Tablica 5. Glavni, odgovorni i tehnički urednici *Života i škole* 1952. – 2011.

Ukoliko su dvije ili više osoba u istoj godini obnašale funkciju glavnog i odgovornog urednika, ona se računa svim osobama. Svaka započeta i završna godina računa se kao puna bez obzira na broj uređenih svezaka.

U dosadašnjem izlaženju *Života i škole* funkciju glavnog, odgovornog i tehničkog urednika obnašalo je 12 osoba.

Prvi glavni i odgovorni urednik i pokretač *Života i škole* bio je Mirko Jirsak, profesor Učiteljske škole iz Osijeka.

Funkciju glavnog i odgovornog urednika najduže je obnašao Branko Ratkovčić, u trajanju od 23 godine (između 1956. i 1979. godine), i pritom uredio 231 broj odnosno 115 svezaka. Branko Ratkovčić vrlo je uspješno usmjeravao *Život i školu* i velika je njegova zasluga što je ovaj časopis kontinuirano unapređivao stručnu i znanstvenu razinu (Zbornik, 1982).

Tajnice *Života i škole* nisu redovito navođene u impresumu, no moguće je navesti neke kao što su Kolarić, Mirjana (ona se navodi i kao lektorica i korektorica, istovremeno je izradila i više godišnjih bibliografija do kraja 1995. godine), Šoštarko, Gordana (tajnica od vraćanja *Života i škole* u Osijek 1999.

godine do broja 15-16 iz 2006. godine) i Špoljarić, Nelica (od broja 17 2007. godine do danas).

U prva dva godišta (1952. i 1953.) časopis *Život i škola* tiskan je na formatu 29,5x21. Prvi broj imao je samo 12 stranica, bez posebnog uveza i korica. Na prvoj stranici nalazili su se osnovni podaci o časopisu: naslov, podnaslov, podaci o izdavaču, godina, godišta, broj i mjesto, a preostali prostor služio je za sadržaj (20 god. ŽiŠ).

Od početka 1956. godine *Život i škola* ima stalan format 22,5x15,5, koji je zadržan do danas. Prvi i zadnji list dobivaju formu korica, od tvrdog su papira i s vremenom se tiskaju kao višebojni (20 god. ŽiŠ).

Naslovne su korice *Života i škole* višebojne, boje se izmjenjuju po godištima, ali osnovno likovno rješenje ostaje isto. Od 1999. godine prva stranica i dalje ostaje višebojna, ali je likovna forma promijenjena, što je posebno vidljivo u broju 25 iz 2011. godine.

Broj pretplatnika na *Život i školu* moguće je djelomično i sumarno prikazati na kraju prvog razdoblja 1981. godine i na kraju drugog razdoblja 2011. godine.

U 1981. godini na *Život i školu* bilo je pretplaćeno 570 pojedinaca i 1679 ustanova ili ukupno 2267 pretplatnika. Nakon trideset godina broj je pretplatnika u 2011. godini bez individualnih pretplatnika. Na *Život i školu* pretplaćena je 121 ustanova, i to: osnovne škole (108), srednje škole (11), jedna specijalna škola i jedna gradska knjižnica (Zbornik, 1982. i Registar pretplatnika *Života i škole* 2011. godine). Iznenađuje podatak da se među pretplatnicima ne nalazi nijedna predškolska ili visokoškolska ustanova.

Ovakvo slaba pretplata ne može biti samo rezultat *online* inačice, jer je ona uvedena tek 2007. godine. Čini se da čitanje i čitateljska kultura gube utrku u ovom užurbanom i dinamičnom vremenu.⁷ Pozitivno je to što se u ovako skromnoj pretplati nalaze škole iz različitih dijelova Republike Hrvatske.

3. Sadržajno i tehničko oblikovanje časopisa

Kako bi zadovoljio stručno-znanstvene kriterije, svaki časopis mora voditi računa o svom formalnom izgledu i sadržajnim vrijednostima. Svaki časopis oblikuje se unutar nekog metodološkog okvira, koji je promjenjiv i koji se poboljšava i usavršava.

⁷ Broj pretplatnika moguće je promatrati u kontekstu podatka da u Republici Hrvatskoj djeluju 803 osnovne škole, 452 srednje škole i 430 predškolskih ustanova u kojima radi 10 046 djelatnika u vrtićima, 32 213 učitelja u osnovnim školama i 24 223 profesora u srednjim školama (Državni zavod za statistiku – Statistički informator 2011., Školski priručnik 1999./2000.).

U vrlo kratkom vremenu časopis *Život i škola* standardizirao je format 22,5x15,5 uz višebojne korice s prepoznatljivim likovnim i tehničkim rješenjima.

Naslovna stranica sadrži naslov i podnaslov časopisa, broj, godinu i godište, izdavača i mjesto. Opširniji impresum nalazi se na drugoj strani korica. U impresumu se nalaze svi podaci prema kojima je časopis prepoznatljiv: naslov i podnaslov časopisa, izdavač, Uredništvo, Savjet, Uređivački savjet odnosno odbor, podaci o glavnom i odgovornom uredniku, kao i o tehničkom uredniku (kada je postojao), tisak, naklada, citiranost u bazama podataka, adresa Uredništva.

Sadržaj se piše na posebnoj stranici (prvoj desnoj stranici). Sadržaj se pored hrvatskog jezika piše i ne nekom od svjetskih jezika. Do 1982. godine uz hrvatski jezik sadržaj se piše i na ruskom jeziku. Dvije godine, 1982. i 1983., sadržaj se piše na tri jezika: hrvatskom, ruskom i engleskom jeziku. Između 1984. i 1989. sadržaj se piše na hrvatskom i njemačkom jeziku. Između 1999. i 2010. godine sadržaj se piše na hrvatskom i engleskom jeziku, a od 2011. ponovno se uvodi i pisanje sadržaja na njemačkom jeziku.

Na kraju svakog pojedinog broja u godištu nalazi se sadržaj za kompletno godište razvrstano prema pedagojskim područjima. S obzirom da od 1999. godine časopis *Život i škola* izlazi dvaput godišnje, u drugom broju ne nalazi se više sadržaj cijelog godišta.

Na pretposljednjoj (tvrdoj) stranici nalaze se obavijest čitateljima, obavijest o pretplati i upute suradnicima.

Početne upute suradnicima bile su skromne, bez ikakvih metodoloških uputa i zahtjeva. Tijekom vremena upute su se metodološki nadograđivale, što je znatno utjecalo na podizanje stručno-znanstvene razine časopisa.

Upute iz 1984. godine bile su kratke i davale su elementarni okvir: podaci o autoru, očekivani opseg i usmjerenost rada.

Od 2000. godine upute suradnicima zadovoljavaju stručno-znanstvene i metodološke kriterije te sadržavaju: očekivani opseg rada, očekivani sažetak s određenim brojem riječi, ključne riječi i očekivani broj ključnih riječi te pisanje sažetka na jednom od stranih jezika, propisuju pisanje poziva, citata, bilješki i literature, načine obilježavanja tablica i grafičkih priloga.

Tijekom vremena upute suradnicima kvantitativno su se i kvalitativno nadograđivale. Od početnih uputa od nekoliko rečenica došlo se do uputa koje sadrže sav potreban znanstveni instrumentarij za pisanje stručnih i znanstvenih radova. U broju 25 iz 2011. godine upute su napisane na dvije posebne stranice, a uz hrvatski napisane su i na engleskom i njemačkom jeziku, što ukazuje da se očekuju (i već ih ima) radovi stranih autora.

Analiza metodološkog okvira ukazuje da je časopis *Život i škola* u proteklih šezdeset godina od skromnog i nedefiniranog mjesečnika prerastao u prepoznatljiv stručno-znanstveni časopis iz područja pedagojske teorije i školske prakse.

U prvim godinama članci u *Životu i školi* pisani su bez kritičkog aparata, a često nije navođena ni literatura. Iz tako napisanih članaka nije bilo vidljivo na koji su način nastali: kao plod vlastitog iskustva ili spekulacije, kombinacijom iskustva i spekulacije ili pak na temelju literature koja nije navedena.

Stručna i znanstvena razina članaka diže se uvođenjem u upotrebu propisane stručno-znanstvene metodologije. U novim uvjetima svaki članak koji je pretendirao na objavljivanje i kategoriziranje u jednoj od znanstvenih kategorija morao je, među ostalim, zadovoljiti i propisane metodološke uvjete.

Kako bi rezultati stručno-znanstvenoga rada objavljeni u člancima bili dostupni širokoj stručno-znanstvenoj javnosti, propisano je obavezno pisanje sažetaka na hrvatskom i nekom stranom jeziku.

Sažeci se uz svaki članak počinju pisati od broja 2 iz 1984. godine na hrvatskom i njemačkom jeziku. Od broja 1 iz 1986. godine sažetak se na hrvatskom jeziku piše na početku rada, a na njemačkom jeziku na kraju rada. Od 1990. godine sažeci se pišu na hrvatskom i engleskom jeziku, a od broja 25 iz 2011. i na njemačkom jeziku.

Literatura se navodi na kraju članka kao šira ili kao referentna (ona na koju se izričito poziva u članku) onako kako je navedeno u uputama.

U prvim godinama prijedlog o uvrštavanju članka u *Život i školu* donosio je glavni i odgovorni urednik (uz još jednog člana Uredništva), a konačna odluka bila bi donesena na sjednicama Uredništva.

Stručno-znanstvena recenzija uvodi se od broja 1 iz 1986. godine. Sve primljene članke recenziraju poznati i priznati stručnjaci i znanstvenici iz određenog područja. U kategorizaciji članaka koriste se uobičajene kategorije: izvorni znanstveni rad, pregledni rad, prethodno priopćenje, rad izložen na stručno-znanstvenom skupu i stručni rad. Znanstvene radove recenziraju i kategoriziraju dva neovisna recenzenta, a stručne radove jedan recenzent.

Kategoriju članka mogu predložiti sam autor ili recenzenti, a konačnu odluku donosi Uredništvo.

Prilikom navođenja recenzenata nema stalnosti ni dosljednosti. U nekim godištima recenzenti se navode odmah ispod prve stranice članka, a u nekim ih godištima uopće nema. U 25. broju iz 2011. godine recenzenti su navedeni u posebnom popisu, no iz toga nije vidljivo koji je recenzent recenzirao koji članak, nego koji su recenzenti sudjelovali u recenziji toga broja.

Od prvog broja iz 1986. godine članci u *Životu i školi* klasificiraju se prema Univerzalnoj decimalnoj klasifikaciji (UDK).

Stalna metodološka i sadržajno-znanstvena poboljšanja rezultirala su time da je časopis *Život i škola* postao referentan stručno-znanstveni časopis iz područja pedagogije i da se članci iz njega navode u sljedećim bazama podataka: Mla International Bibliography, New York, USA i EBSCO Publishing, Editorial Department, Massachusetts, USA, Emerald Management Reviews database, United Kingdom i Ulrichs Serials Analysis System, USA.

Online inačica časopisa dostupna je i na internetskoj stranici <http://hrcak.srce.hr>, a radovi se, osim u tiskanoj inačici, mogu slati uredništvu i putem e-maila na adresu zivotiskola@ffos.hr.

4. Kvantitativna i kvalitativna sadržajna analiza

4. 1. Opći pristup u analizi

Sadržajna analiza *Života i škole* izvršena je kvantitativnom i kvalitativnom metodom unutar konstruktivističke paradigme koja označava pristup prema kojemu se spoznaja događa na osnovi konstrukcija koje su rezultat činjenica i misaonih konstrukcija koje su primijenjene u ovome radu. Podaci koji imaju numeričku karakteristiku prikazani su longitudinalno i transverzalno te objedinjeni u skupine i podskupine u tablicama prema logičnoj koherentnosti. Svi analizirani podaci prikazani su unutar sljedećih pet područja:

- 1. podaci o izdanim svescima prema godinama i broju stranica*
- 2. podaci o objavljenim člancima i priložima*
- 3. raspored članaka i priloga unutar određenih pedagoških kategorija*
- 4. podaci o klasifikaciji i kategorizaciji članaka, kao i o upotrijebljenoj široj i referentnoj literaturi*
- 5. podaci o autorstvu članaka i priloga.*

Prikupljeni podaci i skupine podataka u kvalitativnoj su metodi analizirani, uspoređivani, objašnjavani i tumačeni te su uočene tendencije i zakonitosti.

Rezultati daju niz korisnih kontinuiranih vertikalno-kronoloških informacija, ali istovremeno na horizontalnoj razini ukazuju na strukturu i odnose.

S obzirom da je prilikom obilježavanja tridesetogodišnjice izlaženja *Života i škole* izašao prigodni *Zbornik* u kojemu je objavljena analiza prvih trideset godina, u mogućnosti smo napraviti komparaciju između prvih trideset godina (1952. – 1981.) i drugih trideset godina (1982. – 2011.), u daljnjem tekstu *prvo i drugo razdoblje*.

4. 2. Podaci o izdanim svescima po godinama s brojem stranica

U tablici 6. prikazani su objavljeni svesci *Života i škole* između 1952. i 2011. godine.

Godina	Jednbroj	Dvobroj	Izvanredni broj	Ukupno	Broj stranica
1952.	1	-	-	1	12
1953.	5	-	-	5	44
1954.	9	-	-	9	108
1955.	3	3	-	6	128
1956.	-	5	-	5	344
1957.	-	5	-	5	342
1958.	-	5	-	5	532
1959.	-	5	-	5	435
1960.	-	5	-	5	405
1961.	-	5	-	5	395
1962.	-	5	-	5	447
1963.	-	5	-	5	481
1964.	-	5	-	5	460
1965.	-	5	-	5	498
1966.	-	4	-	4	395
1967.	-	5	-	5	462
1968.	-	5	-	5	526
1969.	-	5	-	5	526
1970.	-	5	-	5	477
1971.	-	5	-	5	515
1972.	-	5	-	5	533
1973.	1	5	-	6	631
1974.	-	5	-	5	528
1975.	-	5	-	5	502
1976.	-	5	-	5	565
1977.	-	5	-	5	532
1978.	-	5	-	5	550
1979.	-	5	-	5	582
1980.	-	5	-	5	558
1981.	-	5	-	5	518
1952-1981.	19	132	-	151	13.032
1982.	5	-	1	6	869
1983.	5	-	-	5	597
1984.	5	-	-	5	504
1985.	5	-	-	5	485
1986.	5	-	-	5	481
1987.	5	-	-	5	474

1988.	5	-	1	6	725
1989.	5	-	-	5	484
1990.	3	1	-	4	481
1991.	3	-	-	3	402
1992.	5	-	-	5	519
1993.	5	-	-	5	539
1994.	5	-	-	5	463
1995.	1	-	-	1	130
1996.	-	-	-	-	-
1997.	-	-	-	-	-
1998.	-	-	-	-	-
1999.	-	1	-	1	216
2000.	2	-	-	2	241
2001.	2	-	-	2	237
2002.	2	-	-	2	246
2003.	2	-	-	2	288
2004.	2	-	-	2	343
2005.	2	-	-	2	263
2006.	-	1	-	1	172
2007.	2	-	-	2	263
2008.	2	-	-	2	368
2009.	2	-	-	2	437
2010.	2	-	-	2	536
2011.	2	-	-	2	476
1982- 2011.	84	3	2	89	11.334
1952- 2011.	103	135	2	240	24366

Tablica 6. Objavljeni svesci *Života i škole* 1952. – 2011. godine.

Podaci za razdoblje 1952. – 1981. preuzeti su iz Zbornika, 1982., str. 58. U stranice su računane samo one koje su numerirane arapskim brojkama.

Prema strukturi svezaka u prvom razdoblju dominiraju dvobroji. Od ukupno 151 objavljenog sveska njih 132 (87,4%) bili su dvobroji, a 19 (12,6%) jednobroji. U prvom razdoblju nema objavljenog izvanrednog broja.

U drugom razdoblju stanje je obrnuto. U ovom razdoblju dominiraju jednobroji. Od ukupno objavljenih 89 svezaka 84 (94,4%) su jednobroja, a na preostale dvobroje i izvanredne brojeve otpada 5 (5,6%).

U drugom razdoblju tiskana su dva izvanredna broja i pet tematskih brojeva. Prvi izvanredni broj tiskan je 1982. godine pod nazivom *Zbornik*, a

posvećen je obilježavanju tridesetogodišnjice izlaska *Života i škole*. Drugi izvanredni broj izašao je 1988. i bio je posvećen nastavi fizike u osnovnoj i srednjoj školi.

Prva smotra Učeničkih zadruga Slavonije i Baranje održana je 1982. godine u Velikoj Kopanici. Sljedeće, 1983. godine, u trećem broju *Života i škole*, u tematskom broju objavljeni su radovi s navedene smotre.

Godine 1988. objavljen je tematski broj *Života i škole* pod nazivom Radno-tehničko odgojno-obrazovno područje u funkciji tehničkog razvoja Jugoslavije.

Dva tematska broja *Života i škole* objavljena su 1993. godine. Četvrti broj posvećen je temi UNESCO-ovog projekta udruženih škola, a peti broj didaktici.

Predškolski odgoj danas i sutra kao posebna tematska cjelina prikazan je u trećem broju iz 1994. godine.

U prvom razdoblju izašao je znatno veći broj svezaka, ali su u drugom razdoblju svesci opsežniji. U prvom je razdoblju prosječni opseg po svesku iznosio 86,3 stranice, a u drugom 119,1 stranica.

4.3. Objavljeni članci i prilozi i njihova struktura u razdoblju od 1952. do 2011.

Prema vrsti, sve je naslove moguće podijeliti na članke i priloge. U člancima se iznose rezultati stručno-znanstvenih istraživanja, kako teorijskih tako i empirijskih. U prilozima se donose vijesti iz društvenog i stručnog života. Dva su navedena područja u *Životu i školi* posebno označena i formalno odijeljena. Odnos objavljenih članaka i priloga prema broju, kao i prema broju stranica, prikazan je u tablicama 7. i 8.

	1952. -1981.		1982. – 2011.		1952. – 2011.	
	Broj	%	Broj	%	Broj	%
Članci	1.815	75,0	965	80,0	2.780	76,6
Prilozi	608	25,0	238	20,0	846	23,4

Tablica 7. Broj objavljenih članaka i priloga u *Životu i školi* 1952. – 2011.

	1952. – 1982.		1982. – 2011.		1952. – 2011.	
	Br. stranica	X	Br.stranica	X	Br.stranica	X
Članci	11.481	6,3	10.247	9,2	21.728	7,3
Prilozi	1.551	2,6	1.087	3,8	2.638	2,9

Tablica 8. Broj stranica u objavljenim člancima i prilozima 1952. – 2011.

U odnosu na ukupan broj objavljenih naslova, odnos između članaka i priloga relativno je stalan i kreće se oko **75% : 25%**. Između 1982. i 2011. taj je odnos porastao na **80% : 20%** u korist članaka.

S obzirom da je opseg članaka znatno veći (prosjeak za cijelo razdoblje iznosi 7,3 stranice po članku) od prosjeka priloga (2,9 stranica po prilogu), odnos prema opsegu broja stranica između članaka i priloga kreće se oko **90% : 10%**.

Sve objavljene članke i priloge klasificirali smo prema standardnim kategorijama za pedagoški znanost i njihov odnos prikazali u tablici 9.

	1952. – 1981.		1982. – 2011.		1952. – 2011.	
ČLANCI	Broj	%	Broj	%	Broj	%
Opća pedagogija	271	14,9	245	25,8	516	18,7
Didaktika	351	19,3	111	11,7	462	16,6
Metodike	635	35,0	369	38,8	1.004	36,4
Školski sustav i struktura	558	30,8	226	23,7	784	28,3
ČLANCI UKUPNO	1.815	100	951	100	2.766	100
PRILOZI						
Prikazi knjiga	309	50,8	177	74,3	486	57,5
Društveni život	69	11,4	43	18,1	112	13,2
Književni prilozi	206	33,9	9	3,8	215	25,4
Poruke uredništva	24	3,9	9	3,8	33	3,9
PRILOZI UKUPNO	608	100	238	100	846	100
ČLANCI I PRILOZI	2.423		1.189		3.612	

Tablica 9. Objavljeni članci i prilozi u *Životu i školi* 1952. – 2011. prema kategorijama

U klasifikaciji članaka napravljen je kompromis između klasifikacije objavljene u *Bibliografiji Života i škole* 1952. – 1981. i naše za razdoblje 1982. – 2011., tako da u ukupnom broju članaka za razdoblje 1982. – 2011. manjka 14 članaka koji su ostali nerazvrstani (stvarni broj članaka između 1982. i 2011. iznosi 965).

U strukturi dominiraju članci pojedinih znanosti i njihovih metodika (prema ranijoj klasifikaciji iz pedagoške prakse prosvjetnih djelatnika). Oni u promatranom razdoblju čine nešto više od 1/3 od ukupnog broja objavljenih članaka.

Ovaj podatak može se objasniti velikim brojem nastavnih predmeta, kao i interesom školske prakse. Unutar tog područja prema broju objavljenih članaka dominiraju članci o jeziku (posebno hrvatskom jeziku i književnosti).

Dominaciju članaka iz područja jezika i njegovih metodika moguće je objasniti velikim brojem sati u nastavnim planovima, pa time i velikim brojem učitelja, kao i izrazito jakim odsjecima na Filozofskom fakultetu u Osijeku.

Istovremeno se može postaviti pitanje ne skreće li time *Život i škola* prema metodičkom časopisu?

U prilogima dominiraju ocjene i prikazi novih knjiga (monografija, udžbenika i priručnika). U odnosu na ukupan broj priloga, na ocjene i prikaze novih izdanja knjiga otpada gotovo 60%.

Vidljiva je velika razlika između prvog i drugog razdoblja prema broju objavljenih književnih priloga. To se može objasniti podatkom da je u prvim godinama izlaženja časopis *Život i škola* imao i književne ambicije.

4. 4. Klasifikacija i kategorizacija članaka

Godine 1986. (odmah od prvog broja) u *Život i školu* uvodi se klasifikacija (prema UDK-u) i kategorizacija članaka prema stručno-znanstvenim kriterijima. Svi članci u *Životu i školi* kategoriziraju se kao znanstveni ili stručni. U skupinu znanstvenih radova ulaze izvorni znanstveni radovi, pregledni radovi, prethodna priopćenja i radovi izloženi na znanstvenom skupu.

U *izvornim znanstvenim radovima* iznosi se nova (originalna) spoznaja (teorijskog ili empirijskog karaktera), primijenjena je nova originalna metodologija ili se daje nova originalna klasifikacija. Kod izvornih radova naglasak je na novoj spoznaji ili na originalnoj reinterpetaciji dotadašnje spoznaje.

Kroz *pregledne radove* neki se problem longitudinalno ili transverzalno sustavno iznosi.

U *prethodnom priopćenju* najavljuje se nova originalna spoznaja koja je još u tijeku, ali ju zbog aktualnosti treba što prije iznijeti.

Kod radova koji su *javno prezentirani na znanstvenom skupu* i kasnije objavljeni u zborniku smatra se da su prošli potrebnu recenziju koja nije navedena pojedinačno kod svakog članka, nego za zbornik kao cjelinu.

U *stručnim radovima* iznose se pozitivni primjeri iz vlastite prakse (struke) s ciljem njezina unapređenja.

Od uvođenja kategorizacije radova i njihove recenzije nije bilo dosljednosti. Do 1989. godine recenzenti su se navodili odmah na kraju prve stranice rada. Nakon toga recenzenti se nisu uopće navodili. U dva posljednja broja iz 2011. godine (brojevi 25 i 26) na kraju svakog broja nalazi se popis recenzentata. Iz tog popisa nije vidljivo koji je recenzent recenzirao pojedini članak, nego su navedeni svi recenzenti koji su recenzirali određeni broj.

U tablici 10. prikazani su svi naslovi objavljeni u *Životu i školi* nakon uvođenja kategorizacije prema navedenim vrstama.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1986.	10	8	-	18	21	1	40	11	51
1987.	7	7	-	14	20	1	35	9	44
1988.	3	15	-	18	28	3	49	14	63
1989.	-	14	-	14	26	1	41	14	55
1990.	3	25	-	28	21	2	51	14	65
1991.	1	10	-	11	19	2	32	15	47
1992.	2	12	2	16	28	2	46	7	53
1993.	2	22	3	27	13	10	50	9	59
1994.	1	7	1	9	37	1	47	13	60
1995.	-	4	-	4	9	-	13	-	13
1996.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1997.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1998.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1999.	6	-	1	7	7	-	14	2	16
2000.	10	4	-	14	10	-	24	7	31
2001.	6	4	-	10	13	-	23	10	33
2002.	10	5	-	15	10	-	25	7	32
2003.	4	1	5	10	9	-	19	8	27
2004.	13	-	1	14	18	-	32	10	42
2005.	5	6	-	11	16	-	27	3	30
2006.	3	8	1	12	5	-	17	3	20
2007.	5	5	-	10	12	-	22	8	30
2008.	4	-	4	8	6	-	14	8	22
2009.	5	8	4	17	12	-	29	7	36
2010.	5	2	5	12	19	1	32	8	40
2011.	10	7	5	22	9	-	31	4	35
Ukupno	115	174	32	321	368	24	713	191	904

Tablica 10. Podaci o vrsti i broju naslova objavljenih u *Životu i školi* 1986. – 2011.

Obrazloženje uz tablicu: 1=godine, 2=izvorni znanstveni članci, 3=pregledni članci, 4=prethodna priopćenja, 5=ukupno znanstvenih članaka, 6=stručni članci, 7=nerazvrstani članci, 8=ukupno članaka, 9=prilozi, 10=ukupno članaka i priloga.

Između 1986. i 2011. godine (od kada se članci kategoriziraju) ukupno je objavljeno 689 članaka. Od ukupnog broja objavljenih članaka kategoriziran je 321 znanstveni članak, što iznosi 46,5% ili gotovo jednu polovinu. Podatak da je gotovo 50% članaka kategorizirano kao znanstveni rad, s obzirom na karakter *Života i škole* kao časopisa za teoriju i praksu, može se protumačiti kao izrazito afirmativna karakteristika i ukazati na njegov znanstveni doprinos u području pedagoške znanosti.

Među znanstvenim radovima dominiraju pregledni radovi, kojih je 174 (54, 2%); iza njih slijede izvorni znanstveni radovi, njih 115 (35,8%), a na kraju se nalaze prethodna priopćenja, njih 32 (10%).

Pri kategorizaciji članaka na znanstvene i stručne, kao i unutar znanstvene kategorizacije, vidljiva je značajna razlika prema godinama, što može biti stvaran rezultat kvalitete radova, ali i neujednačenog kriterija recenzentata i Uredništva.

Kao ilustraciju navodimo eklatantne primjere odnosa između stručnih i znanstvenih radova. Tako je odnos između stručnih i znanstvenih radova 1994. bio **80,4% : 19,6%**, a 2006. godine **29,4% : 70,6%**.

Isto tako, postoje velike razlike u pojedinim godinama između kategoriziranih znanstvenih radova. U 1989. godini svih 14 objavljenih radova kategorizirano je kao pregledni rad, a 2004. godine od 14 objavljenih radova njih 13 kategorizirano je kao izvorni znanstveni rad. Mislimo da ovi podaci više ukazuju na neujednačenost kriterija nego na stvarnu razliku u kvaliteti radova. U početnim godinama, kada su se navodili podaci o recenzentima, vidljivo je da su ponekad recenzenti imali niži akademski stupanj od autora članaka.

Kategorizacija članaka u uskoj je vezi s primijenjenom metodologijom i kritičkim aparatom (pozivi, citati, objašnjenja, referentna i šira literatura, izvori). S obzirom da se kvaliteta članaka može procjenjivati i s obzirom na korištenu literaturu i izvore, svi su kategorizirani članci analizirani i prema ovome kriteriju.

Upotrijebljena literatura promatrana je u dvije kategorije: literatura na hrvatskom jeziku i literatura na stranim jezicima, a kod članaka iz povijesti pedagogije analizirali smo upotrebu izvorne građe. Rezultati ove analize prikazani su u tablici 11.

Godine	Ukupna literatura u %	Od ukupne lit. na stranom jeziku u %
1986.	66,7	34,6
1987.	65,7	34,8
1988.	58,2	25,0
1989.	57,5	56,6
1990.	70,8	50,0

1991.	75,0	26,1
1992.	70,5	41,9
1993.	81,6	51,2
1994.	89,1	58,5
1995.	92,3	41,7
1996.	-	-
1997.	-	-
1998.	-	-
1999.	93,3	78,6
2000.	95,6	45,5
2001.	95,6	45,5
2002.	91,7	63,7
2003.	100	28
2004.	96,9	48,4
2005.	92,6	28,0
2006.	100	47,1
2007.	100	55,6
2008.	100	44,4
2009.	100	54,3
2010.	100	67,6
2011.	100	80,6

Tablica 11. Analiza članaka s obzirom na upotrijebljenu literaturu 1986. – 2011.

Iz podataka iz tablice 11. vidljivo je da je kontinuirano rastao broj članaka koji su pisani na temelju literature i da se gotovo približio stopostotnom iznosu. U posljednje vrijeme vrlo su rijetki članci koji su pisani i objavljeni bez navođenja literature, a u posljednjih šest godina uz sve vrste članaka nalazi se i literatura.

Kod članaka koji su pisani i na temelju literature na stranom jeziku (ili na temelju izvorne građe) zamjetan je ciklički karakter. Postoje godine u kojima je upotreba literature na stranom jeziku izrazito visoka, ali i bliska godišta u kojima je relativno niska. Dok se upotreba literature na hrvatskom jeziku približava stopostotnom iznosu, ona se kod literature na stranom jeziku (i izvornoj građi) u prosjeku kreće oko 50%, što je velik napredak, pogotovo u odnosu na prvo razdoblje 1952. – 1981.

4. 5. Analiza autorstva članaka i priloga

Dosege i utjecaje časopisa *Život i škola* moguće je sagledati i u kontekstu njegovih suradnika. Kako se konceptijski i metodološki razvijao časopis *Život i škola*, tako se širio i krug njegovih suradnika.

U prvim godinama izlaženja *Života i škole* suradnici su uglavnom bili iz Osijeka i njegove okolice. Postupno se krug suradnika širi izvan Osijeka i Slavonije na područje Hrvatske, tadašnje SFRJ, a u posljednje vrijeme javljaju se suradnici i iz inozemstva. Uz širenje broja suradnika moguće je paralelno pratiti i širenje kruga pretplatnika. U tablici 12. prikazani su suradnici po područjima u dvije etape izlaženja *Života i škole*.

Razdoblje	Osijek	Slavonija	Hrvatska	SFRJ	Inozemstvo	Bez aut.	Svega
1952. – 1981.	286	7	72	47	-	30	422
1982. – 2011.	160	103	213	48	10	-	534

Tablica 12. Podaci o autorima članaka *Života i škole* 1952. – 2011.

U prvom razdoblju, između 1952. i 1981. godine, 442 autora napisala su 1815 članaka ili oko 4 članka po autoru. Dominiraju autori iz Osijeka, koji su zastupljeni s gotovo dvije trećine ili, preciznije, sa 64,7% u odnosu na sve autore. Ovaj podatak pokazuje da je u to vrijeme časopis *Život i škola* imao uglavnom regionalni karakter i da se većina stručno-pedagoškog kadra nalazila u Osijeku.

U drugom razdoblju, između 1982. i 2011. godine, došlo je do znatne disperzije autora. Sada je većina autora iz Hrvatske, njih 213 ili 40%. Pohvalno je što se u ovom razdoblju kao suradnici javljaju i autori iz inozemstva. U tom razdoblju 965 članaka napisala su 534 autora, što iznosi 1,8 članaka po autoru. U tom razdoblju smanjio se broj članaka po autoru, ali se znatno proširio broj autora (kako po broju tako i po rasprostranjenosti).

Među 534 autora najviše je onih koji su napisali samo jedan članak – njih je 370 (63,3%), po dva članka napisalo je 75 autora (14,4%), tri članka 34 autora (6,7%), četiri članka 18 autora (3,4%) a pet članaka 10 autora (1,9%). Do pet članaka napisalo je 507 autora ili 94,9%.

Unutar 5,1% nalaze se autori koji su napisali više od pet članaka. Među autorima koji su napisali najviše članaka poredak je sljedeći: 25 članaka – 1 autor, 20 članaka – 2 autora, 12 članaka – 2 autora, a ostali autori nalaze se između 5 i 10 napisanih članaka.

Evidentirani su autori iz 122 mjesta. Karakteristično je da se u drugom razdoblju, između 1982. i 2011., pored autora iz velikih gradova javljaju i autori iz manjih gradova, pa i iz sela. Prema broju autora rang-ljestvica mjesta je sljedeća: Osijek – 160 autora, Zagreb – 95 autora, Rijeka – 26 autora, Split – 20 autora i Slavonski Brod – 12 autora.

Prema rasprostranjenosti autora i pretplatnika moguće je zaključiti da je časopis *Život i škola* prerastao regionalni karakter te da su mu utjecaji i dosezi

znatno širi, a prema kvaliteti poprima obilježja znanstvenog časopisa iz područja pedagogije.

U istim se razdobljima uz članke u *Životu i školi* redovito objavljuju i prilozi. Podaci o objavljenim prilogima prikazani su u tablici 12.

Razdoblje	Osijek	Slavonija	Hrvatska	SFRJ	Inozem.	Bez aut.	Ukup.
1952.-1981.	850	290	281	306	5	29	1.761
1982.-2011.	123	12	41	16	6	-	203

Tablica 13. Podaci o autorima priloga u *Životu i školi* 1952. – 2011.

Velika razlika u broju autora rezultat je primjene različitih metodologija u prvom i drugom razdoblju. U prvom razdoblju svaki je prilog posebno evidentiran bez obzira koliko se puta javljao jedan te isti autor. U drugom razdoblju računaju se samo različiti autori bez obzira koliko je pojedini autor objavio priloga. Podaci za prvo razdoblje preuzeti su iz Zbornika, 1982., str. 53.

U oba promatrana razdoblja i kod priloga dominiraju autori iz Osijeka, koji čine preko 50% u odnosu na ukupan broj autora.

U drugom razdoblju autori priloga javljaju se iz 36 mjesta, njih 203, što iznosi nešto više od jednog priloga po autoru, pa su ukupno 234 priloga objavila 203 autora. Najveći broj priloga poslali su autori iz Osijeka – 123, a zatim slijede Zagreb – 5 i Nova Gradiška – 4.

5. Zaključna razmatranja

Časopis *Život i škola* izlazi između 1952. i 2011. godine (i dalje). U tom razdoblju izašlo je 57 godišta (1996., 1997., i 1998. godine časopis *Život i škola* nije izlazio). U tih 57 godina izašlo je ukupno 240 svezaka (bilo kao jednobroji ili kao dvobroji). Svih 240 svezaka tiskano je u opsegu od 24 366 stranica.

Kroz cijelo šezdesetogodišnje razdoblje časopis *Život i škola* nije mijenjao naziv, ali je češće mijenjao podnaslov: časopis za odgoj, prosvjetu i kulturu za Osijek i okolicu, list za odgoj, prosvjetu i kulturu, časopis za pedagoška i kulturno-prosvjetna pitanja, časopis za teoriju i praksu u predškolskom odgoju, osnovnom i srednjem obrazovanju, časopis za teoriju i praksu u predškolskom, osnovnom i srednjem školstvu, časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja.

Život i školu u proteklih su šezdeset godina izdavala tri izdavača (koji su mijenjali ime): Klub prosvjetnih radnika Osijeka, Ministarstvo prosvjete i sporta i njegove ustanove za unapređivanje odgoja i obrazovanja te fakulteti.

U nekoliko navrata časopis *Život i škola* obilježavao je značajnije godišnjice (petu, desetu, dvadesetu, tridesetu) na različite načine (prigodnim člancima, brojevima, zbornicima, bibliografijama), a u tim je prigodama dobivao i značajnija društvena priznanja: *Nagradu oslobođenja Osijeka u vidu Zlatne plakete* (1970.) i *Orden zasluga za narod sa srebrenom zvezdom* (1982.).

Život i školu uređivalo je Uredništvo, glavni i odgovorni urednik (kao jedna ili dvije osobe) i tehnički urednik. O općoj društvenoj i stručnoj orijentaciji brinuo je Savjet časopisa, kasnije Uređivačko vijeće ili Uređivački odbor. Između 1952. i 2011. godine u radu Uredništva sudjelovalo je 48 članova, neki od njih i preko 25 godina.

Funkciju glavnog i odgovornog urednika obnašalo je 12 osoba. Najduže je glavni i odgovorni urednik bio Branko Ratkovčić, koji je tu funkciju obnašao 23 godine, između 1956. i 1979. godine.

U proteklih šezdeset godina u *Životu i školi* objavljeno je ukupno 2 749 članaka i 842 priloga, u čemu je sudjelovalo 956 autora članaka i 1 964 autora priloga.

Od 1986. godine članci u *Životu i školi* klasificiraju se prema Univerzalnoj decimalnoj klasifikaciji (UDK) i kategoriziraju na znanstvene i stručne. Odnos je između znanstvenih i stručnih članaka oko 50% : 50%, što ukazuje na visoku znanstvenu kvalitetu koja se potvrđuje i kroz citiranost u značajnim bazama podataka.

Prema sadržajnoj strukturi u *Životu i školi* dominiraju članci iz pojedinih znanosti (nastavnih predmeta) i njihovih metodika. Ova se pojava može tumačiti kao rezultat velikog broja nastavnih predmeta u školi i interesa učitelja, ali i postojanja izrazito jakih odsjeka na Filozofskom fakultetu u Osijeku.

U *Životu i školi*, kako kod članaka tako i kod priloga, dominiraju autori iz Osijeka, Slavonije i Baranje. Indikativno je što se krug suradnika sve više širi, a u posljednje vrijeme javljaju se i pojedinci iz inozemstva.

Zamjetno je stalno podizanje kvalitete radova s obzirom na tematiku, metodologiju i kritički aparat. Više nema radova bez literature, a u više od 50% članaka upotrebljava se i literatura na stranim jezicima ili se koristi izvorna građa za članke iz područja povijesti pedagogije.

U ovih šezdeset godina časopis *Život i škola* profilirao se u značajan stručno-znanstveni časopis iz područja odgojne prakse i pedagojske teorije i od gradsko-regionalnog izrastao u značajniji stručni časopis na državnoj razini.

Izvori i literatura:

1. Lavrnić, I., Petrović, Ž., Ratkovčić, B. urednici (1982.) *Zbornik u povodu tridesete godišnjice izlaženja Života i škole, časopisa za pedagoška i kulturno prosvjetna pitanja 1952. - 1982.* Osijek: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu za područje zajednica općina Osijek.
2. Petrović, Ž. (1981.) *Bibliografija 30 godišta časopisa Života i škole 1952. - 1981.* Osijek: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu za područje zajednica općina Osijek.
3. Registar pretplatnika *Života i škole* 2011. godine.
4. Subotić, M. urednik (1972.) *20 godina uzlaženja časopisa Života i škole.* Osijek: Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja.
5. *Život i škola* časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, Osijek - svi brojevi između 1982. (31. godišta) i 2011. (57. godišta).

Sixty Years of *Život i škola* (1952 – 2011)

Summary: In this article, the authors give an account of the foundation and development of the journal *Život i škola* over the past sixty years, i.e. from 1952 to 2011. The authors investigate, analyse, explain and interpret the contribution of *Život i škola* to the pedagogical theory and educational practice over the past sixty years.

The article is based on the analysis of relevant pedagogical documentation: sources (all issues published between 1982 and 2011) and bibliography (published analyses for the period between 1952 and 1981). In a study, quantitative and qualitative methods were used within the constructivist paradigm that include all numerical data of the journal: the number of authors, pages, papers, volumes, years of activity of editors-in-chief and technical editors, printing run, the number of special and thematic issues, and other data. The collected data were analyzed, compared, explained and interpreted by the qualitative method. As a result, certain trends and patterns have been noted.

Over the past sixty years, *Život i škola* has established itself as an important professional journal in the field of pedagogy. In terms of the number of contributors and subscribers, it has significantly exceeded the initial regional orientation, and it is one of the leading pedagogical journals in Croatia today. Papers from *Život i škola* are indexed in major databases.

Analysed contents provide not only a whole range of useful longitudinal-vertical information, but also point at certain transversal structures and relationships.

In exploring the contents of *Život i škola* we can observe external and internal changes that have taken place in the educational system and pedagogy, both nationally and globally.

Keywords: *Život i škola*, anniversary, educational practices, pedagogical theory, articles, stories.

Sechzigjähriges Jubiläum der Fachzeitschrift „Život i škola“ 1952 – 2011

Zusammenfassung: In diesem Artikel analysieren die Autoren die Entstehung und die Entwicklung der Fachzeitschrift „Život i škola“ in den vergangenen sechzig Jahren, zwischen den Jahren 1952 und 2011. Die Autoren untersuchen, analysieren, erklären und interpretieren den Beitrag der Zeitschrift „Život i škola“ auf dem Gebiet der Erziehungspraxis und der pädagogischen Theorie in den letzten sechzig Jahren.

Der Artikel beruht auf der Analyse der relevanten pädagogischen Dokumentation: Quellen (alle veröffentlichten Ausgaben zwischen 1982 und 2011) und Literatur (veröffentlichte Analysen für den Zeitraum von 1952 bis 1981). In der Studie werden innerhalb der konstruktivistischen Paradigma die quantitative und die qualitative Methode angewandt, die alle numerischen Merkmale der Zeitschrift umfassen: Anzahl der Autoren, Seitenzahl, Anzahl der schriftlichen Arbeiten, Bände, Wirkungsjahre der technischen und verantwortlichen Redakteure sowie der Hauptredakteure, Verlag, Anzahl der außerordentlichen und thematischen Ausgaben und andere numerische Merkmale. Die bei der qualitativen Methode gesammelten Daten und Datengruppen wurden analysiert, verglichen, interpretiert, ausgelegt und auf Grund dessen wurden bestimmte Entwicklungstendenzen und Muster festgestellt. In der sechzig Jahre andauernden Kontinuität profilierte sich „Život i škola“ in eine bedeutende Fachzeitschrift auf dem Gebiet der Pädagogik. Nach Umfang der Mitarbeiter und Abonnenten hat die Zeitschrift deutlich die ursprünglich regionale Ausrichtung überschritten und gehört heute zur Gruppe der führenden pädagogischen Fachzeitschriften in Kroatien. Die Arbeiten aus „Život i škola“ werden in bedeutenden Datenbanken aufgeführt.

Die analysierten Inhalte bieten eine Reihe von nützlichen longitudinal-vertikalen Informationen, weisen aber gleichzeitig transversal auch auf einige bestimmte Strukturen und Referenzen hin.

Indem man die Inhalte von „Život i škola“ befolgt, kann man externe und interne Veränderungen beobachten, die in unserer (aber auch globaler) Bildung und Pädagogik stattgefunden haben.

Schlüsselbegriffe: *Život i škola*, Jubiläum, Erziehungspraxis, pädagogische Theorie, Artikel, Anlage.

UDK 371.261
Prethodno priopćenje
Primljeno: 26. listopada 2011.

ODNOS ŠKOLSKOG USPJEHA I SOCIJALNIH VJEŠTINA KOD UČENIKA OSNOVNE ŠKOLE

Doc. dr. sc. Vesna Buljubašić Kuzmanović

Filozofski fakultet, Osijek

Tanja Botić, pedagoginja

Sažetak: Cilj je ovog rada ispitati odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina kod učenika osnovne škole (5. i 7. razred, N=211) te utvrditi koliko se kvaliteta razvijenosti socijalnih vještina manifestira na školski uspjeh, uvažavajući spol i dob učenika. Prosječni rezultati istraživanja na deskriptivnoj razini daju naznake da su socijalne vještine i školski uspjeh povezani, o čemu govore i nalazi drugih autora (Dautović, 2007), odnosno da ispitani učenici koji svoje socijalne vještine procjenjuju pozitivno, te ih smatraju poželjnima i primjereno razvijenima, prolaze i s boljim školskim uspjehom. Isto tako, djevojčice u prosjeku postižu bolji školski uspjeh i pozitivnije od dječaka procjenjuju razvijenost svojih socijalnih vještina, ali na pojedinačnoj razini, unutar dobi, spola i školskog uspjeha pojavljuju se i odstupanja koja nisu zanemariva. Stoga školski uspjeh kao mogući prediktor razvijenosti socijalnih vještina unutar dobi i spola traži daljnja istraživanja primjerenim instrumentima i statističkim postupcima.

Gljučne riječi: socijalne vještine, školski uspjeh, učenici, spol i dob.

Uvod

Ispitivanje odnosa između školskog uspjeha i socijalnih vještina ima svoje pedagoško uporište u svakoj razvojnoj dobi školske djece. Međutim tradicionalna škola, usmjerena na kognitivni razvoj i stjecanje znanja, zanemarivala je odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina djece i mladeži. S druge strane, suvremenija shvaćanja, vezana uz cjelovit razvoj djeteta, navode socijalne vještine kao ključ školskog uspjeha i ponašanja učenika. Istraživanja su pokazala da će entuzijazam koji dijete pokazuje u učenju i njegova omiljenost među vršnjacima biti i te kako važni za njegovu uspješnost na poslu i u braku dvadeset godina kasnije. To su potvrdile studije provedene u poslovnom svijetu širom Amerike, koje su pokazale da se ponašanje odraslih nije u velikoj mjeri promijenilo od vremena kada su bili djeca i da je učinak nekih ljudi na poslu slabiji zbog društvene izolacije koja je, pretpostavlja se, posljedica niske socijalne kompetentnosti i loše prilagodbe još iz predškolskih i osnovnoškolskih dana (Shapiro, 1998). Isto tako, rezultati istraživanja dječje socijalne kompetencije u vrtiću ukazuju na to kakva će biti njihova uspješnost i

socijalna kompetencija u školi (Pellegrini i Glickman, 1990). Odgojno-obrazovni sustavi i škola imaju zadaću poticati i pratiti socijalni razvoj djeteta odnosno njegovu osobnu i društvenu kompetentnost. Međutim dosadašnja nastojanja ne daju očekivane rezultate, što rezultira sve većom odgojnom, ali i obrazovnom krizom škole. Ako se od suvremene škole, kao mjesta humanog i socijalnog razvoja, bezuvjetno očekuje praćenje aktualnih promjena i prirodnih potreba djeteta, ona se mora prilagoditi i pripremiti na otpore sve većem broju negativnih utjecaja iz užeg, šireg i globalnog okruženja. To podrazumijeva poticanje i praćenje cjelokupnog ostvarenja učenika i svih njegovih potencijala, kao i onih znanja i sposobnosti koje škola ne mjeri, a koji su presudni za svekoliki razvoj, postignuća i uspjeh u životu, a to se osobito odnosi na poticanje i praćenje socijalnih vještina.

Školski uspjeh

Školski uspjeh definira se kroz dvije perspektive: vanjsku i unutarnju (Bašić i Krančelić-Tavra, 2004). Vanjska perspektiva odnosi se na akademski uspjeh, tj. na školske ocjene, a unutarnja perspektiva odnosi se na unutarnji doživljaj djece, tj. na subjektivnu procjenu vlastitog uspjeha na akademskom, osobnom i interpersonalnom planu.

Govoreći o uvjetovanosti rezultata odgojno-obrazovnog rada M. Gabelica ispravno naglašava: „Neuspjeh učenika u školi, izostajanje s nastave, osipanje učenika, obrazovni rezultati u pojedinim predmetima (pismenost, strani jezici, matematika, izbjegavanje nastave tjelesnog odgoja itd.) kao i nezadovoljavajući rezultati u odgojnom djelovanju nastave, izvan svake su sumnje rezultat (iako ne jedini) neprivlačnosti škole i nastave – neprivlačnosti zbog neadekvatnih, zastarjelih sadržaja, organizacije nastave, metoda rada, tehničkih sredstava kojima škola raspolaže, kao i neodgovarajuće stručne i pedagoško-psihološke spremne nastavnika.“ (Gabelica, 1975, prema Rečić, 2003). Stoga školu budućnosti Previšić (1999) definira kao humanu, stvaralačku i socijalnu zajednicu koja će polaziti od individualnosti djeteta, njegovih potreba i njegova socijalnog bića.

Značajni prediktori školskog uspjeha jesu snažniji osjećaj školske kompetencije i manje negativnih osjećaja prema školi (Brajša-Žganec i sur., 2009). Školski uspjeh kao postignuće podjednako objašnjavaju intelektualna sposobnost, motivacija i osobine ličnosti. Predviđanje školskog uspjeha i traženje uzroka za školski neuspjeh samo na osnovi poznavanja intelektualne sposobnosti vrlo je nepouzđano. Točnost prognoze školskog uspjeha ili neuspjeha moguće je znatno povećati ako se uzmu u obzir i druge dvije determinante, a to su motivacija i osobine ličnosti, koje su jednako važne kao i intelektualna sposobnost (Mandić, 1989). Jednako tako, ispitivanjima je

utvrđeno da se i korelacija između rezultata učenika u testovima inteligencije i njihova uspjeha u testovima znanja kreće oko 0,50 (Grgin, 1986).

Istraživanje koje su provele autorice (Franc i sur., 1999) imalo je za cilj ispitati po kojim se komponentama samoreguliranog učenja (strategije učenja, vjerovanja o samoefikasnosti, ciljna orijentacija i samopoštovanje) razlikuju učenici različitog školskog uspjeha. Rezultati istraživanja pokazuju da što je školski uspjeh učenika veći, to je veće i njihovo samopoštovanje

Mihaljević i Rijavec (2008) proveli su istraživanje kojem je cilj bio utvrditi razlike u suočavanju sa stresom zbog neuspjeha u školi i školskom uspjehu kod učenika s višim i nižim strahom od škole i ispitivanja. Učenici s visokim strahom od ispitivanja imaju loše strategije suočavanja sa stresom i lošije ocjene, a djeca koja primjenjuju pozitivne strategije suočavanja sa stresom imaju bolji školski uspjeh.

Istraživanje koje su proveli Brajša-Žganec i sur. (2009) pokazalo je kako učenici koji se rjeđe nedisciplinirano ponašaju doživljavaju učenje kao izazov, ocjenjuju svoje odnose s nastavnicima boljima, ali se i smatraju manje socijalno integriranim u školi

Na (ne)uspjeh učenika u osnovnoj školi utječe velik broj čimbenika i, statistički gledano, oni su vrlo različito povezani s brojnim okolnostima oko učenika i u njemu, te ne moraju u svakom posebnom slučaju biti jednaki i nije ih uvijek lako otkriti. U svim sustavnijim pregledima uzroka neuspjeha neizostavno se nalaze roditelji odnosno obitelj kao čimbenik (ne)uspjeha, a značajan broj autora, kao što su Landesman i Ramey (1991) te Mandić (1989, 54), osobito ističu da su (ne)uspjeh u školi i, uopće, poteškoće u učenju ipak u velikoj mjeri uvjetovani okolnostima u djetetovoj obitelji, te da su te okolnosti ponekad presudnije nego utjecaj drugih čimbenika (Pavetić, 1995).

Rezultati o uspješnosti tijekom školovanja u osnovnoj školi pokazuju značajno smanjenje uspjeha u 5. razredu i kod dječaka i kod djevojčica. Usporedba uspješnosti dječaka i djevojčica pokazuje značajne razlike u općoj uspješnosti u korist djevojčica te značajne i konzistentne razlike u uspješnosti u jeziku, također u korist djevojčica (Čudina-Obradović, 1987). Isto tako, A. Bausemann u objašnjavanju čimbenika neuspjeha u školskom učenju tvrdi da uspjeh najizravnije ovisi o obiteljskoj sredini, a ponavljanje razreda – apsolutni neuspjeh – tumači kao djetetov poraz zbog nepovoljnih životnih uvjeta (Bilić, 2001).

Školski uspjeh postaje značajan oslonac slike o sebi (Biti, 1986). U nekim istraživanjima ispitivana je povezanost osobina ličnosti učenika sa školskim uspjehom. Pokazalo se da odlični i vrlo dobri učenici imaju razvijenije osobine kao što su ekstrovertiranost, dobra prilagođenost i motiviranost za istraživanja i postignuća. Kod učenika s dovoljnim i slabim uspjehom nađene su slijedeće osobine: anksioznost, slabije integrirana ličnost, nerazvijena motiviranost za istraživanje i dostignuće (Bilić, 2001). Poticanje socio-emocionalnog razvoja adolescenta sastoji se u razumijevanju potrebe za

autonomijom i privrženošću te korištenju komunikacijskih vještina u rješavanju konflikta s adolescentom (Klarin, 2006).

Istraživanja su pokazala uzajamnost slike o sebi i samoprocjene vlastitog ponašanja u socijalnim odnosima. Istraživanje koje je proveo Uzelac (2003) pokazalo je da uspješniji učenici razmjerno češće odgovaraju kako je pobjeđivanje loše, a neuspješni da je takvo ponašanje u sukobima uvijek dobro. Može se pretpostaviti da će učenici sa slabijim uspjehom u školi posegnuti za različitim vidovima agresivnosti, uključujući i nasilje u pokušaju rješavanja sukoba. Ovakvo se ponašanje kod takvih učenika javlja i kao svojevrsni kompenzacijski mehanizam za njihov školski neuspjeh, za razliku od uspješnih, kojima takva kompenzacija najčešće nije potrebna.

Slično istraživanje provela je Dautović (2007). Ona, naime, polazi od hipoteze prema kojoj su uspješnijim učenicima bliski stavovi o poželjnom kompromisnom i suradničkom modelu, dok su manje uspješnim i neuspješnim učenicima bliski stavovi o poželjnom modelu čekanja, „krpanja“ i pobjeđivanja. Objašnjenje dobivenih rezultata vezanih uz učenike sa slabijim školskim uspjehom autorica nalazi ponajviše u zatvorenom krugu: slabiji školski uspjeh – slabija motiviranost za poduzimanje napora u razrješavanju sukoba – slabiji školski uspjeh. Osim toga, zagovara i potrebu sustavne edukacije, osobito manje uspješnih učenika, o poželjnim obrascima ponašanja u socijalnim sukobima (Dautović, 2007).

U istraživanju provedenom na 803 mlada ispitanika iz različitih gradova Hrvatske rezultati su pokazali da je pozitivnija procjena sebe vezana i uz pozitivnije i demokratskije stavove o rješavanju konflikata. Lošija samoprocjena povezana je s negativnim stavovima o rješavanju sukoba i pozitivnim stavovima o potrebi poražavanja protivnika (Uzelac i Budanovac, 2003).

Socijalne vještine

Ajduković i Pećnik (1994) definiraju socijalne vještine kao naučene oblike ponašanja odnosno uvježbane sposobnosti. Dakle možemo ih naučiti i uvježbati. Uče se već od najranijeg djetinjstva u obitelji – spontano, imitacijom, metodom pokušaja i pogrešaka. Kasnije se utvrđuju ili mijenjaju kroz interakciju s ostalim grupama s kojima dolazimo u dodir (vršnjaci, škola, radne skupine i drugo) i širim okruženjem u kojem živimo (Staub, 1988, prema Žižak, 2003). Neki autori poistovjećuju pojmove socijalna kompetencija i socijalne vještine smatrajući ih sinonimima (Argyle, 1969, navodi Wiemann, 1993). I prvi i drugi pojam odnose se na sposobnost nošenja s različitim socijalnim situacijama (Klarin, 2002).

Waters i Sroufe (1983), prema Katz, Lilian G. i McClellan, Diane E. (1999), općenito ih određuju kao „sposobnost stvaranja i usklađivanja

fleksibilnih, prilagodbenih reakcija na zahtjeve te stvaranje i iskorištavanje prilika u okruženju“. Riggio (1986) je razvio inventar socijalnih vještina za mjerenje osnovnih dimenzija socijalne kompetencije. Riggio i suradnici (1989) smatraju da se ono što mnogi autori podrazumijevaju pod empatijom može definirati u terminima temeljne komunikacije ili socijalne kompetencije.

Prema Gresham (1997) u literaturi se susreću tri tipa definicije socijalnih vještina. U prvu skupinu ubraja definicije koje se koriste indikatorima prihvaćenosti od vršnjaka. Po toj se definiciji socijalno vještom smatraju djeca koja su prihvaćena od vršnjaka, popularna u školi i zajednici. U drugu skupinu definicija pripadaju bihevioralne definicije. Socijalne vještine po tim su definicijama situacijski specifična ponašanja koja povećavaju mogućnost nagrađivanja (poticaja) odnosno smanjuju vjerojatnost kažnjavanja (gašenja) pojedinčeva socijalnog ponašanja. Treća je skupina definicija usmjerena na kompetencije. Socijalne vještine definirane su kao socijalna ponašanja za koja je poznato da su dobri indikatori socijalne kompetentnosti. I dok se prva skupina definicija najčešće pojavljuje kao podloga za evaluacijska istraživanja treninga socijalnih vještina, dotle su definicije usmjerene na kompetencije najčešće podloga kliničkim programima treninga socijalnih vještina.

Dobro razvijene socijalne vještine od velike su važnosti za djelotvorno funkcioniranje u životu. One omogućuju da ljudi znaju što reći, kako napraviti dobre izbore te kako se ponašati u različitim situacijama. Inventar socijalnih vještina utjecat će na njihovu uspješnost i postignuća u životu, na ponašanje te socijalne i obiteljske odnose.

Slično govore brojna istraživanja (Hansen i sur., 1995; Kelly i Hansen, 1987; Peterson i Hamburg, 1986, prema Ferić i Kranželić-Tavra, 2005) kojima je utvrđena povezanost između socijalnih vještina adolescenata i prilagodbe adolescenata u socijalne kontekste poput obitelji, škole, radnog mjesta i drugih socijalnih okruženja.

Velik broj autora naglašava da nijedna druga kategorija ponašanja nije toliko značajna za prilagođeno funkcioniranje djece i mladih s poremećajima u ponašanju kao socijalne vještine. Temeljom toga smatraju da je trening socijalnih vještina potreban svoj djeci koja tijekom razvoja kasne na području samokontrole, socijalnog, akademskog i emocionalnog razvoja (Žižak, 2003). Bloomduist (1996) smatra da je trening socijalnih vještina potreban svoj djeci koja tijekom razvoja kasne na području samokontrole, socijalnog, akademskog i emocionalnog razvoja. Grasham (1997) naglašava da nijedna druga kategorija ponašanja nije toliko značajna za adaptirano funkcioniranje djece i mladih s poremećajima u ponašanju kao socijalne vještine.

Dobro razvijene socijalne vještine važne su u svakodnevnoj komunikaciji s okolinom i kao takve predstavljaju prednost u pronalaženju strategija za postizanje kvalitetnih veza s njom. U osnovi uspješne socijalne komunikacije stoji pet vještina: sposobnost empatije odnosno uživanja u

emocionalna stanja drugih ljudi, sposobnost davanja povratnih informacija sugovorniku i primanje povratnih informacija od sugovornika, sposobnost osjećanja odgovornosti za vlastite osjećaje i misli, sposobnost samootkrivanja i sposobnost prilagođavanja ponašanja novonastalim situacijama. Odnos je među tim vještinama međuovisan (Wiemann, 1993). Empatija, podrška i prijateljstvo, socijalna relaksacija, fleksibilnost u ponašanju i interaktivna vještina komponente su komunikativne kompetencije (Klarin, 2002).

Trening socijalnih vještina jedan je od pristupa unutar psihoedukativnog pristupa. Važno je naglasiti da se ti programi ponekad koriste drugim nazivima, i to kako za sam program tako i za vještine. Socijalna kompetentnost pojmovno je nadređena socijalnim, komunikacijskim i interpersonalnim vještinama (Žižak, 2003). Vrlo važan podatak dobivamo na osnovi rezultata praćenja djece koja prolaze treninge socijalnih vještina. Naime nakon programa usmjerenog na razvoj socijalnih vještina djeca pokazuju višu razinu adaptacije, zadovoljnija su, prihvaćenija i manje usamljena (Klarin i Vidaković, 2002).

Programi treninga socijalnih vještina počivaju na mnogim teorijama i orijentacijama, no uopćeno govoreći, mogu se razvrstati u četiri kategorije: bihevioralne, kognitivne, afektivne i multidimenzionalne (Muscott, Gifford, 1994; Goldstein i sur., 1995). Trening socijalnih vještina ima za cilj osnaživanje djece i mladih za snalaženje u svakodnevnim situacijama kroz učenje i vježbanje socijalnih vještina. Radionicama se ostvaruju uvjeti/okruženja koji će biti izazov za djecu i mlade, u kojima će oni moći isprobati svoju „snagu“ te dobivati podršku kako bi razvili svoje potencijale odnosno učili nova, socijalno prihvatljiva ponašanja i vještine koje će im biti „oruđe“ na putu njihova razvoja i suočavanja sa sve većim i rizičnijim izazovima današnjice (Ferić, Kranželić Tavra, 2003). Razdoblje školske dobi značajno je za usvajanje osnovnih socijalnih vještina koje stoje u osnovi uspješnih međuljudskih odnosa. Ekachai i Komelsevin (1998) i Milhous (1996) iznose da školske programe treba bogatiti sadržajima koji potiču i razvijaju interpersonalnu i interkulturalnu komunikaciju s ciljem poboljšanja globalne komunikacije.

Ideja o osjetljivosti u konverzaciji ili socijalnoj osjetljivosti potječe od J. J. Gibsona (1966, 1979, prema Petronio i sur., 1993, prema Klarin, Vidaković, 2002). Autor pretpostavlja da se obrasci ponašanja koji stoje u osnovi socijalne osjetljivosti preuzimaju iz okoline. Drugim riječima, okolina utječe na to hoće li pojedinac usvojiti ponašanja koja rezultiraju većom ili manjom socijalnom osjetljivošću. Socijalna osjetljivost može se promatrati u okviru socijalnih vještina. Opravdanost navedenoga leži u pretpostavci da je osnova svake uspješne komunikacije određena razina socijalnih vještina koje posjeduje pojedinac.

Smatra se da je osoba socijalno vješta ovisno o stupnju u kojem će komunicirati s okolinom tako da ostvari svoje potrebe, prava i želje, a bez

ograničavanja ostvarivanja sličnih potreba, prava i želja drugih osoba (Phillips, 1985, prema Žižak, 2003). Na osobnom planu socijalne vještine pridonose uspostavljanju uspješnih odnosa s okolinom i većem osobnom zadovoljstvu. Gresham (1997) te Evans i suradnici (2000), prema Žižak (2003), konstatiraju da je uspješnost istih vrlo različita te da se, ovisno o populaciji kojoj je trening bio namijenjen, kreće od 20 do 65%. Također ističu da, unatoč pozitivnim učincima, studije ukazuju na nedostatke, a primarno na kratkotrajnost rezultata postignutih treningom socijalnih vještina te na probleme generalizacije ili prijenosa socijalne vještine iz jednog socijalnog konteksta u druge.

Uvježbavanje socijalnih umijeća može se smatrati procesom osvješćivanja onih nepisanih pravila socijalne interakcije koja se najčešće uče neformalnim i nesvjesnim putem, a to znači da ih je lakše modificirati (Katz, Lilian G. i McClellan, Diane E., 1999). Današnjoj djeci i mladima potreban je veći broj socijalnih vještina, što je u skladu s činjenicom da život uopće, a naročito u ranijim razvojnim fazama, postaje sve zahtjevniji za pojedinca. Okvirno su te vještine razvrstane u tri skupine: akademske, osobne i građanske (Uchida i Cetron, 1996, prema Žižak, 2002). Isto tako, poticanje kreativnosti u školskim uvjetima i akcijska istraživanja u školi svakako će pridonijeti tim nastojanjima (Bognar, 2004, 2006).

Metodologija istraživanja

Cilj je ovog rada ispitati odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina kod učenika osnovne škole (5. i 7. razred, N=211) te utvrditi koliko se kvaliteta razvijenosti socijalnih vještina manifestira na školski uspjeh, uvažavajući spol i dob učenika. Na osnovi cilja definirani su sljedeći zadaci istraživanja: ispitati s kojim su općim uspjehom anketirani učenici završili prethodni razred, kako procjenjuju razvijenost vlastitih socijalnih vještina te postoje li razlike u samoprocjeni kvalitete razvijenosti socijalnih vještina s obzirom na školski uspjeh i spol unutar dobi učenika. Hipoteza od koje se polazi u ovom istraživanju odnosi se na pretpostavku da su socijalne vještine i školski uspjeh povezani, tj. učenici koji svoje socijalne vještine procjenjuju pozitivno te ih smatraju poželjnim i primjereno razvijenim prolaze i s boljim školskim uspjehom. Isto tako, djevojčice u prosjeku imaju pozitivniji školski uspjeh i pozitivnije od dječaka procjenjuju razvijenost svojih socijalnih vještina, ali na pojedinačnoj razini unutar dobi i spola ima odstupanja. Zavisne se varijable odnose na samoprocjene razvijenosti socijalnih vještina prikazanih kroz 22 tvrdnje vezane uz različite socijalne interakcije. U istraživanju je sudjelovalo 211 učenika 5. i 7. razreda iz dviju osnovnih škola.

razred	odličan		vrlo dobar		dobar		odličan M i Ž	vrlo dobar M i Ž	dobar M i Ž	ukupno
	M	Ž	M	Ž	M	Ž				
5.	30	36	15	16	7	2	66	31	9	106
7.	21	23	27	16	12	6	44	43	18	105
ukupno	51	59	42	32	19	8	110	74	27	211

Tablica 1. Broj obuhvaćenih učenika prema uspjehu i spolu

Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je anketni upitnik koji je bio polazište za prikupljanje podataka. Anketni upitnik preuzet je od Društva za psihološku pomoć (Zagreb, 1995) te je dodatno modificiran i prilagođen ovom istraživanju, a sastoji se od dva dijela. Prvi dio odnosi se na sociodemografiju učenika, traže se podaci o spolu, razredu koji ispitanik trenutno pohađa te opći uspjeh na kraju prošle školske godine izražen brojkom 1, 2, 3, 4 ili 5. Taj dio razlikuje se od izvornog anketnog upitnika čije su sastavnice ime i prezime učenika, ime i prezime nastavnika te datum. Jedino je sastavnica „razred“ zajednička izvornom i modificiranom anketnom upitniku. Izvorni anketni upitnik namijenjen je nastavnicima, dok je za potrebe istraživanja upitnik prilagođen učenicima. Drugi dio anketnog upitnika odnosi se na propitivanje socijalnih vještina operacionaliziranih kroz 22 tvrdnje. Uz svaku tvrdnju ponuđena je skala Likertova tipa sa stupnjevima od 1 do 5 gdje brojevi imaju sljedeća značenja: 1 – nikada se ne ponašam na taj način, 2 – rijetko se tako ponašam, 3 – ponekad se tako ponašam, 4 – često se tako ponašam i 5 – uvijek se tako ponašam. Drugi dio anketnog upitnika također je modificiran. 22 tvrdnje individualizirane su i zahtijevaju učenikovu vlastitu procjenu ponašanja u određenoj situaciji, dok izvorni anketni upitnik traži nastavnikovu procjenu ponašanja učenika u razredu. Raspon mogućih odgovora u izvornom anketnom upitniku manji je od modificiranog anketnog upitnika. Izvorni anketni upitnik sadrži moguće odgovore *nikad*, *ponekad*, *često*, dok prilagođeni anketni upitnik sadrži širu skalu, brojčane procjene u rasponu od 1 do 5.

Istraživanje je provedeno u razdoblju od siječnja do ožujka 2010. godine postupkom anonimnog anketiranja. Podaci su se prikupljali u OŠ „Čačinci“ u Čačincima te u OŠ „Retfala“ u Osijeku. Svaki je učenik individualno popunio anketni upitnik, za što je bilo predviđeno deset minuta. Nakon što su prikupljeni svi anketni upitnici, podaci se se grupirali, tabelirali i obrađivali pomoću deskriptivne statistike i jednosmjerne analize varijance. U istraživanju je poštivan etički kodeks istraživanja s djecom i mladima te je tražena prethodna pismena suglasnost roditelja.

4. Rezultati i rasprava

Peti razred

Kako učenici petog razreda procjenjuju razvijenost svojih socijalnih vještina odnosno koliko se često ponašaju na načine prikazane kroz 22 tvrdnje, prikazano je u tablici 2.

r.b.	TVRDNJE	odličan <i>M=30, Ž=36</i>		vrlo dobar <i>M=15, Ž=16</i>		dobar <i>M=7, Ž=2</i>		+, -, 0
		M	Ž	M	Ž	M	Ž	
1.	Pažljivo slušam druge kad mi nešto govore.	4,17	4,25	4,2	4,19	3,14	4	+
2.	Kad mi je teško ili imam neki problem, tražim pomoć od drugih učenika.	3,83	3,78	3,47	3,31	2,15	3,5	+
3.	Pokazujem drugima da mi se sviđa ako su napravili nešto lijepo za mene ili druge učenike	4,16	4,44	4	3,94	4,71	5	-
4.	Teško mi je priznati da sam pogriješio.	3,07	2,89	3,4	2,63	2,14	2,75	+
5.	Kad mi netko učini nešto loše, pokazujem svoje osjećaje na primjeren i prihvatljiv način.	3,63	3,86	3,33	3,44	3	3	+
6.	Pokazujem da razumijem osjećaje drugih.	4,03	4,5	3,73	3,75	2,86	4,5	0
7.*	Svađam se s drugom djecom.	2,6	2,47	2,4	2,13	2,71	1,5	-
8.	Znam kako se uključiti u neku igru ili razgovor u kojem već sudjeluju druga djeca.	3,97	4,08	4	3,56	4,23	3,5	-
9.*	Teško prepoznajem kako se drugi osjećaju.	3,07	2,61	2,87	3,25	1,43	2	-
10.*	Teško mi je objasniti drugima što želim.	2,5	2,5	2,47	2,75	3	4,5	+
11.	Kada vidim da netko ima problema ili da mu je teško, nastojim mu pomoći.	4,73	4,36	4,33	4,31	3,29	4,5	+
12.*	Teško mi je pridržavati se pravila igre.	2,63	1,67	2,67	2,75	2,29	4,5	+
13.	Kada je netko ljut, pokušavam razumjeti zbog čega se ta osoba ljuti.	4,10	4,28	3,6	3,56	3,14	3	-
14.*	Kada me netko u razredu izaziva, udarim ga.	2,47	1,64	2,73	2,06	3,86	4,5	+
15.	Kada se u razredu potuku, nastojim ih razdvojiti.	4,23	3,83	3,53	3,63	3,86	4,5	-
16.	Kad se s nekim posvađam, razmišljam o tome što bi bilo	4,27	4,56	4,27	4,38	4,3	3	+

	najbolje učiniti da se pomirimo.							
17.	Odbijam sudjelovati u igrama ili aktivnostima koje me mogu dovesti u nevolju.	3,63	3,89	3,4	3,38	3,57	3	+
18.*	Kad je netko ljut, i sam se naljutim na njega.	2,03	1,89	2,27	2,56	2,29	3	+
19.*	Sudjelujem u tučnjavama.	1,87	1,22	2,33	2,25	3	1,5	+
20.	Kad se druga djeca u razredu posvađaju, nastojim ih pomiriti.	3,93	3,92	3,4	3,75	2,43	2	+
21.	Kad me netko smeta ili zadirkuje, pravim se da to ne primjećujem.	3,67	3,94	2,6	3,19	3,29	3	+
22.*	Kad se dogodi nešto loše, mislim da su krivi drugi, a ne ja.	2,6	2,25	2,4	2,06	2,71	2	-

* rekodirane čestice, niži rezultat znači poželjniju procjenu; +, -, 0, pojedinačne razine procjena: + u korist odličnih učenika, - u korist učenika koji imaju lošiji školski uspjeh, 0 pokazuje da nema razlike u najboljoj procjeni

Tablica 2. Rezultati samoprocjene socijalnih vještina uč. 5. razreda prema spolu i uspjehu

Iz tablice je razvidno da najviše negativnih procjena kvalitete vlastitih socijalnih vještina imaju učenici koji prolaze s dobrim uspjehom, a najviše pozitivnih procjena učenici koji prolaze s odličnim uspjehom, dok vrlo dobri učenici uglavnom drže korak s odličnim učenicima, odstupajući neznatno od njihovih odgovora. Djevojčice u prosjeku prolaze s boljim školskim uspjehom i svoje socijalne vještine procjenjuju višim procjenama od dječaka (oznaka bold – veća aritmetička sredina unutar spola).

Ispitani učenici 5. razreda koji prolaze s dobrim uspjehom imaju poteškoća s pridržavanjem pravila igre u kojoj sudjeluju, dok odlični i vrlo dobri učenici rijetko imaju takvih poteškoća. Još izraženija razlika, s obzirom na uspjeh, jest nenasilno rješavanje sukoba, gdje dobri učenici pokazuju manju toleranciju na zadirkivanje od vrlo dobrih i odličnih učenika. Vrlo dobri i odlični učenici imaju visok prag tolerancije na zadirkivanje, teže ih je isprovocirati, što upućuje na dobro razvijene socijalne vještine pregovaranja i rješavanja sukoba. Učenici koji imaju lošiji uspjeh reaguju negativno na zadirkivanja, što je odraz slabo razvijenih socijalnih vještina. Međutim na pojedinačnoj razini, prema odgovoru s najvišom/najpoželjnijom procjenom, učenici koji prolaze s dobrim uspjehom imaju bolje procjene socijalnih vještina od učenika koji prolaze s odličnim uspjehom na tvrdnjama 3, 7, 8, 9, 15 i 22 (oznaka minus). Ipak, sveukupno gledajući, njihove su procjene u prosjeku niže, što govore i statističke značajnosti razlika na nekima od ispitanih varijabli, čestica upitnika, primjenom jednosmjerne analize varijance (tablica 3.).

r. b.	TVRDNJA	AS-5 N=66	AS-4 N=31	AS-3 N=9	F	p
12 *	Teško mi je pridržavati se pravila igre.	2,15	2,71	3,40	3.666	0,029
14 *	Kada me netko u razredu izaziva, udarim ga.	2,06	2,40	4,18	6.880	0,002
6	Pokazujem da razumijem osjećaje drugih.	4,27	3,74	3,68	4.980	0.009
13	Kad je netko ljut, pokušavam razumjeti zbog čega se ta osoba ljuti.	4,19	3,58	3,07	5.020	0.008

Tablica 3. Analiza varijance na nekim mjerama socijalnih vještina, prema uspjehu AS-5, AS-4, AS-3 – aritmetičke sredine učenika koji prolaze s odličnim, vrlo dobrim i dobrim uspjehom

Jednosmjerna analiza varijance pokazala je da postoji statistički značajna razlika u pridržavanju pravila između dobrih, vrlo dobrih i odličnih učenika. Dobri učenici najvjerojatnije će udariti nekoga ukoliko su napadnuti – $F(2,103) = 6,880, p < 0,05$ – te im je često teško pridržavati se pravila igre u kojoj sudjeluju – $F(2,103) = 3.666, p < 0,05$. Naime velik broj sukoba oko sudjelovanja u već započetoj igri ili pravila igre nastaje u pokušaju da se osigura ili ograniči pristup postojećim grupama. Do sličnih rezultata došle su i autorice Katz i McClellan (1999), koje ističu da su takvim i sličnim situacijama djeca često mijenjala aktivnosti i partnere u igri odnosno naglašavaju socijalna umijeća i sudjelovanje kao važne čimbenike uspjeha. U prilog tim nalazima idu i rezultati do kojih se došlo, a koji pokazuju da učenici koji prolaze s odličnim uspjehom učestalije pokušavaju razumjeti osobu koja se ljuti – $F(2,103) = 5.020, p < 0,05$ – i bolje razumiju osjećaje drugih od učenika koji prolaze s dobrim uspjehom.

Sedmi razred

Ovu skupinu ispitanika činilo je 105 učenika, dio iz grada i dio sa sela. Uzorak je zanimljiv jer obuhvaća učenike u dobi od 13 godina. Drugim riječima, pubertet je razdoblje tijekom kojeg mladi postupno prelaze iz djetinjstva u odraslu dob (Biti, 1986). Razdoblje puberteta karakterizira pojačano zanimanje za odraslu dob, slabljenje interesa za školu, buntovnost, otpor autoritetima i pravilima. Buduću da slabi interes za školu i učenje, to je razdoblje u kojem slabi i školski uspjeh. To potvrđuju rezultati iz tablice 4. u kojoj se jasno uočava pad školskog uspjeha učenika sedmih razreda s obzirom na učenike petih razreda. Brojčano opada broj odlikaša i povećava se broj vrlo dobrih učenika s obzirom na 5. razred te se gotovo izjednačava broj vrlo dobrih i odličnih. U sedmom razredu anketni je upitnik ispunilo 41,9% odličnih,

odnosno 44 od 105 ispitanika, te 40,9% vrlo dobrih učenika. Uočljiv je i veći broj dobrih učenika koji se u 7. razredu udvostručio u odnosu na 5. razrede, pa je u 7. razredu sveukupno 17,1% dobrih učenika.

r.b.	TVRDNJE	odličan <i>M=21,. Ž=23</i>		vrlo dobar <i>M=27,. Ž=16</i>		dobar <i>M=12, Ž=6</i>		+,-,0
		M	Ž	M	Ž	M	Ž	
1.	Pažljivo slušam druge kad mi nešto govore.	3,76	3,83	3,59	4,31	3,17	3,83	+
2.	Kad mi je teško ili imam neki problem, tražim pomoć od drugih učenika.	2,81	3,3	3,3	3,69	2,92	1,67	+
3.	Pokazujem drugima da mi se sviđa ako su napravili nešto lijepo za mene ili druge učenike.	4,48	4,19	4,19	4,25	3,5	3,83	+
4.	Teško mi je priznati da sam pogriješio.	3,14	2,85	2,85	2,69	2,75	3,67	+
5.	Kad mi netko učini nešto loše, pokazujem svoje osjećaje na primjeren i prihvatljiv način.	3,23	3,52	3,52	3,44	2,75	2,33	+
6.	Pokazujem da razumijem osjećaje drugih.	3,62	3,7	3,7	4,19	2,83	3,83	+
7.*	Svađam se s drugom djecom.	2,38	3,19	3,19	2,81	2,83	3	+
8.	Znam kako se uključiti u neku igru ili razgovor u kojem već sudjeluju druga djeca.	4,05	4	4	3,44	3,25	3,83	+
9.*	Teško prepoznajem kako se drugi osjećaju.	2,1	2,96	2,96	2,31	2,75	1,33	-
10.*	Teško mi je objasniti drugima što želim.	2,81	3,22	3,22	3,25	3,17	2,67	-
11.	Kada vidim da netko ima problema ili da mu je teško, nastojim mu pomoći.	3,86	3,7	3,7	4,63	3,33	4,33	+
12.*	Teško mi je pridržavati se pravila igre.	1,95	2,74	2,74	2,13	2,58	3	+
13.	Kada je netko ljut, pokušavam razumjeti zbog čega se ta osoba ljuti.	3,43	3,52	3,52	4,31	3,50	3,33	+
14.*	Kada me netko u razredu izaziva, udarim ga.	2,76	3,37	3,37	1,75	2,92	3	+
15.	Kada se u razredu potuku, nastojim ih razdvojiti.	2,14	2,93	2,93	2,75	2,75	3,17	-

16.	Kad se s nekim posvađam, razmišljam o tome što bi bilo najbolje učiniti da se pomirimo.	3,62	3,81	3,81	4,75	3	4,17	+
17.	Odbijam sudjelovati u igrama ili aktivnostima koje me mogu dovesti u nevolju.	3,05	3	3	4,06	2,25	2,33	+
18. *	Kad je netko ljut, i sam se naljutim na njega.	2,71	2,44	2,44	1,81	2,67	1,83	+
19. *	Sudjelujem u tučnjavama.	2,48	3,07	3,07	1,13	2,58	2	+
20.	Kad se druga djeca u razredu posvađaju, nastojim ih pomiriti.	2,86	3,11	3,11	3,31	2,42	3	+
21.	Kad me netko smeta ili zadirkuje, pravim se da to ne primjećujem.	2,33	2,7	2,7	3,56	2,33	4,33	-
22. *	Kad se dogodi nešto loše, mislim da su krivi drugi, a ne ja.	3,62	2,96	2,96	2,25	2,92	3,33	+

* rekodirane čestice, niži rezultat znači poželjniju procjenu; +, -, 0, pojedinačne razine procjena: + u korist odličnih učenika, - u korist učenika koji imaju lošiji školski uspjeh, a 0 pokazuje da nema razlike u najboljoj procjeni

Tablica 4. Rezultati samoprocjene socijalnih vještina učenika 7. razreda prema spolu i uspjehu

Iz tablice 4. razvidno je da s dobrim uspjehom prolazi dvostruko više dječaka nego djevojčica, no oni su i brojniji u ovom uzorku, tj. u odličnom uspjehu unatoč tomu nemaju većinu, nego tek u vrlo dobrom. Djevojčice u prosjeku prolaze s boljim školskim uspjehom i svoje socijalne vještine procjenjuju višim procjenama od dječaka, isto kao i kod 5. razreda, s tim da učenice koje prolaze s vrlo dobrim i dobrim uspjehom znatno pozitivnije procjenjuju svoje socijalne vještine u odnosu na dječake istog uspjeha, dok je kod odličnih učenika broj viših procjena unutar spola izjednačen. Isto tako, na pojedinačnoj razini, prema odgovoru s najvišom/najpoželjnijom procjenom, učenici koji prolaze s dobrim uspjehom imaju bolje procjene socijalnih vještina od učenika koji prolaze s odličnim uspjehom na tvrdnjama 9, 10, 15 i 21, no sveukupno gledajući, njihove procjene u prosjeku su niže, što govore i statističke značajnosti razlika na nekima od ispitanih varijabli (tablica 4.).

r.b.	TVRDNJA	AS-5 N=44	AS-4 N=43	AS-3 N=18	F	p
17.	Odbijam sudjelovati u igrama ili aktivnostima koje me mogu dovesti	3,03	3,53	2,29	2.727	0.070

	u nevolju.					
2	Kad mi je teško ili imam neki problem, tražim pomoć drugih učenika.	3,06	3,50	2,30	7.609	0.001
21	Kada me netko smeta ili zadirkuje, pravim se da to ne primjećujem.	2,52	3,13	3,33	4.064	0.020
16	Kad se s nekim posvađam, razmišljam što bi bilo najbolje učiniti da se ipak pomirimo.	3,72	4,28	3,59	5.050	0.008
9*	Teško prepoznajem kako se drugi osjećaju.	2,53	2,64	2,04	1.863	0.160

Tablica 5. Analiza varijance na nekim mjerama socijalnih vještina prema uspjehu

Isto kao i kod 5. razreda, izdvojeno je nekoliko različitih ponašanja učenika koja su se pokazala najzanimljivijima prema rezultatima anketnog upitnika. Ponašanja se odnose na socijalne vještine kao što su izbjegavanje rizičnih situacija, pružanje i traženje pomoći, nošenje sa zadirivanjem, sudjelovanje u svađama odnosno mirenjima te prepoznavanje osjećaja drugih.

Analiza varijance pokazala je da postoji statistički značajna razlika između odličnih, vrlo dobrih i dobrih učenika u prihvaćanju igara ili aktivnosti koje su rizične – $F(2,102) = 2.727, p < 0,05$. Učenici koji postižu dobar uspjeh češće će pristati sudjelovati u igrama ili aktivnostima koje ih mogu dovesti u nevolju i rjeđe će tražiti pomoć ukoliko im je teško ili imaju neki problem – $F(2,102) = 7.609, p < 0,05$. Isto tako, teže će ignorirati zadirivanja te razmišljati o načinu pomirenja s osobom s kojom su posvađani. Ipak, rezultati dobiveni analizom varijance pokazali su da ne postoji statistički značajna razlika u prepoznavanju osjećaja drugih – $F(2,102) = 1.863, p < 0,05$ – između ispitanih učenika s obzirom na uspjeh.

Hipoteza od koje se polazi u ovom istraživanju potvrđena je, socijalne vještine i školski uspjeh jesu povezani, tj. učenici koji svoje socijalne vještine procjenjuju pozitivno te ih smatraju poželjnim i primjereno razvijenim prolaze i s boljim školskim uspjehom. Isto tako, djevojčice u prosjeku imaju pozitivniji školski uspjeh i pozitivnije od dječaka procjenjuju razvijenost svojih socijalnih vještina, ali na pojedinačnoj razini, unutar dobi, spola i školskog uspjeha pojavljuju se i odstupanja koja nisu zanemariva.

Zaključak

Rezultati ovog istraživanja idu u prilog pretpostavci da socijalne vještine stoje u osnovi interakcijskog stila te da je školski uspjeh jedan od važnih čimbenika koji ga određuju. Pojedinaac koji ima razvijenije socijalne vještine ostvaruje u prosjeku bolji školski uspjeh i obrnuto, pojedinac koji ne

posjeduje dovoljno razvijene socijalne vještine postiže slabiji školski uspjeh. Isto tako, ispitane djevojčice u prosjeku prolaze s boljim školskim uspjehom od ispitanih dječaka i pozitivnije vrednuju razvijenost svojih socijalnih vještina. Međutim ima i odstupanja od tih navoda, osobito u pojedinačnim rezultatima unutar spola i uspjeha, što traži preciznija mjerenja i statističke postupke, osobito kada se radi o malom uzorku (izrazito mali broj učenika osnovne škole prolazi s dobrim uspjehom).

Positivan interakcijski stil obilježava ponašanje koje nazivamo prosocijalnim, a to je dijeljenje s drugima, slušanje, pokazivanje zanimanja za tuđe potrebe i osjećaje, kontroliranje emocija. Negativan interakcijski stil obilježavaju poteškoće u interakciji s okolinom, manjak tolerancije, agresivno i neasertivno ponašanje. Treninzi socijalnih vještina predstavljaju jedan od mogućih načina učenja socijalnih vještina. U budućnosti bi, kao pouka praksi, trebalo razvijati programe obogaćene sadržajima koji potiču i razvijaju međuljudsku komunikaciju i tolerantnost, prevladavaju stereotipe, razvijaju suradnju i međusobno razumijevanje koji su preduvjet za ostvarivanje pozitivnih međuljudskih odnosa.

Popis literature:

1. Ajduković, M., Pečnik, N. (1994), *Nenasilno rješavanje sukoba*. Zagreb: Alinea.
2. Bognar, B. (2004). *Poticanje kreativnosti u školskim uvjetima*. Napredak, 145(3), 269-283.
3. Bognar, B. (2006). *Akcijska istraživanja u školi*. Odgojne znanosti, 8(1), 209-227.
4. Bilić, V. (2001), *Uzroci, posljedice i prevladavanje školskog neuspjeha*. Zagreb: Hrvatski pedagoško – književni zbor.
5. Biti, V. (1986), *Od puberteta do zrelosti*, Zagreb: Mladost.
6. Brajša – Žganec, A., Raboteg – Šarić, Z. i Šakić, M. (2009), *Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika*, Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.
7. Čudina – Obradović, M. (1987), *Školska uspješnost kao indikator nenamjernih procesa socijalizacije u nastavi*. Pedagoški rad, 42 (1),84-93.
8. Dautović, S. (2007), *Relacije između školskog uspjeha i stavova o sukobima*. Odgojne znanosti. 9 (1), 107-117.
9. Ferić, M. i Kranželić Tavra, V. (2003), *Trening socijalnih vještina- planiranje, primjena i evaluacija*. Kriminologija & socijalna integracija, 11 (2),143-149.
10. Franc, R., Raboteg- Šarić, Z. i Rijavec, M. (1999), *Komponente samoregulirajućeg učenja i školski uspjeh*. Društvena istraživanja, 8 (4), 529-541.
11. Franković D, Predrag, Z. i Šimleša, P. (1963), *Enciklopedijski rječnik pedagogije*, Zagreb : Matica hrvatska.
12. Grgin, T. (1986), *Školska dokimologija*. Zagreb: Školska knjiga.
13. Gruden, Z. (1990), *Psihoterapijska pedagogija*, Zagreb: Školske novine.

14. Janković, J. (1993), *Sukob ili suradnja*, Zagreb: Alinea.
15. Jeđud, I., i Lebedina-Manzoni, M. (2008), *Doživljaj školskog (ne)uspjeha kod djece i mladih s poremećajima u ponašanju*. Napredak, br. 4: 403-425.
16. Katz, Lilian G. i McClellan, Diane E. (1999), *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*, Zagreb: Educa.
17. Klarin, M. (2002), *Socijalna kompetencija u kontekstu emocionalnih i bihevioralnih korelata*, U: Mediji, kultura i odnosi s javnostima, vol. 1, br. 1: 78-84.
18. Klarin, M. (2006), *Razvoj djece u socijalnom kontekstu: roditelji, vršnjaci, učitelji- kontekst razvoja djeteta*. Zadar: Naklada Slap.
19. Klarin, M. i Vidaković, J. (2002), *Socijalne vještine kao temelj ne/uspješne komunikacije*, U: Mediji, kultura i odnosi s javnostima, vol. 1, br.1, 164-168.
20. Mandić, S. (1989), *Motivacija za školski uspjeh*. Zagreb: Školske novine.
21. Mihaljević, Š. I Rijavec, M. (2008), *Strategije suočavanja sa stresom i školski uspjeh kod učenika s višim i nižim strahom od škole i ispitivanja*, Napredak, br. 2: 183-194.
22. Rečić, M. (2003), *Obitelj i školski uspjeh učenika*, Đakovo: Pedagoška biblioteka.
23. Pavetić, J. (1995), *Mogućnosti djelovanja na uzroke neuspjeha učenika u osnovnoj školi*. Napredak, 136 (3), 292-299.
24. Pellegrini, A. D., Glickman, C.D. (1990), *Measuring kindergartners' social competence*. Young Children, 45 (4), 40-44.
25. Shapiro, L., E. (1998), *Kako razviti emocionalnu inteligenciju djece*. Zagreb: Mozaik knjiga.
26. Uzelac, S. (2003), *Školski uspjeh i stavovi učenika o obrascima ponašanja u socijalnim sukobima*. Kriminologija i socijalna integracija, vol. 11(1), 1 – 13.
27. Uzelac, S. i Buđanovac A. (2003): *Kanoničke relacije između samoprocjene mladih i njihovih stavova prema obrascima rješavanja socijalnih sukoba*. Kriminologija i socijalna integracija, 11(1), 25-32.
28. Weeks, D. (1994): *Osam najvažnijih koraka u rješavanju sukoba (prijevod)*, Osijek: Sunce, Društvo za psihološku pomoć.
29. Žižak, A. (2003), *Konceptualni aspekti učenja socijalnih vještina*. Kriminologija & socijalna integracija. 11(2),107-115.

Correlation Between Academic Achievement and Social Skills in Primary School Students

Summary: The aim of this paper is to investigate the correlation between academic achievement and social skills in primary school students (fifth and seventh grade, N=211) and to determine to what extent the quality of developed social skills is reflected on the academic achievement, taking into account the students's gender and age. Average research results indicate the correlation of social skills and academic achievements at the descriptive level, which is supported both by results of other authors (Dautović, 2007) and respondents, who give a positive evaluation of their skills and consider them desirable and adequately developed, and achieve better school results. Also, girls have better school results on average and evaluate their

social skills more positively. However, on an individual level, within certain age and gender groups and academic achievement, there are deviations that are not negligible. Therefore, the academic achievement as a predictor of developed social skills within certain age and gender groups requires further research by means of adequate instruments and statistical procedures.

Keywords: social skills, academic achievement, students, gender and age.

Zusammenhang zwischen der Schulleistung und den sozialen Kompetenzen bei den Grundschulern

Zusammenfassung: Es ist das Ziel dieser Arbeit, den Zusammenhang zwischen der schulischen Leistung und der sozialen Kompetenzen bei den Grundschulern (5. und 7. Klasse, N = 211) zu untersuchen und zu bestimmen, inwiefern sich unter Berücksichtigung vom Alter und Geschlecht der Schüler die Qualität der Entwicklung von Sozialkompetenzen auf die schulische Leistung manifestiert. Die durchschnittlichen Untersuchungsergebnisse weisen auf der deskriptiven Ebene darauf hin, dass die sozialen Fähigkeiten und die Schulleistungen verknüpft sind, wovon auch die Ergebnisse anderer Autoren sprechen (Dautovic, 2007), bzw. die getesteten Schüler, die ihre sozialen Fähigkeiten positiv bewerten und als wünschenswert und entsprechend entwickelt ansehen, haben auch bessere schulische Leistungen. Die Mädchen erzielen ebenso im Durchschnitt eine bessere schulische Leistung und bewerten positiver als die Jungen die Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen, aber auf der individuellen Ebene, im Alter, Geschlecht und der Schulleistung treten auch Abweichungen auf, die nicht unerheblich sind. Daher sind weitere Untersuchungen mit entsprechenden Instrumenten und statistischen Methoden erforderlich, um die schulische Leistung als möglichen Prädiktor für die Entwicklung sozialer Kompetenzen im Alter und Geschlecht anzuerkennen.

Schlüsselbegriffe: soziale Kompetenz, Schulleistung, Schüler, Geschlecht und Alter.

UDK 37.06:364.271-053.5
Izvorni znanstveni rad
Primljeno: 22. studenoga 2011.

PEDAGOŠKA PREVENCIJA NASILNIČKOG PONAŠANJA OSNOVNOŠKOLACA

Dr. sc. Goran Livazović, viši asistent
Filozofski fakultet, Osijek

Antonija Vranješ, mr. pedagogije

Sažetak: Suvremena istraživanja pokazuju sve veću prevalenciju nasilničkoga ponašanja među učenicima osnovnih škola. Nasilništvo je oblik agresivnog ponašanja koje spada u kategoriju rizičnih poremećaja djece i mladih. Rad se bavi analizom klasifikacija poremećaja u ponašanju, razvojnim značajkama osnovnoškolaca te modelima prevencije. Problematizira se agresivnost kao oblik antisocijalnoga ponašanja, uz rezultate istraživanja provedenoga na uzorku od 105 učenika petih i sedmih razreda osnovnih škola. Kada je riječ o tjelesnom nasilju, udaranju i guranju drugih osoba, ti su oblici nasilništva češće zastupljeni kod mladih učenika. No uvažavajući u cijelosti ispitivane varijable – učestalost svađanja, učestalost ogovaranja i širenja laži o drugima, izrugivanje i ismijavanje drugih te isključivanje drugih iz društva, vidljiva je veća prevalencija kod učenika sedmih razreda. Dobiveni rezultati pokazuju kako su stariji osnovnoškolci skloniji socijalno složenijim oblicima nasilja, poput verbalnog i odnosnog vršnjačkog nasilja.

Ključne riječi: nasilje, osnovnoškolci, poremećaji u ponašanju, prevencija.

1. Uvod

Fokus društvenih istraživanja sve je češće usmjeren na alarmantne podatke o prevalenciji vršnjačkog nasilja među djecom i mladima. U genezi eksternaliziranih manifestacija agresivnog ponašanja, poput tjelesnog i verbalnog nasilja, postoji niz rizičnih i zaštitnih čimbenika, pri čemu škola i školska iskustva učenika zauzimaju značajnu ulogu. Socijalno-pedagoška trihotomija u kontekstu odgojno-obrazovnog rada prije svega podrazumijeva aspekte prevencije agresivnih misli, stavova, osjećaja i činova među mladima jačanjem prosocijalnih vrijednosti, stoga se problematika oblikovanja modela inhibiranja agresivnog ponašanja adolescenata nameće kao prvorazredno odgojno pitanje.

Etiologija nasilničkog ponašanja

Prevencija i tretman poremećaja u ponašanju djece i mladih pretpostavljaju jasno definiranje, klasifikaciju, kontinuirano evidentiranje i praćenje te trajno dokumentiranje ključnih obilježja toga fenomena. Većina definicija nastoji obuhvatiti cjelovitost ove pojave upućujući na bitne kriterije prepoznavanja poremećaja u ponašanju (Bouillet i Uzelac, 2007: 128). Poremećaji u ponašanju određeni su kao poseban društveni problem koji manifestiraju osobe koje su isključene ili imaju poteškoće pri uključivanju u uobičajenu društvenu sredinu ili jedinstvena područja društvenih aktivnosti, pa je radi socijalne integracije tih osoba njihova ponašanja potrebno korigirati odnosno usmjeriti prema određenim parcijalnim i općim društvenim ciljevima (Kovačević, Stančić, Mejovšek, 1987). Bez obzira na teorijski pristup i klasifikaciju, riječ je o ponašanjima kojima djeca i mladi čine određene teškoće, štete ili probleme sebi, drugoj osobi, društvenoj skupini ili široj zajednici. U pravilu, rizično se ponašanje negativno odražava na obrazovno i radno postignuće djeteta, na njegovo ukupno socijalno ponašanje te funkcioniranje. Kao osnovni kriteriji za prepoznavanje postojanja poremećaja u ponašanju nameću se odstupanje, štetnost i potreba za intervencijom, pa stoga poremećaje u ponašanju djece i mladih čine sva ponašanja koja dijete ili mladog čovjeka ometaju u redovitom funkcioniranju, a mogu biti štetna i opasna kako za toga pojedinca tako i za njegovo okruženje. Takva ponašanja odstupaju od normi uobičajenih ponašanja za tu dob, spol, situaciju i okruženje, a mogu biti prisutna na osobnom planu i/ili socijalnom okruženju te zahtijevaju stručnu pomoć. Iako danas postoji velik broj istraživanja vezanih uz nasilje, etiologija nasilničkog ponašanja, kao i preventivni aspekti tih pojava, i dalje nisu posve razjašnjeni. I dok zanimljive suvremene studije agresivnost proučavaju kao evolucijski prirodenu osobinu borbe za preživljavanje i osiguravanje za život nužnih resursa u borbi čovjeka s njegovom prirodnom okolinom, Previšić (1999) ističe kako u podlozi nasilničkoga ponašanja mogu biti i naučeni obrasci ponašanja stečeni oponašanjem idola, vršnjaka te masovnih medija u kojima nasilje postaje sve prihvaćeniji oblik ponašanja. Uzelac (1995) poremećaje u ponašanju definira kao odgojne izazove prema kojima se devijantna ponašanja djece i mladih mogu svesti na jednu od tri razine. *Prva razina* obuhvaća ponašanje koje uobičajeno nazivamo nediscipliniranim. Riječ je o nepoštivanju ili remećenju pisanih ili nepisanih pravila ponašanja u školskim prostorijama ili u školskim prilikama. Za ponašanje je na toj razini svojstvena tzv. lakša etiologija, a iskustva pokazuju da takva ponašanja može uspješno razriješiti svaki nastavnik ili bilo koji drugi stručni školski radnik na "licu mjesta", primijenivši pritom životno iskustvo i opća pedagoška znanja. *Drugu razinu* prepoznajemo učestalim ponavljanjem jednog te istog oblika ponašanja s prve razine kod istog djeteta, koji sam po sebi nije osobito zanimljiv ako nije čest;

naizmjeničnim pojavljivanjem različitih oblika ponašanja s prve razine, koji također sami po sebi ne bi bili zanimljivi da ih ne pokazuje isto dijete; pojavom jednoga oblika ponašanja koji, bilo po težini uzroka, uvjeta ili povoda koji su mu prethodili, bilo po težini samog fenomena ponašanja ili po posljedicama takvog ponašanja, iziskuje dodatnu stručnu pažnju koja premašuje mogućnosti nastavnika ili drugih stručnih radnika škole. Devijantno ponašanje te razine ima svojstvo poremećaja u ponašanju. *Treća razina* odnosi se na najteže oblike devijacija koje imaju obilježja antisocijalnoga ili autoagresivnog ponašanja, vezanog uz izuzetno „tešku“ etiologiju, kako zbog dugotrajnoga djelovanja nepovoljnih etioloških elemenata tako i zbog njihova intenziteta (Bouillet i Uzelac, 2007: 135). Uz navedenu, česta je i klasifikacija rizičnih ponašanja s obzirom na njihov internalizirani ili eksternalizirani karakter odnosno intrapersonalne i interpersonalne dimenzije.

Nasilje u školskom okruženju

Nasilništvo i zlostavljanje u školi problem je u cijelom svijetu i negativno utječe na školsku klimu i pravo učenika na učenje, ali i na cjelokupan djetetov razvoj. To je oblik zlostavljanja i antisocijalnoga ponašanja koji pogađa sve socioekonomske, geografske i društvene slojeve. Među učenicima osnovne škole nasilništvo varira od 11,3% u Finskoj do 49,8% u Irskoj (Dake i sur., 2003; prema Profaca i sur., 2005: 576). Primjerice, iako se čini kako problemi nasilnik/žrtva rastu razmjerno veličini zajednice, pri čemu su češći u većim školama i većim razredima, podatci iz istraživanja širega područja Stockholma koje Olweus opisuje početkom 1970-ih ne podupiru takve pretpostavke. Osim toga, istraživanja škola u Finskoj također ne pokazuju nikakvu vezu između zlostavljanih učenika ili učenika/nasilnika s jedne te veličine škole ili razreda s druge strane. Važno je istaknuti da je postotak zlostavljanih učenika u malim školama s jednom učionicom gotovo jednak onomu u većim, običnim osnovnim školama. Olweus ističe kako je postotak učenika koji su zlostavljali druge čak i blago viši u školama s jednom učionicom, što proturječi raširenoj predodžbi o malim školskim zajednicama kao idiličnim mjestima bez sukoba (Olweus, 1998). Stoga se može zaključiti da značaj veličine razreda ili škole nije ključan kao etiološki čimbenik školskoga nasilja.

Važno je proučiti i pretpostavku da se nasilništvo događa dominantno na putu do škole ili iz škole prije no u samoj školi. Rezultati istraživanja u Norveškoj i Švedskoj pokazuju da je gotovo dvostruko (u nižoj srednjoj školi trostruko) više učenika zlostavljanih u školi nego na putu do škole i iz nje (Olweus, 1998: 30). Zlostavljanje učenika na putu prema školi nerijetko se nastavlja i u školi, pri čemu je škola mjesto na kojem se događa najviše nasilništva među djecom. Tako primjerice učenici izjavljuju kako su, kada su

zlostavljani na putu do škole i iz škole, dobivali puno manju pomoć od drugih (Olweus, 1998: 30). Nasilništvo se najčešće manifestira udaranjem, uništavanjem stvari, oštećivanjem imovine drugoga učenika, bacanjem stvari kroz prozor, ruganjem i verbalnim uvredama. Često uključuje komentare o djetetovoj obitelji ili rodbini. Druga je vrsta *bullyinga* tzv. neizravno nasilje koje obilježava namjerno isključivanje djeteta iz grupnih igara. Događa se jednom od petero školske djece, a kako se incidenti ponavljaju, dijete se s njima sve teže nosi. U školi se najčešće događa u zahodima, hodnicima i ostalim prostorima izvan kontrole nastavnika. Može se događati i u razredu, pred drugom djecom koja najčešće ne priskoče u pomoć žrtvi zbog nezainteresiranosti, straha ili nedostatka empatije. Istraživanja pokazuju da je postotak školske djece koja su žrtve nasilja u većini zemalja sličan – nasilje među djecom najčešće se događa od 4. do 8. razreda, a s obzirom na načine na koje se provodi, tendencija tjelesnom ili fizičkom nasilju opada s dobi i spolom. Tako, primjerice, istraživanja pokazuju da su dječaci češće i napadači i žrtve (Buljan-Flander, 2004). Rezultati istraživanja Černi Obrdalj i sur. (2008) pokazuju da je najčešći oblik nasilja u školi verbalno nasilje (59%), a najrjeđi spolno nasilje (2,24%), pri čemu je osjećaj sigurnosti učenika najveći u učionici, a najmanji u školskom zahodu. U pogledu sigurnosti na pojedinim mjestima u školi, postoje razlike među ispitanicima kada je u pitanju osjećaj sigurnosti na školskim dvorištima. Ispitujući osjećaj sigurnosti učenika na mjestima u školi (učionica, igralište, put do/iz škole, zahod, školski hodnik, dvorana za tjelesni odgoj), Černi Obrdalj i sur. (2008) uočili su da su se učenici najrjeđe osjećali nesigurnima na putu do škole i iz škole, dok su nesigurnim smatrali zahod (64,7%) i igralište (66,1%), što se značajno razlikuje od ostalih mjesta u školi (hodnik, školska dvorana, učionica) gdje su se osjećali sigurnijima.

Modeli i čimbenici prevencije

Jedan od rigoroznijih programa prevencije opisuje Valdez, koji je 1998. oblikovao program kroz sudjelovanje šire zajednice – uključeni su nastavnici, učenici, ravnatelj škole, policija, roditelji, javno tužilaštvo, susjedstvo, religijske grupe i dr. Bitna mu je značajka osnivanje odbora koji prati djecu i njihovo pohađanje škole. Izabire se roditelj koji će upoznati ostale sa svim događajima u školi. Policija je uključena tako što prati ponašanje učenika i ima pravo privesti učenika koji nije došao u školu. Postavljaju se stroge kazne i pravila kojih se učenici trebaju pridržavati. Također, obaviješteni su o tome kome se u policiji obratiti za pomoć i gdje odmah prijaviti nasilnika. Članovi odbora za praćenje ponašanja djece podučavaju učenike u osnovnim i srednjim školama, a savjetuju i roditelje. Poželjno je ispuniti učenikovo vrijeme kada je izvan škole, a u projekt su uključeni i privatnici s radionicama za profesionalnu

orijentaciju učenika. Uključene su i bolnice gdje djeca mogu pomagati starijim osobama, posjećivati bolesnu djecu i družiti se s njima. Na takve aktivnosti upućuje sud za maloljetničku delikvenciju i onu djecu koja su već počinila kazneno djelo.

Helmut Lenzer 1996. (prema Ribarić, 2002) u Njemačkoj pokreće model prevencije nasilja u školi pod nazivom „Nasilnik u školama“. Prijašnja su iskustva pokazala da je strah od kazne i represije osnovni problem nerješavanja nasilja, jer su žrtve zataškavale napade, a policija nije imala kompetentne stručnjake za tu problematiku. Iz toga razloga osnovana je stručna skupina nastavnika, djece, ravnatelja, roditelja i policije. Cilj je bio potaknuti žrtve i sve koji nešto znaju o napadu na prijavu nasilnika bez straha od odmazde. Dijalogom između škole i policije došlo je do poboljšanja otvorenosti i suradnje između tih dviju institucija. Policija je pratila učenike na putu do škole i u prijevoznim sredstvima. Nakon razgovora s učenicima, stariji su bili potaknuti na izradu plakata o radu projekta i prevenciji nasilja. Plakati su umnažani i stavljeni u škole i prijevozna sredstva te na plakatna mjesta u gradu, a učenici su dijelili letke međusobno. Otvorena je i telefonska linija pod nazivom *Linija nevolje*. U projekt su se uključili i mediji (televizijske postaje i novine), čime je program postao otvoren. Razgovaralo se i s predsjednicima razreda, predstavnicima škole i nastavnicima te je otvoreno savjetovanište za roditelje. Tjedno su se održavali sastanci na kojima su iznošeni problemi, a nakon toga okupljali su se voditelji projekta, ravnatelji, sud za maloljetnike, voditelji domova za mlade, socijalna služba, policija i psiholozi te donosili mjere za pojedine slučajeve nasilja. Zajednički rad, posebice škole i policije, doveo je do smanjenja straha učenika i roditelja koji su podnosili zahtjeve. Učenici su iznosili svoje probleme javljajući se na telefon, koji iz pravnih razloga nije bio anonimn.

Olweus (1998) predlaže preventivni program kroz sadržaje osviještenosti o problemu te poduzimanja mjera na razini škole, razreda i individualnoj razini. Cilj je njegova intervencijskoga programa smanjiti postojeće poteškoće zbog nasilja u školi te spriječiti pojavu drugih problema. Teži postizanju boljih odnosa među vršnjacima u školi, uz stvaranje uvjeta boljeg razumijevanja žrtava i nasilnika u školskom okružju. Također radi ostvarenja ciljeva intervencijskih programa naglašava nužnost opisivanja problema nasilja u školi i angažman odraslih. Svaka škola prikuplja podatke putem upitnika o prilikama u školi, a upitnik sadržava pitanja o raširenosti problema nasilnik/žrtva, učestalosti nastavnikova reagiranja i znanju roditelja o tom problemu. Olweus navodi i mjere na razini škole, koje obuhvaćaju sve učenike, uz pokušaj smanjenja nasilništva u školi kao cjelini. Organiziraju se školski sastanci u vezi s problemom nasilja, provodi se bolji nadzor tijekom odmora, preporučuje se uređenje dječjih igrališta, češći sastanci roditelja i nastavnika, roditeljsko druženje, razvijanje društvenih aktivnosti u školi pod nadzorom nastavnika i telefonski kontakti, dok se mjere na razini razreda

odnose na sve učenike u razredu. Također, održavaju se redovni razredni sastanci na kojima se pojašnjavaju razredni propisi protiv nasilništva te pohvale i kazne, a na satu se igranjem uloga rješavaju problemi nasilnika i žrtve. Preporučuju se česti sastanci s roditeljima i učenicima zajedno, potiču se zajedničke razredne aktivnosti i suradničko učenje, a na individualnoj razini kod pojedinih učenika provode se mjere kojima se nastoji promijeniti njihovo ponašanje, bilo da su u ulozi žrtve ili nasilnika. Djeci nastoje pomoći tzv. neutralna djeca. Osim s djecom, razgovara se i s njihovim roditeljima, za koje se izrađuju i brošure za pomoć i podršku. Pedagog vodi skupine roditelja i djece (zlostavljane i nasilnika), a potom obje skupine usmjerava kako bi promotrile poteškoće s drugoga stajališta. Ukoliko je nemoguće u potpunosti riješiti problem s određenim učenikom, preporuča se promjena škole. Ovaj norveški model Dana Olweusa pokazao je dvostruko manju prevalenciju nasilja u školi tijekom dviju godina nakon uvođenja intervencijskog programa. Smanjilo se i antisocijalno ponašanje poput vandalizma, tučnjava, krađa, izostajanja iz škole i opijanja, uz poboljšanu klimu u razredu. Djeca su bila discipliniranija te su se razvili pozitivni društveni odnosi i stav prema učenju u školi. Osim navedenih triju preventivskih modela, zanimljiv je i Feltesov model (1981, 1989) u kojemu se predlaže uvođenje nastavnog cilja i zadaća:

- 1.) učenici trebaju naučiti što se smatra normom
- 2.) učenici trebaju shvatiti značenje norme u svom životu
- 3.) učenici trebaju shvatiti nužnost norme za opstanak zajednice
- 4.) učenici trebaju naučiti kako oblikovati vlastite norme kojih će se pridržavati u svojoj svakodnevici.

Prema tome, predlaže se potreba razvijanja pedagoške kompetentnosti nastavnika i omogućavanje kontinuiranog profesionalnog usavršavanja, uz naglašenu ulogu uvjeta u školskom okruženju koji pridonose nastajanju upadljivoga ponašanja. Dakle potrebno je voditi računa i o objektivnim materijalnim uvjetima života i rada škole poput veličine školskih igrališta, broja razreda, broja učenika u razredu i sl.

Škola kao preventivni čimbenik

Škola je ključan činitelj odgoja koji kroz ličnost odgajatelja (učitelja, nastavnika, profesora) obogaćuje i potpomaže obiteljski odgoj. Odgajatelj koji je sretan i okrenut razvoju zrači pozitivnom energijom i širi oko sebe životni i pedagoški optimizam pa, prema tome, može pomoći i drugima. Za sve koji se bave odgojem mogao bi vrijediti zahtjev brige o vlastitoj sreći i kvaliteti života, jer samo sretni i zadovoljni ljudi mogu biti dobri odgajatelji. Također, učitelj treba upoznati različite pedagoške orijentacije kako bi se mogao opredijeliti za onu koja je najbliža njegovu pogledu na svijet, čovjeka i odgoj. Unutar škole važno je postojanje pluralizma koncepcija, ali i dovoljno slobode

kako bi učitelj mogao svoj posao obavljati na originalan način. Pritom se ne misli na izoliranost i zatvaranje, već na postojanje optimalnih uvjeta slobode i stvaralaštva (Bognar, 2001: 109-112). Pod odgojnim djelovanjem škole ne podrazumijevaju se usputni pozitivni učinci obrazovnoga djelovanja, nego se podrazumijeva osmišljen dio svakodnevnog djelovanja radi socijalizacije, usvajanja pozitivnih stavova, općih moralnih i demokratskih vrijednosti. Odgoj, shvaćen kao pomoć pojedincu i zajednici za razvoj temeljnih stavova i sposobnosti važnih za dostojanstven razvoj i život za sve i svakoga, kao što su savjest, sloboda, istinoljubivost, odgovornost i solidarnost, ne može ostvariti svoje ciljeve u kratkoročnom razdoblju. Odgoj djeluje na osobnost te stoga ne može imati izravne i neposredne učinke, odmah uočljive i lako mjerljive (Razum, 2007: 863). Berns (2010) navodi da je funkcija škole kao socijalizacijskog agensa poticati intelektualna i društvena iskustva kojima djeca razvijaju različite vještine, znanje, interese i stavove koji ih karakteriziraju kao pojedince te oblikuju njihove sposobnosti prema ulozi odraslih. Škola utječe na djecu svojim obrazovnim programima koji ih vode prema postignućima (1), svojim službenim organizacijama suočavajući učenike s autoritetom (2) te društvenim odnosima koji se razvijaju u razredu (3). Neki su od tih utjecaja namjerni, kao primjerice instrukcije iz pojedinih predmeta, a neki su nenamjerni, kao primjerice natjecanje u ocjenama koje može imati motivacijski učinak (Berns, 2010: 197).¹

Nadalje škola svoju djelatnost usklađuje s obiteljskim odgojem, pri čemu jača i pomaže obitelji uspješnije ostvariti svoju složenu odgojnu funkciju. Učenička zajednica već svojim formiranjem, a još više pažljivim odnosom prema njezinoj bogatoj unutrašnjoj dinamici, ima veliko značenje u odgoju. Što su učenici stariji, jači je utjecaj vršnjaka, a to znači da odgajatelj treba svladati tehnike posrednog odgojnog djelovanja putem učeničke zajednice. Ličnost odgajatelja (učitelja) može obaviti svoju ulogu ako je i sama okrenuta vlastitom rastu i razvoju (Bognar, 2001: 112). Promatra li se škola ne samo iz perspektive svoje društvene funkcije već i iz perspektive socijalizacije osoba u razvoju, važno je naglasiti kako ona posreduje socijalne odnose, sustavnom nastavom proširuje do sada samo izvornu sliku svijeta koja je bila vezana uz slučajnu komunikaciju s određenim osobama te pruža iskustvo da putem sustavnog duhovnog rada i mišljenja postaju nove zbiljnosti koje prekoračuju neposredno iskustvo. No bez obzira na to što za školsko dijete obitelj uvijek ima temeljno značenje, uloga škola nikada ne može biti zanemarena (Giesecke, 1993: 103-4).

¹ „The school's function as a socializing agent is that it provides the intellectual and social experiences from which children develop the skills, knowledge, interests and attitudes that characterize them as individuals and that shape their abilities to perform adult roles. School exert influence on children (1) by their educational programs leading to achievement; (2) by their formal organization, introducing students to authority; and (3) by the social relationships that evolve in the classroom. Some of these influences are intentional, such as instruction in a specific subject, and some are unintentional – for example, competitive grading and its effect on motivation.“ (Berns, 2010: 197)

Slobodno vrijeme kao preventivni čimbenik

Prema Dumazedieru slobodno je vrijeme skup aktivnosti kojima se pojedinac po svojoj volji može potpuno predati, bilo da se odmara ili zabavlja, bilo da povećava razinu svoje obaviještenosti ili svoje obrazovanje, bilo da se dobrovoljno društveno angažira ili da ostvaruje svoju slobodnu stvaralačku sposobnost, nakon što se oslobodi svojih profesionalnih i društvenih obveza. Slobodno vrijeme u suvremenom društvu označava prostor i mogućnost interakcije u procesima individualizacije, socijalizacije i inkulturacije odnosno prostor samoaktualizacije i ostvarenja osobnosti (Previšić, 2000: 404-5). Značaj slobodnoga vremena u suvremenom društvu nema samo socijalizacijsku važnost, primjerice odmor, razonodu, razvoj osobnosti, već i životnu važnost. U skladu s trendovima cjeloživotnoga učenja, slobodno vrijeme predstavlja prostor i prigodu za učenje dodatnih znanja i vještina za svladavanje zahtjeva modernog globalnog društva (Livazović, 2009: 111).

Dijete koje ide u školu upoznaje razliku između rada i slobodnoga vremena najkasnije od vremena polaska u školu. Škola i školske zadaće učeniku predstavljaju rad, a vrijeme poslije toga slobodno je vrijeme. Škola ne može ukloniti tu podjelu. Područje slobodnoga vremena i potrošnje značajno je pedagoški, ne samo zbog funkcionalnih utjecaja na učenje nego i kao tema organiziranoga učenja. Kako to područje već ima, a u budućnosti će imati još i veće značenje za osobni život, kulturno sudjelovanje i društvenu komunikaciju, a ne samo političku aktivnost, onda čudi što u školskom nastavnom planu i programu još uvijek igra podređenu ulogu. Slobodno je vrijeme još uvelike privatna stvar pojedinca (Giesecke, 1993: 108-9). Organizacija slobodnoga vremena pomaže mladima u kvalitetnom provođenju vlastitoga vremena. Škola, kao i obitelj, treba uvažavati slobodno vrijeme kao polje odgojnoga djelovanja. Mladima treba pomoći u pozitivnom ispunjavanju slobodnog vremena, jer kreativno osmišljeno slobodno vrijeme pruža niz mogućnosti za razvoj potencijala mladih te utječe na jačanje samopouzdanja i stvaranje pozitivne slike o sebi. Pojednostavljeno, razvijanjem i usvajanjem znanja, stava i navika produktivnog oblikovanja slobodnog vremena razvijamo kulturu njegova provođenja kao trajne dimenzije čovjekova života.

2. Empirijsko istraživanje

Cilj je istraživanja utvrditi prevalenciju i odnos nekoliko različitih oblika nasilničkoga ponašanja među učenicima osnovne škole. Istraživanje je obuhvatilo ukupno 105 učenika petih i sedmih razreda osnovne škole kao etapni uzorak. Anketirana su 54 učenika petih razreda te 51 učenik sedmih razreda osnovne škole. Ukupno je obuhvaćeno 105 ispitanika (51 djevojčica i 54 dječaka).

Razred	N	%
5.	54	51,4
7.	51	48,5
Σ	105	100

Tablica 1. Broj ispitanika petih i sedmih razreda osnovne škole

Spol	N	%
muški	51	48,5
ženski	54	51,4
Σ	105	100

Tablica 2. Broj ispitanika prema spolu

Istraživanje je provedeno višedimenzionalnim anketnim upitnikom koji se sastojao od 56 kombiniranih čestica podijeljenih u 8 dimenzija. Prvi dio pitanja zatvorenoga je tipa i odnosio se na socioekonomski status učenika. Na ostala pitanja učenici su odgovarali prema Likertovoj skali od 5 stupnjeva (1 – nikad, 2 – rijetko, 3 – ponekad, 4 – često, 5 – uvijek). Istraživanje je provedeno s ciljem ispitivanja nekoliko postavljenih hipoteza:

H1 Učenici sedmih razreda nasilniji su od učenika petih razreda.

H2 Učenici sedmih razreda skloniji su tzv. *cyber* nasilju od učenika petih razreda.

H3 Učenici su nasilju izloženi najčešće u razredu.

H4 Školski prijatelji najčešće su vršitelji nasilja.

Dobiveni su podatci istraživanja obrađeni postupcima deskriptivne statistike.

Deskriptivna statistika odabranih sociodemografskih varijabli

Osim dobnih i spolnih varijabli, podatci o cjelovitosti obitelji pokazuju da većina učenika i petih i sedmih razreda živi u cjelovitim obiteljima, tj. i s majkom i s ocem, no zabilježeno je i 14 ispitanika iz jednoroditeljskih obitelji ili s trećim osobama kao skrbnicima – baka, djed ili drugi srodnik (tablica 3.).

Razred	Otac i majka		Otac		Majka		Netko drugi	
	N	%	N	%	N	%	N	%
5.	46	85,2	1	1,8	6	11,1	1	1,8
7.	45	88,2	-	-	5	9,8	1	1,9
Ukupno	91	86,7	1	0,9	11	10,5	2	1,9

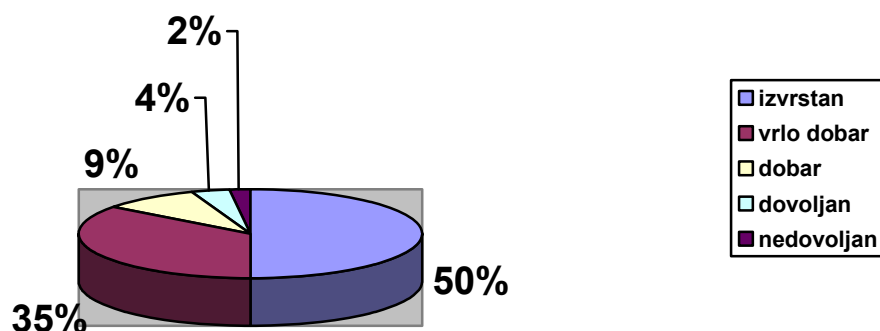
Tablica 3. S kime ispitanici žive

Istraživanje je pokazalo kako većina ispitanika ima oba zaposlena roditelja, no 32 ispitanika izjasnila su se za kategoriju „otac“ ili „majka“ što znači da trećina ispitanika ima zaposlenoga samo jednoga roditelja (tablica 4.).

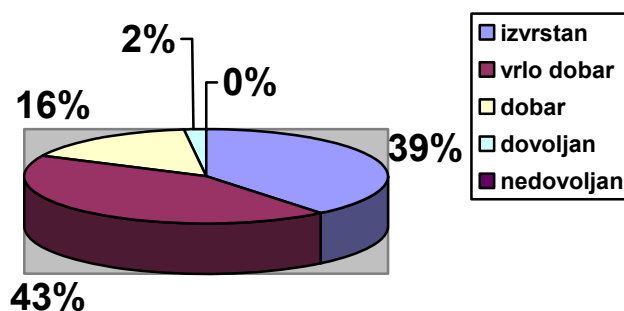
Razred	Otac i majka		Otac		Majka	
	N	%	N	%	N	%
5.	35	64,8	14	25,9	5	9,2
7.	38	74,5	10	19,6	3	5,9
Ukupno	73	69,5	24	22,9	8	7,6

Tablica 4. Zaposlenost u obitelji ispitanika

Istraživanjem je ispitan i uspjeh na kraju školske godine 2010./2011. Čak pola učenika petih razreda i 39% učenika sedmih razreda postiglo je izvrstan uspjeh na kraju školske godine. Vrlo dobar i izvrstan uspjeh ukupno postiže zapanjujućih 85% petih i 82% učenika sedmog razreda osnovne škole, što je, unatoč nereprezentativnosti uzorka, indikativan pokazatelj suvremenih trendova hiperinflacije odličnih učenika. Rezultati su grafički prikazani dijagramima 1. i 2.



Dijagram 1. Školski uspjeh učenika petih razreda na kraju školske godine 2010./2011.



Dijagram 2. Školski uspjeh učenika sedmih razreda na kraju školske godine 2010./2011.

Iako se pretpostavljalo da učenici sedmih razreda više vremena provode za računalom jer su stariji, pa time raste i njihova medijska pismenost i sloboda uporabe medija, rezultati pokazuju da je više od 50% učenika petih razreda te 47% učenika sedmih razreda redovito sklono uporabi računala (tablica 5.).

Razred	Nikad		Rijetko		Ponekad		Često		Uvijek	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5.	2	3,7	4	7,4	20	37	20	37	8	14,8
7.	-	-	2	3,9	25	49	17	33,3	7	13,7
Ukupno	2	1,9	6	5,7	45	42,9	37	35,2	15	14,3

Tablica 5. Učestalost igranja ili surfanja na računalu

Za potrebe rada bilo je zanimljivo ispitati i u kolikoj se mjeri ispitanici druže s roditeljima. Dobiveni rezultati pokazuju da se učenici sedmih razreda rjeđe druže sa svojim roditeljima u odnosu na učenike petih razreda. Jedno od obrazloženja jest vezanost mlađe djece uz svoje roditelje i češće provođenje zajedničkog slobodnog vremena, dok kod starijih ispitanika vjerojatno dolazi do jačanja utjecaja i potrebe druženja s vršnjacima, uz već poznatu razvojno uvjetovanu sklonost mladih povlačenju i alijenaciji od roditelja kao posljedici začetaka procesa ekonomske i emocionalne separacije (tablica 6.).

Razred	Nikad		Rijetko		Ponekad		Često		Uvijek	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5.	-	-	1	1,85	8	14,8	13	24,1	32	59,2
7.	1	1,9	3	5,9	10	19,6	23	45,1	14	27,5
Ukupno	1	0,9	4	3,8	18	17,1	36	34,3	46	43,8

Tablica 6. Učestalost druženja s roditeljima

Na pitanje o susretanju s uvredljivim blogovima, vrijeđanjem ili ismijavanjem drugih osoba, oko polovica ispitanika (43%) odgovara negativno, dok se dio ispitanika redovito susreće s uvredljivim sadržajima (18%), češće stariji učenici (tablica 7.).

Razred	Nikad		Rijetko		Ponekad		Često		Uvijek	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5.	29	53,7	16	29,6	6	11,1	1	1,9	2	3,7
7.	16	31,3	9	17,6	11	21,6	9	17,7	6	11,8
Ukupno	45	42,9	25	23,8	17	16,2	10	9,5	8	7,6

Tablica 7. Učestalost susretanja s uvredljivim Facebook-statusima

Upitani koliko se učestalo učlanjuju u Facebook-grupe koje ismijavaju nekoga, ispitanici petih i sedmih razreda odgovaraju na pitanja vrlo slično. Čak se 83% ispitanika petih razreda i 92% ispitanika sedmih razreda izjasnilo da to nikada ne čini. Obje skupine ispitanika izvještavaju kako nisu skloni učlanjivanju u grupe takvoga karaktera, no zamjetno je da se ispitanici sedmih razreda u manjoj mjeri učlanjuju u takve grupe za razliku od svojih mlađih kolega (tablica 8.).

Razred	Nikad		Rijetko		Ponekad		Često		Uvijek	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5.	45	83,3	8	14,8	1	1,9	-	-	-	-
7.	47	92,2	4	7,8	-	-	-	-	-	-
Ukupno	92	87,6	12	11,4	1	0,9	0	0	0	0

Tablica 8. Učestalost učlanjivanja u Facebook-grupe koje ismijavaju nekoga

U posljednje se vrijeme opisuje internetske članke o padu popularnosti *online* dnevnika (blogova) te o smanjenom interesu čitatelja. U prilog toj tezi mogli bi ići i odgovori ispitanika. Međutim njihove je odgovore moguće sagledati i iz druge perspektive – *online* blogovi ne moraju nužno biti zanimljivi osnovnoškolcima, a mnogi pišu svoje dnevnike i na Facebooku (opcija „bilješke“, eng. „notes“). Sve bi to moglo utjecati na niži prosjek susretanja s uvredljivim *online* dnevnicima (blogovima). Rezultati pokazuju da se ukupno 75% ispitanika nije susrelo s blogovima uvredljivoga sadržaja (tablica 9.).

Razred	Nikad		Rijetko		Ponekad		Često		Uvijek	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5.	40	74,1	7	12,9	5	9,3	2	3,7	-	-
7.	39	76,5	11	21,6	-	-	1	1,9	-	-
Ukupno	79	75,2	18	17,1	5	4,8	3	2,8	0	0

Tablica 9. Učestalost susretanja s uvredljivim blogovima koji ismijavaju nekoga

Međutim važno je spomenuti dobivene odgovore pri pitanju o komentiranju blogova na uvredljiv način. Iako je nizak postotak onih koji se susreću s uvredljivim blogovima, znatan je broj ispitanika koji komentiraju blogove na spomenuti način. Oko 15% ukupnoga broja ispitanika odgovorilo je da komentiraju blogove vrijeđajući ili ismijavajući nekoga. Ti bi se odgovori mogli protumačiti na način da interes za čitanje blogova raste pri višim razredima osnovne škole, tj. učenicima petih razreda blogovi nisu zanimljivi, manje ih čitaju, a prema tome i manje komentiraju (tablica 10.).

Razred	Nikad		Rijetko		Ponekad		Često		Uvijek	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5.	44	81,5	7	12,9	3	5,6	-	-	-	-
7.	46	90,2	2	3,9	1	1,9	1	1,9	1	1,9
Ukupno	90	85,7	9	8,6	4	3,8	1	0,9	1	0,9

Tablica 10. Učestalost komentiranja blogova ismijavajući nekoga

Kada je riječ o slanju prijetećih SMS-poruka ili upućivanju prijetećih telefonskih poziva kao oblicima *cyber* zlostavljanja, može se zaključiti da ni jedno ni drugo nije svojstveno ispitanicima, bez obzira na dob, tj. razred koji pohađaju. Istraživanje je pokazalo da ovaj oblik *odnosnog* nasilja manifestira oko 6% ispitanika, više mlađi učenici od starijih (tablica 11.).

Razred	Nikad		Rijetko		Ponekad		Često		Uvijek	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5.	50	92,6	3	5,6	1	1,9	-	-	-	-
7.	49	96,1	2	3,9	-	-	-	-	-	-
Ukupno	99	94,3	5	4,8	1	0,9	0	0	0	0

Tablica 11. Učestalost slanja prijetećih SMS-poruka ili upućivanja prijetećih poziva telefonom

Istraživanje pokazuje da su obje skupine ispitanika često izložene širenju laži i ogovaranju. Taj je neverbalni način zlostavljanja dobio najveći broj potvrđanih odgovora. 7% mlađih i 4% starijih učenika izjavilo je da su redovito žrtvama ogovaranja i širenja laži, što znači da se s ovim oblikom nasilništva susreću svakodnevno. Čak je 35% učenika sedmih razreda izjavilo da su često žrtvama širenja laži i ogovaranja, stoga je vidljivo da su učenici sedmih razreda češće žrtvama ovoga oblika zlostavljanja u odnosu na mlađe vršnjake, što se može objasniti time da su ovakvi nefizički oblici nasilništva prisutniji u starijih učenika, dok se mlađi češće svađaju, gurkaju i sl. (tablica 12.).

Razred	Nikad		Rijetko		Ponekad		Često		Uvijek	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5.	24	44,4	16	29,6	8	14,8	2	3,7	4	7,4
7.	12	23,5	3	5,9	16	31,4	18	35,3	2	3,9
Ukupno	36	34,3	19	18,1	24	22,9	20	19	6	5,7

Tablica 12. Koliko su često ispitanici bili žrtvama širenja laži i ogovaranja

Rezultati ispitivanja pojave nasilništva u školskom okruženju pokazuju da su od školskih objekata ispitanici najmanje izloženi nasilju u školskom

toaletu, dok izvještavaju kako najmanje nasilja, što je svakako ohrabrujuće, doživljavaju u obiteljskom domu. No iako ukupno 87% ispitanika izvještava da nikada nisu doživjeli nasilje u obiteljskom domu, ono je još uvijek vrlo rizičan odgojno-socijalizacijski čimbenik za 13% ispitanika (tablica 13.).

Razred	Nikad		Rijetko		Ponekad		Često		Uvijek	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5.	47	87	3	5,6	-	-	2	3,7	2	3,7
7.	44	86,3	5	9,8	1	1,9	1	1,9	-	-
Ukupno	91	86,7	8	7,6	1	0,9	3	2,9	2	1,9

Tablica 13. Učestalost nasilja kod kuće

Ispitanici se najčešće susreću s nasiljem u razredu, pri čemu samo 37% učenika petih i 24% učenika sedmih razreda nije izloženo nasilju vršnjaka. Rezultati pokazuju i da s porastom dobi raste učestalost izloženosti nasilju vršnjaka. Razlog je ovako visokoga postotka nasilja u razredu moguće tražiti u zatvorenijoj klimi. Nasilnici u razredu nisu izloženi pogledima cijele škole, što može biti slučaj u školskom toaletu, hodniku ili pak na putu od škole do kuće i obratno. Također, kako napadač obično bolje poznaje žrtvu, pretpostavka je da nasilnici biraju žrtve iz svoje okoline, što u nižim razredima osnovne škole predstavlja vlastito razredno odjeljenje (tablica 14.).

Razred	Nikad		Rijetko		Ponekad		Često		Uvijek	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5.	20	37	19	35,2	9	16,7	2	3,7	4	7,4
7.	12	23,5	17	33,3	8	15,7	11	21,6	3	5,9
Ukupno	32	30,5	36	34,3	17	16,2	13	12,4	7	6,7

Tablica 14. Izloženost nasilju u razredu.

Nadalje, rezultati pokazuju da se ispitanicima nasilje u najmanjoj mjeri događa u školskom toaletu. Čak 87% ispitanika petih razreda i 47% ispitanika sedmih razreda izjasnilo se da im se nasilje u školskom toaletu nikada nije dogodilo. Ti rezultati pokazuju da je prevalencija nasilja u školskom toaletu, među ostalim rizičnim mjestima, najmanja (tablica 15.).

Razred	Nikad		Rijetko		Ponekad		Često		Uvijek	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5.	47	87	6	11,1	-	-	-	-	1	1,9
7.	24	47,1	25	49	2	3,9	-	-	-	-
Ukupno	71	67,6	31	29,5	2	1,9	0	0	1	0,9

Tablica 15. Izloženost nasilju u školskom toaletu

Istraživanjem je utvrđeno i da se prema ispitanicima najčešće nasilno ponašaju njihovi školski prijatelji. Čak 62% ispitanika izvještava o nasilnom ponašanju školskih prijatelja (tablica 16.).

Razred	Nikad		Rijetko		Ponekad		Često		Uvijek	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5.	21	38,9	19	35,2	10	18,5	2	3,7	2	3,7
7.	19	37,3	11	21,6	17	33,3	4	7,8	-	-
Ukupno	40	38,1	30	28,6	27	25,7	6	5,7	2	1,9

Tablica 16. Koliko se učestalo školski prijatelji ispitanika nasilno ponašaju u njihovoj okolini

Rezultati pokazuju da među ispitanicima najviše prevladava svađa, tj. od nasilnih metoda najčešće probleme rješavaju svađom. Sklonost svađi povećava se s dobi, tj. učenici sedmih razreda više se svađaju u odnosu na učenike petih razreda. Ukupno 86% ispitanika sedmih razreda probleme rješava svađom odnosno oblikom verbalnog nasilja. Dakle obje skupine posežu za svađom kao oblikom nasilništva, ali se ta tendencija sazrijevanjem povećava (tablica 17.).

Razred	Nikad		Rijetko		Ponekad		Često		Uvijek	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5.	9	16,7	31	57,4	10	18,5	3	5,6	1	1,85
7.	2	3,9	1	1,9	4	7,8	44	86,3	-	-
Ukupno	11	10,5	32	30,5	14	13,3	47	44,8	1	0,9

Tablica 17. Sklonost ispitanika svađanju

Čak 77% ispitanika izvještava kako nikada nije posegnulo za tjelesnim nasiljem. Štoviše, vidljiva je tendencija opadanja nasilničkoga ponašanja toga oblika s obzirom na dob. Razlog tomu može biti činjenica da mlade osobe češće rješavaju svoje probleme fizičkim obračunima ili izazivajući fizičke obračune, dok stariji ispitanici češće posežu za verbalnim oblicima rješavanja problema (tablica 18.).

Razred	Nikad		Rijetko		Ponekad		Često		Uvijek	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5.	37	68,5	14	25,9	2	3,7	1	1,9	-	-
7.	44	86,3	2	3,9	5	9,8	-	-	-	-
Ukupno	81	77,1	16	15,2	7	6,7	1	0,9	0	0

Tablica 18. Sklonost ispitanika tući i izazivanju sukoba

Prijetnje drugima oblik su nasilništva za kojim ispitanici posežu u najmanjoj mjeri, posebno mladi učenici. Važno je istaknuti da se nijedan ispitanik obaju uzoraka nije odlučio na kategorije „često“ i „uvijek“, stoga se mladi prijateljima služe relativno rijetko (tablica 19.).

Razred	Nikad		Rijetko		Ponekad		Često		Uvijek	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5.	42	77,8	9	16,7	3	5,6	-	-	-	-
7.	17	33,3	30	58,8	4	7,8	-	-	-	-
Ukupno	59	56,2	39	37,1	7	6,7	0	0	0	0

Tablica 19. Koliko često ispitanici prijete drugima

Poseban se dio istraživanja odnosio na provođenje slobodnog vremena ispitanika. Učenici petih i sedmih razreda većinom podjednako posjećuju školske priredbe, iako interes s odrastanjem opada (tablica 20.).

Razred	Nikad		Rijetko		Ponekad		Često		Uvijek	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5.	3	5,6	7	12,9	11	20,4	14	25,9	19	35,2
7.	6	11,8	8	15,7	13	25,5	11	21,6	13	25,5
Ukupno	9	8,6	15	14,3	24	22,9	25	23,8	32	30,5

Tablica 20. Učestalost posjećivanja školskih priredbi

Nadalje, kada je riječ o učestalosti posjećivanja noćnih klubova i drugih plesnjaka, vjerojatno zbog dobi, većina ispitanika izvještava kako to ne čini nikad ili rijetko, iako ih stariji učenici počinju posjećivati češće (tablica 21.).

Razred	Nikad		Rijetko		Ponekad		Često		Uvijek	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5.	49	90,7	3	5,6	2	3,7	-	-	-	-
7.	40	78,4	6	11,8	5	9,8	-	-	-	-
Ukupno	89	84,8	9	8,6	7	6,7	0	0	0	0

Tablica 21. Učestalost posjećivanja noćnih klubova i drugih plesnjaka

Što se pak tiče odlazaka ispitanika u kladionice, tj. sudjelovanja u igrama na sreću (loto, internetski poker i sl.), učenici obaju razreda rijetko ili ponekad posjećuju sportsku kladionicu, no njih 88% ili 93 ispitanika nikada ne sudjeluju u navedenim aktivnostima. Ipak 12% ispitanika izvještava da počinje sudjelovati u igrama na sreću, što nije zanemariv postotak s obzirom da se radi o osnovnoškolcima (tablica 22.).

Razred	Nikad		Rijetko		Ponekad		Često		Uvijek	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5.	48	88,9	3	5,6	3	5,6	-	-	-	-
7.	45	88,2	5	9,8	1	1,9	-	-	-	-
Ukupno	93	88,6	8	7,6	4	3,8	0	0	0	0

Tablica 22. Sklonost sudjelovanju u igrama na sreću (loto, sportska kladionica, internetski poker...)

Velikom je broju učenika sport vrlo važna sastavnica života, stoga je ispitano i koliko se ispitanici često aktivno bave sportom. Iz rezultata je vidljivo da se 11 ispitanika od ukupnoga broja ispitanih ne bavi sportom. Vidljivo je i da se više učenika petih razreda aktivno bavi sportom u odnosu na učenike sedmih razreda (tablica 23.).

Razred	Nikad		Rijetko		Ponekad		Često		Uvijek	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5.	5	9,3	8	14,8	9	16,7	9	16,7	23	42,6
7.	6	11,8	4	7,8	12	23,5	14	27,5	15	29,4
Ukupno	11	10,5	12	11,4	21	20	23	21,9	38	36,2

Tablica 23. Učestalost aktivnoga bavljenja sportom

3. Zaključna razmatranja

Referentna literatura pokazuje da je nasilništvo aktualna tema, o čemu svjedoče i brojna istraživanja provedena u posljednjih dvadesetak godina. Nasilništvo među školskom djecom pobudilo je pažnju šire javnosti i potaknulo istraživanja u nizu drugih zemalja poput Japana, Engleske, Nizozemske, Kanade, Sjedinjenih Američkih Država i Australije (Olweus, 1998: 13). Ovo je istraživanje koncipirano iz perspektive socijalno-pedagoške prevencije nasilništva među djecom i mladima, pri čemu se pokušala istražiti zastupljenost različitih oblika vršnjačkog nasilja u školskom kontekstu.

Kada je riječ o usporedbi medijskih sklonosti ispitanika, rezultati pokazuju da je oko 50% ispitanika ovisno o računalu i internetu, koje koriste redovito i svaki dan. Ovi su rezultati u skladu s rezultatima istraživanja o sklonostima uporabe medija (Livazović, 2011: 220) koje pokazuje da se mladi redovito najviše koriste računalima/internetom (86%) i mobitelom (91%). Televizija kao medij redovito privlači 71% ispitanika, dok od omiljenih aktivnosti s medijima mladi najčešće slušaju glazbu (89%), zatim igraju igrice (34%), gledaju filmove (37%), slušaju radio (32%), a najrjeđe čitaju knjige (27,5%) (ibid., str. 221).

Ovo istraživanje krenulo je od pretpostavke kako su učenici sedmih razreda ukupno nasilniji od učenika petih razreda, što su rezultati ispitanika potvrdili. Naime vidljivo je da se prevalencija nasilja s dobi povećava, no variraju njezini oblici. Primjerice tučnjava i izazivanje iste učestaliji su u nižim razredima, dok su svađe, ogovaranje i širenje laži o drugima, ismijavanje, prijeteće i isključivanje drugih iz društva zapaženiji kod starijih učenika. Uz oprez pri donošenju zaključaka poput onih da verbalni i socijalni oblici nasilja prevladavaju u višim razredima, a fizički u nižim, istraživanje pokazuje manju sklonost tući kod učenika sedmih u odnosu na pete razrede. Oko 20% ispitanika izvještava o sklonosti tući i izazivanju svađa, pri čemu je, iako rijetko, veća prevalencija kod mlađih učenika (30%). Primjerice, iako u prosjeku rijetko, prijetećama drugima koristi se 40% učenika, pri čemu verbalno češće prijete stariji učenici (66%). Sklonost svađanju kao rješavanju problema pokazuje čak 88% ispitanika, pri čemu se svađom kao redovitom metodom rješavanja interpersonalnih izazova koristi 47% ispitanika. Uvažavajući dobivene rezultate, pretpostavka o većoj sklonosti nasilju kod starijih ispitanika pokazuje kako su stariji osnovnoškolci skloniji socijalno složenijim oblicima nasilja, poput verbalnog i odnosnog vršnjačkog nasilja. Pretpostavka kako se učenici sedmih razreda češće služe *cyber* nasiljem ili zlostavljanjem svojih vršnjaka nije potvrđena jer rezultati pokazuju vrlo izjednačene sklonosti *cyber* nasilju ispitivanih skupina. Ono što je zanimljivo istaknuti svakako je učestalost *surfanja* na računalu, jer obje skupine puno vremena provode za računalom, stoga bi se dalo zaključiti da im je „blisko“ iskustvo tzv. *cyber* nasilništva. Međutim obje skupine gotovo uopće nisu sklone tom obliku nasilništva, pri čemu treba uvažavati i značaj „tamne brojke“, ali i svijesti o raznovrsnim oblicima vršnjačkog zlostavljanja putem medija. Ukupno 18% učenika izloženo je zlostavljanju putem Facebooka, češće stariji učenici (28%). Iako se ukupno 13% učenika učlanjuje i podržava grupe koje ismijavaju i vrijeđaju druge, to prosječno češće čine mlađi ispitanici (16%). Pritom od ukupno 11% učenika sklonih vrijeđanju i ismijavanju drugih to češće čine mlađi (18%). Najmanje „popularnima“ pokazali su se tzv. blogovi – *online* dnevници, koje ispitanici gotovo uopće ne komentiraju na uvredljive načine. Razlozi oklijevanja pri uključivanju u Facebook-grupe mogu se objasniti javnim karakterom te otvorenošću pristupa članstvu i sadržajima (rjeđe su tzv. zatvorene skupine za koje se mora slati „zahtjev“ (engl. *request*) za učlanjenje). Primjerice rezultati istraživanja oblika zlostavljanja drugih slanjem uvredljivih SMS-ova ili prijetećih pisama pokazuju da to čini ukupno 2% ispitanika – češće mlađi od starijih učenika. Razvidno je da se ispitanici susreću sa svim oblicima *cyber* nasilja, kako verbalnog tako i neverbalnog, te da nasilništvo sazrijevanjem raste. Čak 65% učenika bilo je žrtvom ogovaranja ili širenja laži, od toga 40% učenika sedmih razreda redovito, pri čemu je ukupno 25% svih ispitanika redovito izloženo toj vrsti zlostavljanja. Upravo iz

toga razloga važno je osmišljavati nove i suvremene planove prevencije koji će pratiti globalne, ali i lokalne trendove (škole, zajednice itd.).

Ohrabrujuće je što učenici osnovnoškolske dobi nisu skloni zlostavljanju vršnjaka putem suvremenih medija, iako se takvi rezultati mogu objasniti većom razinom kontrole roditelja, ali i još uvijek nedovoljno razvijenim medijskim kompetencijama i iskustvima djece i mladih, stoga bi za buduća istraživanja bilo zanimljivo usporediti i rezultate istraživanja srednjoškolskih ispitanika. Pretpostavka da je razred socijalni kontekst u kojem su djeca i mladi najviše izloženi nasilništvu vršnjaka pokazala se točnom – ispitanici se s nasiljem, u odnosu na druge sfere, najčešće susreću u razredu. Pritom je 68% ispitanika izloženo nasilju u razredu, od čega 20% ispitanih učenika redovito trpi izloženost nasilju vršnjaka. Za pretpostaviti je da učenici najviše vremena provode u razredu, a razredni odjeli predstavljaju intimniji i zatvoreniji krug sudionika i poznanika, što ujedno i nasilniku daje (ili može pružiti) dodatno ohrabrenje. Međutim zabrinjavajuće je što 30% ispitanika izvještava o zlostavljanju i u prostorima školskih toaleta, pri čemu je u njima čak 53% starijih osnovnoškolaca doživjelo nasilje. Pretpostavka da se prema ispitanicima petih i sedmih razreda najnasilnije ponašaju školski prijatelji pokazala se opravdanom. Istraživanje je pokazalo da je 66% ispitanika izloženo nasilnom ponašanju svojih školskih kolega. Postavlja se pitanje kako preventivno djelovati na smanjenje nasilništva među osnovnoškolcima – može se zaključiti da je prevalencija nasilničkog ponašanja veća kod učenika starije dobi, pri čemu variraju pojavnici oblici. Primjerice kada je riječ o udaranju i guranju drugih osoba, ti su oblici nasilništva češće zastupljeni kod mlađih učenika. No uvažavajući u cijelosti ispitivane varijable – učestalost svađanja, učestalost ogovaranja i širenja laži o drugima, izrugivanje i ismijavanje drugih te isključivanje drugih iz društva – vidljiva je veća prevalencija kod učenika sedmih razreda. Međutim bilo bi poželjno na većoj grupi ispitanika istražiti koliko se doista verbalno i neverbalno nasilje povećava s obzirom na dob ispitanika. Primjerice u istraživanju mlađih i starijih adolescenata srednjoškolske dobi nisu utvrđene statistički značajne razlike između ispitanika s obzirom na tjelesnu i verbalnu agresivnost (Livazović, 2011). Kao jedan od aspekata rizičnih stilova ponašanja djece i mladih, zanimljivo je analizirati i rezultate našeg istraživanja o sklonosti osnovnoškolaca kockanju i igrama na sreću – iako to čine u prosjeku rijetko, 8% mladih izvještava o iskustvima s igrama na sreću, pri čemu je i kod mlađih i starijih prevalencija podjednaka. Za usporedbu, rezultati istraživanja o rizičnim ponašanjima srednjoškolaca (Livazović, 2011: 242) pokazuju kako samo 43% ispitanika ne sudjeluje u takvim aktivnostima, dok 30% ispitanika izvještava kako povremeno do redovito sudjeluje u igrama na sreću. Čak 15% srednjoškolaca ovisno je o nekoj vrsti igara na sreću, no iako su im u prosjeku mladići nešto skloniji, ovisnost o igrama na sreću podjednaka je i kod djevojaka i kod mladića (8%). Dakle vrijeme pohađanja viših razreda osnovne škole može se smatrati

kritičnim razdobljem primjene preventivnih modela za niz rizičnih ponašanja, posebno ovisničkih sklonosti mladih.

Rezultati ovog istraživanja ukazuju na potrebu preventivnog djelovanja, jer se pokazuje kako su završni razredi osnovne škole faza prvih eksperimentalnih iskustava mladih s različitim aspektima rizičnih i a(nti)socijalnih ponašanja. Na temelju rezultata može se ukazati na potrebu preventivnog i odgojno-formativnog (korektivnog) djelovanja na mlade učenike u pogledu tjelesnog, odnosno verbalnog i odnosnog nasilja kod starijih osnovnoškolaca. Važan kontekst preventivnog djelovanja jest i medijski odgoj i obrazovanje, kojemu je cilj razvijanje i jačanje medijske kompetencije djece i mladih kao kritičko-refleksivne dimenzije iskustava s medijima. Prema tome, temeljne preporuke odgajateljima, učiteljima i roditeljima bile bi dosljedno i zajedničko usklađeno djelovanje kroz kontinuirane preventivne aktivnosti, otvorene i iskrene (asertivne) razgovore te savjetovanja, uz što učestalije provođenje vremena s djecom, kao i sudjelovanje u zajedničkim kućanskim, obiteljskim i školskim aktivnostima. Roditelji i učitelji morali bi prije svega predstavljati snažan socijalni uzor svome djetetu, tj. kako navodi Buljan-Flander (2004), roditeljskim primjerom poticati cijelu obitelj na drukčije ponašanje te općenito izbjegavati nasilne modele ponašanja u obiteljskoj zajednici. Važno je istaknuti da učitelji kao modeli i osobe koje usmjeravaju preventivna nastojanja školske zajednice trebaju preuzeti odlučnije korake u borbi protiv vršnjačkog nasilništva te pritom pokazati i pedagošku hrabrost te interes za probleme učenika, posebno stoga što rezultati pokazuju da je prostor škole i školski život za mnoge učenike zabrinjavajuće stresna sfera u kojoj su izloženi svakodnevnim izazovima vršnjačkog zlostavljanja. S obzirom na složenost i osjetljivost razdoblja adolescencije u životima djece i mladih, ali i brojnost izazova i rizičnih čimbenika socijalne okoline, odgojno-preventivna zadaća obitelji i škole morala bi imati prioritet u usmjeravanju mladih prema prosocijalnoj razvojnoj orijentaciji.

8. Literatura:

1. Berns, R. M., (2010): *Child, family, school, community: socialization and support*, 8th Edition, USA: Wadsworth: Cengage Learning.
2. Bognar, L. (2001): *Metodika odgoja*, Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Pedagoški fakultet.
3. Bouillet, D., Uzelac, S., (2007): *Osnove socijalne pedagogije*, Zagreb: Školska knjiga.
4. Buljan-Flander, G., Ćosić, I., (2004): *Nasilje među djecom*, Medix – specijalizirani medicinski dvomjesečnik, (52), str. 90-92.
5. Buljan-Flander, G., Kocijan-Hercigonja, D., (2003): *Zlostavljanje i zanemarivanje djece*, Zagreb: Marko M. usluge d.o.o.

6. Černi Obrdalj i sur. (2010): *Vrste nasilja među djecom i osjećaj sigurnosti u školama Bosne i Hercegovine*, Društvena istraživanja, 3(107), str. 561-575.
7. Giesecke, H. (1993): *Uvod u pedagogiju*, Zagreb: Educa.
8. Koller-Trbović, N., Žižak, A., (2005): *Participacija korisnika u procesu procjene potreba i planiranja intervencija: socijalnopedagoški pristup*, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
9. Kovačević, V., Stančić, V., Mejovšek, M., (1987): *Teoretski problemi transformacije ponašanja*, Defektologija, 23 (1): 1-15.
10. Livazović, G. (2009): *Teorijsko – metodološke značajke utjecaja medija na adolescente*, Život i škola, 21(1), str. 108-115.
11. Livazović, G., (2011): *Utjecaj medija na poremećaje u ponašanju adolescenata*, Doktorska disertacija, Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, 369 str.
12. Olweus, D. (1998): *Nasilje među djecom u školi: Što znamo i što možemo učiniti*, Zagreb: Školska knjiga.
13. Previšić, V. (2000): *Slobodno vrijeme između pedagojske teorije i odgojne prakse*, Napredak, 141(4), str. 403 – 410.
14. Previšić, V. (1999): *Pedagoško-socijalna obzorja nasilja*. U: Agresivnost (nasilje) u školi, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 15-27.
15. Profaca, B. i sur., (2006): *Neke karakteristike pasivnih i provokativnih žrtava nasilja među djecom u školi*, Društvena istraživanja, 83(3), str. 575-590.
16. Rađa, S., (n.d.): *Mediji u slobodnom vremenu adolescenata*, Medijski dijalozi, 7(3), str. 113-118.
17. Razum, R. (2007): *Odgojno djelovanje suvremene škole: izazovi i mogućnosti za religiozni odgoj*, Bogoslovska smotra, 77(4), str. 857-880.
18. Uzelac, S., (1995): *Socijalna edukologija – osnove socijalne edukologije mladih s poremećajima u socijalnom ponašanju*, Zagreb, Sagena.

Internetski izvori:

1. Feltes, T., (1981): The Treatment of Marginal Youth, especially Juvenile Delinquents in the Federal Republic of Germany: Some New Tendencies. In: Cahiers de Defense Sociale, Numero Special, Deuxiemes Journees Europeenes de Defense Sociale, S. 106-116 (Mailand/Paris 1981).
2. Feltes, T., (1989): The Police and the Victims of Everyday Conflicts. In: Crime and its Victims: International Research and Public Policy Issues, hrsg. von E.Viano (Hemisphere Publishing Corp., USA), 1989, S.79-92.
(Preuzeto s: http://www.thomasfeltes.de/veroeffentlichungen_english.php)
3. Ribarić, S., 2002.; „U školu bez straha“
(Preuzeto s: <http://www.zzzjzpgz.hr/nzl/16/nasilje.htm>, zadnja izmjena 31. siječnja 2011.)

Pedagogical Prevention of Violent Behaviour in Primary School Pupils

Summary: Contemporary studies among primary school pupils report increasingly frequent prevalence of violent behaviours, which many behaviour disorders authors see as a form of aggressive behaviour. The primary objective of this paper is the behavioural phenomenon of bullying. This paper provides an insight into the theory of behavioural disorders and their categories, developmental features and models of primary prevention. The paper also examines aggression as a form of antisocial behavior and, apart from the theoretical framework on this issue, provides results of a survey conducted among fifth- and seventh-grade primary school students in Osijek. In addition to the theoretical and empirical research, the paper offers recommendations for further research and a designed plan for future prevention models, because the results show that physical violence is more prevalent among younger, and verbal and relational violence among older primary school pupils.

Keywords: violence, primary school, behavioural disorders, prevention.

Pädagogische Vorbeugung von gewalttätigem Verhalten unter Grundschulern

Zusammenfassung: Die jüngsten Studien weisen auf eine zunehmende Prävalenz von gewalttätigem Verhalten unter Grundschulern. Die Gewalttätigkeit ist eine Form von aggressivem Verhalten, das in die Kategorie des Risikoverhaltens unter Kindern und Jugendlichen fällt. Dieser Beitrag befasst sich mit der Analyse der Klassifikation von Verhaltensstörungen und entwicklungsbedingten Merkmalen der Grundschüler und den Präventionsmodellen. Die Aggression wird als eine Form des antisozialen Verhaltens mit Hilfe von Ergebnissen der Studie problematisiert, die durch eine Stichprobe von 105 Schülern der fünften und siebten Klasse der Grundschule durchgeführt wurde. Wenn von der physischen Gewalt, vom Schlagen und Schieben anderer Personen die Rede ist, sind diese Formen von Gewalt häufiger bei jüngeren Schülern anzutreffen. Aber unter Berücksichtigung der Gesamtheit der getesteten Variablen – die Häufigkeit von Streitigkeiten, vom Klatsch und der Verbreitung von Lügen über andere, der Hohn und Spott über andere und der Ausschluss anderer aus der Gruppe – ist eine höhere Prävalenz bei den Schülern der siebten Klassen sichtbar. Die Ergebnisse zeigen, dass ältere Grundschüler eine höhere Neigung gegenüber sozial komplexen Formen von Gewalt zeigen, wie z.B. verbalen Gewalt und Bullying.

Schlüsselbegriffe: Gewalt, Grundschüler, Verhaltensstörungen, Vorbeugung.

UDK 794.91:159.9

364.278-053.6

Prethodno priopćenje

Primljeno: 16. siječnja 2012.

ŽIVOTNI CILJEVI ADOLESCENATA SKLONIH KOCKANJU

Doc. dr. sc. Vesna Bilić

Učiteljski fakultet, Zagreb

Sažetak: Učestalo sudjelovanje adolescenata u igranju različitih nestrategičkih i strateških igara za novac ili nešto od monetarne vrijednosti, uz rizik i nadu da će se povećati materijalna dobit igrača iako se dobici/gubici zasnivaju na slučajnosti, a koje zajednički nazivamo kockanjem, izaziva sve veću zabrinutost zbog progresivnog povećanja ozbiljnih problema vezanih uz takve aktivnosti.

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati razlikuju li se učenici skloni različitoj učestalosti kockanja prema spolu, vrsti škole koju pohađaju, školskom uspjehu i izostancima te obrascu životnih ciljeva.

U istraživanju su sudjelovala 403 (49,6% ž; 50,4% m) učenika trećih razreda gimnazija i srednjih strukovnih škola u Republici Hrvatskoj, prosječne dobi od 17,2 godine.

Rezultati pokazuju da mladići statistički značajno češće kockaju od djevojaka te da učenici koji učestalije kockaju u većoj proporciji dolaze iz strukovnih škola, postižu lošije školske rezultate i češće izostaju.

Diskriminacijskom analizom utvrdili smo da se učenici skloni različitoj učestalosti kockanja razlikuju u obrascu životnih ciljeva. Pritom oni koji su manje skloni kockanju više vrednuju važnost zajednice i osobnog rasta i razvoja odnosno intrinzične životne ciljeve ili ciljeve usmjerene na samoostvarenje, a oni skloniji kockanju više vrednuju važnost bogatstva i slave, tj. ekstrinzične životne ciljeve.

Zanemaren, a važan zadatak škole jest da pruži mladima relevantne informacije o zabludama, rizicima i posljedicama kockanja, ali i da ih usmjerava na smislen i angažiran život koji pridonosi većoj subjektivnoj dobrobiti, zadovoljstvu i sreći.

Ključne riječi: adolescenti, kockanje, životni ciljevi, školski uspjeh, srednje škole.

Uvod

Kockanje je danas za mnoge adolescente čest i društveno prihvatljiv oblik zabave bez obzira igraju li različite nestrategičke igre koje se isključivo oslanjaju na sreću (lutrijske igre, loto, bingo i sl.) ili i one kod kojih određene vještine povećavaju izgleda za pobjedu i osvajanje, najčešće monetarnih dobitaka, tj. strateške igre (kladioničarske igre vezane uz sportske događaje, igre na sreću na automatima i u kasinima, internetsko kockanje i sl.).

Dakle pod kockanjem kao zajedničkim pojmom u ovom radu podrazumijevat ćemo bilo koji postupak koji uključuje igranje hazardnih igara

za novac, uz rizik i nadu da će se povećati materijalna dobit iako se dobici odnosno gubici zasnivaju na slučajnosti (Goldstein i sur., 2009; Koić, 2009).

Iako je kockanje u Hrvatskoj službeno zabranjeno mladima od 18 godina, čini se da je ono realno lako dostupna zabava koja pruža uzbuđenje i mogućnost da se pobjegne od dosade i svakodnevnih problema i pritom uživa u akcijama, neizvjesnosti, iščekivanju, a za smjelost je moguće dobiti i novac kao nagradu, pa ne iznenađuje što je osobito privlačno adolescentima. Novije studije ukazuju na zabrinjavajuću proliferaciju i progresivno povećanje ozbiljnih problema vezanih uz kockarske aktivnosti adolescenta diljem svijeta. Istraživanja provedena u SAD-u, Kanadi, Velikoj Britaniji, Norveškoj i Australiji pokazuju da 63–82 % adolescenata u dobi od 12 do 17 godina kocka tijekom godine, dok ih je 10–15 % u opasnosti od razvoja ozbiljnih kockarskih problema, a 4–7 % pokazuje ozbiljne obrasce patološkog kockanja (Monaghan, Derevensky, Sklar, 2008). Koić i Medved (2009) upozoravaju na ozbiljnost i raširenost kockarskih aktivnosti i među hrvatskim srednjoškolcima, a utvrdili su da igre na sreću igra njih 50,2 %. Kako kockanje postaje sve više globalni fenomen, zabrinjavajuće raširen među mladima, novije studije skreću pozornost na njihove motive, osobito onih koji su skloni rekreativnom ili socijalnom kockanju, za razliku od ranijih studija u čijem su fokusu bili patološki kockari.

Pretpostavlja se da je kockanje najčešće motivirano: a) željom za osvajanjem novca ili povećavanjem bogatstva, a problem često nastaje zbog iskrivljene spoznaje o mogućnostima za pobjedu (Neighbors i sur., 2002); b) željom da se doživi uzbuđenje ili pobjegne od dosade (Neighbors i sur., 2002); c) željom za zabavom i užitkom (hedonistički motiv) (Kasser i sur. 2004); d) željom za druženjem (socijalni motivi).

Burger, Dahlgren i MacDonald (2006) navode da 80% mladih ima ekstrinzične, a 65% intrinzične motive za kockanje ili nastoje zadovoljiti obje potrebe pa, iako se čini da kockaju radi zabave (intrinzična motivacija), oni istovremeno gaje nadu da će osvojiti novac (ekstrinzična motivacija). Početni razlozi za kockanje radi novca i maksimaliziranja bogatstva s vremenom i većom učestalošću prerastaju u zadovoljstvo, uzbuđenje, uživanje. Prema teoriji očekivanja motivacija može biti i rezultat privlačnosti cilja, tj. pretpostavlja se da odabir ponašanja ovisi o snazi očekivanja privlačnog ishoda koji za pojedinca ima značenje ili potencijal nagrade te vjerovanju da će ga izvedba dovesti do cilja, a nagrada će zadovoljiti važne potrebe koje su dovoljno jake da se uloženi trud čini smislenim (Vroom, 1964). U svakom slučaju, motivi, težnje ili želje usmjeravaju djelovanje prema određenim ciljevima u životu.

Životni ciljevi opisuju težnje ljudi, njihove aspiracije i planove te pokazuju čemu oni pridaju važnost (Dinić, 2010), tj. pokazuju buduću orijentaciju (Rijavec, Miljković, Brdar, 2008; Brdar, Anić, 2010). S obzirom na

sadržaj, životni ciljevi dijele se u dvije kategorije: a) intrinzične i b) ekstrinzične (Kasser, Ryan, 1996).

Intrinzični ciljevi odnose se na osobni rast i razvoj, povezanost s ljudima, doprinos zajednici i zdravlje, a s obzirom da imaju tendenciju zadovoljavanja unutarnjih potreba, nazivaju se i unutarnjim ciljevima (Sheldon, Kasser, 2008). Češće se povezuju sa «samoodređenim» ponašanjem, a takvi pojedinci opisuju se kao više orijentirani na «angažiran i smislen život» (Brdar, Anić, 2010, str. 169). Intrinzični se ciljevi više povezuju uz sreću, životni stil u kojem su zadovoljene osobne potrebe te manifestnu humanost i brižnost prema drugim ljudima. Ekstrinzični ciljevi odnose se na stjecanje bogatstva (materijalnih dobara), financijski uspjeh, popularnost ili slavu te izgled i klasificiraju se kao vanjski s obzirom na fokus priznanja od drugih i njihove pohvale (Sheldon, Kasser, 2008). Općenito, a osobito kad je riječ o mladim ljudima, nije dovoljna samo spoznaja o njihovim težnjama i ciljevima već i ono što je u njihovoj pozadini, a takvo sagledavanje pridonosi razumijevanju njihova trenutnog i budućeg ponašanja. Kako je u kockarske aktivnosti različito intenzivno uključen sve veći broj učenika naših srednjih škola, smatramo potrebnim skretati pozornost na taj problem koji u društvu često ostaje nevidljiv ili, bolje rečeno, maskiran kao zabava ili zabluda, budući da posljedice kockanja nisu evidentne kao u slučaju droge i alkohola. Nedovoljna svijest o posljedicama i nedostatak preventivnih aktivnosti u školama pogoduju ekspanziji tog problema. Budući da vjerujemo da je dobro polazište svih preventivnih programa poznavanje ciljeva mladih, odlučili smo u ovom radu ispitati razlikuju li se učenici manje ili više skloni kockanju prema samoprocjeni važnosti životnih ciljeva.

Metodologija

Cilj je ovog istraživanja ispitati razlikuju li se učenici skloni različitoj učestalosti kockanja prema spolu, vrsti škole koju pohađaju, školskom uspjehu i izostancima te obrascu životnih ciljeva.

Zbog toga su provjeravane sljedeće hipoteze:

- H₁ Učenici različite učestalosti kockanja razlikuju se po spolu.
- H₂ Učenici koji učestalije kockaju od svojih kolega koji iskazuju manju sklonost kockanju razlikuju se prema školskim varijablama: vrsti škole, školskom uspjehu i izostancima.
- H₃ Ispitanici skloni različitoj učestalosti kockanja razlikuju se u vrednovanju važnosti životnih ciljeva.

Sudionici

U istraživanju su sudjelovala 403 učenika trećih razreda srednjih škola u Republici Hrvatskoj, od čega su 272 učenika dolazila iz trogodišnjih i

četverogodišnjih strukovnih škola, a 131 učenik iz gimnazija. Sudjelovali su učenici iz Daruvara, Gradiške, Grubišnog Polja, Novske, Karlovca, Splita i Zagreba. Prosječna dob sudionika bila je $M=17,2$ ($sd=0,50$). U pogledu spolne strukture, u uzorku se nalazilo 200 učenica (49,6%) i 203 učenika (50,4%), dok među učenicima gimnazije dominiraju djevojke (61,8%), a među sudionicima iz strukovnih škola značajno je veći broj mladića (56,3%). Razlika u spolnoj strukturi poduzoraka po školama je značajna ($\chi^2=10,85$; $df=1$; $p<,01$).

Mjerni instrumenti

U radu su korišteni sljedeći instrumenti:

1. Za potrebe ovog rada složen je anketni upitnik sastavljen od dva seta pitanja:

- a) prva skupina pitanja odnosila se na **biografske varijable** (spol, dob)
- b) druga skupina odnosila se na **školske varijable**: vrstu škole (strukovne, gimnazije), opći školski uspjeh, izostanke (opravdani, neopravdani).

2. **Skala učestalosti kockanja** konstruirana je za potrebe ovog rada, a uvodno su objašnjeni korišteni pojmovi (kockanje i sl.). Ispitanici su na skali od šest stupnjeva procjenjivali svoje sudjelovanje (nikada, ponekad uz predviđene gubitke, manje od jednom na mjesec, barem jednom na mjesec, često i ponavljano u posljednjih dvanaest mjeseci; vrlo često) u specifičnim kockarskim aktivnostima (10 čestica): igranje lutrijskih igara, lota i sl.; sudjelovanje u kartaškim igrama za novac (poker, *baccart* i sl.); klađenje vezano uz sportske događaje (sportske kladionice); klađenje na konjskim i sličnim virtualnim utrkama; bingo; *slot-mašine*; kockanje u kasinima; igre vještina; igranje kockama (*craps* i sl.); internetsko kockanje. Tako formirana skala imala je zadovoljavajuću pouzdanost tipa interne konzistentnosti (Cronbachov $\alpha=0.86$).

3. Za **procjenu važnosti životnih ciljeva** korištena je Skala životnih ciljeva (Kasser, Ryan, 1996) sastavljena od 35 čestica kojima se procjenjuju:

- a) intrinzični ciljevi: osobni rast i razvoj (prihvatiti sebe, učiti nove stvari); odnosi (imati prijatelje i bliske odnose s ljudima); doprinos zajednici (pomagati ljudima) i zdravlje te
- b) ekstrinzični ciljevi: bogatstvo (biti bogat, imati puno skupih stvari); izgled – imidž (biti privlačan, postići poželjan izgled); slava (biti slavan, pojavljivati se u medijima, izazivati divljenje drugih).

Učenici su na skali od sedam stupnjeva procjenjivali koliko im je svaki cilj važan (od 1 – uopće nije važan do 7 – jako važan).

Postupak

Istraživanje je provedeno u travnju i svibnju 2010. godine, a ispitanici su u njemu sudjelovali anonimno i dobrovoljno. U općoj uputi objašnjeni su svrha i ciljevi istraživanja te korišteni pojmovi. Primjena upitnika bila je grupna (po odjelima) i nije bila vremenski ograničena.

Rezultati

a) Formiranje skupina na skali učestalosti kockanja

Skupine različite učestalosti kockanja formirali smo na temelju njihovih samoprocjena na skali učestalosti kockanja, a ukupan rezultat za svih deset čestica izračunali smo kao prosječni rezultat. Deskriptivna statistika pokazala je da je kockanje u našem uzorku relativno slabo učestalo ($M=0,52$; $S. d.= 0,774$). Na temelju tako formiranih rezultata sudionike smo s obzirom na medijan distribucije podijelili u dvije skupine:

a) one čiji je rezultat na medijanu distribucije ili ispod njega ($C=0,20$), a takvih sudionika, svrstanih u skupinu slabije učestalosti kockanja, bilo je 214 ili 53,1%

b) one čiji je rezultat bio iznad medijana distribucije ($N=189$; 46,9% cijelog uzorka), tj. koji učestalo kockaju.

b) Razlike među skupinama

Osnovne biografske varijable

Od ukupno 203 mladića koji su sudjelovali u istraživanju, njih 64,5 % potvrdilo je da kocka češće nego njihovi kolege (35, 5%). Od ukupno 200 djevojaka njih 29 % češće kocka u odnosu na 71 % svojih kolegica nesklonih kockanju. Utvrdili smo da mladići statistički značajno češće kockaju od djevojaka ($\chi^2=51.07$; $df=2$; $p<.01$), čime je potvrđena prva hipoteza.

«Školske» varijable i kockanje

Od školskih varijabli analizirana je vrsta škole, školski uspjeh i izostanci.

Od 131 učenika gimnazija koji su sudjelovali u ovom istraživanju, njih 32,1 % češće kocka od svojih kolega. Za razliku od gimnazijalaca, od ukupno 272 učenika strukovnih škola, njih 54% češće kocka od kolega iz iste vrste škola. Utvrdili smo da učenici koji češće kockaju u većoj proporciji dolaze iz strukovnih škola ($\chi^2=17.16$; $df=1$; $p<0.001$).

Analizom općeg uspjeha učenika utvrdili smo da učenici koji češće kockaju ($N = 189$; $M= 3,67$; $s.d. = 0,79$) od svojih kolega ($N = 214$; $M = 4,01$; $S.d. = 0,7$) imaju i lošiji opći uspjeh ($t=4.61$; $df=401$; $p<0.001$).

Od ukupno 178 učenika koji ne izostaju, njih 65,7 % i ne kocka, a 34,3 % učestalo kocka. Od 177 učenika sklonih povremenom izostajanju njih 52 % sklono je i učestalom kockanju, dok 48 % njihovih kolega ne pokazuje takav problem. Od 43 učenika koji vrlo često izostaju, njih čak 81,4 % učestalo i

kocka. Postoji statistički značajna razlika u učestalosti izostanaka ovisno o kockanju. Sudionici koji češće kockaju skloniji su i češćim izostancima ($\chi^2=33.74$; $df=2$; $p<0.001$). Dobivenim rezultatima potvrđena je druga hipoteza.

Važnost životnih ciljeva i kockanje

Rezultate na skalama životnih ciljeva usporedili smo tako što smo za svaku skalu životnih ciljeva izračunali prosječan rezultat (suma podijeljena s brojem čestica).

	Ispod medijana na skali učestalosti kockanja	Iznad medijana na skali učestalosti kockanja	t	P
Životni cilj	M (SD)	M (SD)		
Bogatstvo	22.97 (6.10)	24.12 (6.60)	1.75	.08
Slava	16.60 (17.95)	17.95 (7.82)	1.68	.09
Imidž	21.78 (6.87)	21.84 (6.69)	0.09	.93
Osobni rast i razvoj	29.83 (4.79)	25.52 (4.77)	2.66	.01
Odnosi	31.31 (4.37)	30.31 (4.45)	2.21	.02
Zajednica	27.61 (5.45)	25.28 (6.27)	3.86	<.001
Zdravlje	31.54 (4.30)	30.38 (4.72)	2.53	.01

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

Tablica 1. Procjena važnosti životnih ciljeva skupina učenika različite učestalosti kockanja

Statistički značajne razlike među dvjema skupinama sudionika utvrdili smo na životnim ciljevima osobnog rasta i razvoja, odnosa, zajednice i zdravlja. Navedene životne ciljeve sudionici manje skloni kockanju cijene više od sudionika koji se češće kockaju. S druge strane, postoji trend da sudionici iznad medijana, tj. skloniji kockanju, više cijene bogatstvo i životnu slavu ($p<0.01$).

S obzirom da je važnost navedenih životnih ciljeva međusobno povezana (npr. važnost odnosa s važnošću osobnog rasta i razvoja korelira 0.72, a važnost bogatstva i imidža 0.65), pa neke od opaženih razlika mogu biti uvjetovane interkorelacijama među varijablama, te da nas zanima koliko na temelju važnosti životnih ciljeva dobro možemo razlikovati sudionike manje i više sklone kockanju, proveli smo linearnu diskriminacijsku analizu.

Linearna diskriminacijska analiza rezultirala je značajnom diskriminacijskom funkcijom (karakteristični korijen= 0.06, Wilksova lambda=.95, $r_c=0.24$; $df=7$; $\chi^2=21.64$; $p<.01$).

	Funkcija
	1
Zajednica: važnost	,788
Osobni rast i razvoj: važnost	,553
Odnosi: važnost	,482
Zdravlje: važnost	,405
Slava: važnost	-,383
Bogatstvo: važnost	-,361
Imidž: važnost	-,041

Tablica 2. Tablica diskriminacijskog sklopa – korelacije diskriminacijskih varijabli i diskriminacijske funkcije

Pozitivni pol diskriminacijske funkcije koja najbolje razlikuje dvije skupine sudionika opisuju visoki rezultati na skali važnosti životnog cilja zajednice te osobnog rasta i razvoja, a negativni pol važnost životnih ciljeva bogatstva i slave.

Na temelju grupnih centroida na diskriminacijskoj funkciji prema kojima je rezultat sudionika ispod medijana 0.23, a onih iznad medijana -0.26, možemo zaključiti da se sudionici koji su skloni različitoj učestalosti kockanja razlikuju u obrascu životnih ciljeva, čime je potvrđena i treća hipoteza ovog istraživanja. Pritom oni koji su manje skloni kockanju više vrednuju važnost zajednice i osobnog rasta i razvoja, a oni skloniji kockanju važnost slave i bogatstva. Ipak treba naglasiti da je razlikovanje dviju skupina relativno slabo. Na temelju poznavanja njihovih životnih ciljeva, možemo 59.4% sudionika klasificirati u pripadajuću skupinu prema kockanju, što predstavlja napredak od 9.4% u odnosu na raspored po slučaju.

Rasprava

Spolne razlike i sklonosti kockanju

U ovom, kao i u nizu drugih istraživanja, potvrđeno je da mladići statistički značajno češće kockaju od djevojaka (Hardoon, Gupta, Derevensky, 2004; Derevensky, Dickson, Gupta, 2008). Razlike po spolu uočavaju se u učestalosti, izboru igara i ciljevima kockanja. Rezultat prema kojemu 64,5% mladića i 29% djevojaka češće kocka od svojih kolega sukladan je rezultatima istraživanja koje su proveli Derevensky, Dickson i Gupta (2008), koji navode da jednom tjedno kocka dvostruko više mladića (66%) nego djevojaka (33%). Dok djevojke češće biraju igre koje se baziraju na sreći (bingo, loto i sl.), mladići su skloniji igrama koje pretpostavljaju određene vještine i znanja kao

što su primjerice sportska kladjenja ili kartaške igre (Heater, Patton, 2006; Koić, Medved, 2009). Dobiveni rezultat može se obrazložiti i različitim ciljevima kockarskih aktivnosti kod mladića i djevojaka. Djevojke češće kao ciljeve kockanja navode bijeg od usamljenosti i dosade ili pokušaj da se oslobode anksioznosti i neugodnih emocija (Heater, Patton, 2006). Za razliku od njih, mladiće privlači akcija, potreba za uzbuđenjem i preuzimanje rizika (Heater, Patton, 2006), a materijalni dobitak kao cilj ujedno je i simbolički izraz uspjeha i pobjede (Burger, Dahlgren, MacDonald, 2006) koji može povećati poštovanje vršnjaka (Derevensky, Dickson, Gupta, 2008) i tako zadovoljiti važne potrebe adolescenata.

*Povezanost obrazovnog konteksta i uspjeha
sa životnim ciljevima i sklonošću kockanju*

Očekivan je i rezultat da učenici koji učestalije kockaju u većoj proporciji dolaze iz strukovnih škola, postižu lošije školske rezultate i češće izostaju, što je potvrđeno i u drugim istraživanjima (Langhinrichen-Rohling i sur., 2004; Goldestein i sur., 2009).

Obrazovni kontekst može biti važan izvor za razumijevanje učenika, osobito njihovih životnih ciljeva. Prema istraživanjima, gimnazijalci su preopterećeni školskim obvezama: na nastavi provode više od 6 h dnevno. Nakon toga njih 45 % priprema se za školu više od 3 h, a 10% i više od 5 h dnevno (Bezinović, Ristić Dedić, 2004). Budući je čest cilj gimnazijalaca nastavak obrazovanja, a uvjet za njegovu realizaciju jest bolji školski uspjeh koji ovisi i o pojačanom angažmanu i uloženom trudu, ostaje im malo slobodnog vremena za druge aktivnosti. Usmjerenost na akademski uspjeh otvara mogućnost i bolje životne perspektive, pa se može vjerovati da sve to ima utjecaj i na njihove životne ciljeve.

Za razliku od njih, u strukovne škole, osobito trogodišnje, obično se upisuju učenici prethodno lošijeg uspjeha, slabije motivirani za nastavak obrazovanja i manje usmjereni na postizanje akademskih rezultata. Uz sve to, učenici strukovnih škola značajno su manje opterećeni nastavom i pripremom, njih 53 % dnevno se priprema za školu do 1 h, a $\frac{3}{4}$ učenika smatra da im školski programi nisu prezahtjevni (Bezinović, Ristić Dedić, 2004), što im ostavlja više slobodnog vremena koje, osobito ako je nestrukturirano, može biti i značajnim prediktorom kockarskih problema (Moore, Ohsuko, 2000; prema Delfbabbro, Lohn, Grabosky, 2006).

Na strukovne škole obično se gleda kao na one «koje proizvode niskokvalificirane kadrove koji će ostati na dnu socijalne ljestvice» (Ilišin, Mendeš, Potočnik, 2003, str. 67). Učenici strukovnih škola nailaze na brojne objektivne prepreke za nastavak obrazovanja, usmjereni su na svijet rada, ali se obično zapošljavaju na nesigurnim, lošije plaćenim i rizičnim poslovima. Kad

učenici uvide da ne mogu ostvariti svoje osobne i akademske ciljeve, mogu osjećati frustraciju i reagirati neprihvatljivim oblicima ponašanja.

Dakle nezahjevne edukacijske sredine kakve su različite strukovne škole ne pružaju ni velike izgleda za akademske i životne uspjehe, pa je moguće da se njihovi učenici osjećaju depriviranima i onemogućenima u ostvarivanju prestižnih ciljeva koje drugi vrednuju. U takvoj situaciji mogućnost osvajanja novca kao simbola uspjeha i mogućnosti poboljšanja socioekonomskog statusa na lagan i socijalno prihvatljiv način čini se osobito privlačnom za ovu skupinu učenika, pa je to možda i mogući razlog učestalijeg sudjelovanja u različitim kockarskim aktivnostima. Različite životne sredine i situacije u kojima žive učenici pred njih stavljaju specifične zahtjeve i vrše određen pritisak, što neminovno ima utjecaja i na formiranje njihovih životnih ciljeva (Hofer, Peetsma, 2005).

Vjerojatno životni ciljevi igraju važnu ulogu u motiviranju učenika za uspjeh, ali vrijedi i obrnuta relacija u kojoj školski uspjeh može utjecati na formiranje životnih ciljeva. Nažalost, za neke adolescente školski uspjeh jednostavno nije prioritet, oni su orijentirani na održavanje neformalnih društvenih veza i zabavu. Budući da se kockanje shvaća kao atraktivna i potencijalno profitabilna zabava, moguće je da učenicima koji su skloni takvim aktivnostima školski rezultati nisu toliko važni ili preferiraju druge ciljeve zanemarujući školske. Svakako jedan od mogućih razloga lošijeg uspjeha može biti trošenje vremena i zaokupljenost kockarskim aktivnostima. Učenici koji imaju slabiji prosjek ocjena prema rezultatima ovog istraživanja skloniji su kockanju, a lakše se upuštaju i u veće kockarske rizike (Goldestein i sur., 2009). Dakle za vjerovati je da školski neuspjeh može biti razlog za uključivanje u kockanje, ali i jedna od posljedica takvih aktivnosti. No kako školski uspjeh ima važne implikacije za budućnost, moguće je da adolescenti koji doživljavaju neuspjeh postaju svjesni da to može otežavati realizaciju njihovih životnih ciljeva te traže alternativne načine da ih ostvare, a to bi bilo zanimljivo provjeriti u budućim istraživanjima.

Vrlo su često školski neuspjeh i nezadovoljstvo školom razlozi za izbjegavanje nastave te općenito utječu na stavove učenika prema školi. Ako učenici u svojim školama ne mogu optimalno zadovoljiti svoje potrebe i ne doživljavaju uspjeh ni potporu u realizaciji svojih potencijala, pa i mogućnost za ostvarivanje životnih ciljeva, češće će izostajati iz škole. Prema rezultatima ovog istraživanja učenici koji učestalije kockaju učestalo i izostaju iz škole. I u drugim istraživanjima također je utvrđen pozitivan odnos između izostajanja učenika s nastave i kockanja (Langhinrichen-Rohling i sur., 2004) te naglašena tendencija potpunog napuštanja škole. S druge strane, trošenje vremena na kockanje i kockarski problemi u kombinaciji s neuspjehom i nezadovoljstvom školom mogu dovesti do povećanog izostajanja učenika. Dakle krug neuspjeha je samoobnavljajući, tj. izostajanje korelira s neuspjehom, neuspjeh potiče na izostajanje, a udruženi mogu postati prediktori različitih oblika rizičnih

ponašanja. U nekim obrazovnim sredinama učenici koji češće kockaju i izostaju vjerojatno slijede mišljenje da su škola i uspjeh sporedna stvar te zbog svojih stavova i ponašanja mogu čak biti popularni i imati osjećaj pripadnosti.

Važnost životnih ciljeva i kockanje

Prema rezultatima ovog istraživanja učenici koji učestalije kockanju više vrednuju važnost bogatstva, popularnosti ili slave, tj. ekstrinzične životne ciljeve, dok učenici koji iskazuju manju sklonost kockanju više vrednuju važnost zajednice i osobni rast i razvoj, tj. intrinzične životne ciljeve.

Dobiveni rezultat prilično je očekivan, a sukladan je rezultatima drugih recentnih istraživanja (Neighbors i sur, 2002; Felsher, Derevensky, Gupta, 2003; Blaszczyński, Nower, 2008).

U uvodu smo rekli da privlačnost cilja može biti važan poticaj za ponašanje, pa stoga adolescenti navode novac kao primarni motiv za početak kockanja (Felsher, Derevensky, Gupta, 2003), a fantazija o bogatstvu važan je element koji ih potiče da ustraju u kockarskim aktivnostima bez obzira na štetne posljedice (Blaszczyński, Nower, 2008). Kockanje im pruža mogućnost da dobiju «nešto za ništa» odnosno da za svoju aktivnost, koja nije zabranjena i evidentno štetna kao, primjerice, droga, dobiju nagradu, tj. mnogo novca kojim mogu zadovoljiti svoje različite potrebe. Znanstvenici osobito ističu pozitivnu vezu s potragom za uspjehom i autonomijom te potrebu da novcem impresioniraju druge (Sjöberg, Engelberg, 2006). Mladi ljudi vjeruju da bi im novac mogao osigurati neovisnost i odvajanje od roditelja te status, moć i ugled u krugu vršnjaka. Za njih novac nema samo utilitarnu funkciju i ne predstavlja samo monetarnu vrijednost; oni vjeruju da on može dati odgovor na važna pitanja i njihove životne probleme.

Djeca i mladi stavove prema novcu, kao i financijske vještine, ponesu iz svojih obitelji, no internaliziraju i različite stavove i vrijednosti okruženja u kojem žive, pa se dobiveni rezultati mogu objasniti i općenito u našem društvu izraženom potrebom za materijalnom udobnošću i fizičkom sigurnošću (Kasser i sur., 2004). Čak se sugerira da su adolescenti danas materijalistički orijentirana generacija (Chaplin, Roeder John, 2010). Tako Goldberg i sur. (2003) ističu da više od polovine ispitanih učenika od 9 do 14 godina navodi da će kad odrastu biti sretniji zbog toga što će imati više novca. Neka istraživanja sugeriraju da je stjecanje bogatstva kao središnja životna aspiracija materijalistički orijentiranih adolescenata ujedno i važan motiv za kockanje (Blaszczyński, Nower, 2008), a budući da imaju i izraženu težnju prema akumulaciji (Chaplin, Roeder John, 2010), moguće je da kockanje percipiraju kao aktivnost koja im omogućava dolaženje do novca i uvećavanje dobitaka, pa i bogaćenje.

Djeca asimiliraju materijalističke vrijednosti i preko medija koji glorificiraju i promoviraju potrošnju kao novu potrebu i vrijednost. No razlika

između medijske i realne slike života i vrijednosti može rezultirati nesigurnošću zbog osjećaja da su ponuđeni stil života i obilje u stvarnosti neostvarivi. U potrazi za alternativnim načinima u približavanju medijskim prezentacijama i modelima nudi se i kockanje, koje se reklamira kao oblik rekreacije, ugodan način benigne zabave i prilika za brzo bogaćenje koji može dovesti do ostvarenja ciljeva, osobito onih adolescenata koji su socijalno ugroženi.

Vrlo je vjerojatno da značajnijem vrednovanju bogatstva pridonose i ekonomska i socijalna situacija u kojoj žive brojni adolescenti. Istraživanja pokazuju da ljudi u bogatim društvima pridaju manju važnost novcu (Sjöberg, Engelberg, 2006), iz čega se da zaključiti da ekonomska situacija i sve izraženije siromaštvo u kojem živimo mogu biti važan razlog zbog kojeg mladi općenito značajnije vrednuju bogatstvo, ali i razlog zbog kojeg kockaju. Sve izraženiju neimaštinu i polariziranost na bogataše i sve veće skupine depriviranih i marginaliziranih ljudi adolescenti ne samo da vide već i osjećaju u svojim obiteljima i na svojoj koži, pa ne čudi što iz takvih situacija značajnije vrednuju bogatstvo. Iz takve perspektive kockanje može izgledati kao privlačna aktivnost, koja pruža priliku da se promijeni ekonomski nepovoljan položaj nezadovoljnih pojedinaca koji nemaju drugih mogućnosti za stjecanje osobnog bogatstva i prestiža, pa su to i mogući razlozi velike popularnosti kockarskih aktivnosti među siromašnim skupinama stanovnika (Blaszczynski, Nower, 2008).

S druge strane, obiteljsko siromaštvo i nacionalne ekonomske poteškoće kod adolescenata mogu izazvati ozbiljan osjećaj prijetnje i nesigurnosti, osobito za samopoštovanje i egzistenciju (Sheldon, Kasser, 2008). U potrazi za sigurnošću mladi se ljudi okreću kockanju koje ima potencijal promijeniti njihov život.

Iako se često novac odnosno bogatstvo ističe kao glavni motivacijski razlog za kockanje, važno je napomenuti da svi ne kockaju zbog toga, pa je potrebno istaknuti i neke druge važne razloge kao što su impulzivnost, sklonost ovisnosti i potreba za uzbuđenjem koje se dovodi u vezu i s ekstrinzičnim aspiracijama (Dinić, 2010), a koje nisu obuhvaćene u ovom istraživanju. Unatoč bliskoj vezi između novca i kockanja, malo je istraživanja koja ispituju taj problem kod adolescenata, pa se budućim istraživačima sugerira ispitati kako bogatstvo kao cilj utječe na uključivanje i tranziciju od rekreativnog do patološkog kockanja.

Želja za slavom usko je vezana uz materijalno bogatstvo, priznanje i divljenje (Gountas, 2007). Materijalističko potrošačko društvo potiče ljude da pokazuju svoju popularnost i stvore sliku o sebi na temelju bogatstva (Kasser i sur., 2004). Slave se i prikazuju bogati, snažni, poznati i lijepi, pa nije čudno što vrlo rano čak i djeca mlađa od 10 godina imaju izraženu želju za slavom i bogatstvom (Johnson, McSmith, 2006, prema Gountas, 2007), a osobito ne iznenađuje davanje prioriteta popularnosti kod adolescenata, što je dio

normalnog razvoja. Postati slavan više nije nedostupno običnim ljudima, dapače, tko ima novca, može zakupiti termine na televiziji u različitim emisijama i postati popularan, ali se ljudi javljaju i u emisije u kojima se izlažu različitim neugodnostima nudeći svoju intimu i obiteljske tajne za kratkotrajnu popularnost i eventualnu financijsku dobit te privid uspjeha i slave uz malo truda i bez osobitih zasluga. Dakle materijalna dobra omogućavaju da se postignu poželjne karakteristike ili društveno poželjna slika o sebi (Gountas, 2007). Moguće je da fantazija o slavi također potiče mlade ljude da počnu kockati, a prema rezultatima našeg istraživanja, oni koji učestalije kockaju statistički značajnije vrednuju slavu.

Što su ljudi više usredotočeni na materijalističke ciljeve kao što su novac, slava i status, teže se usredotočuju na osobni rast i razvoj te blisko povezivanje s ljudima i pozitivan socijalni angažman u svome okruženju (Kasser, 2008). Stoga ne iznenađuje dobiveni rezultat da učenici koji su skloniji kockanju, u odnosu na svoje kolege koji iskazuju manju sklonost, kockanju, niže vrednuju važnost zajednice i osobni rast i razvoj odnosno intrinzične životne ciljeve ili ciljeve usmjerene na samoostvarenje. Istraživanja potvrđuju da ljudi s materijalističkom orijentacijom nisu osobito zainteresirani za zajednicu, sebe stavljaju ispred zajednice (Twenge i sur., 2008), pokazuju manje interesa za ciljeve zajednice (Chaplin, Roeder John, 2010), manje su empatični (Kasser, Couch, Ryan, Sheldon, 2004), a na druge gledaju kao na objekte manipulacije s ciljem osobne koristi (Kasser, 2008). Općenito, ekstrinzične aspiracije učestalo se povezuju s rizičnim ponašanjem adolescenta (Kasser, 2008). Pomak prema vanjskim ciljevima kao što su materijalizam i status predstavlja udaljavanje od intrinzičnih ciljeva kao što su zajednica i pripadnost, a može se objasniti strahom i nesigurnošću u kojima žive mladi danas. Twenge i sur. (2008) navode da su mladi puni straha, a velika razina nesigurnosti u okruženju i osjećaj da malo toga mogu promijeniti ne potiče ih na socijalno povezivanje. Ljudi se moraju osjećati sigurnima da bi se mogli usredotočiti na osobni rast i razvoj. Neki su to od mogućih razloga sve ugroženije povezanosti među ljudima i naglašenijih sukoba (Kasser, 2008). Neki autori takvo stanje povezuju s materijalističkom potrošačkom kulturom i njezinim vrijednostima koje ne potiču susretljivost ni dobronamjernost te pogoduju individualizmu i izraženoj sebičnosti, što utječe na sve manju zabrinutost za dobrobit drugih (Twenge i sur., 2008; 2010). Moguće je da ekstrinzični ciljevi udaljavaju mlade od zadovoljavanja osobnih potreba, što rezultira nezadovoljstvom i poteškoćama u funkcioniranju koje vode do antagonizma, netrpeljivosti i impulzivnog ponašanja u međuljudskim odnosima (Dinić, 2010). Za razliku od njih, intrinzični životni ciljevi povezuju se s povećavanom subjektivnom dobrobiti i orijentacijom na smislen život, a koji se osobito kod mladih povezuju sa zdravljem i produktivnim ponašanjem (Brdar, Anić, 2010).

Zaključak

Shvaćanje kockanja kao društveno prihvatljive, atraktivne i potencijalno profitabilne zabave uz nedovoljnu svijest o opasnostima i posljedicama pogoduje zabrinjavajućoj proliferaciji i progresivnom povećanju ozbiljnih problema vezanih uz kockarske aktivnosti, osobito kod mladića. No nažalost, taj problem u hrvatskim školama i društvu gotovo nije prepoznat.

Osobito nepoticajne i neperspektivne obrazovne sredine potiču loš uspjeh i izostanke koji mogu voditi učenike u zonu različitih rizičnih ponašanja, a prema rezultatima ovog istraživanja mogu se povezati i s kockanjem. Zbog toga je važno s ciljem rane identifikacije različitih problema, pa tako i kockarskih, te kvalitetne pomoći adolescentima, integrirati programe prevencije akademskih poteškoća i preventivne programe neprihvatljivog ponašanja.

Sagledavanje životnih ciljeva učenika može pridonijeti razumijevanju njihova trenutnog i budućeg ponašanja. Rezultati ovog istraživanja upozoravaju da učenici koji učestalije kockaju više vrednuju važnost bogatstva i slave, tj. ekstrinzične životne ciljeve, a to se može obrazložiti privlačnošću novca kao cilja, osobito u vremenu i kulturi usmjerenim na materijalne vrijednosti, te željama i iracionalnim vjerovanjima: prvo, da kockanjem mogu ostvariti taj cilj i drugo, da tako mogu zadovoljiti svoje potrebe za: a) uspjehom (ako nisi uspješan u školi, uspjeh i slavu možeš osvojiti posjedovanjem novca); b) autonomijom (novac može osigurati samostalno biranje lagodnih aktivnosti o kojima sam odlučuješ i neovisnost o roditeljima); c) povezanošću, prihvaćenošću i ugledom među vršnjacima, ali postoji i mogućnost da promijene ekonomski i socijalno nepovoljan položaj u kojem žive, a koji može izazvati ozbiljan osjećaj nesigurnosti i straha (za egzistenciju, samopoštovanje i moguće socijalno isključivanje). Dakle u potrazi za zabavom, uzbuđenjem, autonomijom, uspjehom i sigurnošću adolescenti se okreću kockanju, vjerujući da ono ima potencijal promijeniti njihov život potpuno i bez napora, pa to postaje njihov važan cilj i orijentacija, a nesvjesni su i nepripremljeni za opasnosti i nesigurnost u koju ih mogu odvesti takve aktivnosti. No zabluda o osvajanju novca, a time i sreće, otežava im usredotočenost na osobni rast i razvoj, blisko povezivanje s ljudima, angažiran i smislen život i realizaciju osobnih potencijala.

Stoga je važan zadatak škola da pruže djeci relevantne informacije o rizicima i posljedicama kockanja, ali i da ih usmjeravaju na smislen i angažiran život koji pridonosi većoj subjektivnoj dobrobiti i zadovoljstvu.

Literatura:

1. Bezinović, P., Ristić Dedić, Z. (2004). *Škola iz perspektive učenika: Smjernice za promjene*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja – Centar za istraživanje i razvoj.
2. Blaszczynski, A., Nower, L. (2008). *Differences in attitudes toward money between subgroups of gamblers: Implications for smart card technologies an exploration of the Tool and Drug Theories of money gambling*. Sydney: The Queensland Government Tresury.
3. Brdar, I., Anić, P. (2010) *Životni ciljevi, orijentacija prema sreći i psihološke potrebe adolescenata: Koji je najbolji put do sreće?* Psihologijske teme, 19 (1) : 169 – 187.
4. Burger, T. D., Dahlgren, D., MacDonald, C. D: (2006). *College students and gambling: An examination of gender differences in motivation for participation*. College Student Journal, 40 (1): 704 – 714.
5. Chaplin, L. N., Roeder John, D. (2010). *Interpersonal influences on adolescents materialism: A now look at role of parents and peers*. Journal of Consumer Psychology, 20: 176 – 184.
6. Delfabbro, P., Lahn, J., Grabosky, P. (2006). *It's not what you know, but how you use it: statistical knowledge and adolescent problem gambling*. Journal of Gambling Studies. 22 (2), 179-193.
7. Derevensky, J. L. , Dickson, L., Gupta, R. (2008). *Adolescent attitudes toward gambling*. Revista de Brasileira Terapias Cognitivas, 41 (1) .
8. Dickson, L., Derevensky, J., Gupta, R. (2008). *Youth gambling problems: Examing Risk and protectiv factors*. International Gambling Studies, 22: 321-328.
9. Dinić, B. (2010). *Odnos intrinzičnih i ekstrinzičnih aspiracija sa Zucermanovim modelom ličnosti*. Psihologijske teme, 19 (1): 203 -219.
10. Felsher, J. R., Derevensky, J. L., Gupta, R. (2003) *Parental Influences and Social Modelling of Youth Lottery Participation*. Journal of Applied Social Community and psychology, 13: 361-377.
11. Goldstein, A. L., Walton, M. A., Cunningham, R. M., Resko, S. M., Duan, L. (2009). *Correlates of Gambling Among Youth in Inner City Emergency Department*. Psychology of Addictive Behaviors, Vol. 23, No 1: 113-121.
12. Gountas, S. (2007). *The Need for Fame and Celebrity in Young Consumers*. In: ANZIMAC Conference Proceedings «Reputation, Responsibility, Relevance», Otago University, Dunedin.
13. Hardoon, K., Gupta, R., Derevensky, J. (2004). *Psychosocial variables associated with adolescent gambling*. Psychology of Addictive Behaviors, 18: 170-179.
14. Heater, J., Patton, D. (2006). *Gender differences in problen gambling behaviour from help-line callers*. Journal of gambling Issues, 16: 1- 14.
15. Hofer, M., Peetsma, T. (2005). *Societal values and school motivation. Students'goals in different life domains*. European Journal of Psychology Educationa, 20 (2): 203 – 208.
16. Ilišin, V., Mendeš, I., Potočnik, D. (2003). *Politika prema mladima u obrazovanju i zapošljavanju*. Politička misao, 40 (3): 58 – 89.

17. Kasser, T. (2008). *Values and Prosperity*. London: Sustainable Development Commission.
18. Kasser, T., Ryan, R. M. (1996). *Further examining the american dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22: 280 – 287.
19. Kasser, T., Ryan, R. M., Couchman, C. E., Sheldon, K. M. (2004) *Materijalističke vrijednosti: Njihove uzroke i posljedice*. In: Kasser, T., Ryan, R. M. (Eds.) *Psychology of consumer culture: The struggle for a good life in a materialistic world*. Washington: DC: American Psychological Association, str. 11 – 28.
20. Koić, E. (2009). *Problematično i patološko kockanje*. Virovitica: Zavod za javno zdravstvo «Sveti Rok» Virovitičko-podravskoga županijskog područja.
21. Koić, E., Medved, B. (2009) *Stavovi mladih o kockanju*. *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*, 5 (17)
22. Langhinrichsen-Rohling, J. P., Rohde, P., Seeley, J. R., Rohling, M. L. (2004). *Individual, family and peer correlates of adolescent gambling*. *Journal of Gambling Studies*, 20:23-46.
23. McNamara, J. K. Willoughby, T., (2010). *A Longitudinal Study of Risk-Taking Behavior in Adolescents with Learning Disabilities*. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(1): 11-24.
24. Monaghan, S., Derevensky, J., Sklar, A. (2008) *Impact of gambling advertisements on children and adolescents. Policy recommendations to minimize harm*. *Journal of Gambling Issues*, 22: 252 – 274.
25. Neighbors, C., Lostutter, T. W., Cronce, J. M.; Larimer, M. E. (2002). *Exploring College Student Gambling Motivation*. *Journal of Gambling Studies*, 18(4): 361-370.
26. Rijavec, M., Miljković, D., Brdar, I. (2008). *Pozitivna psihologija: znanstveno istraživanje ljudskih snaga i sreće*. Zagreb: IEP-D2.
27. Sheldon, K. M., Kasser, T. (2008). *Psychology threat and extrinsic goal striving*. *Motivation and Emotion*, 32: 37 – 45.
28. Sjöberg, L., Engelberg, E. (2006). *Attitudes to economic risk taking, sensation seeking and values of economic specializing in finance*. Stockholm: Center for Risk Research (SSE/EFI Working paper).
29. Twenge, J. M., Gentile, B., Dweck, C. N., Ma, D., Lacefield, K., Schurtz, D. (2010.) *Brith cohort increases in psychopathology among young Americans, 1938 – 2007: A cross-temporal meta-analysis of the MMP*. *Clinical Psychology review*, 30 (2): 145 – 154.
30. Twenge, J. M., Konrath, S., Foster, J. D., Compell, W. K., Bushman, B. J. (2008). *Egos inflating over time: A cross-temporal meta-analysis of the Narcissistic Personality Inventory*. *Journal of Personality*, 76 (4):875-901.
31. Vroom, V. H. (1964) *Work and Motivation*. New York: Wiley.

Life Goals of Adolescents Prone to Gambling

Summary: Frequent involvement of adolescents in playing different non-strategy and strategy games for money or something else of monetary value, called gambling, while taking chances and hoping that it will increase their material gain, even though winning and losing are purely based on chance, has caused a growing concern about the progressive increase in serious problems related to such activities.

The aim of this study was to examine whether different frequency of gambling is determined by gender, the type of school the students attend, academic achievement, absences and the pattern of life goals.

The study was conducted on 403 (49,6% female, 50,4% male) third-grade students of grammar schools and secondary vocational schools in the Republic of Croatia and their average age was 17.2 years.

The results have shown that boys gamble significantly more often than girls and those students who gamble more frequently mainly attend secondary vocational schools, achieve poorer school results and are often absent from classes.

Discriminant analysis has shown that students who have different patterns of gambling frequency also have different life goals patterns. Accordingly, those who are less likely to gamble value the importance of community and personal growth and development more, i.e. intrinsic life goals and self-realisation orientated goals; those who are prone to gambling are more likely to value the importance of wealth and fame, i.e. extrinsic life goals.

An overlooked but important task of schools is to provide young people with relevant information on delusions, risks and consequences of gambling, and to encourage them to have meaningful and engaged lives that contribute to a greater subjective well being, satisfaction and happiness.

Key words: adolescents, gambling, life goals, academic achievement, life goals.

Lebensziele der zum Glücksspiel neigenden Jugendlichen

Zusammenfassung: Die häufige Beteiligung der Jugendlichen an verschiedenen nichtstrategischen und strategischen Spielen ums Geld oder um einen anderen finanziellen Gewinn, die mit dem Sammelbegriff Glücksspiel bezeichnet werden, weil sie mit dem Risiko und der Hoffnung verbunden sind, einen materiellen Vorteil der Spieler herbeizuführen, obwohl die Gewinne bzw. Verluste auf Zufall beruhen, ruft immer größere Besorgnis wegen der progressiven Zunahme ernsthafter Probleme hervor, die mit solchen Aktivitäten einhergehen.

Das Ziel dieser Studie war zu erforschen, ob sich die Schüler, die zu unterschiedlich häufiger Beteiligung am Glücksspiel neigen, nach Geschlecht, Schultyp, Schulleistung, Fehlen in der Schule sowie nach dem Muster der Lebensziele voneinander unterscheiden.

An der Untersuchung haben 403 Schüler (davon 49,6% Mädchen und 50,4% Jungen) der dritten Klassen der Gymnasien und der berufsbildenden Mittelschulen* im Durchschnittsalter von 17,2 Jahren teilgenommen.

Die Ergebnisse zeigen, dass Jungen statistisch signifikant häufiger als Mädchen am Glücksspiel teilnehmen. Ferner zeigen sie, dass die Schüler, die sich häufiger am Glücksspiel beteiligen, proportional häufiger aus berufsbildenden Schulen kommen. Letztere weisen schlechtere Schulleistungen auf und fehlen auch häufiger in der Schule.

Mit Hilfe der Diskriminationsanalyse konnte belegt werden, dass die Schüler, die zu unterschiedlicher Häufigkeit eine Neigung gegenüber Glücksspiel zeigen, sich im Muster der Lebensziele voneinander unterscheiden. Dabei hat sich gezeigt, dass die Schüler, die weniger zum Glücksspiel neigen, der Bedeutung der Gemeinschaft, der persönlichen Entwicklung bzw. der intrinsischen Lebensziele oder auf Selbstverwirklichung ausgerichteten Ziele einen höheren Wert beimessen, während die Schüler, die eine ausgeprägtere Neigung zum Glücksspiel aufweisen, die Bedeutung vom Reichtum und Ruhm, d.h. von extrinsischen Lebenszielen höher einstufen.

Es ist eine vernachlässigte, aber wichtige Aufgabe der Schule, den Jugendlichen relevante Informationen über falsche Vorstellungen, Risiken und Folgen vom Glücksspiel zu vermitteln, aber auch Orientierungshilfen für ein sinnvolles und engagiertes Leben zu geben, und damit zu einem größeren subjektiven Wohlergehen, zur Zufriedenheit und zum persönlichen Glück der Jugendlichen beizutragen.

Schlüsselbegriffe: Jugendliche, Glücksspiel, Lebensziele, Schulleistung, Mittelschulen.

* Nach der 8-jährigen Pflichtschule (Primarstufe und Sekundarstufe I) erfolgt die sekundäre Bildung in Kroatien in 4-jährigen Gymnasien und in 4- oder 3-jährigen berufsbildenden Mittelschulen.

UDK 376.33
Pregledni rad
Primljeno: 17. lipnja 2011.

HUMANE PRETPOSTAVKE INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA UČENIKA OŠTEĆENOG SLUHA

Mr. sc. Ambra Imširagić, dip. defektolog
Centar za obrazovanje, vaspitanje i rehabilitaciju
slušanja i govora, Tuzla, Bosna i Hercegovina

*„Čuda nisu stvorena samo od snova nego i
od svakodnevnih i neglamuroznih činjenica
poput razmišljanja, rada i upornog ustrajavanja.
Shvatite da ste i sami čudo. Vjerujte da možete postići
da se čuda događaju razmišljanjem, molitvom,
vjerovanjem, radom i pomaganjem drugim ljudima.
Ne zaboravite da čuda stvaraju ljudi koji mogu zato
što misle da mogu.“*

Norman Vincente-Peale

Sažetak: Obrazovna inkluzija određena je kao put kojim se stvaraju nastojanja kako bi svaka osoba, bez obzira na okolnosti i iskustva, dosegla svoj puni potencijal u životu. Italija ima preko 30 godina prakse uključivanja djece s posebnim potrebama u redovan sustav odgoja i obrazovanja. Po razvijenosti inkluzije na prostorima Balkana odnosno u Bosni i Hercegovini, kod nas je ona još uvijek na početku.

Proći će mnogo vremena dok se razvije svijest o značaju inkluzije i odgovornosti za inkluziju na ovim prostorima. Inkluzivno obrazovanje razvilo se kao pokret koji je trebao biti izazov dosadašnjoj ekskluzivnoj teoriji i praksi i postao je favorizirani usvojeni pristup koji se odnosi na učenje svih učenika u redovnim školama. Naš je osnovni cilj putem ovog rada ukazati na humane pretpostavke inkluzije učenika oštećena sluha uz pomoć upotrebe znakovnog jezika te korištenjem usluga tumača znakovnog jezika i niza drugih neophodnih preduvjeta za uspješno uključivanje djeteta oštećena sluha u redovan sustav odgoja i obrazovanja. Samo na taj način organizirana inkluzija učenika oštećena sluha dat će pozitivne rezultate, a to je uključivanje ove djece u cjelokupan društveni život.

Ključne riječi: inkluzija, učenici oštećena sluha, humane pretpostavke inkluzije, znakovni jezik.

Uvod

U suvremenom je društvu posljednjih godina teorija i praksa rehabilitacije djece s oštećenjem sluha snažno usmjerena prema njihovu potpunijem uključivanju u životnu zajednicu. Ako povijesno analiziramo, ovo

razdoblje možemo podijeliti na tri modela ili tri pristupa: **medicinski, model deficita i socijalni model**. **Medicinski model** prvenstveno je usmjeren na teškoću odnosno „nesposobnost“, a društvo usmjerava svoje aktivnosti i poduzima mjere kojima se ustanovljuju specijalne službe i postupci koji imaju za cilj otkloniti ili ublažiti posljedice oštećenja kako bi se osobu „normaliziralo“. Ukoliko rezultati nisu zadovoljavajući, osobu se izdvaja iz prirodne okoline u instituciju (Bat, 2010). **Model deficita** ističe značenje, utvrđivanje i zadovoljavanje posebnih potreba osoba s teškoćama u razvoju. **Socijalni model** naglašava deinstitucionalizaciju, normalizaciju odnosa i participaciju osoba s posebnim potrebama u društvenoj sredini. U okviru socijalnog modela javlja se model inkluzije. Inkluzija sama po sebi ne podrazumijeva izjednačavanje svih ljudi, nego uvažavanje različitosti svakog pojedinca.

Već dugi niz godina raspravlja se o humanim pretpostavkama inkluzivnog obrazovanja za svu djecu s posebnim potrebama. Da bismo naglasili važnost humanog inkluzivnog obrazovanja učenika oštećena sluha, upoznat ćemo vas s najvažnijim karakteristikama djece oštećena sluha.

Oštećenje sluha kompleksan je problem kod kojega se uslijed nefunkcionalnosti ili smanjene funkcionalnosti osjetila sluha pojavljuju teškoće u govorno-jezičnom razvoju i razvoju mišljenja s jedne strane, a s druge se strane posljedice oštećenja odražavaju na čitav niz psiholoških funkcija i socijalnih manifestacija djeteta. Najuočljivija posljedica oštećenja sluha jest djelomično razvijen ili nerazvijen govor, ovisno o stupnju oštećenja sluha. Kod djeteta s lakšom nagluhošću gotovo i nema oštećenja govora ili su ona minimalna, dok je kod djece s težim oštećenjima, tj. kod gluhih, moguć i potpuni izostanak govora. Jezična su im znanja nedovoljna, a rječnik mnogo skromniji od rječnika njihovih vršnjaka koji čuju, što otežava čitanje, ali i razumijevanje pročitane. Govor je agramatičan, a leksik siromašan. Kod djece oštećena sluha dominantna je vizualna percepcija, tj. čitanje govora s lica i usana. S obzirom da je većina glasova našeg jezika slabo vidljiva (teško čitljiva), to otežava razumijevanje tuđeg govora. Ovi problemi imaju za posljedicu teže usvajanje novih saznanja. Socijalni razvoj djece oštećena sluha otežan je zbog komunikacijskih barijera. Svi navedeni segmenti ukazuju da oštećenje sluha i govora dovodi do određenih specifičnosti i teškoća u razvoju ove djece, što zahtijeva adekvatne rehabilitacijske i edukacijske metode i postupke u radu, veliku podršku i poticaj obitelji, škole i okoline, jer dijete oštećena sluha jest dijete sa specifičnim procesima razvoja. Iz svega navedenog može se zaključiti da dijete oštećena sluha u inkluzivnoj školi zahtijeva osobni, njemu primjeren tretman. U školskom metodičko-didaktičkom smislu to podrazumijeva poseban program, nastavna sredstva, tempo i posebne oblike rada, koji su u optimalnoj mjeri individualizirani, primjereni mogućnostima i sposobnostima svakog učenika oštećena sluha.

Obrazovanjem djece s posebnim potrebama u redovnoj školi pokazujemo da su sva djeca vrijedna kao ljudska bića, da svi mogu imati koristi od takvog obrazovanja, da su svi sposobni za uspješan život i da imaju jednaka prava da to ostvare. U centru je inkluzije dijete s posebnim potrebama, u našem slučaju dijete oštećena sluha. Analizirajući inkluziju kao kompleksan proces osvrnut ćemo se na status djeteta oštećena sluha u redovnoj školi. Oštećenje sluha sa sobom nosi i oštećenja u govorno-jezičnoj komunikaciji. Uključujući djecu s oštećenjem sluha u redovnu školu moramo se zapitati kako će se dijete osjećati u razredu gdje ostala djeca pjevaju i komuniciraju glasovnim govorom, a ono ništa od toga ne može. Ono govori na sebi svojstven način (ovisno o stupnju oštećenja sluha, dobi nastanka oštećenja sluha, pohađanju rehabilitacije slušanja i govora...), uz niz drugih međusobno isprepletenih čimbenika koji imaju velik utjecaj na uspješnost inkluzivnog obrazovanja za učenika oštećena sluha.

U osnovi inkluzije nalazimo emocije, koje mogu biti snažna kočnica uspješnoj inkluziji učenika oštećena sluha. Jednu od takvih negativnih emocija možemo očekivati pri prvom susretu djeteta oštećena sluha s čujućim vršnjacima u razredu. Djeca mogu učenika oštećena sluha omalovažavati, ismijavati, vrijeđati ili socijalno degradirati. Međutim proizvod tih negativnih emocija može biti od strane učenika oštećena sluha. Djetetov strah od prvih susreta s čujućim vršnjacima i pojačana svijest o razlici između njega i čujućih vršnjaka može izazvati kompleksne probleme u uključivanju djeteta oštećena sluha u inkluzivno obrazovanje. Koliko je važno osigurati humane pretpostavke za uključivanje djeteta oštećena sluha u redovan obrazovni sustav, bez emocionalnih strahova, stresova i socijalne odbačenosti, ilustrirat ćemo jednim citatom: „Zamislite da ste u redovnom odjeljenju i da svi učenici pričaju jezikom koji ne razumijete, a i nastavnik govori jezikom koji ne možete razumjeti. Međutim, znate da postoji druga škola, ne toliko daleko, u kojoj učenici pričaju jezikom koji razumijete. Koja je škola više inkluzivna?“ (Duga, 2006, 42).

Ako analiziramo navedeni citat, stava smo da autor ne promiče „specijalno obrazovanje“, već ističe činjenicu da je u sustavu redovnog obrazovanja neophodno stvoriti adekvatne preduvjete za humanu inkluziju djece s posebnim potrebama.

U budućnosti možemo očekivati da će se interes za inkluzivno obrazovanje povećati, da će rasti svijest ljudi o neophodnosti inkluzivnog obrazovanja i njihova motiviranost da daju svoj doprinos na ovakvom humanom planu.

Moramo imati na umu činjenicu da i *najduži put počinje prvim korakom.*

Pojmovno određivanje inkluzije

Inkluzija je kao relativno nov koncept odgoja i obrazovanja nastala iz potrebe da se eliminiira svaki oblik segregacije među učenicima. Suvremena razmišljanja o novom konceptu organiziranja obrazovnog sustava ističu nadilaženje različitosti među djecom.

Svako dijete ima jedinstvene karakteristike, interese i potrebe i stoga bi pravo na obrazovanje trebalo značiti dizajniranje obrazovnog sustava i implementaciju obrazovnih programa koji uzimaju u obzir raznolikosti takvih karakteristika i potreba (UNESCO, 1994, 8). Koncept inkluzije u teorijskom smislu nailazi na izvjesne teškoće te ga treba prilagoditi praktičnoj razini. Inkluzija predstavlja kontroverznu ideju koja se istovremeno odnosi na društvene i obrazovne vrijednosti, a tako i na poimanje individualnih vrijednosti. Kontroverzna je jer u pogledu njezina određenja postoje različita, a često i suprotstavljena stajališta. O inkluzivnom konceptu govori se kao o pokretu, ideji, obrazovnoj praksi, obrazovnoj politici... Na što se, ustvari, odnosi sam pojam inkluzije?

Pojam inkluzije ima porijeklo u latinskom jeziku, a predstavlja izvedenicu koja znači uključivanje, uključenost, obuhvaćanje. Izvorno značenje možemo tražiti u dvjema latinskim riječima. Prva je riječ *inclūdīo*, što znači zaključiti, zatvoriti, začepiti, uokviriti, okovati, ubilježiti, zaključiti (Žepić, 1961, 170). Druga je *inclūsio*, a znači zatvor, zatvaranje (ibidem, 170). Izveden iz tih značenja, pojam inkluzije podrazumijevao bi integraciju, ovijanje, uokvirivanje, a u socijalnom smislu uključivanje pojedinca u određenu zajednicu koja je manje ili više zatvorena ili otvorena cjelina (Suzić, 2008, 10).

Analizirajući literaturu novijeg datuma, termin „inkluzija“, prema mišljenjima pojedinih autora (Dyson, Skimore, 1996), predstavlja samo moderniju alternativu za termin „integracija“. Postoji niz definicija inkluzije fokusiranih samo na osiguravanje uključivanja djece s posebnim potrebama u društveni život i školsko okruženje (Cerić, Alić, 2005, 30).

Inkluzija kao proces uključivanja djece s posebnim potrebama u redovne škole i ukupni društveni život predstavlja najčešći, ali i najuži pojmovni kontekst shvaćanja inkluzije. Radi se o osiguravanju humanih pretpostavki za adekvatno uključivanje djece s posebnim potrebama u nastavu redovnih odjeljenja općeobrazovnih (osnovnih) i stručnih škola, kao i o uključivanju te djece u cjelokupni društveni život (Suzić, 2008, 11).

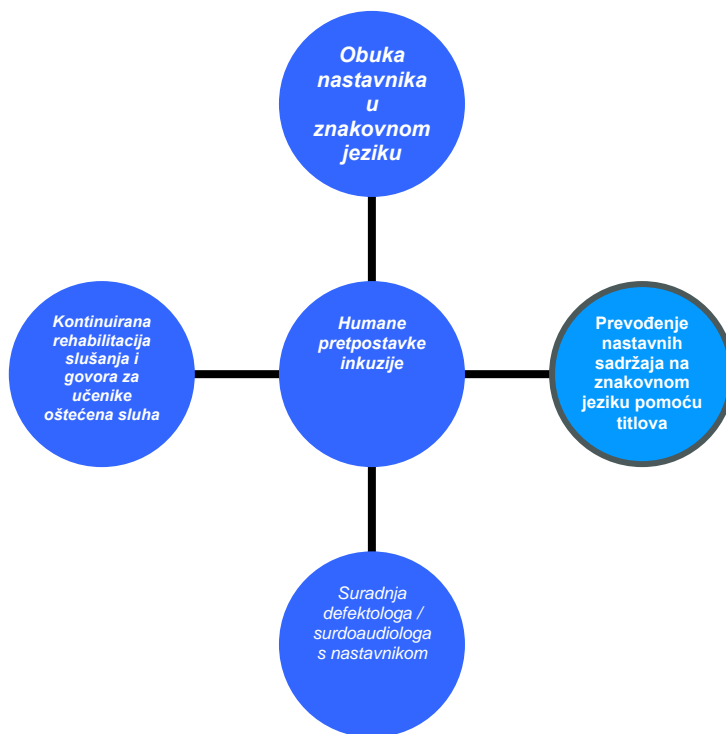
Tragajući za najadekvatnijom definicijom inkluzije možemo zaključiti da kod naših autora uočavamo opredjeljenje da daju mnogobrojna tumačenja ovog pojma, ali nerado pribjegavaju vlastitoj definiciji. Kada vidimo koliko je jednostranosti u definicijama autora širom svijeta, jasno je da ćemo radije zauzeti distancu nego riskirati vlastitu jednostranost u tako kompleksnom i osjetljivom pitanju.

Humane pretpostavke inkluzije učenika oštećena sluha

Do sredine prošlog stoljeća djeca oštećena sluha bila su izdvajana u „specijalne škole“. Razvojem novih društvenih odnosa, a pod utjecajem različitih međunarodnih organizacija zainteresiranih za razvoj odgojno-obrazovnih procesa, posebno potkraj prošlog stoljeća, postavilo se pitanje opravdanosti odgojno-obrazovne segregacije.

Prijelaz s izdvojenog oblika odgoja i obrazovanja djece oštećena sluha na integraciju tih učenika u redovan sustav obrazovanja imao je dugotrajan put. Imajući u vidu činjenicu da djeca s oštećenjem sluha predstavljaju zaseban dio populacije djece s posebnim potrebama te da i njihov odgojno-obrazovni proces, zbog specifičnih potreba koje sa sobom nose, treba analizirati u izdvojenom kontekstu, njihovo uključivanje u redovan sustav obrazovanja zahtijeva ispunjavanje niza neophodnih uvjeta i pretpostavki koje različite ustanove, ali i pojedinci, moraju realizirati. Pretpostavke za humano provođenje inkluzije podijeljene su na:

1. zakonske
2. organizacijske
3. objektivne
4. subjektivne.



Grafikon 1: *Humane pretpostavke inkluzije za učenike oštećena sluha*

Radovančić (1985) je proveo istraživanja stavova nastavnika i defektologa o inkluziji djece s oštećenjem sluha, a dobiveni rezultati pokazuju da značajan postotak nastavnika ima negativan stav o inkluziji, iako je moguće uočiti značajne razlike između ispitanika uzorka nastavnika i defektologa. Defektolozi imaju pozitivnije stavove od nastavnika.

Bosnar i Bradarić-Jončić (2006) ispitivali su stavove o obrazovnoj inkluziji. Istraživanjem je obuhvaćeno 449 nastavnika (odgajatelja, nastavnika razredne i predmetne nastave, srednjoškolskih profesora) s područja grada Zagreba. Pokazalo se da prosvjetni radnici u cjelini imaju pretežno povoljnije stavove prema uključivanju djece oštećena sluha u redovne škole. Također je utvrđeno da se stavovi o uključivanju djece oštećena sluha statistički značajno razlikuju s obzirom na program u kojem prosvjetni radnici rade (predškolski, niži razredi osnovne škole, srednja škola). Najpovoljnije stavove o odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena sluha pokazali su odgajatelji, zatim predmetni nastavnici, manje povoljne razredni učitelji, a najnepovoljnije stavove pokazali su srednjoškolski profesori. Autorice navode jedan od razloga tih razlika, a to je podrška koju (ne) dobivaju od defektologa.

1. Imperativ koji karakterizira suvremene poglede na komunikaciju učenika oštećena sluha jeste da **ove osobe moraju imati jednak pristup informacijama kao i čujuće osobe** (IFLA, 2004). Za nagluhe osobe to znači korištenje akustičnom tehnikom u praćenju društvenih događanja, dok za gluhe osobe to znači maksimalno korištenje njihovih vizualnih kapaciteta. U skladu sa suvremenim pogledima na komunikaciju učenika oštećena sluha, njihove komunikacijske potrebe moraju se zadovoljiti uključivanjem **tumača za znakovni jezik**. Tumač za znakovni jezik u inkluzivnom obrazovanju član je stručnog tima, a njegova uloga sastoji se u tome da omogućava uspješnu razmjenu informacija između gluhog djeteta, nastavnika i čujućih učenika.
2. Djeci oštećena sluha u inkluzivnom obrazovanju sve školske aktivnosti moraju biti dostupne, što podrazumijeva prisutnost **tumača za znakovni jezik u školskim i izvanškolskim aktivnostima**.
3. Događaji u školi kojima prisustvuju roditelji djece oštećena sluha moraju se prevoditi na znakovni jezik.

Preporuke Vijeća Europe o zaštiti i unapređenju nacionalnih znakovnih jezika donesene u Strasbourgu 2003. godine ističu da je znakovni jezik izraz europskog kulturnog bogatstva, te treba poticati zemlje Europske Unije na:

1. službeno priznavanje znakovnog jezika kao jezika manjine
2. osposobljavanje tumača i učitelja znakovnog jezika
3. edukaciju gluhih na znakovnom jeziku
4. osposobljavanje u znakovnom jeziku nastavnika koji će raditi s djecom oštećena sluha
5. emitiranje TV-programa na znakovnom jeziku

6. pružanje financijske pomoći izdavanju literature za učenje znakovnog jezika
7. davanje prava roditeljima djece oštećena sluha na slobodan izbor između oralnog i bilingvalnog pristupa.

Kako bi inkluzija bila primjerena zadovoljavanju njihovih posebnih **komunikacijskih i odgojno-obrazovnih potreba**, trebala bi, osim uključivanja tumača za znakovni jezik, obuhvatiti i ove elemente (Luetke-Stahlman-Hayws, 1994):

1. Gluha i nagluha djeca trebala bi barem u nekim aktivnostima sudjelovati zajedno s drugom djecom oštećena sluha, kako bi mogla slobodno komunicirati međusobno i socijalizirati se u grupi djece slične sebi.
2. Gluhoj i nagluhoj djeci treba omogućiti redovne kontakte s odraslim gluhim i nagluhim osobama zbog važne uloge govornih i socijalnih modela za ovu djecu. Gluhe i nagluhe odrasle osobe mogu biti učitelji, volonteri koji tjedno sudjeluju u nastavi.

„Najmanja ograničavajuća okolina za gluho dijete je ona koja omogućava slobodnu i potpunu komunikaciju sa učiteljima i učenicima, što je preduslov za obrazovanje, emocionalni i socijalni razvoj.“ (Ivasović, 2002)

Nastavnici koji rade u razredima gdje su uključena djeca oštećena sluha trebali bi:

1. posjedovati temeljnu razinu znakovnojezičnih vještina za komunikaciju s djecom oštećena sluha te motivaciju za njihovo daljnje stručno usavršavanje
2. kontinuirano ostvarivati suradnju s defektolozima, kao i s tumačima za znakovni jezik
3. redovni nastavnici moraju strogo voditi računa o potencijalu učenika oštećena sluha putem vizualnog modaliteta, kao i posebnih potreba tih učenika u pogledu usvajanja/učenja govora i jezika
4. učenike oštećena sluha treba svakodnevno posjećivati defektolog-surdoaudiolog (posjet učenicima mora uključivati neposredno podučavanje, savjetovanje i opservaciju učenika u nastavnim i izvannastavnim aktivnostima)
5. učenicima oštećena sluha treba osigurati redovnu rehabilitaciju slušanja i govora koju provodi defektolog-surdoaudiolog (on vodi računa o ispravnosti i korištenju individualnih slušnih aparata i instalacijske elektroakustične opreme, kao i kohlearnih implantata)
6. redovnim nastavnicima treba osigurati dodatno obrazovanje s područja gluhoće i naglušnosti

7. za učenike i učitelje koji žele proširiti znanja iz područja znakovnog jezika škola treba osigurati seminare znakovnog jezika
8. rječnici znakovnog jezika morali bi biti na raspolaganju u svakom razredu s učenicima oštećena sluha
9. svi nastavni sadržaji koji se prezentiraju videozapisima ili u PowerPointu moraju pomoću titlova biti prevedeni na znakovni jezik.

Uvažavajući sve navedene humane pretpostavke inkluzivnog obrazovanja za učenike oštećena sluha, potrebno je istaknuti međusobnu interakciju djece oštećena sluha s čujućim vršnjacima. Ukoliko ne postoji međusobna interakcija djece oštećena sluha s čujućim vršnjacima, boravak u redovnoj školi postaje upitan, jer nepripremljena škola može predstavljati traumu za dijete oštećena sluha i izazvati snažne neugodne emocije kao što su strah, tenzija, frustracija i slično. Kada uzmemo u obzir činjenicu da su vršnjačka prijateljstva od presudnog značaja za motivaciju, jasno je da uspješno uključivanje djece oštećena sluha u vršnjačke grupe predstavlja jedan od ključnih aspekata zdravog odrastanja. Ono što djetetu oštećena sluha može pružiti vršnjačko okruženje ne može nadoknaditi ni najveća ljubav i pažnja nastavnika i roditelja.

Zaključak

Inkluzija predstavlja važan korak u procesu šire socijalne integracije. U našim uvjetima govoriti o inkluziji znači shvatiti aktualnu situaciju u transformaciji u odgojno-obrazovnom procesu djece oštećena sluha.

Uključiti dijete oštećena sluha u redovnu školu predstavlja pokušaj humaniziranja postojećih odnosa u suvremenoj školi i u društvu uopće. Za inkluziju djece oštećena sluha neophodno je osigurati niz objektivnih i subjektivnih preduvjeta, a inkluzivni pristup treba se zasnivati na zajedničkom ili jedinstvenom sustavu odgoja i obrazovanja. Iako na teorijskoj i praktičnoj osnovi inkluziju prate neki problemi, treba istaknuti da je to dobar pokušaj humaniziranja postojećih odnosa u suvremenoj školi.

Izlaganje ćemo završiti citatom iz dokumenta Ujedinjenih naroda pod naslovom "Progres nacije", koji kaže da u budućnosti sretne zajednice ljudi nećemo prepoznavati po sjaju izloga i moći oružja, nego kvaliteti uspostavljenih odnosa među ljudima.

Literatura:

1. Bosnar, B./ Bradarić-Jončić,S. (2008.) *Stavovi prema integraciji gluhe djece, znakovnom jeziku i uključivanju tumača za znakovni jezik u redovne vrtiće i škole.*

- Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 44, 11-30 (Dostupno na www.hrca.hr).
2. Bat, J. O. (2010) *Osobe s intelektualnim teškoćama u tranziciji društvenog modela skrbi: društvo i Crkva pred izazovom vremena*. Zagreb: Nova prisutnost.
 3. Cerić, H./Alić, A. (2005.) *Temeljna polazišta inkluzije*. Zenica: Hijatus.
 4. Duga – društvo ujedinjenih grananskih akcija (2006.) *Vodič kroz inkluziju u obrazovanju*. Sarajevo: Duga.
 5. Dyson, A./ Skidmore, D. (1996.) *Contradictory models: the dilemma of specific learning difficulties*. In: Reid, G. (ed.) *Dimensions of Dyslexia*. Volume Two: Literacy, Language and Learning. Edinburgh: Moray House Publications, pp. 471-487.
 6. Ivasović, V. (2002.) *Psihološke implikacije kohlearne implantacije*. *Suvremena psihologija*, 5(1).
 7. Lutetke-Stahlman, B./ Hayes, P. I./ Neilson, D. C. (1996.) *Essential practices as adults read to meet the needs of deaf or hard of hearing students*. *American of Deaf*, 141(4), 309-320.
 8. *Pedagoška enciklopedija 1* (1989.) Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
 9. Radovančić (1985.) *Stavovi nastavnika prema odgojno-obrazovnoj integraciji djece s oštećenim sluhom*, *Defektologija* 21 (2), 39-45.
 10. Suzić, N. (2008.) *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: GrafoMark.
 11. UNESCO (1994.) *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. World Conference on Special Needs Education: Access & Equality. Paris.
 12. Žepić, M. (1961.) *Latinsko hrvatskosrpski rječnik*. Zagreb: Školska knjiga.

Humane Assumptions of Inclusive Education of Hearing-Impaired Students

Summary: Educational inclusion is defined as the way in which efforts are made to enable any person, regardless of their circumstances and experience, to reach their full potential in life. Italy has over 30 years of practice in including children with special needs in the regular educational system. As far as development of inclusion in the Balkans, that is, Bosnia and in Herzegovina is concerned, it is still in its initial phase.

It will take a lot of time to raise awareness of the importance of inclusion and develop responsibility for introducing such a practice in this region. Inclusive education has developed as a movement that was intended to challenge the former theory and practice of exclusivity and it has become a favoured adopted approach for the education of all students in regular schools. The main objective of this paper is to point at the humane assumptions of inclusion of hearing-impaired students through the use of sign language and a host of other prerequisites for their successful inclusion into regular educational system. Only in this way will an organized inclusion of hearing-impaired students give positive results, which is the involvement of children in the entire social life.

Key words: inclusion, hearing-impaired students, humane assumptions of inclusion, sign language.

Humane Bedingungen der inklusiven Bildung hörbehinderter Schüler

Zusammenfassung: Die Bildungsinklusion wird als ein Weg definiert, wodurch Bestrebungen geschaffen werden, damit jede Person unabhängig von den Umständen und der Erfahrung ihr volles Lebenspotenzial ausschöpfen kann. Italien hat über 30 Jahre Erfahrungspraxis in der Eingliederung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in das reguläre Bildungssystem. Auf dem Balkan bzw. in Bosnien-Herzegowina steckt die Entwicklung dieser Eingliederung noch immer in den Kinderschuhen.

Es wird viel Zeit vergehen, bis sich in diesen Gebieten ein Bewusstsein über die Bedeutung der Inklusion und die Verantwortung für die Inklusion entwickelt. Die inklusive Bildung wurde als eine Bewegung entwickelt, die eine Herausforderung an die bisherige exklusive Theorie und Praxis darstellen sollte, und sie wurde zu einem favorisierten und angenommenen Ansatz, der sich auf das Lernen aller Schülerinnen und Schüler in Regelschulen bezieht. Es ist unser Hauptziel, durch diesen Beitrag auf die humanen Bedingungen der Inklusion von hörbehinderten Schülern hinzuweisen, durch die Verwendung der Gebärdensprache oder eines Gebärdendolmetschers und einer Reihe von weiteren notwendigen Voraussetzungen für die erfolgreiche Integration hörbehinderter Kinder in das reguläre Bildungssystem. Nur auf diese Weise organisierte Einbeziehung der hörbehinderten Schüler wird positive Ergebnisse liefern, und das ist nämlich die Teilnahme dieser Kinder am gesamten gesellschaftlichen Leben.

Schlüsselbegriffe: Inklusion, hörbehinderte Schüler, humane Bedingungen der Inklusion, Gebärdensprache.

UDK 371.214
Pregledni rad
Primljeno: 29. kolovoza 2011.

INTERKULTURALNO OBRAZOVANJE TEMELJENO NA ŠKOLSKOJ ZAJEDNICI

Marija Buterin, asistentica
Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru

Sažetak: Kao odgovor na izazove multikulturalnog društva 21. stoljeća, u suvremenim demokratskim društvima prepoznata je važnost afirmacije razumijevanja i prihvaćanja između pripadnika različitih kultura. Kako bi se taj zadatak uspješno realizirao, ističe se važnost provedbe interkulturalnog obrazovanja kao smjernice svakodnevnog funkcioniranja škole.

U radu se ističe važnost koju školska zajednica ima u provedbi interkulturalnog obrazovanja. Polazeći od shvaćanja prema kojem obilježja školske zajednice ujedno čine instrument njezine izgradnje, razmatra se problematika sukonstruktivističkog pristupa izradi interkulturalnog kurikulumu.

Ključne riječi: interkulturalni kurikulum, interkulturalno obrazovanje, sukonstrukcija, školska zajednica.

Uvod

Djeca i mladi 21. stoljeća žive u progresivno globaliziranom svijetu koji se značajno razlikuje od onoga u kojem su odrastale prethodne generacije. Usljed razvoja moderne tehnike i tehnologije, jednu od njegovih ključnih odlika predstavljaju posredni i neposredni susreti različitih kulturnih identiteta. No unatoč povećanim prilikama za uspostavljanje konstruktivnog dijaloga na svim razinama (individualnoj, institucionalnoj, nacionalnoj i internacionalnoj), kulturne i druge razlike među ljudima još se uvijek negativno doživljavaju i iskazuju.

Kako bi se prevladalo takvo stanje, u suvremenim demokratskim društvima ističe se važnost promicanja interkulturalizma¹. Uvođenje interkulturalizma u odgojno-obrazovne ustanove javlja se kao odgovor na kulturnu složenost društva i raznovrsnih stilova života te afirmaciju identiteta nedominantnih društvenih skupina (Spajić-Vrkaš i sur., 2004).

¹U velikom broju definicija interkulturalizam se najčešće određuje kao uspostava pozitivnih odnosa razmjene, aktivno razumijevanje, jednakopravna mogućnost razvoja kulturnog identiteta i međusobno obogaćivanje pripadnika različitih kultura (Perotti, 1995; Previšić i sur., 2004; Jagić, 2005).

Za razliku od prethodnih pedagoških pristupa kulturnoj raznolikosti, interkulturalno obrazovanje predstavlja mnogo više od postojanja svijesti o različitosti (Hrvatić i Piršl, 2007). Ono podrazumijeva nužnost očuvanja kulturnih posebnosti svih etničkih skupina držeći ih jednakovrijednima većinskoj, kao i ohrabrivanje interkulturalnog dijaloga u kojem se uzajamno i na jednakim osnovama usvajaju elementi drukčije kulture. Njegov je temeljni cilj djecu i mlade učiniti svjesnima vlastitog nacionalnog i kulturnog identiteta uz istodobno njegovanje, razumijevanje i prihvaćanje različitosti (Spajić-Vrkaš, 1993).

Interkulturalizam je uveden u *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2010) kao kurikulumsko načelo, sastavnica međupredmetne teme – *Građanskog odgoja i obrazovanja*, te u okviru ishoda učenja pojedinih nastavnih predmeta. Pozicioniranjem interkulturalizma kao jednog od kurikulumskih načela, odnosno smjernica cjelokupne djelatnosti škole, ističe se važnost svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa u provedbi interkulturalnog obrazovanja u čijem je središtu kurikulum. U tom smislu brojni autori govore o važnosti izgradnje škole kao istinski demokratske, humane, interkulturalne, inkluzivne i responzivne odgojno-obrazovne zajednice temeljene na različitostima.

Školska zajednica i njezin značaj

Prema Hargreaves i suradnicima (1996) izgradnja škole kao zajednice treba predstavljati jednu od temeljnih odrednica obrazovne reforme. Takav stav polazi od zahtjeva za proširenjem socijalizacijske uloge škole, pri čemu se škola ne poima samo kao mjesto na kojem se prenose i usvajaju znanja i činjenice već i kao mjesto socijalnog, a unutar njega i interkulturalnog rasta i razvoja.

Iako je unutar pedagoške rasprave i literature prepoznata važnost školske zajednice, Redding (1991) upozorava kako se sam koncept često nekritički upotrebljava. Sukladno tomu, ističe kako bitna obilježja koja definiraju zajednicu nisu prostorna blizina, privremena afilijacija ili članstvo, već međusobna povezanost i zajedničke vrijednosti članova škole. Prema autoru, škola koja funkcionira kao istinska zajednica jest ona u kojoj učenici, nastavnici, ravnatelji, pedagozi, roditelji i drugi članovi škole međusobno surađuju na temelju zajedničke obrazovne vizije i uvjerenja.

U stranoj se literaturi problematika školske zajednice nadovezuje na raspravu i istraživanje tzv. pristupa cijele škole. Prema Roaf (1988), pojam *a whole-school approach* prvi se put pojavljuje 1975. godine unutar publikacije *Bullock Report*, i to kao preporučeni pristup razrade politike jezičnog obrazovanja kroz kurikulum. Od objave tog izvješća pristup postepeno dobiva

na važnosti i u drugim područjima odgojno-obrazovnog djelovanja škole, kao što su primjerice problematika pastoralne skrbi (McGuinness, 1989), specijalno obrazovanje (Dean, 1989), školska disciplina (Watkins i Wagner, 1987), moralno obrazovanje (Lee i Lam, 1991), građansko obrazovanje (CDC, 1985) i vođenje (ED, 1993).

Zamjenjujući izraz „pristup“ izrazom „politika“, Roaf ističe kako politika cjelovite škole implicira cijelu školsku zajednicu, čija je svrha stvaranje i usmjeravanje pozitivnog školskog etosa, a time i podržavanje stavova i ponašanja koji su konzistentni s tim etosom (Roaf, 1986). Unutar te definicije ističu se dvije ključne točke. Prvo, naglasak je stavljen na cijelu školsku zajednicu što podrazumijeva uključivanje ne samo nastavnika, pedagoga i ravnatelja već i drugih članova škole (učenika, roditelja i dr.).

Drugo, naglasak je stavljen i na *školski etos*, čime se ukazuje da, uz intencionalni, i implicitni kurikulum ima važnu ulogu u odgojno-obrazovnim nastojanjima. Prema Glatthornu (1987) neformalni ili skriveni kurikulum podrazumijeva one aspekte školovanja koji dovode do promjena u vrijednostima, percepcijama i ponašanju učenika. Navedeno odgovara proširenoj koncepciji kurikuluma koji se ne ograničava na problematiku nastavnog plana i programa, već podrazumijeva skup planiranih i implicitnih odrednica koje usmjeravaju odgojno-obrazovni proces (Hrvatić, 2007).

Iako je navedena definicija općenito formulirana, autorica ukazuje na mogućnost postojanja različitih politika ili pristupa cjelovite škole i s njima povezanih školskih etosa, ovisno o tome koji se aspekt odgoja i obrazovanja nastoji afirmirati na razini škole. U tom smislu obično one škole koje su zauzele izričit stav prema određenom aspektu obrazovanja posjeduju pristup ili politiku cjelovite škole, čija je svrha usmjeravanje i određivanje školskog etosa usklađenog s tim stajalištem.

Prema brojnim autorima, pristup cjelovite školske zajednice predstavlja jedan od najmoćnijih pristupa za stvaranje i provedbu odgojno-obrazovnih inovacija na razini škole. Navedeno polazi od pretpostavke kako vjerojatnost uspjeha provedbe određenog odgojno-obrazovnog programa u velikoj mjeri ovisi o suradnji svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa na temelju istih ili barem sličnih obrazovnih uvjerenja.

Istražujući razvoj cjelovitog školskog kurikuluma i odnose među članovima škole, Nias i sur. (1992) iznose sljedeća obilježja cjelovite školske zajednice: osjećaj pripadnosti školskoj zajednici, dijeljenje istih obrazovnih uvjerenja i ciljeva te njihovo tumačenje na sličan način, timski rad u razvoju i implementaciji politike te u procesu odlučivanja i suočavanju s krizama, prakticiranje autonomije u vlastitom djelovanju, osjećaj sposobnosti na individualnoj razini te pozivanje na stručnost drugih članova škole, dobri međuljudski odnosi, znanje o školi koje se ne ograničava samo na vlastito djelovanje te uvažavanje uloge ravnatelja kao voditelja.

Budući da se osjećaj školskog zajedništva ne razvija prirodno, Nias i suradnici (1992) ističu da su za razvoj osjećaja cjelovite školske zajednice ključni školsko vodstvo i suradnja. Važnost vodstva proizlazi iz ključne uloge koju ravnatelj/ravnateljica ima u pružanju odgojno-obrazovne vizije i poticanju članova škole kako bi tu viziju ostvarili. Ukoliko ravnatelji uvažavaju i podupiru samostalnost članova škole, pojedinci će podupirati ulogu ravnatelja kao voditelja. U tom smislu, autori ističu važnost da ravnatelji promiču vrijednosti učenja, međusobne povezanosti i timskog rada, otvorenog izražavanja razlika, uzajamnog uvažavanja i potpore te spremnosti na kompromis. Nadalje, bitno je da ravnatelji omogućuju promjene na organizacijskoj razini, posebice onih koje omogućuju profesionalnu interakciju, komunikaciju, zajedničko odlučivanje i stvaranje školskog kurikulumu. Zadnje je, ali ne i manje važno, osiguravanje potrebnih resursa – ljudskih, vremenskih i materijalnih, kao i struktura koje omogućuju da se svaki od tih resursa racionalno koristi.

Vodstvo ravnatelja nužan je, ali ne i dovoljan uvjet za razvoj doživljaja školskog zajedništva. Prema Nias i suradnicima (1992) ravnatelji ne mogu realizirati odgojno-obrazovnu viziju bez nastavnika. Odgojno-obrazovna vizija postaje zajednička tek onda kada se među članovima škole uspostavi suradnja². Prema Nias i suradnicima (1992) različiti oblici interakcije³ zbližavaju pojedince u situacijama usmjerenim prema zadatku što često rezultira njihovom istinskom suradnjom. Učenje jednih od drugih i jednih o drugima omogućuje da se uvjerenja, vrijednosti i praksa šire. Naime na taj način pojedinci počinju uvidati da se mogu dobro slagati u kontekstu vezanom uz zadatak iskazujući međusobno uvažavanje i poštivanje talenta i snage drugih. Kao rezultat svega toga razvija se doživljaj školskog zajedništva, što je posebno značajno u multikulturalnim sredinama.

Interkulturalno obrazovanje temeljeno na školskoj zajednici

Važnost školske zajednice u provedbi interkulturalnog obrazovanja proizlazi iz određenja cilja, programa i s njim povezane strategije za stvaranje okruženja uzajamnog razumijevanja i prihvaćanja.

Pomicanjem naglaska s nastavnih sadržaja na ishode učenja, kao cilj interkulturalnog obrazovanja najčešće se ističe razvoj interkulturalne

² Zajednička vizija često predstavlja prvi korak uspješne međusobne suradnje.

³ Postoji mnogo oblika školske interakcije, kao što su praktični „domaći“ zadaci, organiziranje i provođenje raznovrsnih događanja, sudjelovanje u oblikovanju školskog kurikulumu, razmjenjivanje iskustava, zajedničko poučavanje i učenje i dr. (Nias i sur., 1992).

kompetencije⁴. Obrazovanje koje je usmjereno prema kompetencijskom modelu počiva na načelu povezanosti procesa stjecanja i iskazivanja kompetencije sa situacijom odnosno iskustvom u kojem se ta kompetencija razvija i iskazuje (Lersch, 2005). Iz navedenog proizlazi važnost svih odgojno-obrazovnih situacija (formalnih, neformalnih i informalnih) za razvoj i iskazivanje interkulturalne kompetencije. Iz tog se razloga interkulturalno obrazovanje ne bi trebalo provoditi kao svojevrsan dodatak postojećim predmetima ili pak uvođenjem novog nastavnog predmeta, već kao načelo koje prožima ne samo sve nastavne predmete već i cjelokupni život škole. Drugim riječima, uspješna implementacija interkulturalnog obrazovanja, u čijem je središtu kurikulum, zahtijeva usvajanje organizacijskog obrasca koji maksimalno angažira sve raspoložive prilike za interkulturalno obrazovanje

Navedeno se nadovezuje na preporučenu vrstu programa interkulturalnog obrazovanja i s njom povezanu strategiju realizacije. Prema Banksu (1995) ti obrazovni programi nisu usredotočeni isključivo na kulturno drukčije učenike (programi kompenzacijskog ili tranzicijskog karaktera) ili na sadržaj (programi o kulturnim razlikama ili za kulturno razumijevanje), već na školsku zajednicu. Kako bi pomogle učenicima da nauče živjeti u multikulturalnoj zajednici te djelovati prema izgradnji interkulturalnog društva, škole trebaju djelovati kao interkulturalna zajednica, jer jedino tako učenici mogu učiti iz vlastitih iskustava u školi. Realiziraju se promicanjem interkulturalnog razumijevanja, suzbijanjem predrasuda, njegovanjem suradničkog učenja i socijalne inicijative. Drugim riječima, afirmacija interkulturalnog obrazovanja na razini škole prvenstveno podrazumijeva oblikovanje socijalne zajednice na načelima kulturnog pluralizma (Sablić, 2009). U tom smislu, sveobuhvatno uključivanje interkulturalnog obrazovanja kroz cijeli školski kurikulum implicira odgovornost svih, a ne samo nekih, članova škole da ga integriraju u svoje odgojno-obrazovno djelovanje.

Sukonstrukcija interkulturalnog kurikuluma

Interkulturalna zajednica podrazumijeva suživot pripadnika različitih kultura koji se temelji na interkulturalnim načelima kao što su uvažavanje, ravnopravnost, solidarnost, odgovornost, suradnja, sudjelovanje i dr. (Sablić, 2009). Polazeći od shvaćanja prema kojem obilježja koja definiraju zajednicu ujedno čine instrumente za njezinu izgradnju, učenje zajedničkog života podrazumijeva razvijanje pozitivnih odnosa, i to uključivanjem i suradnjom sudionika u procesu izgradnje i mijenjanja kurikuluma. U tom smislu ističe se

⁴ Široko prihvaćena definicija interkulturalne kompetencije jest ona prema kojoj se ta kompetencija shvaća kao sposobnost učinkovite komunikacije i primjerenog ophođenja u interkulturalnim situacijama (Bennett i Bennett, 2001).

važnost zajedničke izgradnje odnosno sukonstruktivističkog pristupa izradi interkulturalnog kurikulumu.

Suvremeni pristup razradi i razvoju nacionalnog kurikulumu omogućuje da se kulturalne posebnosti socijalne sredine uključe u sva područja odgojno-obrazovnog djelovanja škole šireći prostor slobode i odgovornosti za promjene na razinu škole odnosno na sve relevantne sudionike odgojno-obrazovnog procesa (nastavnike, stručne suradnike, ravnatelje, učenike, roditelje, članove lokalne zajednice, socijalne partnere i dr.).

Sablić (2009) naglašava kako sukonstrukcijski pristup izradi i razvoju interkulturalnog kurikulumu polazi od shvaćanja kako cilj interkulturalnog obrazovanja nije isključivo znanje, već nova konstrukcija znanja⁵ koja omogućuje razvoj interkulturalne školske zajednice. Sukonstrukcija interkulturalnog kurikulumu temelji se na uzajamnom priznavanju i uvažavanju kulturne raznolikosti kao vrijednog potencijala. Navedeno polazi od shvaćanja kako je kvalitetu odnosa i uloge relevantnih aktera moguće mijenjati razvijanjem partnerstva. U tom smislu Dahlberh i suradnici (1999) ističu kako je kontrolu i nadzor potrebno zamijeniti partnerstvom i međusobnim uvažavanjem te omogućiti svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa priliku da suodlučuju o pitanjima življenja i učenja u odgojno-obrazovnom sustavu⁶.

Suradnja nastavnika, pedagoga, učenika, roditelja, istaknutih predstavnika manjinskih zajednica, nevladinih udruga i dr. u proces stvaranja i razvoja interkulturalnog kurikulumu, u multikulturalnim sredinama doprinosi razvoju uzajamnog uvažavanja i zajedništva. Ukratko, kurikulum temeljen na sukonstruktivističkom pristupu pridonosi afirmaciji škole kao mjesta socijalnog, a unutar njega i interkulturalnog razvoja svih njezinih članova.

Prema zaključku

Unutar pedagoške i pedagoške rasprave o provedbi interkulturalnog obrazovanja na institucionalnoj razini često se ističu sintagme kao što su “interkulturalna školska zajednica“ i „zajednica koja uči“. S obzirom da se ne razvijaju prirodno, njihova realizacija podrazumijeva promišljanje njihove izgradnje. Navedeno dijelom objašnjava poteškoće u planiranju i realizaciji programa interkulturalnog obrazovanja parcijalne naravi.

Polazeći od shvaćanja da obilježja školske zajednice ujedno čine i instrument njezine izgradnje, ističu se dvije ključne točke:

⁵ Polazeći od slike članova škole kao kompetentnih sudionika vlastitog učenja i razvoja, poučavanje i učenje poima se kao proces suradničkog konstruiranja znanja (Sablić, 2009).

⁶ Hargreaves (1995) predlaže alternativu hijerarhijskoj koncentraciji moći u školi prema tzv. multidimenzionalnom mozaiku. Prema njemu, najviši konstruktivni oblik organizacijskog učenja predstavlja ona organizacijska struktura „gdje ljudi neprestano povećavaju svoje sposobnosti kako bi razumjeli složenost, pojasnili viziju i poboljšali zajedničke mentalne modele“ (str. 162).

- Provedba interkulturalnog obrazovanja kao smjernice cjelokupnog odgojno-obrazovnog djelovanja škole podrazumijeva podijeljenu odgovornost, te se stoga ono ne bi trebalo provoditi kao zaseban predmet za čiju su provedbu odgovorni samo neki nastavnici. Naprotiv, podrazumijeva uključivanje i posvećenost svih članova škole.
- Uključivanje članova škole podrazumijeva usvajanje takvog organizacijskog obrasca koji omogućuje suodlučivanje i suradnju članova škole u važnim pitanjima rada škole kao što je izrada i razvoj kurikuluma, pri čemu se ističe važnost sukonstruktivističkog pristupa.

U tom smislu buduća bi istraživanja, uz utvrđivanje nastojanja provedbe interkulturalnog obrazovanja, trebala ispitati temelji li se ona i u kojoj mjeri na suradničkim odnosima svih članova škole u smjeru izgradnje interkulturalne školske zajednice.

Literatura:

1. Banks, J. A. (1995), *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Simon and Schuster Macmillan.
2. Bennett, J. M. & Bennett, M. J. (2001), *Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity*. The Diversity Symposium. Preuzeto 1. lipnja 2011.
<http://www.diversitycollegium.org/pdf2001/2001Bennettspaper.pdf>
3. Curriculum Development Council (1985), *Guidelines on Civic Education in Schools*. Education Department, Hong Kong.
4. Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999), *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
5. Dean, J. (1989), *Special needs in the secondary school: The whole school approach*. London: Rutledge.
6. Education Department (1993), *Guidelines on Whole School Approach to Guidance*. Hong Kong: Education Department.
7. Glatthorn, A. A. (1987), *Curriculum renewal*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
8. Hargreaves, A. (1995), Beyond Collaboration: Critical Teacher Development in the Post-modern Age. U Smyth, J. (ed.), *Critical Discourses on Teacher Development*. London: Cassell.
9. Hrvatić, N. (2007), Interkulturalna pedagogija: nove paradigme U Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Školska knjiga, 41-57.
10. Hrvatić, N. i Piršl, E. (2007), Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Školska knjiga, 333-356.

11. Jagić, S. (2005), Etnocentrizam i sociodemografska obilježja u Hrvatskoj. *Acta Iadertina*, 2, 37-51.
12. Lee, W. O. & Lam, C. C. (1991), Whole school approach. *Journal of Moral Education*.
13. Lersch, R. (2005), Nastava kao čin ravnoteže: didaktičko-metodička razmatranja o novoj kulturi učenja prema idućem uvođenju obrazovnih standarda, *Pedagoški istraživanja*, 2(1), 85-99.
14. McGuinness, J. (1989), *A whole school approach to pastoral care*. London: Kogan Page.
15. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2010), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
Preuzeto 1. lipnja 2011. s <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>
16. Nias, J., Southworth, G., & Campbell P. (1992), *Whole school curriculum development in the primary school*. London: The Falmer Press.
17. Perotti, A. (1995), *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
18. Previšić, V., Hrvatić, N. i Posavec, K. (2004), Socijalna distanca prema nacionalnim ili etničkim i religijskim skupinama. *Pedagoški istraživanja*, 1(1), 105-119.
19. Redding, S. (1991), What Is a School Community, Anyway? *School Community Journal*, 1 (2), 7-9.
20. Roaf, C. (1986), Whole school policy: principles and practice. *Forum for the Discussion of New Trends in Education*, 29, 1, 20.
21. Roaf, C. (1988), The concept of a whole school approach to special needs. *Tackling learning difficulties*. London: Hodder and Stoughton.
22. Sablić, M. (2009), *Sukonstrukcija interkulturalnog kurikuluma*: Doktorska disertacija. Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
23. Spajić-Vrkaš, V. (1993), Kultura i škola. U Drandić, B. (ur.), *Priručnik za ravnatelje*. Zagreb: Znamen, 147-177.
24. Spajić-Vrkaš, V., Stričević, I., Maleš, D. i Matijević, M. (2004), *Poučavati prava i slobode*. Zagreb: Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
25. Watkins, C. & Wagner, P. (1987), *School discipline: a whole-school approach*. JF: Basil Blackwell.

Intercultural Education Based on Whole-School Community

Summary: As a response to the challenges of the 21st century, the importance of affirmation of mutual understanding and acceptance has been recognized in modern democratic societies. In order to achieve this task successfully, the importance of the implementation of the intercultural education as a guideline for the entire curriculum and everyday life of schools is highlighted, where all the participants of the educational process play an important role.

This paper stresses the role of the whole-school community in the implementation of intercultural education. Based on the view according to which characteristics of the school community at the same time represent an instrument of its development, the issue of co-construction approach to the development of intercultural curriculum is discussed.

Keywords: intercultural curriculum, intercultural education, co-construction, the whole-school community.

Auf der Schulgemeinschaft basierende interkulturelle Bildung

Zusammenfassung: In modernen demokratischen Gesellschaften wurde die Bedeutung der Affirmation des Verständnisses und der Akzeptanz unter den Angehörigen verschiedener Kulturen als eine Antwort auf die Herausforderungen einer multikulturellen Gesellschaft des 21. Jahrhundert erkannt. Um diese Aufgabe erfolgreich zu realisieren, wird die Bedeutung der Umsetzung der interkulturellen Bildung als die Leitlinie des alltäglichen Schulbetriebs hervorgehoben,.

Dieser Beitrag unterstreicht die Bedeutung, die die Schulgemeinschaft bei der Umsetzung der interkulturellen Bildung hat. Es wird die Problematik des konstruktivistischen Ansatzes bei der Ausarbeitung des interkulturellen Lehrplans diskutiert, wobei von der Ansicht ausgegangen wird, nach der die Eigenschaften der Schulgemeinschaft auch das Instrument ihrer Konstruktion bilden.

Schlüsselbegriffe: interkultureller Lehrplan, interkulturelle Bildung, Konstruktion, Schulgemeinschaft.

LEKTIRA NAŠEG DOBA

Corinna Jerkin, mag. educ. philol. croat. et. phil.
Rijeka

Sažetak: Predmet je rada lektira u suvremenome hrvatskom obrazovnom sustavu, posebice u osnovnoj školi. Rad je podijeljen u tri dijela. U prvome dijelu prikazuje se opće stanje lektire u suvremenome hrvatskome obrazovnome sustavu, osobito u jezičnim predmetima i jezično-komunikacijskome (jezično-umjetničkome) području. U drugome dijelu donose se važne pretpostavke, metodička načela, pristupi, nastavni oblici „nove“ nastave lektire koji su u skladu s osnovnim ciljevima nastave lektire, odnosno književnoga odgoja i obrazovanja uopće: razvijanjem ljubavi prema književnoumjetničkoj riječi i potrebe za čitanjem te izgrađivanjem samostalnoga, kritičkoga, selektivnoga čitatelja. Zahtjevi nove lektire djelomično su sastavljeni na temelju različitih ranijih značajnih radova, dijelom su deduktivno izvedeni iz suvremene didaktičko-metodičke misli i suvremenih spoznaja o čitanju, ali su oblikovani i na temelju induktivnih teorijskih i praktičnih zapažanja. Kombinacijom deduktivno-induktivnoga pristupa došlo se do zaključka da se lektira mora proširiti u sve nastavne predmete, a u vezi s književnom lektiroum proizlazi potreba za individualiziranim, mentorskim pristupom, većom učeničkom slobodom u izboru naslova, ugodnijom atmosferom u nastavi lektire, većim uvažavanjem učenika i njegovih doživljaja te promjenom postojeće koncepcije nastave književnosti, odnosno zamjenom nastave zasnovane na odlomcima iz književnih djela čitanjem cjelovitih ostvarenja da bi čitanje bilo kvalitetnije. U trećemu dijelu navode se posljedice koje proizlaze iz takva pristupa lektiri.

Ključne riječi: čitanje, individualizirani pristup, lektira, mentorski pristup, osnovna škola.

Lektira u suvremenome hrvatskom obrazovnom sustavu: prikaz postojećega stanja

Lektira je „ono što se čita, čitano građivo, štivo“ (Anić, 1994, 420), ali ta je definicija preširoka u odgojno-obrazovnome području. Učenici se u nastavi susreću s pisanom građom, ponajprije udžbenicima koje ne smatramo lektiroum pa raspoložemo sintagmom *školska lektira*, a njome su obuhvaćeni „tekstovi (čitava djela ili ulomci) koje učenici čitaju po nastavnom planu“¹

¹ „Nastavni plan je školski dokument u kojem se u obliku tabele propisuju:

– odgojno-obrazovna područja, odnosno predmeti koji će se obučavati u određenoj školi
– redoslijed obučavanja tih područja, odnosno predmeta po razredima ili semestrima

– tjedni broj sati za pojedino područje, odnosno nastavni predmet.“ (Poljak, 1982, 30). Ispravnije bi bilo reći, kao što piše D. Rosandić, da se lektira propisuje nastavnim programom, dokumentom koji predstavlja konkretizaciju nastavnoga plana i „kojim se propisuje opseg, dubina i redoslijed nastavnih sadržaja“ (isto, 37).

(isto). Navedeno značenje obuhvaća i neknjiževnu lektiru, ali naša je školska lektira u pravilu književna, što je razvidno i u Rosandićevu određenju značenja naziva *lektira* ili *školska lektira*: književna djela za samostalno čitanje kod kuće uključena u nastavni program (Rosandić, 2005, 50).

Školska lektira tradicionalno je sastavnica predmeta Hrvatski jezik. Lektira je dodatna rubrika u imeniku unutar materinskoga jezika uz njegova nastavna područja: hrvatski jezik, književnost, jezično izražavanje (koje se dijeli na pisano i usmeno) i medijsku kulturu. Iako je u imeniku izdvojena, lektira zapravo nije dodatna sastavnica, nego pripada području književnosti.

Temeljna je djelatnost u vezi s književnošću i lektiranjem čitanje, stoga se njihove zadaće moraju podudarati sa zadaćama čitateljskoga odgoja, a to su sljedeće: „dostići/postići određenu razinu književnoga obrazovanja; razviti kulturu čitanja, stvaralačke sposobnosti učenica/učenika, književni ukus; omogućiti bogatiji, sadržajni i suptilniji duhovni život; izgraditi cjelovit pogled na svijet“ (isto, 52).

Lektira je i problem unutar našega obrazovnoga sustava, problem učenicima koji često ne(rado) čitaju lektirna djela. Lektira im je dosadna, nezanimljiva, mrska, najčešće zbog nepodudarnosti tematike djela i njihovih interesa i potreba te prisile u vezi s čitanjem (Pavličić, 2001; Vladilo, 2003; Lazzarich, 2004; Visinko, 1999; Grdić 1998; Plazibat, 2002; Rodić, 2011¹). Lektira predstavlja problem i učiteljima koji pokušavaju osmisлити, primijeniti različite motivacije da bi svojim učenicima približili knjigu i potaknuli ih na čitanje. Njihovi naponi često se, međutim, pokazuju neuspješnima jer nastava lektire ne ostvaruje svoje zadaće. Za to su ponekad krivi i sami učitelji. Oni griješe namećući učenicima klasična djela za lektiru. Njihove pogreške mogu biti uzrokovane najboljom namjerom, primjerice kad zadaju određene naslove jer im je kritika pridala visoku umjetničku vrijednost. Pogreške proizlaze i iz navika, kad učitelji određuju naslove koje su mnogo puta pročitali i za koje imaju spremne pripreme. Pritom ne oslušuju učeničke interese ili se oglašuju na njih jer učenici, po njihovu sudu, čitaju trivijalnu literaturu ili iz praktičnih razloga, jer školska knjižnica uopće ili u dovoljnome broju ne posjeduje nove, učenicima zanimljive naslove. Poteškoće učeničke lektire u vezi su i s drugom jezičnom djelatnošću – pisanjem (Pavličić, 2007). Možemo prigovarati da učenici prepisuju lektire s interneta, iz različitih priručnika i vodiča, ali problem je zapravo u postavljanju zadataka, dakle odgovornost je učiteljeva. U suvremenoj nastavi ostvaren je pomak u pisanju i interpretaciji lektire, ali još nije potpuno nestao klasičan način pisanja lektire. On se iz učeničkih bilježnica za lektiru preselio u vodiče, tržišno isplative zbog velike potražnje ciljane skupine. No zato (ali ne samo zato) učitelji trebaju dokazivati svoju kreativnost. Velik je problem u vezi s lektiranjem danas i provjeravanje s ciljem otkrivanja je li učenik doista pročitao djelo ili se služio sekundarnom literaturom (kvalitetnijom kao što su vodiči čiji su autori stručnjaci ili tekstovima preuzetima s interneta, često upitne kakvoće). U takvim

ispitivanjima nerijetko se postavljaju besmislena pitanja vezana uz detalje iz djela koje ni mi učitelji ne bismo zapamtili čitajući, nego ih smišljeno tražimo da bismo razotkrili učenike koji nisu pročitali djelo (Vladilo, 2003). Takav pristup lektiri ne samo da nije u skladu sa svrhom književnoga odgoja i obrazovanja nego je i u suprotnosti s njome.

Svrha nastave lektire i književnosti uopće umanjena je temeljnim ciljem nastave Hrvatskoga jezika. Cilj je nastave materinskoga jezika prema Hrvatskome nacionalnom obrazovnom standardu „osposobiti učenike za jezičnu komunikaciju koja im omogućuje ovladavanje sadržajima svih nastavnih predmeta“ (HNOS, 2006, 25) i on je u skladu s položajem predmeta Hrvatski jezik u Nacionalnome okvirnom kurikulumu u kojemu se ubraja u jezično-komunikacijsko područje (NOK, 2011). Književnost, kao predmetna sastavnica Hrvatskoga jezika, u novome dokumentu uključena je u programsku cjelinu Jezik i kultura kao u programima za učenje stranih jezika (Rosandić, 2010², 11), ali nastavno iskustvo (s obje strane katedre), pa i logika, vode nas zaključku da književnost ne može imati jednak status unutar predmeta materinskoga i stranoga jezika. Razmotrimo činjenice koje dovode do toga zaključka. Književnost (za djecu i mlade) dio je kulturno-civilizacijskih sadržaja nastavnih programa stranih jezika. HNOS i programi prema njemu „upućuju na povezanost kulturno-civilizacijskih i jezičnih sadržaja, odnosno na jedinstvo učenja jezika i pripadne mu kulture“ (Petraović, 2010, 112-113). Dječja književnost i književnost za mladež uključuju se u neposredni odgojno-obrazovni rad predmeta stranih jezika. Promotrimo, primjerice, upute u HNOS-u za predmet Engleski jezik koji se uči kao obvezni predmet od prvoga razreda osnovne škole. Dokument propisuje/preporučuje u petome razredu „na nastavi obraditi nekoliko tradicionalnih pučkih pjesmica i nekoliko kratkih autorskih pjesmica, uvoditi zagonetke, brzalice, *rap*, *jazz chants* i proverbijalne izraze. Obraditi jednu do dvije slikovnice s nepoznatom pričom i najmanje jednu kratku priču, basnu, narodnu priču ili sl. koju pojedini učenici mogu samostalno pročitati.“ (HNOS, 2006, 93), a „u sedmoj godini učenja učenike potičemo da pročitaju najmanje jednu nešto dulju pripovijetku ili kraći roman tematski i jezično primjeren njihovoj dobi“ te „uvodimo najmanje dvije kratke priče, autorske basne ili bajke i sl.“ (isto, 98). Nastava predmeta stranoga jezika, međutim, ne poznaje lektiru u smislu u kojemu ona postoji u materinskome jeziku. U prilog tome govore i sastavnice praćenja u predmetu stranoga jezika u imeniku među kojima nema lektire². Uzmemo li u obzir da je

² Sastavnice su praćenja za strane jezike: razumijevanje, govorne sposobnosti, sposobnost pisanoga izražavanja i gramatika i već je iz njih razvidan komunikacijski pristup. Tri se sastavnice odnose na komunikacijske kompetencije, a gramatika je na posljednjemu mjestu. U Hrvatskome jeziku hrvatski je jezik (koji uključuje slovničke sadržaje) na prvome mjestu. Naravno da se i imenici mogu mijenjati u skladu s novom komunikacijskom orijentacijom predmeta, ali njegove sastavnice puno govore o njemu. Komunikacijski pristup prisutan je u predmetu materinskoga jezika, njegovo usmeno i pisano jezično izražavanje odgovara govornim sposobnostima i sposobnosti pisanoga izražavanja u stranim jezicima, ali potpuna sastavnica glasi: jezično izražavanje i stvaranje. U nastavi stranih jezika treba ovladati razumijevanjem sadržaja, a podrazumijeva se da u nastavi materinskoga jezika nema potrebe

„cilj suvremene nastave stranih jezika usmena i pisana komunikacijska kompetencija na stranome jeziku proširena elementima sociokulturne, interkulture te čitalačke/književne kompetencije“ (isto, 79), jasno je zašto strani jezici kao nastavni predmeti ne poznaju sastavnicu *lektira* ni sastavnicu *književnost*. Osnovni cilj nastave stranih jezika nije razvijanje i stjecanje čitalačke i književne kompetencije iako uključuje elemente i tih kompetencija. Razvijanje tih kompetencija prvenstveno se ostvaruje književnim odgojem i obrazovanjem, povjerenim Hrvatskome jeziku: „Književnost kao nadgradnja u funkciji je razvijanja čitateljske kulture“ (Visinko, 2010, 16). Književnost je samostalno nastavno područje Hrvatskoga jezika (Rosandić, 2010², 11) sa svojom specifičnom svrhom, ciljevima i zadaćama. Posebnost metodike književnoga odgoja i obrazovanja „javlja se iz nužnosti oblikovanja estetskog odnosa učenika i književnog djela posredstvom znanosti o književnosti“ (Kovačević, 1997, 19) pri čemu „poseban značaj ima teorija književnosti s metodama proučavanja književnoga djela kao jedan od bitnih tvorbenih činilaca interpretacije književnoga djela“ (isto, 90). Programi predmeta stranih jezika ne uključuju u znatnijoj mjeri književnoznanstvene (književnoteorijske) sadržaje, odnosno ne temelje se na njima, pa nastava stranih jezika u osnovnome i srednjemu obrazovanju u pravilu ne pristupa književnome djelu metodičkoknjiževni, a i ne treba, posebice u počecima učenja stranoga jezika. Književni tekstovi u nastavi stranoga jezika služe za proširivanje kulturološke slike i bogaćenje rječnika³. To vrijedi i za Hrvatski jezik: „Književnost kao nadgradnja u funkciji je razvijanja [...] jezičnoga izražavanja učenika“ (Visinko, 2010, 16). Dakle književnost se uključuje u nastavu svih jezika s jednakim ciljem poboljšanja jezične kompetencije, ali nastavi materinskoga jezika povjerava se još jedan primaran, jednakovrijedan cilj „razvijanja čitateljske kulture“: „Tijekom osnovne škole učenik treba zavoljeti knjigu, s radošću čitati njemu primjerene književne tekstove i uživati u razgovorima o pročitane“ (Isto). Slažem se s tvrdnjom metodičkarke da pretjerana književnoteorijska, a posebice književnopovijesna znanja nisu potrebna ni primjerena učenicima osnovne škole (Isto), ali čini mi se da postoji opasnost da se njezin stav pogrešno protumači. Iako profesorica književnost smatra nadgradnjom, ne oduzima joj status samostalnoga nastavnoga područja (i njezinu posebnu svrhu, ciljeve i zadaće). Rekla bih tek da u njezinoj hijerarhizaciji nastavnih područja Hrvatskoga jezika književnosti ne pripada vodeće mjesto, no ne vjerujem da profesorica zagovara smanjivanje

za razumijevanjem (unatoč rezultatima provjera razumijevanja pročitana književnoga teksta, tzv. ispita Razumijem što čitam i poraznim rezultatima istraživanja PISA). U nastavi materinskoga jezika podrazumijeva se razumijevanje i očekuje se dodatni, stvaralački angažman, što uvelike prelazi zahtjeve komunikacijskih kompetencija i u uskoj je vezi s književnim sadržajima. Ostale su sastavnice Hrvatskoga jezika književnost i lektira o kojima se detaljno raspravlja u radu.

³ Primjerice: „Cilj je korištenja kratke priču u nastavi engleskoga jezika upoznavanje učenika sa životom ljudi i kulturom zemalja engleskoga govornog područja te razvijanje jezičnih vještina (...). Budući da je napisana za izvorne govornike, kratka priča sadrži složene lingvističke strukture koje će učenici usvojiti i tako obogatiti svoj vokabular.“ (Oštarić, Lovrović, 2010, 287).

književnoteorijskih sadržaja uključenih programom HNOS-a jer je i sama sudjelovala u njegovoj izradi. Pretpostavljam da pod *razgovorom* u velikoj mjeri podrazumijeva školsku interpretaciju i da razlikuje razgovor o pročitanoj književnoj tekstu na nastavi materinskoga i stranoga jezika. U nastavi materinskoga jezika književnim sadržajima posvećuje se više pažnje, nacionalnu i prijevodnu književnost razumijeva se i vrjednuje i prema umjetničkim (estetskim) kriterijima i smatram da tako treba biti i ubuduće. Interpretacija se u nastavi materinskoga jezika može i treba ostvariti potpunije i kvalitetnije nego u nastavi stranih jezika, odnosno, manje znanstveno, razgovor o pročitanoj tekstu na nastavi materinskoga jezika treba biti dublji čime nije isključena potreba za korelacijom i integracijom književnih nastavnih sadržaja. Kad bismo položaj književnosti u Hrvatskome jeziku sveli tek na sastavni dio jezika i kulture, književnost bi se trebala ograničiti samo na primjere iz nacionalne književnosti da bi se ostvarile druge svrhe, ciljevi i zadaće, a književni odgoj i obrazovanje ne bi se ostvarivali u potpunosti. Vratimo se početku odlomka, cilju nastave Hrvatskoga jezika definiranoj HNOS-om i smještanju predmeta u jezično-komunikacijsko područje u NOK-u. Iz rečenoga proizlazi da je određenje položaja Hrvatskoga jezika i svrhe njegove nastave nedostatno i neprecizno. Književnost je umjetnost pa Hrvatski jezik pripada jezično-umjetničkome području (Rosandić, 2010¹, 11) ili hrvatski jezik i jezično izražavanje pripadaju jezično-komunikacijskomu, a književnost umjetničkome⁴ području pa treba razdvojiti u dva⁵ nastavna predmeta⁶ dosad jedinstveni Hrvatski jezik. Ostanak Hrvatskoga jezika sa svim njegovim predmetnim područjima (izuzev medijske kulture) u jezično-komunikacijskome području znači diskriminaciju književnosti koja u okviru toga predmeta ima podređenu ulogu⁷. Radikalnost moga stava ublažava

⁴ U metodičkoj literaturi objašnjava se pripadnost književnosti umjetničkome području, primjerice: „važna strana preobrazbe nastave književnosti je povezivanje grana umjetnosti (književnosti, likovne umjetnosti, glazbene, plesne i scenske umjetnosti) u šire područje umjetnosti. Povezivanje grana umjetnosti zahtijeva brižljivo razmatranje mogućnosti zajedničkih osnova kao zajedničkog polazišta svakoj grani umjetnosti.“ (Kovačević, 1997, 94) te: „Metodika književnosti ulazi u kontekst znanosti o estetskom odgoju i obrazovanju i uspostavlja suodnos s ostalim metodičkim disciplinama iz tog područja: metodikom scenske umjetnosti, metodikom filmske umjetnosti, metodikom likovne i metodikom glazbene umjetnosti.“ (Rosandić, 2003, 170). Stručnjaci su, dakle, prije NOK-a „smjestili“ književnost u umjetničko područje, ali to se nije poštovalo u Kurikulumu.

⁵ Odnosno tri, ali Medijska kultura u NOK-u već je izdvojena iz Hrvatskoga jezika u zaseban nastavni predmet koji je uključen u umjetničko područje.

⁶ Trebalo bi ozbiljno razmotriti tu ideju ili zahtjev za povećanjem satnice Hrvatskoga jezika (što je već zatražilo Društvo profesora hrvatskoga jezika, Vjesnik DPHJ-a, 2009, 4, str. 7) jer je on „jedini predmet za koji otprilike polovina učenika (51%) procjenjuje da uči previše gradiva na satu“ (Marušić, 2006, 193). Ne smatram da je uzrok u preopširnosti nastavnih programa (što ne znači da i njih ne treba revidirati) i da treba smanjiti gradivo jer su važnost i korisnost sadržaja Hrvatskoga jezika za sadašnji i budući život prepoznali i učenici (isto, 189, 190).

⁷ Je li u redu da film dobije status ravnopravnoga predmeta, a književnost ostane podređenim područjem unutar Hrvatskoga jezika? Moju opasku ne valja shvatiti kao napad na film jer smatram potrebnim i korisnim uvesti filmsku i medijsku kulturu i umjetnost u naš obrazovni sustav, ali smatram da i književnost treba uživati status posebnoga nastavnoga predmeta ili posebnoga područja Hrvatskoga jezika koji je dio širega umjetničkoga područja.

činjenica da se književnost razumijeva kao oblik komunikacije (opširnije u Lešić, 2005, 77). Međutim, to je tek jedno shvaćanje književnosti koje nije općeprihvaćeno. No ako književnost i jest komunikacija, zahtjev je za smještanjem književnosti u umjetničko područje opravdan jer je književnost i kao takva umjetnost:

„Proizlazeći iz jezičke aktivnosti, književnost se približava drugim oblicima umjetnosti, a često i izjednačava s njima, kao komunikacija s estetskim razlogom ili *estetska komunikacija*“ (isto, 80).

Uključivanje Hrvatskoga jezika u jezično-komunikacijsko područje zanemaruje važnu, razlikovnu sastavnicu sintagme *estetska komunikacija*. U nazivu *jezično-komunikacijsko područje* komunikacija se odnosi na jezik i ne asocira nas na literarno-estetsku komunikaciju. S obzirom na to da su književnost, jezik i jezično izražavanje samostalna nastavna područja predmeta, to bi trebalo biti razvidno i iz naziva područja kojemu predmet pripada.

U književnoumjetničkome odgoju i obrazovanju, međutim, podržavam komunikacijski model⁸.

Lektira u suvremenome hrvatskom obrazovnom sustavu: nacrt željene, didaktičko-metodički utemeljene situacije

Prije no što pokušam oslikati koherentnu novu sliku o lektiri u suvremenome hrvatskome (osnovnom) obrazovnom sustavu, valja napomenuti da prethodno i ovo poglavlje ne treba shvatiti kao prikaz dviju suprotnosti. To znači da u sadašnjemu pristupu nije sve loše, odnosno da ne treba sve mijenjati tek promjene radi. U nastavnoj praksi postoje brojni učitelji koji nastoje osuvremeniti i unaprijediti nastavu lektire i čine to vrlo uspješno, a imamo i izvrsnu, naprednu metodičku misao o lektiri. Stoga ću u ovome poglavlju nastojati sastaviti suvremene didaktičko-metodičke spoznaje, suvremene spoznaje o čitanju te starija i suvremena vrijedna promišljanja o lektiri i uklopiti ih u novu koherentnu priču o lektiri s ciljem unaprjeđenja nastavne lektirne prakse. Sve postavke bit će u službi ostvarivanja već spomenutih ciljeva čitateljskoga odgoja i obrazovanja te nastave lektire i književnosti uopće:

⁸ „Komunikacijski model odabire tekst kao temeljni sadržaj nastave književnosti (...) U teorijskom utemeljenju komunikacijskoga modela osobita se pozornost poklanja učeniku kao subjektu odgojno-obrazovnoga procesa. Pri određivanju učenikova udjela u komunikaciji, posebno u komunikaciji s književnoumjetničkim i drugim vrstama teksta, komunikacijski se model oslanja na teoriju recepcije i teoriju čitanja. (...) Literarnu komunikaciju komunikacijski model temelji na *pluralizmu metodičkih postupaka*. Tekst promatra s emocionalnog, pragmatičkog, situativnog, strukturalnog, funkcionalnog, interakcijskog, lingvističkog/paralingvističkog, estetskog, povijesnog, sociološkog i biografskog gledišta.“ (Rosandić, 2003, 16-17). „Literarno-estetska komunikacija polazi od osobnog doživljavanja teksta.“ (isto, 50).

„Cilj je književnoga odgoja i obrazovanja razviti stvaralačkog i kritičkog čitatelja koji će znati razlikovati estetsko od neestetskog“ (Rosandić, 2003, 37).

Spomenut ću jedan opći zahtjev, a potom ću se usmjeriti na književnu lektiru u predmetu Hrvatski jezik.

Prisustvo lektire u svim nastavnim predmetima

„Kurikularne smjernice u većini zemalja EU određuju da su za poboljšanje čitalačkih sposobnosti učenika odgovorni svi predmetni nastavnici, a ne samo nastavnici materinskoga jezika“ (Rodić, 2011², 18). Jasno je da je ova činjenica široka i da uključuje razvijanje čitalačkih kompetencija na nastavi (služenje udžbenikom, razumijevanje postavljenih zadataka, čitanje grafikona, zemljopisnih karata itd.), ali primjenjiva je i na našu problematiku. Dok učenici čitanje povezuju isključivo s Hrvatskim jezikom, ponajprije lektinom, ne možemo očekivati znatnije poboljšanje njihovih čitalačkih kompetencija. Da bi učenici postigli zadovoljavajuću čitalačku pismenost, moraju više čitati, čitanje im mora postati navikom i trebamo ih kvalitetno podučavati čitanju u svim predmetima. Iz toga proizlazi da lektiru treba proširiti u druge nastavne predmete i da lektira ne treba biti izdvojena, učenicima omražena, sastavnica predmeta Hrvatski jezik⁹. Vidjeli smo da nastava Engleskoga jezika uključuje samostalno čitanje književnih djela, ali širenje lektire u sve ili neke druge nastavne predmete prvenstveno se odnosi na uvođenje i intenziviranje neknjiževne lektire¹⁰. Ova odrednica „nove“ lektire

⁹ „Govoriti o učeničkoj lektiri znači imati na umu pitanje integracije nastavnog i izvannastavnog rada, a satove lektire sagledavati kao satove koji imaju svoje posebnosti i razlikuju se i u artikulaciji od ostalih satova književnosti.“ (Kermek-Sredanović, 1985, 29). Oba su zapažanja iznimno vrijedna, ali u skladu s „novim“ pristupom lektiri koji ću opisati u nastavku rada nema potrebe za razdvajanjem sati lektire od ostalih sati književnosti. Lektira treba biti prirodan, uobičajen susret s knjigom na satima književnosti, a dan interpretacije lektire ne treba čekati, doživljavati kao dan D. Vrijedno zapažanje da lektira objedinjuje nastavni i izvannastavni rad imam uvijek na umu, pa i kad govorim o nastavi lektire.

¹⁰ Potrebu za neknjiževnom lektinom prepoznala je i istaknula metodičarka (Visinko, 2003). Ona govori o uključivanju neknjiževne lektire u Hrvatski jezik iz gledišta jezičnoga izražavanja, a ja o širenju lektire u druge predmete polazeći od lektire pa se djelomično radi o različitim smjerovima pristupa istoj temi, a svaka tema ima i svoja specifična pitanja. Tek obosmjerno sagledavanje neknjiževne lektire može u potpunosti osvijetliti tu tematiku pa smatram neizmjerljivo važnim uključiti profesoričina zapažanja. Podržavam njezin stav da na nastavi jezičnoga izražavanja i kod kuće učenici trebaju uvježbavati čitanje neknjiževnih tekstova (isto, 22). Učenici na nastavi jezičnoga izražavanja u okviru Hrvatskoga jezika trebaju čitati različite vrste tekstova da bi uvježbavali tehnike/vještine i sposobnosti čitanja. To „čitanje s razumijevanjem da bi se razgovaralo o značenju riječi i izraza u određenom kontekstu“ (isto, 23) usporedivo je s čitanjem različitih vrsta tekstova na nastavi stranih jezika i uključuje prijeko potrebnu sastavnicu razumijevanja u predmet materinskoga jezika. Time se potvrđuje komunikacijska orijentacija nastavnoga predmeta Hrvatski jezik, točnije njegova područja jezičnoga izražavanja. Uključivanjem neknjiževnih tekstova u nastavu jezičnoga izražavanja omogućuje se ostvarivanje korelacije sa svim nastavnim predmetima i razvijanje sposobnosti učenja (Isto). Ipak, neknjiževnoj lektiri nije mjesto samo u nastavi Hrvatskoga jezika. S obzirom na to da je opismenijavanje učenika zadaća sviju učitelja, čitanje treba poticati i uvježbavati u svim predmetima iako je profesor materinskoga jezika možda najodgovorniji i najkompetentiji za razvijanje te vještine jer se u njegovu predmetu predviđa najviše vremena za uvježbavanje različitih vrsta čitanja.

nije revolucionarna, učenici se susreću s čitanjem dodatne literature za potrebe drugih predmeta (npr. za referate iz Povijesti), ali potrebno je dokumentima propisati organizirano samostalno čitanje u drugim predmetima i provoditi ga u skladu s postavljenim ciljevima i zadaćama. Nastava Prirode u petome razredu, primjerice, može se obogatiti i aktualizirati, povezati sa stvarnim učeničkim potrebama čitanjem priručnika o pubertetu namijenjenima dječacima i djevojčicama. Katolički vjeronauk uključuje čitanje biblijskih tekstova i molitvi, a njegova lektira može se proširiti uvođenjem biografija, primjerice Gian Franco Svidercoschi autor je knjige *Karol Wojtyła: biografija Ivana Pavla II. Od rođenja do izbora za papu*. U čitanci za sedmi razred A. Bežena i O. Jambrec nalazi se ulomak iz toga djela pa su korelacijsko-integracijske mogućnosti brojne, spomenimo tek da se u Hrvatskome jeziku obrađuje i biografija kao oblik jezičnoga izražavanja. Nisam stručnjak za sve predmete pa ne mogu njima propisivati lektirne naslove, no stručnjaci drugih predmeta mogu razraditi ideje i mogućnosti koje razmatram. Zastupljenost lektire u više nastavnih predmeta može se činiti revolucionarnom idejom, ali ona zapravo nije nova, nego seže u sedamdesete godine prošloga stoljeća. Već je tada njezin zagovornik ustvrdio da je smještanje lektire samo u jezične predmete prevladano i da lektiru ne smijemo ograničavati na taj način:

„(...) problem lektire u školi sveden je samo u okvire jezika, a to je takođe prevaziđena stvar. U Bosni i Hercegovini sada je u upotrebi udžbenik *Poznavanje prirode* za četvrti razred čiji je autor dr Oskar Šenk. To je jedan divan primeran udžbenik koji je uz naučnu građu predvideo i lektiru. Ja mislim da i svi drugi nastavni predmeti treba da imaju to.“ (Jeknić, 1976, 28).

Zašto Jeknićeva ideja, koja se njemu prije tridesetak godina činila potrebnom, aktualnom i nerevolucionarnom, nije do danas zaživjela u praksi posebno je pitanje, ali danas, kad se odgovornost za čitalačku pismenost učenika pripisuje svim učiteljima, ona ponovno postaje aktualnom.

Lektirni susreti u nastavi

Da bih opisala „novo“, poželjno ozračje u školama koje je (pred)uvjet ostvarivanja kvalitetne recepcije književnoumjetničkoga teksta i nastave lektire, poslužiti ću se nazivom M. Bratanić *susret u nastavi* primjenjujući ga osnovnoškolskome kontekstu¹¹. Nastavni sat lektire i književnosti uopće trebao bi biti *susret*, što znači da je nastava usmjerena na učenika, da uvažava njegovu osobnost, da se temelji na suradnji učitelja i učenika te da se u njoj poštuje i

Korelacijskim pristupom mogu se ekonomizirati i kvalitativno unaprijediti učenički zadaci. Sprema li učenik izlaganje ili piše seminar za neki predmet, može se savjetovati s profesorom toga predmeta i profesorom hrvatskoga jezika te ga učitelji mogu ocijeniti iz oba predmeta, vrjednujući različite elemente. Spomenuti lektirni primjer za Prirodu, priručnik za dječake i djevojčice u pubertetu, ima izrazite korelacijske potencijale, može uključiti učitelje prirode, književnosti, liječnike, psihologe.

¹¹ M. Bratanić o susretu u nastavi govori u vezi s visokoškolskom nastavom, a njegovo „preseljenje“ na niže stupnjeve obrazovanje podrazumijeva sitne izmjene (umjesto *student* rabiti ću naziv *učenik*).

provodi dvosmjerna interpersonalna komunikacija, dakle da su učitelji i učenici ravnopravni sugovornici razgovora o pročitanome književnome tekstu. Nastava koja se ostvaruje kao susret humanizirana je (Bratanić, 1997, 18). Svi zahtjevi u skladu su s opisanim komunikacijskim modelom (v. fusnotu 8).

Načelo individualizacije

„Najvažniji činitelji nastave su učenici, i to ne onakvi učenici kakvima ih je učitelj zamislio, nego stvarni učenici, onakvi kakvi dođu u školu. Dosljedno poštovanje realnih učenika sa svim njihovim novim navikama i zanimanjima jedino je prihvatljivo polazište uspješnoga čitanja i usvajanja čitateljske sposobnosti.“ (Grosman, 2010, 119).

Iz usmjerenosti na učenika u nastavi lektire proizlazi zahtjev za njegovanjem načela individualizacije¹². Individualni (točnije bi bilo individualizirani) pristup djetetu jedan od dvaju temeljnih zahtjeva koje M. Crnković spominje u vezi s lektirama (Crnković, 1976, 18) opravdavajući ga posebnošću svakoga ljudskoga bića i različitim učeničkim književnim interesima.

Doživljaj – temelj nove nastave lektire

„Bit nastave *književnosti* u osnovnoj školi (...) je doživljaj književnoumjetničke riječi kojom se obogaćuje učenikov život“ (Visinko, 2010, 17), odnosno lektira „prije svega nudi umjetnost i umjetnički doživljaj“ (Crnković, 1976, 19). Stoga „jedna od glavnih zadaća metodike književnoga odgoja i izobrazbe jest istraživanje i pronalaženje načina književnoga odgoja i izobrazbe učenika radi obogaćivanja njihovih doživljajno-spoznajnih mogućnosti u susretu s književnim djelom“ (Kovačević, 1997, 54). U skladu s tim, objava dojmovi, uz doživljajno-spoznajnu motivaciju, mora postati najvažnijim, ishodišnim dijelom nastavnoga sata književnosti i lektire i vremensko trajanje mora joj se produljiti. Kažem *postati* jer se u nastavnoj praksi učitelji često kratko zadržavaju na toj fazi nastavnoga sata ili je „preskaču“ (najčešće da bi stigli ostvariti „važnije“ zadaće: interpretirati pjesmu, obraditi književnoteorijske pojmove ili jer je učenike sram iznositi svoje doživljaje pred suučenicima iz straha da im se ne bi rugali). Nastava književnosti temeljena na učeničkim doživljajima u skladu je s literarno-estetskom komunikacijom, a opravdana je i poželjna i iz učenikova gledišta:

„Kad bi učitelj cijelo vrijeme bio svjestan da predmet razgovora prije svega treba biti učenikov vlastiti doživljaj umjetničkoga teksta te bi ga poticao i poštivao, nastava bi za učenike bila zanimljivija i efikasnija. U svakom slučaju ne bi odlazili s nastave s osjećajem da nisu u stanju

¹² „Individualizirana nastava takva je vrsta nastave u kojoj nastavnik vodi brigu o mogućnostima i napredovanju svakoga pojedinoga učenika, prilagođavanjem instruktivne pomoći i raznim drugim oblicima vođenja (mentorska nastava) učeničkih aktivnosti. Takva nastava omogućuje da svaki učenik napreduje u skladu s osobnim mogućnostima i tempom rada.“ (Matijević, Radovanović, 2011, 205).

čitati književnost ili da ih književnost uopće ne zanima.“ (Grosman, 2010, 208).

Učiteljima bi hrvatskoga jezika ovo zapažanje trebalo biti iznimno važno jer su učenici Hrvatski jezik procijenili kao jedan od najnezanimljivijih predmeta (Marušić, 2006, 187). Naravno, književnost nije jedina sastavnica predmeta i trebalo bi provesti dodatna istraživanja u vezi s učeničkim percepcijama zanimljivosti pojedinih nastavnih područja¹³.

Kako izgleda nastava književnosti i lektire temeljena na učeničkim doživljajima? Kako treba pristupiti književnoumjetničkome tekstu na takvoj nastavi? Kako započeti interpretaciju? Odgovor je jednostavan: pitanja ne postavljaju učitelji, nego se zadržavamo na pitanjima učenika:

„Za učenike su zanimljiva prije svega ona pitanja koja oni sami sebi postavljaju tijekom čitanja i propitivanja teksta, pitanja koja proizlaze iz njihova vlastitoga (emocionalnoga) odnosa prema tekstu, kao i ona do kojih dolaze na osnovi teškoća s njegovim razumijevanjem.“ (Grosman, 2010, 251).

Poći u interpretaciji književnih tekstova od učeničkih doživljaja često znači započeti razgovor njihovim emocionalnim reakcijama. Autori koji su pisali o lektiri prepoznali su identifikaciju čitatelja (učenika) s junacima književnih djela pa su, poštujući učeničke doživljaje, poistovjećivanje postavili kao cilj nastave lektire:

„Lektira polazi od širokog i detaljnog proučavanja književnosti, u ovom slučaju u prvom redu dječje, i od jednako širokog i detaljnog proučavanja djeteta, njegovih potreba, želja, sposobnosti, sklonosti i ograničenja. Ona polazi od poštivanja književnosti i poštivanja djeteta. Njoj je cilj ne da dijete znade odgovoriti na pitanje: 'što nam je pisac htio reći' nego da dijete nađe u piščevu svijetu sebe“ (Crnković, 1976, 19).

„Ostvarujući estetski doživljaj ona [lektira, op. a.] učeniku treba da priušti osećanje radosti što se u njoj može da identifikuje sa svojim miljenicima“ (Ognjanović, 1976, 36).

Smatram da značenje naziva *identifikacija* često odgovara čitanju mladih ljudi, učenika. Istraživanje koje je provela D. Dragun pokazalo je da se više od polovine ispitanih učenika potpuno ili djelomično saživjelo s likom i događajima prezentiranim u književnim djelima u obliku dnevnika, pri čemu treba razlikovati rezultat s obzirom na dob i spol ispitanika¹⁴ (Dragun, 2010).

¹³ Učenicima je lektira često problem i žele ju odgoditi (jer nisu stigli pročitati, jer nisu mogli pronaći knjigu u knjižnici i sl.), ali mnogi me učenici na početku sata mole da radimo književnost, a ne gramatiku (jezik).

¹⁴ D. Dragun upitnicima je ispitivala recepciju triju dnevničkih tekstova: *Dnevnika Pauline P.*, *Maloga ratnog dnevnika* i *Dnevnika jedne gimnazijalke*. Za ovaj rad relevantna su prva dva naslova. Ukupan broj ispitanih učenika iznosi 505, ali omjer djevojčica/djevojaka i dječaka/mladića nije ravnomjeran. U istraživanju je sudjelovalo 319 djevojčica/djevojaka i 186 dječaka/mladića. D. Dragun *saživljavanje/uživljavanje* i *poistovjećivanje* smatra sinonimima, što je donekle upitno. Istraživala je stupanj bliskosti čitatelja i književnoga lika te događaja prezentiranih u djelu. Ispitanicima su u vezi s

Međutim, naziv nije neproblematičan. Harding, protivnik toga naziva, smatra da nam on ne govori ništa „o raznolikim mogućnostima čitateljeva odnosa prema fiktivnim pripovjednim likovima“, nego „umjesto otkrivanja posve uobičajenoga i zdravoga procesa čitateljeva uočavanja i razumijevanja drugih ljudi, tj. njihove fiktivne predodžbe pomoću uživljavanja u njihovu situaciju (...) može (...) proizvesti dojam da je čitateljev odnos prema fiktivnim likovima sličan patološkim stanjima u kojima se kod ljudi gubi granica između vlastite osobnosti i osobnosti drugih ljudi, pa onda umišljaju da su netko drugi“ (prema Grosman, 2010, 51). M. Grosman pojašnjava:

„Čitatelj ne osjeća samo ono što, po njegovu mišljenju, osjećaju pojedini fiktivni likovi, u njih se može više ili manje intenzivno uživljavati ili osjećati empatiju za njih, no istovremeno razmišlja i osjeća i kao promatrač te reagira na cjelovitu fiktivnu situaciju u priči. U tom smislu čitateljeva reakcija u pravilu nadilazi identifikaciju s bilo kojim pojedinim likom i složenija je od identifikacije same, zato što čitatelj osjeća nešto i prema likovima, a ne osjeća samo s njima, pri čemu u pravilu zna više od većine fiktivnih likova.“ (Grosman, 2010, 52).

Slažem se s profesoricom Grosman da tako izgleda čitateljeva reakcija, ali ne bih odbacila naziv *identifikacija (poistovjećivanje)* zato što čitatelj uz taj proces usporedno proživljava i drugi, odnosno zato što ne možemo govoriti o stopostotnoj podudarnosti između čitatelja i lika¹⁵.

Identifikacija nije jedina emocija u susretu čitatelja s književnim djelom. K. Oatley načinio je taksonomiju emocija koje čitatelji doživljavaju čitajući književna djela. On razlikuje izvanjske i unutarnje emocije. „Izvanjske“ emocije tiču se užitka čitanja, zadovoljavanja znatiželje, iznenađenja zbog neuobičajenoga prikaza stvari (Oatley, 1994, 55). Razlikuju se s obzirom na to proizlaze li iz asimilacije ili akomodacije na shemu. Čitateljev ulazak „unutra“, u svijet književnoga djela, omogućuje emocije simpatije, pamćenja i identifikacije¹⁶ (usp. Oatley, 1994).

Nastava temeljena na učeničkim doživljajima treba poštovati učeničke emocije u susretu s književnim djelom, njihovu empatiju te sva pitanja i nedoumice što im ih tekst nameće.

likom ponuđeni odgovori: *lik mi uopće nije blizak*, *lik mi je samo djelomično blizak* i *lik mi je veoma blizak*, a u vezi s događajima: *nisam se uživio*, *uživio sam se* i *potpuno sam se uživio*. Od 74 učenika koji su rekli da im je lik Pauline veoma blizak 73 su djevojčice, odnosno od 76 učenika koji su se potpuno uživjeli u to djelo samo je jedan dječak. Ipak, 34 ispitanika dječaka izjavila su da im je lik djelomično blizak. To je značajan broj jer od ukupno 141 ispitanika 36 je dječaka. Smatram da i kad učenici navode djelomičnu bliskost s likom možemo razmatrati i poistovjećivanje s njime. Ni odrasli čitatelji ne poistovjećuju se posve s likom, nego pronalaze sličnosti s njim, primjerice, u nekoj ključnoj osobini. Također, trebalo bi pojasniti značenje riječi, odnosno skupova riječi *uživjeti se* i *bliskost s likom*.

¹⁵ Detaljnije sam o tome pisala u tekstu „Suvremena hrvatska urbana djevojačka proza“, upućenom časopisu Libri & Liberi.

¹⁶ Detaljnije sam o tome pisala u svome diplomskom radu. Dio rada bit će objavljen u e-knjizi *Pomaknuta mjesta* (ur. S. Sorel).

Načelo integralnosti teksta i pitanje količine sadržaja

M. Grosman uvjerljivo je argumentirala zašto nastava književnosti ne treba počivati na odlomcima, zašto postojeće čitanke nisu prikladne. Spoznala je da „čitanje odlomka ne posjeduje ni jedno obilježje književnoga čitanja“ i dokazala da nastava književnosti u kojoj se interpretiraju odlomci iz književnih tekstova ne doprinosi razvoju čitateljske sposobnosti (više o tome u Grosman, 2010, 241-248) pa bismo u skladu s time trebali zagovarati čitanje cjelovitih književnih djela želimo li da naši učenici posežu za knjigom i nakon završetka škole (to je zapravo cilj nastave lektire i književnosti uopće). Proučavanjem cjelovitih književnih djela moguće je (uspješnije) ostvariti sva obrazovna postignuća, odnosno steći sva znanja o književnosti predviđena nastavnim programom.

Uključivanje cjelovitih djela u nastavu književnosti ne povećava količinu književnih sadržaja¹⁷, nego naglašava važnost pitanja izbora sadržaja. Učenik će čitati djela ovisno o svojim mogućnostima i interesima. Odabrana djela učenik će čitati po načelu pomnoga čitanja koje podrazumijeva posvećivanje djelu, detaljno čitanje i pridonosi kvalitetnijoj interpretaciji i uspješnijemu susretu s djelom. Ukratko, zalažem se za kvalitetu pristupa nad kvantitetom sadržaja. Bolje je da učenici kvalitetno pročitaju manji broj djela, nego da se površno, preko ulomaka, dotaknu većega broja naslova. Izbor naslova nužan je da bi učenici doživljavali i razumijevali književnost obuhvatnije, kvalitetnije. Ne uključimo li određenoga autora na popis lektire, odnosno ne nudimo li njegova djela učeniku, to ne znači da on nije kvalitetan i vrijedan pisac (usp. Crnković, 1976, 19).

Kronološki pristup/žanrovsko-tematski pristup i načelo primjerenosti (aktualnosti)

U osnovnoj školi proučavanju književnosti pristupa se žanrovsko-tematski, sinkronijski, a u srednjoj školi uglavnom je zastupljen kronološki, povijesni ili dijakronijski pristup. Mnogi stručnjaci uvidjeli su problematičnost povijesnoga pristupa u srednjoškolskoj lektiri, mnogi učitelji praktičari svakodnevno se uvjeravaju da mnogi učenici ne razumiju djela starije europske i hrvatske književnosti u prvome i drugome razredu srednje škole i da im ta djela nisu zanimljiva. Jedna profesorica zaposlena u strukovnoj školi kazala je:

„Iluzorno je očekivati (...) da će bilo koji petnaestogodišnjak ili šesnaestogodišnjak uživati u Marulićevoj *Juditi*, da će s razumijevanjem čitati Homera, da će mu nešto značiti Petrarca, ili Danteov *Pakao*. Ako se nešto ne promijeni, naše ćemo učenike udaljiti još više od čitanja.“ (Rodić, 2011¹, 7).

¹⁷ „Pojam količine obično se povezuje s brojem tekstova i pisaca koji čine didaktički korpus u pojedinim razredima (...). Količina sadržaja postavlja se u suodnos s recepcijskim i kognitivnim mogućnostima učenika te zadaćama književnoga odgoja i obrazovanja u određenom razredu.“ (Rosandić, 2003, 20).

Želeći književnost približiti učenicima, Pavličić se zalaže „za obratni put proučavanja književnosti, od suvremene prema starijoj, a ne obratno kao dosad. Od života prema literaturi, a ne obratno kao dosad. Od prakse prema teoriji, a ne obratno kao dosad. Od škole prema ministarstvu, a ne obratno kao dosad. Od (...) običnih i malih pisaca (...) prema (...) klasici.“ (Pavličić, 2001, 206-207). Njegov obratni put u potpunosti se uklapa u sliku o lektiri koju ovaj rad nudi, osim možda načela obrnute kronologije. Nisam posve sigurna da književnost u školi uopće treba obrađivati kronološki, no nastava književnosti u srednjoj školi poseban je problem o kojemu ne mogu duboko raspravljati jer ne posjedujem iskustvo rada u srednjoj školi. Tek mogu reći da kronološki pristup, odnosno proučavanje književnoga teksta u povijesnoknjiževnome kontekstu ne pristupa proučavanju književnosti polazeći od života¹⁸. Princip obrnute kronologije također može biti u suprotnosti s načelom individualizacije i slobodom izbora naslova, opet uključuje prisilu da se čitaju određeni naslovi u određeno vrijeme. Različito je pritom, u odnosu na raniju situaciju, da se starija književnost obrađuje u starijim razredima. Ne bih željela da se stekne dojam da se protivim uključivanju starije književnosti u lektiru ili, bolje rečeno, da zagovaram njezino izbacivanje iz lektire. Kronološkome pristupu, po mome mišljenju, nadređeni su načelo individualizacije i mentorski pristup te u skladu s time smatram da učitelj može i treba pobuđivati interes za proučavanjem starije književnosti i ponuditi djela starije književnosti za lektiru učeniku za kojega prosudi da može razumjeti takvo djelo. Zagovaram, stoga, načelo primjerenosti određenoga naslova za pojedinoga učenika, što može značiti da će jedan učenik čitati, primjerice, Dantea u prvome razredu gimnazije, drugi u četvrtome, a treći uopće neće upoznati njegova djela.

U vezi s djelima starije književnosti rekla bih sljedeće: u osnovnoj školi u pravilu se ne bi trebala obrađivati. Ta je tvrdnja u skladu s Pavličićevim stavom i može se činiti suvišnom. Međutim, istaknula bih ju zbog veze s drugim načelom, načelom cjelovitosti teksta. U osnovnoškolskim čitankama donose se ulomci iz, primjerice, Marulićeve *Judite*. Koja je svrha čitanja toga ulomka? Kolika se razina razumijevanja očekuje od osmaša kad učenici ne razumiju ni cjelovito djelo u drugome razredu gimnazije? Da zaključim, iščistila bih čitanke i predložene popise lektire od takvih za učenike suvišnih tekstova. Pritom se slažem s Crnkovićem u vezi s time koja djela učenicima trebamo nuditi, a koja su im nepotrebna:

„dobra je za dijete, a to znači i umjetnička, samo ona knjiga koju dijete može čitati, u kojoj uživa, a nije dobra, nije dakle u tom smislu umjetnička jer nije živa makar odrasli nalijepili na nju sve etikete klasičnosti, ona knjiga koju djeca ne razumiju, baš kao što za odraslog

¹⁸ Proučavanje književnosti u srednjoj školi može se usporediti s nastavom filozofije. Smatram da bi i nastava filozofije trebala poći od života, prakse, dakle od učeničkih pitanja i da je stoga tematski, sinkronijski pristup u školskome kontekstu primjereniji od povijesnoga. Stav bih trebala dodatno argumentirati, raščlaniti sve prednosti i nedostatke obaju pristupa povezujući ih sa svojom tvrdnjom, no to nije predmet rada o književnoj lektiri.

vrlo obrazovanog čitatelja Ilijada i Odiseja na grčkom nisu ni vrijedna ni umjetnička djela ako on ne zna grčki.“ (Crnković, 1976, 16).

O lijepa, o draga, o slatka slobodo ili načelo fakultativnosti

Sloboda u vezi s lektinom odnosi se na slobodu izbora naslova, učeničku i učiteljevu slobodu. Slobodu je teško definirati, teško je odrediti njezine granice, ali to ne znači da je načelom fakultativnosti sve omogućeno i dopušteno. Sloboda izbora naslova drugi je Crnkovićev zahtjev u vezi s lektinom i iznimno je vrijedan i važan (Isto), ali s njome treba biti oprezan jer kako upozorava metodičarka:

„Sloboda izbora u području književne lektire pretpostavlja znatnu osjetljivost i darovitost za književnoumjetničke sadržaje te visoki stupanj književne, jezične i metodičke stručnosti da se sloboda lako ne prometne u anarhiju.“ (Visinko, 2003, 21).

Sloboda neće imati radikalne posljedice postavimo li određena razumna pravila. Učenik u izboru lektirnih naslova može imati slobodu, ali relativnu. Kad bismo izbor posve prepustili učeniku, moglo bi se dogoditi da učenik odabere žanrovski, vrstovno ili tematski istovrsna djela, djela istoga pisca i sl., a zadaća je učitelja izgraditi, formirati zreloga, selektivnoga čitatelja, stoga je nužno „da usmjeravamo njegove interese, da ih provjerenim oblicima motivacije proširujemo“ (Kermek-Sredanović, 1985, 177). Učitelj, dakle, mora nuditi učeniku nuditi djela tematski raznovrsna, različitih književnih vrsta da bi on upoznao književnost i samostalno izgrađivao vlastite književno-estetske kriterije. Učenička sloboda ograničava se zbog njegove dobrobiti, da ne bismo u početku obrazovanja zakinuli učenika čitatelja i sputali njegov književnoumjetnički razvoj i u tome je ujedno opravdanje toga ograničenja. Učiteljska sloboda u izboru naslova vrlo je značajna i može biti vrlo plodonosna za nastavu, za učenike. Kad učitelj ne bi bio ograničen čitankom i popisima lektirnih naslova, a nastavni program tako preskriptivan, u školi bi se proširile korelacijsko-integracijske mogućnosti. „Nova“ škola, poznato je, nadvladava okvire predmetno-razredno-satnoga sustava. „Novi“ način do punoga bi izražaja mogao doći i kad bi profesor književnosti bio slobodniji u izboru naslova pa bi se, primjerice, u sklopu korelativno-integrativnoga nastavnoga dana povezali povijesni sadržaji, koji se po logici stvari obrađuju kronološki, s književnim djelima obrađivanoga razdoblja ili suvremenim djelima koji tematiziraju relevantne sadržaje. U takvoj nastavi, naravno, poželjna bi bila i druga umjetnička ostvarenja (glazbena, likovna, filmska...). To je zapažanje možda značajnije za srednjoškolsku nastavu u kojoj je problem neusuglašenosti predmetnih sadržaja po razredima izraženiji, ali odnosi se i na osnovnu školu (primjerice, hrvatsku himnu učenici interpretiraju na nastavi Hrvatskoga jezika u petome razredu, a uče o njoj na Povijesti u sedmome razredu).

Mentorski pristup

Jedan od dvaju temeljnih Crnkovićevih zahtjeva u vezi s učeničkom lektinom, individualni, mentorski pristup učeniku, razdvojila sam u dva pristupa u ovome radu. Mentorski pristup po meni bi uključivao vođenje učenika u vezi s lektinom od izbora naslova¹⁹ preko interpretacije djela do njegova stvaralačkoga izraza u vezi s djelom. Mentorski pristup kvalitetno bi se mogao ostvarivati tek kad bi učitelju bio povjeren manji broj učenika i kad bi učitelj imao svoj kabinet i predviđeno vrijeme za konzultacije²⁰ u koje bi mu se učenici mogli obratiti s pitanjima, za pomoć ili kada bi učenik mogao predstaviti učitelju rezultate određene faze svoga rada.

Oblici rada u nastavi lektire

Jedno je istraživanje pokazalo „da učenike podjednako zanima individualna i skupna obrada lektire“ (Karlović, 2004, 28). Iako su empirijska istraživanja u vezi s lektinom vrijedna, ne možemo na temelju rezultata dobivenih njima planirati nastavne oblike, već moramo poštovati želje i potrebe pojedinoga učenika. To vrijedi u načelu, ali u nastavi se trebaju provoditi i različiti nastavni oblici zbog vrijednosti svakoga od njih. Primjerice, važno je da učenik nauči surađivati s drugima. Ne valja, međutim, pretjerivati sa skupnim radom jer je čitanje individualan čin i cilj je nastave lektire osposobiti učenika za samostalno čitanje, što ne isključuje potrebu za raspravom o pročitanoj djelu u manjemu ili većemu krugu učenika i učitelja.

Neka bude živost ili načelo raznovrsnosti

„Svaki žanr nameće specifičnost bilježenja“ (Kermek-Sredanović, 1985, 30) i nastava lektire ne smije biti dosadna pa u interpretaciji lektire treba podržavati načelo raznovrsnosti. Ono je u skladu sa slobodom, učitelji trebaju biti slobodni u kreiranju nastavnih sati lektire. Danas se načelo raznovrsnosti

¹⁹ Osvrnula bih se na Uvodnu riječ zbornika *Čitanje – obaveza ili užitek* u kojoj R. Javor kaže: „Dok se učitelji bave poučavanjem i svladavanjem čitanja kao vještine, koja je preduvjet za kasnije obrazovanje, a logopedi teškoćama u čitanju i govoru, knjižnice se uglavnom bave istraživanjem interesa čitatelja, kao i različitim aktivnostima kojima potiču čitanje kod svojih korisnika.“ (2009, 3). Ne želim uzimati knjižničarima posao, ali moram naglasiti da navedena podjela ne smije biti isključiva u praksi. Učitelji književnosti moraju poznavati čitateljske interese (svojih) učenika i poticati čitanje svojih učenika. Knjižničari im mogu pomoći jer oni mogu provoditi istraživanja na većem uzorku, ali valja imati na umu da svi knjižničari nisu učitelji književnosti i ponekad su učitelji kompetentniji ponuditi neki književni naslov s obzirom na učeničke interese i sposobnosti recepcije književnoga teksta.

²⁰ Nažalost, Državni pedagoški standard ne propisuje takve uvjete rada. Optimalan broj učenika koji propisuje je 20, ali dozvoljava 28 (2008), što je previše da bismo uspjeli ostvariti individualiziran, mentorski pristup učeniku. Zatim, nastava bi trebala biti organizirana cjelodnevno: učenici bi se u školi mogli posvetiti istraživačkim zadacima, projektima, mogli bi potražiti pomoć učitelja kad bi im zatrebala, a učitelji bi u školi vodili izvannastavne aktivnosti, održavali konzultacije, pripremali se za nastavu.

dosta poštuje²¹, ali pri izboru metoda i oblika rada, jasno, treba voditi brigu o svrhovitosti odabranih postupaka.

Posljedice novoga pristupa lektiri u osnovnoj školi

„Nova“ lektira povlači određene pedagoško-didaktičko-metodičke posljedice. Kao prednosti novoga pristupa lektiri prepoznajem irelevantnost broja naslova u školskoj knjižnici za njegov izbor (dovoljan je jedan primjerak nekoga djela jer učenici čitaju različita djela ovisno o svojim interesima, svi učenici ne čitaju isto djelo u isto vrijeme), njegovanje učeničkoga samostalnoga istraživanja koje proizlazi iz individualiziranoga i mentorskoga pristupa učeniku, što je u skladu s konstruktivističkim pristupom obrazovanju, ukidanje stresnih provjera znanja i prikladnost takva pristupa za učenike s posebnim obrazovnim potrebama (zahtjevi su prilagođeni učeniku pa se daroviti učenici i učenici s teškoćama ne izdvajaju). Moguće su poteškoće u vezi s novom lektinom: teže planiranje nastavnih sati lektire zbog nemogućnosti predviđanja učeničkih reakcija, odupiranje učitelja lektirnoj reformi, protezanje teorijskih postavki za nastavu lektire na cjelokupnu nastavu književnosti i u tome smislu proširivanje nastavne reforme te vrjednovanje, ocjenjivanje. Potonji problem dodatno ću razmotriti. Pristup lektiri koji polazi od učeničkih doživljaja ne može se zadovoljiti pukim brojčanim ocjenjivanjem, ocjenama dobivenim iz ispita sastavljenih od zadataka objektivnoga tipa. Upitna je mogućnost sastavljanja objektivnih pitanja za takvu lektiru, čini se da je takvo ocjenjivanje proturječno uvažavanju učeničkih doživljaja. Suvremeni dokimolozi ističu zahtjev za individualizacijom ocjenjivanja smatrajući da „prednost valja dati uspoređivanju učenikovih rezultata s njegovim individualnim inicijalnim rezultatom, a ne s unaprijed određenim školskim standardom ili nekim prosjekom države.“ (Matijević, 2004, 78). Individualizirani pristup ocjenjivanju čini mi se prikladnim za nastavu lektire i književnosti uopće jer će učenik imati priliku pokazati sve što može i zna, a učitelj će pratiti svaki njegov korak, svako napredovanje. Učenik i učitelj neće biti usmjereni na rezultat, nego na proces. Apsurdno je, prestrogo aktualno ocjenjivanje lektire. U imenik se smije upisivati jedna ocjena iz lektire mjesečno! Dobije li učenik jedinicu iz lektire početkom listopada, ne može ju ispraviti i ako za tjedan dana pročita djelo i svojski se potruži? Ili učitelji trebaju iznalaziti načine „kamuflaže“ (upisati tu ocjenu u književnost ako za taj mjesec nisu učenika ocijenili iz toga područja), odnosno prekršiti navedeno

²¹ Primjerice, i autorica metodičkoga priručnika za lektiru u razrednoj nastavi preporučuje različito bilježenje za svaki lektirni naslov, prilagođeno i diferencirano prema sposobnostima učenika te nudi sustave bilježaka za svaki razred (Lučić-Mumlek, 2002). Priručnik za učitelje uz čitanku Bežena i Jambrec preporuča sljedeće metode, postupke, načine, oblike rada u interpretaciji lektire: okrugli stol, autorov i piščev stolac, intervju u tri koraka, scenske improvizacije, tablice zapleta, rad u skupinama „obilaska galerije“ (Kovač, Jukić, 2009).

pravilo i upisati dvije ocjene u rubriku? Očito to nisu rješenja, nego treba promijeniti pristup praćenju, vrjednovanju i ocjenjivanju lektire i književnosti uopće u skladu s novim pristupom njima. Valja biti oprezan s vrjednovanjem i ocjenjivanjem jer je čitanje i razumijevanje književnih tekstova sposobnost pa „svaka negativna primjedba i kritika tijekom razgovora o njegovu doživljaju teksta učenika ispunjava osjećajem da nije sposoban pročitati književni tekst, da čitanje nije za njega ili da on nije za čitanje.“ (Grosman, 2010, 211). Postavimo li na temelju inicijalnih ispitivanja učenika zahtjeve za svakoga od njih, izbjeći ćemo suočavanje učenika s nesposobnošću. Takvo praćenje učenikova rada ukida potrebu za brojčanim ocjenjivanjem. Moj je stav možda radikalniji, ali u skladu je s novim pristupom čitanju u osnovnoj školi. Jedinice za nepročitana, priznajmo, učenicima dosadna djela, nepotrebne su, dapače kontraproduktivne za ostvarivanje ciljeva književnoga/čitateljskoga odgoja. Ocjena iz književnosti govori puno manje od učeničke mape radova i učiteljeva izvješća o učeniku. Želimo li doista da naši učenici zavole knjigu, morat ćemo provesti lektirnu reformu čija će važna sastavnica biti dokimološka problematika. Ovim radom tek najavljujem potrebu za reformom. M. Crnković sedamdesetih je godina 20. stoljeća postavio temelje novoga pristupa lektiri, ali nije bio dovoljno odlučan da ga i provede ili nije osjećao da je vrijeme za radikalne promjene. Unatoč zahtjevu za individualnim, mentorskim pristupom, kritici popisa lektira, ustvrdio je:

„Neka, dakle, ostanu ovakvi popisi obvezatne lektire po godištima, dotjerajmo ih ako treba koliko se može, ali neka to bude samo kao nekakva osnovica i neka nastavnik u školi ima pravo i dužnost da je nadopunjuje i mijenja prema sklonostima i mogućnostima svojih učenika i neka se nastavniku pruži sva pomoć da to može dovoljno vješto i uspješno činiti“ (Crnković, 1976, 18).

Danas njegove zahtjeve trebamo provesti, u 21. stoljeću nema više vremena za odgodu, moramo se osloboditi straha i stega. Ljubav prema čitanju nije utopija i nemojmo dopustiti da to postane. Odvažimo se na potrebne promjene koje su znanstveno utemeljene odavno, samo čekaju realizaciju. Budu li učenici puno čitali, čitali za školu (dakle za sve predmete) raznorodne, zanimljive, bliske im tekstove, ljubav prema čitanju prirodno će se razvijati, a očekuje se da će se s vremenom razviti i njihovi estetski kriteriji. Književna lektira u osnovnoškolskoj nastavi Hrvatskoga jezika temeljena na učeničkim doživljajima i emocijama, na komunikacijskome modelu, treba postati pravilom, a ne da se lektira na nastavi smatra neugodom, a da knjižničari rade lektiru drugačije, zanimljivije²². U knjižnici se mogu i trebaju provoditi

²² Lektira na nastavi Hrvatskoga jezika prezentira se kao kazna, a lektira u knjižnici kao radost. Knjižničari su kao dobre vile koje uvažavaju učenike, a što se smatra o profesorima hrvatskoga jezika? Usp. Radičević, Biglbauer, 2011 i Čičko, 1999. Takav apsurd ne smije se dopustiti u praksi. Profesori hrvatskoga jezika obrazovani su u metodici književnosti i njihov je posao poučavati učenike književnosti, proučavati s učenicima književna djela i to na najbolje moguće načine. Zar su nas knjižničari trebali upozoriti da lektiri trebamo pristupiti drugačije? Pohvale knjižničarima, no nastava

dotadne, stvaralačke aktivnosti, ali njihovi voditelji trebaju biti profesori književnosti, a ne isključivo knjižničari. Knjižničari ne mogu „ispravljati“ loše obavljen posao učitelja književnosti. Što to govori o našem društvu?

Na temelju svega rečenoga može se zaključiti da bi se status književnosti možda trebao mijenjati. Raščlamba dviju zadaća nastave književnosti (a to su razvijanje čitateljskoga odgoja i jezičnoga izražavanja učenika) i isticanje prve podržavaju određenje književnosti kao odgojnoga, a ne obrazovnoga predmeta. Uostalom, „smisao nastave književnosti u osnovnoj školi u prvome je redu odgojni i estetski.“ (Visinko, 2010, 17). Međutim, didaktička teorija smješta umjetničke sadržaje u obrazovne. Umjetničko obrazovanje podrazumijeva „ovladavanje jezikom pojedinih umjetnosti“ (Bognar, Matijević, 2002, 177) i u tome smislu primarna je obrazovna dimenzija u vezi s umjetničkim sadržajima, ali ako prihvatimo metodičarkinu utemeljenu uputu o „doziranju“ književnoznanstvenih činjenica u osnovnoj školi (Visinko, 2010, 16), naglasak će u poučavanju umjetničkih sadržaja prijeći na odgojnu komponentu, a njezin značaj ističu i didaktičari: „Riječ je prije svega o emocionalnom angažmanu, ali uz sudjelovanje i intelektualnih [...] aktivnosti.“ (Bognar, Matijević, 2002, 177).

Da bismo ikakve promjene počeli provoditi, potrebno je da prije toga struka donese važne odluke. Metodičari i stručnjaci za književnost trebaju se usuglasiti oko ciljeva osnovnoškolske, srednjoškolske i visokoškolske nastave književnosti te sastaviti plan i program reforme u skladu s tim ciljevima.

U ovome radu pokušala sam dati osnovne smjernice za reformu osnovnoškolske nastave lektire (književnosti), ali dalek je put od smjernica do izradbe i provedbe reformskoga plana i programa.

Literatura:

1. Anić, V. (1994) *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi liber.
2. Bognar, L./Matijević, M. (2002) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Bratanić, M. (1997) *Susreti u nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Crnković, M. (1976) „Estetske vrednosti lektire i delikatnost prvog kontakta djeteta s knjigom“. U *Detinjstvo*, 2, str. 15-20.
5. Čičko, H. (1999) „Pristupiti čitanju lektire na drugačiji način“. U *Kako razvijati kulturu čitanja: zbornik*. Ur. R. Javor. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba, str. 75-79.
6. *Čitanje – obaveza ili užitek* (2009) Ur. R. Javor. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba.
7. Dragun, D. (2010) *Dnevnik za djecu i mlade u hrvatskoj književnosti: doktorska disertacija*. Osijek: Filozofski fakultet.
8. *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (2008.) U *Narodne novine*, 63 (2. lipnja). Dostupno na:
http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html

bi književnosti (lektire) u školi trebala svima pružati radost ili bi barem tome trebala težiti. Suradnja je knjižničara i učitelja nužna, ali ona ne podrazumijeva zamjenu poslova.

9. Grdić, V. (1998) „Obvezna školska lektira: omražena školska zadaća“. U *Školske novine*, 11 (17. ožujka), str. 10.
10. Grosman, M. (2010) *U obranu čitanja*. Zagreb: Algoritam.
11. Jeknić, D. (1976) „Problem, a ne pitanje“. U *Detinjstvo*, 2, str. 24-28.
12. Karlović, M. (2004) „Izbor, čitanje i obrada lektire od četvrtog do osmog razreda osnovne škole“. U *Napredak*, 142, 1, str. 27-32.
13. Kermek-Sredanović, M. (1985) *Književni interesi djece i omladine*. Školske novine: Zagreb.
14. Kovač, S./Jukić, M. (2009) *Priručnik za učitelje hrvatskog jezika u V. razredu osnovne škole*. Zagreb: Naklada Ljevak.
15. Kovačević, M. (1997) *Metodičko-književna motrišta*. Zagreb: Školske novine .
16. Lazzarich, M. (2004) „Književnost valja približiti mladima“. U *Napredak*, 142, 1, str. 84-90.
17. Lešić, Z. (2005) *Teorija književnosti*. Sarajevo: Sarajevo publishing.
18. Lučić-Mumlek, K. (2002) *Lektira u razrednoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
19. Marušić, I. (2006) „Nastavni programi iz perspektive učenika“. U *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive*. Ur. B. Baranović. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, str. 181-217.
20. Matijević, M. (2004) *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
21. Matijević, M./Radovanović, D. (2011) *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
22. *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006) Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (U navođenju uputnica u tekstu pod kraticom HNOS.) Dostupno na:
<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2197>
23. *Nacionalni okvirni kurikulum* (2011) Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (U navođenju uputnica u tekstu pod kraticom NOK.) Dostupno na:
<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2197>
24. Oatley, K. (1994) „A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative“. U *Poetics*, br. 23, str. 53-74.
25. Ognjanović, D. (1976) „Lektira u funkciji vaspitanja“. U *Detinjstvo*, 2, str. 36-39.
26. Oštarić, M./Lovrović, L. (2010) „Kratka priča u nastavi engleskoga jezika“. U *Strani jezici*, 39, 4, str. 287-294.
27. Pavličić, P. (2001) *Rukoljub*. Zagreb: Mozaik knjiga.
28. Pavličić, P. (2007) „Knjiški moljac: Lektira“. *Vijenac*, 359 (6. prosinca). Dostupno na:
<http://www.matica.hr/Vijenac/vijenac359.nsf/AllWebDocs/LEKTIRA>
29. Petravić, A. (2010) *Udžbenik stranoga jezika kao mjesto susreta kultura*. Zagreb: Školska knjiga.
30. Plazibat, M. (2002) „Tko i kako treba birati lektiru: Voljeti ili morati čitati“. U *Školske novine*, 32 (15. listopada), str. 5.
31. Poljak, V. (1982) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
32. Radičević, V./Biglbauer, S. (2011) „Poticanje čitalačke pismenosti kao dio knjižnično-informacijskog obrazovanja“. U *XXIII. Proljetna škola školskih knjižničara Republike Hrvastke: zbornik radova*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, str. 33-42.

33. Rodić, I. (2011¹) „Interliber – okrugli stol 'Lektira, pomoć ili *odmoć* u poticanju čitanja'. Lektira – ili kako zamrznuti čitanje!“. U *Školske novine*, 36 (15. studenog), str. 7.
34. Rodić, I. (2011²) „Čitalačka pismenost – put u *društvo znanja*“. U *Školske novine*, 39 (6. prosinca), str. 15-18.
35. Rosandić, D. (2003) *Kurikulski metodički obzori*. Zagreb: Školske novine.
36. Rosandić, D. (2005) *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
37. Rosandić, D. (2010¹) „Jezično-komunikacijsko područje u Nacionalnom okvirnom kurikulumu. Umjesto znanstvenih informacija – uopćene preporuke“. U *Školske novine*, 15 (13. travnja), str. 11.
38. Rosandić, D. (2010²) „Jezično-komunikacijsko područje u Nacionalnom okvirnom kurikulumu (5). Nepotpuna jezikoslovna objašnjenja“. U *Školske novine*, 19 (11. svibnja), str. 11.
39. „Tjedna satnica hrvatskoga jezika u osnovnoj i srednjoj školi i promjena srednjoškolskih programa“. U *Vjesnik Društva profesora hrvatskoga jezika*, br. 4. Zagreb, 2009.
40. Visinko, K. (1999) „Interes za dječju priču“. U *Kako razvijati kulturu čitanja: zbornik*. Ur. R. Javor. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba, str. 49-63.
41. Visinko, K. (2003) „Neknjiževna lektira u osnovnoj školi“. U *Hrčak*, 17, tematski broj: *Pismenost – sposobnost bez koje se ne može*, str. 20-24.
42. Visinko, K. (2010) *Jezično izražavanje u nastavi Hrvatskoga jezika: pisanje*. Zagreb: Školska knjiga.
43. Vladilo, I. (2003) „Lektira – radost čitanja ili tortura“. U *Školska knjižnica i kvalitetna škola; Prostor i mediji; Poučavanje radosti čitanja: Zbornik radova 14. Proljetne škole školskih knjižničara*. Rijeka: Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske, Zavod za unapređivanje školstva, Prva sušačka hrvatska gimnazija, str. 89-94.
Dostupno na: <http://free-ri.htnet.hr/knjiznica-vijece/moj%20web/knjiznica%20strojarske%20skole/LEKTIRAZbornik.doc>

Required Reading of Our Time

Summary: The subject of the article is required reading in the contemporary Croatian educational system, specifically in the elementary school. The article is divided into three parts. The first part describes the general state of required reading in the contemporary Croatian educational system, especially in the language subjects, and the field of linguistics and communication (linguistic and artistic field). The second part presents all the important assumptions, methodological principles and approaches, teaching forms of the 'new' required reading that are consistent with fundamental objectives of required reading classes, as well as literature education in general. The most important objectives of literature education are increasing pupils' love of literature, development of need for reading and creation of an independent, critical and selective reader. The requirements of the 'new' required reading are partly synthesized from various earlier important works and partly deduced from contemporary didactical-methodical theory and contemporary knowledge about reading, but they are also designed on the basis of inductive theoretical and practical

observations. The combination of the deductive-inductive approach leads to the conclusion that the required reading must extend to all subjects. Other conclusions are connected to the required reading of literature, and they are: the need for individualisation, tutorial approach, greater student freedom in the selection of the titles, a pleasant atmosphere in the required reading classroom, greater appreciation of students and their experiences, and the change of existing concepts in literature classes, that is, the replacement of teaching based on the passages from literary works by reading complete literary works, so that the reading experience can be more fulfilling. The third part specifies the consequences arising from such an approach to required reading.

Keywords: reading, individual approach, required reading, tutorial approach, elementary school.

Die Lektüre unserer Zeit

Zusammenfassung: In dieser Arbeit wird die Lektüre im heutigen kroatischen Bildungssystem, d.h. in der Grundschule, problematisiert. Die Arbeit umfasst drei Teile. Im ersten Teil wird der allgemeine Zustand der Lektüre im heutigen kroatischen Bildungssystem dargestellt, besonders in sprachlichen Fächern und im sprach-kommunikativen (sprach-künstlerischen) Bereich. Im zweiten Teil werden wichtige Voraussetzungen vorgebracht, methodische Normen, Ansätze und Unterrichtsformen des „neuen“ Lektüreunterrichts, der im Zusammenhang mit den Grundzielen des Lektüreunterrichts steht. Diese Ziele stehen auch im Zusammenhang mit der Literaturerziehung und der Bildung überhaupt: sie fördern die Liebe zum literatur-künstlerischen Wort, zum Lesebedürfnis und zur Ausbildung eines autonomen, kritischen, selektiven Lesers. Die Ansprüche der neuen Lektüre wurden teilweise aus verschiedenen vorherigen wichtigen Arbeiten synthetisiert. Sie wurden teilweise deduktiv aus modernen didaktisch-methodischen Gedanken und heutigen Lesekenntnissen abgeleitet, aber sie wurden auch aufgrund der induktiven theoretischen und praktischen Betrachtungen geformt. Mit der Kombination des deduktiv-induktiven Ansatzes kam man zur Erkenntnis, dass man die Lektüre auf alle Unterrichtsfächer erweitern muss. Eine solche Lektüre fordert den individualisierten Ansatz, den Mentoring-Ansatz, größere Freiheit der Schüler bei der Titelauswahl, gemütlichere Atmosphäre im Lektüreunterricht, größere Beachtung der Schüler und ihrer Erlebnisse. Die heutige Konzeption des Literaturunterrichts sollte verändert werden, bzw. die Schüler sollten vollständige Literaturwerke lesen und nicht nur Ausschnitte. Auf diese Weise würde das Lesen qualitativ besser sein. Im dritten Teil werden die Folgen eines solchen Ansatzes dargestellt.

Schlüsselbegriffe: Lesen, individualisierter Ansatz, Lektüre, Mentoring-Ansatz, Grundschule.

UDK 371.3:53
Prethodno priopćenje
Primljeno: 6. prosinca 2011.

RAZVOJ INTERESA U KONSTRUKTIVISTIČKOJ NASTAVI FIZIKE

Mr. Antonio Svedružić, prof.
OŠ Ljudevita Gaja, Zaprešić

Sažetak: Učenički interes za fiziku i prirodne znanosti važan je doprinos motivaciji učenika i ima pozitivne učinke na učenje i razumijevanje prirodnoznanstvenih sadržaja. Osobni i situacijski interes potiče i stvara optimalne uvjete za učenje.

Cilj je rada utvrditi kako konstruktivistički orijentirana nastava fizike s aspektima prirode znanosti i tradicionalna predavačka nastava utječu na razvoj osobnog i situacijskog interesa. Postavljeni ciljevi provjereni su istraživanjem na učenicima sedmog razreda osnovne škole. Inicijalnim testom mjeren je osobni i situacijski interes. Nakon obrada tema prema konstruktivističkim i tradicionalnim principima izvršeno je završno mjerenje. Istraživanje je pokazalo da je osobni i situacijski interes kod učenika konstruktivističke grupe ostao uglavnom očuvan ili lagano raste, dok je kod učenika tradicionalne grupe blago opadao.

Ovo istraživanje ukazalo je na učinkovitost edukacijskog konstruktivizma kao učinkovite strategije za učenje fizike te razvoj i očuvanje interesa za fiziku.

Ključne riječi: konstruktivizam, osobni interes, situacijski interes.

U svijetu postoji relativno duga tradicija istraživanja učeničkog interesa i stavova o fizici i prirodnim znanostima (Lavonen i sur., 2005). Istraživanja pokazuju da učenici proučavaju, uče i odabiru fiziku kao izborni predmet ukoliko su posebno zainteresirani za nju. Motivacija temeljena na interesu ima pozitivne učinke na kvalitetu i kvantitetu sadržaja koji se uče. Zbog toga je korisno znati kako metodički oblikovati nastavu, prilagoditi nastavne materijale i osmisliti kurikulum iz fizike i prirodoslovlja kako bi se potaknuo razvoj učeničkog interesa.

Koncept interesa – povijesni pregled

Istraživanja koja razmatraju koncept interesa značajno su se umnožila tijekom prošlog stoljeća. Prvi koji naglašava ključnu ulogu interesa u učenju jest Dewey (1913). On uspostavlja razliku između pojmova interesa i nastojanja ili truda jer prema njemu interes potiče dublju spoznaju i učenje. Dewey daje dvije pretpostavke o interesu. Prvo, interes mora biti prisutan u

razrednom okružju kako bi se ostvarile intelektualne potrebe učenika i drugo, interes potiče učenike različitih obrazovnih mogućnosti da ostvare osobni napredak.

Sljedećih 50 godina koncept interesa (kao i njegova uloga u učenju) bio je zapostavljen. Kognitivna psihologija 60-ih godina aktualizira pitanje interesa koje se kao koncept teorijski i eksperimentalno proučava do danas. Među prvima koji uspostavljaju vezu između interesa i učenja bio je Kintsch (1980). Kintsch razlikuje dvije vrste situacijskog interesa koje naziva emocionalnim i spoznajnim interesom. Emocionalni interes javlja se kad informacija potiče snažan afektivni odgovor učenika, dok kognitivni interes započinje uključivanjem učenika u problem. Prema Kintschu i predznanja utječu na interes. Kintsch pokazuje da prosječna predznanja mogu povećati interes, dok visoka ili niska predznanja mogu smanjiti interes. Tvrdnje da interes ovisi o predznanjima kasnije će empirijskim istraživanjima potvrditi Alexander i Jetton (1996).

Značajniji porast empirijskih istraživanja koncepta interesa zabilježen je 80-ih godina. Iz studija objavljenih u tom desetljeću proizlaze sljedeći zaključci: a) interes pozitivno utječe na pažnju i učenje, b) interes je različit kod učenika, c) potiču ga različiti čimbenici kao što su prethodna znanja, neočekivan i zanimljiv sadržaj/tekst, struktura teksta i ciljevi, d) zanimljivi sadržaji uče se kvalitetnije od manje zanimljivih. Istraživanja dostižu vrhunac radom Renningera i sur. (1992), koji su postavili teorijski okvir utemeljen na razlici između situacijskog i osobnog interesa. Većina istraživača 90-ih godina bila je usmjerena na jednu od dvije opće teme: a) sadržaj i čimbenici okružja koji povećavaju interes i b) uloga zanimljivih detalja u sadržaju koji se proučava. S obzirom na teme, studije su pokazale da postoji više čimbenika koji značajno utječu na situacijski interes, što uključuje prethodna znanja (Alexander i Jetton, 1996), neočekivanost informacija (Hidi, 1990), konkretnost i slikovitost (Renninger i sur., 1992), neizvjesnost (Jose i Brewer, 1984), uključenost i značajnost (Mitchell, 1992, 1993).

Suvremena istraživanja interesa i čimbenika koji utječu na njegov razvoj u zadnjih 20-ak godina obilježena su teorijskim okvirom koji postavljaju Krapp i sur. (1992). Na njihov prijedlog danas je u literaturi prihvaćena podjela na situacijski i osobni interes. Studije pokazuju da motivacija temeljena na interesu ima mnoge pozitivne učinke na proces i rezultate učenja. Dobiveni rezultati važan su doprinos poboljšanju kvalitete učenja u obrazovanju, posebno u kontekstu cjeloživotnog učenja.

Osobni i situacijski interes

Učenički interes nastaje i razvija se međudjelovanjem učenika i okoline. Okolina su objekti koji okružuju učenika i/ili aktivnosti kojima je izložen. Učenik se uključuje u aktivnost ako je unaprijed zainteresiran za temu ili je potaknut motivirajućim aktivnostima iz okoline. Krapp i sur. (1992) uvode dva tipa interesa:

- a) osobni (individualni) interes i
- b) situacijski interes.

Osobni je interes individualno određenje prema sadržaju (Krapp i sur., 1992). Taj interes ostvaruje se prije izloženosti nekom sadržaju ili aktivnosti. Učenički osobni interes razvija se odrastanjem, a kod učenika se manifestira kroz prvu aktivnost u koju je uključen. Tako je učenik razvijenog osobnog interesa za znanstvene teme i prije nastave okupiran temama iz znanosti, a karakterizira ga usredotočenost i zadovoljstvo koje pokazuje u radu na temi. S obzirom da osobni interes uglavnom nije određen trenutnim stanjem odnosno aktivnostima kojima je učenik izložen, on se razvija vrlo sporo. No kad se jednom ostvari, on je relativno trajan. To znači da izloženost neinteresantnoj okolini neće trenutno i značajno utjecati na njegov osobni interes. Interes će bez obzira na «neinteresantnu» okolinu i dalje biti aktualiziran.

Situacijski interes stimulira se nastavnim aktivnostima. Stvaraju ga određene akcije kao što su istraživački rad, rad na eksperimentu i/ili konkretni objekti kao zanimljiv film, tekst i sl. Za razliku od osobnog interesa koji je relativno stalan čak i kad je okolina nepoticajna, situacijski interes ostaje postojan toliko dugo koliko ga okolina potiče. U razrednom okružju situacijski je interes uglavnom pod utjecajem učitelja, koji može poticati zainteresiranost učenika za prirodoznanstveni sadržaj na dva načina:

- a) osjetilno (npr. privlačan pokus) i
- b) misaono (npr. zanimljiv problem) (Hidi i Baird, 1986).

U literaturi se osjetilno poticanje obično definira pojmom «hvatanje» (Mitchell, 1993). Osjetilno poticanje može biti izvrsna potkrjepa za početno pridobivanje učeničkog interesa. Nasuprot tomu, vrijednost koja dugotrajnije može povećati situacijski interes opisana je pojmom «držanje» interesa. Prema Mitchellu (1992, 1993) postoje dvije komponente koje mogu značajnije «držati» situacijski interes:

- a) komponenta uključenosti i
- b) komponenta značajnosti.

Značajnost se odnosi na učenički stav o važnosti tema iz znanosti za svakodnevni život, dok se uključenost odnosi na aktivan doprinos procesu učenja. Učenik se osjeća uključenim u proces učenja samo ako aktivno doprinosi procesu otkrivanja novih znanja.

Interes za prirodne znanosti

Jedan od ciljeva fizike u odgoju i obrazovanju jest poticanje interesa za fiziku i znanost uopće. U literaturi se navode razni pristupi sa svrhom povećavanja učeničkog interesa za fiziku i prirodne znanosti.

Krsnik (2005) ističe pozitivan doprinos povijesno-filozofskih modela u motivaciji i angažiranosti učenika. Pritom ukazuje da povijesno-filozofski modeli, među ostalim, doprinose boljem razumijevanju znanstvenog znanja i njegova razvoja odnosno razumijevanju prirode znanosti.¹

Warrick (2000) koristi povijest znanosti u nastavi i istražuje kako se razvija učenički interes. Razvija projekt u kojem učenici osmog razreda istražuju znanstvene radove poznatih kemičara, nakon čega ih predstavljaju u razredu. Na temelju zapažanja nakon provedenih aktivnosti Warrick zaključuje da su učenici pokazali velik interes i zadovoljstvo pri izradi projekta.

Hausler i Hoffmann (2000) provode tri međusobno povezana istraživanja na kurikulumu koji su razvili za potrebe istraživanja, a koji potiče interes za teme iz fizike. Longitudinalnom studijom provedenom na učenicima u razdoblju od pet godina provjeren je kurikulum na varijabli *interes za fiziku*. Rezultati pokazuju da temelj učeničkog interesa proizlazi iz oduševljenja prirodnim pojavama i tehničkim dostignućima. Autori pokazuju da je učenički interes vezan uz znanstveni kontekst više nego uz pojedini znanstveni sadržaj, da učenički interes raste ako su znanstveni sadržaji važni za svakodnevni život i ako su učenici aktivni sudionici nastavnog procesa.

Solbes i Viches (1997) predlažu da znanstveni sadržaji budu podučavani u kontekstu znanost-tehnologija-društvo kako bi se poticao učenički interes. Provode istraživanje u kojem mjere interes za STS-udžbenike (*Science–Technology–Society*) i kurikulum fizike. Rezultati inicijalnog istraživanja pokazali su da učenici nisu zainteresirani za prirodne znanosti jer su, kako kažu, «daleko od svijeta u kojem žive». Završno istraživanje pokazalo je da su STS-materijali u nastavi promijenili stav učenika prema nastavi fizike i povećali interes za fiziku i kemiju.

Lavonen i sur. (2005) u sklopu međunarodnog projekta ROSE (*The Relevance Of Science Education*) ispituju interes učenika završnih razreda osnovne škole za znanstvene sadržaje. Istraživanje pokazuje da učenje fizike postaje zanimljivo kroz povezivanje fizike s biologijom čovjeka i astronomijom, a manje zanimljivo kroz povezivanje fizike s tehnologijom.

Seker (2004) prikazuje studiju učinkovitosti obrazovnih materijala koji uključuju povijest znanosti na razumijevanje i interes za fiziku. S obzirom na cilj, autor je osmislio materijale iz povijesti znanosti koje je nazvao «pričama o životima znanstvenika». Riječ je o kratkim pričama iz života poznatih

¹ Priroda znanosti odnosi se na epistemologiju znanosti, znanost kao spoznaju ili vrijednosti i vjerovanja koja su sastavni dio znanstvenih znanja i njihova razvoja (Lederman, 1992).

znanstvenika koje su korištene bez povezanosti s konceptom znanosti i prirodom znanosti. Istraživanje je provedeno na učenicima osmog razreda koji su testirani na početku, sredini i kraju intervencije upitnikom koji mjeri osobni i situacijski interes. Rezultati su pokazali da osobni životi znanstvenika imaju pozitivan učinak na razvoj interesa kod učenika više nego ostali (npr. razvoj koncepata iz mehanike) povijesni materijali korišteni u istraživanju.

Mjerenje interesa

U literaturi se navode dvije tehnike mjerenja interesa, kvantitativne (Mitchell, 1993) i kvalitativne (Schick i Schewedes, 1999). Za potrebe ovog istraživanja opisana je Mitchellova kvantitativna metoda koja se provodi upitnikom za mjerenje interesa. Mitchellov je upitnik metrijski standardiziran instrument visoke unutarne dosljednosti (Cronbach $\alpha \geq 0,79$) čija je faktorska analiza pokazala da mjeri osobni interes, situacijski interes te komponente «značajnost», «uključenost», «kompjutori», «matematičke zagonetke» i «grupni rad». Prema Mitchellu, koncept interesa opisan je kroz dva tipa interesa – osobni i situacijski interes. Novost koju autor uvodi jest podjela situacijskog interesa na tzv. «držanje» interesa koje čine dvije varijable, značajnost i uključenost, te «hvatanje» interesa koje čine tri varijable, kompjutori, zagonetke i grupni rad. Komponenta značajnosti predstavlja učeničku percepciju važnosti sadržaja iz znanosti za njihov svakodnevni život. Mitchell istraživanja provodi na nastavi matematike s osnovnoškolskim učenicima i zaključuje da je komponenta značajnosti na elementarnoj razini pozitivno izražena samim time što učenici proučavaju, primjenjuju, vježbaju i misle na matematički način. Na srednjoškolskoj razini trend je obrnut. Za srednjoškolce teme i rad na matematici ili znanosti ne predstavljaju nešto važno za njihov život samo zbog toga što se uče u školi. Mitchell definira komponentu uključenosti kao mjeru za aktivno sudjelovanje u procesu učenja nastavnih sadržaja. Pritom se aktivni rad odnosi na kreiranje znanstvenih znanja uz pomoć učitelja kao voditelja, a ne na mehanički rad ili «dril» činjenicama.

Cilj

Cilj je ispitati kako konstruktivistički orijentirana nastava fizike s elementima prirode znanosti doprinosi razvoju osobnog i situacijskog interesa te dviju komponenata situacijskog interesa, uključenosti i značajnosti.

Hipoteze

H₀ – Ne postoji razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe u interesu za fiziku.

H₁ – Eksperimentalna grupa razvija veći osobni interes za fiziku od tradicionalne grupe.

H₂ – Eksperimentalna grupa razvija veći situacijski interes za fiziku od tradicionalne grupe.

Ispitanici

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku ispitanika koji čine učenici sedmog razreda osnovne škole. Kriterij odabira dviju eksperimentalnih i kontrolnih grupa jest princip slučajnosti. U istraživanju sudjeluje 67 učenika podijeljenih u dvije eksperimentalne (dva razredna odjela) i jednu kontrolnu grupu (jedan razredni odjel). Prije istraživanja provjerena je ujednačenost grupa prema općem uspjehu na kraju šestog razreda, ocjeni iz fizike na kraju prvog polugodišta i rezultatu ispita znanja iz fizike. Kako bi se utvrdila ujednačenost grupa po svim bitnim obilježjima, statistički su testirane moguće razlike. S obzirom da je istraživanje longitudinalnog karaktera, u fazi završnog testiranja došlo je do osipanja uzorka. Završno istraživanje provedeno je na uzorku od 60 učenika.

Varijable

U istraživanju je strategija poučavanja (tradicionalno ili konstruktivistički) nezavisna varijabla. Nezavisna varijabla ima dvije razine koje uključuju dvije eksperimentalne i jednu kontrolnu grupu. Prva razina odnosi se na konstruktivističku nastavu fizike s elementima iz prirode znanosti. Druga razina odnosi se na tradicionalnu nastavu fizike bez uključenih elemenata iz prirode znanosti. Kriterijska je varijabla razvoj učeničkog interesa za fiziku.

Procedura

Prije istraživanja nastava fizike djelomično je prilagođena potrebama istraživanja. Sadržaj poučavanja zadržao je programsku formu prema nastavnom planu i programu. Pristup elementima prirode znanosti, slijed i proces poučavanja i učenja znanstvenih sadržaja mijenjaju se u radu s učenicima. Prva i druga eksperimentalna grupa uključene su u interaktivnu konstruktivističku nastavu fizike u koju su ugrađeni elementi iz prirode znanosti. Takav oblik nastave proveden je prema odrednicama edukacijskog konstruktivizma kao najprihvatljivije inačice konstruktivizma u nastavnoj praksi fizike. Nastavu eksperimentalne grupe čine sljedeća obilježja: a) nastavni sadržaji razmatraju se u aktivnom ozračju (učenik nije pasivan primatelj znanja), b) stečena znanja rezultat su učeničke konstruktivne

aktivnosti, c) sadržaji koji se tumače nisu apsolutne istine, d) učitelj predlaže problemske situacije, upravlja i usmjerava nastavu, čime stvara optimalno ozračje u razredu koje omogućuje interaktivan oblik učenja, e) koncepti koji nisu izravno uočljivi, a kojima sadržaji fizike obiluju, uvode se kroz problemske situacije u kojima učenik (re)konstruira njihovo značenje, f) identificiraju se pretkonceptije na koje se dograđuju znanja. Tradicionalnu nastavu karakterizira: a) predavački oblik nastave u kojoj se nova znanja uvode kao formalne definicije, b) znanstveni sadržaji uvode se u konačnom obliku, c) interakcija nastavnika i učenika temelji se na pitanjima koja ispituju činjenično znanje, pitanja su sugestivna ili retorička, d) pokusi se promatraju pasivno, njihova je uloga ilustrativna, e) inzistiranje na rutinskom (*uvrsti u formulu*) rješavanju zadataka. Sadržaji iz prirode znanosti izabrani su i prilagođeni te eksplicitno uključeni u nastavu eksperimentalnih grupa. Iz literature su odabrane dvije vrste konstruktivističkih sadržaja iz prirode znanosti koji su obrađivani u nastavi: a) «čisti» sadržaji iz prirode znanosti (Dickhaus, 1989) i b) specifični sadržaji iz fizike koji dotiču odabrane aspekte prirode znanosti (Svedružić, 2011; Svedružić, 2009; Khishfe i Abd-El-Khalick, 2002; Newsome, 2002, Mikuličić i Šindler, 1992). Primjer jedne nastavne teme iz prirode znanosti prikazan je u prilogu rada. Kontrolna grupa sudjeluje u tradicionalnom obliku nastave bez elemenata iz prirode znanosti. U vremenskom intervalu od četiri mjeseca obrađene su teme «međudjelovanje i sila» i «energija».

Instrument

Učenički interes mjeri se instrumentom koji je razvio Mitchell (1993), a koji razlikuje i mjeri osobni i situacijski interes i komponente situacijskog interesa, uključenost i značajnost. Instrument ima 20 tvrdnji/izjava koje su raspoređene u četiri podskale sa 6-stupanjskom Likertovom skalom (od 1 – *u potpunosti se ne slažem* do 6 – *u potpunosti se slažem*). Osobni interes mjeran je četirima tvrdnjama/izjavama (npr. «fizika je za mene nešto u čemu mogu uživati»), situacijski interes pomoću njih šest (npr. «veselim se odlasku na satove fizike»), komponenta uključenosti također pomoću njih šest (npr. «uglavnom sjedimo i slušamo učiteljevo predavanje»), a komponenta značajnosti četirima tvrdnjama/izjavama (npr. «uviđam da je fizika koju sam naučio(la) važna za moj život»). Tvrdnje/izjave u završnoj su inačici instrumenta nesistematski raspoređene u upitniku. Inačica upitnika kojim se provodi inicijalno i završno mjerenje revidirani je upitnik i stoga su određene njegove metrijske karakteristike. Utvrđivanje unutarnje dosljednosti pojedinih podskala određeno je koeficijentom pouzdanosti (Cronbach α). Rezultati preciznosti instrumenta kojim je provedeno istraživanje prikazani su u tablici 1.

faktor	inicijalno			završno		
	k	N	α	k	n	α
osobni interes	4	67	0,87	4	60	0,89
komponenta značajnosti	4*	67	0,78*	3	60	0,68*
situacijski interes	6**	67	0,92	6	60	0,83
komponenta uključenosti	6	67	0,73	6	60	0,50

k – broj čestica; n – veličina uzorka; * bez čestice 20.; ** bez čestice 1.

Tablica 1. Unutarnja dosljednost za svaku podskalu upitnika koji mjeri interes za fiziku

Rezultati

Kako bi se provjerila ujednačenost grupa prilikom inicijalnog testiranja, prikupljeni su podaci o spolu ispitanika, općem uspjehu na kraju šestog razreda i zaključnoj ocjeni na kraju prvog polugodišta iz fizike.

Za statističko utvrđivanje razlika između navedenih varijabli i varijable testa znanja provedena je multivarijantna analiza varijance. Značajnost razlika između eksperimentalnih grupa kao nezavisnih varijabli u skupu ostalih zavisnih varijabli testirana je pomoću Wilksove lambde. Dobiveni rezultat pokazuje da vrijednost Wilksove lambde nije statistički značajna ($\Lambda = 0,842$, $p = 0,093$), što ukazuje da na razini $p \leq 0,05$ između promatranih grupa nema statistički značajne razlike u promatranim obilježjima. Multivarijantna analiza varijance izvršena je i za komponente interesa za fiziku kao zavisne varijable. Pokazalo se da vrijednosti Wilksove lambde nisu statistički značajne ($\Lambda = 0,887$, $p = 0,485$), što znači da za varijablu interesa ne postoje značajne razlike između eksperimentalnih i kontrolne grupe.

Provedena je analiza varijance za svaku zavisnu varijablu s obzirom na eksperimentalne grupe kao nezavisnu varijablu. Rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika u osobnom interesu između grupa ($F = 5,42$, $p < 0,00$). Navedena razlika vjerojatno je posljedica nešto većeg broja učenika koji su ocijenjeni ocjenom dovoljan i kod kojih je osobni interes za bilo koji sadržaj učenja, pa tako i znanstveni sadržaj, nisko izražen. No budući da osobni interes karakterizira dugotrajan razvoj, a ova studija ima za cilj provjeriti učinak metodičkog pristupa nastavi fizike u relativno dugom razdoblju, trenutni osobni interes nema značajan učinak na njegov daljnji razvoj.

Osobni interes

Rezultati na inicijalnom i završnom testiranju za komponentu osobnog interesa prikazani su u tablici 2. Završnim testiranjem u prvoj i drugoj

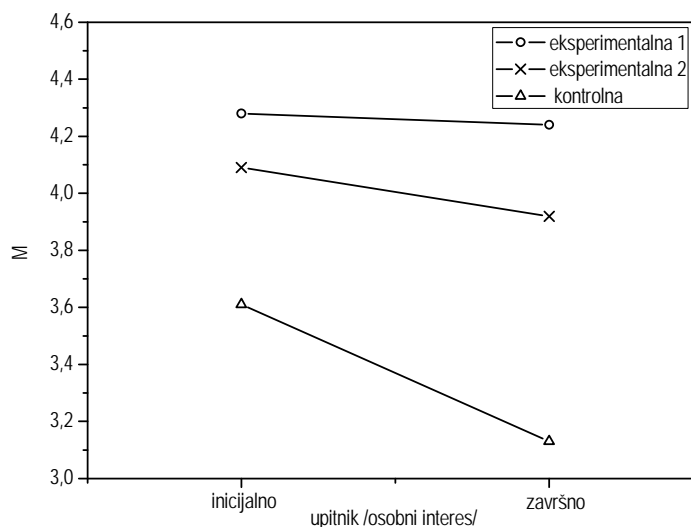
eksperimentalnoj grupi zabilježen je blag, gotovo neznatan pad u komponenti osobnog interesa. Navedene razlike između aritmetičkih sredina za svaku grupu provjerene su t-testom koji je pokazao da ne postoji značajna razlika između inicijalnih i završnih rezultata za komponentu osobnog interesa. Utjecaj konstruktivistički orijentirane nastave s elementima iz prirode znanosti na razvoj osobnog interesa za fiziku nije bio značajan. Time se pretpostavka H_1 odbacuje jer eksperimentalne grupe nisu statistički značajno razvile osobni interes s obzirom na poseban pristup nastavi fizike. Dobiveni rezultati očekivani su ako se sagleda geneza razvoja osobnog interesa kako je opisana u literaturi. Osobni interes predstavlja trajno obilježje koje karakterizira predanost određenom sadržaju ili temi koja se razvija kroz duže vremensko razdoblje i zahtijeva nekoliko međukoraka. Vrijeme intervencije u obje eksperimentalne grupe vjerojatno je prekratko kako bi se razvio dublji interes koji bi bio postojan. No činjenica da eksperimentalne grupe koje participiraju u konstruktivističkoj nastavi ne bilježe pad osobnog interesa pokazuje da je taj pristup učinkovitiji u očuvanju osobnog interesa. To dodatno potkrjepljuju podaci za kontrolnu grupu koji pokazuju značajan pad osobnog interesa s obzirom na intervenciju u nastavi. Testirane razlike pokazuju da je osobni interes statistički značajno pao u odnosu na inicijalni test ako se uzme manje strog kriterij značajnosti od 5 %. Na temelju tog kriterija možemo s vjerojatnošću pogreške od 3 % izvesti zaključak da tradicionalna nastava može smanjiti osobni interes za fiziku. Uzme li se u obzir da je u istraživanju sudjelovao mali uzorak ispitanika, bez obzira na upotrebu statistike za male uzorke, navedeni zaključak treba uzeti sa zadržkom. Tim više što je kontrolna grupa već u inicijalnom testu pokazala relativno nizak stupanj osobnog interesa, uz činjenicu da statistički kriterij značajnosti za male uzorke mora biti stroži. No uz sve navedene zadržke u zaključivanju, mjerenje osobnog interesa ipak je pokazalo trend u njegovu razvoju. Tradicionalni pristup nastavi u tom kontekstu ne pridonosi razvoju osobnog interesa. Promjene u razvoju osobnog interesa prikazane su grafički na slici 1. Graf pokazuje srednje vrijednosti postignute na česticama koje mjere osobni interes za pojedinu grupu u ovisnosti o inicijalnom odnosno završnom testu. Dobiveni pravci ukazuju na negativan koeficijent smjera pravca koji je kod obje eksperimentalne grupe mali, dok je u kontrolnoj grupi znatno veći. Usporede li se dobiveni rezultati sa Sekerovom studijom (2004) koja je mjerila razvoj osobnog interesa za četiri eksperimentalne grupe koje proučavaju teme iz gibanja i sile kroz različite metodičke pristupe s elementima iz povijesti znanosti, pokazuje se da je osobni interes komponenta koja se teško povećava. U Sekerovu istraživanju nijedna eksperimentalna grupa nije značajno povećala osobni interes. Štoviše, postoji blagi pad u osobnom interesu s obzirom na inicijalni i završni test za dvije od četiri eksperimentalne grupe.

Dakle osobni je interes vrlo inertna komponenta interesa, na što upućuju rezultati ovog i drugih istraživanja. Kako bi se zabilježio značajniji porast osobnog interesa, nužno je duže izlaganje zanimljivim sadržajima iz znanosti, kao i poticajna učenička okolina izvan nastave koja njeguje pozitivan stav i interes za znanstvene sadržaje.

faktor	inicijalni test			završni test			t	p
	n	M	SD	n	M	SD		
osobni interes								
eksp. 1	23	4,28	1,32	20	4,24	1,29	- 0,23	0,82
eksp. 2	22	4,08	1,25	19	3,92	1,31	- 0,79	0,43
kontrolna	22	3,61	1,59	21	3,13	1,45	- 2,08	0,03 ⁺

n – veličina uzorka; M – srednja vrijednost; SD – standardna devijacija; t – rezultat t-testa; p – razina značajnosti
⁺ p < 0,05, * p < 0,01

Tablica 2. Analiza rezultata na inicijalnom i završnom testiranju za komponentu osobnog interesa



Slika 1. Promjene srednjih vrijednosti osobnog interesa učenika s obzirom na inicijalno i završno testiranje

Situacijski interes

Rezultati dobiveni na tvrdnjama/izjavama koje ispituju situacijski interes prikazani su u tablici 3. Inicijalnim upitnikom nisu utvrđene razlike između grupa u istraživanju iako je kod kontrolne grupe utvrđena šira raspodjela rezultata oko centralne srednje vrijednosti. U završnom istraživanju u prvoj eksperimentalnoj grupi opažen je porast situacijskog interesa, dok je u drugoj eksperimentalnoj grupi zabilježen neznatan pad interesa. U kontrolnoj grupi opaža se značajniji pad situacijskog interesa. Usporedba dobivenih

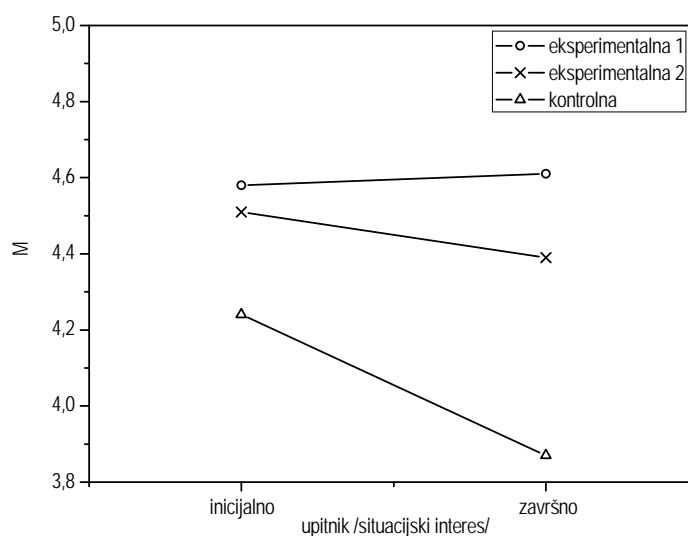
rezultata t-testom s obzirom na inicijalno i završno ispitivanje pokazala je da porast (eksp. 1) odnosno blagi pad (eksp. 2) situacijskog interesa u eksperimentalnim grupama nije statistički značajan. U kontrolnoj je grupi razlika u učeničkim stavovima statistički značajna na razini značajnosti od 5 % ($t = 1,97$, $p < 0,05$). Na temelju dobivenih rezultata može se zaključiti da hipoteza H_2 nije potpuno potvrđena. Međutim eksperimentalne grupe nisu pokazale da je situacijski interes značajno pao, dok je u kontrolnoj grupi taj pad statistički značajan. Ono što možemo tvrditi s relativnom sigurnošću jest činjenica da tradicionalna nastava ne stvara uvjete za razvoj situacijskog interesa, već, štoviše, interes značajno opada u takvom obliku nastave. S druge strane, konstruktivistički orijentirana nastava stimulira situacijski interes i na temelju dobivenih rezultata možemo tvrditi da on ostaje postojan tijekom dužeg vremenskog perioda. Komparacija rezultata sa Sekerovom studijom (2004) ukazuje na sličnost dobivenih podataka, iako valja istaknuti da studije nisu posve identične. Seker pokazuje da situacijski interes neznatno raste jedino u tzv. «interesnoj» grupi koja sadržaje iz fizike proučava kroz zanimljive povijesne kontekste. Situacijski interes kako je opisan u literaturi izvrstan je poticaj za pridobivanje učeničkog interesa, a za trajnije povećanje situacijskog interesa nužno je njegovo očuvanje koje se manifestira kroz učeničku uključenost u materiju učenja i značajnost proučavanih sadržaja za učenika. Za cjelovit zaključak na postavljenu hipotezu H_2 valja sagledati rezultate za komponente uključenosti i značajnosti.

faktor <i>situacijski interes</i>	inicijalni test			završni test			t	p
	n	M	SD	n	M	SD		
eksp. 1	23	4,58	1,24	20	4,61	1,40	0,17	0,86
eksp. 2	22	4,51	1,28	19	4,39	1,43	-0,71	0,48
kontrolna	22	4,24	1,53	21	3,87	1,48	-1,97	0,05 ⁺

n – veličina uzorka; M – srednja vrijednost; SD – standardna devijacija; t – rezultat t-testa; p – razina značajnosti

.⁺ p < 0,05, * p < 0,01

Tablica 3. Analiza rezultata na inicijalnom i završnom testiranju
 za komponentu situacijskog interesa



Slika 2. Promjene srednjih vrijednosti situacijskog interesa učenika s obzirom na inicijalno i završno testiranje

Komponenta uključenosti

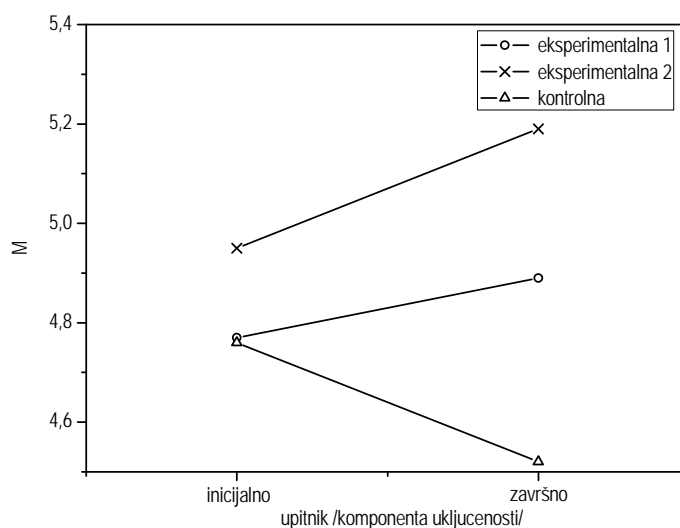
Učenje je aktivan proces, a učenik aktivan sudionik tog procesa. Tako učenje fizike zahtijeva misaonu aktivnost koju umjesto učenika ne može odraditi učitelj. Uključivanje učenika u proces opažanja, postavljanja pretpostavki, provjeravanja pretpostavki i zaključivanja temelj je funkcionalnog razumijevanja znanstvenih sadržaja. Konstruktivistički pristup u kojem sudjeluju obje eksperimentalne grupe okrenut je učenicima kao aktivnim sudionicima učenja. Rezultati komponente uključenosti kao elemenata situacijskog interesa u interaktivnom razrednom ozračju pokazuju da su učenici povećali aktivnost u razredu. Objе eksperimentalne grupe nakon eksperimenta iskazuju veću uključenost u proces učenja u kojem nisu pasivni slušači koji sjede i slušaju predavanje, zbog čega brzo izgube interes. Razlike provjerene t-testom ne pokazuju promjene između inicijalnog i završnog testiranja, ali pokazuju trend povećanja interesa zbog veće uključenosti u sve aspekte znanstvenog istraživanja (tablica 4.). Komponenta uključenosti iznimno je važna u razvoju trajnog osobnog interesa. Situacijski interes iz stanja privlačnosti i znatiželje prelazi u stabilniji oblik koji predstavlja međufazu u razvoju trajnijeg osobnog interesa. U kontrolnoj grupi zabilježen je suprotan, ali očekivan trend. Tradicionalna nastava ima manji potencijal za «držanje» interesa koje je temelj razvoja trajnijeg osobnog interesa. U tradicionalnoj nastavi naglasak je na «hvatanju» učeničkog interesa, što se u nastavi fizike često čini atraktivnim pokusom. Istraživanja pokazuju da takvo pobuđivanje interesa, koje ima zabavnu komponentu i prekida potencijalno dosadne teme, nema dugotrajnog učinka na razvoj osobnog interesa i

konceptualno razumijevanje fizičkih pojmova (Di Stefano, 1996). U analizi komponente uključenosti to se još jednom potvrdilo.

faktor komponenta uključenosti	inicijalni test			završni test			t	p
	n	M	SD	n	M	SD		
eksp. 1	23	4,77	1,35	20	4,89	1,39	0,53	0,60
eksp. 2	22	4,95	1,34	19	5,19	1,29	1,42	0,16
kontrolna	22	4,76	1,36	21	4,52	1,45	-1,60	0,11

n – veličina uzorka; M – srednja vrijednost; SD – standardna devijacija; t – rezultat t-testa; p – razina značajnosti
 .⁺ p < 0,05, * p < 0,01

Tablica 4. Analiza rezultata na inicijalnom i završnom testiranju za komponentu uključenosti



Slika 3. Promjene srednjih vrijednosti u komponenti uključenosti situacijskog interesa kod učenika s obzirom na inicijalno i završno testiranje

Komponenta značajnosti

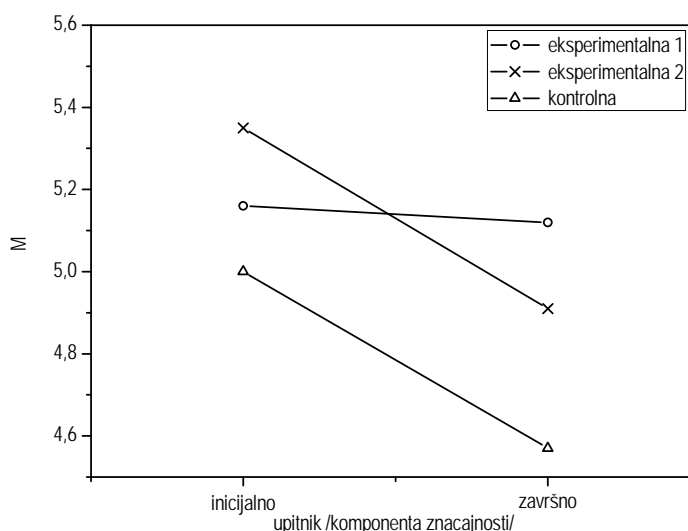
Rezultati srednjih vrijednosti za komponentu značajnosti računati za inicijalno i završno testiranje prikazane su u tablici 5. Slika 4. omogućuje da se rezultati srednjih vrijednosti za komponentu značajnosti sagledaju grafički. Rezultati komponente interesa u prvoj eksperimentalnoj grupi ostaju na istoj razini, u drugoj eksperimentalnoj blago padaju, a u kontrolnoj grupi značajnije padaju. Utvrđena je manja srednja vrijednost na završnom mjerenju za stavove vezane uz komponentu značajnosti u kontrolnoj grupi koja je statistički značajna s obzirom na inicijalno mjerenje na razini od 3 %. Dobiveni rezultati pokazuju kako konstruktivistička nastava ne mijenja značajno stavove učenika

o važnosti fizike za njihov svakodnevni život i uvjerenja da će im znanja iz fizike koristiti u budućnosti. Komponente značajnosti, uključujući komponentu uključenosti opisanu u prethodnom poglavlju, iznimno su važne u stabiliziranju situacijskog interesa jer se kroz njih učenik može poistovjetiti s ciljevima, akcijom i temama koje razvijaju nov model osobnog interesa. Dobiveni rezultati potvrđuju da je u tom smislu konstruktivizam s elementima prirode znanosti superiorniji od tradicionalne nastave, no elementi iz prirode znanosti ne mijenjaju bitno stav učenika o značajnosti proučavanih sadržaja.

faktor komponenta značajnosti	inicijalni test			završni test			t	p
	n	M	SD	n	M	SD		
eksp. 1	23	5,16	1,04	20	5,12	1,14	0,22	0,82
eksp. 2	22	5,35	0,92	19	4,91	1,60	1,89	0,06
kontrolna	22	5,00	1,12	21	4,57	1,15	2,14	0,03 ⁺

n – veličina uzorka; M – srednja vrijednost; SD – standardna devijacija; t – rezultat t-testa; p – razina značajnosti
⁺ p < 0,05, * p < 0,01

Tablica 5. Analiza rezultata na inicijalnom i završnom testiranju za komponentu značajnosti



Slika 4. Promjene srednjih vrijednosti u komponenti značajnosti situacijskog interesa kod učenika s obzirom na inicijalno i završno testiranje

Zaključak

Na temelju analize rezultata dobivenih na upitniku pokazuje se da konstruktivistička nastava s elementima prirode znanosti može očuvati osobni

interes učenika. Pozitivni rezultati istraživanja osobnog interesa potvrđuju opravdanost konstruktivističke strategije kao najprihvatljivijeg pristupa u edukaciji iz fizike, tim više što je osobni interes relativno trajno obilježje pojedinca koje se može mijenjati jedino uz poticajne sadržaje i zanimljivo razredno okruženje. Tradicionalni pristup nastavi fizike u kontekstu osobnog interesa pokazao se inferiornim konstruktivističkom pristupu. Štoviše, pokazuje se da tradicionalna nastava negativno utječe na očuvanje i razvoj osobnog interesa.

U pogledu situacijskog interesa, činjenice koje su proizašle istraživanjem još su izraženije u korist konstruktivizma. Pozitivne smjernice konstruktivizma koje doprinose razvoju situacijskog interesa, a koje nisu svojstvene tradicionalnom pristupu, jesu: a) odabir zanimljivih tema iz fizike uvedenih kroz problemsku situaciju, b) modeliranje tema koje nemaju «interesni potencijal» u zanimljive i motivirajuće, c) poticaj za aktivno sudjelovanje u rješavanju problemskih situacija, d) suradnički rad na rješavanju problema sa zajedničkom raspravom, e) predviđanje eksperimentalnog ishoda i f) uvođenje elemenata iz prirode znanosti kroz eksplicitno interaktivni pristup. Aspekt situacijskog interesa u kojem je eksperimentalna konstruktivistička grupa bila posebno superiorna u odnosu na tradicionalnu jest komponenta uključenosti. Ta činjenica potvrđuje potencijal konstruktivizma kao pristupa u kontekstu geneze razvoja interesa. Naime za stvaranje trajnog interesa nužna su dva međukoraka – prijelaz iz kratkotrajne zainteresiranosti (hvatanje interesa) u stabilno stanje interesa koje omogućuje učinkovito učenje (držanje interesa). Za fazu stabilizacije situacijskog interesa, a time i razvoja osobnog interesa, važna je komponenta uključenosti koja je kod eksperimentalnih grupa bila pozitivno izražena. Dakle može se zaključiti da konstruktivistička nastava ispunjava uvjete za očuvanje situacijskog interesa, a time i preduvjete za daljnji razvoj trajnijih oblika interesa. Drugi kriterij nužan za stabiliziranje interesa jest komponenta značajnosti kod koje je napredak izostao u eksperimentalnim grupama, a očekivano pao u tradicionalnoj grupi. Međutim i u pogledu značajnosti konstruktivizam se pokazao funkcionalnijim jer su učenici iskazali jednaku ili veću potrebu za poznavanjem znanstvenih sadržaja i njihove primjenjivosti u svakodnevnom životu. Postoje dva razloga koji objašnjavaju skromniji rezultat u komponenti značajnosti: prekratko vrijeme intervencije u nastavi koje je iznimno važno za promjenu stava o važnosti znanstvenog sadržaja za učenika i nedovoljna kontekstualizacija sadržaja.

Na temelju dobivenih rezultata na kraju možemo reći da je interes za fiziku varijabla koja ovisi o obliku nastave koji se provodi. Konstruktivistička strategija poučavanja posjeduje veći potencijal za očuvanje i razvoj privremenih i trajnih oblika interesa, dok su tradicionalne predavačke strategije u tom smislu nekonkurentne.

Smjernice za buduća istraživanja

Mjerenje interesa ukazalo je na visoku pouzdanost i valjanost mjernog instrumenta kojim je provedeno istraživanje. Budući da su grupe u istraživanju bile relativno male, naredna istraživanja nužno je provesti na većem uzorku ispitanika koji sudjeluju u različitim pristupima nastavi znanosti. Pritom bi bilo korisno uključiti i mjeriti druge razine situacijskog interesa, kao što je komponenta «hvatanja» interesa. U kontekstu fizike i prirodoslovlja budućim istraživanjem valjalo bi utvrditi kako demonstracijski pokus ili učenički pokus utječe na trenutni situacijski interes.

Literatura:

1. Alexander, P. A., / Jetton, T. L. (1996), «The role of importance and interest in the processing of text», *Educational Psychology Review*, Vol. 8, pp 89–121.
2. Dewey, J. (1913), *Interest and Effort in Education*. Boston: Riverside Press.
3. Di Stefano, R., (1996), «Preliminary IUPP results: Student reactions to in-class demonstrations and to the presentation of coherent themes», *American Journal of Physics*, Vol. 64(1), pp 58–62.
4. Haussler, P., / Hoffmann, L. (2000), «A curricular frame for physics education: Development, comparison with student interests, and impact on students' achievement and self-concept», *Science Education*, Vol. 84, pp 689–705.
5. Hidi, S., / Baird, W. (1986), «Interestingness – A neglected variable in discourse processing», *Cognitive Science*, Vol. 10, pp 179–194.
6. Hidi, S. (1990), «Interest and its contribution as a mental resource for learning», *Review of Educational Research*, Vol. 60, pp 549–572.
7. Jose, P. E., / Brewer, W. F. (1984), «Development of story liking: Character identification, suspense, and outcome resolution», *Developmental Psychology*, Vol. 20, pp 911–924.
8. Khishfe, R., / Abd-El-Khalick, F. (2002), «Influence of Explicit and Reflective versus Implicit Inquiry Oriented Instruction on Sixth Graders' Views of Nature of Science», *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 39(7), pp 551–578.
9. Kintsch, W. (1980), «Learning from text, levels of comprehension, or: Why anyone would read a story anyway», *Poetics*, Vol. 9, pp 87–89.
10. Krapp, A. (2002), «Structural and dynamic aspects of interest development: theoretical considerations from an ontogenetic perspective», *Learning and Instruction*, Vol. 12, pp 383–409.

11. Krsnik, R. (2005), «Poruke aktualnih istraživanja o uporabi modela u nastavi fizike», U: Zbornik radova: Uloga modela i modeliranja u suvremenoj nastavi fizike, HFD, Split, pp 10–18.
12. Lavonen, J., / Byman, R., / Juuti, K. / Meisalo, V., / Uitto, A. (2005), «Pupil Interest in Physics: A Survey in Finland», *Nordina*, Vol. 2(1), pp 72–85.
13. Lederman, N. G. (1992), «Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research», *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 29(4), pp 331–359.
14. Mikuličić, B. / Šindler, G. (1992), *Fizika čestice i međudjelovanja, svezak B. Školska knjiga*, Zagreb.
15. Mitchell, M. (1992), «Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary mathematics classrooms», Rad prezentiran na skupu American Educational Research Association, San Francisco.
16. Mitchell, M. (1993), «Situational Interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom», *Journal of Educational Psychology*, Vol. 85, pp 424–436.
17. Newsome, J.G. (2002), «The Use and Impact of Explicit Instruction about the Nature of Science and Science Inquiry in an Elementary Science Methods Course», *Science & Education*, Vol. 11, pp 56–67.
18. Renninger, K. A., / Hidi, S., / Krapp, A. (1992), *The Role of Interest in Learning and Development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
19. Schick, A., / Schewedes, H. (1999), «The influence of interest influence and self concept on students' actions in physics lessons», Rad prezentiran na skupu National Association for Research in Science Teaching, Boston.
20. Seker, H. (2004), «The effect of using the history of science in science lessons on meaningful learning», doktorska disertacija, The Ohio State University.
21. Solbes, J., / Vilches, A. (1997), «STS interactions and teaching of physics and chemistry», *Science Education*, Vol. 81, pp 377–386.
22. Svedružić, A. (2009), «Aspekti prirode znanosti u suvremenoj nastavi fizike», *Metodički ogledi*, Vol.16 (29–30), pp 113 – 142.
23. Svedružić, A. (2011), «Konstruktivistička nastava u osnovnoj školi i učinci na razumijevanje prirode znanosti, konceptualno razumijevanje i razvoj interesa za znanost», magistarski rad, Učiteljski fakultet, Zagreb.
24. Warrick, J. (2000), «Bringing science history to life», *Science Scope*, Vol. 23(7), pp 23–25.

DODATAK

Naslov teme: OPISUJEMO ONO ŠTO NE VIDIMO

Vidjeti znači vjerovati? Samo zbog toga što ne možemo vidjeti događaj, ne znači da on i ne postoji. Mnogo se toga može naučiti o nečemu što ne vidimo, a da to pritom ne gledamo. Često znanstvenici istražuju nešto što ne mogu vidjeti.

U takvim okolnostima oni nastoje zaključiti o nevidljivom na osnovu pojava koje vide. Često sami *izazivaju pojave* koje im pomažu da stvore *zamišljenu sliku* (model) onoga što ne vide.

U kratkom pokusu sami istražite kako nastaje model.

Pred vama je zatvorena kutija (tzv. «crna kutija»). Istražite što je u njoj, ali ju ne otvarajte i ne trgajte!

Kako biste saznali što je u njoj:

(a) zapišite pitanja iz kojih želite saznati nešto o objektu (objektima) unutar kutije

(b) načinite test kojim biste odgovorili na postavljena pitanja

(c) zapišite činjenice (ono što ste saznali) koje ste dobili iz vaše provjere.

Odgovore na pitanja (a), (b) i (c) zapišite u tablicu:

PITANJA KOJA ŽELITE PROVJERITI	VRSTA TESTA	ČINJENICE DOBIVENE PROVJEROM

1) Što zaključuješ o sadržaju kutije? Ispišite što ste saznali o sadržaju kutije i koje činjenice potvrđuju vaše pretpostavke o sadržaju.

2) Crtežom prikažite vašu zamisao, vaš model sadržaja kutije.

3) Koliko ste sigurni u izgled vašeg modela? Objasnite!

4) Što mislite, koliko su znanstvenici sigurni u svoje modele kad opisuju npr. građu tvari?

Baš kao i vi u ovoj kratkoj vježbi, znanstvenici stvaraju zamišljene slike ili modele koji dovoljno pouzdano, iako ne i potpuno, mogu predvidjeti i opisati ono što oni ne mogu vidjeti.

Aspekti prirode znanosti koji se razmatraju: opažanje i zaključivanje, promjenjivost znanstvenih znanja i kreativnost i mašta u znanosti.

Development of Interest in Constructivist Teaching Of Physics

Summary: Students' interest in physics and natural sciences is an important contribution to the motivation of students and has positive effects on learning and understanding of the scientific content. Personal and situational interests encourage and create optimum conditions for learning.

The aim of this study is to determine how constructivist teaching of physics, which includes aspects of nature of science, and the traditional teaching, affect the development of personal and situational interest. Research was carried out with seventh grade students. The initial test measured personal and situational interest. After using constructivist and traditional principles in teaching the subject, final measurements were conducted. Results of the research have shown that the form of personal and situational interest in physics in the constructivist group remained largely preserved or became slightly increased, while the interest of the traditional group generally declined.

This study confirmed the effectiveness of educational constructivism as the most effective strategy for learning physics, for development and conservation of the interest for elementary school teaching of physics.

Key words: constructivism, personal interest, situational interest.

Interessenentwicklung im konstruktivistischen Physikunterricht

Zusammenfassung: Das Schülerinteresse an Physik und Naturwissenschaften ist ein wichtiger Beitrag zur Schülermotivation und hat positive Auswirkungen auf das Lernen und Verständnis der naturwissenschaftlichen Inhalte. Das persönliche und situative Interesse fördert und schafft die optimalen Lernbedingungen.

Es ist das Ziel dieser Arbeit, festzustellen, wie der konstruktivistisch orientierte Physikunterricht mit naturwissenschaftlichen Aspekten und der traditionelle Unterricht die Entwicklung vom persönlichen und situativen Interesse beeinflussen. Die gesetzten Ziele wurden durch eine Studie an Schülern der siebten Klasse getestet. Das persönliche und situative Interesse wurde durch eine Initialprüfung gemessen. Nach der Behandlung der Themen nach den konstruktivistischen und traditionellen Prinzipien wurde eine abschließende Messung durchgeführt. Die Untersuchung hat gezeigt, dass das persönliche und situative Interesse der Schüler, die der konstruktivistischen Gruppe angehörten, weitgehend erhalten geblieben ist oder leicht erhöht wurde, während bei den Schülern, die der traditionellen Gruppe angehörten, leicht rückläufig war.

Diese Studie wies auf die Wirksamkeit des pädagogischen Konstruktivismus hin als einer wirksamen Strategie für das Physik lernen und auf die Entwicklung und die Erhaltung vom Physikinteresse.

Schlüsselbegriffe: Konstruktivismus, persönliches Interesse, situatives Interesse.

HODANJE I TRČANJE KAO TERAPIJA I POZITIVNI ATRIBUT ZDRAVLJA

Prof. dr. sc. Zdenko Kosinac
Split

Sažetak: Razvoj terapije hodaњem i trčanjem uvelike ovisi o tome kako i koliko je teorija provedena u praksi, ali i od kojih će se osoba predstaviti. Danas se s velikom sigurnošću može reći da sporo, redovito izvođeno i primjereno dozirano kontinuirano trčanje uzrokuje promjene koje doprinose očuvanju i poboljšavanju općeg zdravstvenog stanja. Dok zdravlje i starost to dopuštaju, treba svako jutro ili navečer hodati barem pola sata ili lagano trčati 2-3 kilometra. Također, brz uspon stepenicama dva do tri puta na dan prisiljava srce i disanje na vrlo korisno vježbanje i prilagodbu na opterećenje. Ipak nijedna sportska aktivnost ne može sasvim zamijeniti koristan terapijski učinak hodaњa ili laganog trčanja na zdravlje čovjeka u cjelini.

Ključne riječi: hodaњe, trčanje, terapija, zdravlje.

1. Uvod

Bolesti uslijed nedostatka kretanja i tjelesne aktivnosti mogu se smatrati značajnim patogeno uvjetovanim čimbenikom kakve je **Kraus** (1976) označio kao „**hypokinetic diseases**“, a to su česte smetnje u regulaciji krvotoka, smetnje disanja, neki oblici hipertonije, koronarna slabost i srčani infarkt, vegetativna distonija, gojaznost, dijabetes, česti poremećaji i deformacije posture, atrofija, arterioskleroza i dr.

Premda mehanizmi pomoću kojih kretanje i tjelesne aktivnosti poboljšavaju zdravstveno stanje nisu potpuno poznati i razjašnjeni, danas postoji sve više dokaza da kontinuirano tjelesno vježbanje korisno djeluje na normalizaciju krvnog tlaka, regulaciju šećera u krvi, redukciju prekomjerne tjelesne težine i veći srčano-cirkulacijski kapacitet te na taj način preventivno štiti od koronarnih bolesti srca. Nedostatak dnevnog kretanja smanjuje mogućnost regulacije vegetativnog sustava od kojega u velikoj mjeri zavise sposobnosti prilagodbe, otpornost i zdravlje. Poremećaji vegetativnog sustava, posebice u djece razvojne dobi, negativno utječu na san, probavu i sposobnost oporavka. Razna psihoemocionalna stanja, srčanožilne disregulacije i dišne smetnje također se dovode u vezu s nedostatkom kretanja i tjelesne aktivnosti (**Kosinac**, 1999).

Liječenje hodanjem ili trčanjem spada u relativno novije terapijske metode u fizikalnoj medicini. Kao kineziološke aktivnosti, hodanje i trčanje imaju dokazan višestruko povoljan utjecaj na ljudski organizam. Iako se terapijsko hodanje i trčanje značajno razlikuju od sportskog brzog hodanja i trčanja, u mnogočemu su slični zbog medija u kojem se odvijaju.

Upotreba hodanja i trčanja kao terapije izgleda logično i jednostavno, no u realnosti praktične primjene pokazalo se da postoji više složenih problema koje treba prevladati. Prije početka terapije trčanjem nužno je postaviti barem sljedeća dva dijagnostička pitanja koja će dati očekivane odgovore:

1. Koji uvjeti omogućuju terapiju trčanjem i što govori da će ona biti uspješna?
2. Je li terapija trčanjem preporučena kao jedini način liječenja ili će biti korištena u kombinaciji s drugim terapijama?

Za promicanje terapije trčanjem i njezin razvoj u teoriji i praksi, prenošenje uspješnog znanja i vještina te edukaciju terapeuta zaslužni su mnogi znani i neznani pojedinci i centri za razvoj zdravlja diljem Europe i šire.

Kada je riječ o Europi, sasvim je sigurno značajna 1988. godina, kada je u Njemačkoj pokrenut Centar za terapijsko trčanje (ZFL). Velik doprinos tomu dao je **Weber** (1986, 1988), koji je na upite brojnih liječnika i psihologa ponudio zadovoljavajuće odgovore o mogućnostima i značenju trčanja kao terapije. U spomenutom „Centru terapije trčanjem“ s pažnjom razmatraju svaki pojedinačni slučaj (moguću „štetu“ kroz trčanje) i rade na razvoju strategije za sprečavanje ili ublažavanje negativnog utjecaja te na minimalnoj pomoći. Već od prvih početaka djelovanja „Centra terapije trčanjem“ shvatili su da trčanje nije razumljivo *eo ipso* ni istovjetno terapiji. Dapače, tijekom liječenja lagano trčanje označeno je kao kontinuirana aerobna aktivnost izdržljivosti s jasno definiranim ciljevima, svrhom, metodama i jasno prepoznatljivim putevima. U tom smislu ona se koristi kao preventivna zdravstvena akcija. Ako se hodanje ili trčanje koristi kao profesionalno izrađena potpora, ona u načelu mora biti kontrolirana. Drugim riječima, ona mora izdržati znanstvenu provjeru i njezina se učinkovitost mora dokazati na provjerenim kriterijima. Stoga je terapija trčanjem profesionalni posao koji pripada stručnim osobama, koje razumiju problem u njegovoj širini.

Redovito hodanje i trčanje ima mnoge terapijske učinke. To je sada utvrđena činjenica. Tko lagano trči tijekom svoga života, stvara pravilnu naviku koja doprinosi ne samo fizičkom nego i mentalnom zdravlju. Ustrajno hodanje i lagano trčanje, kao prirodni oblici kretanja, imaju velik zdravstveni potencijal koji mora biti na raspolaganju svim uzrastima (djeci, mladima, sredovječnima i osobama starije životne dobi – slika 1.).



Slika 1. Skupno trčanje najmlađih u prirodi

Hodanje i trčanje dominantno opterećuju stopala i potporne strukture donjih udova. No pritom se ne mogu zanemariti ni ostali dijelovi tijela poput zdjelice, trupa i ramena, ali ni fina regulacija kontrole posturalnih mehanizama koji su odgovorni za uspravan stav i držanje. Preventivne i terapijske mogućnosti trčanja sustavno su ispitane, praktično isprobane i provjerene na prikladan način na bolesnicima i članovima različitih medicinskih, psihičkih i socijalnih skupina.

2. Cilj rada

U skladu s opsežnim fiziološkim i psihološkim istraživanjima koja općenito ukazuju da su kretanje i tjelesno vježbanje vrlo značajan rezervoar mogućnosti pozitivnog utjecaja na organizam, moguće je definirati cilj ovoga rada kao pokušaj znanstveno utemeljenog sagledavanja funkcije hodanja i trčanja kao terapije i pozitivnog atributa zdravlja.

Jednako tako, cilj ovoga rada jest educirati nastavnike i terapeute o značenju hodanja i trčanja kao terapije u tretmanu nekih poremećaja i bolesti.

3. Hodanje

Hodanje i pješaćenje potrebni su za održavanje zdravlja našeg tijela u cjelini, ali i tomu mnogo doprinosi sportsko brzo hodanje. Pod hodanjem podrazumijevamo sportsko hodanje (brzo hodanje) koje je, dakle, suprotno pješaćenju (šetnji).

Sport u svakoj formi ne može sasvim zamijeniti pješaćenje u slobodnoj prirodi. Konačno, tijekom pješaćenja aktivira se cijelo tijelo, a prirodni doživljaji koji se pojavljuju kretanjem kroz šume, polja, brda i jezera ispunjavaju i osmišljavaju svakodnevni život. Nijedna druga fizička aktivnost ne koristi se tako prirodno i bez napora kao slobodno prirodno hodanje. Sport u svakoj formi ne može nikada sasvim zamijeniti hodanje u slobodnoj prirodi.



Slika 2. Skupno pješaćenje (šetnja)



Slika 3. Sportsko hodanje

Upravo zbog toga mora se voditi računa da se osigura kretanje tijela naprijed korištenjem vlastite snage, povećavajući motoričku sigurnost (**Herzog**, 1981).

Zbog brojnih nezgoda i ozljeda koje prate *joggu*, kao što je iznenadna smrt američkog trkača Jima Fixxa ili oca aerobike Kenta Kupera, upravo u SAD-u hodanje prerasta u masovne pokrete kao „Hodanje je moć“ ili „Wogging“ (jezična kombinacija šetnje i džoginga). Sportsko hodanje ima prednost u tome što ozljede koljena nisu tako česte kao tijekom džogiranja i stoga je često alternativa džogingu* (**Rost**, 1994). Da bi se treningom hodanja postigao željeni učinak, mora se poticati razvoj izdržljivosti u određenim uvjetima, tj. rad se mora odvijati tako da se od broja 180 odbije životna dob. Sportsko hodanje ne može se izjednačiti sa šetnjom. Ipak ni duge šetnje ne treba podcijeniti jer i one imaju zdravstveno značenje. Čak i ako im intenzitet općenito nije tako visok, treningom se mogu postići metabolički učinci. Hodanje se stoga posebno preporučuje ljudima koji ne mogu trčati (džogirati)¹, kao npr. prekomjerno teške (pretile) osobe, osobe s degenerativnim bolestima

¹ Engl. *jogging* – trčkanje, rekreacijsko trčanje radi kondicije; *jogger* – osoba koja redovito trči radi kondicije.

zglobova (koljena, skočnog zgloba) ili oni koji imaju kardiovaskularne probleme (na primjer nakon srčanog udara, kada trčanje nije preporučljivo). Također tu spadaju i bolesnici s cirkularnim poremećajima u nogama koji ne mogu često trčati, ali mogu hodati. Slična situacija vrijedi i za mnoge dijabetičare. Odlučujuća za izmjenu materije jest manja brzina tijekom dužeg prevaljenog puta niz strminu.

Tijekom 70-ih godina trčanje se razvilo u masovni pokret koji je milijunima ljudi diljem svijeta donio dinamiku kretanja. Sportska medicina također se zainteresirala za fenomen trčanja i pojačano je proučavala njegov učinak. Duskoro je ona raspolagala nizom nalaza da osobe koje redovito trče imaju općenito bolju izdržljivost te se na taj način promovira zdravlje i sprečava štetne utjecaje civilizacije. S vremenom nastaje i sve više dokaza da je izdržljivost značajan pozitivni atribut nakon teških bolesti te da mnogi funkcionalni poremećaji i bolesti mogu biti tretirani blagim programima hodanja i laganog trčanja.

Kennet Cooper svojim je istraživanjima dao odlučujući poticaj u preventivnoj medicini, a njegova knjiga *Aerobik* (1968) izazvala je fitness-pokret. Ta knjiga višeznačno govori o vježbanju – izdržljivosti, a ne samo o trčanju kao pomoći u održavanju dobrog zdravlja ili povratku narušenog zdravlja. Širenje fitness-ideologije² potaknulo je ljude diljem svijeta da aktivno rade na svome zdravlju. Fitness i zdravlje postaju unosan posao i otvaraju nove mogućnosti, nov modni val, često kratkog vijeka. Sve je popraćeno ponekad zbunjujućim informacijama. To pak dovodi do nesigurnosti i mnogi u tome nezdravo pretjeruju. Premda se hodanje i lagano trčanje naoko „malo smirilo“, ostaje činjenica da milijuni ljudi diljem svijeta konzumiraju hodanje i trčanje kao najprirodniji atribut zdravlja.

4. Trčanje

Trčanje je fenomen koji se javlja kao dinamički oblik kretanja koji nastaje usklađenim pokretima tijela. Ono je u osnovi samo jedna preinaka hodanja pri kojoj se težina tijela prenosi mnogo življe (**Kosinac**, 2011).

² Engl. *fitness* – fizička spremnost, kondicija, tjelesna sposobnost.



Slika 4. Rekreativno trčanje



Slika 5. Natjecateljsko trčanje

Kratko ili dugo trčanje preporuča se osobi koja po prirodi ima predispozicije i strast za trčanjem. Osoba koja želi trčati nikada ne bi trebala sudjelovati u trci nepripremljena. Dapače, ona se mora sustavno za taj rad pripremiti, a to znači da ovisno o dužini, brzini i načinu trčanja postoje niži ili viši zahtjevi cijelog organizma, osobito za disanje, cirkulaciju i mišićno-koštani sustav. Dokazano, to podrazumijeva dobro pripremljenu i zdravu osobu (sportaša). Kao prikladan dokaz, kod trčanja i natjecanja pripreme bi se trebale provoditi po principu ponavljajućeg treninga i odmora. Između ponavljajućih dionica poželjno je načiniti pravi odmor i opuštanje od 10 do 15 minuta. Samo tako organizam može funkcionirati. Minutni volumen i disanje treba polako i sigurno prilagoditi povećanom naprezanju. Ritmički umetak odmora i opuštanja mišića koji primarno sudjeluju tijekom trčanja korisno je prilagoditi svim mišićima cijelog tijela.

Trčanje je aktivnost kojom se stječu osobna praktična iskustva. Samo na taj način može se odrediti njezina točna vrijednost za određenu životnu dob. Većina trkača polazeći od osobnog iskustva postupno dolazi do spoznaje da redovito trčanje igra važnu ulogu u uravnoteženju života. U početku se trči u skladu s racionalnim razlozima (argumentima). No ubrzo više nije potrebno motivirati se na taj način. Nagrada dolazi sama po sebi: „Uvijek sam se veselio kada sam mogao dokazati sam sebi da sam mnoge stvari u životu učinio sam radi sebe, radi doživljaja, zadovoljstva, radi zdravlja.“ Tijekom trčanja čovjek osjeća svježinu na zraku, diše punim plućima (pojačana izmjena plinova), a povećana potrošnja kisika uzrokuje energetska aktivnost i uravnoteženost cijelog tijela. S vremenom, opušteno trčanje tijekom duljeg vremena podiže čovjeku samopouzdanje, daje sigurnost i osjećaj slobode. Psihološka ispitivanja pokazuju da se tijekom trčanja smanjuju negativni osjećaji kao anksioznost, depresija, ljutnja i neprijateljstvo. Dok se ti destruktivni osjećaji smanjuju, konstruktivni, ali i oni kao što su samopoštovanje i samopouzdanje,

rastu. Većina trkača navodi da je trčanje njihov život, jer svi životni aspekti ovise o njemu (duljina i kvaliteta života, fizički i radni kapacitet, produktivnost, kreativnost, potraga za srećom i zadovoljstvom, nervna uravnoteženost i emocionalna stabilnost, ali i aklimatizacija, ovise o vremenu boravka u prirodi. Nažalost, većina ljudi ne poštuje ove globalne vrijednosti (mogućnosti) koje nam pruža trčanje – trčanje za život u cijelosti. Uostalom, mnogi nas stručnjaci upozoravaju da je život u velikoj mjeri povezan s našim stilom života.

4.1. Znanstveno dokazani rezultati o učincima trčanja

Kakav učinak imaju vježbe izdržljivosti općenito, a posebice trčanje, s medicinskog stajališta? Dosad, bez terapijskih metoda, poznato je da pozitivan učinak na zdravlje na sličan način imaju različite vrste trajnog kretanja kao što su hodanje ili sporo trčanje, brzo hodanje, biciklizam, plivanje, skijanje na vodi, planinarenje, pješaćenje i dr.

Preduvjet za terapijsku učinkovitost jest uvažavanje određenih uvjeta. Izdržljivost i vježbe moraju biti izvedene aerobno. To znači da se ne treba puno naprezati, tako da disanje postane kratkog daha (sipnja), a potrošnja kisika treba biti približno jednaka. Dovoljno da se vježbanje izvodi kontinuirano i disciplinirano, a s njime treba prekinuti ako se pojavi bol. Naravno, opasnost treba pažljivo izbjegavati.

Znanstveno je dokazano da lagano i kontinuirano trčanje ima višestruko korisno djelovanje na pojedine organe, organske sustave, pa i na zdravlje u cjelini. Izazvani stres kao posljedica trčanja pogađa srce i krvne performanse, poboljšava krvni tlak, pogađa lamele u razini kolesterola u krvi, smanjuje i kontrolira težinu, olakšava metabolizam, potiče crijevnu funkciju, jača kosti, mišiće, tetive, ligamente (**Crapo**, 1981).

Psihološka istraživanja mogu se sažeti kako slijedi. Redovito bavljenje vježbanjem izdržljivosti, osobito trčanjem, pravilno dozirano, mijenja raspoloženje i emocije u pozitivnom smjeru. Bolji je osjećaj tijekom i nakon vježbanja izdržljivosti općepotvrđeni fenomen. Trenutno psihičko stanje mijenja se tijekom rada, raspoloženje se podiže, negativne emocije nestaju. Osim kratkoročnog učinka, dugoročne učinke treba pratiti i ispitivati. Naprimjer **Greist** je (1978) ustvrdio da na osobe koje pate od reaktivne depresije trening doziranim programom trčanja ima učinak kao tradicionalna psihoterapija. Nadalje, ustvrdio je da redovito trčanje tijekom dugog vremenskog razdoblja ima jake sveukupne (kumulativne) učinke. Usporedbom trkača s netrkačima pokazao je da su trkači jaki i imaju uravnotežen psihološki profil koji karakterizira manja napetost, potištenost, iscrpljenost, labilnost i stres, a veća krepkost (snažnost). **Bortz** (1990) je ukazao da pod utjecajem fitnesa ili sporta dolazi do pozitivnog i kvalitetnijeg života: osobe manje ovise

o zdravstvenoj skrbi, posjeduju veću tjelesnu sposobnost i mentalnu prilagodljivost, veću pažnju i odgovornost.

4.2. Znanstvene spoznaje o negativnim učincima trčanja

U usporedbi s ostalim sportovima, kod trčanja je rizik od nesreća i ozljeda koje mogu dovesti do oštećenja iznimno nizak. Možda se u tisku previše ističu pojedini slučajevi, ali u praksi to nije čest slučaj. Točno i pravilno doziranje tijekom trčanja polučit će blagotvoran učinak ili neće. O opasnosti i negativnim učincima uzrokovanim izdržljivošću i vježbanjem dostupne su mnoge studije. Poznati su slučajevi u kojima se govori o negativnim učincima trčanja iz „daljine“. Tako neki ističu da ovisnik o trčanju zanemaruje obitelj i socijalne kontakte te da trčanje postaje profesionalno zanimanje. Druga opasnost jest pretreniranost: prebrzo i previše naporno trčanje povećava osjetljivost na ozljede i često dovodi do teških oštećenja sustava za kretanje. Psihološke posljedice pretreniranosti jesu nervoza, preosjetljivost, agresija, negativna raspoloženja i misli.

Često se događa da ljudi imaju nerealna očekivanja od trčanja ili postavljaju ambiciozne ciljeve. Budući da takve očekivane ciljeve ne mogu postići, dolazi do mentalnog stresa, što ima nepovoljne povratne učinke. Individualno promatrajući, najčešće se tu radi o osobama bez iskustva koje precjenjujući svoje sposobnosti i mogućnosti reakcije ne slušaju upute kvalificiranih nastavnika, trenera i instruktora. Uz to, takve su osobe često loše pripremljene (npr. fitness-programi i javna prigodna natjecanja). Stoga se rizik od ozljeda i njihova učestalost povećavaju sve više u masovnom sportu, u rekreaciji te u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture u školi.

4.3. Trčanje kao terapija

U Njemačkoj je osamdesetih godina trčanje (kretanje) imalo simboličko značenje engleskog poimanja „sport je zdravlje“. Trčanje ispunjava sve zahtjeve idealnog sporta koji karakterizira izdržljivost. Pri trčanju koriste se veliki kompleksi mišića, posebice donjih udova, kao i ruke koje pridonose kretanju naprijed. Istovremeno se koristi snaga, a krvni tlak neznatno se diže (povišen je). Rezultat takve aktivnosti jest visok učinak treninga s relativno neznatnim rizikom. Ipak razne studije ukazuju na česte kardiovaskularne incidencije baš kod *jogge*. Prema jednoj nizozemskoj statistici, od svih sportova najviše se umire od *jogge*. Kako se to može objasniti? Paradoksom, jer je činjenica da je trčanje zdravo. Međutim ta postavka polazi od toga da mnogi ljudi počinju trčati s već postojećim kardiovaskularnim poremećajima ili oštećenjima. Problem je u tome što ove preliminarne štete često nisu poznate, pa ljudi često počinju nekontrolirano trčati, unatoč spoznaji da

pretjerano dugo trčanje može dovesti do štete ili pogoršanja već prisutnog oštećenja. Većina oblika trčanja provodi se pod idejom „ne može se dogoditi ništa“. Dakle posebnu pozornost treba usmjeriti na starije osobe koje se iz zdravstvenih razloga počinju baviti *joggom*. Stoga je nužno starije trkače držati pod kontrolom, posebno ako su prisutni i dodatni čimbenici rizika kao pušenje ili visok tlak, uključujući i stres. U takvim slučajevima potrebno je napraviti ergometriju pod opterećenjem i EKG. Usprkos svemu, trčanje kao terapija dolazi u obzir ako postoje dovoljni funkcionalni kapaciteti za prevenciju i liječenje kardiovaskularnih poremećaja i bolesti, kao i bolesti metabolizma. Iskustva govore, a klinička praksa potvrđuje, da se koristan učinak hodanja i trčanja očituje u prevenciji vaskularnih kalcifikacija (ateroskleroze), kao i kod hipertenzije, dijabetesa i poremećaja lipida. Jednako tako postoje pozitivna iskustva i u slučajevima kada su se već dogodile vaskularne bolesti kao što su infarkt miokarda i dr.

4.3.1. *Razvoj kardiorespiratorne izdržljivosti*

Postoji više varijanti programa za razvoj kardiorespiratorne izdržljivosti u čijoj je osnovi hodanje, džogiranje i trčanje. Primjer programa za razvoj kardiorespiratorne izdržljivosti nude **Fahey, Insel i Roth** (2001). Program je tako dizajniran da osobi koja se uključuje u program hodanja džogiranja ili trčanja daje osnovne smjernice u regulaciji intenziteta, trajanja i učestalosti (frekvenciji) vježbanja te mogućnost odabira jedne od četiriju varijacija programa s obzirom na postavljenu razinu cilja terapije. Program nudi četiri varijacije s obzirom na opći zdravstveni status osobe i specifične funkcionalne mogućnosti pojedinca.

Varijacija 1. Pješaćenje – hodanje. Odaberite ovaj program ako imate medicinska ograničenja ili se oporavljate od bolesti ili operacije. Prigodan je i za pretile osobe ili osobe koje žive sjedećim načinom (stilom) života. U obzir dolaze kratke šetnje i vježbe s gumenom trakom.

Intenzitet, trajanje i učestalost. Šetnje u trajanju od 15 minuta, tempo koji čuva srce ispod ciljane zone. S vremenom trajanje postupno produžiti na 30 minuta. Udaljenost hodanja od 1 do 2 milje. U početku se preporuča hodati svaki drugi dan, a potom postupno povećavati na svakodnevno hodanje s ciljem sagorijevanja više kalorija odnosno promjene funkcije pojedinih organa i organskih sustava.

Varijacija 2. Napredno hodanje. Ovaj program prilagođen je osobama koje mogu udobno hodati 30 minuta. Cilj je razviti ili održati kardiorespiratorni fitness, tjelesnu težinu (mršavost) i mišićnu izdržljivost.

Intenzitet, trajanje i učestalost. Početna je točka na donjoj granici ciljane zone otkucaja srca, a potom se rad srca postupno povećava do gornje granice ciljane zone, ali kratkotrajno. Pritom treba paziti da se ne pretjera, jer

srce ne trpi nagle promjene opterećenja. Nakon kratkog vremena tempo se uspori i ispita se puls. Dakle tempo se mijenja kako bi se omogućilo intervalno treniranje: sporo, srednje i brzo hodanje. U prvih 30 minuta dominira uobičajen tempo hodanja, a zatim se postupno povećaju tempo i vrijeme hodanja da bi se na kraju došlo do 60 minuta, tj. da bi se održali otkucaji srca u željenoj zoni cilja. Udaljenost hodanja je 2 – 4 milje, a učestalost barem svaki drugi dan.

Varijanta 3. Priprema za džoging-program. Ovaj program odabire se za osobe koje mogu hodati bez većeg napora 30 minuta i ako se osoba želi pripremiti za trčanje. Trčanje kao plan za poboljšanje kardiorespiratorne izdržljivosti, tijela u cjelini i mišićne izdržljivosti.

Intenzitet, trajanje i učestalost. Hodanje započeti u umjerenom tempu (3-4 milje na sat ili 15-20 minuta po milji). Cilj je ostati u osobnoj zoni otkucaja srca. Potom nastaviti sporim trčanjem (5-6 milja na sat odnosno 10-12 minuta po milji). Intervale trčanja zadržati u razmacima od 60 s ili 110 m, a postupno povećavati razmake trčanja sve dok na kraju ne budete mogli džogirati 4 minute na svaku minutu hoda. Svako razdoblje vježbanja treba trajati 15-30 minuta. Vježbati treba svaki drugi dan. Ako ciljevi vježbanja uključuju i mijenjanje sastava tijela, poželjno je vježbati češće, i to uz svakodnevno hodanje, a ne trčanje.

Varijanta 4. Džoging/trčanje. Ovaj program odabire se ako osoba može trčati bez većih tegoba 15 minuta bez prestanka ili 30 minuta s kratkim hodanjem u intervalima unutar ciljanog raspona rada srca. Također i ako se želi razviti ili održati visoka razina kardiorespiratornog fitnesa, mršavost tijela i mišićna izdržljivost.

Intenzitet, trajanje i učestalost. Ključ je da se vježba u sklopu svoje ciljane zone otkucaja srca. Većina ljudi koji kontinuirano džogiraju/trče po naptcima ovoga programa moći će ostati u okviru svoje ciljane zone otkucaja srca s brzinom 5.5 – 7.5 milja na sat (8 – 10 minuta po milji). Počnite trčati stalno 15 minuta. Postepeno povećajte džogiranje/trčanje u trajanju 30 – 60 minuta (ili oko 2.5 – 7.0 milja). Vježbati barem svaki drugi dan. Povećanjem učestalosti te ili neke alternativne aktivnosti smanjit će se težina, a posebno masa donjih dijelova tijela.

Takav program trčanja treba izgraditi polako kako bi se izbjegli pretjerani zahtjevi po sustav za kretanje. On uključuje i odgovarajuću opremu (dobre i ugodne tenisice) za trčanje na stazi. Poznato je da trčanje na asfaltu ili tvrdim podlogama može dovesti do manjih ili većih problema s nogama, pa i kralježnicom. Također ne treba zanemariti činjenicu da je osobama sa sniženim krvnim tlakom manje preporučljivo trčanje. To je osobito osjetljivo u onih osoba kod kojih se tjelesna težina smanjuje, a krvni im se tlak i dalje spušta. Usprkos tomu, bolesnik s takvim problemima tlaka ipak može trčati. On može privremeno povisiti krvni tlak koristeći se rutom (stazom) s više brdovitih uspona. U tom slučaju preporuča se višeintervalno trčanje. Ostali

protuargumenti mogu biti pretjerana pretilost i istrošeni zglobovi. Umjesto toga dolazi u obzir vožnja bicikla i plivanje.

Druga je mogućnost da se tijekom rute prekine trčanje i izvedu vježbe snage u ležećem položaju koristeći se malim utezima („bučicama“). Trčanje srednjim intenzitetom i s pauzama (zastojima) može nepovoljno utjecati na astmu jer se potiče skupljanje bronha (spazam).

4.4. Uvjeti za pokretanje uspješnog terapijskog rada

Sagledano u cijelosti, sve upućuje na to da je trčanje pojedinca ili skupine koje vodi do uspjeha od presudne važnosti za početnu terapiju. Naša iskustva u posljednjih nekoliko godina govore da je uspješan završetak terapije moguć na više načina, ovisno o osobnosti, sposobnosti i socijalnom angažmanu. Terapija trčanjem koju provodi terapeut ima visok postotak varijance u svekolikoj terapiji trčanjem. Ako se trči u skupini s prijateljima radi zabave, ne može se očekivati pretjerani učinak terapije trčanjem.

Pored rada na tijelu, što je u skladu s našim shvaćanjem, tretman se obavlja triput tjedno prema određenom programu. U kontekstu terapije trčanjem dobro je uključiti i razgovor (tzv. „razgovornu terapiju“) kao dodatak terapiji. On neće izravno utjecati na fiziološke procese, ali će u velikoj mjeri pridonijeti konačnom učinku terapije. Nedavno smo u kontekstu terapije trčanjem uključili i razgovor kao dodatak osnovnoj terapiji („terapija razgovorom“). On se ne može predvidjeti daleko unaprijed, ali se pokazalo da ta mjera kao dodatak terapiji trčanjem ima ojačano blagotvorno djelovanje (Weber, 1984, 1987).

Objašnjenja u pisanom obliku ili razgovori (živa riječ) samo su prvi korak prema željenom cilju. Mnogo je uvjerljivije kada nastavnik trčanja, terapeut trčanja, kao vjerodostojna osoba postane primjer onomu u što pokušava uvjeriti druge. Nije sasvim dovoljno da terapeut upozna stalnog posjetitelja s nekim savjetima, receptima ili radom svojih uređaja. Svojim blagotvornim terapijskim učincima treneri mogu promijeniti stil života. Ovo nije jednostavan događaj, dapače, to je složen proces s usponima i padovima. Uzimanje tableta preporučenih od farmaceutskih proizvođača putem medija i jeftine preporuke nisu pravo i trajno rješenje. Navika i ovisnost o tabletama nisu rješenje.

4.5. Pedagoški problemi terapije trčanjem

Oni koji trčanje odaberu kao terapiju i rad s njom moraju točno znati što žele tom terapijom (koji cilj možemo dosegnuti), kao i za koju svrhu i koju osobu je ono prihvatljivo. Činjenice o fiziološkim i psihološkim učincima trčanja i štetnje široko su p, pa iako su neke vrlo rasprostranjene, ipak su u

načelu dostupne svima. Oni koji su zainteresirani za njih trebali bi ih poznavati u cjelini. Problem, dakle, nije u odsutnosti ili nedovoljnom poznavanju te deficitu znanstveno pouzdanih dokaza. Problem je uvjeriti ljude da je uvijek bolji uspjeh na dulji rok. Mnogo je korisnije boriti se svojim naporom u savladavanju vlastite slabosti (umor, mlitavost, apatija) nego gutati tablete, sokove i razne koktele.

Pedagogija ovdje nema laku zadaću. Ona mora osigurati učinkovite puteve i postupke kojima će motivirati ljude da promijene ugodne navike i pomoći im da prihvate druge, zdrave navike i da u tome ustraju.

4.6. Kvalifikacije terapeuta trčanja

Terapeut trčanja mora biti u stanju zajedno s bolesnikom/klijentom izvoditi program liječenja i inicirati provedbu i praćenje tako dugo dok bolesnik ne nastavi s radom samostalno. Terapeut je izvrstan radni model za sve koji žele redovito trčati i biti obrazovani. Buduću da u terapiji trčanja tijelo služi kao orijentir osobe, socijalni rad temelji se na činjenici da je čovjek složena cjelina (fizička, mentalna i emocionalna). Zbog te činjenice terapeut mora biti visokokvalificirana osoba. Ne samo da mora znati nešto o konceptu trčanja i njegovoj primjeni u praksi nego mora imati i zavidnu razinu konkretnih znanja iz područja kao što su prehrana, teorija treninga, ortopedija, fiziologija, anatomija, higijena, prva pomoć, psihologija, fizioterapija i primjena skupne dinamike. I naravno, terapeut za trčanje treba biti ne samo model, uzor rada i sportaš u najboljem smislu nego i prijatelj, pomagač, osoba kojoj se vjeruje.

5. Zaključak

Danas raspoložemo brojnim studijama koje ukazuju da trčanje kao aktivnost ima velike terapijske mogućnosti. Ali ne treba zaboraviti da trčanje nosi i klicu negativnog atributa zdravlja, posebice ako se ono izvodi na neznanstveno utemeljenim spoznajama i zdravstvenim mogućnostima svake osobe. Oni koji koriste trčanje kao terapiju, kao i terapeuti koji rade s njima, moraju točno znati što žele tom terapijom (koji cilj možemo dosegnuti) i koje osobe dolaze u obzir za nju. Problem je uvjeriti ljude da je korisnije boriti se svojim naporima u svladavanju vlastite slabe vitalnosti nego gutati tablete, razne koktele i druga stimulacijska sredstva. Jednako tako ljude treba uvjeriti da je uvijek bolji uspjeh na dulji rok. Obrazovni problem terapije trčanjem treba započeti s najmlađima, kao i s osobama kojima se iz ranih zdravstvenih razloga preporuča terapija trčanjem kao prirodna metoda u tretmanu mnogih poremećaja i bolesti.

Kao svijetao primjer mogu poslužiti afirmativni centri diljem Europe i Amerike, kao što je i Centar za terapijsko trčanje (ZFL) u Paderbonu (Weber, 1986).

6. Literatura:

1. Alter, J.M.: (1990): *Sport stretch*, Leisure Press, Champaign, Illinois.
2. Bortz, W.: (1990): *Use it or Lose it*. In: RW 8, S.55-58.
3. Fahey, D.T., Insel, M.P., Roth, T.W.: (2001): (Fit & Well. (fourth edition), Mayfield Publishing Co1989): mpany, 21; 179-183; 179-183).
4. Grisogono, V.: (1989): *Sport Injuries*.Churchill Livingstone, Edinburgh, London, Melbourne, and New York, 9-10; 121-124.
5. Grisogono, V.: (1996): *Children and Sport*. John Murry.
6. Herzog, K. (1981): *Körperbau und Bewegung*. Ferdinnand Enke Verlag Stuttgart, 159-161.
7. Kleinmann, D.: (1990): *Langstreckenlauf – Eine Theorie der Risikofaktoren*. In: Herz u. Gefäße, 10,8:437-442.
8. Greist, J.H. et al.: (1981): *running Through Your Mind*. In: Sscks, M.H. and Sachs, M.L. (Eds.): *Psychology of Running*. Champaign, S.5-31.
9. Kosinac, Z. (1999): *Morfološko-motorički i funkcionalni razvoj djece predškolske dobi*. Sveučilište u Splitu, Udruga za šport i rekreaciju djece i mladeži grada Splita, 87-102.
10. Kosinac, Z.: (2003): *Tjelesno vježbanje, šport i zdravlje mladih*. U:Zbornik radova Fakultet prirodoslovno matematičkih znanosti i odgojnih područja Sveučilišta u Splitu.
11. Kosinac, Z.: (2001): *Kineziterapija sustava za kretanje*. (Treće izdanje). Sveučilište u Splitu, Udruga , str. 80-81.
12. Kosinac, Z.: (2011): *Morfološko-motorički i funkcionalni razvoj djece uzrasne dobi od 5. do 11. godine*. Sveučilište u Splitu, Savez školskih športskih društava grada Splita, 151-186.
13. Lekszas, G.: (1981): *Heilsport in der Orthopädie*. Enke, 40-48.
14. Lumpkin, A.: (1998): *Physical Education and Sport*. (fourth ed.)WCB/McGraw-Hill, 85-86; 111-112.
15. National Association for Sport and Physical Education. (1995): *Moving into future: National standards for physical education*. St. Louis, MO: Mosby.
16. Obradović, M.: (2002): *Opšta kineziterapija sa osnovama kineziologije*. Univerzitet Crne Gore, Podgorica, 69-82.
17. Peterson, L.: Renström, P. (2002): *Verletzungen im Sport*. Prävention und Behandlung. Deutscher Ärzte – Verlag Köln, 485-491.
18. Rost, R.: (1994): *Sport und Gesundheit, Gesund durch Sport*. Springer Verlag, 193-195.
19. Ruszkowski, I.: (1981): *Normalni i poremećen hod čovjeka*. JUMENA, Zagreb.
20. Weber, A.: (1981): „Ich fühle mich unglaublich wohl“ – Warum Läufer laufen. In:Psychologie Heute, 8, S. 38-41.

21. Weber, A.: (1990): *Laufen als Therapie*, Deutsches Lauftherapiezentrum e. V.
22. Weber, A.: (1990): *Bewegung braucht der Mensch*. Erkrath (Spiridon-Verlag).
23. Wickstrom, R.L. (1997): *Fundamental motor patterns* (2nd ed.). Philadelphia: Lea & Febiger.

Walking and Jogging as Therapy and Their Positive Effects on Health

Summary: The development of walking and jogging therapy mostly depends on how the theory is applied in practice and on the people who apply it. Slow continuous jogging, appropriately dosed and regularly done, has definitely proved to cause changes that lead to health improvement. As long as one's age and health condition enables it, people should walk every morning or evening for at least half an hour or jog slowly for 2 – 3 kilometers. Quick ascending of stairs for two or three times a day exercises one's heart and breathing and adjust them to the physical strain. However, there is no sport activity that can completely replace the beneficial therapeutical effect of walking or slow jogging on human health in general.

Key words: walking, jogging, therapy, health.

Gehen und Laufen als Therapie und positive Eigenschaft der Gesundheit

Zusammenfassung: Die Entwicklung von Geh- und Lauftherapie hängt wesentlich davon ab, wie und wie viel die Theorie in die Praxis umgesetzt wird, aber auch davon, von welchen Personen sie vorgestellt wird. Heute kann mit großer Sicherheit behauptet werden, dass das langsame und regelmäßig durchgeführte und angemessen dosierte kontinuierliche Laufen Veränderungen verursacht, die zur Erhaltung und Verbesserung des allgemeinen Gesundheitszustandes beitragen. Solange es das Alter und die Gesundheit erlauben, sollte man jeden Morgen oder Abend mindestens eine halbe Stunde lang gehen oder 2-3 km joggen. Auch das schnelle Treppensteigen zwei oder drei Mal am Tag zwingt das Herz und die Atmung zur nützlichen Übung und Belastungsanpassung. Trotzdem kann aber keine sportliche Aktivität vollständig die nützliche therapeutische Wirkung vom Gehen oder Jogging im Allgemeinen auf die menschliche Gesundheit ersetzen.

Schlüsselbegriffe: Gehen, Laufen, Therapie, Gesundheit.

UDK <371.12:78>159.923.3

Pregledni rad

Primljeno: 8. listopada 2011.

POŽELJNE OSOBINE UČITELJA NASTAVE INSTRUMENTA U GLAZBENOJ ŠKOLI

Zrinka Šimunović, učiteljica glazbene kulture
OŠ Ivana Mažuranića i GŠ Josipa Runjanina, Vinkovci

Sažetak: Individualna je nastava u mnogočemu različita od skupne nastave. Priprema, tijek i cilj sata uvelike ovise ne samo o stručnosti učitelja već, mnogo više, i o njegovoj osobnosti. Mnogo radova koji se bave navedenom tematikom na stranom je jeziku te ćemo neke od njih predstaviti u ovom radu. U radu su izloženi i rezultati istraživanja čiji je cilj bio utvrditi koje osobine učenici glazbene škole cijene i smatraju poželjnima kod učitelja instrumenta. Istraživanje je provedeno u Glazbenoj školi Josipa Runjanina u Vinkovcima školske godine 2010./2011. Osobine su podijeljene na profesionalne, osobno-profesionalne i osobne. Rezultati dobiveni ispunjavanjem anketnog upitnika učenika osnovne glazbene škole (N=34) pokazali su kako učenici najviše cijene one učitelje instrumenta koji su visoko motivirani, vrlo stručni, imaju pozitivan stav prema učenicima, komunikativni su, nenasilni i brižni. Najviše glasova dobile su osobne karakteristike učitelja, pa iz toga možemo zaključiti kako učenici u individualnoj nastavi priželjkuju više bliskosti, potpore i povjerenja nego što je to slučaj u razredu, tj. u skupnoj nastavi, u kojoj učitelja tijekom četrdesetpetominutnog nastavnog sata dijele s još dvadesetak učenika.

Ključne riječi: glazbeno obrazovanje, individualna nastava, učenici glazbene škole, učitelji instrumenta, učiteljske osobine.

Uvod

Učitelj je posrednik u odgoju / odgajatelj / pedagog. Riječ pedagog dolazi od *paidagōgós* (παῖς αγωγός) – *pais* je dijete, a *agogos* voditelj djece, odgajatelj (Erzieher). Dakle učitelj je osoba odgajatelj koja vodi dijete u odgoju (Vargović, 2007). Odnos između učitelja i učenika ovisi o mnogim čimbenicima, ali se težište odgovornosti nalazi na strani učitelja – odraslog posrednika. Upravo o tom odnosu ovisi koju će sliku dijete imati o sebi i kakve će odnose ostvarivati prema drugima (Bašić, 1999). Nohl (1957, prema Tillman, 1994) tu odgovornost naziva „pedagoškom autonomijom“, obvezom škole i učitelja da razvijaju svoj rad u smislu odgovornosti za najpovoljniji razvoj odgajnika. Giesecke (1987, prema Bašić, 2009) to naziva „klimom sporazumijevanja“ za koju je učitelj odgovoran, a ubraja se u zadaće njegove pedagoške profesionalnosti. Koliko je danas ostvarivo postići povoljnu „klimu sporazumijevanja“ i učinkovit odnos učenik-učitelj, govore istraživanja koja proučavaju osobne odnose učenika prema odraslima u 21. stoljeću. Armstrong (2008) navodi kako adolescenti većinu vremena provode sami (26%) ili s prijateljima

(34%) i s drugim učenicima u razredu (19%), a vrlo malo vremena provode u društvu odraslih. Nije rijedak slučaj da se „društvo odraslih“ odnosi više na druženje s učiteljima u školi nego s roditeljima. To govori u prilog tomu da škola danas treba imati odgojni utjecaj veći nego ikad prije.

Osnovna obveza učitelja jest odgoj, tj. odgajanje učenika. Pojam odgoja u kritičko–racionalističkoj znanosti tumačimo kao djelatnost kojom ljudi pokušavaju unaprijediti ličnost drugih ljudi u bilo kojem pogledu (Brezinka, 2005). U duhovnoznanstvenoj pedagogiji Dilthey (1960) navodi kako je to planska djelatnost kojom odrasli oblikuju duševni život mladeži (Lenzen, 2002). I druge definicije odgoja otkrivaju taj posrednički odnos odraslog pojedinca kod mladeži. Navedeni odgojni utjecaj najviše ovisi o „kvalitetama učitelja kao modela socijalizacije, o primjeni odgojnih tehnika u postizanju „odgoja svijesti“ te o stvarnom životnom angažmanu učenika i učitelja u tijeku odgojnog procesa“ (Čudina-Obradović, 1996, 233). Učiteljeva zadaća u takvoj školi nije samo prenošenje obrazovnih zahtjeva već i odgojnih modela na učenike: nezavisnost, samopouzdanje, preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje, intrinzična motivacija, vlastiti kriteriji uspješnosti, kreativno mišljenje (Glasser, 1990). Odgovornost za provođenje tih humanističkih ciljeva najviše leži na samome učitelju. On u nastavi osigurava povoljnu klimu i unosi svoje osobine. Neka istraživanja pokazuju kako postupci učitelja u razredu imaju dvaput jači utjecaj na učenička postignuća nego kurikulum, ocjenjivanje, vodstvo škole i uključivanje zajednice (Marzano i Marzano, 2004). Taj odnos još je pozitivniji kod učitelja koji demokratski vode učenike i kompetentni su u svojem pozivu (Antić, 2000).

Biti pedagog nije produktivna, već uslužna djelatnost, kao i mnoga druga zanimanja. Učitelj ne stvara, već posreduje između mladog naraštaja i kulturnih vrijednosti i znanja koje su postavile prethodne generacije (Bašić, 1999). I kao što se danas kod ostalih uslužnih zanimanja traži potpuna osoba, isto se očekuje i od profesionalnih pedagoga (Lockenvitz, 2000).

Osobine učitelja

Učitelj, posrednik, javna osoba na javnom društvenom zadatku, uvijek je bio i bit će procjenjivan i uvijek će se samoprocjenjivati: kakav jest i kakav bi trebao biti, koje profesionalne i osobne karakteristike treba razvijati (Antić, 2000). Koliko na sam proces učenja djeluju njegove osobine, komunikacija i nastavna klima koju stvara, više je mišljenja. Prvo je mišljenje da su one važne za rezultate učenja, ali da se ne mogu naučiti niti se iskustva dobrih nastavnika mogu prenijeti na ostale. Drugo se temelji na rezultatima istraživanja koja pokazuju povezanost između nastavničkih vještina i učeničkih postignuća, te se predlaže razvijanje upravo tih vještina (Čudina-Obradović, 1996). Te vještine mogu se nazvati kompetencijom jer obuhvaćaju kognitivne vještine, stavove i ostale nekognitivne komponente (Ljubetić i Kostović-Vranješ, 2008). Na učenike i njihov stav prema učenju ne utječe samo kompetentnost učitelja već uvelike i to kakav je učitelj kao osoba (Açıkgöz, 2005). Prirodne osobine upotpunjene pedagoškim znanjem i sposobnostima čine dobar pedagoški rad. Osobine učitelja često su bile i bit će tema istraživanja mnogih znanstvenika. Kvašev (1975, prema Antić, 2000) osobine učitelja dijeli u tri skupine:

- kognitivne: nezavisnost u mišljenju, razvijena osjetljivost za probleme, otvorenost duha, nekonvencionalnost, radikalizam i sklonost riziku u istraživanju, odbacivanje konformističkog pritiska u mišljenju, razvijen istraživački duh, preferencija prema sintezi i kreativnim generalizacijama, asociranje ideja na najneobičniji način, uporno traganje za neponovljivim rješenjima zadataka, dosjetljivost i snalažljivost
- motivacijske: visokorazvijena radoznalost i motivacija postignuća, razvijen motiv samoaktualizacije, razvijanje potreba za stvaralačkim rješavanjem problema, razvijeni kreativni stavovi, preferiranje novih kombinacija ideja, visoka razina aspiracije, visokorazvijena ambicioznost, razvijeni široki interesi
- osobine karaktera i temperamenta: kreativni, samodisciplinirani, postojani, neovisni i samostalni, ustrajni u naporima pri rješavanju problema, samopouzdana, emocionalno stabilni, inicijativni, manje podložni autoritetima, uporni i vrijedni.

Drugi znanstvenici navode neke od poželjnih osobina, ali ih ne razvrstavaju. Učitelj bi tako trebao biti liberalan, društven, pragmatičan, pokazivati smisao za vodstvo, neanksiozan, objektivan, razumljiv i obziran, razumijevati potrebe učenika, biti optimističan, neautoritativan, suzdržan, inteligentan, intelektualno originalan, osjetljiv za estetiku. Od osobina bi trebao posjedovati dinamičnost, volju, otvorenost, govornost, optimističnost, komunikativnost, iskrenost, srdačnost, širokogrudnost, čvrstoću, maštovitost, ambicioznost, altruizam, fleksibilnost, nekonformizam, dijalektičnost, oslobođenost od autoriteta drugih, oslobođenost od predrasuda, prihvaćanje kritike, samokritičnost, odgojiteljski duh, visoke moralne osobine, dobro strukovno, pedagoško i opće obrazovanje, potpunu osobnu izgrađenost, potrebu za dotjerivanjem „didaktičkog dara“, duh kolegijalnosti, stvaralaštvo, vedrinu, dobronamjernost, srdačnost i humor, slobodu od stege svakodnevne zbilje i prolazne sadašnjice (Antić, 2000).

Kako se u ovom istraživanju propituju poželjne osobine učitelja individualne nastave instrumenta u glazbenoj školi, postavlja se pitanje je li prikladno procjenjivati glazbene pedagoge isključivo po općenitim učiteljskim karakteristikama ili djelotvorno poučavanje glazbe uključuje i neke učiteljske sposobnosti i karakteristike koje su značajno posebne i zahtijevaju posebnu procjenu.

Poželjne osobine glazbenih pedagoga

Individualna je nastava u mnogočemu specifična i različita od skupne nastave. Sate instrumenta u glazbenoj školi učenik polazi dva puta tjedno po 45 minuta. Učitelj je tada posvećen samo njemu, gleda ga, prati, prilagođava mu se i tako gradi uzajamni odnos (Sućeska-Ligutić, 1999). Vrlo je bitno na samom početku osigurati poštovanje i povjerenje učenika svojom stručnošću i pomaganjem. Povjerenje se stječe postupno i proporcionalno je potencijalu za glazbenu izvrsnost. Tek kad učitelj stekne povjerenje i poštivanje svojih učenika, uspio je ostvariti pedagošku zadaću, a to je moralni odgoj. To će uspjeti samo ako je vjerodostojan (Bašić, 1999), drugim

riječima „autentičan“, što znači da mora biti „svjestan vlastitih emocija, prihvaćati ih, ne stidjeti se i ne prikrivati ih, mora pokazati poštivanje prema učeniku, prihvaćati i objašnjavati njegove emocije, pokazati empatiju, umjeti i sam učiti, omogućiti proces učenja, a ne upravljati njime“ (Čudina-Obradović, 1996, 234).

Marin Alsop, dirigent Baltimorskog simfonijskog orkestra, i Tom O'Halloran, uspješni učitelj instrumenta u Carlisleu, Massachusetts, slažu se da su osobni odnosi nastavnika i učenika temelj za razumijevanje motivacije (Colwell i Hewitt, 2011), a motivacija je tajna uspješnih nastavnika (Sućeska Ligutić, 1999). Koliko god stručan i obrazovan bio, učitelj, a posebno učitelj u glazbenoj školi, neće biti uspješan ako ne posveti veliku pažnju buđenju motivacije kod učenika.

Colwell i Hewitt (2011) opisuju pouzdanog učitelja kao onoga koji odabire odgovarajuće i izazovne notne primjere, pruža pomoć, čini pravedne odluke, slijedi pravila i propise, radi u korist učenika, ima integritet, ima smisao za humor i razlikuje važno od nevažnog. Grant i Drafail (Brophy, 1993) navode kako je uspješan učitelj onaj koji:

- je vješt u međuljudskim odnosima
- je neovisan u mišljenju
- posjeduje jaku motivaciju za dovršavanje poslova
- ima kreativan stil poučavanja
- je sposoban prilagoditi nastavu potrebama učenika
- održava pravu atmosferu na satu
- odmjereno koristi razgovor i poučavanje na satu
- je pripremljen za nastavu i
- koristi se kvalitetnom literaturom.

Vrlo osebujan opis uspješnog učitelja glazbe daje Brand (1990 prema Brophy, 1993):

- ima „šesto čulo“ za razumijevanje svojih učenika
- ponosan je na svoj posao i
- ima sposobnosti ostvariti najviše glazbene ciljeve.

Među najizričitijim i detaljnijim opisima osobina je svakako popis osobina koje navodi MENC (*The National Association for Music Education*) kao pomoć kod evaluacije profesionalnih glazbenih pedagoga:

- pokazuje visoku razinu muzikalnosti
- planira poučavanje kako bi postigao jasno navedene glazbene ciljeve
- uspješno prepoznaje učeničke probleme i potrebe
- uspješno komunicira s učenicima
- motivira učenike kako bi postigli najvišu moguću razinu
- koristi se odgovarajućim i djelotvornim obrazovnim materijalima
- razvija podržavajuću i stimulirajuću okolinu
- motivira učenike
- vodi stalan i djelotvoran osobni program profesionalnog rasta i razvoja
- prepoznaje svoje „slabe točke“ i poduzima određene korake kako bi ih isključio
- služi kao model svojim učenicima i
- sudjeluje u glazbenom životu svoje zajednice (Brophy, 1993).

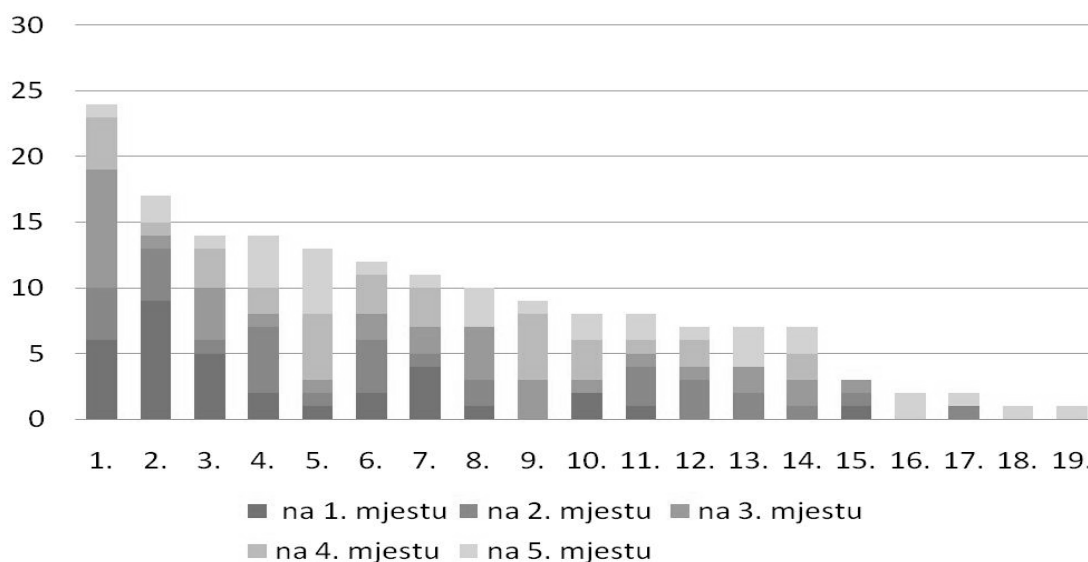
Nije moguće očekivati od učitelja da posjeduje sve navedene osobine, ali su one dobar putokaz kako postići vrsnost u svom radu ili, bolje rečeno, životnom pozivu, što učiteljstvo i jest.

Istraživanje

Cilj je istraživanja bio utvrditi koje osobine učenici glazbene škole cijene i smatraju poželjnim kod učitelja instrumentalne nastave. Istraživanje je provedeno u Glazbenoj školi Josipa Runjanina u Vinkovcima školske godine 2010./2011. Ispitanici su bili učenici osnovne glazbene škole (N: 34) u dobi od 11 do 15 godina. Kriterij za odabir te dobi bila je sposobnost za razumijevanje upitnika. Upitnik je sastavljen po uzoru na upitnik korišten za ispitivanje poželjnih osobina učitelja darovite djece (Baldwin, 1993) i sastoji se od 20 čestica u kojima su nabrojene neke od učiteljskih osobina. Ispitanici odabiru pet poželjnih osobina učitelja instrumenta koje trebaju poredati na ljestvici od 1 do 5, ovisno o tome koja im je osobina najvažnija (5 = najvažnija, ..., 1 = najmanje važna). Ispitivanje je provedeno u više navrata s manjim brojem učenika na satima *solfeggia*. Ispitivanje je provela učiteljica *solfeggia*.

Rezultati

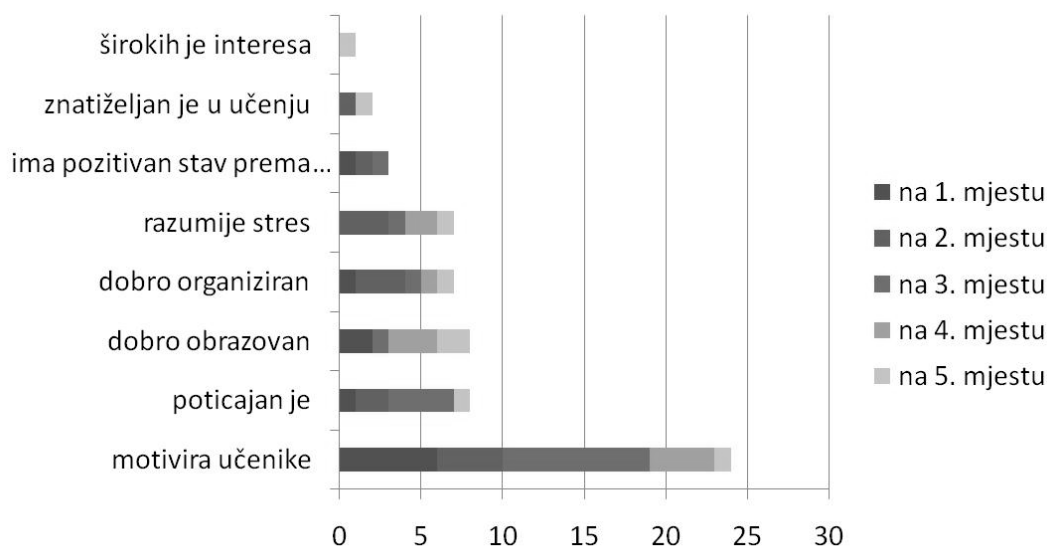
Kao što se može vidjeti na slici 1., najviše učenika navelo je *motivaciju* kao osobno-profesionalnu osobinu (N=24). To i ne čudi s obzirom da je današnjoj djeci omogućena velika ponuda izvanškolskih sadržaja te učitelj treba stalno buditi interes za umjetničku glazbu, koja većinom nije tako bliska toj učeničkoj dobi.



Slika1. Poželjne osobine učitelja prema učeničkoj anketi

- | | |
|---------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Motivira | 10. Dobro obrazovan |
| 2. Vrlo je stručan | 11. Dobro organiziran |
| 3. Ima pozitivan stav prema učenicima | 12. Fleksibilno koristi vrijeme |
| 4. Komunikativan je | 13. Kreativan je |
| 5. Nenasilan | 14. Razumije stres |
| 6. Topla je osoba | 15. Pokazuje potrebu za postignućem |
| 7. Ima dobar smisao za humor | 16. Ima visoku razinu energije |
| 8. Poticajan je | 17. Znatiželjan je u učenju |
| 9. Razvija blizak odnos s učenicima | 18. Širokih interesa |
| | 19. Samopouzdan |

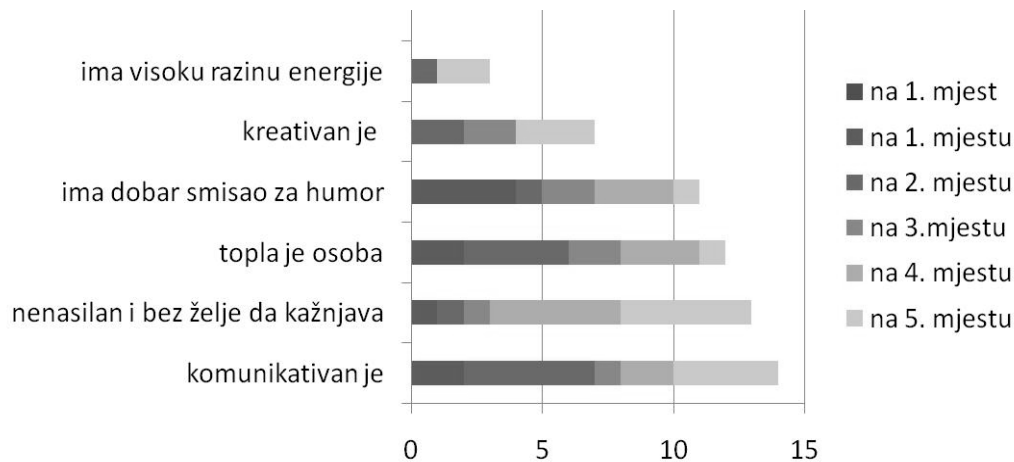
Na drugome mjestu nalazi se *stručnost* – profesionalna osobina koju je devetero učenika opisalo kao najvažniju osobinu. Profesionalno-osobna osobina *pozitivan stav prema učenicima* našla se na trećem mjestu, a i iza nje slijedi niz osobnih osobina. Na slici 2. možemo vidjeti ljestvicu osobno-profesionalnih osobina gdje se na visokome prvom mjestu nalazi motiviranost. Možda je toj osobini kod učitelja najbližnja osobina *poticajan*. Sličan broj glasova imale su osobine *dobro obrazovan*, *dobro organiziran* i *razumije stres*. Najmanji broj glasova (N=1) dobila je osobina *širokih je interesa* što nije zanemarivo. Učitelj je glazbe usko opredijeljen za svoje područje kako bi u njemu postigao vrhunske rezultate. Možda bi odgovor bio drukčiji da se u pitanju navelo „širokih je interesa u glazbenom području“, misleći pritom na proučavanje više vrsta glazbe i umijeće sviranja više instrumenata.



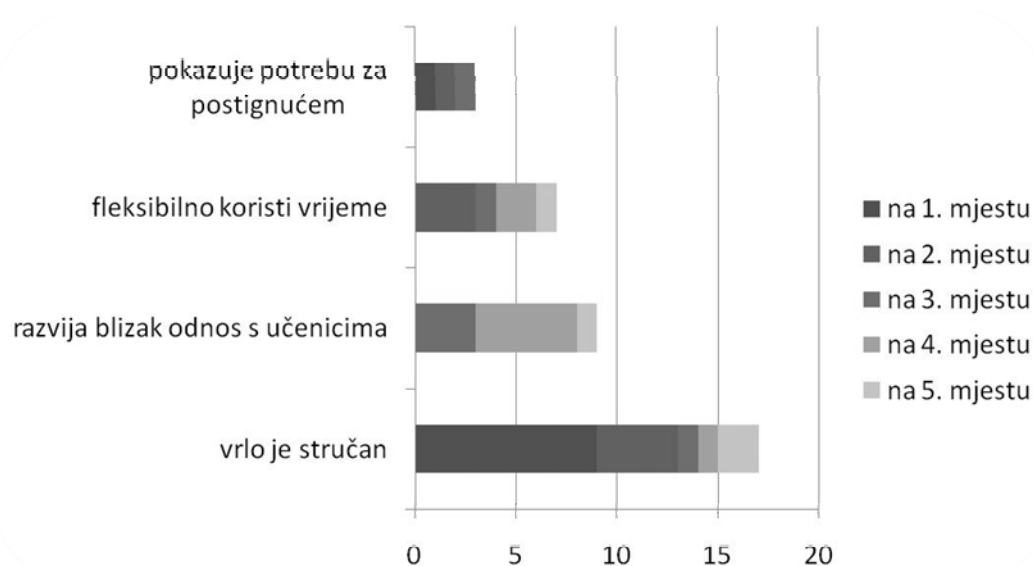
Slika 2. Osobno-profesionalne osobine učitelja prema učeničkoj anketi

Prvo mjesto na ljestvici osobnih osobina zauzima *komunikativnost* (slika 3.) što je opet vrlo povezano s individualnom nastavom instrumenta. Nije zanemariva prednost *nenasilnosti* među ostalim osobnim osobinama. Ta osobina povezana je s bliskim odnosom koji učenik i učitelj razvijaju tijekom školovanja. Odmah potom

slijede osobine *toplina* i *smisao za humor*. Uspoređujući slike 2., 3. i 4. može se vidjeti kako je najveći broj glasova ostvaren upravo na osobnim karakteristikama učitelja.



Slika 3. Osobne karakteristike učitelja prema učeničkoj anketi



Slika 4. Profesionalne osobine učitelja prema učeničkoj anketi

Stručnost je profesionalna osobina za koju su učenici glasovali (N=17) kao najpoželjniju (slika 4.). Već je na drugom mjestu osobno-profesionalna osobina *bliskost*. Fleksibilno korištenje vremena osobina je vrlo povezana uz nastavu instrumenta u glazbenj školi. Naime nastavni sat traje 45 minuta, a nakon toga slijedi sat s drugim učenicom, i tako dva puta tjedno. Međutim neki učitelji odrađuju i treći i četvrti sat tjedno ako imaju izrazito zainteresiranog ili darovitog učenika.

Zaključak

Istraživanje je pokazalo kako su najpoželjniji učitelji oni koji znaju motivirati, stručni su i bliski učenicima. Osim ovih profesionalnih osobina, najpoželjnije su osobne karakteristike učitelja nastave instrumenta u glazbenoj školi komunikativnost, nenasilnost i toplina. Iz toga se može zaključiti kako su, osim profesionalnih sposobnosti, poželjne one osobine i karakteristike koje su usmjerene na pomaganje, poticanje, savjetovanje i ohrabivanje učenika, a koje bi mogle odgovoriti suvremenim izazovima (Kadum, Dujmović i Kadum-Bošnjak, 2008). Učenici u individualnoj nastavi priželjkuju više bliskosti, potpore i povjerenja nego što je to slučaj u razredu u kojem učitelja tijekom četrdesetpetominutnog nastavnog sata dijele s još dvadesetak ili više učenika. U tome je velika snaga učitelja individualne nastave. On mora biti uzor zbog radoznalosti, otvorenosti duha, spremnosti da vlastite pretpostavke stavi na kušnju i prizna greške, a najveći je cilj prenijeti ljubav za učenje (Delors, 1998). U taoizmu su najvažniji zadaci učitelja pobuditi uvid, potaknuti na razmišljanje i ispitivanje te pružiti podršku za usvajanje znanja. Ugledni engleski klavirski pedagog i koncertant Philip Fowke rekao je kako učitelj postoji radi vođenja i ohrabivanja, a ne radi kritiziranja i zahtijevanja. Glavni cilj učitelja trebao bi biti učiniti samog sebe suvišnim, redundantnim (Fowke, 1999).

Zahtjevi i očekivanja od učitelja vrlo su veliki, a još su veći prema učiteljima u neobaveznim školama kao što je glazbena škola. Roditelji, a tako i učenici, plaćajući školarinu očekuju bolje uvjete i odnose učenik-učitelj nego što je to slučaj u općeobrazovnoj školi. Osim toga, riječ je o individualnoj nastavi u kojoj učitelj svu svoju pažnju i znanje usmjerava na jednog učenika. U tom je slučaju odgovornost za uspjeh još veća.

Literatura:

1. Açıkgöz, F. (2005.). *A Study on Teacher Characteristics and their Effects on Students Attitudes*. The Reading Matrix, 5 (2), 103 – 115.
2. Antić, S. (2000.). *Rječnik suvremenog obrazovanja*. Zagreb: Hrvatski pedagoški književni zbor.
3. Armstrong, T. (2008.). *Najbolje škole*. Zagreb: Educa.
4. Baldwin, A. Y. (1993.). *Teachers of the gifted*. U: Cropley, A.J., Dehn, D. (ur.) *Fostering the growth of high ability: European perspective*. Norwood, NJ.: Abley Publishing Company.
5. Bašić, S. (1999.). *Odgoj*. U: Mijatović, A. (ur.): *Osnove suvremene pedagogije* (str.175-201). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
6. Bašić, S. (2009.). *Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje*. *Odgojne znanosti*, 11 (2), 27 – 44.
7. Brezinka, W. (2005.). *Svrha odgoja u obiteljima i u javnim školama u pluralističkoj situaciji*. *Kateheza*, 27 (1), 5-9.
8. Brophy, T. (1993.). *Evaluation of Music Educators: Toward Defining an Appropriate Instrument*. ERIC, <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED375029.pdf>, 22. 6. 2011.
9. Cindrić, M. (1995.). *Profesija učitelj u svijetu i u Hrvatskoj*. Zagreb: Persona.

10. Colwell, R. J. i Hewitt, M. P. (2011.). *Teaching of Instrumental Music*, 4/E. Pearsonhigherred, http://www.pearsonhigherred.com/assets/hip/us/hip_us_pearson_highered/samplechapter/0205660177.pdf, (24. 6. 2011.).
11. Čudina, K. (2011.). *Važnost procjene sposobnosti učenika u glazbenoj školi – frustracije u glazbenom obrazovanju i kako ih izbjeći*. *Tonovi*, 56 (1), 41 – 44.
12. Čudina-Obradović, M. (1996.). *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
13. Delors, J. (1998.). *Učenje: blago u nama*. Zagreb: Educa.
14. Fowke, P. (1999.). *Glavni cilj učitelja je da postane suvišan*. *Tonovi*, 33, 14 (1), 45 – 47.
15. Glasser, W. (1990.). *Kvalitetna škola, škola bez prisile*. Zagreb: Educa.
16. Kadum, V., Dujmović, M. i Kadum-Bošnjak, S. (2008.). *Neki pogledi na izobrazbu učitelja budućnosti*. *Metodički obzori* 3, 81-90.
17. Lenzen, D. (2002.). *Vodič za studij znanosti o odgoju: što može, što želi*. Zagreb: Educa.
18. Lockenvitz, T. (2000.). *Der Pädagogische Bezug bei Herman Nohl*. http://www.fh-kiel.de/fileadmin/data/sug/pdf-Dokument/Lockenvitz/bezug_nohl_paedagogischer_bezug.pdf, (24. 6. 2011.).
19. Ljubetić, M. i Kostović-Vranješ, V. (2008.). *Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu*. *Odgojne znanosti*, 10 (1), 209 – 230.
20. Marzano, R. J. i Marzano, J. S. (2004.). *Ključ za upravljanje razredom*. *Dijete škola obitelj*, 13, 24 – 27.
21. Sućeska-Ligutić, R. (1999.). *Činioci motivacije učenika glazbene škole*. *Tonovi (Zagreb)* 33, 14 (1), 42 – 44.
22. Tillman, K. J. (1994.). *Teorije škole*. Zagreb: Educa.
23. Vargović, E. (2007.). *Bilješke jednog učitelja: problemi i ideje, upućivanja i iskustva*. *Metodički ogledi*, 14 (2), 119 – 143.

Desirable Characteristics of Teachers Who Teach Instrument Playing at Music School

Summary: Individual teaching is very different from classroom teaching. Preparation, procedure and the objective of the class depend not only on the teacher's competence, but also, if not more so, on his personality. There are many studies dealing with the topic written in foreign languages and some of them are represented here. The study also shows the results of research aimed at examining which characteristics of individual teachers in music schools (hereinafter: teachers of instruments) students considered desirable. The study was conducted in the Music School Josip Runjanin in Vinkovci in the school year 2010-2011. The characteristics have been divided into professional, personal and personal-professional. Results obtained from the questionnaire filled out by primary music school students (N=34) showed that students show most appreciation for those teachers of instruments who are highly motivated, very professional, have a positive attitude towards students, are communicative, nonviolent and caring. Personal qualities got the most votes, and we can conclude from this that students in individual teaching environment desire more

closeness, support and trust, unlike what usually happens in the classroom where, in a forty-five minute lesson, the teacher is shared with about twenty other students.

Key words: music education, individual lesson, students of music school, teachers of instruments, teachers' characteristics.

Erwünschte Eigenschaften der Instrumentallehrer in der Musikschule

Zusammenfassung: Der individuelle Unterricht unterscheidet sich in vielen Punkten vom Klassenunterricht. Die Unterrichtsplanung, der Unterrichtsverlauf und das Unterrichtsziel hängen nicht nur von der Beruflichkeit des Lehrers sondern viel mehr von seiner Persönlichkeit ab. Viele Werke, die sich mit diesem Thema beschäftigen, kann man in der internationalen Literatur finden. Einige dieser Werke werden auch in dieser Arbeit vorgestellt. In dieser Arbeit wurden auch die Ergebnisse der Studie dargelegt, deren Ziel es war, festzustellen, welche Eigenschaften bei einem Lehrer im individuellen Unterricht (im weiteren Text: Instrumentallehrer) bei den Schülern erwünscht sind. Die Studie wurde in der Musikschule Josipa Runjanina in Vinkovci im Schuljahr 2010/2011 durchgeführt. Die Eigenschaften wurden unterteilt in fachliche, persönlich-fachliche und persönliche. Die Ergebnisse, die man durch die von den Schülern der Musikschule (N=34) ausgefüllten Fragebogen erhalten hatte, haben gezeigt, dass die Schüler diejenige Instrumentallehrer bevorzugen, die hochmotiviert und fachlich sind, eine positive Einstellung den Schülern gegenüber haben, kommunikativ, gewaltfrei und fürsorglich sind. Die meisten Stimmen erhielten die persönlichen Eigenschaften der Lehrer. Es lässt sich also daraus schließen, dass die Schüler beim Instrumentalunterricht mehr Nähe, Unterstützung und Vertrauen suchen als das der Fall im regulären Klassenunterricht ist, wo sie den Lehrer während einer Schulstunde mit mehr als zwanzig Schülern teilen.

Schlüsselbegriffe: musikalische Bildung, individueller Unterricht, Schüler der Musikschule, Instrumentallehrer, Lehreigenschaften.

UDK 371.26:78
Prethodno priopćenje
Primljeno: 22. listopada 2011.

STAVOVI PREDMETNIH NASTAVNIKA INSTRUMENTA GLAZBENE ŠKOLE O GODIŠNJEM ISPITU IZ SVIRANJA INSTRUMENTA

Davor Brđanović, prof.
Glazbena škola u Varaždinu

Sažetak: Kod zaključnog ocjenjivanja instrumentalnih predmeta u glazbenim školama na kraju školske godine najvažniju, a često i presudnu, sastavnicu konačne ocjene čini godišnji ispit iz sviranja instrumenta. Takav način ocjenjivanja dvojbena je zbog dileme o kriterijima i o tome je li uopće moguće objektivno ocijeniti nečije sviranje i interpretaciju.

Ovo istraživanje pokušava dati neke odgovore na pitanja o godišnjem ispitu iz sviranja instrumenta kao načinu ocjenjivanja u glazbenim školama. To je i nastojanje da se kroz stavove nastavnika instrumenta glazbene škole utvrdi jesu li oni takvim sadašnjim načinom vrednovanja zadovoljni te predlažu li neka druga rješenja i koja.

Istraživanje je obuhvatilo 40 nastavnika instrumenta Glazbene škole u Varaždinu. Dobiveni rezultati pokazuju da se 27 ispitanika slaže sa sadašnjim načinom vrednovanja na godišnjim ispitima sviranja instrumenta, dok se 13 ispitanika sa sadašnjim načinom ne slaže. Ispitanici koji se sa sadašnjim načinom vrednovanja ne slažu najčešće predlažu da na formiranje konačne ocjene veći utjecaj ima uspješnost učenikovih javnih nastupa te ocjene koje je učenik dobio tijekom školske godine.

Ključne riječi: glazbena škola, godišnji ispit iz sviranja instrumenta, ispit, ocjenjivanje, stavovi nastavnika, vrednovanje.

Uvod

U svim segmentima modernog društva danas je, možda više nego ikada u povijesti, prisutna kompeticija, tj. nadmetanje, za što uzroke valja tražiti u globalizaciji i prevladavajućem proizvodnom – kapitalističkom – kao i vrijednosnom – materijalnom – načinu gledanja na svijet. Pod utjecajem globalnog kapitala i medija promoviran je termin „rast“ kao sinonim iluzije nepresušnih resursa i mogućnosti neograničenog razvoja kroz stalnu težnju za gospodarskom konkurentnošću zemalja, povećanjem proizvodnje, širenjem kompanija, „osvajanjem“ novih tržišta, većim profitom te što boljim ekonomskim rezultatima, koji se zatim iskazuju statističkim pokazateljima (Bartlett, 2002). Način razmišljanja u kojem uspjeh i sreća ovise o tome koliko je netko blizu dostizanja ideala – biti prvi, najbolji i, naravno, najbogatiji – postao je stoga uobičajen i u svakodnevnom životu ljudi kao dio njihova

sustava vrijednosti. Koliko to zaista ima veze s realnošću te sa životnim zadovoljstvom i srećom, drugo je pitanje.

Aktualno društveno okruženje postavlja pred suvremenu školu nove zahtjeve i izazove. Od nje se očekuje da ide ukorak s brzim razvojem tehnologije i da svojim obrazovnim programima odgovori potrebama tržišta rada odnosno da bude konkurentna, uspješna i odgovorna u svojoj misiji pokretača razvoja gospodarstva i podizanja životnog standarda građana. U europskom, a time i hrvatskom kontekstu, na putu prema društvu znanja kroz društvo koje uči, škola ima važnu zadaću razviti potrebne ključne kompetencije učenika, pripremiti ih i osposobiti za mogućnost brze prilagodbe promjenama te razviti kod njih svijest o potrebi cjeloživotnog učenja (Preporuka Europskog parlamenta i Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje, 2006).

Uvođenje standardizacije rezultata obrazovanja na razini škola i na nacionalnoj razini omogućuje vrednovanje obrazovnih postignuća odnosno ishoda obrazovanja, na način da je njihovu kvalitetu moguće izmjeriti, iskazati i uspoređivati. Obrazovni se standardi temelje na sadržajima učenja i postignutim kompetencijama, dok su pedagoški standardi više usmjereni na materijalne i organizacijske uvjete škola te na njihove ljudske resurse. No ugled pojedinih škola, pa tako i broj novih učenika koji će se u njih upisati, u sve većoj mjeri ovisi o postignućima tih škola i uspjesima na nacionalnim i internacionalnim vrednovanjima i ispitivanjima (Slaviček, 2008).

Prevladavajuća ideja koja se može iščitati iz školskih reformi velikog broja zemalja, a prema kojoj je za povećanje kvalitete obrazovanja dovoljno uvesti nacionalna testiranja učenika i učiniti škole i nastavnike odgovornima za postignute rezultate, ima vrlo malo dokaza u praksi. Mnogo je više nalaza koji ukazuju da pojačano učenje za nacionalne testove rezultira time da se učenike poučava samo ono što će biti u tim testovima, dok se ostalim nastavnim sadržajima posvećuje manje pažnje (Stoll i Fink, 2000).

Dakle s jedne strane državni standardizirani testovi postaju sve važniji, a istovremeno se ograničavaju i smanjuju različiti, najčešće umjetnički, sadržaji koji se smatraju nevažnima jer ih ti testovi ne propituju. Na taj način danas se u školama sustavno zanemaruje i guši dječju kreativnost (Robinson, 2011). Tako početkom svog formalnog obrazovnog puta, polaskom u školu, djeca ulaze u sustav koji nije prilagođen njihovim individualnim posebnostima. Tu će njihove potrebe i sposobnosti često biti ignorirane zbog različitih pritisaka iz svijeta odraslih (Hawkes, 1991).

Smisao škole trebao bi se ostvarivati u koristi koju od nje imaju i učenici i društvo, pa bi i vrednovanje učeničkih postignuća tomu također trebalo težiti (Mužić i Vrgoč, 2005). Tu valja imati na umu da vrednovanje snažno ovisi o tome s čime se vrši usporedba. Potrebno je dakle razlučiti je li glavni cilj škole uspješno rješavanje testova, dobivanje što boljih ocjena, poticanje natjecateljskog duha i priprema učenika za kontinuirano životno

nadmetanje ili je cilj stjecanje iskustva, izgrađivanje osobnosti, razvijanje poštovanja kako prema sebi i drugima tako i prema učenju i znanju (Schwartz, 2009) te odgoj ljubaznih i brižnih ljudskih bića. I zato, dok s jedne strane dokumenti Europske unije naglašavaju strateški značaj obrazovanja za ekonomski razvoj i konkurentnost Europe (Lisabonska strategija, 2000), s druge je strane izuzetno važno voditi računa i o humanom aspektu škole i obrazovanja, a to se često zanemaruje (Armstrong, 2008).

Vrednovanje i ocjenjivanje u školi

Vrednovanje i ocjenjivanje dio su školske svakodnevice te imaju značajnu ulogu tijekom obrazovanja, premda ponekad izgleda kako im se, zbog različitih razloga, pridaje prevelika važnost. Često je naime važnija dobivena ocjena od stečenog znanja, pa se učeniku priznaje da nešto zna tek ako je položio ispit, pri čemu se ne uzimaju u obzir ni uloženi trud, ni kvaliteta naučenog, ni stvarne mjerne karakteristike takvog ispita ili testa (Glasser, 1999).

Praćenjem, procjenjivanjem te vrednovanjem nastavnici utvrđuju količinu i kvalitetu usvojenih obrazovnih sadržaja, dok samoprocjenjivanjem i samovrednovanjem učenici, a i nastavnici, sami procjenjuju i vrednuju stupanj ostvarenosti planiranih obrazovnih ishoda (Buljubašić Kuzmanović i sur., 2010).

Ocjenjivanje je postupak mjerenja, a zatim jasnog i svima razumljivog, najčešće brojčanog, izražavanja rezultata tog mjerenja, kojim se utvrđuje što i koliko učenici znaju te u kojoj su mjeri ostvareni ciljevi nastavnog procesa. Ono služi mjerenju znanja i uspjeha učenika, a istodobno na taj uspjeh bitno i utječe, jer svako utvrđivanje i vrednovanje učinka djeluje i na sam učinak (Furlan, 1970).

U potrazi za kvalitetnim, pravednim i metrijski relevantnim vrednovanjem i ocjenjivanjem u školama teoretičari i praktičari i danas tragaju za modelom koji bi na najbolji mogući način prikazao znanje učenika odnosno dao odgovor na pitanje pouzdanosti ocjene kao objektivnog mjerila znanja. Model vrednovanja i ocjenjivanja koji će zadovoljiti nastavnike i roditelje, a istovremeno i motivirati učenike da kvalitetno rade i uče te imati dijagnostičku i prognostičku valjanost, teško je naći jer se ljudi zbog svojih individualnih posebnosti ne mogu lako i jednostavno standardizirati i svrstavati u modele. Stoga je neprekidno traženje novog, boljeg, pravednijeg, objektivnijeg i vremenu primjerenijeg modela ocjenjivanja jedina dokimološka konstanta (Matijević, 2004).

Suvremene teorije škole govore o drukčijoj školi, o važnosti prepoznavanja potrebe konstantnog praćenja učenikova rada, potrebi aktivnog sudjelovanja učenika u odgojnom i obrazovnom procesu, potrebi iskrenog

interesa za učenikovo mišljenje, čime se u takvoj školi istovremeno postižu kvalitetniji obrazovni rezultati. Također se načinu vrednovanja u kojem je najvažnije što brže i uz što manje truda dobiti željenu ocjenu suprotstavlja spoznaja o važnosti samovrednovanja učenika, pri čemu oni, procjenjujući sami svoj rad, počinju voditi računa o kvaliteti i težiti još boljemu (Glasser, 1994, 1999).

Svi učenici, barem na početku školovanja, žele biti uspješni i imati dobre ocjene, a gotovo je sigurno da svaki od njih u jednom ili više područja to može i postići. U kvalitetnoj školi kakvu predlaže William Glasser nema loših ocjena (Glasser, 1994). Slabe su ocjene, a u ovom je slučaju to ocjena dobar, tek privremeni pokazatelj problema koje učenik i nastavnik trebaju riješiti. U imenik se međutim upisuju isključivo ocjene iz nastavnih sadržaja u kojima je učenik ostvario dobre rezultate. Ocjene dobar, dovoljan i nedovoljan ne koriste se uopće, tako da se vrednovanje provodi ocjenama vrlo dobar, odličan i odličan plus. Stoga se i u svjedodžbu upisuju samo ocjene iz predmeta koje je učenik tijekom godine dobro svladao. Svjedodžba u takvoj školi pokazuje dakle ono što učenik zna, a ne ono što ne zna.

Gledanju na inteligenciju kao na jednu opću karakteristiku koja se može izmjeriti testovima, gdje se u njihovu objedinjenom konačnom rezultatu, jednom broju, ona promatra, pa i definira, suprotstavlja Howard Gardner ideju o postojanju više različitih, relativno samostalnih čovjekovih intelektualnih sposobnosti – inteligencija (Gardner, 2010). Zato Gardnerova teorija višestrukih inteligencija govori i o potrebi provođenja ispitivanja i ocjenjivanja pomoću takozvanog „vjerodostojnog mjerenja“ umjesto uobičajenih testova i ispita. Standardizirana mjerenja odvijaju se gotovo uvijek u umjetnom kontekstu, a vjerodostojna mjerenja omogućavaju učenicima da primjenu naučenog pokažu u situacijama što sličnijim stvarnom životu. Teorija višestrukih inteligencija govori o osam inteligencija te podrazumijeva da se i bilo koji školski predmet može ispitati na barem osam načina. Učenicima stoga treba omogućiti da, povezujući određeno područje sa slikama, fizičkom aktivnošću, glazbom, riječima, brojevima, prirodom, vlastitim iskustvima ili kroz iskustva drugih, svoje kompetencije mogu iskazati na način u kojem su najuspješniji (Armstrong, 2006).

Hrvatski Nacionalni okvirni kurikulum vrednovanje opisuje kao cjelovit pristup praćenja i poticanja individualnog razvoja. Pritom se nastoji učenike usmjeriti prema onim aktivnostima za koje se procijeni da im pružaju veću mogućnost uspjeha. Teži se dakle pedagogiji uspjeha za sve. Kurikulum upućuje na izbjegavanje davanja prevelikog broja ocjena odličan i vrlo dobar, jer se, prema mišljenju autora kurikuluma, time gubi smisao školskih ocjena. Očekivana postignuća učenika s jasnim odrednicama na ljestvici školskih ocjena od 1 do 5 trebaju biti definirana predmetnim kurikulumima, tako da učenici i roditelji već na početku imaju jasan uvid u školska očekivanja i vrijednost svake ocjene. Važna je i kurikulumska odrednica o potrebi stalnog

vođenja i poticanja učenika u razvijanju sposobnosti kvalitetnog samovrednovanja vlastitog učenja i znanja (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010).

U današnjoj školskoj praksi ipak je najčešće tradicionalno vrednovanje i ocjenjivanje, gdje na ocjenu u velikoj mjeri utječu subjektivni faktori koji ovise i o nastavniku i o učeniku. Zato tako dobivena ocjena nije pokazatelj stvarnog učenikovog znanja. Moderna promišljanja škole traže novi dogovor o načinu ocjenjivanja, što je zbog brojnosti i različitosti ideja i stavova, kako među nastavnicima tako i kod prosvjetnih vlasti, teško postići, a pitanje je i postoji li stvarna želja za tim promjenama. Ovo istraživanje osmišljeno je stoga kao mali prilog raspravi o ocjenjivanju kroz prikaz stavova nastavnika o jednom segmentu iznesene problematike.

Ocjenjivanje sviranja u glazbenoj školi

S približavanjem kraja školske godine, uvijek iznova aktualiziraju se u glazbenim školama rasprave o ocjenjivanju i o godišnjim ispitima. Specifičnost ocjenjivanja u glazbenim školama jest u tome da se završna ocjena iz svih predmeta instrumentalnog sviranja utvrđuje na kraju školske godine na ispitu – komisijski. Znači, osim redovitog praćenja i ocjenjivanja učenika od strane predmetnog nastavnika, učenici glazbenih škola na kraju svake školske godine sviraju pred tročlanom komisijom koju čine predmetni nastavnik i dva stručnjaka istog predmeta. Konačnu godišnju ocjenu iz instrumenta tako čini prosjek četiriju ocjena – ocjena koju je nastavnik dao učeniku za njegovu uspješnost tijekom godine te ocjene uspješnosti sviranja na ispitu dobivene od svakog pojedinog člana komisije.

Druženje i motivacija ili izvor nesporazuma, svečani završetak školske godine ili završni stres, lijepo i posebno iskustvo ili okamenjeni ostatak prošlosti i nepotrebno kompliciranje – vječne su teme za raspravu i nesuglasice u mišljenju o ispitima kako nastavnika tako i učenika i roditelja.

Jedni kao glavnu svrhu godišnjih ispita vide sviranje i uživanje u javnom izvođenju glazbe, drugi pak misle da ispiti služe međusobnom dokazivanju uspješnosti, dok treći obavljaju ispite jer tako piše u pravilniku (Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi, čl. 3, toč. 4 i čl. 12, toč. 12, MZOŠ, 2010). Dakle neki ispite smatraju nepotrebna, a neki u njima gledaju važan način vrednovanja učeničkih postignuća.

Među zamjerkama sadašnjem načinu provođenja godišnjih ispita sviranja instrumenta, pogotovo kod mlađih učenika, svakako je i prevelika usmjerenost na vrlo mali broj „ispitnih“ kompozicija, dok se druge zanemaruju, pa program koji će svirati na ispitu učenik često uvježbava i po nekoliko mjeseci (Rojko, 2006).

Ispit, kao i svaki javni nastup, u određenoj je mjeri stresno iskustvo, kod kojeg se zbog straha od neuspjeha javlja nervoza odnosno trema. U nastojanju smanjenja utjecaja treme koriste se različiti pristupi. Rezultati istraživanja Sućeske Ligutić pokazuju da je kod učenika starijih od 13 godina koji su prošli trening u savladavanju tehnika i usvajanju stavova o „umjetnosti nastupanja“ trema uzrokovana javnim nastupom manja, dok kod mlađih učenika trening ne daje pozitivne učinke (Sućeska Ligutić, 2010).

Što se pak tiče objektivnosti ispitnog vrednovanja, nalazi dobiveni na uzorku učenika (N=327) u nekoliko dalmatinskih osnovnih glazbenih škola u dijelu koji se odnosi na stav učenika o objektivnosti dobivene ocjene iz instrumenta pokazuju kako čak 92,7% ispitanika smatra dobivenu ocjenu objektivnom (Alač, 2011).

Ne kod svakog ocjenjivanja, pa tako i kod komisijskih ispita u glazbenim školama, postoje problemi i mogućnosti pogreške koji mogu utjecati na objektivnost ocjene. Među njima izdvajaju se ovdje osobna jednadžba nastavnika (blagi ili strogi ocjenjivači), mogućnost halo-efekta (osobna mišljenja o učeniku nevezana uz njegovo znanje), a kod ispita gdje učenici jedan za drugim sviraju svoje naučene ispitne programe, osim zamora nastavnika ispitivača, tu je još i pogreška kontrasta (kvaliteta sviranja prethodnog učenika utječe na dojam kod sljedećeg) te prilagođavanje kriterija ocjenjivanja (slabija grupa svirača ima bolju ocjenu, a bolja grupa ocjenjuje se strože). Ocjenjivanje u glazbenim školama, a pogotovo vrednovanje nečijeg sviranja i interpretacije, upitno je i zbog dileme što je kriterij, tj. zbog subjektivnog doživljaja viđenog i odslušanog od strane svakog pojedinog člana komisije. Kriterije takvog vrednovanja trebalo bi stoga, barem u onom dijelu u kojem je to moguće, detaljnije razraditi i dogovoriti.

Pomanjkanje literature iz ovog specifičnog područja upućuje na potrebu daljnjeg i opsežnijeg istraživanja kako bi dobiveni nalazi pomogli nastavnicima da lakše i točnije prosuđuju i ocjenjuju sviranje.

Ipak, bez obzira na sve, godišnji ispiti iz sviranja instrumenta u glazbenim školama realnost su za koju se i nastavnici i učenici pripremaju tijekom cijele godine te se ispitom zaokružuje i zaključuje praćenje jednogodišnjega učenikova rada i napretka.

Cilj i problemi istraživanja

Problem godišnjih ispita i ocjenjivanja složen je i o tome postoje različita mišljenja i iskustva, pa je pretpostavka bila da su i stavovi nastavnika instrumenta o godišnjem ispitu iz sviranja instrumenta u glazbenim školama različiti.

Osnovni cilj ovog istraživanja bio je ispitati stavove predmetnih nastavnika instrumenta glazbene škole o godišnjem ispitu iz sviranja instrumenta i utvrditi koji stavovi prevladavaju i u kojoj mjeri.

Istraživanje je zato bilo usmjereno prema analizi:

- stavova nastavnika o godišnjem ispitu iz sviranja instrumenta
- mogućih razlika u stavovima s obzirom na spol i godine radnog staža ispitanika
- prijedloga o drukčijim oblicima vrednovanja.

Uzorak i metoda

U istraživanju koje je provedeno u Glazbenoj školi u Varaždinu (svibanj/lipanj 2011. godine) anketirano je 40 predmetnih nastavnika sviranja instrumenta, 20 ženskog i 20 muškog spola. Prosječno, anketirani nastavnici imali su 18,95 godina staža. Istraživanje je bilo anonimno, a korištena je deskriptivna metoda. Instrument koji je korišten jest upitnik sastavljen za ovo istraživanje pod naslovom „Upitnik stavova predmetnih nastavnika instrumenta glazbene škole o godišnjem ispitu iz sviranja instrumenta“. Sastojao se od deset pitanja. Osim za varijable spola i radnog staža, korištene su skale procjene Likertova tipa s četiri stupnja procjene: 1 = uopće se ne slažem; 2 = uglavnom se ne slažem; 3 = uglavnom se slažem; 4 = u potpunosti se slažem.

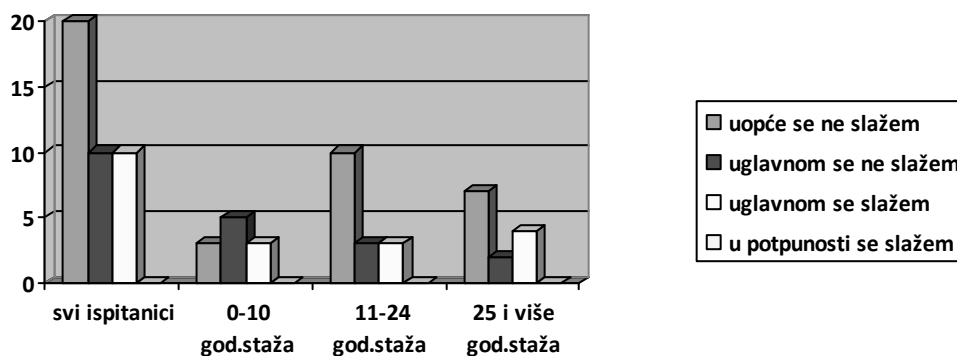
Zatim se od nastavnika tražilo da odgovore na dva pitanja otvorenog tipa odnosno da kratko obrazlože svoj stav prema godišnjim ispitima te da sugeriraju eventualne druge načine vrednovanja kojima bi se zamijenio godišnji ispit.

U obradi dobivenih podataka rezultati su prvo analizirani u cjelini za sve ispitanike, a zatim s obzirom na spol i godine radnog staža (pri čemu su anketirani promatrani prema sljedećem: a) skupina od 0 do 10 godina staža – 11 nastavnika, b) skupina od 11 do 24 godine staža – 16 nastavnika i c) skupina s 25 i više godina radnog staža – 13 nastavnika). Također su analizirana obrazloženja nastavnika o stavovima o ispitu s obzirom na sličnosti i razlike obrazloženih stavova, kao i nastavnički prijedlozi drukčijih rješenja vrednovanja učenika.

Analiza rezultata

Dobiveni i analizirani podaci ukazuju na sličnost stavova o godišnjim ispitima u odnosu na spol ispitanika. U ukupnim stavovima o ispitima i stavovima s obzirom na duljinu radnog staža ispitanika postoje određene razlike koje će ovdje biti prikazane.

- Na početku upitnika traženo je od nastavnika da procijene koliko su po njihovu mišljenju godišnji ispiti iz sviranja instrumenta prilika za ugodno druženje.

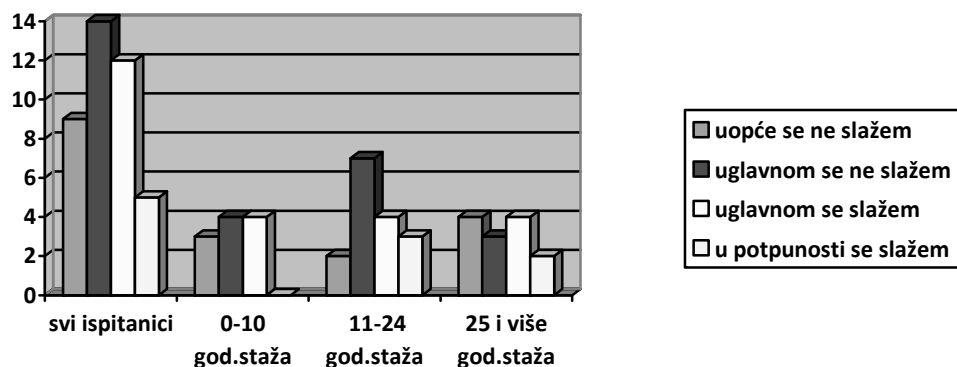


Slika 1. Stav nastavnika o ispitu kao prilici za ugodno druženje

Točno polovica nastavnika, dakle 20 od 40 anketiranih (slika 1.), procjenjuje da se uopće ne slažu s tom tvrdnjom, što je najveći broj iskazane iste procjene za neku tvrdnju u cijeloj anketi. Također, nitko od anketiranih nije ovdje procijenio svoje potpuno slaganje s tvrdnjom, što se u cijeloj anketi dogodilo samo kod te tvrdnje. Iz toga se može zaključiti da je i za nastavnike ispitna situacija pomalo nelagodna, pa to otvara jedno potpuno novo pitanje – ne utječu li time nastavnici nehotice na tremu odnosno ispitnu nervozu kod svojih učenika?

Iz slike 1. može se iščitati da kod nastavnika iz grupe s najmanje radnog staža prevladavaju manje negativne procjene u ovoj tvrdnji – uglavnom se slažem/uglavnom se ne slažem – od onih kod starijih kolega. To se može tumačiti kraćim radnim stažem i s time vezanim drukčijim pristupom ispitima mlađih nastavnika.

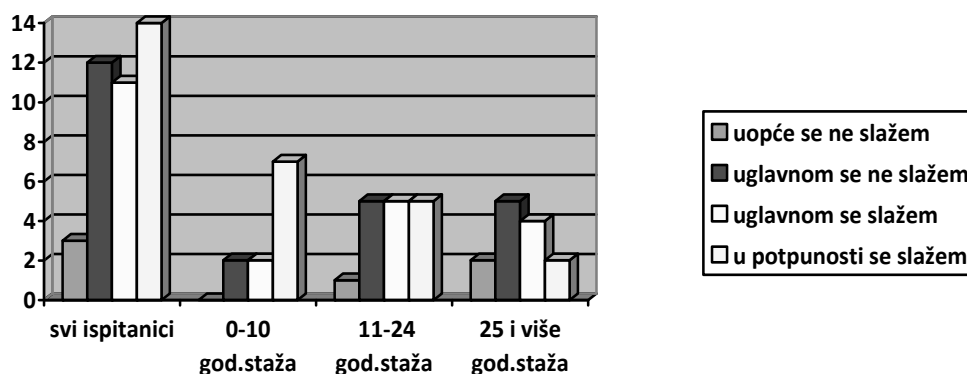
- U drugoj tvrdnji upitnika trebalo je dati procjenu o ispitima kao mjestu za usporedbu kvalitete rada nastavnika.



Slika 2. Stav nastavnika o ispitu kao mjestu za usporedbu kvalitete njihova rada

Ovdje su mišljenja nastavnika relativno podjednako raspoređena (slika 2.). Najmanje nastavnika (njih 5) odgovorilo je da se u potpunosti slaže s tvrdnjom, dok u grupi „a“ – nastavnici s najmanje radnog staža – procjene „u potpunosti se slažem“ uopće nema. Tu se vjerojatno radi o tome da mlađi nastavnici smatraju kako su dali sve od sebe u pripremi učenika za ispit, a na učeniku je da naučeno i pokaže. S druge strane, stariji nastavnici vjerojatno osjećaju većom svoju ulogu u ispitnom nastupu učenika.

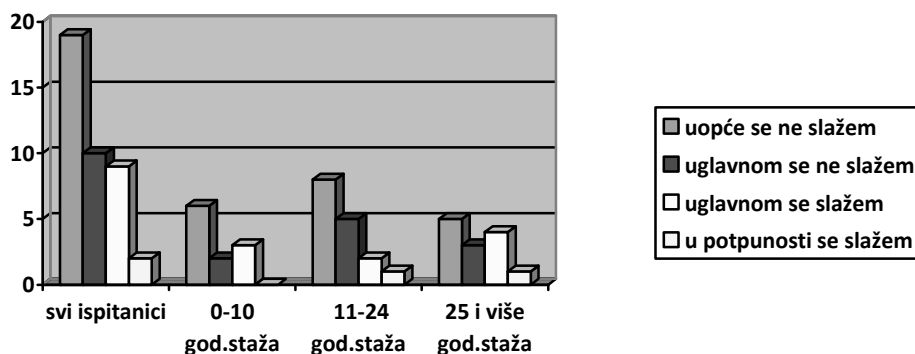
- Treća tvrdnja upitnika govorila je o ispitima kao prilici učenika za javno sviranje opsežnijeg programa.



Slika 3. Stav nastavnika o ispitu kao prilici da učenik javno odsvira opsežniji program

Više od polovice anketiranih nastavnika (25 od 40) svoj stav o ovoj tvrdnji procjenjuje kao slaganje (slika 3.), dok se samo troje izjašnjava tvrdnjom „uopće se ne slažem“. Kod nastavnika iz grupe „a“ slika 3. pokazuje više odgovora „u potpunosti se slažem“ nego u druge dvije grupe. Različitost njihovih stavova u odnosu na druge dvije grupe može proizlaziti iz toga što su stariji nastavnici bolje upoznati i s drugim mogućnostima za nastupe učenika tijekom cijele godine.

- Četvrta tvrdnja – godišnje ispite iz sviranja instrumenta treba ukinuti – ispitala je opći stav nastavnika o ispitima.

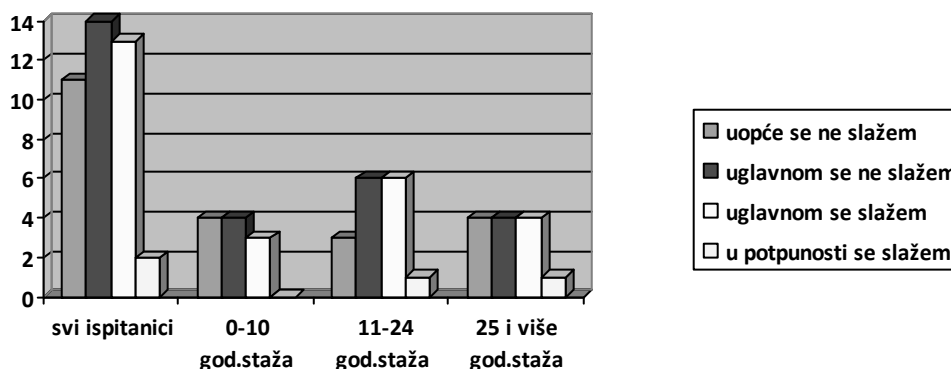


a 4. Opći stav nastavnika o ispitima

Slik

U izraženim procjenama stavova nastavnika kroz odgovore uopće se ne slažem/uglavnom se ne slažem, vidljivo je da velika većina nastavnika (29 od 40) podržava godišnje ispite sviranja instrumenta (slika 4.), dok su samo dva nastavnika za njihovo ukidanje.

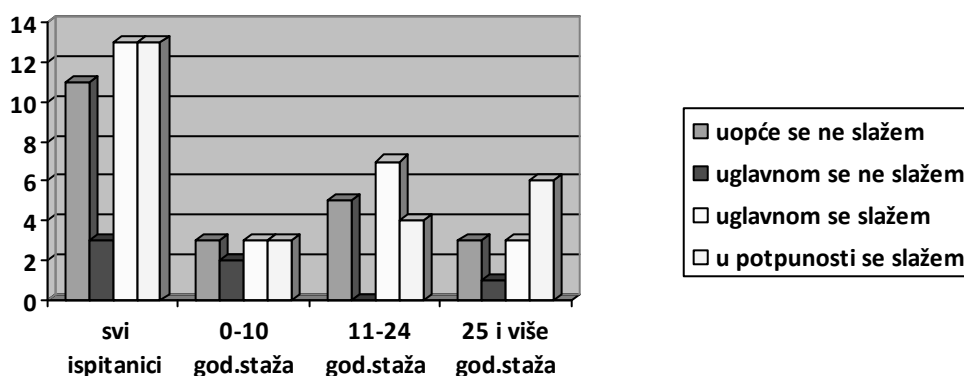
- Petom se tvrdnjom ispitano smatraju li nastavnici da godišnji ispiti omogućavaju najobjektivniju komisijsku ocjenu učenikova sviranja.



Slika 5. Stav nastavnika o objektivnosti ocjenjivanja na ispitu

Iz grafikona se može vidjeti (slika 5.) da procjene na strani neslaganja (25 od 40) odnose prevagu nad procjenama slaganja, pri čemu su procjenu „u potpunosti se slažem“ s objektivnošću ispitne ocjene dala samo dva nastavnika. Nastavnici se dakle u prethodnoj, četvrtoj tvrdnji, slažu s ispitima, dok istovremeno, prema prikazanim procjenama, u ovoj, petoj tvrdnji, smatraju da ispitna ocjena nije objektivna – što je pomalo neobično i sigurno proturječno.

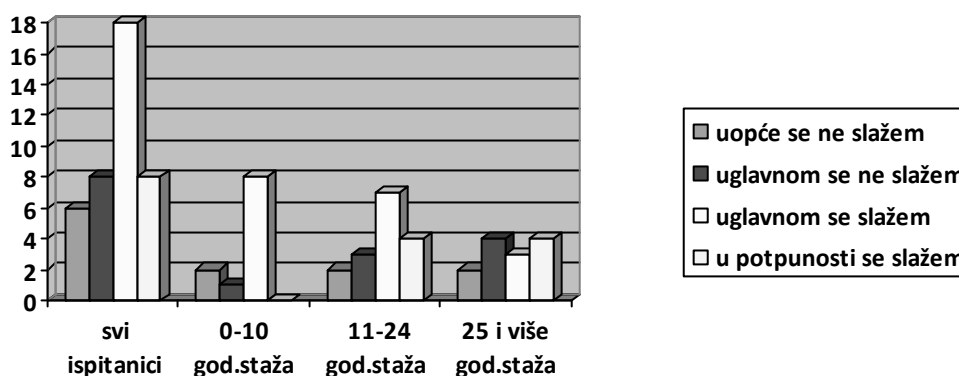
- U nastavku istraživanja ispitani su stavovi nastavnika o tvrdnji da se godišnji ispiti održavaju jer je tako određeno pravilnikom.



Slika 6. Stav nastavnika o tome je li pravilnik glavni razlog održavanja ispita

Velik broj nastavnika (26 od 40) procjenjuje svoj stav pozitivnim u odnosu na tvrdnju o održavanju ispita zbog takvih odredbi u pravilniku. Kod ove tvrdnje u grupi „c“ – nastavnici s najviše staža – dominiraju odgovori „u potpunosti se slažem“ (slika 6.), u grupi „b“ dominiraju stavovi slaganja (uglavnom/u potpunosti se slažem), dok su stavovi grupe „a“ podjednako raspoređeni.

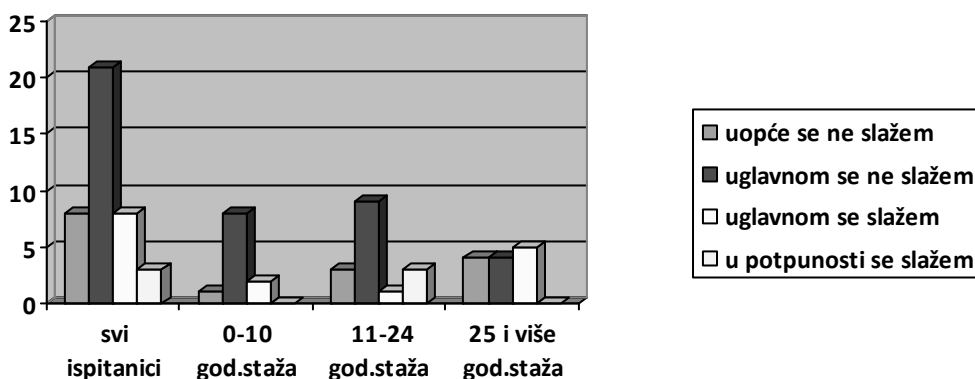
- U sedmoj tvrdnji od nastavnika je tražena procjena godišnjeg ispita kao pokazatelja jednogodišnjega učenikova sviračkoga napretka.



Slika 7. Stav nastavnika o ispitu kao pokazatelju godišnjeg napretka učenika

Nastavnici su u najvećem broju za ovu tvrdnju procijenili da se uglavnom slažu s njom (18 od 40), odnosno 26 od 40 nastavnika svoje je stavove ocijenilo kao djelomično ili potpuno slaganje. No dok su u grupi „b“ i „c“ stavovi relativno podjednako raspoređeni, u grupi „a“, a to su nastavnici s najmanje staža, prevladava ocjena „uglavnom se slažem“ kao procjena stava o toj tvrdnji, dok uopće nema procjene „u potpunosti se slažem“, te se u tome može vidjeti određena suzdržanost prema ispitu. Mlađi se nastavnici zasigurno još živo sjećaju koliku ulogu ima nervoza u uspješnom sviranju na ispitu, pa je vjerojatno to i razlog njihove procjene (slika 7.).

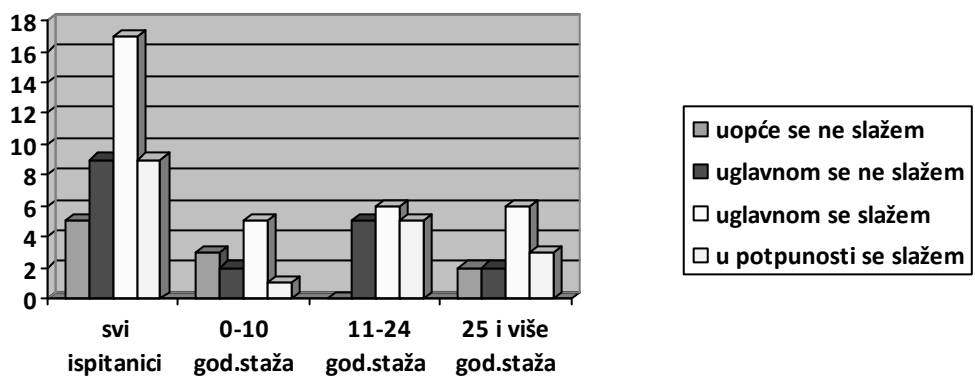
- U osmoj tvrdnji nastavnici su iznosili svoj stav o tome jesu li godišnji ispiti samo izvor stresa za učenike.



Slika 8. Stav nastavnika o stresnosti ispita za učenike

Ovdje je prevladala procjena nastavnika u kojoj se većina (29 od 40) ne slaže s tvrdnjom da su ispiti samo izvor stresa za učenike (slika 8.). „Uglavnom se ne slažem“ zaokružio je najveći broj ispitanika (21), dok su procjenu potpunog slaganja s tvrdnjom dala samo 3 nastavnika.

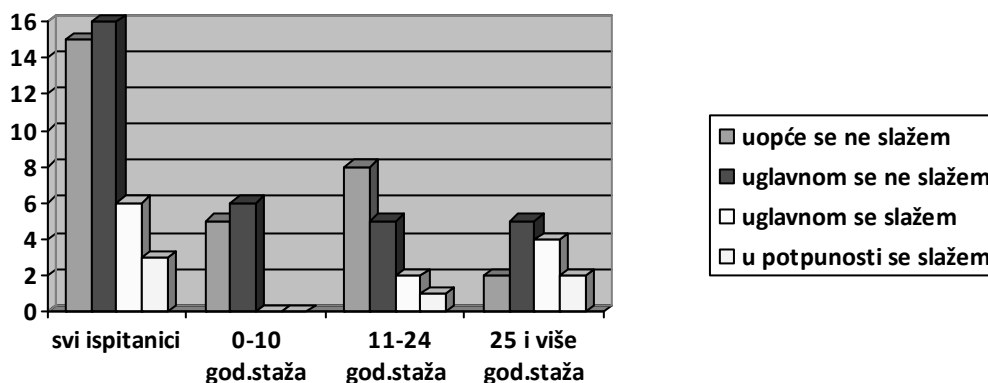
- Deveta tvrdnja ankete govorila je o stavu nastavnika o ispitima kao motivatorima učenika za više vježbanja i sviranja svojih instrumenata.



Slika 9. Stav nastavnika o ispitu kao motivatoru učenika za vježbanje

Većina nastavnika (26 od 40) slaže se da su ispiti dobar motiv za vježbanje, i to 17 „uglavnom“, a 9 „u potpunosti“, dok je 5 nastavnika procijenilo da se u potpunosti ne slaže s tom tvrdnjom (slika 9.).

- Kod posljednje tvrdnje u upitniku navedeno je da su godišnji ispiti iz sviranja instrumenta prilika za međusobno natjecanje učenika. Nastavnici su trebali navesti u kolikoj se mjeri slažu s tom tvrdnjom.



Slika 10. Stav nastavnika o ispitu kao prilici za natjecanje učenika

31 od 40 nastavnika ovdje procjenjuje da se uopće/uglavnom ne slaže s tvrdnjom. To je ujedno i najbrojnije opredjeljenje nastavnika u anketi za (ukupni) stav slaganja, tj. u ovom slučaju neslaganja s tvrdnjom. Pritom se na slici vidi (slika 10.) da je u grupi „c“ kod nastavnika s najviše staža raspored rezultata nešto drukčiji od rezultata drugih dviju grupa, te je odnos između procjene stava slaganja i stava neslaganja s tvrdnjom gotovo jednak.

U nastavku ankete nastavnici su zamoljeni da u dva pitanja otvorenog tipa:

1. obrazlože svoj stav prema godišnjim ispitima iz sviranja instrumenta
2. sugeriraju druge načine vrednovanja kojima bi se zamijenio godišnji ispit.

Od anketiranih 40 nastavnika njih 27 slaže se sa sadašnjim načinom provođenja godišnjih ispita i postojeće uglavnom ne bi mijenjali. Od tih 27 nastavnika 5 smatra da javni nastupi nemaju dovoljan utjecaj na konačnu ocjenu, a 3 da pored ispitne ocjene veći utjecaj na konačnu ocjenu trebaju imati učenikove ocjene tijekom godine.

13 nastavnika izrazilo je svoje neslaganje s ovakvim načinom provođenja godišnjih ispita. Njihovi prijedlozi (svaki nastavnik mogao je dati više prijedloga) rangirani su po učestalosti i prikazani su u tablici 1.

Prijedlozi nastavnika o alternativni godišnjim ispitima sviranja instrumenta:	Broj prijedloga:
Veći utjecaj javnih nastupa tijekom godine na konačnu ocjenu	11
Veći utjecaj učenikovih ocjena tijekom godine na konačnu ocjenu	7
Ispit podijeljen na više manjih cjelina – kolokviji	2
Javni sat kao element ocjene	1

Tablica 1. Prijedlozi nastavnika o alternativni godišnjim ispitima sviranja instrumenta

Rasprava i zaključak

Odgovorno i kvalitetno ocjenjivanje traži ozbiljan pristup, znanje, iskustvo i iskrenu želju da se taj dio nastavničkog posla uradi na najbolji mogući način. Razrađen sustav kriterija vrednovanja i ocjenjivanja kod toga može biti od velike pomoći, pa treba težiti njegovoj izradi gdje god to još nije učinjeno. No kako ocjenjivanje provode ljudi, određenu subjektivnost i nenamjerne greške nije moguće u potpunosti izbjeći.

Iz dobivenih rezultata istraživanja u kojem su ispitivani stavovi nastavnika instrumenta glazbene škole o godišnjim ispitima iz sviranja instrumenta može se zaključiti da se nastavnici većinom slažu sa sadašnjim načinom vrednovanja učenika na godišnjim ispitima. S obzirom na korištenu metodologiju, što je vezano uz relativno mali uzorak ispitanika, prikazane rezultate treba uzeti s određenom rezervom, ali oni ipak mogu poslužiti za daljnje istraživanje kao pokazatelj trenda u stavovima nastavnika o ispitima sviranja u glazbenim školama.

Premda su ispiti i za nastavnike iskustvo koje im nije posve ugodno (30 od 40 anketiranih procjenjuje negativan stav), te premda 25 od 40 ispitanika dvoji o objektivnosti takve ispitne komisijske ocjene (samo 2 od 40 nastavnika u potpunosti se slažu s njenom objektivnošću), ipak 29 od 40 ispitanika gleda na ispite uglavnom pozitivno i smatra da ih ne treba ukinuti. To vjerojatno govori o stavu da su godišnji ispiti najobjektivniji poznati način vrednovanja učenika, pa ih nastavnici podržavaju. Kod nastavnika također prevladava stav da je godišnji ispit nešto što se održava jer je tako određeno pravilnikom (26 od 40). Iskazani stavovi ispitanika pokazuju dalje kako na ispit većina nastavnika ne gleda kao na pretjerani izvor stresa za učenike (29 od 40), nego kao na dobar motiv za sviranje i vježbanje (26 od 40).

Dobiveni rezultati ukazuju na sličnost stavova u odnosu na spol, pa to ovdje nije posebno raspravljano. Određena razlika u stavovima s obzirom na godine radnog staža nastavnika postoji, pa tako kod prve tvrdnje upitnika mlađi nastavnici (0-10 godina staža) odgovaraju da se ugodnije osjećaju na ispitima od starijih nastavnika, dok kod druge tvrdnje imaju manji problem s mogućom usporedbom svoje uspješnosti kroz sviranje učenika nego što je to slučaj sa starijim kolegama. I napokon, u drugom dijelu ankete, slaganje je unutar grupe mlađih nastavnika s takvim trenutnim godišnjim ispitima najveće (9 od 11 nastavnika).

U drugom dijelu ankete, u kojem su ispitanici riječima obrazložili svoje stavove o ispitima, 27 ispitanika slaže se s postojećim ispitima, dok je 13 ispitanika protiv. Od alternativnih prijedloga izdvajaju se dva: veći utjecaj javnih nastupa tijekom godine na konačnu ocjenu te veći utjecaj učenikovih ocjena tijekom godine na konačnu ocjenu.

Zaključno se može reći da u stavovima nastavnika o godišnjim ispitima iz sviranja instrumenta na glazbenim školama prevladava pristup u kojem oni

teže uhodanim i poznatim metodama. Međutim različite čimbenike koji mogu utjecati na sviranje učenika na ispitu – nervoza odnosno trema, doba dana, zagušljiva učionica, sunčano ili kišovito vrijeme, redni broj učenika, ispravan ili neispravan instrument, pažljiva ili nepažljiva komisija, opće zdravstveno i fizičko stanje učenika, tjesna odjeća, umor – nije moguće ili ih je vrlo teško kontrolirati. Pobrojani, kao i mnogi drugi čimbenici, važni su za koncentraciju i opuštenost kod sviranja, pa svojim djelovanjem mogu smanjiti kvalitetu učenikove izvedbe te dovesti u pitanje objektivnost tako dobivene ispitne ocjene kao pokazatelja učenikovog znanja. Zato ipak valja razmisliti i o nekim drugim mogućnostima u ocjenjivanju sviranja, kako bi se uvažile posebnosti vrednovanja u glazbi. A vrijedi također razmisliti i o tome da se glazba oslobodi tereta mjerenja kvalitete i nadmetanja brojkama. To bi, umjesto instrumentalnog tehniciranja i izvedbi koje često sličje „kosturu tehnokracije bez života“ (Harnoncourt, 2008), djeci omogućilo slobodno i neopterećeno umjetničko stvaralaštvo i uživanje u ljepoti glazbe i sviranja.

Literatura:

1. Alač, T. (2011.) *Utjecaj okolinskih faktora na motivaciju učenika glazbene škole*. Tonovi, br. 58 (2), str. 42-76.
2. Armstrong, T. (2006.) *Višestruke inteligencije u razredu*. Zagreb: Educa.
3. Armstrong, T. (2008.) *Najbolje škole*. Zagreb: Educa.
4. Buljubašić Kuzmanović, V./Kavur, M./Perak, M. (2010.) *Stavovi učitelja o ocjenjivanju*. Život i škola, br. 24 (2), str. 183-199.
5. Furlan, I. (1970.) *Upoznavanje, ispitivanje i ocjenjivanje učenika*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
6. Gardner, H. (2010.) *Razsežnosti uma, teorija o već inteligencah*. Ljubljana: Tangram.
7. Glasser, W. (1994.) *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
8. Glasser, W. (1999.) *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.
9. Harnoncourt, N. (2008) *Glazba kao govor zvuka*. Zagreb: Algoritam.
10. Hawkes, B. B. (1991.) *What Are We Teaching Young Children About Music?* General Music Today, Vol. 5 (1), str. 8-11.
11. Matijević, M. (2004.) *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
12. Mužić, V., Vrgoč, H. (2005.) *Vrjednovanje u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: HPKZ.
13. *Nacionalni okvirni kurikulum* (2010.). Zagreb: MZOŠ.
14. *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (2010.). Zagreb: MOZŠ.
15. Robinson, K. (2011.) *Element*. Zagreb: V.B.Z. d.o.o.
16. Rojko, P. (2006.) *Kako sastaviti plan i program (osnovne) glazbene škole?* Tonovi, br. 47 (1), str. 49-60.
17. Slaviček, M. (2008.) *HNOS i vrednovanje*. Zagreb: Profil.
18. Stoll, L./Fink, D. (2000.) *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.

19. Sućeska Ligutić, R. (2010.) *Anksioznost pri nastupu i učenje umjetnosti nastupanja*. Tonovi, br.55 (1), str. 117-128.

Internetski izvori:

1. Bartlett, A. (2002.) Arithmetic, Population and Energy. TED: Ideas worth spreading. (<http://www.youtube.com/watch?v=F-QA2rpkBSY&feature=related>), 30.8.2011.
2. Europsko vijeće (2000.) Lisabonska strategija. (http://zagreb.idi.hr/bolonjski_dokumenti/Zakljucci%20predsjednistva%20Lisabon%20ozujak%202000.pdf), 22.9.2011.
3. Preporuka Europskog parlamenta i Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (2006.) Službeni list Europske unije, br. L 394, od 30. prosinca 2006. (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SL:PDF>), 07.9.2011.
4. Schwartz, B. (2009.) The real crisis? We stopped being wise. Ted: Ideas worth spreading, (http://www.youtube.com/watch?v=lA-zdh_bQBo&feature=relmfu), 22.09.2011.

Attitudes of Subject Teachers Who Teach Instrument Playing in Music School Towards the Annual Exam in Instrument Playing

Abstract: In the final evaluation of instrument playing subjects in music schools at the end of the school year, the most important and often decisive component of the final grade is the annual exam in instrument playing. This evaluation method is questionable, as there are doubts regarding its criteria and whether an objective evaluation of someone's playing and interpretation is possible in the first place.

This research attempts to provide answers to the questions raised in connection with annual examination in instrument playing as a method of evaluation in music schools. By way of analysing attitudes of teachers of instruments in music schools, we aim to determine whether they support the present evaluation method or if they are in favour of some other method.

The research involved 40 teachers of instrument playing at the Varaždin Music School. The results have shown that 27 of the respondents agree with the assessment method adopted for the annual exam in instrument playing, whereas 13 of the respondents are not in favour of the current method. The most common suggestion given by the respondents who disagree with the current method of assessment is that students' public performances, as well as grades received throughout the year, should have a greater impact in forming the final grade.

Key words: music school, annual exam in instrument playing, exam, grade system, teachers' attitudes, and assessment.

Lehrerhaltungen an der Musikschule zur Jahresprüfung im Instrumentalspiel

Zusammenfassung: Bei der abschließenden Benotung in Instrumentalfächern in Musikschulen ist die Jahresprüfung im Instrumentalspiel am Ende des Schuljahres meistens die wichtigste und auch oft die entscheidende Komponente der Endnote. Ein solches Bewertungssystem ist zweifelhaft wegen des Dilemmas über Kriterien und darüber, ob es überhaupt möglich ist, Musizieren und Interpretation objektiv zu bewerten.

Mit dieser Studie versuchte man einige Antworten auf das Thema Jahresprüfung im Instrumentalspiel als Benotungsverfahren an den Musikschulen zu geben. Es ist auch ein Bestreben, dass durch die Lehrerhaltungen an der Musikschule festgestellt wird, ob sie alle mit bisheriger Bewertung zufrieden sind und ob sie andere Lösungen vorschlagen und auch welche.

An der Studie nahmen 40 Instrumentallehrer der Musikschule in Varaždin teil. Die Ergebnisse zeigen, dass 27 der Befragten mit bisherigem Benotungsverfahren der Jahresprüfungen im Instrumentalspiel zufrieden sind, während 13 der Befragten mit bisherigem Verfahren nicht zufrieden sind. Die Befragten, die mit dem bisherigen Verfahren nicht zufrieden sind, schlagen meistens vor, dass sowohl gute Leistungen bei öffentlichen Auftritten als auch Noten, die die Schüler während des ganzen Schuljahres erhalten, einen größeren Einfluss auf die Endnote haben sollten.

Schlüsselbegriffe: Musikschule, Jahresprüfung im Instrumentalspiel, Prüfung, Benotung, Lehrerhaltungen, Bewertung.

IZ PRAKSE
FROM PRACTICE
AUS DER PRAXIS

KONCEPT NEFORMALNOG OBRAZOVANJA

Mr. sc. Ermin Kuka, magistar politologije
Sarajevo, Bosna i Hercegovina

Sažetak: Rad se bavi osnovnim obilježjima i karakteristikama jednog od oblika obrazovanja, a to je neformalno obrazovanje. Pored formalnog (obveznog) i informalnog (spontanog, neplaniranog), prisutno je i u praksi postoji i neformalno obrazovanje. Značaj neformalnog obrazovanja postao je veoma velik, tako da ono ima iznimno važnu ulogu u današnjem vremenu stalnih i brzih promjena u globalnom svijetu življenja i poslovanja. Svrha rada jest prezentirati temeljne odrednice i ulogu neformalnog obrazovanja u društvu, a cilj je rada elaborirati i dokazati značaj koji neformalno obrazovanje ima u današnje vrijeme. U elaboraciji navedene tematike korištena je, u najvećoj mjeri, analiza sadržaja dosadašnjih istraživanja u okviru toga područja.

Ključne riječi: obrazovanje, neformalno obrazovanje, metode obrazovanja, planiranje, programiranje.

Uvod

Obrazovanje je jedan od temeljnih stupova na kojima počiva svaka zajednica, društvo odnosno, u širem smislu, država, pa globalno i cijeli svijet. Već odavno svima je postalo jasno da bez obrazovanja nema ni društvenoga napretka. Svjetska bi povijest bez obrazovanja bila *tabula rasa* (neispisana ploča, prazna ploča).

Postoje razni vidovi obrazovanja, a oni se u široj literaturi najčešće razvrstavaju u dvije osnovne grupe, a to su formalno (obvezno) obrazovanje i neformalno (neobvezno, dobrovoljno) obrazovanje. Rad je fokusiran na drugi vid obrazovanja – na neformalno obrazovanje odnosno na njegovo pojmovno određenje, odrednice i karakteristike. Svrha rada jest čitateljima približiti taj pojam, koji je još uvijek nedovoljno prezentiran i empirijski prakticiran. No svakako ono ima veoma važnu ulogu u općem napretku svakog pojedinca, a slijedom toga i cijeloga društva.

O neformalnom obrazovanju

Obrazovanje predstavlja dinamičan proces kojim se proizvode i osiguravaju individualna znanja i vještine. Tri temeljne forme obrazovanja u modernom društvu jesu:

1. formalno obrazovanje
2. neformalno obrazovanje i
3. informalno obrazovanje.

Formalno obrazovanje definira se kao institucionalno obrazovanje, a podrazumijeva proces koji se događa unutar jasno definiranog i određenog formalnoobrazovnog sustava, zakonski je legitimirano, a krajnji mu je rezultat stjecanje određenih znanja i sposobnosti.

Neformalno je obrazovanje tip obrazovnog procesa koji podrazumijeva izvaninstitucijske obrazovne aktivnosti kojima se stječu određena znanja i vještine, a sudjelovanje je u takvim aktivnostima dobrovoljno.

Informalno obrazovanje podrazumijeva razne oblike stjecanja znanja i vještina koje obuhvaćaju samoinicijativne ili spontane oblike obrazovanja, tj. spontane oblike prijenosa znanja, stavova, vještina.

Sva tri navedena oblika obrazovnih aktivnosti zajedno čine homogenu cjelinu koja se naziva konceptom cjeloživotnog učenja (engl. *Long Life Learning*). Budući da se značajan segment ovog istraživanja odnosi na neformalno obrazovanje, pozornost će se posvetiti upravo tom obliku obrazovnih aktivnosti.

Postalo je sasvim jasno i očito da je neformalno obrazovanje (engl. *non-formal education*) sve rasprostranjeniji i prisutniji oblik učenja i obrazovanja te da je neformalno obrazovanje postalo potreba i neophodnost modernog (poslovnog) življenja, rada i djelovanja.

Postoji mnogo definicija različitih autora i teoretičara obrazovanja kojima se nastoji definirati i približiti široj javnosti koncept neformalnog obrazovanja kao teorije i prakse. S tim u vezi, ulazeći u samu bit pojma neformalnog obrazovanja, autor Darko Marković u svom radu pod nazivom „Šta je neformalno u neformalnom obrazovanju?“ upućuje na osnovne odrednice koje trebamo imati na umu kada se govori o neformalnom obrazovanju (Marković, 2005, 11):

- *organizirane i planirane* obrazovne aktivnosti
- koje potiču *individualno i društveno učenje*
- stjecanje *različitih znanja i vještina*, razvoj *stavova i vrijednosti*
- koje se događaju izvan sustava formalnog obrazovanja
- koje su *komplementarne* formalnom obrazovanju
- u kojima je *sudjelovanje dobrovoljno*
- a dizajnirane su i izvedene od strane *obučениh i kompetentnih edukatora*.

S pravom se može zaključiti da navedene odrednice predstavljaju bit koncepta neformalnog obrazovanja.

Uža definicija jest ona koje kaže da „neformalno obrazovanje obuhvata sve one oblike usvajanja znanja i vještina koji nisu strogo obavezni, koji ne obuhvaćaju formalne oblike obrazovanja i čije prakticiranje i usvajanje zavisi od svake osobe pojedinačno“ (Kuka, 2010, 31).

Najvažnija odrednica neformalnog obrazovanja i, sasvim sigurno, glavni uzrok privlačnosti tog oblika obrazovanja, jest činjenica da je ono izvaninstitucionalno i dobrovoljno. Dakle nema strogo obvezujućih institucionalnih naredbi koje bi prisilile pojedince na prakticiranje takvih oblika obrazovanja, kao što je to slučaj s formalnim (obveznim) obrazovanjem. S tim u vezi Philip Coombs neformalno obrazovanje definira kao „skup vanškolskih aktivnosti za obrazovanje i stručno osposobljavanje, koje bi trebalo da budu dopuna školskoj nastavi“ (Kulić i Despotović, 2005, 120).

Često se pojam neformalnog obrazovanja u literaturi pojavljuje i pod drugim nazivima, kao što su netradicionalno obrazovanje, izvanškolsko obrazovanje, nekonvencionalno obrazovanje, mreže učenja, kulturno-estetsko obrazovanje itd.

Neformalnim obrazovanjem šire se spoznajne mogućnosti, proširuju i dograđuju postojeća znanja i vještine stečene kroz formalno obrazovanje te usvajaju ona znanja, sposobnosti i vještine s kojima se tijekom formalnog obrazovanja nije susretalo. S tim u vezi, postoje razni vidovi neformalnog obrazovanja, kao što su primjerice:

- različiti seminari, treninzi, tečajevi, radionice
- kampovi i razmjene
- izviđački programi
- dugoročne razmjene volontera
- rad na projektima (timski rad)
- ples
- pisanje
- konferencije
- predavanja itd.

Sve navedene obrazovne aktivnosti svrstavaju se u dvije široke kategorije, tj. dvije vrste programa neformalnog obrazovanja, a to su

1. programi obrazovanja (stjecanje različitih znanja i vještina) i
2. programi odgoja (učenje pravilnom ponašanju i pozitivnim društvenim vrijednostima).

Neformalno je obrazovanje prema svim svojim obilježjima specifičan vid obrazovanja. U specifične se oblike neformalnog obrazovanja ubrajaju:

1. obuka na poslu
2. obrazovni trening
3. program naukovanja
4. *online* obrazovanje i sl.

Prvih deset esencijalnih odrednica (karakteristika) neformalnog obrazovanja koje ga čine tako specifičnim, a do kojih se došlo ispitivanjem skupine iskusnih trenera i predavača, jesu sljedeće (Marković, 2005, 12):

1. dobrovoljno sudjelovanje
2. osobni i profesionalni razvoj
3. učenje s grupom, u grupi i od grupe
4. program baziran na potrebama društva i sudionika
5. proces učenja veoma je važan
6. obučeni i kvalificirani edukatori
7. fleksibilna struktura (planovi, program...)
8. utemeljenost na demokratskim vrijednostima (ljudska prava, participacija...)
9. podijeljenost odgovornosti za rezultate učenja između voditelja i grupe i
10. osnaživanje sudionika.

UNESCO-ova definicija neformalnog obrazovanja iz 1972. godine svodi pojam neformalnog obrazovanja na organiziranu edukativnu djelatnost van formalnog sustava koja ima za svrhu zadovoljiti potrebe korisnika, ali i ciljeve učenja.

Savremeni andragozi posebno naglašavaju činjenicu da neformalno obrazovanje označava „organiziranu i sistemsku obrazovnu aktivnost usmjerenu na osposobljavanje odraslih za rad, socijalne aktivnosti i privatni život“ (Kulić i Despotović, 2005, 120).

Neformalno obrazovanje namijenjeno je najrazličitijim skupinama stanovništva, od mladih do odraslih, a sve se više traži i cijeni u modernom svijetu te postaje presudnim čimbenikom za postizanje uspjeha i konkurentske prednosti na tržištu rada. Stoga je potrebno imati razvijen sustav učinkovitog upravljanja i koordiniranja te vrste djelatnosti u društvu.

Neformalno obrazovanje nije nešto što je nastalo spontano, već ima svoju dugu i šaroliku povijest od vremena kada se uopće nije vrednovalo pa do današnjeg modernog doba, kada postaje presudnim čimbenikom pojedinačne i kolektivne uspješnosti.

Ciljevi i zadaci neformalnog obrazovanja

Cilj je ono čemu se teži, ono što se želi ostvariti u budućnosti uz ulaganje napora i truda te uz veliku želju za ostvarenje te težnje. Kao što i svako drugo društveno djelovanje ima svoj cilj, i neformalno obrazovanje ima jasno definirane ciljne točke prema kojima je usmjereno. Širok je spektar ciljeva neformalnog obrazovanja, a jedan od njih jest i razvijanje potreba

odraslih ljudi i mladih ljudi, tj. integracija pojedinaca u društvo, stvaralaštvo, organizaciju svakodnevnog življenja.

Neformalno obrazovanje teži omogućiti svakoj osobi da bude akter u svim onim sadržajima i programima koji su tijekom formalnog obrazovanja i u njegovu okviru bili nedostupni ili ih se gotovo nikako nije doticalo. Cilj neformalnog obrazovanja odnosno obuke uposlenika jest da „obezbjedi svim uposlenicima da ostvare i održe neophodne sposobnosti za obavljanje svojih uloga u poslovnom procesu“ (Zubović, 2010, 29).

U današnjim uvjetima sve veće nesigurnosti pojedinaca na tržištu radne snage, ciljevi formalnog i neformalnog obrazovanja se sve više institucionaliziraju (uokviruju) u razne oblike politika zapošljavanja gotovo svih zemalja svijeta. Neformalno obrazovanje za jedan od ciljeva ima upravo to da svakog pojedinca učini ozbiljnim kandidatom na tržištu radne snage, jer se s vremenom sve niže spušta prag selekcije u odabiru potencijalnih kandidata na otvorenim radnim mjestima.

S druge strane, zadaci neformalnog obrazovanja podrazumijevaju sve aktivnosti koje su usmjerene prema postizanju ciljeva. Obrazovanje i usavršavanje, a posebno neformalno obrazovanje, danas se smatraju uvjetom opstanka i daljeg razvoja i perspektive modernog društva. U Kopenhaškoj deklaraciji¹, usvojenoj od strane Europske unije (EU) 2002. godine, jasno se navodi da su „strategije za doživotno učenje i mobilnost od ključnog značaja za promoviranje zapošljivosti, aktivnog građanstva, društvene inkluzije i ličnog razvoja“ (Kresoje, 2007, 19).

Često se navodi da je glavni put za izlaz iz siromaštva i put prema dinamičnom razvoju utrt razinom prakticiranja neformalnih oblika obrazovanja i obuke, tj. obrazovanja svakog pojedinca kao člana društva na svim razinama i tijekom cijeloga života.

Jedan od osnovnih zadataka neformalnog obrazovanja jest i pružanje primjerenih programa koji će obuhvatiti cijeli životni vijek svake osobe pojedinačno. Stoga se navodi nekoliko temeljnih zadataka neformalnog obrazovanja, a oni su sljedeći (Kulić i Despotović, 2005, 118):

1. omogućiti obrazovanje onima za koje školovanje nije realistična alternativa
2. osigurati nove vještine i stavove podesne za siromašno ruralno stanovništvo
3. izbjeći kulturne prepreke u iskorištavanju školske učinkovitosti
4. iskoristiti oskudne obrazovne resurse i

¹ Deklaracija europskih ministara za strukovno obrazovanje i osposobljavanje i Europske komisije, koji su se sastali u Kopenhagenu 29. i 30. studenoga 2002. godine na temu unapređivanja europske suradnje u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju. Svrha deklaracije bila je da se zemlje koje nisu članice EU, ali pripadaju europskom ekonomskom prostoru, zemlje koje su u procesu pristupanja, kao i zemlje kandidati te europski socijalni partneri, zajedno sa zemljama članicama i Europskom komisijom, posvete prioritetima i provedbi Rezolucije o cjeloživotnom učenju koju je usvojilo Vijeće EU (obrazovanje i mladi) 27. lipnja 2002.

5. modificirati postojeći školski sustav.

Pored navedenih zadataka, neformalno obrazovanje ima i zadatak poboljšanja osnovnih uvjeta života građana te širenja znanja vezanih uz razne vidove proizvodnje te općeg zdravlja stanovništva.

Svim zadacima neformalnog obrazovanja ide u prilog činjenica da neformalno obrazovanje ne poznaje godine, spol, rasu i kulturu te nije time ograničeno. U neformalnom obrazovanju svi su isti i svi imaju iste mogućnosti.

Zaključak

Uloga i značaj neformalnog obrazovanja u današnje je vrijeme vrlo velika, pogotovo uslijed permanentnih i brzih promjena koje traže da se na njih brzo i učinkovito odgovori. S tim u vezi, stjecanje novih znanja, sposobnosti, vještina i kompetencija kroz neformalne oblike obrazovanja predstavlja ključni odgovor i konkurentsku prednost za sve one koji žele opstati i nesmetano obavljati svoje poslovne, ali i privatne aktivnosti. Da bi se sve to učinkovito ostvarilo, potrebno je i učinkovito planirati i programirati neformalno obrazovanje, s jasno postavljenim ciljevima i zadacima koji se žele implementirati. Sasvim je sigurno da će i u budućem razdoblju neformalno obrazovanje imati ključnu ulogu i konkurentsku prednost za sve one koji ga prakticiraju. Takvih je pojedinaca sve više, osobito zbog toga što je takvo obrazovanje temeljeno na dobrovoljnoj, a ne na prinudnoj odluci.

Literatura:

1. Marković, D. (2005.) *Šta je neformalno u neformalnom obrazovanju? Neformalno obrazovanje u Evropi*. Beograd: Grupa "Hajde da...".
2. Kuka, E. (2010.) *Imperativ prosperiteta*. Sarajevo: KNS-Udruženje za kulturu Novo Sarajevo.
3. Kulić, R. / Despotović, M. (2005.) *Uvod u andragogiju*. Zenica: Dom štampe Zenica.
4. Zubović, J. (2010.) *Razvoj privrede zasnovan na ulaganjima u ljudske resurse i stranim investicijama*. Beograd: Institut ekonomskih nauka.
5. Kresoja, B. (2007.) O neformalnom obrazovanju. *Cjeloživotno učenje i neformalno obrazovanje*. Novi Sad: Novosadski humani centar. 3/2007:19-22.

Concept of Informal Education

Summary: This paper deals with the basic characteristics of one form of education, which is the informal education. In addition to the formal (compulsory) and informal (spontaneous, unplanned) education, informal education is present and exists in the practice. The importance of informal education has become very great. In the age of

constant and rapid changes in today's global world of living and business, its role has become extremely important. The purpose of this paper is to present the main determinants and the role of informal education in society, and its aim is to elaborate and demonstrate the importance of informal education, which it currently has. In elaborating the above mentioned subjects, we have used content analysis of previous research within this field to the largest extent.

Keywords: education, informal education, methods of education, planning, programming.

Das Konzept der informellen Bildung

Zusammenfassung: Dieser Beitrag befasst sich mit den grundlegenden Funktionen und Merkmalen einer von den Bildungsformen, nämlich der informellen Bildung. Neben der formalen (obligatorischen) und informellen (spontanen, ungeplanten) Bildung existiert auch die informelle Bildung und ist in der Praxis präsent. Der Stellenwert der informellen Bildung ist sehr groß geworden, so dass sie eine extrem wichtige Rolle in der heutigen Zeit der ständigen und rasanten Veränderungen der globalen Wirtschafts- und Lebenswelt spielt. Es ist der Zweck dieses Beitrages, die wesentlichen Determinanten und die Rolle der informellen Bildung in der Gesellschaft zu präsentieren, und es ist das Ziel dieses Beitrages, die Bedeutung der informellen Bildung in der heutigen Zeit zu erarbeiten und zu beweisen. Bei der Ausarbeitung dieser Thematik wurde in vollem Umfang die inhaltliche Analyse der bisherigen Studien auf diesem Gebiet verwendet.

Schlüsselbegriffe: Bildung, informelle Bildung, Bildungsmethoden, Planung, Programmierung.

UDK 159.942:371.12
Stručni članak
Primljeno: 23. rujna 2011.

USPOREDBA NIOSH-MODELA STRESA S DRUGIM ISTRAŽIVANJIMA U UČITELJSKOM ZANIMANJU

Dr. sc. Dubravka Šimunović, prof. visoke škole
Vesna Turk, prof.
Zdravstveno veleučilište u Zagrebu

Sažetak: Učiteljski stres diljem svijeta fenomen je koji se povezuje s teškoćama zapošljavanja, zdravlja i zadržavanja nastavnika koje su svojstvene samoj vrsti posla, individualnoj kognitivnoj ranjivosti i sistemskim čimbenicima. Postoje međutim praznine u našem razumijevanju učiteljskog stresa, osobito u pogledu učinkovite intervencije. NIOSH-model stresa na poslu pojašnjava utjecaj stresa na zdravlje zaposlenika. Trenutna baza istraživanja nije primjerena da bi se omogućili učinkoviti programi za smanjenje stresa kod nastavnika. Istraživanja su pokazala da je nastavnički stres pouzdano povezan s brojnim varijablama, uključujući i one svojstvene samoj vrsti posla, individualnoj kognitivnoj ranjivosti i sistemskim čimbenicima.

Usljed navedenoga nameće se potreba za uvođenjem redovitih i učinkovitih oblika intervencije kojima bi se smanjila sve veća pojavnost stresa u učiteljskom zanimanju.

Ključne riječi: učiteljski stres, NIOSH-model stresa, kognitivna ranjivost, sistemski čimbenici.

Uvod

Stanje stresa na radnom mjestu može se definirati kao niz štetnih fizičkih i emocionalnih odgovora koji se javljaju kada zahtjevi posla ne odgovaraju sposobnostima, izvorima ili potrebama zaposlenika. Stres na poslu može dovesti do narušena zdravlja, pa čak i do ozljeda. NIOSH[2001]-koncept stresa na poslu često se brka s izazovom, no ti koncepti nisu isti. Izazov nas fizički i psihički potiče te nas motivira na učenje novih vještina i svladavanje posla. Kada postignemo cilj ili, bolje rečeno, zadovoljimo izazov, osjećamo se relaksirano i zadovoljno. Stoga je izazov važan segment za zdrav i produktivan posao. Važnost izazova u našem poslovnom životu može se odnositi na izreku „malo stresa neće ti naškoditi“.

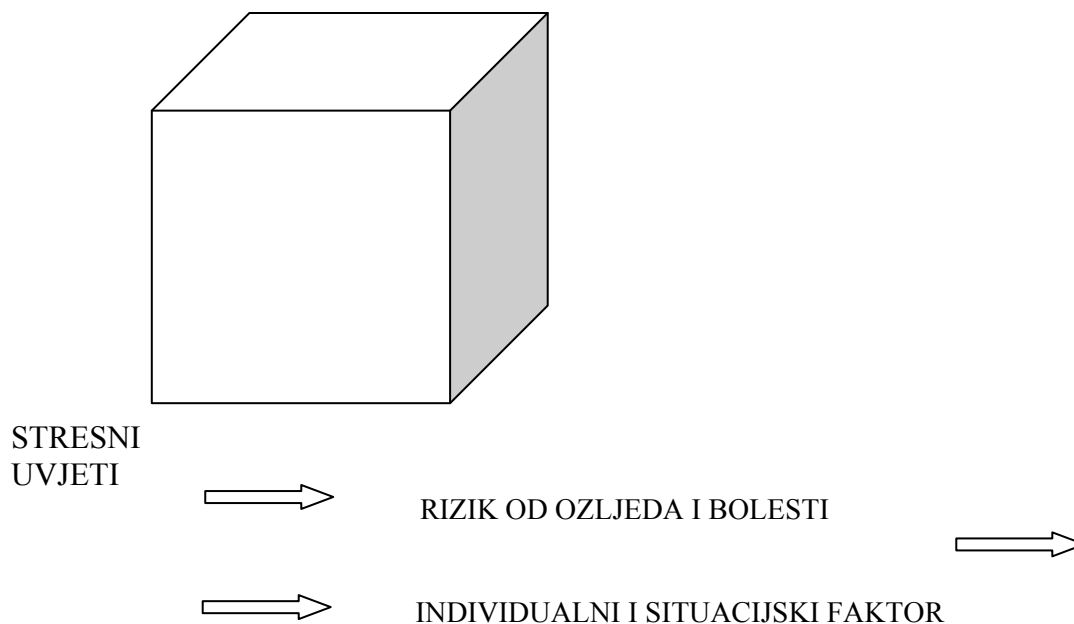
Međutim kada izazovi prerastu u zahtjeve kojima ne možemo udovoljiti, relaksiranost se pretvara u iscrpljenost, a osjećaj zadovoljstva pretvara se u osjećaj stresa. Slijedom toga postajemo podložni oboljenjima, ozljedama i neučinkovitoj provedbi radnih zadataka.

Dakle stres na poslu javlja se kada zahtjevi posla ne odgovaraju sposobnostima, izvorima ili potrebama zaposlenika. Stres na radnom mjestu rezultat je interakcije zaposlenika i radnih uvjeta. Međutim različita su viđenja s obzirom na odnos karakteristika zaposlenika i radnih uvjeta kao osnovnog uzroka stresa na poslu. Različita viđenja važna su jer pružaju razne mogućnosti prevencije.

Sukladno jednom viđenju, razlike u individualnim karakteristikama kao što su osobnost i sposobnost nošenja s problemima osnovni su prediktori hoće li određeni uvjeti za rad dovesti do stresa, tj. ono što je stresno za jednu osobu ne mora biti stresno i za drugu. To viđenje predlaže strategije prevencije koje se usmjeruju na zaposlenike i načine da im se pomogne u nošenju sa zahtjevnim radnim uvjetima.

Iako se ne može zanemariti važnost individualnih razlika, znanstveni dokazi govore da su određeni radni uvjeti stresni za većinu ljudi. Isto viđenje predlaže usmjeravanje na radne uvjete kao izvore stresa na poslu i preinake posla kao takvog u smislu primarne strategije prevencije.

NIOSH Model of Job Stress



Slika 1. NIOSH-ov model stresa na poslu (NIOSH, 2001)

Sukladno viđenju NIOSH-a, izlaganje stresnim uvjetima rada (tzv. stresorima na poslu) može imati različite posljedice po sigurnost i zdravlje zaposlenika. Međutim, kako je navedeno, individualni, kao i drugi situacijski čimbenici, mogu utjecati na pojačanje odnosno smanjenje navedenih posljedica.

Primjeri individualnih i situacijskih čimbenika koji nam mogu pomoći u reduciranju posljedica stresnih uvjeta rada uključuju:

- ravnotežu između posla i obiteljskog/privatnog života
- mrežu podrške koja uključuje prijatelje i poslovne suradnike
- opušten i pozitivan stav.

Cilj rada

Cilj je ovoga rada usporediti NIOSH-ov model stresa s drugim istraživanjima te predložiti strategije za prevenciju učiteljskog stresa.

Rasprava

Neupitni su brojni uzročni čimbenici u pojavnosti učiteljskog stresa (Cox, 1978). Iako stres uvijek uključuje transakciju između pojedinca i njegove okoline (Cox, 1978), za heurističke svrhe možemo podijeliti uzročne čimbenike učiteljskog stresa u tri široka područja: faktori koji su definirani nastavnim procesom, kognitivni čimbenici koji utječu na nastavnika i sustavni čimbenici koji djeluju na institucionalnoj i političkoj razini.

Novija istraživanja sve više upućuju na to da nastavnici pokazuju neki oblik stresa uvjetovan stresorima na radnom mjestu. Premda postoji podjela na stresore na radnom mjestu prema NIOSH (2001), stresori na poslu dijele se na fizičke, organizacijske i socijalne.

Sedam glavnih fizičkih stresora koje možemo pronaći na nekom radnom mjestu:

- velike vrućine ili hladnoća, tj. temperaturne promjene
- prevelika buka
- neoznačena otrovna supstanca
- opasan posao
- neodgovarajuća ergonomska prilagodba radnog mjesta
- slabo osvjetljenje
- slaba ventilacija.

Postoji devet glavnih organizacijskih stresora koje možemo pronaći na nekom radnom mjestu:

- nedostatak kontrole nad radnom situacijom
- nedostatak prilika za iskazivanjem znanja i sposobnosti prilikom rješavanja problema vezanih uz posao
- nemogućnost odlučivanja vezana uz način poslovanja: kada, koliko i sl.
- konfliktni poslovni zahtjevi
- nedostatno priznanje za rad koji se obavlja

- nepoštivanje ili nedostatak priznanja od supervizora ili direktora za posao koji se obavlja
- smjenski rad
- premala plaća
- izoliranost od strane drugih zaposlenika.

Sedam glavnih socijalnih stresora koje se mogu pronaći na radnom mjestu:

- nesigurnost vezana uz radno mjesto
- nezaposlenost
- seksizam
- rasizam
- predrasude vezane uz dob
- zapošljavanje vanjskih suradnika
- nedostatna rješenja vezana uz porodiljni dopust, godišnje odmore, pomoć za obitelj te ostale beneficije koje se vežu uz radno mjesto. NIOSH (2001)

Prema uvidu u studije, velik broj autora pokušao je identificirati izvore stresa u osnovnim i srednjim školama.

Prema Cosgrove (2000) čimbenici koji vode do učiteljskog stresa definirani su lošom pripremljenošću učenika, nedisciplinom, lošim radnim uvjetima, vremenskim ograničenjima za izvođenje nastavnih sadržaja, neadekvatnim primanjima i sukobima s kolegama na radnom mjestu. Ostali čimbenici koji se navode uključuju nedostatak financijskih sredstava za izvođenje nastave, veličinu skupina, nedostatak motivacije ostalih nastavnika i lošu timsku suradnju.

Duquette i suradnici (1997) utvrdili su u istraživanju koje su proveli na uzorku od 800 nastavnika u Engleskoj i Francuskoj da 22% učitelja u Engleskoj zbog stresa na poslu odlazi na bolovanje, za razliku od francuskih učitelja, koji tek 1% bolovanja pripisuju stresu na radnom mjestu. Promjenu zanimanja zbog posla traži 55% engleskih učitelja, u odnosu na 20% francuskih učitelja. Obje skupine ispitanika kao glavni razlog bolovanja navode nemogućnost održavanja discipline u razredu, nizak društveni status te nedostatak roditeljske potpore.

Brewer i McMahan (2004) identificirali su stres kod nastavnika navodeći kao jedan od najčešćih faktora u nastanku stresa nedostatak organizacijske podrške, poteškoće sa supervizijom i pomanjkanje timske suradnje. Čimbenici u vezi s poslom neizostavno se vezuju uz preopterećenost nastavnika, do koje dolazi u trenutku kad se zaposlenik – učitelj – treba nositi s brojnim životnim ulogama kako na profesionalnom tako i na privatnom planu. Kinnunen i Leskinen (1989) proveli su istraživanje na uzorku od 142

nastavnika te su došli do zaključka da se mogućnost oporavka nastavnika kroz "vikend-predaha" smanjuje kako akademska odnosno školska godina odmiče. Prema Lewisu (1999) pomanjkanje discipline u razredu tijekom izvođenja nastavnih sadržaja također predstavlja značajan i nezanemariv izvor stresa.

Kognitivni čimbenici

Najveći broj istraživanja o kognitivnim čimbenicima koji utječu na pojavu stresa kod učitelja odnosi se na individualne razlike u suočavanju sa stresnim situacijama u školi. Istraživanje koje su proveli Griffith i suradnici (1999) na uzorku od 780 učitelja/profesora osnovnih i srednjih škola potvrdilo je vezu među stresom, suočavanjem i socijalnom podrškom. Rezultati istraživanja pokazali su korelaciju između visoke razine stresa i niske razine socijalne podrške. Novije studije stavljaju naglasak na stil sučeljavanja učitelja te na izvore stresa i utjecaj stresora iz radnog okružja. Slijedom navedenog nužno se nameće potreba za korištenjem kognitivno-bihevioralnog pristupa koji može biti učinkovit saveznik u prevenciji učiteljskog stresa.

Sustavni čimbenici

Pojam „sustavni čimbenici“ koristi se za označavanje široke skupine organizacijskih čimbenika koji nisu svojstveni prirodi nastave, nego su determinirani širim kontekstom obrazovanja, uključujući i društveno-političku domenu. Travers i Cooper (1997) tvrdili su da učitelji iskazuju stresne reakcije zbog pomanjkanja državne potpore, nedostatka informacija o promjenama te stalnih i zahtjevnih prilagodbi novim pravilnicima o radu o kojima nisu pravovremeno obaviješteni i dodatno educirani. Harris (1999) je procjenjivao povezanost između stresa u nastavnika sa stilom vođenja odgovornih osoba (ravnatelj škole) i istraživanjem je utvrdio da su učitelji koji rade u okružju sa stručnim vodstvom manje izloženi stresu od kolega koji imaju nestručno vodstvo i loše međuljudske odnose.

Zaključak

Analizirajući istraživanja o učiteljskom stresu mogu se utvrditi ograničenja i praznine. Važno je istaknuti da prediktori kao prekovremeni rad, pomanjkanje discipline, pomanjkanje vrednovanja i strah od neuspjeha u velikoj mjeri definiraju pojavnost stresa kod učitelja/nastavnika. Kognitivno-bihevioralna intervencija kao sastavnica upravljanja stresom može smanjiti reakciju učitelja na stresne situacije u školi. Navedeno traži veću senzibilizaciju društva i uvođenje preventivnih zaštitnih mjera s ciljem smanjenja sve veće pojavnosti stresa kod nastavničkog kadra.

Literatura:

1. Admiraal WF, Korthagen FAJ & Wubbels T (2000) *Effects of student teachers' coping behaviour*. British Journal of Educational Psychology 70, 33-52. British Journal of Educational Psychology 70, 33-52.
2. Anderson VL, Levinson EM, Barker W & Kiewra KR (1999) *The effects of meditation on teacher perceived occupational stress, state and trait anxiety and burnout*. School Psychology Quarterly 14, 3-25.
3. Bibou-Nakou I, Stogiannidou A & Kiosseoglou G (1999) *The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behaviour problems*. School Psychology International 20, 209-217.
4. Brewer, E. McMahan, J. (2004) *Job stress and burnout among industrial and technical teacher educators*. Journal of Vocational Education Research, 28(2), 125-140.
5. Borg, MG, & Riding, RJ (1991). *Towards a model for the determinants of occupational stress among schoolteachers*. European Journal of Psychology of Education, 6, 355.
6. Capel SA (1997) *Changes in students' anxieties and concerns after their first and second teaching practices*. Obrazovni Istraživanje 39, 211-228. Educational Research 39, 211-228.
7. Cosgrove, J. (2000). *Breakdown: The facts about stress in teaching*. London: Routledge Falmer.
8. Cox, T. (1987). *Stress*. Basingstoke: Macmillan. A review of theories, causes and effects of stress in the light of empirical research.
9. Farber, BA (1984). *Stress and burnout in suburban teachers*. Journal of Educational Research, 77, 325-331.
10. Friedman, IA (1991). *High and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout*. Journal of Educational Research, 84, 325-333.
11. Friedman IA (2000) *Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance*. Journal of Clinical Psychology 56, 595-606.
12. Hall E, Hall C & Abaci R (1997) *The effects of human relations training on reported teacher stress, pupil control ideology and locus of control*. British Journal of Educational Psychology 67, 483-496.
13. Harris CA (1999) *The relationship between Principal leadership styles and teacher stress in low socio-economic urban elementary schools as perceived by teachers*. Dissertation Abstracts International 60, 1911.
14. Hoel H, Rayner C & Cooper CL (1999) *Workplace bullying*. In Cooper CL & Robertson IT (eds) *International review of industrial and organisational psychology*. Chichester, Wiley. Chichester, Wiley.
15. Griffith, J., Cropley M (1999.) *An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers*. British Journal of Educational Psychology 69, 517-531. British Journal of Educational Psychology 69, 517-531.
16. Lewis R (1999) *Teachers coping with the stress of classroom discipline*. Social Psychology of Education 3, 155-171.
17. NIOSH [2001]. *Tracking occupational injuries, illnesses, and hazards: the NIOSH Surveillance Strategic Plan*. Cincinnati, OH: U. S. Department of Health and Human Services, Public Health Service, Centers for Disease Control and

- Prevention, National Institute for Occupational Safety and Health. DHHS (NIOSH) Publication No. 2001–1.
18. Pithers RT & Soden R (1998) *Scottish and Australian teacher stress and strain: a comparative study*. British Journal of Educational Psychology 68, 269-279. British Journal of Educational Psychology 68, 269-279.
 19. Travers C & Cooper C (1997) *Stress in teaching*. U Shorrocks-Taylor D (ed) Directions in educational psychology. Whurr, London. Whurr, London.
 20. Van Dick R, Wagner U, Petzel T, Lenke S & Sommer G (1999) *Occupational stress and social support: first results of a study among schoolteachers*. Psychologie und Erziehung u Unterricht 46, 55-64. Psychologie in Erziehung und Unterricht 46, 55-64.

Comparison of NIOSH Stress Model With Other Studies in Teaching Profession

Summary: Teacher stress is a globally recognized phenomenon associated with difficulties in finding a job, health and retention of teachers, which are inherent to the type of work, individual cognitive vulnerability and systemic factors. However, there are gaps in our understanding of teacher stress, especially in terms of effective interventions. NIOSH model of job stress explains the impact of stress on the health of employees. The current research base is not adequate enough to provide effective programs for reducing teacher stress. Studies have shown that teacher stress is reliably associated with a number of variables, including those specific to the type of work, individual cognitive vulnerability and systemic factors.

As a result, there is a need to introduce regular and effective forms of intervention that would decrease the growing incidence of stress in the teaching profession.

Keywords: teacher stress, NIOSH model of stress, cognitive vulnerability, systemic factors.

Vergleich des NIOSH- Stressmodells mit anderen Studien im Lehrerberuf

Zusammenfassung: Der Lehrerstress ist ein weltweites Phänomen, das mit den Schwierigkeiten der Beschäftigung, Gesundheit und Beibehaltung von Lehrern assoziiert wird und diese Probleme sind spezifisch für den Typ der Beschäftigung, individuell-kognitive Verletzlichkeit und Systemfaktoren. Allerdings gibt es Lücken in unserem Verständnis des Lehrerstress, besonders im Hinblick auf wirksame Behandlungsmethoden. Das NIOSH-Stressmodell am Arbeitsplatz erklärt die Stressauswirkungen auf die Gesundheit der Mitarbeiter. Die aktuelle Studienbasis ist nicht adäquat, um wirksame Programme zur Stressreduzierung für die Lehrer zu ermöglichen. Die Studien haben gezeigt, dass der Lehrerstress sicherlich mit zahlreichen Variablen verbunden ist, auch mit solchen, die spezifisch für den Typ der Beschäftigung, individuell-kognitive Verletzlichkeit und Systemfaktoren sind. Aus diesem Grund besteht ein Bedarf für die Einführung von regelmäßigen und effektiven Behandlungsformen, die die zunehmende Häufigkeit von Stress im Lehrerberuf verringern würden.

Schlüsselbegriffe: Lehrerstress, NIOSH-Stressmodell, kognitive Verletzlichkeit, Systemfaktoren.

POS LJEDICE ZLOSTAVLJANJA I ZANEMARIVANJA DJECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Dr. sc. Andelka Bulatović

prof. strukovnih studija za područje pedagoške znanosti
Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača
Novi Sad

Sažetak: Nasilje nad djecom, povijesno poznata pojava koja je stara koliko i ljudska civilizacija, ostavlja višestruke, dugotrajne i krajnje ozbiljne posljedice na budući razvoj djeteta, a nerijetko se okončava i smrtnim ishodom. Zlostavljanje djece obuhvaća sve oblike fizičkog ili psihičkog (emocionalnog) zlostavljanja, seksualnu zloupotrebu, zanemarivanje ili nemaran postupak, kao i neku drugu eksploataciju, što dovodi do stvarnog ili potencijalnog narušavanja djetetova zdravlja, ostavljajući teške posljedice na psihofizičko i socijalno funkcioniranje i razvoj djeteta. Poznat je i fenomen transgeneracijskog prenošenja zlostavljanja, gdje zlostavljani u prvoj sljedećoj generaciji i sami postaju zlostavljači. Stoga je mogućnost ranog otkrivanja nasilja nad djecom od strane nastavnog i odgojnog osoblja (odgajatelja, učitelja, psihologa) nesumnjivo vrlo velika.

Gljučne riječi: zlostavljanje, zanemarivanje, razvoj, posljedice, zaštita.

Uvod

Neprijmjereni odnosi prema djeci koji štete njihovu razvoju operacionaliziraju se kroz pojmove zlostavljanja, zloupotrebe, zanemarivanja, zapaštanja, osujećenja razvojnih potreba, eksploatacije i sl. Kroz povijest se bilježe različiti oblici iskorištavanja i zlostavljanja djece, od blažih fizičkih kazni do onih najekstremnijih, koje za posljedicu imaju smrt djeteta. Dosta dugo kazna je bila sastavni dio odgojnog procesa. Društvena vidljivost takvog nehumanog postupanja s djecom, usprkos njegovim dubokim povijesnim korijenima, zapaža se tek u drugoj polovici 20. stoljeća. Tada se javljaju i prvi pokušaji definiranja zlostavljanja i zanemarivanja djece.

Tako se danas nasilje nad djecom promatra kao kontinuum nehumanih odnosa, koji se kreću od *zapošavljanja* – nedovoljna briga za razvojne potrebe i ličnost djeteta – preko *zanemarivanja* – odsustvo ili skućene mogućnosti zadovoljavanja razvojnih i osnovnih potreba i socijalne sigurnosti djeteta – do *zlostavljanja* – ugrožavanje psihičkog i fizičkog integriteta djetetove ličnosti i napad na njegovu samosvojnost i posebnost. U suvremenoj literaturi srećemo

sveobuhvatan pojam *zloupotreba i zanemarivanje djece*, koji objedinjuje sve oblike nasilja nad djecom.

Zlostavljanje djece

Termin zlostavljanje koristimo za označavanje onih događaja, situacija, stanja ili ponašanja kojima se povređuje integritet i oštećuje razvoj djeteta. Zlostavljanje se u najširem smislu može klasificirati kao fizičko zlostavljanje, seksualno zlostavljanje, psihološko (emocionalno) zlostavljanje i zanemarivanje. Obično jedna vrsta zlostavljanja, tj. zanemarivanja, u sebi nosi i drugu vrstu zlostavljanja, tako da je općepoznato kako je fizičko zlostavljanje često ili gotovo uvijek združeno s emocionalnim zlostavljanjem, dok se zanemarivanje javlja zajedno s gotovo svim ostalim spomenutim oblicima zlostavljanja. U odnosu na mjesto događanja, zlostavljanje djeteta može se ugrubo podijeliti na ono koje se događa unutar same obitelji i izvan obitelji (u institucijama, na poslu, ulici, u ratnim zonama).

Rizični čimbenici za nastanak ili ponavljanje zlostavljanja odnosno zanemarivanja jesu: mlađi dječji uzrast, karakteristike staratelja kao što su emocionalna nestabilnost, zloupotreba psihoaktivnih tvari, nedostatak socijalne podrške, prisutnost nasilja unutar obitelji i već ranije prijavljeno zlostavljanje odnosno zanemarivanje (brojnost ranijih kontakata s centrima za socijalni rad). Sam čin zlostavljanja nije od toliko presudnog značaja za ishod koliko je važno značenje samog događaja za dijete. Primjera radi, dijete se poslije seksualnog zlostavljanja može osjetiti izdano, prevareno, prljavo ili krivo, što svakako doprinosi pojavi niza posljedica takve vrste zlostavljanja.

Unutarobiteljsko zlostavljanje djece

Teorijska razmatranja i istraživanja pokazuju da psihičko zdravlje odrasle osobe ovisi o nasljeđu i uvjetima u kojima se određena osoba razvijala kao dijete. U tom smislu Kuburić (1999, 11) ističe: „Zato ako ne možemo direktno da utičemo na genetsku strukturu djece, možemo da obezbedimo sredinu koja će pozitivno uticati na očuvanje zdravlja djece.“ Zdrava obiteljska sredina, kao primarna društvena skupina, jedina je pogodna za normalan razvoj djetetove ličnosti. To je sredina u kojoj postoje ljubav, međusobno povjerenje i razumijevanje kako između samih roditelja tako i između roditelja i djece. Djetetu se pruža sigurnost i osjećaj da je u njoj najzaštićenije. U takvoj obiteljskoj atmosferi dijete će se osjećati prihvaćeno i voljeno. Međutim obiteljska sredina ujedno može biti i izvor djetetove najintenzivnije ugroženosti. Status djeteta, koji je praćen izraženom zavisnošću i bespomoćnošću, sa sobom nosi i rizik njegove viktimizacije različitim

vidovima nasilja. S obzirom na razvojne specifičnosti, emocionalnu povezanost, odnose povjerenja i potrebu čuvanja i usmjerenja, djeca su u okviru obiteljskog sustava izložena riziku od neposredne i posredne viktimizacije nasiljem. To znači da dijete može biti viktimizirano neposredno, kada je ono izravna žrtva nasilja, ili posredno, kada je svjedok nasilja izvršenog nad drugima članovima obitelji. Neposredno dijete može biti izloženo fizičkom, psihičkom i seksualnom zlostavljanju, pri čemu moramo imati u vidu da su te tri forme zlostavljanja tijesno povezane. Većina autora ističe da su psihički indikatori najbolji znak postojanja i ostalih vidova zlostavljanja djece (Milosavljević, 1998, 42).

Roditelji koji zlostavljaju djecu, ustvari, ne pružaju djeci zdravu obiteljsku sredinu u kojoj postoji ljubav, povjerenje i razumijevanje. Oni im, naime, pružaju neprihvatljiva ponašanja koja se manifestiraju kao ignoriranje, zastrašivanje, prijetnje, odbacivanje, teroriziranje i slično. Takva će sredina sigurno negativno utjecati na djetetovo psihičko zdravlje. Zato se u teoriji iznosi čitav niz duševnih poremećaja koji su začeti u nepovoljnim obiteljskim uvjetima i poremećenim odnosima s roditeljima (Vukov-Goldner, 1988, 100).

Roditelji se kao zlostavljači javljaju u 95% slučajeva. Usprkos široko rasprostranjenom mišljenju da su zlostavljači djece psihički poremećene osobe, istraživanja pokazuju da se u oko 80-90% slučajeva radi o zrelim i odgovornim osobama. Ne treba zanemariti ni preostali postotak roditelja, kod kojih je moguće evidentirati različite vidove psihičkih smetnji. U znatnom postotku prisutne su i zloupotrebe alkohola i psihoaktivnih tvari, kao i različiti vidovi kriminalnog ponašanja (Đuričić-Banjanin, 1998, 108).

Fizičko zlostavljanje

Dosta dugo kroz povijest primjena fizičkog kažnjavanja opravdavana je kao odgojna metoda, koja shodno tomu nije ni tretirana kao vid nasilničke demonstracije moći nad nedužnim i slabim bićem kao što je dijete. Prve definicije fizičkog zlostavljanja djeteta odnose se na povrede koje su nanesene upotrebom sile od strane onih koji su se dužni brinuti o njemu (Đuričić-Banjanin, 1998, 48). Po nekim se autorima fizičko i psihičko nasilje uzajamno uvjetuju, a najčešće se i javljaju zajedno, te ih nije potrebno posebno definirati ili razlikovati.

Fizičko nasilje nad djecom obuhvaća takve odnose i ponašanja od strane roditelja kojima se primjenom fizičke sile, uz upotrebu drugih sredstava ili bez nje, nanose ozljede ili rane koje ugrožavaju zdravlje i život maloljetnika ili izazivaju njegovu smrt. Iako je taj oblik nasilja najlakše otkriti, s obzirom na vidljive posljedice, u literaturi se navodi postojanje indikatora koji će ukazati da je dijete fizički zlostavljano. Indikatori koji ukazuju na fizičko zlostavljanje jesu povrede mekog tkiva, skeleta i unutrašnjih organa, često bez

odgovarajućih objašnjenja (Žegarac, 2004, 25). Nošenje neadekvatne odjeće kako bi se prikrili tragovi nasilja i objašnjavanje djetetovih povreda od strane njega samog ili neke odrasle osobe njegovom nespretnošću, pri čemu se dijete rijetko povređuje van kuće, također mogu biti fizički indikatori.

Postojanje nekog od ovih indikatora nije neminovno znak postojanja zlostavljanja, kao što ni njihovo nepostojanje ne znači odsustvo zlostavljanja. Oni nam služe kao pokazatelji da je neko dijete potencijalna žrtva zlostavljanja, pri čemu takva sumnja zahtijeva detaljan i obazriv pristup problemu od strane adekvatnih stručnih službi. Neovisno o vrsti nasilja, obitelji u kojima je prisutno fizičko zlostavljanje uglavnom su dezorganizirane, lošijeg socioekonomskog statusa i socijalno izolirane. Pritom ne treba zanemariti mogućnost da tzv. ugledne obitelji samo uspješno prikrivaju svoju patologiju, kao i da im njihov društveni status omogućuje tolerantniju društvenu reakciju. Fizičko zlostavljanje javlja se u vidu udaranja, uskraćivanja hrane, izlaganja fizičkim povredama, zatvaranja, vezivanja, bacanja, paljenja, gušenja. Ono što, moglo bi se reći, predstavlja pravilnost jest da jedan roditelj inicira zlostavljanje, dok se drugi javlja kao pasivan sudionik tako što podržava ili dopušta takvo nasilje.

Postoje određene predispozicije koje dijete čine potencijalnom žrtvom obiteljskog nasilja. Kao moguće žrtve zlostavljanja u obitelji javljaju se neželjeno dijete, dijete koje potječe iz incestuozne veze, kao i ono koje majku podsjeća na omraženog oca, zatim dijete rođeno u vrijeme velikih ekonomskih kriza u obitelji, dijete rođeno nakon neuspjelog abortusa, dijete koje je plod silovanja, dijete sa psihičkim i fizičkim nedostacima, dijete koje je rođeno poslije razvoda braka, kada roditelji imaju druge obitelji, vanbračno dijete i slično. Najveći je postotak zlostavljane djece u uzrastu od 4 do 7 godina (28%), pri čemu ne treba zanemariti ni udio djece do 3 godine (17%). Isti je postotak djece od 8 do 11 godina (17%), dok ih je od 12 do 15 godina 22,5%, nakon čega dolazi do naglog opadanja (Žegarac, 2004, 154). To bi se moglo objasniti razvojnim mogućnostima djeteta i njegovom većom sposobnošću da nasilnom roditelju pruži otpor. Ono što je karakteristično za zlostavljanu djecu jest činjenica da značajan broj njih pokazuje različita devijantna ponašanja (bježanje iz škole i krivična djela) ili ponašanja neprimjerena uzrastu, sve do nasilnog ponašanja prema vršnjacima odnosno agresije (Žegarac, 2004, 154).

Agresija

Agresija i delinkventno ponašanje najčešće pozitivno koreliraju s prisutnošću fizičkog zlostavljanja u povijesti djeteta. Odrastajući u nasilnom okruženju, dijete uči kako u nasilnom svijetu na nasilje mora odgovarati nasiljem. Svoj akumulirani bijes preusmjerava najprije na vršnjake (i to već u predškolskom uzrastu), češće se upušta u nasilničke igre i sklono je ponašanje

djece, svojih vršnjaka, tumačiti na negativan način u odnosu na sebe, što uzrokuje spiralu nasilja. Kako dijete raste, kroz nasilno ponašanje ponovno proživljava traumatično iskustvo iz djetinjstva i sve je veći rizik da samo postane nasilno te da postane sudionik u kriminalnim radnjama u adolescenciji i u odraslom dobu. To bi se moglo objasniti kao svojevrsan vid identifikacije s agresorom, oponašanje i projiciranje njegovih stavova, moralnih normi i ponašanja postupajući i samo kao agresor. Osim toga, nasilje kod djeteta dovodi do čestih promjena raspoloženja, pada koncentracije, a samim tim, kasnije, i do lošeg uspjeha u školi.

Fizičko nasilje kojem je izloženo dijete, pored trauma i fizičkih tragova koje nosi sa sobom, predstavlja i smetnju pravilnom formiranju njegove ličnosti, njegovu psihičkom i socijalnom razvoju. Posljedice fizičkog zlostavljanja mogu se kretati od izravnog ugrožavanja djetetova života i teškog invaliditeta do suptilnih, ali trajnih poremećaja u formiranju ličnosti. Takvo zlostavljanje kod djeteta ostavlja i brojne neurološke smetnje (tikovi, poremećaji sna, mucanje, noćno mokrenje, depresija), zatim psihosomatske tegobe, sklonost autoagresiji koja se javlja kroz postupke od samoozljeđivanja sve do pokušaja suicida. Odrastajući u nasilnom okruženju fizički zlostavljana djeca usvojit će nasilne obrasce ponašanja, vjerujući da se svaki konflikt rješava primjenom sile.

Psihičko (emocionalno) zlostavljanje

Pod psihičkim zlostavljanjem podrazumijeva se takav odnos ili ponašanje roditelja kojim se zapostavlja, ugrožava, podcjenjuje, vrijeđa ili verbalno napada ličnost maloljetnika i izražavaju negativni osjećaji ili mu se uskraćuje podrška (Milosavljević, 1998, 43). Psihičko nasilje nad djecom može se javiti samostalno ili pak udruženo sa seksualnim i fizičkim nasiljem. Podjednako su zastupljene i djevojčice i dječaci, najčešće uzrasta do 8 godina.

Postoje razni oblici u kojima se javlja taj vid nasilja, poput emocionalne hladnoće, uskraćivanja ljubavi i pažnje, odsustva komunikacije s djetetom, korištenja pogrđnih imena, vrijeđanja, psovki, podsmjehivanja nekim djetetovim osobinama ili izgledu, bezrazložnog vikanja, zabrane druženja s vršnjacima, djetetove nazočnosti zlostavljanju u obitelji i sl. Postoje i oblici psihičkog zlostavljanja koji na prvi pogled ne izgledaju tako: stanovanje u malom stambenom prostoru gdje je dijete konstantno izloženo duhanskom dimu, upućivanje djeteta da gleda televiziju kako ne bi smetalo roditeljima i sl.

Budući da ovaj vid nasilja nije toliko očit, otežano je njegovo otkrivanje. No iako nije toliko vidljivo, ono svakako nije manje opasno s obzirom na posljedice koje ostavlja na psihički razvoj djeteta. Što je dijete ranije zanemarivano ili psihički zlostavljano, to su posljedice po njegov emocionalni i mentalni razvoj teže. Ova djeca u emocionalnom su smislu

nestabilna, neprilagođena ponašanja, teško se koncentriraju, pa samim time imaju teškoća u učenju. Agresivno i destruktivno ponašanje prisutno je kod te djece kao vid kompenzacije uslijed nedostatka ljubavi.

Roditelji koji psihički zlostavljaju svoju djecu često su deprimirani i ogorčeni, preopterećeni zadovoljavanjem vlastitih potreba. Svoje dijete vide kao teret i u uspoređenju s drugom djecom doživljavaju ga kao beskorisno i nesposobno.

Posljedice psihičkog zlostavljanja teško je izdiferencirati bez dugotrajnog praćenja djeteta. Jedino je sigurno da takvo nasilje ostavlja duboke tragove na emotivni, mentalni i socijalni razvoj djeteta (Đuričić-Banjanin, 1998, 132-133). Iskustvo dugotrajnog zanemarivanja i zlostavljanja može uvjetovati teškoće u uspostavljanju zdravih racionalnih i partnerskih odnosa u odrasloj dobi, kao i opasnost od eventualnog zlostavljanja svog potomstva. Prisutne su fizičke smetnje u vidu zastoja u razvoju, noćnog mokrenja, poremećaja sna, mucanja ili tikova (Đuričić-Banjanin, 1998, 130). Nisko samopoštovanje, agresivnost i neprijateljsko raspoloženje prema okolini, ravnodušnost i izoliranost jesu ono s čime se susreću psihički zlostavljana djeca. Ovdje se treba spomenuti mogućnost generacijskog ponavljanja zlostavljanja bilo u ulozi zlostavljača ili žrtve.

Seksualno zlostavljanje

Seksualna zloropotreba djeteta jest uključivanje djeteta u seksualnu aktivnost koju ono ne shvaća u potpunosti, s kojom nije suglasno ili za koju nije razvojno doraslo i nije se u stanju s njom usuglasiti te kojom se krše zakoni ili socijalni tabui društva.

Ako bi se načinila gradacija zlostavljanja koje nad djetetom izvrši neka osoba od povjerenja, nesumnjivo bismo mogli reći da seksualno zlostavljanje predstavlja najteže i najtraumatičnije iskustvo koje dijete može proživjeti.

Seksualno zlostavljanje djeteta javlja se kao aktivnost između djeteta i odrasle osobe ili drugog djeteta koje se, zbog svog uzrasta ili razvoja, nalazi u položaju koji mu daje odgovornost, povjerenje ili moć i gdje aktivnost ima za cilj pružiti uživanje ili zadovoljiti potrebe druge osobe. Seksualnom zloropotrebom djeteta smatra se i:

- navođenje ili prisiljavanje djeteta na sudjelovanje u seksualnim aktivnostima, bilo da se radi o kontaktnim (npr. seksualni odnos, seksualno dodirivanje i sl.) ili nekaktnim aktivnostima (npr. izlaganje pogledu, egzibicionizam i sl.)

- eksploatatorsko korištenje djeteta za prostituciju, dječju pornografiju ili druge nezakonite seksualne radnje.

Indikatori seksualnog zlostavljanja mogu se podijeliti na:

fizičke – postojanje urinarnih infekcija, trudnoća, bolovi u predjelu genitalija, genitalne ili analne povrede i krvarenja

bihevioralne – masturbacija kod male djece, kompulzivno ponašanje (pretjerano kupanje), seksualni promiskuitet i zavodničko ponašanje, izjava djeteta da je zlostavljano i

obiteljske – pretjerano zaštitničko ponašanje prema djetetu od strane roditelja ili člana rodbine, tajanstven odnos s djetetom, blizak fizički kontakt odraslog i djeteta kada drugi roditelj nije tu, stav majke da joj je dijete suparnik, iskustvo seksualne zloupotrebe jednog od roditelja (Žegarac, 2004, 33).

Pod incestom ili rodoskvrnućem podrazumijeva se svaki vid seksualnog zlostavljanja djeteta od strane starije osobe s kojom je dijete u rodu, koja je u položaju moći i predstavlja autoritet za dijete. Incest postoji i bez izravnog seksualnog sudjelovanja djeteta, u vidu upotrebe skarednih riječi ili zvukova, izlaganja djeteta onome što ne želi vidjeti (seksualni čin dviju odraslih osoba) ili pak svakog vida neprimjernog dodirivanja ili maženja koje ima za cilj zadovoljenje seksualno-emotivnih potreba osobe kojoj se dijete ne može suprotstaviti. Obitelji u kojima je prisutno seksualno zlostavljanje djeteta karakterizira socijalna izolacija koju potencira zlostavljač, a sve u cilju očuvanja „obiteljske tajne.“ Seksualno zlostavljanje djeteta u obitelji ostavlja traumu za cijeli život, koja se može u različitom intenzitetu i na različite načine javljati tijekom čitavog života. Glavna teškoća s kojom se žrtve incesta suočavaju jest gubitak povjerenja u ljude, čime se otežava i mogućnost stupanja u emotivne odnose u odrasloj dobi. Incest iza sebe ostavlja i brojne psihofizičke posljedice, kao npr. konstantan strah, noćne more, fobije, razdvajanje ličnosti, osjećaj bezvrijednosti i sl., a javljaju se i brojni poremećaji u društvenom životu – izolacija, nepovjerljivost i slično.

Zanemarivanje djece

Zanemarivanje predstavlja propuštanje pružatelja njege – roditelja odnosno druge osobe koja je preuzela roditeljsku odgovornost ili obvezu njegovanja djeteta, čak i tijekom kraćeg vremena (npr. osoba koja ga čuva) – da osigura djetetov razvoj u području zdravlja, obrazovanja, emocionalnog razvoja, ishrane, smještaja ili sigurnih životnih uvjeta u razumnom okviru raspoloživih sredstava obitelji ili pružatelja njege, što izaziva ili može narušiti djetetovo zdravlje ili fizički, mentalni, duhovni, moralni i društveni razvoj. Ono obuhvaća i propuste u obavljanju pravilnog nadzora i zaštite djeteta od povređivanja u mjeri u kojoj je to izvodivo.

Zanemarivanje može biti namjerno ili nenamjerno. Dijete ne dobiva pozitivnu emocionalnu podršku i stimulaciju. Specifični pokazatelji zanemarivanja jesu: neorganski zastoj u rastu dojenčeta ili malog djeteta, loš

fizički izgled djeteta (nehranjenost, neurednost, socijalno-higijenska zapuštenost, neprimjereno oblačenje i dr.), akcidentalna povređivanja (padovi, gutanja raznih tvari, gušenja), odsustvo standardne pedijatrijske njege (neredovno cijepljenje, odsustvo ili neredovna stomatološka zaštita, nedavanje terapije djetetu, nevođenje djeteta liječniku), kasnije neredovno pohađanje škole i slično.

Roditelji mogu adekvatno brinuti o fizičkim potrebama djeteta, ali živeći u kući „pored djeteta“, a ne „s njim“, rijetko ga grleći, rijetko mu se obraćajući, ne prepoznajući njegove osjećaje i potrebe, ne bodreći ga i ne podržavajući ga. Zanemarivanje može imati za posljedicu i djetetovu smrt.

Posljedice zlostavljanja i zanemarivanja djece

Zlostavljanje i zanemarivanje djece ostavlja dugotrajne posljedice na raznovrsne aspekte zdravlja, razvoja i dobrobiti djeteta, ima značajan utjecaj na djetetovo samopoštovanje, samoprocjenu i sliku o vlastitoj ličnosti, čime se oblikuje budući život djeteta. Dakle djeca koja su bila izložena zlostavljanju i zanemarivanju često pokazuju zastoj u rastu i razvoju – psihičkom, kognitivnom, emocionalnom i socijalnom. Stupanj povrede svakako zavisi od vrste zlostavljanja, kao i od djetetova razvojnog stupnja.

Kao osnovni problem zlostavljanja i zanemarivanja djece izdvaja se deficit u socijalnom funkcioniranju. Zlostavljana djeca značajno su manje aktivna u vršnjačkoj igri i pokazuju manju sposobnost kontrole vlastitog ponašanja, kao i manje sposobnosti u ostvarivanju socijalnih interakcija unutar vršnjačke grupe. Njihove kognitivne sposobnosti, kao i školska postignuća, niže su u odnosu na nezlostavljana djecu. Također je utvrđeno da su fizički zlostavljana djeca manje popularna u vršnjačkoj grupi od nezlostavljane djece i primijećeno je da s bliskim prijateljima pokazuju manje intimnosti, više konflikata i više negativnih emocija u uspoređenju s nezlostavljanim djecom. Kod takve djece najviše su izmijenjene jezične vještine, zbog čega imaju problema kako u receptivnom tako i u ekspresivnom govoru. Poremećaji ličnosti, prije svega granični poremećaj ličnosti kao i antisocijalni poremećaj ličnosti, česti su oblici kasnijih posljedica zlostavljanja odnosno zanemarivanja. Adolescenti koji su tijekom djetinjstva bili žrtve nekog vida zlostavljanja tripot su češće skloni depresivnom reagiranju ili pokušajima suicida. Muškarac koji je bio viktimiziran obiteljskim nasiljem svoje traumatično iskustvo ponovno će proživljavati zlostavljajući druge, dok je za ženu vjerojatnije da će kroz život ponovno biti viktimizirana od strane drugih ili će pak sama sebe povrijediti.

Najteža je posljedica zlostavljanja ili zanemarivanja djetetova smrt. Čimbenici udruženi s tom najtragičnijom posljedicom zlostavljanja jesu: starost djeteta do godinu dana (i to u prvih šest mjeseci djetetova života),

materijalni problemi u obitelji, problemi u partnerskim odnosima supružnika udruženi s nasiljem unutar obitelji, kao i razvojni problemi odnosno problemi u ponašanju djeteta. Pored navedenih čimbenika spominju se i nizak stupanj edukacije roditelja, prisutnost još jednog malog djeteta u obitelji, psihijatrijski problemi majke, kao i odvajanje majke od njezine majke u ranom adolescentskom uzrastu (Herman, 1992, 130).

Zaštita djece od zlostavljanja i zanemarivanja

U procesu zaštite djeteta od zlostavljanja i zanemarivanja trebaju sudjelovati ustanove i pojedinci iz različitih sustava (zdravstvo, obrazovanje, socijalna zaštita, policija, pravosuđe i dr.), svaki od njih u okviru svojih nadležnosti. Kako bi se postigla učinkovita zaštita i unapređenje dobrobiti djeteta, potrebno je da među njima postoji dobra suradnja uz jasno definirane uloge. Ulogu koordinatora u procesu zaštite djece trebao bi imati centar za socijalni rad, koji je u našem društvu osnovna služba za zaštitu djece i koji istovremeno vrši poslove organa starateljstva. Posebnu pažnju trebalo bi obratiti na prepoznavanje slučaja, prijavljivanje nadležnom organu odnosno službi, procjenu rizika, stanja i potreba djeteta i obitelji, kao i planiranje usluga i mjera za zaštitu djeteta.

Prvi korak u zaštiti jest otkrivanje zlostavljanja i zanemarivanja djeteta, što je ujedno i najosjetljiviji dio tog procesa, od kojega u velikoj mjeri zavisi daljnji tijek zaštite. Sve osobe koje su u neposrednom kontaktu s djecom u mogućnosti su prepoznati zlostavljanje i zanemarivanje, a posebno se to odnosi na osoblje zdravstvenih i obrazovnih ustanova, obiteljskih savjetova ili drugih koje se bave problemima nasilja. Zlostavljanje i zanemarivanje najčešće se otkriva na sljedeće načine:

a) prepoznavanjem znakova povrede na djetetu ili ponašanja djeteta i obitelji koje ukazuje na mogućnost zlostavljanja/zanemarivanja djeteta

b) povjeravanjem koje može biti izravno – od strane samog djeteta – ili neizravno – od strane drugih osoba koje imaju saznanja ili sumnjaju da je dijete zlostavljano (roditelj ili drugi članovi obitelji, susjedi, vršnjaci, nastavnici).

Zdravstveni radnici, kao i odgajatelji, učitelji, nastavnici i svi drugi koji ostvaruju blizak kontakt s djetetom i obitelji i dobro ih poznaju mogu biti osobe od povjerenja koje je dijete ili neka druga osoba izabrala da joj priopći svoje strahove, tajne ili sumnje o zlostavljanju.

Završna razmatranja

Problem zlostavljanja i zanemarivanja djece i adolescenata međunarodno je priznat problem koji se javljao tijekom ljudske povijesti i prisutan je u gotovo svim kulturama. Ideja da nasilje prema djeci treba i mora biti spriječeno relativno je nova: prvi dokumenti vezani uz zaštitu djece od zlostavljanja i zanemarivanja datiraju od kraja 19. stoljeća, a tek s 20. stoljećem dolazi do širenja stava da zloupotreba i zanemarivanje djece moraju biti spriječeni odnosno kažnjavani i primjereno tretirani. Zlostavljanje i zanemarivanje djece počinje biti predmet zanimanja naše stručne javnosti tek odnedavno.

Svako zlostavljanje (fizičko, psihičko, seksualno, otmice i trgovina djecom, eksploatacije) samo po sebi predstavlja traumatično iskustvo za dijete. Posebno u okviru svoje obiteljske sredine dijete može biti žrtva posredne i neposredne viktimizacije od strane bliskih osoba koje bi mu trebale pružiti neophodnu ljubav i sigurnost, što ostavlja nesagledive posljedice na njegov daljnji psihofizički razvoj. Postoji i rizik da kasnije dijete viktimizirano nasiljem i samo postane nasilnik.

Na osnovi svega što je prethodno izneseno možemo zaključiti da su posljedice zlostavljanja i zanemarivanja teške i dugotrajne. Činjenica je da je iskustvo zlostavljanja jedinstveno i da svako dijete zahtijeva individualno ispitivanje i vođenu podršku. Što je dijete mlađe, to je važnija dobra procjena i pravilno vođenje postupka pomoći radi što uspješnijeg nadilaženja posljedica i očuvanja mentalnog zdravlja.

Literatura:

1. Đuričić-Banjanin, N. (1998): *Udarac po duši*, Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja i Jugoslovenski centar za prava deteta.
2. Herman, J.L. (1992): *Trauma i oporavak*, Zagreb.
3. *Konvencija o pravima deteta*, Jugoslovenski centar za prava deteta, Beograd, 1999.
4. Kostić, M. (1999): *Protiv detetove volje: dete, porodica i seksualno zlostavljanje*, Matica Srpska, Novi Sad.
5. Kuburić, Z. (1999): *Porodica i psihičko zdravlje dece*, Beograd: Teološki institut za obrazovanje, informacije i statistiku.
6. Milosavljević, M. (1998): *Nasilje nad decom*, Beograd: Fakultet političkih nauka Univerziteta u Beogradu.
7. *Opšti protokol za zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja*, Beograd, 2005.
8. Sanders R., Colton. M., Roberts S. *Child abuse fatalities and cases of extreme conncer; lessons from reviews*. Child Abuse Neglect, 1999, Vol. 23 (3); 257-268.
9. Srna, J. (2002): *Značaj i zadaci obrazovnog sistema u procesu zaštite dece od zlostavljanja i zanemarivanja*, Centar za brak i porodicu, IP „Žarko Arbulj“.
10. Stojaković, V. (1984): *Zlostavljanje dece*, Beograd: Institut za socijalnu politiku.

11. Vukov-Goldner, M. (1998): *Porodica u krizi*, Beograd-Zagreb: Medicinska knjiga.
12. *Zaštita dece od zlostavljanja i zanemarivanja*, Beograd, Službeni glasnik.
13. Žegarac, N. (2004): *Deca koja čekaju*, Beograd.

Consequences of Abuse and Neglect of Preschool Children

Abstract: Violence against children is a historical phenomenon that is as old as human civilization, leaving multiple, long-lasting and extremely serious consequences for the future development of the child and frequently resulting in the victim's death. Child abuse includes all forms of physical or psychological (emotional) abuse, sexual abuse, neglect or negligent behaviour, as well as any other exploitation, leading to actual or potential harm to the child's health and leaving a severe impact on the psychological, physical and social development of the child. There is also a common phenomenon of trans-generational transmission of abuse, where the abused child later becomes the abuser. Therefore, the possibility of early detection of child abuse by teachers and other educational personnel (preschool and school teachers and psychologist) is undoubtedly vital.

Key words: abuse, neglect, development, consequences, protection.

Auswirkungen von Kindesmisshandlung und –vernachlässigung im Vorschulalter

Zusammenfassung: Die Gewalt gegen Kinder, ein historisch bekanntes Phänomen, das so alt wie die menschliche Zivilisation ist, hinterlässt mehrfache, langwierige und äußerst schwerwiegende Folgen für die zukünftige Kindesentwicklung und oft endet sie mit dem Tod. Der Kindesmissbrauch umfasst alle Formen der körperlichen oder psychischen (seelischen) Misshandlung, sexuellen Missbrauch, Vernachlässigung oder fahrlässiges Handeln und sonstige Ausbeutung, was zur realen oder möglichen Gesundheitsschädigung des Kindes führen kann, so dass schwerwiegende Auswirkungen auf die psychische, physische und soziale Funktionen sowie die Kindesentwicklung hinterlassen werden. Außerdem ist das Phänomen der transgenerationalen Übertragung des Missbrauchs bekannt, wo die Missbrauchten in der ersten nächsten Generation selbst zu Tätern werden. Daher ist die Möglichkeit der Früherkennung von Gewalt gegen Kinder durch Lehrer und pädagogische Fachkräfte (Lehrer, Pädagogen, Psychologen) zweifellos sehr groß.

Schlüsselbegriffe: Misshandlung, Vernachlässigung, Entwicklung, Auswirkungen, Schutz.

UDK 81'243'272(4)

Stručni članak

Primitljeno: 16. studenoga 2011.

SAMOSTALNOST U UČENJU STRANIH JEZIKA I ZAJEDNIČKI EUROPSKI REFERENTNI OKVIR ZA JEZIKE (ZEROJ)

Tihana Bagić

Agencija za mobilnost i programe EU, Zagreb

Sažetak: Europske jezične politike potiču samostalnost u učenju stranih jezika, budući da je ona prepoznata kao učinkovit čimbenik uspješnosti ovladavanja stranim jezikom. Svrha je ovoga rada istaknuti poveznicu između samostalnosti u učenju stranih jezika i alata europske jezične politike za razvijanje glavnih obilježja samostalnosti u učenju odnosno Zajedničkog europskog referentnog okvira (ZEROJ) i Europskog jezičnog portfolija (EJP). U radu se detaljno prikazuju glavna obilježja samostalnosti u učenju stranih jezika, uloga učenika i nastavnika u samostalnom učenju stranih jezika te struktura, cilj i svrha ZEROJ-a i EJP-a. Zaključuje se kako ZEROJ potiče samostalnost u učenju koja se očituje u samovrednovanju učenika, samostalnom utvrđivanju ciljeva učenja, samostalnom odabiru i korištenju jezičnim materijalima te isticanju važnosti uporabe stranih jezika.

Ključne riječi: EJP, jezična politika, samostalnost u učenju, strani jezici, ZEROJ.

Uvod

Samostalnost u učenju stranih jezika zadire u mnoga područja istraživanja ovladavanja drugim jezikom kao što su strategije učenja i samoregulacija, motivacija, individualne razlike, interkulturalizam, razvijanje kompetencija nastavnika te politika jezičnog obrazovanja (Benson, 2006). Sve od 70-ih godina, kada je pojam samostalnosti u učenju postao popularan koncept, ne samo da su brojni lingvisti (npr. H. Holec, D. Little, M. J. Barbot) revno istraživali to relativno mlado područje glotodidaktike nego su i krovne institucije i donositelji odluka koji se bave europskim jezičnim politikama prepoznali važnost samostalnosti u učenju, te su pronalazili načine da praktično primijene samostalnost u procesu usvajanja drugih jezika.

Što se uopće krije pod pojmom samostalnosti u učenju stranih jezika i na koji je način samostalnost učenika povezana s europskim jezičnim politikama? Upravo ćemo u ovom radu promatrati samostalnost u učenju stranih jezika u kontekstu europske politike obrazovanja, poglavito u dokumentu Vijeća Europe *Zajednički europski referentni okvir za jezike ZEROJ* (2005).

U tu svrhu prvo ćemo pojasniti pojam samostalnosti u učenju stranih jezika, njegova obilježja, posebice aktivne uloge učenika pri organizaciji vlastitog učenja u pogledu postavljanja i izvršavanja ciljeva, te ćemo se ukratko osvrnuti i na nastavnikovu ulogu u procesu razvijanja samostalnosti u učenju kod učenika. Zatim ćemo promotriti svrhu i ciljeve *Zajedničkog europskog referentnog okvira za jezike ZEROJ* (2005) kao temeljnog dokumenta Vijeća Europe za smjernice pri oblikovanju politike jezičnog obrazovanja država u Europi. Također ćemo ukratko predstaviti oblik i pojasniti svrhu *Europskog jezičnog portfolija EJP* (2006), a poglavito njegovu povezanost sa ZEROJ-em. Naposljetku ćemo proučiti i izložiti načine i primjere u kojima ZEROJ potiče razvijanje samostalnosti u učenju stranih jezika.

Samostalnost u učenju i strani jezici

Što je samostalnost u učenju?

Prije negoli promotrimo različite sastavnice samostalnosti u učenju, potrebno je definirati pojmove samostalnosti i samostalnosti u učenju. Tako se pod samostalnošću (engl. *autonomy*) u društvenoj psihologiji podrazumijeva „osjećaj slobode i htijenja u djelovanju pojedinca“ (Deci, 1995: 2). Pri utvrđivanju pojma samostalnosti u učenju vodimo se definicijom i opisom samostalnosti u učenju jezika koju je 1979. godine prvi dao Henri Holec, začetnik istraživanja u području samostalnosti u učenju stranih jezika, u svojoj knjizi *Autonomy and foreign language learning*, određivši ju kao „sposobnost da se vlastito učenje uzme u svoje ruke“ (Holec, 1981: 3). Pod preuzimanjem stvari u svoje ruke Holec podrazumijeva „preuzeti odgovornost za sve odluke koje se tiču svih aspekata učenja“ (Holec, 1981: 3). Tako Holec ističe kako „samostalni učenici preuzimaju odgovornost za utvrđivanje svrhe, sadržaja, ritma i metode učenja, nadziranja svog napretka i procjene rezultata“ (Holec, 1981: 3). Nadalje, prema Davidu Littlu, također vodećem autoritetu po pitanju istraživanja samostalnosti u učenju stranih jezika, samostalnost je „sposobnost za odvajanjem, kritičkim promišljanjem, odlučivanjem i samostalnim djelovanjem“ (Little, 1991: 4).

Takav opis samostalnosti u učenju prvotno je bio zamišljen u kontekstu obrazovanja odraslih i cjeloživotnog obrazovanja te je služio kao doprinos izvješću za rad Vijeća Europe (Little, 2005). Također, u njemu se spominje razvijanje sposobnosti u duhu samostalnosti koje će pomoći pojedincu da sudjeluje kao aktivan građanin u demokratskom društvu. Stoga je koncept samostalnosti u učenju od velike važnosti za europske smjernice obrazovanja unutar Vijeća Europe, što je i vidljivo u europskim dokumentima *Zajedničkog europskog referentnog okvira za jezike ZEROJ* (2005) i *Europskog jezičnog portfolija EJP* (2006), o čemu će biti više riječi u idućem poglavlju.

Pojam samostalnosti u učenju zapravo je puno kompleksniji od pukog objašnjenja preuzimanja odgovornosti za svoje učenje te podliježe nekim pogrešnim predodžbama. Tako se pojam samostalnosti u učenju (engl. *learner autonomy*) često pogrešno poistovjećuje s pojmom samostalnog učenja (engl. *self-instruction*) (Little, 2002). Dok samostalnost u učenju implicira aktivnu uključenost učenika u sam proces učenja na metarazini usvajanja znanja, samostalno učenje podrazumijeva podučavanje sebe samoga bez prisutnosti nastavnika (Carson, 2010). Također gubitak kontrole nastavnika nad učenicima u razredu u kojem učenici mogu raditi što žele ne predstavlja samostalnost u učenju.

Što se onda podrazumijeva pod pojmom samostalnosti u učenju? Većina istraživača (H. Holec, D. Little., P. Benson) slaže se pri opisu samostalnosti u učenju koji uključuje pet obilježja, a to su već spomenuto preuzimanje odgovornosti za svoje učenje, zatim samostalno postavljanje ciljeva u učenju, planiranje i izvršavanje aktivnosti, samovrednovanje usvojenog znanja i razumijevanje svrhe plana rada (Little, 2002). Tako se pri preuzimanju odgovornosti za svoje učenje podrazumijeva učenikova spoznaja da njegov/njezin uspjeh u usvajanju novih znanja ovisi samo o njemu/njoj, a ne o izvanjskim čimbenicima kao što su nastavnik, nastavni materijali ili nastavne metode poučavanja (Little, 2005). Također pojam samostalnosti, a poglavito odgovornosti za svoje učenje, jest „mogućnost suradnje s drugima i rješavanje sukoba na konstruktivne načine“ (Kohonen, 1992: 14 u Carson, 2010).

Metakognicija, motivacija i uporaba jezika u samostalnom učenju stranih jezika

Koncept samostalnog učenika usko je povezan s dvjema dimenzijama učenja općenito. U metakognitivnu dimenziju možemo svrstati učenikove sposobnosti spoznaje kako biti samostalan u učenju, kako izvršiti samoprocjenu svojega znanja te kako sam organizirati svoje učenje (Little, 2002). Ta komponenta od velike je važnosti kada učenik sam sebi treba postaviti cilj i kada treba sam procijeniti svoje znanje. Druga dimenzija tiče se afektivnih faktora učenja, a obuhvaća učenikovu motivaciju za učenje, kao i sam pozitivan stav prema usvajanju znanja. Tako učenici koji su izrazito motivirani za usvajanje znanja sami postaju odgovorni za svoje učenje, postavljanje ciljeva i, općenito, organizaciju svojeg učenja (Little, 2005). A što su uspješniji u svojem učenju, to su i motiviraniji za učenje i samostalnost u učenju. Koliko je snažna veza između samostalnosti učenika i motivacije govori i činjenica kako je Dörnyei (2001) u svojoj knjizi o motivacijskim strategijama posvetio posebno poglavlje samostalnosti u učenju.

Možemo reći kako su koristi od poticanja učenika na razvijanje samostalnosti u učenju dvostruke, pa su tako, s jedne strane, učenici koji su

samostalni učinkovitiji u organizaciji učenja, te ono što nauče u školi mogu primijeniti i izvan škole, dok, s druge strane, samostalnim učenicima naučene tehnike samostalnoga rada pomažu pri samomotivaciji (Little, 2005).

Pri usvajanju jezičnog znanja, poglavito u institucionaliziranom kontekstu, osim obilježja koja čine samostalnost u učenju općenito, kao što su planiranje, izvršavanje, kontrola i vrednovanje znanja, kod samostalnosti u učenju stranih jezika postoji još jedna komponenta, a to je uporaba jezika (engl. *language use*) (Little, 2005). Budući učenik kroz uporabu jezika ujedno i uči taj jezik, njegova samostalnost u učenju ograničena je njegovim znanjem tog jezika. U razredu je nastavnik najveći izvor inputa jezičnog znanja, te na nastavnikov govor otpada većina jezičnih iskaza. Kako bi učenici stekli samostalnost i u uporabi jezika te povećali broj jezičnih iskaza na satu, potrebno je koristiti rad u grupi, gdje učenici postaju ti koji ispituju, traže pomoć ili kritiziraju (Carson, 2010).

Uloge učenika i nastavnika u samostalnom učenju stranih jezika

Što se pak tiče aktivne uloge učenika u nastavnom procesu, učenika treba usmjeravati da si postavi cilj, tj. odredi što želi naučiti u određenom vremenskom roku, da izabere aktivnosti kojima će se baviti na satu, kao i domaću zadaću, te da sam pronađe materijale za rad (Dam, 1995). Naposljetku, nakon samoodabira vlastitih ciljeva i sadržaja usvajanja jezičnog znanja slijedi vrednovanje tih znanja, prvo grupno na razini razreda, a potom individualno od strane nastavnika, kao i samovrednovanje. Dakako, ni ovdje učenik ne smije biti prepušten sam sebi, već se prema Dam (1995) učenika mora osposobiti za samoprocjenu znanja potičući ga da razmišlja zašto se i kako nešto radi te što je cilj toga. U tu svrhu Dam prakticira pisanje učeničkih dnevnika, gdje učenici mogu opisati korake procesa usvajanja jezika koji im uvelike pomažu pri osvješćivanju procesa usvajanja stranih jezika.

Nadalje, kod samostalnosti u učenju postavlja se pitanje uloge nastavnika. Naime potpuno je pogrešno shvaćanje pojma samostalnosti u učenju kod kojega se usvajanje jezičnog znanja odvija u potpunosti bez potpore ili prisutnosti nastavnika, tj. tako da je učenik prepušten sam sebi. Naprotiv, uloga nastavnika u procesu osamostaljivanja učenika vrlo je velika. Nastavnik treba stvoriti okružje samostalnosti u kojem će učenik postajati samostalniji (Little, 2002). Tako prema Littleu (2005) postoje komponente pri razvijanju samostalnosti u učenju stranih jezika kod učenika, a to su poticanje učenika na preuzimanje odgovornosti za svoje učenje, pomoć učeniku pri organizaciji učenja, postavljanja ciljeva i samoprocjenjivanja znanja te uporaba jezika kao medija za usvajanje jezičnih znanja. U tom smislu nastavnik uključuje učenike pri donošenju odluke o uporabi određenih jezičnih

aktivnosti, usmjerava ih na odabir vlastitih ciljeva i odgovarajućih aktivnosti, potiče učenike na stalno vrednovanje vlastitog znanja tako da oni pišu svoje planove rada, izrađuju vlastite jezične projekte te vrednuju svoje pisane tekstove. Pri svim tim aktivnostima od velike je važnosti da se nastavnici, pa i učenici, koriste stranim jezikom koji se poučava. Ulogu nastavnika najzornije dočarava izjava lingvиста Davida Nunana – „najbolje što sam mogao napraviti jest pomoći im pronaći načine na koje će oni sami učiti“ (Nunan, 1996: 14).

Samostalnost u učenju stranih jezika u izvannastavnom kontekstu

Prema Bensonu (2006) u novije vrijeme samostalnost u učenju ne nalazi svoje primjene samo unutar razrednog konteksta već sve više i izvan institucionaliziranog područja ovladavanja drugim jezikom. Tako se pojavljuju različiti načini razvijanja samostalnosti u učenju, kao što su centri za slobodan pristup nastavnim materijalima (engl. *self-access centres*) u svrhu ovladavanja drugim jezikom, koji također postaju dijelom institucionalizirani. Zatim, razvoj tehnologije i interneta uvelike je proširio mogućnosti razvijanja samostalnosti putem uporabe CALL-a (*Computer Assisted Language Learning*), kao i učenja na daljinu (engl. *distance-learning*). Iznimno zanimljiva i vrlo korisna metoda razvijanja samostalnosti u učenju stranih jezika jest boravak i učenje stranih jezika u zemlji jezika koji se uči (engl. *study abroad*), koja podrazumijeva stupanj samostalnosti u učenju pri interakciji s izvornim govornicima. Također, ostali oblici učenja izvan razreda (engl. *out-of-class learning*), kao što su npr. čitanje časopisa ili slušanje glazbe na jeziku koji se uči, također zahtijevaju određeni stupanj samostalnosti u učenju (Benson, 2006).

Iz svega navedenoga možemo zaključiti kako je samostalnost u učenju, kao relativno mlado područje istraživanja u glotodidaktici, zauzelo vrlo važno mjesto ne samo u institucionaliziranom već i u izvanrazrednom kontekstu. O svrsishodnosti razvijanja samostalnosti u učenju učenika stranih jezika svjedoči i činjenica da je Vijeće Europe prepoznalo i uključilo pojam samostalnosti u učenju u svoje strategije jezičnog obrazovanja u Europi, što se očituje u njezinim smjernicama unutar ZEROJ-a i EJP-a.

Zajednički europski referentni okvir za jezike (ZEROJ)

Puni naziv *Zajedničkog europskog referentnog okvira za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje (ZEROJ)* na engleskom jeziku glasi *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Vijeće Europe izdalo je prvu verziju ZEROJ-a 1996.

godine, da bi se potom službena revidirana verzija ZEROJ-a na engleskom i francuskom jeziku pojavila 2001. godine (Little, 2006). Hrvatski prijevod pojavio se 2005. godine u izdanju Školske knjige. ZEROJ sadrži smjernice Vijeća Europe koje se mogu koristiti pri utvrđivanju potreba i ciljeva učenika stranih jezika, kao pomoć pri izradi nastavnih materijala, ali i kao smjernice pri vrednovanju jezičnih znanja. ZEROJ je zapravo zamišljen kao okvir jezičnih obrazovnih politika na europskoj razini.

Kao što i sam ZEROJ navodi u svom uvodnom dijelu, on predstavlja „temelj za izradu nastavnih planova za jezike, programskih smjernica, ispita, udžbenika i sl. u cijeloj Europi“ (ZEROJ, 2005: 1). ZEROJ tako postaje jedan od alata političkog plana i programa Vijeća Europe u sklopu politike jezičnog obrazovanja koji nastoji pripremiti Europljane na pojačanu mobilnost, međusobnu suradnju, toleranciju te interkulturalnost u svrhu razumijevanja drugoga. Nadalje ZEROJ nastoji promicati suradnju obrazovnih ustanova diljem Europe te olakšati međusobno priznavanje jezičnih vještina u cijeloj Europi, što bi opet, zauzvrat, olakšalo međunarodnu mobilnost.

Najpoznatiji dijelovi ZEROJ-a, koji su pronašli i svoju široku praktičnu primjenu u jezičnom obrazovanju, jesu zajednički referentni stupnjevi i tablice za samovrednovanje. Tako postoje tri glavne razine po kojima se učenici mogu svrstati u pogledu jezičnoga znanja, a to su temeljni (A), samostalni (B) i iskusni (C) korisnik. Te se tri razine zatim granaju na dvije, tako da sveukupno postoji šest stupnjeva koji su opisani u općenitoj tablici. Tako za svaku komunikacijsku aktivnost – slušanje i čitanje, govornu interakciju, pisanje i govornu produkciju – postoje ljestvice opisane kompetencije koje se temelje na određenim deskriptorima. Također, analizira se i kontekst uporabe jezika prema područjima, situacijama, uvjetima, mentalnom kontekstu, temama i komunikacijskim zadacima (Little, 2006).¹

Iako je ZEROJ najpoznatiji po zajedničkim referentnim stupnjevima, tj. tablicama za samoprocjenu, to nije njegova jedina uloga. Naime ZEROJ promiče koncept višejezičnosti unutar Europe na način da preporuča obrazovnim institucijama dostupnost više jezika kako bi učenici mogli postati višejezični, što bi opet, zauzvrat, olakšalo međunarodnu mobilnost kako za potrebe školovanja i rada tako i za životne potrebe. Pritom usvajanje više jezika može rezultirati parcijalnim jezičnim kompetencijama, zavisno od učenikovih potreba, a ne savršenim jezičnim znanjem kao kod izvornog govornika.

Studije koje je provelo Vijeće Europe u svrhu utvrđivanja učinka ZEROJ-a na jezične politike država članica (Vijeće Europe, 2006; Martyniuk i Noijons, 2007 u Jones i Saville, 2009) pokazale su, nadalje, kako je ZEROJ imao velik odjek u većini država članica, posebno u pogledu vrednovanja znanja.

¹ Za detaljan pregled zajedničkih referentnih stupnjeva i tablica za samoprocjenu vidi ZEROJ (2005).

Tako su primjene ZEROJ-a višestruke, od izrade nastavnih planova i programa pa sve do izrade jezičnih testova. Za primjer, švicarski projekt IEF *Centra za podučavanje i istraživanje jezika* Sveučilišta u Fribourgu izradio je uz pomoć ZEROJ-a nastavne planove i programe na osnovi deskriptora za vrednovanje znanja (Little, 2006). Slično tomu, organizacija *Integrate Ireland Language and Training* osmislila je nastavni plan i program za učenike irskih osnovnih škola kojima je engleski drugi jezik (Little, 2006). Također, brojne su primjene ZEROJ-a na području vrednovanja jezičnoga znanja. Tako je Vijeće Europe 2003. godine izdalo vodič u svrhu uspoređivanja trenutnih jezičnih ispita s referentnim stupnjevima u ZEROJ-u te standardiziranja vrednovanja jezičnih znanja. Također treba navesti kako je danas u Europi ZEROJ ključno polazište pri izradi novih jezičnih testova.

Ono što je prema Littleu (2006) kod ZEROJ-a možda revolucionarno jest činjenica da on po prvi put utjelovljuje međuovisnost nastavnog plana i programa, podučavanja i učenja te vrednovanja, pa je kao takav moćan alat u rukama svake države članice Vijeća Europe, koji prvenstveno služi kao vodič i potpora pri jezičnoobrazovnoj politici.

Europski jezični portfolio (EJP)

Budući da je ZEROJ skup smjernica koje odražavaju političke i obrazovne ciljeve za područje usvajanja stranih jezika od strane Vijeća Europe, bilo je potrebno približiti ga krajnjim korisnicima, kako nastavnicima tako i učenicima stranih jezika, te pretočiti strategije u proizvod koji ima svoju praktičnu primjenu. Godine 2000. Vijeće Europe izdalo je *Europski jezični portfolio EJP (European Language Portfolio ELP)* na temelju kojega su ostale države članice stvorile portfolije svaka za svoju državu i dobnu skupinu. Tako je hrvatska inačica portfolija izdana 2006. godine u tri kategorije, naime za učenike od 7 do 10 godina, zatim za učenike od 11 do 15 godina te za one od 15 do 19 godina.

EJP je skup dokumenata koji se sastoji od jezične putovnice, jezične biografije i dosjea, a svrha mu je bilježenje procesa razvoja jezičnog usvajanja svojeg vlasnika. Uz EJP Vijeće Europe izdalo je i vodič za EJP namijenjen njegovim korisnicima pod nazivom *Principles and Guidelines* (2000) u kojem se navode ciljevi uvođenja EJP-a, a to su, među ostalim, razvoj višejezičnosti, poštivanje različitih kultura i jezika te razvoj samostalnosti u učenju. Nadalje EJP proizlazi izravno iz ZEROJ-a, budući da se temelji na zajedničkim referentnim stupnjevima te potiče transparentnost jezičnih kvalifikacija. Posebno je zanimljiv cilj EJP-a da postane „alat za promicanje samostalnosti u učenju“ (Vijeće Europe, 2000: 2), kao i cilj da „potiče samovrednovanje učenika“ (Vijeće Europe, 2000: 2). Ovdje se u izravnu vezu dovode

samostalnost u učenju stranih jezika i strategija jezičnog obrazovanja Vijeća Europe.

Praktična je uporaba portfolija višestruka. Tako učenici u jezičnoj putovnici mogu zabilježiti svoje sveukupno jezično znanje u tablici za samoprocjenu te interkulturalna iskustva (EJP, 2006). U jezičnoj biografiji učenici zapisuju iskustva u učenju stranih jezika, strategije kojima se koriste, svoju motivaciju za učenje jezika te ciljeve koje žele dostići. U jezičnom dosjeu učenici pohranjuju svoje jezične uratke, projekte, kvalifikacije, svjedodžbe itd.

Učinak je korištenja portfolija dvostruk. S jedne strane, potiče učenike na promišljanje o vlastitom procesu usvajanja stranog jezika, posebno pri planiranju, kontroliranju i vrednovanju vlastitog znanja, pri čemu učenici razvijaju svijest o učenju jezika i razvijaju samostalnost u učenju. Također rad na portfoliju služi kao učenikov motivacijski alat za usvajanje stranog jezika. S druge strane, portfolio služi kao arhiv sveukupnih jezičnih postignuća učenika koja, ukoliko mu zatrebaju formalne ili neformalne kvalifikacije, mogu pomoći kasnije pri školovanju ili poslu (Little, 2006).

Primjeri razvijanja samostalnosti u učenju iz ZEROJ-a

Kao što smo već naveli, najraširenija uporaba Zajedničkog europskog referentnog okvira za jezike (ZEROJ) jest korištenje tablica za samoprocjenu jezičnih vještina. Nadalje možemo primijetiti kako je teorijska pozadina tih tablica, tj. nit vodilja koja se proteže kroz čitav ZEROJ, upravo ideja o razvijanju samostalnosti u učenju, koja se očituje kroz koncepte samoprocjene, sposobnosti učenja i uporabe stranih jezika.

Tako se već na samom početku ZEROJ-a, pri utvrđivanju namjene samog Okvira, uz pomoć pri izradi planova i programa te jezičnih testova, navodi kako je namjena Okvira „za planiranje samostalnog učenja, uključivši: razvijanje učenikove svijesti o vlastitom, postojećem znanju; postavljanje osobnih ostvarivih i smislenih ciljeva; izbor materijala; samoprocjenu“ (ZEROJ, 2005: 6). Svaki od tih aspekata čini temeljna obilježja samostalnosti u učenju, kao što smo i naveli u prethodnom poglavlju – samostalan odabir ciljeva u učenju, planiranje i izvršavanje jezičnih aktivnosti te samovrednovanje usvojenog jezičnog znanja. Od svih tih obilježja samostalnosti u učenju, samovrednovanje znanja najjače je izraženo u samom ZEROJ-u. Tako se u njemu navodi:

„I od učenika se sve više očekuje da sami procjenjuju svoja postignuća, bilo u svrhu planiranja i organiziranja učenja, bilo u svrhu procjenjivanja svojih sposobnosti komuniciranja na jezicima koje nisu formalno učili, ali koji pridonose njihovu višejezičnom razvoju.“ (ZEROJ, 2005: 20)

Samoprocjena se definira kao „prosudba o znanju koju donosi učenik sam“ (ZEROJ, 2005: 193), a njezina najveća snaga leži u motivaciji učenika te djelotvornijem usmjeravanju vlastitoga učenja. Nadalje, kao što ZEROJ ističe, samoprocjena je dobrodošao dodatak vrednovanju znanja od strane nastavnika te je najučinkovitija ako se učenike obučiti kako se samovrednuje.

U svrhu samoprocjenjivanja jezičnih vještina i znanja ZEROJ nudi tablice samoprocjene. Tako u jednoj tablici učenici mogu procijeniti svoje komunikacijske aktivnosti, a u drugoj generičke aspekte kompetencije. Uzmimo za primjer vrednovanje pisanja na razini A1 unutar tablice za samoprocjenu u ZEROJ-u, koja opisuje kako na tom stupnju učenik može napisati razglednicu s ljetovanja ili pak ispuniti formular osobnim podacima kao što su ime i prezime te adresa. Ovakvi opisi postoje za svaku pojedinu razinu u kategorijama razumijevanje, govor i pisanje. Tako učenik, prije nego sam procijeni svoje znanje, treba dobro promisliti što uključuje pisanje razglednice, koji vokabular posjeduje, kako je možda njegovo prijašnje pisanje razglednice bilo ocijenjeno od strane nastavnika te, uzevši sve to u obzir, sam ocijeniti može li to učiniti li ne. Ovdje sposobnost samoprocjene ide ruku pod ruku sa sposobnošću promišljanja o vlastitom znanju.

Ono u čemu možda leži najveća implicitna povezanost ZEROJ-a i samostalnosti u učenju jest koncept sposobnosti učenja (franc. *savoir-apprendre*) (Little, 2005). Sposobnost učenja u ZEROJ-u se definira kao „sposobnost promatranja i sudjelovanja u novim iskustvima, te integriranje novih spoznaja u postojeće znanje i prema potrebi mijenjajući to znanje“ (ZEROJ, 2005: 110). Nadalje, sljedeće su sposobnosti od iznimne važnosti za razvijanje samostalnosti u učenju, poglavito u promišljanju učenika o ciljevima i izvršavanju aktivnosti u svrhu postizanja tih ciljeva, a to su, među ostalima, sposobnosti „shvaćanja cilja postavljenog zadatka; sposobnost korištenja postojećih materijala za samostalno učenje; sposobnost organiziranja i korištenja materijala za samostalno učenje; sposobnost identificiranja vlastitih potreba i ciljeva; te sposobnost definiranja vlastitih strategija i postupaka za postizanje tih ciljeva u skladu sa svojim osobinama i resursima“ (ZEROJ, 2005: 110-111). Kao što možemo vidjeti, sve su to postulati samostalnosti u učenju.

Naposljetku, ZEROJ veliku ulogu pridaje uporabi stranih jezika u samom procesu učenja stranih jezika na satu. Tako se navodi kako „uporaba jezika i prihvaćanje učenja stranih jezika pokazuju djelovanje osoba koje kao pojedinac i društveni agensi razvijaju razne kompetencije“ (ZEROJ, 2005: 9). U tom se pogledu na učenika stranih jezika gleda kao na samostalnog učenika koji se kroz uporabu jezika samostalno koristi svojim jezičnim znanjima u svrhu razvijanja drugih vještina.

Zaključak

Na primjerima razvijanja samostalnosti u učenju stranih jezika u sklopu strateških smjernica Vijeća Europe za politike jezičnog obrazovanja odnosno *Zajedničkog europskog referentnog okvira za jezike ZEROJ*, možemo zaključiti kako ZEROJ implicitno kroz tablice samoprocjene, isticanje važnosti same sposobnosti učenja općenito te kroz poticanje uporabe stranih jezika potiče razvijanje samostalnosti u učenju stranih jezika.

Poveznice između samostalnosti u učenju i ZEROJ-a očituju se poglavito pri učenikovu samovrednovanju postignutog jezičnog znanja, razvijanju sposobnosti učenja, ponajviše u pogledu sposobnosti samostalnog utvrđivanja ciljeva i odabira i samostalnog korištenja materijala za izvršavanje jezičnih aktivnosti, te pri isticanju važnosti uporabe stranih jezika općenito. Također se ističe kako *Europski jezični portfolio EJP*, produžena ruka ZEROJ-a, eksplicitno potiče samostalnost u učenju te tako ima svoju izrazito praktičnu uporabu u procesu usvajanja drugih jezika.

Naposljetku možemo zaključiti kako ZEROJ uvelike uvažava i danasve potiče razvijanje samostalnosti u učenju stranih jezika, pri čemu svesrdno podupire nastojanja Vijeća Europe pri oblikovanju kako samostalnih učenika stranih jezika tako i kasnije u životu samostalnih pojedinaca, europskih građana demokratskoga društva.

Literatura:

1. Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning, *Language Teaching*, 40, 21-40.
2. Carson, L. (2010). Language learner autonomy: Myth, magic or miracle? *Proceedings of the international conference, „From Teaching to Learning: Current Trends in English Language Teaching“*, South East European University, Macedonia, April 2010, 77-100.
3. Council of Europe (2000/2004). *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines. With added explanatory notes*. Strasbourg: Council of Europe.
4. Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.
5. Deci, E. L. (1995). *Why we do what we do: understanding self-motivation*. New York: Penguin.
6. Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
8. Jones, N./Saville, N. (2009). European Language Policy: Assessment, learning and the CEFR, *Annual Review of Applied Linguistics*. 29, 51-63.
9. Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: definitions, issues, problems*. Dublin: Authentik.

10. Little, D. (2002). Learner autonomy and second/foreign language learning. In *The Guide to good practice for learning and teaching in languages, linguistics and area studies*, Posjećeno 10. lipnja 2011. godine, <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>.
11. Little, D. (2005). Learner autonomy: drawing together the threads of self-assessment, goal setting and reflection, Posjećeno 10. lipnja 2011. godine, http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/00_10/06/06%20Supplementary%20text.pdf.
12. Little, D. (2006). The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact, *Language Teaching*, 39, 167-190.
13. Little, D. (2009). Language learner autonomy and the European Language Portfolio: Two L2 English examples, *Language Teaching*, 42:2, 222-233.
14. Nunan, D. (1996). Towards autonomous learning: some theoretical, empirical and practical issues, In R. Pemberton, E.S.L. Li, W.W.F. Or i H. Pierson, D. (Eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 13-26.
15. Vijeće Europe (2005). *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. Zagreb: Školska knjiga.
16. Vijeće Europe (2006). *Europski jezični portfolio (7-10)*. Zagreb: Školska knjiga.

Learner Autonomy in Foreign Language Learning and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL)

Abstract: The European language policy promotes learner autonomy in foreign language learning, since it is an important factor in successful foreign language acquisition. The aim of this paper is to demonstrate the link between learner autonomy in learning foreign languages and European language policy tools for developing key features of learner autonomy, such as the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL) and the European Language Portfolio (ELP). This paper presents in detail the main features of learner autonomy in foreign language learning, the roles of students and teachers in learner autonomy and the structure and purpose of CEFRL and ELP. It is our conclusion that CEFRL encourages learner autonomy in areas of self-evaluation, autonomous setting of learner goals, choice and usage of language materials and emphasis on the importance of foreign language use.

Key words: ELP, language policy, learner autonomy, foreign languages, CEFRL.

Autonomes Fremdsprachenlernen und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER)

Zusammenfassung: Die europäische Sprachenpolitik fördert autonomes Fremdsprachenlernen, weil dies einen wichtigen Faktor beim erfolgreichen Fremdsprachenerwerb darstellt. Das Ziel dieser Arbeit ist die Erläuterung des

Zusammenhangs zwischen der Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen und den Tools der europäischen Sprachenpolitik für die Förderung der konstituierenden Merkmale beim autonomen Fremdsprachenlernen. Diese Tools sind der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) und das Europäische Sprachportfolio (ESP). In dieser Arbeit wird auf die Hauptmerkmale des autonomen Fremdsprachenlernens, die Schüler- und Lehrerrolle beim autonomen Fremdsprachenlernen sowie das Ziel des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) und des Europäischen Sprachportfolios (ESP) eingegangen. Folgende Schlussfolgerung konnte anhand der Arbeit gezogen werden: GER fördert autonomes Fremdsprachenlernen, was sich im Bereich der Schülerselbstbewertung, der Selbstsetzung der Lernziele, der selbständigen Auswahl und des selbständigen Gebrauchs der Sprachmaterialien sowie der Hervorhebung der Bedeutung des Fremdsprachengebrauchs widerspiegelt.

Schlüsselbegriffe: ESP, Sprachenpolitik, Lernerautonomie, Fremdsprachen, GER.

DOKUMENTARNI FILM I VIDEOKLIPVI U METODIČKOJ PRAKSI LIKOVNE UMJETNOSTI

Lana Skender, dipl. povjesničarka umjetnosti i muzeologinja

Škola za tekstil, dizajn i primijenjene umjetnosti, Osijek

Ana Petrović, mag. educ. art.

Osnovna škola Josipa Kozarca, Semeljci

Margareta Turkalj Podmanicki, dipl. povjesničarka umjetnosti

Umjetnička akademija u Osijeku

Sažetak: Obrazovni dokumentarni filmovi i videoklipovi korisni su u nastavi likovne umjetnosti zbog mogućnosti upoznavanja umjetničkog djela iz svih kutova i konteksta. Dostupne su tri kategorije dokumentarnih sadržaja (filmovi za popularizaciju umjetnosti, nastavni filmovi, videoklipovi) od kojih nisu svi jednako dobro primjenjivi u nastavnom procesu. Pri odabiru materijala treba se voditi kriterijima selekcije i jasno strukturirati nastavni sat u kojem će se film koristiti kao nastavni alat i nadopuna drugim metodama. Analizirali smo koliko je film kao medij potreban u podučavanju likovne umjetnosti te koji filmovi mogu postati sastavni dio nastavnog procesa likovne umjetnosti.

Ključne riječi: dokumentarni film, likovna umjetnost, nastavni alat, nastavni filmovi, videoklipovi.

Uvod

Umjetničko djelo nema određeno trajanje kao glazbena kompozicija. Traje onoliko koliko smo ga sposobni promatrati, zbog čega se kao glavna metodička strategija provodi odgoj pažnje, kojim se pojedinac uči da se bezuvjetno preda izazovu umjetničkog djela. Umjetničko djelo metafora je svijeta i uvijek treba tražiti analogije između prirodnih, kozmičkih, društvenih pojava i forme te otkrivati skrivene odnose i unutarnju ideju djela. Učenje likovne umjetnosti u srednjoj školi temelji se primarno na vizualnom opažanju, koje zahtijeva razvoj specifičnih nastavnih metoda neprovedivih u drugim predmetima. Ponekad ipak možemo kvalitetno i učinkovito primijeniti neke univerzalne metode, posebno audio-vizualne medije, od kojih se najviše koriste različiti dokumentarni sadržaji. Dok ima puno takvih sadržaja o likovnoj kulturi, postoji ih malo za područje likovne umjetnosti, što ustvari potvrđuje postojanje širokog područja za istraživanje i razvoj (Huzjak, 2010). Ono što medij dokumentarnog filma može donijeti u nastavni proces jest mogućnost

sagledavanja umjetničkih djela u puno prisnijem pristupu na autentičnim lokacijama, što je izrazito korisno za skulpturu i arhitekturu (Donahue i dr., 2008). U sljedećem poglavlju bavit ćemo se pitanjem koliko je film kao medij potreban u podučavanju likovne umjetnosti te koji dokumentarni filmovi mogu postati sastavni dio nastavnog procesa likovne umjetnosti.

Obrazovni dokumentarni filmovi

Obrazovni dokumentarni filmovi pripadaju grupi audio-vizualnih medija koji zbog angažiranja dvaju osjetila potiču kvalitetniju komunikaciju i bolje razumijevanje teme. Prvo su našli primjenu u sferama sociologije, i to oko kontroverznih pitanja u društvu, a zatim u povijesti, radi boljeg upoznavanja s društvenim okolnostima vremena o kojem se govori. UNESCO je 1948. godine, dok je film bio rijetka tehnologija, proveo istraživanje u svijetu o upotrebi filma u nastavi (Peers, 2002), a već 1958. godine naglašena je važnost produkcije filma kao medija za poučavanje umjetnosti. Glavni je problem što film često nije objektivan izvor informacija jer je već napravljen iz određene perspektive, a samo pasivno promatranje moglo bi zakinuti razvoj kreativnosti koja je nužna u likovnom odgoju. Od tada se razvilo nekoliko kategorija obrazovnih dokumentarnih filmova koje su manje ili više upotrebljive u nastavnom procesu.

Filmovi za popularizaciju umjetnosti

Cilj im je objasniti određene umjetničke pojave u sociološkom i antropološkom kontekstu te ih približiti širokim masama. Trenutno dostupne dokumentarne filmove koji populariziraju umjetnost možemo svesti na dvije skupine.

Dokumentarni serijali s odlikama filmskog eseja

Objedinjuju različita umjetnička djela ili čak epohe, kako bi istaknuli ideju koja je vodila umjetnike. Pojam se odnosi na filmove bliske filmskom eseju jer je cijeli dokumentarni film rađen poput autorskog članka, iz perspektive isključivo jednog autora. Ponekad se unutar njih mogu naći razna interesantna istraživanja, poput istraživanja psihologa koji objašnjavaju umjetnost, pronalazaka određenih umjetničkih djela i originalnih lokacija koje su snimane *in situ* posvuda u svijetu, a ponekad i s povijesnim rekonstrukcijama samih djela ili razdoblja u kojima su nastali. Sve to puno bolje približava problematiku umjetničkih djela učenicima nego sama fotografija nekoliko djela. Mogu se pronaći filmovi koji povezuju nekoliko umjetničkih epoha, kod kojih treba pripaziti da su učenici prethodno upoznati s

umjetničkim epohama koje će biti spominjane, kako se ne bi našli zbunjenima i bili pretrpani novim informacijama koje nisu u stanju zapamtiti u tako kratkom roku. Značajni filmovi ove kategorije nastali su u produkciji televizijskih kuća BBC i Channel 4.

This is Civilization, serijal od četiri nastavaka, redatelj, narator i voditelj: Matthew Collings, produkcija: Channel 4, godina produkcije: 2007., trajanje svake epizode: prosječno 60 minuta

Govori o silama koje su oblikovale umjetnost određenih razdoblja, koliko je civilizacija utjecala na njihov nastanak te koliko su ta djela utjecala na istu civilizaciju, dovodeći ju u kontekst današnje civilizacije.

How Art made the World, serijal od pet nastavaka, redatelji i produkcija: BBC, godina produkcije: 2005., trajanje svake epizode: prosječno 58 minuta

Izrazito intrigantan i zanimljiv dokumentarni film koji se fokusira na umjetnost i njezinu vezu s društvenim aspektom.

This is Modern Art, serijal od šest nastavaka, napisao: Matthew Collings, produkcija: Oxford Television Company Production za Channel 4, godina produkcije: 1999., trajanje svake epizode: prosječno 50 minuta

Dokumentarni serijal koji se bavi nastankom moderne umjetnosti i njezinim razvojem do kraja 20. Stoljeća.

The Shock of the New, serijal od osam nastavaka, napisao: Robert Hughes, produkcija: BBC, godina produkcije: 1982., prosječno trajanje svake epizode: 60 minuta

Kroz osam nastavaka ovaj dokumentarni serijal objašnjava modernu umjetnost kroz ideje i teme umjetničkih djela tog vremena.

Dokumentarni serijali s fokusom na jednom umjetničkom razdoblju / umjetničkom djelu

Ovakvi serijali pružaju raznovrsniji uvid u specifičnu problematiku umjetničkog djela ili razdoblja, pa sigurno rezultiraju boljim shvaćanjem. Problematično je potrošiti više od jednog školskog sata na jedno umjetničko djelo, pa ovisi o procjeni nastavnika koliko je takav dokumentarac potreban. Mogao bi se pokazati učinkovitim ukoliko učenici ne pokazuju dovoljno interesa za određeno područje, ali ako dokumentarni film nije dovoljno kvalitetan, zanimljiv i prilagođen predznanju, može postići potpuno suprotan učinak. Ponovno bismo izdvojili produkciju BBC-a, iako serijali traju 60 minuta, te produkciju Microcinema i art21(www.pbs.org) s kratkim serijalima.

Schama's the Power of Art, serijal od osam nastavaka, napisao: Simon Schama, produkcija: BBC, godina produkcije: 2006., trajanje svake epizode: prosječno 59 minuta

Seriya dokumentarnih filmova koja je posvećena životu i djelu pojedinih likovnih umjetnika.

Great Artists, serijal od četrnaest nastavaka, redatelj: Andrew Hutton, produkcija: Microcinema, godina produkcije: 2005, trajanje svake epizode: 23 minute

Kratka forma ovih dokumentarnih filmova čini ih izuzetno pogodnima za nastavu. Unutar tog kratkog vremena opisana su djela najvažnijih slikara, kipara i grafičara u povijesti umjetnosti.

Art in the Twenty-First Century, pet sezona od po četiri nastavka, produkcija: art21, godina produkcije: 2001.-2009., prosječno trajanje svakog nastavka: 54 minute

Ova serija dokumentarnih filmova jedna je od rijetkih koje se bave isključivo suvremenom umjetnošću. Svaki nastavak ima svoj konceptualni naslov poput *Identity*, *Time* ili *Humor*, a pod njima je objedinjeno po pet različitih suvremenih umjetnika čiji se rad uklapa u koncept naslova.

Genius of Photography, serijal od šest nastavaka, redatelj: Tim Kirby, produkcija: BBC, godina produkcije: 2007., prosječno trajanje svakog nastavka: 60 minuta

Dokumentarni serijal koji se bavi medijem umjetničke fotografije od samih njezinih početaka, tj. od izuma fotografije do suvremene umjetničke fotografije.

Private Life of a Masterpiece, serija od dvadeset tri epizode, napisao: Russell Davies, produkcija: BBC, godina produkcije: 2003., prosječno trajanje svake epizode: 50 minuta

U jednoj seriji detaljno se opisuje i tumači jedno umjetničko djelo.

Nastavni filmovi

Filmovi koji su pripremani samo za nastavu nude metodički strukturiran sadržaj pročišćen od nebitnih informacija i sniman izravno na originalu prema uputama stručnjaka. Neopterećeni su dramatizacijom i skupom produkcijom jer nemaju glumaca ni troškova scenografije i prilagođeni su nastavnom procesu na spoznajnoj i izvedbenoj razini. Jedini subjekt u takvom filmu jesu umjetnička djela, koja se grafički seciraju i nadopunjuju animacijama. Izvori za takve filmove specijalizirani su stručnjaci ili institucije koje se bave čuvanjem i prezentiranjem umjetničke građe, pa se spoznaje temelje na povijesnim saznanjima, ali i suvremenim metodama i istraživanjima. Takvi su nastavni materijali rijetki i često su na stranom jeziku, ali su zbog reduciranog govora i inzistiranja na dominaciji vizualnog shvaćanja problema upotrebljivi u učionici. Njihova dužina nikada nije iznad 30 minuta jer pretpostavljaju i raspravu ili drugi oblik aktivnosti. Izdvojila bih francusku stranicu CED (www.canal-educatif.fr) koja nudi nekoliko dokumentarnih filmova za nastavu

napravljenih u suradnji s muzejima i stručnjacima koji o određenoj umjetnini brinu. Izvrsno su metodički raščlanjeni na poglavlja koja se mogu gledati izdvojeno, postavljena kao problem koji usmjerava pažnju na elemente ključne za shvaćanje umjetničkog djela. Objašnjavajući jedno umjetničko djelo s različitih aspekata, povijesni razvoj predstavljaju jednostavnim animiranim kronologijama koje uzročno-posljedičnom slijedu daju vizualni karakter. Prikazuje se moguća inspiracija za ideju umjetničkog djela, kao i različita djela i osobe koje su utjecale na umjetnika, čime se nudi uvid u različite umjetničke grane tog vremena (književnost, glazba). Shvaćanje podupire komparacija s drugim umjetničkim djelima jer se pruža uvid u karakteristike oblikovanja i komponiranja određenog vremena. Poseban je interes usmjeren na prepoznavanje individualnih karakteristika izraza koje umjetnika izdižu iznad stila i daju mu univerzalnu vrijednost. Filmovi koje nude navedeni su u nastavku.

Eugène Delacroix, Liberty Leading the People, Accidental Icon?
(26 min)

Bavi se problemom pogrešnog tumačenja poznate slike koja zbog toga postaje simbol francuske republike, a zapravo prikazuje ružnu stranu demokracije. Zaključci se izvode iz detaljne ikonološke analize sadržaja, koja proizlazi iz političkih i individualnih uvjerenja, a oblikovana je pod kreativnim utjecajem Theodora Gericaulta.

Auguste Rodin, The Gates of Hell, The story of a damned artwork
(26 min)

U ovom je filmu zbog kvalitetnog snimanja na originalu iz svih kutova moguće uočiti karakteristike oblikovanja reljefa i izrastanja mase od plitkog reljefa do visokog prodiranja mase u prostor. Predstavljen je i umjetnički razvoj kiparske ideje kroz brojne crtačke skice i gipsane modele koji svjedoče o razvoju misli. Objašnjen je razvoj ideje od kreativnih utjecaja Ghibertijevih Rajskih vrata i Michelangelova Posljednjeg suda do usporedbi s drugim ikonografijama iste teme. Uspostavlja se analogija s književnim djelom, Danteovom Božanskom komedijom, kroz identifikaciju motiva iz teksta s načinima oblikovanja forme, što je izvrsno za korelaciju jer je to djelo obvezna lektira. Posebno su istaknute individualne karakteristike i likovna razmišljanja umjetnika (samostalnost fragmenta, mijenjanje konteksta, razvijanje karaktera, realizam, ekspresionizam, estetika nedovršenosti) kroz poglavlja koja su ujedno i metodičke odrednice.

Videoklipovi

Alternativa dokumentarnom filmu jesu videoklipovi, koji su dostupni preko stranica za videosadržaje i pogodni su za nastavu zbog kratkog vremena trajanja (3-10 min). U nastavi likovne umjetnosti koriste se radi predočavanja

kako je nešto nastalo, pa se učestalo koriste videomaterijali BBC-a i National Geographica o mogućim načinima izgradnje Stonehengea i piramida. Izuzetno su korisne i digitalne vizualizacije arhitekture (npr. Villa Savoye, Kuća na slapovima) koje rekonstruiraju proces komponiranja prostora i otkrivaju inače nevidljive načine konstrukcije i organiziranja masa. U obrađivanju likovnih tehnika zamjenjuju stvarno iskustvo rada u materijalu i omogućavaju uvid u različite postupke i likovne efekte karakteristične za određenu tehniku. Često se mogu pronaći i kratke snimke skulptura koje prikazuju volumen i masu sa svih strana ili kvalitetno vizualno i auditivno prikazuju izradu, naprimjer, skulpture iz mramora. U takvim sadržajima riječ i tekst potpuno su nebitni, nema jezične barijere jer se klip ne koristi kao sredstvo tumačenja, već samo kao vizualna nadopuna postojećem predavanju. Internet postaje sve više mjesto na kojem se mogu naći materijali koji su prikladni za implementaciju unutar nastavnog procesa. Mrežna stranica Art Babble (www.artbabble.com) specijalizirana je za kratku formu videa iz područja povijesti umjetnosti i suvremene umjetnosti koje je moguće pregledavati, preuzimati, komentirati. Izdvojila bih dokumentarne serijale ustanove National Gallery iz Washingtona o Johannesu Vermeeru „Master of light“, koji provode gledatelja kroz tri poznate autorove slike oslanjajući se na suvremene konzervatorske tehnike istraživanja slike. Zbog jezične barijere izravno u nastavnom procesu iskoristivi su dijelovi „The Music Lesson“ i „Camera Obscura“ jer sadrže detaljne grafičke analize i vizualne rekonstrukcije koje se uz kratko pojašnjenje profesora mogu razumjeti. Stranica Smart History (smarthistory.khanacademy.org) također je specijalizirana za teme iz povijesti umjetnosti, ali ih donosi kroz razgovore stručnjaka koji objašnjavaju određene teorije, pristupe i mišljenja o umjetničkom djelu. Zbog narativnog karaktera i kompleksnosti tema te zahtjevnog govornog engleskog filmovi nisu prilagođeni za izravno korištenje u nastavnom procesu, ali su izvrsni materijali za pripremanje i usavršavanje nastavnika.

Hrvatska metodička praksa

Hrvatska metodička praksa dokumentarnog filma, koja se bavi problemima i temama umjetnosti, usmjerena je više na nastavu likovne kulture koja se provodi u osnovnoj školi. Izleti u problematiku tumačenja umjetničkog djela, bilo formalno ili u kontekstu razdoblja (što je u domeni nastave za srednju školu), vrlo su rijetki i metodički zastarjeli. Najveći je problem uporno inzistiranje na pojavi naratora, koja usporava izmjenu vizualnih slika i odvraća pažnju od objekta ili teme. Takav je način monoton, previše podsjeća na frontalna predavanja u učionici i ne iskorištava medijske mogućnosti filma. Vrijedna su metodička intervencija dokumentarni sadržaji o umjetničkim stilovima „Stilovi, razdoblja, život“ autora Radovana Ivančevića u produkciji

Zagreb filma, jer su kratkog trajanja i usmjereni su na bitne probleme. Ključni su animirani dijelovi koji na duhovit način, vizualno pojednostavljeno, prikazuju glavne karakteristike stila i njihovu uvjetovanost povijesno-društvenim prilikama. Dokumentarni film „Mjera ljepote“ autora Mladena Pejakovića bavi se problemom proporcijanskog odnosa zlatnog reza kroz povijest umjetnosti, analizirajući nastanke formata i njihovu vezu s ikonološkim tumačenjem teme. Iako je narator većinu vremena prisutan u kadru, paralelno se grafički demonstrira na umjetničkim djelima ono što on govori.

Kriteriji za selekciju materijala i priprema za nastavu

Odabir filmskog materijala može biti metodička zamka ako biramo bez kriterija ili s nedovoljno znanja o tome što film prikazuje.

Kriteriji za odabir (Berk, 2009):

1. **Kompetencije učenika** izuzetno su važne pri odabiru filma. Nisu svi na jednakoj spoznajnoj razini, pa se moramo prilagoditi većini. Sadržaj filma mora odgovarati njihovom predznanju i služiti za produbljivanje spoznaja, a ne za prvi kontakt s problemom. Verbalno objašnjavanje mora biti na razumljivom jeziku i prilagođeno znanju učenika.
2. **Utjecaj sadržaja** – moramo voditi računa da sadržaj nema štetnih ili netočnih informacija koje će zbuniti i demotivirati učenika u gledanju. Velika količina nebitnih informacija, koje su nepotrebno proširene i dramatizirane, zamara učenikovu pažnju i vodi prema pasivnosti.
3. **Struktura sadržaja** mora biti odgovarajuća zamišljenom scenariju sata odnosno film ne smije biti predugačak niti samom sebi svrha. Trebalo bi birati najkraće moguće sadržaje koji ističu bit i usmjeravaju na ciljeve nastave te su zato najpogodniji nastavni filmovi koji su metodički osmišljeni.

Metodička priprema materijala

Prvo treba dobro razmisliti što želimo postići gledanjem videosadržaja ili filmskog sadržaja jer će, ako nama to nije jasno, učenicima sigurno promaknuti bit. Većina je materijala preduga, što ne znači da su neupotrebljivi, nego ih treba pripremiti za nastavu označavanjem ključnih dijelova koji će se gledati. Obavezno pripremiti upute za gledanje, problemska pitanja o kojima će se kasnije raspravljati i prema potrebi zaustavljati radnju da se usmjeri pažnja na važan problem ili zaključak koji treba zabilježiti.

Dokumentarni sadržaji kao nastavni alat

Postoji nekoliko problema koji se pojavljuju pri korištenju dostupnih dokumentarnih filmova. Nažalost, postoje dokumentarne emisije u kojima se govori o jednom sadržaju, a slika pokazuje nešto sasvim drugo. To dekoncentrira učenika jer slika odvraća pozornost od onoga o čemu se govori umjesto da obogaćuje govorni izraz (Bognar i Matijević, 2002). Rezultat prikazivanja takvog dokumentarnog filma jesu dekoncentrirani učenici, naracijom onemogućeni da zapamte sadržaj. Većina dokumentarnih filmova zapravo traje dulje od jednog školskog sata što ih čini neprikladnima za nastavu. S druge strane, postoji puno kvalitetnih dokumentarnih emisija iz kojih se mogu uzeti određeni dijelovi jer mnogi od njih prikazuju umjetnička djela *in situ*, na njihovim originalnim lokacijama, što je izuzetno korisno za umjetnička djela koja obuhvaćaju tri dimenzije, poput kiparstva, arhitekture i instalacija. Ne treba zaboraviti da su i slike objekti koji imaju svoju veličinu, dio su prostora u kojemu se nalaze, a ne isključivo dvodimenzionalni medij. Učenje umjetnosti zahtijeva promatranje i promišljanje analiziranih elemenata (Donahue i dr., 2008), pa se teze iz filma svakako moraju raspraviti, zbog čega on nije primjeren kao jedini izvor, već se koristi kao nadopuna drugim metodama. Prednosti su dokumentarnih filmskih sadržaja to što privlače i vizualno usmjeravaju pažnju učenika, a osim što produbljuju znanje o predmetu učenja, poboljšavaju i razumijevanje zbog stvaranja vizualnih slika (Deljac i dr., 2010).

Zaključak

Temeljna je zadaća metodičara umjetnosti odgajati pažnju potrebnu da se rekonstruira i pročita umjetničko djelo te kod pojedinca razvijati opazajne kategorije kojima će se on nesvjesno voditi u promatranju tijekom čitavog života. Odgoj pažnje počinje osvješćivanjem doslovnog opažaja pred djelom jer svijet predmeta i poznatih stvari zamjenjuje svijetom odnosa i čulnih kategorija kojima se vodi umjetnik u stvaranju umjetničkog djela (Damjanov, 1991). Proces spoznaje teži otkrivanju cjelovitosti umjetničkog djela, nedjeljivoj povezanosti svih dijelova, unutarnjim zakonitostima iz kojih izrasta forma i kao takva postaje nositelj sadržaja. Za tako dubok doživljaj umjetničkog djela na afektivnoj i kognitivnoj razini potreban je intiman, neposredan odnos s umjetničkim djelom koji se razvija metodama specifičnim za predmete umjetničkog područja. Dokumentarni film može pomoći da vizualno osjetimo teksturu (iako ju ne možemo taktilno spoznati), da spoznamo materijalnu pojavnost boje i slikarski potez kao gradivnu jedinicu, da pratimo paradigmatičke promjene svjetlosti na skulpturi. Može pomoći i u zadržavanju pažnje jer kamera vodi pogled, ali ne može kvalitetno ostvariti ključni dio

nastavnog procesa, a to je interakcija sudionika koji svojim opažanjima i zaključcima otkrivaju preobrazbe. Pogled prema djelu i stav prema njemu nužno su unaprijed određeni stavovima i idejama tvorca filma, što uskraćuje mogućnost individualnog otkrivanja i spoznavanja djela. Ipak, dokumentarni filmovi i videoklipovi izuzetno su korisni u nastavi likovne umjetnosti kao nastavni alat jer zamjenjuju neposredno iskustvo doživljaja umjetničkog djela u stvarnosti, omogućavaju sagledavanje iz svih kutova i doživljaj proporcijских odnosa. Rješavaju problem neadekvatnog tumačenja tehničkih postupaka nastanka djela i mogu stvoriti iluziju kretanja određenom građevinom. Ako su metodički artikulirani, mogu biti podloga za razmatranje različitih teza i izvođenje različitih aktivnosti koje vode prema razumijevanju likovne problematike. Naravno, biranje materijala bez ikakvih kriterija ili po kriteriju senzacije ne vodi kvalitetnom sadržaju, već otvara vrata dosadi, neshvaćenosti i gledanju koje je samo sebi svrha. Jedini je lijek jasno artikuliranje nastavnog sata prema unaprijed određenim ciljevima u kojem će dokumentarni film biti samo jedna od metoda, tj. nadopuna ostalim metodama i aktivnostima.

Literatura:

1. Berk R., (2009) *Multimedia Teaching With Video Clips*, TV, Movies, You Tube and mtvU in the College Classroom, *International Journal of Tehnology in Teaching and Learning* 5(1), 1-2.
2. Bognar L./ Matijević M., (2002), *Didaktika*, Zagreb , Školska knjiga.
3. Damjanov J., (1991.), *Vizualni jezik i likovna umjetnost*, Zagreb, Školska knjiga.
4. Deljac S./ Jovišić G./Mladenović V., (2010), *Upotreba apleta, filmova i simulacija u nastavi- multimedija u nastavi*,. Webinari- virtualni okrugli stolovi (moderator: Ivana Turčić Prstačić), www.aquilonis.hr.
5. Donahue-Wallace K/ La Follette L./Pappas A., (2008) *Teaching Art History with New Technologies: Reflections and Case Studies* , Cambridge Scholars Publishing, Newcastle.
6. Huzjak M., (2010) *Obrazovanje na distancu i e- učenje u likovnoj kulturi*, *Metodika* 20, Vol. 11, br. 1., str. 8-22.
7. Peers C., (2002) *Tracing an Approach to Art Teaching: A Historical Study of an Art Education Documentary Film*, *Studies in Art Education*, Vol. 43, No. 3, pp. 264-277, National Art Education Association, <http://www.jstor.org/stable/1321089>.

Internetske stranice:

Art21, www.pbs.org

Canal Educatif CED, www.canal-educatif.fr

Art Babble, www.artbabble.com

Smart History, smarthistory.khanacademy.org

Documentaries and Video Clips in Teaching Art History

Summary: The use of educational documentaries and video clips in teaching Art History can be very useful in studying works of art from different angles and different points of view. There are 3 categories of documentaries that can be used as didactical tools (those that popularize art, films used as teaching tools, and video clips) but not all of them are applicable in the teaching process. Firstly, the choice of documentary mediums has to be governed by certain selection criteria. Secondly, the lesson itself has to be clearly and theoretically structured, so that the film could be used as a supplement to other teaching tools. In this article, the use of film as a teaching tool in Art History class is analysed.

Key words: art history, documentary, teaching films, teaching tool, video clips.

Dokumentarfilme und Videoclips in der methodischen Praxis des Unterrichtsfachs Bildende Kunst

Zusammenfassung: Pädagogische Dokumentarfilme und Videoclips sind im Unterrichtsfach Bildende Kunst nützlich, weil sie die Möglichkeit bieten, ein Kunstwerk aus allen Blickwinkeln und Kontexten kennenzulernen. Es stehen drei Kategorien von dokumentarischen Inhalten zur Verfügung (Filme für die Popularisierung der Kunst, Lehrfilme, Videoclips), von denen nicht alle gleichermaßen gut im Unterricht anwendbar sind. Bei der Auswahl des Materials sollten die Auswahlkriterien eingehalten werden, und auch die Unterrichtsstunde, in der der Film als Lehrmittel und als eine Ergänzung zu anderen Methoden verwendet wird, sollte klar strukturiert sein. Wir haben analysiert, inwiefern der Film als ein Medium im Unterrichtsfach Bildende Kunst benötigt wird und welche Filme ein integraler Bestandteil des Unterrichtsfachs Bildende Kunst werden können.

Schlüsselbegriffe: Dokumentarfilm, Bildende Kunst, Lehrmittel, Lehrfilme, Videoclips.

UDK<371.3:811.112.2>:791.43

Stručni članak

Primljeno: 6. ožujka 2012.

OD GOETHEA PREKO SCHUBERTA DO RAMMSTEINA – PRIMJER PRIMJENE YOUTUBEA U NASTAVI NJEMAČKOG JEZIKA

Silvija Berkec, viša lektorica
Filozofski fakultet u Osijeku

Sažetak: Cilj je ovoga rada ukazati na neke mogućnosti i korist primjene videouratka u nastavi njemačkog jezika. Rad je potaknut razmišljanjem o potrebi uvažavanja cjelovitosti učenikove osobe u nastavi, što podrazumijeva uzimanje u obzir njegovih navika, interesa, iskustava, sklonosti, stavova, raspoloženja i, nadasve, emocija. U potrazi za prikladnim nastavnim sredstvima koja mogu dodatno stimulirati učenikovu emotivnu i kognitivnu sferu u procesu učenja s ciljem njegove samostalne uporabe njemačkog kao stranog jezika, nametnuo se videouradak kao medij koji objedinjuje tekst, sliku i glazbu, te se, iskušan u nastavnoj praksi kako je opisano u članku, pokazao izrazito poticajnim i učinkovitim. Pritom se ne može zaobići YouTube kao neiscrpan izvor videouradaka primjenjivih u nastavi (ne samo) stranih jezika. Učenje uz videouratke omogućava zabavniji i spontaniji pristup ciljnom jeziku jer učeniku daje mogućnost i poticaje za izražavanje vlastitih emocija, mašte, iskustava i znanja, što povećava motivaciju za bavljenje nastavnim sadržajem i razvijanje jezičnih vještina.

Gljučne riječi: videouradak (videoisječak, *videoclip*), YouTube, emocije, njemački kao strani jezik.

O emocijama u nastavi stranog jezika

Suvremena glotodidaktička istraživanja ističu važnost stvarnih iskustava, potreba, interesa i motivacije učenika, koje treba koristiti kao polazišta u učenju kako bi se u učenika pobudila potreba za izražavanjem procesa i stanja u njegovoj psihičkoj i emotivnoj sferi. Ako čovjekovo jastvo, a jednako tako i jastvo učenika stranog jezika, nisu djeljivi, nego čine jedinstvenu cjelinu, nije dobro uvažavati samo učenikova jezična znanja i vještine, nego u središtu pažnje treba biti cjelokupna osobnost mladog bića koje se izražava jezikom (Rumianowska, 2009).

U svom radu o ulozi (likovne) umjetnosti u nastavi njemačkog kao stranog jezika R. Grätz (2000) naglašava važnost emocija u procesu učenja i potrebu njihova daleko većeg uvažavanja u nastavi. Oslanjajući se na Wolffa i

Eggersa¹ te Schwerdtfeger², on o emocijama u kontekstu nastave stranih jezika (napose one koja se koristi slikom i likovnošću) zaključuje da su one gotovo zanemarene u promišljanjima o nastavi, kao i u didaktičko-metodičkim istraživanjima, da ih je lakše shvatiti kroz priče koje nastaju na temelju njih negoli pomoću logičkih kriterija, da traže kontakt i predstavljaju signale u potrazi za reakcijama, da su emocije naracije te da predstavljaju fizičke oblike opažanja. Slično kao Rumianowska, i Grätz naglašava da nastava koja učenika shvaća tek kao recipijenta znanja reducira njegovu ličnost najmanje za polovicu (Grätz, 2000: 38). Stoga vrijedi razmišljati o emotivnom potencijalu različitih medija (u najširem značenju riječi) i o tome kako ga iskoristiti u nastavi za poticanje individualnih procesa učenja, koji pak vode do novih, subjektivno određenih jezičnih produkata.

U tom smislu ne samo književnost nego i likovna umjetnost, fotografija, glazba i film sadrže brojne mogućnosti koje se mogu iskoristiti i u nastavi stranih jezika, jer su načelno otvoreni, dopuštaju različite načine interpretacije i upravo pozivaju na buđenje takozvanog unutarnjeg svijeta. Nastava koja koristi te potencijale emotivno potiče učenika, uvažava autentičnost i individualnost njegove osobe, u njemu budi znatiželju i sumnju, stvara iznenađenja i proturječnosti, možda i zbuđenost, a nastavnik mu treba pomoći da navedeno i verbalizira.

Elementi sveprisutne pop-kulture već su poodavno postali integralnim dijelom nastave stranih jezika. Popularna glazba, film, ilustrirani časopisi za mlade, reklama i strip imaju važno mjesto u nastavi stranih jezika i neizostavan su dio glotodidaktičkog materijala. Pop-kultura prožima sva područja naše svakodnevice te mijenja strukturu našeg opažanja i naše svijesti. Ona je dominantan i istovremeno vrlo raznolik fenomen koji nudi raznolike obrasce ponašanja, svjetonazore i vrijednosne sustave, te stoga igra veoma važnu ulogu u procesu izgradnje identiteta (Rumianowska, 2009). Ako imamo na umu da nastava stranih jezika unutar institucionalnog školovanja i obrazovanja, pored usvajanja i razvoja pragmatičkih jezičnih vještina, treba ispuniti i određene obrazovno-odgojne ciljeve, uporaba pojedinih vidova pop-kulture u nastavi stranih jezika može (dakako, podrazumijevajući temeljitu didaktizaciju istih) pomoći mladima u prevladavanju stereotipa, razvoju sposobnosti rješavanja problema i boljem snalaženju u sve kompleksnijem svijetu.

U kontekstu nastave stranih jezika zanima nas ponajprije stimulativni učinak popularne kulture na proces jezične produkcije učenika stranog jezika. Polazeći od premise da je jezik neodvojivo povezan s pojedincem, a time i s njegovom ukupnom, osobnom životnom pričom (usp. s Grätzom),

¹ Wolff, Armin / Eggers, Dietrich (ur.) (1998): *Emotion und Kognition beim Fremdsprachenlernen; Lernen mit neuen Medien; Deutsch als Fremdsprache und die Attraktivität des Studienorts Deutschland*, Regensburg.

² Schwerdtfeger, Inge Christine (1997): *Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. Info DaF 5/1997* (str. 587-606).

Rumianowska (2009: 39) zaključuje da se jezik pop-kulture kao sastavnog dijela naše svakodnevice može potencijalno i svrsishodno upotrijebiti kao autentično sredstvo za izražavanje samoga sebe, za opisivanje emocija, doživljaja ili socijalnih iskustava.

Učenici digitalnog doba

Uvelike se zanemaruje ili jednostavno previđa jedna činjenica na koju upozorava Prensky (2001: 1): naši su se učenici radikalno promijenili, to više nisu ljudi za koje je koncipiran naš³ odgojno-obrazovni sustav. Nije riječ o uobičajenim promjenama kakve su se oduvijek odvijale iz generacije u generaciju, nego o besprimjernom prijelomu koji se dogodio u zadnjim desetljećima 20. stoljeća pojavom i naglim širenjem digitalne tehnologije. Prensky podsjeća da današnji učenici (od predškolskog do studentskog uzrasta) predstavljaju prvu generaciju odraslu s digitalnom tehnologijom. Oni su cijeli život proveli u digitalnom okruženju koristeći se računalima, videoigrama, digitalnim *music playerima*, videokamerama, mobitelima i svim ostalim alatima i igračkama digitalnog doba. Njihove se navike i interesi drastično razlikuju u odnosu na prethodne generacije; ono što se nekad smatralo normalnim svakodnevnim aktivnostima danas su zamijenile videoigre, virtualno druženje na tzv. društvenim mrežama i komunikacija kratkim tekstualnim porukama⁴. Internet je središnji i neizostavan element u životu današnjih tinejdžera i mladeži. Uslijed toga, današnji učenici razmišljaju i obrađuju informacije bitno drukčije nego njihovi prethodnici, njihovi su se *misaoni obrasci* promijenili. Prensky uvodi i naziv za učenike današnjice – *Digital Natives*, osobe rođene i odrasle u digitalnom dobu, *izvorni govornici digitalnog jezika* računala, videoigara i interneta. One među nama koji nisu rođeni u tom dobu, ali su kasnije prihvatili mnoge vidove spomenute tehnologije, Prensky naziva *digitalnim imigrantima* (engl. *digital immigrants*).

Nekoliko je važnih razlika između prvih i potonjih. Starija populacija današnjice drukčije se socijalizirala od vlastite djece i danas uči novi jezik. Dokle god se *digitalni imigranti* uče prilagodbi na okoliš, uvijek će, do izvjesne mjere, zadržati "akcent", to jest ostati jednom nogom u prošlosti⁵. Oni

³ Prensky, dakako, govori o američkim učenicima i tamošnjem školstvu, no njegove su konstatacije primjenjive i na naš sustav.

⁴ Prema Terantinu (2011: 11) internetom se koristi 93 % američkih tinejdžera, od kojih je pak 73 % uključeno u internetske društvene mreže, a 75 % ima mobilni telefon. Prensky (2001, 1) tvrdi da danas prosječan Amerikanac pri svršetku koledža za sobom ima manje od 5000 sati utrošenih na čitanje, ali je preko 10000 sati proveo igrajući videoigre, a 20000 sati gledajući televiziju. Nažalost, nisu mi dostupni pouzdani podaci o hrvatskim učenicima/studentima.

⁵ Kao primjere *stranog akcenta digitalnih imigranata* Prensky (2001) navodi da mnogi još uvijek tiskaju e-dopise radi uređivanja (umjesto da ih urede na ekranu računala), fizički pozivaju nekoga u svoj ured da bi mu pokazali zanimljivu mrežnu stranicu (umjesto da pošalju URL) ili pak nazivaju telefonom da bi provjerili je li njihova elektronska pošta stigla do adresata.

su učili, pa tako i sami danas podučavaju, sve činiti polako, korak po korak, jedno po jedno, individualno i – nadasve – ozbiljno. Istovremeno, mladi odrasli u digitalnom svijetu (engl. *digital natives*) imaju određene vještine i navike, iz kojih proizlaze i njihova očekivanja od nastave: naviknuti su primati informacije brzinom trzaja, spretni su u *multi-taskingu*, žele praktične aktivnosti, bolje se snalaze s grafičkim prikazom podataka nego s tekstom, naviknuti su na izravan pristup informaciji (engl. *hypertext*), najbolje funkcioniraju kad su umreženi, daju prednost igrama pred "ozbiljnim" radom te im je potrebno brzo zadovoljstvo i česte nagrade. Oni imaju premalo strpljenja za predavanja i logiku tipa *korak po korak* (Prensky, 2001: 2-3).

Terantino (2011) ukazuje da je stoga potrebno mijenjati nastavne metode i aktivnosti kako bi se iskoristili specifični interesi današnjih učenika, pri čemu dolazi do problema zbog nesrazmjera između onoga što današnji učenici (*digital natives*) očekuju o nastave i onoga što je većina nastavnika u stanju pružiti. Kao jedan od načina za premošćivanje tog rascjepa, koji može zadovoljiti i učenike i nastavnika, predlaže primjenu YouTubea u nastavi.

O YouTubeu i mogućnostima njegove primjene u nastavi

YouTube su 2005. godine osnovali Steve Chan, Chad Hurley i Jawed Karim pod domenom <http://www.youtube.com> kao internetski forum za postavljanje i razmjenu kratkih videozapisa. Već godinu dana kasnije Google je kupio YouTube za 1,65 milijardi američkih dolara. Popularnost toga danas najvećeg internetskog videoportala najbolje ilustriraju podaci na internetskoj stranici Website Monitoringa, gdje stoji⁶: YouTube bilježi preko dvije milijarde posjeta dnevno, svake se minute na njega postavlja 24 sata videomaterijala, a prosječna osoba provede 15 minuta dnevno na YouTubeu. Ljudi ga koriste u najrazličitije svrhe, od kojih je ogromna većina didaktički irelevantna. Mnogima služi jednostavno kao vid zabave, drugima kao okupljalište za razmjenu obiteljskih snimaka, mjesto gdje će prikazati kakav radni postupak, reklamirati tvrtku ili proizvod ili pak omogućiti pristup medijima sa svih strana svijeta. Tu se mogu pronaći isječki iz filmova i televizijskih programa, glazbeni spotovi i vlastiti videouradci korisnika. Nažalost, na YouTubeu se nerijetko nađu i videozapisi rasističkog, opscenog, nasilnog i inog neprihvatljivog sadržaja, a mnoštvo videoisječaka kosi se s propisima o zaštiti autorskih prava. Kvaliteta ponuđenog materijala na YouTubeu izrazito varira; s obzirom na mljune videozapisa, potraga za prikladnim materijalom za nastavu može biti vrlo iscrpljujuća, ali i vrlo isplativa – usprkos svim ograničenjima, nikad nije bilo jednostavnije pronaći videomaterijal za primjenu u nastavi. Na pojedinim nastavničkim forumima na

⁶ <http://www.website-monitoring.com/blog/2010/05/17/youtube-facts-and-figures-history-statistics/>, 1.3.2012.

internetu mogu se dobiti popisi poveznica prema videouradcima na YouTubeu upotrebljivim u nastavi stranih jezika (bilo da je riječ o videozapisima s lingvističkim i kulturološkim sadržajem/informacijama *na* ciljnome jeziku ili *o* njemu, glazbenim videospotovima, filmskim i televizijskim isječcima i dr. na ciljnome jeziku). Osim toga, YouTube omogućava digitalno kreativnijim učenicima stranih jezika jednostavno postavljanje odnosno objavljivanje vlastitih prezentacija i kreacija na stranom jeziku koji uče, što za njih predstavlja vid uporabe ciljnog jezika u posve konkretnim i realnim situacijama, a mogućnost dodavanja komentara na videozapise omogućava im komunikaciju i povratnu informaciju.

Odličan izvor za korištenje videouradaka u smislu poboljšanja učenja u visokoškolskoj nastavi nalazi se u radu Ronalda A. Berka (2009) o snažnim emotivnim i kognitivnim učincima primjene videouradaka u nastavi. Berk daje pregled teorijskih i znanstvenoistraživačkih spoznaja o utjecaju videa na mozak u procesu učenja, zatim opisuje teoriju multimedijalnog učenja u odnosu na video te daje konkretne upute za uporabu raspoložive videotehnologije u učionici te za odabir prikladnih videouradaka za bilo koji predmet i njihovu primjenu kao sustavnog nastavnog alata. On navodi dvadeset razloga za njihovo korištenje odnosno dvadeset njihovih specifičnih učinaka na učenje⁷, kao i dvanaest općih tehnika za uklapanje videoklipova u nastavu (s primjerima).⁸ Berkov možda najvažniji zaključak, koji proizlazi iz znanstvenih istraživanja, jest taj da multimedijalni poticaji (auditivni/verbalni i vizualni/slikovni) osnažuju pamćenje, razumijevanje i shvaćanje te pospješuju učenje više negoli svaki od tih poticaja zasebno, pri čemu je dokazano da je učenje u audio-vizualnom okruženju učinkovitije od onoga u verbalnim (auditivnim) okolnostima.

Od teksta preko glazbe i slike do emocije i jezičnog iskaza

U ovome radu, zbog prostornoga ograničenja, neće biti riječi o korištenju različitih videozapisa prvenstveno kao izvora dodatnih informacija uz određene sadržaje, već ću u nastavku opisati tijek nastavne cjeline u okviru Jezičnih

⁷ Videoklipovi privlače učeničku pažnju, fokusiraju njihovu koncentraciju, izazivaju zanimanje, stvaraju osjećaj iščekivanja, potiču ili opuštaju učenike, pobuđuju im maštu, pozitivno utječu na stavove prema gradivu i učenju, uspostavljaju povezanost s ostalim učenicima i nastavnikom, osnažuju pamćenje nastavnog sadržaja, pomažu razumijevanju, potiču kreativnost, stimuliraju tijek misli, potiču "dublje" učenje, pružaju mogućnost za slobodno izražavanje, predstavljaju sredstvo za suradnju, nadahnjuju i motiviraju učenike, čine učenje zabavnim, stvaraju odgovarajuće raspoloženje ili atmosferu, smanjuju tjeskobu i napetost kod teških ili zastrašujućih tema te stvaraju vizualne predodžbe koje se lako pamte.

⁸ Osim toga, Berk svomu članku prilaže i koristan popis radova i prezentacija o primjeni videa u sveučilišnoj nastavi u nekoliko znanstvenih područja i polja.

vježbi iz njemačkog jezika u 3. semestru sa studentima germanistike⁹, u kojoj sam kao polazište upotrijebila Goetheovu baladu *Erlkönig* i primijenila videouratke s YouTubea prema vlastitom izboru. Već sama Goetheova pjesma sadrži velik emotivni potencijal, s obzirom da tematizira smrt djeteta, što predstavlja jedno od najboljih ljudskih iskustava, te strah od smrti i nadnaravnoga, dok njemačka rock-skupina Rammstein u svojoj pjesmi *Dalai Lama*¹⁰, kao svojevrsnoj adaptaciji *Erlköniga*, vrlo slobodno i na neočekivan način reinterpetira motive iz Goetheove balade. Videoisječke s YouTubea ciljano sam koristila kao sugestivna sredstva za stvaranje atmosfere i poticatelje raspoloženja i emocija, a u svrhu provociranja što spontanijeg i produktivnijeg jezičnog izričaja (usmenog i pismenog) kao glavnog cilja nastavne jedinice. Očekivani su ishodi učenja bili da studenti budu u stanju pretražiti baze podataka te pronaći i prezentirati osnovne činjenice o određenim umjetnicima, analizirati jednu klasičnu njemačku baladu i jednu suvremenu skladbu te usmeno i pismeno izraziti svoje emocije, stavove i iskustva.

Prvi korak jest pripremna faza odnosno podjela zadataka na kraju prethodnog nastavnog sata, pri čemu *ne* najavljujem temu i sadržaj koji će uslijediti. Studenti trebaju u parovima ili manjim skupinama samostalno (izvan nastave) pripremiti vrlo kratke prezentacije (od tri do najviše pet minuta): 1. najosnovnije o životu i djelu Johanna Wolfganga Goethea, 2. o baladi u njemačkoj književnosti (podrijetlo, razvitak i glavna obilježja)¹¹, 3. o njemačkom skladatelju Carlu Loeweu i austrijskom Franzu Schubertu te 4. (opcionalno) o njemačkoj rock-skupini Rammstein.

Sama nastavna cjelina (u trajanju od 90 minuta) započinje kratkim studentskim izlaganjima o Goetheu i njemačkoj baladi, poslije kojih svaki student dobiva tekst Goetheove balade *Erlkönig* (poznate u hrvatskom prijevodu pod naslovom *Kralj vilenjaka* ili *Vilinski kralj*¹²). Nakon prvog (tihog) čitanja provjeravamo ima li nepoznatih riječi i nerazumljivih mjesta te ih rastumačimo. Zatim, umjesto uobičajenog čitanja naglas (koje se, kad je riječ o poeziji, u mojoj nastavnoj praksi najčešće pokazivalo problematičnim),

⁹ Prema mojoj subjektivnoj procjeni, jezično znanje studenata odgovara razini B2 prema Zajedničkom referentnom okviru za jezike.

¹⁰ Na pjesmu *Dalai Lama* (Rammstein, 2004) uputio me student M. Laksar.

¹¹ U ovom su radu predstavljena iskustva u radu sa studentima 3. semestra studija germanistike, koji već imaju određena znanja o povijesti njemačke književnosti i znanosti o književnosti te ih u pripremi ovih kratkih izlaganja trebaju ponoviti i rezimirati. No ne postoje prepreke za sličan postupak s učenicima završnih razreda gimnazija/srednjih škola, koje treba uputiti na izvore iz kojih će prikupiti potrebne činjenične podatke.

¹² Postoji kontroverza o podrijetlu njemačkog naziva *Erlkönig* (što zapravo znači *kralj joha*). Johann Gottfried Herder s danskoga je preveo na njemački jezik i preradio pučku baladu naziva "Elveskud", nazvavši ju "Erlkönigs Töchter". Uvriježeno je mišljenje da je Herder pogriješio u prijevodu zamijenivši dansko *elverkonge* (njem. *Elfenkönig* / hrv. *kralj vilenjaka*) s *ellerkonge* (njem. *Erlkönig* / hrv. *kralj joha*) te da je Goethe, prihativši se spomenutih pučkomitoloških elemenata u predmetnoj baladi, preuzeo i njegovu pogrešku. Uglavnom nije prihvaćeno mišljenje nekih da je posrijedi Herderova slobodna interpretacija s obzirom na erotični moment vilinskog plesa i sličnu simboliku koju ima joha u pučkoj tradiciji (v. Volland, 2000).

studentima puštam tonski zapis s YouTubea koji je dostupan na adresi <http://www.youtube.com/watch?v=8Ae3onmKvbw> te slušamo Goetheov *Erlkönig* u interpretaciji austrijskog glumca Oskara Wenera. Riječ je o audiosnimci bez pratećeg videozapisa, u pozadini je tek statičan portret pjesnika, tako da na doživljaj poezije utječe isključivo govornik (glumac), što studentima pak omogućuje da potpuno individualno, u mašti, vizualiziraju fabulu balade. Pritom, dakako, glumčeva interpretacija vrlo sugestivno utječe na taj proces. Iskustvo mi je pokazalo da su studenti nakon takva čitanja, potkrijepljenog umjetničkom interpretacijom, primjetno voljniji i motiviraniji za razgovor o djelu nego inače.

Slijedi razgovor i analiza na temelju zadataka na radnom listu (v. prilog 1). U pravilu se razvija živahna i spontana diskusija jer studenti rado i bez ustručavanja govore o djelu koje im je jezično razumljivo, koje im je u stanju pobuditi emocije (lako se identificiraju s ocem u njegovu strahu za bolesno dijete, a i s djetetom u prestrašenosti nadnaravnim bićima koja mu se javljaju u bunilu) te nudi dovoljno praznina za slobodnu interpretaciju. To je djelo, uostalom, vrlo brzo steklo veliku popularnost i nadahnulo mnoge umjetnike da ga uglazbe ili pretoče u likovnu umjetnost, a najpoznatija su uglazbljenja *Erlköniga* Carla Loewea i Franza Schuberta.

Nakon što studenti, koji su priredili osnovne informacije o toj dvojici skladatelja, pred skupinom iznesu prikupljene podatke, razgovaramo o vrstama glazbe koje najradije slušaju, o omiljenim glazbenicima i bendovima te o tome slušaju li uopće takozvanu klasičnu, ozbiljnu ili umjetničku glazbu¹³ (*klassische Musik, ernste M., Kunstmusik*), pri čemu se dotaknemo i (ne)prikladnosti svakog od potonjih triju naziva¹⁴.

Potom slušamo glazbeni zapis s YouTubea koji se nalazi na adresi <http://www.youtube.com/watch?v=4RkXmdpt70k&feature=related>, Loeweovu baladu *Erlkönig* s tekstom J. W. v. Goethea u interpretaciji Ulricha Hielschera (bas) i pijanista Wolframa Fürlla. I tu je riječ o videoisječku sa statičnom slikom u pozadini, tj. s minimalnim pratećim likovnim sadržajem koji ne utječe na percepciju glazbe. Nakon kratkih komentara studenata o tome sviđa li im se skladba, koliko uspjelom smatraju to uglazbljenje Goetheove balade i slično, najavljujem Schubertovu baladu *Erlkönig* te slušamo, ali ovaj put i gledamo, zapis s YouTubea koji se nalazi na adresi <http://www.youtube.com/watch?v=-9yGwoxMLeo&feature=related>. Posrijedi je naime svojevrsan konceptualni videouradak, kolaž fotografija i likovnih djela što znanih (G. H. Naecke, A. E. Sterner), a što nepoznatih autora, uz Schubertovu glazbu u interpretaciji velike sopranistice Jessye Norman. Vizualna komponenta spota tu veoma sugestivno

¹³ Iako moji studenti, nažalost, tek u malom broju iskazuju sklonost slušanju takozvane ozbiljne glazbe u slobodnom vremenu (u nekim skupinama uopće nije bilo takvih pojedinaca), to se nije pokazalo preprekom u radu koji se opisuje u ovom članku.

¹⁴ Već sami problemi koji proizlaze iz spomenute terminološke nepreciznosti predstavljaju potencijal koji se zasebno također može odlično iskoristiti u nastavi stranih jezika (pa i s obiljem materijala raspoloživog na YouTubeu).

utječe na doživljaj glazbenog djela: niz crno-bijelih pejzažnih fotografija sugerira slušatelju/gledatelju sliku mjesta radnje i atmosferu (mračni šumski krajolici, drveće u magli, šumovit močvarni kraj, mrka stijena sa slapom, gole krošnje vrba s punim mjesecom na nebeskoj pozadini, planinski obzor s oblačnim nebom u sutonu), a isprepliće se s likovnim ilustracijama balade na kojima su prikazani njezini likovi (otac i sin na konju, vilinski kralj i njegove kćeri). Taj videoisječak nudi višestruke mogućnosti analize. Tako studenti rado komentiraju njegov likovni aspekt (u kojoj mjeri fotografije i ilustracije odgovaraju njihovim predodžbama prije slušanja, koju ilustraciju smatraju najprikladnijom, najdomljivijom i sl.), kao i glazbeni (zadivljuje ih vokalna interpretacija, koja u nekih čak stvara nedoumicu radi li se tu o jednom ili više vokalnih interpretatora, ne čuje li se u jednom dijelu balade muški glas i sl.). Uspoređujemo li Loeweovu i Schubertovu skladbu, uglavnom zaključuju da je u prvoj naglašenija lirska nota, a da je potonja izrazito dramatična.

Suprotno mojim očekivanjima prije nego što sam različite varijante iskušala u nastavi, studenti najzanimljivije i najburnije reaguju na videozapis doslovno iste interpretacije, ali u vidu prezentacijskog videoklipa na adresi <http://www.youtube.com/watch?v=8noeFpdfWcQ>. Posrijedi je prostorna instalacija austrijskog medijskog umjetnika Petera Koglera (isječak iz dokumentarnog filma Andréa Hellera i Othmara Schmiderera o Jessye Norman koji prikazuje pjevačicu za snimanja u studiju, i to uglavnom u krupnom planu). Promatrajući iz prikrajka studente, opažala sam spontane reakcije u spektru od smijeha (zbog zbunjenosti, začuđenosti ili čak poruge), preko zatečenosti, gotovo zastrašenosti, pa do zadivljenosti i istinske ganutosti, a sve su to emotivna stanja koja upravo traže da budu što prije izražena riječima¹⁵. Studenti vrlo rado i spontano komentiraju tu interpretaciju: dok jedni smatraju da pjevačica u viđenom isječku ostvaruje i sjajno glumačko postignuće, drugi njezinu mimiku doživljaju kao neugodno pretjerivanje. Ipak su gotovo svi jedinstveni u ocjeni da je riječ o impresivnoj vokalnoj tehnici, koja omogućava točno razlikovanje četiriju likova (oca, sina, vilinskog kralja i pripovjedača).

U sljedećem koraku premošćujemo dva stoljeća (Goethe je objavio *Erlkönig* 1782. godine) i dolazimo do suvremene njemačke rock-skupine Rammstein, predstavnice glazbenog pravca *Neue deutsche Härte*. Većina studenata manje ili više poznaje njihovu glazbu, neki znaju za proturječna i kritike koje prate njihovu glazbu, njihove nastupe uživo ili glazbene spotove, ali rijetko je tko obratio pažnju na njihove tekstove jer, kako kažu, u prvom planu im je obično glazba (melodija, ritam), a "manje paze na riječi". Naravno, nameće se pitanje što bi mogla biti poveznica između Rammsteina i Goethea, i gotovo nitko od studenata, ako su i čuli njihovu pjesmu *Dalai Lama* (s albuma

¹⁵ Ovo su tek neki od spontanih komentara na videospot: "Diese Frau macht mir Angst", "Das ist gruselig", "Es ist sehr dramatisch", "Ich habe eine Gänsehaut gekriegt", "Sie ist eine wunderbare Sängerin und Schauspielerin", "Sie übertreibt", "Was schneidet sie für Fratzen?!", "Ich finde den Videoclip super".

Reise, Reise iz 2004.), ne zna da je riječ o svojevrsnoj adaptaciji *Erlköniga*. Stoga će s nemalom dozom radoznalosti poslušati audiosnimku te pjesme na adresi <http://www.youtube.com/watch?v=jZZKLZafk5c> i pritom usmjeriti pozornost na tekst. Kako je posrijedi tonski zapis bez vizualnog sadržaja, točnije, samo sa slikom omotnice albuma *Reise, Reise* u pozadini, za studente je to autentična vježba razumijevanja slušanjem. Nakon slušanja pjesme razgovaramo o dodirnim točkama odnosno sličnostima, kao i o razlikama između *Erlköniga* i *Dalai Lama* koje su studenti opazili. Većinom su pri prvom slušanju razumjeli da je riječ o muškarcu koji s djetetom putuje zrakoplovom, da se događa nekakvo zlo (pritom nisu složni je li posrijedi tehnički kvar, nevrjeme, dolazi li do pada zrakoplova, stradavaju li [svi] putnici), ali zanimljivo je da uglavnom ne razabiru što se točno događa s dječakom pri kraju pjesme. S obzirom na pitanja koja poslije prvog slušanja ostaju neriješena, s nesmanjenom motivacijom i znatiželjom studenti će pogledati i glazbeni video uz istu skladbu koji je dostupan na adresi <http://www.youtube.com/watch?v=k9aeoQ-Hs3Y&feature=related>, uz napomenu da nije riječ o službenom glazbenom spotu grupe Rammstein, nego o *titlovanom* videouratku koji je napravio i postavio jedan od brojnih korisnika YouTubea¹⁶. Naravno, *titlovi* u tom isječku (riječ je o transkripciji pjevanog teksta) uvelike pomažu razumijevanju, tako da kod mnogih studenata dolazi do pravog *aha-doživljaja* kad shvate da u pjesmi *Dalai Lama* dječak umire prignječen u naručju uspaničenog oca. Razumljivo, tu spoznaju ne prati olakšanje, ona naprotiv izaziva zgražanje, negodovanje i slične reakcije, što pak daje dovoljno impulsa za verbalizaciju doživljaja pjesme.

Tek nakon gledanja potonjeg videouratka studentima uručujem tekst pjesme *Dalai Lama*, potom analiziramo pjesmu (i video) te uspoređujemo *Dalai Lama* s Goetheovim *Erlkönigom* (v. priloge 2a i 2b).

U završnoj fazi sata studenti dobivaju zadatak napisati sastav na jednu od predloženih tema: 1. *Angst*; 2. *Mein schlimmster Alptraum*; 3. *Das Schlimmste, was ich je erlebt habe*; 4. *Dalai Lama – Ein Interpretationsversuch* ili na proizvoljnu temu o kojoj žele spontano pisati pod dojmom obrađenoga. U idealnom slučaju, pisanje bi uslijedilo dok su studenti još pod neposrednim dojmom svega što su vidjeli, čuli i o čemu se razgovaralo, što međutim, zbog vremenskih okvira u kojima se odvija nastava, u pravilu nije moguće. No zato je preporučljivo dati studentima poveznice na viđene videoisječke kako bi ih i kod kuće mogli ponovno pogledati. Alternativno se studentima (učenicima) može zadati da na internetu potraže likovna djela na temu *Erlkönig*, od kojih će jedno odabrati i u pisanom obliku opisati. U vrlo motiviranim skupinama s dovoljno tehničkog znanja i opreme zamisliva je i

¹⁶ Iz bilješke uz videospot na YouTubeu "Das Musikvideo zum Lied 'Dalai Lama' von Rammstein wurde von Olivia S. in der Mittelstufenklasse von Dr. Esa am McDaniel College produziert" razvidno je da je riječ o studentskom videouratku, koji može poslužiti nadahnutijim i ambicioznijim studentima/učenicima, zajedno s njihovim nastavnicima, kao primjer za kreiranje vlastitih videoklipova.

zajednička izrada vlastitog videoklipa uz Goetheov *Erlkönig* (ili bilo koju pjesmu odnosno tekst nekog od autora na njemačkom jeziku), koji se naposljetku može postaviti i na YouTube.

Opisani tijek nastave nije zamišljen kao gotov koncept za nastavnu cjelinu, već kao poticaj nastavnicima da mnogo češće posegnu za videouradcima jer time mogu dati nastavi potpuno novu dimenziju. Stoga treba spomenuti da YouTube nudi još obilje materijala na temu *Erlkönig* (različite glumačke i glazbene interpretacije, animirani film, parodije i drugo). Važno je ne pretjerati s brojem videoisječaka koji će se upotrijebiti na satu kako ne bi došlo do učinka suprotnog od željenoga (zasićenja i dosade) i kako bi se ostavilo dovoljno vremena za sve što se njihovom uporabom zapravo nastoji postići. U opisanom sam se radu zacijelo približila samoj toj granici, no često je dovoljna uporaba jednog jedinog videozapisa da bi se ispunio zacrtani cilj nastavne cjeline.

Zaključak

Primjena videoisječaka s YouTubea u nastavi njemačkog jezika, kako je opisana u ovom članku, pokazala se vrlo korisnom i učinkovitim metodom za pobuđivanje i održavanje interesa za nastavni sadržaj, kao sugestivno sredstvo za stvaranje određenog raspoloženja i pobuđivanje emocija u studenata/učenika te odličan poticaj za spontano i kreativno izražavanje na ciljnom jeziku, bilo usmeno ili pismeno (u manjem dijelu i kao vježba za razumijevanje slušanjem). Studenti su mnogo slobodnije izražavali svoje misli, osjećaje i osobne doživljaje negoli je to slučaj u radu isključivo s tekстом (ili s tekстом i glazbom odnosno tekстом i slikom), a pismeni su im uradci u konačnici bili nadahnutiji, izražajniji, individualniji i jezično diferenciraniji nego nakon uobičajenog rada.

Literatura:

1. Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 1–21. Dostupno na: http://www.sicet.org/journals/ijttl/issue0901/1_Berk.pdf (datum zadnjeg pristupa: 1.3.2012.).
2. Grätz, R. (2000): Bildende Kunst im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache* 1/2000, str. 37-40.
3. Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, vol. 9, no. 5. MCB University Press. Dostupno na: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

- (datum zadnjeg pristupa: 1.3.2012.).
4. Rumianowska, A. (2009): Der Einsatz der Populärkultur im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Untersuchung am Beispiel von Musikvideoclips. *Deutsch als Fremdsprache* 1/2009, (str. 38-44).
 5. Terantino, J. M. (2011): Emerging Technologies. YouTube for Foreign Languages: You Have to See this Video. *Language, Learning & Technology*, Feb. 2011, vol. 15, no. 1. Dostupno na:
<http://llt.msu.edu/issues/february2011/emerging.pdf>
(datum zadnjeg pristupa: 1.3.2012.).
 6. Volland, Jacques Andreas (2000): *Die Erle in Sage und Legende*.
<http://www.lwf.bayern.de/veroeffentlichungen/lwf-wissen/42/w42-18-die-erle-in-sage-und-legende.pdf> (datum zadnjeg pristupa: 1.3.2012.).
 7. <http://www.website-monitoring.com/blog/2010/05/17/youtube-facts-and-figures-history-statistics/> (datum zadnjeg pristupa: 1.3.2012.).

Prilog 1

Arbeitsblatt Johann Wolfgang von Goethe: Erlkönig

1. *Wie finden Sie die Atmosphäre?*
2. *Wie viele Personen hören Sie heraus?*
3. *Was tun sie? Wo befinden sie sich?*
4. *Analysieren Sie Strophe für Strophe:*
 - a) *Personen (Welche kommen vor?)*
 - b) *Handlung (Was passiert? Wer spricht mit wem? Wie sprechen die einzelnen Personen?)*
 - c) *Stimmung (Naturbilder, Orts- und Zeitangaben, anderes?)*
5. *Zur Geschichte, die im Gedicht erzählt wird:*
 - *Warum reitet der Vater mit seinem Sohn so spät durch die Nacht?*
 - *Wie geht es dem Kind?*
 - *Wen hört und/oder sieht der Junge? Hört und sieht sein Vater dasselbe? Wie reagiert er auf die Worte seines Sohnes?*
 - *Woran stirbt wohl das Kind?*
 - *Was könnte die Vorgeschichte des Geschehens im Gedicht sein? (Was ist vorher passiert?)*
6. *Eine Ballade vereint die Merkmale der Gattungen Lyrik, Epik und Dramatik. Worin zeichnen sich im "Erlkönig" das Lyrische, das Epische und das Dramatische ab?*
7. *Welche Reimart liegt vor?*
8. *Einige Interpreten meinen, im Gedicht gehe es um sexuellen Kindesmissbrauch, Pädophilie und Vergewaltigung. Finden Sie Anhaltspunkte für diese Auffassung? Was halten Sie davon?*

Prilog 2a

Rammstein: Dalai Lama (Studioalbum *Reise, Reise*, 2004)

*Ein Flugzeug liegt im Abendwind,
an Bord ist auch ein Mann mit Kind.
Sie sitzen sicher, sitzen warm,
und gehen so dem Schlaf ins Garn.
In drei Stunden sind sie da,
zum Wiegenfeste der Mama
Die Sicht ist gut, der Himmel klar.
Weiter, weiter ins Verderben.
Wir müssen leben bis wir sterben.
"Der Mensch gehört nicht in die Luft!",
so der Herr im Himmel ruft
seine Söhne auf dem Wind:
"Bringt mir dieses Menschenkind!"
Das Kind hat noch die Zeit verloren,
da springt ein Wiederhall zu Ohren.
Ein dumpfes Grollen treibt die Nacht
und der Wolkentreiber lacht,
schüttelt wach die Menschenfracht.
Weiter, weiter ins Verderben.
Wir müssen leben bis wir sterben.
Und das Kind zum Vater spricht:
"Hörst du denn den Donner nicht?
Das ist der König aller Winde,
er will mich zu seinem Kinde!"
Aus den Wolken tropft ein Chor,
kriecht sich in das kleine Ohr.
Aus den Wolken tropft ein Chor,
kriecht sich in das kleine Ohr.
Komm her, bleib hier,
wir sind gut zu dir.
Komm her, bleib hier
wir sind Brüder dir.
Der Sturm umarmt die Flugmaschine,
der Druck fällt schnell in der Kabine.
Ein dumpfes Grollen treibt die Nacht,
in Panik schreit die Menschenfracht.
Weiter, weiter ins Verderben.
Wir müssen leben bis wir sterben.
Und zum Herrgott fleht das Kind:
"Himmel nimm zurück den Wind!
Bring uns unversehrt zu Erden!"
Aus den Wolken...
Der Vater hält das Kind jetzt fest,
hat es sehr an sich gepresst.*

*bermerkt nicht dessen Atemnot.
Doch die Angst kennt kein Erbarmen,
so der Vater mit den Armen,
drückt die Seele aus dem Kind,
diese setzt sich auf den Wind
und singt.
Komm her, bleib hier,
wir sind gut zu dir.
Komm her, bleib hier
wir sind Brüder dir.
Komm her, bleib hier,
wir sind gut zu dir.
Komm her, bleib hier
wir sind Brüder dir.*

Prilog 2b

Arbeitsblatt zu Dalai Lama (Rammstein)

1. Lesen Sie die ersten beiden Strophen und beantworten Sie die Fragen:
 - a) Wo befindet sich der Vater mit seinem Kind?
 - b) Wohin führt die Reise?
 - c) Welche Tageszeit ist es?
Wie ist das Flugwetter?
 - d) Wie ist die Atmosphäre an Bord?
 - e) Steht die Musik im Einklang damit?
2. Was verursacht die Angst des Kindes? Was erschreckt die Passagiere an Bord?
3. Vergleichen Sie in Erlkönig und Dalai Lama:
 - a) Ort und Zeit der Handlung;
 - b) das Kind und sein Verhalten;
 - c) die Stimmen, die das Kind hört (Wessen Stimmen sind es? Was wollen sie vom Kind? Wie sprechen sie zu ihm?);
 - d) den Vater und sein Verhalten.
4. Weiter, weiter ins Verderben / Wir müssen leben, bis wir sterben / "Der Mensch gehört nicht in die Luft!", / so der Herr im Himmel ruft – Wie deuten Sie diese Verse?
5. Komm her, bleib hier, / wir sind gut zu dir. / Komm her, bleib hier, / wir sind Brüder dir. -
Klingt der Chor der Söhne vom König aller Winde bedrohlich oder eher freundlich und sanft?
Ihre Stimmen werden mit bestimmten Bildern im Videoclip assoziiert. Welche illustrieren die "Güte zum Kind" und welche die "Brüderlichkeit"?
6. Versuchen Sie durch Recherchen im Internet herauszufinden, warum das Lied mit Dalai Lama betitelt ist.

From Goethe and Schubert to Rammstein – An Example of the Use of YouTube in German Language Classroom

Abstract: The aim of this paper is to point out some features and benefits of video clip usage in German language teaching. This work was inspired by the need to respect the totality of students' learning needs in the teaching process, which involves thinking about and taking into account their habits, interests, experience, preferences, attitudes, moods, and, above all, their emotions. One medium stood out as a possible means for encouraging students to independently use German as a foreign language. It was the video clip that combines text, image and music, which turned out to be the teaching material that can further stimulate students' emotional and cognitive areas in the process of learning. It proved to be highly stimulating and effective in the teaching practice, as described in the article. YouTube as an inexhaustible source of video clips cannot be disregarded, especially since it can be applicable in class, and not only in the foreign language class. Learning with video clips enables a different approach to the target language that is fun and spontaneous, because it provides the student with ability and incentive to express his/her emotions, imagination, experience and knowledge. As a result, motivation for the curriculum is increased and development of language skills is promoted.

Keywords: video clip, YouTube, emotions, German as a foreign language.

Von Goethe über Schubert zu Rammstein – Ein Beispiel für den Einsatz von YouTube im DaF-Unterricht

Zusammenfassung: Es ist das Ziel dieses Beitrags, auf einige Anwendungsmöglichkeiten von Videoclips im DaF-Unterricht hinzuweisen. Der Beitrag wurde durch Überlegungen über die notwendige Berücksichtigung des unteilbaren Selbst des Lernenden, d. h. seiner Gewohnheiten, Interessen, Erfahrungen, Neigungen, Ansichten, Stimmungen und vor allem seiner Gefühle beim Lernen angeregt. Auf der Suche nach einem geeigneten Unterrichtsmittel zur zusätzlichen Förderung des emotionalen und kognitiven Bereichs des Lernenden mit dem Ziel, spontane und selbständige Sprachprodukte auszulösen, bot sich der Videoclip als ein Medium an, das Text, Bild und Musik verbindet und sich, im Unterricht erprobt, als ausgesprochen wirksamer und zweckmäßiger Stimulus erwies. Als unerschöpfliche Quelle von (nicht nur) im DaF-Unterricht brauchbaren Videoclips lässt sich das Internet-Videoportal YouTube nicht umgehen. Das Lernen mit Videoclips ermöglicht ein unterhaltsames und spontanes Herangehen an die Zielsprache und regt den Lernenden an, seine Emotionen, Erfahrungen, seine Phantasie und sein Wissen zu äußern, wodurch seine Motivation zur Beschäftigung mit dem Unterrichtsgegenstand und zum Üben der Sprachfertigkeiten gesteigert wird.

Schlüsselbegriffe: Videoclip, YouTube, Emotionen, Deutsch als Fremdsprache.

UDK 371.3:811.111'367.625

Stručni članak

Primljeno: 6. ožujka 2012.

**KONTRASTIVNI PRISTUP U NASTAVI STRANOGA JEZIKA:
ANALIZA I PRIJEDLOG OBRADE EGZISTENCIJALNE
GLAGOLSKE FRAZE *THERE + BE*
U ENGLESKOME JEZIKU PREMA DOBI UČENIKA**

Marina Jajić Novogradec, prof. engleskog i ruskog jezika i književnosti,
studentica na poslijediplomskom doktorskom studiju glotodidaktike,
Gospodarska škola Buje

Sažetak: U ovome radu prikazat ćemo kontrastivni pristup obrade egzistencijalne glagolske fraze *there + be* u engleskome jeziku. Poučavajući učenike na početnom i naprednom stupnju engleskoga jezika primjećujemo kako, osim nekih drugih gramatičkih kategorija, učenike često zbunjuje egzistencijalna glagolska fraza *there + be*, za koju ne postoji pravi ekvivalent u hrvatskome jeziku te ponekad njezino nepravilno korištenje i tumačenje kod učenika uzrokuje nepravilnu komunikaciju na engleskome jeziku. Prilikom učenja stranoga jezika učenici se svjesno ili nesvjesno oslanjaju na materinski jezik, koji je često uzrok negativnog prijenosa u stranome jeziku. Kako bi se spriječio negativni prijenos materinskoga jezika i omogućio pozitivni prijenos u učenju stranoga jezika, u suvremenoj nastavi stranoga jezika bitno je koristiti se tehnikama rada koje uključuju spoj komunikacijskih, kognitivnih i kontrastivnih elemenata i na taj način pomoći učenicima u boljem razumijevanju nekih najčešćih pogrešaka koje su uglavnom posljedica utjecaja materinskoga jezika. S tim ćemo ciljem dati prikaz obrade egzistencijalne glagolske fraze na različitim stupnjevima učenja engleskoga jezika.

Ključne riječi: egzistencijalna glagolska fraza *there + be*, kontrastivni pristup, materinski jezik, negativni prijenos, strani jezik.

Uvod

Povijesnim pregledom različitih metoda u poučavanju stranoga jezika nailazimo i na njihovo različito stajalište prema materinskom jeziku. Prema gramatičko-prijevodnoj metodi nastava se održavala na materinskom jeziku, a glavni cilj metode bilo je čitanje i razumijevanje tekstova koji su se čitali i prevodili. Kao reakcija na gramatičko-prijevodnu metodu javlja se i prirodna metoda, prema kojoj bi učenici trebali učiti strani jezik na način na koji dijete uči svoj materinski jezik. Što se tiče direktne metode, ona je uglavnom zagovarala samo upotrebu stranoga jezika, no opet kod prijevođa nije mogla zanemariti materinski jezik. Iz deskriptivnog strukturalizma proizašle su audio-vizualne i audio-lingvalne metode koje uglavnom isključuju materinski jezik iz

nastave. Međutim neki predstavnici audiolingvalne metode razlikuju se u tome što uvode neke elemente kontrastivnog pristupa u nastavu (Lado i Fries, 50-ih godina prošloga stoljeća) i prvi u svojim udžbenicima inzistiraju na tome da se uvježbavaju oni elementi jezika u kojima dolazi do interferencije s materinskim jezikom (Prebeg Vilke, 1977). Sve veće zanimanje za novo područje u istraživanju procesa usvajanja stranoga jezika, tzv. kontrastivnu analizu, čiji je osnovni zadatak bio utvrđivanje pogrešaka koje potječu od negativnog prijenosa materinskog jezika (Prebeg Vilke, 1977: 79), započinje 60-ih godina prošloga stoljeća, kada ona i doživljava svoj vrhunac. U ranim 70-ima zamjenjuje ju analiza pogrešaka čiji je začetnik Pit Corder. Svojim deduktivnim putem kontrastivna analiza predviđa osobine učenja na osnovi usporedbe jezičnih opisa, a analiza pogrešaka nastoji objasniti oblike učenikova ponašanja u procesu učenja (Filipović, 1972: 8). Jedino zajedničkim kombiniranjem dviju analiza mogu se stvoriti dobri preduvjeti za rješavanje problema u nastavi stranoga jezika, a koji su rezultat negativnog prijenosa zbog utjecaja materinskog jezika.

Kako bi se istražila i ispitala područja interferencije koja se javlja između dva jezika, provedeno je nekoliko projekata kontrastivne analize u kombinaciji s analizom pogrešaka, a jedan od takvih bio je jugoslavenski projekt kontrastivne analize engleskog i hrvatsko-srpskog jezika pod vodstvom prof. Rudolfa Filipovića. U svome radu projekt je nastojao razviti sustav analize koja bi dovela do kontrastivne gramatike, no konačni cilj projekta, koji je bio stvaranje englesko-hrvatske kontrastivne gramatike, nažalost, nije ostvaren (Filipović, 1975).

Negativni se prijenos iz materinskoga jezika u stranome jeziku najčešće očituje na nekoliko gramatičkih razina: fonetskoj, morfosintaktičkoj, semantičkoj i ekstralingvističkoj odnosno sociokulturnoj razini. Interferencije tih razina možemo naći na svim stupnjevima učenja stranoga jezika, od početnoga pa sve do naprednoga.

Danas, kada je osnovni cilj nastave stranoga jezika postizanje komunikacijske kompetencije, pristup koji uključuje elemente kognitivne teorije učenja, kontrastivnog pristupa i komunikacijskog učenja i poučavanja jezika postaje neizbježan (prema predavanjima prof. Vilke na poslijediplomskom doktorskom studiju glotodidaktike 2005./2006. radi se o KUKS-pristupu). Ono što također zahtijeva suvremeno planiranje nastave prilikom izrade operativnog plana i programa ne samo stranoga jezika već i ostalih nastavnih predmeta jesu korelacije, tj. povezivanje srodnih skupina predmeta. Za jezično područje korelacija zapravo podrazumijeva kontrastiranje pojedinih kategorija između materinskog i stranog jezika, ali i samih stranih jezika. Prema tome, za suvremenu nastavu stranoga jezika kontrastivni pristup, kojim bi se učenici trebali osvijestiti o prisutnosti i potrebi upotrebe materinskog jezika radi lakšeg učenja stranoga jezika, svakako je koristan i preporučljiv.

Egzistencijalna glagolska fraza *there + be* u engleskome jeziku i besubjektne ili bezlične rečenice u hrvatskome jeziku

Egzistencijalne rečenice u engleskome jeziku odnose se na one rečenice koje sadrže na početku egzistencijalno *there*, koje se po funkciji u rečenici bitno razlikuje od priloga *there*.

Egzistencijalno *there* u engleskome jeziku predstavlja neodređeni subjekt poslije kojeg obično dolazi glagol *biti* (engl. *to be*), a označava ideju kako bi se objasnilo da nešto postoji (Eastwood, 1994). *There* poslije kojeg slijedi glagol *biti* i imenica također se odnosi na neki događaj kojim se može iskazati da se nešto dogodilo, da će se dogoditi ili se događa (Karlovčan, 2002, 21). Kako je za engleski jezik moguća, ali možda neobična rečenica: *A shop is in front of the school*, ovdje ćemo iskoristiti frazu *there is* i reći: *There is a shop in front of the school*. Obično se *there + be* koristi prije imenice s neodređenim članom *a/an*, neodređenom količinom *some, any, much, many* i ostalim količinskim oznakama tipa *a lot of, few, enough, plenty of, a number of, several, more*: *There is a new bicycle in the shop, There has been a lot of work lately, There were some papers on the desk*. Kao subjekt *there* funkcionira u pitanjima, kratkim odgovorima i ostalim konstrukcijama u rečenici (primjer: *Is there any film on TV? – Yes, there is some.; There wasn't any car in front of the house.*).

U rečenicama je nužno razlikovati i mjesni prilog *there* koji se, osim po funkciji u rečenici, od egzistencijalnog *there* razlikuje i u fonološkome smislu: *There /ðə/ is a letter there /ðeə/, near the computer*.

Osim s glagolom *biti*, *there* može ponekad u formalnom ili literarnom stilu stajati i uz neke druge glagole u engleskome jeziku (*come, happen, follow, live, seem, stand, occur, arise, arrive, emerge, enter, exist, lie, remain, result, sit, take place*): *There seems to be a new job for you, There comes the time when you need to admit the truth, There followed an interesting programme*.

U engleskome jeziku treba još razlikovati neodređeni subjekt *it* od egzistencijalnog *there*. Dok fraza *there + be* označava da nešto postoji ili se događa, *it + be* označava odnosno opisuje nešto ili nekoga, tj. potvrđuje činjenično stanje.

Primjer: *There's a little boy in the garden.*

It's Tom.

(=A little boy is in the garden)

(=The little boy is Tom)

It, kao i *there*, može doći s ostalim glagolima poput *seem, appear, happen, chance, turn out, prove*: *It seems to be a very interesting show, It turned out false, It happened in August*.

Ekvivalent *there is/are* u engleskome jeziku često odgovara bezličnome *ima* u 3. licu jednine u hrvatskome jeziku. *Imati* je bezlični glagol koji ne otvara mjesto nikakvu subjektu, a rečenice u kojima je takav glagol predikat

besubjektne su rečenice (Barić et al., 1995). Tako će bezlični glagol *imati* u 3. licu jednine na hrvatskome jeziku glasiti: *U razredu ima puno dječaka.*

Kako *imati* nije jedini glagol u besubjektним rečenicama, naići ćemo i na ostale primjere drugog bezličnog glagola, a to je glagol *biti*, koji u nekim rečenicama na hrvatskome jeziku dolazi kao predikat u značenju postojati i postajati. Tako će ekvivalent *there was/were* na engleskome jeziku odgovarati hrvatskoj rečenici *Bilo je nekoliko mladića.* Egzistencijalna glagolska fraza *there + be* u engleskome jeziku neće uvijek odgovarati hrvatskome bezličnome *ima*, već i nekim drugim glagolima, poput *postojati*, *biti*, *nalaziti se*, *dogoditi se*, *nastati*.

Najčešće pogreške koje se prenose iz hrvatskoga jezika u engleski jezik, a tiču se egzistencijalne glagolske fraze *there + be*, vidljive su uglavnom na morfosintaktičkoj razini, što je odraz različitosti dvaju jezika koja kod učenika dovodi do stvaranja dvaju različitih sistema u jeziku i teškoće njihova uklapanja kod pravilnog izražavanja na stranome jeziku. Sljedeća tablica prikazuje primjere rečenica s učeničkim pogreškama koje su odraz negativne interferencije materinskoga jezika.

REČENICE NA HRVATSKOME JEZIKU	REČENICE NA ENGLSKOME JEZIKU S ČESTIM POGREŠKAMA ZBOG INTERFERENCIJE MATERINSKOGA JEZIKA
<p>Kod opisivanja: Na <u>stolu ima</u> puno knjiga.</p> <p>U sobi se <u>nalaze</u> moji omiljeni posteri.</p> <p>Kod prepričavanja: <u>Postoje</u> mjesta koje nikad nisam posjetila.</p> <p><u>U gradovima</u> uvijek <u>ima</u> puno koncerata. U <u>kući je bilo</u> puno miševa.</p>	<p><u>On the desk are</u> a lot of books. ili <u>have</u></p> <p><u>In the room are</u> my favourite posters.</p> <p>There <u>exist</u> places I have never visited. ili <u>places exist</u></p> <p><u>In towns are</u> always a lot of concerts. <u>In the house was</u> a lot of mice.</p>

Negativan prijenos iz materinskoga jezika može se uvelike spriječiti kontrastivnim prikazivanjem ove fraze u oba jezika, i to kako na početnom tako i na naprednom stupnju učenja jezika, uključujući mnogo kognitivnih, komunikacijskih i kontekstualnih vježbi koje ćemo prikazati u sljedećim primjerima.

Prijedlozi obrade egzistencijalne glagolske fraze *there + be* u pet etapa prema dobi učenika

Autorica ovoga rada nije imala mogućnosti predavati engleski jezik u osnovnoj školi, već samo u srednjoj, no prema uvidu u nastavni plan i program za engleski jezik (HNOS, 2005./2006.) ova se tematska jedinica obrađuje već u ranim stupnjevima učenja jezika. Kako uvijek postoje strukture koje učenici brže svladavaju, dok su im neke teže, primijetili smo, mada se odabrana struktura možda čini jednostavnom, da ona koju učenici brže svladavaju nije tako jednostavna, osobito kada joj kontrastivno pristupamo i uočavamo pogreške koje učenici čine čak i u naprednijim stupnjevima (prema iskustvu autorice) i koje im zadaju poteškoće, ponekad i kod najjednostavnijih vježbi. Budući da učenici neke pogreške ne mogu izbjeći, potrebno ih je od početnih stupnjeva postupno uvoditi u niz mogućih rješenja putem upotrebe što je više moguće kognitivnih vježbi, oslanjajući se tada na komunikacijski pristup koji bi omogućio učenicima bolje svladavanje jezika kako na usmenom tako i na pismenom planu.

Obvezno učenje stranoga jezika u prvim razredima hrvatskih osnovnih škola uvedeno je šk. god. 2003./2004. Neki će učenici učiti engleski jezik kao 1. strani jezik od prvoga razreda osnovne škole, dok će neki započeti s učenjem engleskog jezika kao 2. stranog jezika u četvrtom razredu osnovne škole. U slučaju gdje se engleski jezik kao 1. strani jezik uči od prvog razreda osnovne škole, egzistencijalna će se fraza pojaviti kao tematska jedinica još u trećem razredu, s malo proširenim ponavljanjem u četvrtom i petom razredu te višim razredima, a kod učenja engleskog kao 2. stranog jezika fraza će se pojaviti u četvrtom razredu.

Prva faza – IV. razred osnovne škole

U ovoj bismo fazi željeli prikazati svladavanje spomenute strukture u nižim razredima osnovne škole, počevši pritom od četvrtog razreda.

Prema Vizek et al. (2003), djeca se tada nalaze na stupnju konkretnih operacija, što znači da su spremna logično razmišljati te posjeduju mogućnost konzervacije na poznatim i konkretnim sadržajima. Djeca tada mogu stvarati pojmove, uviđati odnose i rješavati probleme, no samo kada se radi s poznatim predmetima ili kada ih oni mogu konkretno predočiti. Djeca također mogu rješavati i zadatke koje se odnose na specifične misaone operacije. U ovome se slučaju, na početnom stupnju, fraza koristi u engleskom sadašnjem glagolskom vremenu (*present simple*). Bez obzira na to što učenici mogu na ovome stupnju dobro čitati i pisati, naglasak je još uvijek na usmenome pristupu. Stoga se i ova fraza većinom uvježbava usmeno. Naglasak je većinom na vještinama govora i slušanja. Zbog osjetljivosti učenika te dobi, koji još ne razmišljaju poput odraslih osoba, uvježbavanje ove strukture trebalo bi uključivati različite

postupke vizualnih i auditivnih sredstava kako bi učenici razvili svijest o jeziku i uspješnije svladavali određenu strukturu u jeziku. Kako su učenici na ovome stupnju već svladali uporabu jednine i množine u engleskome jeziku, nizom vježbi moći će lako razlikovati uporabu *there is/are*.

Prilikom takvih vježbi učenike je bitno stavljati u stvarne situacije, kojih u razredu može biti mnogo ukoliko ih znamo dobro iskoristiti. One bi uključivale tipične situacije, poput postavljanja nastavnikovih pitanja koja uvode učenike u određenu temu, naprimjer: *N: What is there on your desk, Mia? U 1: There is an English book. There are two pens. U 2: There is a penbox.*

Slijedeći nastavnikova pitanja učenici se uključuju u stvarne situacije, opisujući što se nalazi na njihovu stolu. Od tih specifičnih nastavnikovih pitanja mogu nastati i sva šira pitanja poput *What is there in the classroom?* ili učenici na zahtjev nastavnika stavljaju najprije jedan, a zatim i više predmeta ispod svoje stolice te odgovaraju na pitanje nastavnika: *What is there under your chair? – There is a book. There are three books. There are two pencils.* Učenici tada mogu pomoću slika vizualno predočavati predmete i opisivati ih. To mogu biti sličice od općih pa sve do konkretnih prostora: opisi kuće, škole i njihovih prostorija. Kako bi se još jedanput podsjetilo učenike na razlikovanje jednine i množine, osim usmenih vježbi oni mogu i pismeno ispunjavati tabelu koju im nastavnik nacrtava na ploči, tj. u jedan stupac pišu predmete s *there is*, a u drugi s *there are*. Za uvježbavanje te strukture postoje i razne vježbe slušanja, poput pjesmica i priča kroz opisivanje.

Prema Piagetu (Vizek et al., 2003: 48), proizvod je djetetova sazrijevanja ona spoznaja o svijetu do koje dijete dolazi spontano, isto kao i aktivnost pojedinca i njegovo djelovanje na okolni svijet. Tako ćemo u razredu iskoristiti vježbe u kojima učenici sami dolaze do određenih spoznaja. Pritom oni, prema prijašnjem modelu nastavnikovih pitanja (*What's there in the classroom?* ili *What's there on your desk?*), mogu vježbati pitanja jedni s drugima, pitajući prijatelje *What's there in your bag?*, pri čemu se dobivaju pojedinačni odgovori učenika poput: *There are books, workbooks, There is a ball.* Također se mogu koristiti vježbe kratkih odgovora, uz pogađanja, gdje se učenici prisjećaju i negativnih oblika: *Is there a doll in your bag? – Yes, there is. / No, there isn't.*

Are there some trousers in your bag? – Yes there are/ No, there aren't.

U pismenim vježbama tu su još i vježbe nadopunjavanja. Učenici uz navedene predmete nadopunjuju priložne oznake mjesta na kojemu se koji predmet nalazi, koristeći tada i neke prijedloge koje su naučili: *There is a tree in the garden, There is a kitchen in the house, There is a flower on the table, There are books on the bookshelf, There are books on the desk.* Crtanje i opisivanje vlastitih kuća i prostorija može također biti zanimljiva vježba u kojoj učenici mogu uživati kroz jednu vrstu igre.

Druga faza – V. razred osnovne škole

Ova se faza poučavanja učenika neće bitno razlikovati od prve, budući da su i u toj fazi učenici podložni konkretnim operacijama. Prema Piagetovoj teoriji u razredu učeniku valja omogućiti aktivno uključivanje u nastavni proces. Važno je poticati učenike da sami istražuju svijet oko sebe i tako stječu i izgrađuju svoje spoznaje. Umjesto frontalnog poučavanja valja osigurati obradu gradiva kroz što veći broj različitih aktivnosti koje će djeci omogućiti izravnu interakciju s okolinom (Vizek et al., 2003: 56). Tako će aktivnosti ove faze biti sljedeće: uz pjesmice i sličice prikazivat će se i tekstovi čitanja s razumijevanjem. Tekstovi mogu sadržavati informacije o pojedinim osobama i njihovim stvarima u sobi. Učenici najprije poslušaju neki tekst, odgovaraju na nastavnikova pitanja ili pak sami pročitaju u sebi tekst. Prema uzoru na zadani tekst s razumijevanjem, oni mogu opisivati i vlastitu sobu. Kako bi se što bolje kontekstualizirala određena struktura, učenici mogu dobiti dio teksta na engleskome jeziku pisan riječima, a dio prikazan sličicama koje moraju opisati riječima na engleskom jeziku. U tekstu se osim strukture *there is/are* mogu pojaviti i posvojna zamjenica *their* te izraz *they are*, koje kod pisanja učenici često zamjenjuju postojećom frazom *there is/are*. Primjer takve vrste vježbe izgledao bi ovako: *This is John (slika) and Janet (slika), They are brother and sister, John is 7 (slika) and Janet is 10 (slika), Their mother is a (slika – teacher).*

Their father is a (slika – doctor), They have got a big (slika – house), John's (slika – room) is very small, There's just one (slika – bed), a (slika – wardrobe), a (slika – desk) and a (slika – chair) in the room, There are many (slika – toys) on the floor, Janet's room is very big, There's a big (slika – computer) on her desk and a (slika – pin board) on the wall, There are also some (slika – posters) on the wall.

Nakon ove vježbe na tekstu sa sličicama, učenici mogu dobiti od nastavnika izmišljene osobe koje na isti način opisuju koristeći se riječima *their, they are, there is/are*.

Učenicima bi bilo korisno kada bi im nastavnik načinio jednu tabelu s primjerima, gdje se može vidjeti razlika u korištenju *they are, their, there is/are*, a primjeri mogu biti sljedeći: **They** are two cousins. / **Their** favourite sport is football. / **There** is a big ball in their garden.; **They** are best friends. / **Their** best subject is English. / **There** are a lot of books on their desks.

Učenici još mogu rješavati igrice poput *right or wrong*, gdje na sličicama imaju prikazane neke likove i uz njih rečenice s *there is/are*, naprimjer: *There's a boy in the garden, There's a girl in the dining room, There's a cat on the roof, There are two cats in the attic, There's a dog in the kitchen, There are three birds near the chimney.*

Za rečenice koje se čine pogrešnima na sličici učenici daju pravilne odgovore, pri čemu vježbaju i negativne oblike:

There isn't any cat on the roof, there's a dog on the roof.

Kako bi se ponovila jednina i množina za konstrukciju *there is/are*, učenici od nastavnika dobiju izmiješane sličice i riječi s tom konstrukcijom tu je moraju pravilno posložiti.

Učenici mogu isto raditi u paru s prijateljem i postavljati jedni drugima pitanja poput: *What's there in your picture/photo? – There are seven animals. There's an elephant.*

Nizom raznih tehnika rada na ovome stupnju nastavnici mogu olakšati kognitivno i komunikacijsko usvajanje jezika svojim učenicima, ali i poticati motivaciju za učenje.

Treća faza – VI. razred osnovne škole

Na ovome se stupnju učenici stranoga jeziku polako susreću s nešto složenijim strukturama na engleskome jeziku, što je primjer uvođenja nekih sadašnjih i prošlih glagolskih vremena, te će se i korištenje egzistencijalne fraze ponešto razlikovati od onoga na prijašnjim stupnjevima. Budući da u ovoj fazi učenici vladaju prošlim glagolskim vremenom glagola *biti (was/were)*, u engleskome jeziku neće im biti teško naučiti frazu *there was/were* i slijediti vježbe za zadanu strukturu. Učenici tada mogu poslušati neki tekst i odgovarati na nastavnikova pitanja: *What was there in John's house? What things were there?*

Osim usmenih odgovora na tekst, oni mogu provesti vježbu slušanja tako da prilikom slušanja crtaju ono što se nalazilo u nečijoj sobi ili kući, a potom pismeno slažu rečenice u bilježnicu: *There was an old box, There were two bottles on the floor.*

Naime većina se učenika tada nalazi u prijelaznom razdoblju između stupnja konkretnih i formalnih operacija, pa će se malo njih koristiti formalnim mišljenjem, a više njih uživat će u konkretnim primjerima i aktivnostima (Piaget, u Vizek et al., 2003: 56).

Na ovome stupnju može se iskoristiti usporedba *there is/are* s *there was/were*, kako bi se učenike podsjetilo na dvije različite situacije. To se može opet postići raznim slikama i fotografijama koje upućuju na trenutno i prošlo stanje, a učenici mogu načiniti tabelu s postojećim frazama za sadašnjost i prošlost.

Učenici mogu dobiti razne slike s praznika sa znamenitostima nekog grada te opisivati s *there was/were* što su tamo vidjeli, tj. što se nalazilo u gradu, i na taj način ispitivati jedni druge. *What was there in the square? – There were singers and dancers, There was a magician.*

S obzirom na to da učenici na ovome stupnju vladaju nekim priložima mjesta i vremena, u ovoj fazi ne bi bilo loše predstaviti učenicima razliku između *there* u egzistencijalnim rečenicama i *there* kao priloga.

Tako se može započeti s prepričavanjem ponuđene priče gdje učenici opisuju kuću neke osobe: *N: What's there in Mary's room? U 1: There is a big TV there. U 2: There are a lot of posters there. U 3: There is a pink wardrobe there.*

Kako bi bolje uvježbali tu razliku, može im se ponuditi da opisuju *What's there in the school? – There are teachers there. There are a lot of rooms there. There are chairs and desks there.*

Ovdje se, naravno, ubacuje i *there was/were* kod opisivanja za prošlost. Učenicima se može dati da pogledaju kratak isječak nekog crtića ili filma i pokušaju upamtiti što više stvari te opišu što se tamo nalazilo. Također im se može kontrastivno s materinskim jezikom, radi boljeg shvaćanja, objasniti značenje dvaju *there* u engleskome jeziku. *There is/are – ima, nalazi se; There was/were – bilo je; There kao prilog – tamo.*

Na ovome stupnju učenici će naučiti koristiti posvojne pridjeve i zamjenice: *my/mine, your/yours, his/his, her/hers, it/its, our/ours, their/theirs*, pri čemu se može iskoristiti razlikovanje posvojne zamjenice *theirs* od egzistencijalnog *there is*, što učenici ponekad miješaju kod pisanja.

Sljedeći primjeri pokazuju upotrebu *there is/are* u pitanjima i kratkim odgovorima s neodređenim količinama poput *some, any, much, many, no*: *Is there any milk in the fridge? – No, there's no milk left. Yes, there is some. Are there any eggs in the fridge? – No, there aren't any.*

Četvrta faza – viši razredi osnovne škole / početak srednje škole

Piaget (u Vizek et al., 2003: 53) smatra da u predadolescenciji u dječjem razmišljanju dolazi do velikog pomaka. Dječje razmišljanje tada postaje apstraktnije, što znači da se dijete može odvojiti od konkretnog predmeta ili događaja te da može zamišljati hipotetske situacije služeći se apstraktnim pojmovima.

Na prethodnim smo stupnjevima zamijetili kako je učenike potrebno induktivno odnosno putem primjera dovesti do određenih pravila, sve u smislu kognitivnog osvješćivanja učenika, što nije samo primjer početnih stupnjeva već i onih naprednijih. Osim kognitivnog i komunikacijskog pristupa učenju u prethodnim fazama, dolazimo do posljednje dvije faze koje u svojim jezičnim aktivnostima sadrže nešto više kontrastivnih elemenata. Budući da su se učenici na ovome stupnju upoznali s većinom glagolskih vremena na engleskome jeziku, ovdje im se mogu davati vježbe nadopunjavanja glagolske fraze *there + be* u pravilnom glagolskom vremenu u različitim oblicima – potvrdnom, upitnom i negativnom. Tako možemo imati sljedeće vježbe nadopunjavanja:

Complete the questions and give short answers using there + be in the correct tense:

1. _____ *a music shop in your street?*
2. _____ *telephones in the 17th century?*
3. _____ *any concert in your town last year?*
4. _____ *a lot of good films recently?*
5. _____ *a new building near your home next year?*

Kako na engleskome jeziku često dolazi do miješanja izraza *it is* s *there is* ili *it was* s *there was*, učenicima je dobro pomoću tekstova i vježbi ukazati na razliku među strukturama, naprimjer: *There's a new shop in the town. It is a music shop.* Tako ćemo imati sljedeći zadatak:

Make sentences using there + is and it + is according to the example:

Good film/at the cinema/tonight

There's a good film on at the cinema. It's on tonight.

1. *celebration/ school/this month*
2. *good programme/ Tv/after/news*
3. *jacket/market/like your jacket*
4. *T-shirt/window/quality*

Navedene vježbe, naravno, mogu varirati ukoliko još želimo nadodati prepoznavanje glagolskih vremena s frazom *there + be* i *it + be*, kao i stavljanje tih imenica u množinu.

Na ovome stupnju učenja učenicima se može ukazati na red riječi u rečenicama u engleskome i hrvatskome jeziku, tj. pomoći im da vide kako u engleskome na početku stoji fraza *There is/are*, potom slijedi imenica, a na kraju tek priložna oznaka mjesta, dok se u hrvatskome započinje priložnom oznakom mjesta, a potom slijede glagol i imenica. Osim navedenih pismenih vježbi, s učenicima se fraza može uvježbavati i usmeno, razgovorom o pročitanom tekstu, slušanjem ili gledanjem filmova pomoću opisivanja i sl.

Učenici isto tako mogu raditi zanimljive vježbe zaokruživanja pravilnog oblika *there is/are* u rečenicama, ponekad popraćenog i oblikom *it is*. Osim kod opisivanja ili prepričavanja nekih događaja ukazujući da nešto postoji ili se dogodilo, učenike možemo uvoditi i u svakodnevne razgovore. Naprimjer: *Oh, look Mia! There's something in your hair. Can you smell it? There's something in the air!*

Peta faza – završni razredi srednje škole

U posljednjoj fazi učenici su sposobniji rješavati složenije gramatičke zadatke: vježbe nadopunjavanja i transformiranja. Učenici su tada puno zreliji u smislu boljeg razumijevanja određenih gramatičkih struktura, sami dolaze do nekih pravila, uočavaju promjene, mogu samostalno rješavati probleme. Ovdje će naglasak biti na slobodnom usmenom i pismenom izražavanju. Učenici

mogu raditi i prijevodne vježbe, uočavati razlike među strukturama, no opet im se moraju omogućiti sustavni prikazi vježbi i raznih aktivnosti, što je sasvim suprotno *mehaničkom drilu* koji su dugo zagovarali strukturalisti.

Prijašnje, sada najjednostavnije, fraze *there is/are* i *there was/were* nadopunit ćemo složenijima, poput *there have/has been*, *there will be/is/are going to be*, kao i njihovim ekvivalentima na hrvatskome jeziku. Takve se vježbe moraju kontekstualno prikazivati, bez ikakvih zasebnih rečenica, tj. sve u svjetlu stvarnog svijeta. Moramo voditi računa o tome da učenici ove dobne skupine imaju različite interese, a budući da udžbenik više nije jedini izvor znanja, njihove interese možemo nadopunjavati korištenjem raznih časopisa, novina, gledanjem filmova i sl.

U ove ćemo vježbe svakako uvrstiti i ostale glagole koji mogu doći s *there: come, happen, follow, live, seem*, kao i gl. *exist*, koji se na engleskome jeziku zbog interferencije s hrvatskim često pogrešno interpretira kao *postoji*. Predlažemo sljedeće vježbe i aktivnosti: vježbe prijevoda, vježbe nadopunjavanja (slične onima iz četvrte faze, no malo proširene), *there* s ostalim glagolima i ukazivanje na red riječi kod takvih rečenica u engleskome i hrvatskome jeziku.

Zaključak

Prikazom raznih aktivnosti i vježbi koje možemo iskoristiti u nastavi stranoga jezika na različitim stupnjevima svakako se poboljšava učenikovo usvajanje i učenje jezika. Kao što smo vidjeli, za učenike nižih razreda osnovne škole valja iskoristiti što je moguće više vizualnih, auditivnih i taktilnih sredstava u poučavanju. Uz zabavne i zanimljive sadržaje učenici će lakše usvajati nove strukture na engleskome jeziku. Učenje i usvajanje stranoga jezika u učenika mlađe dobi temelji se više na razvijanju kognitivno-afektivnih sposobnosti, dok kod malo starijih učenika možemo više kontrastivno obrađivati pojedine gramatičke strukture. Prema HNOS-u (Hrvatskom nacionalnom obrazovnom standardu, 2005./2006.) učenje više nije gomilanje činjenica, već poticaj na kognitivno organiziranje sadržaja, dok znanje predstavlja međusobno povezan sustav sadržaja. Jedan od zastupljenih standarda razrađenih u HNOS-u naglašava korištenje stranog jezika koliko je god to moguće, a materinskog jezika koliko je to potrebno. Prema tome, materinski jezik ima dvojaku ulogu – ulogu metajezika kojim eventualno objašnjavamo jezične strukture kada ih učenici na stranome jeziku ne razumiju te ulogu sustava jezika na kojem gradimo daljnja objašnjenja i upućujemo na sličnosti i razlike između pojedinih struktura u stranome i materinskome jeziku (HNOS, 2005./2006., 7). Jedina razlika u korištenju materinskog jezika na početnom i naprednijim stupnjevima jest u tome što se na početnoj razini učenja na materinskom jeziku više pojašnjavaju kulturno-civilizacijski sadržaji,

dok se na kasnijoj razini učenja materinskim jezikom ponekad mogu objasniti pojedine složenije strukture u engleskome jeziku. Sve u svemu, suvremenim pristupom kombiniranja kognitivnog i kontrastivnog pristupa u nastavi stranoga jezika možemo ujediniti zanimljivije i bolje usvajanje i učenje jezika. Stoga bi nastavnici morali u svoju nastavu što je više moguće uključivati elemente i jednog i drugog, kako bi olakšali učenicima usvajanje ciljnoga jezika te smanjili negativni transfer koji je posljedica utjecaja materinskoga jezika. Za egzistencijalnu glagolsku frazu *there + be* to se može postići pažljivim odabirom aktivnosti na pojedinim stupnjevima učenja jezika.

Popis literature:

1. Barić et al. (1995). *Hrvatska gramatika*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Eastwood, J. (1994). *Oxford Guide to English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
3. Filipović, R. (1972). *Jedan aspekt lingvističkog pristupa nastavi stranih jezika*. Strani jezici, 1, 4-8.
4. Filipović, R. (ur.) (1975). *Studies 6, YSCECP*. Zagreb: Institute of Linguistics.
5. Karlovčan, V. (2002). *An Advanced Learner's English Grammar*. Zagreb: Profil International.
6. Prebeg Vilke, M. (1977). *Uvod u glotodidaktiku*. Zagreb: Školska knjiga.
7. Vizek et al. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.
8. Nastavni plan i program za engleski jezik (2005/2006), HNOS, MZOŠ.

Contrastive Approach in the Foreign Language Learning: Analysis of and the Proposal to Teach the Existential Verb Phrase *THERE+BE* in English According to Students' Age

Summary: This article presents a contrastive approach in the analysis of existential verb phrase *there + be* in the English language. We have noticed that many students at the beginner and advanced level are often confused by the use of the phrase, because it has no real equivalent in the Croatian language. Its incorrect use can lead students to the inaccurate communication in the English.

When learning a foreign language, students, consciously or unconsciously, rely on their first language, which is mainly the result of a negative transfer in the foreign language. In order to prevent negative transfer of the first language and enable positive transfer in the foreign language learning, the contemporary language teaching requires the use of teaching techniques that involve the combination of communicative, cognitive and contrastive elements. In such a way we can help our students to better understand some of the most common mistakes they make, especially those that are the result of the negative transfer from the first language. Therefore, we propose activities for the better acquisition of the existential verb phrase at different stages of the English language learning.

Key words: existential verb phrase *there + be*, contrastive approach, first language, negative transfer, foreign language.

**Kontrastiven Ansatz im Fremdsprachenunterricht:
Analyse und Vorschlag zur Bearbeitung der existentiellen
Verbalphrase THERE + BE
gemäß dem Schüleralter im Englischunterricht**

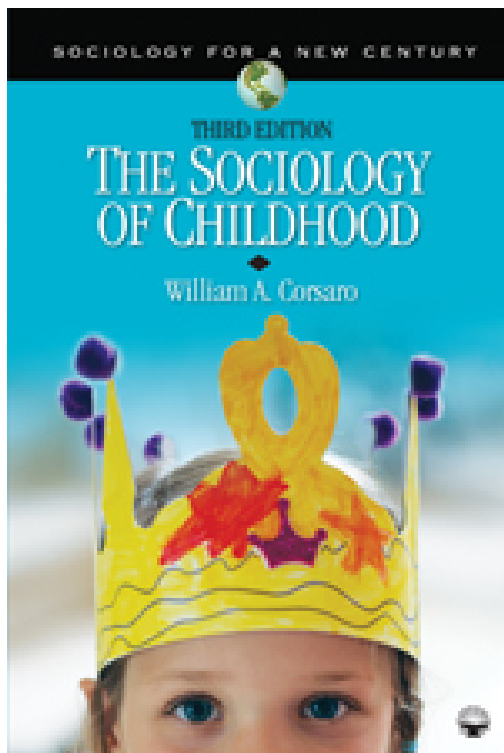
Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird der kontrastive Ansatz zur Bearbeitung der existentiellen Verbalphrase *there + be* im Englischunterricht veranschaulicht. Es ist nicht zu übersehen, dass neben einigen anderen grammatischen Kategorien im Englischunterricht für Anfänger und Fortgeschrittene die Schüler oft von der existentiellen Verbalphrase *there + be* verwirrt werden, für die es kein richtiges Äquivalent in kroatischer Sprache gibt, und manchmal führt ihr unsachgemäßer Gebrauch und Deutung die Schüler zur fehlerhaften Kommunikation in englischer Sprache. Beim Erlernen einer Fremdsprache verlassen sich die Lernenden bewusst oder unbewusst auf ihre Muttersprache, die oft die Ursache des negativen Transfers in der Fremdsprache ist. Um den negativen Transfer der Muttersprache zu verhindern und damit den positiven Transfer beim Fremdsprachenlernen zu gewährleisten, ist im modernen Fremdsprachenunterricht von Bedeutung, solche Arbeitstechniken zu nutzen, die eine Kombination aus kommunikativen, kognitiven und kontrastiven Elementen einschließen und so den Schülern helfen, einige der häufigsten Fehler besser zu verstehen, deren Ursachen größtenteils dem Einfluss der Muttersprache zu verdanken sind. Um dieses Ziel zu erreichen, wird die Bearbeitung der existentiellen Verbalphrase in verschiedenen Stadien des Englischlernens veranschaulicht.

Schlüsselbegriffe: existentielle Verbalphrase *there + be*, kontrastiver Ansatz, Muttersprache, negativer Transfer, Fremdsprache.

**PRIKAZI
REVIEWS
BESPRECHUNGEN**

Corsaro, W. A. (2011), *The Sociology of Childhood* (3rd Edition).

London: Pine Forge Press,
SAGE Publication Inc., 288 str.



Treće je izdanje knjige Sociologija djetinjstva (u odnosu na prethodna dva) prošireno i upotpunjeno primjerima koje je Corsaro tijekom svog dugogodišnjeg istraživanja prikupio u različitim dijelovima svijeta, no ponajviše u Italiji, Sjedinjenim Američkim Državama i Novom Zelandu. William A. Corsaro voditelj je Odsjeka za sociologiju pri Sveučilištu u Indiani. Objavio je nekoliko samostalnih knjiga (Prijateljstvo i vršnjačka kultura u ranim godinama, "Mi smo prijatelji, zar ne?": Unutar dječje kulture, Sociologija djetinjstva, 1. i 2. izdanje) te radova i knjiga u suautorstvu s drugim poznatim sociolozima i pedagogima kojima je u fokusu istraživačkoga rada suvremeno djetinjstvo, poput L. Molinari (I Compagni: Razumijevanje prijelaza

djece iz vrtića u osnovnu školu) i J. Qvortrupa (The Palgrave Handbook of Childhood Studies). U njegovu su području interesa sociologija djetinjstva, djetinjstvo u suvremenom društvu, dječja vršnjačka kultura, sociologija obrazovanja te etnografska istraživanja u odgoju i obrazovanju. Upravo su navedena područja prisutna u njegovoj najnovijoj knjizi. Knjiga sadrži mnoštvo primjera iz stvarnog života koji zorno prikazuju problematiku kojom se autor bavi u pojedinim poglavljima. Na kraju knjige postoji rječnik s jednostavno i ukratko pojašnjenim terminima koji se pojavljuju u knjizi.

Sociologija djetinjstva predstavlja suvremeno viđenje djetinjstva. Autor na više mjesta naglašava kako je djetinjstvo socijalni konstrukt i istovremeno kultura samo za sebe. Odmah na početku knjige Corsaro podsjeća kako djeca usvajaju i barataju oruđima kulture te da se ta oruđa u djetinjstvu razlikuju od onih u odrasloj dobi. Navedena viđenja djetinjstva autor suprotstavlja tradicionalnoj paradigmi socijalizacije, tj. tumačenju da je djetinjstvo razdoblje „pripreme“ za odraslost. Za njega je važno otvoriti dijalog o socijalnom položaju djece i djetinjstva u svijetu odraslih, pa naglašava kako su djeca marginalizirana od strane odraslih. Zanimljivo je njegovo promišljanje kako se u skupini socijalno marginaliziranih uz djecu nalaze žene i manjine. Iako, kako kaže sam autor, djeca nemaju svoje predstavnike u svijetu znanosti, jačanjem feminizma i inkluzivnog pokreta usmjerava se

pozornost i na djecu. On smatra kako se polako mijenja viđenje djetinjstva i djece (barem u znanstvenim krugovima), i to od koncepta pasivnih članova društva koji se pripremaju za odraslost i aktivnu participaciju prema suvremenom viđenju djece kao aktivnih članova koji svojom aktivnošću održavaju društvo. Corsaro tvrdi kako djeca održavaju društvo i kulturu djetinjstva kroz interpretativnu reprodukciju. Naime kroz svoja istraživanja i razgovore s djecom iznosi zaključak kako je djetinjstvo (za samu djecu) razdoblje, prolazan dio života, dok je, s druge strane, djetinjstvo (za društvo) konstantno prisutna socijalna struktura. Stoga je važno da društvo odnosno njegovi odrasli članovi počnu promišljati socijalne relacije i pozicije koje proizlaze iz tog odnosa.

Knjiga je podijeljena u 4 dijela i 12 poglavlja. Prvi dio „Sociološke studije djetinjstva“ sadrži sljedeća poglavlja: „Socijalne teorije djetinjstva“, „Struktura djetinjstva i dječje interpretativne reprodukcije“ te „Proučavanje djece i djetinjstva“. U ovom dijelu autor tradicionalne pristupe socijalizaciji i djetetovu razvoju suprotstavlja vršnjačkoj kulturi i interpretativnoj reprodukciji. Glavni problem, tj. uzrok marginalizacije djece, Corsaro vidi u njihovu podređenom položaju u teorijskoj konceptualizaciji djetinjstva. Naime znanost svojim teorijama izravno utječe na njihov nepovoljan društveni položaj. Kako bi se razriješio taj problem, autor ukazuje na postojanje interpretativne reprodukcije i kolektivne participacije djece u društvu. To znači da se djetinjstvo kao kultura održava upravo kroz djelatnost (interakciju) samih članova, tj. djece. Kao mehanizme održavanja dječje kul-

ture Corsaro ističe jezik i kulturne rutine. Kako bi se došlo do što pouzdanijih podataka o dječjoj kulturi, potrebno je provoditi istraživanja s djecom. Iako danas postoje mnoga istraživanja o djeci i djetinjstvu, autor upozorava kako su ona većinom zapravo istraživanja nad djecom, a ne s njima. On smatra kako je za realniji uvid u položaj djece i narav djetinjstva potrebno jačati metode na mikrorazini, odnosno koristiti se intervjuom, etnografskim pristupom i sociolinguističkom analizom. S obzirom da su djeca osjetljiva i marginalizirana socijalna skupina, pri provođenju istraživanja potrebno je pridržavati se etičkih i moralnih načela kako se istraživači ne bi ogriješili o djecu te dodatno učvrstili njihov nepovoljan društveni položaj.

Drugi dio knjige pod naslovom „Djeca, djetinjstvo i obitelji u povijesnom i kulturnom kontekstu“ sadrži dva opširna poglavlja: „Povijesni pregled djetinjstva i djece“ te „Socijalne promjene, obitelji i djeca“. Iz naslova poglavlja vidljivo je kako autor u ovome dijelu knjige razmatra djetinjstvo s gledišta vremena i društvenih relacija odnosno, počevši s Ariesom, promišlja o djetinjstvu kao društvenom konstrukt, pa kako se mijenjaju društvo i pripadajuće socijalne relacije, tako se mijenja i društveno viđenje djetinjstva. Važnim aspektima djetinjstva koji su se mijenjali tijekom povijesti i koji će se (vjerojatno) i dalje mijenjati Corsaro drži autonomiju, aktivnost i socijalnu reprodukciju. Navedeni aspekti djetinjstva ukazuju na socijalni položaj djece, a svaki od njih može se tumačiti s gledišta odraslih i djece. Upravo je to velik problem u istraživanjima djetinjstva, jer se time bave odrasli, a ne djeca. Razmatrajući aktualne društvene pro-

mjene Corsaro iznosi činjenice (potkrijepljene statistikom) o promjenama obiteljskog života poput zapošljavanja majki i baka, manjeg broja braće i sestara, povećanja razvoda te porasta obiteljskih prihoda uz istovremeni porast životnih troškova. Iako su ti problemi općepoznati, autor ukazuje kako je pravi problem suvremenog djetinjstva njegova institucionalizacija te kontinuitet između obiteljskih vrijednosti i ustroja institucije.

„Kultura djece“ naslov je trećega dijela koji sadrži sljedeća poglavlja: „Dijeljenje i kontrola u inicijalnoj vršnjačkoj kulturi“, zatim „Konflikt i diferencijacija u inicijalnoj vršnjačkoj kulturi“ te „Preadolescentske vršnjačke kulture“. Kako autor i sam navodi, njegova je želja pokušati vidjeti djetinjstvo „iznutra“, tj. saznati kako je pripadati dječjoj kulturi. Takvim ekspliciranjem želja istraživač na jednostavan način ukazuje na najvažniji cilj sociologije djetinjstva, a to je nuđenje uvida u djetinjstvo iz pozicije same djece. U ovome dijelu autor se fokusira na vršnjačke odnose te naglašava njihovu vrijednost za održavanje kulture djetinjstva. On podsjeća kako vršnjački odnosi (koje ponekad naziva i vršnjačkom kulturom) obuhvaćaju osobne relacije, vrijednosti i artefakte. Djeca ne iskušavaju svijet odraslih individualno, već kolektivno, tj. na vršnjačku kulturu izravno utječe svijet odraslih, a posebice obiteljske rutine. Kako bi se održala vršnjačka kultura, djeca kreiraju, štite i osiguravaju pristup temeljnim rutinama u njihovoj kulturi. Autor ukazuje da u ovom slučaju odrasli često predstavljaju „nesuradnike“, tj. one koji ne sudjeluju aktivno u kreiranju kulture. Time se učvršćuje oprečnost svijeta odraslih i

svijeta djece. U samom dječjem svijetu središnji elementi vršnjačke kulture jesu konflikti i socijalna diferencijacija. Oni se očituju spram svijeta odraslih i unutar same vršnjačke kulture. Konflikti u odnosu na odrasle najčešće se očituju u opozicijskom govoru. Dok se konflikti javljaju nešto kasnije u djetinjstvu (točnije, prije adolescencije, tj. između 7. i 13. godine), socijalna se diferencijacija javlja relativno rano, tj. već u ranom djetinjstvu, a odnosi se na diferencijaciju prema spolu, rasi i socijalnom statusu. Iako postoje neka općenita viđenja tih aspekata djetinjstva, autor naglašava kako se oni razlikuju među kulturama. S druge strane, konflikti unutar vršnjačke kulture odnose se na „zauzimanje“ prostora i vođenje aktivnosti, po čemu se dječaci razlikuju od djevojčica. U ovom se slučaju konflikti i socijalna diferencijacija javljaju u isto vrijeme. Kako bi odrasli mogli bolje razumjeti djecu i njihova ponašanja, trebaju uvažiti i te aspekte djetinjstva, budući da neke situacije koje odrasli ocijene konfliktnima mogu biti odraz svojevrsnog natjecanja među spolovima.

Posljednji, četvrti dio knjige, nazvan „Djeca, socijalni problemi i budućnost djetinjstva“, sadrži poglavlja „Djeca, socijalni problemi i obitelj“, zatim „Djeca, socijalni problemi i društvo“ te „Budućnost djetinjstva“. U navedenim poglavljima Corsaro ukazuje na to kako se razdvajaju socijalni problemi djece i djetinjstva te djeca i djetinjstvo kao socijalni problemi. Kada se govori o djeci i djetinjstvu kao socijalnim problemima, misli se na marginalizaciju djece u smislu njihove neravnopravnosti s odraslima. Zbog toga su djeca lišena sudjelovanja u zajednici i obitelji. S druge strane,

djeca su socijalni problem zbog pojačane (i nerealne) brige za njihovu dobrobit i sigurnost. Taj strah dodatno pojačavaju mediji svojim izvještavanjem o ekstremnim, no ipak pojedinačnim događajima u kojima su ugroženi dječji životi. U ovome dijelu knjige Corsaro se dotiče i maloljetničkih trudnoća – problema koji je posebno izražen u Sjedinjenim Američkim Državama. On smatra kako maloljetničke trudnoće generiraju nove probleme djetinjstva, a to su pristup obrazovanju, zdravstvenoj i socijalnoj skrbi. Naime mlade majke i njihova djeca u ovoj se situaciji nalaze u podjednako nepovoljnom položaju – doživljavaju financijske probleme, nalaze na nerazumijevanje okoline, majke se teže vraćaju u sustav obrazovanja, a kako nemaju vlastitih prihoda, teže mogu zadovoljiti osnovne potrebe svoje djece te vlastite potrebe. Iako je djetinjstvo opterećeno problemima proizašlim iz svijeta odraslih, kao pozitivan aspekt istraživanja djetinjstva Corsaro ističe podizanje kvalitete institucijskog odgoja i obrazovanja.

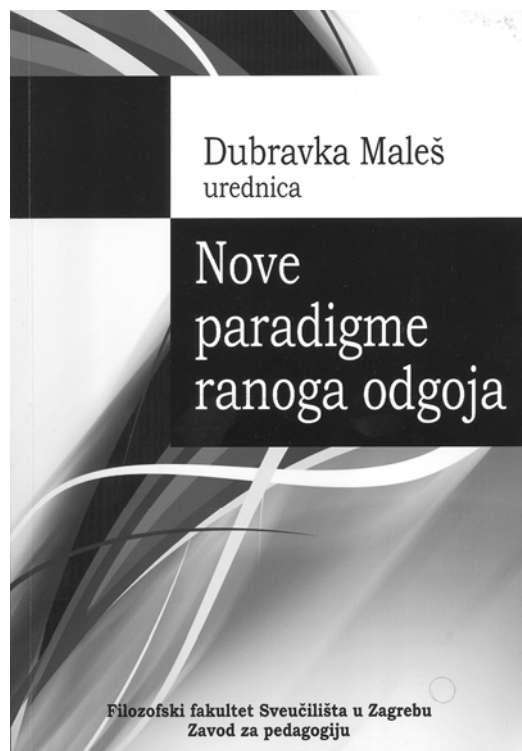
Na kraju knjige autor podsjeća na pojedine rečenice kojima odrasli opisuju dječji svijet, a kao jednu od najčešćih iznosi onu da su djeca naša budućnost. No djeca žive svoje djetinjstvo samo jednom. Neopravdano je misliti na dječju budućnost bez promišljanja o sadašnjosti, o aktualnim relacijama i međusobnim utjecajima svijeta odraslih i svijeta djece. Iako se djetinjstvo često u pedagogiji tumači kao faza ili razdoblje, ono je mnogo više od toga. Djetinjstvo je kultura. Društvo koje cijeni svoje članove uvažava djecu kakva jesu i kakva će biti, tj. sadašnjost i budućnost svih svojih članova. Kako i sam autor zaključuje – budućnost djetinjstva jest sadašnjost.

Knjiga „Sociologija djetinjstva“ pisana je jednostavnim stilom, a misli koje Corsaro ističe u pojedinim poglavljima potkrijepljene su primjerima, grafikonima i fotografijama. Zbog toga je ova knjiga prikladna za studente, početnike i praktičare, ali i za one koji započinju svoj znanstvenoistraživački rad jer autor u njoj opisuje svoja istraživanja i probleme na koje je nailazio. Uvažavajući tumačenja suvremene znanosti da je pedagogija djetinjstva održiva u uvjetima interdisciplinarne suradnje, jasno je kako sociologija ima važno mjesto u podržavanju tog interdisciplinarnog dijaloga. U knjizi su obuhvaćeni svi vremenski aspekti djetinjstva te se ono promatra kroz povijest, sadašnjost i prošlost. Stoga stručnjaci koji se bave nekim od navedenih aspekata ljudskoga razvoja mogu naći zanimljive teze i preglede dosadašnjih istraživanja koji im mogu pomoći u jačanju njihove znanstvene i/ili praktične djelatnosti.

Tijana Borovac, asistentica
Sveučilište J. J. Strossmayera u
Osijeku
Učiteljski fakultet u Osijeku

Dubravka Maleš (ur.), NOVE PARADIGME RANOGA ODGOJA.

Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu,
Zavod za pedagogiju, 2011., 301 str.



Znanstvena studija *Nove paradigme ranoga odgoja* objavljena je u sklopu rada na istoimenome projektu koji je 2007. godine odobrilo Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske. Urednica je studije Dubravka Maleš, voditeljica projekta *Nove paradigme ranoga odgoja*, dok je u njezinoj izradi sudjelovalo jedanaest istaknutih znanstvenica u područjima obiteljske i predškolske pedagogije.

U istraživačkome radu na projektu i u studiji polazilo se od najnovijih znanstvenih spoznaja o razvoju djeteta u prvih sedam godina i važnosti odgoja što ga dijete dobiva u tom razdoblju života u obiteljskome i institucijskome okruženju. Te su nove spoznaje utjecale na revidiranje

shvaćanja djeteta, pa tako i ranoga odgoja, te su iznjedrile nove paradigme djetinjstva koje se donose u uvodnome dijelu studije, a obuhvaćaju nekoliko temeljnih postavki:

- Dijete je osobnost već od rođenja i treba ga ozbiljno shvaćati i uvažavati.
- Dijete nije objekt u odgojnom procesu, već je socijalni subjekt koji participira, konstruira i, u velikoj mjeri, određuje vlastiti život i razvoj.
- Djetinjstvo nije samo pripremna faza za budući život već je i životno razdoblje koje ima svoje vrijednosti i svoju kulturu.
- Djetinjstvo je proces socijalne konstrukcije, koji djeca i odrasli zajednički izgrađuju.
- Djetinjstvo je proces koji se kontekstualizira uvijek u relaciji s određenim prostorom, vremenom i kulturom (sociokonstruktivizam) te varira s obzirom na različitost uvjeta i kulture u kojima se događa. Stoga, kao što ne postoji univerzalno dijete, ne postoji ni univerzalno djetinjstvo.

Opći zaključak studije proizlazi iz ovih novih paradigmi, a ukratko se svodi na potrebu razvijanja obiteljske sredine i odgojne institucije kao okruženja u kojima se njeguje dijalog i potiče učenje svih sudionika. Kako se navodi u uvodu studije, u obiteljskome okruženju to podrazumijeva demokratski stil odgoja, poštovanje prava djeteta na izražavanje osobnog mišljenja i sudjelovanje u životu obitelji, a u instituciji ranog odgoja poticanje promjena u ustroju i okruženju predškolskih ustanova kako bi one bile u skladu s dječjom prirodom te se razvijale kao organizacije koje uče.

Studiju čine četiri velike tematske cjeline koje pokrivaju ona područja u kojima se nove paradigme ranoga odgoja

očituju: *Dijete i djetinjstvo, Za novu kulturu obiteljskoga odgoja, Suvremeni pristupi istraživanju i koncipiranju institucijskoga ranog odgoja* i *Obrazovanje odgajatelja*. Tematske su cjeline podijeljene na poglavlja koja, svako na svoj način i iz vlastite perspektive, pridonose razumijevanju određene teme.

U prvome poglavlju naziva (*Nova slika djeteta u pedagogiji djetinjstva* autorica Slavica Bašić samostalno obrađuje temu *Dijete i djetinjstvo*. Drugu tematsku cjelinu, *Za novu kulturu obiteljskoga odgoja*, čini pet poglavlja: *Nova paradigma obiteljskoga odgoja* autorica Dubravke Maleš i Barbare Kušević, *Stabilna obitelj i poželjno roditeljstvo u kaotičnom svijetu – (moguća) stvarnost ili iluzija?* autorice Maje Ljubetić, *Odnos roditelj-dijete* Rozane Petani, *Jačanje roditeljskih kompetencija kroz programe obrazovanja roditelja* autorice Ivanke Stričević i *Socijalne kompetencije i rani odgoj* Anke Jurčević Lozančić. Sljedeća tematska cjelina pod naslovom *Suvremeni pristupi istraživanju i koncipiranju institucijskog ranog odgoja* obuhvaća tri poglavlja: *Različiti pristupi istraživanju i tvorbi kurikulumu* Edite Slunjski, *Novi pristupi istraživanju kulture vrtića* Lidije Vujičić i *Nova paradigma shvaćanja konteksta ustanova ranoga odgoja* autorice Biserke Petrović-Sočo. O obrazovanju odgajatelja piše Mirjana Šagud, pa tako njezino poglavlje *Profesionalno usavršavanje i razvoj odgajatelja* čini zadnju tematsku cjelinu studije.

Može se reći da je prvo poglavlje, *Dijete i djetinjstvo*, svojevrsna podloga ostatku studije jer se u njemu razmatra shvaćanje djeteta koje je u samoj srži promišljanja novih paradigmi ranoga odgoja u obitelji i predškolskoj ustanovi. Radi se o postmodernoj slici djeteta kao aktivnog i kompetentnog bića koje se sve više, i to na posve jedinstven način, uključuje u socijalni kontekst. Autorica Slavica Bašić tu postmodernu sliku djeteta iscrpno raz-

laže u deset temeljnih obilježja, koja se ukratko mogu sažeti na sljedeći način: pedagoški način gledanja na dijete jest konstrukcija koja se ne može dokazati kao činjenica, ali ona usmjerava način ophođenja odraslih s djecom; iz toga slijedi da ne postoji univerzalna priroda djeteta iz koje je moguće izvesti što je djetetu potrebno za zdrav razvoj, nego „priroda“ djeteta proizlazi iz onoga što neko društvo u nekom trenutku drži važnim; nadalje, dijete se aktivno i kompetentno, sve više na sasvim individualan i jedinstven način, uključuje u socijalni kontekst, i stoga se u obrazovanju trebaju uvažavati djetetovi individualni interesi, aktivnosti i nadarenosti; aktivnost djeteta u obrazovnom procesu ne sastoji se samo od aktivnog činjenja onoga što odrasli od njega očekuju nego dijete ima i vlastite teorije i individualne strategije mišljenja koje također treba uvažavati; sukladno navedenom, u središtu interesa pedagojske znanosti i pedagoške prakse trebalo bi biti utvrđivanje individualnih, spolnih, socijalnih i kulturnih varijacija, a ne zamišljeni model tipičnog djeteta; dijete uči samoinicijativno, ali ta aktivnost nastaje u socijalnim odnosima – odnosima koje dijete uspostavlja prema sebi, prema svijetu i prema drugoj osobi; dijete istražuje svoje predmetno i socijalno okruženje, zato što nije dostatno da odrasli djetetu posreduju svoje razumijevanje svijeta; no dijete nije samo istraživač svojega svijeta nego ga ono i doživljava, svijet za njega ima i subjektivno značenje; i konačno, dijete treba drugoga čovjeka (kao uzor, predstavnika kulture i morala) koji će ragirati na njegova iskustva tako da se interesira za ono što dijete radi ili da s djetetom o tome razgovara. Poglavlje zaključuju promišljanja o posljedicama te nove slike djeteta na shvaćanje uloge odgajatelja, pri čemu se ukazuje na pomak od zadaće prenošenja znanja i iskustava prema stvaranju socijalnih i prirodnih uvjeta za upoznavanje, isprobavanje i

razvijanje individualnih mogućnosti djeteta.

Drugu tematsku cjelinu pod nazivom *Za novu kulturu obiteljskoga odgoja* otvara poglavlje autorica Dubravke Maleš i Barbare Kušević, koje u njemu razmatraju novu paradigmu obiteljskoga odgoja. Pod paradigmom podrazumijevaju skup obiteljskih vrijednosti i obrazaca odnosa između roditelja i djece koji su važeći u određenoj vremenu ili sociokulturnome okruženju. U prvome dijelu poglavlja one problematiziraju najbitnije promjene do kojih je u tom smislu došlo u postmodernoj obitelji, a koje itekako utječu na odnose između roditelja i djece, na obiteljski odgoj i na roditeljstvo. Roditeljstvo je za autorice uloga, a ne biološka zadanost, što znači da je srž roditeljstva u onome što roditelji čine, a ne u onome što oni *jesu*. Stoga se u drugome dijelu poglavlja razmatraju svi oni procesi čije međudjelovanje čini novu paradigmu suvremenoga roditeljstva, a to su roditeljstvo kao promišljeni čin, emancipacija majčinstva i očinstva te paradigma roditeljskih odgojnih postupaka. U zaključku se autorice dotiču budućnosti roditeljstva, koja će najvjerojatnije otvoriti neka nova pitanja. Ta je pitanja, temeljom promjena u paradigmi obiteljskoga odgoja, već sada moguće naslutiti. Radi se o problemu samorazumljivosti pojma *roditelj* (tko je uopće roditelj?), potom o pitanju uloga očeva i majki koje, čini se, u budućnosti neće biti jasno razlučene i, konačno, o problemu *prava na roditeljstvo* koje se sve više aktualizira u suvremenome znanstvenom diskursu.

Drugo poglavlje druge tematske cjeline o obitelji naslovljeno je *Stabilna obitelj i poželjno roditeljstvo u kaotičnom svijetu – (moguća) stvarnost ili iluzija?* U njemu autorica Maja Ljubetić obrađuje problematiku položaja obitelji i roditeljstva u društvu izloženom stalnim promjenama i izazovima. Kao mogući odgovor na pitanja koja nužno proizlaze iz tih promjena (koga i kako odgajati i obrazovati, u kojem

smjeru odgajati i obrazovati), autorica nudi i obrazlaže svoju „5 O“ koncepciju (očekivanja, odgovornost, odnosi, obitelj, obrazovanje). Sve sastavnice te koncepcije, naglašava autorica, uzajamno su usko povezane i u stalnoj interakciji, a temeljom promišljanja svake od njih ona zaključuje da su stabilna obitelj i poželjno roditeljstvo moguća stvarnost te da imaju pozitivnu perspektivu. No u ostvarenju te perspektive potreban je sustavan, sudjelujući i gotovo vizionarski pristup svih zainteresiranih strana.

Poglavlje autorice Rozane Petani obrađuje odnos roditelja i njihove djece. U prvome dijelu autorica donosi prikaz psihologijskih teorija o odnosu roditelja i djeteta: teorije privrženosti, teorije roditeljskog odgojnog stila, teorije postavljanja granica i teorije roditeljskog prihvatanja/odbijanja. Teoriju privrženosti Johna Bowlbyja obrađuje u većem opsegu nego ostale tri teorije zato što ta teorija daje koristan pogled na vezu između roditelja i djece u najranijem razdoblju. U drugome i zaključnome dijelu poglavlja autorica pogled na odnos roditelja i njihove djece upotpunjuje pregledom roditeljskih odgojnih stilova te ih analizira kroz ukupnost roditeljskih stavova prema djetetu i emocionalno ozračje unutar kojega se odvijaju različiti roditeljski postupci.

Autorica Ivanka Stričević u poglavlju pod nazivom *Jačanje roditeljskih kompetencija kroz programe obrazovanja roditelja* problematizira očekivanja od roditelja u kompleksnim uvjetima suvremenoga života (multikulturalnost i globalizacija, različitost stilova života, strukturalne promjene u obitelji itd.) te s time povezanu potrebu za pedagoškim obrazovanjem roditelja. U svojim promišljanjima usmjerava se na terminologiju u tom području, ciljeve, zadatke i načela obrazovanja roditelja te, temeljom iscrpne analize navedenih sastavnica, nastoji predvidjeti što nosi budućnost obrazovanja roditelja. Budućnost obrazovanja roditelja,

zaključuje autorica, uključuje povećanu odgovornost i roditelja i društva, sveobuhvatan pogled na roditeljstvo, veće izlaženje ususret potrebama korisnika programa, povećanu dostupnost programa, usmjerenost na strategije za optimalizaciju programa, povećano korištenje novih tehnologija u obrazovanju, pojačanu koordinaciju među raznim programima i istraživanja usmjerena na ishode učenja.

Posljednje poglavlje tematske cjeline *Za novu kulturu obiteljskoga odgoja* jest poglavlje *Socijalne kompetencije i rani odgoj* autorice Anke Jurčević Lozančić. U njemu se autorica usmjerava na socijalne kompetencije djeteta koje su nužne kako bi dijete što bolje funkcioniralo u obiteljskome i institucijskome okruženju. Pritom i to socijalno okruženje ima svoju funkciju. Ono nije statično polje u kojemu dijete iskušava svoje kompetencije, već i samo aktivno i poticajno djeluje i odgovara na djetetove potrebe jer, zaključuje autorica, dijete najranije dobi ponajprije uči promatrajući, sudjelujući i djelujući u svojem socijalnom okruženju.

Treću tematsku cjelinu pod naslovom *Suvremeni pristupi istraživanju i koncipiranju institucijskoga ranog odgoja* čine tri poglavlja. Prvo poglavlje u toj cjelini, autorice Edite Slunjski, obrađuje različite pristupe istraživanju i tvorbi kurikuluma ranoga odgoja i obrazovanja u predškolskoj ustanovi. Kurikulum ranoga odgoja i obrazovanja određuje teorijsku koncepciju koja se razvija na temeljima prakse određene ustanove, a koja je u svakoj ustanovi drukčija, jedinstvena i neponovljiva. Takva se koncepcija u praksi zajednički gradi odnosno sukonstruira na temelju zajedničkog učenja, istraživanja i participacije svih sudionika odgojnoga procesa. Također, ona se kontinuirano provjerava, nadopunjuje i mijenja. Jasno je da takvo određenje kurikuluma implicira potrebu stalnoga usavršavanja odgojno-obrazovne prakse u cijelosti, kao i svakoga njezina sudionika, pri čemu se prvenstveno

misli na odgajatelje. U tom je smislu, zaključuje autorica, istraživački pristup razvoju odgojno-obrazovne prakse potrebno usmjeriti prema razvoju istraživačkih i refleksivnih umijeća odgajatelja.

U središtu promišljanja Lidije Vujičić, autorice sljedećega poglavlja u tematskoj cjelini o institucijskome ranom odgoju, jest kultura vrtića. Autorica kulturu vrtića određuje kao izraz zajedničkih, temeljnih postavki i uvjerenja karakterističnih za djelovanje neke odgojno-obrazovne ustanove. Ona se prepoznaje po međusobnim odnosima ljudi, njihovu zajedničkom radu, upravljanju ustanovom, organizacijskom i fizičkom okruženju te stupnju usmjerenosti na učenje i istraživanje. Autorica se stoga zalaže za kulturu vrtića koja se gradi postupno, zajedničkim istraživanjem i mijenjanjem cjelokupnog stanja u ustanovi i odgojnoj praksi. Takva je kultura, zaključuje ona, kultura u kojoj ljudi stalno razvijaju i iskušavaju svoje sposobnosti te kreiraju rezultate koje istinski žele, u kojoj se njeguju novi obrasci razmišljanja, u kojoj se individualne i kolektivne aspiracije slobodno postavljaju, a ljudi stalno uče i istražuju kako učiti zajedno.

Na poglavlje o kulturi vrtića logički se nadovezuje poglavlje o novoj paradigmi shvaćanja konteksta ustanova ranoga odgoja autorice Biserke Petrović Sočo. To poglavlje ujedno i zatvara tematsku cjelinu o institucijskome ranom odgoju. Autorica u njemu donosi pregled povijesti razvoja konteksta ustanova ranoga odgoja te dosadašnjih istraživanja toga fenomena, pri čemu pronalazi da istraživačka razdoblja konteksta korespondiraju s razvojem institucijskih konteksta u pedagoškoj praksi: od zanemarivanja njegove pedagoške vrijednosti u tzv. medicinsko doba jaslica, preko prenamaganja poučavanja djece radi pripreme za školu u tzv. poučavateljsko doba, sve do suvremene postmodernističke perspektive u kojoj se pedagoškom djelovanju konteksta pridaje optimalna po-

zornost. Kontekst se u toj postmodernističkoj perspektivi shvaća kao složen dinamični i holistički sociopedagoški fenomen o kojemu u velikoj mjeri ovisi učenje djece i odraslih. To posebice vrijedi za djecu vrlo rane dobi kad se učenje ne odvaja od konteksta u kojemu se odvija. Autorica stoga zaključuje da su u realnosti življenja u vrtiću sve dimenzije konteksta (uređenost i organizacija prostora, aranžiranje opreme, igraćaka i materijala te vremenska konfiguracija aktivnosti) međusobno povezane, međuovisne, holistički djeluju na dijete i velikim dijelom određuju kvalitetu njegova svakodnevnoga iskustva. Kao takav, kontekst predstavlja novu paradigmu u kojoj se utemeljuje suvremeni institucijski odgoj djece rane dobi – on prestaje biti statičnim mjestom u kojemu se odvijaju socijalne odgojno-obrazovne interakcije i postaje složena dinamična matrica mnogih simultanih međudjelovanja različitih socijalnih, pedagoško-psiholoških, kulturnih, prostornih, vremenskih i drugih varijabla o kojima ovisi kvaliteta življenja, učenja i odgajanja djece rane dobi u njemu.

Posljednju tematsku cjelinu, *Obrazovanje odgajatelja*, samostalno obrađuje Mirjana Šagud poglavljem pod nazivom *Profesionalno usavršavanje i razvoj odgajatelja*. Autorica u njemu naglašava da je obrazovanje i profesionalni razvoj odgajatelja ključno društveno i političko pitanje jer taj čimbenik izravno utječe na implementaciju i provedbu reformskih zahvata, s obzirom da stvarne promjene u odgoju i obrazovanju dolaze iznutra. Stoga je potrebno uložiti sustavne napore u inicijalno obrazovanje praktičara te u njihovo kasnije cjeloživotno usavršavanje i napredovanje. Stručno usavršavanje i napredovanje putem kontinuiranog istraživanja vlastite odgojno-obrazovne prakse (refleksivne prakse) po autoričinu je mišljenju učinkovitiji pristup od dosadašnjega. Takav model stručnoga

usavršavanja stvara pretpostavke za samoučenje i samonapredovanje u kojemu se teorijska znanja prenose na vrlo složenu razinu situacijskog i kontekstualnog područja, pri čemu se mijenjaju tradicionalni hijerarhijski odnosi između teoretičara i praktičara.

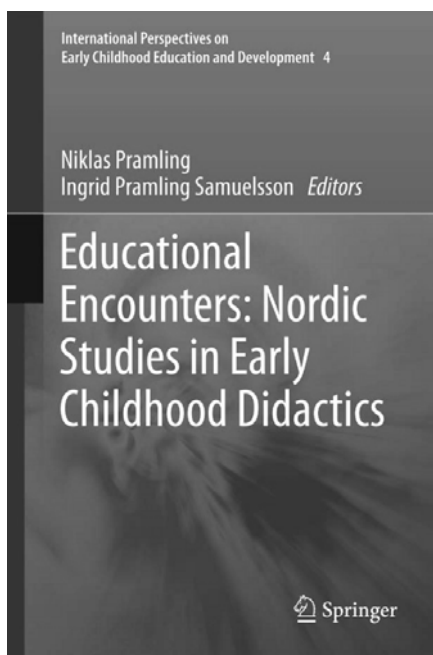
Pregledom sadržaja studije *Nove paradigme ranoga odgoja* može se zaključiti da se u njoj iscrpno i sustavno obrađuju promjene u paradigmi ranoga odgoja, i to u svim područjima ranoga odgoja u kojima se te promjene očituju: u pogledu na dijete i djetinjstvo te u obiteljskome i institucijskome okruženju. Upravo zbog toga što se u njoj donose najnovije znanstvene spoznaje iz područja ranoga odgoja, studija će koristiti onima koji ranom odgoju pristupaju sa znanstvenoga stajališta.

Velik broj referenci koje sadrži čine ju izvrsnim sveučilišnim udžbenikom i ishodišnom literaturom za buduće stručnjake u ranome odgoju. Jednako tako, studija će biti prihvatljiva i profesionalcima u predškolskim ustanovama, od odgajatelja do pedagoga, psihologa, logopeda i ostalih stručnih suradnika. Kako rani razvoj predstavlja temelj uspješnoga kasnijeg razvoja djeteta, studija svakako može mnogo ponuditi i ostalim stručnjacima u odgoju i obrazovanju, i to na svim obrazovnim razinama. Također, može biti korisna i svim roditeljima koji svojoj djeci žele pružiti kvalitetno roditeljstvo.

Ukratko, znanstvena studija *Nove paradigme ranoga odgoja* može biti poticajna svima koji svojim djelovanjem doprinose dobrobiti djece od najranijih dana.

Ana Špiranović,
znanstvena novakinja,
Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet
Zagreb

Pramling, N., Pramling Samuelsson, I. (Ur.) (2011).
International Perspectives on Early Childhood Education and Development
Volume 4: **Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood
Didactics.** Dordrecht: Springer.



Izdavačka kuća "Springer" 2011. godine objavila je knjigu pod nazivom *Odgajno-obrazovni susreti: Nordijska istraživanja didaktike u ranom djetinjstvu* (Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics). Urednici su Niklas Pramling i Ingrid Pramling Samuelsson. Knjiga je napisana na engleskom jeziku i sadrži 277 stranica (od toga 50 stranica priloga poput odabranih dijelova transkripata promatranja, dječjih radova i crteža te fotografija). Sveukupno je četrnaest autora knjige koju čini trinaest poglavlja, od toga deset prikaza empirijskih istraživanja suvremenog odgoja i obrazovanja u ranom djetinjstvu (engl. *contemporary early childhood education*) te uvod, komentar i refleksija o navedenim istraživanjima. U deset poglavlja prezentirana su istraživanja

različitih aspekata stvarnosti odgoja i obrazovanja u ranom djetinjstvu (od prve do devete godine života) u Švedskoj i Norveškoj te su strukturirana na način da polaze od teorijskog okvira, polazišnih spoznaja, predmeta i cilja istraživanja, uzorka i metodologije te završavaju raspravom i zaključcima. Istraživanjima koja ova knjiga obuhvaća zajednička je tema dječjeg učenja i razvoja u institucionalnom kontekstu (*preschool* i *primary school*), a svako se od istraživanja bavi različitim područjem učenja u zadanom okviru knjige.

Slijedi pregled po poglavljima. Prikaz poglavlja koja prezentiraju rezultate empirijskih istraživanja sastoji se od cilja, metodologije i rezultata istraživanja.

U prvom, uvodnom poglavlju urednici Niklas Pramling i Ingrid Pramling Samuelsson objašnjavaju povijesni i kulturni okvir suvremenog odgoja i obrazovanja u ranom djetinjstvu u Švedskoj i Norveškoj. U njemu središnje mjesto zauzima dobrobit djece (*well-being*) koju promatraju u sklopu građanskih prava djece i demokracije te ostvarenja perspektive djece u programima u kojima dominiraju komunikacija i interakcija. Pod terminom „didaktika“ urednici podrazumijevaju komunikacijski događaj u kojemu odgajatelj uvodi dijete u razlike i/ili kategorije bitne za određenu domenu te pokušava pomoći djetetu odrediti te razlike i kategorije i time možda transformirati djetetovo shvaćanje. Empirijska istraživanja koja su dijelom ove knjige usmjerena su na kvalitativna pitanja učenja i razvoja, tj. na proces (kako dijete ili djeca napreduju u svome učenju, s kakvim se izazovima susreću i kako se s njima nose te koji su

ishodi tih komunikacijskih susreta ili s kojim su se mogućnostima za učenje djeca susrela u takvoj praksi). Takva usmjerenost daje uvid u dječju perspektivu. Urednici nadalje daju tri teorijska okvira na kojima se istraživanja temelje: razvojna pedagogija, fenomenologija i sociokulturna teorija. Razvojna pedagogija proučava učenje iz perspektive djece putem interakcije i komunikacije. Fenomenologija promatra intersubjektivni svijet u kojem se dijete rodi i u kojem živi te interakcije između ljudi. Za sociokulturnu teoriju osobite su karakteristike usvajanja (*appropriation*) i posredovanja. U toj teoriji usvajanje je preuzimanje i prikladna upotreba kulturnih oruđa, a naš je odnos sa svijetom i njegovim pojavama posredovan.

U drugom poglavlju autora Niklasa Pramlinga i Elina Eriksena Ødegaarda pod nazivom *Učenje narativa: Usvajanje kulturnog kalupa za stvaranje smisla i komunikaciju* (Learning to Narrate: Appropriating a Cultural Mould for Sense-Making and Communication) cilj istraživanja bio je otkriti kako učitelji podržavaju usvajanje narativa kao uobičajenog načina stvaranja smisla u različitim praksama. Autori narativ definiraju distinkcijom između dva različita načina razumijevanja: „paradigmatske“ tvorbe (način komunikacije usko vezan uz institucionalnu praksu) te „narativne“ tvorbe (uobičajeni način stvaranja smisla u različitim praksama). Pramling i Eriksen Ødegaard u empirijskom su dijelu promatrali dva konteksta: u prvom šestero djece dobi od jedne do četiri godine starosti u planiranom stvaranju narativa od strane odgajateljice te devetero djece u dobi od jedne do tri godine starosti u kojemu dijete tijekom zajedničkog objeda inicira narativ. Temeljem rezultata autori ukazuju na važnost uloge odgajatelja u unaprjeđivanju i podržavanju (*scaffolding*) narativnih vještina djece te zainteresiranosti odgajatelja za narativ. Ovakvo viđenje ukazuje na to je priroda narativa dijaloška.

Treće poglavlje, *Početna matematika u predškolskom kontekstu* (Early Mathematics in the Preschool Context) autorica Elisabet Doverborg i Ingrid Pramling Samuelsson, prikazuje rezultate četiriju istraživanja čiji je cilj bio utvrditi uloge odgajatelja i okruženja u učenju početnih matematičkih pojmova (koncept broja, mjera i oblika te orijentiranje u prostoru i vremenu). Za jasličku dob (od jedne do tri godine) promatrao se i testirao rad na temi, planirano i sustavno učenje matematičkih pojmova tijekom osam mjeseci te rad na rješavanju zadataka razvrstavanja, a za vrtićku dob (od tri do šest godina) promatrali su se crteži djece o vlastitom iskustvu postavljanja stola. Autorice predstavljaju četiri spoznaje na koje su navedena istraživanja ukazala. Prvo, osnovni se aspekti matematike mogu naći svuda oko nas te se mogu iskoristiti za razvoj djetetova učenja osnovnih matematičkih pojmova. Drugo, komunikacija i interakcija nužne su za učenje matematike. Treća spoznaja jest da odlučujuću ulogu u dječjem učenju matematičkih pojmova imaju vidljivost i konkretnost objekata te matematičke i odgajateljske vještine samog odgajatelja. Posljednja spoznaja očituje se u mogućnosti korištenja razlikama između objekata kako bi matematika bila vidljiva djeci.

Autorima četvrtog poglavlja *Otvoravanje vrata učenju ekologije u predškolskim institucijama* (Opening Doors for Learning Ecology in Preschool) Susanne Thulin i Gustav Helldén cilj je bio opisati načine na koje se odgajatelji i djeca bave sadržajima iz prirodnih znanosti. Autori navode da su živi organizmi i ekologija prikladni načini uvođenja prirodnih znanosti u jasličke i vrtičke aktivnosti. Autori su dva mjeseca snimali temu proučavanja panja drveta u odgojnoj skupini od dvadeset jednog djeteta od tri do šest godina starosti. Rezultati ukazuju na važnost kvalitete interakcije između odgajatelja i djeteta u kojoj su odgajatelji aktivni, uka-

zuju na probleme unutar prirodnih problema te pokušavaju usmjeriti dječju pozornost prema učenju. Autori zaključuju da se djeca zanimaju i žele učiti o prirodnim fenomenima te da je na odgajateljima da prepoznaju taj dječji poduhvat, da njihova pitanja shvate ozbiljno i izazovu ih na dublje razumijevanje svijeta koji ih okružuje.

Marie Bendroth Karlsson autorica je petog poglavlja naslovljenog *Slike proljeća: Estetsko učenje i pedagoške dileme vizualnih umjetnosti* (Pictures of Spring: Aesthetic Learning and Pedagogical Dilemmas in Visual Arts), kojemu je cilj bio dobiti uvid u interakciju u smislu načina na koji odgajatelji komuniciraju djeci načine razmišljanja o glazbi i odnosu između slikovnih predodžbi i glazbe. Unutar teorijskog okvira sociokulturne teorije razvoja analiziraju se videozapisi interakcija odgajatelj-dijete (jedanaestero djece od četiri do šest godina starosti) u aktivnosti vizualne umjetnosti kao kulturne prakse. Rezultati ukazuju na tendenciju poučavanja vođenog od strane odraslog u kojemu je zadatak koji je odgajatelj definirao djeci teško razumljiv i nezanimljiv.

Prva premisa šestog poglavlja autorice Cecilie Wallerstedt, naslovljenog *Didaktički izazovi pri učenju vještina slušanja glazbe* (Didactic Challenges in the Learning of Music-Listening Skills), jest da ljudska bića nisu rođena s talentom ili bez talenta za glazbu. Druga je premisa da odgajatelj ima bitnu ulogu u omogućavanju dječjeg glazbenog učenja. Glazba se u predškolskim ustanovama često koristi kao pedagoško sredstvo za olakšavanje učenja „važnijih“, „teorijskih“ predmeta. Cilj istraživanja bio je ispitati načine poučavanja takta te dobiti uvid u kritične aspekte navedenog objekta poučavanja. Nastavni je sat održan, snimljen kamerom, analiziran, revidiran te opet održan. Postupak je ponovljen tri puta te su djeca na kraju postupka intervjuirana. Na satu je sudjelovalo

dvadeset sedmero djece od šest do devet godina starosti. Rezultati su ukazali na izazove s kojima se susreće praksa poučavanja glazbe, poput nošenja s vremenskom dimenzijom glazbe (*temporality*) (nemogućnost slušanja dviju melodija istovremeno koje može omogućiti razlikovanje i učenje); postavljanja pitanja koja promiču učenje o glazbi (odgovori na ta pitanja mogu pokazivati jesu li djeca primijetila ono što je odgajateljica planirala da primijete) te upravljanja vizualnim i auditivnim dimenzijama glazbe (kako bi odgajatelji i učenici koordinirali perspektive, odgajatelji teže tomu da glazbu učine vidljivom, npr. brojenje, pljeskanje, geste).

Eva Johansson autorica je sedmog poglavlja *Moralna otkrića i učenje u predškolskoj instituciji* (Moral Discoveries and Learning in Preschool). Cilj ovog istraživanja bio je dobiti uvid u dječja iskustva vrijednosti i normi u relaciji s brigom i ponašanjem prema drugima u kontekstu predškolske institucije. Dječja je moralnost kompleksna te uključuje spektar vrijednosti poput prava, dobrobiti drugih, pravde i moći. No te vrijednosti mogu se iz dječje perspektive razlikovati ovisno o interpretaciji i kontekstu te u usporedbi s perspektivom odraslih. Dnevna interakcija devetnaestero djece od jedne do tri godine starosti snimana je tijekom sedam mjeseci. Istraživanje je ukazalo na to da su djeca aktivna u međusobnom poučavanju o tome kako se ponašati te da njihova moralnost nije odvojena od društva. Nadalje, rezultati istraživanja ukazuju na to da su za moralno učenje bitni ukupnost situacije, bliskost, distanca, reakcije drugih i posljedice djela. Naglasak je na pomoći koji odgajatelj pruža djetetu u otkrivanju moralnosti na temelju djetetovih vlastitih iskustava i namjera. Autorica također predlaže da se radi na konceptu mogućnosti odaziva jer djeca i samostalno počinju reagirati na situacije druge djece. Mogućnost odaziva ovdje je definirana kao emotivna i kognitivna

svjesnost situacije drugoga te reagiranje s namjerom pomaganja.

Anette Hellman autorica je osmog poglavlja *Spolno učenje u predškolskim praksama* (Gender Learning in Preschool Practices). Cilj istraživanja bio je utvrditi načine na koje se spol pregovara i na koje mu je dano specifično značenje. U istraživanju se koristi etnografska metodologija ili, konkretnije, sudioničko promatranje u razdoblju od dvije godine. Uzorak se sastojao od dvadesetero djece od tri do šest godina starosti. Rezultati istraživanja ukazuju na to da se spolni stereotipi reproduciraju u situacijama gdje su pojedinci promatrani i analizirani na temelju dominantnih normi. To se osobito odnosi na situacije u kojima su dječja tijela u središtu pozornosti (npr. pri sportskim aktivnostima) te u stresnim i rutinskim situacijama (kada odgajatelji zaborave na analizu i diskusiju nakon događaja te je time njihov stupanj samorefleksije smanjen). Mlađa djeca (od tri do četiri godine starosti) ne pridaju previše pažnje spolnim očekivanjima, dok starija djeca (od pet do šest godina starosti), češće od mlađe, ispravljaju sama sebe ili jedna druge prema spolnim očekivanjima. Istraživanje je također ukazalo na to da su djeci u vrtiću važniji zajednički interesi, načini komuniciranja i igranja od spola te da spol naglašavaju odgajatelji i starija djeca u javnim situacijama kada su u središtu pozornosti tjelesni ideali i dobne norme.

Anette Emilson autorica je devetog poglavlja *Učenje demokracije u predškolskom kontekstu* (Democracy Learning in a Preschool Context) kojemu je cilj bio utvrditi vrijednosti koje djeca mogu naučiti u predškolskom kontekstu te način na koji se te vrijednosti priopćuju djeci. Tijekom trinaest mjeseci snimane su interakcije odrasli-dijete u tri predškolska konteksta djece od jedne do tri godine starosti. Ukupno je u istraživanju sudjelovalo četrdeset šestero djece. Autorica tvrdi da su

vrijednosti demokracije u Švedskoj „naglašene“ u kurikulumu. Rezultati ukazuju na to da se u komuniciranju demokracije odgajatelj pokušava približiti perspektivi djeteta (naprimjer započevši razgovor o nečemu što je usko vezano uz djecu), naglasak je na interakciji te odgajatelj posjeduje mogućnost odaziva, emotivno je prisutan i prilagođava se djetetovim inicijativama. No autorica tvrdi kako navedeno priopćavanje demokratskih vrijednosti djeci ovisi o stavu odgajatelja.

U desetom poglavlju pod naslovom *Rana pismenost i dječji kombinirani izričaji u predškolskoj instituciji* (Early Childhood Literacy and Children's Multimodal Expressions in Preschool) autorica Elisabeth Mellgren i Karin Gustafsson pismenost se definira kao način stvaranja značenja u permisivnoj, nerestriktivnoj atmosferi. Autorice zagovaraju dokumentiranje dječjih misli, izjava i postupaka te tvrde da se time omogućuje komunikacija odraslih s djecom na osnovi dječjih misli, no i ukazuje djeci na povezanost govora i pisane riječi, tj. da se izgovoreno može zapisati i iznova čitati. Cilj istraživanja bio je utvrditi načine interakcije odgajatelj-dijete pri aktivnosti čitanja kako bi se dobio uvid u načine korištenja tekstova u predškolskoj instituciji. U istraživanju je sudjelovalo dvjesto petnaest dječaka i djevojčica od jedne do tri godine starosti. Postupak je bio sniman promatrajući i odgajatelja i dijete: odgajatelj pročita djeci priču, a oni uz pomoć odabranih relevantnih simbola prepričavaju tu priču. Rezultati ukazuju na četiri kvalitativne kategorije dječje interakcije s knjigom: pažnja, gluma, zaključivanje i povezivanje. Istraživanje autorica također je pokazalo da se tekstovi u predškolskim institucijama koriste na različite načine: kao narativ okruženja kojim se na prirodan način u svakodnevnim interakcijama prenosi poruka i jasno povezuju dječja iskustva i kontekst u koji su uključeni. Također

postoji i tradicija kombinirane (engl. *multimodal*) prirode pismenosti predškolske institucije definirane kao različiti načini izražavanja da se poruka priopći. Zaključno, autorice ukazuju na potrebu individualne potpore djeci u stvaranju značenja i postajanju kompetentnim sudionicima kulture pismenosti.

Jedanaesto poglavlje pod naslovom *Pazi na korak: Prikaz i tijek projekta kružnog plesa s djecom od šest do osam godina starosti* (Mind Your Step: Representation and the Trajectory of a Circle-Dance Project with 6-8-Year-Old Children) autora Niklasa Pramlinga i Cecilie Wallerstedt još je jedno istraživanje iz područja umjetnosti. U ovom istraživanju promatrao se tijek, razvoj i estetika plesa u ranom djetinjstvu te izazovi i prilike koje ono daje djeci. Projekt je započeo inicijativom odgajatelja kojima je cilj bio razvijati dječju svijest o svojim i tuđim pokretima i uzorcima pokreta. Cijelo polugodište djeca su uvijek bavala tradicionalni švedski kružni ples, a nakon svake vježbe crtali su svoj ples i na temelju crteža s odgajateljima razgovarali o svojem plesu. Crtanjem plesa, kako je vrijeme odmicalo, djeca su mogla sve produktivnije govoriti o plesu te razabirati različite komponente plesa (uz napomenu autora da djeca u švedskim vrtićima često crtaju i pričaju priče na osnovi crteža). Crtanje i razgovor nakon plesne aktivnosti daju odgajatelju uvid u to koliko je uspio u izvršavanju svojih namjera.

Sonja Sheridan u dvanaestom poglavlju *Pedagoška kvaliteta u predškolskim institucijama: komentar* (Pedagogical Quality in Preschool: A Commentary) povezuje nalaze istraživanja predstavljenih u ovoj knjizi koji potvrđuju međusobnu povezanost kvalitete predškolskih institucija (kompleksni sustav međusobnih odnosa različitih dimenzija i aspekata materijalnih i ljudskih sredstava) i dječjih iskustava u učenju. Kvalitetna komunikacija i međusobno djelovanje odgajatelja korisni su za dječje sudjelovanje, utjecaj i

cjeloživotno učenje različitih sadržaja. Predškolska se didaktika razvija u interakciji i komunikaciji odgajatelja i djece. Kvalitetu didaktike određuje način na koji se interakcije odvijaju. Nadalje, ova knjiga ukazuje na međusobnu ovisnost procesa učenja i sadržaja učenja koji pokazuju da su sudjelovanje i utjecaj glavni uvjeti da djeca iskažu svoje misli, sudjeluju riječima i djelima te zajednički stvaraju okolinu u kojoj je moguće komunicirati i učiti o različitim sadržajima svakodnevnih situacija zajedno s kompetentnim odgajateljima koji podupiru i izazivaju njihov proces učenja.

U posljednjem poglavlju urednici knjige daju opći pregled ključnih pojmova koji se nalaze u navedenim istraživanjima: ekspliciranje i verbaliziranje iskustava, dječja perspektiva, koordinacija perspektiva odgajatelja i djeteta, okružje, zahtjevi i kompetencije odgajatelja, učenje u svakodnevnim situacijama te učenje i odgajatelja i djeteta.

Zaključno, knjiga *Odgojno-obrazovni susreti: Nordijska istraživanja didaktike u ranom djetinjstvu* na sustavan način predstavlja različita područja učenja u kontekstu institucionalnog odgoja i obrazovanja u ranom djetinjstvu te uloge odgajatelja u dječjem učenju. Preciznije, ona daje uvid u dječje učenje u svakodnevnim situacijama te u načine komuniciranja i interakcije u dječjem učenju. Zbog svoje preglednosti prikladna je za teoretičare odgoja i obrazovanja u ranom djetinjstvu kao uvid u suvremene teorijske i empirijske tendencije nordijskih zemalja te za praktičare kojima svojim spoznajama i primjerima može poslužiti kao izvor za praksu.

Katarina Rengel, asistentica
Filozofski fakultet, Osijek

POPIS RECENZENATA

1. Dr. sc. Melita Aleksa Varga, doc.
Filozofski fakultet, Osijek
2. Dr. sc. Lidija Bakota, viša asistentica
Učiteljski fakultet, Osijek
3. Dr. sc. Emina Berbić Kolar, doc.
Učiteljski fakultet, Osijek
4. Dr. sc. Branko Bognar, doc.
Filozofski fakultet, Osijek
5. Art. mr. sc. Davorka Brešan, izv. prof.
Učiteljski fakultet, Osijek
6. Dr. sc. Vesna Buljubašić Kuzmanović, doc.
Filozofski fakultet, Osijek
7. Dr. sc. Damir Hasenay, red. prof.
Filozofski fakultet, Osijek
8. Dr. sc. Stanislava Irović, red. prof.
Filozofski fakultet, Osijek
9. Mr. sc. Renata Jukić, asistentica
Filozofski fakultet, Osijek
10. Dubravka Kuna, viša predavačica
Filozofski fakultet, Osijek
11. Dr. sc. Ana Kurtović, viša asistentica
Filozofski fakultet, Osijek
12. Mr. sc. Edit Lemal, dipl. defektolog
Centar za odgoj i obrazovanje "Ivan Štark", Osijek
13. Dr. sc. Josip Lepeš, doc.
Učiteljski fakultet, Subotica
14. Dr. sc. Anđelka Metzging, viša predavačica, umirovljenica
15. Dr. sc. Kornelija Petr Balog, izv. prof.
Filozofski fakultet, Osijek
16. Dr. sc. Elvira Petrović, red. prof., umirovljenica
17. Dr. sc. Vlatko Previšić, red. prof.
Filozofski fakultet, Zagreb
18. Dr. sc. Ivan Prskalo, red. prof.
Učiteljski fakultet, Zagreb, Odsjek u Petrinji
19. Dr. sc. Vanja Radolić, izv. prof.
Odjel za fiziku Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku
20. Dr. sc. Marija Sablić, doc.
Učiteljski fakultet, Osijek
21. Mr. sc. Vesna Svalina, asistentica
Učiteljski fakultet, Osijek
22. Astra Škorjanc, prof. matematike i fizike
III. gimnazija, Osijek
23. Mr. sc. Jasna Šulentić Begić, asistentica
Učiteljski 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 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 prilogi 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. Vaše radove pregledat će dva recenzenta i, ukoliko postoje primjedbe i sugestije, poslat ćemo vam pregledani tekst te zamoliti da rad izmijenite ili uskladite sa zahtjevima recenzenata. Ako se ne slažete s primjedbama recenzenata, molimo vas da to objasnite u svom odgovoru. Ukoliko se recenzenti razlikuju u ocjeni rada, angažirat ćemo i trećega recenzenta, a konačnu odluku donosi Uredništvo. Nije nam cilj odbiti vaše radove, nego ih zajednički učiniti kvalitetnijima.

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, primjerice:

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, primjerice:

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